



СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА

---

# ГОДИШЊАК

Београд, 2007.

ГОДИШЊАК СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА  
ЗА 2007. ГОДИНУ

*Уредник*

Академик Никола Поткоњак

*Издавач*

Српска академија образовања

*За издавача*

Академик Никола Поткоњак

*Редакциони одбор*

Академик Драгослав Херцег

Академик Данило Ж. Марковић

Академик Младен Вилотијевић

Академик Миодраг Милин

Академик Грозданка Гојков

Академик Емил Каменов

*Рецензенти:*

Академик Јуриј Давидович Глејзер

Академик Камил Мурешану

Академик Јован Ђорђевић

Академик Василиј Иванович Жуков

*Лектор*

Мр Драгана Јосифовић

*Компјутерска обрада*

Мр Александар Стојановић

Ангелина Страхинић

Тираж 500

ИСБН 978-86-907495-3-9

*Штампа*

Центар за менаџмент у образовању

Београд

СРП – Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад  
061.12 : 37 (497.1) (058)

**ГОДИШЊАК** / Српска академија образовања : уредник Никола  
Поткоњак. – 2005 - . – Београд : Српска академија образовања,  
2005 - 24 см.

Годишње.

ISSN 1820 - 5461

GODISS. SR-ID 140963340

## ПРЕДГОВОР

Крај двадесетог и почетак двадесетпрвог века истакао је проблем глобализације која свуда у свету, па и у нас, намеће економски, политички и културни утицај. Захваљујући развоју средстава комуникације, долази до сажимања простора и времена, сусретања, па и сукоба различитих култура. Говори се о настанку планетарне, универзалне цивилизације са одговарајућим системом вредности. Таквим деловањем долази и до *глобализације образовања*, која афирмише систем вредности и универзалну културу. Истовремено тражи се и очување националних култура као израза разноврсности и богатства људског стваралаштва, као претпоставке планетарног хуманизма и одбране од агресивне једнообразности као компоненте једноумља и репресивног друштва. У том погледу образовање има значајну улогу али треба да буде промишљено у сваком друштву, па и у нашем.

У условима глобализације и информатизације друштва појављују се нове потребе и нови задаци које треба решавати и системом образовања. Образовање треба да припреми човека за живот у глобалном друштву. Прерастање постиндустријског друштва у информацијско друштво намеће афирмацију знања које све више постаје основни извор и покретач прогреса друштва и његовог развоја.

Глобализација, са њом и глобализација образовања, довеле су до значајнијих промена образовања у савременом свету као и до нове глобалне филозофије образовања. Она се састоји у следећем: образовање треба да омогући човеку стицање основних знања и навика у циљу повећања производних капацитета; да допринесе порасту стваралачких могућности личности; превазилажењу неких старих схватања и вредности а у складу са променама и вредностима нове планетарне културе.

Све то захтева стварање јединственог образовног простора у свету. Учење од других, и са другима, у садашње време постаје не само императив, већ представља и услов преживљавања. Учење и образовање у савременом свету схвата се и као вредно општељудско добро. Образовање и учење се не посматрају само у функцији стварања способне и квалификоване радне снаге, стручњака потребних привреди и индустрији, већ и у функцији људских потенцијала и премошћавања јаза који дели људе у појединим срединама и културама. У том правцу донет је низ међународних докумената који би требало да омогуће и олакшају стварање тог јединственог образовног простора, између осталих и Болоњска декларација из 1999. године.

Болоњска декларација представља нормативно уређење глобализације образовања у земљама Европе. Општи захтев овог образовања, према речима Фредерика Мајера, је и очување различитости култура од култура једнообразности. Да би се то постигло неопходно је, поред осталог, сачувати две битне компоненте – *традицију и језик*.

Утицај процеса глобализације на трансформацију система образовања показује се у новим моделима образовања, у радикалним променама у професионалној структури савременог друштва и појави нових професионалних профила. Промене у образовању треба да одговарају потребама савременог друштва: информатизацији живота друштва; организовању отвореног друштва; стварању грађанског друштва и новог културног типа личности, чије су карактеристике активности, самоделатност, одговорност; као и професионализацији током целог живота. Поменути фактори имају директан утицај на сферу образовања, савремено схватање квалитета образовања као и на професионалну педагошку делатност наставника. Међународна комисија UNESCO, за образовање у XXI веку, указује у свом извештају да се непрекидно, доживотно образовање заснива на следеће четири основе: *учити да се сазнаје, да се делује, живи заједно, и да се стварају умења* која су неопходна сваком појединцу за пуни развој његових могућности. Овакво схватање би могло да обезбеди *интегрисани прилаз* образовању и његовом квалитету (Delor, J. : *L'education un tresor est cache dedans*, Paris; UNESCO, 1996).

Болоњска декларација има за циљ да прикаже основне принципе реформе високог образовања у целини. Фактори који су довели до ње могу се сагледати у: заостајању универзитета у погледу *ефикасности и флексибилности*, фактору *демографске природе* која се огледа у чињеници да становништво у свету убрзано стари па је потребна млада и квалификована радна снага која би даље покретала економију и привреду. У том правцу нарочито је значајно привући студенте из других земаља. Један од фактора је свакако и низак образовни ниво великог дела становништва у развијеним земљама света.

Болоњска декларација полази од чињенице да универзитети и високо-образовне институције у целини треба да допринесу европској интеграцији и да прошире „свест о заједничким вредностима и припадности истом друштвеном и културном простору“, да олакшају мобилност грађана, могућности његовог запошљавања и мобилност, као и да повећају међународну конкурентност високог образовања.

У настојању да се иде у корак са светом и променама које се одвијају у том правцу, Српска академија образовања (САО) организовала је, априла месеца 2007. године, међународни научни скуп на тему: „Болоњска декларација и високо образовање у Србији“. На скупу су учествовали стручњаци различитих профила (филозофи, психолози, педагози, социолози и др.) са 21. саопштењем.

Научни скуп је био прилика да се размотре основни показатељи промена у високом образовању и њихови домети. Такође је била прилика и да се темељније размотри и сагледа наш систем високошколског образовања и пронађу тачке његове хармонизације са европским системом образовања који ће га истовремено чинити европским системом али и системом који настоји да сачува своју различитост и специфичност.

Анализе процеса осавремењавања (модернизације) образовања показују да се основна очекивања од промена очекују у постизању *новог и ефикаснијег квалитета образовања*, које одговара потребама савременог друштва. Образовање се суочава са изазовима који покрећу друштво и потребе развоја. Посебно, социјално-културни фактори имају велики утицај на схватање квалитета образовања. Спољашњи притисак на школу, наставу и образовање имају друштвени и економски фактори: социјално-политичке промене; економске и еколошке кризе; демографске промене; криза и промене у породици; промене друштвених и моралних вредности; развој средстава основних информација и комуникација и др.

Задатак остваривања новог, савременог квалитета образовања је нешто што се поставља као превасходно. На општедруштвеном плану то је његово усклађивање са савременим животом и потребама земље, а на педагошком оријентација образовања не само на усвајање одређених знања, већ и њихова примена, утицај на развој личности и њивих сазнајних и стваралачких потенцијала.

Данас се у свету реализује већи број међународних истраживања о квалитету образовања (Times, Pisa и др.). Европска комисија за образовање и културу израдила је опсежан и документован извештај о индикаторима (показатељима) квалитета образовања: 16 индикатора разврстано је у 4 области: *постигнућа, успех и пролазност, поучавање и учење, индикатори средстава и структура* (European Report on the Quality of School Education, Report based on the work on the Working, Committee on Quality Indicators, May 2000.).

У оквиру примене Болоњске декларације у нашој земљи, већи број учесника научног скупа посебно је указао да се морају имати у виду наша досадашња искуства и резултати у домену универзитета и високошколске наставе и образовања, потребе и могућности, позитивна традиција, циљеви којима тежимо (друштвени, општи и глобални и педагошки, посебни и специфични). Стога је неопходно одредити *стратегију* и правце које настојимо да остваримо имајући у виду наше објективне материјалне, кадровске и друге могућности, као и усклађивање позитивних резултата традиционалног са развојем и остваривањем новог, савременог и модерног, које нам нуди и пружа Европа и Болоњска декларација.

Јован Ђ. Ђорђевић

**Академик Грозданка Гојков**

Филозофски факултет - Нови Сад

Висока школа струковних студија за образовање васпитача - Вршац

## **БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС И ФУНКЦИЈА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА**

---

***Резиме:** У тексту се чини покушај сагледавања конструктивизма као основе стратегија реформе високог образовања. Настоји се сагледати куда иде високо образовање у наредном периоду, у Европи и шире; дају се неке од карактеристика будућности која чека универзитет, или ка којој он сада већ сигурно корача; оне које се дају назрети. А, након тога трага се за путевима трансформисања универзитета од “заштићених институција” “премодерног света” у јавне услужне организације. Настоји се да се у први план истакне да се оквири за стратегију реформе система разликују, или би требало да се разликују од онога што имамо у пословном свету. Види се као штета решеност администрација (досадашњих) да високо образовање гурају у правцу остваривања добити, омалооважавајући притом конвенционалну идеју о универзитетима као о уопште аутономном ентитету. Модели корпорација за реформу универзитета наводе се као неприхваћени у свету, а разлог је што овакав модел на универзитет гледа као на подршку погледу на друштво које учи; као на константно допуњавање људског капитала за економски напредак, а ово је у супротности са залагањима за образовање које негује људске тежње за променом и могућности веће отпорности на несигурности и непредвидивости*

***Кључне речи:** Болоњски процес, високо образовање.*

---

Наглашавање потреба да се током имплементације идеја Болоњског процеса води рачуна о временском опетерећењу студената, те да се наставни програми, односно захтеви ускладе са овим и да се у савладавање садржаја током студија укључе студенти као равноправни партнери у процес учења.... изазвало је доста дискусија међу професорима на тему основне сврхе универзитета. Наиме, поставља се питање у којој мери овако схваћене идеје академске сврхе универзитета иду у правцу припреме дипломираних академица за тржиште рада, а у којој мери их њихово образовање за позив уводи у став истраживања и методе? Или, у којој мери оспособљавање за позив носи печат високог, дакле, високостручног, компетентног образовања, савладаности употребног знања, а у којој мери је студирање у функцији развоја апарата за

научно мишљење? Даље би се у истом правцу могла постављати питања као што су: у којој мери се од универзитета очекује да образује за праксу, односно до које мере се очекује да универзитет даје основу за изображавање које се даље гради у пракси и како те очекиване солидне основе за стручан рад омогућују даље сналажење у струци, има ли се овде на уму укупна стручна спремност за стручне резултате; да ли би се захтеви у претходно наведеном погледу могли сматрати илузијом, како то неки истичу због брзог заборављања и предности значаја расуђивања у односу на научено...

Многи данас критички гледају на захтеве за смањивањем садржаја учења, односно на потребу да студенти буду мање оптерећени ширином материје, бројем прочитаних књига и сл., образлажући ово изјавом да универзитет није школа, него висока школа, те стога не пренаглашавају дидактичку димензију наставника којој се посвећује посебна пажња данас, него сматрају да наставник на универзитету може бити дидактички невичан за пуко посредовање градива које треба научити, али сматрају да једино он доводи у додир са истинским процесом сазнавања, а тиме и са духом наука, уместо са мртвим резултатима који се дају научити; једино је он сам жива наука, и у комуникацији са њим може се сагледати наука онако како изворно постоји. Исте импULSE он побуђује у студенту. Он води на извор науке. Само онај ко сам истражује, може суштински предавати. Други само преноси оно што је поуздано, дидактички сређено. Универзитет, међутим, није школа, него, како је већ речено, висока школа, што не искључује да се научи оно што је технички у градиву, што у њему дидактички треба средити.

А то се може пренети на самостално студирање књига. "Висока школа није гимназија", речено је још почетком прошлога века. Има смисла да се у садржаје уврсти оно што је важно за каснију праксу. Међутим, оно што као најважније остаје то је покретљив дух, схватање проблема и питања, савладавање проблема и питања, савладавање метода.

По свом имену универзитет је *университас*: сазнавање и истраживање, иако успевају најбоље у стручном раду, ипак постоје само као целина. Питање је колико ће универзитет задржати своју суштину ако постане агрегат стручних знања, поред којих он, како то примећује К. Јасперс, као равнодушне украсе, допушта љубопитљивост, тзв. опште образовање и бесмерно брбљање у општостима. Научна живост постоји у односу према целини, те је стога општи смисао универзитета да студента испуни идејом те целине његове посебне науке и идејом целине сазнања. Тако да све што сувише личи на школски погон, стицање рутине и материјалног знања постаје штетно онда када остане неповезано са идејом науке или чак паралише испуњавање њоме.

Иза овога поставља се питање колико је који од поменутих момената, постављање темеља за доживотно научно схватање и сазнавање, и усмереност на целину онога што се може сазнати уткан у реформу универзитета коју ми сада имамо; колико се пажње посвећује схватњу и ширини хоризонта науке, а колико је образовање које припрема за позив, које се позива на што више

практичних знања... лишено духа. На ово би се могло наклонити питање ширења универзитета, па и са тим везано питање унуверзитета на тржишту.

Ширење универзитета је незаустављив процес, међутим многи се питају куда ово води; да ли је универзитет данас довољно јак да у себе прими нови свет и знање и да га прожме духом целине науке, чиме и самом знању даје смисао, како се не би претворио у образовни погон лишен снаге духовног откривања. И на крају питање које покрива сва претходна: треба ли универзитет да ствара духовну аристократију, која је слобода сопственог порекла, среће се ретко, подједнако код племића и код радника, код богатих и код сиромашних. Она може да буде само мањина, како то примећује помињани К. Јасперс, слободних људи са високим циљевима, који у било каквим условима имају отворен дух за највише. Ово је једна од вредности и у суштини је идеје универзитета која стоји изнад свега када се о њему расправља.

Једно од значајних питања које би се овде могло контекстуирати односи се на све чешће посматрање питања промена у земљама југоисточне Европе, дакле, са транзицијом се доводи у везу питање религије. Како се сматра да је наша земља званично ушла у процес транзиције од пре седам година, реформе се не задржавају само на сектору образовања него захватају, или би требало да се осећају и на другим пољима, по неким и на пољу преовлађујуће културе, односно у области институционаног реструктурисања. Сматра се да су снаге отпора у српском друштву према култури индивидуализма, односно капитализму, или неолиберализму, чије су базичне институције приватносојинска права, правила уговора и независно судство уочљиве и да ће се на овоме манифестовати трошкови транзиције, ниво економске ефикасности и заштита индивидуалних права грађана. Досадашња егалитаристичка култура и споро прихватање западне културолошке матрице многи сматрају узроком спорог инсталирања многих елемената индивидуалистичке културе на нашем простору. А већ поменути религијски аспект у овом контексту значи да је реформација, одосно проистекла слобода мишљења ослободила простор за научне иновације које су фундаменталне за економски раст и просперитет земаља са доминантном реформаторском црквом. Просперитет је био резултат тржишних институција које су обликоване у складу са вредностима, али не у потпуности са веровањима реформације. Католичка црква је ово исто учинила за развој Ирске, Италије, Португалије, Шпаније, Баварске и сл., а и многе православне земље, које су, као Грчка и Кипар усвојиле елементе индивидуалистичке културе, окренуле су се економском расту, иако се наводи да је најсиромашнији део Европе управо православно. Јасно је да наша православна вера, тј. вредности у њеној основи не стављају у први план економске резултате, ни појединца, односно не тежи ка индивидуалистичкој културној матрици, па ни профиту по сваку цену.<sup>1</sup> Можда би овај детаљ могао бити основна смерница у трагању за вредностима које треба да следи универзитет на својој прекретници данас. Вредносни систем који не би био окренут само ка знању као допуни људског капитала у коме се, како је већ

---

<sup>1</sup> Николић, Г., *Шкодљива различитост*, НИН, бр. 2953, 2.8.2007.



именована индивидуалистичка културна матрица, од појединаца који у филозофији либералног образовања треба да иде ка самоактуализацији, уствари тражи да буду отворени према променама, спремна да наставе учење, сарадњу са другима, како би се од свега овога видела нека практична корист, која се чак и наглашава у документима којима се регулише високо образовање. Према многим, са којима се и аутор ових скромних редака слаже, појединац се на овај начин, и поред свих декларативних усмеравања ка самоактуализацији, инструментализује. Суштина овога је, дакле, у томе да се знање, образовање и учење вреднују као средство за досезање одређеног циља. Наглашава се прагматичност образовања, задовољавање практичних потреба-појединца или друштва. Професор Д. Савићевић је ово образовање назвао инструменталним образовањем. Из потреба се извлаче циљеви, а из циљева садржаји образовања.

## **Правци промена ка којима универзитет стреми и очекивања пословног света<sup>1</sup>**

(где је тачка на којој се погледи на компетентност универзитета сукобљавају са пословним светом)

Даље би се у тексту дотакло неколико рефлексива у чијој су основи питања промена на универзитету, природе и начина доношења одлука у високом образовању. Покушала би се приближити идеја о тзв. адаптивно-генеративном моделу промена, уз наглашавање углова као што су: концепт отворености, затим рефлексивна пракса, трансформативне промене универзитета и сл. Компарирали би се класични модели промена у секвенцијалним фазама са моделима дифузије (који се превасходно баве променама кроз социјалне системе универзитета), комплексним организационим моделима (који проучавају промену као функцију варијабли) и конфликтним моделима (који се фокусирају на социјалне услове, ниво конфликта и форму промена на универзитету). Све ово смешта се у питање контекста и циљева и трага се за теоријским основама промена ради бољег разумевања суштине и смисла универзитета и његових промена..

Питање које је дато у поднаслову овога дела има сврху да јасније усмери ка проблемима са којима се универзитет данас код нас среће. Реч је о више углова који ће се само дотаћи. Један од њих је контекст и теоријске основе које их чине. Метатеоријске основе промена система, или теоријске основе

---

<sup>1</sup> О овоме је било речи у раду који је део пројекта "Глобализација и метатеоријске основе педагошке методологије, одобреног од Министарства науке РС, под бројем: 1490049, као и у тексту штампаном у Зборнику Одсека за педагогију на Филозофском факултету у Новом Саду Европске димензије система образовања и васпитања; Зборник резимеа са међународног научног скупа, Филозофски факултет, Нови Сад, 2006.:

ових промена нисмо до сада, нажалост, успели да нађемо у литератури, а ни у документима који фундирају реформу универзитета. експлиците наведене. Дакле, можемо их само наслућивати и о њима закључивати посредно. Нешто касније о њима ће бити више речи у овом тексту. Овде ипак рећи толико да контекст постмодерне, са свим што она значи, „тресе“ и универзитет, иако ова институција важи за ону која се споро мења. Филозофија модерне је извршила видне промене у многим наукама, иако се у нашој публицистици у последњих деценију-две наилази на мало расправа које се баве теоријском утемељеношћу и објашњавањем структурних, основних питања у наукама које је собом након тога донела постмодерна, посебно педагогије, које су даље директно везане за промене на универзитету.

Филозофија је на педагогију оставила шокантан утисак. Да ли је овај данас превазиђен, како изгледа мапа педагошких концепција и какве су импликације овога на промене у систему образовања, па и универзитета? Одговори на ово већ су тражени у неким од претходних текстова,<sup>1</sup> овде би се само констатовало да се као доминантна намеће инструментална парадигма која образовање види као средство које води ка циљу и које се оцењује кроз анализу која одговара трошковима. А она, по скромној оцени аутора ових редака, не само да је неодговарајућа за постизање личне мотивације, већ заправо може да осујети учеснике процеса учења да до ње дођу. Јер давно је констатовано да истинско истраживање није мотивисано другим потребама него интересовањима за разјашњавање непознаница... Постмодернистичка и постструктуралистичка концептуализација живота се превасходно баве значењем постојања и обавезује на укључивање субјективних значења. Како одговор на проблеме у образовању често зависи од доминантне парадигме, и како се те парадигме мењају, тако ће се мењати и одговори. Образовна питања су одувек била одређена политичким факторима моћи и доминација, те структуре које осмишљавају употребу човека све мање хају на педагогију, одосно образовну филозофију. Зато ми данас имамо све јаче наглашен захтев за прагматичношћу универзитета, тј. високог образовања; тако је формулисан и циљ високог образовања, а педагогија се све више своди на њену употребну вредност, по оцени критичара, са привидним научним одређењем; филозофија образовања скоро да и не постоји, или бар не јасно експлиците изражена. У време модерне педагогији је замерано да је употребљена за развој представа које су промовисали разни политички системи, који су веровали у човекову способност да мења друштво. Ако се сада из угла постмодерне осврнемо на овако схваћену функцију педагогије у модерни, питамо се, гледајући на данашњу постмодерну плуралистичку парадигму и редуковање схватања образовања, колико она у овом тренутку остаје и без образовања, тј. редукује своје схватање образовања одредјујући га само употребљивошћу и својом снагом у извршењу друштвених задатака. Ово би по скромној оцени аутора ових рефлексива могло бити правило, закон. Но, да се више не бавимо проблемима педагогије која је осуђивана као "служба за усмеравање" и њеним трагањима за начинима да се отргне од статуса да одговара захтевима времена и тако покуша да избегне

---

<sup>1</sup> Видети: Гојков, Г., *Дидактика и постмодерна*, ВШВ, Вршац, 2006. год.

улогу извршног органа неког унапред датог задатка. Нажалост, не можемо а да ово претходо не доведемо у везу са променама које данас трпи универзитет, које му се намећу, преко стандарда које мора да испуни, „униформи које мора да обуче“. Посленици на универзитету знају шта ово значи, знају колико простора за одлучивање о круцијалним питањима има универзитет, а знају и начине на које се промене уносе у живот универзитета. Зато што се има утисак да су многе од њих неспретно вођене, да многе у себи немају прокламоване циљеве, као и да многи циљеви имају тенденцију ка употребној моћи педагогије. Неке од ових поступака могу се експлиците видети већ на првом кораку реформе, а то су одређења циљева високог образовања, као и у покушајима да се високо образовање стандардизује. Под фирмом настојања да се обезбеди квалитет Више школе, које су прве биле на удару стандардизације, биле су у ситуацији да прекрше сва досадашња неписана правила која су далеко изнад оних који су формално обезбеђивала квалитет (мисли се на увођење у стални радни одос доктора наука који су само формално требали да удовоље овом стандарду; одређиван је наставни план према постојећем кадру, њиховим референцама, или ономе до кога се могло доћи, како би се испунио овај захтев, односно стандард, те се дошло до предмета за које се не зна на шта се односе, којим научним обалстима припадају и сл. А, непријатности које су пратиле сам процес (пребијање члана акредитационе комисије, оптужбе за тражење новца и сл.) говоре о вредносном контексту којим је сам процес акредитације обележен, а њиме и Болоњски процес суштински закорачио на ове просторе. Иза овога би се могла многа питања отворити; остављамо их другима, али се једнога не можемо ослободити, а оно се односи не на стил којим је ово рађено, иако ово има смисла (зашто су рецензенти били тајни, зашто се у стручној јавности говори да су рецензије биле негативне, а Комисија је дала позитивна мишљења, зашто је тражено да институција има обезбеђен кадар у сталном радном односу за свих пет година, зашто нису разматране могућности акредитације високих школа акдамског новца, зашто су нек школе имале позитивне рецензије, а Комисије нису дале акредитацију...) него на питање куда води стандардизација или можда другачије формулисано, шта је потребно, или неопходно прописати као стандард? Утисак је да се овим стандардима удољава управо инструментализацији знања, што није суштина универзитета.

Овде ће се указати на неке од могућности којима би организациони путеви промена ишли током који више одговара академској заједници и сврси универзитета.

Питање трансформације универзитета у земљама транзиције, посебно код нас, тежи ка правцу да се од заштићених институција модерног света »трансформише« у јавне услужне организације у постмодерном добу, а то значи да ови нови трендови захтевају фундаментална промишљања о сврси, структури високог образовања, а свакако и о начинима организације, односно трансформације. Универзитети данас и у развијеним земљама пролазе кроз сложени период. За већину земаља развијеног света карактеристично је кресање финансијских могућности универзитета, а оно што се од њих очекује подразумева обрнуту ситуацију .

С друге стране, основне педагошке идеје, прокламоване још пре десетак година (емпатија, комуникација и партиципација) у пракси земаља које су их инаугурисале као главно средство за постизање успешних промена у друштву, у пракси нису нашле адекватан израз.

Критичари стања на универзитету данас, не само код нас, истичу чињеницу да се, и поред заговарања супротног, нови приступи уводе административним, извршним указима, или кроз стратегије централизованог менаџмента. А, нажалост, не ретко и исхитреним, *ad hoc*, интервенцијама планирања, као одговор на дугогодишње запостављање. За нас је још увек реткост да се у организовање стратешког подухвата укључе академици, стручњаци који се годнама баве питањима организације високог образовања, који предају компаративну педагогију и сл., те да се у поступку партиципативног доношења одлука уважи њихово искуство, као и способности интуитивног увиђања проблема. Анализе најчешће почивају на мало налаза академских истраживања, а стратегије промена управљају се најчешће спољним факторима (невладине организације обезбеђују финансије за пројекте који нису од значаја за круцијална питања, тако да универзитетска култура и доношење одлука нису увек у сагласју и не виде се јасни обриси и темпо промена). Многа запажања, такође, иду у прилог констатацији да је на универзитету и даље присутна политичка, бирократска и анархијска институција (проналазе се значења у заједници аутономних »глумаца«). Иако се у академском круговима већ одавно зна да се организациона динамика ових институција доста разликује од начина функционисања пословног света, држава својом решеношћу, коју на крају сведе на рачун, настоји да универзитет што више гура ка моделу корпорације, омаловажавајући притом конвенционалну идеју о универзитету као аутономном ентитету. У моделу корпорација који се све више намеће у већини домена универзитета посебно је иритирајућа контрола операционих детаља. Универзитет код нас покушава да брани ставове по којима је високо образовање пре свега у функцији неговања људских тежњи за променом и способности да се човек носи са несигурношћу и непредвидивошћу, а не да се на друштво које учи, а тиме и на универзитет гледа као на константно допуњавање капитала за економски напредак. Ово је заправо суштинска одредница правца промена ка којима универзитет стреми, а то је и критична тачка на којој се сукобљавају универзитет и очекивања пословног света. Може ли се овако опозитан однос превазићи-питање је за дискусију. Неке од могућности о којима се у свету, а све више и код нас размишља назиру се у моделима који су напред наведени и о којима ће се у неком другом тексту више дискутовати.

Питања за дискусију: јесу ли универзитети и пословни свет опозитни; ако јесу, могу ли се приближити и на који начин?

У светској литератури, нама доступној, све се више срећу питања којима се у већини земаља ангажују на разматрању својих образовних приоритета и стратегија. Међутим, срећу се, такође, и оцене да је још увек

мали број корисних модела који би усмеравали стварне процесе доношења одлука.

У оквиру наслова којим се у овом раду бавимо, теоријском анализом осврнућемо се најпре на конструктивистичке оквири којима се данас у свету усмеравају промене у васпитању и образовању од предшколског до универзитетског нивоа.

Како подстицаји за савремено промишљање о теорији и пракси васпитања и образовања данас све више из конструктивизма, нове филозофије, сазнајне теорије која своје темеље има у сазнајно критичкој традицији Канта и Шопенхауера, Пијажеа и др., науке као што су: неуробиологија, когнитивна психологија и сл. труде се да са што више аргумената потврде конструктивистичку епистемологију, а тиме је чине све значајнијом за педагогију, а у даљој инстанци и за промене у школском систему.

Конструктивизам као сазнајна теорија дефинише учење као активан самоорганизован и идографски детерминисан процес конструкције знања. Тај процес може бити подстакнут, али не и организован „споља“. Наглашена улога субјекта у конструкцији знања није нешто на шта се у педагогији наилази први пут. Бројне су рефлексije у страним радовима по којима конструктивизам није нова парадигма у дидактици. Многа емпиријска истраживања не подржавају поставке конструктивизма, односно његову обећавану ефикасност. Но, овде се, ипак, налазе импулси на које савремена педагогија реагује, трагајући за новим одговорима. Диференциран пут изградње когнитивних структура и схватање учења као самосталног, самоактивног процеса конструкције стварности, које се одвија у интеракцији са физичким и сазнајним окружењем, налази у „дидактици омогућавања“ високо изражену ноту самоорганизованости и самоодговорности. Констатације, као што је: истраживања у когнитивној психологији налазе да традиционални приступи и методе учења не морају бити инфериорни, те да неке од њих имају значајну кореспонденцију са когнитивним стиловима појединца и сл. отварају бројна питања која наизглед немају блиске везе са променама система, али се ипак дотичу углова као што су: у којој мери конструктивизам, као епистемолошка теорија може да чини метатеоријску основу курикулума. Питање би, дакле, могло да гласи: у којој мери се конструктивизам може сматрати новом парадигмом у дидактици, а даље могла би се поставити и следећа питања: која је сврха оваквог начина учења, докле досежу његови дometи, што свакако дотиче и универзитет.

Оно што би за тему којом се бавимо било интересантно и што би могло бити предмет ове теоријске анализе односи се на карактеристике конструктивистичке парадигме из угла више приступа (социјални конструктивизам, радикални конструктивизам, конструктивистичко процесирање информација, интерактивни конструктивистички приступ-као основни приступи учењу и поучавању), као и на питања:

- да ли конструктивистичка дефиниција учења као процеса персоналне конструкције значења значи баш ово што је до сада виђено као решење,
- морају ли промене улога професора и студената, као и природе активности учења подразумевати курикулум учења темељен на активностима у којима ће студент тражити елаборацију иницијалних одговора,
- до које мере плурализација дидактичке сцене, наставног процеса наставнику даје компетенције водитеља, мотиватора, сарадника, суистраживача, некога ко подстиче стварање идеја, ставова, мишљења, вредности и сл.,
- где је граница када се курикулум темељен на активности претвара у истраживачке активности путем покушаја и погрешака,
- да ли толерисани покушаји, као део учења, и у ком смислу доприносе развоју аутономије студента,
- колики су образовни донети конструктивистичких приступа...

На први поглед може изгледати доста удаљена претходна дискусија отворених ставки у конструктивизму са темом о којој размишљамо. Но, утисак је да је ту главно место сукоба промена ка којима универзитет тежи и очекивањима пословног света. Универзитет тежи да високо образовање пре свега буде у функцији неговања људских тежњи за променом и способности да се човек носи са несигурношћу и непредвидивошћу, а не да се, како је већ поменуто, на друштво које учи, а тиме и на универзитет гледа као на константно допуњавање капитала за економски напредак. А, иза овога поставља се, не само код нас, и питање суштине високог образовања. Треба ли универзитет да ствара образовну елиту друштва, критички мислећи круг интелектуалаца који ће осмишљавати контекст у коме живе, или треба масовним високим образовањем створити што више употребно добро образованих људи? На ово питање не да нема одговора, него се у нашој стручној јавности оно и не поставља. А, из онога што се кроз регулативу (закони, правилници, стандарди и сл.) да назрети гура се универзите у ово друго. И начини промена иду у том правцу, те ће се даље дати кратко освртање на неке од могућности да се бар у том аспекту нешто мења, како би се можда неки помаци ка жељеним променама уопште учинили.

## **Фазе и компоненте којима би се одредио оквир за стратегије реформе високог образовања**

Већина универзитета данас разматра своје образовне приоритете и стратегије, а ипак није ретка констатација у европској литератури да има мало корисних модела који би усмеравали стварне процесе доношења одлука. Међутим, оно што се већ назире и што ће, утисак је, карактерисати високо образовање у наредних десетак година су отприлике следећи трендови:

- такмичење за прикупљање фондова и привлачење студената,
- ефикасније руковођење,
- вероватно смањивање броја институција и њихова специјализација,
- захтевнији студенти који ће тражити флексибилније моделе подучавања, ради њихове веће ефикасности у каријери,
- изазовнији програми за учење и истраживање,
- ужа интеграција на регионалним и локалним нивоима, уз истовремено међународно умрежавање...

Вероватно да се са мало промишљања да закључити да су ово нова усмерења у овом сегменту система васпитања и образовања која захтевају фундаментално поновно промишљање о сврси и структури високог образовања. У многим земљама, посебно на западу већ је присутна трансформација универзитета од »заштићених институција »премодерног света у јавне услужне организације у постмодерном свету.

Проблеми који све ове промене прате нису само у области промена стила наставног рада и у прихватању флексибилнијих модела подучавања, него се они израженији манифестују, пре свега, у чињеници да се универзитетима финансије ускраћују, а оно што се од њих очекује подразумева обрнуту ситуацију.

Такође, се истиче да кључне идеје конструктивистичког приступа у постмодерној дидактици, од којих се очекују промене и на овом нивоу образовања, као што је поменуто, вредности као што су: емпатија, комуникација и партиципација у пракси нису још нашле своје место. А, сматра се још да се пречесто нови приступи уводе кроз стратегије централистичких менаџмената, или још горе, исхитреним интервенцијама без налаза академских истраживања и без консултовања, партиципативног процеса доношења одлука који би ценио искуства оних који су добри познаваоци проблема.

Пре него се приђе ближе покушају да се сагледају фазе и компоненте којима би се могли имплементирати конструктивистички принципи у део система васпитања и образовања, или цео, ондосно покушао сагледати оквир

за стратегију реформе система (који нажалост још није познат, односно јавно дискутован и прихваћен), навешће се још констатација да се организациона динамика високог образовања умногоме разликује од онога што имамо у пословном свету (спретност у легалним махинацијама ради остаривања добити...; ово чак по скромној оцени аутора ових рефлексија није спојиво са идејом универзитета као институције која негује унутрашњу потребу за сазнавањем, а не за стварањем профита), а да владе ипак, како је већ речено, својом чврстом решеношћу за рачуноводством гурају системе високог образовања у овом правцу, самим тим омаловажавајући конвенционалну идеју о универзитетима као о уопште аутономним ентитетима. Ово је разлог што данас већина аутора у развијеним универзитетским центрима света одбацује кретање универзитета ка моделу корпорација (посебно се овде мисли на чврсти смер политике у већини домена и иритирајућу контролу операционих детаља). Сматра се да би овакав модел развоја универзитета био подршка погледу на друштво које учи као на « константно допуњавање људског капитала» за економски напредак, а ово је у супротности са функцијом универзитета по којој се учењем на њему негују људске тежње за променом и могућности веће отпорности на несигурности и непредвидивости». И напоменимо још да озбиљне промене подразумевају већи број способних учесника који делају на основу знања о томе како се успешна промена одвија. Нажалост, и у нашој земљи се »гурају« промене које имају сличан пут напред описним моделима, иако су сви свесни да овакве стратегије имплементација промена нису у сагласју са прокламованим циљевима учења.

Неке земље Европе, нпр. Енглеска, па и шире (Аустралија, Канада...) имају одређена тела која ће осмислити будућу улогу, структуре и приоритете универзитета. Наша ситуација, оптерећена потребом да се промене убрзају и чињеницом неспремности и немогућности владе да финансијски подржи промене на универзитету, како би се оне боље усагласиле са општом климом и духом времена у коме смо, указује на то да се све више клизи ка моделима који у основи имају »адаптивно« учење или учење »за преживљавање, те су промене на универзитету више резултат екстерних и интерних притисака, а одговори ретко прате линеаран или директан образац и ретко узимају у обзир праву природу и начин на који се одлуке заправо доносе у високом образовању, ретко разматрају разлоге због којих је темпо образовних реформи на универзитету историјски гледано увек текао споро.<sup>1</sup> У свету није непознато оно што се и код нас данас чини да се, идући линијом мањег отпора, врши модификација постојеће праксе, с тим да се негде чак увозе модели који по оценама оних који их уводе одговарају локалним условима. Иако се овакав приступ не може рећи да није разуман, ипак постоји могућност да са изгуби увид у путеве тзв. »генеративног учења« кроз које се повећава капацитет институција или појединаца да стварају нова решења за нарастајуће сложене проблеме. Чини се да је на овом месту значајно поменути да је мулти-димензионално мишљење посебно релевантно у времену када су ресурси скромни, а захтеви високи и када реструктурисање може значити фокусирање

---

<sup>1</sup> Видети: Lueddeke, R.G., *Ka konstruktivističkom okviru za usmeravanje promena i inovacija u visokom obrazovanju*, Žurnal za visoko obrazovanje, Columbus, 1999.



на такмичарске снаге (већ помињана отпорност на несигурност, непредвидивост...), односно савршене тржишне прилике, да би се елиминисале слабости, повећала продуктивност и побољшао стратешки капацитет универзитета, док се доста аутономије прослеђује оперативним јединицама, које често нису на нивоу факултета. Користан конструкт у анализи промена је приступ повезивања оквира (структуралног, политичког, симболичког и људских ресурса) са специфичним иницијативама промена, примењујући критеријуме какви су:

- значај посвећености и мотивације о којима се на западу данас толико говори,
- ниво присутне нејасноће и конфликта,
- извори и смер промене.

Они који промене имплементирају није добро да гледају само кроз једно или два сочива, да не би погрешно прочитали или протумачили непредвидиве консеквенце својих одлука. Зато је неопходна претходно поменута мултидимензионалност мишљења која се, према личном утиску аутора ових рефлексција, у првим корацима наше реформе није посебно манифестовала.

Друго, врло значајно питање односи се на усавршавање наставе. Генерално говорећи, фундаменталне промене у подучавању и учењу су на универзитетском нивоу ретке. Неке процене у светским часописима помињу цифру око 10-15% је на катедрама наставника који покрећу промене, али њихово иницирање иновација је са slabим одјеком. Тако да је устоличавање озбиљних образовних реформи слабо. Оно што данас називамо реформом, реформишући наш образовни систем у складу са Болоњском декларацијом није оно што би се очекивало. А, и када се запитамо шта се очекује од реформе, настаје проблем, јер наша филозофија образовања није то дефинисала, а они који вуку конкретне потезе не зна се на шта мисле, нити да ли би се филозофија образовања са тим сложила. На већини универзитета подучавање се наставља, углавном, на исти начин како се то вршило и до сада. Предавање је и даље доминантно. А однос између структуре и процеса и формалне администрације на универзитету је крхак, те с' тога и не утиче на методе подучавања. Ово је вероватно и у основи раскорака у схватању тренутног стања у области наставних метода на нашим универзитетима. Док Министарство сматра да ми имамо »стање кризе«, универзитет се брани и сматра да су промене неопходне, али да би оне могле да се усмеравају иницијативна изнутра на неприметан начин, увођењем малих промена, зато што стање није виђено као кризно. Због различитог виђења стања нове идеје у овој области није мудро уводити пре него што се одреди начин на који ће идеја или програм бити интерпретирани од стране оних који су главни актери.

Поменућемо још неке у литератури често помињане детерминанте којима се омета ефикасно подучавање:

- дихотомија подучавање-истраживање,

- дисфункционална комуникација међу колегама (аутономија, специјализација, генерализацијске поделе, лична политика...),
- затвореност (без фреквентне интеракције међу факултетима),  
или подстиче:
- фреквентна интеракција међу факултетима,
- толеранција разлика,
- ротација курсева,
- једнакост у количини посла...

А, иза овога има слисла поставити питање: колико бисмо се са свим овим сложили, као и колико су гласно заговаране потребе за променама висококолске дидактике засноване на емпиријским истраживањима, поткрепљене налазима, односно колико у пакету са прокламованим циљевима реформе, која би се из других углова посматрала (социолошки, филозофски, економски...), дакле, не педагошких, дидактичких, имају оправданост, сагласност са декларативним циљевима ?

Модел промена у високом образовању морају према наводима већине водећих имена у овој области узети у обзир значај системског приступа, односно претпоставку да се реформе морају концентрисати на развој и међусобне односе свих главних компоненти система симулатано и да морају одговорити на дубље проблеме културе универзитета. У литератури се, поред класичних модела помињу још и модел дифузије, који се превасходно бави усвајањем промена кроз социјалне системе, затим комплексни организациони модели који проучавају промену као функцију варијабли као што су централизација и величина и конфликтни модели који се фокусирају на социјалне услове и на то како они утичу на »ниво конфликта« и форму процене«.

Познате су разне димензије којима се планирани модели промена могу даље анализирати. Један од њих је приступ организационе мисли, а други је »концепт отворености«. За нас је овај други интересантан, јер наводи идеје о томе како се високи професионалци могу навести да прихвате нове идеје. Један од модела који се овим бави је Сенгеов модел партиципативне и рефлексивне отворености, са подразумеваном њиховом интеграцијом. Поглед у себе и спремност да се доведе у питање и изазове сопствено мишљење и уважи став да свака сигурност коју смо икада имали, у најбољем случају представља само хипотезу о свету, је у основи рефлексивне отворености. А, корак даље од испитивања сопствених идеја је и истовремено испитивање туђег мишљења.

Данас се у литератури среће све више поборника мишљења да универзитет мора да претрпи узнемирујући процес »рекултурисања« док учи да пређе са културе »индивидуализма« на културу која се ослања на сарадњу и критичко испитивање. Истраживања Нојмана и Бенсимона<sup>1</sup> истичу значај

---

<sup>1</sup> Ibidem

тимског лидерства за усмеравања на универзитету, који би уважавао флуидне низове уверења, разумевање и разлику и усредсређивао пажњу на то како чланови тима размишљају и заједно делују и брину о ефикасним обрасцима укључивања и искључивања чланова тима.

Усмеравајући се ка опредељењу за модел промена на универзитету, поменимо још једном већ дотакнути генеративни модел, који је по својим карактеристикама отворен/ вербални, дакле, не алгоритамски, предиктиван или сл.. Многи, који га у свету помињу као погодног за промене на универзитету, истичу да му је добра страна то што може да дочара процес » органски«, а не » механички«, као и то да се на универзитету промене често предузимају без сасвим јасних дефиниција куда воде. А, дивергентни проблеми и конфликти вредности захтевају систематичне и креативне приступе, интуитивне и критичке процесе да би се развиле нове перспективе. Елементи које обухвата генерички модел укратко би се могли односити на следеће:

- интегрисати експерименталну и динамичку праксу (модел треба да пружи могућност за циклични експериментални процес учења који укључује искуство, посматрање и промишљање, апстрактну реконцептуализацију и експериментисање),
- подстицати колегијално и колаборативно (насупротив менаџерском) доношење одлука, наглашавајући споне и односе, не структуре; тим учесника сарађује да би донео одлуку; разлике међу члановима изнети на светло дана...,
- показати способност за прилагођавање променљивим околностима,
- усредсредити се на рефлексивну, генеративну и трансформативну активност; енергија креативног процеса; органско/систематични и рекурзивни (насупротив механичким) приступи напорима за увођење промена; план за осмишљено путовање, а не за постизање промена; усредсређеност на међусобне односе, а не на линеарне низове узрок-последица,
- функционисати, углавном, унутар амбивалентних окружења учење/поучавање, које карактеришу:
  - а) лимитиране перцепције;ограничене когнитивне способности...,
  - б) нејанси циљеви и флуидна партиципација са »анархијском институцијом« и
  - с) »чињенице социјалног света су заправо чињенице које су људи изабрали да конструишу«...,
- пружити оквир за верификацију сврха и вишеструке применљивости (ресурси, политика, развоји курикулума) на универзитету кроз евалуацију и не само акциона истраживања.

Претходно скицирани модел за промене на универзитету разликује се од других рационалистичких приступа променама по томе што су филозофске идеје које га поткрепљују усмераване конструктивизмом. Конструктивисти знање виде као личан процес стварања значења у коме је свет који човек упознаје заправо свет који сам конструише, али овде не бисмо се сложили са могућношћу да свако има своју истину и да свет има онолико истина колико има људи; истина је једна; она се не доказује, не брани, не рекламира, не намеће; систем вредности је одређен у канонима православне вере. ово је још један камен међаш који наш универзитет треба да има на уму при свом реструктурисању.

Иако су различити конструктивистички правци код нас већ доста расветљавани, те и са дидактичког аспекта сагледавани њихови думети и ограничења, није ми познато да су идеје овога правца коришћене за расветљавање процеса промена на универзитету. Универзитет ипак не усмеравају они који су на овом таласу, или се сматра довољним да се заговаране вредности, претходно помињане, декларативно истакну.

Према литератури, на конструктивизам утичу три основне пропозиције, које, углавном, потичу из ситуационог учења. Модели ситуационог учења наводе да је учење функција контекста у коме је значајно: да је наш лични свет конструисан у нашим условима и да ове личне конструкције дефинишу наше личне реалности. Основни подстицај за промену је когнитивни конфликт или збуњеност. Са овим је у блиској вези и став социјалних конструктивиста по коме се знање развија кроз социјално преговарање и кроз евалуацију успешности индивидуалног разумевања. А, постмодерни теоретичари сматрају још и да је истина парцијална, зависи од позиције и контекста (пола, расе, класе...).

Многи аутори већ сматрају да су ове конструктивистичке претпоставке разумне и релевантне када се примене на процес промена на универзитетском нивоу, где постаје све теже одржати јасан курс акција у било којој сложеној развојној активноости. Академски лидери одлуке развијају док се стварају нова сазнања током стварног процеса промена, те су стога принципи нелинеарни, а мешавина ставова и вредности комплексна. У свему овоме од изузетног је значаја снага групе за дефинисање проблема и стварање знања, а важне су и колаборативне групе, које могу тестирати сопствена и туђа схватања, што је важан механизам за разумевање проблема и појава. Налазима бројних истраживања потврђено је да је значајна одлика тима функционалност и когнитивна сложеност, која израста из способности чланова да деле моћ са другим члановима тима. Аутори се не позивају на заједничке циљеве и сврхе које спајају чланове тима, него су налазима потврђене хипотезе о ослањању тимова на тимску »конвергенцију« (повезаност) у односу на заједничке вредности, респекте, бригу и цењеност.

Адаптивно геративни модел развоја универзитета носи у себи двоструку природу процеса промена. Поред потребе да се прилагођава екстерним и интерним околностима, универзитет данас има потребу и да

делује у правцу генерисања решења за проблеме, педагошке и друге. Основна претпоставка модела кога кратко у овом тексту представљамо је да промена резултира из заједничке конструкције значења до које је дошао истински интерактиван, инклузиван тим.

Модел кога представљамо састоји се од кружног дијаграма који се чита тако што се почиње од анализе потреба, а завршава се са евалуацијом. Модел се састоји од 6 међусобно повезаних елемената:

- анализа потреба,
- истраживање и развој,
- формирање и развој стратегије,
- подршка ресурса,
- имплементација и ширење информација и
- евалуација.

Простор који ми је на располагању не дозвољава да дубље образложем сваки од елемената, који су заправо и фазе увођења промена у систем. Ипак, сматрам неопходним да нагласим да наизглед познати поступци у наведеним фазама немају значења на која смо навикли. Ево примера: евалуација ефикасности напора за увођење промена уз примену конструктивистичке методе, која је конгруентна са општим системом природе модела кога представљамо за разлику од традиционалних приступа наглашава контекстуалну и формативну евалуацију, а не као традиционални приступи менаџменту линеарне, објективне, сумативне стратегије, као ни стратегије оријентисане на производ. Сматра се да овај тип евалуације пружа трајан фидбек тиму, тако да се могу правити побољшања, уколико је неопходно. Дакле, сваки непосредни практични покушај примене адаптивног-генеративног модела на промене на универзитету код нас подразумевао би удубљивање у значења сваког од елемената модела, односно фазе промена, јер су оне садржајно суштински различите од онога на шта смо ми навикли, односно шта смо до сада под њима подразумевали.

Ефикасно вођење модела могло би да буде усмеравано питањима (која овде не дајемо како не бисмо оптеретили текст) којима се заправо помаже да фазе унутар модела обезбеде да се тимска дискусија креће правим путем.

И на крају, уместо закључка, једно размишљање познатог конструктивисте Ернеста вон Гласерсфелда: «Конструктивисти не тврде да је њихово учење изазвало земљотрес на пољу едукације. Они само покушавају да понуде солидан концепт за неке ствари у настави које су инспиративни наставници и сами чинили и без теоретске основе». Ово смо поменули зато што код више заговорника генеративног модела запажа закључак да је његова снага у способности да служи као помоћна белешка, која помаже онима који доносе одлуке да идентификују стварне проблеме и да ангажују стручњаке (академике, специјалисте) да учествују у дебатама и изазовима, те иако је тренд ових дискусија обично ка скептичном и критичком тону, уз усредсређивање на више циљеве које треба постићи, ипак се у њима подстиче партиципација и

размишљање, преговарање и култивисање следбеника. Да ли је потребно помињати смисао, функцију стандарда и сл.<sup>1</sup>

Нову визију и парадигму високог образовања која би требало да буде оријентисана ка студенту има већ већина земаља. А она позива на дубинске реформе и стратегију отвореног приступа, тако што ће се неговати што разнородније категорије људи и што ће садржаји учења на универзитету, методе преношења знања бити засновани на новим врстама веза и партнерства са заједницом и друштвом уопште. Остаје да се види да ли ће модели попут генеративног који је представљен на крају овога текста моћи да помогну да се курс промена усмери у жељеном правцу, кроз несигуран свет, који захтева експлицитно познавање неизвесности у нашим образовним стратегијама. И, колико ће промене на универзитету бити у функцији човека, обезбеђивања његовог пута ка уздизању ка личној сигурности и стваралаштву и колико ће свету рада ова опција одговарати?

### Литература:

1. Гојков, Г., *Дидактика и постмодерна*, ВШВ, Вршац, 2006. год.
2. Гојков, Г., *Метатеоријске концепције педагошке методологије*, ВШВ, Вршац, 2006. год.
3. Lueddeke, R.G., *Ка конструктивистичком оквиру за усмеравање промена и иновација у високот образовању*, *Žurnal za visoko obrazovanje*, Columbus, 1999.
4. Врцељ, С., у: *Европске димензије система образовања и васпитања*; Зборник резимеа са међународног научног скупа, Филозофски факултет., Нови Сад, 2006. год.

**Grozdanka Gojkov, Academician**  
*Philosophical Faculty – Novi Sad*  
*Preschool Teacher Training College – Vrsac*

### ***Bologna Process in Function of Higher Education***

#### ***Abstract***

*The emphasis on the need to pay special attention to students' workload during the implementation of the ideas of the Bologna process, as well as to harmonize curricula, i.e. its demands with this need and to involve students in mastering of the contents during studies as equal partners in the process of learning... has caused a lot of discussions among professors regarding the primary purpose of university. Namely, it has raised a question to what an*

---

<sup>1</sup> Видети рад С. Врцељ у: *Европске димензије система образовања и васпитања*; Зборник резимеа са међународног научног скупа, Филозофски факултет, Нови Сад, 2006.

*extent the ideas of university's academic purpose understood in such a way lead to preparation of graduated students for labour market, and to what an extent their education introduces them to the attitude of research and method. Or, in other words, to what an extent education and training for a profession bear the stamp of higher, i.e. highly professional, competent education, the mastery of knowledge to be used, and to what an extent studying is in the function of the development of apparatus for scientific thinking? Furthermore, the following questions could be raised in the same manner: to what a degree university is supposed to educate for practice, i.e. to what an extent is university supposed to provide grounds for education to be further carried out in-service and how the expected solid grounds for professional work enable further managing in a profession; is it comprehensive professional readiness to achieve professional results what we have in mind here; could the previously stated demands be considered an illusion, as it has been pointed out by some authors due to fast forgetting and the advantages of the importance of judgment in comparison to what has been learnt...*

*A great number of authors nowadays express a critical view on the demands for decrease of learning contents, i.e. the need for students to be less loaded with the broadness of contents, the number of books to be read, etc, explicating it by the statement that university is not a school, but higher school. Therefore they do not overemphasize the didactic dimension of a teachers regarded these days with special attention. On the contrary, they consider that a university teacher can be didactically unskilled for the mere mediation between the student and the contents to be learnt. The authors in question point out that the university teacher is the one supposed to bring a student in touch with the true process of getting to know, instead of directing him/her to dead results possible to learn; it is only university teacher who is a live science and in communication with him/her science as it genuinely exists can be considered. He/she incites the same impulses in a student. He leads to the source of science. Only the one who truly researches, can really teach. Others only transfer what is valid, didactically arranged. University, however, is not a school, but, as it has already been said, higher school, which does not exclude learning what is technical in teaching contents, what should be didactically arranged in it.*

*The same is true for independent book studying. "Higher school is not a general secondary school" it was said at the outset of the last century. It makes sense to incorporate in the contents what is important for the subsequent practice. However, what remains the most important is mobile spirit, comprehension of problems and questions, mastering of problems and questions, mastering of methods.*

*According to its name university is universitas: learning and research; in spite of the fact that both thrive in professional work, they still exist only as a whole. It is disputable to what an extent university will manage to keep its essence if it becomes an aggregate of professional knowledge, having in mind that, according to K. Jaspers, university with professional knowledge as indifferent ornament allows inquisitiveness, so called general education and undirected chatting in generalities. Scientific vividness exists in relation to a whole, and therefore the general sense of university is to provide the students with the idea of the wholeness of his/her special science, as well as with the idea of the wholeness of learning, i.e. of getting to know things. All which reminds too much of a school, gaining routine and material knowledge becomes harmful when it remains unconnected with the idea of science, or, even paralyzes fulfilment in it.*

*There is a question beyond all this: to what an extent is each of the mentioned points (i.e. setting the grounds for life-long scientific comprehension and learning, being directed to the*

*wholeness of what can be known) woven into higher education reform we are undergoing at the moment; how much attention is paid to comprehension and broadness of horizons of science, and to what an extent is education preparing for profession, calling for as much practical knowledge as possible... deprived of spirit. Consequently, there is another question arising out from the previous one: the broadening of university, and the related issue of university in the labour market.*

*The spread of university is an unstoppable process; however many authors point to the question where does it lead; is university sufficiently strong nowadays to accept a new world and knowledge and interweave it with the spirit of wholeness of science, giving the knowledge itself a sense, not to be transformed into an educational works deprived of the power of spiritual revelation. Finally, a question embodying all the others: should university create spiritual aristocracy, free of its own origins, rarely met, but equally met with noblemen and workmen, with the rich and the poor. As the mentioned K. Jaspers notices, it can be only minority of free people with high aims, who in any conditions have an open spirit for the highest reaches. This is one of the values, and it is in the heart of the idea of university, above all, when it is discussed about it.*



**Академик Данило Ж. Марковић**

Српска академија образовања  
Београд

## ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС СТВАРАЊА ЕВРОПСКЕ ЗОНЕ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА

---

***Резиме:** Болоњска декларација, делатности у вези са њеном применом, па и остваривање болоњског процеса европске зоне високог образовања, повезани су са процесом глобализације, информатизације и виртуализације друштва. У контексту оваквог приступа у раду се указује на основне карактеристике глобализације, евроинтеграцијских процеса и токова интеграционих процеса образовања у Европи. Учињен је осврт на предболоњски период тих процеса и основне фазе болоњског процеса стварања европске зоне високог образовања и циљева које у вези са тим процесом постоје.*

***Кључне речи:** глобализација, информатизација, виртуализација, предболоњски процес, европска зона високог образовања.*

---

1. Болоњски процес стварања европске зоне високог образовања треба разматрати, и критички промишљати, са више аспеката. Међутим, сигурно је да се његово успостављање и његова „унутрашња“ педагошка питања не могу разумети и вредновати изван контекста глобализације<sup>1</sup> и нове глобалне филозофије и стратегије образовања..<sup>2</sup> Овакав приступ условљен је и чињеницом да се ова два процеса: глобализација друштва и глобализација образовања (па и стварање европске зоне високог образовања) одвијају у истом временском периоду (крајем двадесетог и почетком двадесетпрвог века). Јачањем и ши-

---

<sup>1</sup> Опширније о овоме аутор је писао у монографији *Глобализација и образовање*, Београд, Учитељски факултет и „Просветни преглед“, 1999.

<sup>2</sup> Е. П. Менон, *Новая глобална философия*, у И.И. Мазур – А. Н. Чумаков, *Глобалистика-энциклопедия*, ЦНПП „Диалог“, ОАО издательство, „Радуга“, 2003.

рењем процеса глобализације друштва настају значајне промене у образовању, системима образовања и образовним садржајима, а настаје и образовање међународног усмерења<sup>1</sup> које на својеврстан начин исказује и почетак процеса интернационализације образовања који тражи и критичко промишљање односа глобализације и образовања.<sup>2</sup> У ствари, глобализацијом образовање постаје подсистем глобализације као планетарног друштвеног процеса, и у том контексту настаје, на одређен начин, и глобализација високог образовања.<sup>3</sup>

Глобализација као најзначајнији планетарни друштвени процес у историји људског друштва истражује се, промишља и дефинише са разних становишта. Енциклопедијски је дефинисана као уједињавање националних економија у један општесветски систем, који се заснива на брзом премештању капитала, новој информационој отворености света, технолошкој револуцији, привржености индустријски развијених земаља либерализацији покретљивости роба и капитала, комуникационом зближавању, планетарној научној револуцији; за њу карактеристичним међунационалним социјалним покретима, новим видовима транспорта, комуникационе технологије и интернационалним системом образовања.<sup>4</sup> Она има објективан карактер и сагласно томе према њој се треба односити. Али, она није, како то често изгледа, догађај природног порекла, „већ је то процес који је створио човек“.<sup>5</sup> *Она се заснива на идеји (и потреби) да се новцу обезбеди простор у коме може да се оплођује, да се умножава.* Али, док је раније простор за оплодњу капитала оствариван вођењем рата да би се освојила тржишта и присвојиле туђе територије, туђа природна богатства, *глобализација представља смишљени начин да се то постигне мирним путем, без рата, путем новца.*<sup>6</sup> То је процес одређен тржишним, а не државним снагама, то је нов светски процес и социјалне трансформације и модернизације незападних држава.<sup>7</sup> Али, није настала на пустом месту. *Њена појава и историјски развитак продужују процес интернационализације нових средстава транспорта и веза.*<sup>8</sup> Ширењем научних сазнања, и на њиховим тековинама развој ових средстава и развијених модерних технологија, омогућио је развој глобализације и кретање ка глобалном друштву. Оно је животна нужност за западне земље, за њихово преживљавање у сложеним историјским околностима. *Западу су потребни природни ресурси, тржиште роба, сфере за улагање капитала, јефтина радна снага, извори енергије и то све у већем степену.*<sup>9</sup> Али, *савремени запад* није

<sup>1</sup> О овоме аутор је писао у раду: *Глобализације и образовање међународног усмерења*, Београд, зборник радова „Педагошка реформа школе“, 1999.

<sup>2</sup> Б. Ј. Вульффон, *Глобализација и образование*, Москва, Известия Российской академии образования, 1/2003.

<sup>3</sup> К. Марек, *Глобализација и више образование*, Москва, Высшее образование в Европе, 1/2001.

<sup>4</sup> И.И. Мазур и А.Н. Чумаков (главные редакторы составители) *Глобалистика-энциклопедия*, ЦНПП „Диалог“, ОАО издательство, „Радуга“, 2003, стр. 191.

<sup>5</sup> Е. Манцер, *Монополарни светски поредак*, Београд, Досије Б92, 2003, стр. 8.

<sup>6</sup> А. Борико, *НЕХТ мала књига о глобализацији и свету будућности*, Београд, Народна књига – Алфа, 2002, стр. 23.

<sup>7</sup> И.И. Мазур, А. Н. Чумаков, *Цит. дело*, стр. 182, 181.

<sup>8</sup> В. А. Тураев, *Глобалне вызовы человечеству*, Москва, Логос, 2002, стр. 26.

<sup>9</sup> А. Зиновјев, *Запад-феномен западњаштва*, Београд, „Наш дом“ - L'age D'homme, стр. 311-312.

само скуп земаља које су сличне у социјалном смислу, већ је *сложенија социјална заједница*, која има више нивоа социјалне организације.<sup>1</sup> Он је основни инспиратор и профилатор процеса глобализације настојећи да њено ширење повеже, тачније протумачи као процес модернизације, која се у основи своди на позападњачавање „Позападњачавање је тежња Запада да уподоби себи друге земље по социјалном уређењу, економији, политичком систему, идеологији, психологији и култури. Идеолошки се ово представља као хумана, некористољубива и ослободилачка мисија Запада која представља врхунац цивилизације и концентрацију свих замисливих врлина“<sup>2</sup>. У ствари, позападњачавање представља, у основи, преображај самих основа живота дате земље, њене социјалне организације, система управљања, идеологије и менталитета становништва. Ови преображаји имају за циљ наметање доминације Запада. Запад је и у прошлости имао за циљ освајање планете за себе и њено прилагођавање својим интересима. Међутим, сада су се изменили услови у свету па се променио и капиталистички Запад. Западна идеологија почела је да пропагира мирно решавање проблема, тј. освајање туђих територија и стварање пространијих тржишта мирним путем, путем извоза новца на разне начине, а пре свега непосредним финансијским инвестицијама.<sup>3</sup> У процесу позападњачавања намерене жртве се доводе до таквог стања „да оне изгубе способност за самосталан развој; укључити их у сферу западног утицаја, али не као равноправне и једнако моћне партнере, већ у улози сателита или боље речено, колонија новог типа“<sup>4</sup>

Однос глобализације и болошког процеса стварања европске зоне високог образовања треба анализирати у контексту економске, политичке и културне глобализације које су прожимајуће повезане и значаја нукле и образовања за њихово испољавање у савременом све глобализирајућем друштву. „Развитак савременог друштва, развијање економике, засноване на знању у све већем степену зависи од нивоа науке и образовања. Економски напредак, квалитет живота, национална безбедност одређени су процесом науке и ефективном коришћењу резултата научно-истраживачке делатности“. У развијању те делатности посебан значај имају „фундаментална научна истраживања, обезбеђивање продора према потенцијално новим знањима, на основу којих се револуционарно мењају у прозводњи и друштву односи. Стремљења ка практичном коришћењу резултата фундаменталних наука умногоме одређују садржину примењених разрада и исказују јединство фундаменталних

---

<sup>1</sup> А. Зиновјев, *Велика прекретница*, Београд, „Наш дом“ - L'age D'homme, стр. 9.

<sup>2</sup> А. Зиновјев, *Запад-феномен западњаштва*, цит. издање, стр. 307.

<sup>3</sup> Али, и мирни методи имају особеност, они су принудно мирни. „Запад располаже огромном економском, идеолошком и политичком моћи, која је довољна да натера непослушне да мирним путем учине оно што је Западу потребно... А у случају потребе Запад се, као што показује искуство, не устручава да примени оружје пошто је уверен у своју огромну предност“ (А. Зиновјев, *Запад-феномен западњаштва*, цит. изд. стр. 309).

<sup>4</sup> Исто, стр. 308.

и примењених наука“.<sup>1</sup> Међутим, наука и образовање овакав значај имају у савременом глобализирајућем друштву у коме постоје супротности између локалног (националног) и глобалног. Наиме, *глобализација је сложена и противуречна појава. Неприхватљиво је њено свођење само на зближавање народа у јединствено економско, политичко и културно пространство.* Глобализација представља оштру конкуренцију међу државама не само у економици већ и у свим областима живота. Зато за сваку државу има и велики значај сазнавање националних интереса у свакој сфери друштвене делатности и њихове последице у конкретним односима са другим државама и у међународној заједници.<sup>2</sup> У контексту овакве ситуације у савременом друштву (захваћено процесом глобализације) *тражено је ново промишљање односа између друштва и образовања или боље речено образовања у глобалном друштву.* Образовање је требало поред стицања и ширења знања, да допринесе и развијању одговорности у складу са социокултурним нормама које треба формулисати полазећи од конкретно-историјске социокултурне ситуације развоја друштва.<sup>3</sup>

У трагању за оваквим моделом образовања настао је модел образовања означен као *Образовање међународног усмерења.* Остваривање овог модела образовања требало је да допринесе решавању многобројних проблема у друштву које је све више постајало глобално, који би, уколико се не приступи њиховом решавању на време, могло прећи неповратну границу. То је образовање које треба да допринесе међународном разумевању и сарадњи, одржавању и развијању праведног мира, увођењу социјалне правде, поштовању и примени права човека и основних слобода и умањењу предрасуда и погрешних схватања неједнакости и свих облика неправди, које су препрека ових циљева.<sup>4</sup> У ствари, са глобализацијом требало је постепено да настане, и настаје, опште човечанска (глобална, планетарна) култура, која подразумева не само општа убеђења, вредности и принципе, већ и очување локалних (националних) култура.<sup>5</sup> Зато је образовање међународног усмерења требало бити засновано на дубоком поштовању плурализма и разноврсности култура. Оно није имало, и нема, за циљ уједначавање и нормирање, оно мора одржавати изворну полифонију различитих култура.<sup>6</sup> „Разноврсност култура је, очигледно, несумњива и то је добро. Та разноврсност је увек била стваралачки избор и поред свих конфликта и ратова“ (Л. Колаковски).<sup>7</sup> У контексту оваквог приступа односу општечовечанске (планетарне, глобалне) и локалне

<sup>1</sup> Декларација о улози фундаменталних наука и образовања у савременом свету, усвојена на заједничкој седници Опште скупштине Руске Академије наука (РАН) и Научног савета МГУ „Ломоносов“, Москва, 2004.

<sup>2</sup> К. В. Григорчевич, *Качественное образование: требования XXI века*, Москва, Известия Российской Академии образования, 4/2006, стр. 9.

<sup>3</sup> М. Н. Берулова, *Принципы гуманизации образования*, Москва-Сочи, 1/2001.

<sup>4</sup> Федерико Мајор, *Сећања на будућност*, Београд, Завод за међународну научну, техничку, просвету и културну сарадњу Србије и Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, стр. 48.

<sup>5</sup> В. А. Тураев, *Глобалные вызовы человечеству*, Логос, 2002, стр. 43.

<sup>6</sup> Федерико Мајор, *Сећање на будућност*, цит. изд. стр. 51-52.

<sup>7</sup> Ристо Тубић, *Плурализам мишљења: Лешек Колаковски Јованове трубе апокалипсе* (интервју), Београд, Политика – додатак, Култура, Уметност, Наука, 3/1, 30.12.2006.

(националне) културе у образовном процесу, потребно је и ново промишљање патриотизма и у улоге образовања и васпитања) у његовом развијању.<sup>1</sup> То промишљање мора поћи од тога да је на одређен начин остварено јединствено друштвено пространство на планети, тј. да је дошло до настанка „светског“, „планетарног“ друштва. Људи живе непосредно, у конкретним друштвима, али и у „светском друштву“, чији су на неки начин повезани делови тог „светског друштва“. Управо зато патриотизам не треба да представља само љубав према свом народу и својој држави, већ и љубав и уважавање према сваком човеку без обзира на његову националност и држављанство.<sup>2</sup> Међутим, остваривање овог новог заговораног патриотизма треба да се одвија у условима настајућег „светског друштва“ у коме постоје многе противуречности између његових делова.

Те противуречности у основи, на један или други начин, настају из суштине глобалне економије чију кичму чини финансијски капитал и његова тежња за оплодњом логиком неолибералног капитализма. Уз то принципијелан значај за настајућу глобалну економију има чињеница што су у новом систему света оствареног глобализацијом, различите државе неједнако припремљене за тај систем, разликују по свом економском, војностратегијском и информационом капиталу.<sup>3</sup> Та неједнакост држава захваћених глобализацијом не само да је очувана, већ је глобализација допринела одржавању те неједнакости.<sup>4</sup> Управо зато поред позитивних привредних ефеката глобализације, њу прате (између осталог и због различитог степена развијености и привредне усмерености појединих земаља) негативне економске, и не само економске, последице.<sup>5</sup> Свет је постао опасно неједнак простор и драматично се повећава немаштина и сиромаштво у земаљама света<sup>6</sup> и шири се покрет против глобализације и неолиберализма.<sup>7</sup>

У контексту овакве глобализације савременог друштва одвијају се и процеси евроинтеграције. У склопу њих се одвија процес стварања европске

---

<sup>1</sup> Опширније о овоме аутор је писао у раду: *Глобализација и патриотско образовање*, Београд, Српска политичка мисао“, 1-2/2006, стр. 91-102.

<sup>2</sup> Григорьевич, К.В., цит. рад, стр. 9.

<sup>3</sup> И.И. Мазур, А.Н. Чумаков, цит. дело, стр. 183.

<sup>4</sup> „Глобализација – онако како је спроводе институције Вашингтона (Светска банка и Међународни монетарни фонд – ММФ) у пракси представљају тренутну економску интеграцију богатих и сиромашних држава, што се тиче трговине и што се тиче инвестиција (S.F. Reinmeret, *Глобална економија*, Београд, Чигоја штампа, 2006, стр. 57).

<sup>5</sup> Аутор је о овоме писао и у раду: *Глобална економија, виртуализација и регионални развој*, Ниш, збор. радова „Регионални развој и демографски токови балканских земаља, 2007.

<sup>6</sup> Урлих Бек, *Моћ против моћи у доба глобализације* (нова светскополитичка економија), Загреб, „Школска књига“, 2004. стр. 50.

<sup>7</sup> За илустрацију ширења овог покрета, и његовим размерама, може се навести и велики скуп одржан у Мексику 1996. године, под називом *Против неолиберализма за човечанство*. Са овог скупа упућен је позив за одржавање интерконтиненталних скупова у циљу договора о борби против глобализације. У позиву је истакнуто да у условима глобализације моћ новца свуда гази човеково достојанство, вређа његову част и уништава му наду. За неолиберализам је речено да представља најновији историјски злочин чији је циљ „гомилање привилегија и богатства и демократизација рада и безнађа“ (ибид, стр. 60).

зоне високог образовања осмишљен Болоњском декларацијом па се означава као *болоњски процес стварања европске зоне високог образовања*. За разумевање смисла, значаја и домета овог процеса са становишта тока цивилизацијских промена (развоја) потребно је поћи од сазнања, у којој мери, и како је Европа захваћена глобализацијом, тј. у каквом су односу глобализација као процес планетарног карактера и интеграције у Европи.<sup>1</sup> У таквом контексту (приступу) када се ради о интеграцији европског образовања, чији је појавни облик, на одређен начин, и стварање европске зоне високог образовања, треба размотрити и шта је европски културни идентитет.<sup>2</sup> На ова питања постоје различити одговори, који овде не могу бити сви, или већина њих, критички размотрени, а ипак на једно схватање, за које сматрамо да је значајно за наша разматрања, указујемо, По том схватању „Европа, онаква каква је до сада настала, израсла и каквом се обликује, у међупростору националних држава, јесте мешавина тржишта и бирократије, али није политички ентитет с визионарском снагом, нити у погледу устројства европског света држава, нити што се тиче положаја Европе у односу према другим светским регијама“.<sup>3</sup> И у следу оваквог приступа поставља се и питање: „Је ли „Европа“, дакле више од картографског појма са нејасним границама „више од ситне трговачке визије забринуте око економског раста?“<sup>4</sup> На ово схватање Европе и интеграционих процеса у њој, не указујемо да би тиме дали исцрпну слику Европе као посебне „Социјалне зоне“ у којој треба да се оствари болоњски процес стварања европске зоне високог образовања, већ да укажемо на повезаност ових „зона“. Јер, између ових „зона“ постоји уска повезаност, будући да се друга остварује у оквиру прве и да су оне повезане не само „картографски“, већ и садржајем и карактером социјалних односа који се у њима остварују. У овом смислу може се поставити, и поставља се питање: да ли постоји „европска зона“, у социолошком смислу речи, којој треба, и која потражује и европску зону високог образовања. Пре одговора на ово питање чинимо осврт на *Болоњску декларацију* која треба да буде, и која је основа стварања европске зоне високог образовања, по којој је он називан болоњски процес стварања европске зоне високог образовања.

2. Болоњском декларацијом названо је заједничко саопштење европских министара образовања на састанку у Болоњи 19. јуна 1999. године. Терминолошки посматрано може се поставити питање да ли постоји разлика између термина „декларација“ и „саопштење“<sup>5</sup>. Као предуслов за усвајање ове Декларације о европској зони високог образовања наведене су три премисе и две констатације. Као *прва* премиса за стварање европске зоне високог

---

<sup>1</sup> Опширније о овоме аутор је писао и у раду: *Глобализација и процес интеграције у Европи*, „Економске теме“, Ниш, 2005, стр. 383-395.

<sup>2</sup> Опширније о овоме видети и: Б. Стојковић, *Европски културни идентитет*, Београд, Завод за проучавање културног развоја – Ниш, „Просвета“, 1993.

<sup>3</sup> Урлих Бек, *Моћ против моћи у доба глобализације*, цит. издање, стр. 297.

<sup>4</sup> Ибид, стр. 297-298.

<sup>5</sup> Овде не улазимо у расправу о правном значењу термина „саопштење“ и да ли се оно може означити и као „декларација“. Ако је могуће зашто тај документ није означен као декларација усвојена на састанку министара а не као саопштење.

образовања наведено је да је европски процес интеграције последњих неколико година постао све конкретнија и релевантнија стварност за заједницу (мисли се на Европску Унију) и њене грађане. Као *друга* премиса наводи се даље очекивање проширења и продубљивање односа са осталим европским земљама, тј. даље и шире димензије те стварности. *Трећа* премиса је пораст свести у великом броју политичке и академске заједнице и јавног мњења о потреби успостављања још целовитије и пространије Европе, нарочито у погледу јачања њених интерлектуалних, културних, друштвених, научних и технолошких димензија и ослањања на њих. Поред ових премиса наведене су и две констатације. *Прво*, Европа знања прихваћена је широко као незаменљиви фактор друштвеног и људског раста и неизоставна компонента консолидације и обогаћења европског – грађанског права неопходне надлежности за суочавање са изазовима новог миленијума, уз свест о заједничким вредностима и припадности истом друштвеном и културном простору. *Друго*, општу потврду је добило сазнање да образовање и образовна сарадња имају врхунску важност за развој и јачање стабилних, мирних и демократских друштава.

Премисе од којих се пошло у усвајању Болоњске декларације о остваривању европске зоне високог образовања<sup>1</sup>, најблаже речено су *дискутабилне*, тј. не одговарају потпуно стварном стању односа у Европи. Из њих произилази да Европа представља економски, политички и културно хомогено подручје, без поделе на сиромашне и богате државе, без разлика у економској развијености и равноправности. Речју, као да Европа није захваћена глобализацијом и неолибералним глобалним капитализмом. Међутим, ако пажљивије анализирамо премисе од којих се пошло, онда се може закључити да ситуација у Европи није таква. Наиме, *поред држава које припадају Европској Унији, постоје и државе које не припадају тој заједници*, па се „очекује проширење односа са осталим европским државама“, постоји потреба за „успостављањем још целовитије и пространије Европе (очигледно се реч Европа употребљава у смислу Европска Унија, и јачањем интелектуалних, културних, друштвених научних и техничких димензија“ а „Европа знања је незаменљиви фактор друштвеног и људског раста“ а за „јачање стабилних, мирних демократских друштава, врхунску важност имају образовање и образовна сарадња“. Ови *полугласно и скучено изречени ставови ипак указују да не постоји једна у социолошком смислу „зона Европе“ и да њеном успостављању може да допринесе и образовна сарадња, тј. успостављање европске зоне високог образовања*. На овакав закључак упућује и став из *Декларације*, који се заснива на *Сорбонској декларацији* (од 25. маја 1998. године) која ставља нагласак на централну улогу Универзитета у развоју

---

<sup>1</sup> У *Декларацији* се упоредо употребљавају термини „универзитет“ и „високо образовање“ и може се закључити да то нису синоними, већ да се прави разлика између универзитета и високог образовања. Шта та разлика подразумева, шта значи, и које последице има у условима када се наша цивилизација означава као „цивилизација знања“ свакако да треба критички промислити.

културних, димензија Европе<sup>1</sup> и као главни пут унапређивања мобилности грађана и способности за запошљавање, и развој континента и у том контексту истакла потребу и значај стварања европске зоне високог образовања. У Декларацији се истиче да су европске институције високог образовања (значи поред универзитета постоје и друге институције високог образовања) приватиле изазов и предузеле водећу улогу у стварању европске зоне високог образовања у складу са темељним начелима исказаним у болоњској *Magna Charta Universitatum 1998*.<sup>2</sup> То је од највеће важности с обзиром да независност и аутономија Универзитета обезбеђују континуирано прилагођавање високог образовања и истраживачког система променљивим потребама, захтевима друштва и усавршавањима научног знања<sup>3</sup>

У извештају (декларацији) се указује да је састанак од 18. јуна, на коме су учествовали водећи стручњаци и научници из свих земаља учесника Болоњског састанка министара образовања, пружио врло корисне сугестије у вези са иницијативама које треба предузети, и посебно апострофира две такве иницијативе. *Прво*, потребу обраћања пажње на повећање међународне конкурентности европског система високог образовања<sup>4</sup>. Потребно је да европски систем високог образовања на светском нивоу стекне онај степен атрактивности који би био једнак степену атрактивности европских изузетних културних и научних традиција. *Друго*, потврђујући подршку општим принципима које је поставила *Сорбонска декларација*, потребно је обавезати се на координацију политике земаља потписница Декларације (саопштења) како би се у кратком року, бар у току прве декаде трећег миленијума, остварили циљеви од примарне важности за успостављање европске зоне високог образовања и промовисање европског система високог образовања широм света. Као такви посебно су означена три циља: *Прво*, усвајање система лако разумљивих и упоредивих академских звања (и уз имплементације додатка дипломи – *Diploma supplement*) како би се унапредила способност за запошљавање европских грађана и међународна конкурентност европског система високог образовања; *Друго*, усвајање система базично заснованог на два главна круга школовања: студентском и дипломском. Приступ другом кругу захтеваће успешно окончање студија из првог који траје најмање три године. Звање које се стиче након првог круга, такође ће, као одговарајући ниво квалификација, бити релевантно на европском тржишту радне снаге. Други круг требало би да води магистарском и/или докторском звању као што је то

---

<sup>1</sup> Виталност и ефикасност сваке цивилизације, каже се у овом смислу у *Декларацији*, може се мерити степеном привлачности који њена култура има у односу на друге земље.

<sup>2</sup> Овај значајан документ усвојен је на састанку ректора европских универзитета у Болоњи 18.9.1988. године као израз тежње да се осмисли нова улога универзитета и високог образовања уз подсећање на некада интегративну улогу средњовековних европских универзитета.

<sup>3</sup> Указивање на повезаност аутономије универзитета са могућношћу и потребом да континуирано свој образовни истраживачки рад прилагођава променљивим потребама друштва, може се рећи, на неки начин, није довољно уважавано у процесу успостављања европске зоне високог образовања.

<sup>4</sup> У овом погледу потребно је потпуније и прецизније одрадити, што чини основ конкурентности на том својерсном тржишту знања.



случај у многим европским земљама; *Треће*, успостављање система кредита – као у ЕЦТС систему као одговарајућег средства за *унапређивање најширих могућности мобилности студената*. Али, кредити се могу стицати и у контекстима нижег образовања, укључујући и доживотно учење, под условом да га призна универзитет.

Декларација садржи и ставове о потреби унапређивања мобилности студената и наставника у европском систему високог образовања. Указано је на значај унапређивања ове мобилности превазилажењем препрека за ефективну примену слободног кретања обраћањем нарочите пажње могућностима за студирање и обуку студената у сродним службама, и признавању и валоризацији периода истраживања, предавања и обуке, наставника, сарадника и административног особља, остварених у европском контексту.<sup>1</sup> Уз то је указано и на потребу унапређивања европске сарадње у области потврда о квалитету у циљу развоја компарабилних критеријума и методологија. Указано је и на унапређивање нужно европских димензија у области високог образовања, нарочито с обзиром на развој у складу са наставним планом, међуинституционалну сарадњу, схеме мобилности и интегрисане програме студирања, обуке и истраживања. На крају *Декларације* потписници изјављују да се обавезују да ће радити на остваривању задатих циљева у оквиру својих институционалних способности поштујући у потпуности различитост култура, језика, националних образовних система и аутономију универзитета како би консолидовали европску зону високог образовања. У ту сврху бавиће се начинима успостављања сарадње на међувладином нивоу, укључујући и оне европске невладине организације из делокруга високог образовања.

3. Критичко промишљање Болоњског процеса стварања европске зоне високог образовања представља не само његово разматрање у повезаности са процесом глобализације, већ и са процесом интеграције високог образовања у Европи који је њему претходио, будући да болоњски процес у суштини представља структуралну реформу високог образовања у Европи.<sup>2</sup> У ствари, *процес интеграције високог образовања у Европи отпочео је са првим евроинтеграционим процесима, и не само да је пратио те процесе, већ је био и њихов значајан чинилац*. Значајан подстрек сарадњи у области високог образовања били су догађаји крајем 60-тих година прошлог века: масовност високог образовања, нарочито од 1964. године и студентски покрет и студентска „гибања“ 1968. године. Од ових догађаја настаје нова реалност високог школства, његова како бржа европска интеграција тако и шире проучавање. У тој новој „реалности“, која се означава и као предболоњски период, разликују се три етапе: прва (1971-1982), друга (1983-1991) и трећа 1992-1999.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Опширније о овоме облику академске мобилности видети и у књизи: *Мягкий путь “вхождения российских вузов в болонский процесс*, главный редактор – проф. А.Ю. Мельвил, Москва, „Олми-прес“, 2005, стр. 32-41.

<sup>2</sup> В. И. Байденко, *Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы*, Москва, исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.

<sup>3</sup> В. И. Байденко, *Болонский процесс*, Москва, „Логос“, 2004, стр. 33-50.

На почетку прве етапе предболоњског периода (1970-1982) стање у Европи карактерише *културна, социјална и економска напрегнутост* („затегнути односи“ али и *сазнање о потреби и могућности развијања истинског европског духа у чијем развијању главну улогу треба да одиграју универзитети*. У овом контексту у току 1971. године одржано је неколико састанака министара образовања европских држава. На тим састанцима разматрани су проблеми у чијем решавању је потребно остварити сарадњу, као што су међусобно признавање диплома о високом образовању, сарадња у области средњег и послесредњег образовања, стварање европског високог образовања, итс. У овој етапи (1976. г.) усвојен је и први програм високог образовања са пет тачака: *доступност високом образовању, признавање диплома, заједнички образовни програми, кратка програмска припрема и информацијска политика и европски универзитет*. Ова етапа има четири карактеристике: снажан пораст броја студената и промена високог образовања од елитарног у масовно; знатно снижавање у низу земаља обима државног финансирања високог образовања; урушавање традиционалних структура високог образовања; стремљење ка развијању академске кооперације и експанзија америчког модела високог образовања.<sup>1</sup> Почетак *друге етапе* (1983-1991) био је у знаку низа процеса европског суда који су омогућили афирмацију става да студенти из разних држава имају једнака права. У овом периоду усваја се и низ докумената (меморандума) о мобилности студената, предавача и истраживача и развијају се програми као што су COMETT, LINGULA, TEMPUS, COLUMBUS, и други, чија реализација је требала да допринесе развијању потенцијала за интеграцију Европе.<sup>2</sup> Уз то са порастом масовности високог образовања врши се прерасподела високих школа а развија и социјална функција универзитета. У овој етапи постају видљиви *токови реформисања европског високог образовања кроз пет показатеља*: видљивост дела за образовање у националним буџетима; развој менаџерства и предузетништва у образовању; тежња за ефикасност кроз смањење расхода и одговарајућег односа студената, повећане коперативности високошколских установа и увођење нових оцена делатности у погледу финансирања уз вођење рачуна о високом нивоу аутономије установа. Исто тако са јачањем европске сарадње одвијали су се и следећи процеси: прожимање традиције и (обнављање) здравог конзерватизма образовног система и његова отвореност прогресивним иновацијама (и од високог образовања све више тражи његову пријемчивост новим идејама и идејама модернизације, тј. израстање његове улоге као чиниоца развоја друштва); развијање социјалног дијалога и социјалног партнерства образовања и економије и света рада,<sup>3</sup> преусмерењу улоге високог образовања на решавање улоге образовања одраслих; проширила се представа о географском пространству европског високог образовања (од Атлантика до Урала); универзитети се препознају као центри реинте-

---

<sup>1</sup> Исто, стр. 18-19.

<sup>2</sup> Ибид, стр. 20.

<sup>3</sup> У извршни комитет CRE (Европске ректорске конференције) улази 11 представника водећих корпорација.

грације у Европи; преовлађују нови типови високог образовања, позирајући се између традиционалних и америчких модела.<sup>1</sup>

У контексту ових промена исказана је и потреба осмишљавања нове улоге универзитета. У одговору на ту потребу, ректори европских универзитета окупљени у Болоњи на двестогодишњици Болоњског Универзитета усвојили су, 18.9.1988. *Magna Charta Universitatum – Велику повељу универзитета* (Универзалну повељу универзитета). Повеља има три дела: *преамбулу, темељна начела и средства*. У преамбули потписници повеље изражавају очекивање да ће кроз четири године доћи до „коначног напуштања граница између земаља Европске заједнице“ и изражавају уверење да ће доћи до „далекосежне сарадње међу свим европским нацијама“ а народи и државе „постати свесни улоге универзитета у мењању „друштва које постаје све више интернационално. Полазећи од ових премиса, однос друштва и универзитета изражен је у три тачке: *Прво*, будућност људског рода у великој мери зависи од културног, научног и техничког развитака, чији су центри изграђивања универзитети. *Друго*, задатак универзитета је ширење знања међу млађим генерацијама, да би они служили друштву као целини и зато културна, друштвена и економска будућност света захтева значајно стално улагање у образовање. *Треће*, универзитети будућим генерацијама морају дати образовање и обучавање које ће их, а преко њих и друге, учити да поштују велики склад њихове природне околине и самог живота. У оваквом приступу дефинисању односа друштва и универзитета, ректори европских универзитета потписници Повеље, „упућују свим државама и савести свих нација *темељна начела* на којима мора, сада и увек „почивати задатак универзитета. Та начела су формулисана у четири тачке. *Прво*, универзитет је аутономна институција која производи, испитује, вреднује и преноси културу истраживањем и проучавањем. Да би испунило потребе света који га окружује, универзитетско истраживање и поучавање мора бити морално и интелектуално независно од целокупне политичке власти и економске моћи. *Друго*, поучавање и истраживање на универзитетима мора бити нераздвојиво, како њихово спровођење не би заостајало за променљивим потребама и захтевима друштва и напретку у научном сазнању. *Треће*, темељно начело универзитетског живота је слобода у истраживању и обучавању. Зато владе и универзитети, свако са своје стране, морају осигурати поштовање тог темељног захтева.<sup>2</sup> *Четврто*, универзитет је чувар европског хуманистичког наслеђа и његова стална брига је постизање универзалног знања. Да би испунио свој задатак, универзитет превазилази географске и политичке границе „и потврђује животну потребу за различитим културама, њиховим узајамним познавањем и међусобним утицајима. За остваривање темељних начела универзитета и његових циљева на овим начелима, у Повељи је истакнут и захтев за ефикасна средства која одговарају

<sup>1</sup> В. И. Байденко, *Болонский процесс*, цит. изд. стр. 21-22.

<sup>2</sup> У овом смислу је посебно указано да је универзитет, одбацујући нетолеранцију и задржавајући отвореност за дијалог, идеално место сусрета наставника који су способни да пренесу своје знање и који су добро опремљени да га развијају истраживањем и иновацијама, и студената који имају право, способност и вољу да своје умове обогате тим знањем.

постојећим условима. Та средства, ради очувања слободе у истраживањима и поучавању морају бити доступна свим члановима универзитетске заједнице, и омогућити да обнови наставног кадра и уређење њиховог статуса следи начело да је истраживање неодвојиво од поучавања. Уз то сваки универзитет мора с дужним поштовањем, према посебним околностима, осигурати „очување слободе својих студената и стварање услова у којима ће моћи стицати културу и обученост. Уз то универзитети, нарочито они у Европи, сматрају међусобну размену информација и документација и често заједничке пројекте важним за унапређивање сазнања. На крају *Повеље* (Magma Charta) потписници истичу да универзитети (као и на почетку своје историје) подстичу мобилност наставника и студената, општу политику једнаког статуса титула, испита (без предрасуда према националним дипломама) и доделу стипендија сматрају значајним за испуњење свог задатка у доношеним деловима. Повељу, потписани ректори, у име својих универзитета завршавају изјавом да ће предузети све што је у њиховој моћи да подстакну сваку државу, као и одговарајуће наднационалне организације, да своју политику истрајно граде у складу са овом Magma Charta-ом која изражава једногласну, слободно одређену и исказану вољу универзитета.<sup>1</sup> Уколико се жели укратко резимирати садржај Велике повеље универзитета, онда се може рећи да она садржи позив универзитетима да образовањем и васпитањем науче покољења да се са уважавањем односе према хармонији окружујуће средине и живота, у оквиру основних принципа: аутономије универзитета, повезаности образовног и истраживачког процеса, слободе истраживачког и предавачког рада, прихватања опредељења да је универзитет чувар европског хуманизма.<sup>2</sup>

Трећа етапа (1992-1999) предболоњског процеса отпочела је Мастерским договором (1992) којим је на одређен начин отпочело ограничавање суверенитета (неких) европских држава. У тим годинама нараста и сазнање о потреби критичког промишљања високог образовања са становишта друштвеног развоја и превазилажења симптома „евросклерозе“. У овом контексту исказано је и незадовољство националним и европским системима високог образовања. Указује се на потребу развијања нових компетенција и увођењу нових студијских програма који се односе на будућност. Захтева се превазилажење класичних подела на различите наставне дисциплине, професионалне области и захтева преображај ригидних научних области и професионалних специјализација. Тражи се поклањање веће пажње студентима и могућност прекида студирања, излазак на тржиште рада и поново враћање студијама, као и образовање нових курсева за стицање нових знања и увођење нових образовних технологија. Уз све то Европа престаје да се разматра као проста свеукупност националних система високог образовања. Сви ови захтеви, и предлози за решавање многих проблема који су уочени у високом образовању<sup>3</sup> садрже се у четири документа усвојена у овој трећој етапи предболоњског

<sup>1</sup> Magma Charta Universitatum, Болонја, 18.9.1988. г.

<sup>2</sup> У раду је дат шири приказ Велике повеље универзитета с обзиром на њен велики значај и утемељење Болоњске декларације на њеним начелима.

<sup>3</sup> В. И. Байденко, *Болонский процес*, цит. изд. стр. 26-28

процеса. Ти документи су: *Бела књига* (1995), *Зелена књига* (1995), *Лисабонска декларација* (1997) и *Сорбонска декларација* (1998). У *Белој књизи* се, полазећи од једновремена и повезана процеса настанка информационог друштва, интернационализације образовања и света научно-техничке револуције, указује на неопходност нових знања, борбе против осипања броја студената и пружање друге могућности за образовање и остваривање једностраног приступа у европским државним инвестицијама у образовању. У *Зеленој књизи* је концентрисана пажња на правне, социјално-економске, лингвистичке и практичне проблеме мобилности наставника и студената. *Лисабонска конвенција* (чији су потписници министри образовања скоро свих европских држава, садржи ставове о признавању квалификација из области високог образовања у региону Европе, полазећи и од раније усвојених сагласности у овој области. *Сорбонска декларација* представља сагласност министара образовања Велике Британије, Немачке, Италије и Француске, о питањима архитектуре система образовања у Европи. У њој је јавно исказана потреба хармонизације различитих структура високог образовања и статуса диплома које се стичу. Хармонизација није схваћена као унификација, већ као хармонизација опште структуре степена и диплома, а не садржине образовања. „Европа, како кажу аутори декларације, - то није само јединствена валута, банке и економика. Европа то је континент образовања са конкурентно способним интелектуалним, културним, социјалним и техничким потенцијалом“<sup>1</sup> Управо зато промене у образовању треба да одразе промене у условима рада и адаптирати високо образовање различитим потребама професионалне каријере. У ствари, потребно је очување различитих образовних система, одстранити баријере и створити отворено европско пространство високог образовања.<sup>2</sup> То пространство омогућиће равноправност у приступу образовним услугама, једнаке могућности у развоју знања, равноправност у условима оцене и признавању курсева обучавања и једнакост услова рада предавача, истраживача и студента, и тиме остварити услове стандарда „евроинтелигенције“.

4. Осврт на два међусобно повезана процеса: глобализацију и интернационализацију образовања, која се исказала и као његова глобализација, и подсистем глобализације, глобализације као ширег друштвеног процеса, и поступка припреме за остваривање болоњског процеса стварања европске зоне високог образовања, пружи могућност за формулисање неколико закључака и неких дилема. *Прво*, глобализација је, ако не по својој свеобухватности, а оно по ширини, најзначајнији процес у историји развоја људског друштва. Његов значај садржан је у чињеници да је њиме омогућено, не само економско, већ на одређен начин и културно повезивање (скоро) свих људских заједница на планети Земљи, праћено и развијањем и ширењем свести народа о припадности тој планетарној заједници – планетарном, глобалном, светском друштву. *Друго*, значај глобализације је и у томе што је учинио сазнатљивим повезаност посебних друштава и глобалног, планетарног (светског друштва) и њиховој

---

<sup>1</sup> Исто, стр. 29.

<sup>2</sup> Ибид, стр. 30.

посебности и укупности са природним оквиром њиховог живота, и тако постало јасније јединство планете Земље са разним облицима живота и космосом, и њеним опстанком у космосу. У ствари, дошло се до сазнања да људски род и планета Земља треба да обезбеде у јединству своје постојање у космосу. Овим су дати не само нови импулси, већ створене и нове могућности за ново промишљање односа човек-друштво-космос<sup>1</sup>.

Међутим, ове две значајне глобализације нису остварене као научни пројект истраживача, ни као резултат академске научне знатижелности и трудељубивости, већ као резултат настојања друштва да овлада природним ресурсима, уз све мање трошкове и уз све већу добит изражену не толико у производима за подмирење неопходних потреба човека, већ у новцу. Уз тежње за смањење трошкова „присвајања“ природе био је значајан (а може се рећи и одлучујући) фактор и настојање људи да сазнају више о законитостима у природи, како би је полазећи од тих законитости лакше и „јефтиније“ прилагођавали, присвајали у циљу задовољења својих потреба. У таквом настојању развијала се и тежња за сазнавањем природе, а знања (сазнања) о њој бивала су све значајнија за економски рационално „присвајање“ природе, а њихово стицање предпостављало је, и захтевало развијање система образовања. *И тако су знања била све шира и потпунија, тежило се да она буду у сталном развоју.* Та два процеса у својој повезаности, омогућила су такав технолошки напредак са великим могућностима „присвајања“ природе и опасношћу по опстанак живота, друштва па и саме планете.<sup>2</sup> На ту могућност (опасност) указао је Винстон Черчил, још средином прошлог (двадесетог) века изјавом да се камено доба може вратити на земљи, на крилима знања и науке.

У ствари, процес глобализације, процес стварања јединственог економског, политичког и културног пространства био је незамислив без снажног развоја и на њему засноване технологије. Научно заснована технологија омогућила је масовну производњу са могућношћу високог профита, а висок профит тражио је нов пласман да би се оплодио (увећао). Међутим, оплодна профита била је могућа само у условима постојања великог (пространог) тржишта које је одговарало масовној (високосеријској) производњи роба, у којој се смањују трошкови производње по јединици производа, а висок профит је извеснији. *Управо зато капиталу су потребни огромна (пространа) тржишта, отвореност за пласман капитала на огромним пространствима, чак и на целој планети.* А таква могућност је постојала и због неједнаке развијености земаља и неједнаке распрострањености природних ресурса. Развијене (капиталистичке) земље су своје природне ресурсе већ потрошиле, а неразвијене земље су их имале. Географска распрострањеност (и удаљеност) природних ресурса и пласмана капитала, захтевала је техничко сажимање времена и простора новим комуникационим средствима рада и управљања, а то сажимање омогућавала су, и омогућују, научна сазнања и њихова техно-

<sup>1</sup> У овом смислу постоји потреба новог филозофског промишљања и научног истраживања космоса и живота, и то не само односа човек-друштво-космос, већ и односа у самом космосу.

<sup>2</sup> Видети о овоме и рад аутора: *Актуелност разматрања Николе Тесле о еколошким проблемима и заштити животне средине*, Ниш, „Теме“, 3/2006, стр. 373-387.

лошка примена у управљању капиталом у великом географском пространству. Такав развој захтевао је високо развијене, на научним сазнањима засноване, производне снаге и образоване људе који ће их учинити функционалним. У том склопу долази до повезивања развоја производних снага, научних истраживања и образовања. Долази не само до економске и политичке, већ и до технолошке и културне глобализације и у том контексту и до глобализације образовања.<sup>1</sup> Овакав развој глобализације имао је за друштво поред позитивних последица као што су: уједињавање човечанства, ширење комуникација и веза између друштава различитих цивилизација, развијање и унапређивање науке, образовне и културне сарадње, усвајање и ширење универзалних етичких норми, и негативне последице, као што су: оспоравање и нарушавање суверенитета (пре свега сиромашних и неразвијених држава), угрожавање плурализма култура и културних идентитета појединих, пре свега средњих и малих етничких заједница, повећавање економских разлика између богатих и сиромашних држава (па и читавих региона) са политичким последицама које су из тога произлазиле.<sup>2</sup> У контексту оваквог приступа треба критички разматрати и остваривање болоњског процеса стварања европске зоне високог образовања. Наиме, тај процес треба разматрати и критички промишљати, у контексту глобализације и глобализације образовања и евроинтеграционих процеса који се у том склопу одвијају<sup>3</sup>, како са становишта позитивних, тако и са становишта негативних последица, које га прате или могу настати.

5. У контексту оваквог приступа треба, пре свега, разматрати карактеристике европских интеграција и њихов однос према глобализацији (или боље речено са глобализацијом) и у том контексту разматрати цивилизацијски, културолошки и политички аспект стварања европског система образовања и остваривање болоњског процеса стварања европске зоне високог образовања. У овом приступу треба полазити од сазнања да глобализација обухвата скоро целу планету Земљу, па и Европу. Међутим, евроинтеграциони процеси, иако су на неки начин део глобализације, имају своје специфичности, одвијају се у Европи као посебној целини, која има своје специфичности у односу на остали свет, од којих је једна и постојање европског културног идентитета.<sup>4</sup> Наиме, у новијој историји и поред разних супротности и сукобљавања европских држава, ипак су и пре процеса глобализације, постојали одређени облици међусобног утицаја и сарадње, посебно у области образовања и истраживања, са благим или јачим нагласком интеграција. Променама кроз које су прошли народи европског Запада изграђиван је њихов заједнички идентитет,<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Опширније о овоме аутор је писао у монографији: *Глобализација и образовање*, Београд, „Просветни преглед“ и Учитељски факултет, 1999.

<sup>2</sup> Опширније видети и монографију аутора: *Социологија и глобализација*, Београд, Центар за усавршавање руководилаца у образовању, 1999.

<sup>3</sup> О овоме аутор је писао и у раду: *Прилог социолошком промишљању евроинтеграционих процеса*, Бања Лука, Зборник друштвено-хуманистичких наука, 3-4/2003, стр. 197-209.

<sup>4</sup> Опширније видети: Б. Стојковић, *Европски културни идентитет*, цит. издање.

<sup>5</sup> Јован Аранђеловић, *Европски и национални идентитет* (у културном кругу и хибридном идентитету), Крушевац, Зборник крушевачке филозофско-књижевне школе, 2005, стр. 30.

„национални и европски идентитет нису два потпуно одвојена и независна, а поготову не два неусаглашена, или, чак, супростављена одличја“<sup>1</sup> У ствари, разни облици интеграционих процеса на економском и политичком плану најдоследније су уобличени постепеним стварањем и уобличавањем Европске Уније. „Европска Унија представља својеврсни одговор на светске изазове глобализације. Указује се на њену алтернативност, спонтаност, очување националног и културног идентитета, али и на структурно условљену кризу њене демократске легитимности.“<sup>2</sup> Међутим, иако постоје упозоравајући подаци о полипериферијском и зависном статусу неких земаља, ипак „интеграциони процеси у ЕУ резултирали су благотворним ефектима на државе чланице, јер је у њима дошло до убрзаног привредног раста и развоја...“<sup>3</sup> У ствари, настанак ЕУ и односе у њој треба разматрати комплексно и уз вођење рачуна о историјском току идеје о стварању заједнице европских држава. У овом смислу треба имати у виду и указивање, да је улазак у Унију од великог значаја, али тај улазак не треба прецењивати. „Преувеличавање значаја приступања заједници европских народа и, чак, неразликовање тог чина од позападњачења, односно стицању европског идентитета, недопустиво је и, пре свега, штетно. Оно има свој корен у томе што се у прошлости,..., придруживање заједници европских држава схватало као резултат позападњачења, или као крајњи циљ у тим настојањима...“<sup>4</sup>

У контексту оваквог приступа разматрању европског идентитета и стварању и карактеру ЕУ и стварању европске зоне високог образовања могу се поставити неколико питања која траже одговор. *Прво*, једно од тих питања, не од малог значаја, је питање да ли стварање те зоне (болоњским процесом) настаје као израз тежње за ново осмишљавање европског идентитета кроз јачање његове културне компоненте (културног идентитета) и стварањем европске зоне високог образовања. *Друго*, да ли је стварање те зоне економска потреба Европе за већом мобилношћу радне снаге, пре свега високо образоване. *Треће*, да ли је стварање те зоне исказивање, на посебан начин повезаности (повезивања) услед међусобне условљености, економске и културне

---

<sup>1</sup> „У стварању европског идентитета нису учествовали сви народи. Онима који у његовој изградњи у изворном, нововековном виду нису могли дати свој допринос остаје могућност да га временом присвоје. Веома је важно схватити да је стицање или освајање европског идентитета својеврстан процес његовог грађења или успостављања, односно преваљивања пута сличног ономе на којем је у прошлости и створен, којим су пролазили и народи који су га уобличавали“ (Ибид, стр. 32).

<sup>2</sup> Милош Марјановић, Слободанка Марков, *Основи социологије*, осмо издање, Нови Сад, Природно-математички факултет, 2007, стр. 246.

<sup>3</sup> „...То је, међутим, остварено уз извесно одрицање од националних традиција и надлежности држава-нација. Ефекти реформе су амбивалентни. Либерализација тржишта капитала може благотворно да делује, на целу привреду, али... може бити веома опасна и погубна стратегија... структура размене је таква да ЕУ извози производе високе технологије а из земље кандидата централне и источне Европе увози производе ниске технологије, претежно сировине и полупроизводе...“ (Исто, стр. 249.)

<sup>4</sup> „Уз обрт који је донела наша садашњост улазак у Унију представља, разуме се, велики корак у процесу европеизације, али било какво њихово изједначавање лишено је сваког основа“ (Јован Аранђеловић, цит. рад, стр. 29-30).



глобализације. Одговори на ова питања садржани су у назначеним циљевима њеног остваривања, као што су пораст конкурентности европског образовања, омогућавање веће мобилности радне снаге уз очување традиционалних облика и садржаја образовања. Јер, како се указује традицију не треба схватити, као нешто што је „једном заувек дато, већ се она и изнова успоставља напорима нових генерација како би се очувао и оснажио њен животни значај...“<sup>1</sup> Одговори на ова три питања у својој повезаности и укупности омогућавају схватање значаја болоњског процеса европске зоне високог образовања, уз назнаку да је он не само повезан већ и део планетарног процеса глобализације. Управо зато настанак ове зоне укључује у себе не само искуство европских већ и ваневропских држава у моделима и развијању високог образовања, а пре свега САД-а.

