

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје
Филозофски факултет -Институт за социологија

Д-Р ИЛИЈА АЦЕСКИ

УНИВЕРЗИТЕТОТ НА РАСПАЌЕ

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје
Филозофски факултет -Институт за социологија

Д-р ИЛИЈА АЦЕСКИ

Квалитетот на високото образование.
Состојби и перцепција на студентите за ЕКТС

Проект 2008/2015

Издавач:

Филозофски факултет

Автор:

Проф.д-р Илија Ацески

Рецезенти:

Проф. д-р Зоран Матевски

Доц. д-р Марија Дракуловска-Чукалевска

Проф. д-р Кирил Барбареев

Лекторирање:

Проф. д-р Снежана Веновска-Антевска

Коректура:

Марјан Стефановски

Графички дизајн и корица:

Никола Симовски

Печат:

МАР САЖ - Скопје

Тираж:

190

*УНИВЕРЗИТЕТОТ
НА РАСПАЌЕ*

Д-Р ИЛИЈА АЦЕСКИ

ВО СОРАБОТКА М-Р ЕЛЕНА ПАВЛОВСКА

Скопје, 2016

СОДРЖИНА

ПРВ ДЕЛ (7-28 страница)

Предговор • Вовед • Образовната политика на Европската Унија • Образовна програма, стручна програма и програма за градење граѓанство • Болоњска декларација • Основните цели на Болоњската декларација • Европски кредит трансфер систем (ЕКТС) • Целите на Болоњската декларација • Критики на Болоњскиот процес • Зошто е важен Болоњскиот процес?

ВТОР ДЕЛ (29-62 страница)

Некои искуства од примената на Болоња во земјите во Европската Унија • Вовед • Република Бугарија • Република Хрватска • Германија • Што покажуваат истражувањата и оцените за Болоњскиот систем. Споредба Хрватска - Германија • Искуствата од спроведувањето на Болоњскиот процес во некои земји во Европската Унија • Босна и Херцеговина • Република Србија

ТРЕТ ДЕЛ (63-122 страница)

Имплементацијата на Болоњскиот процес во високото образование во Република Македонија • Универзитетите во Македонија – финансирање и рангирање • Мислења за Болоњскиот процес • Прашања и дилеми на имплементација на Болоњскиот процес • Стандарди на студирање. • Како до општество базирано на знаење? • Образованието се доживува како стока за пазар! • Зошто Болоња на почетокот се доживеа како „добар систем“ • Статусот на студентите • Болоњски процес – чекор напред, два чекори назад • Квалитетот на високото образование: за што расправаме всушност • Интересите

на државата, интересите на универзитетот и интересите на студентите • Евалуација на професорите • Што покажа расправата за состојбите на образовниот систем во Македонија • Образованието и стопанството • Автономијата на универзитетот и некавалитените кадри

ЧЕТВРТИ ДЕЛ (123-156 страница)

Воведувањето на ЕКТС системот на УКИМ • Основни претпоставки на истражувањето • *Квалитет на образование – општество на знаење* • *Целна група на истражување* • *Заедничките основи на перцепцијата* • Резултати од самоевалуацијата на УКИМ (2006-2014) • Некои критички забелешки • Што покажуваат резултатите од истражувањата на квалитетот на високото образование

ПЕТТИ ДЕЛ (157-192 страница)

Перцепцијата на студентите за квалитетот на образованието • Десет години ЕКТС систем во високото образование • Што покажа истражувањето на Болоњскиот процес и ЕКТС системот на примерот на УКИМ (2008) • *Резултати од истражувањето од 2008 година* • Резултати од анкетното истражување 2015 година • *Ставови спрема образованието воопшто* • *Однос кон наставата, редовноста на предавањата и вежбите и оценката за нивната вредност во совладување на материјалот за испит* • *Ставови на студентите спрема наставниот процес* • *Подготвеноста на професорите за ЕКТС и Болоња* • *Што значи подготвен наставник по принципите на Болоња и правилата на ЕКТС системот?* • *Што мислат студентите за Болоњскиот процес?* • *Наместо заклучок: Што говорат резултатите и дали треба да им се верува* • *Што говорат резултатите од анкетата и дали треба да им се верува на резултатите?*

ПРИЛОЗИ:

Мислења за Болоњскиот процес и ЕКТС (193-206 страница)

Користена литература (219-223 страница)

ПРВ ДЕЛ

ПРЕДГОВОР

Скоро деценија и пол од потпишувањето на Болоњската декларација и пристапувањето на Република Македонија кон Болоњскиот процес се поставуваат мноштво прашања поврзани со трансформацијата на високото образование. Имено, дали високото образование стана дел од европското образование, односно во која мера се применуваат барањата на Болоњската декларација, и дали се остварува мобилност на студентите и на академскиот кадар, како и препознатливоста на дипломите со користење на ЕКТС како универзална алатка. Потоа, дали и во која мера студентите партиципираат во одлучувањето за прашања што се однесуваат на нивното студирање на сите нивоа и колку се застапени практичните аспекти во студирањето како нужна основа за нивното вклучување во процесите на трудот. Исто така прашањата поврзани со евалуацијата на квалитетот на образованиите се во центарот на интересот, а во функција на подобрување на образовниот процес. Дали академската администрација ги зајакна своите компетенции, дали и како државните органи надлежни за високото образование ги спроведуваат законите за вршење на високообразовна дејност и дали се транспарентни во тоа. На крајот, колку студентите и другите субјекти во процесот на образованието се задоволни од реформите и како ги перципираат промените.

Остварувањето на квалитетно високо образование треба да биде еден од приоритетите на секоја земја. На студентите треба да им се овозможи образование коешто треба не само да им го гарантира и да им го задоволи нивниот професионален развој во текот на студиите, туку и да ги задоволи потребите на работна сила, односно економијата, што ја менува суштински организацијата на учење и пристапот кон учењето воопшто на сите степени на образование, а особено на ниво на високото образование. Со воведувањето на реформи во високото образование започна и процесот на промени на начинот на работа, пристапот на студии, перцепција на студиите, но и она што се очекува од нив, а со тоа и на посакуваните компетенции. Нашето

истражување, во тој контекст е само еден сегмент, некои го сметаат за многу важен, а се однесува на вклученоста на студентите во Болоњскиот процес, односно како тие го доживуваат и дали се исполнети нивните очекувања од примената на новиот систем. Полето на нашиот непосреден интерес во истражувањето на Болоњскиот процес и ЕКТС системот е сферата на пристапот кон студирањето, поконкретно совладувањето на нови знаења; колку организацијата и духот на новите принципи, едносеместралноста, креативноста на учењето, го променија системот и во која насока, колку ги оправдаа очекувањата на заедницата. Се разбира дека феномените се далеку посложени, образованието е еден потсистем во социјалниот систем врз кој влијаат многу фактори во креирањето на амбиентот за квалитетно образование.

Промените во високото образование кои се случуваат во нашата држава се делумно и како последица од воведувањето на Болоњскиот процес и ЕКТС системот, кој, како што покажуваат статистичките податоци осетно ја зголеми ефикасноста на студиите, ако подразбереме под тоа поголем број дипломирани студенти од запишаните и пократко време за завршување на студиите, и второ се направи сериозен напор во признавање на дипломите кои се стекнати на универзитетите во Македонија на европско ниво и на пазар на труд. Системот на образование кој се реализира според Болоњските принципи, низ трите степени на образование и заедничкиот систем на кредити (ЕКТС) ја овозможи, препознатливоста на националните степени на образование на европскиот систем на високо образование. Мобилноста е еден од начините тоа да се реализира во многу подиректна и поефикасна форма. Потоа, цел на реформата е да се реализира ефикасно и ефектно образование кое ќе ги следи потребите на општеството, поконкретно потребите на пазарот на работна сила со што се обезбедува вработување и конкуренција и со што постојано ќе го јакне квалитетот на образованието, и со тоа ќе ја гарантира конкурентноста во општеството, и ќе го трасира патот на општеството на знаење и ќе го јакне човечкиот капитал, кој е гаранција за стабилна заедница. Тоа од своја страна претпоставува зајакнување на социјалната димензија во високото образование која во услови на масовно студирање се наметнува како една од важните компоненти за системот да биде ефикасен и успешен. Тоа е една од причините зошто е потребно постојано усовршување на системот, и следење на квалитетот, како постојан процес низ кој треба да се обезбедат високи стандарди.

Институцијата е таа кој треба да гарантира дека таа го поседува потенцијалот да го реализира тоа.

Полето на високото образование во Македонија многу малку е подведено на процесите на евалуација, како да завладеал некој страв, особено кога се доведува тоа во врска со европските институции за евалуација; поконкретно, колку се применуваат европските стандарди и упатства за евалуација својствени за европскиот простор на високо образование. Во тој контекст, се говори и за *култура за квалитет*, која се стреми кон постојано подобрување на квалитетот, што е можеби една од најслабите страни кога се говори за високото образование во нашата држава. Малку се говори за тоа, на пример, што е квалитетна настава, што се подразбира под квалитет во една ситуација на конкретизирана оценка на квалитетот, што е со мерење на квалитетот на наставата и истражувањата, но и тоа дали она коешто се поставило на почетокот како цел на реализацијата на програмите било ефективно реализирано, со што оценката на квалитетот значи и негово постојано подобрување, односно, некој еднадвор, кој ја поседува потребната компетенција и знаење, постојано врши ревизија на квалитетот и укажува на недоследностите. Ревизијата е еден вид „оценка на слабите и јаките страни на процесот“. Институцијата е постојано надгледувана како работи и како ги реализира поставените цели. За солидна институција говориме кога таа дозволува и обезбедува нормална ситуација да биде евалуирана и *одвнатре* и *однадвор* и колку е направена таа евалуација по највисоки стандарди, во таа мера се создаваат реални можности да го доградува системот на учење. Самодоволноста и некритичноста, затвореноста и избегнување на примена на стандарди кои се сметаат за највисоки во оцената на нејзината работа, значи неподготвеност од соочување за состојбата во која се наоѓа.

Прашањето за тоа колку студентите се важни во креирањето на системот на учење, без разлика од кој агол ги набљудуваме, во напорот да се постигне повисок степен на квалитет има многу поголемо значење, под претпоставка студентот да се стави во центарот на процесот на учење. Во суштина студентот е во центарот, без разлика како другите субјекти реално го третираат. *Креативното учење* треба да биде крајниот резултат, сите цели треба да бидат насочени кон реализација на таа функција на образованието, а не некои други цели кои го допираат маргинално. Во краен случај, менаџирањето на/со квалитетот, поаѓа од неговото планирање и осмислување

кое ќе треба да се препознае во студиските програми, продолжува како контрола и мониторинг, реализирани од соодветни тела и органи, однадвор и однатре, и во суштина, се сведува во создавање реални услови квалитетот да се оствари на најдобар можен начин, што подразбира одговорност на сите кои се вклучени во тој процес.