Сагледавање утицаја америчког модела високог образовања при конципирању и обликовању европске зоне високог образовања, могуће је потпунијом компаративном анализом. Међутим, како то није предмет нашег разматрања, чинимо осврт само на три обележја америчког модела, за која сматрамо да су нашла место у Болоњској реформи образовања у Европи. Та обележја се односе на наглашенију повезаност образовања (па и високог) у САД са професионалном активношћу (и у том смислу наглашенијем стручном образовању); на масовност високог образовања (и рејтингирању високошколских установа и његову комерцијализацију. Универзитетски систем Сједињених Држава током већег дела своје историје налазио се у служби економског и друштвеног прогреса. Међутим, ова улога друштвене интеграције постепено је напуштена. „Универзитет се данас сматра извором радне снаге и најамником у служби предузећа“.<sup>2</sup> Та промена је настала постепено, наглашеније од 1945. године, када је у САД отворен велики број високошколских установа са циљем да се масовно повећају могућности припадницима сиромашних класа да стекну факултетску диплому. „на тај начин ове институције су постале залог друштвене кохезије. Између 1940. и 1970. број студената се са 2,5 попео на 8 милиона. Током наредних 30 година ова цифра се удвостручила“.<sup>3</sup> Упоредо са овим процесом остваривано је повезивање предавачког и истраживачког рада на универзитетима и колеџима, а вредност неког „колеџа“ углавном је дефинисана тешкоћама да се у њега уђе“. У ствари, до 80-тих година прошлог (20) века постојала је на неки начин америчка верзија социјалдемократије. Али, тих година доласком на власт деснице, та верзија социјалдемократије је угрожена. Њеним угрожавањем прво су били погођени државни универзитети са јаком социјалном традицијом. Дошло је до смањења фондова намењених систему јавног образовања. За последњих 25 година буџети су смањени за трећину. „Да би надокнадили овај мањак, државни универзитети су прибегли меценату, посебно за финансирање

---

<sup>1</sup> „...Без таквих промена, које су често корените, није могуће уклонити оно што је сметња усклађивању националног са европским идентитетом“ (Ибид, стр. 30).

<sup>2</sup> Кристофер Њуфилд (Christopher Newfield), *Прошлост и садашњост америчког високог образовања*, Београд Le monde diplomatique (издање на српском) НИИ, бр. 23/2007, стр. 8.

<sup>3</sup> Ибид, стр. 9.

научног истраживања; они су се, осим тога, обратили приватним фондовима и значајно повисили трошкове школовања.<sup>1</sup> Цене школовања повећане су и на државним и на приватним универзитетима и колеџима, и од 2001. су се удвостручиле. Борећи се да привуку најбогатије студенте, универзитети само појачавају друштвене поделе. Сиромашни студенти, по правилу, се уписују на сиромашне факултете. У оваквим условима „квалитетно образовање резервисано је само за најбогатије, инвестиције подржавају само брзо стицање дохотка, појава великог социјалног раслојавања, конкуренција која ствара додатне трошкове, концентрација средстава на врху пирамиде. Једна таква општа тенденција несумњиво представља победу за америчку десницу која је уништила амбицију да високо образовање постане својина читавог друштва“.<sup>2</sup> У условима глобализације, посебно ако се има у виду да су САД један од најзначајнијих промотора глобализације, треба имати у виду и повезаност реформи образовања са моделима америчког система образовања. У одређеном смислу, европски систем образовања, па и онај који се успоставља Болоњским процесом свој идеал види у моделима образовања какви су у Америци. Те моделе одликује; висок степен конкурентности међу високим школама и висок степен примене најновијих достигнућа у маркетингу за организацију продаје услуга у образовању; енормно привлачење приватног капитала и добротворних организација у финансирању образовних институција; прецизно изграђена ступњевитост образовања и могућност компарација програма различитих универзитета. На тај начин комерцијализација високог образовања постаје најважнији феномен нашег времена. „Али, поставши корпорација, универзитет бива ефикаснији са становишта функционисања и управљања, премда, у исто време, губи своју квалитативну одређеност као место образовања и стварања личности и формирања, очувања и неговања културе и традиције народа којем припада“.<sup>3</sup> Кад се разматра повезаност америчких модела образовања са реформама образовања у Европи, то и остваривању европске зоне високог образовања, треба имати у виду указивање да су „мерила за изградњу европског универзитетског простора инспирисана пре манама него квалитетима америчког система“.<sup>4</sup>

Однос између глобализације и болоњског процеса стварања европске зоне високог образовања, захтева и промишљање успостављања ове зоне и информатизације и посебно виртуализације друштвеног живота и виртуализације науке.<sup>5</sup> Виртуализација научне делатности и знања врши се тиме што наука није делатност за проналажење истине, већ постаје делатност језичких игара и такмичења у манипулисању моделима научног дискурса.<sup>6</sup> У ствари,

---

<sup>1</sup> Ибидем, стр. 9.

<sup>2</sup> Ибид, стр. 10.

<sup>3</sup> Милан Узелац, *Метанпедагогија I*, Висока струковна школа за образовање васпитача, Вршац, 2007, стр. 63-64.

<sup>4</sup> Кристофер Њувил, цит. рад, стр. 8.

<sup>5</sup> Опширније о овоме аутор је писао у раду: *Научно-технички прогрес информацијско друштво и виртуализација друштвеног живота*, Лесковац, Зборник радова 17, 2007, стр. 14-25.

<sup>6</sup> Иванов, Д.В. *Виртуализација общества*, Санкт-Петербург, Центр „Петербургское востоковедение“, 2002, стр. 110-116.

виртуализује се објекат науке и њене процедуре, долази на одређен начин до виртуализације знања, и до кризе старе врсте легитимисања знања и замене апелације на добро и развој човечанства апелацијом на финансијску ефикасност. Наука и образовање проналазе критеријум у подршци спонзор-државе и различитих фондова. Томе долази до својеврсног одвајања научности од истинитости. Наука и пораст знања се разилазе као економија и производња, политика и управљање. То разилажење науке и пораста знања испољава се у академском статусу, који постаје функција од *слике* компетентности која заслужује да буде финансирана. У делатности научника све више времена се посвећује стварању и презентацији слике која је неопходна за успех на конкурсима за добијање гранта или поручбина за услуге консалтинга.<sup>1</sup> Ако се овакав облик виртуализације науке и знања упореди са успостављањем система бодова (као што је ЕЦТС) који се уводи Болоњском декларацијом, онда је могуће уочити неку сличност. Општи принципи и механизми система ЕЦТС прихваћени су у Европи као универзални систем за комуникацију између академских институција.<sup>2</sup> Међутим, употреба ЕЦТС бодова омогућава процену укупног оптерећења студената приликом савладавања неког дела студијског програма, али не и то како је студент савладао то градиво. Наиме, постоји разлика између слике о савладаном градиву и стварно савладаном градиву, стеченом знању. Зато постоји не само могућност да се говори о виртуализацији знања у оквиру европске зоне високог образовања, већ и потреба да се та виртуализација истражи са свим њеним последицама.

Наше разматрање указује да се стварање европске зоне високог образовања, као и Болоњска декларација и делатности у вези са њеном применом, не могу издвојити и промишљати изван процеса глобализације, информатизације и виртуализације друштва. У извесном смислу усвајање Болоњске декларације и њена примена показују спој културне (глобализација образовања као вид глобализације културе) и политике глобализације. Болоњску декларацију потписују министри образовања (представници политичке власти, а не представници академске заједнице), старају се о њеној примени (нпр. састанци министара у Прагу и Берлину) истичући њен значај за остваривање не само јединственог европског образовног простора, већ и за развијање и јачање привредне и политичке сарадње држава. У овом погледу као да постоји једна нелогичност. Наиме, док глобализација нарочито под притиском неолиберализма, доводи до дерегулације друштвених односа, посебно од стране државе, у остваривању болоњског процеса и европске зоне високог образовања, значајну улогу има управо држава. Ове чињенице, на неки начин омогућавају и одговор на питање да ли постоји европска зона као

---

<sup>1</sup> Међутим, уколико се ниво научног рада одређује бројем публикација, а не истинитошћу резултата, утолико се врши померање вредновања научне делатности од квалитативних критеријума ка квантитативним и тиме изражава поштовање институционализованих норми које оријентишу истраживаче, а слобода научног трагања и напредак научног знања постају виртуални.

<sup>2</sup> Опширније видети: проф. др Радмила Маринковић-Недучин и Предраг Лазетић, *Европски систем преноса бодова у високом школству*, Алтернативна академска образовна мрежа, Београд, 2002.

социјална реалност (нпр. савеза држава или неке сличне организације или облика удруживања) која тражи (захтева или претпоставља) остваривање и одговарајуће зоне образовања, у овом случају високог образовања, или остваривање ове друге зоне треба да омогући, или учврсти ону прву уколико постоји. Оваквим приступом се остваривање европске зоне високог образовања доводи у везу са карактером интеграционих процеса у Европи, њиховим односом према глобализацији, па и стварањем новог светског поретка, са свим дилемама и последицама које из тога произлазе. У контексту оваквог приступа треба разматрати и процењивати различите односе према Болоњској декларацији и болоњском процесу појединих држава и академских заједница и универзитета. Јер, како је познато најстарији универзитети Кембриџ и Оксфорд, па и сам Болоњски универзитет имају опрезан однос према болоњском процесу, а државе као Немачка и Русија уздржан и диференцијални приступ.<sup>1</sup> Није безначајна ни чињеница да су европске интеграције, па и интеграције у образовању и болоњски процес у земљама Југоисточне Европе, посебно на Балкану, у државама које су словиле као социјалистичке, заговарали политички опоненти тадашњег друштвеног уређења. Наиме, захтеви за реформом образовања и његовом „европеизацијом“ представљали су елемент борбе за променом друштвено-економског система. Ти захтеви су променом политичких прилика постали још снажнији, и кретали се између сфере политике и педагогије, а њихово остваривање је праћено низом неразумевања, педагошких, социјалних, економских и политичких промашаја. Основ њиховог остваривања са оваквим последицама произилазио је из помањкања научног и пренаглашеног идеолошког приступа. Такви реформски захвати који нису били засновани на научним сазнањима о образовању као друштвеном процесу, већ на лажном уверењу да сваки животно искусан човек у образовању, може судити о чињеницама друштвеног живота и одлучивати о развоју образовања.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Опширније о овоме видети и: А.Ю. Мелвил (главний редактор), „Мягкий путь“ вахождения российских вузов в Болонский процесс, Москва, Олма-пресс, 2005.

<sup>2</sup> Као пропагатори и активисти стварања европске зоне образовања, па и европске зоне високог образовања у постсоцијалистичким земљама значајну улогу имају провсетни радници (разних нивоа, од учитеља до професора универзитета) који су угледни и успешни у својим струкама, али који се нису бавили научним проучавањем образовања. Уз то најчешће нису користили и резултате научних истраживања других (мада је њихов број скроман) већ су заузимали прагматичне ставове невладиних организација и комисија за образовање политичких странака којима су припадали.

**Danilo Z. Markovic, Academician**  
Serbian Academy of Education  
Belgrade

***Globalization and the Bologna Process in the Creation of  
European Zone of Higher Education***

***Abstract***

*Globalization, as social process of creating a unique economic, political and cultural area, was in the final decade of the last century (20<sup>th</sup>) followed by a range of social-political global and regional phenomena and changes, due to scientific-technical advance, in the first place the development of informational technology. Pointing to science (which cannot exist without knowledge, while knowledge cannot exist without education) as a primary developmental resource has been followed by a set of reforms in the development of science and education. One of these reform endeavours is the adoption of the Bologna declaration on the establishment of the European zone of higher education.*

*The adoption and application of the concept of the declaration bring to significant changes in the former university education, requiring critical thinking, starting from the essence, the outset and the development of globalization as social process, from at least three standpoints. First, from the standpoint of the relation between the concepts of higher education according to the declaration and the concepts of traditional (classic) university education, especially with regard to the point whether the Bologna process enables higher level of education, having in mind the contemporary trend of civilisation development. Second, is it not that the Bologna process is more in favour of the “triad” market – competition – money, and less in function of the development of science, before all fundamental, and the possibilities of educational development according to these grounds. Third, what is the relation between the conception of standardization of educational contents and knowledge, as well as the knowledge in function of education (even at the highest level) in the development and preservation of cultural identities of individual nations?*

*Answers to these questions should offer possibilities to find the place and the role of each nation in the changing world, and to determine its relation towards the processes of globalization and creation of the world society, i.e. world and international community.*

**Key words:** *globalization, the Bologna process, university, cultural identity.*

**Академик Душан М. Савићевић**  
Филозофски факултет  
Београд

## **СОЦИО-ФИЛОЗОФСКИ ОСНОВИ БОЛОЊСКЕ ДЕКЛАРАЦИЈЕ**

---

***Резиме:** Образовање и наука прелазе границе једне земље. Учење од других и са другима постаје императив времена. То је полазна тачка у разматрању основа Болоњске декларације. Реформи високог образовања потребна је темеља филозофска основа. Потребно је промишљати циљеве високог образовања. У основи Болоњске декларације налази се филозофија прагматизма и бихевиоризма. Постоје опречна гледања у академским круговима о суштини и путевима спровођења Болоњске декларације. Болоњска декларација је само «механизам усаглашавања» међу државама о образовним системима.*

*Свака реформа мора да иде упоредо са променама у друштву. Реформа високог образовања мора бити усклађена са економским могућностима Србије. Бројна су питања иницирана Законом о високом образовању Србије која треба даље анализирати и критички промишљати да не бисмо у промене ишли на основу покушаја и погрешака.*

***Кључне речи:** Промене у образовању, филозофски основи образовања, вредности, Болоњска декларација, стратегија развоја високог образовања, студенти, наставници, квалитет образовања.*

---

### **1. Полазне основе**

Образовање и наука нужно се морају посматрати у једном ширем контексту који прелази границе једне земље (државе). Историја образовања и историја развоја науке показују да је тај процес тако текао у току развоја цивилизације. Сетимо се само којим путем се Западна Европа упознавала са знањем и научним достигнућима античке Грчке, са образовним и научним достигнућима јеврејског културног круга. Историја нам показује (иако су неки људи посебно алергични када у помоћ позивамо историју) да је образовање било саставни део јавног, културног и политичког живота, саставни део историјске и филозофске мисли. Само у јединству са друштвеним, културним и научним феноменима могуће је посматрати све видове развоја образовања.

Предности које су настале у појединим друштвима покушаване су да буду пренете (трансплантиране) у друге средине, са циљем да се поправи стање у својој земљи и култури. Ратови и ратни походи, верско преобраћање, утицали су до извесне мере да се други боље упознају, да се од њих учи. Чак су поробљивачи учили од поробљених, као што је то случај да су Римљани учили од Грка, иако су Грци били покорени.

Развој трговине, откривање нових, посебно поморских путева, путовања, нарочито из Европе, била су чешћа, боље припремана и са становишта проучавања и упоређивања много кориснија. Додир са другим културама и цивилизацијама које су биле на вишем ступњу научног развоја и развоја образовања омогућили су да се превлада *етноцентризам* и изолованост. Западна култура почела је да се напаја на изворима не само античке културе Грчке, већ културе и цивилизације Истока. Јављање хуманизма и ренесансе као културног препорода и његово ширење, пре свега у Италији, поспешило је интересовање за област образовања, науке и културе у другим срединама. Настанак и развој универзитета допринео је ширењу интересовања за искуство образовања у другим срединама. Нису путовали само наставници, већ су се и студенти покретали за «добрим» наставницима, ако су ови први одлазили у друге средине. То показује да «мобилност» студената и наставника има дубоке историјске корене. Нова класа (буржоазија) настала у крилу феудалног друштва показује битан интерес за све оно што се догађа у другим земљама.

Са развојем науке посебно у 17. и 18. веку јављају се тежње да се упоређују аналогне структуре, аналогни феномени без обзира на однос целине којој припадају. То се ради са тежњом да се уоче неке заједничке црте и формулишу закони. Настаје период међусобног повезивања, тежња да се превлада осамљеност и изолованост, долази до посуђивања идеја, облика деловања и то постаје универзални принцип. Већ тада у научним круговима долази се до сазнања да народи, земље које немају узајамне интелектуалне везе су осуђени да стагнирају. Нова друштвена класа (буржоазија) жели да се што потпуније упозна са резултатима науке како би са што више знања учврстила своје економске, културне и политичке позиције.

У овом процесу упознавања са искуствима других јавља се проблем разумевања на међународном нивоу, проналажење заједничког језика за исте појмове, потреба да се научи језик оног народа чије се искуство проучава. Доминацију почињу да добијају енглески и француски језик. Почев од 16. века па даље настаје «златно» доба путовања. Путници се јављају као битни чиниоци посредовања идеја, културних и образовних добара. То је утицало и на организацију образовања у појединим земљама. У Енглеској се, на пример, сматрало да добро образовање није завршено, ако није крунисано «великим путовањем». Разуме се да су постојала путовања чија битна намера није била усвајање идеја и проширивање умног видокруга. То су била ратна освајања, протеривање појединаца из политичких или других разлога. Могу се навести путовања бројних појединаца са циљем упознавања културног и образовног живота. Али овде са поменемо Ј. А. Коменског који је преузимао путовања са намером проучавања образовања. Пошто је напустио своју земљу он је радио у Енглеској, Пољској, Шведској и Мађарској. Од стране Самуела Хартлиба био

је позван 1641. године на дође у Лондон и саветује владу да оснује пансофијски колеџ. Он је гајио наду да ће успети да оснује међународни центар за проучавање образовања, Енглески компаративиста Брајан Холмс (Б.Холмес) каже да је Коменски имао улогу «техничког асистента» у области образовања, схваћену у савременом смислу речи, јер је одлазио у друге земље и пружао помоћ у организовању образовања. Он је својим идејама антиципирао стварање међународног центра за проучавање образовања (Холмес, 1981).

Могуће је документовано навести низ појединаца и државних иницијатива да се проучава и упознаје искуство других у области образовања, како у 17. веку, тако континуирано у 18. и 19. веку, до најновијих подухвата вршених у 20. веку. Та проучавања имала су различите смерове и у европским оквирима кретала су се од западне ка источној Европи, од Русије ка Немачкој, Француској и Енглеској, од Америке ка Европи проучавајући и упознавајући европско образовно искуство. Ако је 20. век био (бар његов већи део) угледање Европљана на Американце, већи део 19. века је време када се Американци угледају на Европљане и покушавају да преузимају европско искуство. То је посебно био случај са имитирањем немачких универзитета, француских лицеја, енглеских механичких института и универзитетских екстензи, скандинавских народних високих школа итд. Како је текао тај процес у појединим наукама о образовању има доста истраживачких података, али их због ограничености простора, у овим оквирима нећемо наводити.

Ових неколико података говоре о томе да се и ранији и данашњи свет одликовао високим степеном међузависности у различитим областима људског живљења. Образовање и учење је подручје духовне активности где таква међусобна зависност посебно долази до изражаја. Данас у свету у коме живимо учење од других и са другима постаје *императив* времена. Такво учење, може се рећи, је услов *преживљавања*. Свака изолација појединих земаља и друштвених заједница означава њихову стагнацију и назадовање. У том контексту проучавање образовања и учења других као и својих искустава постаје још значајније. То проучавање потпомаже потпунијем разумевању образовања и учења и дијалектике њиховог испољавања. То проучавање помаже нам да се ослободимо властитог *парохијализма*, осећања самодовољности, идолопоклоничког односа према оним вредностима, теоријама и школама мишљења које то не заслужује, без обзира у којој се друштвеној средини јављају. Упознавање искустава других помаже нам да критички промишљамо властита достигнућа, као и достигнућа других у области учења и образовања. Само упоређивањем заснованим на истраживању могуће је увидети предности и недостатке властите образовне праксе и на тај основи вршити коректуре или нове научне продроре.

Познато је да живимо у сложенем свету друштвених, економских и политичких односа. Наше време карактерише се потребом трагања за научним истинама, потребом разумевања сложености живота човека и друштва. Претходно смо нагласили да у свим периодима развоја цивилизације учење и образовање били су суштински елементи развоја друштва и човека. Оне још више долазе до изражаја у времену у коме живимо. Савремени човек обраћа се знању и види у њему *кључ* за решавање бројних проблема своје егзистенције,



обухватајућии оне који се тичу његовог најинтимнијег живота. Уважавање образовања и учења је општесветска појава карактеристична за све земље без обзира на природу њиховог друштвеног уређења и степена економске и културне развијености. Разуме се да су приступи образовању различити што у многим зависи од природе друштвеног система и прихваћене филозофије која је у основи таквог система.

Свет у коме живимо пун је противуречности и разлика које су резултат историјских и класних околности. Али, и у таквом различитом свету постоје многи заједнички именитељи који иду даље у прилог истицања потребе међусобног упознавања и приближавања ради хуманијег начина живљења и остваривања људске среће. Међу тим значајним именитељима посебно место заузима учење и образовање. Оно се у савременом свету схвата као општељудско добро. Не посматра се поглавито у функцији стварања способне радне снаге, стручњака који су потребни привреди и управљању њоме, већ се види и функција развоја људских потенцијала и премошћавања јаза који дубоко дели људска бића у појединим срединама и културама.

Применом технологије у масовним комуникацијама ми смо, тако рећи, учесници догађаја који се посведневно дешавају у удаљеним деловима наше планете. То битно утиче на наше сазнавање, на формирање ставова ио уверења, начина мишљења и формирања погледа на свет у целини. Образовање и учење и њихово вредновање немај више парохисјално обележје као што је то био случај у претходним вековима. У будућности ће та међузависност бити знатно израженија. Поменимо као пример «небеског учитеља» (образовање путем сателита) који ће омогућити бирање садржаја образовања, одређених програма обликованих у другим срединама и друштвеним заједницама. Појединци постављају питање прети ли нам опасност од савремене «културен колонизације» или смо ми у ситуацији да пажљиво и промишљено користимо културна и образовна добра до којих хе човечанство дошло. Ни једна земља ни људи у њој не може се оградити од таквих утуцаја. Примери културне и других врста изолација које су се спроводили у појединим земљама показују да су такве изолације привремене и да иду на штету квалитета живота људи у тим срединама. Савремени човек путем образовања и учења ваља да се припреми да спремно дочека ове промене које су неминовне, да из обиља садржаја који ће му бити стављени на располагање користи оне који ће унапредити његов рад и живот и допринети људскијем живљењу. Од савременог човека ће се тражити такве способности које ће му омогућити да сам одваја «зрно од плевне».

Изнети ставови су полазна тачка у разматрању социо-филозофских основа Болоњске декларације. Те основе су веома сложене и у научном и у филозофском смислу. Нажалост у досадашњим разматрањима (и у нашој земљи и у европским оквирима) оне су занемариване.

## 2. Социо-филозофски основи Болоњске декларације

У 20. веку било је више покушаја реформе образовања, па и високог образовања и у нашој земљи и у другим земљама оне су имале делимичан успех или су доживеле потпуни неуспех из простог разлога што се високо образовање покушало реформисати мимо реформи друштвеног и економског окружења. Образовање, па и високо образовање, није «изоливано острво», већ је оно хиљадама нити повезано са социјаном и културном средином у коме егзистира. У угледању на друге, у учењу од других и са другим мора се полазити од доброг *познавања* средине чије искуство желимо да пренесемо и средине где то искуство желимо да применимо. Речју морају се познавати социо-филозофски основи образовања. У науци се зна да треба упоређивати оно што је упоредљиво, иначе ако упоређујемо оно што је неупоредљиво и преносимо у другу социјалну и културну средину «трансплантирана» биљка ће увенути и угинути.

Савакој реформи, па и реформи високог образовања, потребна је темељна филозофска основа, темељна теоријска подлога. Она се не може утемељивати само на дидактичко-методичким претпоставкама, јер те претпоставке траже одговор на питање *како*, како поступати у настави, како преносити садржаје и доћи до жељених «исхода». Много значајније је питање *зашто*, које предходи питању *како*. Одговор на питање *зашто* морамо тражити у крилу филозофије, а то захтева *промишљање* циљева високог образовања. У основи циљева налазе се одређени филозофски правци и филозофске школе мишљења. Зато високо образовање тражи промишљање циљева. Пут да се до тога дође има следећи правац: полази се од вредности из којих произилазе потребе, из потреба циљеви, из циљева садржаји потребних знања, а из ових организација њиховог спровођења до евалуације, вредновања постигнутих резултата. То је ланац феномена који произилазе једни из других. Циљеви високог образовања у Болоњској декларацији се стидљиво саопштавају, иако се може видети да у Болоњској декларацији као основи налази се прегматизам и филозофија бихевиоризма. Пажњу професионалне и научне јавности, посебно оних кругова који претендују да се професионално и научно баве образовањем, нису привукли циљеви образовања и њихово критичко промишљање. Циљеви образовања и учења су веома опсежни феномени и тичу се природе и суштине човека и његовог очовечења, природе и суштине друштва и његове структуре. Они израњају из човекове традиције, повезани су са прошлошћу, али одсликавају и садашњост и човеково промишљено кретање ка будућности. Циљеви се тичу појединца и његовог развоја, али имају и шири, глобални ниво. Они припремају човека за успешније испуњавање његових улога и одговорности.

Досадашња проучавања показују да циљеви образовања имају опште и посебне карактеристике. Оне се односе на личност, њено постајање и развој, али исто тако и на локалну заједницу и друштво у целини. У наукама и образовању циљеви нису проучавани свеобухватно. Говорило се о општим смерницама, о идеалима, па се онда скретало на опште задатке, врсте и класи-

фикације. Тако су настали бихевиорални циљеви, са свим њиховим таксономијама које су их теоријски образлагале. Са друге стране циљеви су проучавани само уопштено и прилично апстрактно и магловито да су остали само на недостижним идеалима. Основна претпоставка за разумевање циљева образовања јесте темељно филозофско промишљање суштине образовања. Но, и поред тога, циљеви образовања су у знатној мери засићени идеологијом датог друштва и културе без обзира што се поједини писци у филозофији образовања труде да докажу да су образовање и учење «неутралне» активности, а неки чак одбацују могућности ма каквих циљева. Отуда толика дихотомија у обликовању циљевља образовања међу различитим филозофским приступима. Али оног момента када се изложи суштина неке филозофске школе постаје јасно и њено залагање за одређене циљеве образовања.

У филозофској (па и андрагошкој) литератури циљеви образовања се често означавају као *интринстички*. у том случају образовањ не утиче много на такве циљеве. Интеристички циљеви доприносе расту и развоју личности, усмерени су на духовно и интелектуално. Овакве циљеве прихватају представници филозофије либералног образовања. По њиховом схватању образовање је само по себи добро и вредно, супротно инструменталном схватању по коме се образовање види у функцији посматрања неких, спољних циљева. Хуманистички и егзистенцијалистички правци у филозофији образовања истичу да је главни циљ образовања индивидуална самоактуализација. Срж овог гледања састоји се у схватању (веровању) да су људска бића у суштини добра. У таквој филозофији образовања од личности се тражи да буде отворена према променама, спремна за настављање учења, за сарадњу са другима и показује тежњу ка самоактуализацији. Усмереност је више на ученика/студента и његов унутрашњи развој него на садржаје и когнитивне аспекте тог развоја.

Насупрот «унутрашњим» циљевима образовања, који схватају нагласак на развој личности и искуство ученика/студента, налазе се «спољни» циљеви. Они се у литератури означавају као *инструментални* циљеви. Њихова суштина је у томе што се знање, образовање и учење вреднују као средство за одређени циљ. Настоји се да образовање буде корисно, да има неку практичну вредност. Ови циљеви су усмерени на задовољавање практичних потреба.

Циљеви инструменталног образовања претпостављају претходне потребе да се учи. Из потреба се извлаче циљеви, а из циљева садржаји образовања. Претпоставља се да ће се ученици/студенти у процесу образовања и учења суочити са проблемима које треба решавати и оно им нуди знање како да те проблеме реше и савладају. У пракси тешко је успоставити «унутрашње» и «спољне» границе циљева образовања. Оба ова приступа могу се комбиновати (у виду циљева). Оно што се учи у облицима образовања може се користити и ван тих облика, а и смо учење у одговарајућем облику треба да претставља процес који утиче на развој ученика/студента.

Посебан систем инструменталних циља чине тзв. Бихевиорални циљеви. Њих протежирују присталице бихевиористичке филозофије образовања и обично садрже три компоненте: утврђивање садржаја каје треба учити, очекивање одређеног (видљивог) понашања на крају активности учења и стандардно

извршавање научног и ако је извршавање ученика/студента испод тог стандарда оно није прихватљиво (упореди Аппс, 1975, стр. 45). бихевиористички циљеви се могу одредити једино ако се учење дешава, ако смо у стању да посматрамо промене у понашању ученика/студента. Да бисмо знали како се остварују образовне активности морамо знати шта желимо да постигнемо. У томе и јесте суштина бихевиоралних циљева. Овакви циљеви образовања у професионалној литератури доживљавају критике, указује се да је тешко предвидети разлике између самог процеса учења и резултата учења. Код бихевиориста циљеви су тешко променљиви, а процес образовања и учења пун је неизвесности да циљеве треба променити или модификовати. Ученици/студенти могу тражити одређене промене. Даље, садржаји образовања толико су опсежни и разнолики да се извесни предмети не могу уклопити у моделе бихевиоралних промена. Као пример наводе се садржаји којима је нагласак на осећањима (књижевност, уметност), па је немогуће предвидети каква ће се осећања јавити, јер то зависи од претходног искуства учења. Иначе је осећање тешко посматрати према моделима бихевиоризма. Овде искрсавају и морална питања, посебно када се ради о образовању и учењу одраслих, а студенте сврставамо у ту категорију. Ко има право да предвиђа какво ће бити текуће и будуће понашање другог човека које настаје као резултат процеса учења? Ограничења су заиста очигледна.

### 3. Суштина и циљеви Болоњске декларације

Ишчитавајући текстове Болоњске декларације као и оне који су настали пре и после њеног усвајања стиче се утисак да је то један манифест, прокламација пуна лепих жеља и утопијских предвиђања. Она није настала на основу експерименталног проучавања у једној ужој средини или више средина, па тако позитивни резултати да се преносе на шире окружење и земље Европе. Болоњска декларација донета је од стране универзитетских званичника и представника државне бирократије (ректора и министра просвете), али има за циљ да намеће основне принципе реформе универзитета и високог образовања у целини. Постоји више фактора који су довели до Болоњске декларације. Овде ћемо навести само два:

1) Велико заостајање универзитета у односу на ефикасност и флексибилност образовања на универзитетима, посебно у Западној Европи, изузев Велике Британије, и то у толикој мери да је то спречавало интелектуалну и научну утакмицу, посебно са универзитетима у Северној Америци. Процес глобализације у образовању (о коме смо и раније писали) убрзао је одлуку о потреби реформе универзитета као главног фактора стварања и дисиманације знања.

2) Други фактор који је утицао на усвајање Болоњске декларације је онај демографске природе. Становништво у Западној Европи убрзано стари, па је потребна инфузија младе радне снаге која би покретала економију и омогућила јој да се такмичи на међународном тржишту рада где је утакмица и

немилосрдна и вучја. Потребно је привући студенте из других земаља и омогућити им да се крећу у тзв. «европском простору знања». То се не може десити без реформи установа високог образовања. Овоме треба додати и низак образовни ниво великог дела становништва. Универзитети у Западној Европи били су изван професионалне и научне бриге о овим образовним процесима друштва. Овде се изузима пракса Велике Британије. Једна студија ОЕЦД-а показује да више од 40% одраслих није довољно писмено да самостално чита новине, исправно попуни обрасце на конкурс за запошљавање или да прочита податке са мапе. Истраживање је извршено у: Аустрији, Белгији, Британији, Ирској, Немачкој, Холандији, Пољској, Швајцарској, Канади, САД, Новом Зеланду и обухватило је одрасле особе од 16 до 65 година. Интересантно је да резултати теста нису битно различити од једне до друге земље, изузимајући Шведску где је само 28% становништва сврстано у категорију недовољно писмених. Истраживачи закључују да готово пола становништва не задовољава основне *критеријуме* писмености потребне за живот у савременом технолошком друштву. На основу добијених резултата изведен је закључак да завршено основно образовање није увек гаранција писмености за живот у савременом друштву. Ранија истраживања у психологији и андрагогији показала су да ако људи у оквиру функције рада не улажу менталне напоре много брже губе стечена знања. За одржавање потребног нивоа писмености потребна су много шира знања. Када је реч о саопштеним резултатима примедбе се могу упутити истраживачима на примењеној методологији, али у целини они су индикативни и представљају изазов у даљем задовољавању базичних образовних потреба (видети «Политику» 14. децембра 1997.). у земаљама ОЕЦД-а упозоравају да се појавом «економије засноване на знању» настаје потреба прилагођавања и преоријентације великог броја радне снаге. Још увек је велики број старије радне снаге која има мало образовања мимо основношколског. Такви радници сусрећу се са великим тешкоћама на тржишту рада које се убрзано мења. Они који су радили на обликовању Болоњске декларације увидели су да универзитети и друге установе високог образовања треба да имају одговорности и обавезе и у области доживотног образовања, иако су се ти захтеви постављали пред њима још пре тридесет година, реформама које је покренуо UNESCO (видети Е. Фауре ет ал, 1972). И на овом примеру види се колико споро нови захтеви и нове идеје продиру у универзитетске структуре. Друга је ствар како се доживотно образовање у читавом «болоњском процесу» тумачи. Али о томе касније.

Болоњска декларација полази од чињенице да универзитети и високо образовање у целини треба да допринесу европској интеграцији, да прошире «свест о заједничким вредностима и припадности истом друштвеном и културном простору», да олакша мобилност грађана и способност њиховог запошљавања, да се повећа међународна конкурентност високог образовања, да европски систем образовања буде привлачан и за друге делове света. Да би се то десило предвиђа се координација образовних политика различитих земаља, усвајање система лако упоредивих знања, успостављање система кредита, троцикличног система студија и наглашеној улози студената у настави и образовању. Истини за вољу треба рећи да се у Болоњској

декларацији наглашава потреба *поштовања* различитих култура, језика, националних система образовања и аутономије универзитета. Декларацију је потписало велики број земаља (45), укључујући и нашу и тиме се обавезала на њено спровођење у оквиру сваке земље. Али то не значи да се критички (не критизерски) не пропитају идеје изложене у Болоњској декларацији и каснијим документима за њено спровођење. То је дужност свих оних који се професионално и научно баве образовањем (посебно високошколским образовањем) каои оних који утичу на обликовање образовне политике и усвајају законске регулативе за спровођење такве политике. До сада су у нашој земљи изостала таква критичка разматрања, чак се чују мишљења и «препоруке» да не треба критиковати Болоњску декларацију. Иде се толико далеко да се не истичу критике рефлексије које се јављају у појединим земљама Европе (Немачкој, Енглеској, Чешкој, Русији) у односу на Болоњску декларацију. Постоје веома опречна мишљења међу академским круговима о суштини и путевима спровођења Болоњске декларације, различито тумачење њене суштине и виђења да ли су то само препоруке или «обавезујући принципи». Такви противуречни ставови испољили су се и у нашој земљи, бар у обављеним изворима посвећеним овим проблемима. Болоњска декларација је «само механизам усаглашавања међу државама о образовним системима... а не никако механизам његовог реформисања» (Мелил, 2005, стр. 7). И неки наши аутори који су учествовали у расправи о «болоњском процесу» истичу да тај процес није заснован ни на једном међудржавном уговору и да документи који су усвојени нису обавезујући. «Свака држава (или њена академска заједница) слободна је да прихвати или одбије принципе болоњског процеса, иако се у пракси показује да је утуцај међународних токова веома битан, односно мало је земаља које се одлуче да се изолују од таквих процеса» (Лазетић, 2006, стр. 20.). Са друге стране поједини наши аутори истичу да Болоњска декларација као акт намеће «основне принципе реформе свим универзитетима» (Турајлић, 2005, стр.192). Овако дихотомним промишљањима није било критичке расправе у образовној и научној јавности Србије. Било је заиста појединачних мишљења да су наши универзитети: инертни, неефикасни, прескупни, гломазни, али нису анализирани социјални и икономски узорци који су довели до тога да су наши универзитети такви, који су разлози да имамо тко екстензиван систем високог образовања. Има мишљења да је оно што се подразумева под «традицијом високог образовања је поглед уназад» (Новак, 2005, стр.249). Овде је, разуме се реч о односу традиције и савремености. У интелектуалним круговима јасно се уочавају два поларизована става. Први се односи на чињеницу да је традиција део нашег духовног бића, да је треба вредновати и уважавати и повремено превредновати тј. реинтrepетирати традицију, а други став је супротан првом. Он се изражава у схватању да смо ми дубоко «загледани» у прошлост што може претстављати препреку нашем приближавању регионалном и глобалном јединству. Има мишљења да инсистирање на традицији ће успорити нашу «европеизацију». Да бисмо учествовали у процесу хомогенизације и «европеизације» морамо разумети и познавати своје корене, своју традицију, културно наслеђе заједнице којој припадамо. У процесу друштвених мена традиције је могућно реинтерпретирати. Њих можемо

по временском трајању разликовати на оне које су дуготрајне и оне које су краткотрајне. У целини посматрано нема потпуног прекида са традицијом. И путем традиције ми негујемо културни идентите и културну разноврсност. Аутори који заборављају прошлост и указују на потребу напуштања историје припадају групи мислилаца који нису свесни својих корена или из неких себичних или идеолошких разлога подржавају ону школу мишљења која игнорише традицију. Образовање и учење, поред осталог, својом филозофијом и својим програмима треба да помогне појединцима да постану свесни својих корена. На тај начин оно ће допринети да нађу своје место у регионалним и глобалним процесима, омогућити им да упознају и да уважавају друге културе. Неки аутори (Делорс, 1996) мисле да за постизање циљева историја је од чворног значаја. То се односи и ана познавање других култура, што доприноси развоју свести о заједничким елементима у наслеђу човечанства. Ова дијалектика упознавања властитих корена и властитог наслеђа и наслеђа других доприноси упознавању себе. То је пут и процес тражења заједничких вредности, а то је, према Делорсу, основа за «интелектуалну и моралну солидарност човечанства» (исти извор, стр. 50). Овде јасно долази до изражаја дијалектика општег, посебног и појединачног.

Посленици у спровођењу реформи по болоњском процесу у Србији нису критички анализирали и научно вредновали оно што је претходило садашњим променама, па изгледа да се почиње из почетка. По грубој процени више од 70% идеја које се могу наћи у Болоњској декларацији изложено је у појединим дисциплинама наука о образовању, као резултат компаративног и емпиријског истраживања. Међу њима су: филозофија и суштина доживотног учења, унутрашња реформа универзитета, положај студената на савременим универзитетима, предузетничко понашање у области образовања, питање квалитета образовања, промењена улога наставника, алтернативни путеви високог образовања, образовање на даљину, смисао и суштина приватног образовања, задаци универзитета у проучавању света рада, континуирано професионално усавршавање итд. Све се ово дешавало у периоду од четврт века и то не само у нашем културном кругу него и у другим земљама (нацијама). Требало је да прође доста времена да се те идеје уобличи у Болоњску декларацију и документа која су усвојена пре и после Болоњске декларације. Као да су заборавили мудру савет Доситеја Обрадовић: «прво упознај оно што је у авлији, па онда оно што је у Англији». Из неких објављених текстова или датих изјава глорификује се рад у малим групама па изгледа као да се проналази «топла вода». Групни рад је више од 150 година предмет проучавања појединих дисциплина наука о образовању и у теоријском и у емпиријском смислу. Није довољно наводити рад у малим групама да би се оправдало своје постојање без образлагања економских и кадровских претпоставки које треба обезбедити да би се такав рад остварио. Рад у малим групама (групни рад као дидактички модалитет) има и своје позитивне, али и негативне димензије. Он је провераван у научним експериментима и о томе постоји обимна и новија и старија професионална литература кају због недостатка простора овом приликом не можемо коментарисати.

Вратимо се поново Болоњској декларацији, њеној суштини и филозофији. У основи Болоњске декларације налази се филозофија меркантилизма, филозофија «тржишта знања», концепција о знању «као роби». Ту филозофију промовисали су првенствено економски фактори. Глобални економски систем не базира се више на аутономији националних економских система, већ на консолидованом глобалном тржишту које обухвата производњу, дистрибуцију и потрошњу. Тако сада глобална економија доминира националним економијама и настоји да их интегрише. Таква ситуација и трендови изменили су на брз начин, трговину, могућности запошљавања, друштвене системе, конкуренцију, начин живота, узоре понашања и владања, образовање, а посебно образовање одраслих (Korsgaard, 1997. стр.11).

У социолошким и политиколошким расправама, посебно на Западу, истиче се да су тржишна економија и демократија два кључна стуба западне цивилизације. Ретко се увиђа или истиче дихотомија између тржишне економије и демократије, посебно у односу на појединца, у односу на социјалне установе и заштиту права појединаца и посебних (маргиналних) група, на заштиту природних ресурса и човекове околине. Тржишна економија подстиче утакмицу, а самим тим и неједнакост, подстиче мобилност, стварање менаџерске елите, а занемарује солидарност као хуманистичку карактеристику човека и његовог друштва. Зато је потребно тражење компромиса који би ублажили негативне аспекте тржишне економије. Начин мишљења из области економије преноси се на подручје знања и учења. То је *механистички* приступ који се не може прихватити без критичког промишљања и пропитивања. Узмимо као на пример концепцију маркетинга који се некритички шири у установама које организују учење и образовање. Маркетинг има корене у фабричкој производњи и примењено на учење и образовање може да има дуго значење. Поред профитних образовних установа делују и оне непрофитне, где се не примењује закон понуде и потражње. У концепцији маркетинга размена је централни појам и ми га не можемо применити на образовање и учење, а да тај процес не изједначимо са фабриком која производи продукте, износи их на тржиште и за то добија адекватан профит. Ми критички оцењујемо концепцију, школу мишљења да је образовање «роба» и да се на тржишту продаје као и свака друга роба. Оваква схватања потребно је критички промишљати истичући филозофске и моралне димензије учења и образовања. Оваквим схватањима економска филозофија транспонује се на филозофију образовања. Они који нуде образовање настоје да допру до богатих клијената. Дипломе и квалификације показују знак вредности робе купљене на «тржишту» образовања. Зар нема наде мимо тржишта? Поједини универзитетски званичници у нас наглашавају да дипломе стечене у високом образовању «треба да буду препознатљиве на тржишту». Филозофија образовања мора гледати мимо тржишта, потршачке психологије и психологије поседовања. Оваквом филозофијом не само што се ствара «потрошачи» човек, већ и «технолошки» завистан човек. Истина је да ће човек овладати технологијом, али је филозофско питање - у чијем интересу? Какав ће бити поглед на свет таквог човека који нема изграђен заједнички вредносни систем? Филозофија профита разара културну традицију, а концепција холизма подстиче културну, па и другу



(образовну) инвазију. Некритички се прихвата теорија «позајмљивања». Позајмљивање се некада у најгрубљем смислу манифестује путем условљавања. Теорија «зависности» има посебан утицај на учење и обрзовање. Разуме се, како смо претходно нагласили, да се ширењу знања и науци не могу постављати границе, али је потребан *уравнотеженији* модел размене знања, потребна је нова концептуализација учења и образовања да би се разумео савремени свет.

У расправама о суштини и смислу високог образовања сусрећемо се са две, у суштини филозофске концепције: «имати» и «бити». Филозофију «имати» и «бити» најпотпуније је обликовао Фром. Он је указао на економски јаз између богатих и сиромашних земаља и да ноеграничено задовољавање свих жеља није пут до среће о којој човек сања, да су наша мишљења и осећања и укуси предмет манипулације од стране индустрије, средстава масовне комуникације и владе која њих контролише. Технолошки напредак створио је еколошку опасност која може довести до краха цивилизације (Fromm, 1979, стр.12) Фром поставља питање - зашто људски напредак није успео? Разлози нису само економске супротности већ и полажење од двају премиса, која су у суштини филозофске природе. Први се односи на тезу да је циљ живота срећа, а то значи максимум задовољства, што води до радикалног хедонизма. И друга - егоизам, себичност, пожуда, која систем потреба генерише како би водиле хармонији и миру (исти извор, стр.13).

У својим студијама Фром је повукао јесну разлику између концепције «имати» и «бити». Концепција «имати» заступа тезу да морамо имати ствари да бисмо у њима уживали. Чак се и вредност човека цени по томе колико има; онај ко нема он је ништа. Оба ова схватања «имати» и «бити» утичу на наш свакодневни живот. Она се на особен начин рефлектују на обрзовање и учење. У процесу образовања и учења они ученици/студенти који прихватају формулу «имати» на особени начин се понашају у процесу наставе - слушају предавања, бележе како би запамтили и на тај начин положили испит. Речи које су чули или читаве теорије задржавају у свом памћењу. Њихов главни циљ је да задрже, да запамте оно што су «чули». Они томе не додају ништа ново. Ако се то ново појави онда оно узнемирава њихово мишљење. То са разлога што ново мишљење, нове идеје које проблем виде на дугачији начин доводи у питање њихову фиксирану суму информација и податка. У наставној ситуацији у којој превладава атмосфера «бити» јавља се други квалитет у односу на учење. Ученици/студенти пре предавања размишљају о проблему који ће се на предавањима разматрати, нису пасивни слушаоци, већ постављају питања, што даље стимулише њихове интересе. Код њих се у току или после предавања јављају нова питања и нове идеје. Овај однос према процесу наставе може превладати само у случају да су предавања стимулативна. Ако предавања нису такве природе ученик/студент престаје да слуша и концентрише се на властито размишљање о проблему. Концепцији «имати» одговара *одржавано* учење, а концепцији «бити» *иновативно*. Одржавано учење у савременим условима није адекватно. Традиционално учење може се означити као одржавано. «Одржавано учење је стицање фиксираних погледа, метода и правила за рад са познатим и повратним ситуацијама... То је врста учења да се одржи постојећи

систем или установљени начин живота. Одржавано учење је неодвојиво од функционисања и стабилности сваког друштва» (Botkin, et al, 1979, стр.10). За концепцију «бити» много је значајније *иновативно* учење.

#### **4. Токови остваривања идеја Болоњске декларације у нашем културном кругу**

У претходном делу текста нагласили смо да свака реформа образовања (па и високог образовања) мора да иде упоредо са променама у друштву. Без чврсте везе промена у друштву и промена у образовању реформа образовања има мале шансе на успех. Све реформе које су се у нашој средини спроводиле последњих педесет година доживеле су неуспех из два основан разлога: нису била обезбеђена материјална (финансијска) средства нити припремљен наставни кадар за спровођење замишљених идеја. И ове промене инициране приступањем (потписивањем) Болоњске декларације прети им опасност да не доживе исту судбину. Ретки су појединци који се налазе на челу ових промена (Богданович, 2005, Маринковић-Недучин, 2005). Они указују на потребу усклађивања реформи високог образовања са финансијским могућностима Србије. О овим проблемима није било темељне расправе. Није било расправа о основним функцијама универзитета: професионалним, културним, развојним. Није било темење расправе треба ли Србији селективно или масовно високо образовање. Масовно високо образовање тражи одговарајућу финансијску подлогу. У условима оронуте привреде у Србији ко ће да сноси трошкови тако жељених промена? Родитељи, држава, привреда? Усвојен је Закон о високом образовању. У том Закону се каже да „право на високо образовање имају сва лица са претходно стеченим средњим образовањем ...“ (Закон о високом образовању, 2005, стр.3). јасно је да се законодавац определио за масовне студије у установама високог образовања. И раније смо имали масовне студије без финансијске подршке. У оној ранијој Југославији (СФРЈ) имали смо највећи број студената, тј. били смо трећа земља у свету по броју студената у односу на број становника. Универзитети и више школе били су „социјални вентили“ да би се млади људи склонили са улица, јер није било наде за запошљавање па је упутније било да добију статус студента него да изазивају социјалне тензије. По диктату државе (министарства) уписивани су студенти иако установе високог образовања то нису тражиле. Због неадекватних услова за студирање, студенти су продужавали студије, па и када су дипломирали чекали су по неколико година на запослење или су одлазили у иностранство. Поред економских, политичких и моралних неприлика које су задесиле нашу земљу почетком деведесетих година прошлог века, млади људи су одлазили ван земље и из простог разлога што није било могућности доћи до радног места у својој земљи. У другим земљама (европским и прекоокеанским) примили су их раширених руку јер су са собом доносили знање и способност којима су оплођавали капитал тих земаља: јавна је тајна била да је особље

појединих амбасада у Београду пратило наша градска, републичка и савезна такмичења у знању и изврснима нудили стипендије. Није нам познато да ли су економисти израчунали колико се капитала одлило из сиромашне и полуразвијене Србије у економију богатих и развијених земаља. Било је речи да школовање једног студента на додипломским студијама кошта нашу земљу око 30.000 долара. Илузија је очекивати да ће се они вратити у Србију, јер су у новим срединама стабилизовали живот, добили много већу зараду него што би је добили да су нашли посао и остали у Србији. Али миграција стручњака, професионалаца није само специфичност Србије. Она се може пратити и у низу земаља. Правац кретања је од развијених ка развијеним. И тако богатији постју још богатији, а сиромашнији још сиромашнији.

Садашње промене у високом образовању суочавају се или ће се суочити са истим проблемом. Идеје су заједничке: стварање европског образовног простора, стварање хомогеног и упоредљивог система високог образовања, лакша екваленција диплома, пренос упоредљиви бодова, мобилност студената и наставника, издавање додатних диплома (додатак дипломи), побољшање квалитета образовања итд., али нам (кесе) нису заједничке. Ко ће то да плати? На чијим трошковима ће се то остварити? У ранијем периоду одговор је био да ће „то све решити удружени рад“, а данас „све ће то решити тржиште рада“. Али у Србији не постоји тржиште рада. Оно, разуме се постоји у Европској унији и ми обликујемо систем високог образовања према тржишту рада Европске уније и тиме доприносимо „европеизацији“ Србије. Србија се поново нашла у ситуацији да се њен капитал прелива у развијене земље. Реформа високог образовања не може се утемељити на донацијама, поклонима. Таквој реформи потребна је солидна финансијска основа. Са тим проблемом сусрећу се и друге земље: Немачка, Британија, Русија, да поменемо само неке. Према неким консултованим изворима недостатак финансијске подршке реформама помиње се у више од половине институција образовања у Европи „а 75% ректора универзитета у Европи сматрају да се морају обезбедити додатна средства за реформу. У европском простору је присутна констатација да се реформе у складу са Болоњским процесом често спроводе на рачун других суштинских функција универзитета или на уштрб њиховог побољшања“ (Маринковић-Недучин, 2005, стр.229).

У Србији је усвојен Закон о високом образовању у коме се истиче равноправност установа без обзира на облик својине. То је отворило нове просторе „цветања“ приватних установа високог образовања. Њих оснивају бивши министри, бивши званичници универзитета, професори универзитета и сви се хвале да припремају стручњаке за Европу. И раније смо писали о приватном образовању, али нисмо ни сањали да ће тако неконтролисано расти мрежа приватних установа високог образовања. Сви говоре о модернизацији наставе, о раду у малим групама, али нико не говори о школарини коју за такве студије плаћају родитељи. И то је својеврстан одлив капитала из сиромашне Србије. То се дешава због тога што у Србији не постоји стратегија развоја високог образовања (краткорочна, средњорочна и дугорочна). Ево примера. Будући правници у Србији образовање стичу на шеснаест факултета (6 државних и 8 приватних). Поред матичних факултета постоје још и одељења

неких правних факултета. Са приватних установа високог образовања добијамо поруку да су оне створене „да би се такмичили на тржишту...“ (Ракић, 2006). Пре би се рекло да су оне створене ради профита. Развија се „теорија“ о прилагођавању у природној селекцији и истиче „предност приватних високообразовних институција што су основане као конкурентске организације чији је циљ преживе и осигурају компаративне предности у природној селекцији (подвукао Д. С.) коју намећу механизми тржишта“ (исти извор, стр.68). континуирано праћење рада студената врши се кроз вежбе, семинаре, колоквијуме и вредновање присуства на часу (исти извор, стр.69). као да семинари, колоквијуми нису постојали раније у универзитетској настави? Иде се још даље код неких аутора па се универзитет проглашава као „хипер маркет“ (Турајлић, 2005). Интересантно је да се у нашој социјалној и културној средини не указује и на она мишљења која се критички односе према таквој концепцији. Критике такве концепције долазе највише од научника из друштвених и хуманистичких наука. Такве критике могу се срести и у европским земљама и у САД. Критике су усмерене због такмичења у профитабилном поучавању, онако као што се фирме намећу у трговини; професори оснивају своје фирме и пружају услуге клијентима. У праву су они аутори (Вок, 2005) који упозоравају да универзитет мора да има претставу о вредностима које су потребне да би остварио своје циљеве, јер кад ослабе вредности и постају нејасне жеља за стицањем новца брзо се шири кроз институције. Губи се идеја да постоје и друге вредности осим новца (Вок, 2005) и други амерички аутори (Nussbaum, 2006.) забринути су усмеравањем пажње само на технолошко образовање, а запоставља се развитак других способности, способности које су повезане са хуманистичким наукама и уметношћу, а које су такође виталне за здравље нације. То су они садржаји који развијају способност да се критички мисли, који култивишу код студената, „унутрашње очи“, које доприносе комплексном развоју, разумевању света у коме живимо. Укратко то је образовање које ће култивисати људска бића, више него производити корисне машине. Ако не инсистирамо на тој чворној значајности хуманистичких наука и уметности оне ће нестати. Оне не стварају новац. Али раде нешто много прецизније: оне стварају свет у коме је вредно живети (Nussbaum, 2006, стр.75). језик из области бизниса и индустрије уплиће се у установе високог образовања. Тај процес није заобишао нинашу земљу, па се јавља права термилошка збрка („термилошка џунгла“), тако да се у изворима можемо сусрести са : стејхолдерима, курикулумима, инклузивном наставном, бачелерима, мастерима ирд. Речју језик није примерен нашем културном окружењу, али делује на академски ум. Науке које проучаву високо образовање имаће доста посла у прочишћавању ове терминологије.

Болоњски процес тражи да се до 2010. Године усагласи систем високог образовања како би се остварио „европски образовни простор“. То је прилично радикалан и кратко орочен задатак. Зато се и чују упозорења да тако сложене појаве и промене треба да се десе за 25-30 година. У појединим земљама (Финска) предлаже се да се у промене иде „кап по кап“ или да се изабере „меки пут“ у променама (Русија). У нашој земљи прихваћен је „брзи“ пут промена у

високом образовању без неутемељене теоријске и материјалне основе. У ранијим реформама говорило се „престројаваћемо се у ходу“, а сада се говори „мењаћемо у трку“. Само није јасно зашто „трчимо“?

Закон о високом образовању у Србији кодификовао је три степена студија: студије првог степена, студије другог степена и студије трећег степена. Оваква деоба оставила је низ нерешених проблема. Они се могу приметити и на првом и на другом и на трећем степену. Предвиђено је да студије првог степена (додипломске студије) трају три или четири године, а главни им је циљ припремање за „тржиште рада“. Организацијом наставе предвиђа се обавезно присуствовање предавањима, а прикупљањем бодова то више личи на средњу школу него на универзитетске студије. Упозорења стижу и из других средина. Тако из Немачке упозоравају да идеја да додипломске студије треба само да буду сконцентрисане на тржиште рада није смислена. Садржаји који су повезани са теоријским разматрањем одговарајућих научних подручја треба да уступе места оним садржајима повезаним са тржиштем рада. То значи да теорија није значајна како се то раније истицало у универзитетским студијама. Немачки аутори истичу да све више постаје тенденција да се универзитети „пошкољују“, да се све више професионализују и постану установе сличне школи. Студије постају стандардизоване слично у школи, студентима се каже кад да студирају, шта да студирају, колко страна из појединих извора или уџбеника да прочитају, програми личе на школске, тражи се више тестирања, а избор постоји само унутар модула (Хасмик, 2006). Из Русије упозоравају на одвојеност наставе и истраживања на првом степену студија тј. на потребу упућивања студената у истраживање и развој научног мишљења, јер су та два процеса (настава и истраживање) неодвојива (Melvil, 2005).

Законом о високом образовању у Србији додипломске и посдипломске студије подељене су на струковне и академске студије. Оваква деоба нема логичког оправдања тим пре што су и струковне студије добиле право и задатак да организују додипломску и постдипломску наставу. И академске додипломске студије припремају за одређену професију. Оправдана је што је вишим школама омогућено да се повезују са другим установама високог образовања, али и поред тога та подела је у Закону и даље остала. Организација наставе у новим променама изазива тешкоћу увођењем једносеместралних студија за поједине научне области. Таква организација студија има своје ограничење, јер неке научне области траже континуитет да би се сагледала целина проблема, а не расцепканост. У новим променама јавља се контрадикција у области мобилности, што истичу и немачки аутори. Ако имате ригидну структуру студија која ће трајати три године (шест семестра) за бакалеурат и четири године за магистарске студије, поставља се питање које је право време да се иде на други универзитет. Предходно је то било треће године када је то препоручивано да иду на други универзитет. Сада студенти не могу ићи после шестог семестра зато што је то последњи семестар додипломских студија, а не могу да иду ни после седмог семестра, јер је то први семестар магистарских студија. Ова врста мобилности изгледа да ће се драстично смањити (видети Насмик, 2006. стр.12). У нашем Закону о високом

образовању nastala je kontradikcija u pogledu sakupljanja bodova da bi se napredovalo. Студенти који се финансирају из буџета морају да сакупе најмање 60 европских преносљивих бодова, док студенти који се „сами“ финансирају треба да остваре најмање 37 европских преносљивих бодова (Закон..., 2005, стр.44). Како ће ова законска одлука утицати на ефикасност и квалитет студија?

Настале су противуречности између додипломских и магистарских студија. Ранија је селекција на студије вршена приликом пријема или у току прве две године студија као што је то био случај у Француској. Сада је та селекција постала уско грло приликом преласка из додипломских студија на магистарске студије. Колики проценат оних који заврше додипломске студије могу да иду на магистарске студије? У Чешкој Републици упозоравају да у веома диверсикованом програму они који заврше додипломске студије имају право да иду на магистарске студије, али то не значи да ће бити примљени, јер критеријуме за пријем одређује свака поједина установа високог образовања. Критеријуми предвиђају полагање одређених испита да би се проверила компетентност и способност за настављање студија. За то се предвиђају припреме, допуне недостатака знања и компетенција да би се прешло на виши ниво студија (видети Штастина, 2006). Није решен ни проблем преласка из једне области додипломских студија у другу област магистарских студија. До сада су се полагали пријемни (диференцијални) испити да би се такав прелаз омогућио. То је било у надлежност сваке установе високог образовања. Руски аутори постављају питање односа степена магистра и „интегрираног магистра“ (Melvil, 2005, стр.100).

По нашем Закону о високом образовању деградирани су постдипломске студије, а водиле су до првог научног степена – магистра наука у одређеној научној области. Оне су биле селективне, методолошки и садржајно добро фундиране. Кандидати су били дужни да знају два стране језика. Први се полагао приликом пријема на студије, а други у току магистарских студија. Студије су се завршавале истраживачким радом и одбраном магистарске тезе. Садашње магистарске студије деградирани су на професионални ниво и могу да трају од једне до две године. Такве промене постављају бројан питања међу њима и она колики ће проценат дипломираних на додипломским студијама ићи на магистарске студије? Хоће ли то бити 20 или 30 процената? У неким европским земљама се претпоставља да ће то бити и до 80%. То ће, разуме се, зависити и од социо-економског положаја сваке земље. Може ли Србија економски поднети да „омогући“ такав „бум“ магистраната. Томе треба додати и настојања да се досадашњим дипломираним студентима додипломских студија призна степен магистра. И у нас је почела да се прелива *меритократска* концепција образовања коју су тако жестоко критиковали неки признати научници у области образовања (видети Хусен, 1987). Суштина такве концепције изражава се у ставу да је људима више стало до звања него до знања, јер се само звање награђује и уважава. До сада су на нашим универзитетима стицани докторати на тај начин што је универзитетска установа одобравала тему за докторску дисертацију, докторант је предузимао истраживања (под руководством ментора), писао и пред комисијом бранио

дисертацију. То је био самостални научни рад кандидата од кога се очекивао да претставља научни допринос у одређеном подручју (дисциплини). Према новим променама модел докторских студија приближава се школском начину рада. Организују се курсеви, обавезно похађање наставе, сакупљају бодови, чиме се губи самосталност и спутава истраживачка и научна креативност.

У суштини садашњих промена налази се окренутост тинејџерској, односно адолесцентној популацији. Па и у изјавама неких универзитетских званичника студенти се називају „деца“. Инфантилистички приступ студијама, студирање док је човек млад, „јер само млади људи имају психофизичку снагу да то ураде“ (Илијић, 2007.) напуштен је још тридесетих година 20. века. Овакви ставови су потпуно супротни са улогом универзитета у промовисању филозофије о доживотном образовању и учењу. Ови ставови, до одређене мере, нашци су одјека и у Закону о високом образовању Србије. Лица која заврше програме учења у току живота, програме континуираног професионалног усавршавања „немају статус студента у смислу овог закона“ (Закон..., 2005, стр. 48). Они који раде на имплементацији промена не схватају да су се савремени универзитети заиста *променили*. Те промене су биле постепене и трајале су скоро читав век. На савременим универзитетима старосна структура студената постпуно се изменила. Све је више „седих“ глава које студирају на универзитетима. Програми који су намењени људима у зрелом добу и средњим годинама веома су популарни. Тако, на пример, „на Харварду се уписује 18.000 студената на основим студијама, а више од 60.000 долази на универзитет на неколико дана, неколико недеља или читаву годину. Већином су то старији мушкарци и жене, већ признати на својим радним местима (видети Вок, 2005, стр.84).

Постоје и други проблеми који се тичу промена у високом образовању, а који захтеву критичко промишљање, темељну анализу и упоређивања. Овде ћемо навести само неке: битне функције универзитета, омогућавање алтернативних облика студирања и одвраћање пажње од настојања да се сви студенти доведу у слушаонице и буду под будним оком наставника, измене положаја студената на савременим универзитетима, сараднички однос студената и наставника, прожимање научног и наставног рада, филозофске димензије избора садржаја, вредновање рад студената и наставника и све последице које из те концепције произилазе, унутрашње промене у организацији наставе и учења, стицање увида у квалитет властитог рада установа за високо образовање. Простор нам не дозвољава да овом приликом промишљамо наведене проблеме. Кључно је питање оснивање научно-истраживачких јединица на универзитетима које би проучавале високошколско образовање и осмишљавање промена. Науке о образовању имају у том погледу значајне задатке. Високо образовање не може се мењати по моделу промена основне и средње школе.

## Закључак

Образовање и наука наужно прелазе границу једне земље. Зато је потребно да се превлада етноцентризам и изолација. Народи који немају интелектуалне и културне везе осуђени су на стагнацију. У данашњем свету учење од других и са другима постаје императив времена, услов опстанка и преживљавања. То је полазна тачка и у разматрању социо-филозофских основа Болоњске декларације. У угледању на друге и учења од других мора се полазити од доброг познавања средина чије искуство желимо да пренесемо и средина где то искуство желимо да применимо поштујући научни принцип да упоређујемо оно што је упоредљиво.

Реформи високог образовања потребна је темељна филозофска основа, темељна теоријска подлога. Потребно је промишљање циљева високог образовања. То промишљање има следећи правац: вредности из којих произилазе потребе, из потреба циљеви, из циљева садржаји потребних знања, а из ових организација њиховог спровођења, до вредновања постигнутих резултата. У основи Болоњска декларација налази се филозофија прагматизма и бихејвиоризма.

Болоњска декларација је у суштини један манифест, прокламација пуна лепих жеља и утопијских предвиђања. Објашњени су неки од разлога њеног усвајања. Постоје опречна гледања у академским круговима о суштини и путевима спровођења Болоњске декларације, различито виђење њене суштине и схватања да ли су то само препоруке или „обавезујући принципи“. Болоњска декларација је само „механизам усаглашавања“ међу државама о образовним системима, а не „механизам“ његовог реформисања. До сада у Србији није критички анализирано и вредновано оно што је претходило садашњим променама па изгледа да се почиње од почетка.

У основи Болоњске декларације налази се филозофија меркантилизма, филозофија „тржишта знања“, концепција о знању „као роби“. То је механистички приступ који се не може прихватити без критичког промишљања. Високо образовање има филозофске и моралне димензије. Потребна је једна нова концептуализација образовања и учења.

Свака реформа образовања мора да иде упоредо са променама у друштву. За промене у образовању потребна су материјална (финансијска) средства и припремљен наставни кадар. Реформа високог образовања мора бити усклађена са економским могућностима Србије, иначе ће се и онако оскудни капитал преливати у богате и развијене земље. У Србији не постоји стратегија високог образовања и његовог развоја. Промене којима се скицира тростепено образовање више су механичке и практичне и изазивају бројне контраверзе. У тексту су те контраверзе објашњене. Бројан су питања иницирана Законом о високом образовању у Србији из 2005. године које треба даље анализирати и критички промишљати. Најгори пут био би ако бисмо у промене ишли на основу покушаја и погрешака.



### Коришћена литература:

1. B. Holmes (1981), *Comparative Education: Some considerations of Methodology*, Allen and Unwin, London
2. J.W. Apps (1975), *Toward Working Philosophy of Adult Education*, SUPCE, Syracuse.
3. „Politika“, (1997), 14. Decembar, Beograd.
4. E.Faure et al (1972), *Learning to Be*, UNESCO-Harrap, Paris.
5. J. Мелвил, главни редактор (2005), *Мјакиј пут входенија Росијских вузов в Болоњскиј процесе*, Олма-пресе, Москва.
6. Лазетић (2006), *Историја и структура болоњског процеса*, у: Болоњски процес и високо образовање у Србији, «Цицero», Београд.
7. С. Турајлић (2005), *Универзитет као хипер маркет*, у: Д. Бок, Универзитет на тржишту, Клио, Београд.
8. Л. Новак (2005), *Кључне заблуде које ометају реформу високог образовања у Србији*, у: Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније, Алтернативна академска образовна мрежа, Београд.
9. J. Delors, et al (1996), *Learning: The treasure within*, UNESCO, Paris.
10. E. Fromm (1964), *The Revolution of Hope*, Renchart and winston, New York.
11. J. W. Botikn, et al (1979), *No Limits to Learning*, Pergamon Press, Oxford.
12. *Закон о високом образовању* (2005), Службени гласник Републике Србије, Београд.
13. М.Богдановић (2005), *Токови реформе на Универзитету у Београду: глобална перспектива*, у: *Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније*, Алтернативна академска образовна мрежа, Београд.
14. Р. Маринковић-Недучин (2005), *Универзитет према европском моделу: правци деловања и приоритети*, у: *Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније*, Алтернативна академска образовна мрежа, Београд.
15. Д. Поповић (2005), *Процена ризика у првој фази имплементације реформе универзитета*, у: *Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније*, Алтернативна академска образовна мрежа, Београд.
16. В. Ракић (2006), *Приватни универзитети у Србији и Болоњска декларација: такмичити се или сарађивати*, у: *Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније*, Алтернативна академска образовна мрежа, Београд.
17. Д. Бок, (2005), *Универзитет на тржишту*, Клио, Београд.
18. M. Nussbaum (2006), *Teaching Humanity*, Newsweek, August 10, 2006.
19. H. Hasmik (2006), *Lifelong Learning-a challenge for Higher Education: A comparative Study of German and Armenian University*, ISCEA, Bamberg.
20. V. Štraus (2006), *Structure Studies-Czech Experinece*, u: *Bolonjski proces i visoko obrazovanje u Srbiji*, «Cicero», Beograd.
21. T. Husen (1987), *Higher Education and Social Stratification: an International Comparative study*, UNESCO, Paris.
22. С. Илијић (2007), *Оштре санкције за злоупотребу положаја*, «Просветни преглед», 01. март 2007.

**Academician Dusan M. Savicevic**  
Philosophical Faculty  
Belgrade

***Socio-philosophical Grounds of the Bologna Declaration***

**Abstract:** *Education and science have gone beyond the borders of one country. Learning from others and with others has become the imperative of our time. This is the starting point of considerations of the grounds of the Bologna Declaration. The reform of higher education needs a solid philosophical basis. It is necessary to reflect on the aims of higher education. The principle underlying the grounds of the Bologna Declaration is philosophy of pragmatism and behaviourism. Academic circles express opposing views on the essence and ways of the Bologna Declaration implementation. The Bologna Declaration is a mere “mechanism of harmonization” between countries and educational systems.*

*Any reform has to be undertaken in parallel with social changes. The reform of higher education has to be in accordance with economic potential of Serbia. A number of questions have been raised by the Higher Education Law in Serbia which should be analysed further and critically reflected on, if we do not want to go into changes by trial and error.*

**Key words:** *changes in education, philosophical grounds of education, values, the Bologna Declaration, high education development strategy, students, teachers, quality of education.*

**Академик Ненад Сузић**

Филозофски факултет

Бања Лука

## ФОРМА И СУШТИНА БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА

---

***Резиме:** Попут контраста или лупе двадесети вијек нам је омогућио да сагледамо куда иду системи образовања у појединим земљама, да сагледамо цивилизацијске трендове промјена у образовању. Све до пред крај двадесетог вијека на Западу је доминирао концепт индивидуалног и индивидуализованог учења. Након "Спутњик шока" 1957. године (Hirsch, 1996) Американци су у страху од комунизма избјегавали социјалне и колективне моделе учења (комуна – заједница) како не би у њедрима одњеговали гују комунизма. Своје грађане су образовали за уске професије, за обрезиваче цвијећа и слично. Уски професионализам, антиинтелектуализам и локална искључивост као обиљежја америчког система образовања (ibidem) вриједила су и у другим земљама Запада. На Истоку се развио други тип заблуде или скретања. Модел «образовања по поруџбини друштва» владао је у самоуправљању као образовање за поребе привреде, а у Совјетском Савезу као модел школовања за потребе друштва или заједнице. Форма «свестраности» код нас је имала више димензију «тираније свестраности» него што је то хумани концепт васпитања и образовања оптимума код сваког појединца. Ипак, више као производ друштвеног односа него образовања, у Америци се развио менаџерски дух тако да су они постигли да «девет десетина америчких улагања у Европи финансирају Европљани» (Servan-Schreiber, 1968). Овим радом аутор жели указати на трендове савремених промјена у образовању, на предности и недостатке «источних» и «западних» модела, на форму и суштину Болоњског процеса.*

*Крајем двадесетог и почетком двадесетпрвог вијека јачају глобални процеси. Настају меганације које се све више подударају са цивилизацијама. Такве меганације су: Европљанин, Американац, Кинез и слично. Сазрело је схватање да су најпрофитабилнији извори моћи и зараде људски ресурси. Европи је јасно да велики центри попут Лондона, Берлина или Париза нису претплаћени на таленте, да се у селу Смиљани може родити један Тесла. Европа жели да искористи своје људске ресурсе, а то значи да жели створити једнаке услове образовања за земље Европске уније, па и Балкана. Ипак, попут америчке или совјетске заблуде, Европа данас остаје на форми Болоњског процеса занемарујући суштину. Шта је форма, а шта суштину?*

*Формални приступ подразумева само успостављање јединственог облика, јединствених критеријума попут једносеместралних испита, броја кредита, броја сати, обима и слично. Већ трећу деценију Европа систематски покушава успо-*

*ставити јединствену форму образовања, али се тој форми од самог старта отимају најразвијенији и најуспјешнији универзитети на свијету попут Сорбоне, Оксфорда, Кембриџа и још неки. Они не желе реметити успостављени систем који се доказао у пракси. Ова европска формализација има и своју хуману димензију. Настоји се створити услове да сви ученици и студенти могу похађати наставу на било ком универзитету у Европи. У суштини се ради о настојању да се подстичу и искористе сви људски ресурси.*

*Суштинске промјене у систему образовања подразумијевају оспособљавање младих људи за живот у учећој цивилизацији, за доживотно или цијеложивотно учење. Данас, на почетку двадесетпрвог вијека знамо да живимо у учећој цивилизацији и да ће дијете које данас иде у школу бити слободно и сретно ако научи да перманентно учи ново, да ужива у учењу и ако заволи учење. Наше, па и европске школе су данас далеко од тог идеала: да млади науче учити и заволе учење током школовања.*

*Занесена формом, Европа данас не види ову суштинску димензију процеса. Важно је да постоје кредити, да се учи једносеместрално и слично, а није важно како се учи, да ли се ученици и студенти оспособљавају да уче лако, да заволе учење. У овом раду аутор указује на низ аспеката формалних и суштинских промјена у Болоњском процесу указујући на неке опасности које пријете да пониште добра достигнућа нашег традиционалног система васпитања и образовања и на могућа рјешења: прихватити форму а развијати суштину, задржати добре стране традиционалног и развити модерно које нуди Европа.*

## **Цивилизацијски контекст образовања**

Да бисмо знали куда иде образовање у XXI вијеку, потребно је да се вратимо у XX вијек. Током XX вијека западне земље су развијале уски професионализам уз форсирање индивидуализма (Hirsh, 1996). Најбољи је био радник "који ништа не зна" осим уске професије. На тај начин се настојало спријечити освјешћивање радништва и побуна радничке класе, спријечити појаву комунистичких покрета. Крајем двадесетог вијека у Америци и Западној Европи схватили су да је прошло вријеме барикада, Жана Валжана, Гавроша и Козете (Иго, 1960), да је престала опасност од масе која јуриша на владу и сенат. Престао је грчевити страх од "црвених" и отворена су врата колективним моделима учења и поучавања. Познати "Спутњик шок" из 1958. године (Daggett, и Kruse, 1997) престао је када је Русија потписала програм "Партнерство за мир". Као никада до тада, на Западу су крајем XX вијека схватили да од образовања битно зависи стабилност система и да нација нема будућности без квалитетног образовања. "Године 1987. већини Британаца је било кристално јасно да су школски системи са централизованим наставним плановима програмима имали много бољи учинак него енглески школски систем" (Hirsh, 1996, стр. 96). Централизовани наставни планови и програми били су својствени за земље социјалистичког блока, за Совјетски Савез, Југославију и друге. Велики експеримент у Мађарској у коме је Сорош потрошио огромне суме долара на децентрализацију система показао се као

потпуни промашај. Године 1998. само за први разред било је званично регистровано око 600 наставних планова и програма. Посљедица тога била је да дијете које пређе из једног кварта Будимпеште у други не може похађати наставу јер су програми некомпатибилни. Као земља у транзицији, Мађарска је послужила као примјер куда води слијепо копирање туђих модела. Болоњски процес је покушај да се успоставе јединствени стандарди студирања за цијелу Европу, али га не треба схватити као слијепо копирање задатих модела.

Крај двадесетог вијека дочекали смо са седам цивилизација и једном субцивилизацијом, сматра Самјуел Хантингтон, харвардски професор. То су слјдеће цивилизације: православна, западна, исламска, јапанска, конеска, хиндуска, афричка и јужноамеричка као субцивилизација (Huntington, 1998). Довољно је да погледамо имена ових цивилизација па да закључимо како међу њима постоји битна разлика у сфери васпитања и образовања. Западну цивилизацију по Хантингтону чине Западна Европа, Америка и Аустралија. Од свих цивилизација, само Европа и Америка настоје успоставити јединствене стандарде образовања. Сад ни данас немају јединствен наставни план и програм за све земље, немају чак ни оквирне планове и програме иако их настоје успоставити за ниво основног образовања. Данас је кристално јасно да она цивилизација која успостави јединствене образовне стандарде у будућности може рачунати на предности које доноси оптимализација развијања и кориштења људских ресурса. Америка то сад за сада рјешава куповином кадрова, али је извјесно да у скорој будућности куповина кадрова неће моћи надомјестити оно што добијамо масовним образовањем, таленте које добијамо из те најшире базе.

Појава универзалних стандарда доживљена је у малим земљама као опасност за властити идентитет, као пријетња култури, језику, вјери и националном идентитету. Овдје су се посебно исказале националне бирократије балканских земаља насталих распадом бивше Југославије. „Уобичајена је погрешка сматрати да изложеност свјетској култури обавезно води у губитак или одрицање од сопствене специфичне културе“ (Лаш, 1996, стр. 124). Иако је јасно да су технолошки заостале за развијеним свијетом, балканске земље су се упорно опирале европским стандардима у сфери образовања. У основи тог отпора било је, с једне стране, настојање да се избјегне тсунами глобализације, а с друге, жеља да се задрже предности традиционалног система образовања. Болоњски процес, међутим, доноси један принцип који елиминише ове страхове. Ради се о принципу «јединства различитости» (Magna Charta Universitatum, 1988, стр. 117). Осим тога, овај докуменат подразумијева националне, односно државне системе образовања усклађене са заједничким стандардима али независне и својствене у својим специфичностима.

Отпор универзалним стандардима у сфери образовања има и своју расну основу. Наиме, у САД постоји одређени број црнаца који сматрају да им универзални стандарди доносе само неједнакост и да их сврставају на разину грађана другог реда.

«Милитантни црнци су подстицали расну поларизацију и захтијевали нову политику *колективне оптужбе и права*. Они су инсистирали да се црнци, будући да су жртве *бијелог расизма*, не могу подвргавати истим образовним или грађанским стандардима као бјелци. Такви стандарди су и сами расистички, с обзиром да немају никакве друге сврхе осим да црнце држе на мјесту које им припада" (Лаш, 1996, стр. 128)

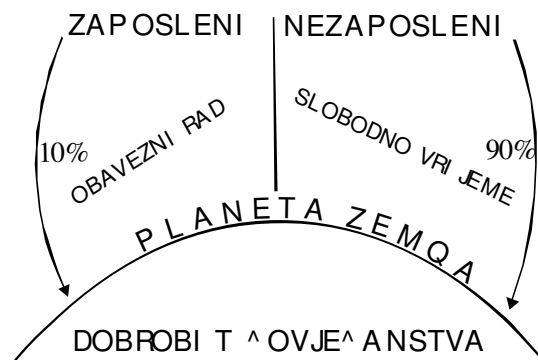
Ако универзализацију образовних стандарда посматрамо цивилизацијски, ако поредимо различите цивилизације, видјећемо да ће крај XXI вијека неке цивилизације дочекати као господарске, а друге као заостале, као робовске или популистичке. Дозволимо себи право да овдје предвиђамо будућност образовања.

## Будућност образовања

Другу половину двадесетог вијека провели смо у бившој Југославији причајући како дјецу и младе треба образовати према потребама привреде. Шта бисмо рекли данас када знамо да се од сто дипломираних студената може запослити само петнаест. Значи ли то да оних 85 студената не треба да студирају? Никако! Управо обратно. Бити незапослен значи бити способан за продуктивно коришћење слободног времена којег незапослени има у изобиљу.

Највећи хакери данашњице, најбољи кошаркаши НБА лиге, највећи научници и умјетници нису то постали зато што су своју активност обављали у форми обавезног рада. Хакери су данима и ноћима проводили за својим компјутером не очекујући да им неко плати за ту активност. Слично је са истакнутим спортистима, умјетницима и научницима. Из њиховог слободног времена настали су патенти и производи који су препородили човјечанство, који су донијели неизмјерљиву добробит човјечанству. Сјетимо се само Николе Тесле, а данас Интернета, мобилне телефоније и безброј нових технолошких рјешења која доносе добробит човјечанству.

Схема 1: Слободно вријеме и обавезни рад на крају XXI вијека



Милионе радника на једноставним механичким пословима замијениле су данас паметне машине. Када се израчуна колико је непоредног људског рада у производњи једног аутомобила, а колико је софистициране технологије базиране на чиповима и рачунарком управљању, данас видимо да је у развијеним индустријама ова производња доминантно аутоматизована, а да је људски рад сведен на минимум. Ако се аутоматизација и кибернетизација наставе овим темпом, на крају XXI вијека можемо очекивати да ће обавезан људски рад износити око 10% укупне вриједности производа (Схема 1). С друге стране, слободно вријеме ће износити 90% укупно расположивог времена људи и доносиће највећи дио добробити за човјечанство. Вријеме високе стопе запослености је дефинитивно иза нас, то је вријеме XIX и XX вијека. Кристофер Лаш, професор на универзитету у Рочестеру, о томе пише:

«Нове индустрије нису у стању да обезбиједу радна мјеста за незапослене. Њујорку је потребна порезна основа и пуна запосленост; умјесто тога он добија ријечи и симболе и пуно ресторана. Нове индустрије подстичу хедонистички начин живота окренут себи, који је потпуно стран начину живота породично оријентисаних сусједстава“ (Лаш, 1996, стр. 130)

Традиционално схватање појма радног времена већ данас је потребно редефинисати. Обавезни одлазак на посао који траје седам до осам сати данас су умногоме замијениле пригодне и повремене активности људи, једнократно ангажовање или уговорни однос са странком која обавља рад. У том смислу имамо велики број занимања која не можемо везати за радно вријеме. Таква занимања су: менаџер, савјетник, предузетник, режисер и слично. Менаџер може зарадити организацијом једне турнеје поп звијезде више него пристојан љекар који годину дана уредно одлази на посао и извршава тешке и одговорне послове.

Прошла су времена масовних запошљавања јер су већину радних мјеста на једноставним мануелним пословима људи замијениле машине које имају уграђене чипове и аутоматизовано обављају радње за које је раније

требало више радника. Једна од посљедица све веће незапослености људи је окретање ка хедонистичком начину живота, ка хедонизму као филозофији живота. Школе нису спремно дочекале чињенице да образују младе без наде за запошљавање. образовање за слободно вријеме у школама није уопште заступљено. Дјеца уче да нешто науче, да добију школску оцјену, а чему ће им то знање нико се не пита, чак ни творци наставних планова и програма.

Које су посљедице наглог пораста слободног времена у XXI вијеку? Кристофер Лаш указује на сљедеће негативне посљедице:

1. смањење производње,
2. пораст криминала,
3. распадање великих градова,
4. процват трговине дрогама,
5. опадање средње класе,
6. изолација елита,
7. вјештачки карактер политике и њено удаљавање од обичног живота,
8. криза демократије (Лаш, 1996).

Шта чека школе у новонасталој ситуацији? Како се образовање може прилагодити овим условима. Ако ће у будућности доминирати слободно вријеме људи, могу ли школе спрематити младе за продуктивно кориштење слободног времена? Извјесно је да се ради о будућности која је већ почела и да школе у овом тренутку за то нису спремне. Који заокрети стоје пред школама и које новине треба увести и да ли су то новине које доноси Болоњски процес? Прво покушајмо одговорити на питање шта школе требају и могу урадити:

1. Оспособљавати младе за учење учења, за перманентно усавршавање;
2. Оспособљавати младе за продуктивно кориштење слободног времена;
3. Оспособљавати младе за социјалне односе, за подршку другима или симедонију.

Ова три захтјева озбиљно колидирају са постојећим наставним плановима и програмима као и са компетенцијама наставника да се њима баве. Да ли ће Болоњски процес донијети имплементацију ових захтјева. Сад за сада не! Болоњски процес се бави више формом, а мање суштином исказаном у наведена три захтјева. Пближе ћу то разјаснити образлажући сваки захтјев посебно.

**Учење учења** подразумијева да наставник оспособи дијете да само учи наставни предмет или садржај о коме се ради. Традиционална школа је имала дидактички приступ по коме је задаћа наставника да поучи ученика, да испредаје, објасни, демонстрира или покаже а дијете треба да зна или умије. Наставникова дужност није била да оспособљава ученике да сами раде на градиву, да науче како се учи дати предмет или градиво. Оспособљавајући ученике за учење можемо се одрећи сувишне и непотребне репродукције и бесмисленог памћења садржаја попут броја оваца у Аустралији, количине произведене руде у Африци, безбројних имена и датума које можемо у сваком часу наћи на Интернету. Овдје се поставља нови проблем. Ако смањимо број информација које се памте у настави, наставнику ће остати вишак времена на



часу, а он није оспособљен да то вријеме продуктивно користи. Једноставно, он не зна како да научи ученике да уче. Дакле, за овај посао наставнике треба систематски и дуготрејно припремати. Моја истраживања су показала да наши наставници могу ефикасно савладати програме који посредују интерактивно учење и учење учења у разреду (Сузић и сарадници, 2001; Сузић, 2004). Ево једног једноставног примјера који илуструје учење учења. Ако наставник оспособи дјецу да поред сваког пасуса попоставе по једно питање које обухвата цијели пасус и ако од свих тих питања они препознају три до пет најважнијих, имаћемо *издвајање битног од небитног* као когнитивну компетенцију важну за учење. Сада ће наставник моћи дати дјецу ново градиво, тражити од њих да поставе толико питања колико има пасуса и да издвоје три најважнија питања. Након тога може оцијенити дијете по томе колико је исправних питања поставило и да ли је издвојило најбитније. Овим је одбачен стереотип класичног тестирања јер ученик може да има пред собом књигу, да не зависи од надзора и контроле наставника. Ако научимо дјецу да одвајају битно од небитног, нећемо се морати плашити захтјевних и претешких наставних планова и програма те уџбеника. Одвајање битног од небитног је само једна од компетенција потребних за способност ефикасног учења. У документима који се односе на Болоњски процес ово можемо наћи само као декларативно опердељење, али одговор на питање *како* немамо.

**Продуктивно кориштење слободног времена** постаје сваким даном све важније у животу савременог човјека. Потрошачки изазови савременог доба све више одвлаче људе у хедонизам, у испразна потрошачка уживања која дехуманизују квалитет живљења. Своје личне снага, своја лична својства савремени човјек све више прилагођава хедонистичком начину живота. Тако се тијело и дух човјеков јављају као роба на хедонистичком потрошачком тржишту. На примјер, уградња силикона се све више третира као нормална појава, као прихватљив начин поправљања сексуалних обиљежја људског тијела. С друге стране, интелектуална проституција иде до нивоа акедемских услуга типа произвођења академика, односно, писање дипломских, магистарских и докторских радњи у име неког другог већ има свој цјеновник. Из сфере личних услуга ова интелектуална проституција код нас све више добија институционалну форму већ познату у свијету.

"Велика већина студената одлази у институције, које се више чак и не претварају да пружају либерално образовање, да би студирали бизнис, рачуноводство, физичку културу, паблик рилејшнс и друге практичне предмете. Писање мало уче (осим ако је *комерцијални енглески* прихватљиви супститут), ријетко прочитају и једну књигу и дипломирају без икаквог знања из историје, филозофије или књижевности" (Лаш, 1996, стр. 162)

Ова сличица једног дијела амричког високог образовања показује нам куда иду наше више школе и факултети. У тежњи да зараде новац, све већи број виших школа и факултета код нас издаје дипломе без академског покрића и тиме омогућује да се људи лажно представљају као стручљаци без стварних

компетенција. Када се укаже прилика да на дјелу покажу своју стручност ови људи су изложени двострукој трауми: сусрету са реалном сликом о себи и јавној демонстрацији некомпетенције. Силикони на тијелу као и лажне дипломе служе истој сврси: постићи вишу цијену на хедонистичком тржишту. Лажна роба на лажном тржишту! Како и за што у таквим условима васпитати и образовати младе људе?

Ако од сто људи који завршавају факултет данас у БиХ не можемо запослити више од петнаест, питамо се шта урадити са оних 85 људи. Обећавати им запослење повећавањем броја радних мјеста, значило би исто што и политичарско манипулисање у сврху куповине гласова. Обучавати их за вјештину лажног представљања у хедонистичкој цивилизацији, значило би стварати неуротичност, производити лажну робу за лажно тржиште. Изгледа да је једино исправно рјешење оспособљавати људе за продуктивно кориштење слободног времена. Како и на којим садржајима обучавати младе људе за продуктивно кориштење слободног времена?

Постоји више елементарних претпоставки за продуктивно кориштење слободног времена, од којих овдје издвајам неколико приоритетних.

Прво, људи морају бити свјесни окружења у коме живе, морају отворених очију ићи кроз свијет, препознати и избјећи обмањујуће садржаје живота. Већ од малих ногу дјецу можемо обучавати како да користе медије, како да избјегну бескорисне и штетне ТВ програме, игрице, филмове и испразну забаву. Осим тога, младе треба оспособљавати да препознају лаж, позерство, маниризам, лажно представљање људи.

Друго, активно дјеловање младих људи на развијању властитих компетенција треба да постане саставни дио школовања. Традиционална школа се мало бавила препознавањем посебних компетенција дјеце и подршком тим компетенцијама. Била је то школа по моелу *учити свакога свему*. Најбољи хакери и кошаркаши су постигли врхунске резултате захваљујући томе што су своје слободно вријеме посветили активностима које воле. Да ли ову љубав и жељу дјеце може култивисати и подржати школа? Не треба много размишљања да дођемо до лаконског одговора *да*. Ово значи да би данашњу школу требало знатно реорганизовати. Наравно, при томе би било врло штетно занемарити општу културу и хумано образовање које потребује сваки човјек савременог доба.

Треће, комплетно друштвено или социјално окружење треба да развија институције и организације које ће подржати креативно и продуктивно кориштење слободног времена, мјеста гдје ће људи моћи радити оно што је вриједно и што желе а да не морају улагати властити новац.

Четврто, нужно је развити ефикасне моделе мотивисања младих за продуктивно кориштење слободног времена. Конкретно, могуће је организовати јавне трибине, округле столове, конкурсе и друго да сазнамо шта млади људи желе, шта их интересује а затим дјеловати у том смјеру.

Пето, потребно је стимулирати истраживање слободног времена јер би низ сериозних истраживања пружио потребна сазнања и дубља сагледавања основних потреба и проблема људи у погледу кориштења слободног времена.

**Симедонија** је појам изведен из старогрчког језика а значи "симпатију за срећу других људи" (Rozyman i Rozin, 2006, стр. 82). У себи садржи три компоненте. 1) склоност човјека да подржи другог, 2) определијељеност особе да помогне другом у успјеху и напреовању и 3) својство човјека да се радује срећи другог. Срећа или благостање човјечанства у будућности ће све мање овисити од хране и новца, а све више од интерперсоналних односа које људи међусобно успостављају. У савременом друштву данашњице препознајемо егоизам, нетолеранцију и искључивост као доминантне друштвене односе испред подршке, сарадње и алтруизма, односно симедоније. Да ли у школама можемо развијати симедонијска својства младих када знамо да ће дјеца чим изађу из школе увидјети да та својства не владају у социјалној средини? Одговор је потврдан јер тек кад сазнају о симедонији дјеца ће моћи препознати супротне друштвене односе.

Да ли Болоњски процес развија учење учења, продуктивно кориштење слободног времена и симедонију? Слободно можемо рећи да у овом тренутку не можемо препознати директне правце дјеловања болоњских промјена у три наведена смјера, али је извјесно да формални оквири и европски стандарди стварају повољнији оквир за ове промјене него што је то било у традиционалној настави двадесетог вијека. Учење учења, продуктивно кориштење слободног времена и симедонију можемо означити као суштинске промјене унутар система образовања које потребује савремени човјек за слободан живот у XXI вијеку. Трагом ове суштине можемо рећи да Болоњски процес не нуди јасну визију нити употребљиве операционалне концепте. С друге стране, више него традиционални образовни систем XX вијека, овај процес отвара могућности да се управо ти суштински утицаји образовања остваре. Конкретно, велики број једносеместралних изборних предмета омогућује студенту да профилира своје стручно опредјељење у жељеном смјеру, да дограђује и развија своје компетенције према властитим интересовањима и потребама.

## **Исходи образовања**

У оквиру Болоњског процеса постигнута је генерална сагласност око оквира у коме ће се кретати исходи образовања. Тај оквир подразумијева четири ствари: 1) академске стандарде, 2) професионалне стандарде, 3) националне стандарде и 4) интернационалне стандарде. Како видимо, овдје нема пуно мјеста за стандардизацију обуке за учење учења или симедонију. Зашто је то тако? Једноставно, чим крене стандардизација, људи се оријентишу на опипљиве критеријуме. Осим тога, формални критеријуми су услов за оне суштинске. Ради се о квантитативним оквирима за развијање и стандар-

дизацију квалитативних исхода образовања. "Суштинско питање за студента који дипломира није *шта ћеш учинити да дипломираш*, него радије *шта ћеш сада када си дипломирао*" (Purser, 2003, стр. 26). Овај заокрет који Луис Парзер препоручује студентима слиједи и за Болоњски процес. Наиме, током двадесетог вијека и све до данашњих дана доминирала је тежња људи да дипломирају а затим да том дипломом освоје друштвену или радну позицију, а како ће употребити знање које су освојили током студија врло често је постајало споредно питање.

Данас је стигло вријеме да се тражи стварна компетенција, врхунска формалност а диплома дође као формални доказ професионалног нивоа. Болоњски документи каква је Лисабонска конвенција и други акти настоје дефинисати критерије рекогниције и еквиваленције диплома различитих националних система образовања. Признавање диплома и квалификација у овој конвенцији иде и до неформалног образовања.

"У подручјима гдје се високо образовање стиче на бази нетрадиционалних квалификација, сличне квалификације стечене на осталим подручјима биће оцијењене и верификоване на сличан начин као што је то урађено на подручју гдје је квалификација већ призната" (Lisabon Recognition Convention, 1997, члан IV. 8).

Прије *Лисабонске конвенције о признавању диплома* Европа је имала низ докумената који олакшавају признавање диплома из различитих земаља. Такав докуменат је "Diploma Supplement" (Савет Европе и UNESCO) "Euro CV", "European Convention on the Equivalence of Diplomas" (1953), "European Convention on the Equivalence of Periods of University Study" (1956), "Protocol to the European Convention of the Equivalence of Diplomas" (1964), "European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study" (1990) и други документи. Како видимо, требало је пола вијека да Европа достигне јасне стандарде о еквиваленцији диплома. Током тог периода еквиваленција се односила на традиционално организоване универзитет и средње школе. Болоњским процесом почиње реорганизација школских система у различитим земљама како би се остварила полазна форма или оквир за јединствене образовне стандарде.

Пред крај двадесетог вијека појавила се идеја о "Европској књизи компетенција" (European Competencies Book) у којој би биле обухваћене различите професије са јасним описом компетенција које треба имати особа са одређеном дипломом. Ово је требао бити алат који би помогао грађанима да остваре жељени ниво компетенција, односно да наставе образовање уколико нису задовољни нивоом који су већ постигли. До данас ова књига није израђена, мада је било више покушаја да се профилирају различите професије, какав је случај са машинством, на примјер. Зашто се није развила једна универзална књига о компетенцијама које вриједи у Европи?

Одговор на то питање је вишеслојан. Прво, компетенције није лако дефинисати с обзиром на чињеницу да се оне врло брзо мијењају, да застарјевају и одумиру а рађају се нове. Друго, да бисмо антиципирани ком-

петенције потребно је да имамо јасну визију будућности, а то је увијек несигуран простор. Треће, Европа је комплексна, технолошки и културно врло слојевита, тако да једна компетенција савршено вриједи на Медитерану али не и у нордијским земљама.

Питање је да ли се уз наведена ограничења може дефинисати одређени сет компетенција за живот у XXI вијеку. Уколико се држимо довољно широких теоретских полазишта, можемо дефинисати ове компетенције (Сузић, 2000). Конкретно, свједоци смо да су западне земље током друге половине XX вијека "истоварале" или растерећивале своје наставне планове и програме да би пред крај вијека схватиле да сиромашни наставни планови и програми не могу развити оптимум за сваког ученика и студента. Умјесто сиромашења наставних планова и програма, можемо код ученика развијати способност одвајања битног од небитног тако да се лако сналазе у захтјевним програмима и учбеницима. Ово је једна од компетенција коју је могуће стандардизовати и формално подстицати у европским школама и универзитетима. Међутим, још увијек смо далеко од таквих суштинских понирања у квалитет наставе и учења, а свједоци да успостављање формалних стандарда иде врло споро. Чињеница је, ипак, да имамо више покушаја дефинисања исхода образовања, али, исто тако, да немамо један сет усаглашених и општеприхваћених исхода васпитања и образовања на нивоу Европе.

## **Визија европског образовног простора**

Болоњску декларацију потписало је 29 министара 19. јуна 1999. године удружујући 29 европских земаља у јединствен процес стандардизације те усаглашавања законских и формалних норми. Ова Декларација промовише заједничке циљеве као што су транспарентност и отвореност школа и факултета у различитим земљама, да се образовање развија и дјелује у различитим друштвима, али уз заједничке стандарде, да се обезбиједи одговарајућа средства за развијање и унапређивање система образовања за све земље и тако даље.

Сажето у шест тачака овдје ћу дати главне аспекте апликације циљева који су зацртани Болоњском декларацијом а планирани су за период до 2010. године:

- Европски систем високог образовања ће бити транспарентан и разумљив за све са двостепеним образовањем: дипломским (bachelor) и постдипломским (master);
- Дипломе стечене у једном дијелу европског високообразовног простора (ЕНЕА – European Higher Education Area) биће признате у осталим дијеловима европског високообразовног простора, што вриједи за наставак школовања и за запошљавање;

- Дипломанти ће се моћи запослити широм европског тржишта рада;
- Студенти и наставници ће се моћи слободно кретати широм европског високообразовног простора и биће у могућности да ефикасно искористе своје могућности;
- Доживотно учење више неће бити изоловано од високог образовања. Знања и способности стечени током доживотног учења биће могуће формализовати путем кредита и квалификација, путем модула и едукационих курсева;
- Европски систем високог образовања биће повезан са свјетским тржиштем и производњом.

Поред шест наведених тачака, Болоњска декларација доноси одређење да се уведе *европски систем преношења кредита* (ECTS – European Credit Transfer System) и модел *додатка дипломи* (Diploma Supplement), бави се питањем мобилности студената, социјалним статусом професора и студената. Посебно је занимљиво да Болоњска декларација усвојена 1999. године антиципира учешће европског образовног система у односу на друге цивилизације савременог свијета.

"Ми морамо једним дијелом имати циљ да повећамо интернационалну конкурентност европског система високог образовања. Вриједност и ефикасност било које цивилизације биће мјерена утицајем које остварује једна култура на друге земље. Требамо осигурати да европски систем образовања достигне општеприхваћени ниво атрактивности аналогно нашој изузетној културној и научној традицији" (Bologna Declaration, 1999, стр. 242)

Након потписивања Болоњске декларације почиње врло интензивна активност на реорганизацији националних система образовања у земљама чланицама, а многе друге европске земље настоје да стекну услове да се придруже овом процесу. Иако није спорна визија коју нуди Болоњска декларација, у неким земљама постоји одређени отпор овом процесу. Дио овог отпора долази из страха да ће Болоњски процес угрозити национални идентитет а дио од декадентности старијих професора који себе не виде у кредитном систему вредновања професора. Наиме, један број старијих професора доживљава кредитни систем вредновања професора као трку у којој као и њихове млађе колеге морају да носе једнако тешку врећу на леђима и да стигну на циљ под истим условима. Ово јесте реална бојазан јер ће се кроз одређени број година реализовати европска рејтинг листа професора у којој ће бити ефикасни они који ураде квалитетна истраживања и објаве радове у часописима који излазе на свих пет континената. Међутим, за праве професоре ово и није неки проблем јер интензивно раде и истражују а подржавају младе јер им је стало до научне спознаје више него до властитог промовисања.

## Шта је то рекогниција

Рекогниција (recognition) није само *признавање* диплома или њихово *препознавање*. Овај појам има шире значење него што би то нудио директни превод. Ради се о ширем концепту са неколико значења, а два значења су кључна.

1. Рекогниција као признавање диплома или квалификација које је њихов власник стекао у једној земљи а жели користити у осталим земљама Европе. Ово подразумијева индивидуални акт признавања појединачне дипломе, било да се ради о запошљавању или наставку школовања. У том контексту за ову рекогницију можемо користити једноставан појам *признавање диплома*.
2. Друго значење могли бисмо исказати појмом *акредитација* што подразумијева да је одређена институција или програм достигао стандарде квалитета и остале захтјеве да може бити уписан у регистар институција овлаштених да издају дипломе на европском високообразовном простору. Овдје се ради о рекогницији или препознавању институција које су достигле одређене стандарде да би могле бити акредитоване на одређеном нивоу квалитета који гарантује употребљивост диплома које ће издавати те институције. Ово се односи и на програме који су задовољили европске стандарде и као такви могу бити верификовани или акредитовани.

Рекогниција диплома унутар једне земље није гаранција да ће те исте дипломе вриједити широм Европе. Зашто? Једноставно зато што се једна диплома увијек третира индивидуално. Ако власник те дипломе жели наставити школовање, рекогниција ће имати другачији карактер него ако власник дипломе жели засновати радни однос. Важно је да се поштује принцип да власник дипломе има иста права као и други. Важно је имати на уму да ће процјене стране дипломе у једној земљи зависити шта се жели постићи: рекогниција, нерекогниција, парцијална или алтернативна рекогниција. Процедура и исход рекогниције зависиће од тога шта власник дипломе тражи. Конкретно, ако жели наставити школовање, диплома може бити дјелимично призната.

Три су могућа аспекта рекогниције с обзиром на намјену:

1. Академска рекогниција – признавање степена и квалификације, односно остварених кредита током студија с циљем наставка студирања на неком од европских универзитета;
2. Де јуре професионална рекогниција – препознавање страних квалификација и диплома којима се остварује право на запослење;

3. Де факто професионална рекогниција – препознавање страних квалификација и диплома на пословима за које та диплома није директно релевантна, за које вриједи посредно. На примјер, диплома хемичара се признаје у сврху обављања послова надзора производње у технолошком погону (Rauhvargers, 2003, стр. 59).

Поставља се питање које разлике могу постојати у европским државама и на универзитетима а да диломе буду признате. То су разлике и *pogledu*:

1. исхода образовања,
2. приступа даљим активностима,
3. кључним елементима програма,
4. квалитета програма и/или институција на којима се квалификације стичу (ибидем, стр. 60).

При провођењу процеса рекогниције најважније установити да ли су разлике есенцијалне. Примјена Лисабонске конвенције остварује се са фокусом на сврху рекогниције. Наиме, другачије ће бити призната диплома за професионални ангажман него када се та иста диплома признаје за наставак школовања. У случају непризнавања стране дипломе евалуатори препоручују алтернативну парцијалну рекогницију или наставак школовања до пуне квалификације.

Све земље потписнице Болоњског процеса дужне су да своју законодавну легислативу ускладе са усвојеним документима болоњског процеса тако да обезбиједи базу за одговарајућу рекогницију. У неким земљама Европске уније ова рекогниција је децентрализована тако да је обављају поједини универзитети, регије или институције. Препоручује се да рекогниција буде поспјешена билатералним споразумима између појединих земаља. Већ постоји већи број конвенција које регулишу ову проблематику између земаља Европске уније.

Транснационално образовање, учење на даљину (дистанце леарнинг) и виртуални универзитет представљају нове трендове у Европи који ће у будућности битно детерминисати рекогницију.

## **Закључак**

Двадесети вијек нам је пружио необично јасан увид о трендовима образовања на Истоку и Западу. Видјели смо да је на Западу доминирао прагматични модел професионалног сепаратизма и антиинтелектуализма а на Истоку је функционисао колективистички модел образовања по поруџбини друштва. На Западу смо имали "Спутњик шок" а на Истоку страх од "трулог капитализма". Крај двадесетог вијека дочекали смо са више различитих цивилизација, слажу се аутори. Међу цивилизацијама постоје значајне разлике



у системима васпитања и образовања. Поређење ових система недвосмислено показује да ће земље које почињу са организованим образовањем имати познати предност "раног старта" те на крају XXI вијека бити доминантне и сврстати се у "господарске" нације за разлику од свих осталих популистичких нација. Исто тако, разлике међу цивилизацијама у сфери високог образовања су драстичне. Можемо очекивати да ће на крају XXI вијека неке цивилизације имати врло развијен и синхронизован ситем образовања, а да ће неке цивилизације даље заостајати.

Поглед у будућност нам недвојбено говори да ће током XXI вијека људи имати све више слободног времена, а да ће се обавезни рад све више смањивати. Ово говори да би школство требало образовати младе људе, поред осталог, за продуктивно кориштење слободног времена. Ово и због тога јер ће из слободног времена стизати све више добара и услуга потребних за благостање човјечанства. Ово благостање ће неке цивилизације сервисирати много више од других цивилизација и тиме освојити лидерску позицију у свијету. Услов за то је правилно или оптимално кориштење људских ресурса.