Нашата основна цел и поле на интерес се студентите, поконкретно, како студентите ги доживуваат, се препознаваат во реформите на образованието, колку се задоволни од учењето, дали се чувствуваат субјекти на процесот, и на крајот колку се оспособени да се соочат со предизвиците кои ги носи со себе глобализацијата на образованието во лицето на Болоњскиот процес. Колку универзитетското образовно поле станува препознатливо низ процесите на високото образование во Македонија? Студентскиот одговор на промените е најдобриот индикатор дали реформата на образованието е на вистинскиот пат кон квалитетно образование? Нашата цел е да допреме до некои аспекти на одговорот на студентите за состојбите во високото образование по една деценија од воведување на Болоњскиот процес и ЕКТС системот.

ОБРАЗОВНАТА ПОЛИТИКА НА ЕВРОПСКАТА УНИЈА

Вовед

Уште во 1955 год. Европската заедница ја увиде потребата за создавање на заедничка високообразовна политика за подобро да се искористи европскиот интелектуален и научен потенцијал којшто ќе се доближи до народот. Првата фаза на развој на заедничка високообразовна политика во 60-тите год. на XX век е обележана со обид за пронаоѓање на адекватна институционална рамка. Во другата фаза, во 70-тите год., соработката на подрачјето на високото образование е призната како заедничка политика, за која институциите на ЕЗ може да формираат определени активности, па е дефинирано дека е потребен апарат во Европската комисија. Воспоставени се облици на соработка за унапредување на квалитетот во високото образование кои ќе влијаат истовремено и на национално ниво. Европскиот совет во 1987 год. ја одобри програмата ЕРАЗМУС со што е завршен еден циклус на образовната политика на ЕУ. Така се отвори патот кон создавањето и развојот на Болоњскиот процес (Šćukanec, 2010)

Во Европската Унија образованието е одговорност на земјите членки. Институциите на Европската Унија имаат улога на поддршка. Според член 165 од Договорот за функционирање на Европската Унија, заедницата „треба да придонесе за квалитетно образование со тоа што ќе ја охрабри соработката меѓу земјите членки“ преку промовирање на мобилноста на граѓаните, создавање на студиски програми за приклучување, основање на мрежи, размена на информации за предавање на јазици од Европската Унија. Договорот содржи обврзаност да се промовира доживотното учење на сите граѓани на Унијата.

ЕУ, исто така, основаше образовна програма, стручна програма и програма за градење граѓанство. Свесни за важноста на образованието и образованието за своите економски и социјални цели, од 2000 г. земјите членки на ЕУ работат заедно за да ги постигнат 13-те специфични цели од полето на образованието. Ова е познато како Програма за образование и обука 2010-та.

Оваа програма, меѓу другото, поддржува развој на клучни способности, учење странски јазици и признавање на неформални квалификации. Преку споделување на примери на добра политичка практика, со активности за меѓусебно учење, земјите членки се стремат соодветно да одговорат на секојдневните предизвици, а сепак да го сочуваат својот индивидуален суверенитет во полето на образовната политика. Европската Унија, исто така, е партнер во повеќе меѓувладини проекти, меѓу кои е и Болоњскиот договор. Целта е да се создаде европско високо образование во кое ќе бидат усогласени структурите и стандардите на академскиот степен, како и стандардите за обезбедување на квалитет на земјите членки на ЕУ и другите европски земји.

Образовна програма, стручна програма и програма за градење граѓанство

Европската Унија ја усвои својата прва програма за високо образование, програмата „СОМЕТТ“, во јули 1987 год., која беше создадена за да ги поттикне контактот и размената меѓу универзитетите и индустријата (заврши во 1995 год.). Набргу по оваа програма следеше програмата Еразмо, која промовираше меѓуниверзитетски контакти и соработка, како и реална студентска мобилност (како што во 2009 год. тоа го правеше програмата „Младите за Европа“, првиот план за поддршка на размена на млади во ЕУ). Програмата „Еразмо“ започна во 1987 год. и е именувана по Дезидериус Еразмо, холандски хуманист и теолог од XVI век. Околу 2 милиони студенти досега, преку оваа програма поминале целосно акредитиран период од 3 месеци до една академска година во некој од универзитетите во ЕУ.

Овие програми беа прифатени од земјите членки на ЕУ, но со голема поддршка од Европскиот парламент кој овозможи буџетите да бидат достапни уште пред да бидат усвоени легалните инструменти. Европската комисија се стреми да ги охрабри земјите членки да го подобрат квалитетот на своите системи за образование и обука преку поставување цели и објавување на позицијата на земјите членки (според тоа во колкава мера ги постигнале целите) и со стимулирање дебати на теми од заеднички интерес. Ова го прави, користејќи го процесот познат како „Отворен метод на координација“.

Во однос на поставувањето на целите, земјите членки на 5 мај 2003 год. во Советот се согласија на „референтни нивоа на европската просечна изведба во образованието и обуката (репер)“, според кои ќе се проценуваат своите системи. До 2010 год. се бараше да нема повеќе од 10% од учениците кои го напуштиле предвремено задолжителното образование, да се зголеми бројот на дипломците на факултетите за математика, наука и технологија за најмалку 15%, да се зголеми бројот на лицата од женскиот пол кои ќе дипломираат на тие факултети, како и најмалку 85% од младите на 22-годишна возраст да имаат завршено високо образование, а лицата до 65-годишна возраст да бидат вклучени во програмата доживотното учење, не помалку од 12.5% годишно.

Програмата за доживотно учење 2007–2013 год. вклучува посебни потпрограми за училиштата, универзитетите и високото образование, за стручно образование и обука, образование за возрасни, предавања за ЕУ на универзитетите и „хоризонтална“ програма за политички развој.