Европа развија систем стандардизације и усаглашавања високог образовања у оквиру Болоњског процеса и тиме утемељује стандарде занимљиве за читав свијет. Основна намјера је да се оптимално користе људски ресурси јер је поглед на XX вијек јасно показао да се један Никола Тесла може родити у неком селу Балкана те да Лондон, Берлин или Париз нису претплаћени на таленте. Стварајући организационе претпоставке да студенти широм Европе имају могућност наставка школовања, да дипломе стечене на простору Европске уније вриједу на читавом простору Европе те да се обезбиједи размјена студената и професора, Европа постаје лидер и модел за читав свијет. Ипак, можемо констатовати да се гро досадашњих активности у Болоњском процесу односи на формалне критеријуме, на кредите, једно-семестралне предмете у високом образовању, на признавање диплома. Још увијек не видимо организован напор на развијању суштине. Иако постоје појединачни и парцијални приступи разних универзитета и аутора, још увијек не видимо организовано развијање обуке за учење учења, за продуктивно кориштење слободног времена, за симедонију као социјалну оријентацију младих и још неке конкретне правце које можемо квалификовати као суштину промјена коју потребује човјек за слободан живот у XXI вијеку.

Без обзира на то што се још увијек бави формом система високог образовања, Болоњски процес је велика предност и том формом ствара претпоставке за суштинске промјене у образовању. Наше учешће у том процесу не треба доводити у питање, посебно из разлога што Болоњска декларација прокламује принцип "јединства различитости" што значи да свака земља може задржати специфичности и предности свог традиционалног система образовања ако се добро и паметно организује.

## Литература:

1. Bologna Declaration (2003). The European Higher Education Area Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19. June 1999. У књизи: S. Bergan (ed.), *Recognition issues in the Bologna Process*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
2. Daggett, W. R. and Kruse, B. (1997). Education is not a spectator sport. Schenectady, NY: Leadership Press.
3. Hirsch, Jr., E. D. (1996). The schools we need and why we don't have them. New York: Doubleday.
4. Huntington, S. P. (1998). Sukob civilizacija i preustroj svjetskog poretka. Zagreb: Izvori.
5. Иго, В. (1960). Јадници. Београд: Рад.
6. Лаш, К. (1996). Побуна елита и издаја демократије. Нови Сад: Светови.
7. Lisbon Recognition Convention (1997). У књизи: S. Bergan (ed.), *Recognition issues in the Bologna Process*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
8. Magna Charta Universitatum (1988). Bologna: Alma mater Studiorum Seacularia Nona.
9. Purser, L. (2003). Recognition issues in the Bologna Process: Conclusions and recommendations. У књизи: S. Bergan (ed.), *Recognition issues in the Bologna Process*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
10. Rauhvargers, A. (2003). Recognition: From acknowledgement of foreign diplomas to an essential part of the Bologna Process. У књизи: S. Bergan (ed.), *Recognition issues in the Bologna Process*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
11. Royzman, B. E., and Rozin, P. (2006). Limits of shymedonia: The differential role of prior emotional attachment in sympathy and sympathetic joy. *Emotion*, 6, 82-93.
12. Suzić, N. (2000). Dvadeset osam kompetencija za XXI vijek. Banja Luka: Republički pedagoški zavod.
13. Suzić, N. (2004). Uvođenje učenika u učenje učenja. *Nastava i vaspitanje br. 1*, str. 18-35.
14. Suzić, N. i saradnici (2001). Interaktivno učenje III. Banja Luka: TT-centar.

**Nenad Suzic, Academician**  
Philosophical Faculty  
Banja Luka

***Form and Essence of the Bologna Process***

***Abstract***

*Like a contrast or a lens, the twentieth century has given us the possibility to have a clear view on the directions educational system in certain countries have taken, and to consider civilization trends of educational changes. To the very end of the twentieth century the concept dominating the Western countries was individual and individualized learning. After the “Sputnik shock” in 1957 (Hirsch, 1996), the Americans, afraid of communism, avoided social and collective models of learning (commune – community), not wanting to nurse a viper of communism in their bosoms. They trained their citizens for narrow professions, e.g. to trim flowers and the like. Strict professionalism, anti-intellectualism and local exclusiveness, as features of the American system of education (ibid) were characteristic for other Western countries, as well. On the other hand, the East has developed another type misconception or turn. The model of “education according to the offer of the society” has ruled in self-management as education for the needs of economy, and in Soviet Union as the model of schooling for the needs of society or community. The form of “versatility” in our case had a dimension of “versatility tyranny” rather than a dimension of the humane concept of education paying attention to the optimum of each individual. Nevertheless, as a product of social relations rather than education managerial spirit has developed in America, resulting in the fact that “nine tenths of American investments in Europe have been financed by Europeans” (Servan – Schreiber, 1968). The paper is the author’s attempt to point to the trends of contemporary changes in education, to advantages and disadvantages of the “Eastern” and “Western” model, to the form and essence of the Bologna process.*

*Global processes have been strengthening since the end of the 20<sup>th</sup> and the beginning of the 21<sup>st</sup> century. Mega nations have been created which increasingly match civilizations. Such mega nations are: European, American, Chinese, etc. An opinion has matured that the most profitable resources of power and profit are human resources. Europe has realized that large centres like London, Berlin or Paris are not subscribed to talents, that in a village like Smiljani a Tesla can be born. Europe wants to take advantage of its human resources, which means that it wants to create equal educational conditions for the countries of the European Union, as well as the Balkans. However, like American or Soviet illusion, Europe today remains at the form of the Bologna process, neglecting its essence. What is the form, and what is the essence?*

## НЕКА ОТВОРЕНА ПРАКТИЧНА И НАЧЕЛНА ПИТАЊА “БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА”

---

**Резиме:** У првом делу се критички анализирају нека решења проистекла из “болоњског процеса”, садржана у Закону о високом образовању Србије (радно време студената, једно- и двосеместрални курсеви студијских дисциплина, величина студијске групе, материјална основа “болоњског процеса”, студије у функцији образовања за рад, образовање научноистраживачког кадра, број профила стручњака које образује један факултет). Други део посвећен је неким отвореним начелним питањима “болоњског процеса” (“мобилност” као “одлив мозгова”, филозофска заснованост “Болоње”, померање тежишта образовања данас, потреба стављања високошколских институција у функцију развоја и потреба локалне заједнице).

**Кључне речи:** “Болоњски процес”, законско решавање питања образовања, радно време студената, организација студија, филозофска заснованост образовања.

---

### I

Пре четири године написао сам свој први рад о “Болоњској декларацији” и оном што она нуди.<sup>1</sup> Тада сам подржао настојање да се високошколско, пре свега факултетско (универзитетско) студирање (а ја овде претежно говорим о њима), учини *ефикаснијим и квалитетнијим*.

Писао сам тада о “болоњском процесу” као о једном “могућем моделу” решавања два горућа питања наших универзитетских студија – ефикасност и квалитет, као о једном “конкретном виду решавања тих “рак рана” сваког нашег факултета и универзитета”, као о једном могућем моделу”, не и као “једино могућем и најбољем моделу”, као о идеји која може подстаћи “да се створе и други модели за постизање ефикасности и квалитета студирања”.<sup>2</sup>

Подржавајући тада “болоњски модел” ја сам имао у виду следеће:

---

<sup>1</sup> *Како до ефикаснијег и квалитетнијег студирања (“Болоњски модел”)*, Зборник радова научног скупа “Образовање и усавршавање учитеља”, 31.10. – 1.11. 2003.г., Ужице, Учитељски факултет, стр. 17-28.

<sup>2</sup> Исто, стр. 20 и 26.

1. Болоњска декларација и оно што је из ње проистекло, а пре свега Европски систем преносивих бодова – ЕКТС (European Credit Transfer Sytem), настоји да што је могуће прецизније утврди *све* (намерно подвлачим ово *све*) обавезе студената. Она настоји да нормира те обавезе (одређеним бројем кредитних јединица) и то тако да све те обавезе не прелазе укупно могуће радно време сваког студента. *То износи 40 часова недељно, укупно 800 до 880 часова у семестру (за 20 до 22 недеље по 40 часова) рада студента. То износи 30 кредитних јединица, јер се као норма узима да једна кредитна јединица садржи 27 часова (800:30=27).*

Анализирајући студијске планове неких наших факултета, узимајући у обзир само оне обавезе које су исказане у званичним документима (водич за студенте, студијски планови и програми, обавезни семинарски радови, практична вежбања, спискови обавезне литературе) утврдио сам да недељно ангажовање студената на тим факултетима (а то је општеважеће за све наше факултете) *износи преко 80 часова недељно! Дакле, далеко више него што објективно студент може бити ангажован.*

2. Таква оптерећеност студената *онемогућава* им квалитетно испуњавање студијских обавеза. Та оптерећеност доводи до тога да студије код нас трају један и по до два пута дуже него што је законом, статутима факултета и другим званичним документима предвиђено. Наше студије су веома неефикасне.

3. Следећи показатељи неефикасности студија код нас су статистички подаци о *завршавању студија* и о *осипању студената* током студија. Анализом сам дошао до податка да од студената уписаних у прву годину студија око 1,5 до 2%, највише до 5% (на неким факултетима) заврши студије за време које је предвиђено да такве студије треба да трају. Други податак. Од уписаних студената током студија “оспе се” (напусти студије) између 15 и 21%. И један и други податак речито говоре о врло ниској ефикасности факултетских студија код нас.

4. Прецизно утврђујући садржај и обим сваког студијског предмета, отварајући могућност да се ти садржаји дају у виду краћих (по трајању) целина (“модула”, “блокова”, “корака” и сл.) које студент треба да савладава једну за другом, чини се веома значајан корак ка укидању понављања године у току студија, “замрзавању” година студирања. Истовремено тиме се остварује значајан помак и ка ефикаснијем, али и ка *квалитетнијем студирању.*

5. Прецизирајући *све* обавезе студента из *свих* студијских дисциплина у оквиру ЕКТС кредитних јединица, прецизирајући који све елементи и у ком односу чине *обавезне компоненте при оцењивању*, са чиме сваки студент мора бити упознат унапред (на почетку изучавања сваке студијске дисциплине), чини се веома велики корак ка *квалитетнијем, али и ка ефикаснијем студирању.*

6. С правом “болоњски процес” доводи у зависност квалитет и ефикасност студирања од *величине студијске групе* ( броја студената са којима професор ради у једном моменту). Група не сме бити тако велика да се у њој

губи студент као појединац, као активни учесник у раду, као партнер наставнику у току студирања, као субјект одговоран за свој успех.

7. Напокон, квалитет и ефикасност студирања зависе директно од *нових односа* које треба успостављати између професора и студената, обостране одговорности и за ефикасност и за квалитет студирања, залагања и једног и другог субјекта да се све студијске обавезе завршавају благовремено (ефикасно) и на највишем могућем нивоу (квалитетно).

То су основни разлози због којих сам ја у том свом раду подржао, а то чиним и сада, “болоњски процес”. Ако успемо да решимо само наведене две “бољке” студирања код нас – неефикасност и низак квалитет – онда “болоњски процес” заслужује сваку нашу подршку.

То, разумљиво, није све. Јер “болоњски процес” захтева и многе друге промене (неке веома корените) у досадашњем систему и начину високошколских студија. О тим питањима не постоји сагласност међу стручњацима. Штавише, оцене тих неких других захтева су веома спорне и противуречне. Оне су предмет расправа и дискусија. И морају то бити још више.

Јер, “Болоња” се, како пишу многи, више не може задржати ни зауставити. Ја бих рекао да је и не треба задржавати. Високошколско образовање у ово наше време захтева темељну реформу. За то постоје много разлози. О њима ја овде не бих говорио. То излази ван оквира ове моје теме.

Основно питање данас, дакле, није да ли смо за “болоњски процес” или смо против њега, већ како, на најбољи могући начин решити основне слабости и проблеме високошколског образовања (и код нас и у свету), како “хармонизовати” рад свих високошколских институција (а већ 45 земаља је прихватило “Болоњу”) и створити јединствен “европски простор високог образовања”?

## II

“Болоњски процес” је код нас постао од могућег обавезан, не само због тога што је Србија потписала “Болоњску декларацију”, већ зато што је, пре две године (2005.) код нас донет *Закон о високом образовању*, који полази од неких основних захтева “Болоње”, који омогућава да се и код нас примењује “болоњски процес”.

У природу сваког закона је, па и *Закон о високом образовању*, да утврђује норме и стандарде. Само по себи то није лоше и негативно. Може постати лоше и негативно када се те норме чине универзалним и обавезним и тамо где је њихово важење и примена ограничена или није могућа. Образовање не трпи укалупљивање, униформисање, решења која се административно намећу. Напротив, оно захтева норме и стандарде који су довољно флексибилни и еластични да могу да изразе сву разноврсност и посебност сваког подручја и облика високошколског образовања.

Има у том нашем *Закону* добрих решења. Ја о њима нећу говорити. Рекао бих неколико речи о оним одредбама *Закона о високом образовању* које, по мом мишљењу, неће допринети, пре свега ефикаснијем и квалитетнијем студирању, као ни неким другим питањима везаним за “болоњски процес”.

1. *Закон о високом образовању* није прецизно утврдио радне обавезе, па ни радно време студената. У *Закону* се каже да “радна недеља” студента може да износи 40 часова “током школске године”. Добро је што се то законски утврђује. Али није добро што није јасно и прецизно речено како да се то обезбеди и у пракси, како да се спречи да се студенти радно ангажују више него што је дозвољено. А то је, управо, оно што захтева “болоњски процес” да би студије биле ефикасне и квалитетне.

Члан 79. предвиђа да школска година траје 12 календарских месеци. Један семестар траје 15 недеља, а два семестра 30 недеља. То значи да “наставна година” (време када се одржава настава на факултету) траје 30 недеља. Како година има 52 недеље питање је каквим и коликим обавезама су испуњене преостале 22 недеље и ко нормира време у тим недељама (изузимајући, рецимо 6 до 8 недеља летњег распуста)?

Вратимо се поново чл. 29. У њему се утврђује да студент може да има 30 ЕКТС јединица у једном, односно 60 током два семестра. Како се нигде у *Закону* не каже колико временског ангажовања захвата једна кредитна јединица, то није јасно колико износи временско ангажовање (исказано у радним часовима) у тих 30, односно 60 ЕКТС јединица.

Већина земаља која је прихватила “болоњски процес” сложила се да једна ЕКТС јединица износи (заокружено) 27 часова. То значи да 30 таквих јединица у једном семестру износи 810 радних часова студента, односно 1620 у току два семестра. Ако би се то време поделило са 15 недеља колико има један семестар код нас, онда би изашло да се студент код нас у тим недељама ангажује 54 часа! Далеко више (и то само за део својих студијских обавеза) него што је *Законом* предвиђено (40 часова недељно).

Пошто то није могуће из тога се мора закључити да једна ЕКТС јединица код нас не обухвата 27 часова радног времена студента већ знатно мање. Колико? То се не каже. Можда би се то могло израчунати ако би се 15 радних недеља помножило са 40 радних часова, што означи 600 радних часова у току једног семестра. Подели ли се то са 30 ЕКТС јединица произлази да је код нас вредност једне ЕКТС јединице само 20 часова. Ако је то тачно поставља се питање како ће те наше ЕКТС јединице бити упоредиве са ЕКТС јединицама других земаља, колико ће бити прихваћене од њих, а тиме и преносиве на њихове високошколске институције? Како ћемо се ми тиме укључити у “европски простор високошколског образовања”?

У чл. 29 се каже. “Укупан број часова активне наставе (нов термин !) не може бити мањи од 600 часова у току школске године”. Не каже се колико може бити *највише*. Јер то је битан параметар за очување радног времена студената у *законом* утврђеном обиму (40 радних часова недељно).

Није довољно јасно шта је то “активна настава”. У Педагогији то има више различитих значења. У овом *Закону* се под том синтагмом подразумевају “предавања, вежбе, практикуми, семинари и др.” (чл. 29). Значи ли то да

ће студент у студијском плану имати исказаних само 20 часова “активне наставе” током једне недеље? Питање и даље остаје нејасно колико је то ЕКТС јединица? Није речено колико студент током недеље може бити ангажован ван те “активне наставе”. У истом члану Закона пише да су то “самостални рад, колоквијуми, испити, израда завршних радова, добровољни рад у локалној заједници и други видови ангажовања”. Колико се за то може ангажовати радног времена студента? Тим пре што наведене обавезе нису сталне (сваконедељне), не иду паралелно увек са “активном наставом”, а најчешће ангажују студенте у недељама када нема “активне наставе”.

Питање је да ли у Закону може постојати и оно “и др.” (код “активне наставе”) и “други видови ангажовања” (за оно изван “активне наставе”). Ово тим пре што се прецизно не каже колико то износи радних часова, односно ЕКТС јединица.

Вратимо се још једном на “активну наставу”. “Болоњски процес” предвиђа (нормира) да се за сваки час предавања мора предвидети *један час* припреме, а за сваки час семинарских вежбања, практикума, пркатичног рада и сл. по *четири часа* за припрему. То је минимум који студенту омогућава да буде “активан” у процесу “активне наставе” – студија. Узмимо најидеалнију ситуацију да студент у тих 20 часова “активне наставе” има пола часова за предавања и пола часова за вежбања. Произлази да се том броју од 20 мора додати још 10 часова припреме за предавања и још 40 часова припреме за вежбања. То износи 70 часова недељног ангажовања студента само у оквиру “активне наставе”! А познато је да наши студенти и пре и после укључивања у “болоњски процес” немају по 20 часова “активне наставе” недељно већ знатно више (на неким факултетима и до 30 часова недељно). Додајмо да се томе, по “болоњским” документима, додају часови и за читање обавезне литературе (што је прецизно нормирано), што наш Закон и не помиње као обавезу студената.

После свега поставља се питање: колико је стварно радно (временски) ангажован студент код нас током једне недеље и током “наставне” и школске године? Колико је то ангажовање током тих 30 недеља “активне наставе”, а колико онда када те “наставе” нема (током септембра, јануара-фебруара, јуна, током лета)?

О овој “математици” се може, свакако, расправљати. Може се она оспоравати. Остаје, међутим, чињеница да радне обавезе студената код нас нису *Законом о високом образовању* прецизно утврђене. Студенти нису заштићени од преоптерећености, неравномерног распореда студијских обавеза ни током радне недеље ни иначе. Тиме се не може очекивати да студије код нас постану ефикасне, па и квалитетне. Те две ствари су међусобно тесно повезане. У овоме Закон је могао бити веома прецизан, нормативан. Није био.

Зар се онда треба чудити што огромна већина студената, уписана ове школске године на студије, наводно, у складу са “болоњским процесом”, *није* испунила своје студентске обавезе у првом семестру (према дневној штампи из априла месеца 2007. године само их је 16% испунило обавезе)? Томе, разумљиво, могу бити различити узроци. Али један је, свакако, и поновно



“право” факултета да студента ангажују онолико колико они сматрају да је могуће!

2. *Добро је* што Закон захтева да се прецизирају студијски програми, да се тачно утврде све обавезе студената и наставника за сваку студијску дисциплину (тога досад код нас није било). *Добро је* што се захтева да се садржаји студијских дисциплина студентима дају у оквиру јасно утврђених целина (“блокова”, “модула”, “заокружених целина” и сл.). *Није добро* што се административно (законски, бирократски) то право канонизује, па нису могући изузеци ни онда када за то, по природи садржаја студијске дисциплине, постоје стварне потребе. Наиме, у једном ставу чл. 79 Закона се каже: “Настава појединих предмета се, по правилу, организује и изводи у току једног семестра, једног триместра, или једног блока, а најдуже у току два семестра или три триместра”- Дакле, ако постоји, а у пракси постоји потреба, када садржај студијске дисциплине то захтева, да се она изучава, рецимо, у три (семестралне) “заокружене целине”, то није могуће исказати у студијском плану и програму (у оквиру једне науке, научне области). Морају се за такве случајеве измишљати и вештачки бирати нови “називи” студијских дисциплина. И то су учинили неки професори за своје студијске дисциплине. Морају тако да поступе јер их Закон на то приморава. Тако се, на многим студијским групама, повећао број “наука” које студенти изучавају и полагају. Зашто, на пример, није дато право (у флексибилније формулсаном ставу у Закону) да о томе одлучују акредитационе комисије (које имају стручњаке и могу проценити реалније да ли је предложено решење целисходније)? Инсистирам, дакле, на флексибилнијем и еластичнијем (стручном, а не формалном) решавању оваквих и сличних питања. У овоме је Закон могао бити еластичнији. Није био.

3. За постизање квалитета у високошколском образовању (и не само на овом школском нивоу) изузетно је зачајно *колика је студијска група*, са колико студената професор истовремено ради (држи предавања, изводи семинарска вежбања, пакатични рад и сл). Више не би смело бити предавања која су, уствари, митинзи, када један професор ради истовремено са много студената (чак и са више од стотину). Поставља се питање: која је група студената оптимална да студенти и на предавању могу непосредно комуницирати, да имају директан контакт са професором? Исто питање, у још израженијем виду, се поставља када је реч о семинарским вежбањима, практичном раду студената, студентској пракси и сл.

Разумљиво, немогуће је таква питања законски решити универзално, на исти начин за све врсте и нивое студија, за све студијске дисциплине. Јер, разлике су веома велике. Уместо строго утврђених универзалних норми, које би се брзо претвориле у нереалне шаблоне, требало би све решити веома флексибилно, дати више варијанти, и то од...до.

У неким материјалима који се односе на “болоњски процес” као нај-оптималнија норма се наводи студијска група са 25 студената. Сигурно је да таква норма одговара огромном броју студијских дисциплина када је реч и о предавањима, па и о семинарским вежбањима. Али, сигурно је, не одговара

свим студијским предметима. Било би, можда, најцелисходније утврдити неке флексибилне норме по групацијама сродних (сличних) наука и научних области, сличних семинарских вежбања, практичних радова и сл.

И досада су питања величине студијске групе веома често постављана. То најчешће од “званичних органа” није прихватано. Јер, свако делење веће групе студената на мање групе, захтева већа материјална средства (већи број наставника, више простора, више матерјала за рад итд.). Управо зато што то много “кошта” досад нису прихватани предлози многих факултета да се веће групе студената деле у неколико мањих група. Свако се сналазио како је знао и умео. Сада више не би смело тако бити. Јер, од величине групе студената директно зависи активно учешће студента у студијском процесу (и на предавањима и на вежбањима), зависи његов однос према професору и према студијској материји, зависи укупни квалитет студирања (разумљиво, не само од тога).

Да ли ће акредитационе комисије, комисије за утврђивање квалитета, Национални савет за високошколско образовање, признавати решења која у том погледу предлажу факултети? Да ли ће њихове одлуке бити уважаване?

4. Овим долазимо до веома осетљивог питања читавог “болоњског процеса” – до *материјалних средстава* потребних за његово остваривање (питање величине студијске групе само је једно питање у том склопу). *Не очекује се, ваљда, да ће се истим средствима којима су досада располагали факултети и универзитети моћи спровести тако значајне промене у високошколском образовању?* Вероватно због тога што нико неће да преузме на себе одговорност за обезбеђивање повећаних (додатних) материјалних средстава (држава за државне високошколске институције, оснивачи и студенти путем школарина за приватне високошколске институције) то питање и није постављено. У Закону о њему нема ни речи. Избегавање постављања тог питање најгоре је могуће “решење”.

5. Закон утврђује (чл. 29) трајање академских студија. Дозвољена су три модела 3+2, односно 4+1, односно “интегрисане студије медицине” шест година. Све је то исказано кроз ЕКТС јединице које, видели смо, нису прецизно у Закону одређене: 240+60, односно 180+120, односно 360 јединица. Добра је таква разноврсност дата у Закону. У пракси то није и неће бити увек добро. Јер доскорашње студије на неким факултетима се скраћују на три године (степен “бачелора”), на другима се продужавају, практично, на пет година (степен “мастера”). Да је то тако показује и чињеница да су све факултетске “дипломе” изједначене са другим степеном студија – са “мастер” степеном. Ниједан факултет није остао само на првом степену. Ретко ће који студент остати само на првом степену. Сви ће тежити, и факултети и студенти, да имају други степен (“мастер”) и студије које су досад трајале четири практично ће трајати пет година. Административно смо, дакле, продужили студије за највећи број студената. Не говори се много да ли је то стварно потребно, а још мање о томе колико ће то повећати трошкове студирања..

6. У доста захтева, и писаних и оним изнетим у дискусијама, тражи се да први степен студија треба претежно да има “практични карактер”, да

припрема за рад, радно место, а тек на степену “мастера” да се већа пажња посвети теоријским студијским дисциплинама.

*Закон о високом образовању* (чл. 25) прави разлику између “академских” и “струковних” студија. Прве треба да “оспособљавају студенте за развој и примену научних и стручних... достигнућа”, а друге “за укључивање у радни процес”. Да ли је таква административна (бирокарска) подела одржива?

Поставља се, на пример, питање да ли је студент педагогије, психологије и сл., када стекне први степен (“бачелор”) оспособљен и “за рад”? Да ли он може после тог степена студија да добије место “стручног срадника” у школи? Исто питање се поставља и за студенте економског, правног, било ког наставничког факултета, за студенте техничких, медицинских итд. факултета. Да ли се они после завршетка свог факултета укључују у “радни процес” или је то само предвиђено за студенте “струковних студија”? Шта то, уствари (непрецизно је речено у Закону), значи да су студенти академских студија “оспособљени за примену научних и стручних достигнућа”? Да ли ће ти студенти бити оспособљени на другом степену (“мастер”) за укључивање у “радни процес”?

7. У Болоњској декларацији и документима која из ње произлазе говори се о истраживачкој улози високог академског образовања, о обавези факултета да припремају *истраживачки кадар*. Посебно се то, још једном, наглашава у “Коминикеу министара задужених за високо образовање у Европи”, са састанка одржаног у Бергену 2005. године.

У том Коминикеу се каже: “Подвлачимо значај високог образовања у домену унапређивања истраживања, и значај истраживачког процеса у обезбеђивању економског и културног развоја друштва и друштвене кохезије...структуралне промене и побољшање квалитета предавања не би требало да умање напоре да ојачамо истраживања и увођење новина... Морамо да обезбедимо пораст броја постдипломаца који би у Европском простору високог образовања усавршавали истраживачки рад”. И даље: “Кључна компонента последипломских студија је побољшање знања кроз истраживачки рад”<sup>1</sup>.

Немам увид у то како су та питања решена у нормативним документима других земаља које су се определиле за “болоњски процес”. На основу оног што је садржано у нашем *Закону о високом образовању* није довољно јасно како ће универзитети и факултети (јер то је њихов посао у оквиру институција високог образовања) остваривати тај веома важан задатак?

О истраживачком раду се посебно говори у чл. 49 Закона. И то више о задацима него о начинима и путевима реализације тог задатка. Ту пише: “Универзитет обавља научноистраживачки рад... у циљу развоја науке... унапређивања делатности високог образовања, односно унапређивања квалитета наставе, усавршавања научног подмлада, увођења студената у научноистраживачки рад..” Оно што је речено о докторату (чл. 25) – “студије трећег степена су докторске академске студије” и у чл. 29 да су за “докторске

---

<sup>1</sup> Превод на српски, стр. 3 и 4

студије” обавезне 180 ЕКТС јединица, тј. три године рада, ако су претходне студије трајале најмање 300 ЕКТС јединица, тј. пет година, није довољно ни јасно нити је то довољна гаранција да се обезбеди да докторат буде у функцији напред наведених задатака академских високошколских институција у развијању научноистраживачког рада.

Штавише, у односу на досадашњу праксу и искуство наших факултета и универзитета, ниво ових “нових” докторских студија биће нижег нивоа. Досада је била обавеза да кандидат заврши са одличним успехом (просек изнад 8,5) основне студије (сада је то степен “мастера”), да стекне степен магистра (две године последипломских студија, специјално организованих у циљу припремања студента за научноистраживачки рад), па тек онда да пријави и ради докторску дисертацију. Сада студије пре докторских трају пет година, али без могућности (рецимо на другом нивоу) усмеравања оних који желе да се посвете научном раду. Нема више ни магистарских студија. Дакле, са “мастер” степеном се може уписати на докторске студије! А то је степен који свако може да стекне!

Отворено је питање колико ће академске студије првог степен (“ба-челор”) у трајању од три, односно четири године, са студијским дисциплинама које се, по правилу, изучавају у току једног, највише у току два семестра, које су доста практично оријентисане (припрема за рад), бити у могућности да студенте “уводе у научноистраживачки рад”. Студије другог степена (“мас-тер”) нису диференциране (као досадашње студије на специјалистичке и магистарске) и неће моћи много да буду у функцији оспособљавања студената за научноистраживачки рад. То, уосталом, и није постављено као њихов задатак. А како би те студије требало да изгледају показује и чињеница да је свим студентима који поседују “диплому” факултета признат степен “масте-ра”. Сваки од тих студената, практично, може да упише “докторске студије”.

8. Да реченом додамо још једно питање које је, по мом мишљењу, у *Закону о високом образовању* решено административно, чак бирократски.

Колико год је оправдано што Закон (чл.33) предвиђа да универзитет може да постоји “ако остварује академске студијске програме на свим нивоима студија, у оквиру најмање три поља и три области”, колико год је оправдан став да факултет може да постоји (чл.34) ако остварује “академске студијске програме и развија научноистраживачки односно стручни рад у једној или више области...” *толико мислим да није оправдан став* да “факултет...има својство правног лица ако остварује најмање три одобрена, односно акредитована студијска програма” (чл. 47)! Зашто баш три? Зашто не два? Зашто не само један ако је друштвено и стручно оправдан? Овако, административно смо натерали многе факултете (фундаменталних, друштвених, хуманистичких наука – поља, области, наставничке факултете) да *измишљају* профиле сртручњака да би испунили законску норму и да би остали самостални (да би задржали својство “правног лица”), да не би постали “јединица” (“департман”) при универзитету. Ниједан факултет у Србији неће пристати да постане ово друго, већ ће учинити све да остане “правно” самостална институција!

9. Додајмо, на крају, да се у *Закону о високом образовању* не говори о “унутрашњој педагошкој реформи” високошколских институција као о услови за постизање и ефикаснијих и квалитетнијих резултата током студија. Не говори се о просторним условима, опремљености, модернизацији образовне технологије, о информатизацији, о снабдевености библиотека, кабинета и лабораторија потребним књигама, периодиком, приборима и материјалима, о потреби да професори поседују педагошко-дидактичку спремност, да су оспособљени да са студентима раде на модеран, другојачији начин од досадашњег итд. Та питања, иако изузетно важна, засењују се спољашњим променама (систем, структура, ниво студија, организација и сл.). Вероватно је и ово питање изостављено, јер оно захтева, поред осталог, знатна материјална улагања. Тиме се поново враћамо на питање *ко ће обезбедити додатна материјална средства да се “болоњски процес” може не само прокламовати већ и остваривати?*

Све што је недоречено, односно није јасно речено и формулисано у *Закону о високом образовању*, мораће да решавају Национални савет за високо образовање, Комисија за акредитацију и квалитет. Да ли ће њихове одлуке бити обавезујуће за све, не мислим на високошколске институције, већ мислим на: Народну скупштину, Владу, министарства, посебно на министре просвете и финансија? Досадашња пракса у том погледу је била веома негативна. Не верујем да ће брзо доћи до промена набоље. Све говори да је друштвена заједница (оличена у изабраним органима државе) олако преbacила бригу о многим питањима високошколског образовања на разне “савете” и “комисије” (који су и те како потребни), које ти исти органи државе неће много уважавати (“слушати”). Поготово када је реч о материјалним питањима!

### III

И свој први рад о Болоњској декларацији сам завршио истичући нека веома важна питања која треба да буду предмет озбиљних дискусија. И на крају овог рада желим да укажем на неколико таквих питања. Назначићу само оквир таквих питања, јер би дискусија о њима захтевала читав низ посебних радова.

1. Неки најпознатији европски универзитети (најчешће се помиње Кембриџ, затим још неки познати традиционални универзитети у Енглеској, Висока политехничка школа у Паризу, говори се да у Болоњи нема “Болоње”, већина универзитета у Русији итд.) не прихватају “болоњски процес”. Сматрају да би тиме снизили квалитет и ниво својих студија, да би тиме омаловажили своју историју, богату традицију и искуство, да би тиме нарушили елитизам својих студија, своју особеност и привлачност.

На основу такве ситуације предвиђа се да ће уместо “јединственог европског простора високог образовања”, уместо “јединственог” и “хармо-

низованог” “система студија” у Европи (и свега оног што из тога треба да проистекне) доћи најмање до *два различита система високошколских студија*: елитног (оних познатих универзитета који не прихватају “болоњски процес”) и “болоњског”, упросеченог (оних високошколских институција које прихватају “болоњски процес”).

И то није све. Комисија за утврђивање квалитета рада високошколских институција које су прихватиле “болоњски процес” брзо ће морати рангирати све високошколске институције у Европи (у земљама које прихватају “Болоњу”). Мораће се утврдити више категорија тих институција. Сигурно је да ће у прву (најквалитетнију) категорију ући високошколске институције из богатијих и развијенијих земаља. У ниже категорије ућиће високошколске институције из мање развијених, неразвијених и земаља у транзицији. Тако ће се и у оквиру “болоњског процеса” створити *две различите категорије* високошколских институција.

Предвиђања су заиста суморна. Приговори веома озбиљни. Требало би их помно анализирати и проучити. Ако се обистине они руше основни затадак “Болоње” – да се створи јединствен и хармонизован “европски простор високог образовања”!

2. Цео “болоњски процес” веома много инсистира на “мобилности” студента и професора у оквиру “јединственог европског простора високог образовања”. Реч је, као што је познато, о могућности да студент започне студије на једној високошколској институцији, настави их на другој и заврши на трећој, независно о којим је земљама реч. Исто важи и за професоре. Они би требало да држе иста предавања (курсеви, студијске дисциплине) из наука којима се баве, под једнаким условима, на свакој високошколској институцији.

Веома озбиљних приговора има управо онда када је реч о “мобилности”. Они се не односе само на “практична” питања “мобилности” (материјална страна, знање страних језика и сл.), већ на саму суштину “мобилности”.

Реална су очекивања да ће “мобилност” бити *једносмерна*. Студенти и професори из мање развијених земаља, из земаља у транзицији, из малих земаља (по броју становника и пространству), из земаља које немају традиционално познате елитне универзитета, тежиће да оду у земље које све то имају (рецимо, Енглеска, Француска, Немачка). Студенти из тих земаља, сигурно је, неће ићи на студије у мале земље, мање развијене, земље у транзицији (на пример: Албанија, Македонија, Србија, БиХ, Литванија, Португалија и сл.). Исто важи и за професоре.

Универзитети који су богатији, који имају бољу опрему, који могу да ангажују најбоље професоре, који нуде веома повољне услове за студирање, а то су универзитети у економски развијеним и богатим земљама у Европи, привлачиће студенте и професоре из свих осталих земаља Европе. Опет ће доћи до *једносмерне* “мобилности”. Тешко је поверовати да ће неки студент из таквих богатих и развијених земаља, из земље где “код куће” има све услове за добро студирање, прихватити да оде у земљу (сиромашну, мање развијену) у којој свега тога нема. Како ће комисије за квалитет брзо утврдити које висо-

кошколске институције нуде боље услове студирања и обезбеђују виши квалитет студија, и њихове одлуке ће *подстицати* једносмерну “мобилност”.

Они који заврше студије у развијеним земљама, који тамо стекну одговарајуће дипломе (и “бachelора” и “мастера”, па и степен доктора) биће конкурентнији на “тржишту” и знања и радне снаге. Они ће тежити да после завршетка одређених нивоа студија остану у земљама у којима су студирали (бољи услови за рад, за живот, виши стандард, боља радна и животна перспектива и сл.). У малом броју ће се враћати у земљу из које су дошли.

Корист од “мобиности” имаће, пре свега, богатије и развијеније земље. Тако ће се “мобилност” претварати у својеврстан *одлив мозга* из мање развијенијих и сиромашнијих у развијене и богате земље! Богатији ће постајати још богатији, а сиромашни ће и даље заостајати за богатима.

Упозорење је веома озбиљно и заслужује да буде предмет озбиљних проучавања. Разумљиво, залагање за *реципроцитет* у оквиру “мобиности” може постојати, али само као прокламована лепа жеља. Свакако, нереална! Јер, млади ће се у избору студија, места рада и живљења, руководити својим интересима.

3. Поставља се и питање: каква је *филозофија* у основи “болоњског процеса”? Таква филозофија свакако постоји. Јер, нема образовања (није познато у историји педагогије) које није имало своју филозофску заснованост. Разлика је била и остала до данас само у томе што је таква филозофска заснованост негде видно истакнута, негде само назначена, а у доста случајева прикривена.

Данас се у свету поставља често питање који је *смиао образовања* у целини, односно у његовим појединим сегментима, па и у високошколском образовању? Одговор на то питање даје, макар делимично, и одговор на питање о филозофској заснованости данашњег образовања, па и “болоњског процеса”.

Сведоци смо били да је у образовању својевремено стављано тежиште на усвајање знања, затим на развијање способности човека, на комбинацију једног и другог, на развијање умења и навика код човека да би стечена знања могао у раду и животу да користи. Пошто се знања у наше време веома брзо гомилају, пошто се током образовања не може “научити” (није реч само о знањима) све оно што ће човеку бити потребно током живота, поготово у ситуацији када његово образовање постаје доживотно, тежиште образовања је умерено ка *самообразовању*. Сви нивои образовања треба да су у функцији оспособљавања човека за самообразовање. У том склопу у средиште образовања је стављано “описмењавање” човека. Наиме, поред класичне писмености захтевано је да човек током (формалног и неформалног) образовања овладава са техничком, технолошком, симболичком, информатичком, компјутерском итд писменошћу. Оне му треба да омогуће да стално налази она нова знања и достигнућа која су му у раду и животу потребна.

У наше време све више се говори о *компетентности* као средишту образовања. Важно је знање, важне су навике и умења, важне су способности, важне су “писмености”, али је на првом месту компетентност. Говори се чак и о “парадигми компетентности” у савременом образовању. Сматра се да је до

померања тежишта у образовању ка компетентности дошло под утицајем глобализације, развијања глобалног тржишта радне снаге, снажног развоја информатичке технологије и сл. Под компетентношћу стручњаци подразумевају разлилите ствари. Највише их говори да је то “више обједињених способности” које код човека треба развијати током образовања, способности које му омогућавају да се у радним (и животним) ситуацијама *практично* сналази, да се *самоорганизује*, да зна где ће наћи оно што му је потребно за решавање неког проблема, било да је реч о њему самом, било о групи којом руководи. *Образовање менаџера* постаје један од основних задатака савременог образовања! Без њих се не може ни у једном подручју људског живота и рада, од производње добара, па да уметности и културе, укључујући и човеково слободно време. Без њих не може ни савремено образовање.

Да ли у том склопу треба тражити филозофију, смисао, тежиште “болоњског процеса” (у целини и у свим његовим деловима) и да ли са тог становишта треба процењивати све задатке и захтеве које тај процес у високошколском образовању поставља? Каква је перспектива таквих захтева? Да ли је то филозофија образовања за 21 век? Или је то краткотрајна оријентација у образовању која неће издржати дужу пробу времена, потреба друштва и потреба човека?

У том склопу треба посебно процењивати зашто је у савременом образовању изостављен задатак да се човек мора развијати и као људско духовно биће, као морално и естетичко биће, као хумано биће? Ово тим пре што је у савременом образовању *изостала* васпитна компонента. Образовање и васпитање су раздвојени. Прво је све, друго се и не помиње! Зар је то човекова перспектива у 21. веку?

3. Посебно се поставља питање о односу “Болоње” и *глобализације*. Има их који доказују да је “болоњски процес” у функцији глобализације, да је оруђе глобализације, једно од средстава даље поделе света (држава, народа, друштвених заједница) на богате и сиромашне, на велике и мале (којима се оспорава и национални идентитет, и култура и много тога другог), при чему се ти “мали” доводе у вишеструку зависност од богатих! Таква “Болоња” је неприхватљива. Има их који доказују да је добро што је “болоњски процес” у функцији глобализације! Наводно, тиме он одговара на савремен изазове на које образовање мора да одговори на “прави начин”. Има их који су за “ослобађање” “болоњског процеса” од такве повезаности.

4. Још једно начелно-практично питање. Одувек се сматрало и захтевало као потпуно оправдано да универзитети и факултети буду иницијатори и носиоци развоја и свог *ужег окружења и целе друштвене заједнице којој припадају*. И тако је било досад и код нас и у другим земљама. Да би могли бити у функцији таквог развоја универзитети и факултети морају бити тесно повезани са средином у којој се налазе, а то значи са економским, техничким, технолошким, научним, информатичким, друштвеним, културним, здравственим, просветним, еколошким и многим другим достигнућима, али и потребама и проблемима и људи као појединаца и заједница у којима живе у срединама где се налази високошколска институција.



Да ли ће универзитети и факултети моћи да испуне ту своју мисију у условима када се више оријентишу према оном што је далеко од њих (да би постали део “европског простора високог образовања”) него према оном што је на дохват руке, у ситуацији када се многе високошколске институције одричу (добровољно или из других разлога) своје историје, традиције, нагомиланог искуства, своје специфичности и “локализма” (везаности за своју друштвену средину), прихватајући неке, наводно, универзалне стандарде, у условима када се све комерцијализује и постаје роба, па и знање које дају универзитети и факултети?

Разумљиво нико изричито не захтева од високошколских институција да се одвајају од друштвене заједнице којој припадају. Напротив, прокламује се потреба очувања особености, специфичности, посебног идентитета сваке високошколске институције. Али прокламације су једно, а стварни живот друго. У систему глобализације, глобалног тржишта радне снаге, одлива мозга из сиромашних и неразвијених земаља, у борби за “стандардни” квалитет високошколског образовања и сл., све су то само леви захтеви, који нису реално остварљиви.

Да закључим. Истакао сам неколико практичних и неколико начелних питања везаних за “болоњски процес”. Не због тога да бих пледирао за одбацивање “Болоње” (јер то и није више могуће), већ због тога да бих указао да наведена и многа друга – и практична и теоријска – питања која захтевају веома озбиљна проучавања и промишљања, па тек онда практично и паметно решавање.

### Литература:

1. *Лисабонска, Сорбонска и Болњска декларација*, има више издања, ја сам користио из публикације “Европски универзитет 2010”, Алтернативна академска образовна мрежа, Београд 2001.
2. *Европски систем преноса бодова у високом школству*, водич кроз ЕКТС, проф. др Радмила Маринковић-Недучин и Предраг Лазетић, Београд, 2002.
3. Материјали Министарства просвете и спорта Србије о реформи високошколског образовања (више брошура и посебних материјала)
4. *Болоњска декларација (1999), Прашки коминике (2001), Берлински коминике (2003), упоредни преглед*, Атина, 20 септембра 2003.г. (превод на српски).
5. *Коминике конференције министара задужених за високо образовање у Европи*, Берген, 19-20 мај 2005.
6. *Закон о високом образовању*, Службени гласник, бр. 76, Београд, 2005.г.
7. Разни интерни материјали (умножени) немачких и руских стручњака о “болоњском процесу” (погледи, коментари, оцене).

## **Academician Nikola Potkonjak**

### ***Some Open Practical and Principal Issues of the “Bologna Process”***

**Abstract:** *The first part of the paper offers critical analysis of some questions arising from the “Bologna process” embodied in the Higher Education Law in Serbia (students’ working hours, one term courses, two terms courses, discipline studies, the size of the study group, material ground of the “bologna process”, studies in the function of education for work, education of scientific research staff, the number of professional profiles educated by one faculty). The second part of the paper is dedicated to some open principal issues of the “Bologna process” (“mobility” as “a brain drain”, philosophical ground of “Bologna”, the shift of educational focus today, the need to put higher institutions into the function of development and local community needs).*

**Key words:** *“Bologna process”, legal solution of the education issue, students’ working hours, organization of studies, philosophical ground of education.*

**Проф. др Милан Узелац**  
Нови Сад

## **БОЛОЊСКО "ОБРАЗОВАЊЕ" У ГЛОБАЛИСТИЧКОМ КЉУЧУ<sup>1</sup>**

---

**Rezime:** *U radu se ispituje politički i ekonomski kontekst takozvanog Bolonjskog procesa, koji nedvosmisleno uništava dugogodišnje kulturne tradicije evropske civilizacije, posebno one vekovima stvarane u okviru evropskog obrazovnog sistema. Autor posebno naglašava strašne posledice koje nastaju usled reforme koja se nameće mnogim evropskim univerzitetima i drugim obrazovnim institucijama, s osnovnim motivom i ciljem da se uveća profit multinacionalnih kompanija usled formiranja jeftine intelektualne „radne snage“.*

**Ključne reči:** *Bolonjski proces, globalizacija, multinacionalne kompanije, evropska kultura, obrazovanje u Srbiji.*

Сведоци смо тога да нов модел образовања, који се истиче као "перспективнији и савременији", редукујући човека на хомо оекономицуса, а који се свима нуди под окриљем тзв. Болоњских процеса, свесрдно подржан глобалистичким стратегијама - увелико потискује ранији модел образовања који је за свој циљ имао васпитање човека и одговорног грађанина.

Који су то разлози намерном потискивању васпитне функције образовања, намерном и свестраном заборављању његове, како грађанско-патриотске, тако и национално-културне димензије?

Који су прави и истински разлози урушавања постојећег система образовања и то у часу кад образовање добија све већи значај, а нека "знања" све већом брзином застаревају? Схеме предметно организованих знања, која се предају од стране учитеља ученику у специјалним образовним институцијама, знања каква познаје традиција, имају мало заједничког с потребама тржишта рада и тенденцијама развоја образовних система<sup>2</sup>.

Има више изазова пред којима се налази савремено образовање: они се пре свега огледају у наглум повећању оних који уче и студирају, у транс-

---

<sup>1</sup> Овај рад написан је у склопу истраживања које се обавља у оквиру пројекта *Глобализација и метатеоријске концепције педагошке методологије* којим руководи редовни члан САО, проф. др Грозданка Гојков, а који финансира Министарство за науку Србије (бр. 149049).

<sup>2</sup> Cogburn D.L. Globalization, Knowledge, Education and Training in Information Age, [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

формацији циљева образовања, где више не влада принцип цеђења знања као знања већ његове практичне примене (прагматизација), у неодређености места универзитета у друштвеној структури и социјалним односима (будући да држава своје највише чиновнике не добија са најбољих својих универзитета, већ их махом полушколоване налази по хаусторима и друмским механама), у смањеној одговорности државе за образовање у целини, у продору тржишних односа у образовање, у квалитативној неједнакости међу високим школама.

С друге стране, са педагогијом, као науком, никад није стајало горе него данас. Никад педагогија није толико заостајала за развојем образовних институција, неспособна да сагледа техничке могућности трансфера знања, као што је то у последњих неколико деценија. Данас појединац може да стекне нужни ниво квалификација и компетенција без педагошке подршке за то образованих људи и то је само један од разлога што се данас, по мишљењу многих аутора, педагогија као дисциплина налази у озбиљној кризи<sup>1</sup>. Има чак и оних који сматрају да се може лако десити да педагогија ишчезне, и то не само као теорија и пракса обучавања, већ и као облик хуманитарне рефлексije<sup>2</sup>, уколико не успе, и то што хитније, да успешно оправда нужност свог постојања у контексту развоја процеса глобализације образовања<sup>3</sup>.

Задатак нове педагогије данас је у "декодирању реалног света"<sup>4</sup>, у развоју критичког мишљења<sup>5</sup>, и она није условљена толико развојем индустрије засноване на применама знања и информација, или променама што се у последње време дешавају на тржишту рада, већ променама до којих је дошло унутар саме педагогије која је последњих деценија постала свесна чињенице да се нагласак помера са знања на рефлексiju. Истина, тако нешто у области филозофије данас може звучати тривијално<sup>6</sup>, али је у педагогији више но револуционарно.

У анализама савремених друштвених процеса појам глобализације заузима посебно место. На тај појам сви се позивају кад говоре о успостављању новог светског поретка, о новим светским идеологијама или крају

---

<sup>1</sup> Савремени образовни модели недвосмислено не одговарају изазовима и захтевима времена, иако савремена педагогија настоји да своје постојање оправда тиме што нуди методички најразноврсније методе за решавање иновативних задатака.

<sup>2</sup> Данашња педагогија одликује се недостатком дидактичких схема које би одговарале савременом нивоу развоја образовних система. Тај методолошки вакуум резултат је тога што педагогија не настоји да се ослони на релевантне филозофске интерпретације савремених реалија.

<sup>3</sup> Данас многи истичу како ново, глобално образовање претпоставља и глобалну педагогију која је способна да на теоријском и практичном нивоу одговара изазову времена, да задовољава потребе друштва и појединаца. Разуме се, овде се под "глобалном педагогијом" не мисли нека мета-педагогија. Глобална педагогија је изнуђена од стране времена. Мета-педагогија, захтева заснивање сасвим друге врсте и то ће бити предмет трећег дела овог истраживања.

<sup>4</sup> Freire P., Donaldo M. *Literacy: Reading the World and the Word*. South Hardly, MA: Bergin Garvey, 1987.

<sup>5</sup> Жалосно је што се међу радовима педагога, али и социолога срећу схватања која би могла да завреде пажњу у ХВИИИ веку. Има истина и оних који откривају и данас Америку, па измишљају некакве нове дисциплине: елитологије, климатологије, и сл.

<sup>6</sup> О појму рефлексije видети у мојој књизи: Узелац, М.: *Увод у филозофију*. Појам и предметно поље филозофије, Верисстудио, Нови Сад 2007.

свих идеологија; у глобализацији се тражи узрок раста утицаја међународних организација и транснационалних компанија, као и разлог слабљења суверенитета мањих држава; у глобализацији се види узрок интензивних масовних миграција али и формирање мултикултурних друштава; коначно, у глобализацији, чији су идејни творци и најжешћи поборници најразвијеније западне земље, лежи основни узрок експанзије вредности западне цивилизације, вестернизације и културног империјализма којим се хоће одржати културна хегемонија економски најразвијенијих земаља, коришћењем пре свега средстава масовних информација утемељених на најновијим информационим технологијама које знање претварају у непосредну производну моћ.

У различитим областима појам глобализације има различито значење: економисти обично говоре о глобализацији, а притом имају у виду глобално тржиште, интернационалне финансијске и економске инситуције, "слободно кретање" капитала и радне снаге; социолози настанак глобализације повезују с појавом капитализма и њему иманентним процесима модернизације; политолози глобализацију виде у промењеним међународним односима, у појави "светске политике" коју воде међународне институције и политички и војни блокови и савези. Постоје и универзалнији приступи феномену глобализације који се интерпретира као "сукоб цивилизација" (С, Хатингтон, Ф, Фукујама), чији резултат може бити "вестернизација", "хибридизација" или "фрагментаризација" света<sup>1</sup>, или, реч може бити о "глобалном друштвеном контексту" до којег долази кад затворене националне државе прерастају у глобалну заједницу међусобно отворених нација<sup>2</sup>. Појава глобализације уско је везана за појаву неолиберализма у тржишној економији осамдесетих година XX stoleћа а што је праћено информационом револуцијом, која је отворила могућности тржишних трансакција на планетарном нивоу, јачањем економских интеграција, кризом идеје социјализма и дефинитивним тријумфом економског либерализма и слободног тржишта.

Већ крајем деведесетих година XX stoleћа, појам глобализације је постао израз тенденције која је постала веома прихватљива поборницима неолиберализма будући да су тим појмом могли сугерисати свима како је ту реч о једном општем, природном и нужном процесу који нема алтернативу.

Након кратког времена, појам глобализације није се више примењивао само у тумачењу утицаја нових технологија и планетарних трговинских, економских и финансијских веза, већ се он убрзо пренео на друге области и нашао своје доминантно место у области политике и њој одговарајућих идеологија. Зато, ако се данас хоће разумети тај појам, он се мора тумачити и разумевати и сам "глобално". Ако и остаје отворено питање: да ли глобализам има алтернативу, да ли је могућ неки други, њему супротни приступ тумачењу друштвених појава, али и утицања на њих, неспорно је да томе мора претходити и анализа бити глобализма, анализа његових историјских корена и

---

<sup>1</sup>Pieterse J.N. Globalization and culture: three paradigms // Economic and political weekly. 1996. – Vol. 31. – №23. – P. 1389-1395.

<sup>2</sup>Толстоухов А.В. Глобалный социальный контекст и контуры эко-будущего // Вопросы философии, 2003. - №8. - С. 49.

идеолошке основе, како би се тек након тога могла саздати нова хијерархија вредности и циљева који се постављају пред једно друштво.

Глобализација је својом ерозивном делатношћу до те мере урушила суверенитет низа раније независних држава, да сваки говор о демократији у тим државама добија гротескне контуре, а што је посебно манифестно у случају спољне и унутрашње политике Србије (која и нема своју политику, већ ону какву јој ко назначује кад сврати у случајну, успутну, службену посету, или њене представнике позове на "едукативни" разговор у предсобље неке локалне институције у сету<sup>1</sup>).

Глобална власт капитала више не познаје тржиште на којем слободно конкуришу поједина предузећа; данас се на светском тржишту, које је у међувремену постало тотално, одвија борба транснационалних корпорација. Све то израз је једне гигантске игре капитала са самим собом, игре у којој капитал себе гради, изграђује и изводи из себе самог а у случају наиласка на препреке или ограничење, тада прождире све на свом путу и илузија је да се то кретање може обуздати, а камо ли зауставити.

Специфичност данашњег капитала је у томе што то више није "живи новац", какав су znale раније епохе, већ је то виртуелни, фиктивни капитал који живи и егзистира у компјутерској мрежи. Управо зато у новој, "болоњској" терминологији више се и не помиње израз капиталист, већ послодавац, и то не само зато што је израз капиталист застарео и припада ХИХ stoleћу, већ првенствено стога што послодавац не мора више бити истовремено и власник капитала, већ у највећем броју случајева само је посредник између центра који поседује капитал и најамне радне снаге, извршилаца одређених послова. Ови последњи не припадају, као некад, друштвеном слоју чији је рад експлоатисан, већ слоју чија је целокупна личност потчињена корпорацији. Сав стваралачки потенцијал, таленат, образовање, сав људски живот "професионалца" потчињен је корпорацији.

Глобализација подразумева глобално политичко и идеолошко манипулисање, информационо и културно гушење, у корену, свих тенденција које не одговарају њеним интенцијама и циљевима. О истинској слободи личности и човека ту не може бити речи, али се зато, све време, о слободи, праведности и демократији интензивно говори.

Глобализација се развија и учвршћује деловањем мреже међународних организација које наметањем тема, као што су: општи проблеми политике и економије, екологије, заштите животне средине, настоје да ослабе пажњу људи усмерену на раније доминирајућу проблематику међудржавних односа. То не значи да се не може чути и глас малих земаља и малих култура, али, тај глас вапијућег у пустињи није ни од каквог значаја у тренуцима одлучивања о проблемима од стратешког значаја. Само тако се и могло догодити да један наизглед безначајан документ, усвојен из наводно "добрих намера", битно необавезујући као што је Болоњска декларација, у многим малим земљама, у

---

<sup>1</sup>Ни у ком случају не мислим да тако нешто по природи ствари мора бити нешто лоше. Напротив. Може то бити веома добро, ако су намере саветодавца добронамерне. Али може то бити и такво какво јесте, ако је крајњи домаћаш аматерске дипломатије.

којима руководеће структуре немају ни углед ни интегритет, одједном постане обавезујући за све.

Парадоксално је, а показало се могућим, да већина људи блиских сфери одлучивања поверује слаткоречивости Болоњских "првобораца" у Србији, а о томе како ће студенти моћи сад сами себи одређивати темпо студирања и студирати како желе, како ће њихове дипломе бити међународно признате јер ће бити издаване на енглеском језику...

Истина је да то издавање диплома на енглеском језику додатно кошта сваку државу и да то неко на крају мора да плати; истина је да за прелазак на тзв. Болоњски систем држава мора да издвоји много више новца<sup>1</sup> него до сада (а не мање, као што планира), исто тако: потписивање тзв. Болоњске декларације не означава еквивалентност докумената о високом образовању, као што је и истина да је признавање докумената издатих у другој земљи, сложена процедура заснована на заштити интереса државе-послодавца којој је у интересу да на све могуће начине штити интересе својих грађана.

Та декларација говори о неопходности увођења двостепеног високог образовања<sup>2</sup> и говори о кредитном систему<sup>3</sup>, али притом не разматра сам садржај образовања. То се посебно тиче хуманистичких наука. Свака земља има своје приступе, своје методе, своје темељне принципе<sup>4</sup>.

Претпоставља се да ти приступи и принципи садрже унутрашње механизме који могу спречити негативне спољашње утицаје; то је могуће код великих, развијених, водећих земаља. Оне мале, с корумпираном елитом, ретко су у стању да до краја истрајавају на својим интересима, те најчешће својим интересима проглашавају оне стране интересе које им је њихова елита донела са својих путовања по свету и стручних усавршавања.

С друге стране, велика је моћ међународних институција; она је до те мере велика да је данас немогућа контрола над њима; оне то знају и тиме се нашироко користе финансирајући, односно, корумпирајући, под привидном формом помоћи, естаблишменте малих, сиромашних земаља у којима нико не може да се јави и постави питање зашто у ту земљу помоћ уопште долази и то чак кад уопште није тражена, чак и кад је благо одбијана, али опет бива силом наметнута; то је посебно интересантно ако се зна да је време алтруизма и лажног просветитељства увелико за нама, у време кад се итекако зна да нико није дужан неком да помогне, нити има намеру да му из чиста мира на своју

---

<sup>1</sup> Болоњски процеси могу бити успешни само у случају адекватног финансирања, истиче се у пратећим документима.

<sup>2</sup> Проблем двостепености образовања јесте у томе што оно претпоставља већ припремљено тржиште рада, али и претходно донете документе којима се јасно одређује шта власнику дипломе иста доноси.

<sup>3</sup> Кредитни систем оцењивања има у виду квантитативну, али не и квалитативну димензију. Потпуно је свеједно код кога неко студира: може код неког наставника-почетника, а може и код правог мајстора и великана у тој области, но, број бодова је исти.

<sup>4</sup> Има много оправданости да се укаже на још један негативан моменат тзв. Болоњских процеса а то је да они воде унификацији, да се руше националне уникалности и да управо зато тзв. Болоњски процеси наилазе у Србији на подршку код свих који се одричу својих историјских, културних и верских корена.

штету помаже, већ да се иза сваке помоћи крије одређен интерес и одређена куповина нечег (људи, утицаја, ресурса...)

Универзитети, а са њима и све школе унутар једне државе, јесу основа за формирање националног самоидентитета и самоопредељења грађана једне земље. Није стога нимало случајно што су на Србију након бомбардовања дошли још већи удари, далеко разорнији од самог бомбардовања, а то су разне финансијске помоћи за реформу система образовања. Последице материјалног разарања увек је могуће лакше отклонити, но последице разарања духовне димензије једног народа. Мало се ко запитао какве то везе Србија има са тамо некаквом Финском, одакле је дошло неколико милиона евра (од којих се пола већ на путу изгубило<sup>1</sup>) за реформу образовања учитеља<sup>2</sup>. Видеће се то касније, веома брзо, чим се сагледа срозаност нивоа образовања (за само неколико година) увођењем нечег апсолутно досад новог и страног, увођење једног потпуно новог менталитета, нове свести, новог система вредности који ће своје пуне резултате дати тек за десет до петнаест година.

Спољашњи диктати на пререформи система и посебно садржаја образовања већ данас дају прве своје резултате. Томе активно доприноси свеопшта глобализација која прониче у све сфере друштвеног живота и својом, мора се признати, виталном идеологијом прикрива и оправдава све оно што је по егзистенцију духа једног народа најопасније и најпогубније.

Сви реформатори образовања у Србији заблени су у европски систем образовања и не виде да свој идеал и идеални модел образовања та иста Европа види у моделима образовања какви су у Америци, а које одликује (а) високи степен конкурентности међу високим школама и висок степен примене најновијих достигнућа у маркетингу за организацију продаје услуга у образовању; (б) енормно привлачење приватног капитала и добротворних организација у финансирању образовних институција<sup>3</sup>; (ц) прецизно изграђена ступњевитост образовања и могућност компарације програма различитих универзитета. На тај начин комерцијализација<sup>4</sup> високог образовања је нај-

---

<sup>1</sup> То је нормално, ако знамо да од 32 милиона евра помоћи Србији онај који је даје, за израду елабората задржава себи 29 милиона. И то је помоћ? Вероватно зато што још неко овде, добије неколико бедних хиљада да би на такву помоћ пристао.

<sup>2</sup> Или, који је интерес некакве Шведске (од које то нико не тражи) да издвоји милијарду долара за Косово, уместо да те њој непотребне паре подели сопственом народу (који је Шведском Краљу, Парламенту и Државној каси свакако ближи а и дражи).

<sup>3</sup> Треба знати да годишњи буџет универзитета Харвард у Америци (који није тамо и највећи) износи преко 20 милијарди долара, што је више од целокупног буџета Француске за високо и средње образовање. Помињем Француску јер је помињање Србије смешно и неукусно у ситуацији кад се из године у годину смањују средства за финансирање високог образовања чиме се министри финансија посебно поносе.

<sup>4</sup> Комерцијализација високог образовања има и своје последице: (а) зависност високог образовања од приватног капитала, (б) платна форма образовања (односно "давања образовних услуга"), (ц) агресивни менаџмент универзитета усмерен на маркетинг образовних услуга, привлачење студената и потрага за инвестицијама; (д) измењен однос између наставника и студената који сад добија карактер купопродаје знања као робе, што је посебно видно у краткорочним образовним програмима (е) повећавање броја наставника који мањи део времена раде на универзитету а већи део проводе као експерти у разним комисијама или су службеници корпорација и разних финансијера; (ф) повећање броја факултета изван универзитета који нуде



важнији феномен нашег времена, а успех англосаксонских модела у припреми стручњака је његова најбоља потврда<sup>1</sup>. Али, поставши корпорација, универзитет, бива ефикаснији са становишта функционисања и управљања, премда, у исто време, губи своју квалитативну одређеност као место образовања и стварања личности и формирања, очувања и неговања културе и традиције народа којем припада. Не сме се изгубити из вида да образовање престаје бити образовање оног часа кад престане да се бави образовањем у изворном смислу те речи, а то ће рећи обликовањем и изграђивањем личности.

Треба рећи да европски модели образовања нису у тој мери подложни комерцијализацији као што је то случај са англосаксонским, али угледање на ове може по будућност и интегритет Европе имати погубне последице.

Сасвим је разумљиво што је прво на шта се обрушавају глобалисти - циљеви, садржаји, средства и форме образовања, различити облици и врсте образовних установа. Вештим, смислено усмереним финансирањем (под плаштом културне и економске помоћи), лако се утиче на затварање једних установа и отварање њима алтернативних, лако се помера акценат са фундаменталних на комерцијално примењиве и профитабилне дисциплине.

Инсистирањем на томе да се систем образовања мора заснивати на доходовним принципима, да он мора почивати на логици развоја неолибералне економије, која за циљ има успостављање новог светског поретка у образовању, све гласније се намеће такав модел образовања који почива на правилима слободне трговине у чијој основи су идеологија и стратегија мултинационалних компанија<sup>2</sup>. Продирући до темеља у постојећи систем образовања, мењајући саме темеље као и хијерархију вредности која почива на њему, рушитељи досадашњег система образовања крајње сумњивим средствима, све време позивајући се на тзв. Болоњске процесе, истичу како незнатно утичу на стандарде образовања (а притом их из основа мењајући, што се огледа у новом "бодовном" ЕСПБ систему који уопште не може рационално да објасни однос квантитативног и квалитативног у оцењивању), будући да је њихова делатност усмерена првенствено на уважавање демократије (попут оне каква се данас уводи у Ираку, сутра можда у Ирану или Кореји).

Данас је јасно да сукоб различитих група, власника виртуалног капитала, нема рационалне темеље, будући да је сама идеја рационалности веома вешто и смишљено оспорена с појавом постмодернизма који је својим стратегијама одавно од самог почетка један од главних ослонаца глоба-

---

дипломе на нивоу бакалавра и мастера; (г) повећање посредника на тржишту образовања што посредно угрожава универзитете као субјекте формирања национално културног идентитета; (х) коришћење бизнис лексике у дискурсу универзитетског образовања; (и) прелаз са технологија менаџмента некомерцијалних организација на технологије класичног менаџмента. (О томе видети посебно: <http://www.cheap-software-megastore.com/>).

<sup>1</sup> Треба имати у виду и следеће: у САД је 2004. студирало 582 996 студената из других земаља. Те године је укупно око 1 250 000 студената на нашој планети студирало у иностранству. САД су од студената исте године зарадиле 11 милијарди долара (светско тржиште образовања је око 30 милијарди долара) и за САД то је била 1/5 дохотка од укупног експорта знања. У то исто време 143 000 америчких студената је било у иностранству али не дуже од једног семестра.

<sup>2</sup> Жуковский Игорь Владимирович Влияние глобализации на новый мировой порядок в образовании, <http://www.oim.ru> 6. 1. 2004.

лизације. Зато се образовање у глобалистичком кључу види искључиво као фактор производње који битно утиче на производност, могућност привлачења капитала, развој конкуренције и отварање нових радних места.

Преношење нагласка с фундаменталних и базичних истраживања на образовање у оним областима које су држави тренутно угодне, а што се постиже смањењем финансирања темељног образовања, правда се приоритетношћу тржишних економских циљева при обуци кадрова којима се намећу, као једино мерило, тржишне вредности. То је оно што се данас посебно наглашава као циљ савремених "реформи" образовања.

Феномен неодговорности и не сношења последица за поступке карактеристичан је за данашње, постмодерно доба. Може се уништити и земља, и њена привреда и њена економија, а да се за то не сноси никаква одговорност. Довољно је само да се истиче како се то чини зарад развијања демократије. Зато је могуће да већина битних докумената за све грађане једне земље (попут Закона о образовању у Србији) бива усвојена у хитној процедури, у име борбе за демократију и "европске вредности", а у исто време, заобилажењем демократске расправе и учешћа свих заинтересованих субјеката у процени валаности тих докумената.

Концепција образовања која се Европи, па и Србији данас нуди, јесте у исто време либерална и утиларна: либерална, јер има централно место у тржишним односима, и посебно је подобна за школске моделе, нарочито кад је реч о "производима образовања", тј. у ситуацији док се образовна институција претвара у доходовно предузеће које мора успешно да функционише на конкурентном тржишту. Та концепција је и утиларна по томе што настоји да следи своје личне интересе. Школа се тако показује као средство које служи реализацији личних интереса појединца или чак већине грађана. Школа у том смислу треба ученика да снабде знањима и компетенцијама који ће му потом отворити могућност заузимања социјалног положаја и добијања одређеног дохотка. Тако, свака школа ради као предузеће које ствара људски капитал.

Независно од различитости концепција које нам се нуде маскиране тзв.Болоњским процесима, лако је препознатљива њихова тржишна лексика: "људски капитал", "рентабилност инвестиције", "тржиште образовања", "трговина образовним услугама", "децентрализација образовања", "нови менаџмент", "перманентно образовање".

Последица тога је да се на образовање гледа као на личну својину великих корпорација, као на сопственост која омогућује економски доходак. Образовање више није добро за које је одговорна првенствено држава.

Либерална глобализација образовања не дотиче у једнакој мери нивое образовања у разним земљама. Међутим, глобализација је "непослушна сила" коју карактерише растућа моћ многонационалних корпорација (П. Сцотт); у сфери образовања глобализација се често представља као наследник идеје интернационализације, али, сличност међу њима је само привидна, док се суштински из темеља разликују. Глобализација се спроводи кроз разне комерцијалне организације, давањем најразличитијих стипендија којима се припремају образовани кадрови који сами имају карактер робе који се у сваком часу може продати као и сваки други производ. Све то огледа се у селидби

студената с универзитета на универзитет, разуме се оних који су способни да то плате, или који су купљени од стране корпорација које у њих улажу као у сваки други производ, или, кроз стварање филијала разних универзитета по иностранству. То светско тржиште образовања има и своје границе: те границе чини држава тиме што већи део образовања остаје "државни". Од овог "државног" момента не зависи само читав систем образовања, већ и судбина једне државе у целини. Ако држава изгуби улогу у школовању својих највиших кадрова, ако јој се исти доводе из држава изван њених граница, ако јој се намећу кадрови у које је уграђена тој држави страна идеологија, онда је таква држава осуђена на пропаст и нестајање, осуђена је на нестајање које се програмира изнутра.

Међународне организације заступају интересе оних који их финансирају. Илузија је и израз дечје наивности, како је ту нека реч о искреној помоћи. Као што раније већ рекосмо: зашто би неко неком помагао, ако у томе не види сопствени интерес (макар, посредно, заступао и интересе неког трећег учесника у процесу који се не жели непосредно показати). Те организације имају веома ефикасне инструменте убеђивања: оне говоре о "приоритетима", о "неопходности" реформе, о томе како "не треба заостајати за другима", о томе како теба бити "конкурентно способан", о томе како се "у реформи не сме заостајати за другима", како се мора бити "ефикасан". Све то пропраћено је радом на законским актима и документима препуним слаткоречивих а и интелектуалних аргумената, све је то пропраћено еспертизама, оценама, међународним валоризацијама с пуним шакама новца за експерте који својим потписима потврђују и оно у шта сами не верују. Све то не смета заговорницима глобализације да се позивају на значај културе, грађанску дужност, борбу за развијање демократских друштвених односа, и то из простог разлога што све то никог од њих ни на шта не обавезује и ништа не кошта. А сасвим је другачије било у доба старих Асираца када је судија, судећи, седео на препарираној кожи свог претходника који је примао мито.

#### Додатак: Европа у Африци

Овај наслов није ни увреда за Европу, ни похвала за Африку; он је само метафора. Знамо да некада Европа није била оно што је данас, али и да Африка не беше то што је данас, нарочито у златно доба Римске империје, у првим столећима наше ере, кад је била житница читавог људства на ободу Средоземља.

Овај наслов пре је асоцијација на један мали детаљ, на то како је, пре неколико година, о чему су нас известиле дневне новине, један млади помоћник Министра просвете Србије био, након свог именована, месец дана у студијској посети једној афричкој земљи - да проучава њен систем образовања. Већ тада се знало да смо предодређени за нешто велико, за нешто што ће се десити тек након краха тзв. "Болоњских процеса" увођењем некаквих условних испитних рокова под генијалним називом "Болоња 2". Са том двојком, отишли смо даље и од Европе и од Болоње. Куда? Па јасно: само у Африку.

Можда су наши поборници тзв. "Болоњских процеса" чули за неспорну чињеницу: Европа стари. Да, управо, стари. Ако наука не нађе средство против старости, једноставно, доступно сваком човеку, кроз педесет година Европа ће се из етно-културног и политичког претворити у географски појам. Сви текући догађаји – сукоби у парламенту, избори, међународни судови и санкције – све то изгубиће сваки смисао јер ће нестати субјекти на које би се тако нешто могло односити.

Кроз педесет година Европа ће бити без Европљана. Можда неће бити пуста, прекривена шумама препуним дивљих звери, као што је то било од VI до IX столећа наше ере, можда ће њом тумарати неки други номади једнако гладни (овог пута неких нових информација) али тада ће у сваком случају дефинитивно бити скинут с дневног реда сваки разговор о духу Европе и вредностима европске цивилизације. Европа неће постојати.

Већ данас мало ко још зна антички мит о Европи (јер, образовање је све јадније и јадније, а све мање и мање знања траже од своје нове послуге нови европски послодавци), мит о несрећној Европи која је бежећи пред богом Зевсом стигла чак до Африке прерушена у јуницу, али, ту ју је Зевс ипак стигао и давши себи облик бика силовао.

Данашња Европа је у сличној, безнадној ситуацији, али историја се никад не понавља до појединости; овога пута Зевс је, прешавши Океан, дошао у Европу, зарад својих јасних интереса, и прерушио се у неки документ из Болоње. Ствар је колико чудна толико и необична; кажу: историја се не понавља, али, кажу и да је она (наставши у време Херодота) - учитељица. Претходни мит се не би ни помињао кад у оба случаја прича не би имала исти завршетак.

Сад, можемо се запитати: а где је ту Африка?

**Милан Узелац**

**«ОБРАЗОВАНИЕ» ПО БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЕ  
В СВЕТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

***Резюме:** В данной работе рассматривается политико-экономический контекст так называемых болонских процессов, недвусмысленно разрушающих вековые культурные традиции европейской цивилизации, в частности, создававшуюся веками европейскую образовательную систему. Автор особо указывает на губительные последствия навязанных многим европейским университетам и другим образовательным учреждениям «реформы» образования, основным мотивом и главной целью которой является увеличение прибыли мультинациональных компаний за счет дешевой интеллектуальной «рабочей силы».*

***Ключевые слова и выражения:** Болонский процесс, глобализация, мультинациональные компании, европейская культура, образование в Сербии.*

**“EDUCATION” ALONG THE BOLOGNIAN SYSTEM IN LIGHT OF THE  
GLOBALIZATION**

***Resumes:** The political and economic context of the so-called Bolognian processes in this work is examined, it is unequivocal to destroy the age-long cultural traditions of European civilization, in particular, the constructed by centuries European educational system. The author separately indicates the disastrous effects of those imposed on many European universities and to other educational establishments “reforms” of formation, by basic motive and central objective of which is an increase in the profit of multinational companies due to the cheap intellectual “work force”.*

***The keywords and the expression:** Bolognian process, globalization, multinational companies, European culture, formation in Serbia.*

**Проф. др Маргарита В. Силантјева**

Катедра за филозофију

Државна Академија словенских култура,

(ГАСК)

Москва

## **БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС: ТРАНСЛАЦИЈА КУЛТУРНЕ ТРАДИЦИЈЕ И НАСТАВА ФИЛОЗОФИЈЕ НА ВИСОКИМ ШКОЛАМА РУСКЕ ФЕДЕРАЦИЈЕ**

***Резиме:** Аутор полази од тога да се распад традиционалних међукултурних односа огледа у кризи система западноевропских вредности која је пропраћена информационом револуцијом и убрзавањем комуникативних процеса што води дубоким културним променама. Оне се осећају још више у области митологије и филозофије но језика. Данас све више је на делу транслација културе и у томе Болоњски процеси играју не малу улогу, посебно кад је реч о хуманистичким технологијама које воде комерцијализацији образовања коју одликује прагматичност, истицање система квалитета образовања и научна организација рада.*

***Кључне речи:** хуманистичке технологије, комерцијализација образовања, квалитет образовања, научна организација рада.*

Тема која се разматра у овом раду није само теоријска већ и практична, чак, утилитарна, посебно у савременим процесима који се одвијају у области образовања, укључујући и приступање Русије Болоњском процесу. То понајпре стога што се иновације (и парадокси) најновијих тенденција у датој области непосредно дотичу животних перспектива конкретних људи – оних који ће се у најскорије време наћи на "излазу" из образовних установа. Зато, ослањајући се на опште ставове о културогенези и односима традиције и иновације, има смисла да се осветли утицај практичних последица тих ставова на актуелне потребе данашњице.

Проблем транслације културног наслеђа један је од кључних проблема културе уопште а посебно образовања. На фону тих процеса којима је захваћена данас Европа (а многе од њих можемо сматрати заиста трагичним), посебно се истиче тенденција распада традиционалних форми културног

међуделовања – тенденција коју савремени истраживачи обично одређују као "кризу традиционалног система вредности.

Сматра се да та тема, упркос свој својој вишезначности, политичкој ангажованости и испразном фразирању у средствима масовних информација, није нимало случајно остала у центру пажње аналитичара и људи с високим осећајем одговорности. "Царство слободе" (тачније: царство у коме је све дозвољено, а што је нешто потпуно супротно бићу слободе) довољно очевидно се манифестује у нашем свакодневном животу. Деловање те псеудослободе на умове и понашање људи добило је такве размере да све мање могуће да буде једноставно игнорисано.

Говорећи о пропасти традиционалне културе на европском континенту, а посебно, у његовом источном делу, ми као што је постало уобичајено, говоримо о процесима глобализације, и још прецизније: о американизацији.

У исто време, специјалисти истичу како је становништво Европе изгубило традиционалне радне навике у области занатства и пољопривреде а што је последица миграције у "збијени" простор великих градова и сходно томе, све веће опустелости малих насеља. Посебно се подвлачи стандардизација организације свакодневног живота (одустајање од традиционалне одеће, начина становања, националних јела – а давањем предности унифицираним удобним моделима које предлажу водећи технички произвођачи "добара цивилизације").

Како се у пракси показује, једна од жртава поменуте стандардизације јесте и језик. Унифицирани језик данашњих корисника интернета јесте пошаст земаља Источне Европе које се убрзано модернизују, а то се у великој мери односи и на Русију. То у себи нема ничег изненађујућег пошто се стратегије преобраћања тих региона у тржишта производа тржишне економије а под паролом да се "освоје" вредне ствари, способне да "присиле" чак и економски најскромнијег потрошача на куповину производа који му апсолутно није неопходан. Вредносне сфере се у првој етапи одређују језиком. Зато комерцијално подстакнуто увођење нових речи (пре свега, назива) директно и непосредно "везаних" за процес "престижне потрошње" није ништа друго, до обична тржишна стратегија.

Интересантна је чињеница да у релативно сиромашним земљама, а о којима је реч, све се чешће срећемо управо с тим новим феноменом - феноменом "престижне потрошње". Ствар је у томе да је, нагнати сиромашне на трошење најлакше по принципу да се њима у свест угради идеја о култној улози појединих ствари, чије поседовање симболизује припадност друштвеном слоју који живи у благостању. За такво благостање често се даје и последња пара, зато што припадност престижним добрима обезбеђује психолошку равнотежу и даје некој особи повишен осећај сопствене вредности који је теже подићи другим средствима (а понекад и немогуће).

Не треба мислити, међутим, да глобализујућа стандардизација облика живота, која се манифестује превлашћу "престижне потрошње", увлачи у себе само те заједници чији је ниво живота далеко испод средњег.

Дати проблем није по чувењу познат, на пример, становницима Француске, Италије, Холандије, Швајцарске, итд. Интересантно је да су власти

неких од поменутих земаља почеле чак да стварају посебни музејски простор на својим административним територијама које су још сачувале традиционални вид који се само помало ипак губи. Администрација посебно финансијски стимулише бављење традиционалним занатима, пољопривредном производњом (на пример, производња сирева), а на рачун прихода добијених од туризма који се ту "укорењује" стварајући својеврсни резерват или национални парк где улогу пејзажа игра традиционални начин живота локалног становништва.

Наравно, тако привремено обустављени развој може помоћи да се много тога очува, али, само привремено. Кроз одређен период времена изнова ће се поставити питање о начину трансације културних форми које су повезане с процесима обуке и образовања. Иновативни карактер савремених доминантних тенденција у култури глобализујуће заједнице (чак и за његове периферне учеснике) претвара, чак и у фантастичну машту о "доброј старој традицији" (која се може чувати у непромењеном облику), као бабина народна ношња у старинској шкрињи.

Информациона револуција, "појачавање и убрзавање" комуникативних процеса космичких размера дефинитивно су померили нагласак са схватања стабилности као непроменљивости, на схватање стабилности као динамичке равнотеже која сукцесивно развија у крајњој линији техничке параметре цивилизацијског развоја. Дакле, у земљама увученим у колотечину глобализације (а која се, имајући у виду горе наведене узроке, показује као американизација), вратоломном брзином се мењају вредносни приоритети, моралне норме и оријентири, естетски идеали...

Тако се догодило да се и образовање нашло увучено у токове "прерасподеле" теоријских и практичних "система квантификовања" и то како у социјалном, тако и у персоналном смислу.

Треба истаћи да покретач иновационих процеса у овом случају није само "злонамерност" појединих противника традиционализма, већ сасвим објективни "механизам" наслеђивања културе: такво наслеђивање које је, како се већ приметило, немогуће само произвођењем готових схема; оно је увек обојено, као минимум, личном перцепцијом норми и вредности од стране конкретних људи (који преузимају "штафету поколења", "младог непознатог племена" а такође и од стране "организатора процеса", од оних који одређују политику и систем конкретних приступа сфери образовања, од оних који ту политику и те приступе и реализују у животу). Притом, и сама култура не тапка у месту, већ временом добоја такве форме какве доскора нико није ни могао ни претпоставити. У таквим новим формама механизми тржишта имају "почасно" место, но тиме се нове форме не исцрпљују.

Дакле, не треба губити из вида "спољашње" изворе иновација у култури уопште и у области образовања посебно, а који су независни од воље појединаца или група. Принципијелна промена начина мишљења, система перцепције прихваћених у друштву за реализовање концептуалних приступа и њима одговарајућих технологија – све то обухваћено је синтагмом "промена парадигми мишљења". Култура је у својим глобално-исторјским размерама преживела и у ранијим временима сличне тектонске потресе.



Промене, о којима је овде реч, пре свега, тичу се начина на који представник неке културе "види целину". Тај начин виђења, као и његови мање-више "ситни" но не епохални елементи – "стилови мишљења" – свака култура посебно и брижљиво чува. Свима је познато да *митологија*, па и у својим идеолошким формама, по свему судећи, јесте настарији начин тог чувања начина виђења света. Релативно "недавно" ("свега" 2,5 до 3 хиљаде година) као један од најинтересантнијих начина чувања, појавила се *филозофија* поседујући у себи "тачке ослоња" свести и самосвести конкретних културних форми. Исто тако, треба подвући да изучавање филозофије и њој "сродног" уметничког стваралаштва (уметности и њених конкретних облика – литературе, сликарства, музике, итд), често више доприноси разумевању "културних кодова", но потпуно знање страних језика и владање културом свакодневља на уобичајеном, просечном нивоу.

Треба рећи да Болоњска декларација омогућује разматрање продубљеног, свестраног упознавања различитих страна разних култура, укључујући притом и њихову филозофску "основу". У светлу глобалистичке миграције то је посебно актуелно не само због организовања слободног кретања по свету специјалиста с високим образовањем. Још већи проблем је (бар у Русији), "просвећивање" тих њених грађана који реално не припадају руској култури услед "дефицијентности" језика, који су савладали тек на нивоу свакодневног опхођења.

Међу онима који уче на свим нивоима, укључујући и студенте, такве деце и младих људи сваке године је све више и више. Миграција је само један од момената који дају тај ефекат. Други, не мање важан фактор, јесте невероватна заузетост родитеља да зараде новац како би прехранили породицу те услед тога ни не стижу да се посвете деци. Трећи тужни разлог повећању броја "потпуних незналица" јесте елементарна лењост родитеља, у основном младих мамица и времешних баба из породица средње класе, које, стрпавши децу у јаслице или дечије вртиће, годинама се релаксирају пред телевизором пратећи страсни живот јунака телевизијских серија. Такве особе су непосредне жртве хедонистичке директиве коју доноси идеологија тржишта. Њихова неспособност супротстављања потрошачком односу према свом и туђем животу репродукује се у наредном поколењу. Они су највећи део те публике која с лакоћом прима свакакве новотарије у случају да их довољно дуго рекламирају средства масовних информација. Може се речи да баш такве особе врше први велики утицај на поколење које расте (значај бриге и пажње најближих у првим годинама живота, својеврсни "културни импринтинг" итд).

Способност дате публике да се "повија" под сваким, често ружним и штетним пројектом, затим, брзо реаговање свешћу и "новчаником" на тржишно-хедонистичке понуде као и "кочење" по азимуту translације основних модела културе – све то дозвољава да се говори о потенцијалној опасности неких иновација за стабилни карактер саморепродуковања не само традиционалне културе, већ културе као такве.

Постоји мноштво путева блокирања и селекције случајних промена, који могу културу одвести незнано куда. У исто време, новације које су се

"одомаћиле" у култури на нивоу њених образовних метода, као правило, веома су постојане.

Тачно је и то да карактер најновијих иновација у образовању у Руској федерацији често нагони да посумњамо у објективност оцена савремене ситуације, које се налазе у темељу реформи које се спроводе, а посебно има места сумњи у компетентност чиновника који их иницирају и спроводе.

У суштини, ми се налазимо на самој "ватреној линији" – линији слома те традиције коју чини образовање у Русији у последњих 200 година.

Притом, не треба, наравно, идеализовати прошло и уздати се у "повратак" на старо. Сумње у сврсисходност образовања као таквог прогањале су чиновнике и власт и у ранијим временима: историја отварања и затварања образовних институција у целости, као и појединих специјалности потврђује то веома подробно. Познате су речи министарског функционера царске Русије који је присуствовао часу филозофије: "Корист од ње је сумњива, штета – несумњива. Факултет затворити!" Треба само напоменути и то да је предавање било посвећено Кантовом категоричком императиву, а чиновника је револтирало то што уместо усвајања моралних заповеди на предавањима из предмета Закон Божији (алгоритам), млади људи су изводили моралност из "некаквог практичног ума" (тј. мислили).

Са становишта државног чиновника, недопустива је делатност бременита "политичким превирањем" и "бунтовима"... А можда, није ли он у праву? Из аспекта власти, савладавање социјалне идеологије (као форме митологије – тј. по Марксу, идеологије као власти која се изродила у немоћну идеју) – најбољи је начин одржавања народа у послушности, а то значи и социјалног мира и културно-економског процвата. За "елиту".

А народ – народ по прецизном изразу А.С. Пушкина "ћути" (рус. безмолствует), а то не значи да они који су лишени власти (и сходно томе лишени доступа к "развијајућем" образовању, које подстиче способност мишљења и преузимања социјално одговорних решења), ништа не разумеју нити су способни да мисле. То значи само то да ова група људи јасно разуме безперспективност организовања покушаја да се учествује у процесу реалног социјалног управљања. У најбољем случају то ће довести до припајања незнатне групе "бораца за народ" малобројној групи менаџера и до њиховог "часног преображаја" по матрици те класе. У горем случају, то ће бити "руски бунт, бесмислен и крвав". А то је веома велика цена.

Образовање из тог аспекта ценило се у народној свести као преобраћање своје "таме" светлом истине. И стицало се оно пре као резултат додира с "Божијим људима" и читања литературе за спас душе (Еванђеља, хагиографски извори, итд), него као резултат посете "универзитетима". Такви су основни стереотипи односа према образовању у блиској прошлости, када се Русија још могла сматрати земљом са традиционалном културом.

Правде ради, треба рећи да од те "старе" Русије "благодарећи" политици индустријализације и колективизације није остало ништа. У XX столећу, прошавши све познате катаклизме, држава је добила црте "транзитивног" друштва. Истина, "прелазни период"(да ли од капитализма ка комунизму, или од ропства ка капитализму) продужио се и крајње заоштрио у

последњин двадесет година. То није битно утицало на постојање горе описаних стереотипа који се односи на карактер, циљеве, задатке и истински смисао образовања који су се преносили у руској култури и у њеној више од века трајућој "транзицији"..

У масовној свести представника руске културе до дана дааншњег је распрострањен и стереотип по којем највеће зло долази од знања а да је "поједностављивање" најбољи начин борбе са њим. Али, као што су већ много пута формулисали мислиоци, човек ван културе постаје гори од животиње: на пример, већ је Аристотел у *Политици* писао да је онај ко може живети изван заједнице или животиња или бог. образовање које је имало циљ да у човеку подржи оно људско, није само један од модуса културе, у одређеној мери самодовољан. Оно је пре свега један од путева њене транслације. Разарањем образовања се не може сачувати култура, – као што се ни демонтирањем постојећег система образовања, не могу предвидети све ближе (и даље) последице такве демонтаже по културу у целисти.

Проблематичност транслације културе у оквиру образовања данас се заострава допунским тенденцијама специфичним за руско друштво. Реч је о темељној промени "хуманитарних технологија" у вези с процесом информатизације – друштва, мишљења, свести, као и усаглашавања образовања, сагласно Болоњским договорима, у оквирима таквих технологија.

Сама појава термина "хуманитарне технологије" посебно је симптоматична: пред нама је савршено нови приступ разумевања тога што се представљају механизми наслеђивања културе. Они се почињу тумачити (и сходно томе изграђивати) по принципима не-хуманитарних технологија. Шта то значи? Шта уопште значи "технологичност" у данашње време?

Не претендујући на исцрпност виђења проблема, могла бих рећи: технологија, у суштини, то је "протезирање" бића културе, тј. несумњива осуда на недовољност и имунолошки конфликт у настојању да се прошири сфера оперативних поступака.

Технологија увек подразумева претензију на ефикасност деловања, на предсказиву, бројчано изразиву профитабилност. Рекло би се: шта може бити боље? Зар није управо захваљујући успесима социјално-хуманитарних технологија западно друштво доспело до свог благостања, решивши многе социјалне проблеме, чак и проблеме деце без родитеља као и деце без надзора; често и без ослонаца на неочекиване екстрапрофите!

На чему, ипак, почива бит тих "технолошких" успеха? Остављајући социолозима и политолозима да просуђују о пљачкашкој бити капитализма и атлантизма, зауставимо се детаљније на неколико унутрашњих узрока, које наши чиновници стављају у први план, говорећи о успесима капиталистичког социјалног система и потреби да се на тај колосек преведе и систем образовања у Русији.

Споља се виде несумњиви успеси (1) прагматизма, (2) "система квалитета", (3) "научне организације рада". Ти параметри су примењиви не само на социјалну политику западних земаља у целини, но, конкретно, и на систем образовања који (без обзира на све могуће упућене му примедбе) несумњиво даје потпуно квалитетне кадрове, припремљене за своју социјално економску

улогу у друштвеном животу и у друштвеној производњи. Зато има смисла да се упореди примењено значење наведених принципа "код нас, у Русији" и "код њих". То дозвољава, у крајњој мери, да се не ухватимо на удицу вере на слепо, и то тамо где је неопходан прагматичан прорачун. И ако нема куд од комерцијализације образовања, ако је она једина алтернатива, тада треба знати макар за шта треба дати новац. А за шта – видећемо, ни за шта!

Примењени на образовање, побројани параметри могу бити размотрени на следећи начин.

**1. Прагматизам.** Прагматизам је најважније својство образовних система и технологија на Западу (имајући у виду њихову неједнородност: универзитетски програми Оксфорда разликују се од својих аналога у "средње-америчким" колеџима). Прагматизам усмерава "потрошача образовних услуга" на везу добијених знања с конкретном облашћу њихове примене у будућој професионалној делатности (у производњи, у области медицине, образовања, услужних делатности, итд).

Међутим, наивно је претпостављати (како то често се дешава са реформаторима у Русији) да је образовање у развијеним земљама директно "повезано" са сфером будуће делатности. Напротив, давно, још у праскозорје века информатизације, наставне установе почеле су да усмеравају своје полазнике не на уску специјализацију већ на веома широко владање основним стратегијама оријентисања у *различитим* областима могуће делатности. Дакле, добијена диплома ту се не види као сертификат ове или оне високе техничке школе која даје ексклузивно право на уску специјализовано знање (на пример, мајсторска израда матице пречника 5 до 50 мм) Чињеница да је савлададан програм високе школе сматра се потврдом (а) радне способности и способности за обуку – показатељ једнако неопходан у свакој професионалној области и (б) оријентације у основним информационим системима и способностима рада у њима.

Сходно томе, велике (чак и мале) компаније сматрају те услове у пуној мери довољним за то да би трошили време и новац на даље специјалистичко обучавање у тој области где они раде – за свој рачун. Руски капитал и тај проблем хоће да реши, али не за свој рачун, већ на рачун државе (или делимично – на рачун већ створене образовне инфраструктуре, прикључивши се већ створеном научно-наставним јединицама које су већ доказале своју вредност на тржишту образовних услуга). На тај начин, дате фирме, не само да се ефикасно попуњују добро обученим персоналом, већ се блокира припрема кадрова за конкуренцију. А успут, отежава се припрема кадрова за иновационе пројекте (које саме те фирме – корисници образовања - нису изабрале као приоритетне). Но по логици савремене производње, та повезаност с већ постојећим технологијама директни је пут ка неизбежном технолошком заостајању у најближој будућности!

**2. Системи квалитета.** То је ресурс, како показује пракса и здрав разум, који треба да подигне ниво сврсисходности ових или оних образовних наставних смерова или специјализација. Другим речима, разрада система квалитета (од 2005. године обавезна за све високо-образовне установе у Русији) треба прецизније да оријентише стратешке планове факултета: пре

свега, кад је реч о томе какав заправо контингент матураната треба да дође управо на одређен факултет; као и куда ће dospети исти кад заврше дати факултет, да не би попуњавали армију незапослених одстрањујући тако из друштвене производње оног радника који би могао да овлада потребном специјалношћу и да буде адекватно искоришћен.

С друге стране, систем квалитета, једнако као и приступање Болоњском процесу (који шaljивђије називају "балвански" /рус. *болван* – будала, букван/), подразумева веома детаљну разраду функционисања образовног система као целовитог организма, унутар којег су прецизно прописане све могуће операције интерактивног деловања и координација појединих сегмената. Али, може ли образовни процес да се разматра као механички процес? Одговор је очигледан.

Дакле: пред нама је сјајни програм који подразумева повишење резултата образовања. Добит од добијених знања треба по овој идеји безмерно да расте на основу разраде рационалних форми стратегије и тактике образовног процеса укључујући и такав његов сегмент као интеракција "наставник – ученик" и мониторинг-контролу над тим сегментом. Посебно се хоће истаћи формално фиксиран, индивидуални приступ оном ко се образује, а што треба бити изражено у одговарајућој скали оцена од стране предавача, на пример: ширина видокруга оног ко се образује, његова савесност, марљивост. Ти показатељи, усталом, раде и у "супротном смеру" дозвољавајући да се оцени савесност и ефикасност рада и самог наставника.

У исто време, треба напоменути да Болоњски процес на Западу претпоставља стандардизацију *средњих* по свим показатељима високих школа – а то значи да не треба под исту црту сводити и водеће тамношње научно-образовне центре, као што су Оксфорд или Принстон.

С друге стране, потребно је да се каже и то да западне високе школе имају низ "технолошких" специфичности које, ступајући у Болоњски процес, факултети у Русији уопште не намеравају да преузму. А реч је о стварном (садржајном, не формалном) индивидуалном приступу настави. Тако, професор немачког универзитета оцењује групу од (максимално) 10-20 студената с којима ради у току семестра и то по интерактивним методикама (не говорећи већ и о постојању система туторства). Припрема специјалиста у америчким универзитетима по "прогредирајућем" програму изучавања математичких проблема остварује се по принципу 1 наставник на 3 студента (истина, способности тих студената веома су високе), а годишње оптерећење датог професора у настави је око 200 часова предавања, вежби и рада са студентима.

Професор руског универзитета треба да оцени индивидуалне квалитете 80-90 и више студената, којима он у току семестра држи предавања, но није водио вежбе (с општим оптерећењем од 650-750 часова). Апсурдност ситуације је очигледна!

**3. Научна организација рада.** У Руској федерацији те идеје су поодавно познате. Али, с великом увереношћу се може рећи да се први кораци ка тој проблематици чине тек у наше време. Реч је о покушају да се код висококвалификованих специјалиста изгради научно мишљење на рачун увођења (посебно код постдипломаца) таквих дисциплина као што је "историја и

филозофија науке". Истина, у светлу скорог гашења постдипломских студија не би томе требало придавати већу пажњу. Но, као што следи из целокупне логике савремених реформи – свеједно "чекај невољу": ако је предмет уведен у једном сегменту уместо неког другог, тако ће бити и на другим местима. То значи: ако је присутна тенденција укидања предмета филозофија на постдипломским студијама, треба очекивати укидање тог предмета у целокупном универзитетском систему. Притом, сасвим је добро познато да су разраду одговарајућих програма на нивоу Института филозофије РАН финансирани западни фондови Карнеги и МакАртур; првобитно "сондирање терена" они су вршили финансирањем система руских регионалних научно-истраживачких центара. Није зачуђујуће да су добитници "наградних стипендија" били познати чиновници и с њима повезане научно-истраживачке структуре. И мада су ти људи часно и савесно написали много књига које испуњавају полице књижара, оне, по строгој оцени колега из провинције, заузимају далеко више места но сва основна филозофска литература (заједно с делима Платона и Аристотела), па и коштају далеко више... Но тешко би се могло рећи да је тај њихов успели продор на тржиште истински професионални успех...

Међутим, уз сво поштовање науке и покушаја да се код студената изгради научно мишљење за рачун продубљеног упознавања с том науком, коју су они одлучили да проучавају, настаје оправдано питање: а шта смета специјалистима да се упознају с историјом своје дисциплине у оквирима специјалних, посебних курсева? Зашто је било потребно да се целовит курс филозофије (који у последње време уопште није био лош) подели на две "супротности" – "науку" и "светску културу" (упоредо с курсом "историја и филозофија науке" који се уводи на већини факултета - с истим циљем као што је раније уведена и филозофија: подржавање и развијање опште културе и ојачавање општетеоријских темеља знања студената). Зато да би се створило "научно мишљење уопште"? У таквом случају требало би започети изучавање "науке" (тј. по свему судећи, методологије!?) с формалном логиком на нивоу 3-5 разреда у школама и гимназији... Али, нико није поставио питање на *тај* начин...

У ствари, покушај да се филозофија изузме из факултетског образовања означава само једно: темељно упознавање с текстовима који захтевају да се свест упућују на пут потраге за истином (у свакој области, од опште и апстрактне до индивидуалне и конкретне) не сматра се више неопходном претпоставком "научног" мишљења. "Научним" се сматра само оно мишљење које је од почетка узглобљено у систем у себе затворених представа који одговара интересима ових или оних корпорација и друштвено кохерентних структура. Покушаји да се изађе изван њихових граница, можда се и не искључују до краја, али се крајње ограничавају. Образовање у Русији претвара се у делатност која више не служи интересима човека, већ интересима корпорација. Могу ли се такве технологије сматрати "хуманистичким", или њихов назив одражава изразито анти-хуманистичку оријентацију?

Закључујући, треба још једном подсетити да је образовање у Русији традиционално оријентисано на то што се проглашава најновијим достигнућем "западних" образовних система – на стрпљиву и пажљиву подршку инди-

видуалном и професионалном стварању појединца. Такво узајамно деловање немогуће је без осмишљавања образовних "практичних стратегија" као стваралачких процеса (који се не дају квантификовати, посебно не механички). Могуће је само дивити се томе да слични однос ка датој сфери није поколебан ни варварским реформама у области економије и политике, као ни тим екстремним процесима који сада захватају и само образовање.

Ризикујем да тврдим како је филозофија (у одређеном смислу) – емпиријска наука: она даје смисаоне схеме, темеље смисла и циљева, демонстрира последице из таквих основа који излазе на видело у историји појединца и друштва. У том смислу, она и није ништа друго, но емпиријски опис егзистенцијалне "мочваре" цивилизације, систем путоказа који означавају опасна места и показују могуће пролазе кроз уклетата места. образовање у пуном смислу те речи, јесте образовање душе слично слојевима седефа који сакупља "знања" о свету и самом себи и који је способан да зрнце песка претвори у бисер. Оно је немогуће и без оних фермената које синтетише посебна "жлезда" – општење с другим људима о питању смисла. Било би пожељно не само формално бринути о систему квалитета наставе филозофије, већ искрено настојати да се не изгуби њен изворни смисао.

(Са руског Т.А.Горелова)

**Д.ф.н., проф. Маргарита В. Силантјева**  
ГАСК  
Москва

***Болонски процес: трансляција културној традицији и преподавање филозофије  
у руским вузовима***

**Резиме:** *Аутор излази из тога, да је проблема трансляције културног наслеђа једна од његових кључних проблема културе у целом и образовања у частности. У оквиру основне тенденције данашњег дана издваја се распад традиционалних облика културног интеракције или, другачије речено, - криза традиционалне системе вредности. Показана тенденција развија се на позадини информационе револуције, «појачања и убрзања» комуникативних процеса, замена појма «стабилност» појмом «динамичко равнотеже». Образовна система као изражај културне стабилности такође укључена у круг разговора о променама, главним факторима којима се издвајају Болонске договорности. Разматрајући позитивне и негативне стране болонских идеја, аутор анализира у овом везу садашње стање образовања у Русији и указује на амбивалентни карактер долазећих у њу процеса. Аутор анализира три основне параметра, «долазеће» у руску систему образовања «извне»: прагматизам, систему квалитета, научну организацију рада. У раду посебно пажњу посвећује предавању филозофије, која, по својој суштини,*

является способом хранения видения «общечеловеческого целого» в любой европейской культуре. Автор особо подчеркивает необходимость сохранения философии в системе высшего образования.

**Ключевые слова и выражения:** гуманитарные технологии, культурные традиции, болонские процессы, философия, коммерциализация образования, прагматизм, качество образования, научная организация труда.

**Margarita V. Silantjeva, PhD**  
State Academy of Slovene Cultures  
Philosophy Department  
Moscow

***The Bologna Process: Translation of Cultural Tradition and  
Philosophy Teaching in Colleges in Russian Federation***

**Abstract:** *The starting point of the paper is that the collapse of traditional intercultural relations is reflected in the crisis of the system of western values, followed by informational revolution and acceleration of communicative processes, leading to deep cultural changes. They are more evident in the field of mythology and philosophy than language. These days we are faced with the translation of cultures with Bologna processes playing a significant role, especially in regard to humanistic technologies leading to commercialization of education, characterized by pragmatism, emphasize of educational system quality and scientific work organization.*

**Key words:** *humanistic technologies, commercialization of education, quality of education, scientific work organization.*



**Академик Милан Недељковић**

Српска академија образовања

Београд

## **УЛОГА НАУКЕ И КУЛТУРЕ У КОНЦИПИРАЊУ, ПРИХВАТАЊУ И ИМПЛЕМЕНТАЦИЈИ БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА**

---

***Резиме:** У овом раду се полази од потребе да се систем високог образовања Србије преко Болоњског процеса интегрише у европски простор високог образовања и истраживања. Доказује се да тај процес може бити успешно конципиран, прихваћен и у пракси остварен ако и уколико буде научно-теоријски и културолошки утемељен. У раду се промишља: (1) свет у глобализацијским променама, (2) Европа у светском друштву, (3) Болоњски процес као одговор на изазове високом образовању, (4) научно-теоријско утемељење реформе високог образовања и (5) културолошке претпоставке развојних промена у високом образовању.*

***Кључне речи:** глобализација, ЕУ, Болоњски процес, високо образовање, наука, култура.*

---

Доста дуго и све до скоро наша земља је била изван европских интеграционих процеса чији је циљ да Европа постане компетентна и компетитивна наспрам најразвијенијих делова савременог светског друштва. Србија се (2003) укључила у болоњски процес који представља одговор на потребу јачања европских "интелектуалних, културних, друштвених, научних и технолошких димензија и ослањању на њих" и подстиче "континуирано прилагођавање високог образовања поменутиим потребама, захтевима друштва и усавршавањем научног знања"

Научно-теорјски и емпријски се потврђује да развојне промене у савременом друштву (реформе и иновације) успевају у мери у којој се одвијају упоредо и истовремено у научно-технолошкој, друштвеној економској и културној сфери, и њима управља на уман начин. Боља будућност не долази сама и у готовом облику него се даром и маром обликује у садашњости у којој човек једино постоји и стваралачки се потврђује. Право на квалитетно

образовање и слободу стваралаштва део је човековог права на развој и самопотврђивање.

Улога универзитета као аутономне научне, уметничке и образовне институције у нашој данашњици јача. Због тога ваља перманентно да модернизује своју концепцију, организацију, студијске програме, облике и начин рада, праћење и вредновање оставрених резултата, међууниверзитетску сарадњу, повезивање са друштвеном средином, чува академску и институционалну аутономију и потврђује социјалну релевантност..

Даљи развој високог образовања темељи се на науци и уважавају улоге интелектуалаца у евроинтеграционим процесима (Д.Ж.Марковић, 2005), новом поимању културе (Коковић, 2005), знању које се увећава вртоглавом брзином (Мајор,1991), образовању "скривеној ризници" (Делор,1996) и развојку човека као сврхе (Рихта,1972).