Програмата за размена на ученици, именувана според чешкиот професор од XV век, научникот и едукатор Џон Амос Каменус, им помогна на повеќе од 2,5 милиони ученици да бидат дел од меѓународни заеднички проекти.

Програмата за стручно образование и наука е именувана според ренесансниот творец и сестрана личност Леонардо да Винчи. Таа им помага на околу 75 000 млади луѓе секоја година да научат занает или да стекнат стаж во друга земја на ЕУ.

Програмата за образование на возрасни е именувана според пастирот Николај Грундвиг, дански теолог, поет, филозоф и мислител од XIX век. Таа им помага на возрасните кои учествуваат во неа да имаат пристап до слично меѓународно искуство.

Потпрограмата која ги поддржува предавањата за Европа во високото образование е именувана според француски политичар и архитект од Европската заедница Жан Моне. Програмата стапи на сила на 1 јануари и ќе продолжи сè додека не завршат и последните проекти кои се започнати во 2013 год., а тоа е веројатно во 2016 г.

Првата програма на ЕУ за промовирање на размена на ученици и соработка меѓу образовните институции во ЕУ и надвор од неа, беше програмата „Темпус“. Таа беше усвоена на 7 мај 1990 год. од Советот, како дел од

помошта од страна на Европската заедница, на денот на кој земјите слободно го прекршија советското правило. Идејата на Темпус беше, индивидуалните универзитети во Европската заедница да може да придонесат во процесот на повторно создавање на ефикасни универзитетски системи во партнерските земји и да се создаде противтежа на влијанието на многу помалку доверливите министерства, кои направиле дотогаш малку сериозни промени уште од времето на советската доминација. Програмата „Темпус“ денеска поддржува проекти предводени од конзорциумот на универзитети во ЕУ и партнерските земји кои се стремат да ги обноват наставните програми и методите на предавање, да го подобрат академското управување (на пример, развој на стратешко планирање, системи на проценување и осигурување) и ги промовира приоритетите на високото образование во партнерските земји. Таа, исто така, обезбедува индивидуални мобилни неповратни кредити за да овозможи индивидуални лица да патуваат кон или од Европа за овие цели. Програмата „Темпус“ е сè уште активна, но ќе биде обновувана и прегледувана како од 2007 год.

По „Темпус“ следеше серија помали програми насочени повеќе кон мобилноста на академските граѓани кон ЕУ. Тука се вклучени програмите „ALFA/ALBAN“ кај латиноамериканските универзитети, програмата „Азија-Линк“ и други. Некои од овие програми повеќе наликуваат на средства за развојна помош отколку на развој на универзитети. Таквиот впечаток е зајакнат со фактот дека со нив управува службата за развојна помош на Европската комисија, наместо нејзиниот оддел за образование и култура (како што е случај со програмите „Темпус“ и „Еразмо Мундус“).

Во 2003 г. Европската Унија ја започна програмата „Еразмо Мундус“, со цел да ги привлече најдобрите студенти од светот во Европа и да обезбеди партнерство меѓу европските универзитети и универзитетите во другите земји, проект којшто ќе им го обезбеди местото на европските универзитети низ светот.

Болоњска декларација. Европа е препознаена како незаменлив фактор на општествениот и хуманистичкиот развој и како неодминлива компонента на консолидирање и збогатување на граѓанското општество. Европските институции на високото образование го прифатија овој предизвик, надоврзувајќи се на принципите што беа поставени во 1988 год. во Болоњската Magna Charta Universitatum.

Принципите на вредностите на кои треба да се засноваат модерните универзитети се наведени во документот „Magna Charta Universitatum” кој што во 1988 г. во Болоња го потпишале 400 ректори. Овој документ се темели на четири основни принципи: морална и интелектуална автономија на универзитетите во однос на политичката и економската сила на влијание, обезбедување на врска меѓу наставата и истражувањето, слобода во истражувањето и предавањето и – универзитетот е носител и чувар на европската хуманистичка традиција според универзално знаење. S. Lay во интерпретација на „Magna Charta Universitatum“ наведува дека студентите во Болоња се самоорганизираше уште во 1195 год. за да ги заштитат своите права од градските влијанија. Од оваа интерпретација, денешната студентска унија промовира „академска слобода“ за студентите како: право на слободно изразување и мислење, право на активно учествување во процесот на учење и корист од учењето, право на здружување и право на учествување во сите управни тела на универзитетите.

Ова е од особено значење заради фактот што независноста и автономијата на универзитетите обезбедуваат системите на високото образование и истражувањата во таа насока, континуирано да се приспособуваат на променливите потреби на општеството и напредокот на науката. Сепак, тој единствен систем на високото образование треба да се сфати и како единство на разновидноста, што упатува на идејата да се сочува богатството на образовните системи со нивните специфики.

Болоњската декларација е заедничка декларација на европските министри за образование, потпишана во Болоња на 19 јуни 1999 г., а се однесува на реформата во системот на високото образование во Европа. Таа, до 2010-тата имаше цел да оствари Европски простор за високо образование (ЕНЕА) со реализирање на три главни цели: меѓународна конкурентност, мобилност и подготвеност за вработување. Сега сме на половина пат од следната декада, ЕНЕА 2010–2020 год., кога императивите на првата декада треба да резултираат со квалитетно образование во кое ќе се интегрираат образованието и истражувањата на сите нивоа. Образованието ќе се фокусира на студентот и унапредувањето на неговите компетенции, со што, на пофлексибилен начин, ќе се постигнат квалификации. Така, високото образование ќе му овозможи на поединецот побргу да се приспособува на промените. Мобилноста останува темел на ЕНЕА, и до 2020-та треба да достигне 20 %.