## 1.

Човек нашег доба живи у свету брзих промена које утичу на све унутар глобалног поректа "који нико у потпуности не разуме, али чије учинке сви осећају" (Гидденс, 2005:29). Глобализација/мондијализација се односи на широк спектар економских, политичких и културних тенденција у савременом свету и представља "вишедимензионалан, дуготрајан процес који је повезан са детериторизацијом, све већом међузависношћу и убрзавањем друштвених делатности на планетарном нивоу" (Вулетић, 2007:163).

У савременој социолошкој, нарочито постмодернистички оријетисаној друштвеној мисли, доводи се у питање целисходност даље употребе појма и термина друштво, а за замену нуди метадруштво као "друштво промењеног стања"(Турза, 2002). Мондијализација се поима и као свест о томе да је свет једна целина ентитета и односа, али и склоп релација различитих феномена који су на разне начине и различитим нивоима међусобно повезани. Реч је о типичном модерном феномену са типично модерним карактеристикама непознатим у ранијим деоницама историје људског деуштва.

Главни узрочник глобацијских промена је технологија, коју не треба схватити у уском и изолованом смислу технолошких иновација и открића, чак ни у смислу индустријско-технолошке инфраструктуре или само у смислу онога што именујемо као техно-наука. Уосталом, није кључно питање која је то свера темељна и утемељујућа за глобализацију, "већ је најбитније то да се глобализација одвија у *сверема*, дакле у различитим правцима, различитом брзином, на различите начине, кроз различите структуре и односе, по различитим правилима и матрицама" (Зистакис, 2003:334). Питања која се отварају глобализацијом тешко се уклапају у традиционални начин мишљења и постојеће концептуалне структуре, а то значи да је неопходно пропитивање и редефинисање саме структуре и граница теоријског и сваког другог дискурса. Очито је да су све бржи ритам технолошких иновација и све чвршћа повезаност и међузависност органски повезани. Такорећи, "преко ноћи глобализација је постала питање нашег времена које је највише притиска, нешто о

чему дебатује у конференцијским салама и школама широм света" (Стиглиц, 2002:18). Трага се за специфичностима, и узорцима, кључним актерима, противречностима и последицама глобализације. Није лако наћи пут из светског нереда (Хабересам, 2003). Један од проверених начина откривања новог света јесте и није настајање "светског поретка". Та реч ,која је и у исто време и предмет уважавања и предмет демонизације, дошла готово ниоткуда данас кружи свуда,"облежавајући најмоћнију силу која обликује живот савременог света" (Печујлић, 2002:5). За једне означава конвергенцију и интергацију света, стварње глобалне економије и космополитске културе, по другима она неизбежно изазива фрагментацију, све дубљи социјални јаз и неизбежни сукоб цивилизација. Добитници у глобализацији виде цивилизацијски напредак и нове благодети за човека и човечанство, губитници је доживљавају као деструктивну силу и ново проклетство. Неспорно је, међутим, да ово време генерације живе истовремено у два паралелна света-глобалном и локалном свету.

Нови погледи на човека и његов свет надилазе ограничени провинцијални хоризонт ,формирају свест у све већем утицају спољних и далеких сила на властити живот и будућност. У ново насталим условима "глобална култура преобликује локални фактор и замењује га космополитским, она сједињује црноамерички цез, наpolitанске канцоне и тропске ритмове (Печујлић, 2002:76). Пред нашим очима обликује се 'нови светски поредак' који има своју вредносну, културно-цивилизацијску, политичко правну и економску-технолошку димензију (Симић,1999). Цивилизацијске промене врше снажан утицај на образовање у целини, а особито на високошколско образовање (Д.Ж.Маринковић, 2004).

## 2.

Србија припада европској цивилизацији коју у садашњости и селективно узев карактеристишу хришћанство, просвећеност, модерна, либеризам, тржишна привреда, одвојеност државе од цркве, демократија и научно-технолошка авангардност. Европа је континент "који је током целе своје историје вршио на светска дешавања утицај несразмерно својој величини" (Јовановић, 2007:167). Она је «кућа у изградњи» све се више схвата и прихвата "као збир једног културног и историјског наслеђа које треба колективно памтити" (Шмеле, 2003:290). У вечитој побуни против природе и историје да га сасвим одреде, европски човек се у три хиљаде своје историје залагао да оствари своје право да буде творац/стваралац.

Европа је и данас препознатљива по различности, али се у њој развија свест о заједништву које различност језика, култура и верских традиција сматра компаративном предношћу, а не препреком интергације. У тим настојањима доминира уверење "да европске идеје доносе грађанима више но појединачни национални покушаји" (Бец и Гранде, 2006.9). Поставља се, међутим, питање на којим темељима је могућа интергација Европе, односно

шта је Европа данас, шта је космополитизам, како и колико се идеја космополитске Европе разликује од других узора и позиција европске политике.

Постоји сагласност да се на питање шта је Европа данас не може одговорити једнострано и једнозначно. Европеизацију треба разумети као институционализовани процес трајне промене институција. На Европи се може примеено истражити процес рефлексивне модернизације савременог друштва.

Космополитизам се у најширем смислу одликује као схватање да је "човекова отаџбина цео свет", да човек као природно биће припада светској заједници, да је грађанин света те да не треба да поштује уске државне и националне границе. Од свог настанка, израз космополитизам је добијао различите садржаје у зависности од конкретних друштвено-историјских околности. Космополитизам се поима и као делотворна реална утопија. Рефлексивни космополитизам се дефинише као регулативно начело помоћу кога се схвата и регулише заједничко деловање универзалитичких, националних и космополитских начела у другој модерни. И европеизацију треба посматрати у теоријској перспективи рефлексивне модернизације будући да она нуди користан аналитички и политички инструментариј за разумевање нејасноћа европеизације, њене динамике и њених последица.

Теорија рефлексивне модернизације тврди да Европа није изолован пример, а то значи да европеизацију треба посматрати као део ширег "раскида са епохом" у развоју модерних друштава. Из те перспективе могу се сагледати потнецијал, динамика, противречности, криза и последице европског пројекта. С рефлексивном модернизацијом Европе стварају се нове структуре новог, транснацијално испреплетеног друштва које излази из оквира националне државе и истовремено мења њене властите темељне институције.

Тај раскид, тј. стварање модеризоване модерне није радикалан нови почетак. Старо се не замењује него допуњује, пропширује, преобликује. Разноврстност и комплексност које је из тога происходе обележја су модела друштвене промене које развија теорија рефлексивне модернизације. У средишту теорије рефлексивне модернизације је сасвим одређен тип промене: трансформација темељних институција модерног друштва. Мисли се "на обе норме, институције и поступке који чине конгитивну и институционалну структуру модерних држава" (Беџ и Гранде, 2006:49).

Национална држава као једна од темељних институција прве модерне процесом рефлексивне модернизације доживљава велике промене. Европа јесте производ, али уједно и снажан покретач рефлексивне модернизације. Она (Европа) је истовремено модел за процесе регионалне интергације на другим просторима и иницијатор успостављања нових глобалних решења.

Негативне стране ситуације у данашњем свету збуњују многе теоретичаре. Током XX-века, у Европи се догодило и много и тога што није жељно и очекивано (Оуржедник, 2003). Због тога је треба посматрати и истраживати као регионално светско друштво ризика које не поставља пред нове изазове само политику и свакодневницу него и науку (Бек, 2001:217-275).

О позицији и функцији високог образовања у друштву у променама расправља се све чешће. Реформе тог образовања постају стална активност. На том трагу је и Болоњски процес као одговор ЕУ и Европе у целини на социјалне и економске изазове кроз побољшање квалитета високог образовања и унапредивање истаживања. Тај процес се остварује на три нивоа: међународном, државном и институционалном. Траје већ осам година с обзиром да је започет потписивањем Болоњске декларације (19. јуна 1999) којом су одређени његови циљеви. Укључивањем у тај процес (2003) наша земља се придружила групи европских земаља које су се обавезале на координацију своје политике у домену високог образовања, како би 2010 године била успостављена европска зона високог образовања и научног истраживања, уз очување културних, језичких и националних специфичности.

У закону о високом образовању (2005) пише да је високо образовање од посебног значаја за Р. Србију и да је у исто време интегрални део међународног, посебно европског образовног, научног и уметничког простора. У утврђивању циља и задатака тог образовања уважена су европска начела и прихваћене европске вредности.

Историја универзитета у Европи, и интелектуална историја Европе (Пери, 2000), потврђује да се универзитет мењао у зависности од друштвених услова и развојних настојања. Од свог настанка, крећући се од вере ка расуђивању, а од расуђивања ка критичком мишљењу, он је испољио способност да на време препозна неминовност промена и да редефинише своју мисију. Последња два века, универзитет се доказао и у улози креатора и чувара националних вредности.

Крајем XX века, под утицајем развоја технологије и мондијализације, указала се потреба критичког пропитивања места и улоге високог образовања у друштву знања. Као кључни принцип на којима треба да се темељи високо образовање именују се: аутономија као морална и интелектуална независност, повезивање наставе и науке, универзитет као гаранција европске хуманистичке традиције. Потврђује се да напредак човека и човечанства све више зависи од културног, научног и технолошког напретка и да универзитет мора да се мења у складу са друштвеним потребама (Недељковић, 1998).

Болоњска декларација полази од идеје да се уједињена Европа мора оријентисати ка јачању својих интелектуалних, научних, културних и технолошких димензија у чему универзитет има предводничку улогу. Знање треба да чини основу европског држављанства, и у том контексту да се потенцира значај свести о заједничким вредностима и припадност јединственом социјалном и културном простору.

Да би био савремен универзитет се мора променити и прилагодити економској, друштвеној и етичкој парадигми XXI века. То прилагођавање није само начин да се одговори новим потребама и захтевима друштва него и средство да високо образовање утиче на однос елемената те нове парадигме и на димензије развоја које из ње произилазе. Ту нову парадигму карактерише: глобализација капитала и са њом повезана слобода кретања људи, идеја и знања; гашење парадигме "државе благостања" што подразумева нову улогу државе која је у XX веку била главни мецена универзитета; и развој

информатичког друштва и друштва знања подразумева нове облике рада и радног процеса, развијање нових друштвених вредности и етике које ће обезбедити слободан развој људи као појединаца и друштва као демократског ентитета (Јелничкић, 2005:14).

Универзитет је институција која ужива аутономију. На њему је одговорност за властите развоје промене, а држава је у обавези да ствара услове и оквири за њихово остваривање. Наравно, ти услови и оквири нису било који и било какви, већ треба да кореспондирају са сваком од елемената нове друштвене парадигме. Србија је сиромашна и земља закаснелих реформи и транзиције. За њу је димензија времена веома важна. Резултати рада универзитета вреде када их друштво-садашње или будуће-верификује и усвоји као "корисне, добре и лепе" (Аристотел).

Потенцијални студенти могу да пронађу у факултетским информаторима/сајтовима наставне планове и програме. Међутим, наставни план и програм није исто што и курикулум који подразумева одговор на следећа питања: (1) зашто се учи - исходи учења студенског програма; (2) шта се учи - садржај студијског програма, што подразумева и опште компетенције и компетенције специфичне за дати профил, дисциплину; и (3) како се учи - опис начина на који се осигурава да студент стекне поменуте компетенције. Ово подразумева методе наставе, али и друге аспекте учења (Вукасовић, 2006:25).

Синтагма развојна промена је примеренија од речи реформа јер су промене у високом образовању континуиране и да је њихов смисао унапређивање рада и резултата високошколских институција.

#### 4.

Резултати истраживања промена и развоја савременог друштва указују да је данас мало питања и проблема који су толики изазов за човечанство као што је стварање модерног образовног система. Квалитетно и ефикасно образовање проглашава се националним приоритетом. Систем образовања обухвата све чиниоце који учествују у остваривању циљева и задатака у васпитању и образовању. Он чини функционално јединствено средства, установа и фактора који одређују политику, планирају и остварују образовање у конкретној друштвеној заједници. По својој форми, систем образовања представља *организацију*, а по суштини *процес* који се испољава у прилагођавању садржаја, организационих и методолошких елемената друштвеном, економском, техничко-технолошком, научном и културном развоју. То се постиже реформама и иновацијама система у целини или појединих његових сегмената. Стратегије развоја образовања јесу елемент стратегије развоја друштва, јер само тада образовање постаје део процеса модернизације, тј. глобалне трансформације традиционалних друштава и њихових подсистема у динамичне системе.

Систем образовања припада вештачким организационим системима чија су битна својства: (1) *целовитост* - сви елементи у систему морају се

понашати као јединствена целина, у складу са постављеним циљем; (2) *стабилност система* се манифестује у настојању да се остане у одређеним гарницама без обзира на супротно дејство неких унутрашњих или спољашњих фактора или притисака; и (3) *адаптивност*. Могућа су три начина адаптације: пасивна адаптација, адаптација избором и адаптација преображајем средине-сврсисходна измена система под утицајем окружења (Вилотијевић, 1992:189)

Образовање је сложена делатност, "за промене у њему треба времена, ризик од погрешних процена и непромишљених корака високог, а негативне последице дуго отклањају" (Недељковић, 2000:26). Насумично тумарање по постојећем систему васпитања и образовања постаје опасно (Сузић, 2005:158-160). Због тога промене у систему и процесу образовања треба да имају јасне циљеве и средства за њихово достизање, тј. да буду добро утемељене. Због све бржег развоја науке, технике, културе и уметности, укључивање њихових тековина у рад и живот савременог човека, образовање као делатност "по свом садржају постаје сложенија, по својој структури и по свом карактеру деликатнија" (Мандић, 1972:27:28).

Међу стручњацима за образовање, првенствено педагозима, постоји сагласност "да сваком мењању образовања и васпитања морају претходити одговарајућа проучавања" (Поткоњак, 1999:92). Она су неопходна и у фази конципирања, и у процесу прихватања и остваривања промена. Ваља знати и уважавати да "у образовању, више него другде, реформе доводе до непредвиђених, неочекиваних и нежељених ефеката, што је још један разлог за претходно предвиђање потреба и могућности нових реформи и надогрђивања ранијих" (Фелер, 1976:203).

Тамо где се наука систематски примењује за унапређивање дате области људског рада, човекове тековине у тој области нагло напредују. Потреба за теоријско-методолошким утемељењем промена у образовању произилази из више разлога међу којима су: (1) општа улога науке и научног истраживања у савременом друштву; (2) све чешће и све дубље промене (реформе и иновације) као одговор на кризу образовања која је постала светска; (3) трансформација система образовања у сагласности са развојем науке и друштва; и (4) потреба унапређивања квалитета истраживања у педагошким и другим релевантним наукама (Недељковић, 2005:164). Треба промовисати резултате научних истраживања и практичних достигнућа у образовању јер то помаже пројектовању и остваривању планираних промена. Друштвене промене увек наилазе на неку врсту отпора, друштвени напредак у било којој области увек има цену.

Образовни систем је увек под утицајем друштва и његових подсистема, па његови структурни и функционални проблеми увек прерастају у друштвене проблеме са различитим последицама и компликацијама. Истовремено тај систем све више утиче на друштво и његове делатности, тако да пројекције њиховог развоја неизоставно садрже и образовну компоненту. То значи да развој система високог образовања детерминишу многи међусобно повезани чиниоци. Ниво развоја ових чинилаца, и њихова међусобна повезаност и условљеност, објективно представља друштвену границу развојних промена у том сегменту образовања (Недељковић, 2004:264).

У многим подухватима промена система и процеса образовања у нас, и на нивоу високог образовања, научно знање и струка нису довољно учествовали. Предузимане су образовне реформе без икаквих претходних научних провера, чак и без довољног позавања онога што треба да се мења и због чега да се мења. Поступало се мимо, а неретко и против темељних друштвених и педагошких законитости. Било је и парадоксних ситуација у којима су они који се залажу за јасан научно-теоријски и методолошки приступ променама у образовању олако проглашавани конзервативцима. Губило се из вида да реформа образовања није једнократан чин него сложен педагошки и друштвени процес, да "само оне промене у образовању имају смисла чији су ефекти позитивни" (Влаховић, 2001:121).

Реформу система високог образовања која је иницирана Болоњским процесом треба промишљати и објашњавати из хоризонта најновијих научних сазнања из домена педагошких и других референтних научних дисциплина с обзиром да је реч о сложеном и за друштво и појединца важном питању. Потребно је трагати за новим искуственим и мисаним моделима који указују на везу битка човека са смислом његовог постојања у савременом добу (Керовић, 2005) и доприносе превазилажењу ограничености модерне и постмодерне у корист плуралистичких настојања која постају препознатљив знак времена.

Животне процесе у друштву знања обележава јачање улоге апстрактног мишљења. Комуникативне и рефлексивне компетенције постају кључне не само у раду високостручних кадрова. Као најзначајнија својства појединаца која у нашој данашњости утичу на његово остваривање у индивидуалном и социјалном животу, која су истовремено и критеријум за усмеравање развоја његове компетентности, издвајају се: аутономност, толерантност, партиципативност, отвореност, и флексибилност (Гојков, 2004:20).

Ангажовање на научно-теоријском утемељењу Болонског процеса подразумева добро познавање и уважавање предности и ограничености најзначајних педагошких концепција (нормативне педагогије, бихејвиористичке, херменеутичке и теорије система) у условима педагошког полуразума. (Гојков, 2006). Знано је исто тако да свако научно истраживање и проучавање полази од неког општег научног приступа у који је уграђен одређени општи филозофски и појмови оквир. Тај оквир назива се научна парадигма, "појам којим се означава препознатљивост идејног садржаја научне делатности који преовладава у некој научној заједници и који има одлучујући значај у тумачењу идејне структуре и развоја науке у времену" (Милошевић, 2007:354).

У планирању развојних промена у систему високог образовања, као и образовања у целини, и процењивању улоге научног знања и културе у њиховом успеху ваља вазда имати на памети да је реч о комплексном друштвеном и педагошком пројекту у доба експлозивног развоја науке и технологије, значајних промена у култури, схваћеној као "укупност највиших достигнућа друштва и личности у различитим сферама животне активности" (Бестужев-Лада, 1996:24) и у друштву. Сви они који се баве променама у образовању сусрећу се са непремостивим тешкоћама уклоко не уважавају промене знања о узроцима, димензијама, носиоцима, главним токовима и



исходима трансформације савременог друштва и образовања. У постојећим друштвеним околностима "глобални оквир анализе је моћан компас за смислено кретање у лавиринтима савремености" (Печујлић, 2002:7).

## 5.

У најширем смислу речи, култура представља скуп свих промена и творевина које су настале у природи, друштву и људском мишљењу као последица људске делатности чији је циљ: олакшање одржавања, продужења и напретка људске врсте. Култура "као начин живота" и систем образовања као институционални оквир за остваривање циља и задатака образовања и васпитања, тесно су повезани. До те повезаности долази због тога што је култура плод образовања, а образовање агенс културне промене и дифузије културе. Образовање и култура се све успешније потврђују као моћна оруђа друштвене интеграције и друштвене промене (Инђић, 1994). Има мишљења да се "парадигма модерног развоја друштва може изразити појмом "културна транзиција", јер је знано да су многи пројекти развоја друштва пропадали или завршили са неочекиваним последицама због непостојања "јединствене стратегије друштвеног развоја, односно зато што је развојна политика конципирана и ускоро једнострано (.....), уз значајно одсуство елемената културе који повезују све сегменте друштва" (Голубовић, 2004:296 и 297). Улога културе као чиниоца модернизације на локалном, регионалном и глобалном плану "двоструко се испољава: у смислу подизања нивоа, јачања и ширења модернизацијског процеса и у смислу његовог оплемењивања и кориговања" (Вилотијевић, 2004:325).

Култура се може посматрати и као циљ и као средство развоја. Европска унија има и културну димензију, а бит "европске културне политике је и културна демократија која тежи да заједничко културно наслеђе и баштина држава чланица буде доступна свим грађанима Европе, да свака земља развија своју националну културу, али да истовремено поштује и традицију других земаља" (Д. Илић, 2004:435). Задатак ЕУ је да очува властиту културу и цивилизацијска достигнућа, да преузме иницијативу у области нових технологија и да све своје потенцијале усмери на побољшање своје конкурентске способности у односу на остатак света, посебно на САД и Јапан.

Један од крупних задатака ХХИ века је да се реши однос два магистрална тока: с једне стране, растуће доминације глобале културе, коју стварају моћне силе униформности и хомогенизације, које носе савремене економске, технолошке, медијске и лингвистичке интерграције, а, с друге стране, потреба да се заштити разноликост култура - културни диверзитет. У противном прети опасност глобализације варварства, што се већ зачиње као светска тенденција са различитим предзнацима и актерима. И у нашој епохи се преплићу предмодерно, модерно и постмодерно варварство.

Култура живи од позајмица, од отворености и дијалога култура. Одбрана властите културе и право на културни идентитет не треба да значи пресецање токова културне комуникације. Задатак је високошколских инсти-

туција да држе напетост између процеса културе универзализације и одбране културног индитета, локаних, специфичних, регионалних и националних културних заједница. Ако културу узмемо као "све оно што подразумевају антрополози: начин живота одређених народа који заједно живе на једном месту" (Т. С. Елиот, 1995:135), онда се она манифестује у њиховој уметности, друштвеном систему, обичајима и навикама, релегији.

Култура има различите функције, међу којима функција васпитања и образовања заузима важно место. Просвитаљски образац културе представља: (1) подизање општег образовног стања, предају и ширење културних садржаја; (2) очување културе одређеног друштва и реафирмацију класичних културних вредности; (3) социјализацију личности и њену интелигенцију у друштву; (4) афирмисање и усвајање норми као правих мера друштвеног понашања; (5) ширење мреже културних и образованих институција; (6) одређење статуса личности, њеног места у друштву и култури; (7) афирмисање критичке димензије и визије друштвеног и културног стања; (8) ширење хуманистичког и плуралистичког концепта о културном животу као комуникацији и сучељавању самосвојних субјеката (Коковић, 2005:312).

У кључу циљева западне цивилизације, култура се може дефинисати "као процес хуманизације, октроисан колективним напором да се очува људски живот, заустави борба за егзистенцију или да се она одржава у гарницама које је могуће контролисати, да се учврсти производна организација друштва, развију друштвене способности људи и смање и сублимишу агресије, насиље и беда" (Маркузе, 1977: 223-224).

Процес тотализације културе појединцима и друштвеним групама омогућава да у сусрету традиционалних вредносних система са новим културним обрасцима препознају нове циљеве развоја и покрену нове акције. Појам тотализације обухвата развој култура у историској димензији "који подразумева ток продукције и репродукције, замењивања хуманистичких вредности једне или више култура у датој култури" (В. Илић, 1993:1205).

У ЕУ су заступљена различита мишљења и поступања у вези са културном интерграцијом и културним диверзитетом, која треба познавати и уважавати у разматрању културне димензије Болоњског процеса. Реч је о: *акултурацији; енкултурацији; етноцентризму, мултикултурализму, културном индентитету и културним конфликтима.*

*Акултурација* се одређује на разлићите начине. Она обухвата појаве када групе из различитих култура долазе у трајни контакт, као и последице које из тога проистекну у првобитним културним моделима једне групе или обеју група. У ширем значењу акултурација се односи на било који процес културног преношења између група.

При анализи процеса акултурације ваља узимати у обзир: (1) ширину културних промена; (2) околности контакта, карактеристике култура које долазе у додир и (3) просторне и локалне читавице. Исходи процеса акултурације могу бити различити: (1) настанак мешовите културе; (2) укључивање у другу културу; (3) реакције контракултурације и (4) потпун нестанак једне културе. Према томе акултурација јесте процес мешања, спајања двеју култура

и учинак тог спајања. У савременом светском друштву, првенствено у Европи, "акултурција постаје унивезална, непрекидан и вишесмеран процес, у коме ни једна култура не остаје нетакнута, а процес културне хибридизације поприма размере без преседана." (Спасић, 2007:8).

Појам *енкултурација* најчешће се дефинише као процес усвајања вредности и културе и преузимање неких њених функција. У случају енкултурације се првенствено има у виду контакт између појединаца и групе. Појединац долази у другачију друштвену и културну средину и шири неку духовну творевину, стил понашања и сл. Културни контакт јесте трајни процес интеракције између група са различитом културом. Положај група је у процесу интеракције условљен је њиховим културним капиталом, тј.оним што се друштвеним наслеђем преноси на нове генерације.

*Етноцентризам*: "као облик свести и понашања којим се пренаглашавају, па и апсолитизују особине и вредности једне етничке или сличне друштвене скупине у односу на све друге одговарајуће групације или заједнице" (Матић, 1993: 310), изазива велику пажњу савремених културолога. Етноцентризми своје проглашавају цивилизованим, културним, а друге варварима, дивљим и примитивним народима или сличним друштвеним скупинама. У бити, означава начин на који већина појединаца доживљава сопствену културу, независно од тога да ли вербално изражава своје осећање. Будући да је облик затворене друштвене свести, етноцентризам се узима и као супротност космополитизму, универсализму, екуменизму и добронамерној филантропији, чији је опредељење плурализам, отвореност и борба против свих облика и носилаца искључивости и нетрпељивости. Појава етноцентризма присутна је у свим крајевима света, од првих почетака цивилизације до данас.

Специфичан облик етноцентризма јесте *евроцентризам*, који потенцира своју надмоћ у култури ослањајући се на технолошка, цивилизацијска достигнућа, западњачку монотеистичку религију, унивезално важећа људска права, рационалност и развијено писмо. Друге културне системе он дискредитује као примитивне, мање вредне или без писма. Евроцентризам је послужио као основа за мисионарско деловање, колонизацију ваневропских земаља и поробљивање других народа широм света. Оставило је трагове и у европској филозофији (Серенквеберхан, 2002). Без обзира на све то, Европа јесте мали континет (полуострво Азије) који је хиљадама година битно обележавао велики свет и у великој мери учинио га оним што данас јесте.

*Мултикултурализам* представља етичко мишљење и/или облик културне политике, односно концепт друштва којим се у први план истиче сарадња, толеранција, корисна размена између различитих културних, религијских и националних заједница. Уз одбацивање сваке искључивости, мултикултурализам подразумева потребу вођења рачуна о разликама и карактеристикама мањинских заједница. *Интеркултурализам* означава културну политику која је усмерена културном друштву, у којем се више култура налази у фази дијалога и трагања за новом културом синтезом. Његова претпоставка јесте комуникативна и социјална интеграција. По свом изворном значењу термин *културни плурализам* је близак мултикултуризму, он изражава културну хетерогеност у којој етничке и друге групе и мањине одржавају и

негују свој културни идентитет у оквиру друштва. Европски културни идентитет се развија подстицањем својих идентитета и међукултурном комуникацијом међу њима (Стојковић, 2002).

Ниједно друштво није поштеђено конфликта. Друштвене и културне групе се разликују по начинима на који их разрешавају. Теорија културног конфликта објашњава сукоб различитим утицајима под којима појединци или групе различитих система. Културни конфликти су конфликти вредности. Уколико су у функцији тазвоја и напретка, афирмације запостављених, очувања правих и стварања нових вредности, они су плодотворни. Неко је добро приметио да је друштво без конфликта «уморно или већ уморено».

\* \* \*

Савременом добу печат дају глобализацијске промене. Темље се на епохалним технолошким достигнућима. Европа, која је током целе своје историје вршила на светска дешавања утицај несразмеран својој величини, принуђена је да пропитује своје развојне потенцијале зарад побољшања својих конкурентских способности у односу на остатак света, посебно САД и Јапан. Као одговор на потребу јачања европских интелектуалних, културних, друштвених, научних и технолошких димензија и ослањања на њих, она је понудила побољшања квалитета високог образовања и научног истраживања. Идеја је операционализована у Болоњском процесу чији је циљ стварање европске зоне високог образовања и научног истраживања. Реч је о важном и сложеном педагошком и друштвеном процесу чији пожељан исход није унапред осигуран. Развојне промене у свим сегментима савременог друштва успевају уколико се темље на научном проучавању и истраживању. То се без остатка односи и на све фазе (планирање, прихватање и остваривање) нареченог процеса. Европа је данас препознатљива по различитостима, али и свести о заједништву која различитост језика, култура и верских традиција сматра својим компаративном предношћу, а европеизацију променом институција модерног друштва. Култура и високо образовање тесно су повезани. У стварању уједињене Европе култура је незаобилазни чинилац. Због тога Болоњски процес, да би био успешан, мора бити културолошки заснован.

### Литература:

- Бек, У. (2001): Ризично друштво. Београд: «Филип Вишњић».
- Beck, U. i E. Grande (2006): *Kosmopolitska Europa: društvo i politika u drugoj moderní.* Zagreb: Školska knjiga.
- Бестужев-Лада, И- В. (1996): Образовање и култура, у: Образовање – традиција и иновације у условима социјалних промена (зборник радова са научног скупа). Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Делор, Ж. (1996): Образовање – скривена ризница. Београд: Министарство просвете РС, Сектор за истраживање и развој образовања.
- Елиот, Т. С. (1995): Ка дефиницији културе. Ниш: Просвета.

- Флере, С. (1996): *Образовање у друштву*. Ниш: Градина.
- Фукујама, Ф. (1997): *Судар култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Група аутора (2006): *Болоњски процес и високо образовање у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта РС.
- Giddina, A. (2005): *Odbjegli svijet – kako obrazovanje oblikuje naše živote*. Zagreb: Klub studenata sociologije Diskrepancija.
- Гојков, Г. (2004): *Прилози постмодерној дидактиви*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Гојков, Г. (2006): *Метатеоријске концепције педагошке методологије*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Голубовић, З. (2004): *Културни предуслови демократске транзиције, Књижевност 4-5-6*. Београд: Просвета.
- Хабермас, Ј. (2003): *Како наћи пут из светског нереда, Трећи програм III – IV*. Радио Београд.
- Илић, Д. (1993): *Традиција*, у: М. Матић (главни и одговорни уредник), *Енциклопедија политичке културе*. Београд: Савремена администрација.
- Илић, Д. (2004): *Културна политика и Европска унија, Књижевност 4-5-6*. Београд: Просвета.
- Инђић, Т. (1994): *Култура и образовање*, у: Г. Зиндовић-Вукадиновић (приредила) *Образовање за будућност: какво нам је образовање потребно*. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Јелинчић, Ј. (2005): *Уводна реч*, у: А. Мимица и З. Грац (приредили), *Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније (зборник радова)*. Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.
- Јовановић, Ј., уредник (2007): *Илустрована историја света – велика породична енциклопедија*. Београд: Младинска књига.
- Керовић, Р. (2005): *Савремени човјек и смисао, Трећи програм I – II*. Радио Београд
- Коковић, Д. (2005): *Пукотине културе (друго измењено издање)*, Нови Сад:
- Прометеј.
- Мајор, Ф. (1991): *Сутра је увек касно*. Београд: Југословенска ревија.
- Мандић, П. (1972): *Иновације у настави*. Сарајево: Завод за уџбенике.
- Марковић, Д. Ж. (2004): *Цивилизацијске промене и образовање*. Учитељски факултет у Призрену.
- Марковић, Д. Ж. (2005): *Социологија и балканске теме*. Ниш: Центар за балканске студије.
- Матић, М. (1993): *Етноцентризам*, у: М. Матић (гл. и одг. уредник), *Енциклопедија политичке културе*. Београд: Савремена администрација.
- Маркузе, Х. (1977): *Култура и друштво*. Београд: БИГЗ.
- Милошевић, Б. (2007): *Научна парадигма*, у: А. Мимица и М. Богдановић (приредили), *Социолошки речник*. Београд: Завод за уџбенике.
- Недељковић, М. (2000): *Основна школа у променама*. Ужице: Учитељски факултет
- Недељковић, М. (1998): *Какав универзитет нам треба*, у: С. Танасијевић (уредник), *Од Лицеја до савременог универзитета и универзитета будућности (зборник радова са научног скупа)*. Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу.
- Недељковић, М. (2004): *Повезаност социолошког и педагошког (са)знања у развојним променама у образовању*, у: *Југословенска педагогија у другој половини 20. века (научни скуп)*. Ужице: Учитељски факултет, Београд: Институт за педагогију и андрагогију филозофског факултета.

- Недељковић, М. (2005): Теоријско-методолошки аспект промена у образовању, у: К. Шпијуновић (уредник), Педагогија на почетку 21. века (зборник радова са научног скупа), Ужице: Учитељски факултет.
- Оуржедник, Ф. (2003): Еуропеана: кратка историја двадесетог века. Београд: Самоиздат Б92.
- Перл, М. (2000): Интелектуална историја Европе. Београд: Клио.
- Предс. Евр. Влада (1998): Болоњска декларација.
- Рихта, Р. и сарад. (1972): Цивилизација на раскршћу. Београд: Гутенбергова Галаксија.
- Печујлић, М. (2002): Глобализација – два лика света. Београд: Гутенбергова Галаксија.
- Серенквеберхан, Ц. (2002): Евроцентризам у филозофији – пример Имануела Канта Трећи програм I, II. Београд: Радио Београд.
- Симић, Д. Р. (1999): Поредак света. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Спасић, И. (2007): Акултурација, у: А. Мимица и М. Богдановић (приредили), Социолошки речник. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојковић, Б. (2002): Идентитет и комуникација. Београд: ФПН.
- Стиглић, Д. Е. (2002): Противречности глобализације. Београд: СБМ.
- Сузић, Н. (2005): Педагогија за 21. вијек. Б.Лука: ТТ- Центар.
- Турза, К. (2002): Метадруштво, Трећи програм I, II. Радио Београд.
- Видојевић, З. (2004): Култура и глобализација, Књижевност 4-5-6. Београд: Просвета.
- Вилотијевић, М. (1992): Вредновање педагошког рада школе. Београд: Научна књига и ЦУРО.
- Влаховић, Б. (2001): Путеви инивација у настави – тражење новог образовања. Београд: Стручна књига.
- Вукасовић, М. (2006): Развој курикулума у високом образовању. Београд: ААОМ.
- Вулетић, В. (2007): Глобализација, у: А. Мимица и М. Богдановић (приредили), Социолошки речник. Београд: Завод за уџбенике.
- Шмеле, В. (2003): Историја европске идеје. Београд: КЛИО.
- Зистакис, А. Х. (2003): Космополитизам, екуменизам и глобализација, Трећи програм I-II. Beograd: Radio Beograd.

**Milan Nedeljkovic, Academician**  
Serbian Academy of Education  
Belgrade

***The Role of Science and Culture in the Conception,  
Adoption and Implementation of the Bologna Process***

***Abstract***

*The developed part of the world has entered the knowledge society. The recognizable elements of new conditions are: (1) globalization of capital and freedom of mobility of people, ideas and knowledge, (2) changed role of university education and (3) the development of informational society and knowledge society presupposes new forms of work, new values and free development of man and society. Globalization is related to standardization. Higher education is required to standardize the ways and contents of studying, measurability in favour of comparability of quality of studies and research. Developmental changes in higher education (reform and innovations), as a public interest for each country and an integrative part of European/world educational, scientific and culture systems, become imperative.*

*Our country has long ago been on the margins of European integrations. It got involved in the reform of the European higher education in 2003. The implementation of the Bologna declaration (19 Jun 1999) is also named Bologna process whose aim is the creation of European space of higher education and the increase of competitiveness of European universities. It is carried out at European, national and institutional level.*

*Science has nowadays become more and more important life segment. Any separation of a man's life and work from scientific research is a jeopardy of his/her development. Europe of knowledge is grounded in European space of higher education and the European space of scientific research. Higher education has a leading role in the development of cultural dimension of Europe.*

*Due to the fact that the "vitality and efficacy of any civilization can be measured by the degree of the attractiveness of its culture in relation to other countries", we should be aware that culture is a fruit of education, while education is an integrative part and an agent of cultural change and culture diffusion. The connection between changes in education and changes in culture is both theoretically and empirically proved. The reform in higher education should bear in mind the trend of culture universalization, interculturalism, as well as new planetary multimedia and informational culture. Reform is an important and complex social, pedagogical and cultural process, its success significantly depends on how and to that an extent it is theoretically, methodologically and culturally grounded.*

**Проф. др Станоје Ивановић**

Учитељски факултет

Београд

## **ДРУШТВЕНА ТРАНЗИЦИЈА И РЕФОРМА ВИСОКОГ ШКОЛСТВА<sup>1</sup>**

---

***Резиме:** Транзиционе промене у друштву утицале су на реформу образовања, посебно на реформу високог школства. У раду се разматрају основни показатељи промена у високошколском образовању и њихови домети са становишта структуре, квалитета и ефикасности високог школства.*

***Кључне речи:** транзиција друштва, реформа образовања, високо школство.*

---

### **1. Одлике транзиције**

Транзиција у образовању обухвата значајне промене појединих елемената система образовања којима се школски систем прилагођава захтевима друштвене транзиције, економским, политичким и социјалним променама у друштвима посточијалистичког типа. Како је друштвена транзиција отворен процес, подложен међународним утицајима, то су и промене у образовању део међународне сарадње и интеграције. То потврђује одговарајући документи о развоју образовања у свету.

На једној страни, промене треба да обезбеде раскид са наслеђеним системом социјалистичког образовања, са програмском структуром, вредносним системом и моделима личности које је неговао овај систем. На другој страни, образовање треба да се прилагоди измењеним друштвено-политичким и економским условима, глобалним тежњама и интеграцијама и вредностима и принципима грађанског друштва.

Тако се промене тичу свих сегмената образовног система, од циљева, организације, програма, метода, односа у образовању, финансирања, селек-

---

<sup>1</sup> Напомена! Рад је припремљен као резултат рада на пројекту „Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, стратегије“ (број 149055), који финансира Министарство науке и заштите животне средине.



ције, ангажовања наставника и њихове подобности, до изграђивања новог вредносног система, модела личности и деловања образовних институција. То је сложен и дугорочан процес који зависи од стручних капацитета носилаца транзиције, подршке јавности, активности наставника на променама и финансијских улагања у образовање.

## 2. Реформа образовања и транзиција

Економски и технолошки развој у условима глобализације намеће нове захтеве образовању, па и променама у овој области. Ови захтеви се могу изразити као општи елементи образовне политике који обухватају:

- ширење образовних могућности – диверзификација образовних профила и институција, врста и нивоа образовања у складу са разумењем системом професионалних потреба,
- обезбеђивање континуитета образовања – продужавање процеса образовања рада стицања знања током животног века,
- повећање рационалности и ефикасности образовања – снижавање трошкова и побољшање начина учења, као и прилагођавање (функционализација) знања,
- ширење демократских, грађанских вредности и односа и елемената „новог хуманизма“ прилагођених грађанском друштву.

Тенденције у развоју образовања у најразвијенијим земљама на почетку XXI века показују да се примењује „развојно оријентисан модел образовања“, модел који тежи демократизацији образовних могућности, неговању вредности грађанског друштва и задовољавању економских потреба.

Основни принципи образовне политике обухватају:

- перманентност (непрекидност) образовања,
- ширење предшколског васпитања,
- отклањање строгих разграничења између различитих нивоа и видова образовања,
- обезбеђивање позитивног и средњег образовања са комплексним карактеристикама, као теоријског и практичног, радног и технолошког образовања,
- обезбеђивање широке општекултурне припреме младих,
- развој школског и ваншколског образовања одраслих,
- ширење и дивезификацију високог школства,
- обезбеђивање стручне припреме наставника да буду и васпитачи, а не само предавачи,
- увођење нових профила наставника (према *Бим–Бад, Б. М. Петровскиј, 1996, стр. 8*).

Образовање се све више развија као фактор продуктивног запошљавања, економског развоја, социјалног повезивања и демократизације друшт-

ва. У друштву које се све више мења и образовање мора да се прилагођава и да истиче оне приоритете које одговарају развоју друштва. Ту свакако спада развој и примене нових технологија и оспособљавање популације за њихово коришћење и припремање за виртуелне облике рада и деловања (Е. Jenkins, 2006, p. 4).

Образовни захтеви као фактор реформе у систему образовања представљају иницијални подстицај за промене, али савремене тенденције показују да они постају водећи чиниоци усклађивања са друштвеним захтевима. „Овај тренд је јасан у два различита типа акције: прво, ступњеви и програми су обликовани тако да корисницима образовног система дају више могућности у одлучивању о посебним плановима, организацији и аутократији образовања и друго, програми су обликовани тако да унапређују квалитет образовног понуфр снабдевањем кориснике са више потребних знања и информација“ (Тedesco, J. С. 1998, str. 83).

У постсоцијалистичкој ери процес либерализације друштва утицао је на промене у образовању. Реформе образовања у овим земљама усмериле су школске системе ка европском и западним утицајима и захтевима који су нашли место у образовној политици. То је дошло до изражаја у прихватању либералних принципа и вредности и у настојању да реформа образовања следи глобалне и европске трендове у образовању. „Фундаментални, европски, политички, културни и морални концепти и вредности (као што су људска права, толеранција, солидарност, плуралистичка демократија и улога права) су у основи многих образовних опредељења“ (Р. Godon, et al. p. 567).

Политичке промене извршене крајем 2000. године у нашој земљи утицале су на спровођење друштвене транзиције у свим областима, па и у области образовања. Могло се очекивати да економске, друштвене и политичке промене утичу на реформу образовања. Измењене потребе за радном снагом појединим секторима рада, деструкција масовних фабричких индустријских система, приватизација производње и други економски процеси, изменили су структуру образовних профила које образовни систем треба да ствара. Технолошки развој на коме се заснива савремена производња и других облици рада, са своје стране, намећу потребу модернизације образовања које ће пружати савремена знања неопходна убрзаном развоју друштва. Социјални, национални, културолошки и хуманистички разлози са своје стране представљају окосницу реформе образовања како би се обновиле демократске вредности, афирмисали демократски процеси и појачала позиција појединца у друштву и заштитиле националне друштвене вредности.

Међутим, промене у образовању започете 2001. године, најпре у саставу Министарства просвете, а затим у руководству свих образовних установа, имале су неколико општих циљева:

- раскид са претходним системом образовања и његовим наслеђем,
- реконструкције система образовања у складу са економским и политичким променама,
- реформа система финансирања образовања,
- укључивање невладиних организација у спровођење образовне политике.

Стратешка опредељења реформе образовања изражена у документима Министарства просвете и спорта (*Квалитетно образовање за све, 2002.*), заснивају се на политичким интересима самих актера и анонимних група које су их креирале, а не на реалним друштвеним условима и научним сазнањима о развоју образовања. У основи ових опредељења налазе се принципи либералистичког развоја друштва.<sup>1</sup>

Елементи реформе система изложени су у неколико докумената где спадају налази експерата међународних организација и програмски материјали Министарства просвете и спорта. Општи услови реформисаног система образовања обухватају „формирање и развој генеративних и трансферних знања, вештина, мишљења, ефикасне комуникације и решавања проблема; стицање животних вештина и функционалне писмености, неопходних у савременом информативном друшту и развој система вредности у којем се негују највреднији елементи традиције, уважава различитост и поштује правичност, људска и деџа права, подстиче и оспособљава за критички однос према друштвеног стварности, као и за личну аутономију“ (*Стратегија развоја курикулума у обавезном и средњем образовању, стр. 8-9*). Смисао образовног процеса у овом документу своди се на формирање одређених знања, вештина, способности, ставова, вредности и образаца понашања.

У Закону о основама система образовања и васпитања садржани су циљеви и задаци образовања и васпитања који су релативно уопштени и односе се на одређене аспекте образовања и на одређене способности младих. На стицање знања и развој способности односе се циљеви: „развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика нужних за разумевање природе, друштва, себе и света у коме живе; „оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење, у складу са начелима сталног усавршавања и доживотног учења“. На развој личности односе се циљеви: „подстицање и развој физичких и здравствених способности деце и ученика“, „оспособљавање за самостално доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот“, „развијање радозналости за културе традиционалних цркава и верских заједница“, „развијање и неговање другарства и пријатељства и подстицање индивидуалне одговорности“. На културне вредности подносе се циљеви: „развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина и етничких заједница“, „усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва“, „уважавање плурализма вредности и изградње сопствених система вредности“, „поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву“.

---

<sup>1</sup> Либерализам се схвата као „доминантна идеологија западне демократије“ која се заснива на економских слободама, смањеним интервенцијама државе у јавни живот и људским правима и слободама, што доприноси развоју индивидуализма, рационалном и слободном избору и задовољавању личних интереса. Иако неки сматрају да либерализам изазива „посесивни индивидуализам“ (Макферсон, 1962.), он развија индивидуалну аутономију и веровање у владавину права и трајност грађанског друштва (Фукујама, 1992).

Као што се види, знање као општа основа образовања је занемарено, целовити развој личности је изостављен, а друштвени циљеви образовања су сведени на културне и грађанске вредности. На то се сведе и циљеви васпитања.

Реформа стручног образовања се схвата са становишта тржишних потреба радне снаге. „Стварање људских ресурса“ и „улагање у људски капитал су део развојне политике друштва, а „образовање и адаптивна радна снага“ је услов друштвене трансформације (*Развој политичке и стратегије стручног образовања у Србији, 2005, стр. 6*). Стручно образовање треба да „подржи друштвено-економски развој друштва, а појединцима омогући стицање знања, одржавање запошљивости, пуну социјалну партиципацију лично самоиспуњење и укључивање у оштру конкуренцију“ (*стр. 7*).

Циљеви тако схваћеног стручног образовања сведе се на „стицање знања, вештина и способности (компетенција) које су им потребне и довољне да би могли да обављају један или више сродних послова“ (*Исто, стр. 9*). Садржај таквог образовања „оријентисан је према захтевима тржишног рада“, односно омогућује оспособљеност за обављање послова, и „задовољава захтеве радног процеса у погледу знања, вештина и способности“. На тај начин програми стручног образовања су подређени захтевима рада и конкретних послова који имају прођу на тржишту рада.

Либерална концепција образовања нарочито долази до изражаја код настае – од израде програма до његове реализације и оцењивања. Настава се схвата као неоптерећујућа активност прилагођења интересовањима ученика, а програми флексибилна структура садржаја до које долазе сами наставници, а утврђују школе. Програми треба да пружају знања која „омогућавају стицање нових и даљу изградњу знања (*генеративна знања*)“, која „могу да се примењују (*трансферна знања*) и која подстицајно делују на развој других способности и особина ученика (*формативна знања*)“. (*Опште основе школског програма, 2002, стр. 11*). Али је поента на процесу учења и активностима ученика, на њиховим искуствима и практичним способностима.

„Школски програм треба да буде обликован тако да кроз избор садржаја, метода, облика рада, активности ученика и наставника ученицима јасно покаже смисао, сврху и корист од учења и вредност стечених знања и умења, чиме се подстиче и развија мотивација и одговорног ученика за учење и образовање“ (*Исто, стр. 12*). Практична корист и примена су главни ослоњци стицања знања.

Када је у питању стручно образовање полази се од става да оно постаје „један од кључних актера економског и друштвеног развоја“ и да је потребно стварати стручњаке који ће моћи да се укључе у међународну конкуренцију. Зато оно треба да буде „атрактивно и доступно“, прилагођено потребама тржишта, флексибилно, рационално и функционално...Циљ овог образовања је да млади и одрасли „стекну вештине знања и способности (компетенције) потребне за рад и запошљавање, даље образовање и учење“ (*Политика и стратегија развоја стручног образовања у Србији, 2005, стр. 8*). Ако се погледају конкретни задаци, који се односе на стицање занимања и квалификација за рад и стицање потребног стручног образовања, као и на развој способности

и потенцијала појединца, онда се може закључити да је ово образовање намењено раду и тржишту.

Модернизација стручног образовања врши се увођењем нових образовних профила којима се проширује делатност школа и нуде нове могућности школовања. Тиме се иде у сусрет захветима тржишта и потребама рада, чему се процес диверзификације стручног образовања који траје од конституисања мреже средњих школа почетком 90-их година прошлог века када је број профила знатно повећан у неким школама. Трај број је иначе велики (више од 580 на различитим ступњевима средњег стручног образовања на све уже и специфичније групе послова, првенствено области услужних делатности). Тако се нови профили и стручни програми формирају према актуелним потребама рада у појединим делатностима и заснивају се на „повезаним знањима, вештинама и способностима за обављање одређеног посла“. То су профили усмерени на рад и запошљавање, али се мало општих и теоријских знања потребних за студије. Тиме се у суштини мења концепција средњег образовања и раздваја образовање за рад од образовања за студије.

Демократизација образовања и припрема за живот у грађанском друштву обухвата неколико реформских подухвата где спада укључивање свих заинтересованих субјеката у реформи образовања, афирмација вредности грађанског друштва, оспособљавање младих за учешће у друштвеним активности, увођење грађанског васпитања и сл. То подразумева обезбеђивање нових знања и способности за „демократско грађанство“ (о колективном животу, институцијама, правним и политичким односима, људским правима, обавезама и сл). Она чине комплекс образовања за демократију и грађанско друштво које се реализује кроз посебан предмет, али и кроз друге активности у школи.

Увођење Грађанског васпитања, предмета који је намењен усвајању вредности грађанског друштва, представља подстицај да се идеолошке идеје капитализма и либарализма укључе у образовни процес. То је новина за образовање у транзицији, али је добила своје место у образовном систему како би допринела стварању „демократског грађанина“. образовање за демократију и грађанско друштво обухвата одређења знања о друштву, политици, грађанским правима, обавезама и слободама, али и одређене способности и вештине потребне свакодневном животу. Ако се погледа структура и садржај овим елементима, онда се може видети да је функција овог васпитања прилагођавање појединца друштвеном систему, учвршћивање вредности капиталистичког друштва и смањивање социјалних сукоба.

### **3. Реформа високог школства**

Почетком 90-их година XX века водеће земље света спровode реформе својих система образовања у правцу заједничког усмеравања развоја образовања. У Европи настаје “општеевропски интегрални систем образовања, посебно високог школства.

Мастрихани договор (1993). установио је „европску димензију образовања“ која има за циљ повезивање образовања и стварање европског гра-

ђанства и стручњака – толерантног човека који прихвата лурализам, процесе интеграције и сарадње и који је окренут будућности. Болоњска декларација (1999.) представља оквир за уређивање јединственог образовног простора – уједначавање и стандардизацију образовних система – уједначавање трајања и карактеристика високошколског образовања, информатизација образовања и уређивање диплома. Каснији договори и стварање нових образовних асоцијација усмерили су развој европског образовања у следећим правилима:

- неговање отворености система образовања (за иновације, повезивање са другим системима) на свим нивоима,
- ширење партнерства са заинтересованим субјектима друштва,
- подизање квалитета и вредности образовања према међународним мерилима,
- развијање међукултурне сарадње и повезивања,
- подизање конкурентности образовања,
- учење страних језика и неговање мултикултурализма,
- информатизација образовања,
- међународна размена и сарадња,
- ширење образовања на даљину.

Међутим, ови захтеви су декларативног карактера и с обзиром на различите услове и достигнућа у развоју високог образовања, *de facto* се могу остварити и то на нижем нивоу од очекиваног. Зато постоје и упозорења да оваква реформа може умањити квалитет и друге вредности универзитетског образовања.

Наиме, у складу са развоје науке и променама у друштву и високо образовање се налази пред изазовима будућности. Перспектива промена треба да се заснива на пружању темељног професионалног образовања и широке теоријске основе будућег позива, на неговању иновативних и креативних способности будућих стручњака и на развоју критичке мисли, духовних и културних вредности код младих што ће доприносити њиховој еманципацији.

То се може постићи неговањем науке и педагошких приступа који ће сједињавати слободарски дух, широк фронт хуманистичке културе и врхунска професионална знања“ (Печујлић, 1989, стр. 67).

Реформа високог школства код нас започела је упоредо са транзиционалним променама у другим областима увођењем либералнијих и флексибилнијих облика образовања (оснивањем алтернативних форми образовања, отварањем приватних установа, ширењем истурених одељења и центара и сл.) и прилагођавањем законских прописа. Припремани су и предлози за радикалну реорганизацију високог школства, али они нису добили подршку.

Промене које се спроводе од 2004. године остварују се на следећи начин:

1. Донет је нови Закон о универзитетском образовању (2005.) који је савременији од претходних и који уређује делатност свих високошколских установа. Он представља нормативну основу реформе високог школства и промена које ће се поступно остваривати у овој области у погледу организације,

програма, трајања и режима студија, покретљивости студената, избора наставника и сл. Ове промене у суштини су подређене спровођењу Болоњске декларације о високом образовању који су усвојили министри образовања 45 европских држава.

У складу са њим, факултети су приступили „курикуларној реформи“, изради студијског плана и програма, организација наставе и прилагођавању рада у свим областима. Прихваћена су два модела универзитетских студија.

- основне студије – 4 године и још једна година студија за мастер звање,
- основне студије – 5 до 6 година које обухватају и мастер – студије.

После ових студија, следе трогодишње докторске студије.

Разрада ових модела реформе је у току и спроводе је факултети према својим опредељењима.

2. У току је трансформација виших двогодишњих школа у трогодишње високошколске установе примењених студија које треба да припремају стручњаке за потребе рада у различитим делатностима. Она је изазвала следеће промене:

- продужено је трајање студија за једну школску годину, а то значи да је повишен ниво образовања које пружају ове школе, што значи да ће оно бити скупље и сложеније;
- проширена је мрежа виших школа оснивањем нових недржавних школа, и увођењем нових профила у различитим областима (од индустрије и пољопривреде, до медијских делатности и спорта);
- проширени су капацитети за студије који укључују и кандидате са трогодишњим средњим образовањем који немају стручна знања и потребну оспособљеност за успешно студирање;
- студијски програми се прилагођавају и преумеравају на садржаје практичног карактера, а смањује се удео теоријске наставе.

Популаризација студија на вишим школама које се све више оријентишу на самофинансирајуће студенте врши се увођењем студијских програма који су актуелни и привлачни (менаџмент у разним областима, економско пословање, спорт, услужне делатности), као и обављањем неких активности са студентима изван седишта школе.

Међутим, прва провера испуњености услова за рад кроз поступак акредитације, показала је низак ниво тих услова. Тако је од 78 виших школа лиценцу за рад добило 33 (42%), док 27 школа нису добиле акредитацију, а 18 школа је добило „условну акредитацију (Политика 4. V 2007, стр. 8-9).

Из назива одбијених школа и из назива стручних профила које образују може се видети какав је њихов делокруг (еколошки инжењеринг, менаџмент, односи са јавношћу, примењена технологија, спортско новинарство, пројектни менаџмент, берзанско пословање, примењене спортске науке, естетика и козметика и сл.). Чак и акредитоване више школе су остале без двадесетак стручних профила за које немају услове.

То показује да постоји стихија у оснивању и деловању виших школа и несређено стање у структури стручних профила који постоје у овом делу високог школства.

3. Комерцијализација високог школства дошла је до изражаја кроз убрзану експанзију недржавних универзитета и факултета који су своју делатност развили на тржишним принципима. Већ је основано пет приватних универзитета са различитим саставом факултета и стручних профила који су претежно усмерени на услужне делатности. Упис на студије не зависи само од стручних услова (завршена средња школа), већ и од школарине која износи више хиљада евра.

Међутим, услови студија, програми и квалитет, наставе, нису предмет озбиљније помиње, па не постоји ни евалуација резултата студија. Како студије нису усмерене према научним областима, већ према радним делатностима (менаџмент, трговина и банкарство, бизнис, пословне студије, туризам, државна управа и администрација, дизајн и моде креације, информатика и рачунарство и сл), то су оне више стручног и практичног карактера. Разнородност студија и мноштво образовних профила, за које је тешко обезбедити стручну наставу, умањују домете ових студија.

4. Повећан број студената резултат је углавном пораста броја самофинансирајућих студената (повећање скоро четири пута). Међутим, број дипломираних студената неупоредива спорије расте, што показује да ефикасност студија није битно побољшана.

Зато су потребне промене у систему високог школства које ће повећати квалитет студија и обезбедити највиши ниво научних, стручних, теоријских и практичних знања студената.

Такође, потребно је значајније побољшати услове студија, као и услове за рад наставника који се не може обезбедити од школарине студената који су ионако превисоке.

Промене у високом школству које се остварују на таласу глобалног тржишта имају обележја комерцијализације, организовање образовања на принципима економске рационалности и ефикасности и у складу са потребама тржишта. То је израз „неолибералног фатализма и корпоративизације високог образовања“ (Beatjes, 2005.), који тежи да искомерцијалне институције преобрази у складу са захтевима глобализације као део економског сектора, а примат даје знањима која су потребна за тржишну конкуренцију и утакмицу. Тиме се занемарује функција високог школства као јавног добра, као и демократска основа образовања, а промовише „кономистичка демократија“ која се залаже за слободну конкуренцију, потрошачку оријентацију и корпоративне интересе.

То неминовно изазива нову кризу високог образовања које није прилагођено комерцијалним циљевима, као и незадовољство самих учесника, студената и наставника, због функционализације и инструментализације наставе и научно-истраживачког процеса. Тржишно обликовање високог школства мења његову традиционалну структуру, потискује фундаменталне области и научна



истраживања, и проширује облике социјалног раслојавања у образовању. То је извор новог незадовољства у овој области.

Сами актери промена у образовању као важне резултате истичу: растеређење програма у свим разредима, увођење нових профила стручног образовања, увођење страног језика и спорта као обавезног предмета у основну школу, опремање школа рачунарима. Тврди се да укупно растеређење по распореду износи до 30% (вероватно од претходних програма чији је обим био у складу са фондом часова наставе) а активности се преносе на то да се „наставни садржаји боље увежбавају и функционално примењују стечена знања“. (*Образовање будућности и шанса модерне Србије*, Огледало, 22. 12. 2006. стр. 33).

То су примери функционализације и либерализације образовног процеса и прилагођавања образовања транзиционим процесима, које укључује и идеолошко прилагођавање и појачану административну контролу над школством.

Започета реформа образовања у нашој земљи заснива се на прилагођавању образовања новим захтевима који се залажу за отворено друштво, за слободно тржиште и конкуренцију, за образовање прилагођено раду и социјалном искуству и за појединца оспособљеног за тржишну утакмицу. То је узак оквир за остваривање поливалентних функција образовања за друштво знања и за целовит развој личности.

Уочене слабости започете реформе образовања то потврђују.

### Литература:

1. Beatjes, J. (2005): Неолиберални фатализам и корпоративизација високог образовања у Јужној Африци, Политичко образовање, 2/2005.
2. Бим-Бад, Б. М. – Петровский, А. Б. (1996): Образовање в контексте социјализацији, Педагогика, 1/1996.
3. Болоњски процес – Европски простор високог образовања, Болоњска декларација, Болоња, 1999.
4. Godon, R. et al (2004). Philosophy of education in post – soviet societies of eastern Europa, Comparative education, 4/2004.
5. Грубачић, А. (2003): Глобализација непристајања, „Светови“, Нови Сад
6. Ивановић, С. (2006): Друштвени развој и образовање, Учитељски факултет, Јагодина
7. Jarvis, P. (2000): Globalisation, the learning society and Comparative Education, Comparative Education 36/2000
8. Jenkins, E. (2006): Education for twenty-first century, <http://www.leeds.ac.uk/educol>
9. Лазовић, Ж. (2007): Реформа узниверзитета – Дијагноза и предуслови <http://itdt/tribina>
10. Лаш, К. (1995): Побуна елита, Београд,
11. Министарство просвете и спорта (2003). Високо образовање у Србији – Стратегија реформе, Београд
12. Papadopoulos, G. (1998): Learning for the twenty first century, UNESCO, Paris

13. Печујлић, М. (1989): Универзитет будућности, у монографији 150 година Универзитета у Београд, Универзитет у Београду и Савремена администрација, Београд.
14. Политика и стратегија развоја стручног образовања у Србији, Министарство просвете и спорта, Београд, 2004.
15. Реализовање европског подручја високог образовања, Коминике конференције министара високог образовања, Берлин, 2003.
16. Стратегија развоја курикулума у обавезном и средњем образовању, Министарство просвете и спорта, Београд, 2002.
17. Tedesco, J. C. (1998): Curent trends in educational reform, UNESCO, Paris.

**Stanoje Ivanovic, PhD**  
Teacher Training Faculty  
Belgrade

### ***Social Transition and the Reform of Higher Education***

#### ***Abstract***

*Transitional social changes have influenced the reform in education, especially higher education reform. The paper considers the basic indicators of changes and higher education and their reaches from the standpoint of structure, quality and efficacy of higher education.*

***Key words:*** *social transition, educational reform, higher education.*

**Проф. др Владимир С. Глаголев**

Катедра за филозофију  
МГИМО (Универзитет)  
Москва

## **БОЛОЊСКИ РЕЦЕПТ ЗА СРБИЈУ И РУСИЈУ**

***Резиме:** У овом раду разматра се редуција хуманистичке компоненте у области припреме специјалиста уских професија (техничког, пољопривредног, трговачко-економског профила) до које је дошло увођењем Болоњског процеса. У идеологији Болоњског процеса је прагматизација образовања која подразумева смањивање наставе фундаменталних хуманистичких дисциплина (филозофије, теорије литературе, теоријске лингвистике и др), а на рачун ширења примењених дисциплина и појединачних проблема (филозофија науке, пракса превођења). Да би остали у оквирима процеса, одређеног између државе и државних образовних структура, образовне институције ће манипулисати општим показатељима који се тичу бројева часова датих за изучавање појединих дисциплина. Ти показатељи ће бити основа за рејтинговање институција а не квалитет образовног процеса. Јачање прагматичке компоненте у образовном процесу деловаће негативно на способности студената за адаптацију на нове научне парадиме и фундаменталне тенденције друштвеног живота на основу самоодлучивања и свесног, слободног избора. Координате које животу дају смисао, а које су садржане у ваљаном систему универзитетског образовања изгубиће се из видног поља пажње студената и предавача. Резултат тога биће да се основне вредносне оријентације нађу изван оквира овладавања знањима који одговарају вишем образовању. Са своје стране сам систем образовања лишен окоснице која образује систем вредности, преобратиће се у скуп реверзибилних технологија које обезбеђују оне начине делатности које захтева тржиште.*

***Кључне речи:** Болоњски процес, манипулисање часовима у настави, систем вредности, захтеви тржишта.*

Образовни процеси у савременом свету су разноврсни и одвијају се на више нивоа. Као што је познато, почињу на нивоу породице, старањем родитеља и најближе околине да детету отворе смисаони свет звукова, потом и графичких значења предмета (ако они и сами знају да читају и пишу) а на крају и речи матерњег језика. У случају билингвизма у породици се на та значења "додаје се" и други језик, а могуће је да се додају и други језици у полиетничкој и многојезичкој средини каква је карактеристична за низ региона савременог глобализујућег света.

Потом, након одређеног времена започиње период систематичног усвајања основа знања. Понегде нема школа. Образовање (или његов аналог) остварује се иницијацијом, укључивањем у свакодневну делатност, итд.

У областима у којима доминира "напреднији" традиционални начин живљења постоје основне (по правилу) религиозне школе при цркви, цамији, синагоги или будистичком, хиндуистичком светом месту. Ту се не уче само свети списи. Децу упознају с обредима, правилима понашања у присуству старијих чланова заједнице, припремају их за одређене друштвене улоге у церемонијама, све у свему, ту се формира поглед на свет који ће одређивати сав потоњи живот и судбину (укључујући и стицање свести о сопственом положају у конкретној социјалној средини). Млада поколења тако ступају у "културни код" свог народа и то обезбеђује касније правилно разумевање свакодневних животних ситуација (статус институције брака и породице, однос ка новорођенима, итд) као и "више световне" слојеве матерње културе (уметничко наслеђе, политички процес, итд). Ту се формира вредносна структура за прихватање других "облика" културе – информационог друштва, глобализованог друштва, итд.

На нивоу религиозних основних школа, сагласно са вредносним системом породице, или насупрот њој, стварају се многе навике и форме понашања с којима касније дете ступа на праг световне школе или религиозне школе са проширеном наставом световних дисциплина.

Не треба заборавити да за десетине и стотине милиона деце на нашој планети врата тих школа остају затворена услед вапијећег сиромаштва или одсуства интереса за образовање детета од стране старијих поколења. Узрок томе може бити и тешка породична ситуација у породици (алкохолизам, наркоманија, скитничење) или нека друга асоцијална околност у живљењу (удаљеност школе од места становања, висока школарина, високи трошкови живота).

Кроз школску активност реализују се одређене националне и међународне концепције образовања које иницира држава, транснационалне институције као и бројни експериментатори који раде "без анестезије". То је довело до тога да се у време реформи у Руској федерацији концепција предавања математике мењала десетак пута, час стављајући нагласак на значење инвентивности (решавање контролних задатака), час на примену

алгоритама, не размишљајући (тестирање као превасходна форма контроле знања). Скандал у вези концепције уџбеника националне историје Русије дошао је до врха државе и Председника и те је уследило његово "пре-рађивање". Последица тога беше да су ученици почели да изучавају "епохе" Стаљина, Хрушчова, Брежњева, Андропова, Горбачова, Јељцина... Није тешко досетити се ко ће бити следећа епохална фигура руске, а можда и светске историје.

У неким другим земљама сличне страсти давно су се стишале и правци процеса образовања на први поглед изгледају крајње стабилни. Но само на први поглед. Тако, минимални задатак који ставља пред себе амерички федерални систем образовања јесте научити ученика до шеснаесте године да пише, чита, броји као и да зна права и обавезе грађана које следе из Америчког устава. Све остало – како буде...

Чини се да изван граница тог минимума влада бескрајни плурализам приступа, погледа, моралних вредности итд. Али, ни то није тако.

Као прво, над педагозима доминира хришћанско уверење о изузетном значају времена у људском животу. Посебно, у животу младих људи. Они настоје да оптимално организују наставно време. Заједно с тим настоји се показати аморалност многих оријентација које популаризују средства масовних информација и масовне културе. Видна је контрола религиозно (у основи) оријентисаних родитеља; здрав разум и склоност к рационалном конзервативизму школских савета на свим нивоима образовања. Присуство конзервативизма не значи да је америчка школа одсечена од последњих достигнућа у математици, фундаменталним природним наукама, од последњих резултата у социологији и психологији, од најновијих методика у педагогији. Директори школа су принуђени да једни другима конкуришу демонстрирајући владање последњим достигнућима и спремност адаптирања тим достигнућима у реалном процесу развоја детета. Уобичајено је да на путу таквих адаптација искрсавају финансијска ограничења. Победници у "педагошком маратону" бивају оне школе које се налазе у областима где живе родитељи који нису сиромашни. Остали рапидно губе у настојању да привуку талентоване (високо плаћене) педагоге, у коришћењу савремене наставне технике, диверсификације програма итд.

Као и амерички универзитети, школе у САД међусобно конкуришу борећи се за што боље "крајње" резултате. То се огледа у способности ученика који заврше школе да се упишу на престижне универзитете, да уче уз помоћ освојених научних стипендија које су резултат победе на националним и другим конкурсима. Износи стипендија су такви да омогућују спокојан живот и учење.

У школама које имају могућност диверсификације програма образовања, систем конкурса за стипендије подстиче развој "допунског образовања", тј. организовање наставе за даровите ученике по посебним "напредним" програмима, док мање способни за поједине предмете уче по за њих прилагођеним програмима. Притом, они који заостају из једних предмета, могу друге учити по напредним програмима и тако развију оне највише

"успаване" способности. Они који не желе да уче, могу прве часове понедељком да имају из свирања на гитари, кулинарства или физичке културе...

Захваљујући датој пракси ствара се и развија мотивација код оних који могу да уче, па и тој средини где друштвено окружење образовање схвата као незамисливу непотребну раскош. Њена последица је да хиљаде младих људи успева да преброди "отпор средине" и да задобије виши друштвени статус захваљујући вишем нивоу свог образовања.

Као и свуда, у Америци има на милионе "губитника". Но већина њих сматра да су имали шансу да једном, посебно у школи, пођу неким другим путем "у вис". Већина је спремна да узрок неуспеха види у себи, а не да га приписује деловању околине. Као исход, (као и у случају изучавања Устава који се није мењао од краја XVIII столећа), амерички систем образовања врши компензујућу функцију у друштву, налазећи се у тесној вези са системом религиозне праксе. Притом и "губитник" има шансу да се докаже. Прагматизам захтева правилну друштвену расподелу "осредњих" и "генија" које у једнакој мери захтева савремени систем производње. Не треба сви да буду генији: но не треба сви да буду ни "осредњи". образовање одговара за остварење такве поделе.

Разуме се, амерички систем не може бити идеал. Но његов прагматизам довољно је утицајан да би перманентно одавао признање друштвеној улози и значају "мозгова", тј. стваралачком ферменту у свим областима друштвеног живота (без које је немогуће "варење").

Широко је распрострањено схватање да Америка своје успехе дугује досељеницима. Као прво, то је "таква земља". Она се од таквих и састоји (као уосталом, Аустралија, Нови Зеланд, Либериа или руски источни Сибир). Но ничег сличног нема у управо поменутиим земљама и регионима. Као друго, досељеници у Америци добијају какво-такво признање од староседелца, тј. од оних који имају грађанство и заједно с њим овлашћења да оцене значај урађеног и да донесу одлуке о даљим улагањима у перспективне пројекте.

Конечно, као треће, имигранти, како из Русије, тако и из Србије, иду у Америку, а не у Либериају. Део њих је у могућности да тамо ради као стручњак с високим образовањем, док други део, опет, из "неких" разлога остаје да живи у Америци. Масовно враћање емиграната у Русију и Србију се не примећује. И тога неће бити дотле, док у нашим земљама не буду створени услови да достојанствен, стабилан живот и развој људи који се баве интелектуалним радом. И то не само њих, већ и њихове деце и чланова породице.

Психолошке и културне жртве на том путу а од стране првих генерација имиграната јесу очевидне. Већина од њих већ од раније зна да треба поднети те жртве но на то је спремна не с романтичарским ускликом већ услед тужне нужности: у отаџбини нису у могућности да остваре своје образовне потенцијале.

Као што видимо у области образовања и технологије Америка до овог часа није зашла у ћорсокак. Благодареди, између осталог, способностима "староседелца" да се усагласе с имигрантима "последњег таласа" и да интегришу у своју политику њихове здраве судове и приступе. Као последица, недовољно образованима и политичким фанатичима није успело да се у

последњих 200 година домогну кормила управљања, што је Америци омогућило да избегне велике губитке у области материјалних и духовних вредности. Истина, био је грађански рат 1861-1864. године чије се суровости памте до наших дана, но тај рат је разорио поједине јужне државе и није био праћен ни геноцидом ни смрћу од глади у националним размерама.

Искуство образовања у САД је као модел, али на своврстан начин, било примењено у послератном Јапану, у европским земљама (мада се сам амерички систем образовања градио на англосаксонској образовној традицији, истина, демократизујући је).

Настаје питање: које су додирне тачке атлантског система образовања и Болоњског процеса и који су задаци успостављања система националног образовања у Русији и Србији?

Првенствено, говорићемо о Русији. Српске колеге, уверен сам, допуниће наше погледе анализом проблема у контексту сопствене реалности.

Као што је познато, различити односи спрема Болоњског процеса поделили су наставнике свих руских високих школа које су се укључиле у реализацију тог процеса на оне који су "за" и оне који су "против". Притом подела се извршила на два неједнака дела.

Јасно се издвојила мања група ректора (и декана који су од њих зависили) који одбацују дати пројект, зато што он има за последицу опадање квалитета образовања. Противници Болоњског процеса на високим нивоима образовних институција, као по правилу, познати су по својим заслугама у науци и активном учешћу у настави, руковођењу научним институцијама и великој мери критичности у односу на опште тенденције политике коју спроводи руководство њихове земље.

Они нису политичка опозиција у строгом смислу те речи. Но дубока сраслост са средином коју чини критички мислећи интелектуалци, сопствено темељно професионално и административно искуство, висок друштвени и административни статус (очуван током дугог периода), као и јавна подршка у међународним културним и образовним круговима дозвољава им да у крајњој мери сачувају своје ставове и оцене наступајућих иновација које долазе из министарства или с још виших инстанција.

Осим тога елементарни осећај самоуважавања спречава их да сместа прихвате свако циркуларно писмо или пројект министарства као последње Еванђеље уз поклич: "одобравам!"

Достојанствен и избалансиран однос ка кривудањима образовне политике државних структура у области образовања карактерише, на пример у Русији, позицију ректора МГУ<sup>1</sup> И.А. Садовничева као и ректора неколико других светски познатих високих школа у Русији.

Међу њима су и представници линије КПРФ<sup>2</sup>. За њих, здрави аналитички ставови иду заједно са покушајима да се "ново вино сипа у старе мешине" и да се методом вештачког дисања реанимира привлачност комунистичке идеологије и праксе. У којој мери се слични напори ослањају на

---

<sup>1</sup> МГУ им. М.В. Ломоносова. – Московски државни универзитет "Ломоносов" (прим. прев).

<sup>2</sup> КПРФ. – Комунистичка партија Руске федерације (прим. прев).

искрена убеђења, а у каквој пропагандни пројект, познато је, можда, само Богу.

Већина руководилаца високих школа Русије подржава укључивање универзитета, академија и института у Болоњски процес.

Међу њима треба издвојити групу тзв. "министарских" високошколских образовних установа тесно повезаних с државним управљачким структурама. Они су "резервни аеродроми" у прелазним етапама службене каријере, место где чиновници и многобројни рођаци добијају кандидатске и докторске дипломе, експериментални полигон за "испробавање" најразличитијих министарских пројеката (с одговарајућом финансијском подршком). Коначно ту је и одмориште за оне "отписане с брода" државне управе.

Ти "дворски факултети", из познатих разлога, јесу основно место деци и члановима породица, из чиновничког слоја за добијање високог образовања. Притом, разуме се само по себи, интимна блискост с министарствима и другим државним структурама утиче на пријем на факултете, на ослобађање од плаћања за студирање, на омогућавање повлашћеног стручног усавршавања током студирања, на добијање препорука на перспективна и "уносна" места у привреди. Затим све опет наново: постдипломске студије, повлашћени услови давања испита, покровитељска заштита током писања завршног рада, реклама "скоро генијалног младог научника" и ванредно напредовање у каријери (на свом факултету, или изван њега – како се већ ситуација сложи).

За ту категорију руководилаца и њима блиских наставника високошколских установа Болоњски процес открива нове могућности. Као прво, ту је привлачност путовања на рачун факултета на разне међународне скупове, конференције и форуме који се организују у оквиру поменутог процеса. Као друго, узвратне посете, које омогућују додатне личне контакте за нова службена путовања као и могућност да се покаже национално гостопримство. Као треће, стварање нових фахова за чиновничке специјализације у оквирима самих факултета и њихових координатора у министарствима који се одликују повећаном нетранспарентношћу као својства "тајне бирократије" (ако се користимо изразом К. Маркса). Увећавање таквих "тајни" и с њима повезан енормни пораст броја наставника и сарадника у високим школама чији посао није настава већ управљање наставом на свим нивоима, јесте једна од званичних могућности за расточавање факултетског буџета у чему је најбитније то да се никоме не подноси рачун, осим непосредно надређенима. Коначно, омогућавање бакалаврима и магистрантима да део својих пројеката остваре у иностранству такође повећава интерес ка утицајним чиновницима од стране имућних родитеља и то омогућује разноврсне перспективе размена услуга.

Но Болоњски процес има и шире основе које се не свде на личне интересе факултетске врхушке. За представнике земаља донедавно "затворених" (који су сачували представе о дугом боравку у иностранству који је у њиховој младости био практично неостварива машта), шанса да се добије полугодишња или годишња научна стипендија веома је привлачна. Тим пре што се раније студирање у иностранству сада од стране факултета-учесника претвара у "програм академске мобилности" студената и аспираната, укљу-



чујући и проширење језичког усавршавања, изучавање на партнерским факултетима општепрофесионалних и специјалних дисциплина, а такође и студијска пракса из изабране специјалности.

Реализација тих програма (ако су испуњени савременим садржајем) одговара најважнијем услову успешне адаптације на глобализацију: омогућавању (у крајњој мери људима који студирају на факултетима) реалног остваривања, осмишљавања и реализовања у професионалној делатности компаративних утисака које пут у иностранство (а тим пре на неколико месеци, ако не на годину) даје чак и оним најлењивијима. Реализација тих програма тражи и одређен ниво владања језиком земље у којој се борави, превод језичких знања у раван савремене међукултурне комуникације, упознавање са психологијом, историјом, уметношћу и културом других народа. И не само на туристичком нивоу већ у улози људи принуђених условима обуке да те утиске пропусте кроз призму сопствене припреме за будућу специјалност.

Истина, у пракси препрека за реализовањ дане образовне тактике ипак постоји. Тако, пројекат обуке у Француској или Италији током наставне године стаје преко 7 хиљада евра а томе треба додати и све трошкове пута и живота у тим земљама. Мада, по европским мерилима, та сума није астрономска, она је доступна ипак само представницима средње класе. А колико је она бројна у Русији или Србији? Сам факултет може и да не узме на себе покривање свих трошкова студија; а на конкурсима пролазе не увек најдаровитији.

Одатле следи и *прво ограничење* учешћа у Болоњском процесу као пројекту компаративне наставе и омогућавања студентима да стекну животно и практично искуство. То је његова – *недемократичност*. А последица тога недоступност највећем броју оних који студирају. Богати родитељи могу себи дозволити образовање своје деце и изван оквира Болоњских договора: они поседују финансијска средства и корпоративне, личне и пословне везе које прате њихову реализацију. Реч је о игленим ушима за ону групу која се финансира са буџета и ону самофинансирајућу којима администрација даје могућност за стажирања у иностранству, Та могућност се пружа или на основу стварних успеха током студија или на основу "виртуелних" успеха који су условљени "бирокуратском тајном".

*Друго ограничење* је повезано са приступањем Болоњском процесу, а следи из крајње *формализације* резултата образовања студената. Укључивање у Болоњски процес претпоставља, као што је познато, прелазак на европски систем "кредита" ECTS као и систем бодова у оцењивању који подразумева максимум од 100 бодова. Притом, само од 60 бодова знање студента се може сматрати задовољавајућим, од 75 добрим и од 90 одличним. Као последица, дошло је до диференцирање незадовољавајућег знања од стране одговорних наставника. Неки од њих, незадовољавајуће знање оцењују са 0 бодова, неки са 20, неки са 43, а неки са 50 бодова.

Паралелно с тим порастао је код студената интерес не за квалитет сопствених знања, већ за његову формализовану оцену. Они који су у старом

систему<sup>1</sup> имали двојке<sup>2</sup>, сад настоје да имају тројке (на нивоу 60 бодова), они који су имали раније тројке, сад настоје да пређу са 73 на 75 бодова, добри настоје да пређу у одликаше, наговарајући предаваче да 88 бодова валоризују као 90. Предавачи су тако принуђени да се бране са свих страна.

Треба напоменути да Московски државни универзитет им. М.В. Ломоносова до овог часа није пришао Болоњским процесима и да је сачувао стари систем оцењивања с пет оцена (1-5). При свим својим недостацима тај систем се одликује одређеношћу критеријума, не пада у искушења релативних еволуција, када "двојкаш" или "тројкаш" нису сасвим "двојкаши" или "тројкаши". Одређеност критеријума оцењивања дозвољава да се стимулишу садржински напори студената да пређу на виши квалитет а не имитација тих напора путем прерађивања радова, молбама за допунским, олакшаним задацима и др.

Како психолошки ситуација "оболоњених" оцена отвара велики простор субјективизму, волунтаризму и елементарној недобросавесности (за сваког од учесника у образовном процесу), администрација уводи месечне "контроле" успешности студената по тзв. "рејтинг"-систему. У сврху обезбеђивања објективности дата процедура претпоставља студенти сваког месеца ураде контролне радове који се оцењују и са писменим закључком предавача уносе у званични свима доступни записник.

Ако математичке и математизоване природнонаучне дисциплине као и за наставу матерњег и страних језика, тај критеријум објективности може имати темељну заснованост, у области хуманистичких наука он остаје крајње расплинут. Основу за објективност оцене наставник мора да тражи у правилно наученим именима, датумима, следу догађаја и неким стереотипним оценама. Ако се не прибегава таквим поступцима, време писања контролних рејтинг-радова ће се развличити сваког месеца до дужине академског часа и више, пошто то захвева логика ствари како би се објективно видело шта је студент за месец дана научио на часовима и ван њих.

Може се поћи и другим путем, путем алгоритамских питања и одговора (тестова). На тај начин студенти медицинских факултета напамет уче анатомију и формуле типских рецепата. Али, као прво, колико може бити корисна таква алгоритмизација у области хуманистичких дисциплина, а као друго, колико је дати пут у вези са не-школским, факултетским нивоом формирањем навика научног истраживања истине у смислу магистралног пута универзитетског образовања?

Заједно с тим, лако ће се приметити да формализација резултата наставне делатности ствара допунску "количину рада" за оне факултетске структуре које нису непосредно у настави, но које су спремне да контролишу наставу. И као по правилу, раде то са све већим задовољством, уколико мање разумеју о чему се ради. Уживање у томе да су на нивоу наставника, или чак и изнад њих (а најчешће наставници у најмању руку нису компетентни у

---

<sup>1</sup> У Русији и на факултетима, као и у основним и средњим школама, постоји систем оцењивања успеха оценама од 1 до 5 (оцене 1 и 2 означавају "незадовољавајући" успех, оцена 3 "задовољавајући", оцена 4 "добар" и оцена 5 "одличан").

<sup>2</sup> Дакле, незадовољавајући успех.

бюрократским играма), једна је од манифестација садомазохистичког комплекса карактеристичног за ту све бројнију (обично неспособну за било коју другу делатност) групу факултетских радника. Њихов број је знатно порастао од часа приступања Болоњском процесу.

Треће ограничење, које настаје током реализације Болоњског процеса, повезано је са смањењем квалитета наставе низа општеобразовних дисциплина. Укључење у Болоњски процес претпоставља, као што је горе истакнуто, ојачавање опште професионалних и специјалних дисциплина. Логично је питање: на рачун чега? Они који разрађују технике наставе нагласак стављају на интерактивне методе, на методе Case Study, на укључивање нових информационих технологија у образовни процес.

Да ли су факултети спремни да обезбеде набавку одговарајуће технике, њено сложено редовно сервисирање, оперативно-техничко одржавање итд? Јасно, то је могуће само оним универзитетима и другим високим школама које имају доступ великим финансијским средствима. Остали, највероватније, поћи ће путем стварања "огледних" кабинета. Али, по један пут те новине ће видети сви који студирају на факултету. Али то не значи да ће они бити у могућности да сва та нова техничка средства и користе током студија. У САД, Јапану и Западној Европи преманентно се обнављају софтверски програми као и сами компјутери. Темпо те обнове не могу издржати ни факултети у Русији а ни они у Србији. У најскорије време они ће се наћи у ситуацији да раде са застарелим програмима и технологијом. Или могу покушати да старо усклађују са новим (што се сада дешава). У сваком случају, жеља да се "сачини извештај" о увођењу нових метода у педагошки процес биће праћена повећањем визуализације предавања. Студенти ће памтити слике, мање или више успешно препричавати њихов садржај и издвајати асоцијације које настају при посматрању тих слика.

Истовремено, с психолошке тачке гледишта, такав прелаз са традиционалног ослоња на високог образовања на аудио методе је очигледно "губутнички" зато што препуњује већ и тако препун систем визуелног опажања. Традиционално образовање је увек тежило да комбинује та два принципа (нпр. подстицањем писања скице предавања, књига, итд) што је позитивно утицало на "обимни" механизам памћења. Преоптерећење визуалних делова меморије, проширено коришћење њеног оперативног дела и минимализација коришћења аудио-визуелних делова, не само да смањује способност памћења него у великој мери умањује способност разликовања између битних и небитних чињеница: данас све више предавача примећује да студенти услед преоптерећеностима информацијама често почињу да се односе чак и ка савршено неопходном минимуму као према "спаму" и престају да такву информацију задржававају и у оперативном сећању.

Појачана визуализација образовања, реално снижавајући степен *интерактивности*, крајње не одговара савременом карактеру "информационог" и "постинформационог" друштва, где *динамичке* карактеристике и приступи превладавају над *статичким*. Строго говорећи, у епохи преласка ка метафори "слушања" (од метафоре "гледања") која означава "тоталитет

разумевања", апсолутно је недопустиво до крајњих граница појачавати у образовању његов визуелни елемент на штету аудитивног.

Томе треба додати да је већ неколико генерација студената кратковидо. Како примећују психолози и лекари, та "болест цивилизације" у наредном времену ће само напредовати. Сходно томе појачана визуализација је штетна с медицинске тачке гледишта. И више од тога, њено коришћење треба бити повезано с таквом организацијом простора у којем свако има екран "при руци" а не на 10 метара растојања на другом крају учионице. Најједноставније интерактивне табле стају преко хиљаду долара и доносе својим произвођачима несумњиву добит за рачун масовног и обавезног њиховог увођења у факултетску наставу.

Није тајна да динамика научно-техничких и информационих процеса у време глобализације све наглашеније преноси акценат с визуелног опажања на умеће оријентисања у смисловима ("зашто?"). Тако, вештина разумевања као најсложенија психолошко-културна компонента одређена спојем и пропорцијама крајње различитих фактора, започиње с вечно присутном љубопитљивошћу. Ако је студент био "предозиран" визуелним и аудио-ликовима још у детињству, немајући жељу да проникне у њихову бит – он је осуђен на периферну позицију у реалном процесу стварања културе. Он никада неће – понављам никада – заузети продуктивно место у том процесу и остаће пасивни потрошач оног што је дотад већ створено. Притом ће и сам бити убеђен да *разумевање сврхе* оног што је већ створено јесте и смисао делатности као такве. Само срећници, који су сачували способност кретања кроз џунглу безбројних информационих праваца, ка темељима који чине њихов смисао, као и способност наслућивања будућег правца развоја и трансформације тих смислова, неће бити само имитатори новаторства већ истински новатори. Јасно је да они то нису захвањујући антрополошкој природи, већ благодарећи непрестаном кретању од детињства, кроз младост ка зрелости, решавањем стално све сложенијих смисаоних задатака.

Висока школа која је себи ставила у задатак избор и обуку за будући рад стваралачких личности, судара се са задатком да одреди који ће се број људи у разним специјалностима показати стварно креативним. Искусни педагози говоре да је таквих особа релативно мало. Наводе број од 5% матураната. Одмах се јавља питање: да ли је тај мали број условљен генетским параметрима, психолошким карактеристикама ране и потоње социјализације у детињству, редоследом перцепција животно значајних информација од стране детета, односом утицаја на његову свест "чистом" знатижељом и најједноставнијих виталних потреба (укључујући и ране појаве "основног инстинкта")? Или се карактер утицаја тих фактора на личност будућег студента стимулише застарелим стереотипима педагошке делатности, нефлексибилношћу повезивања програмских захтева и и захтева сами педагога, "педагошким терором" и другим факторима који врше притисак на личност? Тада је могуће да се количина "способних" повећа на рачун смањења или у крајњој линији омекшаног деловања побројаних момената. И принцип "свако дете је геније" неће лишавати друштво наде на квалитетно стварање "не престижних" форми рада.

Напомињем да способни ученици не долазе ни у Русију, ни у Србију. Напротив, значајан део њих напушта наше земље. Зато потрага за српским и руским талентима треба бити интензивирана, и њихов избор мора бити темељан и веома педантан. Но не тако што би угушио њихове способности већ омогућио њихов развој. Разумљиво, перспективе новог квалитета науке и културе наших земаља (као и успех реализовања образовних програма) повезане су са попуњавањем свих места у области културних делатности способним људима.

До тога се не може доћи на основу потпуно специјализованог обучавања у оквиру уско професионалних дисциплина. Потребно је повезивање природно-теоријских компоненти образовања с његовим хуманитарно-културним и психолошким елементима. Управо они узети заједно помажу не само довољно раном самоодређењу стабилних интересовања личности, но и њеној тежњи за уношењем индивидуалне разноврсности у споља јој задате параметре света, за њихово проширивање и усложњавање на основу потреба свог непоновљивог времена, времена њеног аутентичног живота.

Мисаоно докучивање смисла вредности живота као светог дара – то је главни резултат система хуманистичког образовања. И само на основу тога остваривала се, остварује се и оствариваће се самопрограмирање личности за решавање изузетних стваралачких задатака које поставља савремена наука и пракса.

Компаративне могућности, положене у основу Болоњског процеса, у извесној мери су компатибилни с решавањем тих задатака. Но, само у извесној мери. Пре свега зато што у њему не учествују водеће западноевропски, амерички као и јапански универзитети који су се показали водећима у науци (од 160 нобеловаца, преко 100 их је са америчких универзитета).

Као друго, процеси конкуренције у условима глобализације одавно су укључили у своју сферу и област образовања. Странцима се откривају новине у науци, технологији и културним делатностима само у случају ако постоје чврсте гаранције да ће они остати у орбити интереса, који обезбеђују финансијску и статусну позицију структуре која с њима дели своје тајне. У тим случајевима, кад је слична нада илузорна, образовна корпорација се ограничава на општа места, баналне чињенице, поступцима и технологијама који су већ широко познати.

Коначно, у "досезању" до одређене средњестатистичке висине, постоји одређени смисао. Но то је смисао модернизације која само хоће да "стигне". Модернизација која хоће да "престигне" не може се ограничавати оријентисањем на ту средњу висину. Мада, не може се обићи и њено достизање. Чуда се не дешавају...

Сходно томе, реалистичко схватање учешћа у Болоњском процесу оних студената који своју будућу делатност везују с интересима Русије и Србије, треба видети не као универзални лек у националним образовним пројектима, већ као на прелазну етапу у припреми специјалиста средњег нивоа на шта је и усредсређен Болоњски процес као програм стварања просечног професионалног појединца. Тај програм треба да обезбеди узајамну замен-

љивост специјалиста. И то не у иновационим областима делатностима (упркос обичним представама), већ у онима које су се усталиле и развијају по инерцији, засноване на јучерашњим технологијама, у најбољем случају данашњим, али ни у ком случају сутрашњим.

Сутрашње технологије и сутрашња решења научних проблема као и сутрашњи плодови хуманистичке културе не расту тамо где доминира доста квалитетна, уважавана, педантна просечност. Ајнштајни или набокови рађају се у другим духовним климатским условима. А што се тиче масовних технологија у области прооизводње, инфраструктуре свакодневног живота, система масмедија, у реализацији стандардних образовних програма – за испуњење таквих задатака потребно је сваке године све више обучених функционера који ће брижљиво извршавати задатке и радити по инструкцијама и прецизним алгоритмима. У масу таквих функционера можда ће бити дозвољен приступ академски мобилним студентима из Русије и Србије, после тога, кад добију жељене дипломе. Али на путу ка висинама одакле се управља (не говорећи о тим командним висинама где се периодично врши ревизија и реформа функција) образоване имигранте чека довољно озбиљан отпор и конкуренција "староседелаца" који имају, средњестатистички, низ предности пред придошлицама. У те предности спадају: лако владање контекстом свакодневног општења, знање матерњег језика (упоредо с енглеским), подршка средине, рођачке и друге везе, као и још много тога.

Поставши староседеоци, јучерашњи имигранти ће све то највероватније и добити. Но по цени губитка времена, психолошке напетости у тумарању између Сциле и Харибде мноштва ситуација које на сваком кораку чекају странца. Самопоуздање им може пружити или постојање "резервног аеродрома" у домовини, или такав обим финансијске подршке њихових садашњих и јучерашњих староседелаца, који ублажују и компензују настале тешкоће, релативизују и отупљују им оштрину. Део досељеника из руске или српске средње класе то може себи дозволити, као што и "нови Руси" или "нови Срби"<sup>1</sup>.

Уосталом, Болоњски процес је систем допунског привлачења финансијских средстава у економију Западне Европе из Источне Европе, са Балкана и из других региона чији образовани део становништва још увек има ружичасте и у великој мери романтичарске представе о квалитету "европског" образовања. Оно је квалитетно за "своје". И пре свега, на рачун те везе образовања с радом у фирмама које својим будућим радницима отварају ноу-хау простор садашњих и будућих успеха. Но да ли ће они на тај начин "образовати" придошлице које намеравају да се врате у домовину? Ако не, Болоњски процес је смишљен као предузеће за предаду "одбеглих мозгова" и њиховог психолошког потенцијала. Ако је тако, фирме из западне Европе које организују специјализације за странце и које им омогућају да освоје сва њихова научна достигнућа (често јединствена, таква да имају за последицу

---

<sup>1</sup> Аутор, по аналогiji синтагме "новые русские", која означава чудан спој необразованости и богатства сумњивог порекла и која важи за одређен део руских богаташа, прави синтагму примењиву за српске богаташе (прим. прев).

грандиозне технолошке промене и раст дохотка корпорације) налик су прстодушним филантропима. Али, то до сада није било својствено економским и социјалним системима заснованим на конкуренцији приватних интереса.

Каква судбина у домовини очекује дипломиране "болоњце"? Вративши се са двојним дипломама, они са собом доносе знатну количину површних иновација које се ослањају на свакодневна сазнања и утиске и ограничен круг веродостојних ставова о томе "на који начин" је ова или она ствар постављена на Западу. Ограничен – стога што је четворогодишњи руски бакалавр – он може студирати на Западу само пола године, или, у најбољем случају, годину дана. Ако буде радио мастер, од двогодишње магистратуре (у Русији) он ће провести само годину дана на западном универзитету. На тај начин реални "западни елемент" од западне дипломе бакалавра "тежак" је максимално годину дана обуке (1/4 део по руском стандарду бакалавра). Једна година магистарских студија на Западу даће само 1/2 целокупне обуке на овом нивоу. Нешто "западно" доноси рад који је написан на западноевропском језику као магистарска дисертација. А то опет не обезбеђује освајање целокупног програма западног универзитета на оба нивоа.

Међутим, у домовини – како у Русији, тако и у Србији – они ће наступити у улози компетентних специјалиста по западном обрасцу у часу кад реално садржај њихових диплома томе не одговара. То је позив на фалсификовање реалних резултата образовања. Девалвирати такав захтев на фалсификацију може само непрекидно трајање образовања оријентисаног на освајање целокупног програма западног универзитета. За тако нешто потребно је доста времена. На старту онај ко поседује такву диплому наступа с неадекватним претензијама.

Јасно је да његова породица, потрошивши на њега значајна средства, жели да унапреди свог представника, и то као експерта за западне стратегије делатности у науци, технологијама, образовању. Да ли је он такав експерт? Или остаје недовољно учен с обзиром на своје као и туђе образовне програме?

Наравно, он има перспективу: "учити, учити..." Но родитељи слабуњави спрам своје деце, настојаће да га поставе на место с којег ће требати више да учи друге но себе, да учи друге и њима руководи. Да ли ће то бити корисно у условима транзиције кроз које пролази Србија, као и Русија? Можда, да – ако су те две земље спремне да буду периферија глобализујуће заједнице. Не, ако су те земље спремне да се укључе у поменути процес као једнакоправни играчи, тј. ако су спремни да одговорно, државнички одреде себи области и смерове "престижуће модернизације" који ће одредити њихове самосталне упоришне тачке и векторе у светској глобализујућој заједници.

Болоњски процес, неспорно има видно идеолошко бреме. Он је позван да ради на стварању лика јединствене Европе, која утврђује приоритет образовања и културе, као вредности, доступних сваком, ко жели да им приступи. Но не сме се заборавити, да тај доступ није бесплатан. А као друго, он је дозиран. А биће двоструко дозиран дошљацима из оних земаља који се благо говорећи, налазе на периферији Европе.

Русија је интересантна као извор енергије, разноврсних сировина и тржиште. Као тржиште и извор јевтине радне снаге земљама Европске уније је интересантна и Србија. Но било би крајње нереално мислити да ће учешће у Болоњском процесу дозволити Русији и Србији да за малу цену преведу на себе те токове информације који у много чему одређују будућност западне Европе у следећих 20-30 година.

Према томе, студентима наших земаља (под условом да ступе у Болоњски процес) биће дозвољено да изучавају историју Европе и проблеме њене садашњице, који су већ дефинисани као последица историјског процеса. Наше студенте неће пустити ни у "кухињу" савремене европске политике, ни у "кухињу" дипломатије, ни у "кухињу" технологије. У најбољем случају дозволиће им да буду само куварски помоћници.

(Са руског Т.А. Горелова)

**Д.ф.н., проф. В.Н. Глаголев,**  
МГИМО (Универзитет)  
Москва

### ***Болонский рецепт для России и Сербии***

**Резиме:** Автор дает анализ многоуровневых и многоликих образовательных процессов, происходящих в современном мире. Центральным вопросом работы является вопрос о задачах сохранения национальных систем образования в условиях болонской реформы как проекта компаративного обучения и обретения студентами жизненного и практического опыта. Основное внимание автор уделяет ситуации в российском высшем образовании, определяя ограничения на пути его вовлечения в болонский процесс. Речь, прежде всего, идет о недемократичности болонской системы получения высшего образования, затем автор рассматривает вопрос о предельной формализации результатов обучения и, наконец, анализирует проблему ослабления качества преподавания ряда общеобразовательных дисциплин. В этой связи автор указывает на неадекватность технологического оснащения вузов, рассматривает негативные последствия визуализации процесса обучения, анализирует характер креативности современных студентов, отмечая необходимость реалистического осмысления возможностей, которые предоставляет Болонья студентам из Восточной и Юго-Восточной Европы. Особое внимание автор уделяет вопросам «двойного» диплома и судьбе их владельцев на родине.

**Ключевые слова и выражения:** образовательные процессы, болонский процесс, национальная система образования, недемократичность болонского процесса, формализация результатов обучения, ослабление качества образования, двойной диплом.



**Vladimir S. Glagolev, PhD**  
MGIMO University  
Philosophy Department  
Moscow

### ***Bologna Recipe for Serbia and Russia***

**Abstract:** *The paper considers the reduction of humanistic component in the field of preparation for narrowly specialized professions (technical, agricultural, trade-economic profiles) brought about by the introduction of the Bologna process. The ideology of the Bologna process involves pragmatization of education implying the reduction of fundamental humanistic disciplines teaching (philosophy, literature theory, theory of linguistics, etc) in favour of spreading the applied disciplines and particular problems (philosophy of science, translation practice). To stay within the frames of the process, determined by the state and state educational structures, education institutions will manipulate the general indicators referring to the number of hours assigned for the study of particular disciplines. These indicators will be the ground for institution ranking, rather than educational process quality. The strengthening of the pragmatic component in educational process will have negative effects on abilities of students to adapt to new scientific paradigms and fundamental tendencies of social life according to independent decision making and aware, free choice. Coordinates giving sense to life, included in a proper system of university education, will not any longer be within the sight of students and lecturers. Consequently, the basic value orientations will be beyond the acquisition of knowledge suitable for higher education. The educational system itself, robbed of its core framing the system of values, will transform into a set of reversible technologies providing those ways of taking actions demanded by the market.*

**Key words:** *Bologna process, teaching classes manipulation, the system of values, market demands.*

**Проф. Др Мирчета Даниловић**

Институт за педагошка истраживања

Београд

## **ПЕДАГОШКА СУШТИНА ЕВРОПСКОГ СИСТЕМА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА ИЗРАЖЕНА У БОЛОЊСКОЈ ДЕКЛАРАЦИЈИ И НЕКИ ПРОБЛЕМИ И ТЕШКОЋЕ ЊЕНЕ ПРИМЕНЕ**

---

***Резиме:** У раду се истражују неки проблеми и тешкоће који се појављују у току реализације наставе по захтевима и препорукама Болоњске декларације у нашим условима. Анализирани су суштина, проблеми и тешкоће у оквиру: 1. Концепције наставног процеса по захтевима Болоњске декларације, 2. Начина вредновања знања тј. оцењивања, 3. Начина учења и рада студената, 4. Умањивања ауторитета наставника, 5. Права, дужности и обавеза студената, 6. Оптерећења наставника образовним процесом, итд.*

*У њему се истиче да ми не треба да будемо забринути за наше могућности уклапања у Европски систем образовања јер је наш досадашњи систем био истоветан или сличан европском систему који се прокламује тј. европском простору (зони) високог образовања и захтевима и препорукама Савета Европе.*

***Кључне речи:** Европска димензија образовања, Болоњска декларација, образовни циљеви, настава.*

---

### **1. Увод**

У раду се покушава идентификовати, сагледати и указати на суштину европског система наставе и неке тешкоће и проблеме у реализацији наставе по захтевима и препорукама Болоњске декларације у **нашим** условима рада. У њему се **не критикује** концепција Болоњске декларације нити њена филозофија образовања, већ се жели да укаже на неке тешкоће који се јављају у садашњем начину и условима реализације наставе по њеним захтевима и препорукама Европске уније. Све наше примедбе и критички ставови односе се на наше тешкоће и проблеме, првенствено везане за недостатак мате-

ријалних, финансијских, просторних и временских услова од којих иначе и зависи њена адекватна реализација. Примедбе се односе на неке ставове којим се исказују жеље и циљеви Болоњске декларације за које сматрамо да се тешко педагошки и психолошки могу оправдати; на тешкоће у објективном оцењивању студентских знања; на неке облике понашања студената који умањују квалитет и веродостојност њиховог исказаног знања; на појаву снижавања ауторитета и утицаја наставника; на појаву оптерећености наставника за коју они нису адекватно награђени, итд.

## **2. Европске институције и тела које су допринеле промовисању идеја садржаних у Болоњској декларацији**

Болоњски принцип наставе представља релативно нови облик организације наставног процеса који није никао из неке нове педагошке или психолошке теорије учења већ више или мање из политичких разлога и потреба. Она решава проблем мања квалификоване радне снаге, тј. недостатак већег броја квалификованих радника. Она омогућава припрему људи за тржишну привреду где се све продаје и има своју цену, припрему људи за неизвесност радног места и несигурност живота, припрему људи за конкурентске односе у свим правцима.

Међу најважнијим институцијама и телима Европе<sup>1</sup> које се баве промовисањем европске димензије образовања спадају: 1. Савет Европе, Европски парламент, европске комисије, европска културна фондација, итд., 2. Веће Европе (Council of Europe), 3. Асоцијација европских универзитета (EUA), 4. Европски простор за истраживање (ERA – European Research Area), 5. Европски простор високог образовања (AREA) European Higher Education Area, 6. Европска мрежа за обезбеђивање квалитета високог школства (ENQA), 7. Европско удружење институција високог образовања (EURASHE), 8. Национална унија (удружење) студената Европе (ESIB), итд.

Њихови стручњаци за образовање из целе Европе су промовисали суштину:

1. Прелазног система стицања и преноса студијских бодова (CATS – Credit Accumulation Transfer System).

2. Европског система акумулације и преноса студентских бодова ЕЦТС (European Credit Transfer System), о коме ће у нашем излагању бити дато више података, и формулисали нови облик приступа и организације наставног процеса и структуре високошколских студија као што је:

- Европског простора високог образовања (EHEA – European Higher Education Area),

- Акционог плана мобилности (Mobility Action Plan), (Савет Европе, Ница 2000. год.) У њима је зацртана структура и основне смернице развоја високог образовања у Европи до 2010. године.

---

<sup>1</sup> Шире о њима видети у Литератури од истог аутора

Улога Савета Европе је да: 1. Подстиче и развија европску културу, идентитет и различитости, 2. Штити људска права, 3. Решава проблеме разних облика дискриминација, 4. Развија и промовише идеје демократије, 5. Подржава разне законске, уставне, политичке промене у оквиру развоја демократског система. Његов утицај је присутан у медијима, законодавству, социјалној и економској политици, образовању и култури, културном наслеђу, васпитању младих итд. Он нуди, реализује и промовише разне пројекте и програме помоћи у основном, средњем и високом образовању, сарађује са разним европским институцијама и развија партнерске односе и везе између њих, врши признавање образовних квалификација, публикује разне практичне студије, приручнике и монографије у односу на образовну политику, итд. Својим пројектима и програмима покушава да се млади припреме за живот, рад, учење у мултикултуралном и демократском друштву.

„Европска конвенција о еквивалентности диплома које су потребне за упис на друге факултете“ (Париз, 1953.) и други билатерални споразуми међу државама омогућавали су признавање разних квалификација стечених на универзитетима разних земаља и били први правни инструменти из те области. Међутим, појавила се и потреба за стварањем једноставнијег и бржег начина и система за међусобно признавање постојећих образовних система и квалификација које су на њима стечене.