Кога во 2010-тата беше основан Европскиот простор на високото образование (ЕНЕА), беше евидентно дека Болоњскиот процес донел драматична промена во структурата на високото образование во Европа. Една од најзначајните карактеристики на минатата деценија во тој контекст е развојот на надворешното осигурување на квалитетот во високото образование.

Со Болоњскиот процес треба да се создадат услови за соработка на универзитетите ширум Европа врз основа на принципите на соработка, а не врз основа на легислатива и хармонизација на просторот на високото образование. Целта е системите да бидат компаративни и усогласени, а не конвергентни. Хармонизацијата би ја уништила традицијата на високообразовните системи, тие не би биле во можност да одговорат на специфичните потреби на земјата и со тоа би нанеле големи штети на економскиот и социјалниот развој на конкретната заедница. Европската политика во сферата на високото образование има за цел да ја поттикне соработката и иновативноста создавајќи нови ресурси почитувајќи ги принципите на автономноста и националниот суверенитет.

Основните цели на Болоњската декларација. Клучни цели на Болоњската декларација и Болоњскиот процес се: прифаќање на систем на лесно препознатливи и споредливи степени, меѓу другото и со воведување додаток на дипломата за да се унапреди вработувањето на европските граѓани и меѓународната конкурентност на европскиот систем на високо образование, како и прифаќање на систем темелен врз два главни циклуси, преддипломскиот и дипломскиот. Пристапот кон вториот циклус бара успешно завршен прв циклус на студиите којшто мора да трае најмалку три години. Степенот што е постигнат по првиот циклус треба да одговара на европскиот пазар на трудот со соодветно ниво на квалификација. Вториот циклус ќе води кон магистрирање и/или докторат, како што тоа е случај во многу европски земји; воведување на кредитен систем (систем на кредити), како што е ЕКТС – Европски кредит трансфер систем или Европски систем за пренос на кредити (англиски: ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System) како соодветно средство за унапредување на најшироката размена на студенти (кредитите може да се постигнуваат и преку воншколско образование, вклучувајќи го и учењето за време на целиот живот, под услов да ги признае универзитетот кој го прифаќа студентот); унапреду-

вање на мобилноста со надминување на препреките за слободно движење, на студентите да им се даде можност за учење, да им се овозможи пристап до студиите и релевантните служби, на наставниците, истражувачите и административниот персонал да им се признае и валоризира времето што го поминале во Европа истражувајќи, предавајќи или учејќи, без прејудирање на нивните статутарни права; унапредување на европската соработка во осигуравањето на квалитет со цел развивање споредливи критериуми и методологии; унапредување на потребната европска димензија во високото образование, посебно во развојот на наставните програми, меѓуинституционалната соработка, шемите на мобилност и интегрирани програми за студирање, обука и истражување.

За да биде спроведлива мобилноста, неопходно е, престојот на друг универзитет, во друга земја, да е мерлив и споредлив и по обем и по квалитет.

Европскиот Кредит Трансфер Систем (ЕКТС) нуди јасно разработена процедура за документирање на сработеното на партнерскиот универзитет и препознавање на истото на матичниот универзитет. За да биде оваа постапка максимално унифицирана и транспарентна, уште во 2004 година, на официјалната страна на Болоња процесот е објавен документ кој носи наслов Упатство за користење на ЕКТС.

Вториот суштествен елемент за остварување на мобилноста е обезбедување на компатибилен систем на работа на вклучените институции. Под тоа се подразбира: систем на оформување на наставен кадар, режим на студирање, методолошки пристап во наставата, систем на оценување, па сè до вклучување на студентите во управувањето на образовниот процес.

Оваа цел се постигнува преку системот на евалуација и акредитација на институциите вклучени во високото образование. На ниво на Европската Унија постои Асоцијација на национални агенции за акредитација на високообразовни институции, во која особено значаен елемент е интернационализација на овој процес со цел да се избегне субјективизмот и конфликтот на интреси особено во малите земји каде академскиот потенцијал и бројот на високообразовни институции природно е ограничен.

Ако со ЕКТС е обезбеден механизам за реализација на мобилноста, а со системот на акредитација е обезбедена институционалната компатибилност, останува сериозниот проблем на финансирањето на мобилноста на студентите и на академскиот кадар. За надминување на овој проблем Европската

комисија формира наменски фондови кои исклучиво финансираат мобилност, пред сè на студентите. Тоа се програмите ЕРАЗМУС и СОКРАТЕС.

Болоњскиот процес и, воопшто, европската реформа на високото образование се следат преку двегодишните состаноци на европските министри за образование, на кои се оценува напредокот и се поставуваат приоритетите во контекст на создавањето на Заедничкиот европски простор за високо образование (Quality Assurance – QA). На министерските конференции се поднесуваат извештаи за примената на Болоњскиот процес, се заменуваат искуства и се потпишува коминике од сите земји кои го прифатиле Болоњскиот процес (овде влегуваат и земјите од Европа кои не го направиле тоа во 1999 година, а одлучиле да го прифатат Болоњскиот процес). Досега се потпишани следните коминикеа кои го носат називот на градот во кој се одржале министерските конференции: Прашко коминике – 2001, Берлинско коминике 2003, Бергенско коминике 2005, Лондонско коминике 2007 и Левенско коминике од 2009 год. 2010 година била предвидена за завршување на имплементацијата на Болоњскиот процес.