До појаве Болоњског споразума постојали су разни облици нострификације стечених квалификација тј. признавања диплома са других универзитета. Појавом тј. доношењем тзв. "Лисабонске конвенције" о признавању европских високообразовних квалификација од стране Европске уније у Лисабону 1997. године, овај процес признавања постао је једноставнији, лакши и бржи, и не само што је омогућавао признавање диплома тј. звања већ је омогућио и кретање радне снаге са овако признатим дипломама на тржиште рада Европе и њихово запошљавање или упис на разне факултете или наставак студија. Ова конвенција је заменила многобројне документе који су до тада били потребни за нострификацију диплома. Њу су иначе потписале све земље Европске уније (1999) заједно са "Културном конвенцијом Савета Европе" и УНЕСКО-а. Оне су омогућиле стварање "Европског високообразовног простора" (зоне) и представљају стандард за Болоњски процес. По својој функцији оне имају облик међудржавног споразума тј. законски стандард, форму и облик у односу на признавање квалификација стечених у земљама потписницама.

Шира тумачења процеса признавања квалификација дата су на Светској конференцији о високом образовању одржаном 1998. год. у Паризу. Она је омогућила (условила) појаву тј. формулисање и доношење Болоњске декларације<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Болоњску декларацију потписале су следеће земље: Аустрија, Белгија (француска заједница), Белгија (фламанска заједница), Бугарска, Чешка, Данска, Естонија, Финска, Француска, Немачка, Грчка, Мађарска, Исланд, Ирска, Италија, Летонија, Литванија, Луксембург, Малта, Холандија, Норвешка, Пољска, Португалија, Румунија, Словачка, Словенија, Шпанија, Шведска, Швајцарска, Велика Британија, док су у Берлину 2003. године приступиле и потписале

### 3. Настанак, садржај и развој идеја које чине основу Болоњске декларације тј. Европског система образовања<sup>1</sup>

Још 1964. год. Комитет министара изразио је идеју "да појединац није само грађанин своје земље већ Европе и света", и да је потребно радити на формирању "европског идентитета" тј. европске грађанске свести (Резолуција бр.1.1).

Тада су се појавили и појмови "грађанин света" и "грађанин Европе". У почетку њихов садржај је био **више жеља и циљ** него реална могућност, али са уједињавањем европских држава показује се као могућ, реалан и пожељан. Исказане жеље полако добијају свој смисао и третирају се као услов будућности тј. будућег суживота европских народа.

Идеје, поруке, захтеви и циљеви Европске уније чине основу будућег опстанка не само народа Европе већ и целе људске врсте. "Рај" не мора бити само божје дело, већ може бити и људско дело. Људима који ће живети у слози, љубави и миру неће бити потребни други облици раја сем онога кога ће или морају сами створити. "Грађани света", и у нашем случају "грађани Европе" морају бити становници тог новог света јер то тако мора и треба бити.

Процес приближавања, окупљања, уједињавања европских народа у културном, трговинском, економском, политичком, образовном, итд. смеру почео је 1975. год. на „Конференцији о сигурности“ која је одржана у Хелсинкију. На њој су формулисани и изнети ставови о потреби слободног протока идеја, капитала и људи кроз целу Европу. Ова идеја је брзо прихваћена од академских заједница тј. универзитета у целој Европи, и од тада је почела интензивнија сарадња на заједничким пројектима, интензивније међусобне посете професора, размена студената и идеја, организовање чвршћих облика међусобне сарадње, упознавање са особеностима академског живота и рада.

На састанку ректора угледних универзитета Европе у Болоњи 1988. год. почео је процес повезивања некомпатибилних академских система у Европи и формулисана је тзв. "Велика универзитетска повеља" (Magna Charta Universitatum) у којој је истакнута потреба веће сарадње универзитета у Европи и то не само из западне већ и источне, тј. из бившег комунистичког блока који је до тада мање или више био самосталан и донекле изолован од промена у западном свету. На њему је учествовало 145 универзитета из Европе који су тражили начине и облике академске сарадње и размене на међународном нивоу, и могућности и начине међусобног уважавања постојећих образовних система, признавања квалификација стечених у њима, и омогућавање међусобне мобилности тј. протока наставника и студената. Тада је европска заједница већ имала 12 чланица а после тога укључене су

---

Босна и Херцеговина, Албанија, Ватикан, Андора, Хрватска, Кипар, Турска, Русија, Србија, Црна Гора, Македонија, тј. 40 држава.

<sup>1</sup> Шире видети у Литератури од истог аутора

(уврштене) и остале земље источног блока у Европску унију, како јој је данас назив. У повељи су изнете основне идеје о новом начину организовања наставног процеса на високошколском образовању у Европи.

Даља разрада, проширивање и прецизирање ове идеје је вршена на многобројним састанцима, радним конференцијама и научним скуповима, као и у разним политичким и универзитетским телима и институцијама (Шире видети у радовима аутора датим у Литератури).

На њима су формулисане разне конвенције (договори), декларације, препоруке, захтеви итд. Најпознатији састанци су одржани у Лисабону 1997. год. где је објављена тзв. "Лисабонска конвенција", Паризу 1998. год. где је одржана Светска конференција о високом образовању, и промовисана тзв. "Сорбонска декларација", Болоњи 1999. год. где се појавила Болоњска декларација, у Саламанки 2001. год., Прагу 2001. год., Берлину 2003. год., Бергену 2005. год. итд., о којима ће бити више података у даљем излагању.

Сорбонска декларација (1998) је истакла потребу стварања "Европске зоне високог образовања" и истакла потребу да универзитети треба да преузму централну улогу у развијању европских културних димензија.

Болоњска декларација (1999) прихватила је идеје и начела Сорбонске декларације и истакла потребу за стварањем "система препознатљивих и упоређујућих академских система", тј. образовног система у целој Европи где ће стечени академски степени моћи лако препознати, упоређивати и на крају признавати њихов ниво и квалитет (уз помоћ тзв. "додатне дипломе").

У њој је истакнуто да будући систем образовања треба да се реализује у два циклуса (нивоа) и то додипломски и последипломски циклус. Академски степен постигнут после 3 године школовања сматра се довољним и потребним степеном квалификације на европском тржишту рада. Признавање академских степена омогућава тзв. кредитни (бодовни) систем. Основни циљ Болоњске декларације тј. Болоњског процеса образовања је да се ускладе, поистовете, хармонизују и приближе постојећи образовни системи у Европи.

На конференцији у Прагу разматрани су проблеми у вези институција високог образовања, о облицима и потреби доживотног учења, о привлачности и промовисању европске зоне (простора) високог образовања, о начину праћења васпитно-образовног процеса итд. На њој је објављен тзв. "Прашки коминике" где су изнети проблеми и потребе коришћења система студијских бодова (ЕЦТС).

Учесници конференције (тј. министри образовања), иначе потписници Болоњске декларације, су истакли да је због веће флексибилности у учењу и признавања квалификација студената потребно да се усвоје заједничке основе за признавање студентских квалификација и усвоје систем студијских бодова (ЕЦТС) који омогућава функцију преноса и акумулације бодова а све са циљем олакшавања приступа студената европском тржишту рада и повећању компатибилности, конкурентности, атрактивности европског високог образовања у свету.

На заседању министара образовања у Берлину објављен је "Берлински коминике" (саопштење) у коме се још више истиче улога и важност европског система преноса кредита у мобилности студената. Они су препоручили свим

земљама учесницама уклапање овог система у национални васпитно-образовни систем и стварање националног система студијских бодова (кредита.).

Болоњски процес реализације наставе на високом образовању је сличан или идентичан образовном процесу у САД који обухвата 11000 високошколских институција (факултета, виших школа, колеџа) и донекле у Јапану. Овај процес је био модел за формирање ЕЦТС система у Европи. Сличност се не огледа у садржајима предмета, наставног градива, вежби, садржаја предавања, итд., већ више у организацији наставног процеса и начинима признавања студентских постигнућа и компетенција при преласку из једне државе у другу, из једне образовне институције у другу, из једне средине у другу, а све са циљем припреме за тржиште рада.

Пошто се европске државе уједињују, очекује се да ће на овом плану имати највеће проблеме који би онемогућавали процес уједињавања. Зато се покушава формирање "европског идентитета" уз очување националних различитости, традиција, обичаја, и слично, а управо у томе ће и бити највеће тешкоће.

#### **4. Суштина Европског система преноса студијских бодова (кредита)<sup>1</sup>**

Постојећа универзитетска пракса у Европи се критиковала због:

- Предугог времена студирања студената тј. неискоришћавања тог времена за "производњу" тј. зарађивање, у било ком облику,
- Неefикасности испитних система, (који често не проверава стечена знања због великог броја студената, немања времена за квалитетну проверу знања, неадекватности и непрецизности одговора студената, оптерећености професора тј. њиховог неадекватног награђивања, немотивисаности студената да уче, немања пријемних испита и одговарајуће селекције студената,
- Неприлагођености наставних садржаја потребама тржишта рада,
- Немогућности мобилности (преласка) студената на разне европске универзитете.

Студијски бодови одражавају укупну количину рада који предмет захтева а која је потребна да се заврши пуни семестар, а то су предавања, практичан рад, израда семинарских радова, вежбе, самостални рад, испити. Студентско оптерећење за једну студијску годину износи 60 бодова, а за семестар 30. Ако студент не изврши све обавезе, не добија предвиђене студијске бодове.

---

<sup>1</sup> У нашем излагању најчешће користимо израз "пренос бодова" (поена) који је нама појмовно ближи него појам "кредита" који за нас има другачије значење (на пример студентски кредит – нека врста позајмице)

- Неадекватног оптерећења студената обавезама на факултету,
- Непрецизности оцена тј. немања одговарајућих критеријума за њих,
- Неквалитетне наставе, итд.

Нови "европски систем преноса студијских бодова" представља средство за признавање студија, које је у функцији европских интеграција на подручју високог образовања. У њему су дате све информације о режиму студирања тј. наставни програм и начин његове реализације. Његову основу чине тзв. "коэффициенти оптерећења студената" који се додају појединим предметима и то 30 бодова (кредита) за један семестар. Под појмом "оптерећености студената" подразумева се укупна количина рада потребна за завршетак наставе из неког предмета и његово савладавање. Она одражава укупну количину рада коју захтева неки предмет а која је потребна да се заврши семестар. Њега чине предавања, практични рад, израда семинарских радова, теренски и лабораторијски рад, рад за испит и слично. У једној студијској години 60 бодова је оптерећење студената.

У реализацији Болоњског процеса наставе "израчунат" је сваки минут оптерећења студената. Међутим, то оптерећење је по нама "хипотетско" ("могуће", "потребно") да би студент био стално активан, али ту није узето у обзир да ли је он стварно и колико мотивисан, да ли га интересује то што учи, које предзнање треба да има, и да ли га уопште има итд.

По замисли аутора ове концепције, одређено "оптерећење студената" треба да гарантује успех тј. квалитет учења, али успех зависи још од многих других фактора сем од "наређаних" часова које студент мора да проведе у процесу учења. Овај број рада студената тј. учења стварно може да гарантује успех, али да ли ће га студент објективно испунити увек је у питању и ту лежи проблем. Проблем се може формулисати у облику питања: Да ли ће студент самостално и објективно извршити своје обавезе предвиђене "оптерећењем студената" тј.: да ли ће стварно проучити предложену литературу; да ли ће самостално и квалитетно урадити своје семестралне радове, есеје, домаће задатке; да ли ће преписивати; да ли ће стварно учити; да ли су интелектуално способни да изврше своје обавезе, итд.

Он омогућава мобилност студената, акумулацију и пренос стечених бодова са разних и различитих факултета Европе, препознатљивост и поређење програма и њихових садржаја, што све омогућава транспарентност планова и програма, проширивање сарадње међу европским универзитетима, повећане могућности избора програма и стварање „Европске зоне високог образовања“.

У њему се налазе информације о наставним програмима, постигнућу студената, њиховом предвиђеном оптерећењу у броју студијских бодова за сваки предмет, семестар, академску годину, образовни циклус тј. укупни студиј, као и о уговорима између факултета и студената. Студијски бодови представљају целокупан рад студената, и сваки бод представља 25 сати оптерећења, тј. ефективног времена да би се студент припремио да одслуша наставно градиво. Академски кредит (бодови) не представља еквивалент положеном испиту или његова замена, него само представља (означава) скуп



активности у току студирања које је студент морао обавити да би заслужио нумеричку вредност из поједине академске области (предмета). Испит је само део оцене тих активности.

У неким земљама Европе је за добијање једног ЕЦТС бода потребно утрошити од 24 до 30 часова рада. Када студент обави успешно све предвиђене обавезе, додељују му се ЕЦТС студијски бодови који се уписују у његов лични досије и то му служи као улазница за наставак студија на факултетима по његовом избору. Овај систем омогућава да студент сам креира своје студије у зависности од његових интересовања и опредељења унутар матичног факултета и основног студија или у оквиру комбинације својих интересовања на другим факултетима.

Студент учи до 8 сати дневно, пет дана у недељи тј. укупно 40 сати недељно.

Овај систем захтева од студената да:

1. Обавезно присуствују наставном процесу, где се иначе води и евиденција од стране професора,
2. Активно учествују на предавањима и изван њих приликом савлађивања градива изнетог у току предавања,
3. Индивидуално раде на изради семинарских радова, домаћих задатака, вежби, и да консултују (користе) ширу и ужу одговарајућу (предложену) литературу од стране наставника,
4. Врше консултације са наставником у односу на градиво које је изнето и кога треба да науче,
5. Покажу (изразе) жељу тј. да буду мотивисани да теоретски и практично проверавају савладано градиво,
6. Покажу своје знање (тј. савладаност градива) приликом разних облика провере знања, као што су тестови знања, колоквијуми, есеји, испит итд.

У Болоњској декларацији су формулисани прецизни ставови и објашњења у вези тумачења признавања компетентности тј. постигнућа са разних факултета Европе.

Она захтева (истиче потребу, указује) да чланице Европске уније треба да прихвате:

- систем лако препознатљивих и упоредивих звања;
- да уведу тзв. "додатак дипломи" за прецизније сагледавање постојећих компетенција код свршених студената;
- систем додипломског и постдипломског начина и облика студирања;
- да је трогодишњи облик студирања и завршетка довољна квалификација за европско тржиште рада;
- увођење бодовног система (ЦТС, ЕЦТС, АЦТС) који омогућава размену студената;
- начело да се свима омогући студирање;
- да се наставницима (истраживачима) призна и валоризује проведено време у Европи предавајући, истражујући, итд.;

- Европску димензију високог образовања, а тиме прилагоде националне системе образовања захтевима Европске уније;
- повећају међудржавну тј. међуинституционалну сарадњу;
- осигурају квалитет образовног процеса и упоредиве критеријуме и методологију праћења истог; итд.

У сваком случају морају знати да су диплома и "прилог дипломи" само једна врста доказа (уверења) о завршеној школској спреми и поседовању одговарајућег знања, али не и улазници за неко радно место. Диплома је само обавештење о томе које врсте знања је студент савлађивао и савладао, шта се од њега може очекивати и слично, али послодавцу можда то не треба већ тражи оног кандидата који разуме или који је стекао оно знање које ће бившем студенту омогућити да ради оно што послодавцу у његовој специфичној ситуацији треба а овај може да уради или је радио. Значи, диплома не гарантује радно место већ само обавештава (представља) шта би свршени студент могао радити.

У нашим условима наша диплома даје само неко опште обавештење у односу на радно место, али не обавештава послодавца о квалитету и садржају знања кога кандидат поседује, и ту је ризик и за једног и другог, и обојица могу да трпе, што све условљава лоше последице и за њих и за целокупну друштвену заједницу. Зато се у свету и говори да није толико важна диплома већ знање (умење) онога који тражи посао. Провера његове успешности у раду је најважнији критеријум за његов опстанак на радном месту и дужини рада на њему.

Неки наши студенти се мање или више боре за диплому и сви њихови напори су усредсређени да је добију на овај или онај начин, а последице њихове некомпетентности за рад тј. послове на радном месту трпи друштво.

У будућности, успех у раду ће бити једини гарант за опстанак на радном месту и студент ће се више борити да стекне знање које ће му користити и које ће користити у свом послу, а не само диплому као доказ његових способности и могућности.

У Болоњском наставном процесу студент је тај (тј. његова зрелост) који одређује тј. аутономно бира шта ће и колико учити и научити, друштво пребацује сву кривицу за његов евентуални неуспех у животу, али му и пружа шансу и шансе да сам одреди своју будућност јер он сам мора и може то најбоље да зна. Зато студенте треба стално опомињати и упозоравати да не иду линијом најмањег отпора тј. најлакшим путем, без улагања напора, већ да искористе време у току студија да добију оно знање које ће им сигурно требати данас или сутра. Олако, неквалитетно и формално испуњавање својих обавеза у току студирања сигурно ће им се осветити било када и било како.

Наши студенти су усмерени да уче за диплому која мање или више гарантује (обећава) одговарајуће радно место у односу на њу. Међутим, сада већ треба да прихватају и чињеницу која важи за целу Европу, па ће важити и

код нас да диплома није неопходна и директна улазница и услов за добијање одговарајућег радног места или позиције у друштву.<sup>1</sup>

## **5. Критички приступ неким ставовима из концепције Болоњске декларације**

Анализом многобројних пратећих докумената у вези настанка и реализације Болоњског процеса наставе, појављују се и неки ставови (које ћемо парафразирати) а који тешко могу бити реалност.

По ауторима идеја које чине основу Болоњског процеса појављују се тврдње са којим се тешко можемо сложити. Оне су више жеље и надања него реалност. Тако на пример, они сматрају (претпостављају, очекују) да:

- Сви уписани студенти могу и требају завршити студије;
- Могу се запослити у иностранству (као да Европа нема проблеме у вези запошљавања својих студената);
- Знају стране језике и лако ће се споразумевати и наставити студије тј. учити на страном језику;
- Имају исте интелектуалне способности;
- Исто су мотивисани и инају разноврсна интересовања;
- Имају исте материјалне и финансијске подлоге;
- Имају исте услове за учење;
- Имају исто предзнање приликом уписа;
- Имају исте вербалне и друге способности;
- Хоће, могу и желе да уче.

Они сматрају да је знање тржишно употребљива роба која се може купити и само треба платити. Ко плати осигурана му је пролазност у смислу "Платио је и мора положити". Иако су све те идеје увијене у фину обланду у смислу "тако треба и добро је", остаје питање и да ли је могуће? Учење је најтежи људски рад и за њега није свако спреман и способан. Наставник не може бити крив ако студент пада једном или више пута. Он се мора ослободити захтева Европске уније у смислу "треба што више повећати и осигурати пролазност студената" (тј. повећати број радне снаге).

---

<sup>1</sup> Принципе студијског бодовања могуће је прецизније сагледати користећи "Упутства европске комисије за провођење европског система преноса студијских бодова".

## 6. Критички приступ у односу на ауторитет, улогу и статус наставника у реализацији наставе према Болоњској декларацији

У реализацији наставе по Болоњским захтевима, ако наставник зна основне циљеве Болоњске декларације, а то су повећање проходности, мобилности, запошљавања, признавања, итд., он стално осећа невидљиви притисак на начин свога рада, оцењивања, комуникације са студентима, управом и слично. Он мора у неку руку попуштати, повлађивати, прилагођавати се студентима, јер основни циљ факултета је повећање проходности (пролазности), мобилност и могућност запошљавања својих студената, јер од тога зависи рејтинг факултета тј. његова привлачност и пожељност од стране будућих студената (тј. будућег прилива новца). Предмети се често скраћују ("због виших циљева") а у ствари због повећања пролазности студената, тј. одстрањују се тежи делови градива који доводе до тешкоћа на испитима а тиме и до мање пролазности. За ове делове градива се често каже "да неће требати студентима; да су превише сложени; нека то уче на постдипломским студијима" и слично.

Не сме се дозволити скраћивање "тежих делова наставног градива" са циљем повећања проходности студената. Потребно је адекватно решити захтеве Болоњске декларације који гласе "Смањити количину информација у свим предметима и посветити већу пажњу равномерном оптерећењу студената", "Ревидирати садржаје програма предмета који могу бити озбиљна сметња већој мобилности студената".

Иако су ови захтеви релативно јасни, остаје питање и дилема "које делове градива избацити и зашто", чему је то сврха и шта значи "**равномерна** оптерећеност студената" или "мобилност студената".

Наставник је под сталном "контролом" студената који га могу прогласити "непожељном особом", а пожељан би био кад се не би држао и поштовао личне и педагошке принципе и критеријуме вредновања тј. оцењивања. Моћ студената састоји се у чињеници да они плаћају школарину а наставници су тога свесни.

Предмети тј. њихови садржаји се често скраћују да би се њихова реализација уклопила у време предвиђено за један семестар тј. 30 часова предавања, али најчешће механички без јасног критеријума и европског модела који је акредитован од надлежних европских институција и тела. Целине неких научних области се парцијализују, одвајају као засебне области без могућности сагледавања целине тј. опште повезаности и узрочности. Поједине теме постају засебни предмети.

У односу на повећање "пролазности" по сваку цену, факултети су забринути за свој опстанак ако на пример нема довољан број уписаних студената и због тога сви њихови напори и политика су усредсређени на повећање њиховог броја. То и јесте проблем у стилу "како повећати број студената а да се не смање критеријуми вредновања њиховог знања". У сваком

случају, студент ће бирати онај факултет где је пролазност већа (а свима је познато зашто) и где ће моћи доћи лакше до дипломе.

"Вредност" тј. привлачност факултета у очима студената је мање условљена његовим квалитетом наставног процеса, већ више неким погодностима које омогућавају да студент лакше дође до циља (дипломе.) Тешкоћа управо и лежи у проблему усклађивања захтева друштва за квалитетом образовног процеса и личних захтева студената. Држава ту мора помоћи, иначе ће "скупљање школарине" бити основни циљ факултета, хтели то они или не. У сваком случају не сме се дозволити повлађивање студентима у смислу званичне изјаве једног ректора који је изјавио на телевизији: "Често ме моји професори дуго чекају пред кабинетом да их примим, али моја врата су за студенте увек отворена и ја сам спреман да радо и одмах решавам све њихове проблеме и захтеве" (парафразирано). Ако један ректор овако поштује своје наставнике и овако каже, јасно је и зашто то ради.

Наставници требају бити флексибилни и показати разумевање према проблемима студената у односу на савлађивање наставног градива, али не смањивањем критеријума свог оцењивања, смањивањем градива кога предају, у смислу његове тежине, сложености и обима, због неких "виших" циљева тј. интереса факултета. Ако је основни захтев друштва квалитет наставног процеса и учења студената, он се мора сачувати. Факултети не смеју бити препуштени захтевима тржишта већ захтевима потреба друштва. Зато и држава мора више улагати у рад факултета а не само захтевати, јер су и факултети део тржишних односа.

Неуспех студената не зависи само од рада и стручности наставника већ и од других многобројних психолошких фактора, али и од материјалних услова рада.

На првом месту мора се сачувати ауторитет и вредновање улоге и рада наставника, како од стране студената тако и од свих за чије интересе и потребе раде. Стицање знања и ауторитет његових извора се узајамно прожимају и зависе, и где нема ауторитета носиоца знања онај који учи неће много постићи. У данашњим променама свега тј. поремећених вредносних норми, наставници не зању који су студентски критеријуми који одређују колико ће их студената поштовати (ценити, вредновати) и како треба да се понашају да би имали ауторитет. У сваком случају не смеју смањивати своје критеријуме вредновања студентског рада (иако се мање или више на њих врши видљив или невидљив притисак).

Наставници често имају осећај **несигурности** за своје радно место и посао јер је довољно да 4-5 несавесних студената изразе незадовољство са њим и напишу "петицију", жалбу, и да наставник у најбољем случају претрпи од управе критике и буде непожељан.

Несавесни студенти могу доста да нашkode професорима поготово ако су то мале средине где се сви познају и сви мање или више зависе једни од других.

Наставници су често у недоумици ког и каквог критеријума треба да се придржавају јер је студент "положио" још пре полагања завршног испита тако што је сакупио 50 поена, а потребно му је још 3-4 да би положио завршни

испит. Наставник се често пита коју количину и квалитет знања треба да студент покаже да би зарадио та 4 поена и добио оцену "положио".

Наставници сматрају да је њихов ауторитет умањен што и објективно и субјективно осећају. Они чак не дају ни оцену већ само "предлог оцене" која се може променити по нахођењу управе тј. наставног већа. Они осећају да раде у "тржишним тј. купопродајним условима" који условљавају и одређују њихово понашање, а на то нису навикли или припремљени. То код њих изазива осећај немоћи, несигурности, непоштовања самог себе, ни позивом којим се баве. У склопу Болоњског процеса реализације наставе није решен ни проблем "недоличног или неморалног понашања студената" тј. шта урадити (правно или лично) када студент преписује, купује семинарске радове, дошаптава или се користи другим начинима да "убеди" наставника да нешто зна, да је знао, да је предао рад и слично. Ако наставник нема подршку у тим случајевима од стране управе факултета, неће бити ни високо-моралних наставника ни квалитетне наставе. Наставници морају имати сигурност у свој посао, критеријуме оцењивања, заштиту од јавних деградација од стране несавесних студената, подршку од управе факултета. Не могу студенти оцењивати стручне вредности и понашање наставника јер за то постоје друга компетентна тела и начини.

Ако студент не може да положи неки предмет на свом факултету, он може да иде на други факултет и да тамо положи јер је критеријум оцењивања блажи (нижи), и да се опет врати назад. Због тога се може поставити питање чиме је загарантован квалитет знања који ће студент поседовати после тако положеног или положених испита и завршеног факултета.

Наставници у друштвеним наукама тешко могу адекватно оценити (проценити) одговоре студената јер су они најчешће нејасно изражени и непрецизни. Семинарски радови су често нејасно написани, рукописи нечитки, мисли недефинисане, што све захтева велико време њихове анализе и на крају оцењивања.

Наставник може малу количину новог наставног градива да изложи у току семестра тј. негде око 100 страна и да га објасни и учини разумљивим већини студената. Број различитих питања тешко може бити већи од 100 (довољно за око 30 студената) а после их мора понављати. Наставник нема довољно времена да изрази и објасни потребно наставно градиво. Има свега 25 часова за цео предмет. Осталих 5 се губи на разне административне послове, почевши од провере присутности на настави до запажања "студената који се истичу", објашњења у вези домаћих задатака и радова, есеја, семинарских радова, тестова знања итд.. Услед малих учионица и великог броја студената који често немају где ни да седну, студентима се пружа прилика (коју сигурно не пропуштају) да се дошаптавају, преписују, испомажу у њима знаном облику, тако да често на тестовима знања велики број студената прави исте грешке, што је очигледан знак да су преписивали. У Болоњској декларацији се промовише лична активност студената у виду писања есеја, семинарских радова и слично, а заборавља се да тржиште и то решава јер су се већ створили "приватни сервиси" за њихово писање, само је важно платити.

По захтевима Болоње, у завршну оцену тј. у "предлог оцене" од стране наставника, он мора у њу унети сва своја запажања, процене, вредновања у односу на:

- присуствовање студената свим видовима наставе и писати листу присутности у којој треба да у виду бодова процени то присуствовање;
- "активно учествовање" сваког студента у настави тј. у току и после предавања;
- индивидуални рад ван предавања тј. на изради домаћих задатака, есеја, семинарских радова, вежби и других прописаних активности;
- време проведено на теренском или истраживачком раду, разним консултацијама са обавезном и широм литературом;
- консултације са наставником у току, пре и после предавања;
- спремности да се савладано градиво провери на практичном и теоретском плану;
- успешност израде и полагања разних облика провере знања (тестова, колоквијума, есеја, итд.);
- квалитета знања постигнутог на завршном испиту, поправном (допунском) испиту, итд.

*Као што се види, захтеви су релативно јасни, али могуће је замислити колико наставнику треба времена да све ово објективно сагледа, документује, поднесе и сачува извештаје о свему.*

Следећи проблем му је по којим критеријумима да их оцени.

Критеријуми за оцењивање знања су нејасни и непрецизни, и наставник је често у недоумици коју оцену да да, поготово у хуманитарним или друштвеним наукама где су одговори више везани за вербалне способности и речитост судената а не за исказане чињенице.

У већини земаља у Европи, па и по Болоњској декларацији, критеријуми тј. објашњења за величину оцене су:

- Оцена А (10% студената) – Одличан (изузетан успех са *незнатним грешкама*<sup>1</sup>), Excellent (outstanding performance with only minor errors);
- Оцена Б (25% студената) – Врло добар (изнад просека, али са *понеком грешком*\*), Very good (above the average standard but with some errors);
- Оцена Ц (30% студената) – Добар (*уопитено добар рад, али са доста грешака*\*), Good (generally sound work with a number of notable errors);
- Оцена Д (25% студената) – *Задовољавајући (солидан, али са значајним недостацима*\*), Satisfactory (fair but with significant shortcomings);
- Оцена Е (10% студената) – Довољан (*задовољава минималне критеријуме*\*), Sufficient (performance meets the minimum criteria);

---

<sup>1</sup> Указао М.Д.

- Оцена ФХ – Недовољан (*потребан додатни рад за успешно окончање\**), Fail (some more work required before the credit can be awarded);
- Оцена Ф – Недовољан (потребно знатно више рада), Fail (considerable further work is required).

Као што се види, ови "критеријуми" не пружају много помоћи наставницима у њиховој процени студентског знања и давања адекватне крајње оцене.

## **7. Неки предлози (сугестије, препоруке, ставови) који би могли помоћи нашем уклапању у захтеве Болоњске декларације**

Анализа уклапања европских земаља у опште захтеве Европске уније у циљу хармонизације васпитно-образовних система разних земаља Европе показује да се сваки универзитет у Европи прилагођава препорукама и захтевима Болоњске декларације на сопствени начин и то према својим постојећим условима и могућностима рада и функционисања, па нема разлога да слично не буде и код нас. Зато је потребно анализирати многе проблеме, питања, дилеме, различите ставове, и прецизно протумачити и тумачити разне захтеве тј. препоруке Европске уније у вези будућег начина реализације васпитно-образовног процеса у Европи и наћи нека своја решења прилагођена захтевима времена и окружења у коме живимо. Свако изабрано решење реализације препорука треба да настаје после преиспитивања и анализе постојећег стања образовног процеса код нас као и услова и сврсисходности и могућности уклапања у нове захтеве Европе.

Из наведених разлога потребно је чвршће повезати факултете, академије и друге високе школе унутар Универзитета у чврст и јединствен систем отворен у вертикалном и хоризонталном смеру, у смислу олакшања проходности не само између студија унутар појединих сличних факултета, него између свих унутар Универзитета.

Структурирати наставне планове и програме тј. наставни процес у току једног семестра, академске године, циклуса или степена студија, тј. целокупни систем високог образовања према захтевима Болоњске декларације.

Универзитети требају да (поред прихватања општих захтева Болоњског система реализације наставе):

- Одредити основне (уводне, темељне) предмете (наставне садржаје) без којих се будући студент не може уписати, нити слушати и полагати следећи појединачни предмет или више њих.

- Формулишу (концептирају) и одреде наставне програме и планове за сваки семестар, и да одреде заједничке, обавезне и изборне предмете, поштујући искуства и моделе са европских универзитета.

- Прихвате постојеће облике (у европској пракси) докумената који прате наставни процес, како би се омогућило уједначавање стручних назива и



признавање будућег и постојећег нивоа стручне спреме после одређеног циклуса студија. Постојећи образовни процес треба да прати академски календар реализације наставног процеса у ком су одређени време предавања, вежби, одмора, испита и других активности у току једног или два семестра.

*Потребно је:*

Извршити валидацију (оцењивање или процењивање) наставних програма у систему додељивања студијских бодова по одговарајућим критеријумима.

Осигурати квалитет наставе да би се могла признати од стране међународних тела и институција и укључити у Европски простор високог образовања и добијања позитивних оцена у поступку акредитације.

"Избегавати" традиционалне начине реализације наставе за велики број студената који у сваком случају не могу бити "активни" у току наставног процеса. Потребно је посветити већу пажњу групним и индивидуалним облицима рада и то са мањим бројем студената и већом могућношћу праћења, провере и вредновања њиховог самосталног рада.

Ускладити број обавезних и изборних предмета и литературе.

Испланирати студентске обавезе тако да се сачува квалитет наставе а да испит ипак сачува свој значај и улогу.

Водити "документацију" о студентској оптерећености и испуњености обавеза како би њихова крајња оцена имала већу "тежину" тј. била објективнија. Потребно је повећати међусобне комуникације наставника истих или сличних предмета, како би њихова предавања била сличнија и по садржају и по начину реализације и вредновања (уз обавезно поштовање препорука и захтева Европске уније).

Усагласити наставне планове и програме са сличним факултетима у Европи који су већ акредитовани, зато што они морају у 80% бити слични у циљу мобилности студената.

Утврдити прецизне услове, процедуре и критеријуме за увођење ЕЦТС.

Одредити партнерске универзитете са којим ће се сарађивати и потписати билатералне уговоре у вези примене захтева ЕЦТС и проучити њихов начин реализације Болоњске декларације.

Израдити и стандардизовати пратеће документе у вези примене и реализације Болоњске декларације, и то: облике и садржаје студентских пријава, преписе оцена и других података, уговора о учењу, "дodatка дипломи" итд. и обавестити будуће partnere и институције од Универзитета до Већа Европе.

Ангажовати ЕЦТС координатора и тражити њихове стручне савете у реализацији Болоњског наставног процеса.

Обезбедити одговарајућу обуку за све учеснике у реализацији Болоњског процеса наставе.

Обезбедити партнерске посете другим универзитетима са којим ће се сарађивати и анализирати њихове облике приступа и реализације Болоњске декларације тј. ЕЦТС система.

Упознати ширу јавност и заинтересоване о суштини и значају увођења ЕЦТС система.

Увести неке облике селекције и пријемне испите приликом уписа студената на факултете.

Условити слушање и полагање другог дела предмета обично означеног са римским бројем два (ИИ) са положеним првим делом неког предмета.

Наставници требају и морају наћи начине да сачувају квалитет својих предавања, али и начине и облике провере знања и да не допусте да лоши студенти прођу кроз мрежу захтева на недостојан и недоличан начин, борећи се за бодове и вршећи стални видљиви и невидљиви притисак на њих.

Нужно је да се схвати да **не треба**:

"Сећи" раније вишесеместралне предмете и механички их делити на два дела без одређених критеријума, одговарајућег структурирања, изједначавања и прилагођавања истим предметима који се реализују на другим факултетима код нас и у иностранству са којима се предвиђа реципрочна размена студената и професора уз поштовање захтева Европске уније.

Дозволити да проходност студената буде императив и главни задатак у реализацији Болоњског процеса образовања.

Повлађивати студентима због разних приватних интереса и разлога и смањивати захтеве, обавезе и вредносне критеријуме друштва. Нужно је испуњавати и поштовати његове постављене циљеве и критеријуме и борити се за бољи квалитет наставе, али и објективније начине вредновања студентских постигнућа тј. система знања.

Испитивати велики број студената (преко 30 у току дана), а поготово до касно у ноћ, јер се тиме смањују и погоршавају критеријуми, објективност оцењивања, комуникација наставника и студената, итд. Често долази и до давања истих или сличних питања. Испити треба да сачувају свој значај у очима студената а не да буду нека импровизација од стране наставника.

Да "писмени испити" буду једини облик завршних испита и провере знања јер студент не може да искаже све што зна због немања времена, навирања мисли и писања онога што му прво падне на памет тј. чега се сети, док наставник често треба да погађа шта је студент хтео да каже тј. шта је мислио. Наставник чак све не може ни да прочита због нечитког рукописа, неповезаности идеја, недоречености, конфузије у излагању, писању неодговарајућих реченица, и томе слично. У сваком случају наставник мора наћи начин да провери квалитет студентског знања тј. разумевање студента о ономе што је изложио.

Полагање испита у облику колоквијума а после "модула", "курсева", не гарантује квалитет знања студената већ само парцијално памћење појединих делова из области која се полаже, без уочавања веза и односа са другим корисним и нужним информацијама.

Износећи примедбе у вези "несавесних студената" добија се утисак да је њихов број велики, што није жеља ни циљ аутора. Супротно томе, аутор рада може тврдити после 30 година рада са студентима, да огромну већину студената са којима је имао контакт красе све позитивне људске врлине, да је њихов однос према наставнику био коректан и зрео.

Међутим, данас постоје и примери малог броја студената који користе политичку ситуацију у земљи и промене у васпитно-образовном систему и идеологији која га прати, да непоштено, незаслужено, на брзину, на силу, добију оно што нису заслужили, на рачун нејасности ситуације школовања, непрецизности критеријума Болоњске декларације. Управо они некада и праве климу незадовољства на факултетима и воде "главну" реч у критици постојећег стања, док добри, савесни и марљиви студенти пролазе мање или више незапажено.

У већини случајева лошији студенти (без селекције, без одговарајућих способности, предзнања, без одговарајућих моралних норми, без јасног циља зашто уче и шта им треба) боље ће се снаћи и сналазе у овом процесу, ако ништа друго оно због могућности да свих 50 бодова могу "зарадити" да им то неко други уради (семинарске радове, домаће задатке, тестове знања (да препишу), посета настави (да их упишу у списак), да градиво уче напамет без разумевања и да тако полажу и слично), а уз све то да они процењују рад наставника и да их подржи управа јер су и они у неким облицима зависни од њих, јер и они пролазе кроз разне облике "притиска од неспособних."

## 8. Закључак

Наведене критичке примедбе о примени Болоњског процеса наставе у нашим условима имају циљ да се схвати да држава и њени органи треба да преузму део своје одговорности у његовој примени, првенствено осигуравајући материјалне и финансијске услове за његову реализацију, а не само да га декларативно прихвате, потпишу и оставе наставницима (факултетима, високим школама) да се сами сналазе, да задовољавају више форму него суштину, и да умањују квалитет наставе због неадекватног схватања захтева Болоњске декларације тј. појмова „проходности“, „мобилности“ и „признавања“ стручних квалификација студената.

У сваком случају могуће је да ће моћ новца (профита) одиграти више своју негативну него позитивну улогу и зато сматрамо да квалитет наученог знања мора и треба бити једини императив и циљ сваке васпитно-образовне институције, а државни органи то морају да омогуће јер је то крајњи циљ и задатак њеног васпитно-образовног система и потреба друштва.

### Литература:

1. **Даниловић, М.:** Европска димензија образовања као иновација и нови облик васпитно-образовног процеса, Симпозијум: Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању, Београд, Учитељски факултет, 2007. год.
2. **Даниловић, М.:** Концепција и законске регулативе "Европе знања" које омогућавају признавање стечених знања тј. стручних и радних квалификација и компетентности и приступ њеним високошколским институцијама, Технологија, информатика, образовање 4, Београд, Институт за педагошка истраживања, Нови Сад, Центар за развој и

примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, Природно математички факултет, 2007. год.

3. **Даниловић, М.** (1999): Нови образовни циљеви и задаци Европе у односу на формирање и развој личности ученика, “Педагогија” бр. 3, Београд.
4. **Даниловић, М.** (1999): Каква личност је потребна Европи, “Педагогија” бр. 4, Београд.
5. *Aktuelnosti u obrazovanju, god. VI, br.4, 1999, (A Decade of Reforms at Compulsary Education level in the European Union)*, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd
6. *Learning: The treasure within, Report to UNESCO of the International commission on Education for the 21st Century, UNESCO, Paris, 1996.*
7. **P. Mehisto:** *Education in a Time of Rapid Change: A Perspectives from Eastern Europe, Education and change in central and Eastern europe, UNICEF SADAC, Geneva, 1993.*
8. *Lifelong learning for all, OECD, Paris, 1996.*
9. *Dokumenti Evropske komisije o raznim problemima obrazovanja u Evropi,*
10. *na njenom sajtu <http://ec.europa.eu/>*

**Mirceta Danilovic, Academician**  
The Institute for Pedagogic Research  
Belgrade

***Some Problems and Difficulties in Teaching  
According to the Bologna Declaration***

***Abstract***

*The paper is an attempt to identify, draw attention to and consider some problems and difficulties in realization of teaching in our conditions, according to the idea and demands of the Bologna declaration. The paper points not only to the importance and value it has for the mutual life of European nations and our future entrance into the European community of nations, but also to the difficulties arising in the realization of educational process which should be in accordance to the formation and development of “European identity” and “European dimension of education”.*

Академик Милан Ратковић

## БОЛОЊСКИ ПРОЦЕСИ РЕФОРМИШУ ВИСОКО ШКОЛСТВО

---

Болоњски процеси широко се остварују у високом школству Србије а с њима се јављају и расправе про ет цонтра промена, које су сада више штетне него корисне. Уместо оспоравања нужна је рационална и објективна критика творевина тих процеса, јер је видљиво и механичко прихватање одредница Болоњске декларације, као и неселективно уграђивање страних, непроверених, чак подозривих искустава. То, наравно, не значи резистентност према туђим сазнањима већ захтев да се уме извући корист из аналогних искустава других земаља те да се мудро и стваралачки добра решења имплементирају у наше високо школство и при томе сачува све оно што је и у нас добро и што, у измењеним условима, може даље успешно функционисати.

Недавно саопшениу позитивну оцену Европске уније (чак 4!) о успешности болоњских процеса, заправо реформи високог школства у Србији погрешно је идеализовати и уљуљкавати се у „успеху“ као што је било штетно раније изречену слабу оцену (једва 2,5!) проглашавати катастрофичном.

Истина је да су болоњски процеси покренули наше високо школство, извукли га из дугогодишње летаргичности, увели у динамичне, али и исхитрене промене, сломивши у њему резистентност. Отуда и проблеми због недостатка стратегије тих промена, какве имају друге европске земље, па се неки сложени процеси проводе на основу *покушаја и погрешака*. Додајмо томе и чињенице да свака школска реформа са собом и у себи носи тешкоће и противуречности које је важно правовремено уочавати и решавати, дилеме објашњавати и отклањати, успехе стимулирати. Зато нам је нужна ефикасна и рационална анализа стања о свим тим променама и превирањима. Што није у могућности да издржи објективну критику, вредно је да се уклони без обзира звала се то реформа или болоњски процеси. Налазимо се, значи, хтели то или не, пред „инвентуром“ и оценом досадашњих промена како бисмо се супротставили лаичким опсервацијама и импресионистичким написима у штампи, који уносе збуњеност и забринутост у више и високе школе и на факултете.

Друго, болоњски процеси се не остварују толико у *високом образовању* колико у високом школству. Није овде реч у формалним већ о суштинским

терминолошким разликама. *Високо школство* је интенционално и институционално, дакле, формално образовање, док *високо образовање* не остварује се само у високом школству већ и кроз мноштво формалних и неформалних облика, различитим методама и техникама. То су научне институције, стручне и научне асоцијације путем конгреса и других форми научних и стручних расправа, информативних система, информацијских медија, великих истраживачких пројеката, високих технологија: микроелектронике, аутоматизације, генетског инжињеринга, вештачке интелигенције, алтернативних и других извора знања.

Дистинкцију између високог школства и високог образовања захтевају реформски процеси, који, ако се стваралачки воде и реализују, јесу дубоки преображаји па се све промене одвијају у организационо-структуралном мењању високошколских институција, њиховој курикуларној и педагошко-дидактичко-докимолошкој реформи, мењању режима и динамике студирања и у односима наставник-студент.

Треће, овде се, дакле, не ради, како се неретко доказује, само о теријском решавању нагомиланих проблема у високом школству већ претежно о операционализацији научно и стручно осмишљених пројекција, уз то специфичних за сваку установу. У фокусу су зато три аспекта реофме применом болоњске декларације:

Први аспект јесте мењање структуре високог школства, његове организованости, трајања и ефикасности студирања (претежно спољна реформа).

Други аспект јесте педагошко-дидактичко-докимолошко мењање и унапређивање наставе (унутрашња реформа).

Трећи аспект јесте повезивање са окружењем (инкорпорирање високог образовања у друштвене и производне процесе).

## **Први аспект реформе**

*реструктуризација организације, трајања и режима студирања.*

Структура високошколских институција, њихова организованост, трајање, режим студирања већ су до сада битно иновирани. Више школе, које су испуниле прописане стандарде, акредитоване су у високе струковне школе, а оне које те услове нису успеле или не желе престају са радом. Факултети претежно прерастају у четворогодишње академске студије. И њих очекује акредитација. Према томе ови процеси су у пуном замаху или су при крају што значи да су даљне расправе „за“ или „против“ болоњских процеса закаснеле.

Закаснала је и јавна оцена квалитета досадашњих промена. Оштро се зато намећу захтеви за вредновањем функционисања сваког новоуграђеног елемента у организациону структуру високе школе и факултета, као, на пример: трајање студирања, режим студирања, увођење једносеместралних предмета, примена ЕЦТС (европски кредитни трансфер систем), нарочито усклађивање хармонизације нашег високог школства не само с европским стандардима него и унутар земље итд. Свуда су евидентне потешкоће, али доста је и нејасноћа и импровизација.

Потребна је, дакле, *инвентура* досадашње реформе. То је и опомена просветним властима због помањкања правовременог вредновања имплементације болоњских процеса. Јер, овде је реч о веома сложеним и осетљивим процесима не само по студенте него по целу нацију. Грешке се тешко поправљају или остају трајне. У све те велике промене смо улетали и ад хоц исхитреном Законом о високом образовању без конзистентне стратегије о његовом провођењу. Зато и предлажемо инвентуру процеса и творевина реформе.

## Други аспект

*унутрашња реформа, педагошка-дидактичка и психолошко-социолошка*

Болоњски процеси не захтевају само организационо-системске промене већ подразумевају и дубоку *курукуралну реформу*. Али, како се у нас курикулум своди само на наставне садржаје, дужни смо да упозоримо: *курукулум није само наставни план и програм, он обухвата и циљеве студирања, наставне методе и технику (наставну технологију), организацију, режим студирања*. За студенте је то пут и процес од њиховог уласка у високу школу или на факултет, пролаз кроз наставни програм, усвајање његових садржаја, формирање нових стручних, научних чак и животних перформанси до изласка са факултета и уласка у реалан живот са дипломом у руци. То је студенатов *школски курикулум* или *факултетски курикулум*.

Курикулум оштро намеће питања:

- како зауставити претерану фрагментацију науке и наставе у високом школству, јер превелика дезинтеграција науке води ка дезоријентацији модерне мисли што намеће потребу за реафирмацијом изгубљених целина;
- како се ослободити предимензионисане наставне грађе јер таква једва задовољава жељу студената да добију одговор на важна питања која представљају изазов;
- курикулум поставља још нека питања: а) како решавати проблем великог понављања, неподношљивог закашњавања у завршетку студија; б) како најрационалније усвајати адекватна знања; ц) како оспособити студенте да употребљавају знања, нарочито из једног у другом подручју; д) како да савлађују проблеме, посебно неподвижена у властитој околини; е) како формирати *студента-креатора*, развијајући код њега стваралачко мишљење, просуђивање и јасноћу израза, како...

Одговор на сва та питања налазимо у добро осмишљеним *студијским програмима*, као стожерима око којих се све промене збивају у високошколској делатности. Негде су стварани нови програми, другде пажљиво прерађивани, иновирани, дотеривани досадашњи, а евидентне су и појаве механичког редуковања двосеместралних или вишесеместралних предмета и њихово свођење у једносеместралне или чак и делење у два или више наставних предмета и распоређивање у два или више семестара. Отуда проблеми: инсуфицијентност садржаја или још чешће њихова предимензионираност,

превелика фрагментарност, слаба корелација између наставних предмета (преклапање садржаја) и дифузност наставних садржаја тако да студенти тешко добију одговор на изазове који их конкретно занимају.

Те и друге програмске слабости захтевају ревизију неких студијских програма, њихова пречишћавања и довођење у склад с циљевима студија (будуће професије), њиховом рационалношћу и ефикасношћу. Свака високошколска установа, висока школа или факултет, ако установи да је наставни план и програм фаличан, треба да га што пре поправи или измени.

Наставни облици, методе и технике интегрални су део курикуларне реформе. Идеално конципирани наставни садржаји, ако се студентима не презентују на ефикасан, чак изазован начин, могу постати одбојни и демотивирајући.

Новија дидактичко-методичка и психолошка сазнања захтевају, пре свега, да се одрекнемо неких *зablуда* као на пример, преживеле, до недавно аподиктичне теорије Џона Лока о томе да је човеков мозак по рођењу табула раза. Када би Локова **табула раза** била истинита, онда и не би требало мењати методе и технике у настави.

Генетичари су, међутим, утврдили да нема два иста човека, значи, не постоји просечан студент ин абстрактно, већ само конкретан студент. Сваки од њих је биће суи генерис.

То захтева: а) докидање доминације фронталне наставе (наставе ех цхатедра); б) ослобађање претераног вербализма; ц) чвршће повезивање теорије и праксе, јер студенти траже: Фацта, фацта, нон верба!

То упућује и на: а) диференцијацију, индивидуализацију и индивидуалну наставу; б) организацији у којој студент може да каже уместо „Мене уче“, „Ја студирам“; ц) тимско студирање; д) побољшање консултација, менторства и тугорства...

Појам студирати не ограничава се само на перцептивну активности; да се научи оно што је у финалном облику већ дато. Студирати значи испитати, истражити, проучавати узрочно-последичне односе, анализирати, синтетизовати, креирати...

*Студенти у истраживањима* јесте императив савременог универзитета као најбоља активност која се вишеструко исплати: а) развија се способност за самостално решавање проблема и за практичну примену теорије; б) студенти постају свесни да у пракси стално трагају за новим и бољим решењима; ц) сигурније решавају сложене животне и професионалне проблеме итд. Проблеми су, дакле, у томе што је истраживачка делатност студената на неким факултетима незнатна или је чак и нема.

Постоји и низ других захтева курикуларне реформе на које најпотпуније одговоре налазимо у *евалуацији*.

## Евалуација

*стратешки циљ али и неуралгична тачка болоњског процеса.*

Тим феноменом не владамо ни теоријски, ни емпиријски, нити методолошки. А без поузданих модела и инструмената, путем којих бисмо се обавештавали о томе



како, којом динамиком и каквим квалитетом се остварују болоњски процеси, не сазнајемо шта се у високој школи или на факултету збива, шта се не збива а требало би да се збива. Циљ је да се обезбеђује правовремена корекција негативних појава и процеса (превентивна функција) а подстичу позитивни процеси и из њих произашле квалитетне творевине (стимулативна функција).

Главни проблем јесте у недостатку валидних, лако примењивих евалуацијских инструмената. Иако је вредновање старо колико и високо школство, хиљаде година, оно се стално јавља као Гордијев чвор. Када би се и решио бар један проблем евалуације, на пример, *објективније оцењивање*, не би се пресекао тај Гордијев чвор.

Оцењивати треба и праведно и одговорно, јер овде све чешће заказује савест, чак драстично, алармантно, што девалвира и деградира наше високо школство. Евидентне су и ту следеће крајности:

- поклањање оцена (благодот која ништа не кошта) или
- претерана строгост (заустављање у развоју и добрих студената).

На жалост, и на велику штету универзитетског образовања, нарастао је до неслућених размера и понегде прераста у *педагошки криминал*:

- продаја оцена, диплома, доктората, јефтина продаја професорског етоса; прикривање тог трауматичног ексцеса прети да прерасте у неизлечиво стање.

Међутим, оцењивање је само један, истина, значајан аспект евалуације. Редослед приоритета треба окренути према изградњи и инсталирању *повратне спреге* (феед-бацк). То је сложен, тежак, али достижан пројектни задатак. Високошколске установе, које успеју створити и у функцију ставити такве инструменте, имаће од тога вишедимензионалне користи. Њихов рејтинг и рејтинг њихових наставника и студената брзо ће расти. То је и једини пут до *престижне* високошколске институције.

У ту сврху излаз се тражи и налази у самооцењивању. Али ни овде, осим прокламација и волунтаризма, ништа конкретно није пронађено. Но, ипак, на основу досадашњих истраживања, усудили смо се да понудимо:

### **СО-систем**

*Комбиновано (паралелно) самооцењивање и оцењивање.*

За сваки наставни предмет, дефинишу се циљеви студирања у облику питања.

Студент је дужан да сам себе оцени за сваки циљ, за сваку лекцију, да одговори на свако питање као, на пример, у предмету *Макроекономска анализа*.

Наставна јединица	Динамика прихода и трошкова		
Циљеви и питања: 1. Одредити циљеве рентабилитета 2. Динамика раста трошкова 3. Фактори који утичу на динамику раста трошкова 4. Упоредивање величине прихода и расхода 5. Закључци о позитивним и негативним последицама динамике на успешност предузећа	Оцена		
	С	Н	
			Р
	7		8

Након проучавања сваке лекције, студент је дужан да се самооцени уносећи у рубрику „У“ оцену. Наставник не оцењује студента за сваку лекцију већ то чини парцијално у облику колоквијума или у целости на завршном испиту када по плану његовог рада то дође на ред. Тада обавезно најпре проверава студентову објективност самооцењивања и констатује: оцена ти је реална, превисока или прениска. Потом у рубрику „Н“ уноси своју оцену, заокружује и изнад ње својим парафом је потврђује. Студент има могућности да о оцени дискутује. Када се усагласе око оцене, наставник је као коначну уноси у индекс.

Према плениминарним проверавањима, студенти, чак и основношколци и средњошколци, поседују еволутивне способности: њих 93% имају објективну слику о свом знању, мањој групи припадају они студенти који су себи одредили нижу оцену од оне која им припада, њих 5%, а само појединци, њих 2% прецењују своје знање.

Постоје различити модалитети СО-система и у другим земљама. Све се више респектује самооцењивање студената и оно, ако се коректно проводи, даје вишеструке резултате:

- СО-систем мења процесе наставе, јер открива негативне и позитивне ефекте садашње, претежно предавачке наставе и води ка наставној диференцијацији и индивидуализацији, тежиште преноси на саморад студената уз повећање њихове одговорности;
- студенти учествују у настави, *усправљају* се у амфитеатрима и кабинетима, креирају властите студијске активности;
- прогресивно расте успех студената, наставника, високих школа и факултета;
- студирање постаје изазовније, систематичније, ажурније;
- повећава се креативност и студената и наставника.

Не постоји *ни најмањи ризик* од увођења СО-система у високошколске установе.

СО-систем се аналогично преноси и на самовредновање наставника и представља основу за утврђивање рејтинга високошколске установе. СО-систем је, дакле, модалитет увођења повратне спреге (feed back) у високо-

школске установе, чак и некакав облик саморегулације функционисања факултета.

Шта је посебно значајно: овај инструментариј самовредновања је једноставан, прегледан, поуздан, лако га је у праксу увести што је посебно важно. Ако су евалуацијски инструменти компликовани, сложени, тешко примењиви, од њих се брзо одустаје те се у пракси понавља реститутио ин интегрум.

## Трећи аспект

*инкорпорирање високог образовања у окружење.*

Остварење болоњских процеса подразумева интеракције високошколство– наука – технологија – добит – запошљавање – култура – стваралаштво ... Само у тим узајамно-функционалним односима могуће је сагледавати и проналазити изласке из кризе српског друштва, убрзан развој сваке регије и у том склопу модернизацију високошколства.

Међутим, наше високошколство, последњих петнаестак година, удаљило се од друштвених и производних токова и „предало“ се у рестриктивно државно-буџетско окриље или се неспретно и несувисло окреће приватној сиромашној индивидуалној клијентели. Истина, разлоге треба тражити у великој привидној и друштвеној кризи која је неретко и резистентна према образовању и науци а уз то рецесија затвара просторе за запошљавање дипломираним средњошколцима и студентима.

Болоњски процеси, међутим, неће допустити да се и даље с тим стањем миримо већ од високошколства императивно траже реафирмацију угледа наших старих универзитета који су раније били *савест* привреде, друштва и целокупне националне јавности. Те способности, због своје немоћи, су изгубили или су им одузели бирократски државни апарати. Субординаторски се понашају и неке политичке структуре...

Крање је време да одлучујући чиниоци у држави, ако желе да земљу извучемо из кризе, високомшколству омогуће, заправо да га позову и прозову, чак обавезу да партиципира у доношењу битних одлука за развој земље те да се универзитети и програмски оријентишу: а) на развој најнапреднијих технологија, б) на развој урбане инфраструктуре, ц) на подстицање и унапређивање развојно-истраживачке инфраструктуре, д) на питања властитог развоја; е) на афирмацију културе академског грађанина (истинољубивост, моралност, упорност, знатижељу), да поседују посебан етос и да такав етос развијају код свих својих студената. Значи, проширимо схватање академских сфера те високошколство пројектујемо и организујемо заједно са:

- техно-сферама,
- инфо-сферама,
- социо-сферама.

како бисмо нагласили блискост између технологије, културе и социјалне структуре и тако напустити високошколски изолационизам од света рада и друштвеног живота, али и одбацити сваки облик технолошког детерминизма у

високом школству. Тако бисмо се супротставили и волунтаристичком одлучивању о развојним правцима у свим сферама и на свим нивоима политике, економије и друштва.

## **Репројектовати даљњу високошколску реформу**

Сва три аспекта болоњских процеса, који, ако се доследно и квалитетно проводе, у ствари, и нису ништа друго до реформа високог школства и модалитет његовог извлачења из кризе. Зато смо уверени да је у овој фази тих процеса нужно да свака висока школа или факултет учине следеће:

### **1. ИНВЕНТАРИШУ СТАЊЕ У УСТАНОВИ**

Утврде досадашње стање, квалитет промена: шта је добро да и даље остане, шта слабо функционише да поправе, шта лоше функционише да измене те да отклоне сваки дефитизам према конструктивним променама, који неретко оптерећује високо школство.

### **2. ПРОЈЕКТУЈУ ДАЉЊИ РАЗВОЈ**

Бар за средњорочно раздобље у средњорочни програм развоја сместити петогодишњу пројекцију и јасну визију школе или факултета.

Подлога за такве пројекције постоје и стечена је искуством у провођењу болоњских процеса и у документима Комисије за акредитацију високих школа и факултета. Могуће је на тим сазнањима у смиреној атмосфери реално оценити садашње стање, рационално, луцидно и стваралачки сагледати визију и сачинити реалан петогодишњи водич превођења

високе школе или факултета

из садашњег стања „А“

у

ново, боље стање „Б“

При томе ваља имати на уму да се високе школе или факултети све оштрије сукобљавају са дубоким друштвеним превирањима и променама, продором високих технологија, нарочито информатичких и информацијских и са продорима нових наставних технологија које управо експандирају у несагледивим облицима и правцима. То добрано нагриза традиционално високо школство, помера га, хтело оно или не, из статичности, урушавајући његов већ уздрмани монопол који још увек штити држава својим ад хоц законима и разним сертификатима, јединим важећим атестима „знања“ и „способности“ на нашим просторима.

Али, чак и држава полако спознаје да се њен монопол урушава па акредитацијама „напада“ учмало високо школство, свесна да се изван школског система рађају и друге школе: „школе високих технологија“, „школа рада“, научне и стручне институције, медијске и мултимедијске школе које већ похађају многи грађани, путем „школа живота“. Штета је што се у високом школству сусрети са том реалношћу тек називу кроз маглу или се таква виђења избегавају, за разлику од европског високог школства које све те изазове и изворе знања инкорпорира у своје образовно-научне процесе.

\*  
\* \* \*

У остварењу трећег аспекта болоњских процеса (реформе) велики је проблем шта наша привреда, као и друштвене делатности, тешко и ретко прихватају науку и високо школство као шансу за свој развој, политичари само му *вербално* дају *неограничену* предност, а високо школство над самим собом ламентира, уместо да снажно продире у све поре друштва.

**Milan Ratkovic, Academician**  
Serbian Academy of Education  
Belgrade

***Bologna Process Non-Achievable  
Without Internal Reform***

***Abstract***

*In order to overcome the objectively existing crisis in higher education institutions and to improve the neglected pedagogic climate in these institutions, it is possible to find the necessary answers in developmental planning, which is not included in a lacking, often problematic evaluation. In this regard a turn is expected in organization and regime of studying, having in mind that the Bologna process up to now has boiled down to mere external reform (regarding the duration of studies, credit system, standards, etc), while internal reform (regarding teaching technology, quality of studies, evaluation, etc) has been neglected. At the same time, crucial changes are expected to happen in the classroom, the teaching staff room, amphitheatre, laboratory, practical classes. Therefore it is about time to bring the internal changes in the focus of higher education reform.*

*The aim of developmental planning is to dynamize higher education institution, to project in its essence its vision which will engage teachers and students, drive and reach innovations connected with the transformation of both academic and professional studies in their forms, methods and techniques, leading to a more efficient and rational institution, even prestigious. It presupposes significant changes in the behaviour of all the subject of studies. Namely, together with the change of teaching technology, human technology (teachers and students) is also changing.*

*For planning not to remain in the sphere of fiction, it is necessary to build in a higher education institution an exact evaluation feedback, we unfortunately do not have yet. We are talking about SO- system, combined and parallel self-evaluation and evaluation in order to timely find out what is going on in the institution and what is not going on which should be.*

**Key words:** *internal reform, external reform, developmental planning, evaluation, feedback, SO System.*

**Проф. др Драгољуб Живковић**

## **БОЛОЊСКА ДЕКЛАРАЦИЈА И ФИЛОСОФИЈА ОБРАЗОВАЊА**

---

Појава „Болоњске декларације,, о европском простору за више образовање, прво је узбудила неке наше кадрове у сфери образовања и изазвала не мали страх да им она не поремети досадашњи начин рада, који су сматрали најбољим у Европи а можда и у свету.

Са друге стране, потпуно механички, без анализе и научног вредновања, не мали број просветних радника се постарао да што верније пренесе у своје програме рада, заповести и узусе болоњске декларације са уверењем да се само тако постаје саставни део савременог европског образовног система. Створене су екипе „стручњака,, које су нудиле целовите системе организације, обуке и реализације захтева Болоње. Отворена је писта за такмичење ко ће пре и верније инкорпорирати у „своје планове и програме,, свако слово које се налази у декларацији. Посебно је на томе радило Министарство образовања које није имало ни мало слуха да прво саслуша оне људе који се годинама баве усавршавањем наставе и далеко пре Болоње у свом раду примењују многе препоруке које се тек сада називају новинама. Жалосно је гледати кога и зашта ангажује то Министарство а које све кадрове занемарује и искључује и у том послу. Никада напретка у образовању неће бити ако се у тај процес од изузетног значаја не укључе најбољи кадрови а они не седе у канцеларијама Министарства или инспекција.

Оба ова правца тоталног одбијања Болоњске декларација или механичког преписивања слова те декларација, наносе велико зло будућности образовања у Србији. Традиционалисти се строго држе старог система, не покушавајући да изврше његову анализу да би се могле унети оне новине које су неопходно с обзиром на развој науке о образовању, друштвених и технолошких промене у свету. Такође ће велику штету образовању нанети курсисти, радионичари, курукулисти и тако даље, који на разним семинарима добијају потврде да су постали „болоњци,, и да могу бити носиоци новог, савременог система образовања. Највећи успех таквих новатора се види у демонстрација насиља разних плаката, порука, поука, позива, понуда и тако даље, на зидовима учионица и ходника школа. Такав неукус, рекламерство, неписменост и нуђење лажних вредности о правима и слободама, о демократији и лепом понашању, никада није било поука за бољи рад, за нову савремену методологију наставе, за хуман ије односе у школама, за анга-

жовање и уважавање најбољих кадрова у науци. Пупин би рекао тамо где нема у образовним институција „светаца науке и неговања духа науке,, нема напретка у образовању, а тиме ни напретка у друштву. Институција у којој су рекламе и мале вредности прекриле њене зидове, неће ни заклињање за Болоњу спасити од варваризма у образовању.

У једној школи у Панчеву, која важи за примерну, преписивачи савременог образовања, нуде у огромним количинама на зидовима ходника школе примере из разних новина насиље у породици, називајући то „борбом против насиља,,. Они који врше насиље не би могли смислити бољу рекламу свог великог и успешног деловања од оних који су наредили да се у школи таква реклама постави.Још када се прочитају, невештим и нешисменим рукописом написане каратке „истине,, о демократији, слободама и правима ђака, ухвати вас страх на којим то категоријама и наукама почива школа. Брдо заблуда и лажи свакога дана бомбардује та млада лица и бића ђака, тако да је тешко веровати да ће они та сазнања икада избацити из себе. То је још горе од оних идеолошких заблуда којима је настава била испуњена после Другог светског рата. Зар се може напредовати од једне заблуде ка другој, у науци или образовању само зато што су се владари заблуда променили.

Насупрот оваквим тумачима Болоњске декларације, треба научна мисао да се позабави тим питањима, да би се схватила суштина а не слово, поруке и хтења у том европском покрету. Дакле, да пођемо од тога шта се каже у самој Болоњској декларацији о њеном основном циљу: „Циљ болоњског процеса је х а р м о н и з а ц и ј а образовних процеса у Европи) , па стога не представља пут к „ с т а н д а р д и з а ц и ј и,, , нити „, и з ј е д н а ч а в а њ е „, високог образовања у Европи. Поштују се а у т о н о м и ј а и р а з л и ч и т о с т,,.

Дакле, треба напустити сваку мисао о стандардизацији и изједначавању образовних система у Европи као задатку и циљу Болињске декларације. Она није захтев за једним моделом, за преписивањем „најбољег модела,, за потпуним напуштањем својствености нашег система; она не подразумева ресавску школу по моделу немачког, француског или било ког другог образовања. Болоњска декларације је шанса да се стваралачким, научним радом увиди шта је све била слабост нашег система, какву су све препреке постојале да се ослободимо система који је почивао на мегаломанији садржаја, предмета и информација, који је неговао вербализам и памћење, који је био некористан за живот и рад, који није имао осетљивости за реалност и светске токове науке о образовању. Ако се та шанса пропусти и кроз један формализам и техницизам створи уверење да смо постали у образовању део најразвијеније Европе, добићемо фатаморгану која ће нас одвести у пустињу живота.

Стваралачка хармонизација образовања у нас и Европи, подразумева нови модел који ће бити и наш, аутентичан, аутономан, различит од других јер је примерен нашем духу,подневљу,потребама, способностима и пројекту модерног друштва, а истовремено че имати уграђене све вредности европског образовања. Ми немамо изграђен пројекат модерне Србије за пет, десет, педесет или сто година. Како ћемо онда имати модеран образовни систем када

само генерација која упише неко образовање 2008.године, своју образованост може проверити и доказати тек 2012. године. Научили смо да мислимо од данас до сутра. Та мисао не да имамо визију, да градимо будућност јер смо дубоко закопани у прошлости или најдаље у садашњости. Та врста размишљања је погубљена за сваки образовни систем. Стратези „уласка у Европу,, Србије су опчињени усвајањем прописа, закона, препорука, домаћих задатака у неким сферама, па и у сфери образовања и радују се ко мала деца, кад им се каже да су нешто добро преписали или усвојили. Шта је са променом у начину рада, у култури живота, у демократским променама, у свести људи, у навикама? Ако је добро познато да се у нас добри прописи доносе да би се прикривено радило на стари начин, дакле по диктату самовоље и малог интереса, како се онда дивити сили закона и прописи, због који се плаћа огroman број посланика и службеника?

„Створити европски простор да би се повећала могућност запошљавања и мобилност грађана,, односно „да би се повећала међународна конкурентност високог образовања у Европи,, То је дефинисани циљ Болоњске декларације. Дакле, наш систем образовања треба мењати у два правца: прво, да постане извориште запошљавања стручних кадрова који су потребни модерној привреди, образовању, науци, и тако даље и да ти кадрови могу несметано наћи посао широм Европе. Наше образовање готово да нема везе са потребама живота и рада. Оно је препуно вербализма, владавина података, борбе који ће предмет имати превласт у броју часова и слабих оцена, без обзира на то шта ће неко изабрати за свој радни позив, колико му ти подаци уопште требају. Огромно време и енергија се губи у бићима младих људи да задовоље мегаломанске прохтева професора и појединих предмета. Дакле, оно је убиствено, нерационално, практично и животни непотребно. Њега треба из корена мењати. То је захтев модерног европског образовања. Ово стање захтева дубоке радне и образовне промене у наставном кадру а не курсеве и „радионице,, за игру и забаву. Најмање 50% наставног кадра у нас не би смело радити у школама свих нивоа а о руководећем кадру, постављеном по партиским линијама, не треба ни говорити.

Све је присутнија мисао да треба што чешће користити појам „философија,, у образовању јер се то ради у свету. Људи, који су вековима протеривали философију из својих мисли, програма рада, који су сматрали философију докониим размишљањем, сада су се сетили да говоре о философији политике, образовања, науке, технике, комуникација, културе, уметности и тако даље али то чине на начин који и даље компромитује саму философију. Давно је рекао Платон да философију не може више компромитовати нико од набеђених философа. Философ свакако није само онај човек који се за то школовао или се тако зове. Ту се може крити велика заблуда. И на плану наставе философије у нас је годинама негована мисао да се философија састоји у тешком, неразумљивом говору, у мисаоним апстракцијама које са конкретним животом немају везе, у самољубљу и нарцисоидности да се тако постаје најмунији човек, у подцењивању садржаја и метода свих посебних и појединачних наука па и науке у целини. Такву мисао могу имати само секте у философији, људи који нису спремни да истражују стварност, да упознавају достигнућа наука, да философијом себи и



другим мљудима помажу да хуманије живе. Нажалот и педагогија која је присвојила себи прво да се једина ваљано може бавити образовањем и васпитањем, дуго времена није уважавала значај философије за те процесе. Дакле, философија образовања није нашла своје место у образовању а морала би, не због себе него због самог образовања. Покушаји да се то учини, јет то ради цело Европа, често иду погрешним правцем. Или се све што се ради у педагогији назива и философијом, или се не познају и не поштују суштинске карактеристике философског начина мишљења, па се тим иманом називају оне категорије које немају са философијом додирних тачака. Пре свега, суштина философије није ни у предмету мишљења, ни и у посебним дисциплинама, него у посебном начину мишљења. Свака права философија је ОТВОРЕНА МИСАО о свим темељним питањима њудског живота и света, па и самог космоса. Но, та мисао мора се бавити питањима смисла онога што промишља, питањима суштине, питањима целине као истине, питањима логичности и рационалности, питањима умне спознаје.

Ако се ово пренесе на простор образовања, онда би се философија образовања могла бавити суштином и смислом образовања, методологијом и логиком образовања, етичком и естетском димензијом образовања, суштином науке и научних знања, шта су то целовите истине а шта парцијалне, шта је човек као посебно биће у свету, који је смисао његовог живота и како се он оставарује. Дакле, они људи који хоће да се баве философијом образовања, морају сувисло трагати за одговором на ова питања. Да ли су она значајна за процес образовања? О њиховом значају се лако може видети из следећег: ако се не утврди основни смисао образовања, онда образовање постаје у основи бесмислено. Варка је то што образовање има неки конкретан практични циљ, план и програм. Ако не остварује свој мисао, сви планови и програми могу водити као обесмишљавању људског живота, ка делатности у којој се уништава људско достојанство човека, у којој се производи оружје зла и уништења људске врсте. То раде и могу радити највећи научници, истраживачки центри, огромне екипе научних радника. Или ако у образовању нема етике и морала, ако у политици нема морала, ако у целокупном људском животу морал не представља вредност него заблуду и преперекну да се стекне богатство и моћ не бирајући средства, методе и циљеве, онда је образовање бесмислено. Постоје и други докази да би философија образовања могла значајно да помогне хуманизацији тог процеса.

Болоњска декларација, не више места, говори о философији европског модела образовања, знајући да људи са највећим степеном образовања, а без философије, могу нанети људском друштву још већу штету од дивљака и варвара. Сама чињеница да је тако очигледан напредак- прогрес човека у свету технике, информатике и економике, насупрот његовом малом напретку у људскости, у хуманости, у одговорности, у поштовању ума и умне делатности, довољно говори да би требало окупити тим истинских стручњака који би се позабавили философијом образовања и њу инкорпорирали у све процесе образовања од обданишта до доктората и научног рада. Неко маргинално, несувисло размишљање и нуђење програма рада на философији образовања, може само наносити нове штете том изузетно важном простору људског живота.

**Dragoljub Zivkovic, PhD**  
Novi Sad

### ***Globalization and the Bologna Declaration***

#### ***Abstract***

*Our educational system has got into panic having realized that “the Bologna declaration has to be undertaken in the European space of higher education”. It is a bit odd that it does not concern primary and secondary education as well, having their organic connection in mind.*

*The thought underlying the idea that the declaration has to be the ground of the “common reform of education” in Europe is the following: “The aim of the Bologna process is the harmonization, and therefore it leads neither to “standardization” nor to “equalization” of higher education in Europe. The basic principles of autonomy and diversity are to be respected.” It seems that in our conditions of hastened searched for ways of implementation of the declaration, the ideas of harmonization and autonomy have been completely forgotten, as well as the idea of our system being different from other European systems. The problem has instead been approached mechanically, administratively, schematically, imitating another system in a rewriting manner. Where does such an approach come from? These has all along been our approach to education, with no true study of its characteristics, according to an order of an educational command, not to say a ministry, which as a rule, does not have elementary conditions to deal with education. After all, it is a pure political body. Therefore we are facing a threat to lose all kinds of autonomy and versatility, to the level of disappearance of education of a nation.*

*The Bologna declaration is a part of general globalization as a strategy of a new world. To what an extent it nurtures intellectual domination of the so called “West” over the “small nations” which consequently lose their faith in themselves, in their own creative strengths, it remains to education to answer. We never knew the answer to the question: where is Serbia heading, and what is its place from now on in European community of people. As a result, it wanders from despise for everything which is not “ours” to humiliating ingratiation and imitation of everything which is “foreign”, stuck at the periphery of modern processes. We need new visions, new social and political ideologies which will address the challenges of world civilization. Education has a decisive role to play in it. The Bologna declaration, is, according to its principle aim, an opportunity to go thoroughly through our educational system and find a point of its harmonization with the European system of education, which will make it both a modern system, and a system which preserves its autonomy and diversity. This is what contemporary Europe requires of all individual systems of education.*

**Академик Раденко С. Круљ**

Филозофски факултет

К. Митровица

## **ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ СРБИЈЕ У КОНТЕКСТУ БОЛОЊСКЕ ДЕКЛАРАЦИЈЕ**

---

Болоњска декларација је документ настао у скоро миленијумском искуству високог образовања које је настајало и уобличавано у Европи. Савремени критички приступ високом образовању учинио је ту Декларацију најпогоднијим обрасцем и моделом по коме се може уређивати високо образовање у европским земљама. Управо су мерила економичности, модерне организације и ефикасности, како у организацији, тако и у одвијњу, квалитету и исходима студија на Европским универзитетима, ову Декларацију учинили прихватљивом за савремено уређивање високог образовања широм Европе, уз истовремено признавање и задржавање националних специфичности (култура, језик, традиција). Најважнија одредница те Декларације свакако је могућност да се високо образовање у Европи учини јединственим, да одговара потребама јединственог Европског друштва и тржишта, да буде у функцији задовољавања заједничких потреба Европских народа и држава. Сматра се да образовање може, чак да мора бити јединствено и заједничко, европско у мери у којој је јединствено и европско друштво, у Европској заједници држава, да служи општим, заједничким потребама европских народа, односно економије, тржишта, образовања, културе, здравства, научних пројеката. Образовање се применом Болоњске декларације може учинити прилагођеним заједничким потребама које се пре свега огледају у томе што се кадрови образовани на европским универзитетима могу кретати европским институцијама, у европској привреди, на европском тржишту, европским простором и насеобинама уопште, без језичких сазнајних, "школских", односно стручних и професионалних сметњи и препрека. То се може постићи системом образовања које подједнако траје за одређене намене и програме, са организационим и другим карактеристика које су јединствене, са истим или веома сличним правима студената и наставника итд. То је настојање да образовање траје колико је потребно, да буде што краће и ефикасније, без права на губљење година током студија, на предуго студирање и вишеструко понављање испита, година студија и сл. са приближно истим условима уписа и са приближно истим правима у укључивање у процес рада тако образованих на подручју читаве Европе!

Србија, у односу на примењивост Болоњске декларације, не чини изузетак, већ се ангажује да начела и процедуре студија на савременим универзитетима прилагоди стандардима, нормама, правилима и процедурама студија по одредницама Болоњске

декларације. То чини с обзиром на испољене разлике у институцијама високог образовања у Србији, па и последњих деценија XX века у односу на студије у развијеним европским земљама. Нека од обележија студија у Србији, као и многим европским земљама, била су неодређено трајање студија, нерегулисан јединствен трошковниок студија, несразмера између деловања високошколских установа у домену науке и наставе, при чему су факултети и универзитети, мимо ваљаних критеријума, инклинирани више једној или другој, научној или наставној делатности. У обликовању универзитетског образовања настале су велике разлике у критеријумима, ангажовања и напредовања наставника, од асистената до редовних професора, неоправдана разлика степена усавршавања и стицања академских, стручних и научних степена на универзитетима, нерегулисан јединствено статус свршених дипломаца како међу универзитетима и факултетима тако и у погледу степеновања појединих фаза студија, односа универзитета као државних, приватних и институција неких друштава и удружења, што је имало за резултат веома дифузан систем студија. Каткад збуњујуће нејасан и компликован, са умањеном одговорношћу ових институција за успех студирања.

Болоњска декларација је модел који захвата сва подручја високог образовања у настојању да се обезбеди јединство високог образовања до степена који омогућава да се у европским земљама препознају стручњаци, дипломци, припремани на универзитетима било где да су ови студирали. Такав приступ има више веома важних предности и циљева. Међу њима истичу се три:

1. Започете студије на једном универзитету, односно факултету, могу бити ако то затреба, настављене на сваком другом универзитету односно факултету истог стручног усмерења.
2. Бечелор, мастер, специјализант, доктор као звања израз нивоа образованости постају прихватљиви за сва подручја Европе и омогућавају свршеним студентима да конкуришу за одговарајуће послове, што се стручне припреме тиче, у било којој земљи!
3. Трошкови студија било да се убирају из буџета држава чији су универзитети, из других средстава или од студената, постају до извесне мере уравнотежени и уједначени, тако да се тим спречава монопол неких факултета у обезбеђивању материјалних средстава, спречава се злоупотреба повољне позиције неких факултетра и високих школа на штету грађана и студената.

Овакав приступ уређивању високог образовања не само да је прихваћен, већ је годинама у примени у више европских земаља уз веома интензивно настојање да тај приступ добије општи значај и примену. Србија је међу оним земљама које су се определиле за укључивање својих универзитета у систем високог образовања у Европи заснованог на примени Болоњске декларације. У мноштву сегмената који треба да прожимају јединствене студије у XXI столећу, издвајају се елементи организације који се тичу, односе се, на савременију и ефикаснију институционализацију, уређење установа високог образовања, виших и високих школа, факултета и универзитета. Потом се битно утиче на промену, односно побољшање статуса студената у процесу високог образовања, и напослетку на припремање, избор и положај наставника на високим школама и универзитетима.

## Савременије уређење институција високог образовања

Хетерогеност и дифузност организације и уређења институција високог образовања, било да се ради о појединачним установама, факултетима или о универзитетима, оптерећени су разликама које битно, често веома негативно, утичу на студенте, наставнике, на убирање трошкова студија и проучавања. То је не ретко праћено испољавањем незадовољства која су каткад кулминирала, када је реч и о Србији у незадовољства пропраћена протестима, демонстрацијама иступима у јавности било да се то испољава и предузима због поступања на испитима, верификовања припреме студената, било да се ради о трошковима државе, студената, удружења, било ког ко финансира то образовање. Разлике су досегле неподношљиве размере између појединих факултета, при чему непостоје мерила квалитета, критеријум да факултет са најквалитетнијим и најуспешнијим образовањем има највеће трошкове. И обрнуто. Напротив, те разлике често настају и произилазе из монополистичког положаја факултета који својим захтевима, пре свега финансијским, далеко прелазе границе могућности типичних породица у Србији. Једна од последице тога је и настојање мањих, неодговарајућих средина, да саме отварају факултете и да их учине ближим својој омладини заинтересованој за студије. Како тај процес неиде упоредо са обезбеђивањем свих услова за успешно студирање, долази до пада квалитета и ваљаности високог образовања у читавој земљи. Отворена могућност да се директно од студената убирају средства за трошкове студија упутла су многе на отварање бројних истурених одељења факултета, углавном са гостујућим професорима и са недопустиво ниским нивоом припремања студената који су лишени сталних контаката и сарадње са својим наставницима, сталног праћења и надзора над радом студената и сл. Међу негативне последице свакако је и појава да се, на штету студената и квалитета студија, одржава недопустиво велики број студената на наставника, ангажовањем малог броја асистената који би били од директне помоћи студентима и сл.

## Промена и побољшање статуса студената

Подизање услова студирања треба очекивати у подизању квалитета студија. Боља стручна припрема, али уз могуће и очекиване олакшице у припреми, у стварању повољних услова да студенти могу са успехом, и на време, савладати одговарајуће програме. Примена Болоњске декларације има у виду **опснине студије у трајању од три године**, уз могућности да се у студијама и усавршавању напредује **од мастера, специјализанта до доктора наука** итд. То треба да значи крај студија и праксе вишеструког понављања испита да би једно звање стечено на универзитету било потврђено неким сертификатом. Декларација поставља као услов компетентност у одређеној струци, не само сертификат, диплому, већ и начин на који се ова стиче. Имали смо ситуацију да неки студенти стичу универзитетске дипломе за четири, пет или шест година, зависно од прописаног трајања студија, на правном, грађевинском, медицинском и сл. факултету. Другима за исто такав програм није довољно ни десет

година, што је просечно студирање продужавало на високи просек од 7-8 година трајања студија. Тако понављање испита више неће бити могуће, јер са једним, највише два неуспеха на испиту, дотични студент ће сам потврдити да није учинио добар избор и да у датом избору не може добити потврду својих стечених стручних компетенција. Последице нечије неспособности, погрешног избора, високе или ниске мотивације за студије и сл. сносиће студент, искусити ризик недовољно промишљеног избора и начина учења. Раније је било могуће да последице неуспешних студија, чак и више пута упозорења и опомена да једни студенти полагају важне испите за друге, такво понашање постаће сасвим излишно, јер ће тешко погодити недовољно припремљеног будућег стручњака, коме ће процес рада обелоданити његову некомпетентност.

Неће бити могуће ни отварање деташираних одељења појединих факултета и универзитета, јер ће стварање услова, у смислу одредница Болоњске декларације, бити лако препознатљиво и евидентно! Ко то не уважава и не поштује суочиће се са непризнатим сертификатима и дипломама.

Рад студената ће се у већој мери одвијати у лабораторијама, билбиблиотекама, на местима одговарајуће праксе, разуме се у малим групама и уз далеко веће могућности да студент у сваком моменту може затражити помоћ и консултовати свог професора. Примењиваће се ефикаснији облици праћења рада и учења студената, сталним и редовним увидом у њихово напредовање, из дана у дан, из недеље у недељу, тако да ће испит на крају бити завршница континуелног заједничког рада студента и наставника.

## **Промена улоге и подизање одговорности наставника**

Болоњска декларација успоставља извесну зависност између улоге и одговорности наставника и успеха студената. На испитима нису само студенти, већ на известан начин и наставници, од чијег рада, такође, и текако зависи успех студената. Наставници могу очекивати да далеко више времена имају на располагању за непосредне контакте и рад са студентима, укључујући праћење њиховог учења на сваком месту где се учење остварује. Наставник континуирано, и непосредно, прати, потпомаже, мотивише, охрабрује или упозорава студента у савлађивању програма и припреми испита, обављању праксе и сл.

Наставници су усредсређени на студије у датом семестру на једном месту и након вишемесечног рада са студентима, најчешће током једног семестра. Потом имају завршницу проверавајући ниво овладаности програмом од стране студената на више начина, укључујући усмено испитивање, писмене радове, тестове, извршавање задатака у лабораторијама и сл.

Наставник ће имати далеко веће могућности за концентрацију у раду са мањим бројем студената, при чему наставник, по правилу, познаје свако свог студента и интезивно прати и помаже његов развој и успех.

Избор, вредновање и процењивање компетенције наставника, који су по правилу у једном семестру, са једним програмом, једним испитом, и са једном групом студената, прилика су за ефикаснији педагошки рад наставника, који уз своје активно учешће у процесу образовања, представља заинтересованим институцијама како сопствене пројекте за проучавање, тако и пројекте екипа и тимова у којима учествује у оквиру програма научно-истраживачког рада наставника.

**Radenko Krulj, Academician**  
Philosophical Faculty  
Kosovska Mitrovica

*Higher Education in Serbia in the Context of  
Bologna Declaration*

*Abstract*

*It is considered that education can, even has to be unique and common, European to the extent European community within the European Union of states is unique, to serve to general, mutual needs of European nations, i.e. economy, education, culture, health, scientific projects. Education can through the application of the Bologna declaration be made adapted to common needs, which are first of all reflected in the fact that the professional staff educated at European universities can move in European institutions, European economy, European market, European space and settlements in general, without language, cognitive, educational, i.e. professional hindrances and barriers.*

*The issue here is that education should take as long as it is necessary, to be as short and efficient as possible, without the right to enrol on one academic year twice, to study too long and to take the same exam for too many times; the academic year and all it involves should have approximately same conditions of enrolment; there should be the same rights to start the process of work in the case of students graduated in such a way in the space of whole Europe!*

*Serbia is no exception in regard to applicability of the Bologna declaration; efforts have already been made to adapt the principles and rules of studies at modern universities to the standards, norms, rules and procedures of studies established according to the guidelines of the Bologna declaration. Some of the characteristics of studies in Serbia, as well as in many other European countries, were the indefinite duration of studies, not regulated equal costs, disproportion of the scope of activities of higher education institutions in the domain of science and teaching, while faculties and universities, in spite of appropriate criteria, inclined more to one or another, to scientific or teaching field. In the design of university education there were great differences in criteria, engagement and the advancement of teachers, ranging from assistants to full time professors; there was unjustified diversity of levels of professional development and gaining academic, professional and academic degrees at university; there was no regulated unique status of graduates both at universities and faculties and in regard to grading of certain phases of studies; there were vague relations between universities as state and private institutions or institutions belonging to some associations or organizations, which resulted in a profoundly diffuse system of studies: sometimes confusingly vague and complicated with the diminished responsibility of these institutions for the success of studies.*

*The Bologna declaration is a model encompassing all the fields of higher education in efforts to assure uniqueness of higher education to the extent which makes it possible to recognize experts, graduated students educated at universities in European countries, regardless of the country in which they studies. Such an approach has several very important advantages and aims, with the following recognized as the most significant:*

1. *The studies started at one university, i.e. faculty, can when needed, be continued at any other university, i.e. faculty of the same professional field.*
2. *Bachelor, master, specialist, PhD as degrees, i.e. indicators of the level of education become acceptable for the whole Europe, and provide graduated students with the possibility to apply for appropriate working positions in any country!*
3. *Expenses of studies, no matter whether they are covered from the state budgets in the case of state universities, or other sources or by the students themselves, become to a certain degree balanced and equalized, preventing the monopoly of certain faculties in the provision of material means and the misuse of favourable situation of certain faculties and colleges at the expense of citizens and students.*

*Such an approach in the arrangement of higher education is not only accepted, but has for years been applied in more European countries along with the intensive efforts for the approach to gain general importance and application. Serbia is among the countries which have chosen to introduce their universities into the system of higher education in Europe, based on the application of the Bologna declaration. Among many segments to interweave the unique studies in the 21<sup>st</sup> century, the most important ones refer to more modern and efficient institutionalization, arrangement of the institutions of higher education, colleges, faculties and universities. Consequently, there is significant influence on the change, i.e. the improvement of the status of students in the process of higher education, as well as on the preparation, choice and the position of teachers at colleges and universities.*

**Key words:** *Bologna declaration, modern teaching organization, unique studies, institutionalization, quality, efficacy, mobility, students parliament, bachelor, master, specialist, PhD.*



**Проф. др Предраг Новаков**

Одсек за англистику  
Филозофски факултет  
Нови Сад

## **СТУДЕНТСКА ЕВАЛУАЦИЈА РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАЊА НА ОДСЕКУ ЗА АНГЛИСТИКУ ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА У НОВОМ САДУ**

---

***Сажетак:** На Универзитету у Новом Саду, Одсек за англистику Филозофског факултета међу првима је почео на уводи промене у организацији наставе које су биле у складу са Болоњском декларацијом. Наиме, пре око четири године реформисани су наставни план и програм тако да скоро сви курсеви буду једно-семестрални и да подразумевају континуирано оцењивање током целог семестра, а не само полагање завршног испита. Уз то, студије су организоване тако да су прве две године заједничке за све студенте, а на трећој години студенти се опредељују за један од четири смера (педагошки, преводилачки, књижевни и лингвистички). Током студија, студентима се нуде и изборни курсеви, односно они могу сами да одаберу одређен број курсева према својим интересовањима.*

*Након четири године примене реформисаног наставног плана, наставници, сарадници у настави и студенти стекли су одређена искуства и формирали ставове у вези с појединим елементима тако реформисане наставе. Да би се сагледали ставови студената о реформи, на Филозофском факултету у Новом Саду покренут је пројекат у којем учествују три одсека: одсеци за социологију, психологију и англистику. Учесници у пројекту саставили су упитник који су на крају школске 20005/2006. године попунили студенти тадашње прве године на три поменута одсека. На основу њихових одговора могуће је стећи општи утисак о студентској евалуацији реформе студија на тим одсецима.*

*Упитник који су студенти попуњавали обухватио је неколико група питања, на пример питања о томе колико су студенти оптерећени, да ли је недељни фонд часова превелик, да ли имају довољно времена за домаће задатке и читање литературе, затим питања о томе колико су се наставници припремили за реформу наставе, да ли су услови за рад на Факултету (читаонице, библиотечки фонд, компјутери и друго) одговарајући и слично. У овом раду ће се, дакле, прво у основним цртама приказати реформисана настава на Одсеку за англистику Филозофског факултета у Новом Саду, а затим и поједини ставови које су студенти тог Одсека изнели у упитнику.*

***Кључне речи:** англистика, реформа образовања, студентска евалуација.*

---

## 1. Реформисање наставе на Одсеку за англистику Филозофског факултета у Новом Саду

Одсек за англистику Филозофског факултета у Новом Саду међу први-ма је на Универзитету у Новом Саду започео реформу наставног плана и програма у складу са Болоњском декларацијом, пре око четири године. Након стеченог искуства у његовој примени, тај програм се дорађује и коригују се поједине његове компоненте.

Према реформисаном плану и програму, основне студије на Одсеку за англистику трају четири године, након којих се студенти могу уписати на дипломске студије – мастер. На основним студијама прве две године су заједничке за све студенте, а на трећој се студенти опредељују за један од четири смера – педагошки, преводачки, књижевни и лингвистички. Током прве две године слушају се курсеви који су темељ за даље студије, на пример увод у лингвистику и теорија књижевности, граматика и фонетика енглеског језика, преглед британске и америчке књижевности. На том нивоу студија предвиђени су и курсеви из матерњег језика, другог страног језика и информатике. На трећој и четвртој години студија слушају се како поједни заједнички предмети (на пример, језичке вештине попут разумевања текста и конверзације), тако и предмети карактеристични за сваки смер понаособ. Уз то, предвиђени су и изборни курсеви, па студенти имају прилику да се опредељују за курсеве који их посебно занимају.

Бројчани однос између појединих врста курсева такође може да укаже на структуру наставног плана и програма. Тако актуелни план и програм на Одсеку за англистику обухвата око 22% изборних курсева, а обавезни курсеви имају следећу структуру: а) академско-општеобразовни око 15%, б) теоријско-методолошки око 20%, ц) научни око 35% и д) стручно-апликативни око 30%. (Курсеви су подељени на групе према стандардима за акредитацију студијског програма првог и другог нивоа високог образовања из публикације *Акредитација у високом образовању*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд 2007).

Дипломске студије – мастер обухватају два смера, енглески језик и енглеска књижевност, и трају два семестра. Током првог семестра студенти слушају један обавезан курс (Техника научног рада) и четири изборна курса, а током другог семестра пишу дипломски рад- мастер.

Битна компонента која је такође уведена реформом јесте и континуирано оцењивање, односно колоквијуми, тестови и презентације током семестра. Наиме, коначна оцена за сваки курс изражава се збиром бодова за предиспитне и испитне обавезе, при чему предиспитне обавезе доносе најмање од 30%, а испитне обавезе највише 70% укупног броја бодова. Тако, на пример, бодови за предиспитне обавезе обухватају бодове за похађање наставе и активно учешће у настави, бодове за презентације на часу, семинарске

радове, колоквијуме и слично, а бодови за испитне обавезе обухватају пимене и усмене испите.

Након четири године примене оваквог реформисаног наставног плана на Одсеку за англистику, наставници, сарадници у настави и студенти стекли су одређена искуства и формирали ставове у вези с појединим елементима реформисане наставе. Да би се сагледали ставови студената о реформи, на Филозофском факултету у Новом Саду покренут је пројекат у којем учествују три одсека: одсеци за социологију, психологију и англистику. Учесници у пројекту саставили су упитник који су на крају школске 2005/2006. године попунили студенти тадашње прве године на три поменута одсека. На основу њихових одговора могуће је стећи општи утисак о студентској евалуацији реформе студија на тим одсецима.

Упитник који су студенти попуњавали обухватио је неколико група питања, на пример питања о томе колико су студенти оптерећени, да ли је недељни фонд часова превелик, да ли имају довољно времена за домаће задатке и читање литературе, затим питања о томе колико су се наставници припремили за реформу наставе, да ли су услови за рад на Факултету (читаонице, библиотечки фонд, компјутери и друго) одговарајући и слично. У овом раду ће се приказати поједини ставови које су студенти Одсека за англистику изнели у упитнику, уз напомену да се у табелама и приказима процентуалних вредности неће назначавати проценат испитаника који нису одговорили на дато питање (тај број чини разлику између збира приказаних процената и 100%).

## **2. Резултати истраживања на Одсеку за англистику**

Као што је већ поменуто, на крају школске 2005/2006. године студенти тадашње прве године Одсека за англистику попуњавали су упитник који се односио на евалуацију реформисане наставе. Од 84 студента, упитник је попунило 75 студената (89.28%), а попуњавање је трајало 30 минута. За ову прилику издвојиће се неколико релевантних питања и одговора из сваког од пет делова упитника који имају следеће наслове: 1) Општи подаци о студентима и њиховим условима живота, 2) Услови студирања, 3) Информисаност студената, 4) Комуникација између наставника и студената и 5) Реализована настава.

### **2.1. Општи подаци о студентима и њиховим условима живота**

У овом делу упитника налазе се подаци о самим студентима (пол, место боравка, успех у средњој школи и слично) и њиховим родитељима (школска спрема, радни статус и слично). Обрађени подаци показују да је већина студената Одсека за англистику који су попуњавали упитник женског пола (79% према 21% испитаника мушког пола), да већина има 20 (56%), или 19 (34,7%) година, а само по неколико студената 18, 21, 22, 23 или 25 година. Када се ради о месту сталног боравка, 46,7% испитаника живи у Новом Саду, 41,3% у неком другом граду, а 12% на селу. У месту боравка већином живе са оба родитеља (77,3%), са мајком (14,7%) или са оцем (2,6%), а број чланова

домаћинства креће се од пет или више (12%), преко четири (64%), три (21,3%) до два (2,7%).

## **2.2. Услови студирања**

У оквиру одељка о условима студирања, студенти Одсека за англистику одговарали су на већи број питања. За овај рад издвојиће се неколико одговора. Тако је, на пример, на скали од 1 до 5 већина студената капацитет учионица оценила средњом оценом 3 (њих 36%), 28% студената дало је бољу оцену 4, а 20% лошију оцену 2; уз то, 46,7% студената такође је број места у читаоници оценила оценом 3, а нешто бољу оцену 4 дало је 25,3% студената. Сличне оцене студенти су дали и за број књига у читаоници Одсека за англистику: 4 (28%), 3 (26%) и 2 (21,3%).

## **1.3. Информисаност студената**

Када се ради о информисаности студената, испитаници су своје мишљење изразили на скали од 1 до 5 (при чему 1 означава неслагање, а 5 потпуно слагање). Већина студената са Одсека за англистику углавном се слаже са констатацијом да су доста добро упознати са својим обавезама на студијама (49,3%), а 20% се потпуно слаже са том тврдњом. Свега 4% студената се не слаже са том тврдњом, а 20% је неодлучно. У вези с понуђеним одговором «студенти познају своја права», 17,3% одговорило је «потпуно се слажем», 29,3% се углавном слаже, 28% се углавном не слаже, 22,7% је неодлучно, док се потпуно не слаже само 2,7%. Коначно, 58,7% студената се потпуно слаже са тврдњом «наставници обавештавају студенте о дешавањима од значаја за предмет који предају», углавном се слаже 20%, а уопште се не слаже 5,3%.

## **1.4. Комуникација између наставника и студената**

Да би се испитали ставови студената о њиховој комуникацији са наставницима, студентима је понуђено неколико одговора уз могућност да свој став изразе на скали од 1 до 5, односно да се са њима потпуно сложе (5) или уопште не сложе (1).

У оквиру ове групе питања, студенти Одсека за англистику проценили су тврдњу «предавања се одржавају редовно» следећим процентуалним вредностима: 70,7% се потпуно сложило, 28% се углавном сложило, а 1,3% је било неодлучно. Сличну тврдњу о редовном одржавању консултација студенти су оценили овако: 54,7% се потпуно слаже, 30,7% се углавном слаже, 12% је неодлучно, а по 1,3% се уопште или углавном не слаже. Када се ради о отворености наставника за комуникацију са студентима, 40% студената се потпуно слаже са том тврдњом, 36% се углавном слаже, 18,7% је неодлучно, а 5,3% се углавном не слаже. Процентни су донекле другачији у вези са тврдњом «на испитима наставници пасивно слушају студенте»: 22,7% се углавном слаже, 20% је неодлучно, 41,3% се углавном не слаже, а 16% се уопште не слаже.

Следећих неколико тврдњи студенти су процењивали скалом од тачног (1), преко делимично тачног (2) до нетачног (3). Тако већина студената сматра да

је понуђени одговор «професори су пријатни у комуникацији са студентима» делимично тачан (56,8%); 37,8% испитаника сматра да је тачан, а 5,4% да је нетачан. Коначно, из ове групе питања издвојићемо још само тврдњу «осећам се нелагодно увек када треба да се обратим професору»: 44,6% студената сматра да је то нетачно, 41,9% делимично тачно, а 13,5% тачно.

### 1.5. Реализована настава

Пошто се тврдње повезане са реализовањем наставе налазе у средишту овог истраживања, студенти су одговарали на већи број питања (укупно 46). За ову прилику издвојиће се неколико најзанимљивијих.

У вези с предавањима и наставним садржајима, студенти су на скали од 1 до 5 (1 - уопште се не слажем, 2 - углавном се не слажем, 3 - неодлучан сам, 4 - углавном се слажем, 5 - потпуно се слажем) изнели своје мишљење и о тврдњама које су приказане у следећој табели:

**Табела 1.**

Тврдња	степен (не)слагања процентима				
	1	2	3	4	5
1. Предавања су занимљива и разумљива	1,3	22,7	22,0	52,0	2,7
2. Наставни садржаји су занимљиви	5,3	22,7	21,3	44,0	5,3
3. Наставни садржаји су савремени	4,0	14,7	32,0	41,3	6,7
4. Наставни садржаји су применљиви у пракси	6,7	17,3	29,3	40,0	5,3

Подаци из Табеле 1 показују да су, по процени студената, предавања у великој мери занимљива, да су наставни садржаји нешто мање занимљиви и савремени, као и да су у знатној мери применљиви у пракси.

У наредној табели приказаће се тврдње које се односе на број часова, тестова/колоквијума, као и на време које студенти имају за рад код куће:

**Табела 2.**

Тврдња	степен (не)слагања процентима				
	1	2	3	4	5
1. Број часова у току дана је оптималан	18,7	18,7	13,3	40,0	8,0
2. Број тестова/колоквијума у семестру је оптималан	20,0	20,0	21,3	25,3	12,0
3. Паузе између предавања су сувише велике	18,7	12,0	9,3	17,3	41,3
4. Студенти имају довољно времена за рад у библиотеци	26,7	30,7	13,3	24,0	4,0
5. Студенти имају довољно времена за рад код куће	28,0	33,3	5,3	24,0	8,0

Као што показују одговори испитаника, студенти су подељени у вези са бројем тестова/колоквијума у току семестра и у вези са временом за рад, а сматрају да су паузе између часова превелике.

Осим горенаведних питања, помећемо још неколико релевантних питања која се односе на реформисану наставу и реформу уопште. На та питања студенти су одговарали тако што су на скали од 1 до 5 заокруживали број који је најбоље одражавао њихов став, при чему је 1 означавао негативан, а 5 позитиван пол на скали. Тако је на питање о градиву током једног семестра 16,0% студената одговорило да градиво није преобимно, а 18,7% да јесте преобимно. Остали студенти сматрали су да је градиво у знатној (21,3%) или мањој мери (30,7%) преобимно, док је 12,0% сматрало да углавном није преобимно.

На питање о броју курсева током једног семестра, 22,7% студената сматра да је тај број превелик, 13,3% да је оптималан; уз то 28,0% испитаника сматра да је прилично велик, а 18,7% да је велик, док 16,0% сматра да је готово оптималан.

Када се ради о броју задатака које треба урадити ван наставе (семинарски радови, домаћи задаци), 9,3% студената сматра да је он превелик, а 34,7% да је оптималан (остали проценти: 2 – 9,3%, 3 – 21,3%, 4 – 24,0%).

Као што је већ поменуто, на Одсеку за англистику на трећој години студија уведена су усмерења. Мишљење студената о томе приказано је у Табели 3, заједно са мишљењима о реформи високог образовања и оцени студија на Одсеку за англистику. Да би изразили своје мишљење, студенти су користили скалу од 1 до 5, при чему 1 означава позитивно мишљење, а 5 негативно.

**Табела 3.**

Питање	степен (не)слагања процентима				
	1	2	3	4	5
1. Мишљење о реформи високог образовања	52,7	17,6	18,9	6,8	4,1
2. Општа оцена студија	9,3	46,3	34,7	9,3	0
3. Увођење усмерења током студија	69,9	9,5	1,9	1,4	5,4

Проценти у Табели показују да студенти већином подржавају реформу високог образовања, да имају позитивно мишљење о студијама на Одсеку за англистику и да се у еликом проценту слажу са увођењем смерова.

На крају ће се приказати одговори на још три питања. Прво се односи на квалитет студија: 72,0% студената одговорило је да квалитет студија одговара ономе што су породица и друштво уложили, 25,3% да је квалитет испод уложеног, а 2,7% да превазилази уложено. На питање да ли би поново одабрали исту студијску групу (Англистику), 91,9% студената одговорило је да, а 6,8% не. Последње питање које ће се поменути у овом раду јесте питање шта би студенти променили у студијама. Од четири понуђена одговора

(наставни програм, литературу, наставнике, нешто друго), 37,3% студената променило би наставни програм, 32,0% литературу, 2,7% наставнике, а 26,7% нешто друго.

### 3. Закључак

Као што је већ поменуто, овај рад садржи дескриптиван приказ дела ставова и одговора из упитника о студентској евалуацији реформе високошколског образовања који су попуњавали студенти прве године Одсека за англистику Филозофског факултета у Новом Саду. На основу одговора и ставова испитаника изражених у процентима могу се извући одређени општи закључци.

У вези с условима студирања, студенти су средњим оценама оценили капацитет учионица и семинарске библиотеке, као и број књига доступних у семинарској библиотеци Одсека за англистику, што и одговара чињеничном стању. Обавештеност студената углавном је добра, посебно о курсевима и обавезама повезаним са тим курсевима, али испитаници сматрају да студенти не познају довољно своја права. Велика већина студената потврђује да се предавања одржавају редовно, нешто мање њих то констатује за консултације, а по процени студената професори су у великој мери отворени за комуникацију и пријатни у комуникацији са студентима.

Ставови о реализацији реформисане наставе и о самој реформи налазе се у фокусу овог проучавања. Зато је веома важно што већина студената сматра да су наставни садржаји у знатној мери занимљиви и савремени, а само мало мањи проценат верује да су у знатној мери применљиви у пракси. Чини се да је број часова током дана процењен као углавном добар, али су паузе између предавања предуге. Исто тако, студенти сматрају да има превише тестова и колоквијума, а посебно се истиче став да углавном немају довољно времена за рад код куће. Коначно, веома је важно што студенти имају позитивно мишљење о реформи високог образовања (њих 52,7% изражава тај став у потпуности), а још већи проценат се потпуно слаже са увођењем усмерења на Одсеку за англистику (69,9%).

#### Литература:

- *Акредитација у високом образовању* (2007), Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.
- *Наставни план и програм, студијска група Енглески језик и књижевност* (2006/2007), Филозофски факултет, Нови Сад.

**Predrag Novakov, PhD**  
Philosophical Faculty  
Novi Sad

**Students' Evaluation of the Education Reform at the English Department,  
Faculty of Philosophy in Novi Sad**

*Summary: English Department was among the first at the University of Novi Sad to introduce changes in the lecturing process which were in accordance with The Bologna Declaration. Namely, about four years ago the Department reformed its curriculum to have one-semester courses, continual assessment and optional courses. Moreover, the studies were organized in such a way that the first two years were the same for all the students, while there were four modules in the third and fourth year (the pedagogical, translation, linguistic and literary ones). In order to investigate the students' opinion about these reforms, the Faculty of Philosophy started the project about students' evaluation of the reform at the three departments – of Sociology, English and Psychology. So the students at these departments filled in the prepared questionnaire which contained relevant questions (for example, about students' educational and family background, about the work load, number of courses etc). This paper presents a selection of the answers to some of the questions given by the students from the English Department.*

**Key words:** *education reform, English studies, students' evaluation.*



Академик Младен Вилотијевић

Проф. др Нада Вилотијевић

Учитељски факултет

Београд

## ПРАЋЕЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА СТУДЕНАТА У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ

---

**Резиме:** *Сматра се да је традиционално вредновање најзаосталије ткиво савременог образовања. Традиционалној организацији наставно-научног рада одговара традиционални систем вредновања.*

*Систем комплекснијег вредновања (евалуације) треба да допринесе квалитету наставног рада студената на универзитету. Основна функција вредновања и јесте унапређивање квалитета наставе. Разрада методологије континуираног, комплексног вредновања један је од важних и стратешких проблема који ће омогућити квалитетнији рад студената. Овај систем би био компјутерски подржан. Њиме би се остварило прибављање континуиране повратне информације о резултатима рада свих учесника у наставно-научном процесу.*

**Кључне речи:** *вредновање квалитета рада студената, традиционално вредновање, комплексно вредновање.*

---

### 1. Уводне напомене

Болошки процес био је детерминисан политичким, социјалним и културно-економским разлозима. Европа се уједињавала. Створен је јединствен европски простор. Ове промене као нова улога знања у свету и технологији, која се убрзано мења, утицла је на повећану улогу универзитета. У Великој повељи усвојеној 1988. године у поводу обележавања 900 година најстаријег универзитета истакнут је значај и нова улога универзитета. У Великој повељи се позивају универзитети да *унапређују квалитет образовања*, размену информација и документације, међу земљама и остваривање заједничких пројеката. Следило је усвајање *Лисабонске конвенције о признавању квалификација* у Европском простору. Уместо „нострификације“ и „еквиваленције“ усвојен је термин „признавање“. Моделовање сличних и упоредивих

програма и унапређивање квалитета знања и образовања била је нужна последица усвојене конвенције.

Контуре будућег Болоњског процеса биле су видљиве када су у Сорбони четири министра (Немачка, Италија, Француска, Велика Британија) потписали Сорбонску декларацију о хармонизацији европског система високог образовања. Уместо унификације усвојена је хармонизација. *Прву пут је усвојен слоган „Европа знања“.*

У Декларацији је назначен механизам реализације јединственог простора високог образовања у Европи: систем високог образовања у два нивоа, коришћење академских кредита, сакупљање по семестрима. У циљу подизања квалитета образовања усвојена је сугестија да студенти бар један семестар проведу ван своје државе. Стицање заједничких у свим земљама важећих диплома била је такође једна од сугестија у поменутој Декларацији.

Јуна месеца 1999 у Болоњи министри из 29 земаља Европе потписали су Болоњску декларацију. *Њоме је практично започео Болоњски процес. Упоредиви степени образовања, прилог за диплому, нивои образовања који морају да трају најмање три године, били су неки од важних одредница Болоњске декларације.*

Са становишта наше теме значајно је што *Болоњска декларација садржи захтев за увођење система академских кредита који је сличан са Системом ЕЦТС (Европски кредит трансфер систем). Она потпомаже мобилност студената и сугерише сарадњу у обезбеђивању квалитета образовања, разраду упоредивих критеријума и метода континуиране евалуације квалитета.*

У споразуму 32 министра европских земаља потписаног У Прагу 2001. године истакнута је изузетно важна мобилност студената и обезбеђивање квалитета образовања које омогућује упоређивање квалификација у целој Европи. Министри су се обавезали да у оквиру међусобне сарадње израде опште критерије квалитета образовања.

Квалитет образовања била је тема конференције и министара у Берлину 2003. (када се број земаља повећао на 40) као и на сусрету министара у Бергену (број земаља повећао се на 46)

Обезбеђење квалитета високошколског образовања једно од важних питања Болоњског процеса. Од Прашке и посебно Берлинске конференције министара образовања квалитет образовања постаје једно од централних питања Болоњског процеса. Постављен је задатак да до 2005. године све земље-учеснице разраде функционалан систем обезбеђивања квалитета. Подвучена је одговорност образовних институција да разраде критеријуме и методологију обезбеђивања квалитета високог образовања.

Подвучена је одговорност образовних институција да разраде критеријуме и методологију обезбеђивања квалитета високог образовања.

## 2. Појам и значај вредновања постигнућа студената у настави

Вредновање се темељи на континуираном праћењу и мерењу квалитета остварених резултата. Праћење је констатовање развојног тока неке наставно-научне појаве. Праћењем се одговара на питање како студенти раде, како реализују утврђени програм вежби. Како остварују програм малих и акционих истраживања, која су у функцији стицања нових знања и способности. Како су урадили семинарске радове, реализовали огледе, сачинили анотације прочитаних извора (књига, часописа и друго), употребили електронске медије у учењу на даљину и слично. За праћење рада студената нужно је сачинити оперативан модел документације или одговарајући рачунарски софтвер за компјутерско праћење квалитета рада студената и не само студената већ и рада наставника и сарадника у наставно-научном раду. Мерење је други важан елемент евалуације. Мерење се дефинише као упоређивање двеју величина од којих је једна мерна јединица. Међутим, за мерење сазнајних духовних остварења каква су знања и способности ова дефиниција није адекватна. Зато се мерење у области вредновања духовних остварења дефинише полазећи од специфичности предмета мерења. Мерење се одређује као констатовање количинских односа дате наставно-научне појаве. Њиме се одговара на питање колико. Колико су задатака студенти решили, колико су чињеница и генерализација научили. Колико су страница неке студије, семинарског рада урадили. Колики фонд знања су стекли учењем на даљину, претраживањем појединих сајтова на Интернету и слично.

Без континуираног праћења квалитета рада студената, без мерења њихових постигнућа није могуће вредновање квалитета остварених резултата студената у наставно-научном раду на универзитету. Вредновање је констатовање ширих промена остварених у раду и постигнућу студената или у реализацији програмом утврђених циљева и задатака. Вредновањем изричемо одређене вредносне судове. Оно има сумативни карактер. Појединачна мерења постигнућа студената служе за изрицање завршних вредносних судова. Два иста измерена резултата на испиту путем теста могу бити различито вреднована. Ако је неки појединац могао више а то није остварио у односу на другог студента који је радио у тежим условима и постигао резултате као овај први, оцена овог другог студента за исти резултат може бити вреднована вишом оценом. Мерењем долазимо до одређених показатеља које треба вредновати у односу на остале чиниоце који утичу на постигнуће студената.

Континуираним вредновањем квалитета рада студената и обезбеђивањем сталне повратне информације о њиховим знањима и напредовању стимулише наредне кораке и утиче на мотивацију и постепено утемељење сазнајних потреба и интересовања као унутрашњих сила, које покрећу појединце на самосталан и креативан наставно-научни рад.

Међутим, вредновање наставно-научног рада на универзитету је најзаосталије ткиво у савременом образовању. Многи научници сматрају да је постојеће традиционално вредновање болесник савременог образовања. Вредновање би требало да прати сваки корак активности, да сваког дана студент зна на чему је, шта је добро а шта лоше урадио. А не да чека повремене колоквијуме или рокове за полагање испита. Постојећој традиционалној организацији одговара традиционално вредновање. Велики број студената, предавачка настава онемогућава континуирано праћење и евалуацију квалитета наставно-научног рада студената. Велики број студената у групи, масовност, квантитет руши квалитет. На неким мега факултетима који уписују на хиљаде студената озбиљно је угрожен квалитет наставног рада а о континуираном, свакодневном праћењу и евалуацији рада студената не може бити ни говора. Студенти на оваквим факултетима најчешће испите полажу писмено. У току студија професор и не упозна своје студенте.

### 3. Стандарди организације рада

Вредновање квалитета се заснива на одговарајућим стандардима организације наставно-научног рада. Стандарди тзв. спољне организације се одnose на број студената у групи: мале групе 6-12 студената, велике групе 12-24 и пленум 100-120 студената, наставне објекте и опремљеност.

Да би се оствариле претпоставке за квалитетнији наставно-научни рад и примену континуираног комплексног система евалуације рада студената, рад у малој (6-12) и великој (12-24) студента би морао бити основни и најдоминантнији облик рада у високошколској настави. Наравно, да индивидуални рад у консултативној и менторској настави мора бити један од стално заступљених видова рада са студентима.

Пленарни рад који је данас најдоминантнији облик рада морао би да буде ређе примењиван и то када студентима треба дати прегледне информације из одређених области. **Проповедна настава на универзитету**, некад веома заступљена и цењена, данас мора бити ређа пракса јер она не доприноси стицању темељних, оперативних знања студената.

Вредновање квалитета наставно-научног рада предпоставља да се укратко анализира и сам појам и садржај квалитета. Зато пре него што укажемо на неке слабости традиционалног вредновања и захтеве за моделовање комплекснијег система евалуације наставно-научног рада позабавићемо се питањем квалитета у образовању.

## 4. Квалитет у образовању

Стручњаци различитих профила различито дефинишу квалитет образовања. Психолози сматрају да је квалитет *врста искуства које се разликује од свих других искустава*. Економисти схватају квалитет као *мерило употребне вредности неког производа, односно мерило његове способности да задовољи потребе потрошача и тржишта*. Филозофи мере квалитет *зависно од етичког односа произвођача према потрошачу*, а инжењери оцењују квалитет производа према томе колико он испуњава прописане техничке норме.

На питање *шта је квалитет у образовању* одавна се дају врло различити одговори, често међусобно супротстављени. Квалитет је историјска категорија, а схватање квалитета, посебно у духовном стваралаштву, битно зависи и од теоријског приступа. Заступници материјалних и формалних теорија у образовању различито су поимали квалитет. *Први су сматрали да највиши квалитет има оно образовање које обухвата најшири круг научних чињеница, а други су полазили од субјекта, од појединца и његовог развоја* који сматрају важнијим од садржаја јер су они значајни само толико колико доприносе личном развоју. Шире гледано, у *формалне теорије се може уврстити и феноменолошки приступ Карла Роџерса који полази од хуманистичке поставке да сваки појединац има право на сопствену индивидуалност и развој*. То је потпуно супротно ставовима утилитариста који *полазе од принципа корисности и сматрају да највиши квалитет има образовање усмерено према спољним (друштвеним) потребама, које је практично примењиво*.

Пословни кругови, нарочито у Америци и на Западу, *настоје да потпуно инструментализују образовање и да његову многодимензионалност сведу само на запошљавање и профит*. Американац Едвин Артезт каже да је *„тотални квалитет питање опстанка америчког бизниса“*, а Френк Боел, говорећи о тоталном квалитету, најчешће користи пјмове *„купац“*, *„муштерија“*, *„тржиште“*, *„корисник“*, *„компанија“*, *„производ“*, *„продуктивност“*, *„профит“*. Читава концепција тоталног квалитета скројена је за производне и услужне делатности па се одатле, по аналогiji, преноси на образовање. Иако су неке паралеле могуће и корисне, ипак су поистовећивања сувише груба.

Многи Американци, нарочито они из академских структура, не прихватају олако такву логику. Џорџ Вуд, један од оснивача *Института за демократију* у образовању Универзитета Охајо, истиче да амерички законодавни покрет за успех у *школству првенствено брине о америчкој економији, а не о животима младих*. Полазиште тога покрета је вођено резултатима међународне економске конкуренције: бруто национални доходак и цифре трговинског биланса се читају као што лекар чита пацијентове виталне знакове.

*Образовању је потребан квалитет који је у складу са временом, а оно тражи раднике способне да примене технолошке иновације, да се прилагоде*

*новим потребама и да раде у тиму. Супротстављање хуманистичког (општег) образовања стручном и обратно је последица сувише уског приступа овом проблему. Образовање треба посматрати као чинилац економског напретка и благостања, али исто тако као чинилац моралног и општег развоја и социјализације сваког појединца. Кад се планира развој високог образовања, мора се водити рачуна о та два чиниоца. При томе се не сме испустити из вида да је појам хуманистичког или општег образовања данас знатно шири и комплекснији него што је био само три деценије раније. Није данас довољно хуманистички образован појединац који добро познаје литературу, уметности, друштвене науке јер томе образовању недостаје информатичка и техничко-технолошка компонента. Није нимало хумано да савремени човек буде рачунарски неписмен.*

Највећа трагедија једне државе је њена неспособност да развој високог образовања усклади са научно-технолошким развојем и друштвеним потребама. Иако је одавна знано да су економија и готово све остале делатности засноване на креирању, обради и дистрибуцији информација и да приходи, у великој мери, од тога зависе, факултетска настава није ни приближно довољно информатички поткрепљена. Џон Денисон с правом наглашава да ни креативно коришћење рада, ни прерада сирових материјала у готове производе неће чинити основу националног богатства у овом миленијуму. *Стварни економски раст биће немогућ без развоја знати како које се темељи на технолошкој револуцији. Трагање за квалитетом, ако је високо образовање концепцијски погрешно постављено, не води ничему.*

*Свест да друштво треба да буде засновано на знању је све присутнија, али све је уочљивије да се знање сувише технократски схвата. Из привредног сектора све су жешћи притисци на факултете да они буду установе усмерене на уско остручавање и задовољавање тренутних захтева. На научно-наставном кадру који држи факултетску наставу је да се таквим притисцима одупре у интересу саме те привреде којој су потребни креативни и интелектуално предузимљиви и широко обавештени и отворени стручњаци. У времену карактеристичном по сталним променама друштву је најпотребније образовање које оспособљава за живот испуњен учењем. За прилагођавање честим и брзим променама радних услова, које намеће научни и техничко-технолошки напредак, пресудно је важно да се високо образовање постави на поуздан и широк општеобразовни темељ.*

*Не може се говорити о квалитету високог образовања ако оно не припрема за промене. А услов за то, независно од нивоа и функције за коју се студент припрема, је да се програм припреме заснива на општеобразовним компонентама. Џон Денисон набраја и образлаже неке од њих, а ми их најсажетије наводимо:*

- *Комуникацијске способности подразумевају не само језичку и математичку оспособљеност, не само читање, писање и слушање него и владање компјутерским језицима да би се имао приступ информацијама у новим облицима.*

- *Критичко размишљање* захтева разумевање *научног метода* и елемената логике да би се могли анализовати и просуђивати аргументи, постављати важна питања и разликовати рационалност од реторике.
- *Међуљудско општење подразумева* оспособљеност за висок ниво интеракције међу појединцима, разумевање и уважавање разлика што је важан услов за успех у пословним и друштвеним активностима.
- *Оспособљеност за доношење одлука је важан образовни чинилац* јер од ње зависи степен учешћа у политичком, друштвеном и културном животу. Појединац мора познавати важне историјске процесе и основне документе о људским правима и обавезама.
- *Етика и вредности нису никакви сувишни луксуз у времену научно-технолошке револуције него колективна обавеза и највећи изазов за факултетске наставнике.* „Импликација етике може се мерити у високо технолошким областима као што су биологија и медицина, као и у тајанственим и ђудљивим областима компјутеризације. То је феномен који утиче на све сфере, укључујући приватни живот. *Ако не успоставимо везу између основне етике и технолошког прогреса, ући ћемо у нову еру варварства са људским лицем*“ (Gastonguay).

Високошколски програми који не обухватају те општеобразовне компоненте не могу нити су стручни нити удовољавају захтевима потребног квалитета.

Добар и савремен наставни план и програм су тек основа на којој високошколска установа може да остварује квалитет.

## 5. Слабости традиционалног система евалуације

Традиционалној организацији наставно-научног рада одговара и традиционална концепција евалуације. Неодговарајући стандарди организације наставе, велики број студената у групи, масовност онемогућава континуирано праћење и вредновање квалитета наставно-научног рада студената. То је један али не и једини кључни разлог зашто се у пракси тако дуго одржала традиционална евалуација рада у образовању. Један од разлога је и недовољна или никаква оспособљеност наставника из области високошколске дидактичке евалуације. Ни на једном факултету се ова најосетљивија област не изучава. И са наставничких факултета излазе стручњаци који нису темељно изучавали евалуацију, већ су се тиме узгредно бавили у настави дидактике. Веома је мало радова у којима се анализирају методолошки поступци евалуације не само наставе, знања, већ и других вредности које се у образовном процесу стичу и

развијају (мишљења, интересовања, ставови, навике и др.). Ниједно темељније истраживање на ову тему, колико ми је познато, није последњих година реализовано. Традиционално вредновање је постало „уско грло“ унапређивања наставно-научног рада. Њиме се непоузданом техником дају оцене иза којих номинално не стоји потребна количина знања и способности. Ниска је не само метријска већ и предиктивна вредност оцена којима се вреднују знања и способности студената.

На слабости и субјективност постојећег традиционалног вредновања утичу и неки психолошки фактори. Навешћемо само неке, тек толико да се скрене пажња на њих, како би се објективним поступцима боље утемељила метријска вредност оцена којима се на испитима вреднују знање студената.

Постоје бројни фактори који постојеће оцењивање чине непоузданим. Често је за добијање одговарајуће оцене важније који наставник испитује студенте него коликим фондом знања он стварно располаже.

При оцењивању знања (које је саставни део вредновања), и које се изражава у одговорима студента наставник (својим критеријумима) је у неку руку „инструмент“ који мери. Његов начин испитивања је техника мерења. Њом он долази до одређене величине коју изражава оценама из скале од 5 до 10.

Досадашњим истраживањима утврђено је да су оцене доста слаб метријски материјал. Оне нису увек поуздан нити ваљан индикатор знања студента. Више фактора, како то истиче Т. Гргин, утиче на непоузданост оцене као метријског материјала, а то су фактори који зависе од предмета оцењивања и фактори који зависе од технике испитивања. Наставници на испитима не оцењују знање већ одговоре судената. Знање се не мери директно већ индиректно преко одговора. Одговор студената често није адекватан њиховим знањима. Одговори су често нејасни, непрецизни, различито се интерпретирају чињенице, јављају се бројни објективни и субјективни чиниоци који делују на квалитет одговора и на наставниково мишљење о томе какву би оцену требало дати студенту. Због ове непрецизности, различити наставници ће различито схватити исте одговоре и различито ће их оценити. Одговори на испитима нису резултат само знања већ и других способности међу којима је и начин изражавања, способност сналажења, брзина реаговања и друго. Исправност неког мерења требало би да зависи од количине материјала (знања), а не од инструмената. Наставник, као мерни инструмент, не би требало да утиче на вредност оцене већ да то искључиво зависи од студента. У пракси је сасвим другачије. Оцена више зависи од наставника као оцењивача и оцењивања него од одговора, тако да је за појединца важније ко га пита него колико је његово познавање предмета (Зоран Бујас).

Најважнијим разлогом неједнаког оцењивања истраживачи сматрају помањкање одређених критеријума. Сваки наставник има неку своју скалу захтева. Наставници, на тај начин, за мерење исте особине употребљавају мерне инструменте истог имена (оцене), али сасвим различите вредности (Зоран Бујас). Међу факторима „који утичу на овакво стање истиче се: лична



једначина наставника, хало ефекат и тенденција прилагођавања критеријума квалитету групе“.

*Лична једначина наставника* испољава се у тенденцији да неоправдано подиже или спушта своје „мјерило“ или се држи неке „златне средине“ (Зоран Бујас). *Хало ефекат* се испољава у томе да се различите особине оцењују општим ставом што оцењивач има према тој особи (активни однос према студенту унапред формирано добро или лоше мишљење). *Тенденција прилагођавања критеријума оцењивања општем квалитету групе* је прилагођавање „доброј“ или „лошој“ групи (ово се назива грешком централне тенденције), а оцена зависи и од тога да ли се даје после одличног одговора или одговора слабијег студента (грешка контраста).

Наравно, постоје и други чиниоци који утичу на објективност оцењивања, као, на пример, великодушност наставника или склоност наставника цепидлачењу, прецењивању једног дела градива, а занемаривању другог итд.

#### *Технике објективног вредновања*

- **Појам** – Теоријску подлогу за објективно мерење резултата мисаоног рада дала је психологија у 19. веку, а понајвише су томе допринели Бине и Симон својом скалом интелигенције. То је, у ствари био један од првих тестова опште интелигенције који је масовно примењен. Чини га низ задатака чија је сложеност усклађена са узрастом. Ипак, објективно мерење уводе у наставу почетком 20. века, Торндајк и Стоун, а двадесетих година Мек-Кол разрадио је *еформални објективни тест* (може да га припреми сваки наставник) и *стандардизовани тест* (припремају га посебни стручњаци) који се отада широко примењују у наставној пракси. Сврха теста је да квалитативне одлике изрази количински, тј. да буде мерни инструмент за особину коју желимо да меримо.
- **Слабости теста.** – Тест није погодан за потпуније образлагање ставова. Њиме се не могу мерити богатство и лепота језика и стила. Неки аутори тврде да се тестом првенствено проверава знање чињеница, а много мање способност размишљања. Ову примедбу треба узети са резервом, јер се добро састављеним тестовским питањима може постићи много више од обичне репродукције података. Приговор да тест омогућује испитаницима да погађају одговоре делимично је оправдан. Међутим, добрим распоредом одговора ова опасност се може свести на минимум. Састављање теста захтева добру стручност, познавање тестовске технике и доста времена.
- **Врсте тестова према постављеном циљу.** – Зависно од циља чијем остваривању служе, тестови могу бити дијагностички, прогностички, инвентарни, ревизиони, кратка питања.

Дијагностичким тестом се утврђују основне слабости у систему знања студента. Циљ је да се оне отклоне и испитаницима омогући да даље

напредују. Дијагностичким тестом се проверава знање међусобно независних података.

Прогностичким тестом наставник настоји да унапред предвиди успех студента из неког предмета.

Инвентарним тестовима наставник стиче увид у знања студента на почетку школске године да би сагледао празнине у знању и створио основу за савлађивање предвиђеног програма.

Ревизионим тестовима се редовно проверава општи успех студената из неког предмета. Пошто је реализован део програма наставник жели да провери степен усвојености наставне грађе па за ту сврху користи ревизионе тестове.

Текст кратких питања (десет до петанест) примењује се у току наставе да се сагледа да ли су студенти савладали предметну наставну целину (тему). Овај тест се не најављује унапред.

За примену објективнијег система евалуације рада студената поред теста који је превише употребљаван па и злоупотребљаван постоје и користе се друге технике и инструменти као што су: евидентне или чек листе (могу имати и кумулативни карактер), скале процене, листе категорија. Свака од ових техника и инструмената има предности у вредновању појединих обележја и вредности. За мерење интересовања и образовних потреба, на пример, погодне су скале процене. За сагледавање одређених поступака који су битни за поједине исходе (резултате) може се као адекватнија користити чек листа.

Сви ови инструменти морају бити уграђени у један комплекснији систем и методологију праћења и евалуације рада студената на универзитету.

Потребно је наиме, моделовати комплетнији систем праћења и евалуације наставно-научног рада на универзитету.

## **6. Моделовање комплекснијег система евалуације наставно-научног рада на универзитету**

Комплекснији систем евалуације наставно-научног рада на универзитету требало би да се темељи на следећим његовим структуралним елементима и захтевима:

1. вредновање треба да омогући заснивање наставно-научног рада као целовитог сазнајног система;

2. сем знања, као логички повезаних чињеница и генерализација, треба вредновати и процес долажења до одређених резултата;
3. систем самовредновања чини једну од кључних карика у систему евалуације наставно-научног рада;
4. потребно је, сем знања, вредновати и друге вредности (ставове, навике, професионалну и научну заинтересованост за своју струку, креативност и слично);
5. систем евалуације мора бити утемељен на методологији континуираног праћења и евалуације наставно-научног рада студената по принципу „данас за данас“;
6. систем евалуације треба да подстиче примену појединих дидактичких иновација у наставно-научном раду са студентима;
7. потребно је да систем евалуације буде оперативан, да се краће време констатују резултати;
8. нужно је да систем евалуације буде лако преводив и рачунарски подржан како би био доступан свим актерима евалуације са просторно дислоцираних места;
9. потребно је вредновати не само студенте-ученике већ и све учеснике наставно-научног рада на универзитету (студенте, наставнике, сараднике и др.);
10. систем организације наставно-научног рада и систем евалуације мора бити утемељен не само на традиционалној парадигми Коменског већ и на информатичкој парадигми. Он мора да покреће сталне развојне промене.

Укратко ћемо прокоментарисати само неке од ових структуралних елемената комплексног система евалуације наставно-научног рада на универзитету.

#### *6. 1. Евалуација у функцији заснивања наставно-научног рада на системским основама*

Без континуираног праћења и вредновања (евалуације) наставно-научног рада, без сталне и правовремене повратне информације по принципу „данас за данас“ (појединац сваког дана зна своје резултате) не може се организовати наставно-научни рад на системским основама.

Систем је повезаност делова у складној узајамно повезаној целини у којој се сваки део, елемент одвија у складу јединствене целине и јединствено утврђеног циља.

Одавно је уочено да детерминисани системи у свом одвијању за последицу имају веома уочљиве промене (резултате). Налик на природне

човек је моделовао вештачке системе. Утврђено је да се у свакој делатности која је организована на системским основама постижу веома добри резултати. Високом степену детерминације елемената у вештачком детерминисаном систему значајно доприноси и нова информациона технологија. Њоме се утиче на високу продуктивност рада јер све сувишне операције које троше време или енергију су из производног ланца, добрим планирањем и уређивањем система, елиминисани. Нова информациона технологија може из производног ланца, као једног од елемената да искључи и човека, да његово место заузму високо софтицирани елементи какав је робот који ради прецизније, брже и квалитетније без замарања од човека.

Наставно-научни рад на универзитету припада једном другом стохастичком систему чије одвијање се не врши на строгој детерминацији већ на вероватности понашања појединих елемената унутар овог система. Елементи овог стохастичког наставног система су студенти, наставници, дидактички медији, табла, креда, уџбеник, односно сви живи и неживи елементи који учествују у преношењу сазнајних информација. Вероватно док наставник образлаже поједина питања и законитости да га студенти слушају. Али је вероватно да они у мислима, док погледом прате рад наставника промишљају нешто друго да су „одлутали и планирају неке друге активности кје ће обављати кад се заврши рад на факултету. Ово су тзв. ентропије у систему. Ентропије су елементи застоја, хаоса које се појављују у свакој организацији. То је законита појава. Јер све што је организовано жели да се врати на претходно мање уређено стање. Ентропија је мера распада организације. Метар за мерење уређености, организованости, јесте повратна информација. Повратном информацијом се боримо против ентропија. Ако студенти не прате излагање наставника, ако причају, ако су у мислима „одлутали“ чиме је нарушена организација (појавом поменутих ентропија) она се може поново успоставити (ентропије елиминисати) повратном информацијом. Довољно је да наставник стане и каже: сада да проверимо шта сте на овом часу научили.

Повратном информацијом је поново успостављена организација рада на часу. Враћена је мисаона активност студената. Елиминисани су ентропијски елементи (непажње, приче, лутање у мислима и слично).

Међутим, ентропија неће бити на часу ако наставник најави проверу у појединим фазама рада на часу са студентима. Очекиваном повратном информацијом биће изазван другачији ментални тоничитет. Затегнуће се „унутрашња мисаона опруга свести“ студената. Изазваће се став мисаоне позорности, будности, приправности. Студенти ће бити ангажовани горњом страном својих интелектуалних могућности.

Повратна информација је мера „метар“ за мерење организованости и заснованости наставно-научног рада на системским основама.

Настава на универзитету није заснована на системским већ на ентропијским основама. На крају предавања или вежби студенти не знају шта су научили на часу. Наставници немају слику знања својих студената. Повратна информација не прати сваки корак активности студената. Факултети раде у

условима стално покиданих веза. Треба да прође година па да се организују испити. Да студенти добију повратну информацију о своме раду. Да оценом валоризују свој успех. То је веома касно. Много је пропуштено а да није на време отклоњено. Студенти нису учили победнички као да су одмах након обављеног задатка знали своје резултате.

Не може се управљати наставно-научним процесом без континуираног вредновања. Не може се управљати енергијом студената. Не може се управљати квалитетом наставно-научног рада без повратне информације.

Моделовање комплексног система вредновања у функцији заснивања наставно-научног рада на системским основама је једно од кључних, стратешких питања.

### *6.2. Вредновање процеса долажења до одређених резултата*

Добијено знање у готовом облику, слушањем предавања, вреди мало премда се много цени. Знање мора бити освојено а не добијено у готовом облику путем слушања и запамћивања. Овако стечена знања брзо се заборавају. Зато процес долажења до знања је често важнији него и сам резултат, одређена количина знања. И мања сума знања у вредносном смислу може више значити, више вредети, имати већу продуктивну снагу – ако су она освојена, стечена активним мисаоним напорима, ако су слушаоци понирали, откривали самостално долазили до закључака - од веће количине знања добијеног у готовом облику путем слушања и запамћивања чињеница на предавањима.

Вредновање процеса, како студенти реализују одређене пројекте (пројектна настава), како користе базе података, како решавају поједина стручна теоријска и практична питања – представља зачајну комплексност система евалуације.

### *6.3. Утемељеност система евалуације на информатичкој парадигми*

Постојећа технологија наставно-научног рада заснована је на парадигми Коменског. Предметно-часовни систем, предавања масовност, фронтални (пленарни рад), организације једнаких предавања за све, по способностима, неједнаких студената и повремено усмено и писмено испитивање је битно обележје организације наставе по парадигми Коменског која је стара неколико векова.

Ова технологија организације наставе је ангажована (истрошена) горњом границом својих могућности. На помолу је информатичка концепција

наставе. Она ће револуционисати систем евалуације наставног и научног рада на факултетима.

Њоме ће се значајно надоградити постојећа концепција наставе. Понављамо термин надоградити из разлога што за образовну технологију, за разлику од других технологија важи правило, да претходна никад не нестаје већ се она уграђује као елеменат наредне образовне технологије. За производну технологију и ова законитост је нешто другачија. Нова технологија може из основа да потисне претходну. Тако на пример роботика може да из основа потисне претходну чак и човека да искључи из производног ланца. Да малом броју појединаца пренамени улогу од произвођача у управљача технолошким системом. У новој образовној технологији увек остане и претходна као њен значајан елеменат. Усмену реч надградила је писана технологија, али усмена образовна технологија није nestала већ постала снажан чинилац наредне нове технологије.

Међутим, кад се једна технологија искористи њеним горњим границама могућности, нови продор је могуће учинити појавом нових технологија. То важи и за образовну технологију. Технологија наставе по концепцији Коменског ма како била у своје време револуционарна појава, ма како била велика и епохална иновација, она је данас у многоструко превазиђена. Многе иновације које су уношене у ову технологију (врсте наставе, медији, оцењивање и слично) појачавало је њену ефикасност, али се није никада изашло из круга традиционалне концепције предавачке наставе која је више заснована на ентропијском него на системском приступу. Велике промене су се догодиле у свим сферама друштвено-економског живота. Посебно су оне брже и снажније појавом информационе технологије која садрже интелигентне компоненте. Нова информациона технологија је снажно убрзала ионако стално растуће промене у друштвено-економском животу. Педесетих година у САД је 65% радне снаге била радничка класа. Двехиљадите године тај проценат је опао на 13%. Некада се у овој земљи 90% становништва бавило пољопривредом а пре 17 година се свега 3,5% бавило овом производњом. Процењује се да ће кроз неколико година укупну производњу обављати 10% а пољопривредне производе производиће 2% радника. Око 88% запослених обављаће неке друге услужне делатности као и послове из области високих технологија и образовања. Настаје доба малих предузећа међусобно умрежених. Велики број делатности ће се обављати индивидуално. Породична предузећа постаће најраширенија пракса. Сматра се да ће данас постојећи велики системи се разгранати у мање јединице са специфичним оквирима производње. Данас Тоојотину фабрику опслужује мрежа малих предузећа. Нема залиха. Постоји план пристизања појединих делова (компоненти) онога дана када предвиђена количина аутомобила сиђе са траке.

У свету који се мења универзитет не може остати исти. Технологија наставе по концепцији Коменског постала је уско грло остваривања квалитетнијег образовања које би се заснивало на новој информатичкој парадигми.

Традиционално образовање не може опстати у промењеној стварности које се стално и убрзано мења.

Систем комплексног вредновања утемељеног на информатичкој концепцији организације наставно-научног рада ће бити у функцији сталних развојних промена на универзитету.

Универзитет мора бити предводник промена. Да би то био мора значајније да промени технологију организације наставно-научног рада и система евалуације.

#### *6.4..Вредновање у функцији постизања иновативнијег наставно-научног рада*

Евалуација се заснива на планирању и програмирању наставно-научног рада. Планови не треба да садрже само садржаје (шта радити) већ и технологију и примену иновација, односно како радити. Потребно је да се планирају не само садржаји већ и процес реализације наставног програма.

Комплексним системом евалуације потребно је мотивисати наставнике за уношење иновација у своју свакодневну наставно-научну праксу.

Систем евалуације треба да „рађа“ развојне промене. Нема развијених промена без планирања и уношења организационих, технолошких и дидактичких иновација у наставни рад на факултетима.

Систем евалуације наставно-научног рада, као што је већ у захтевима и компонентама моделовања наведено, мора бити оперативан. Мора бити лако примењив. Да се без много писања идентификују индикатори квалитета. Његовој оперативности доприносе одређена таксономска и информатичка решења. Израда образовних софтвера за систем комплексне евалуације наставно-научног рада представља једно од важних питања којем треба поставити одређену стручну бригу.

Систем евалуације мора бити осмишљен и рачунарски подржан.

Једно од питања јесте и разрада методологије континуираног праћења и евалуације рада студената, и не само студената, на факултетима. У оквиру разраде методологије праћења и евалуације биће нужно да се утврди и одговарајући профил документације и модели инструмената за евалуацију и самоевалуацију.

Потребно је на крају овог рада истаћи да је систем евалуације на универзитету још у повоју. Да доминира традиционална организација и традиционални систем вредновања постигнућа. Институција која жели да допринесе променама мора прво себе коренито да мења.

## Литература:

1. Брад, Г. (1996) *Нове парадигме за стварање квалитетних школа*, Алинеа, Загреб.
2. Бранковић, Д., Илић, М., Милијевић С., Сузић, Н. (1996) *Педагошко психолошке и дидактичко-методичке основе васпитно-образовног рада*.
3. Вилотијевић, М. (1998) *Системско теоријске основе наставног процеса*, Учитељски факултет, Београд.
4. Вилотијевић, М. (1992) *Вредновање педагошког рада школе*, Научна књига, Београд
5. Glaser, W. (1994) *Квалитетне школе*, Едука, Загреб.
6. Gosen, D., Anderson V. (1996) *Стварање услова за квалитетну школу*, Алинеа, Загреб.
7. Grayden, G. Jeessante, V. (1999) *Револуција у учењу*, Едука, Загреб.
8. Мандић, П. (1987), *Иновације у настави*, Свјетлост, Сарајево.
9. Мирјанић, Д. (2001) *Европски систем преноса бодова*, „Директор школе“ 1, Београд
10. Луис, Р., Смит, Д. (1998) *Тотални квалитет у високом образовању*, Београд.
11. Ракић, В. (1987) *Васпитни рад у малим групама*, Свјетлост, Сарајево.
12. Сузић, Н. (1998) *Како мотивисати ученике*, Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске, Српско Сарајево.
13. Фурлан, И. (1996) *Упознавање, испитивање и оцењивање*, Педагошко-књижевни зборник, Загреб.



**Mladen Vilotijevic, Academician**  
Serbian Academy of Education  
Belgrade

***Following and Evaluation of Students' Work in  
University Teaching***

***Abstract***

*The Bologna process has been determined by political, social and cultural-economic reasons. Europe has been uniting. A unique European space has been created.*

*These changes, as new role of knowledge in the rapidly changing world and technology, have influenced the increased role of university. The Great Chart adopted in 1988 on the occasion of celebrating the 900 years of the existence of the oldest university put emphasis on the new role of university.*

*The Great chart invited universities to raise the quality of education, to exchange information and documentation between countries and to implement mutual projects. It was followed by the Lisbon Convention on the recognition of qualifications in European space. Instead of validation or equivalence, a term recognition was adopted. The modelling of similar and parallel programs, as well and the increase of the quality of knowledge and education were the inevitable consequences of the adopted declaration.*

*The outlines of the future Bologna process were visible when the four ministers (Germany, Italy, France and Great Britain) signed the Sorbonne declaration in Sorbonne on harmonization of European higher education system. Instead of unification, harmonization was signed. For the first time a slogan "Europe of knowledge" was adopted.*

*The declaration stated the mechanism of realization of the unique space of higher education in Europe: the system of higher education within two main cycles, the application of academic credits, to be collected during semesters. In order to assure the quality of education a suggestion was adopted for students to spend at least one semester out of their country. Gaining diplomas valid in all countries was also one of the suggestions mentioned in the declaration.*

*In June 1999 the ministers from 29 European countries signed the Bologna declaration in Bologna. It practically started the Bologna process. Comparable levels of education, diploma supplement, levels of education which are to last at least for three years, were some of the significant guidelines of the Bologna declaration.*

*It is relevant for the subject we are dealing with that the Bologna declaration includes the demand for introduction of the system of academic points, similar to the system ECTS (European Credit Transfer System). It facilitates the mobility of students and suggests cooperation in the assurance of quality of education, the elaboration of comparable criteria and methods of permanent quality evaluation.*

*The agreement signed by 32 ministers of European countries in Prague in 2001 puts emphasises on the role of students' mobility for the assurance of quality of education, enabling the comparison of qualifications in the whole Europe. The ministers committed themselves that they would establish general criteria for the quality of education.*

*The quality of education was the topic of the conference of ministers in Berlin in 2003 (when the number of countries raised to 40), as well as of the meeting of ministers in Bergen (the number of countries increased to 46).*

*Assurance of the quality of higher education is one of the most important issues of the Bologna process. Since the conferences of ministers of education in Prague and Berlin, the quality of education has become one of the central questions of the Bologna process. A task has been agreed upon to for a functional system of quality assurance to be elaborated by all the countries – members of European Union. The responsibility of educational institutions has been emphasized to establish criteria and methodology of the assurance of higher education quality.*

*Quality system is inseparable form evaluation system. Evaluation and quality are two interrelated processes. The primary function of evaluation is the promotion of quality of teaching-scientific work.*

*It is necessary to define quality in order to follow, measure and evaluate its realization. Without determined standards of quality there is no sound and reliable evaluation. Evaluation is based on appropriate standards.*

*The paper considers the issues of quality: what is quality in education; elements of a complex system of evaluation in the function of the promotion of quality of teaching work with students; the system of self-evaluation, as well as the function of evaluation in the grounding of teaching as well as of the whole cognitive system.*

**Key words:** *evaluation in the context of the Bologna process, the evaluation of quality of teaching, evaluation and educational standards.*

**Академик Грозданка Гојков**  
**БИБЛИОГРАФИЈА РАДОВА ЗА 2007. ГОДИНУ**

**Часописи националног и међународног значаја (категорије Р 61, 62; Р 51, 52):**

1. Gojkov, G., **Disappearance of philizophy in pedagogy**, EDUCATIA-PLUS, nr. 5. 2007., Editura UAV Arad, 2007. p.35-49 ISSN 1842-077X
2. Г. Гојков, **Правци промена ка којима универзитет стреми и очекивања пословног света (где је тачка на којој се погледи на компетентност универзитета сукобљавају са пословним светом)**, Зборник радова са међународног интердисциплинарног научног скупа «Европске димензије реформе система образовања и васпитања» стр.363-372
3. Gojkov, G., **Bolonjska deklaracija i funkcija visokog obrazovanja**, Zbornik rezimea sa naučnog skupa «Bolonjski proces i visoko obrazovanje u Srbiji» održanog 27. IV 2007. u Beogradu u organizaciji Srpske akademije obrazovanja. Izdavač: SAO, Beograd
4. Gojkov, G., **Modularna teorija i darovitost**, Zbornik rezimea sa 13. Okruglog stola „Praktični aspekti savremenih shvatanja darovitosti”- naučni skup sa međunarodnim učešćem, održan 12. jula 2007. u Vršcu – Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača. Izdavač: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac, 2007.
5. Gojkov, G., **Konstruktivizam kao predznak metodoloških koncepata koji ulaze u savremenu pedagošku metodologiju,\* I deo** – pregledni naučni rad, pag. 385-398
6. Gojkov, G., **Paradigma cercetarilor calitative in prdagogie**, pag. 19-29, STUDII DE ȘTINȚĂ ȘI CULTURĂ, REVISTĂ TRIMESTRIALĂ EDITATĂ DE UNIVERSITATEA DE VEST »VASILE GOLDIȘ«, ARAD, ANUL III, NR.1 (8), Matie 2007. »Vasile Goldiș«, University Press, Arad, România; ISSN 1841-1401 *Revistă evaluată de Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Suprior: Categoria C – publicații științifice de importanță națională. Cod 664*
7. Gojkov, G., **Takmičenje paradigmi u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima**, pag. 39-68, UDC: 001.891:37, Zbornik odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju, sveska 20-21, 2006/2007
8. Gojkov, G., **Pedagoški izazovi postmoderne**, Godišnjak Srpske akademije obrazovanja 2007/2., izdavač: SAO, Beograd., str. 53-89
9. Gojkov, G., **Konstruktivizam kao predznak metodoloških koncepata koji ulaze u savremenu pedagošku metodologiju** – drugi deo\* (pregledni naučni rad), Pedagogija LXII, 4, 2007.

**МОНОГРАФСКЕ СТУДИЈЕ:**

1. Gojkov, G., **Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije: Uvod u pedagošku metodologiju**, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac, 2007. 324 str.

2. Gojkov, G., Krulj, R., Kundačina, M. **Leksikon pedagoške metodologije**, IV dopunjeno izdanje, VŠV, Vršac 2007.
3. Gojkov, G., **Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji – prilozi kvalitativnim istraživanjima u pedagogiji**, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac. 138 str.;

#### САОПШТЕЊА:

1. Gojkov, G., **Bolonjska deklaracija i funkcija visokog obrazovanja**, saopštenje na naučnom skupu «Bolonjski proces i visoko obrazovanje u Srbiji» održanog 27. IV 2007. u Beogradu u organizaciji Srpske akademije obrazovanja.
2. Gojkov, G., **Disappearance of philosophy in pedagogy**, Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, Facultatea de Științe ale Educației și Asistență Socială, Arad, mai 2007.
3. Gojkov, G., **Unde merge Universitatea?**, Zilelor Academice Aradene pentru activitatea științifică și comunicarea prezetată în cadrul „ZILELOR ACADEMICE ARĂDENE” ediția a XVII, 11-13. V 2007. (*Diplomă – România, MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII ȘI TINERETULUI UNIVESITATEA DE VEST „VASILE GOLDIȘ” din ARAD*
4. Gojkov, G., **Modularna teorija i darovitost**, saopštenje na 13. Okruglom stolu „Praktični aspekti savremenih shvatanja darovitosti”- naučni skup sa međunarodnim učešćem, održan 12. jula 2007. U Vršcu – Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
5. J. Prtljaga, A. Gojkov-Rajić, G. Gojkov, **Factor Encouraging High Achievements**, World Council for Gifted and Talented Children – 17<sup>th</sup> Biennial Conference, University of Warwick, England, Avgust 5-10. 2007. saopštenje
6. Gojkov, G. **Uticaј naučnih koncepata na didaktičke koncepcije**, saopštenje – naučni skup «Didaktičko-metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju» u organizaciji: Učiteljski fakultet – Beograd i časopis za savremenu nastavu *Inovacije u nastavi*, Beograd, 30. maj 2007.

#### РЕЦЕНЗИЈЕ:

1. **Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji**, Zbornik radova/knjiga 3 Tema broja: *Sistem obrazovanja u Srbiji u vertikalni evropskih vrednosti*, Izdavač: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad, 2007.
2. **Profesional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere**, Edited by Milena Zuljan and Janez Vogrinc, Univerziti of Ljubljana Faculti of Education i EUROPEAN SOCIAL FUND, Ljubljana, 2007

#### ПРОЈЕКТИ:

Руководилац пројекта **Глобализација и метатеоријске концепције педагошке методологије**, пројекат бр. 149049 за период 2006-2010. год., финансира Министарство науке и заштите животне средине РС.

Руководилац пројекта **Gifted Children and Relevant Adults in the Region of South Banat and Timish** An EU funded project managed by the European Agency for

reconstruction (*Даровита деца и релевантни одрасли у региону Јужног Баната и Тимиша* који школа реализује у сарадњи са Универзитетом *Tibiscus* из Темишвара и под покровитељством Европске агенције за реконструкцију.) 2006-2008. година

## Проф. др Данило Ж. Марковић: РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У 2007. ГОДИНИ

### КЊИГЕ:

1. *Актуалне проблеми социологије образовања*, Тјомен, Тјомски Тјоменски државни нефтегазни универзитет, 2007. стр. 80.
2. *Глобална економија*, Ниш, Економски факултет Универзитета у Нишу, 2007.

### РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У ЧАСОПИСИМА И ЗБОРНИЦИМА РАДОВА:

1. *Глобална економија, виртуализација и регионални развој*, Ниш, збор. радова „Регионални развој и демографски токови балканских земаља, 2007, стр. 45-53, Економски факултет Универзитета у Нишу;
2. *Научно-технички прогрес, информацијско друштво и виртуализација друштвеног живота*, Лесковац, Збор. радова 17, 2007, стр. 14-24, Технолошки факултет Универзитета у Нишу;
3. *Друштвени развој, даровити и друштвена елита*, Вршац, збор. радова „Практични аспекти савремених схватања даровитости“, 2007, стр. 43-53, Виша школа за образовање васпитача у Вршцу;
4. *Социо-еколошки контекст балканске сарадње*, Ниш, збор. радова „Балкан у процесу евроинтеграције“, 2007, стр. 17-28, Центар за балканске студије, Ниш.
5. *Култура мира и међуетнички односи*, Ниш, збор. радова „Идентитет и култура мира у процесима глобализације и регионализације Балкана, 2007, стр. 251-265, Филозофски факултет – Центар за социолошка истраживања у Нишу.
6. *Глобализација образовања*, Београд, Годишњак САО за 2006. Српска Академија образовања, 2007, стр. 7-38;
7. *Социолошко вођење основног изазова савремене економске науке*, Ниш, зборник радова „Изазови економске науке и праксе у процесу придруживања Европској унији, 2007, Економски факултет Универзитета у Нишу;
8. *Противуречности глобализације комуникација и образовање*, Јагодина, зборник „Развијање комуникационих компетенција“, 2007, стр. 22-30;
9. *Србија између Истока и Запада*, интервју, Београд, „Српско огледало“, 20. јун 2007, стр. 12.
10. *Актуелни проблеми социологије образовања* (пета књига објављена на руском језику) «Актуалне проблеми социологије образовања», Тјомански државни универзитет, Тјоман, Р.ф, децембар 2007.

Почасна диплома Међународног независног еколошко-политиколошког универзитета, додељена 2007. године, академику Данилу Ж. Марковићу у знак захвалности за вишегодишњу сарадњу поводом петнаестогодишњице оснивања тог Универзитета.

Синдикално перо, лист Синдиката образовања Србије, бр. 64, децембар 2007. године, објавио је резултате анкете редакције о оцени министара просвете у последњих 15 година. Према резултатима анкете најбоље је оцењен рад Данила Ж. Марковића «упркос времену када се он налазио на министарској функцији». Редакција је резултате анкете објавила у насловљеном прилогу «Дача био најбољи», са фотографијом Марковића.

## Проф. др Јован Ђорђевић: РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У 2007. ГОДИНИ

### КЊИГЕ:

1. *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања* (коаутор), Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2007, стр. 175.
2. *Педагогија* (коаутор), Научна књига Комерц, 2007, стр. 411.

### ЧЛАНЦИ:

1. *Циљеви образовања и васпитања и моралне вредности*, Годишњак – 2, Српска академија образовања, Београд, 2007, стр. 131-176.
2. *Разредно часовни систем између традиције и савремених потреба*, Иновације у настави, бр. 4, вол. 20, 2007.
3. *Формирање и функција наставника у прошлости и у садашњем времену*, образовање и усавршавање наставника, - историјски аспект, Универзитет у Крагујевцу, Филозофски факултет у Ужицу, Ужице, 2007, стр. 31-44.
4. *Доживотно образовање и значај савремених информација*, IV међународни симпозијум: Технологија, информација и образовање за друштво учења и знања, Нови Сад, 2007.
5. *Особености учења одраслих*, Настава и васпитање, бр. 2, 2007.

## **Проф. др Босилка Ђорђевић: РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У 2007. ГОДИНИ**

### **КЊИГЕ:**

1. *Одрасли о даровитој деци и младима (са групом аутора)*, Учитељски факултет, Београд, 2007, стр. 411.
2. *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*, (коаутор), Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2007.



## Др Драгослав Херцег: РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У 2007. ГОДИНИ

### Publications 2008.

1. **Herceg, D.**, Herceg, Đ., Elementi linearne algebre i Mathematica, Symbol, Novi Sad, 2007, pgs. 87.
2. Takači, Đ., **Herceg D.**, Stojković, R., Possibilities and limitations of Scientific Workplace in studying trigonometric functions, The Teaching of Mathematics, VIII 2, 61-72.
3. **Herceg, D.**, Matematika i računari u školi, **Tehnologija, informatika, obrazovanje.** 4, M. Danilović, S. Popov, eds., Institut za pedagoška istraživanja Beograd; Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike Novi Sad, Prirodno matematički fakultet u Novom Sadu, Willy, Novi Sad, 2007, 664-667.
4. Takači, Đ., **Herceg, D.**, Stojković, R., Trigonometric functions and computer, **Tehnologija, informatika, obrazovanje.** 4, M. Danilović, S. Popov, eds., Institut za pedagoška istraživanja Beograd; Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike Novi Sad, Prirodno matematički fakultet u Novom Sadu, Willy, Novi Sad, 2007, 496-507.
5. **Herceg, Đ.**, Herceg, D. Some fourth-order methods for nonlinear equations, Novi Sad J. Math. 37,2 (2007), 241-247

## Проф. Др Милан НЕДЕЉКОВИЋ: РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У 2007. ГОДИНИ

1. Комуникација наставника и ученика у примени дискусије у настави, у: Б. Јовановић (уредник): *Развијање комуникационих компетенција* (зборник радова са научног скупа), Педагошки факултет у Јагодини и Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, 2007, стр.187-198.
  2. Детерминанте и теоријско-методички аспект промена у образовању, Годишњак 2, Српска академија образовања, Београд, 2007, стр.227-241.
  3. Сазнање и друштвене претпоставке остваривања улоге педагогије у образовању за друштво знања. *Педагогија* 1/2007. Београд. Стр.131-137.
  4. Улога науке и културе у конципирању, прихватању и имплементацији Болоњског процеса. Научни скуп, *Болоњска декларација и високо образовање у Србији*, (Књига резимеа), Београд, 27. априла 2007. године, Српска академија образовања, стр.32-33. текст саопштења достављен за штампу стр 1-16)
  5. Радови Николе Цветковића у Зборнику радова Учитељског факултета у Јагодини, 1. јун 2007. Научно стручни скуп: *Стваралаштво Николе Цветковића*, Јагодина и Факултет за културу медија Мегатренд универзитета у Београду, Саопштење достављено за штампу, стр.1-13.
  6. Значај педагошког стандарда за успех у раду са даровитим ученицима, 13. округли сто *Практични аспекти савремених схватања даровитости*, Вршац, 12. јул 2007. Висока школа струковних студија за образовање васпитача, *Зборник резимеа*, стр.48.
  7. Улога педагошког стандарда у смањењу последица сиромаштва на ученике основне школе. Међународна конференција *Улога образовања у смањивању последица сиромаштва на децу у земљама у транзицији* (Књига резимеа), Београд 15-16. новембар 2007, Институт за педагошка истраживања у Београду и Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду, стр. 91 на српском и 191 на енглеском језику.
  8. Улога основне школе у образовању за заштиту животне средине, *Зборник радова* бр.9/2007. стр.1-17, Педагошког факултета у Јагодини (у припреми),
8. фебруара 2008. године

## Проф. др Милан Недељковић: БИОГРАФИЈА



Рођен је 25. фебруара 1935. године у Великим Купцима, општина Крушевац. Основну школу завршио у родном месту, нижу гимназију у Блацу, Учитељску школу (1955) у Крушевцу, као ученик генерације. Студирајући уз рад, дипломирао је (1961) на Филозофско-историјском факултету (група педагогија) у Београду и Високој школи политичких наука (1967) у истом месту. Магистрирао је (1974) на Факултету политичких наука (смер политичка социологија) у Београду тезом: *Образовање као фактор јачања друштвене моћи радничке класе у самоуправању* и докторирао на истом факултету (1979) тезом: *Политичка мисао Милентија Поповића у израђивању концепције социјалистичког самоуправног друштва*.

Био је учитељ у основним школама у Падежу, Милентији и Гаглову, професор на Радничком универзитету у Крушевцу (1962–1966) – управник Центра за друштвено-политичко и друштвено-економско образовање, директор Гимназије у Крушевцу (1966–1976).

У звање професора више школе за наставни предмет социологија биран је 1976. године и као наставник социологије од 1976. до 1994. године радио је у Педагошкој академији у Крушевцу, а у допунском радном односу у Вишој техничко-технолошкој школи у Крушевцу, неколико година и у Вишој машинској техничкој школи у Трстенику. Био је директор Регионалне политичке школе СКС Краљево (са седиштем у Крушевцу) школске 1985/1986. године. Од 1986. до 1990. године био је председник Скупштине Међуопштинске регионалне заједнице Краљево. Помоћник министра за просвету Републике Србије, најпре за средње, а потом за предшколско и основно образовање, био је од 1990. до 1994. године.

У звање ванредног професора за наставни предмет социологија на Учитељском факултету у Јагодини изабран је 1994. године. Радни однос засновао је 1. септембра исте године. Од тада па до одласка у пензију 2001. године предавао је овај предмет на Учитељском факултету у Јагодини, а од 1997. до 2002. (у допунском радном односу) и на Учитељском факултету у Ужицу. На учитељском факултету у Јагодини предавао је и социологију породице. У звање редовног професора за социологију изабран је 1999. године. За дописног члана Српске академије образовања изабран је 17. фебруара 2007. године.

Био је (први) декан Учитељског факултета у Јагодини од 1. октобра 1994. до 28. фебруара 2001. године.

На свим пословима које је обављао систематски је радио на унапређивања свога и рада институција у којима је радио. Вредна стручна и друштвена признања додељена су како институцијама у којима је радио, тако и њему лично. За време обављања функције директора, Гимназија у Крушевцу је била међу најбољима у Републици Србији. Активно је учествовао у реформама

основне, средње и више школе. Вредне резултате постигао је и на месту председника Скупштине Међуопштинске регионалне заједнице Краљево (у два мандата), у то време највеће регионалне заједнице у Републици Србији која је уједињавала петнаест општина различитог географског положаја, привредне, друштвене и културне развијености.

На месту помоћника министра просвете Р. Србије ангажован је на пословима функционисања и развоја система предшколског, основног и средњег образовања у Републици као што су: припремање и примена нових закона, наставних планова и програма, педагошких норматива, финансирања, инвестиција, организације, рационализације, припремања и усавршавања педагошких кадрова и унапређивања предшколског, основног и средњег образовања. У Министарству просвете је активно учествовао у конципирању и остваривању више развојних пројеката.

На Учитељски факултет у Јагодини дошао је после годину дана од почетка његовог рада. Пред њим, као деканом и професором, стајали су сложени, текући и развојни задаци у свим доменима рада и развоја факултета у једном тешком времену за нашу земљу. Захваљујући осмишљеним активностима које су се на факултету перманентно одвијале, уз солидну подршку наставничког колектива, студената и друштвене заједнице, проблеми су решавани и факултет се брзо развијао. Реч је о обезбеђивању квалитетних студената са ширег простора Р. Србије, наставника, асистената и стручних сарадника, простора, опреме и наставних средстава, осавремењивању педагошког рада, организацији научноистраживачког рада, издавачке, културне и јавне делатности факултета. Факултет је на достојан начин обележио Век образовања учитеља у Јагодини (1898-1998).

Осим преданог професионалног рада и стручног усавршавања обављао је више значајних друштвених функција у органима власти, самоуправљања, друштво-нополитичким и друштвеним организацијама, стручним друштвима и удружењима. Између осталог био је: члан савета за просвету општина Брус и Крушевац, секретар Општинског комитета и председник Општинске конференције Савеза комуниста у Крушевцу, члан Извршног савета и делегат Скупштине општине Крушевац, члан Штаба територијалне одбране општине Крушевац, председник Скупштине Међуопштинске регионалне заједнице Краљево, члан Савета Универзитета у Нишу, члан Скупштине Универзитета у Крагујевцу, члан Комисије за образовање Сталне конференције градова Југославије, председник Заједнице гимназија региона Краљева, члан Председништва Социолошког друштва Србије, председник Програмског савета Завета за уџбенике и наставна средства у Београду и др. Активно се ангажовао у раду Заједнице учитељских факултета Србије.

Добио је више значајних друштвених признања: Плакету општине Крушевац (1971), Орден за војне заслуге са златним мачевима (1972), Орден рада са златним венцем (1985), Златну плакету Завода за уџбенике и наставна средства у Београду (1997), Плакету Учитељског факултета у Јагодини (1998), поводом Века образовања учитеља у Јагодини, и др.

Објавио је око 255 стручних, научних и публицистичких радова: 22 књиге и уџбеника (самостално и у коауторству), 69 саопштења на међу-

народним и националним научним скуповима, 88 чланка и расправа у часописима и зборницима радова, 31 осврта, 24 рада у листовима и 21 рецензија и неколико десетина публицистичка прилога.

Одржао је велики број јавних предавања у многим угледним институцијама, на трибинама, семинарима и стручним скуповима. Био је члан редакција више зборника и часописа, рецензент уџбеника у издању Уџбеника за наставу и научна средства. Учествовао је у сачињавању и оцењивању програма за социологију и више других предмета у области друштвених наука за средње и више школе, образовање одраслих и факултете.

Ангажован је у више развојних и научноистраживачких пројеката, нарочито у време рада на Учитељском факултету у Јагодини.

Његова био-библиографија објављена је у следећим публикацијама: *Библиографија радова наставника Универзитета у Крагујевцу* (за 1991-1995 и 1996-2000); Ж. Лазаревић, О личности и делу проф. др Милана Недељковића, првог декана Учитељског факултета у Јагодини, *Настава и васпитање бр. 4/2003*.

## БИБЛИОГРАФИЈА:

### УЏБЕНИЦИ И ПРИРУЧНИЦИ:

1. *Марксизам и социјалистичко самоуправљање* (приручник за студенте). Крушевац: Виша технолошко-техничка школа, 1983. – 342 стр.
2. *Социологија* (универзитетски уџбеник). Јагодина: Учитељски факултет, 1999. – 324 стр.

### КЊИГЕ:

1. *Образовање као фактор јачања друштвене моћи радничке класе у самоуправљању*: магистарски рад. Београд: Факултет политичких наука, 1974. – 208 стр.
2. *Политичка мисао Милентија Поповића у израђивању концепције социјалистичког самоуправног друштва*: докторска дисертација. Београд: Факултет политичких наука, 1979. – 476 стр.
3. *Политичка мисао Милентија Поповића*. Београд: Привредни преглед, 1982. – 240 стр.
4. Са Р. Ратковићем и Д. Бјелетићем (приредио): Милентије Поповић, *Субјективне снаге социјализма*. Београд: Комунист, 1988 – 518 стр.
5. Промена циљева, филозофије и стратегије васпитања и образовања у свету, у: Б.Влаховић (уредник), *Школа и учитељи у савременом друштву*. Београд: Савез учитеља Србије; Педагошка академија за образовање учитеља, 1993, стр. 21-31.
6. *Образовање и развој: педагошко-социолошка разматрања*. Београд: Одељење за иновације и информационо-документационе послове Министарства просвете Србије, 1994. – 124 стр.

7. Школа као чинилац морала у актуелним друштвеним условима, у: С. Крњајић (уредник), *Морал и друштвена криза*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 1995, стр. 184-192.
8. Утицај политичке културе на демократске промене у школи, у: С. Гашић-Павишић (уредник), *Аутономија личности и васпитање*. Београд: Педагошко друштво Србије, 1996, стр. 55-64.
9. *Време промена и образовање*. Јагодина: Учитељски факултет, 1997.– 336.
10. Друштвене и институционалне основе васпитања и образовања за демократију, у: З. Аврамовић (приредио), *Демократија, васпитање, личност*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 1996, стр. 96-124.
11. *Улога учитеља у стицању знања и развијању способности ученика* (Идејни пројект научног истраживања), у: Ж. Лазаревић (уредник), *Улога учитеља у стицању знања и развијању способности ученика* (истраживања). Јагодина: Учитељски факултет, 1997, стр. 9-18 и 33-50.
12. Осавремењивање основне школе и друштвене промене, у: Б. Влаховић (приредио), *Иновације и традиција у образовању*. Москва: Руска академије образовања; Београд: Заједница учитељских факултета Србије, 1996, стр. 85-116 на српском и 93-122 на руском језику.
13. Gordana Zindović-Vukadinović and Stevan Krnjajić (editors), *Towards a modern learner – centred curriculum*. Belgrade: Institute for educational research, UNESCO, UNICEF; 1996, стр. 192-200.
14. Модернизација основне школе и друштвене промене, у: Г. Глејзер и М. Вилотијевић (приређивачи), *Образовање: традиција и иновације у условима социјалних промена*. Москва: Руска академија образовања; Институт информатизације образовања Москва; Заједница учитељских факултета Србије, 1997, стр. 137-158 на руском језику.
15. *Век образовања учитеља у Јагодини (1898-1998)* (коаутор). Јагодина: Учитељски факултет, 1998, стр. 328-422.
16. Са В. Недовићем приредио репринт издање и предговог написао, Сретен Ацић, *Увод у науку о васпитању* (најзначајнија дела С.Ацића). Јагодина: Учитељски факултет, 1998. – 360 стр.
17. Наставник наспрам промена у друштву и основној школи, у: Д. Ж. Марковић (редактор), *Педагошки кадрови двадесет првог века: формирање стваралачког потенцијала учитеља*. Москва: Руска академија образовања; Београд: Заједница учитељских факултета Србије, 1998, стр. 25-63 на руском језику.
18. *Основна школа у променама*. Ужице: Учитељски факултет, 2000. – стр. 312).
19. Огледна Основна школа "Други шумадијски одред" у Марковцу, у: М.Вилотијевић (и др.), *Експерименталне (огледне) школе*. Београд: Учитељски факултет, 2001, стр. 264-280.
20. Претпоставке и импликације информатизације образовања, у: М. Даниловић и С. Попов (приредили): *Технологија, информатика, образовање 3*, Београд: Институт за педагошка истраживања; Н. Сад: центар за развој и примену науке, технологије и информатике, 2005, стр. 43-52.

## САОПШТЕЊА НА НАУЧНИМ СКУПОВИМА И КОНГРЕСИМА НАЦИОНАЛНОГ ЗНАЧАЈА:

1. Марксистичко образовање – фактор јачања друштвене моћи радничке класе у самоуправљању, *Марксистичко васпитање и образовање одраслих данас* (научни симпозијум), Андрагошко друштво СР Србије, Београд, 30. и 31. јануара 1975, (шапирографисано) 11 страница.
2. Прилог истраживању неких претпоставки успешног рада регионалних политичких школа, у СКС – (у коауторству са Д. Живковићем и М. Попадић), стручни скуп *Друштвени развој и социолошка истраживања*, Социолошко друштво СРС и Марксистички центар ЦК СКС, Доњи Милановац, 16. маја 1981. – 23 стр. (шапирографисано).
3. Прилог истраживању друштвених промена и неравномерности друштвеног развоја, *Актуелни тренутак наше револуције и субјекти њеног континуитета* (научни скуп), Факултет политичких наука у Београду, 13. и 14. маја 1982. 11 стр. (део објављен у часопису "Политичке студије" 1/1983, стр. 104-107, Факултет политичких наука у Београду.
4. Јавност као фактор јачања друштвене моћи у самоуправљању, у: Светозар Марковић и јавност, *Светозареви сусрети*, Светозарево, 1982, стр. 257-266.
5. Дидактичко-методички аспект наставе марксизма, у: Љубица Симаковић (уредник, *Марксизам као основа процеса реформе универзитета и средњег усмереног образовања* (зборник радова). Крагујевац: Центар за марксистичко образовање Универзитета "Светозар Марковић", 1982, стр. 63-73.
6. Социолошка сазнања као извор јачања самоуправне моћи радничке класе, *Социологија и друштвена пракса* (округли сто), Центар за марксизам Универзитета у Београду и Социолошко друштво Србије, Београд, 20. децембра 1982. – 13 стр (шапирографисано).
7. Идеје као израз и чинилац друштвених промена, *Мисао, идеја, материја* (округли сто), Српска академија наука и уметности, Београд, 14. и 15. марта 1983. – 8 стр.
8. Место консултације у процесу усмереног марксистичког самообразовања, у: *Улога марксистичких центара у развоју марксистичког самообразовања*. Крушевац, Марксистички центар ОК СКС, 1983, стр. 24-33.
9. Социолошки аспекти културне политике самоуправног друштва, у: *Остваривање програма развоја културе у општини за период 1981-1985*. Крушевац: Марксистички центар ОК СКС, 1983, стр. 16-21.
10. Целовита сагледавања дијалектичког закона негације, *Дијалектика истраживања о проблему деловања закона негације у стваралачком превазилажењу антагонистичких супротности* (научни скуп), Одбор за филозофију и друштвену теорију Одељења друштвених наука Српске академије наука и уметности, Београд, 1. октобар 1983. – 6 стр. (шапирографисано).
11. Питања су увек старија од одговора, *Билтен за информације бр. 47*, 1984, МОК СКС Краљево, стр. 12-13.
12. Прилог разумевању самоуправљања као суштине и смисла савремене социјалне револуције. *Уводна реч на промоцији књиге др Предрага Враничког "Самоуправљање као перманентна револуција"* у Одељењу марксистичке књиге Н. библиотеке у Крушевцу, 6. јуна 1985, Билтен Марксистичке књиге бр. 3, стр. 7-16.
13. Међусобна повезаност религијског и политичког у класној борби, *Облици религиозна свести и неки институционални аспекти религијског живота у Београду* (научно-политичка расправа), Марксистички центар ГК ОСК, Београд, 5. 02. 1986. – 7 стр. (шапирографисано).

14. Образовање као фактор социјалне и националне еманципације у самоуправном друштву, у: *Томислав Продановић (уредник), класно и национално у развоју система социјалистичког самоуправљања у Југославији* (зборник радова). Крагујевац: Центар за марксистичко образовање Универзитета "Светозар Марковић", 1986, стр. 291-302.
15. Стварање, ширење и материјализовање идеја, *Научно-технолошки развој СР Србије до 2000. године* (научни скуп), Марксистички центар ЦК СКС, Београд, 18. 11. 1986, стр. 17-22.
16. Социолошки погледи Вука Стефановића Караџића, Зборник радова са југословенског научног скупа, *Слободарство у делу Вука Стефановића Караџића*, ПУН Крушевац, 1987, стр. 108-124.
17. Образовање у функцији оспособљавања и усавршавања кадрова за научноистраживачки рад, Зборник радова са научног скупа *Образовање кадрова за научноистраживачки рад*, Основна заједница науке региона Ниш, 22-23. новембар 1988, стр. 58-63.
18. 18. Милентије Поповић о науци и образовању у функцији научно-технолошке револуције, *Милентије Поповић и савремена друштвена стварност* (научни скуп), Универзитет у Нишу, 12-13. јануар 1989. – 11 стр. (шапирографисано).
19. 19. Прилог истраживању доприноса Милентија Поповића социјалистичкој мисли и пракси, у: *Допринос српских социјалиста и комуниста социјалистичкој мисли и пракси* (округли сто), Марксистички центар Градског комитета СКС Београда, 8. 06. 1989, стр. 35-44.
20. Наука и образовање у изазовима времена и Програм СКЈ, *Програм СКЈ – историја, теорија и пракса* (округли сто), Центар за марксистичко образовање Универзитета "Светозар Марковић" у Крагујевцу, 9. 10. 1989. – 12 стр. (шапирографисано).
21. Поздравна реч на симпозијуму, *Нова образовна и информациона технологија*, Врњачка Бања, 21. 04. 1989, Међуопштински завод за унапређивање васпитања и образовања Крушевац, ПА за образовање учитеља Београд, стр. 15-18.
22. Образовање, ослобођење рада и радни морал, *Ослобођење рада, радни морал и продуктивност* (научно саветовање), Филозофски факултет у Нишу, 1, 2. и 3. новембар 1989. – 14 стр. (шапирографисано).
23. Реформа и иновације у развоју образовања, *Иновације у настави, пут у будућност* (округли сто) ПА за учитеље у Београду, 3. априла 1993. – 8 стр.
24. Концепција и пракса образовања за медије и маскомуникације, *Образовање за масовне комуникације*, Зборник радова са научног скупа, Министарство просвете, Београд, 1993, стр. 193-197.
25. Политика развоја образовања (дискусија), у: Гордана Зиндовић Вукадиновић (уредник), *Образовање за будућност: Какво нам је образовање потребно*. Београд: Педагошко друштво Србије, 1994, стр. 141-144.
26. Истраживање као пут развоја образовања, 8. конгрес Савеза педагошких друштава Југославије (Београд, 26. и 27. јануара 1995), у: Б. Влаховић (приредио), *Образовање и људски фактор данас*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 1996, стр. 376-385. односно, *Педагогија 1-4/1995*.
27. Смисао осавремењивања наставе (XII сабор учитеља Србије), *Учитељ и осавремењивање наставе*, Учитељ 47-50/1995, Савез учитеља Србије, Београд, стр. 74-80.
28. Основна школа у функцији ревитализације села, Зборник радова са југословенског симпозијума *Ревитализација села* (26-28. октобра 1995), Агрономски факултет Чачак, Српска академија наука и уметности, Чачак, стр. 259-266.



29. Целовитост Натошевићеве реформе основних школа и савременост, *др Ђорђе Натошевић: мисао, дело и реформе школе* (научни скуп), Одбор за обележавање 175. годишњице рођења др Ђорђа Натошевића, Нови Сад, Матица Српска, 27. јануар 1996, 13 стр.
30. Друштвене границе промена у образовању, округли сто *Стратегија промена у образовању*, 26.05.1997, Београд, Савез педагошких друштава Југославије, 7 стр.
31. Отпор друштвеним променама и цена друштвеног напретка, *Друштвене промене и образовање учитеља*, Зборник радова са округлог стола, 2/1997, Учитељски факултет у Јагодини, стр. 115-144.
32. Педагошки погледи Сретена М. Ацића, Зборник радова *Наука и техника у Србији друге половине XIX века 1854-1904*, Универзитет у Крагујевцу, 1988, стр. 402-429.
33. Место и улога вежбаонице у образовању учитеља, *Методика – научна и наставна дисциплина*, Учитељски факултет, Јагодина, 1998, стр. 223-232.
34. Какав универзитет нам треба, у: *Од лицеја до савременог универзитета и универзитета будућности*, Универзитет у Крагујевцу, 1998, стр. 277-290.
35. Повезаност социолошког и педагошког (са)знања у развојним променама у образовању, у: Н. Трнавац (уредник), *Југословенска педагогија друге половине 20. века* (Зборник радова са научног скупа посвећеног 80. годишњици од рођења проф. др Николе Поткоњака, Београд, 26. април 2004), Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду; Учитељски факултет у Ужицу, Ужице, 2004, стр. 255-271.
36. Теоријско-методолошки аспект промена у образовању, у: *Педагогија на почетку 21. века* (Научни скуп "Југословенска педагогија друге половине 20. века", Ужице, 17. децембар 2004), Учитељски факултет у Ужицу, 2005, стр. 157-177.
37. Заступљеност стваралаштва Сретена Ацића у обележавању *Века образовања учитеља у Јагодини (1898-1998)*, Зборник радова округлог стола *Живот и дело Сретена М. Ацића*, Историјски архив у Јагодини, Историјски архив у Крушевцу и Библиотека "Јефимија" у Трстенику, Трстеник, 14. октобра 2006, стр. 205-221.

#### **САОПШТЕЊА НА МЕЂУНАРОДНИМ НАУЧНИМ СКУПОВИМА:**

1. Нека питања унапређивања света и животне средине деце и омладине са сметњама у развоју, у: *Деца и омладина са сметњама у развоју* (Београд, 11. и 12. новембар 1993), Дефектолошка теорија и пракса 1/94, Савез дефектолога Југославије, стр. 7-13.
2. Социологија у одређивању стратегије развоја образовања, Међународни научни скуп *Савремене друштвене промене и социологија*, Факултет политичких наука, Београд, 8. 04. 1994, стр 1-15 (Зборник радова је штампан).
3. Оспособљавање наставника за наставни рад у болници и у кућним условима, Међународни стручни скуп *Школа за све – школовање у болници и у кућним условима*, Министарство просвете Републике Србије и Републике Црне Горе, Институт за мајку и дете Београд, Основна школа "Драган Херцог" у Београду, 12-14. април 1995, Зборник радова 1997, стр. 27-36.
4. Традиција и иновације у променама и развоју васпитања и образовања, Међународни научни скуп *Иновације и традиција у образовању*, Руска академија образовања Москва и Заједница учитељских факултета Србије, Београд 1996, стр. 185-200 на српском и 183-197 на руском језику.
5. Улога учитеља у стицању знања и развијању способности ученика (идејни пројекат истраживања), *Образовање: традиција и иновације у условима социјалних*

- промена (Зборник радова са међународног научног скупа) Златибор, 25.09.1995, стр. 359-373 на српском и 363-376 на руском језику.
6. Развојне потребе даровитих ученика и оспособљавање наставника, Међународни округли сто *Даровитост и креативност на предшколском и млађем основношколском узрасту*, Универзитет Vanatului из Темишвара и Виша школа за образовање васпитача у Вршцу, Вршац, 30. мај 1996, Зборник 2, 1996, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, стр. 74-87.
  7. Сеоска основна школа и млади на селу, Трећи међународни научни скуп *Власински сусрети 97*, Млади и село, Власотинце, 3-6. септембра 1997, Завод за социологију развоја села и Југословенско удружење за социологију села и пољопривреде, стр. 1-18. Резиме и реферати, на српском стр. 63-64; на енглеском стр. 224.
  8. Место и улога основне школе у стицању знања и развијању способности ученика, Зборник радова са међународног научног симпозијума, у: *Чиниоци и индикатори ефикасности и методе унапређивања основног васпитања и образовања*, (међународни научни скуп, Златибор, 28, 29. и 30. октобар 1997), Заједница учитељских факултета Србије и Руска академија образовања Москва, стр. 177-200 (на српском), стр. 197-221 (на руском).
  9. Друштвени аспект уџбеника, у: *Вредности савременог уџбеника I*, Зборник радова научног скупа са међународним учешћем, Учитељски факултет у Ужицу (Златибор, 30. октобар 1997), стр. 70-77; резиме на енглеском и руском језику, стр. 77, и српском језику.
  10. Традиција и иновација у развоју савременог друштва, Међународни научни скуп *Стратегије развоја и процеси регионалне сарадње на Балкану*, Ниш 22-23. маја 1998, Филозофски факултет у Нишу (Институт за социолошка истраживања) и суорганизатори: Институт за међународну политику и привреду (Београд) и Удружење Наука и друштво Србије (Београд), 15 страна, (Резиме на српском и енглеском језику, стр. 84-85)
  11. Какав нам учитељ треба на селу, Међународни научни скуп *Власински сусрети 98*, "Интелигенција и село", Завод за социологију села и Југословенско удружење за социологију села, Власинско језеро, 2-4 септембра 1998. – 13 стр.
  12. Друштвене промене и савремени уџбеник, Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем *Вредности савременог уџбеника II*, Ужице, Учитељски факултет 30.10.1998, стр. 49-65.
  13. Стваралаштво као израз и чинилац развоја друштва, Шести округли сто са међународним учешћем у Вршцу о теми Ствараоци и стварност, *Зборник 6/2000*, Виша школа за васпитаче у Вршцу, стр. 90-99.
  14. Друштвене и педагошке претпоставке образовања научног подмлатка, (Седми округли сто са међународним учешћем у Вршцу, о теми: Даровитост у студентској популацији, *Зборник 7/2001*, стр. 41-53).
  15. Преображај сеоске породице и промена положаја и улоге жене у њој, Осми међународни научни скуп *Власински сусрети 2002* о теми "Жена и село". Власинско језеро, 28-30. август 2002. – 12 стр.
  16. Одговорност универзитета за интелектуални и морални развој даровитих студената, Осми округли сто са међународним учешћем о теми "Подстицање даровитости на студијама из угла Болоњске декларације", *Зборник 8/2002*, стр. 91-106 (на српском) и 107-117 (на румунском језику).
  17. Друштвене и институционалне претпоставке образовања и усавршавања учитеља, Научни скуп са међународним учешћем о теми *Образовање и усавршавање учитеља*, Зборник радова, Учитељски факултет, Ужице, 2003, стр. 57-72.

18. Развијање курикулума према потребама даровитих ученика основне школе, Девети округли сто са међународним учешћем, о теми: "Место даровитих у курикуларној реформи", Виша школа за образовање васпитача, *Зборник 9/2003*, стр. 122-137.
19. Улога основне школе у образовању за заштиту животне средине, XI међународни научни скуп *Власински сусрети 2005*, о теми "Рурални развој и заштита животне средине", (Власинско лезеро 1-3. септембра 2005), Резимеи реферата стр. 67.
20. Јединство концепције, политике и стратегије у подршци даровитим ученицима, Десети округли сто са међународним учешћем о теми: "Стратегије подстицања даровитих", *Зборник 10/2004*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, стр. 83-95.
21. Способност слушања, магија питања и логика одговора у комуникацији у савременој настави, *Зборник радова Научног скупа с међународним учешћем Комуникација и медији у савременој настави*. Јагодина, 2004, стр. 176-190.
22. Компетенције наставника и ученика у примени дискусије у настави, Међународна научна конференција *Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика*, Резимеи реферата, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања у Београду и Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, 2005, стр. 30 на српском и 31 на енглеском језику.
23. Позиција и функција еколошког васпитања и образовања у курикулумским променама, *Зборник радова с XIII међународног научног скупа о теми Човек и радна средина*, Факултет Заштите на раду у Нишу, 2005, стр. 453-463.
24. Хуманистички оријентисана настава као модел за развој аутономне личности ученика, *Зборник радова с Међународног научног скупа о теми "Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи" (Зборник радова посвећен јубилеју проф.др Јована Ђорђевића)*, Савез педагошких друштава Војводине, Н.Сад, 2005, стр. 307-321.
25. Одржавање, унапређивање и ширење знања и образовање учитеља, *Зборник радова с међународног научног скупа о теми Савремени токови у образовању наставника*, Учитељски факултет у Врању, 2005, стр. 117-132.
26. Индивидуални контакти наставника и родитеља у подршци даровитих ученика, *Зборник 11 округлог стола са међународним учешћем о теми "Даровити и одрасли"*, Виша школа за образовање васпитача у Вршцу и Универзитет "Тибускус" у Темишвару, 2005, стр. 379-390 на српском и 391-399 (на румунском језику).
27. Друштвени и педагошки смисао и сврха индивидуализације наставе у подстицању даровитости, 12. округли сто с међународним учешћем о теми "Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави", (Вршац, 23. 6. 2006), *Зборник резимеа*, стр. 44.
28. Друштвени и педагошки смисао и сврха индивидуализације наставе у подстицању даровитости, у: Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави (Међународни научни скуп), *Зборник 12*, Виша школа за образовање васпитача Вршац, 2006, стр. 73-87.
29. Значај педагошког стандарда за успех у раду са даровитим ученицима, *Зборник резимеа са Међународног научног скупа Практични аспекти савремених схватања даровитости*, Вршац, 12. јули 2007, стр. 48.
30. Улога педагошког стандарда у смањењу последица сиромаштва на ученике основне школе, Књига резимеа Међународне научне конференције Улога образовања у смањивању последица сиромаштва на децу у земљама у транзицији. Београд, 15. и 16. новембар 2007, Институт за педагошка истраживања и Факултет

за специјалну едукацију и рехабилитацију Београд, стр. 91 (на српском) и 191 (на енглеском).

31. Улога науке и културе у конципирању, прихватању и имплементацији Болоњског процеса, Научни скуп са међународним учешћем "Болоњска декларација и високо образовање у Србији" (књига резимеа), Српска академија образовања, Београд, 27. април 2007, стр. 32-33.
32. Компетенције наставника и ученика у примени дискусија у настави, у: Бранко Јовановић (приредио) Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика (Зборник радова са међународне научне конференције одржане 23. и 24. 2005. на Учитељском факултету у Јагодини), Педагошки факултет у Јагодини, 2007, стр. 187-198.

### **РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У ДОМАЋИМ ЧАСОПИСИМА И ЗБОРНИЦИМА:**

1. Нови културни центри, у: *Развој култура народности*, ЦКСКС, Београд, 1971, стр. 107-108.
2. Интелигенција на раскршћу, *Градина бр. 9*, Ниш, 1972, стр. 21-39.
3. Потребе и могућности истраживања ученичког самоуправљања (пројекат емпиријског истраживања), *Око*, бр. 8, стр. 9. и 10. и бр. 9, стр. 12 и 13, Крушевац, 1973.
4. Жан-Пол Сартр: Политичка мисао егзистенцијализма, *Багдала*, бр. 167 (фебруар) 1973, Крушевац, стр. 6-9 и 20-22; и бр. 168 (март) 1973, стр. 2-7.
5. Хероји револуције: Благоје Паровић, *Око* бр. 11/73, Крушевац, стр. 6.
6. Карл Маркс – политичка мисао, *Око*, бр. 10/73, Крушевац, стр. 7-9.
7. Самоуправна демократија – посебан облик диктатуре пролетаријата, *Око*, бр. 11/73, Крушевац, стр. 8-9.
8. Лењин о партији пролетаријата, *Око*, бр. 13/74, Крушевац, стр. 8-11.
9. Идеолошко образовање – фактор развијања идејне борбе, *Око* бр. 16, Крушевац, 1976, стр. 9, 10, 126.
10. Социолошки аспекти слободног времена, *Багдала* бр. 187 (октобар) 1974, Крушевац, стр. 17-21.
11. Жан-Пол Сартр према марксизму, *Синтеза* бр. 9/1974, Крушевац, стр. 432-451.
12. Прилог заснивању марксистичког образовања ученика и наставника, *Акциони програм спровођења задатака у области васпитања и образовања у општини Крушевац*, ОК СКС, Крушевац, 1974, стр. 70-77.
13. Политичка и социолошка мисао Светозара Марковића, *Багдала* бр. 192 (март) 1975, Крушевац, стр. 15-24.
14. Живот посвећен револуцији (на вест о смрти Вељка Влаховића), *Око* бр. 17, Крушевац, 1975, стр. 8.
15. Вељко Влаховић о револуцији и стваралаштву, *Багдала* бр. 193 (април) 1975, Крушевац, стр. 4-6.
16. Друштво и образовање, *Градина* 3/1975, Ниш, стр. 24-39.
17. образовање као фактор јачања друштвене моћи радничке класе у самоуправљању, *Педагогија* 1-2/1975, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, стр. 55-60.
18. Допринос марксистичког образовања јачању друштвене моћи радничке класе, *Синтеза* бр. 14/1976, Крушевац, стр. 56-67.
19. Друштвени и класни аспекти одговорности у самоуправном друштву, *Багдала* бр. 211 (октобар) 1976, Крушевац, стр. 14-19.
20. Прилог истраживању Титовог доприноса теорији и пракси самоуправљања, *Багдала* бр. 221-222 (август-септембар) 1977, Крушевац, стр. 25-28.

21. Рад као основ присвајања добара и управљања друштвеним пословима, *Багдала* бр. 232-233 (јул-август) 1978, Крушевац, стр. 12-14.
22. Утицај образовања на остваривање самоуправно-демократских права и дужности, у: *Образовање као чинилац и израз друштвених прамена*, у Крагујевцу, 16. и 17. марта 1979 (шапирографисано), 14 страна.
23. Научно-технолошка револуција и образовање, *Багдала* бр. 242-243 (мај-јун), 1979, Крушевац, стр. 29-33.
24. Друштвене промене на селу, *Багдала* бр. 248-249 (новембар-децембар) 1979, Крушевац, стр. 9-11
25. Политичка мисао Милентија Поповића у изграђивању концепције социјалистичког самоуправног друштва (експозе приликом јавне одбране докторске дисертације на Факултету политичких наука у Београду, 22. октобра 1979), *Багдала* бр. 253 (април) 1980, Крушевац, стр. 14-18.
26. Теоријски и историјски корени самоуправљања, *Багдала* бр. 261 (децембар) 1980, Крушевац, стр. 1-4.
27. Утицај начина руковођења на продуктивност рада (III конференција самоуправљача општине Крушевац о теми: *Место, улога и метод деловања субјективних снага на повећању продуктивности рада*, (Зборник материјала), Крушевац, 4.11.1980 – 8 страна.
28. Туцовићево схватање класне борбе, *Димитрије Туцовић и раднички покрет Србије*, Народни музеј Титово Ужице, Институт за историју радничког покрета Србије и РО "Димитрије Туцовић" Титово Ужице, 1982, стр. 287-303.
29. Друштвене противуречности и природа идејних кретања у борби за социјалистичко самоуправљање, *Мисао и дело Милентија Поповића*, Институт за политичке студије Факултета политичких наука, Београд, 1984, стр. 351-362.
30. Прилог разматрању повезаности техничког прогреса и квалификационе структуре запослених, *Зборник радова наставника виших школа СР Србије* (друштвене науке), Заједница виших школа СР Србије, Београд, 1981, стр. 32-38.
31. Социолошки аспекти песничког стваралаштва Добривоја Димитријевића, *Багдала* бр. 252 (фебруар) 1982, Крушевац, стр. 3-5.
32. Тито о култури у социјалистичком друштву, *Багдала* бр. 278-279 (мај-јун) 1982, Крушевац, стр. 6-10.
33. Нове могућности превазилажења супротности између умног и физичког рада, *Зборник радова наставника Педагошке академије у Крушевцу*, 1982, стр. 53-63.
34. Прилог проучавању ставова и мишљења ученика о раду наставника у наставном процесу (у коауторству са Д. Вујовић, М. Нагулић и Б. Михајловићем), *Зборник радова наставника Педагошке академије у Крушевцу*, 1982, стр. 203-216.
35. Дидактичко-методички аспекти изучавања марксизма, *Марксизам као основа процеса реформе универзитета и средњег усмереног образовања*, Центар за марксистичко образовање Универзитета "Светозар Марковић", у Крагујевцу, 1982, стр. 63-73.
36. Димитрије Туцовић о јачању друштвене моћи радничке класе, *Лесковачки зборник*, Народни музеј, Лесковац, 1982, стр. 179-184.
37. Утицај стила руковођења на радни морал у организацији удруженог рада, *Наука у пракси 2/1982*, Институт за научна истраживања "ПКБ-Агроекономик", Београд, стр. 147-153.
38. Значај улагања у образовање кадрова, *Марксистичке теме бр. 2/1982*, Марксистички центар Универзитета у Нишу, стр. 192-201.
39. Марксистичко вредновање традиције и културног наслеђа, *Багдала*, бр. 287 (фебруар) 1983, Крушевац, стр. 16-21.

40. Утицај кризе образовања на младу генерацију, у: Добрица Вуловић (уредник), *Омладина и друштвене кризе*, Центар за марксизам Универзитета у Београду, 1983, стр. 190-197.
41. Дискусија у настави марксизма и социјалистичког самоуправљања, *Иновације у настави бр. 3-4/1983*, Међуопштински завод за унапређивање васпитања и образовања – Центар за иновације, Крушевац, стр. 213-217.
42. Консултација у марксистичком самообразовању, *Иновације у настави*, 4/1984, Међуопштински завод за унапређивање васпитања и образовања, Центар за иновације, Крушевац, стр. 254-256.
43. Морал и васпитање у делима Светозара Марковића, *Зборник радова наставника са библиографијом 2/1984*, Педагошка академија у Крушевцу, стр. 17-26.
44. Миленгије Поповић о социјализму као светском процесу, *Зборник радова наставника са библиографијом 2/1984*, Педагошка академија у Крушевцу, стр. 233-248.
45. Схватање човека у делу Миленгија Поповића, у: *Личност и дело Миленгија Поповића*, "Просвета", Ниш, 1988, стр. 109-119.
46. Социолошки аспект друштвене бриге о деци, Група аутора, *Крушевац својој деци*, СИЗ бриге о деци општине Крушевац, 1986, стр. 9-10.
47. образовање као фактор социјалне и националне еманципације, у: *Класно и национално у развоју система социјалистичког самоуправљања у Југославији*, Универзитет "Светозар Марковић" у Крагујевцу, 1987, стр. 291-302.
48. Платонова концепција идеалне државе, *Зборник радова наставника Више технолошко-техничке школе у Крушевцу*, 1987, стр. 3-12.
49. Нека питања едукације даровитих ученика, у: *Проблеми миграције научних и техничких кадрова*, Зборник радова, САНУ, Београд, 1992, стр. 197-200.
50. Питања едукације даровитих ученика, *Иновације у настави*, ПА за учитеље у Београду, бр. 2/91, стр. 102-104.
51. Наставни програми за основну и средњу школу и религијска тематика, *Настава и васпитање*, бр. 4-5/92, Педагошко друштво Србије, Београд, стр. 355-363.
52. Надзорничке функције, *Директор школе 2/92*, Центар за образовање руководиоца у образовању, ПА за учитеље у Београду, стр. 212-215.
53. Школа и њен директор у условима савремених промена, *Директор школе 1-2/1993*, ЦУРО, Београд, стр. 489-495.
54. Наука у раду и развоју школе, *Директор школе 1-2/1993*, ЦУРО, Београд, стр. 533-534.
55. Реформе и иновације у развоју образовања, *Иновације у настави 1-2/1993*, Учитељски факултет Београд, стр. 5-8
56. Потребе даровитих ученика и однос социјалне средине према њима, *Норма 2-3/1995*, Учитељски факултет у Сомбору, стр. 57-69, резиме на енглеском, стр. 57.
57. Традиција и иновација у промени и развоју васпитања и образовања, *Иновације у настави 3/95*, Учитељски факултет, Београд, стр. 154-161.
58. Светски трендови у васпитању и образовању, у: Б. Влаховић и Д. Франковић, *Педагошка хрестоматија. Београд*: Агена, 1995, стр. 156-159.
59. Улога учитеља у стицању знања и развоју способности ученика (идејни пројекат истраживања), *Директор школе 2/1996*, Учитељски факултет (ЦУРО), Београд, стр. 43-48.
60. Будућност се данас осваја знањем и стваралаштвом, *Зборник радова наставника са библиографијом 3*, Виша школа за образовање васпитача у Крушевцу, Крушевац, 1995, стр. 5-10.

61. Промене у друштву и образовању, и образовање наставника, *Зборник радова Школа данас – могућности и правци прамена*, Основна школа "Радоје Домановић" у Крагујевцу, 1996, стр. 61-77.
62. Друштвене промене и развој друштва, *Зборник радова Учитељског факултета у Јагодини*, 1/1997, стр. 99-133.
63. Локална самоуправа и специфичност функције и услова рада обавезне школе у локалној заједници, *Локална самоуправа и образовање*, Институт за предузетништво "Браћа Карић", Београд, 1997, стр. 102-114.
64. Претпоставке за доношење програма рада са даровитим ученицима, у: Подстицање даровитости, *Зборник 3*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 1997, стр. 97-106.
65. Промене у друштву и образовању и образовање наставника, *Норма 1-2/1997*, Учитељски факултет у Сомбору, стр. 29-48.
66. Основна школа као чинилац ревитализације села, *Педагогија 3/1997*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије, стр. 11-18.
67. Друштвене границе промена у образовању, *Педагогија 3/97*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије, стр. 68-71.
68. Отпор друштвеним променама и цена друштвеног напретка, *Зборник 2*, Учитељски факултет Јагодина, 1997, стр. 115-144.
69. Сеоска основна школа и млади на селу, у: *Млади на селу* (зборник резимеа), Власотинце: Завод за социологију развоја села: Југословенско удружење за социологију села и пољопривреду, 1997, стр. 64-63.
70. Основна школа и млади на селу, *Зборник радова 1/1998*, Учитељски факултет у Ужицу, стр. 41-56.
71. Какав нам учитељ треба на селу, *Зборник радова бр. 3*, Учитељски факултет, Јагодина, 1998, стр. 99-111.
72. Улога педагошког стандарда у процесу и исходу образовања, *Зборник радова 3*, Јагодина, Учитељски факултет, 1998, стр. 163-179.
73. Правна и политичка структура друштва, *Зборник 4/1999*, Учитељски факултет Јагодина, стр. 139-170.
74. Демократизација школе као модел образовања и васпитања ученика за дијалог и толеранцију, *Педагогија, бр. 3-4/2000*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије, стр. 267-277.
75. Обрасци магијског мишљења и практична усмереност магије, *Зборник 5/2000*, Учитељски факултет у Јагодини, стр. 73-95.
76. Осавремењивање основне школе у улози унапређивања наставе и учења, *Настава и васпитање 1-2/2000*, Београд, Педагошко друштво Србије, стр. 118-130.
77. Потребан је целовит увид у глобалне токове развоја савременог образовања, *Педагогија 1/2000*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије, стр. 88-90.
78. Осавремењивање основне школе у улози развијања еколошке свести ученика, *Ревизија рада 305/2002*. Заштита прес, Београд, стр.116-122.
79. Друштвене граница развојних промена на универзитету, *Зборник радова 6*, Учитељски факултет у Јагодини, 6/2002, стр.15-20.
80. Повезаност традиције и иновација у друштвеним променама, *Зборник друштвено-хуманистичких наука бр.3-4*, Књижевна задруга, Бања Лука, 2003, стр.249-260.
81. Друштвене промене и филозофија новог развоја основне школе у руралној средини, *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу 4/2003*, стр. 49-57
82. Преображај сеоске породице и промена положаја и улоге жене у њој, *Зборник радова 7/2003*, Учитељски факултет у Јагодини, стр. 71-83.
83. Друштвено-економски услови живота старих људи на селу, *Зборник 8/2004* Учитељског факултета у Јагодини, стр. 67-81.

84. Основна школа и млади на селу, у: Светомир Миленковић (приредио), *Под небом Купаца* (ауторско издање), Крушевац, 2005, стр. 131-150.
85. Демократизација школе као модел образовања и васпитања за дијалог и толеранцију, у: Бранко Јовановић (приредио) *Теоријско-методичке основе грађанског васпитања* (избор текстова). Јагодина: Учитељски факултет, 2006, стр. 193-206.
86. Рад проф. др Веселина Илића на Учитељском факултету у Јагодини, *Директор школе*, Учитељски факултет у Београду, 2005. – 7 страна.
87. Сазнајне и друштвене претпоставке улоге педагогије у образовању за друштво знања, *Педагогија*, 1/2007. Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, стр. 131-137.
88. Детерминанте и теоријско-методолошки аспект промена у образовању, *Годишњак* 2/2007., Београд: Српска академија образовања, стр. 227-241.

### ОСВРТИ:

1. Капитално дело о политици, осврт на књигу "Политичка енциклопедија", ("Савремена администрација", Београд, 1975), *Багдала бр. 203* (фебруар) 1976, стр. 23-24.
2. У свом времену, осврт на књигу С. Шувара "Лијево и десно или десно и лијево", (Замак културе, Врњачка Бања, 1975), *Багдала бр. 206* (мај) 1976, стр. 20. и 21.
3. Прилог теоријском продубљивању несврставања, осврт на књигу Е. Кардеља "Историјски корени несврставања", ("Комунист", Београд, 1975) *Багдала бр. 212* (новембар) 1976, стр. 18. и 19.
4. Теоријско политичка истраживања у нашем актуелном друштвеном процесу, осврт на књигу Р. Ратковића, "Идеологија и политика", (ИПС ФПН, Београд, 1976) *Багдала бр. 217* (април) 1975, Крушевац, стр. 22-24.
5. Прилог марксистичком разматрању актуелних тема сувременог друштва, осврт на књигу П. Козића "Марксизам и теме сувременог друштва" (ФОН, Београд, 1979), *Багдала бр. 250* (јануар) 1980, Крушевац, стр. 20 и 21
6. Значајан научно-истраживачки рад, осврт на књигу Б. Прњата "Културна политика" (Радничка штампа, Београд, 1979) *Багдала бр. 251* (фебруар) 1980, Крушевац, стр. 20.
7. Вредан прилог обради суштинских питања марксистичке филозофије, осврт на књигу О. Пејановића "Марксистичка филозофија" ("Привредни преглед", Београд, 1980), *Багдала бр. 257-258* (август-септембар) 1980, Крушевац, стр. 30-31.
8. Социолошке рефлексije о збивањима у југославенском друштву, осврт на књигу Ј. Жупанова "Маргиналије о друштвеној кризи", ("Глобус", Загреб, 1983) *Багдала бр. 298* (јануар) 1984, Крушевац, стр. 21-23.
9. Савремена реинтерпретација Хераклита, осврт на књигу М. Марковића "Филозофија Хераклита Мрачног" (Нолит, Београд, 1983) *Багдала бр. 301* (април) 1984, Крушевац, стр. 26-27.
10. Ка Марксовом утемељењу људске заједнице, осврт на књигу М. Петровића "Комунизам и рад" (Београдска књига, 1984) *Багдала бр. 308-309* (новембра-децембар), 1984, Крушевац, стр. 35. и 36.
11. Један критички увид у однос говора и савремене политике, осврт на књигу С. Инића "Говорите ли политички" (Истраживачко-издавачки центар ССО, Београд, 1984) *Багдала бр. 310-311* (јануар-фебруар) 1985, Крушевац, стр. 32-33.
12. Прилог разумевању egzистенцијалних проблема човека и могућих хоризоната његове слободе, осврт на књигу П. Враничког "Самоуправљање као



- перманентна револуција (Центар за културну дјелатност, Загреб, 1985) *Багдала*, бр. 314-315 (јун-јул) 1985, Крушевац, стр. 34-35.
13. Допринос конституисању социологије друштвеног развика, осврт на књигу Љ. Митровића "Социјална динамика" (Научна књига, Београд, 1985) *Багдала* (јануар-фебруар) 1986, Крушевац, бр. 322-323, стр. 33-35.
  14. Научно и хуманистички утемељена социолошка анализа образовања, осврт на књигу В. Милановића "Образовање и друштво (Радничка штампа, Београд, 1985), *Багдала* број 330 (септембар) 1986, Крушевац, стр. 24-25
  15. За социолошки приступ еколошким проблемима, осврт на књигу Т. Продановића "Еколошки проблеми и самоуправно друштво", (Међуопштински историјски архив Чачак, 1986), *Багдала*, Крушевац, бр. 346-347 (јануар-фебруар) 1988, стр. 31-32.
  16. Милентије Поповић о науци, образовању и информисању, промоција књиге *Личност и дело Милентија Поповића*, Универзитет у Нишу, 24. јуна 1988. – 5 страна.
  17. Погледи Милентија Поповића на улогу науке и образовања у управљању развојем социјалистичког друштва (уводна реч на промоцији књиге: Милентије Поповић, *Субјективне снаге социјализма*), Међународни прес-центар, Београд, 12.10.1988. 6 страна.
  18. Вредан прилог историји школства, осврт на књигу Љубивоја Бајића, Развитак школства општине Врњачка Бања 1869-1989, В. Бања, 1988. Крушевац: *Победа*, 30. 12. 1988, стр. 11.
  19. Љубивоје Бајић, Стоседамдесет година школства варваринске општине 1820-1990", *Победа*, Крушевац, 27. јул 1990, стр. 8 (приказ књиге).
  20. Иновације – одговор на изазов образовању, осврт на књигу Б. Влаховића, Трансфер иновација у образовању (Научна књига, Београд, 1993), *Педагогија бр.3-4/1993*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, стр. 133-135.
  21. Ново издање уџбеника социологије, осврт на књигу Д. Ж. Марковића Општа социологија (Савремена администрација, Београд, 1993), *Педагогија бр. 3-4/1993*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, стр. 138-143.
  22. Научна студија о нарави наставника, осврт на књигу Б. недовића Нарав наставника (Глас Србије, Краљево, 1997), *Иновације у настави 4/1997*, Београд, Учитељски факултет, стр. 386-388.
  23. Друштвене промене и масмедији, осврт на књигу Мирка Милетића, Медији у вртлогу времена (Београд, Заједница РТВ Србије, 2001), *Багдала*, 453/2002, Крушевац, стр. 114-120.
  24. Колективни идентитет и међукултурно комуницирање, осврт на књигу Бранимира Стојковића, Идентитет и комуникација (ФПН, Београд, 2002), *Багдала*, 455/2003, Крушевац, стр. 99-106.
  25. Кич у социолошком и антрополошком кључу, осврт на књигу Николе Божиловића, Кич: Студија о човеку и псеудокултури (Зограф, Ниш, 2002), *Багдала*, 456/2003, Крушевац, стр. 112-118.
  26. Прилог научној обради скривеног хришћанства, осврт на књигу Олге Зиројевић, Исламизација на југословенском простору: двоверје (Српски генеолошки центар, Београд, 2003), *Багдала*, 462/2004, Крушевац, стр. 112-119.
  27. Књига која подстиче на размишљање и деловање, осврт на књигу Милисава Арсића, Како успешно живети (Крушевац, 2004), *Путеви културе 6/2005*, Културни центар, Крушевац, стр. 84-89.
  28. Прилог проучавању прошлости основног образовања и народно просвећивање у пиротском крају, осврт на књигу Драгослава Војчића, Народне школе у пиротском

- округу (1878–1914), Виша школа за образовање васпитача у Пироту, 2003), *Пиротски зборник*, 29-30, 2004/2005, Народна библиотека у Пироту, стр. 29-235.
29. Културна функција туризма, осврт на књигу Весне Ђукић-Дојчиновић, *Културни туризам: менаџмент и развојне стратегије*, Слио, Београд, 2005), *Багдала*, 467/2006, Крушевац, стр. 117-127.
  30. Образовање за одрживи развој, осврт на књигу Милице Андевски и Миленка Кундачине, *Еколошко образовање: од бриге за околину до одрживог развоја*, Учитељски факултет у Ужицу, 2004), *Педагогија*, 2/2006, Форум педагога Србије и Црне Горе, Београд, стр. 255-258.
  31. Прилог истраживању приповедачког наслеђа Левча, осврт на књигу Снежане Марковић, *Приповетке и предања из Левча: Нови записи* (Црнтар за научна истраживања САНУ и Универзитета у Крагујевцу, 2004), *Багдала*, 470/2006, Крушевац, стр. 130-138.