Во контекст на обезбедувањето квалитет, секоја година се одржува *Европскиот форум за високо образование*. Овие форуми претставуваат официјална европска трибина за мерење на достигнувањата во обезбедувањето квалитет и таму се трасираат насоките и трендовите кои одговараат на потребите на високото образование за квалитет. На пример, на Форум во Будимпешта, одржан во ноември 2008 година, почна и дискусијата за меѓународните трендови за обезбедување квалитет кои треба да одговорат на растечката мобилност на образованието во транснационален контекст. „Секојдневно се отвораат нови кампуси како филијали на странски високообразовни институции, или како комбинација на јавно-приватни инвестиции со партнерство на странски универзитети за зајакнување на институционалните капацитети, па и за таканаречената ‘комерцијализација’ на образованието во контекст на рангирањата и другите споредливи инструменти. Се отвора прашањето за обезбедување квалитет од аспект на транзиција на преминување на ‘локалните’ универзитети од градење на капацитети до градење на престижот и на квалитетот на „локалните системи“.

Оваа дебата, за *хармонизирање на системите* за обезбедување квалитет во транснационален контекст покажува дека веќе се апсорбираат нацио-

налните системи на обезбедување квалитет и се стреми кон транспарентност и кон лесно мерливи и споредливи алатки за обезбедување на квалитет.

Особено значење им е дадена на групата *генерички дескриптори* за квалификациите и на резултатите од учењето кои се засновуваат на концептот на знаењето и разбирањето, применувањето на знаењето и разбирањето, пресудувањето, вештините за комуникации и учење. Тие се наречени „даблински дескриптори“ бидејќи се резултат на состанокот во Даблин, каде што беа развиени и прифатени од група експерти познати како Заедничка иницијатива за квалитетот.

Стандардите и насоките за обезбедување квалитет на Европскиот простор за високо образование (Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area; оп. скрат. European Standards and Guidelines - ESG) ги усвојуваат министрите за образование 2005 год. на предлог на Европското здружение за осигурување на квалитет во високото образование (*European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA*) и во соработка со *European Students' Union, ESU, European Association of Institutions in Higher Education, EURASHE*) и *European University Association, EUA*. Целите на European Standards and Guidelines – ESG се содржани во заедничката рамка на систем на обезбедување на квалитет на образование на национално и интернационално ниво, потоа, да го овозможи осигурувањето и подобрувањето на квалитетот на високото образование и да ја поттикне меѓусебната доверба, со тоа што ќе го олесни признавањето и мобилноста и ќе обезбедува информации за обезбедување на квалитет.

Европски стандард и насока за квалитет на ENQA (European Standards and Guidelines – ESG) се базира врз следните четири начела на осигурување на квалитет во ЕНЕА (Европски високо образовен простор): високообразовните институции се, главно, одговорни за квалитет на сопствената работа и обезбедување на квалитет; обезбедувањето на квалитет е чувствително на разновидност на високообразовните системи, високообразовните институции, програмите и студентите; обезбедувањето на квалитет го поттикнува развојот на културата на квалитетот; обезбедувањето на квалитетот ги зема предвид потребите и очекувањата на студентите, и сите други учесници и општеството.

Дескрипторите се воведени за да ја идентификуваат природата на сите квалификации придобиени на крајот на секој од циклусите на Си-

стемот на Болоња. Во рамките на Рамката за квалификации на ЕПВО тие се во однос со ЕКТС системот од 60 кредити за една година студирање, 30 за семестар или за тримесечен период 20 кредити. Врз основа на ова, вкупниот број кредити за циклус зависи од времетраењето, со 120 или 240 кредити за Bachelor (до дипломски) студии и 90–120 за квалификациите за Master студиите од видот на Болоња. Откако дескрипторите беа развиени на оригинален начин за првите два циклуса, тие покасно беа комплетираани со дескрипторите за третиот циклус и за краткото (двегодишно) образование во рамките на првиот циклус. Во рамките на една определена дисциплина, дескрипторите се претпоставува да бидат користени во зависност од содржината и јазичната традиција. Затоа, рамката на ЕПВО обезбедува едно логично трајно средство за појаснување, споредување и признавање на квалификации се препорачува, националните рамки да бидат колку е можно повеќе детални за да може да бидат покомпатибилни меѓу себе. Намерата е земјите сами да ја сертифицираат (издавање на дипломи) оваа компатибилност врз основа на однапред определени критериуми. Квалификациите треба да бидат вклучени во националните рамки врз основа на транспарентни процедури и тесно поврзани со дескрипторите на циклусот во рамката на ЕПВО (Европскиот простор за високо образование).

Во меѓувреме, одделно од Болоња процесот, но со аспект на Болоња процесот, од страна на Европската комисија се разви и финализира предлогот за Европската рамка за квалификации (ЕРК) за доживотно учење во сите нивоа, вклучувајќи го и високото образование.

Сето ова е тесно поврзано со концептот за „резултатите од учењето“ како основа на рамката, што во минатото не било разбираано и соодветно применувано секогаш. На пример, развојот на првиот циклус на Bachelor (додипломски) студии е понекогаш сметан како проста понуда на студентите на една иста содржина, но за пократко времетраење.

Денес „резултатите од учењето“ имаат особено значење во редизајнирањето на студиските програми и еден критичен аспект во применувањето на пристапот ориентиран кон студентот и изработувањето на план – програми, имајќи ги предвид нивните различни цели од високото образование, вклучувајќи го и нивното вработување. Тука е многу значајно да се истакне дека и владите, во таа насока исто така, треба да обезбедат соодветни мож-

ности за вработување за дипломираните со Bachelor (додипломски) квалификации во јавниот сектор.

Речиси исти образложенија се применуваат за вториот циклус на студии (Master) во кој се нудат многу видови различни програми, вклучувајќи ги и долго интегрираните програми, кратките програми, предметите со нагласување на стручните квалификации, такви кои се повеќе концентрирани во истражување и заеднички Master програми кои во последно време се поатрактивни и почести. Пристапот на Рамката за квалификации и „резултатите од учењето“ може да помогне за да се рационализира различноста во подготвувањето во ова ниво и да се разбере дека профилот на специфичниот Master програмата ќе овозможува вработување на дипломираниот, но исто така и ќе му отвори пат за продолжување во наредниот циклус.

Реформите на програмите ќе останат едни од најзначајните задачи на академскиот кадар во Болоњскиот процес во идните години.

Европски кредит трансфер систем (ЕКТС)

Европски кредит трансфер систем – ЕКТС или Европски систем на пренос и акумулација на кредити (англиски: European Credit Transfer and Accumulation System) претставува нумерички систем за квалитативно вреднување на работата на студентите што била вложена за стекнување знаења, способности и вештини што се предвидени со програмата за студирање, односно со конкретниот предмет во рамките на таа програма. Системот е еден од составните елементи на Болоњскиот процес, а со него е овозможено споредување на различните наставни програми на универзитетите и поделните високошколски установи во Европа, и признавање на дипломите. Иницијално, системот бил воведен за да се овозможи мобилност на студентите, но тој се покажал и како многу добра мерка за зголемување на севкупната ефикасност во студирањето. Нумеричката вредност (ЕКТС) на студентот (изразена во кредити), ги опфаќа поените за совладување на: предметот во целина, сите предмети во еден семестар, академската година, и целокупното студирање. ЕКТС (кредитите) не се засновани само на часовите по определен предмет, туку на вкупната работа што ја генерираат тие часови (во формирањето на вредноста на ЕКТС кредитите за определен предмет учествуваат сите елементи на активната настава).

Воспоставен во рамките на програмата на Erasmus (1988 – 1995), ЕКТС е тестиран како пилот-проект во текот на шест години во 145 високообразовни институции во сите држави на Европската Унија, како и во тогашните земји потписнички. Бидејќи било утврдено дека ЕКТС е ефикасен инструмент за создавање на транспарентни курикулуми, поттикнување на академска мобилност и признавање на дипломи, овој систем е вклучен во програмата Socrates и во текот на 1997 год. и 1998 год. кога се приклучиле уште 772 институции кои започнале со воведување на ЕКТС. Во текот на 1998 год. и 1999 год. се приклучиле уште 290 институции од сегашните членки, држави на Европската Унија.

Целите на Болоњската декларација. Во Болоњската декларација се дефинирани неколку цели кои треба да ги реализираат универзитетите за да се воспостави Европска зона на високо образование. Од стручната и научната анализа (Гајић, 2006; Кулић, 2008; Handal, 2003; Harvey, Askling, 2003; Kennedy 2007) како и врз основа на разните документи кои се донесени од страна на европските министри за образование и други организации (Bologna declaration - Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999; Prague communiqué, 2001; Berlin communiqué, 2003; the Bergen communiqué, 2005; London communiqué, 2007; Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué, 2009; Bologna Ministerial Anniversary Conference 2010 in Budapest and Vienna, Budapest-Vienna Declaration, 2010) со кои се регулира реформата на високото образование накратко да ги наведеме најзначајните цели кои се дадени во овие анализи и документи. *Прво*, воведување на европски систем на трансфер/преносливи кредити (ЕКТС), на секој предмет и определен број кредити со што се овозможува на полесен начин се признаваат положените предмети, со што се овозможува мобилноста на студентите од една во друга земја и други универзитети. *Второ*, воведување на трицикличен систем на студии (бечелар студии во траење од три години или 4 години, и мастер студии од траење од една или две години, и докторски студии во траење од три години. *Трето*, воведување на додатна диплома која ги содржи сите потребни информации за остварувањето и структурата на наставните програми, и сите други додатни ангажмани на студентите. *Четврто*, зголемување на мобилноста, не само на студентите туку и на наставниот кадар. *Петто*, зголемување на ефикасноста на студирањето, поделба на обемните предмети на едносеместрални, димензионирање на содржините според потребите на

времето да се совлада материјалот и да се оптимализира оптоварувањето на студентите. *Шесто*, спроведување на постојана контрола на квалитетот што подразбира интерна и екстерна евалуација на високошколските институции, и учество на студентите во неа. *Седмо*, постојано дополнување и актуализирање на наставните предмети во согласност со потребите на општеството. *Осмо*, употреба на современи средства во наставата, примена на менторска настава, семинарски и истражувачка работа со студентите. *Деветто*, зголемување на нивото на партиципација на студентите во сопственото образование, учество на студентите во евалуација на работата на факултетот и наставничкиот кадар. *Десетто*, дефинирање на целите на студирањето и развој на компетенции на студентите во согласност со потребите на општеството. *Единаесетто*, отворање на високото образование за сите кои сакаат да студираат, за сите заинтересирани.

Квантитативната мерка за оптоварувањето на студентот изнесува 60 кредити во текот на годината, односно 30 поени во текот на еден семестар. Притоа, еден поен одговара на работата од 25 до 30 часови, при што е предвидено студентот да работи во просек 40 часа неделно. Со програмата за студирање е предвиден вкупниот број поени што е потребен за стекнување на определено звање. ЕКТС (кредитите) се добиваат за вкупното ангажирање на студентот кое се однесува на активната настава: предавањата, вежбите, семинарите, колоквиумите и испитите, дипломската работа, теренската работа, професионалната пракса и самостојната работа, (пример: учење во библиотека, работа дома, менторство на други студенти, изработени или реализирани проекти, освоени награди или пофалници, учество на семинари, учество на симпозиуми и др.). Сите облици на активна настава, вклучувајќи го и испитот, прават една целина. Кредитите се стекнуваат во рамките на наставните активности што се предвидени за секој предмет и се применуваат откако студентот ќе го положи испитот од соодветниот предмет. Стекнатите (кредити) поени за поодделни предмети влегуваат во вкупната сума поени што се потребни за завршување на секоја година, односно за определен степен на студирање:

- прв циклус на универзитетски студии (основни студии);
- втор циклус на универзитетски студии (дипломски академски студии или специјалистички академски студии);

- трет циклус на универзитетски студии (докторски академски студии);
- прв циклус на стручни студии и
- специјалистички студии.