#### **АНГАЖОВАЊЕ НА НАУЧНОИСТРАЖИВАЧКИМ ПРОЈЕКТИМА:**

1. Ангажовање на више развојних пројеката у региону Краљево (1986-1990).
2. Ангажовање на месту помоћника министра просвете Републике Србије на развојним пројектима као што су: припремање и примена нових закона, наставних планова и програма, педагошких норматива, организације, рационализације, припремање и усавршавање педагошких кадрова и даљег унапређивања система предшколског, основног и средњег образовања и васпитања у Р. Србији.
3. *Верификација наставних планова и програма учитељских факултета у Републици Србији.*
4. Ангажовање у заједничком истраживачком пројекту учитељских факултета у Србији "Чиниоци и индикатори ефикасности и методе унапређивања основног васпитања и образовања" (руководилац подпројекта: *Улога учитеља у стицању знања и развијању способности ученика*).
5. Истраживачки пројекат: *Експерименталне (огледне) школе и вежбаонице у Р. Србији.*

#### **РАДОВИ У ЛИСТОВИМА:**

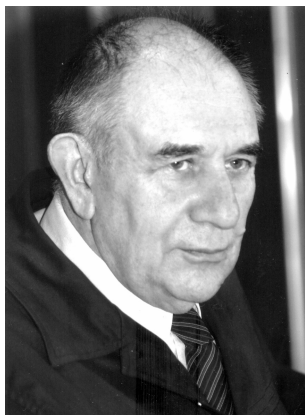
1. Самоуправљање омладине, *Победа*, Крушевац, 26. јун 1964, стр. 6.
2. Потреба за новим облицима идеолошког образовања, "Комунист", Београд, 31.12.1970, стр. 12.
3. Образовање на прекретници, *Победа*, Крушевац, 30. април 1974, стр. 26; 10. мај 1974, стр. 9, и 29. мај 1974, стр. 9.
4. Материјалистичка дијалектика на делу, *Победа*, 28.12.1981, Крушевац, стр. 10.
5. За велику главобољу – јаке пилуле, (интервју дат новинару З. Аздејковићу), *Победа*, Крушевац, 16.11.1982, стр. 4.
6. Сарадња ученика и наставника у проверавању знања, *Просветни преглед*, Београд, 27. септембра 1983, стр. 7.
7. Настава марксизма, *Комунист*, Београд, 9. јануар 1987, стр. 21.
8. Революционар и марксистички мислилац на делу, 75 година од рођења Милентија Поповића, *Победа*, Крушевац, 29. јул 1988, стр. 4.
9. Милентије Поповић о вези науке и образовања са научно-технолошком револуцијом, *Просветни преглед*, Београд, 24. март 1989, стр. 13.

10. Ни у свет ни са светом (интервју новинару Марини Костић), *Просветни преглед*, бр. 1797, 3. март 1992, стр. 102-104.
11. Додир стварности (школа у природи), *Просветни преглед* бр. 1808, 19. мај 1992, стр. 4.
12. Самоуправна школа више не постоји (интервју дат Јелени Јовановић), *Мисао*, Нови Сад, бр. 7/443, 28. мај 1992, стр. 1. и 3.
13. Више простора раду, *Просветни преглед* (Педагошка пракса), 8.12.1992, стр. 1. и 2.
14. Универзитетско образовање учитеља – императив времена, интервју главном и одговорном уреднику Токова, месечника за друштвена, привредна, политичка и културна питања Поморавља, Ресаве и Левча, Радовану Танасковићу, *НИИП "Токови"*, Јагодина, бр. 22-23, (новембар-децембар) 1994, стр. 32 и 33.
15. Какво нам је образовање потребно. Београд: *Просветни прегле*, 31. мај 1994, стр. 6.
16. Прокламовано и стварно (Школа као чинилац морала у актуелним друштвеним условима), *Просветни преглед*, 1876-7,17-24. јануара 1995, стр. 10
17. Прошлост у садашњости, *Просветни преглед* бр. 1903 од 18. октобра 1995, стр. 5.
18. Учитељски факултет, значајан чинилац развоја средине, интервју, *Токови*, месечник за друштвена, привредна и политичка питања Поморавља, Ресаве и Левча; 1995 (новембар), Јагодина, стр. 35. и 36.
19. Универзитетско образовање учитеља – императив времена, разговор са Слободаном Жикићем, новинаром Политике, *Политика*, 1. март 1996, стр. 19.
20. Промене у друштву и образовању и образовање наставника, *Светлост* бр. 25/96, Крагујевац, стр. 7-8.
21. Школа и локална средина, *Просветни преглед*, 11-18. јун 1997, стр. 1.
22. образовање учитеља за XXI век, *Академац*, лист студената Крагујевачког универзитета бр. 2, новембар 1997, Крагујевац, стр. 10. и 11.
23. Осавремењивање основне школе у улози унапређивања наставе и учења, *Просветни преглед*, Београд, 1999, бр. 2057, стр. 7.
24. Професори за основце: Интервју дат новинарки Б. Жикић, Јагодина, *Нови пут*, 1999, стр. 3.

## РЕЦЕНЗИЈЕ:

1. Мр Милутин Милошевић, *Основе науке о друштву*. Крушевац: Више Хемијско-технолошка школа, 1976.
2. Др Првослав Ралић, *Основе марксистичке филозофије* (приручник за четврти разред усмереног образовања), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1985
3. Љубивоје Бајић, *Школство у трстеничком крају 1813-1983*, СИЗ основног васпитања и образовања, Трстеник, 1985.
4. Др Добросав Бјелетић, *Основна организација Савеза комуниста у акцији*, "Борба", Београд, 1981.
5. Група аутора, *Социологија – савремено друштво*, за четврти разред архивско-музејске и преводилачке струке, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1980.
6. Група аутора, *Основе марксизма и социјалистичко самоуправљање* (за први разред усмереног образовања), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1986. и 1989.

7. Др Велизар Недовић, *Образовање и стандарди*, Народна библиотека, Краљево, 1987.
8. Љубивоје Бајић, *Развитак школства општине Врњачка Бања 1869-1969*, Врњачка Бања, 1988.
9. Прилог превазилажењу постојећег, предговор књизи Б. Влаховића и сарадника, *Вредновање педагошког рада*, Култура, Београд, 1989, стр. 3. и 4.
10. Љубивоје Бајић, *Стоседамдесет година школства варваринске општине 1820-1990*, Варварин, 1990.
11. Др Велизар Недовић, Прилози теорији образовања. Краљево: Слово, 1991.
12. Велизар Недовић, *Нарав наставника*, Краљево, Глас Србије, 1997.
13. Станоје Ивановић, *Социологија и образовање*, Учитељски факултет у Јагодина, 1997.
14. Радојко Јововић, *Школа у развоју*, Крагујевац, Нова Светлост, 1998.
15. Велизар Недовић, *Директор школе, настава и наставници*, Учитељски факултет, Београд, 1998.
16. Група аутора, *Гимназија "Светозар Марковић" у Јагодина 1969–1999*, књ. 2, Јагодина, 1999.
17. Станоје Ивановић, *Образовање сутрашњице*, Београд, Министарство просвете, 2000.
18. Станоје Ивановић, *Социологија образовања*, Учитељски факултет у Јагодина, 2003.
19. Милосав Арсић, *Како успешно живети*, Крушевац (ауторско издање), 2005.
20. Светомир Миленковић (приредио), *Под небом Купаца*, Крушевац, ауторско издање, 2005.
21. Бошко Влаховић и Наташа Вујисић-Живковић, *Наставник – изазов и професионализација*, Београд, Едука и Форум педагога Србије и Црне Горе, 2005.



## Биографија и библиографија академика Емила Каменова

### ПРОФЕСИОНАЛНО ИСКУСТВО И НАПРЕДОВАЊЕ У КАРИЈЕРИ:

---

1. Наставник математике у Основној школи, Трубаревац, 1962/63.
2. Васпитач у интернату Школе ученика у привреди, Јаша Томић, 1964/65.
3. Наставник математике у Основној школи, Петровац, 1965/66.
4. Професор педагогије у Школи за васпитаче, Кикинда, 1967/68.
5. Професор педагогије у Школи за васпитаче, Нови Сад, 1969/70.
6. Виши стручни сарадник Филозофског факултета, Нови Сад, 1974/75.
7. Доцент Филозофског факултета за Предшколску педагогију, Нови Сад, 1980/81.
8. Ванредни професор Филозофског факултета за Предшколску педагогију, Нови Сад, 1987/88.
9. Редовни професор Филозофског факултета за Предшколску педагогију, Нови Сад, 1992/93.
10. Редовни члан Српске академије образовања, Београд, 17. 02. 2007.

### СТИПЕНДИЈЕ И БОРАВЦИ У ИНОСТРАНСТВУ:

---

1. Стипендиста француске владе у организацији Националног института за педагошка истраживања и документацију (INDRP) у Паризу, 4 месеца 1975/76.
2. Боравак у Интернационалер Arbeitskreis, Zonenberg, 1977.
3. Boravak u Tudományegyetem, Pedagogiai tanzeken, Segedin, 1980.
4. Boravak u Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Univerziteta Erlangen-Nirnberg, 1981.
5. Боравак у Центру за емпиријска еколошка истраживања у Ландау и Катедри за психологију у Марбургу, 1981.
6. Boravak na Univerzitetu „Pajsij Hilendarski“ u Plovdivu, 1981.
7. Boravak na Univerzitetu u Regenzburgu, 1983.
8. Boravak u Barneversakademiet u Oslu, 1983.
9. Боравак на Универзитету у Братислави, 1988.

10. Боравак у Институту за педагогију „Јан Амос Коменски“ и Чехо-словачкој академији наука, Праг, 1989.
11. Boravak u Bishop Grosseteste College u Linkolnu, 1989.
12. Boravak u Janus Panonius Tudományegyetem Tanárképző, Ређуј, 1991.

### **УЧЕШЋЕ НА НАУЧНИМ СКУПОВИМА:**

---

1. III Регионална конференција светске организације ИНСЕА „Креативност и ликовно васпитање“, Нови Сад, 1974; рад на тему *Појам и схватања о креативности.*
2. V Конгрес психолога Југославије, Скопље, 1975; рад на тему *Могућност стицања 'правих' појмова код шестогодишњака.*
3. Симпозијум Педагошког друштва САПВ „Војвођански педагошки часописи“, Нови Сад, 1975; приказ листа „Школски одјек“.
4. Саветовање Педагошког друштва СРС „Повезивање предшколског и основног васпитања и образовања“, Београд, 1976; рад на тему *Међусобни однос децјег врћића и основне школе.*
5. III Конгрес ИНСЕА „Креативност и васпитање“, Нови Сад, 1976; рад под насловом *Појам и схватања о креативности.*
6. XV Конгрес Светске организације за предшколско васпитање (ОМЕР), Варшава, 1977; рад на тему *Особине система дидактичких играчака.*
7. XV Конгрес педагога Југославије, Београд, 1977; рад на тему *Процењивање ефикасности предшколског васпитања и образовања.*
8. IV Међународно саветовање посвећено модернизацији васпитно-образовног рада, Београд, 1977; рад на тему *Савремена дидактичка играчка као средство васпитно-образовног рада.*
9. V Међународно саветовање „Проблеми модернизације васпитно-образовног рада“, Београд, 1978; рад на тему *Развојне могућности дидактичке игре.*
10. XII Конгрес Интернационалног савета за децје игре (ИЦЦП), Париз, 1979; рад на тему *Игра – средство за усвајање интелектуалних техника у институцијама за предшколско васпитање.*
11. Међународно саветовање у организацији Савета за васпитање и бригу о деци Југославије и ОЕЦД-а „Васпитање и нега предшколског детета у југословенском друштву“, Београд, 1979; рад на тему *Искусва програма за подстицање интелектуалног развоја, заснованог на игри.*
12. Симпозијум Удружења универзитетских наставника и других научних радника САПВ „Педагошко образовање универзитетских наставника и сарадника“, Суботица, 1979; рад под насловом *Неки садржаји и облици педагошко-психолошког образовања универзитетских наставника и сарадника.*
13. XVI Congrès mondial de l'O.M.E.P., Quebec, 1980; rad pod naslovom *Les résultats de recherche concernant l'influence des jeux didactiques sur le développement de l'intelligence.*

14. VII Конгрес психолога СФРЈ, Загреб, 1981; радови под насловом *Методолошка искуства психопедагошких истраживања развојних ефеката експерименталних програма за предшколску децу и Могућност утицаја на стицање појмова конверзације.*
15. I Конференција педагога Војводине, Нови Сад, 1982 (са Ђ. Поповићем); рад на тему *Стручно усавршавање просветних радника путем радија и телевизије.*
16. XII Саветовање школских педагога, психолога и социјалних радника, Будва, 1983; рад на тему *Остваривање функције предшколског васпитања.*
17. VIII Сусрети предшколских радника СР Србије, Ниш, 1983; рад под насловом *Улога физичког васпитања у развоју личности предшколског детета.*
18. II Салон наставне опреме и технике „Едуцатец 84“ у организацији Међународног савета за дечју игру (ИССР), Париз, 1984; рад на тему *О контраверзама у коришћењу игре у настави.*
19. IX Светска конференција Међународног удружења за дечје право на игру (ИПА), Љубљана, 1984; рад на тему *Савремена југословенска играчка.*
20. Саветовање Заједнице просвјетно-педагошке службе СРХ на тему „Рад у I разреду са шестогодишњацима“, Осиек, 1984; рад на тему *Савремене концепције раног образовања у свету.*
21. Округли сто Педагошког музеја у Београду, 1984; рад на тему *Играчка из педагошког угла.*
22. Симпозијум „Игре и играчке“, Дубровник, 1984; рад на тему *Савремено схватање игре у предшколској доби.*
23. VIII Конгрес психолога Југославије, Херцег Нови, 1984; рад на тему *Наставници и осавремењивање универзитетске наставе.*
24. Сабор психолога СР Србије, Аранђеловац, 1985; рад на тему *Митови о детињству.*
25. Трибина Змајевих дечјих игара „Књиге за децу у Југославији 1980-1984“, Нови Сад, 1985; приказ књиге Д. Радовића и Д. Петричића „Седи да разговарамо“.
26. Округли сто Педагошке стварности, Нови Сад, 1985; дискусија на тему *Раскорак између педагошке теорије и васпитне праксе и путеви његовог превазилажења.*
27. Саветовање просветних саветника за предшколско васпитање и образовање, Суботица, 1985; рад на тему *Улога и значај система активности у подстицању дечјег развоја и учења.*
28. II Конференција педагога Војводине, Суботица, 1986; рад на тему *„Обавезне“ и „слободне“ активности на примеру предшколског васпитања.*

29. Саветовање у организацији Змајевих дечјих игара на тему „Дете и књига“, Нови Сад, 1986; рад на тему *Развојни критеријуми вредновања дечје литературе*.
30. Саветовање Савеза организација за васпитање и бригу о деци Југославије, Нови Сад, 1986; рад на тему *Развој и карактеристике система друштвене бриге о деци у нашој земљи*.
31. Југословенско саветовање „Ефикасност универзитетских студија“, Нови Сад, 1987; рад на тему *Предлози наставника за унапређивање ефикасности универзитетских студија*.
32. International OMEP seminar „Play and culture“, Oslo, 1987; рад на тему *Traditional intellectual games and education*.
33. Конгрес ИЦЦП (Међународног удружења за васпитање путем игре), Suhl, DDR, 1987; рад на тему *Неговање дечје креативности путем игре*.
34. Саветовање Заједнице универзитета Југославије, Нови Сад, 1987; рад на тему *Предлози наставника за унапређивање ефикасности универзитетских студија*.
35. Научни скуп Филозофског факултета „Макаренкова мисао и дело“, Нови Сад, 1988; рад на тему *Актуелност Макаренкових педагошких дела*.
36. IX Конгрес психолога Југославије, Врњачка Бања, 1988; рад на тему *Лице и наличје улоге „доброг детета“*.
37. Округли сто катедра за педагогију, Нови Сад, 1988; уводни реферат на тему *Преиспитивање „свестраности“ као циља васпитања*.
38. XIX th World Assembly and Congress of OMEP „The voice of the child“, London, 1989; *Pourquoi l'enfant n'est pas heureux?*
39. IV Конгрес ликовних педагога Југославије, Београд, 1989; уводно излагање на тему *Функција ликовног васпитања деце предшколског узраста*.
40. Конгрес ИЦЦП (Међународног удружења за васпитање путем игре), Сонненберг, БРД, 1990; рад на тему *Игра као мост за превазилажење јаза међу генерацијама*.
41. Округли сто Филозофског факултета „Историја, традиција и наше време“, Нови Сад, 1990; рад на тему *Педагогија на раскришћу*.
42. Округли сто „Новосадски дани психологије“, Нови Сад, 1990; рад на тему *Васпитање и образовање југословенске предшколске деце у иностранству*.
43. Округли сто Друштва ликовних педагога БиХ, Сарајево, 1990; рад на тему *Специфичност ликовног васпитања деце раних узраста*.
44. Округли сто ПА „Казна и васпитање“, Нови Сад, 1991; рад на тему *Да ли се може васпитавати без кажњавања*.
45. Округли сто „Нове основе програма васпитно-образовног рада и актуелна питања даљег развоја предшколског васпитања и образовања“, Нови Сад, 1991; рад на тему *Развојни значај перцептивних активности на предшколском узрасту*.
46. VII Научни скуп фолклориста Војводине, Нови Сад, 1992; рад на тему *Хришћанска мудрост и врлине у књижевном стваралаштву*.



47. II Интермедијални симпозијум на тему „Критика“, Нови Сад, 1992; рад на тему *Беда без сјаја социјалистичке самоуправне педагогије*.
48. Саветовање поводом 40 година образовања васпитача предшколских установа, Нови Сад, 1993; рад на тему *Перспективе образовања васпитача*.
49. 818. годишњица детињства Растка Немањића – Светог Саве, Нови Сад, 1993; рад на тему *Свети Сава у Змајевој поезији*.
50. Округли сто на тему „Даровитост на предшколском и млађем школском узрасту“, Вршац, 1995; рад на тему *Програм за развој децје креативности*.
51. VIII Конгрес Савеза педагошких друштава Југославије, Београд, 1995; рад на тему *Предиколству је место у систему васпитања и образовања*.
52. Округли сто на тему „Даровитост и креативност на предшколском и млађем школском узрасту“, Вршац, 1996; рад на тему *Развијање даровитости на раним узрастима*.
53. IX Конгрес Савеза педагошких друштава Југославије, Београд, 1999; рад на тему *Слободно васпитање или слобода од васпитања*.
54. Научни скуп „Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције“, Нови Сад, 2003; рад на тему *Стратегија израде курикулума као парадигма за реформу система васпитања и образовања*.
55. Округли сто часописа Мисао „Информатика у образовању“, Нови Сад, 2004; рад на тему *Компјутер у децјем вртићу* (са Т. Прибишев-Белеслин).
56. III Симпозијум са међународним учешћем „Академик Берислав Бета Бркић“, Нови Сад, 2005; рад на тему *Остваривање циљева популационе политике у предиколској установи*.
57. Међународни интердисциплинарни научни скуп „Европске димензије реформе система образовања и васпитања“, Нови Сад, 2006; уводно излагање на тему *Еволуција српске просвете по угледу на европску*.

#### **УЧЕШЋЕ У НАУЧНИМ ПРОЈЕКТИМА:**

---

1. Тема *Схватања васпитача децјих вртића о циљу васпитања на предиколском узрасту*, Филозофски факултет, Нови Сад, 1975-1976.
2. Тема *Потребе и могућности за модернизацију Програма и Норматива за предиколско васпитање и образовање за децу до 3. године*, Институт за педагогију, Нови Сад, 1981-1986.
3. Тема *Наставници и осавремењивање универзитетске наставе*, Центар за развој Универзитета, Нови Сад, 1984.
4. Тема *Неговање стваралаштва и обезбеђивање субјекатске позиције предиколског детета у игри*, у оквиру пројекта *Опите и стручно васпитање и образовање у улози оспособљавања за рад, слободно време и стваралаштво у систему васпитања и образовања*, Нови Сад, 1986-1990.

5. Пројекат *Развој креативности у функцији еманципације личности путем ликовног васпитања*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1986-1987.
6. Пројекат Министарства за науку и технологију РС *Квалитет и ефикасност образовања као чиниоци личног развоја и друштвеног прогреса*, 1996-2000.
7. Пројекат Министарства за науку и технологију РС *Стратегија реформе система васпитања и образовања у условима транзиције*, 2002-2004.
8. Пројекат Министарства за науку и технологију РС *Европске димензије промена образовног система у Србији*, 2005-

#### **ЧЛАНСТВО У СТРУКОВНИМ УДРУЖЕЊИМА:**

---

1. Члан Секције за предшколско васпитање Педагошког друштва РС, од њеног оснивања.
2. Члан Удружења универзитетских наставника и научних радника САПВ, од 1973.
3. Члан Уметничког већа Змајевих дечјих игара, одлука Управног одбора од 1992.
4. Члан француског огранка организације International Council for Children's Play – Association française pour l'éducation par le jeu, од 1978.

#### **ПОЗНАВАЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА:**

---

**Српски:** матерњи;

**Енглески:** чита, говори, пише;

**Француски:** чита, говори, пише;

**Руски:** чита, говори;

**Бугарски:** чита, говори.

#### **БИБЛИОГРАФИЈА:**

---

##### ***МОНОГРАФИЈЕ, ПРИРЕЂЕНЕ КЊИГЕ, УЧБЕНИЦИ***

---

1. *Експериментални програми за рано образовање*, Београд, Завод за учбенике и наставна средства, 1982, 234 стр.
2. *Интелектуално васпитање кроз игру*, Београд, Завод за учбенике и наставна средства и Сарајево, „Свјетлост“, 1983 (више издања), 201 стр.
3. *Методика васпитно-образовног рада са предшколском децом*, Београд, Завод за учбенике и наставна средства, 1983 (више издања), 170 стр.
4. *Предшколско васпитање* (серија 120 дијапозитива и текст уз њих), Нови Сад, РУ „Радивој Ћирпанов“, 1984, 8 стр.

5. *Савремене дечје играчке југословенских произвођача* (каталог изложбе), Београд, Педагошки музеј, 1984, 10 стр.
6. (са М. Станојевић) *Играмо се и стварамо* (серија 96 дијапозитива и текст уз њих), Нови Сад, РУ „Радивој Ћирпанов“, 1985, 19 стр.
7. (са Н. Петровом) *Методика на воспитно-образовната работа со децата од предучилишна возраст*, Скопје, Просветно дело, 1986, 192 стр.
8. „Уводна напомена уредника“ и „Изражавање и стварање кроз музику“ у књизи групе аутора *Играмо се, откривамо, стварамо...*, Нови Сад, РУ „Радивој Ћирпанов“, 1986, стр. 7-10 и 166-184.
9. (са Л. В. Пантелејевом и М. Станојевић-Кастори) *Художественнуј труд в детских садах СССР и СФРЈ*, Москва, Просвешћение и Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1987, 281 стр.
10. *Предшколска педагогија*, књига прва, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1987 (више издања), 332 стр.
11. (са М. Богосављевој) *Физичко васпитање у дечјем вртићу* (серија 96 дијапозитива и текст уз њих), Нови Сад, РУ „Радивој Ћирпанов“, 1987, 12 стр.
12. *Предучилишна педагогија*, књига прва и друга, Скопје, Просветно дело, 1988, 213 и 260.
13. (са Б. Карлаварисом и А. Баратом) *Развој креативности у функцији еманципације личности путем ликовног васпитања*, Београд, Институт за педагошка истраживања, 1988, 123 стр.
14. „Уводна напомена уредника“ у књизи групе аутора *Играмо се, дружимо, радимо...*, Нови Сад, „Дневник“, 1989, стр. 7-10.
15. (са М. Станојевић-Кастори и Л. В. Пантелејевом) *Ликовно обликовање у дечјим вртићима СФРЈ и СССР*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства и Москва, Просвешћение, 1989, 359 стр.
16. (са К. Каменов) *Свет око мене*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства и Нови Сад, НИШПРО „Дневник“, 1989, 71 стр.
17. „Предговор приређивача“ у *Методички дани '89*, Београд, Нова просвета, 1990, стр. 7-8.
18. *Припрема дете за школу*, Београд, Нова просвета, 1990 (више издања), 32 с.
19. *Весела цртанка*, Београд, Дидакта инжињеринг, 1990, 15 стр.
20. *Игре опажања*, Београд, Нова просвета, 1991, 211 стр.
21. „Живот Светог Саве“ (предговор приређивача), у *Седам прича о Светом Сави*, Дидакта, 1991, 3-4.
22. „Предговор приређивача“ и „Концепција за израду Основа програма васпитно-образовног рада са децом узраста од три до седам година“, у *Методички дани '90*, Београд, Нова просвета, 1991, стр. 7-8 и 224-238.
23. „Предговор приређивача“ и „Предлог структуре Програмске основе васпитно-образовног рада“, у *Предшколци у Новом Саду '91*, Београд, Нова просвета, 1991, стр. 5-8 и 135-144.
24. „Предговор приређивача“, „Предшколски педагози у Србији“ и „Нацрт програма рада Секције предшколских педагога“ у *Методички дани '91*, Београд, Нова просвета, 1992, стр. 9-11, 187-200 и 201-202.
25. „Дечје село у Сремској Каменици“ и „Освећење СОС Дечјег села“ (написао текстове и приредио књигу Т. Ераковића) *У сусрет срећи*, Нови Сад, Дидакта, 1992, стр. 12-13 и 33-34.
26. „Школска слава Свети Сава“ (предговор приређивача), у *Школска слава Свети Сава*, Дидакта, 1992, 3-4.

27. *Христос се роди драга децо*, Нови Сад, Дидакта и ДП Знање, 1992, 16 с.
28. (са В. Сотировићем и Д. Липовцем) *Дечја математика*, Дидакта, Нови Сад, 1992, 75 стр.
29. *Експериментални програми за згодње изображевање*, Педагошка факултета, Марибор, 1993, 134 стр.
30. *Моја прва свеска*, Нови Сад, Дидакта, 1993 (више издања), 60 стр.
31. „Предговор уредника“ у књизи П. Јанковића *Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља*, Нови Сад, Педагошка академија, 1994, стр. ХИ-ХИВ.
32. „Перспективе образовања васпитача“ и „Педагошка пракса у припреми будућих васпитача“ у *Перспективе образовања васпитача*, Нови Сад, Виша школа за образовање васпитача, 1994, стр. 33-42 и 125-134.
33. *Модел Б Основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*, Нови Сад, Филозофски факултет и Кикинда, Виша школа за образовање васпитача, 1995 (више издања), 95 стр.
34. *Хришћанска мудрост и врлине*, збирка поучних прича за децу са коментарима, Нови Сад, Дидакта, 1995, 158 стр.
35. (са Љ. Дотлић) *Књижевност у децем вртићу*, Нови Сад, Змајеве дечје игре и Институт за педагогију Филозофског факултета, 1996, 360 стр.
36. „Реч приређивача југословенског издања“, предговор књиге М. Заплетала *Ризница игара*, Нови Сад, Драгон, 1997, стр. 3-4.
37. *Методика*, први, други и трећи део, Нови Сад, Одсек за педагогију Филозофског факултета и Републичка заједница виших школа за образовање васпитача, 1997 и 1998 (више издања), 144, 99 и 198 стр.
38. *Предшколска свеска*, Нови Сад, Драгон, 1998 (више издања), 64 стр.
39. (са А. Шевом) *Загогогонетке*, Нови Сад, Драгон, 1998 (више издања), 96 с.
40. *Математичке активности*, Нови Сад, Драгон, 1999 (више издања), 96 с.
41. *Предшколска педагогија*, први и други део, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1999 (више издања), 322 и 249 стр.
42. „Предговор уредника“ књиге Ј. Перепатић *Слепо и слабовидо дете у породици*, Нови Сад, Тампограф, 1999, стр. 3.
43. *Природа и друштво*, Нови Сад, Драгон, 2000 (више издања), 56 стр.
44. *Саобраћајно васпитање деце*, Нови Сад, Драгон, 2000 (више издања), 64 с.
45. *Саобраћајне активности*, Нови Сад, Драгон, 2000 (више издања), 38 стр.
46. „Предговор уредника“ у књизи Д. Циновић-Којић *Физичка зрелост деце за полазак у школу*, Београд, Заједница виших школа за образовање васпитача, 2000, стр. 5-7-
47. *Упознавање околине*, Нови Сад, Драгон, 2000 (више издања), 46 стр.
48. *Дечја математика*, Нови Сад, Драгон, 2000 (више издања), 44 стр.
49. *Предшколска математика*, Нови Сад, Драгон, 2001 (више издања), 68 с.
50. *Доцртанка*, Драгон, Нови Сад, 2001, 30 стр.
51. *Под ластиним крилом (Сотто л'ала делла рондине)*, Ваљево, ПУ „Милица Ножица“ и Нови Сад, Тампограф, 2002, 60 + 44 стр.
52. *Математичке активности у животној средини*, Драгон, Нови Сад, 2002 (више издања), 84 стр.
53. *Писанка*, Драгон, Нови Сад (више издања), 48 стр.
54. *Срећна Нова година*, Драгон, Нови Сад, 2002, 8 стр.
55. *Новогодишња сликовница*, Драгон, Нови Сад, 2003, 8 стр.

56. (са П. Спасојевићем) *Методика наставног рада*, Српско Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства, 2003, 255 стр.
57. (са П. Спасојевићем) *Прва књига*, уџбеник за први разред основне школе, Српско Сарајево, Звод за уџбенике и наставна средства, 2003, 140 стр.
58. *Зелена планета*, Драгон, Нови Сад, 2004, 137 стр.
59. *Свет око мене*, Драгон, Нови Сад (више издања), 56 стр.
60. *Велики свет око мене*, Драгон, Нови Сад, 2005, 96 стр.
61. *Шарени свет око мене*, Драгон, Нови Сад, 2006, 96 стр.
62. *Дечја игра*, Завод за уџбенике, Београд, 2006, 219 стр.
63. *Хришћанска мудрост и врлине*, ИИ прерађено и проширено издање антологије поучних прича и песама за децу и омладину, Драгон, Нови Сад, 2007, 220 стр.
64. *Азбучица*, радна свеска за учење штампаних слова ћирилице, Драгон, Нови Сад, 56 стр.

#### **СТУДИЈЕ И ОГЛЕДИ, ПОГЛАВЉА У КЊИГАМА**

---

1. „Формализам у раду васпитача наших предшколских установа“, *Педагошки живот*, Зрењанин, Но. 3-4, 1968, стр. 53-58.
2. „Педагошке идеје у делима др Вићентија Ракића“, *Педагошки живот*, Зрењанин, Но. 3-4, 1968, стр. 53-58
3. „Конкретне могућности примене дидактике у теорији и пракси предшколског васпитања“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 3, 1970, стр. 153-161.
4. „Припрема васпитачице дечјег вртића за занимање“, *Педагошки живот*, Зрењанин, Но. 3-4, 1970, стр. 3-11.
5. „Основни проблеми дечјих вртића у САПВ као васпитно-образовних установа“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 1, 1971, стр. 46-51.
6. „Примена метода игре у развијању геометријских појмова код деце предшколског узраста“, први део, *Предшколско дете*, Београд, Но. 2, 1971, стр. 158-171.
7. „Процес развоја појмова у светлу савремених теорија развоја дечјег мишљења“, *Педагошки живот*, Зрењанин, Но. 3-4, 1973, стр. 69-90.
8. „Игра као метод учења“, *Педагошки живот*, Зрењанин, Но. 5-6, 1973, стр. 21-46.
9. „Формативне могућности учења геометрије у детињству“, *Школа и друштво*, Нови Сад, Но. 1, 1974, стр. 22-27.
10. „Примена метода игре у развијању геометријских појмова код деце предшколског узраста“, други део, *Предшколско дете*, Београд, Но. 1-2, 1974, стр. 13-34.
11. „Перцепција облика код деце предшколског узраста“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 1, 1975, стр. 44-51.
12. „Школски одјек“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 5, 1975, стр. 297-304.
13. „Логичке игре“, *Предшколско дете*, Београд, Но. 2, 1975, стр. 173-190.
14. „Животне теме“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 7, 1975, стр. 437-442.
15. „Прилог испитивању схватања васпитача о циљу васпитања на предшколском узрасту“, *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад, књ. XVIII, св. 2/1975, стр. 723-738.
16. „Az óvodai nevelés modern szemléte“, *Oktatás és Nevelés*, Subotica, No. 18, 1976, str. 27-36.

17. „Експериментално упознавање ваздуха као физичке појаве у дечјем вртићу“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 8, 1976, стр. 613-619.
18. „Процењивање успешности предшколског васпитања и образовања“, *Педагогија*, Београд, Но. 3-4, 1977, стр. 635-639.
19. „Нека искуства у неговању дечјег музичког стваралаштва“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 4, 1977, стр. 298-307.
20. „Значај и карактеристике васпитног рада са децом најмлађег узраста у предшколској установи“, *Билтен ПУ „Радосно детињство“*, Нови Сад, 14. мај 1977, стр. 29-36.
21. „Применение методу игру в развитија геометрических поњати у детеј дошкољного возраста“, *Предшколско дете*, (международное издание), Београд, 1977, стр. 101-107.
22. „Међусобни однос дечјег вртића и основне школе“, *Педагогија*, Београд, Но. 1, 1977, стр. 67-73.
23. „Учење и испити“, у *Резултати анкете о условима студирања*, Универзитет у Новом Саду, 1977, стр. 173-241.
24. „Les jouets didactiques, un système éducatif“, *L'éducation par le jeu et l'environnement*, Paris, No. 5, 1977, str. 15-18.
25. „A didaktikus játékszerek rendszerének tulajdonságai“, *Oktatás és Nevelés*, Subotica, No. 23, 1977, str. 61-65.
26. „Развој перцепције код деце предшколског узраста“, *Билтен ПУ „Радосно детињство“*, Нови Сад, Но. 2, 1978, стр. 45-77.
27. „Емисије телевизије Нови Сад намењене деци“ у *Резултати истраживања дечјег аудиторјума*, Нови Сад, Одељење за истраживање програма и аудиторјума, 1979, стр. 1-18.
28. „Искуства америчких програма за рано образовање“, *Марксистичка мисао*, Београд, Но. 3, 1979, стр. 207-220.
29. „Драмска уметност у дечјем вртићу“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 7, 1979, стр. 627-636.
30. „Пијаже о могућности утицања на развој интелигенције“, *Настава и васпитање*, Београд, Но. 3, 1979, стр. 309-316.
31. „Le jeu – moyen d'appropriation des techniques intellectuelles“, *L'éducation par le jeu et l'environnement*, Paris, No. 8, 1980, str. 10-18.
32. „Развојне могућности дидактичке игре“, *Настава и васпитање*, Београд, бр. 4, 1980, стр. 651-664.
33. „О емисијама радио-школе Радио Новог Сада на српскохрватском језику“, *Извештаји и студије Одељења за истраживање програма и аудиторјума*, Нови Сад, бр. 5, 1980, стр. 17-30.
34. „Дидактичне игре“, у *Игра ин играче*, Љубљана, Звезда пријатељев младине Словеније, 1981, стр. 51-57.
35. „Дидактичне игре“, у књизи *Игра ин играче*, Љубљана, Звезда пријатељев младине Словеније, 1981, стр. 51-58.
36. „Општи принципи организације вртића као фактора формирања личности детета“, *Предшколско дете*, Београд, Но. 4, 1981, стр. 301-310.
37. „О предлогу концепције образовног програма Радио Новог Сада на српскохрватском језику“, *Извештаји и студије Одељења за истраживање програма и аудиторјума*, Нови Сад, Но. 4, 1981, стр. 1-47.
38. „Наслеђе и утицај друштвене средине као фактори интелектуалног развоја“, *Настава и васпитање*, Београд, Но. 5, 1981, стр. 941-948.

39. „Методолошка искуства психопедагошких истраживања развојних ефеката експерименталних програма за предшколску децу“, *Предшколско дете*, Београд, Но. 2-3, 1981, стр. 153-164.
40. „Омладинске емисије Радио Новог Сада“, *Извештаји и студије Одељења за истраживање програма и аудиторинума*, Нови Сад, Но. 13, 1982, стр. 1-41.
41. (са Ђ. Поповићем) „Стручно усавршавање просветних радника путем радија и телевизије“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 5-6, 1982, стр. 459-467.
42. „Уређивање и опремање простора дечјег вртића с обзиром на активност деце“, *Економика образовања*, Београд, Но. 3, 1983, стр. 38-50.
43. (са В. Јевић) „Услови за рад школских педагога у САП Војводини“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 4, 1983, стр. 289-295.
44. (са И. Ивићем) „Војвођански програм за јаслице и услови његовог остваривања“, *Предшколско дете*, Београд, Но. 1-2, 1983, стр. 37-50.
45. „Какав нам је програм предшколског васпитања потребан у САПВ“, *Предшколско дете*, Београд, Но. 1-2, 1983, стр. 83-98.
46. „Дидактичке игре“ у *Игра и играчке*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства и Сарајево, „Свјетлост“, 1983, стр. 58-66.
47. „Аз бвода ёс искола егујтмјкөдөсе а гуермекек беисколázасáвал копцсолатасан“, *Октатás ёс Невелёс*, Суботица, бр. 52, 1983, стр. 17-21.
48. „Улога физичког васпитања у развоју личности предшколског детета“, *Предшколско дете*, Београд, Но. 4, 1983, стр. 243-254.
49. „Остваривање функције предшколског васпитања“, *Педагогија*, Београд, Но. 1, 1984, стр. 188-195.
50. „Kutatási eredmények a didaktikai játékok hatásáról a gyermek értelemi fejlődésére“ u *Dolgozatok a nevelés és az oktatás köréből*, Pécs, Janus Pannonius tudományegyetem tanárképző kara, 1984, стр. 226-237.
51. „Активирање студената у процесу универзитетске наставе“, *Самоуправна школа*, Лозница, Но. 2, 1984, стр. 34-39.
52. „Играчка из педагошког угла“, *Предшколско дете*, Београд, Но. 4, 1984, стр. 285-290.
53. „Развој стваралаштва предшколске деце“, *Зборник Педагошке академије за образовање васпитача предшколских установа*, Београд, Но. 9, 1985, стр. 5-21.
54. „Наставници и осавремењивање универзитетске наставе“, *Зборник Матице српске за друштвене науке*, Нови Сад, Но. 77, 1984, стр. 169-185.
55. „Акцелерација и шестогодишњаци“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 5, 1984, стр. 361-368.
56. „Васпитни утицај програма Радио-телевизије Нови Сад за децу и омладину“, *Извештаји и студије Одељења за истраживање програма и аудиторинума*, Нови Сад, Но. 3, 1984, 39 стр.
57. „Филм у дечјем вртићу“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 7, 1984, стр. 601-607.
58. „Услови за подстицање и развој креативности“, *Зборник Института за педагогију*, Нови Сад, свеска III, 1985, стр. 35-46.
59. „Седи да разговарамо“, *Детињство*, Нови Сад, Но. 1-2, 1985, стр. 33-37.
60. „Тезе за VIII округли сто часописа 'Педагогија' – Предшколска педагогија“, *Педагогија*, Београд, бр. 3, 1986, стр. 259-262.
61. „Предшколска педагогија као наставно-научна дисциплина“, *Зборник Института за педагогију*, Нови Сад, свеска IV, 1986, стр. 49-59.
62. „Развојни критеријуми вредновања дечје литературе“, *Детињство*, Нови Сад, Но. 1, 1986, стр. 7-11.

63. „Развијање дјечје самосталности“, *Педагошки рад*, Загреб, Но. 7-10, 1986, стр. 431-439.
64. „Педагошке поруке симпозија 'Игре и играчке'“, *Педагошки рад*, Загреб, Но. 7-10, 1986, стр. 470-475.
65. „Traditional intellectual games and education“, *Play and culture*, Oslo, OMER, 1987, стр. 61-65.
66. „Методологија предшколске педагогије“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 1, 1987, стр. 59-66.
67. (са П. Јанковићем) „Истраживачке активности у дечјем вртићу“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 7, 1987, стр. 561-565.
68. „Начела васпитно-образовног рада у дечјем вртићу“, *Зборник Института за педагогију*, Нови Сад, свеска V, 1987, стр. 27-31.
69. „Предлози наставника за унапређивање ефикасности универзитетских студија“, *Иновације у настави*, Крушевац, бр. 4, 1987, стр. 313-317.
70. „Wychowawcze wartosci gier tradycyjnnych“, *Wychowanie w Przedszkolu*, Warszawa, бр. 2, 1988, стр. 93-94.
71. (са П. Јанковићем) „Карактеристике личности будућег учитеља“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 9-10, 1988, стр. 602-607.
72. „Преиспитивање 'свестраности' као циља васпитања“, *Васпитање и образовање*, Титоград, бр. 5-6, 1988, стр. 28-36.
73. „Les jeux traditionnels intellectuels et l'éducation“, *L' éducation par le jeu et l'environnement*, Paris, бр. 32, 1988, стр- 9-13.
74. „Лице и наличје улоге 'доброг детета'“, *Настава и васпитање*, Београд, бр. 4, 1988, стр- 394-402.
75. „Омета се развој предшколског васпитања“, *Предшколско дете*, Београд, бр. 4, 1988, стр. 293-297.
76. „A hátrányos helyzetű gyermekek személy – iségének kompenzáló lehetőségei az óvodában“, *Oktatás és Névelés*, Суботица, бр. 4-5, 1989, стр. 121-125.
77. Појмови из области Предшколске педагогије, *Педагошка енциклопедија* у редакцији Н. Поткоњака и П. Шимлеше, југословенски издавачи, 1989.
78. „Развој и карактеристике система друштвене бриге о предшколској деци у нашој земљи“, *Предшколско дете*, Београд, бр. 1, 1989, стр. 3-12.
79. „Zabawa i edukacja. Kontrowersje na temat roli zabawy w ksztatceniu“, *Wychowanie w Przedszkolu*, Warszawa, No. 3, 1989, стр. 131-137.
80. „РТВ и образовање“, *Иновације у настави*, Крушевац, бр. 1, 1989, стр. 3-7.
81. „Le jeu – un pont pour surpasser la rupture entre les generations“, *L'éducation par le jeu et l'environnement*, Saran, No. 40, 1990, стр. 3-5.
82. „Социјализација у вишекултурној средини“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 9-10, 1990, стр. 426-431.
83. „Педагогија на раскршћу“, *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад, свеска XIX, 1990, стр. 167-172.
84. (са Ј. Никић) „Неговање стваралаштва и обезбеђивање субјекатске позиције предшколског детета у игри“, *Зборник истраживачких радова 1986-1990*, Нови Сад, Филозофског факултет, 1991, стр. 21-31.
85. „Хришћанска мудрост и врлине“, *Фолклор у Војводини*, Нови Сад, бр. 7, 1993, стр. 117-120.
86. (са М. Микеш) „Организација институционалног васпитања и образовања предшколске деце“, *Зборник Одсека за педагогију и Одсека за психологију Филозофског факултета*, Нови Сад, 1994, стр. 35-42.



87. (са Ј. Рацков) „Проблемска настава као подстицај интелектуалног развоја“, *Настава и васпитање*, Београд, бр. 4, 1994, стр. 264-271.
88. (са студентима ИВ године Педагогије) „Беда без сјаја социјалистичке самоуправне педагогије“, *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад, књига XXI-XXII, 1994, стр. 147-150.
89. „Моја прва свеска – покушај да се у наше школе врати лепо писање“, *Норма*, Сомбор, бр. 1, 1995, стр. 114-119.
90. „Религија као темељ моралног васпитања“, зборник *Моралност и друштвена криза*, Београд, Институт за педагошка истраживања, 1995, стр. 377-384.
91. „Предшколству је место у систему васпитања и образовања“, *Педагогија*, Београд, бр. 1-4, 1995, стр. 668-677.
92. „Програм за развој дечје креативности“, зборник *Даровитост на предшколском и млађем школском узрасту*, Вршац, Виша школа за образовање васпитача, 1995, стр. 53-58.
93. (са М. Микеш, Ј. Никић и Ј. Клеменовић) „Организација институционалног васпитања и образовања предшколске деце“, у зборнику *Организација и унапређивање институционалног васпитања и образовања*, Нови Сад, Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1995, стр. 52-59.
94. „Сарадња предшколске установе са школом“, *Норма*, Сомбор, Но. 2-3, 1995, стр. 185-190.
95. „Педагошки захтеви за Основе програма васпитно-образовног рада у предшколским установама и услови за њихово повезивање са Наставним планом и програмом више школе за образовање васпитача“, *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад, књига XXIII, 1995, стр. 359-368.
96. „Шта треба поправити у Предлогу основа програма предшколског васпитања и образовања“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 1-2, 1996, стр. 80-91.
97. „Повезивање књижевности са другим уметностима у дечјем вртићу“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 3-4, 1996, стр. 196-204.
98. „Социјални радник у дечјем вртићу“, *Настава и васпитање*, Београд, бр. 1, 1996, стр. 109-117.
99. „Црна миса“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 5-6, 1996, стр. 333-338.
100. „Моралне поуке и наравоученија у књижевности за децу“, *Детињство*, Нови Сад, бр. 1, 1996, стр. 18-23.
101. „Стратегија развоја предшколског курикулума“, *Настава и васпитање*, Београд, бр. 2, 1996, стр. 361-369.
102. „Поговор приређивача“, у *Методички дани '96*, Кикинда, Виша школа за образовање васпитача, 1996, стр. 331-332.
103. „Развијање даровитости на раним узрастима“, зборник *Даровитост и креативност на предшколском и млађем школском узрасту*, Вршац, Виша школа за образовање васпитача, 1996, стр. 27-35.
104. (са Ј. Дотлић) „Књижевност у дечјем вртићу“, *Детињство*, Нови Сад, бр. 2-3, 1996, стр. 25-29.
105. (са М. Микеш и Ј. Клеменовић) „Развијање двојезичне комуникације предшколске деце у вишекултурној средини“, *Годишњак Филозофског факултета*, Нови Сад, књига XXIV, 1996, стр. 233-239.
106. „Нова концепција методике васпитно-образовног рада са предшколском децом“, *Наша школа*, Бањалука, бр. 3-4, 1997, стр. 264-273.

107. „Концепција програма високошколског образовања васпитача“, зборник *Потребе и могућности високошколског образовања васпитача*, Београд, Заједница виших школа за образовање васпитача, 1997, стр. 41-58.
108. „Саветодавни рад у предшколским установама“, *Зборник Одсека за педагогију*, Нови Сад, свеска XII, 1997, стр. 18-30.
109. „Услови и начини евалуације предшколског програма“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 1-2, 1998, стр. 125-137.
110. „Активирање детета у процесу учења уз помоћ схема и модела – услов за развој стваралачког мишљења“, *Зборник Више школе за образовање васпитача*, Вршац, бр. 3, 1997, стр. 35-44.
111. „Мали истраживачки пројекти у раду предшколског педагога“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, Но. 3-4, 1998, стр. 249-257.
112. „Пројекат стручног самоусавршавања“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 5-6, 1998, стр. 436-445.
113. „Ин мемориам – Љубица Дотлић“, *Детињство*, Нови Сад, бр. 1, 1998, стр. 3-6.
114. (са Ј. Клеменовић) „Комуникација у двојезичној средини деце у вртића“, зборник *Језик и култура говора у образовању*, Београд, Институт за педагошка истраживања и Завод за уџбенике и наставна средства, 1998, стр. 322-335.
115. „Извештај о пројекту стручног самоусавршавања“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 9-10, 1998, стр. 836-838.
116. „Како подржати даровите“, *Зборник Више школе за образовање васпитача*, Вршац, бр. 4, 1998, стр. 221-226.
117. „Обдареност и како је открити на време“, *Зборник Више школе за образовање васпитача*, Вршац, бр. 5, 1999, стр. 224-233.
118. „Игра у слободном времену родитеља и деце“, у зборнику *Дете и слободно време*, Београд, Службени гласник, 2000, стр. 67-71.
119. „Слободно васпитање или слобода од васпитања“, *Педагогија*, Београд, бр. 3-4, 2000, стр. 396-401.
120. (са С. Стојаковим) „Квалитет и ефикасност образовања“, *Педагогија*, Београд, бр. 3-4, 2000, стр. 409-413.
121. „Шта ће бити са Основама програма предшколског васпитања и образовања“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 1-2, 2001, стр. 104-110.
122. „Високошколско образовање васпитача“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 5-6, 2001, стр. 444-453.
123. „Реформа школства – про ет цонтра“, *Настава и васпитање*, Београд, бр. 5, 2002, стр. 292-301.
124. „Правна регулатива васпитања и образовања за заштиту животне средине“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 5-6, 2002, стр. 329-337.
125. „Шта су и чему служе игровни и радни листови“, *Дјечија заштита*, Бијељина, бр. 1, 2003, стр. 65-78.
126. „Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције“, *Норма*, Сомбор, бр. 1, 2003, стр. 33-53.
127. „Стратегија израде курикулума као парадигма за реформу система васпитања и образовања“, зборник *Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*, Нови Сад, Тампограф, 2004, стр. 314-352.
128. „Предшколство после укидања Закона о друштвеној бризи о деци“, *Настава и васпитање*, Београд, бр 5, 2003, стр. 606-615.
129. „Реформа школства у светлу закона“, *Директор школе*, Београд, бр 1, 2004, стр. 1-6.

130. „О београдској концепцији трогодишњег образовања васпитача“, *Настава и васпитање*, Београд, бр 1, 2004, стр. 135-141.
131. „Гашина реформа школства“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр 5-6, стр. 349-357.
132. „Научно-истраживачки рад у области ликовне културе као васпитно-образовног подручја“, *Настава и васпитање*, Београд, бр 4-5, 2004, стр. 388-395.
133. „Васпитач за XXI век“, зборник *Наше стварање*, Алексинац, Виша школа за образовање васпитача, 2005, стр. 7-15.
134. „Предговор“ и „Педагошко-психолошко образовање универзитетских наставника и сарадника“, зборник *Реформа школског система у условима транзиције*, Нови Сад, Тампограф, 2005, стр. 1-9 и 287-295.
135. „Екологија у дечјем вртићу“, зборник *Човек и радна средина*, Ниш, Факултет заштите на раду, 2005, стр. 297-302.
136. „О потреби прерастања више школе у високошколску установу“, *Монографија Више школе за образовање васпитача*, Суботица, 2005, стр. 213-221.
137. „Правно регулисање друштвене бриге о деци након укидања истоименог закона“, зборник *Еволуција популационе политике у Србији 1945-2004*, Београд, 2005, стр. 197-229.
138. „Страпутице реформе система васпитања и образовања“, зборник *Бела књига о реформи школства*, Чачак, Синдикат образовања, 2006, стр. 11-29.
139. „Образовање васпитача – јуче, данас, сутра...“, зборник *Перспективе образовања васпитача*, Суботица, Виша школа за образовање васпитача, 2006, 14-29.
140. „Реформа школства у светлу закона“, монографија *Развој система васпитања и образовања у условима транзиције*, Нови Сад, Тампограф, 2006, стр. 13-35.
141. „Поруке и закључци са научног скупа“ и „Еволуција српске просвете по угледу на европску“, у зборнику *Европске димензије реформе система образовања и васпитања*, Филозофски факултет у Новом Саду и Педагошка факултета Универзе у Љубљани, 2006, стр. 5-12 и 13-17.
142. „Остваривање циљева популационе политике у предшколским установама“, *Зборник Матице српске за друштвене науке*, Нови Сад, бр 121, 2006, стр. 499-502.
143. „Образовање васпитача у свету и у нашој земљи“, Зборник радова, књига 2, *Европске димензије образовног система у Србији*, Филозофски факултет, Нови Сад, 2006, 45-61.
144. „Предговор уредника“ и „Образовање васпитача предшколске деце“, у *Реформа система васпитања и образовања у Републици Србији*, Нови Сад, Тампограф, 2006, стр. 3-5 и 89-102.
145. „Однос теорије и праксе у припреми будућих васпитача“, у књизи О. Гајић (ур.), *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад, Одсек за педагогију Филозофског факултета, 2006, стр. 105-120.
146. „Закључци са симпозијума 'Васпитач за ХХИ век'“, *Наше стварање*, Алексинац, Виша школа за образовање васпитача, 2006, стр. 7-10.
147. *Модел Б припремног предшколског програма*, Нови Сад, Драгон, 2006, 56 с.
148. „Нове Основе програма предшколског васпитања и образовања као програмски садржај у школовању будућих васпитача“, Зборник радова, књига 3, *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Филозофски факултет, Нови Сад, 2007, стр. 135-142.

149. „Реформа школства. Да, али како?“, у зборнику ур. В. Димитријевића *Од Светог Саве до Берђа Сороша*, Хришћанска мисао, Београд, 2007, стр. 49-106.
150. „Демократизација и децентрализација образовног система“, *Зборник Одсека за педагогију*, Нови Сад, 2007, број 20/21, стр. 30-39.

Поред наведених монографија, приређених књига, уџбеника, студија, огледа и поглавља у књигама, у библиографију Емила Каменова спада и преко две стотине краћих чланака и приказа, објављених у часописима и новинама, највише у *Просетном прегледу*.

## Проф. др БОШКО М. ВЛАХОВИЋ - из биографије -

*Школовање.* Бошко М. Влаховић је рођен у Росуљи код Пећи, Република Србија 13. 08. 1931. године. Основну школу је завршио у родном месту, прва 4 разреда гимназије у Пећи, а учитељску школу у Призрену. Педагошке науке је студирао на Филозофском факултету Универзитета »Кирило и Методије« у Скопљу где је и дипломирао 1962. године. Магистарске студије је похађао и завршио на Одсеку за економику и планирање образовања Факултету политичких наука Универзитета у Београду са магистарском тезом »Технолошка модернизација наставе/учења« (ментор Д. Франковић). Докторат педагошких наука стекао је на Филозофском факултету Универзитета у Сарајеву 1998. год. одбравивши докторску тезу: »Функције центара за дисеминацију наставних иновација« (ментор академик П. Мандић).

*Педагошки и научни рад.* Током свог радног века континуирано и искључиво се бавио педагошким радом. У овој делатности прошао је, безмало, све степеннице од учитеља до професора универзитета. Почео је као учитељ у Коретину (К. Каменица) потом руководилац школе, просветни саветник, директор Регионалног завода за унапређивање васпитања и образовања (Крушевац), помоћник директора и професора Педагошке академије за образовање учитеља у Београду, па до професора Учитељског факултета Универзитета у Београду. На Учитељском факултету је, поред опште педагогије предавао и (једно време) технологију образовања и водио интердисциплинарни семинар из педагогије и психологије, чији је програм хонорарно реализовао и на Учитељском факултету у Јагодини. Ангажован је на последипломским студијама Педагошког факултета у Сомбору.

Аутор је више десетина стручних и научних радова. Међу њима су књиге: *Трансфер иновација у образовању, Управљање и руковођење педагошким иновацијама, Школски мултимедија центар, Путеви иновација у образовању, Педагошка хрестоматја* и друге. Писац је више уџбеника, као и приручника за наставнике. Сарађивао је у већем броју педагошких листова и часописа. Објавио је око 200 чланака и расправа. Предмет његовог трајног интересовања су проблеми из различитих домена педагошких наука и праксе, али су у средишту тих интересовања иновације у образовању, посебно у настави/учењу. Магистарска теза, докторска теза, већина осталих радова, пројекти и практични подухвати на којима је радио, имају за предмет унапредивање, промене, односно иновације у образовању. Тим питањима он се није само теоријски бавио, већ се и веома ангажовао на њиховој практичној реализацији. Отуда, он претежно пише о оним педагошким проблемима које је осећао непосредно радећи на променама школе, образовања, наставе. И данас, бавећи се издаваштвом, штампаних извора заокупљен је тражењем концепта иновативног уџбеника који би био у функцији развијајуће наставе.

Из такве оријентације је, поред осталог, резултирало и низ других пројеката чијом израдом и реализацијом је руководио. Реч је о пројектима у које су својевремено уложена знатна друштвена средства. Оно што посебно карактерише пројекте на којима је радио је то да они нису остајали у рафовима, већ су реализовани, те и, мање или више, дали запажене ефекте на ширим нашим просторима. Да поменемо неке од пројеката на чијој изради је Б. Влаховић радио и којима је руководио: *Концепција, организације опремања и рада центара за иновације у образовању; Концепција организованог опремања школа савременим средствима рада; Модел система перманентног усавршавања наставника за промене; више пројеката уводјења промена у архитектури низа постојећих школа, а у циљу њиховог прилагођавања потребама савремене наставе/учења; Концепт (методологија) вредновања рада школа; Пројекат конципирања и покретања специјализованог часописа који би се бавио променама у образовању и др.*

Неки од евидентних ефеката рада на овим пројектима су:

а) Изграђен је, опремљен и организован за рад регионални Завод и у оквиру њега Центар за иновације и унапређивање васпитања и образовања Крушевац, који је својом оригиналношћу и делатношћу на променама низ година привлачио пажњу педагошке и шире јавности у Југославији;

б) Још почетком 80-тих година прошлог века, у организацији Центра за иновације, отворен је процес систематског усавршавања наставника за иновације који је постављен на савременим основама (добровољност, мотивисаност, мале групе, систем активног учења, систем издавања сертификата и др);

ц) Системом савремене изградње, доградње и адаптације школског простора извршене су крупне промене у архитектури постојећих школа Расинског региона што је омогућило бржу трансформацију школских библиотека у медијатеке. У новим условима формирано је, опремљено савременом опремом и организовано да ради на нов начин више од 30 школских медијатека, што је био јединствен подухват у ондашњој Србији и Југославији;

д) Током више година је систематски примењиван пројекат вредновања рада школа у функцији њиховог финансирања;

е) У оквиру и у функцији рада основаног Центра за иновације и Програма промена којим је Руководио Б. Влаховић, а уз непосредно учешће осталих стручњака у Заводу, те и уз сарадњу и свесрдну помоћ истакнутог југословенског педагога др Драгутина Франковића, покренут је часопис «Иновације у настави», прва ревија ове врсте у овом делу Европе, чији су први и дугогодишњи уредници били Драгутин Франковић и Бошко Влаховић. Овај часопис је за кратко време привукао пажњу научних и стручних кругова у ондашњој Југославији. Није случајно што су у његову Редакцију ушли еминентни научни радници са универзитета од Љубљане до Скопља. Педагошка јавност Југославије је одушевљено поздравила појаву овог јединственог извора. Шта је овај часопис значио за образовање на читавом простору ондашње Југолавије може се видети из текста који је познати загребачки и Југословенски педагог др Владимир Мужих поводом појаве

часописа Иновације у настави написао у Загребачком листу Вјесник, где се, поред осталог, каже: »Часописом иновације у настави који већ у првим бројевима доноси прилоге из различитих крајева земље и актуелности о модернизацији наставе у свету, укључујемо се у онај европски и светски круг где се брига за осавремењивање наставе води много шире и дубље од пуке презентације знанствених и техничко-технолошких информација о новоме у школству« (»Вјесник« 1984. год.). Слично су о овом Пројекту у оно време писале и друге новине: «Политика», »Борба«, »Просветни делавац«, »Нова Македонија«. Б. Влаховић је безмало 20 година уређивао ову публикацију. То је, у годинама непосредно уочи распада Југославије, био најтиражнији педагошки часопис у нас;

ф) Све основне школе обухваћене Пројектом су опремљене савременим средствима рада. По мишљењу иностраних посетилаца, који су у то време посећивали Центар за иновације у Крушевцу, а њих у то време није било мало, опрема школа обухваћених овим пројектом је била изнад европског нивоа.

*Рад на издаваштву.* На Педагошкој академији за образовање наставника, а потом на Учитељском факултету у Београду, поред наставничког посла, Влаховић се, у својству одговорног за издаваштво, ангажовао да у овим институцијама, у последњој деценији 20. века, организује и утемељи издавачку делатност са оријентацијом на актуелну тематику из области педагошких наука и напредне педагошке праксе. У овом периоду издаваштво Учитељског факултета, према речима тадашњег декана, се толико развило да су приходи које је Факултет остваривао из ових извора били осетно већи од средстава која је ова институција добијала из буџета. Окосницу издавачког плана су представљале студије у којима се разматрају проблеми савременог образовања, као и радни материјали у функцији подршке савремене организације наставе-учења.

Последњих година се Б. Влаховић интензивно бави проблематиком савременог уџбеника. Настоји да дође до уџбеника, као основног средства педагошког рада, који ће бити више у функцији остваривања савремених циљева школе, ближи савременим сазнањима о природи процеса учења. За релативно кратко време су, у предузећу које је основао и под његовим руководством створени уџбеници који су својом особеношћу привукли пажњу педагошке јавност у Србији. Тако се, за само четири године постојања, ова Издавачка кућа уврстила међу десет најтиражнијих издавача у Србији.

Б. Влаховић је у више наврата био на студијским боравцима у иностранству. Био је у посети центрима за иновације, као и другим институцијама за унапређивање образовања у Стразбуру, Веспрему, Клагенфурту, Фрајбургу, Петербургу, Москви и др. Радио је на остваривању непосредних контаката институција у којима је радио са научним и стручним организацијама из низа других земаља. Тако се између Завода за унапредивање образовања – Центра за иновације у Крушевцу и Института Песталоцијанум из Цириха низ година одвијала интензивна научна и стручна

сарадња и размена искустава путем узајамних посета, расправа на округлих столова и сл. Та сарадња се истовремено одвијала и са Педагошким факултетом у Цириху чији су студенти и професори неколико година у континуитету бивали гости Центра за иновације у Крушевцу радећи на Пројекту мултикултурна функција школе.

*Остале активности.* Б. Влаховић је члан Редакције и дугогодишњи главни и одговорни, или одговорни уредник часописа Педагогија. Оснивач је и дугогодишњи уредник часописа »Иновације у настави.« Члан је Редакционог одбора Словеначког часописа Обзорја. Својим прилозима је дао допринос настанку Педагошке енциклопедије (1989) и Педагошког речника (1996.) Члан је Редакционог одбора за писање нове педагошке енциклопедије.

Учесник је већег броја националних и међународних научних скупова. У више наврата је био на студијским боравцима у иностранству. Непосредно је радио на организацији низа научних скупова, конгреса, симпоуијума, округлих столова и др.

Биран је у више мандата за члана Председништва и генералног секретара Савеза педагошких друштава Југославије, Србије и Црне Горе, а потом за члана Председништва и Извршног директора Форума педагога Србије и Црне Горе. Биран је за члана Одбора за науку Републике Србије, за члана и потпредседника Савета Београдског универзитета...

Добитник је већег броја друштвених признања међу којима и Ордена рада са златним венцем, Повеле и плакете Скупштине Србје »25 мај« за резултате у области иновација у образовању и др.

## **ИЗВОД ИЗ БИБЛИОГРАФИЈЕ РАДОВА\***

### **А. КЊИГЕ, И ПОСЕБНЕ ПУБЛИКАЦИЈЕ**

# **Репетиторијум** садржаја и методике наставе у нижим разредима основне школе, Заводи за унапређивање васпитања и образовања Србије, Београд, 1969. год.

# **Вредновање педагошког рада**, Просвета Београд, 1990.

# **Школска медијатека**, Нова просвета, Београд, 1987. год.

# **Мултимедија центар школе**, Савез педагошких друштава Југославије и Издавачко предузеће МЕРИТ, Београд. 1998. год.

# **Педагошка хрестоматија** ( заједно са др Д. Франковићем), Стручна књига Београд, 1994.

# **Трансфер иновација у образовању**, Научна књига, Београд, 1990.

# **Управљање иновацијама у образовању**, ЦУРО, Београд, 1996. год.



- # **Путеви иновација у образовању**, Стручна књига, Београд, 2001. год.
- # **Наставник – изазови професионализације**, ( заједно са др. Н. Вујисић) Едука , Београд, 2005.
- # **Општа педагогија**, (група аутора), за студенте педагошких факултета, Београдски универзитет, Учитељски факултет Београд, 1995. год.
- # **Педагогија – психологија**, ( коаутор ) приручник, Просвета, Београд, 1997. год.
- # **Вежбе из педагогије** (коаутор) приручник за студенте педагогије, Београдски универзитет, Учитељски факултет Београд, 1995. год.
- # **Познавање природе и друштва**, уџбеник за 3. разред основне школе у Републици Србији, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1987 – 2002. ( шеснаест издања).
- # **Познавање природе и друштва**, уџбеник за 3. разред специјалних одељења основне школе у Републици Србији, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989. (више издања ).
- # **Наш крај, регионални уџбеник** за 3. разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1993. год. (више издања).
- # **Математика – уџбеник за 3. разред основне школе у Републици Србији**(коаутор) Издавачко предузеће ЕДУКА Београд, 2003.
- # **Природа и друштво**, уџбеник за 3. разред основне школе у Републици Србији, Издавачко предузеће ЕДУКА Београд, 2004.
- # **Репетиторијум тема и облика писменог и усменог изражавања** ученика у основној школи, Дечје новине, 1985. год.
- # **Огледи о проверавању знања, ( коаутор)**, Дечје новине, Г. Милановац, 1966.
- # Педагошка енциклопедија (прилози), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989.
- # Педагошки лексикон ( прилози), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997.
- # Методички подсетник за савремену организацију наставе природе и друштва у нижим разредима основне школе, Завод за унапређивање васпитања и образовања, Крушевац, 1966. год.

## 2. РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У ЗБОРНИЦИМА И ЧАСОПИСИМА

# **Информациона и наставна технологија као детерминирајући фактор савремене организације простора и опреме у модерној школи**, Зборник радова “Образовна и информациона технологија” В. Бањи, 21. и 23. априла 1989. год. , Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, 1991. год.

# **Да ли је наш систем образовања способан за промене**, саопштрње на 8. конгресу педагога Југославије, Зборник “Образовање и људски фактор данас”, Педагогија, 1996, бр. 1-4.

# **Информатика и образовање, ( заједно са др Ђ. Надрљански), реферат на 9. конгресу Савеза педагошких друштава Југославије**, Педагогија, br. 3-4.

# **Иновације и квалитет образовања, Међународна научна конференција на тему Систем квалитета у образовању према захтевима серије стандарда ЈУС ИСО 9000**, Београд, 16-18 маја 1996,

# **Тенденције и условљености иновирања школе, њених садржаја, метода и облика рада**, Зборник “Школа и учитељи у савременом друштву.” Саветовање 14. 15. и 16 јануара, 1993. год., Савез учитеља Србије.

# **Успешно образовање и развој надарених захтева другачије окружење и другачије педагошке приступе**, Уводни реферат на Међународном научном симпозијуму Надарени између теорије и праксе, одржаном на Оточцу код Новог места Република Словенија 5. и 6. јуна 2001 године, Зборник, Педагошки факултет Универзитета Љубљана, Словеначко удружење са надарене, Ново место Високошколски центар Ново место, 2001. год.

# **Иновације и квалитет образовања**, излагање на Међународној научној конференцији одржаној од 16 до 18. маја 1996. год. у Београду са темом Систем квалитетау образовању, а у организацији Института Браћа Карић и Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996.

# **Савремени простор, инсталације и опрема битан услов за трансформацију школске библиотеке у медијатеку**, Библиотечко- информацијски центар као фактор унпређивања васпитно- образовног процеса у организацијама васпитања и образовања, Зборник радова међурејубличког саветовања, Ријека, 10-11. маја 1981.

# **Универзитетско образовање учитеља између традиционалних и нових приступа**, Зборник, Учитељски факултет Јагодина.

# **Модел годишњег планирања рада одељењске заједнице ученика у нижим разредима основне школе**, Планирање и припремање васпитно- образовног рада у основној школи, Зборник радова центара за иновације и усавршавање наставника у Србији, градина, 1986. год.

# **Приступ планирању рада одељењске заједнице у вишим разредима основне школе**, Зборник, Градина, 1986. год.

# **Цвет, плод и њихова улога, пример савремене обраде садржаја познавања природе**, Зборник награђених радова наставе познавања природе, хемије, географије и домаћинства у основној школи, Завод за основно образовање и образовање наставника Републике Србије, Београд, 1967. год.

# **Испаравање воде**, Зборник награђених радова Познавања природе, биологије и др. на расписаном конкурс, Завод за основно образовање и образовање наставника Републике Србије, Младо поколење, Београд, 1968. год.

# **Падавине и њихов постанак**, Зборник награђених радова, Завод за основно образовање и образовање наставника републике Србије, Младо поколење, Београд, 1968. год.

# **Нове стратегије за школу у доба мултимедија**, Зборник mediji v izobraževanju, mednarodni zdravstveni simpozij, pedagoška fakulteta univerze na primorsem Koper i Visokoškolsko središče Novo Mesto, 2004

# **Успешно образовање и развој надарених захтева другачије окружење и педагошке приступе**, Међународни научни скуп: Надарени између теорије и праксе, Ново Место 2003. године, Зборник, Педагошки факултет Универзитета у Љубљани.

# **Неке контроверзе у иновационим токовима образовања у нас**, Зборник радова са Међународног научног скупа: Иновације и традиција у условима социјалних промена, Заједница учитељских факултета Србије, Београд 1996.

# **Потребе савременог образовања захтевају нове прилазе у формирању учитеља**, Округли сто о образовању учитеља, Учитељски факултет Јагодина, 1995.

# **Функције центара за дифузију наставних иновација**, Иновације у настави, 1992. бр.1- 2.

# **Центри за иновације функцији усавршавања наставника за примену савремене образовне технологије**, Иновације у настави, 1992, бр. 4.

# **Нужност и ограничености услова за подстицање стваралаштва ученика у основној школи**, Настава и васпитање, 1970, бр.1-2.

# **Настава познавања друштва посматрана кроз једно испитивање**, Настава и васпитање, 1970, бр. 1.

# **Истраживање садржаја и структуре знања ученика из математике у 4. разреду основне школе**, Настава и васпитање, 1967, бр3.

# **Управљање и руковођење школом и ув ођење иновација**, Директор школе 1993, број 1.

# **Савремена организација школског система предпоставка брже обнове образовања**, Иновације у настави, 1993, бр. 1.

# **Послови и радни задаци школског медијатекара**, Педагошка стварност, 1985, бр.8.

- # **Изазови савремених медија**, Зборник Црногорске академије наука, Подгорица 2007.
- # **Перспективе иновација и унапређивања образовне технологије**, Учитель, 1990, бр. 331-34.
- # **Неки елементи методологије и стратегије увођења иновација у настаи**, Учитель, 1991, бр. 37-38.
- # **Како основати школску медијатеку**, Иновације у настави, 1985, бр. 2.
- # **Иновације у савременој школској архитектури**, Иновације у настави, 1984, бр.3
- # **Главни правци и тенденције технолошке модернизације наставе и учења**, Педагошка стварност, 1979, број 3.
- # **Мере подстицања за бржу технолошку модернизацију васпитно' образовног процеса**, Економика школа, 1980., бр.10.
- # **На маргини једне пројекције иновација у технологији наставе и учења**, Економика образовања, 1982, бр. 11.
- # **Обим и карактер настојања за технолошком обновом наставе и учења у основном образовању Крушевца**, Настава и васпитање, 1978, бр. 5.
- # **Један покушај дугорочног пројектовања модернизације васпитно образовног процеса**, Настава и васпитање, 1979, бр.2.
- # **Центар за иновације у образовању Крушевац институционални оквир једног система за дифузију промена у образовању**, Иновације у настави, 1983, бр. 1.
- # **Усавршавање педагошких кадрова у функцији модернизације технологије васпитно образовног процеса**, Настава и васпитање, 1983. бр. 1-2 (Реферат на Првом конгресу педагога Србије).
- # **Дијагностицирање проблема које треба рењшити битна етапа у циклусу увођења датих педагошких иновација**, Иновације у настави, 1983, бр. 3-4.
- # **Ставови и мишљења наставника о променама у технологији наставе/ учења**, Економика школа, 1979, бр. 2.
- # **Образовање за коришћење медијатечких ресурса**, Иновације у настави, 1989, бр.2.
- # **Савремена наставна средства, планирање и приоритети**, Настава и васпитање, 1984, бр. 4.
- # **Почеци и развој учења о дифузији иновација**, Иновације у настави, 1992, бр. 3
- # **Светски сајам школске опреме**, Иновације у настави, 1985, бр.1.
- # **Увод у наставни час као иницијални покретач активности ученика у настави**, Настава и вбаспитање, 1970, бр. 4.

- # **Критерији оцењивања и понављање разреда у основној школи**, Педагошка стварност, 1979, бр. 10.
- # **Стање наставе познавања друштва посматрано кроз једно испитивање**, Настава и васпитање, 1970, бр. 1.
- # **Неки аспекти комплексног поступка у настави почетног читања**, Настава и васпитање, 1868, бр. 3.
- # **Проблеми вредновања педагошког рада у систему награђивања према раду**, Настава и васпитање, 1968, бр. 1.
- # **Основи једне концепције за вредновање рада шкоила**, Педагошка стварност, 1969, бр.9.
- # **Целовито дело о учењу у процесу наставе**, Лернер, Њ., Дидактичке основе наставних метода, Иновације у настави, 1983, бр. 3.
- # **Академик Петар Мандић истакнути протагониста иновација у образовању**, Иновације у настави, 1989, бр. 3.
- # **Чиниоци ширења иновација у настави**, Директор школе, 1992, бр. 4.
- # **Противуречности у програмској концепцији наставе Познавања природе и друштва**, Настава и васпитање, 1987, бр. 3.
- # **Шта је са унутрашњом реформом наше школе**, Иновације у настави, 1986, бр3.
- # **Педагошка академија спремна за улазак у 21. век**, Иновације у настави 1989, бр. 4.
- # **Модернизација маставе у првом плану**, Самоуправно васпитање, 1985, бр. 4.
- # **Неколико опаски и дилема поводом потреба и могућим правцима реформе основног образовања у нас**, ( Научно саветовање), Педагогија, 1998, бр. 3.
- # **Држава и школа**, саопштење на Округлом столу “ Држава и школа” одржаном у организацији СПДЈ, Београд, Педагогија, 2000, бр. 1.
- # **Педагошко психолошка служба у савременој школи**, Иновације у настави, 1984, бр. 2.
- # **Пример регионалног СИЗА вредан пажње**, Иновације у настави, 1984, бр. 2.
- # **Поглед на Светски сајам школске опреме**, Иновације у настави, 1985. бр. бр. 1.
- # **Уз Мали јубилеј часописа Иновације у настави**, Иновације у настави, 1988, бр.1.
- # **Уз 75. годишњицу проф. др Драгутина Франковића**, Иновације у настави, 1988, бр. 4.

- # Актуелна подручја иновирања знања наставника у организацији центра за иновације, Иновације у настави, 1992, бр. 4
- # Информациона и наставна технологија као детерминирајући фактор савремене организације простора и опреме у новој школи, Иновације у настави, 1986, бр. 3.
- # Уводна реч на Округлом столу “ Иновације у настави пут у будућност” (3. 04. 1993.), Иновације у настави, 1993, бр. 1-2.
- # Модеран организациони систем претпоставка брже обнове образовања, излагање на округлом столу “ Иновације у настави пут у будућност ( 3. 04. 1993.), Београд, Иновације у настави, 1993, бр. 1-2.
- # Пример једног педагошког прегалаштва, Иновације у настави, 1993, бр. 3-4.
- # Школски миље у доба мултимедија, Иновације у настави, 1994, бр. 1-2.
- # Иновациона клима и иновације у образовању, Иновације у настави, 1994, бр. 3-4.
- # Образовање учитеља у Канади, Иновације у настави, 1996, бр.1.
- # Мултиопциона школска архитектура, Иновације у настави, 1997, бр. 1.
- # Савремена инфо комуникациона технологија и образовање, Иновације у настави, 1997, бр. 3.
- # Квалитет и критерији квалитета образовања, Иновације у настави, 1999, бр. 2.
- # На крају једне деценије, Иновације у настави, 1992, бр.4.
- # Школа пред изазовима развима развоја, Васпитање и образовање, 1999, бр.1. ање, 2002, бр.3.
- # Стратегије педагошких иновација, Васпитање и образовање, 2002, бр. 3.
- # Тенденције иновација у авременом образо0вању, Васпитање и образовање, 1994, бр. 5-6.
- # Проф. др ДРАГУТИН Франковић, Васпитање и образовање, 2002, бр.2.
- # Проширене улоге наставника, Педагогија, 2004. бр. 3.
- # Припремање и усавршавање наставника код нас, Педагогија, 2002, бр. 3.
- #Уз 85 година живота и 60 година рада професора др Драгутина Франковића, Педагогија, 1999, бр. 4.
- # За савременија епистемолошка полазишта у поимању и организацији наставе /учења на наставничким факултетима, Педагогија, 2003, бр. 2.

#Култура школе као чинилац прихватања и примене ноја, Педагогијавих иде, 2001, бр. 2.

# Школа у којој се личност споро усправља, Педагогија, 1999, бр. 1-2.

# Кад образовање касни, Педагогија, 2000, бр. 1.

# Од искључиво националног полазишта ка вредностима културно плуралистичког друштва у утврђивању и остваривању циљева и задатака васпитања, Педагогија, бр. 1-2.

# Љубица Продановић- поводом 75 година живота и 55 година рада у образовању, (заједно са др С. Јукићем), Педагогија, 2001, бр5. 4.

# Садашњи тренутак образовања и шта даље (Округли сто), Педагогија, 1997, бр. 3.

#Образовање учитеља у свету, Педагогија, 1997, бр. 4.

# Педагошка интеракција – процес у коме се догађа савремено васпитање, излагање на Сабору учитеља Србије 19 и 20. маја 1995. год. на Златибору, Учитељ, 1995. бр. 47-50.

#Фактори иновација у школама, Директор школе, 1992, бр. 4.

# Организација, руковођење и иновације у школи, Директор школе, 1993.бр. 1-2

# Испољене тешкоће и слабости у вредновање рада школе, Економика образовања, 1985, бр. 10.

# Осврт на Предлог теза о организацији инспекцијске службе у школству, Педагошка стварност, 1969, бр. 1.

# Основи једне концепције за вредновање рада школе, Педагошка стварност, 1969, бр. 9.

# Проблеми почетног читања – нека искуства у примени комплексног поступка Јелене Миоч, Просветно дело, 1965, Скопје, бр.7- 8

# Елементи пројекта истраживања вредновања ефеката педагошког рада, Педагошка стварност, 1985, бр11.

# Животно – просторно одређењекраја у настави познавања природе и друштва- проблем поимања и последице, Настава и васпитање, 1982, бр. 5.

# Проверавање садржаја и структуре знања ученика 4. разреда основне школе, из математике, Настава и васпитање, 1967, бр. 3.

# Осветљење и електрични уређаји у стану, модел савремене организације наставе у 3. разреду, Настава и васпитање, 1969, бр. 2.

- # **Како се организовати за увођење рачунара у васпитно- образовни процес,** Настава и васпитање, 1986, бр. 1.
- # **Школовање од шесте или седме године,** Победа, Крушевац,
- # **Уџбеници – основно средство рада ученика,** Победа, 28. 05. 1965.
- # **Филмска култура ученика,** Победа, 8. 03. 1965.
- # **Жанрови филмова и узраст ученика,** Победа, 11. 09. 1965.
- # **Тематика филмова и узраст ученика,** Победа, 25. 04. 1965.
- # **О леворукости деце,** Победа, Победа, 18. 07. 1967 год.
- # **Модели интерпретације наставних садржаја познавања природе и друштва,** Настава и васпитање, 1969, бр.2.
- #**Рад у паровима као савремени наставни облик,** Економика образовања, 1982, бр. 5.
- # **Противуречности и негативне импликације понављања разреда у Основној школи,** Педагошка стварност 1971, бр. 9- 10.
- # **Обим и структура знања из физике која ученици поседују завршавајући основну школу,** Педагошка стварност, 1967, бр2.
- # **Модел обраде програмских садржаја наставе познавања природе,** Човек и занимање, 1969, бр. 8.
- # **Криза школске архитектуре,** Просветни преглед, 1986, бр. 1381.
- # **Школски систем Црне Горе,** Иновације у настави, 1996. б. 4.

## НАПОМЕНА

Због несређенисти библиографских података и кратког времена аутор није успео да у њу уврсти и низ радова објављених у листовима, затим радове типа: прикази, белешке, дискусије, ин меморијам и сл.





## Проф. др МИРЧЕТА ДАНИЛОВИЋ

### 1. БИОГРАФИЈА

Проф. др Мирчета Даниловић рођен је 1938. год. у Жабљаку. Од 1944. године живи и ради у Београду, где је завршио основну школу, гимназију, као и Учитељску школу и Филозофски факултет (група за психологију) 1965. године. Од 1965. године радио је у Школском центру везе ЈНА. Поред научно-истраживачког рада бавио се клиничко-саветодавно-дијагностичким радом са ученицима и студентима Војне академије КОВ, слушаоцима разних стручних курсева и старешинама и наставницима центра.

Као дипломирани војни психолог ("стручњак из грађанства") радио је у Научно-наставном одсеку где се бавио научно-истраживачким радом за потребе Центра и ЈНА. Држао је наставу из предмета "Основи опште психологије" за студенте Војне академије КОВ, "Основи војне андрагогије и педагогије" и "Основи војне педагогије и психологије" у средњотехничкој школи везе, као и наставу за стручно усавршавање наставника и старешина Центра, у вези разних васпитно-образовних проблема на пољу психологије, педагогије, иновација, савремене образовне технологије и других васпитно-образовних проблема. За свој рад био је усмено и писмено похваљиван и награђиван од Управе центра и Управе веза при генералштабу ЈНА "за примерно залагање и постигнуте успехе у раду" ( Диплома "за самопрегорно и савесно извршавање свих постављених задатака" 1975. године, Медаља рада 1976. године додељена од председника СФРЈ – указ број 138, итд.) У току свог рада у ЈНА био је на разним друштвеним функцијама.

Докторирао је 12.12.1977. године на Филозофском факултету у Сарајеву на теми "Проблеми примене кибернетичких метода и принципа у образовној техници и технологији". У звање *доцента* изабран је 9.1.1979.

године на Педагошко-техничком факултету "Михајло Пупин" у Зрењанину. За **ванредног професора** опште и педагошке психологије изабран је 23.12.1981. године на Филозофском факултету у Никшићу. За **редовног професора** изабран је 24.12.1986. године на Техничком факултету "Михајло Пупин" – Зрењанин, Универзитета у Новом Саду. **По други пут је изабран за редовног професора** на Универзитету Црне Горе 10.2.1988. године. У звање **научног саветника** изабран је 1990. године у Институту за педагошка истраживања у Београду. У звање члана Српске Академије образовања изабран је 17.02.2007. год. Члан је Одбора за филозофију и социологију Црногорске Академије наука и умјетности од 1977. године, члан је Друштва психолога СР Србије од 1965. године, итд.

Од 1979. год. радио је на Педагошко-техничком факултету у Зрењанину при Новосадском Универзитету. У току рада на њему вршио је функцију декана, наставника и шефа катедре за педагогију и психологију. Био је члан Савета и Колегијума Универзитета, Наставно-научног већа, делегат, представник и учесник разних друштвених делатности (скупштина, саветовања, конференције, научне сарадње, итд.), члан факултетских комисија и одбора, као и Комисија за полагање стручних испита, Комисија за избор и реизбор универзитетских наставника и стручних сарадника у институцијама у виша звања, Конкурсни комисија, Комисија за израду наставних планова и програма. Био је члан и учесник у друштвено-политичким телима, радним групама Универзитета, општине, разних удружења и секција, делегат Универзитета и просветних радника А.П. Војводине (7. Сабор просветних радника 1981.год.) итд.

Као декан факултета заслужан је за проширење научне делатности факултета увођењем међу првим факултетима, одсека и смера за информатику тј. предмета "Информатика" и других сродних предмета.

Од 1982. године професор Даниловић је радио на Филозофском факултету у Никшићу, где је такође учествовао у разним активностима у вези унапређења васпитно-образовног процеса. Био је национални директор и руководиоца на изради пројекта "Формирање центра за образовање, оспособљавање и стручно усавршавање студената (будућих наставника и васпитача) и постојећих наставника за васпитно-образовни, научно-истраживачки и саветодавни рад на пољу популационих активности и задатака", рађен уз подршку Фонда за популационе активности Уједињених нација (УНФПА) у Њујорку, који је омогућио опремање факултета са већим бројем компјутера, видео и ТВ уређаја, камера итд. У току свог рада на факултету радио је на пројекту под називом "Опремање центра за иновације, савремену педагошку технологију и стручно усавршавање наставника на Наставничком факултету у Никшићу" и дао идејну скицу центра (1982. год.).

Од 1990. године радио је на Институту за педагошка истраживања у Београду, где је био директор (од 1990. год.), научни саветник, председник Управног одбора у два мандата, члан научног већа.

Бавио се научно-истраживачким радом на пољу савремене образовне технологије, која је иначе његовом подршком, деловањем и заслугом прихваћена и ушла као наставни предмет и поље истраживања на учитељском,

педагошким и филозофским факултетима. У току свог рада на њему био је организатор већег броја научних конференција, међународних и националних симпозијума, округлих столова, саветовања, у функцији председника симпозијума, руководиоца и излагача реферата (радова), члана програмско-организационог одбора и слично.

Предавао је општу, педагошку и развојну психологију, психологију спорта, социјалну психологију туризма, психологију рада, као и психологију деце ометене у развоју, на разним факултетима (Зрењанин, Никшић, Подгорица, Цетиње, Котор, Приштина, Призрен, Петриња, итд.). Учествовао је као председник, члан, ментор, разних комисија за стицање докторских и магистарских звања, као и испитивач у комисијама за полагање стручних испита. Био је на стручном усавршавању у Данској, Немачкој, Аустрији, Холандији, итд. у организацији и уз подршку Светске здравствене организације (World Health Organization, Regional office for Europe – Copenhagen, United Nations Development Programme, 1990. год.).

М. Даниловић је био сарадник немачке академије ДААД (Deutscher Akademischer Austausch Dienst) из Бона, а био је на стручном усавршавању на "Hans-Bredow Institut für Rundfunk und Fernsehen" у Хамбургу, Техничком Универзитету у Берлину, на "Institut für pädagogische Psychologie und Medienpsychologie, AV Medieforschung. (Centrum für Multimediales Lernen (CAL))".

Сарађивао је са Универзитетом у Црној Гори, Републици Српској, Босни и Херцеговини, Македонији, Хрватској, у облику реализације предавања и семинара, и радио као ментор на изради докторских радова и са постдипломцима.

Организовао је међуфакултетску сарадњу између Педагошко-техничког факултета и Martin-Luther Universität-а у Немачкој у Халеу – Wittenberg, (од 1980.год.) и био организатор и учесник научне конференције са темом "Wissenschaftliche – technischer Fortschritt und polytechnische Bildung" (1980.год.), и IV Wissenschaftliche Konferenz "Socialistische Produktion – Ausbildung – Persönlichkeit", 17-20.2.1982. год. Halle.

Професор Даниловић је такође био рецензент већег броја "Зборника радова" са разних међународних и националних симпозијума посвећених рационализацији васпитно-образовног процеса и уношења иновација у њега, као и монографија из области васпитно-образовног рада. Био је члан комисије Југословенске радио телевизије за доделу награда и признања за најбоља стручна дела из домена радија и телевизије.

Професор Даниловић је учествовао и био аутор већег броја одредница у Педагошком лексикону (1996. год.) (68) и Педагошкој енциклопедији образовања и васпитања (1989.) где је био ангажован у подбору из области "Образовне технологије и архитектуре школских објеката". Сада ради на новом издању Педагошке енциклопедије и координатор је за област "Образовна технологија".

Бавио се општом, педагошком, социјалном, развојном и другим примењеним психологијама као што су психологија рада, социјална психологија туризма, психологија деце ометене у развоју, савременом образовном (педагошком) и информационом и комуникационом технологијом,

кибернетиком, педагогијом, информатиком, и иновацијама у образовном процесу и процесу учења.

## **1.1 НАУЧНИ И СТРУЧНИ ДОПРИНОС УСАВРШАВАЊУ И РАЦИОНАЛИЗАЦИЈИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА И ПРОЦЕСА УЧЕЊА**

*(Изводи из реферата приликом избора за научна и наставна звања)*

Професор др Даниловић је у свом научно-истраживачком и стручном раду показао свестрани интерес за многобројне психолошке и педагошке проблеме у вези осавремењивања, усавршавања и повећања ефикасности васпитно-образовног процеса и процеса учења, као и са утицајем и могућностима компјутерских и информатичких наука на тај процес. Поред те ширине интереса могуће је уочити основни проблем кога је професор др Даниловић покушавао анализирати и објаснити у већини својих радова, а то је проблем повећања ефикасности процеса учења као основног фактора развитка личности и начина и могућности подизања његове трајности, обима и квалитета. Његов основни циљ је био да у својим радовима теоретски, експериментално и практично објасни могућности савремене образовне технологије са психолошког и педагошког становишта и практично обучи наставнике или ученике у методама, облицима и техникама учења и подучавања.

Указујући на могућности, вредности и методе коришћења савремене образовне технологије у процесу учења, утицао је на промене устаљених начина рада и развијао схватање о нужности примене образовне технике и иновација у свакодневном наставном процесу и процесу учења.

Његови радови и књиге представљају новину у нашој стручној педагошкој литератури и прва педагошка објашњења феномена "videа", "видео касета", "телевизије затвореног круга", "наставних машина", "програмираног учења", "кибернетичких појмова" и примене кибернетике у образовном процесу, итд., као и начина примене компјутера у васпитно-образовном процесу и процесу учења, и то још од 1970. године када је настао и његов интерес за савремену образовну технику и технологију и почеци примене данас присутних и развијених наставних средстава и медија.

Вредност ових радова састоји се у томе што се у њима покушало наћи решења за адекватну примену ове технике у нашим скученим кадровским и финансијским условима узимајући у обзир да примена ове технике у процесу наставе и учења није код нас па и у свету била довољно проучена и разрађена.

Резимирајући научни и стручни рад професора др Мирчете Даниловића, потребно је и може се истаћи да је он један од пионира и зачетник примене и теоретског објашњења вредности, важности и метода коришћења савремене образовне технике и технологије у рационализацији наставе и процеса учења и повећања њихове ефикасности и оптималности у васпитно-образовном процесу. Допринос професора др Мирчете Даниловића развоју

педагогије, психологије, савремене образовне технологије, кибернетике и информатике исказан је великим бројем радова из домена ових наука, али и његовим залагањем за њихово формирање и увођење као наставних предмета и академских дисциплина, као што су то "информатика", "савремена образовна технологија", "психологија туризма", итд. Своје радове и излагања је поткрепљивао самостално снимљеним наставним филмовима, што је тада била реткост, а тиме доказивао вредност визуализације наставних садржаја помоћу филма, ТВ излагања и могућност самосталних начина израде наставних филмова и ТВ емисија од стране наставника.

Куриозитета ради напомињемо да се његов први филм "Нови путеви учења" (1972.) данас налази и у бази филмова IMDb (The Internet Movie Database) на интернет адреси [www.imdb.com](http://www.imdb.com).

## **1.2 ДОПРИНОС И УТИЦАЈ ПРОФ. ДР ДАНИЛОВИЋА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ И СТРУЧНОМ УСАВРШАВАЊУ НАСТАВНОГ КАДРА**

Професор др Даниловић је био присутан и активан у педагошко-психолошкој јавности својим наступима у облику интервјуа, радио и ТВ емисија, наставних филмова, књига и одговарајућих пригодних наставних материјала, стручних и научних радова, а посебно директним деловањем у пракси путем реализације одговарајућих семинара и предавања намењених стручном усавршавању васпитно-образовних кадрова на пољу иновација и повећања ефикасности наставног процеса и процеса учења уз помоћ савремене образовне технике и технологије.

Први његови радови су указивали на поље његовог интересовања, када је износио низ стручних и практичних објашњења у вези коришћења савремене образовне технике у наставном процесу, која је тада настајала, појављивала се у другим научним областима, и могла се и требала примењивати. Он је сматрао и правилно учачавао да савремена техника и наставна средства могу да пруже наставницима и ученицима непроцењиву помоћ у повећању квалитета учења и трајности задржаног наставног градива, а да је основни проблем у томе што наставни кадар није довољно обучен и припремљен за коришћење нових метода учења (као на пример програмиране наставе), нити за коришћење савремених техничких наставних средстава (као на пример телевизије затвореног круга, електронских учионица, аудио-активних лабораторија, компјутера, итд.). Он је правилно учачавао и указивао да се разне иновације у наставном процесу требају добро проучити, прилагодити нашој стварности и могућностима, како финансијски тако и кадровски.

Он је дао значајан допринос ширењу иновација и знања о савременој образовној технологији и начину и облицима њене примене. Примера ради наводимо да је професор Даниловић још 1970. год. израдио пројекат под називом "Увођење иновација, модерне педагошке технологије и програмиране наставе у васпитно-образовни процес београдских школа" за Просветно

педагошки завод града Београда и Министарства просвете и спорта који је условио и помогао формирање "Центра за усавршавање наставника и иновација у настави" у Београду, где је вршено стално стручно усавршавање наставника кроз разна предавања, практичне демонстрације и одговарајуће семинаре.

Професор Даниловић је био активан на пољу иновација и стручног усавршавања наставника, а као доказ томе навешћемо низ његових одржаних семинара и стручних предавања. Још од 1970. године професор Даниловић је држао као руководилац и предавач разне семинаре и предавања намењена наставницима, педагошким саветницима, директорима школа и другим просветним радницима на пољу психологије и педагогије. Семинаре је држао у Поречу у "Летњој школи андрагога" у организацији Андрагошког центра у Загребу, у Будви у организацији Центра за модерну образовну технологију при Н.У. "Веселин Маслеша", у Београду и на разним местима по позиву Министарства за просвету, Просветно-педагошких служби у грађанству и ЈНА.

Илустрације ради наводимо неколико **различитих врста семинара:**

- "*Примена савремене наставне технике у наставном процесу*", Ш.Ц.В. ЈНА, 1969. год.
- "*Развој, примена и могућности савремене образовне технике и технологије*" (у разним местима у Југославији), Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, (1970.-1976.)
- "*Психолошке и теоријске основе програмираног учења и наставе*", Просветно педагошки завод, Београд, 1972. године
- "*Савремена методика наставе страних језика*", Н.У. "Веселин Маслеша", Центар за модерну технологију образовања, јули 1972. године
- "*Нови путеви учења*", Летња школа андрагога, Пореч, Андрагошки центар Загреб, од 1972. до 1976. године
- "*Рад електронске учионице и методологија писања предавања*", Школски центар везе ЈНА, (1972.)
- "*Улога, систем рада и могућности система респондера и електронских учионица у наставном процесу*", Центар за модерну образовну технологију, Београд, април 1974. године
- "*Савремена настава и образовна техника и технологија*", Центар за модерну образовну технологију, Београд-Будва, 1974./75., у сарадњи са академиком Др Петром Мандићем
- "*Програмирана настава, њена конкретна реализација и примена у наставном процесу*", Завод за перманентно образовање, Н.У. "Веселин Маслеша", Центар за модерну образовну технологију, Београд, Културни центар, Будва, 1974. године. (Предавачи на семинарима су били познати професори са разних Универзитета из Србије, Хрватске, БиХ, Словеније, итд., са општом темом "Савремена настава, иновације и образовна техника и технологија")

- *"Нека искуства при снимању телевизијских предавања у школским установама"*, Центар за усавршавање наставника и иновације у настави, Београд, Просветно педагошки завод града Београда, октобар 1975. године
- *"Методологија и технике снимања наставних ТВ предавања интерне телевизије"*, Школски центар везе ЈНА, Београд 1975. године
- *"Примена савремене технике и технологије у васпитном образовном раду са одраслима"*, Летња школа андрагога, Пореч, 1976. године, итд.
- *"Улога наставника у мотивацији ученика на учење"*, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, (1984.)
- *"Стручно-педагошко оспособљавање наставника и научних радника"*, Пољопривредни факултет, Нови Сад, (1984.)
- *"Информатика и рачунарство"*, Завод за образовање, Котор, (1987.) итд.

### **1.3 УЧЕШЋЕ И ОБЈАВЉЕНИ РАДОВИ НА НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКИМ ПРОЈЕКТИМА**

- *"Увођење психодијагностичких мерења кандидата приликом селекције, класификације и професионалне оријентације за војне академије и подофицирске школе ЈНА"* (Пројекат рађен за Управу веза ЈНА), 1968. год.
- *"Могућности селекције људства за специјалности јединица везе"*, књига *"Војна настава у свету научне теорије"*, 1969. год., стр. 159-175
- *"Увођење иновација, модерне педагошке технологије и програмиране наставе у васпитно-образовни процес београдских школа"* (Пројекат рађен за Просветно-педагошки завод града Београда, по коме је формиран "Центар за усавршавање наставника и иновације у настави" у Београду), 1971. год.
- *"Увођење у наставу у ЈНА: Телевизије затвореног круга, експерименталне електронске учионице за програмирану наставу и лабораторије за аудио-активну наставу"*. (Пројекат је био основа за увођење телевизије у Школски центар везе ЈНА и при изради новог типа електронске учионице, 1973. године.)
- *"Студија о могућностима увођења и планирања развоја програмиране наставе у војној обуци"*, Генералштаб ЈНА, Наставна управа, 1974. год.
- *"Студија за изградњу ТВ војног школског центра "Бањица"*, Ш.Ц.В. ЈНА, Генералштаб ЈНА, Наставна управа, 1975. год.
- *"Могућности и ограничења реализације појединих делова предмета "Основа технике и производње" у организацијама удруженог рада материјалне производње"*, СИЗ за научни рад Војводине и Педагошко технички факултет Зрењанин, 1978. год.
- *"Анализа садашњег стања политехничког васпитања и образовања у САП Војводини"*. *"Психолошка анализа програма наставног предмета "Техничко образовање"* (од првог до осмог разреда) и *"Основи технике и производње"* у првом и другом разреду средњег усмереног образовања", СИЗ за научни рад Војводине, 1979. год.
- *"Формирање центра за образовање, оспособљавање и стручно усавршавање студената (будућих наставника и васпитача) и постојећих наставника за*

*васпитно-образовни процес, научно-истраживачки и саветодавни рад на пољу популационих активности и задатака*", Фонд за популационе активности Уједињених нација (УНФПА), Њујорк, Наставнички факултет Никшић, 1982. год.

- *"Рационализација и усавршавање наставног процеса у школама основног усмереног и високог образовања помоћу увођења, ширења и примене видео-компјутерске технике и технологије"*, Наставнички факултет Никшић, 1986. год., Заједница за научне делатности СР Црне Горе

- *"Педагошко-психолошке основе примене видео-компјутерске технике и технологије у образовном процесу"*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1991. год.

- *"Васпитање, образовање и школа у савременом друштву"*, (1992-1995), Институт за педагошка истраживања, Београд, Министарство за науке и заштите животне средине

- *"Васпитање, образовање и школа у савременом друштву"*, (1996-2000), Институт за педагошка истраживања, Београд, Министарство за науке и заштите животне средине

- *"Васпитање и образовање за изазове демократског друштва"*, (2001-2005), Институт за педагошка истраживања, Београд, Министарство за науке и заштите животне средине

- *"Образовање за друштво знања"*, (2006-2010), Институт за педагошка истраживања, Београд, Министарство за науке и заштите животне средине

У току рада на горе наведеним пројектима Института истражени су и објављени следећи васпитно-образовни проблеми (у облику ауторских радова):

1. *Формализација мисаоних процеса и неке битне карактеристике вештачке интелигенције*, Зборник Института за педагошка истраживања број 24
2. *Значај, улога и могућности нове информационе технологије у реализацији образовног процеса*, Зборник Института за педагошка истраживања број 25
3. *Електронско издаваштво у функцији образовања, наставе и учења*, Зборник Института за педагошка истраживања број 26
4. *Облици, функција и средства електронског издаваштва и његова примена у образовном процесу*, Зборник Института за педагошка истраживања број 27
5. *Видеотекст и електронска пошта као нови медиј електронског издаваштва и учења*, Зборник Института за педагошка истраживања број 28
6. *Могућност реализације процеса учења уз примену мултимедијске технологије*, Зборник Института за педагошка истраживања број 29
7. *Каква је личност потребна Европи*, Педагогија број 4, стр. 21-28, 1999. год.
8. *Нови образовни циљеви и задаци Европе у односу на формирање и развој личности ученика*, Педагогија број 3, стр. 34-42, 1999. год.



9. *Какво је образовање потребно Европи за друштво сутрашњице – циљеви и очекивања*, Педагогија број 1-2, 2002. год., стр. 18-33
  10. *Истраживање, активности и документи Европске заједнице народа који промовишу Европске димензије образовања*, Педагогија бр. 3, 2002. год., стр. 1-16
- и други радови у другим монографијама и на симпозијума.

#### **1.4. УВОДНИ РЕФЕРАТИ НА НАЦИОНАЛНИМ И МЕЂУНАРОДНИМ НАУЧНИМ СКУПОВИМА**

Професор др Даниловић је имао част да одржи низ **уводних излагања (реферата)** на следећим научним скуповима:

1. *"Вештачка интелигенција – мит или стварност"*, Удружење за филозофију и социологију СР Црне Горе, Наставнички факултет Никшић, Електротехнички и Машински факултет, Трибина ЛОГОС, 14.5.1986. Титоград
2. *"Психолошке предности и могућности нових облика видео маркетинга"*, Зборник радова 4, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет "М. Пупин", Зрењанин, 1995. год., стр.1-10
3. *"Хардверска конфигурација медија различитих сложености и могућности за реализацију интерактивне видео-диск компјутерске наставе"*, Зборник радова 4, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет "М. Пупин", Зрењанин, 1995. год., стр.11-24
4. *"Педагошко-психолошке основе и аспекти реализације наставе техничког образовања"*, Југословенски симпозијум "Техничко технолошко образовање и европске димензије у образовању", Институт за педагошка истраживања, Београд, 26-27.2.1999. год.
5. *"Нови миленијум пружа нове могућности учења и образовања"*, Међународни симпозијум "Технологија и информатика у образовању – изазов 21. века I", Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, уз суорганизацију филозофских факултета из Републике Српске, Македоније, Црне Горе, 2001. године, стр.7-27
6. *"Утицај и могућности информационо-комуникационих медија и технологија у реализацији савремених облика учења и наставе"*, Национални научни скуп "Комуникација и медији у савременој настави", Учитељски факултет Јагодина, Институт за педагошка истраживања, Београд, Универзитет у Крагујевцу, 2004. године, стр. 13-36
7. *"Технологија и информатика као производ људског ума и његове креативности"*, Међународни симпозијум "Технологија и информатика у образовању – изазов 21. века II", Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, уз суорганизацију филозофских факултета из Републике Српске, Македоније, Црне Горе, 2003. године, стр.14-37

8. "У чему се састоји суштина комуникација и комуницирања", Међународна научна конференција "Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика", Учитељски факултет Јагодина, Институт за педагошка истраживања, Београд, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац, 2005. године, стр. 30-39
9. "Психолошке основе и суштина обраде информација и сазнавања", Међународни симпозијум "Технологија и информатика у образовању – изазов 21. века III", Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, уз суорганизацију филозофских факултета из Републике Српске, Македоније, Црне Горе, 2005. године, стр. 19-30
10. "Концепција и законске регулативе "Европе знања" које омогућавају признавање стечених знања тј. стручних и радних квалификација и компетентности и приступ њеним високошколским институцијама", Међународни симпозијум "Технологија и информатика у образовању IV – за друштво учења и знања", Институт за педагошка истраживања, Београд, ПМФ – Нови Сад, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, 2006. године, стр. 29-45, итд.

### **1.5 УЧЕШЋЕ У ОРГАНИЗАЦИЈИ И ТЕМАТСКОМ ПРОГРАМИРАЊУ НАУЧНИХ СКУПОВА**

Проф. др Даниловић је био председник, руководилац, организатор, члан програмско-организационих и уређивачких одбора у разним научним скуповима међународног и националног значаја, као што су конгреси, међународни и национални симпозијуми, научне конференције, саветовања, итд.

Као председник, организатор и сарадник у реализацији међународних симпозијума:

1. "Интелектуално активирање и осамостаљивање ученика у наставном процесу", 1992. год., Факултет политичких наука Београд, Педагошка академија за образовање ученика, Институт за педагошка истраживања, Београд, (Председник и организатор)
2. "Технологија и информатика у образовању – изазов 21. века I", Институт за педагошка истраживања, Београд, Министарство просвете и спорта, Београд, Министарство за науку, технологије и развој, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, 2001. године, (Председник и организатор)
3. "Технологија и информатика у образовању – изазов 21. века II", Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, 2003. године, (Председник и организатор)
4. "Технологија и информатика у образовању – изазов 21. века III", Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке,

технологије и информатике, Нови Сад, 2005. године, (Председник и организатор)

5. *"Технологија и информатика у образовању IV – за друштво учења и знања"*, ПМФ – Нови Сад, Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, 2007. године, (Председник и организатор)

6. *"Технологија и информатика у образовању V – за друштво учења и знања"*, Филозофски факултет - Скопље, Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, 2009. године, (Председник и организатор) (у припреми)

7. *"Програмирано учење и нови облици наставе" и "Могућности остварења и улога повратне информације у телевизијској настави уз коришћење електронске учионице"*, Међународно саветовање "Актуелна питања савремене технологије васпитања и образовања", Просветно-педагошки завод града Београда, Центар за усавршавање наставника и иновације у настави, Београд, 1975. године

8. Међународно саветовање *"Актуелна питања савремене технологије васпитања и образовања"*, 1975. год., Просветно-педагошки завод града Београда и Центар за усавршавање наставника и иновације у настави

9. Југословенско саветовање *"Савремени токови у социјалистичком самоуправном преображају васпитања и образовања и актуелним питањима радног и политехничког васпитања и образовања"*, Педагошко-технички факултет, Народна техника Југославије и други, 12-15.3.1981. године, Зрењанин

10. Саветовање *"Место, улога и могућности педагошко-техничких и других факултета, педагошких академија и других васпитно образовних организација у даљем школовању и стручном усавршавању кадрова за реализацију радног и политехничког васпитања и образовања"*, Педагошко технички факултет, Зрењанин, 13.3.1981. год.

11. Саветовање *"Образовање и стручно усавршавање кадрова за рад на пословима информатике код нас и у свету"*, Покрајински савет за информатику, Нови Сад, 1981. год.

12. Саветовање *"Стручно-педагошки и научно-истраживачки рад у васпитању и образовању"*, Нови Сад, 1982. год.

13. *"Интелектуално активирање и осамостаљивање ученика у наставном процесу"*, Монографија *"Интелектуално активирање ученика"* (члан уређивачког одбора), Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, Институт за педагошка истраживања Београд, Факултет политичких наука Београд, 1991. год.

14. *"Образовна технологија у функцији повећања ефикасности учења у наставном процесу"*, Научни скуп *"Настава и интелектуални развој"*, Учитељски факултет Београд, 1994. год.

15. *"Језички развој и култура говора у образовању"*, Институт за педагошка истраживања, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1997. год.

16. У почасном одбору *"Четрдесет прве републичке смотре научно-техничког стваралаштва ученика основних школа Србије"*, и *"Округлог стола"*,

Пожаревац, 26-28.5.2000. год., Министарство просвете СР Србије, Удружење педагога техничке културе Србије и др.

17. *"Ка новој школи – педагошка истраживања и школска пракса"*, 29-30.3.2001.год., Институт за педагошка истраживања, Београд

18. *"Демократска начела и захтеви Европске заједнице у нашим васпитно-образовним циљевима"*, VII научни скуп "Педагошка истраживања и школска пракса – Демократија кроз образовање у Србији и региону", Београд, 2005. год., стр. 10

19. Осми научни скуп *"Педагошка истраживања и школска пракса" – образовна постигнућа у основној школи – ТИМСС 2003.* (Члан програмског одбора), Институт за педагошка истраживања, Београд, Министарство просвете и спорта Републике Србије, 17.1.2006. год.

20. XI Међународни научни скуп "Педагошка истраживања и школска пракса – Квалитативна истраживања у васпитању и образовању", Институт за педагошка истраживања, Београд, Филозофски факултет, Београд, 2008. год.

## **1.6 УЧЕШЋЕ И ОБЈАВЉЕНИ РАДОВИ НА МЕЂУНАРОДНИМ, НАЦИОНАЛНИМ СА МЕЂУНАРОДНИМ УЧЕШЋЕМ И НАЦИОНАЛНИМ НАУЧНИМ СКУПОВИМА (конгресима, симпозијумима, саветовањима, саборима, округлим столовима, конференцијама)**

### **1.6.1 Конгреси**

1. *"Психолошки проблеми и могућности селекције људства за одговарајуће школе, специјалности и радна места"*, Конгрес андрагога, 27-29.5.1968. године, Београд

2. *"Ново поље и оријентација рада психолога у васпитно-образовним установама"*, уз коришћење ауторског филма "Нови путеви учења" (филмска секција конгреса), IV Конгрес психолога СФРЈ, Блед, октобар 1971. године

3. *"Могућност компјутерског моделирања процеса учења, памћења, мишљења и "машинске интелигенције" и улога психолога у таквим истраживањима"*, VI Конгрес психолога СФРЈ, Сарајево, мај 1978. године

4. *"Проблеми психолошког образовања наставника"*, VII Конгрес психолога СФРЈ, Округли сто, Загреб, 30.5.1981. год.

5. *"Нека искуства у примени микрокомпјутера у образовном процесу на високошколском нивоу у САД"*, Други конгрес педагога Србије, Врњачка Бања, октобар 1986. године

6. *"Суштина образовне технологије и њен однос према дидактици"*, Југословенски VIII конгрес педагога "Образовање и људски фактор у процесу садашњих и будућих промена у Југославији", 26.1.1995. године, Београд, стр. 542-551

## 1.6.2 Симпозијуми међународног и националног значаја

1. *"Улога, могућност и начин рада електронских учионица у реализацији програмиране наставе"*, Зборник Института за педагошка истраживања Београд, број 5, Научна књига, стр. 148-155, Симпозијум "Програмирана настава" у организацији Института за педагошка истраживања, новембар 1971. год., Београд
2. *"Теоријски приступи и практичне могућности програмираног учења и учења помоћу компјутера"*, Просветно педагошки завод града Београда, Центар за усавршавање наставника и иновације у настави, 31.10.1975. год., и Међународни симпозијум, "Могућност остварења и улога повратне информације у телевизијској настави уз коришћење електронске учионице"
3. *"Culture fairness of the George Washington Social intelligence test"*, III Међународни симпозијум о тестовима и образовању, Лајден, Холандија, јун 1977. год.
4. *"Неке могућности примене кибернетичких принципа и метода у наставном процесу и њихови ефекти у рационализацији наставе"*, Зборник Института за педагошка истраживања Београд број 11, Просвета, стр. 201-213, октобар 1978. год., и Симпозијум "О настави и учењу у нашој самоуправној социјалистичкој школи" у организацији Института за педагошка истраживања
5. *"Шта је то што омета даље увођење, ширење, развој и адекватно коришћење ТВ затвореног круга у васпитно-образовном процесу"*, Симпозијум "Педагошко образовање универзитетских наставника и сарадника", (Округли сто "Примена аудио визуелне технологије у високошколском образовном процесу"), Суботица, 5-6.10.1979. године, Зборник радова, стр.211-228, 1980. год.
6. *"Основни проблеми увођења, ширења и развоја телевизије затвореног круга у васпитно-образовном процесу"*, Симпозијум "Научно технолошка револуција и образовање у развоју социјалистичког самоуправног друштва", Нови Сад, 26-30.3.1980. год., Зборник радова, стр. 350-356
7. *"Електронска интерактивна технологија у функцији повећања ефикасности наставног процеса и процеса учења"*, Симпозијум "Научно педагошки и научно истраживачки рад у васпитању и образовању", Педагошки завод Војводине, 24.3.1981. год., Нови Сад
8. *"Могућности видео технике и технологије у осавремењавању универзитетске наставе"*, Међународни симпозијум "Универзитетска настава и педагошка технологија", "Универзитет данас", број 3 и 4, 29.8.1982. год., Дубровник
9. *"Могућност примене видео-компјутерских игара као нове методе у наставном процесу"*, Симпозијум "Сувремена образовна технологија", Педагошки факултет Ријека, Пула 13.12.1986. год.
10. *"Нова информациона и наставна технологија у функцији унапређивања васпитања и образовања"*, Центар за иновације, Часопис "Иновације у настави", Крушевац и Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, 1989. год.

11. *"Основне педагошко-психолошке карактеристике и могућности компјутера који оправдавају његову примену у наставном процесу и процесу учења"*, (1990.), Симпозијум "Технолошке и друштвене промене и нове образовне технологије", Врњачка Бања, 1989. год., и Зборник радова
12. *"Адекватност употребе психолошких појмова у тумачењу вештачке интелигенције"*, Симпозијум "Остварења и примене вештачке интелигенције", "Иновације у настави" број 4, Београд, 1990. год., стр.214-218
13. *"Психолошки аспекти реализације вештачке интелигенције"*, Симпозијум "Остварења и примене вештачке интелигенције", Дубровник, 27.10.1989. год., Технички факултет "М. Пупин", Зрењанин
14. *"Утицај развијања и примене информационе компјутерске технике и технологије на будућност разредно часовног и предметног система наставе"*, Симпозијум "Будућност разредно-предметног часовног система наставе", Приштина, 20-21.10.1989. год.
15. *"Психолошке разлике између полова у прихватању и коришћењу информационе технике и технологије"*, Симпозијум "Информатика у образовању", Сплит, 22-26.1.1990. год.
16. *"Интелектуално активирање и осамостаљивање ученика у наставном процесу"*, Београд, 1991. год., Институт за педагошка истраживања, Педагошка академија за образовање учитеља Београд, Факултет политичких наука Београд
17. *"Да ли је данас стварно свима наставницима и ученицима потребна компјутерска писменост"*, (1991.), Међународни симпозијум "Нова образовна и информациона технологија", Зборник радова "Образовна и информациона технологија", Центар за иновације, Часопис "Иновације у настави", Крушевац, Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, стр. 233-238
18. *"Неке основне карактеристике доброг наставног софтвера"*, (1991.), Зборник радова "Образовна и информациона технологија", Центар за иновације, Часопис "Иновације у настави", Крушевац, Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, стр. 197-202
19. *"Pro et contra универзитетског образовања учитеља"*, Београд, 1992. год., Педагошка академија за образовање учитеља Београд
20. *"Мултимедијална револуција интерактивне видеодиск компјутерске технологије у функцији образовања, учења и комуницирања"*, Зборник "Образовање и масовне комуникације", Београд, 1993. год., Министарство просвете Републике Србије, стр. 200-209
21. *"Утицај развоја нове образовне технике и технологије на циљеве, задатке и садржаје образовног процеса"*, 10. Сабор учитеља, Сремска Митровица, 1993. год, Удружење учитеља, Зборник радова
22. Сабор психолога – "Психологија и менаџмент", Златибор, 1993. год., Савез друштва психолога Србије
23. *"Образовање васпитача за коришћење видео-компјутерских игара у психомоторном и когнитивном развоју деце"*, Симпозијум "Перспективе образовања васпитача", Нови Сад, 1993. год.
24. *"Могућности савремене информационе технологије у визуализацији наставних информација у образовном процесу и процесу учења"*, "Настава и

- интелектуални развој", Институт за педагошка истраживања Београд, 1994. год., Београд
25. *"Информатика и друштвене промене"*, Технички факултет, децембар 1994. год., Зрењанин
26. *"Психолошке предности и могућности нових облика видео маркетинга"*, Зборник радова 4, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет "М. Пупин", Зрењанин, 1995. год., стр.1-10
27. *"Развијање техничког стваралачког мишљења проблемском наставом и учењем"*, Научно-стручни скуп "Техничко образовање и технолошки развој", Технички факултет "М. Пупин", Зрењанин, Врњачка Бања, 1995. год., стр. 86-98
28. *"Улога и могућности хипермедија, хипертекста и хиперкарда у образовном процесу"*, Пета међународна конференција "Информатика у образовању и нове информационе технологије", Нови Сад, Технички факултет "М. Пупин", Зрењанин, 1995. год. , стр. 36-39
29. *"Могућности мултимедијалних приступа процесу учења"*, Међународна научно-стручна конференција "Информатика у образовању и нове информационе технологије", Технички факултет "Михајло Пупин", 1996. год.
30. *"Електронски уџбеник као нови и савремени медиј за ефикасно учење"*, Симпозијум "Савремени уџбеник и његова функција у процесу васпитно-образовног рада", Учитељски факултет, Ужице, 1997. год.
31. *"Начин излагања и приказивања знања у мултимедијалном софтверу од којих зависи ефикасност учења"*, Седма међународна конференција "Информатика у образовању и нове информационе технологије", Технички факултет "М. Пупин", Зрењанин, Институт за предузетништво "Браћа Кариф", Београд, Нови Сад, 1997. год. , стр. 33-37
32. *"Фактори од којих зависи ефикасност процеса учења коришћењем (електронских) уџбеника"*, Симпозијум "Вредност савременог уџбеника", Учитељски факултет, Ужице, 1998. год.
33. *"Нови образовни циљеви и задаци Европе у односу на формирање и развој личности ученика"*, Научни скуп "Личност – центар васпитања", Учитељски факултет Београд, 1998. год.
34. *"Педагошко-психолошке основе и аспекти реализације наставе техничког образовања"*, "Савремено техничко образовање", Институт за педагошка истраживања Београд, Удружење педагога техничке културе Војводине, Нови Сад, стр.15-36, 1999. год.
35. *"О могућностима вештачке интелигенције"*, Међународни симпозијум "Савремено техничко образовање", Београд, 1999. год., стр. 199-212
36. Научни сабор "Процесите на депедагогизација и политизација во образованието", Сојуз на просветни работници на република Македонија, 2001. год., Скопје, Македонија
37. *"Нове улоге наставника настале под утицајем развоја, коришћења и примене информационо-комуникационе технологије у образовном процесу"* (New teachers roles provoked by the development, usage and application of the information communication technology in the process of education), Јубиларна

научна конференција са међународним учешћем, Шуменски Универзитет "Епископ Преславски", Педагошки Колеж, Добрич, Бугарска, 2002. год.

38. *"Нови миленијум пружа нове могућности учења и образовања"*, Међународни симпозијум "Технологија и информатика у образовању – изазов 21. века I ", Институт за педагошка истраживања, Београд, Министарство просвете и спорта, Београд, Министарство за науку, технологије и развој, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, уз суорганизацију филозофских факултета из Републике Српске, Македоније, Црне Горе, 2001. године, стр.7-27

39. *"Технологија и информатика као производ људског ума и његове креативности"*, Међународни симпозијум "Технологија и информатика у образовању – изазов 21. века II ", Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, уз суорганизацију филозофских факултета из Републике Српске, Македоније, Црне Горе, 2003. године, стр.25

40. *"Улога и могућности хипермедијалне интерактивне образовне технологије у сазнајном процесу"*, Научни скуп-симпозијум "Педагошка истраживања и школска пракса (знање и курикулум)", Институт за педагошка истраживања Београд, 2003. год.

41. *"Утицај и могућности информатичко-комуникационих медија и технологија у реализацији савремених облика учења и наставе"*, Научни скуп са међународним учешћем "Комуникације и медији у савременој настави", Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2004. год., стр. 13-37

42. *"Визуелизација наставних информација и визуелна перцепција као основа и суштина примене медија у образовању"*, (2004.), Међународни скуп "Медији у образовању", Ново Место

43. *"Савремени облици и методе примене и коришћења образовне информатичке технологије као гарант (услов, фактор, чиниоц) ефикаснијег учења тј. "школе без слабих ученика и оцена"*", (2004.), Међународни знанствени скуп "Школа без слабих ученика", Филозофски факултет – Пула

44. *"Психолошке основе и суштина обраде информација и сазнавања"*, Међународни симпозијум "Технологија и информатика у образовању – изазов 21. века III ", Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, уз суорганизацију филозофских факултета из Републике Српске, Македоније, Црне Горе, 2005. године, стр. 19-30

45. *"Учење као предмет и проблем истраживања различитих наука и научних дисциплина"*, (2005.), Зборник "Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи", Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине

46. *"Проблеми дефинисања, таксономије и класификације медија"*, Међународна научно-стручна конференција "Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању", Учитељски факултет, Сомбор, (2005.), стр.49-59



47. "Научне комуникације и научне информације у функцији развоја науке тј. размене резултата истраживања и нових идеја", "Споменица Петра Мандића", Научни скуп посвећен Академику Петру Мандићу, Академија наука и умјетности Републике Српске, Књига III, Одељење друштвених наука, Књига 16, Бања Лука, 2006. год., стр. 113-132
48. "У чему се састоји суштина комуникација", Међународна научна конференција "Развијање комуникационих компетенција", Педагошки факултет - Јагодина, Филолошко-уметнички факултет – Крагујевац, 2005. год., стр. 30-39, (2006.)
49. "Педагошка суштина европског система високог образовања изражена у Болоњској декларацији и неки проблеми и тешкоће њене примене", (2006.), Симпозијум у организацији Српске Академије Образовања, Учитељски факултет Београд
50. "Концепција и законске регулативе "Европе знања" које омогућавају признавање стечених знања тј. стручних и радних квалификација и компетентности и приступ њеним високошколским институцијама", Међународни симпозијум "Технологија и информатика у образовању IV – за друштво учења и знања", ПМФ – Нови Сад, Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, 2007. године
51. "'Европска димензија образовања" као иновација и нови облик васпитно-образовног процеса у Европској унији", Научни скуп "Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању", Учитељски факултет, Београд, Часопис "Иновације у настави", Београд, 2007. год.
52. "Неки проблеми и тешкоће у реализацији наставе по захтевима Болоњске декларације", Научни скуп "Болоњска декларација и високо образовање у Србији", Српска Академија Образовања, Учитељски факултет, Београд, 2007. год.
53. "Нова наставна средства (извори знања) и појмови из области технологије образовања нужни за реализацију савремене наставе – школе будућности", (2008.), Научни скуп "Школа и њена будућност", Београд, Српска Академија Образовања, Учитељски факултет Београд

### **1.6.3 Учешће и објављени радови на међународним и националним саветовањима и округлим столовима**

- "Испитивање интелектуалног нивоа питомаца подофицирске школе везе и осталих услова од којих зависи успех у васпитању и образовању", Ш.Ц.В. ЈНА, Саветовање старешина ЈНА, 1967. год., Београд, и Педагошко-андрагошко саветовање о војној настави, 5.8.1968.год., Београд
- "Истраживање о могућности селекције људства за специјалности јединица везе", Педагошко-андрагошко саветовање о војној настави, март 1968. год., објављен у књизи "Војна настава у свету научне теорије", 1969. год., стр. 159-175

- *"Неки проблеми идејности у настави у васпитно-образовном процесу"*, Ш.Ц.В., Саветовање старешина везе 1969. год.
- *"Вредновање васпитно-образовног рада и резултата у њему"*, Ш.Ц.В. ЈНА. Саветовање о вредновању васпитно-образовног рада, 8.4.1969. год., Београд
- *"Анализа квалитета стручне и методске оспособљености старешина школованих кроз основно школовање у Ш.Ц.В."* (Саветовање старешина везе о стручној и методској оспособљености старешина рода везе за вршење функционалних дужности по завршеном школовању), 15.2.1970. год., Београд
- *"Неки негативни чиниоци и услови који утичу на стабилност војног позива код младих старешина везе"*, Саветовање старешина и наставника, Управа веза, март 1971. год., Београд
- *"Проблеми, услови и узроци који утичу на квалитет учења питомаца средње војне школе везе"*, Саветовање старешина и наставника Ш.Ц.В. ЈНА, 1971. год., Београд
- *"Наставник и образовна технологија"*, Међународно саветовање "Иновације у образовној технологији", Суботица, мај 1971. год. и у организацији Савета за образовање и културу у сарадњи са UNESCO, OECD CERИ и Заводом за организацију рада и пословања економских факултета, Суботица, (Издавање илустровано ауторским филмом "Нови путеви учења")
- *"Дисциплина као нераздвојни елемент васпитно-образовног рада и наше организованости"*, Саветовање старешина и наставника Ш.Ц.В. ЈНА, 1972. год., Београд
- *"Могућност остварења и улога повратне информације у ТВ настави уз коришћење електронске учионице"*, и *"Развој телевизије затвореног типа, АВ средства и нека искуства при снимању телевизијских предавања у школским условима"*, Међународно саветовање "Актуелна питања савремене технологије васпитања и образовања" у организацији Просветно-педагошког завода града Београда и Центра за усавршавање наставника и иновације у настави, октобар 1975. год., Београд.
- Саветовање "Образовање и стручно усавршавање кадрова који раде на пословима информатике код нас и у свету". Дани информатике, Покрајински секретаријат за информатику, од 2. до 8. 4.1980. године, Нови Сад
- Саветовање "Наставник у савременим процесима одгоја и образовања", Педагошки факултет Ријека, Цриквеница, 20-21.11.1980. године
- Саветовање "Школа јуче, данас, сутра", Педагошки факултет Осиек, 16-17.1.1981. године.
- *"Могућности развоја техничко стваралачког мишљења у радном и политехничком васпитању и образовању"*, Југословенско саветовање "Актуелна питања радног и политичког васпитања и образовања у процесу образовања", Педагошко-технички факултет Зрењанин, 1981. год.
- Југословенско саветовање "Савремени токови у социјалистичком самоуправном преображају васпитања и образовања", Педагошко-технички факултет, Народна техника Југославије и други, Зрењанин, 12-15.3.1981. год.
- Саветовање *"Место, улога и могућности педагошко-техничких и других факултета, педагошких академија и других васпитно образовних организација у даљем школовању и стручном усавршавању кадрова за реализацију радног и*

*политехничког васпитања и образовања*", Педагошко-технички факултет, Зрењанин, 1981. године.

- Саветовање *"Усмерено образовање у функцији обезбеђивања кадрова за потребе удруженог рада у грађевинарству"*, СИЗ за научни рад Војводине, Педагошко-технички факултет, Зрењанин, 23.1.1981. године.

- *"Могућности примене видео-компјутерских игара као нове методе у наставном процесу"*, Саветовање наставника о савременим процесима одгоја и образовања - *"Савремена образовна технологија"*, Филозофски факултет Ријека, Пула, 13-15.9.1986. год.

- *"Циљеве васпитања у Југославији и друштвене промене"*, Савез педагошких друштава Југославије и часопис *"Педагогија"*, 1993. год.

- *"Иновације у настави – пут у будућност"*, 1993. год., *"Иновације у настави"*, Педагошка академија Београд

- *"Какво нам је образовање потребно (краткорочне и дугорочне перспективе)"*, Педагошко друштво Србије, 1994. год.

- *"Могућности и примена видео-рачунарске технике у процесу наставе и учења"*, Округли сто, Технички факултет *"Михајло Пупин"*, Зрењанин, 1994. год.

- *"Личност наставника као фактор мотивације ученика за учењем"* и *"Улога и могућности визуализације наставних садржаја у повећању ефикасности учења и разумевања"*, Саветовање у оквиру стручног усавршавања наставника у организацији Министарства просвете под називом *"Савремена стратегија наставе"*, 4.5.1995. год., Учитељски факултет, Београд

- 1. *"Улога наставника техничког образовања у развијању техничког стваралачког мишљења"*, 2. *"Личност наставника као фактор мотивације ученика на учење"*, 3. *"Улога и могућности визуализације наставних садржаја у повећању ефикасности учења и разумевања"*, 4. *"Могућности индивидуализације и диференцијације у настави техничког образовања"*, итд., Јануарски дани просветних радника, Министарство просвете Републике Србије, Министарство просвете и науке Републике Црне Горе, Београд, Крагујевац, Нови Сад, Сомбор, Подгорица, итд., 1996.-1999.

- *"Основне особине и карактеристике наставника у савременој настави које мотивишу ученике на учење"*, Округли сто и саветовање за наставнике из подручја машинства и обраде метала, Министарство просвете, Ужице, 1997. год.

- *"Могућност индивидуализације и диференцијације наставе техничког образовања"*, Министарство просвете Србије, Јануарски дани просветних радника, 1997. год., Нови Сад

- *"Актуелни проблеми и питања техничког образовања"*, Округли сто, Технички факултет Зрењанин, јун 1997. год.

- *"Реалне могућности, проблеми и потребе реализације иновираних концепција наставе техничког образовања"*, Округли сто, Министарство просвете Србије, 1997. год., Нови Сад

- *"Основне карактеристике, особине и улоге наставника у реализацији ефикасне наставе и учења"*, Саветовање, Пожега, 1997. год., Министарство просвете Републике Србије

- *"Методе и начини презентирања знања помоћу мултимедијалног софтвера од кога зависи ефикасност учења"*, Међународна научна и стручна конференција "Информатика у образовању и нове информационе технологије", Технички факултет "Михајло Пупин", Зрењанин, 1997. год.
- *"Опити циљеви стручног усавршавања наставника техничког образовања у односу на реализацију нове концепције"*, Јануарски дани просветних радника, 1998. год.
- *"Развој техничког мишљења, могућности и потребе развијања техничког стваралачтва, мишљења и учења у реализацији техничког образовања"*, Саветовање за наставнике техничког образовања, Подгорица, 1998. год., Министарство просвјете и науке Републике Црне Горе
- *"Улога наставника техничког образовања у развијању техничког стваралачког мишљења"*, Саветовања у организацији Министарства просвете Србије, Крагујевац, Сомбор, Суботица, Ваљево, 1998. год.
- *"Опити циљеви стручног усавршавања наставника техничког образовања у односу на реализацију предложене концепције"*, Јануарски дани просветних радника 1998., Министарство просвете, 1998. год.
- *"Могућности и потребе развијања техничког стваралачког мишљења у техничком образовању"*, Јануарски дани просветних радника, 1999. и 2001. год.
- *"Могућности примене модула и алгоритама у новој концепцији наставе техничког образовања"*, Технички факултет "Михајло Пупин", Зрењанин, 1999. год.
- *"Социјални односи у школи и проблеми у понашању ученика"*, Округли сто, Учитељски факултет, Београд, Часопис "Иновације у настави", (2006.)

## **2. БИБЛИОГРАФИЈА**

Преглед објављених научних и стручних радова на научним скуповима, и у стручним монографијама, часописима и специјализованим стручним издањима.

### **2.1 Књиге**

1. *Психолошке и теоријске основе програмираног учења и програмиране наставе*, Ш.Ц.В. ЈНА, 1969. год.
2. *Перспективе савремене наставе*, Ш.Ц.В. ЈНА, 1970. год. и друго издање 1971. год.
3. *Могућности увођења и планирања развоја програмиране наставе у војној обуци*, Генералштаб ЈНА, 1974. год.
4. *Проблем примене кибернетичких метода и принципа у образовној техници и технологији*, (Докторска дисертација), 1977. год., ЈНА

5. *Видео техника – телевизија будућности*, Техничка књига, Београд, 1984. год.
6. *Видео компјутерске игре, Увод у психологију видео игара*, Техничка књига, Београд, 1986.год.
7. *Савремена образовна технологија - Увод у теоријске основе*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1996. год.
8. *Технологија учења и наставе*, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет “Михајло Пупин”, Зрењанин, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1998. год.
9. *Техничко образовање – прилог новој концепцији*, Институт за педагошка истраживања, Београд, Удружење педагога техничке културе Војводине, Нови Сад, коаутор, приређивач, 1998. год.
10. *Савремено техничко образовање*, Институт за педагошка истраживања, Београд, Удружење педагога техничке културе Војводине, Нови Сад, коаутор, приређивач, 1999. год.
11. *Језик и култура говора у образовању*, Институт за педагошка истраживања, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, приређивач, 1998. год.
12. *Технологија, Информатика, образовање 1*, Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, приређивач, 2001.г.
13. *Технологија, Информатика, образовање 2*, Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, приређивач, 2003.г.
14. *Технологија, Информатика, образовање 3*, Институт за педагошка истраживања, Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, приређивач, 2005.г.
15. *Технологија, Информатика, образовање 4*, Институт за педагошка истраживања, Београд, ПМФ – Нови Сад, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, приређивач, 2007. год.
16. *Комуникациони знакови као интернационални језик*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2008. год., (у припреми за штампу)
17. *Сазнавање и мозак*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2008. год., (у припреми за штампу)

## **2.2 Научни и стручни радови објављени у научним и стручним публикацијама**

1. *Комуникације и савремена настава*, (1971.), "Војно технички гласник", Савезни секретаријат за народну одбрану, Београд, број 1, стр. 61-70.
2. *Учење према теорији информација*, (1971.), "Војно технички гласник", Савезни секретаријат за народну одбрану, Београд, број 2, стр. 165-172.
3. *Примена система комуникатора у настави*, (1971.), "Војно технички гласник", Савезни секретаријат за народну одбрану, Београд, број 3, стр. 273-279.
4. *Учење помоћу аудио-активних компаративних лабораторија*, (1971.), "Војно технички гласник", Савезни секретаријат за народну одбрану, Београд, број 4, стр. 366-373.
5. *Електронска учионица за програмирање наставу*, (1971.), "Војно технички гласник", Савезни секретаријат за народну одбрану, Београд, број 5, стр. 460-465.

6. *Телевизија затвореног круга у настави*, (1971.), "Војно технички гласник", Савезни секретаријат за народну одбрану, Београд, број 6, стр. 565-577.
7. *Теоријске основе програмираног учења*, (1971.), "Војно технички гласник", Савезни секретаријат за народну одбрану, Београд, број 7, стр. 647-656.
8. *Улога, подела и могућности машина за учење*, (1971.), "Војно технички гласник", Савезни секретаријат за народну одбрану, Београд, број 8, стр. 756-764.
9. *Теорија и пракса програмиране наставе у учењу*, (1971.), "Економика школа", Привредно финансијски завод, Београд, број 7 и 8, стр. 15-22
10. *Начин преноса звучних сигнала од извора звука до слушног дела коре великог мозга*, Програмирана секвенца (1971.), "Економика школа", Привредно финансијски завод, Београд, број 7-8, стр. 23-28
11. *Систем наставе уз помоћ компјутера*, (1971.), "Економика школа", Привредно финансијски завод, Београд, број 9, стр. 10-19
12. *Начин рада, употреба и функционисање видео касета – теле-плејера и "tele-beam" система*, (1971.), "Економика школа", Привредно финансијски завод, Београд, број 10, стр. 10-14
13. *Телевизија затвореног круга у настави*, (1971.), "Војно дело", Савезни секретаријат за народну одбрану, Београд
14. *Учење страних језика помоћу аудио-активних компаративних лабораторија*, (1971.), "Војно дело", Савезни секретаријат за народну одбрану, Београд, број 14, стр. 5-14
15. *Телевизија затвореног круга у настави*, Техничке информације, 1971. год., број 271, стр. 5-19
16. *Учење страних језика помоћу аудио-активних компаративних лабораторија*, Техничке информације, 1971. год., број 14
17. *Пројекат за увођење иновација, модерне педагошке технологије и програмиране наставе у васпитно-образовном процесу београдских школа*, "Просветни преглед", 1971. год.
18. *Улога, подела и могућности машина за учење*, (1972.), "Економика школа", Привредно финансијски завод, Београд, број 7-8, стр. 6-10
19. *Психолошке и теоријске основе програмираног учења и наставе*, Просветно педагошки завод, Београд, 1972. године
20. *Појава касетне технике и технологије и могућности њене примене у образовном процесу*, (1973.), "Економика школа", Привредно финансијски завод, Београд, број 3, 4 и 5, стр. 6-11, стр. 12-17
21. *Функција ТВ центра и одговарајућих уређаја у реализацији наставних емисија*, (1973.), "Економика школа", Привредно финансијски завод, Београд, број 9
22. *Формирање ТВ центра за коришћење телевизије затвореног круга у настави*, (1973.), "Економика школа", Привредно финансијски завод, Београд, број 10, стр. 3-13
23. *Нови тип електронске учионице за програмирану наставу*, (1973.), "Ревизија модерне образовне технологије", Центар за модерну образовну технологију, Н.У. "Веселин Маслеша", Београд, број 1, стр. 38-43
24. *Суштина, могућности и распрострањеност програмиране наставе*, (1973.), "Информације из области школства" број 7, Генералштаб ЈНА, Наставна управа, Београд, стр. 19-41
25. *Примена компјутера у настави и могућност реализације програмиране наставе*, (1974.), "Економика школа", Привредно финансијски завод, Београд, број 9, стр. 23-28

26. *Суштина, могућности и распрострањеност програмиране nastave*, "Информације из области школства" број 8, Генералштаб ЈНА, Фебруар 1974., Београд, стр. 4-30
27. *ТВ видео диск систем*, "И.Т. (Информационе технологије)", Савез инжењера и техничара Југославије, Београд, 1975.год., стр. 7
28. *Примена телевизије затвореног круга данас*, "И.Т. (Информационе технологије)", Савез инжењера и техничара Југославије, Београд, 1975. год., број 633-4, стр. 7
29. *ТВ видео диск системи*, "Просветни преглед", јун 1975. год.
30. *Програмирано учење*, "Просветни преглед", 1976. год.
31. *Програмирано учење*, "И.Т. (Информационе технологије)", Савез инжењера и техничара Југославије, Београд, 1976.год.
32. *Развој касетне ТВ технике и учење*, (1976.), "Техника" број 4, Савез инжењера и техничара Југославије, Београд, стр. 1-7, (стр. 511-517)
33. *Развој касетне ТВ технике и учење*, (1976.), "Техника" број 5, Савез инжењера и техничара Југославије, Београд, стр. 13-21, (стр. 705-713)
34. *Неки услови, технике и методе снимања који повећавају квалитет ТВ предавања реализованих у систему телевизије затвореног круга*, (1978.), "Економика школа" број 7 и 8, Привредно финансијски завод, Београд, стр. 44-52
35. *Неке могућности примене кибернетичких принципа и метода у наставном процесу и њихови ефекти у рационализацији nastave*, Зборник 11 Института за педагошка истраживања, Београд, 1978. год., стр. 201-213
36. *Рад, начин функционисања, израда предавања и могућности система респондера*, (1979.), "Економика школа", Привредно финансијски завод, Београд, број 3 и 4
37. *Улога и могућности савремених електронских наставних машина у наставном процесу*, (1979.), "Техника" број 1, Савез инжењера и техничара Југославије, Београд, стр. 9-12
38. *Неке могућности примене кибернетичких принципа и метода у наставном процесу и њихови ефекти у рационализацији nastave*, (1979.), "Техника" број 6, Савез инжењера и техничара Југославије, Београд, стр. 5-13, (стр. 843-852)
39. *Примена кибернетике у настави*, (1979.), "Војно дело", Савезни секретаријат за народну одбрану, Београд, број 1, стр. 107-125
40. *Основни проблеми увођења, ширења и развоја телевизије затвореног круга у васпитно-образовном процесу*, Међународни симпозијум "Научно технолошка револуција и образовање у развоју социјалистичког самоуправног друштва", Нови Сад, 26-30.3.1980. год., Зборник радова, стр. 350-356
41. *Електронска интерактивна технологија у функцији повећања ефикасности наставног процеса и процеса учења*, Симпозијум "Научно педагошки и научно истраживачки рад у васпитању и образовању", Педагошки завод Војводине, 24.3.1981. год., Нови Сад
42. *Могућност видео технике и технологије у осавремењавању универзитетске nastave*, "Универзитет данас" број 3 и 4, 1982. год., Дубровник, стр. 175-181
43. *Историја развоја видео технике*, "YU Видео", број 1 и 6, 1984. год.
44. *Ласер диск*, "YU Видео", број 7 и 8, 1984. год.
45. *Видео системи – међусобне разлике*, "YU Видео", број 6, 1984. год.
46. *Нова метода у процесу nastave*, (1986.), Компјутер у школи 6, НИРО "Школске новине", Загреб, стр. 11-12
47. *Нека искуства у примени микро-компјутера у образовном процесу на високошколском нивоу у УСА*, (1986.), "Настава и васпитање", бр. 4, 5, стр. 664-673
48. *Могућности видео технике и технологије у осавремењавању универзитетске nastave*, (1986.), Књига "Видеосфера - видео друштво, уметност", Студентски издавачки центар УКССО Београд, стр. 57-60

49. *Видеотехника и њене могућности примене у васпитно образовном процесу*, (1986.), "Васпитање и образовање", бр. 5, Титоград, стр. 21-38
50. *Могућности компјутерског моделирања процеса учења, памћења, мишљења и машинске или вештачке интелигенције*, (1986.), Зборник радова професора Филозофског факултета бр. 9, Никшић
51. *Образовање наставника за руковање и примену компјутера у васпитно-образовном раду*, (1987.), Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 20, стр. 372-380
52. *Развој, улога и значај видео-компјутерских игара*, (1987.), "Иновације у настави", бр. 1, Крушевац
53. *Могућности примене видео-компјутерских игара*, "Иновације у настави", бр. 3, 1987. год., Београд, стр. 229-232
54. *Видеокмпјутерске игре и психомоторни развој децје личности*, (1988.), "Иновације у настави", бр. 3, стр. 185-188
55. *Утицај развоја и примене информационо-компјутерске технике и технологије на будућност разредно-часовног и предметног система наставе*, (1989.), Зборник радова Филозофског факултета, Приштина, стр. 45-49
56. Педагошка енциклопедија (1989.) (Ед. Поткоњак Н., Шимлеша, П.) 1,2, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, НИРО "Школска књига" Загреб, СОУР "Свјетлост", Сарајево и други  
  1. Кибернетске машине,
  2. Настава путем радија и телевизије,
  3. Наставна технологија,
  4. Школски радио – Радио школа,
  5. Телевизија у школи и настави,
  6. Учење помоћу компјутера
57. *Психолошки аспекти реализације вештачке интелигенције*, Симпозијум "Остварења и примене вештачке интелигенције", Зборник, Дубровник, 1989. год.
58. *Основне педагошко-психолошке карактеристике и могућности компјутера који оправдавају његову примену у наставном процесу и процесу учења*, (1990.), Симпозијум "Технолошке и друштвене промене и нове образовне технологије", Врњачка Бања, 1989. год., и Зборник радова
59. *Психолошке разлике између полова у прихватању и коришћењу информатичке технике и технологије*, Југословенски симпозијум "Информатика у образовању", Сплит, (1990.), Зборник радова: Информатика у образовању, Технички факултет Зрењанин, стр. 159-168
60. *Адекватност употребе психолошких појмова у тумачењу вештачке интелигенције*, Симпозијум "Остварења и примене вештачке интелигенције", "Иновације у настави" број 4, Београд, 1990. год., стр.214-218
61. *Припрема и начин реализације интерних наставних ТВ предавања-емисија*, (1991.), Настава и васпитање бр. 4, 5 Београд, стр. 325-338
62. *Улога и могућности компјутерске симулације у повећању мисаоних активности ученика*, (1991.), Зборник радова "Интелектуално активирање и осамостаљивање ученика у наставном процесу", Педагошка академија за образовање учитеља, Институт за педагошка истраживања и Факултет политичких наука, Београд, стр. 71-79
63. *Да ли је данас стварно свима наставницима и ученицима потребна компјутерска писменост*, (1991.), Међународни симпозијум "Нова образовна и информациона технологија", Зборник радова "Образовна и информациона технологија", Центар за иновације, Часопис "Иновације у настави", Крушевац, Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, стр. 233-238
64. *Неке основне карактеристике доброг наставног софтвера*, (1991.),



- Зборник радова “Образовна и информациона технологија”, Центар за иновације, Часопис “Иновације у у настави”, Крушевац, Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, стр. 197-202
65. *Појава нових интерактивних видеодиск компјутерских мултимедија и њихов значај за образовни процес*, (1992.), "Педагогија" бр. 1-2, 116-126
  66. *Педагошко-психолошке карактеристике и могућности интерактивне видеодиск-компјутерске наставе*, (1992.), "Педагогија" бр. 3-4, 47-56
  67. *Формализација мисаоних процеса и неке битне карактеристике вештачке интелигенције*, (1992.), Зборник радова бр. 24, “Васпитање, образовање и школа у савременом друштву”, Институт за педагошка истраживања, Београд, стр. 108-118
  68. *Неке дидактичке могућности и решења при снимању интерних ТВ предавања-емисија*, (1993.), ”Настава и васпитање” бр. 1, 2 Београд, стр. 31-45
  69. *Утицај развоја нове образовне технике и технологије на циљеве, задатке и садржаје образовног процеса*, (1993.), 10 Сабор учитеља, Зборник радова, Сремска Митровица, Учитель број 51-52
  70. *Разлози и потребе иновирања иновације у образовној техници и технологији као могући пут у будућност*, (1993.), ”Иновације у настави” бр. 1, 2 Београд, стр. 77-80
  71. *Значај, улога и могућности нове образовне технологије у реализацији образовног процеса*, (1993.), Зборник Института за педагошка истраживања бр. 25, Београд, стр. 135-155
  72. *Технолошке промене и васпитно образовни циљеви*, (1993.), "Педагогија" бр. 1, 2 , стр. 118-124
  73. *Мултимедијална револуција интерактивне видеодиск компјутерске технологије у функцији образовања, учења и комуницирања*, (1993.), Научни скуп, Зборник "Образовање и масовна комуникација", 200-208. Београд, Министарство просвете Републике Србије
  74. *Електронско издаваштво у функцији образовања, наставе и учења*, (1994.), Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 26, 412-427. Београд, Институт за педагошка истраживања
  75. *Могућности савремене информационе технологије у визуализацији наставних информација у образовном процесу и процесу учења*, "Настава и интелектуални развој", Институт за педагошка истраживања Београд, 1994. год., Београд
  76. *Хардверска конфигурација медија различите сложености и могућности за реализацију интерактивне видео-диск компјутерске наставе, учења и комуницирања*, Зборник радова 4 Техничког факултета, Зрењанин, 1995. год., стр. 11-24
  77. *Психолошке предности и могућности нових облика видео-маркетинга*, (1995.), Зборник радова Техничког факултета, Зрењанин, бр. 4, стр. 1-10
  78. *Образовање васпитача за коришћење видео-компјутерских игара и њихова улога у психомоторном и когнитивном развоју деце*, (1995.), Зборник радова Педагошке академије за образовање васпитача, Нови Сад
  79. *Развијање техничког стваралачког мишљења проблемском наставом и учењем*, (1995.), “Техничко образовање и технолошки развој” , Технички факултет “М. Пупин”, Зрењанин, Врњачка Бања, стр. 86-98
  80. *Улога и могућност “хипермедија”, “хипертекста” и “хиперкарда” у образовном процесу*, (1995): “Информатика у образовању и нове информационе технологије” , (V Међународна конференција) и Зборник радова I, Технички факултет “М. Пупин”, Савезно и републичко министарство за просвету и науку, стр. 36-38

81. *Облици, функција и средства електронског издаваштва и његова примена у образовном процесу*, (1995.), Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 27, 247-266. Београд: Институт за педагошка истраживања
82. *Суштина образовне технологије и њен однос према дидактици*, (1996.), Зборник "Образовање и људски фактор у процесу садашњих и будућих промена у Југославији", Београд, Учитељски факултет, стр. 542-551, Педагогија број 1-4, 1995. год.
83. *Видеотекст и електронска пошта као нови медији електронског издаваштва и учења*, (1996.), Зборник Института за педагошка истраживања бр. 28, 342-355. Београд: Институт за педагошка истраживања
84. Педагошки лексикон, (1996.), 61 одредница, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
1. Електронска учионица, 2. Машине за учење, 3. Телевизија у настави, 4. Филм, 5. Едукативна телевизија (Образовна телевизија), 6. Телевизија затвореног круга, 7. Технологија наставе (Наставна технологија), 8. Интерна телевизија (Телевизија затвореног круга), 9. Програмски језици, 10. Облици компјутерске наставе, 11. Софтвер (Software), 12. Ласерски штампач (Laser printer), 13. Образовна технологија, 14. Научно популарни филм, 15. Аналогни рачунар (Analog Computer), 16. Коаксијални кабел (coaxial cable), 17. Симулатор у настави, 18. Електронске машине, 19. Компјутерски програм, 20. Рачунар (Computer), 21. Паскал (Pascal), 22. Наставна технологија, 23. Учење помоћу компјутера, 24. Радио емисије (Емисије школског радија), 25. Радио школа, 26. Лингвистичка лабораторија, 27. Уџбеници – програмирани, 28. Наставна средства, 29. Емисије школског радија, 30. Фортран (Formula Translation System), 31. Учење помоћу машине (машине за учење), 32. Хардвер (Hardware), 33. Конзола (Console), 34. Кибернетичке машине (cybernetics machines), 35. Монитор (monitor), 36. Датотека (file, data), 37. Магнетофон у настави, 38. Респондер, 39. Систем респондера, 40. Филмотека, 41. Фолиотека, 42. Настава путем телевизије, 43. Графоскоп у настави, 44. Графопројекција, 45. Мултимедијски пакет, 46. Касетна телевизија, 47. Медија центар, 48. Фото лабораторија (школска), 49. Микропројектори, 50. Терминал (terminal), 51. Магнетоскоп (касетни), 52. Микрофилм, 53. Фототека, 54. Кабинет за АВ средства, 55. Конверзацијски програмски језици, 56. Едукативни филм, 57. Наставни филм, 58. Дијапозитив, 59. Дијаскоп, 60. Дијасерија, 61. Дијатека, итд. – исти или слични појмови различито означени.
85. *Нови изазови*, "Просветни преглед", 1996. год.
86. *Начин излагања и приказивања знања у мултимедијалном софтверу од којих зависи ефикасност учења*, Седма међународна конференција "Информатика у образовању и нове информационе технологије", Технички факултет "Михајло Пупин", Зрењанин, Институт за предузетништво "Браћа Карић", Београд, Нови Сад, 1997. год. , стр. 33-37
87. *Електронски уџбеник као нови и савремени медиј за ефикасно учење*, (1997.), Зборник радова I "Вредности савременог уџбеника", Учитељски факултет Ужице, стр. 92-101
88. *Могућности реализације процеса учења уз примену мултимедијалне технологије*, (1997.), Зборник Института за педагошка истраживања бр. 29, 260-270., Београд: Институт за педагошка истраживања
89. *Функција медија, порука и компјутерских симулација у језику и култури говора*, (1998.), Међународни симпозијум "Језик и култура говора у образовању", Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 116-126

90. *Фактори од којих зависи ефикасност процеса учења коришћењем (електронског) уџбеника*, (1998.), "Вредност савременог уџбеника" Ужице, Учитељски факултет
91. *Педагошко-психолошке основе и аспекти реализације наставе техничког образовања*, Симпозијум "Савремено техничко образовање", Институт за педагошка истраживања Београд, Удружење педагога техничке културе Војводине, Нови Сад, стр.15-36, 1999.год.
92. *О могућностима вештачке интелигенције*, Међународни симпозијум "Савремено техничко образовање", Београд, 1999. год., стр. 199-212
93. *Нови образовни циљеви и задаци Европе у односу на формирање и развој личности ученика*, (1999.), "Наша школа" бр.3,4 , Бања Лука, стр. 11-20
94. *Нови образовни циљеви и задаци Европе у односу на формирање и развој личности ученика*, (1999.), "Педагогија" бр.3 , Београд, стр. 34-42
95. *Каква личност је потребна Европи*, (1999.), "Педагогија" бр.4, Београд, стр. 21-28
96. *Примена мултимедијалне информатичке технологије у образовању*, (2000.), Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 32 (179-193), Београд, Институт за педагошка истраживања
97. *Без научних институција и стручних служби нема правих решења и одлука*, (2000.), "Педагогија" бр.1, Београд
98. *Нови педагошки облици и методе примене "интелигентних" компјутерских система у повећању квалитета учења и наставе*, (2001.), Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 33 (263-276), Београд, Институт за педагошка истраживања
99. *Нови миленијум пружа нове могућности учења и образовања*, (2001.), Међународни симпозијум "Технологија, Информатика, образовање 1", Институт за педагошка истраживања - Београд и Центар за развој и примену науке, технологије и информатике - Нови Сад, стр.7-28
100. *Проблеми и могућности коришћења и примене телефонске технологије у образовном процесу*, (2002.), Зборник Института за педагошка истраживања Београд бр. 34, стр. 133-141
101. *Технологија и Информатика у образовању – Изазов 21. века*, (2002.), "Педагогија", 40 (3), 114-117
102. *Какво је образовање потребно Европи за друштво сутрашњице – циљеви и очекивања*, (2002.), "Педагогија", 40 (1-2), 18-33
103. *Истраживања, активности и документа Европске заједнице народа који промовишу "Европску димензију образовања"*, (2002.), "Педагогија", 40 (3), 1-16
104. *Нове улоге наставника настале под утицајем развоја, коришћења и примене информационо-комуникационе технологије у образовном процесу* (New teachers roles provoked by the development, usage and application of the information communication technology in the process of education), Јубиларна научна конференција са међународним учешћем, Шуменски Универзитет "Епископ Преславски", Педагошки Колеж, Добрич, Бугарска, 2002. год.
105. *Могућности и значај примене компјутерских игара и симулација у образовном процесу*, (2003.), Зборник Института за педагошка истраживања Београд бр.35, стр. 180-195
106. *Технологија и информатика као производ људског ума и његове креативности*, (2003.), "Технологија, Информатика, образовање 2", Институт за педагошка истраживања - Београд и Центар за развој и примену науке, технологије и информатике - Нови Сад, стр.25
107. *Улога и могућности хипермедијалне интерактивне образовне технологије у сазнајном процесу*, (2003.), V Научни скуп "Педагошка истраживања и школска

- пракса - Знање и курикулум”, Децембар 2003. год., Београд, Институт за педагошка истраживања – Београд
108. *Технологија и информатика у образовању – Изазов 21. века*, (концепт), (2003.), Технологија, Информатика, образовање 2 (403-409), Београд, Институт за педагошка истраживања Београд и Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад
  109. *Признавање и развој “образовне технологије” као научне области и наставног предмета*, (2004.), Зборник Института за педагошка истраживања Београд бр.36, стр. 106-122
  110. *“Хипермедији и хиперкард” као нова образовна технологија за индивидуализовано учење, презентацију и организацију наставног градива*, (2004.), Научно-стручна конференција “Савремене информационе и образовне технологије и нови медији у образовању”, Учитељски факултет – Сомбор
  111. *Утицај и могућности информационо-комуникационих медија и технологија у реализацији савремених облика учења и наставе*, (2004.), Национални научни скуп са међународним учешћем, Зборник радова "Комуникације и медији у савременој настави", Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања – Београд
  112. *Визуелизација наставних информација и визуелна перцепција као основа и суштина примене медија у образовању*, (2004.), Међународни скуп “Медији у образовању”, Ново Место
  113. *Савремени облици и методе примене и коришћења образовне информатичке технологије као гарант (услов, фактор, чиниоц) ефикаснијег учења тј. “школе без слабих ученика и оцена”*; (2004.), Међународни зnanствени скуп “Школа без слабих ученика”, Филозофски факултет – Пула
  114. *Психолошке основе и суштина обраде информација тј. стварања знања*, (2004.), Међународни симпозијум “Технологија, Информатика, образовање 3”, Институт за педагошка истраживања - Београд и Центар за развој и примену науке, технологије и информатике - Нови Сад
  115. *Учење као предмет и проблем истраживања различитих наука и научних дисциплина*, (2005.), Зборник "Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи", Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине
  116. *Проблеми дефинисања, таксономије и класификације медија*, Међународна научно-стручна конференција "Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању", Учитељски факултет, Сомбор, (2005.), стр.49-59
  117. *Научне комуникације и научне информације у функцији развоја науке тј. размене резултата истраживања и нових идеја*, "Споменица Петра Мандића", Академија наука и умјетности Републике Српске, Књига III, Одељење друштвених наука, Књига 16, Бања Лука, 2006. год., стр. 113-132
  118. *Педагошка суштина европског система високог образовања изражена у Болоњској декларацији и неки проблеми и тешкоће њене примене*, (2006.), Симпозијум у организацији Српске Академије образовања
  119. *Концепција и законске регулативе “Европе знања” које омогућавају признавање стечених знања тј. стручних и радних квалификација и компетентности и приступ њеним високошколским институцијама*, Међународни симпозијум "Технологија и информатика у образовању IV – за друштво учења и знања", Институт за педагошка истраживања, Београд, ПМФ – Нови Сад, Центар за

развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, 2006. године, стр. 29-45

120. *"Европска димензија образовања" као иновација и нови облик васпитно-образовног процеса у Европској унији*, Научни скуп "Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању", Учитељски факултет, Београд, Часопис "Иновације у настави", Београд, 2007. год.
121. *Неки проблеми и тешкоће у реализацији наставе по захтевима Болоњске декларације*, Научни скуп "Болоњска декларација и високо образовање у Србији", Српска Академија Образовања, Учитељски факултет, Београд, 2007. год.
122. *Нова наставна средства (извори знања) и појмови из области технологије образовања нужни за реализацију савремене наставе – школе будућности*, (2008.), Научни скуп "Школа и њена будућност", Београд, Српска Академија Образовања

Један број стручних радова рађених за потребе ЈНА и у дневној штампи нису наведени.

### **2.3 Рецензије књига и зборника са домаћих и међународних научних скупова и конференција:**

1. *"Могућност и ограничења реализације појединих делова предмета "Основи технике и производње у организацијама удруженог рада материјалне производње"*, СИЗ за научни рад Војводине, 1985. год. (научно-истраживачки пројекат)
2. Наход С. (1992): *"Планирање процеса наставе"*, Министарство просвете, Београд
3. Зиндовић-Вукадиновић Г. (1994): *"Визуелни језик медија"*, Институт за педагошка истраживања, Београд
4. Влаховић Б. (2001): *"Путеви иновација у образовању"*, Стручна књига, Београд, Едиција: Иновације у образовању
5. Стојаковић П. (2002): *"Педагошка психологија I"*, Филозофски факултет Бања Лука
6. Стојаковић П. (2002): *"Педагошка психологија II"*, Филозофски факултет Бања Лука
7. Мијановић, Н. (2002): *"Образовна технологија"*, Подгорица
8. Зборник радова (2004): *"Комуникација и медији у савременој настави"*, Учитељски факултет Јагодина, Институт за педагошка истраживања, Београд
9. Зборник радова (2006): *"Развијање комуникационих компетенција"*, Педагошки факултет – Јагодина, Филолошко-уметнички факултет – Крагујевац, и других материјала из војне обуке и наставе, разних стручних чланака за часописе, итд.

### **2.4 Оцене и прикази**

- Мијановић Н. (2002): *"Образовна технологија"*, Настава и васпитање број 4, Београд
- Стојаковић П. (2003): *"Педагошка психологија I и II"*, Педагогија број 1, Београд
- Влаховић Б. (2001): *"Путеви иновација у образовању"*, Педагогија ?

## 2.5 Ауторски наставни филмови

- *"Нови путеви учења"*, црнобели, 16 мм трака, звучни у трајању од 25 минута. Производња 1969. године. Комплетан аутор филма (режија, снимање, сценарио, текст, музика и самостална производња). Наставно-научни технички филм,
- *"Нови путеви учења"*, друга верзија на 35 мм траци у трајању од 17 минута. Снимљен за потребе ЈНА, производња "Застава филм", 1970. год., Наставно технички филм,
- *"Електронска индустрија и технологија образовања"*, црнобели, 16 мм, звучни. Комплетан аутор. Рађен за потребе Електронске индустрије у трајању од 18 минута. Производња 1981. год., научно-технички рекламни филм,
- *"Основни појмови о програмираној настави"*, снимљена програмирана секвенца. Комплетан аутор. Производња 1969. година,
- *"Техника и технологија образовања"*, црнобели 16 мм, звучни у трајању од 45 минута. Производња 1972. година, наставно-научно-технички филм. (Аутор филма),
- *"Didacta"*, црнобели, неми, 16 мм, 1975. год., наставни (Аутор филма).

## 2.6 ТВ и радио емисије

- *"Електромагнетски таласи"*, (аутор емисије), Ш.Ц.В. ЈНА, 1975. година
- *"Центар – школа везиста"*, (аутор емисије), Ш.Ц.В. ЈНА, 1976. година, и низ пригодних ТВ емисија информативног карактера.
- *"У чему је значај и потреба развијања техничког стваралачког мишљења"*, 1980. год.,  
Радио Зрењанин
- *"Могућности и потребе развијања стваралачког мишљења у радном и политехничком васпитању и образовању"*, 1980. год., Радио Зрењанин
- *"Недостаје стручни кадар"*, Радио Зрењанин, 13.3.1981. год.
- Радио Подгорица, (1983.) Интервју и приказ рада на пројекту *"Формирање Центра за образовање, оспособљавање и стручно усавршавање студената и наставника за васпитање и образовање, научно-истраживачки и саветодавни рад на пољу популационих активности и задатака"*
- Емисија *"Хроника"*, Излагање на Конгресу психолога, Сарајево 1978. год.,
- Интервјуи после одржаних међународних и националних научних конференција, (2001., 2003., 2005., 2007.), Радио Београд – Трећи програм итд.

**Никола М. Поткоњак**

## **СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА**

### **- АКТИВНОСТИ ТОКОМ 2007. ГОДИНЕ -**

*Напомена.* Активности САО током 2007. г. дате су хронолошким редом.

#### **СЕДНИЦА ПРЕДСЕДНИШТВА**

Седница Председништва САО одржана је 17. фебруара 2007.г. Седница је почела у 9 часова.

Седници присуствују сви чланови Председништва: Младен Вилотијевић, Јован Ђорђевић, Данило Ж. Марковић и Никола Поткоњак. Седницом руководи Председник САО Никола Поткоњак.

Дневни ред седнице

#### **1. Припрема Изборне скупштине САО**

Председништво је размотрило све приспеле реферате, који су претходно достављени свим члановима, за избор почасних, иностраних и чланова САО у радном саставу. За сваког појединачно је утврђен предлог који ће бити изнет на Изборној скупштини САО.

Председништво је утврдило следеће ставове:

- сагласно Статуту САО за сваког члана обавезно је да се гласа тајно и појединачно; сем, можда, за почасне чланове;

- изабраним се сматра онај кандидат који добије најмање 2/3 гласова од укупног броја (десет) чланова САО; што значи да је за избор потребно да сваки кандидат добије најмање 6 (шест) гласова;

- Изборна скупштини може пуноправно одлучивати ако јој присуствује најмање 2/3, тј. шест чланова САО (радног састава).

Да би се могло ефикасније радити Председништво је за Скупштину припремило скраћени преглед са основним подацима и ставом комисије о свим кандидатима за које су написани реферати. Сваки члан САО добио је на време реферате у целини тако да може пуноправо да учествује у раду Изборне скупштине.

Састанак Председништва завршен је у 10,30 часова.





дискусије приступило се тајном гласању. **Грозданка Гојков** изабрана је за редовног члана САО једногласно (свих седам чланова су били за).

Реферат за избор Ђорђа Ђурића написали су Младен Вилотијевић и Јован Ђорђевић. Они су кандидата предложили за редовног члана САО. Председништво је подржало предлог. Пошто није било питања нити дискусије приступило се тајном гласању. **Ђорђе Ђурић** је једногласно (свих седам гласова за) изабран за редовног члана САО.

Г. Гојков и Ђ. Ђурић позвани су да се врате у салу. Саопштавајући им резултате и честитајући им на избору за редовне чланове САО Председник САО их је позвао да активно учествују у даљем раду Изборне скупштине. Скупштина је сада имала присутних девет редовних чланова САО.

Најпре се приступило избору *ПОЧАСНИХ ЧЛАНОВА САО*. После краће дискусије закључено је да је у овом случају реч о веома истакнутим и познатим научним и јавним радницима, члановима академија наука, да су они неки од њих били веома активни и значајно допринели оснивању и раду САО (учествујући у раду Матичне комисије за оснивање САО), предложено је да се о њиховом избору гласа јавно. То је прихваћено једногласно.

За ПОЧАСНЕ ЧЛАНОВЕ САО, једногласно (свих девет чланова су гласали за сваког предложеног кандидата посебно) изабрани су:

**Михаило Марковић, редовни члан САНУ,**

**Миомир Вукобратовић, редовни члан САНУ**

**Чедомир Попов, редовни члан САНУ**

**Николај Дмитријевич Никандров, Председник Руске академије образовања**

**Рајко Кузмановић, Председник АНУ Републике српске**

**Златибор Петровић, члан Академије медицинских наука**

САО ЈЕ ИЗАБРАЛА ШЕСТ (6) ПОЧАСНИХ ЧЛАНОВА.

Прешло се на избор РЕДОВНИХ И ДОПИСНИХ чланова САО, чланова који ће чинити њен *радни састав*. Сваки предлог је разматран појединачно. Гласање је вршено тајно путем посебних листића за сваког кандидата. Избор је вршен азбучним редом.

За Стојана Богдановића, професора Природно-математичког факултета у Нишу, реферат су написали Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић. Предложили су га за редовног члана САО. Председништво САО је подржало предлог комисије. После краће дискусије приступило се гласању. **Стојан Богдановић** изабран је за редовног члана САО ( 8 гласова за и један глас уздржан).

За Василев Слободана, професора универзитета, реферат су написали Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић. Предложили су кандидата за дописног члана. Председништво је подржало предлог комисије. После дуже расправе на Скупштини приступило се тајном гласању. *Слободан Василев није изабран за члана САО (против је гласало шест чланова, два су била уздржана и само један глас је био за).*

За Бошка Влаховића, професора универзитета, реферат су написали Никола Поткоњак, Јован Ђорђевић и Младен Вилотијевић. Предложили су кандидата за редовног члана САО. Председништво је подржало предлог Комисије. У току расправе већина чланова САО је захтевала да се предлог за избор у звање редовног члана не прихвати, већ да се кандидат изабере за дописног члана САО. Тајним гласањем **Бошко Влаховић је изабран за дописног члана САО (6 чланова је гласало за, два су била против и један се уздржао).**

За Мирчету Даниловића, професора универзитета и научног саветника, реферат су написали Ђорђе Ђурић, Босиљка Ђорђевић и Младен Вилотијевић. Предложили су кандидата за избор у звање редовног члана САО. Председништво је подржало предлог. У току расправе на Скупштини већина чланова је била против тог предлога и предложила да се кандидат изабере за дописног члан. Тајним гласањем **Мирчета Даниловић је изабран за дописног члана САО (7 чланова је гласао за, један је био против и један се уздржао).**

За Босиљку Ђорђевић реферат су написали Ђорђе Ђурић, Душан Савићевић и Младен Вилотијевић. Предложили су кандидата за избор за редовног члана САО. Председништво је подржало предлог комисије. Пре расправе о овом кандидату Јован Ђорђевић је изашао из сале у којој је одржавана Скупштина. На Скупштини је остало осам чланова САО. После краће расправе приступило се гласању. **Босиљка-Боска Ђорђевић је једногласно (свих осам чланова су била за) изабрана за редовног члана САО.**

За Ивковић Миомира, професора универзитета, реферат су написали Никола Поткоњак, Јован Ђорђевић и Младен Вилотијевић. Предложили су кандидата за избор у звање дописног члана САО. Председништво је подржало предлог комисије. После расправе и неких додатних објашњења у вези овог избора приступило се гласању. Тајним гласањем **Миомир Ивковић ја изабран за дописног члана САО (шест чланова је гласало за, један је био против, два су била уздржана).**

За Игњатовић Миодрага реферат су написали Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић. Предложили су кандидата за дописног члана САО. Председништво САО се сагласило са предлогом комисије. После дуже расправе која је вођена на Скуштини САО приступило се тајном гласању. *Миодраг Игњатовић није изабран за дописног члана САО ( три гласа су била за, шест против и један уздржан).*

За Емила Каменова, професора универзитета, реферат су написали Ђорђе Ђурић, Милан Ратковић и Драгослав Херцег. Предложили су да се кандидат изабере за редовног члана САО. Предлог је подржало Председништво САО. После краће расправе приступило се тајном гласању. **Емил Каменов изабран је за редовног члана САО (седам гласова је била за, један је био против и један је био уздржан).**

За Саита Качопора, професора универзитета, реферат су написали Никола Поткоњак и Младен Вилотијевић. Предложили су кандидата за дописног члана. Председништво је подржало предлог комисије. После расправе на Скупштини приступило се избору тајним гласањем. *Саит Качопор није изабран за дописног члана САО (пет гласова је било против, три су била за, један је био уздржан).*

За Раденка Круља, професора универзитета, реферат су написали Младен Вилотијевић и Данило Ж. Марковић. Предложили су кандидата за избор у звање редовног члана САО. Председништво САО је подржало предлог комисије. После расправе која је вођена на Скупштини тајним гласањем **Раденко Круљ је изабран за редовног члана САО (седам гласова је била за, један је био против и један је био уздржан).**

За Лакету Новака, професора универзитета, реферат су написали Никола Поткоњак, Јован Ђорђевић и Младен Вилотијевић. Предложили су кандидата за дописног члана САО. Председништво је подржало предлог комисије. Тајним гласањем **Новак Лакета је изабран за дописног члана САО (седам чланова је гласало за, један је био против и један се уздржао).**

За Милана Недељковића, професора универзитета, реферат су написали Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић и предложили кандидата за дописног члана САО. Председништво САО је подржало предлог Комисије. Тајним гласањем **Милан Недељковић је изабран једногласно за дописног члана САО ( свих девет чланова Скупштине је гласало за).**

За Илију Ћосића, професора универзитета, реферат су написали Милан Ратковић, Ђорђе Ђурић и Драгослав Херцег и предложили кандидата за редовног члана САО. Председништво је подржало предлог комисије. Кандидат **Илија Ћосић је једногласно изабран за редовног члана САО ( свих девет чланова су били за).**

Изборна скупштина је обавештена да предлог Савеза струковних друштава и удружења Суботице да се *Сантрач Јелица* изабере за редовног члана САО није узет у поступак. Председништво САО је констатовало да предлог није потпун, не садржи анализу и оцену објављених радова (према захтевима који су били у јавно објављеном конкурс за избор нових чланова САО) и да кандидат ( на основу података које је о себи дао у биографији и библиографији – која садржи само четири објављена рада) не испуњава основне критеријуме за избор за редовног члана САО. Председништво није, због тога, ни предложило комисију нити је за овог кандидата писан реферат за избор. Скупштина је прихватла став Председништва. Једногласно је закључено

да **Јелица Сантрач не испуњава основне услове за избор ни за дописног ни за редвног члана САО.**

Тиме је завршен избор редовних и дописних чланова САО.

Сва документација о избору, пријаве, реферати и остали материјали треба да се чувају у архиви САО.

**ПОСЛЕ ОВИХ ИЗБОРА СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА ИМА 15 РЕДОВНИХ И 5 ДОПИСНИХ ЧЛАНОВА У РАДНОМ САСТАВУ (УКУПНО 20 ЧЛАНОВА).**

### ИЗБОР ИНОСТРАНИХ ЧЛАНОВА САО

Избор иностраних чланова САО вршен је, исто тако, азбучним редом и тајним гласањем за сваког кандидата.

Реферат за Драга Бранковића, професора универзитета, написали су Никола Поткоњак, Младен Вилотијевић и Јован Ђорђевић. Предложили су кандидата за редвног члана САО. Председништво је подржало предлог комисије. Тајним гласањем **Драго Бранковић је једногласно изабран за иностраног члана САО.**

За Волков Јурија, члана РАО, реферат су написали Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић. Предложили су кандидата за иностраног редовног члана САО. Председништво је подржало предлог Комисије. **Јуриј Волков је једногласно изабран за редвног иностраног члана САО.**

За Григорија Давидовича Глејзера, члана РАО, реферат су написали Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић. Предложили су кандидата за редвног иностраног члана САО. Председништво је подржало предлог. **Григориј Давидович Глејзер једногласно је изабран за иностраног редовног члана САО.**

За Василија Ивановича Жукова, професора универзитета, реферат су написали Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић. Предложили су кандидата за редвног иностраног члана САО. Председништво је подржало предлог. **Василиј Иванович Жуков једногласно је изабран за редвног иностраног члана САО.**

За Миодрага Милина, професора универзитета, реферат су написали Грозданка Гојков и Данило Ж. Марковић. Предложили су кандидата за редвног иностраног члана САО. Председништво је подржало предлог. **Миодраг Милин једногласно је изабран за иностраног редовног члана САО.**

За Мариору Михут Лизицу реферат су написали Грозданка Гојков и Данило Ж. Марковић. Предложили су кандидата за редвног иностраног члана САО. Председништво је подржало предлог. **Мариора Михут Лизица изабрана је једногласно за редвног иностраног члана САО.**

За Камилу Муршану реферат су написали Грозданка Гојков и Данило Ж. Марковић. Предложили су кандидата за редовног иностраног члана САО. Председништво је подржало предлог. **Камила Муршану једногласно је изабрана за редовног иностраног члана САО.**

За Ненада Сузића реферат су написали Младен Вилотијевић, Никола Поткоњак и Јован Ђорђевић. Предложили су кандидата за редовног иностраног члана САО. Председништво је подржало предлог комисије. **Ненад Сузић једногласно је изабран за редовног иностраног члана САО.**

**СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА ЈЕ ИЗАБРАЛА ОСАМ (8) РЕДОВНИХ ИНОСТРАНИХ ЧЛАНОВА .**

Документација о избору редовних иностраних чланова треба да се чува у архиви САО.

У продужетку друге тачке дневног реда одлучено је следеће:

- писмом обавестити сваког новоизабраног члана САО о избору (почасне, иностране, у радном саставу),
- припремити за сваког члана САО повељу о избору са знаком звања и датума избора
- уручити повеље новоизабраним члановима САО на свечаној седници која треба да се одржи уз први научни скуп који организује САО
- иностраним члановима САО уручити повеље о избору у амбасадама и конзулатима Србије у земљама у којима живе (Русија, Румунија).
- текст и ликовни изглед повеље о чланству у САО утврдиће Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић и о томе консултовати остала два члана Председништва (Николу Поткоњака и Јована Ђорђевића).

### **3. Програм рада САО и његово остваривање**

Прихваћена је информација коју је о научном скупу о Болоњској декларацији и високошколском образовању у Србији дала Грозданка Гојков. Она и Драгослав Херцег су задужени за организацију овог скупа. Скуп ће бити одржан у априлу месецу 2007.г. За скуп су пријављена 23 рада. На скупу ће учествовати око 40 стручњака.

Предложено је да се у првом делу тог скупа одржи свечана седница САО и да се том приликом уруче повеље свим новоизабраним члановима САО.

Скуп о Доситеју и Великој школи треба планирати за јун 2008.г. Никола Поткоњак је припремио списак могућих тема за овај скуп. Предложио је и неке научне раднике који би те теме могли обрадити. То је у начелу прихваћено. Даљу организацију овог скупа преузима Владета Тешић.

Научни скуп о школи будућности треба планирати за децембра 2008.г. За припрему теза и организацију тог научног скупа задружен је Никола Поткоњак.

#### 4. Текућа питања

Годишњак САО за 2006 г. требало би да садржи радове научног скупа који је организован у децембру 2006.г. на тему *ОСНОВНА ПОЛАЗИШТА РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ*. Материјале за објављивање припремиће Д. Ж. Марковић и Ј. Ђорђевић. У Годишњак треба укључити део о активностима САО током 2006.г. (то ће припремити Никола Поткоњак), као и део у коме ће сваки члан САО дати библиографију објављених радова и других својих научних и стручних активности током 2006.г.

Прихваћен је предлог да се свечано обележи 85-а годишњица живота академика Владете Тешића на научном скупу који организује Учитељски факултет у Ужицу о “Образовању и усавршавању наставника”. САО би била суорганизатор тог скупа. За реализацију овог задатка задужен је Никола Поткоњак.

Разговарано је о тешкоћама на које се наилази при решавању трајнијег просторног смештаја САО. Има обећања да ће САО добити одређени простор (под веома повољним условима). За ово су задужени Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић.

Разговарано је и о тешкоћама да се обезбеде финансијска средства за рад САО. За решавање овог питања су задужени сви чланови Председништва, као и остали чланови САО. Досадашњи напори нису уродили плодом.

Изборна скупштина САО завршена је у 15 часова

.....

#### СЕДНИЦА ПРЕДСЕДНИШТВА САО

Седница Председништва одржана је 12 марта 2007.г.

Седници присуствују сва четири члана Председништва.

На седници су разматрана текућа и техничка питања око штампања, изгледа и уручења свечаних повеља новоизабраним члановима САО.

После датих иноформација (Никола Поркоњак и Данило Ж. Марковић) закључено је да би треба сачекати расплет неких догађаја за једног новизабраног члана САО и после тога му уручити повељу.



О књизи су говорили декан Факултета Крстивоје Шпијуновић, затим рецензенти: академици Новак Лакета и Бошко Влаховић, као и аутор Никола Поткоњак.

Видео презентацију о књизи и аутору припремила је др Данијела Василијевић, доцент на Учитељском факултету у Ужицу.

Представљању књиге је присуствовало око 70 научних, стручних и јавних радника. Сем поменутих чланова САО представљању књиге су присуствовали и академици Владета Тешић, Јован Ђорђевић и Младен Вилотијевић.



## СВЕЧАНА СЕДНИЦА СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

27. април 2007. г.

У оквиру одржавања научног скупа на тему *Болоњска декларација и високо образовање у Србији* одржана је, на почетку скупа, јавна Свечана седница Српске академија образовања.

Присутнима се краћим пригодним говором обратио Председник САО Никола Поткоњак. Честитао је свим новизабраним члановима САО и изразио наду и очекивања да ће они значајно допринети раду и афирмацији САО у наредном периоду.

После тога су новизабраним редовним, дописним и неким иностраним члановима САО уручене повеље о избору и чланству у САО.

Почасним члановима САО повеље ће бити уручене на другим пригодним свечаностима и лично. Иностраним и почасним члановима САО из иностранства повеље ће бити уручене, како је и договорено, на свечаностима у амбасадама и конзулатима Србије у земљама у којима они живе.

На Свечаној седници свим члановима САО и свим учесницима научног скупа бесплатно је уручена књига Николе Поткоњака **ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА У СРБА**. Ово је омогућио издавач, Учитељски факултет у Ужицу, који је обезбедио довољно примерака за све присутне на научном скупу.





## НАУЧНИ СКУП СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

27. април 2007. год.

### *БОЛОЊСКА ДЕКЛАРАЦИЈА И ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ*

Научни скуп “Болоњска декларација и високо образовање у Србији” организовали су, у име САО, академици Драгослав Херцег и Грозданка Гојков.

За скуп је стигло 13 писаних прилога. Уводно излагање имао је академик Драгослав Херцег.

Научном скупу је присуствовало око 40 научних и стручних радника. Скупу су присуствовала већина чланова САО из радног састава, као и неки инострани чланови САО.

Дискусија на скупу је била веома жива, интересантна и разноврсна.

Сви прилози са овог научног скупа биће објављени у Годишњаку САО за 2007.г. и као и у виду посебне монографије.

## СЕДНИЦА ПРЕДСЕДНИШТВА САО

23. новембар 2007.г.

Седници оприсутвују сва четири члана Председништва: Никола Поткоњак, Јован Ђорђевић, Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић.

Седница је почела у 10 часова.

На седници су разматрана питање припремљена за редовну Скупштину САО, на којој ће први пут присуствовати и сви новоизабрани чланови САО активног састава.

Договорено је да се још не покреће питање оснивања Одељења у оквиру САО, јер, сем када је реч о педагозима, нема довољно стручњака истог научног подручја да би се могла оформити одељења..

Закључено је да се Скупштини предложи да се повећа број чланова Председништва САО (јер нема још одељења, а секретари одељења би били по положају и чланови Председништва САО). Тако би се више чланова непосредније ангажовало на решавању бројних текућих и веома важних питања из рада САО. Закључено је да се предложи Скупштини да у Председништво изабереу Грозданку Гојков и Ђорђа Ђурића.

Никола Поткоњак је обавестио чланове Председништва да је поново обавио разговоре са руководством Форума педагога Србије и Црне Горе и да је постигнута сагласност да убудуће адреса САО (поштанска и е-маил) буде у просторијама Форума (Господар Јованова 22), да службеница која тамо обавља

послове за Форум и Редакцију часописа “Педагогија” обавља и неке основне административне послове за САО. Састанци Председништва, као и скупштине САО, могли би се одржавати у просторијама Форума. Тиме би, бар за неко време, био решен тај горући проблем САО.

Данило Ж. Марковић је предложио да се почне са издавањем научних дела наших и страних стручњака која су по тематици у делокругу рада САО. Предлог је прихваће. Закључено је да се Скупштини предложи да изабере Редакциони одбор у саставу: Данило Ж. Марковић, Јован Ђорђевић, Младен Вилотијевић и Грозданка Гојков.

Седница Председништва завршена је у 10,45 часова.



## РЕДОВНА СКУПШТИНА СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

23. новембар 2007.г.

Скупштини присуствује 19 од укупно 20 редовних и дописних чланова САО. Због болести једино је отсутан академик Драгослав Херцег.

Скупштина је почела рад у 11 часова у сали Вукове задужбине у Београду.

Скупштином руководи Председник САО Никола Поткоњак.

Пре преласка на утврђивање дневног реда Скупштине Председник САО уручио је повељу о избору за дописног члана САО *Миомиру Ивковићу*. Честитајући му избор пожелео му је успешан рад у оквиру САО.

Извршено је, исто тако, одређено међусобно упознавање чланова САО, као и упознавање новоизабраних чланова САО са Академијом. У ту сврху Председник САО Никола Поткоњак обезбедио је по примерак Статута САО за сваког новоизабраног члана САО. Председник је сачинио и листу свих чланова

САО и поделио ту листу свим учесницима Скупштине. На листи се налазе сви почасни, инострани и чланови САО у радном саставу. Дат је и преглед чланова САО по научним областима.

Та листа се наводи као додатак у продужету овог записника.

За Редовну скупштину САО утврђен је следећи дневни ред:

1. Информација о раду САО током 2007.г.,
2. Програм рада САО за 2008 и 2009-2010 годину,
3. Научни скуп о *школи будућности*,

4. Просторни и финансијску услови за рад САО,
5. Предлози и питања

Дневни ред је прихваћен једногласно.

### **1. Информација о раду САО током 2007.г.**

Председник САО Никола Поткоњак укратко је упознао све чланове САО са радом током 2007.г. Поменуо је све седнице Председништва САО, рад Изборне скупштине, Свечану скупштину САО, научне скупове који су одржани. Укратко је упознао све присутне са основним закључцима који су на тим скуповима донети, као и са проблемима са којима се САО сусретала у овој години. Посебно је истакао тешкоће у раду САО због нерешених питања смештаја и финансирања акативности САО.

Новизабране чланове САО је обавестио да се могу информисати о раду САО у годишњацама САО за 2005. и 2006. годину.

Свим присутним члановима подељен је Годишњак САО – 2, за 2006.г.

### **1. Програм рада САО**

Новоизабрани чланови САО су обавештени да је Академија усвојила петогодишњи програм рада (за период 2005-2010.г.). Тај програм је објављен у Годишњаку Академија за 2005.г.

Један део из тог програма остварен је у протеклом периоду. Што се може видети из прегледа активности САО током протекле три године. Остало је, међутим, доста тога што из тог програма није остварено.

Није организован научни скуп “Модуларни програм стручног усавршавања наставника у функцији реформских промена” (тезе за скуп су урадили академици Младен Вилотијевић и Ђорђе Ђурић).

Издата је само једна монографија (дело Николе Поткоњака *Именик српских педагога*), а планирано је да се штампа сваке године најмање по једна монографија.

Пројекат, *Претходници САО*, студија, у којој би требало приказати делатност свих оних који су се бавили образовањем у Србији (односно у Срба), а били су чланови научних друштава и академија, преузео је да оствари Никола Поткоњак. Он је прикупио одређени материјал и планира да студију напише у предвиђеном року, до 2010.г.

Није реализован задатак да се, заједно са Руском академијом образовања, настави издавање међународног часописа “Образовање – теорија – пракса”. Објављен је само први број тог часописа.

Издата су досад два годишњака САО – за 2005. и 2006.г. Требало би наставити са редовним издањем тих публикација.

Није издат ниједан извештај о истраживању.

Није настављено са издавањем дела у оквиру библиотеке “Савремена педагошка мисао”.

Нису успостављени стварни контакти са сличним институцијама у другим земљама, сем делимично, са Руском академијом образовања. Више по личној линији двојице чланова САО, који су и чланови Руске академије образовања (Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић).

Није успостављена сарадња са међународним организацијама које се баве образовањем – УНЕСКО, ЦЕРИ-ОЕЦД, са одговарајућим институцијама Европске уније и сл.

Није досад извршена размена публикација са одговарајућим институцијама у другим земљама.

Нису успешно решена ми просторна ни материјално-финансијска питања из рада САО.

Иако је САО, када је доносила поменути Програм рада (2005.г.), имала само десет чланова, она је свој рад замислила веома амбициозно. Улагала је максималне напоре да што више од тог програма оствари.

Закључено је да се настави са остваривањем неостварених тачака из Програма рада који је прихваћен 2005.г.

Академик Владета Тешић обавестио је чланове САО да су припреме за одржавање научног скупа на тему *Велика школа и Доситеј Обрадовић* у току. Постоје одређене тешкоће око обезбеђивања стручних прилога. Мало је сручњака који се баве Историјом педагогије и школства у нас. Мало је заинтересованих за тај скуп. Закључено је да се наставе напори да се тај скуп организује у јуну 2008.г. и да се уместо научног скупа организује *округли сто* (са мање заинтересованих учесника). Тежиште треба ставити на објављивање добрих стручних прилога на тему скупа, као и на објављивање досад мање позната документа и сведочења о том добу и Великој школи. На њих је указао Владета Тешић. Те материјале би требало укључити у Зборник радова.. Предложио је да се тако прикупљени стручни прилози и документа и сведочења објаве у Годишњаку САО за 2008.г. Једногласан је закључак да ако припреме и одзив за планирани Округли сто не буду на задовољавајућој научној висини да се тај скуп и не организује. САО не би смела доводити у питање свој ниво и ауторитет због лоше и делимичне организације Округлог стола. Владета Тешић је задужен да даље настави са припрема Округлог стола на тему *Велика школа и Доситеј Обрадовић*. О току тих прпрема стално ће обавештавати Председништво САО. Заједнички треба да одлуче како ће тај скуп и да ли ће бити одржан.

Пошто САО сада има двадесет чланова различитих научних опредељења сви чланови су позвани да предложе теме скупова, монографије, истраживања и друге активности које спадају у делокруг рада САО у Програм рада за 2009. и 2010.г.

Предлоге треба доставити у **наредних месец дана**. Овлашћује се Председништво САО да на основи тих предлога сачини конкретан и остварљив Програм рада за 2009. и 2010.г. Са предлогом Програма рада Председништво САО упознаће чланове САО на првој редовној скупштини.

У Програму рада за 2010.г. треба предвидети изборе нових чланова САО. По Статуту САО избори нових чланова се врше, “по правилу”, сваке треће године.

Усвојена су и два следећа закључка:

- прихваћен је предлог Председништва САО да се у Редакцију за издавање монографија и научних дела, наших и страних стручњака, именују др Јован Ђорђевић, Данило Ж. Марковић, Младен Вилотијевић и Грозданка Гојков;
- после разговора са Руском академијом образовања треба договорно предложити чланове Редакције часописа “Образовање – теорија – пракса”. Што пре би требало припремити и издати бар два броја тог часописа са Руском академијом образовања. За ово се задужују Данило Ж. Марковић и Младен Вилотијевић (чланови Руске академије образовања и САО).

## **2. Организација научног скупа о школи будућности – будућој школи**

Председник САО обавестио је чланове САО да су тезе за научни скуп о школи будућности написали Никола Поткоњак, Младен Вилотијевић и Новак Лакета. Никола Поткоњак је преузео обавезу да тезе са позивом за учешће на том научном скупу достави што већем броју оних који се баве школом и који о школи могу нешто да кажу. Пошто скуп теба да има интердисциплинарни и међународни карактер тезе и позив треба доставити и стручњацима других и земаља. Припремљене су три верзије позива и теза – ћирилицом, латиницом и на енглеском језику. Позив и тезе ће бити преведени и на руски језик.

Никола Поткоњак је обавести чланове САО да је позиве и тезе досад послао 91 стручњаку у Србији, 20 стручњака у БИХ, 10 стручњака у Хрватској, 4 стручњака у Македонији, 4 стручњака у Црној Гори и чест стручњака у Словенији. Остало је да се дође до још неких адреса стручњака у Словенији и другим земљама.

Грозданка Гојков ће енглеску верзију позива и теза упутити иностраним члановима САО, као и другим стручњацима у Румунији.

Руску верзију позива и теза (коју ће побезбедити Грозданка Гојков) Младен Вилотијевић треба да пошаље члановима САО и осталим стручњацима у Русији.

Присутни су замољени да доставе адресе стручњака којима би требало још послати позив и тезе за учешће на планираним научном скупу.

Овако широко слање позива за научни скуп о школи будућности има два основна циља. Први, да се позову на научни скуп стручњаци разних научних опредељења у Србији и у свету који могу да учествују у расправи о школи будућности. Други, да се што више стручњака, истовремено, обавести да је у Србији основана САО и да она активно делује.

Никола Поткоњак је изнео даљи програм и редослед рада на организацији овог научног скупа:

- пријаве за научни скуп прихватаће се до краја децембра 2007.г.,
- у јанурау 2008. год. сви који су пријавили учешће на научном скупу биће обавештени да своје прилоге треба да доставе Редакционом одбору најкасније до краја августа 2008.г.,
- током септембра и октобра 2008.г. биће припремљен и објављен Зборник радова научног скупа,
- сви учесници научног скупа, који су доставили своје писане прилоге, добиће Зборник радова пре одржавања научног скупа,
- на научном скупу ће се расправљати **само** о школи будућности – будућој школи, радови објављени у Зборнику (историјског, тееоријског и практичног карактера) треба да послуже као основа за ту расправу,
- за расправу на научном скупу Одбор за организацију Научног скупа треба да припреми конкретна питања и тезе,
- научни скуп треба да траје два дана,
- расправа ће бити објављена у следећем Годишњаку САО.

Никола Поткоњак је предложио да у Одбор за организацију научног скупа чине следећи чланови САО: Младен Вилотијевић, Новак Лакета, Милан Ратковић и Никола Поткоњак. Овај одбор би истовремено имао задатак да прегледа и одабере радове који ће бити објављени у Зборнику. Имао би улогу Редакционог одбора. Скупштина је једногласно прихватила овај предлог.

У дискусији која је вођена о тезама за научни скуп о школи будућности (сви чланови САО су их добили на авреме) било је извесних примедби да је тема веома широко постављена, да би је требало сузити, да би се требало ограничити само неке нивое и врсте школа и сл. Већина чланова САО, међутим, је подржала тезе и организацију научног скупа о школи будућности како је горе изложено.

Подржан је предлог да се на следећој годишњој скупштини чланови САО обавесте о току припрема научног скупа о школи будућности.

### 3. Просторни и материјални услови рада САО

Председник САО обавестио је чланове Скупштине да је обавио разговор са руководством Форума педагога Србије и Црне Горе о могућностима коришћења њиховог простора за потребе САО. Он је замолио академике Бошка Влаховића и Раденка Круља да чланове Скупштине информишу о овим могућностима.

Из онога што су они рекли произлази следеће:

- просторије Форума педагога у Господар Јовановој улици бр 22 може да користи САО за састанке Председништва, својих одбора и комисија, а има довољно простора да се ту одржавају и скупштине САО,
- сва пошта која стиже за САО може да стиже на адресу Форума – Јованова 22,
- електронска адреса која постоји у Форуму и Редакцији часописа “Педагогија” може бити убудуће адреса на коју ће стизати пошта и за САО,
- службеница која обавља административне послове за Форум педагога и Редакцију “Педагогије” може основне административне послове да обавља и за САО.

Неки чланови Скупштине су захтевали да се овај договор потврди и одговарајућим писаним документом. Објашњено је да то није могуће. Јер, власник просторија је основна школа у чијем склопу се те просторије налазе. Форум има уговор да их може користити на неограничено време. Изричито је речено у том уговору да их Форум не може уступати нити издавати другим организацијама и институцијама. Због тога овај договор је важећи и није га потребно и писмено потврђивати.

Прихваћена је дата информација. Изражена је захвалност Форуму за пружене могућности. Тиме се за одређено време решава важно питање за САО.

Скупштина је закључила да и даље треба трагати за трајним решавањем питања просторног смештаја Српске академије образовања.

Младен Вилотијевић је дао информацију о финансијском стању САО. Он је позвао све чланове САО да се заложе да се дође до неких донација и новчаних прилога како би се могле финансирати активности САО. Било је речи и о досад неуспешном обраћању за материјалну помоћ неким министарствима и државним институцијама. М. Вилотијевић је дао члановима неопходне податке о рачуну САО у банци, облику уговора за прикупљање новчане помоћи и сл. и позвао их још једном да се ангажују на обезбеђивању средстава.

#### 4. Предлози и питања

Председник САО је обавестио Скупштину да је на Председништву разматрана могућност формирања одељења у склопу САО. Како за то још нема услова, јер је мало чланова истих научних области (сем за подручје педагогије), предлаже се да се то питање одгоди до нових избора и повећања броја чланова САО. Предлог је Скупштина прихватила.

С обзиром да се повећао број чланова САО и да ће бити више посла него досад, Председништво предлаже Скупштини да изабере још неколико чланова у тај орган САО. Председништво предлаже да се поред постојећа четири члана (Председник САО – Никола Поткоњак. Подпредседник САО – Јован Ђорђевић. Генерални секретар САО – Данило Ж. Марковић и изабрани члан Председништва САО – Младен Вилотијевић) у Председништво САО изабере и Грозданка Гојков и Ђорђе Ђурић.

Скупштина је прихватила предлог Председништва и предложила да у Председништво САО буде изабран и академик Бошко Влаховић. Ово тим пре што ће убудуће бити потребна већа сарадња и координација рада са Форумом педагога Србије и Црне горе (у коме је он један од руководиоца).

*Према томе Председништво САО чине: Никола Поткоњак, Јован Ђорђевић, Данило Ж. Марковић, Младен Вилотијевић, Грозданка Гојков, Ђорђе Ђурић и Бошко Влаховић.*

Покренуто је питање категоризације издања САО (монографија, зборника и сл.). Мора се створити додатна основа и заинтересованост научних и стручних радника да сарађују са САО и да објављују радове у њеним публикацијама. Предложено је да *Младен Вилотијевић и Грозданка Гојков* предузму одговарајуће мере и да о резултатима обавесте чланове САО на следећој скупштини.

Данило Ж. Марковић још једном је позвао чланове САО да своје радове објављују у оквиру издања САО, као и да предлажу радове других научних и стручних радника (наших и страних) за објављивање у оквиру САО. *Сваки такав предлог би разматрала Редакција у саставу Данило Ж. Марковић, Јован Ђорђевић, Младен Вилотијевић, Грозданка Гојков и Емил Каменов.*

Годишњак за 2007 годину требало би да садржи материјале научног скупа “Болоњска декларација и високо образовање у Србији”, биографије и библиографије свих новоизабраних чланова САО (они треба да их припрема до краја године), преглед рада САО током 2007.г. (припремиће Никола Поткоњак), активности и објављене радове осталих чланова САО.

Грозданка Гојков је обавестила да је формиран на Интернету “Web sajt” САО и да би требало све материјале за годишњак, као и остало што се односи на рад САО, поставити на “сајту”.



У начелу је договорено да се током 2008.г. одрже две скупштине САО и да се оне вежу за научне скупове (у јуну и децембру) који се планирају.

Скупштина САО завршила је рад око 14,15 часова.

## **СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА (преглед чланства)**

ПОЧАСНИ ЧЛАНОВИ (шест) – избрани 17. фебруара 2007.г.

*Редовни чланови САНУ:*

Михајло Марковић

Миомир Вукобратовић

Чедомир Попов

*Председник Руске академије образовања* Николај Дмитријевич Никандров

*Председник АНУ Републике српске* Рајко Кузмановић

*Члан Академије медицинских наука* Златибор Петровић

ИНОСТРАНИ ЧЛАНОВИ (осам) – избрани 17 фебруара 2007.г.

Драго Бранковић, професор универзитета у Бањој Луци, Република српска

Миодраг Милин, професор универзитета у Темишвару, Румунија

Ненад Сузић, професор универзитета у Бањој Луци, Република српска

Јуриј Волков, професор универзитета Ростов на Дону, Русија

Григориј Давидович Глезјер, члан РАО, живи у САД

Василиј Иванович Жуков, ректор Руског државног универзитета, Русија

Мариора Михут Лизица, професор Универзитета у Араду, Румунија

Камила Муршану, члан Румунске академије наука, Румунија

РАДНИ САСТАВ САО - по редоследу избора

### **Редовни чланови**

Избрани јуна 2005.г.

Никола Поткоњак

Јован Ђорђевић

Данило Ж. Марковић

Младен Вилотијевић

Избрани 27 августа 2005.г.

Милан Ратковић

Душан Савићевић

Владета Тешић

Драгослав Херцег

Избрани 17. Фебруара 2007.г.

Грозданка Гојков

Ђорђе Ђурић

Стојан Богдановић  
Босилка-Боска Ђорђевић  
Емил Каменов  
Раденко Круљ  
Илија Ћосић

**Дописни чланови** Изабрани 27 августа 2005.г.

Грозданка Гојков  
Ђорђе Ђурић

Изабрани 17 фебруара 2007.г.

Бошко Влаховић  
Мирчета Даниловић  
Миомир Ивковић  
Новак Лакета  
Милан Недељковић

**СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА ИМА У РАДНОМ (АКТИВНОМ)  
САСТАВУ 15 РЕДОВНИХ И 5 ДОПИСНИХ ЧЛАНОВА.**

**Структура чланства (у радном саставу) по научним областима**

11 педагога различитих педагошких дисциплина  
3 психолога  
2 социолога образовања  
2 математичара  
1 андрагог  
1 инжењер

**Структура иностраних чланова САО по научним областима**

1 филозоф  
1 педагог  
2 историчара  
1 паразитолог  
1 историограф  
1 социолог образовања  
1 математичар

Београд, април 2007.г.

**СЕРБСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
БЕЛГРАД  
(список членов)**

*ПОЧЁТНЫЕ ЧЛЕНЫ*

*Действительные члены САНУ:*

Михайло Маркович  
Миомир Вукобратович  
Чедомир Попов  
Златибор Петрович

*Президент Российской Академии образования*  
Николай Дмитриевич Никандров

*Президент АНУ Республики Сербской (в составе Боснии и Герцеговины)*  
Райко Кузманович

*ИНОСТРАННЫЕ ЧЛЕНЫ*

БиГ) Драго Бранкович, профессор университета (Республика Сербская,  
Миодраг Милин, профессор университета (Темишвар, Румыния)  
Ненад Сузич, профессор университета (Республика Сербская, БиГ)  
Юрий Волков, профессор университета (Ростов-на-Дону, Россия)  
Григорий Давидович Глейзер, академик РАО (проживает в США)  
Василий Иванович Жуков, ректор университета (Россия)  
Мариора Михуц Лизица, профессор университета (Арад,  
Румыния)  
Камила Муршану, академик Румынской академии наук (Румыния)

**РАБОЧИЙ СОСТАВ СЕРБСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Действительные члены САО:**

Никола Потконяк  
Јован Джорджевич  
Данило Ж. Маркович  
Младен Вилотиевич

Милан Раткович  
Душан Савичевич  
Владета Тешич  
Драгослав Херцег  
Грозданка Гойков  
Джордже Джурич  
Стоян Богданович  
Босилька Джорджевич  
Емил Каменов  
Раденко Круль  
Илија Чосич

**Члены-корреспонденты САО:**

Бошко Влахович  
Мирчета Данилович  
Миомир Ивкович  
Новак Лакета  
Милан Неделкович

**Academician Nikola Potkonjak**

*Some Open Practical and Principal Issues of the “Bologna Process”*

***Abstract:** The first part of the paper offers critical analysis of some questions arising from the “Bologna process” embodied in the Higher Education Law in Serbia (students’ working hours, one term courses, two terms courses, discipline studies, the size of the study group, material ground of the “bologna process”, studies in the function of education for work, education of scientific research staff, the number of professional profiles educated by one faculty). The second part of the paper is dedicated to some open principal issues of the “Bologna process” (“mobility” as “a brain drain”, philosophical ground of “Bologna”, the shift of educational focus today, the need to put higher institutions into the function of development and local community needs).*

***Key words:** “Bologna process”, legal solution of the education issue, students’ working hours, organization of studies, philosophical ground of education.*

## САДРЖАЈ

Предговор.....	3
Академик Грозданка Гојков БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС И ФУНКЦИЈА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА.....	6
Правци промена ка којима универзитет стреми и очекивања пословног света .....	9
Академик Данило Ж. Марковић ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС СТВАРАЊА ЕВРОПСКЕ ЗОНЕ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА.....	25
Академик Душан М. Савићевић СОЦИО-ФИЛОЗОФСКИ ОСНОВИ БОЛОЊСКЕ ДЕКЛАРАЦИЈЕ .....	46
1. Полазне основе.....	46
2. Социо-филозофски основи Болоњске декларације.....	50
3. Суштина и циљеви Болоњске декларације.....	52
4. Токови остваривања идеја Болоњске декларације у нашем културном кругу.....	58
Закључак .....	64
Академик Ненад Сузић ФОРМА И СУШТИНА БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА .....	67
Цивилизацијски контекст образовања.....	68
Будућност образовања.....	70
Исходи образовања.....	75
Визија европског образовног простора.....	77
Шта је то рекогниција .....	79
Закључак .....	80
Академик Никола Поткоњак НЕКА ОТВОРЕНА ПРАКТИЧНА И НАЧЕЛНА ПИТАЊА “БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА” .....	84
Проф. др Милан Узелац БОЛОЊСКО "ОБРАЗОВАЊЕ" У ГЛОБАЛИСТИЧКОМ КЉУЧУ .....	99
Проф. др Маргарита В. Силантјева    БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС: ТРАНСЛАЦИЈА КУЛТУРНЕ ТРАДИЦИЈЕ И НАСТАВА ФИЛОЗОФИЈЕ НА ВИСОКИМ ШКОЛАМА РУСКЕ ФЕДЕРАЦИЈЕ.....	110

Академик Милан Недељковић УЛОГА НАУКЕ И КУЛТУРЕ У КОНЦИПИРАЊУ, ПРИХВАТАЊУ И ИМПЛЕМЕНТАЦИЈИ БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА .....	121
Проф. др Станоје Ивановић ДРУШТВЕНА ТРАНЗИЦИЈА И РЕФОРМА ВИСОКОГ ШКОЛСТВА.....	136
1. Одлике транзиције .....	136
2. Реформа образовања и транзиција .....	137
3. Реформа високог школства .....	141
Проф. др В.С Глагољев, БОЛОЊСКИ РЕЦЕПТ ЗА РУСИЈУ И СРБИЈУ .....	147
Проф. Др Мирчета Даниловић ПЕДАГОШКА СУШТИНА ЕВРОПСКОГ СИСТЕМА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА ИЗРАЖЕНА У БОЛОЊСКОЈ ДЕКЛАРАЦИЈИ И НЕКИ ПРОБЛЕМИ И ТЕШКОЋЕ ЊЕНЕ ПРИМЕНЕ.....	162
1. Увод.....	162
2. Европске институције и тела које су допринеле промовисању идеја садржаних у Болоњској декларацији .....	163
3. Настанак, садржај и развој идеја које чине основу Болоњске декларације тј. Европског система образовања.....	165
4. Суштина Европског система преноса студијских бодова (кредита).....	167
5. Критички приступ неким ставовима из концепције Болоњске декларације .....	171
6. Критички приступ у односу на ауторитет, улогу и статус наставника у реализацији наставе према Болоњској декларацији .....	172
7. Неки предлози (сугестије, препоруке, ставови) који би могли помоћи нашем уклапању у захтеве Болоњске декларације .....	176
8. Закључак .....	179
Академик Милан Ратковић БОЛОЊСКИ ПРОЦЕСИ РЕФОРМИШУ ВИСОКО ШКОЛСТВО .....	181
Први аспект реформе.....	182
Други аспект.....	183
Евалуација .....	184
СО-систем.....	185
Трећи аспект.....	187
Репројектовати даљњу високошколску реформу .....	188
Проф. др Драгољуб Живковић БОЛОЊСКА ДЕКЛАРАЦИЈА И ФИЛОСОФИЈА ОБРАЗОВАЊА.....	190

Академик Раденко С. Круљ	
ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ СРБИЈЕ У КОНТЕКСТУ	
БОЛОЊСКЕ ДЕКЛАРАЦИЈЕ .....	195
Савременије уређење институција високог образовања .....	197
Промена и побољшање статуса студената .....	197
Промена улоге и подизање одговорности наставника .....	198
Проф. др Предраг Новаков	
СТУДЕНТСКА ЕВАЛУАЦИЈА РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАЊА НА ОДСЕКУ ЗА	
АНГЛИСТИКУ ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА У НОВОМ САДУ .....	201
1. Реформисање наставе на Одсеку за англистику Филозофског факулета у	
Новом Саду .....	202
2. Резултати истраживања на Одсеку за англистику .....	203
3. Закључак .....	207
Академик Младен Вилотијевић	
Проф. др Нада Вилотијевић	
ПРАЋЕЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА СТУДЕНАТА У	
УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ .....	209
1. Уводне напомене .....	209
2. Појам и значај вредновања постигнућа студената у настави .....	211
3. Стандарди организације рада .....	212
4. Квалитет у образовању .....	213
5. Слабости традиционалног система евалуације .....	215
6. Моделовање комплекснијег система евалуације наставно-научног рада на	
универзитету .....	218
<i>6. 1. Евалуација у функцији заснивања наставно-научног рада на</i>	
<i>системским основама .....</i>	<i>219</i>
Академик Грозданка Гојков	
БИБЛИОГРАФИЈА РАДОВА ЗА 2007.	
ГОДИНУ .....	226
Проф. др Данило Ж. Марковић: РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У 2007. ГОДИНИ	
.....	230
Проф. др Јован Ђорђевић, РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У 2007. ГОДИНИ .....	231
Проф. др Босилка Ђорђевић, РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У 2007. ГОДИНИ .....	232
Др Драгослав Херцег РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У 2007. ГОДИНИ .....	233
Проф. Др Милан Недељковић РАДОВИ ОБЈАВЉЕНИ У 2007. ГОДИНИ .....	234
Проф. др Милан Недељковић БИОГРАФИЈА .....	235
Академик Емил Каменов БИОГРАФИЈА И БИБЛИОГРАФИЈА .....	253

Проф. др Бошко Влаховић ИЗ БИОГРАФИЈЕ.....	269
Проф. др Мирчета Даниловић БИОГРАФИЈА .....	281
Никола М. Поткоњак СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА: АКТИВНОСТИ ТОКОМ 2007. ГОДИНЕ.....	311
СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАОВАЊА (преглед чланства) .....	329
СЕРБСКАЈА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАНИЈА (список членов).....	331