За тригодишните студии од прв степен вкупно се потребни минимум 180 поени, за четиригодишните студии од прв степен – минимум 240 поени (кредити), за универзитетски студии од втор степен – кумулација од минимум 300 поени (заедно прв и втор степен), и за универзитетски студии од трет степен, кумулација на минимум 480 поени (прв, втор и трет циклус заедно).

Државите учеснички во Болоњскиот процес можат да ги имплементираат прифатените принципи на флексибилен начин земајќи ги предвид сопствените специфичности на пазарот на труд, институциите на високото образование, односно, дисциплините и подрачјата на студирање. Така, во 19 држави првиот степен е дизајниран на 180 ЕКТС (3 години студирање), додека во 11 земји е дизајниран на 240 ЕКТС (4 години студирање). Во другите земји постои мешавина од наведените. Вториот степен во повеќето држави е 120 ЕКТС (2 години студирање), но има и земји со 90 ЕКТС, односно, 60 ЕКТС (една година студирање). Во повеќето држави ЕКТС кредитите се воведени во легислативата. Од друга страна пак, балтичките држави, Шведска и Велика Британија имаат сопствени бодовни системи кои се компатибилни со ЕКТС кредитите.

Во некои земји ЕКТС бодовите служат за трансфер (пренос) и акумулација (приоѓање) кон повеќе институции и програми, а во други не е така. За државите со сопствен бодовен систем ЕКТС кредитите, главно служат за трансфер. Некаде ЕКТС кредитите се базирани само на оптоварувањето и резултатите од учењето, некаде само на оптоварувањето, а некаде на комбинацијата контакт-часови (студент – професор) и на оптоварувањето на студентот, но има и други модели. Денеска се мисли дека ЕКТС кредитите треба да се темелат на студентското оптоварување и на резултатите од учењето така да можат да послужат и за акумулација и за трансфер.

Кредити му се доделуваат на секој студент кој ќе го положи успешно испитот. Покрај кредити, студентот добива и оценка која го опишува квалитетот на неговото знаење и постигнатите резултати за даден предмет. Оценката може да се прикаже како ЕКТС оценка, како нумеричка оценка или

како описна оцена. Студентот, покрај освоените ЕКТС кредити секогаш добива и оцена која поблиску го опишува неговото знаење за дадениот предмет. Поените не можат да застареат и секогаш ја имаат истата вредност, што е предуслов за т.н. делумно студирање и едукација во текот на целиот живот.

Критики на Болоњскиот процес. И Сорбонската декларација од 1998 и Болоњската декларација од 1999 се за „Европскиот процес“ – со цел „да се воспостави покомплетна и прогресивна Европа“. Основното прашање е што може да придонесе високото образование кон европската интеграција и кои промени и реформи се неопходни за таа цел. Идејата беше Европската Унија да се изградува со заеднички сили при што фокусот беше на *слободното движење на луѓето*, вклучително и на студентите и професорите. За да се постигне тоа, мораше да се отстранат пречките во мобилноста, а студентите и професорите да се охрабрат да студираат и работат во институции надвор од нивните земји. По дефинирањето на целите „за воспоставување на Европска област за високо образование и промовирање на Европскиот систем на високо образование“, министрите се согласија дека тоа е можно „со почитување на диверзитетот на културите, јазиците, владините образовни системи и автономиите на универзитетите“. (Bologna Declaration, 1999). Ваков член мора да се вклучи целосно и да биде прифатлив за 29-те министерства во ЕУ, но и надвор од ЕУ.

Десет години подоцна, треба да се има предвид првичната цел и нејзиниот политички контекст. Широко елаборираниот систем што настана, целите што се додадени потоа и промените во приоритетите, го покренуваат прашањето дали Болоњскиот процес „се изгуби“ во поширокиот Европски процес. (De Rudder, 2010) За да се оправда дека Болоњската декларација и Болоњскиот процес се „пресвртна точка во развивањето на европското високо образование“, треба да се запрашаме што е толку радикално променето и различно од претходните процеси (CRE/AEU, 2000). Аргументот на ‘пресвртната точка’ уште повеќе слабее со подеталната контрола на самата Болоњска декларација: нејзиниот фокус дефинитивно не е насочен кон преобратување, туку кон доградување и понатамошно развивање на она што дотогаш е постигнато. Декларацијата говори за „континуирано забрзување“ и за засилување на „координацијата на нашите политики“. Институционализираната, структурна соработка (ако е повеќе од обична соработка) е новиот и силен елемент во Европскиот процес на високо образование. (De Rudder, 2010)

Активностите на Европските институции за високо образование беа во голема мера овозможени, промовирани (и финансирани) од европските и владините тела и програми, наместо да бидат од резултатите на Болоњскиот процес. Владите на државите сè уште се најодговорни за високото образование. Тие ја имаат моќта (и товарот) на финансирањето – иако методите и инструментите на истото се менувале. Како последица на трајната финансиска криза на европските држави на благосостојба, во повеќето од нив високото образование е повеќе или помалку виновник. Омасовувањето на високото образование значеше дека цените во овој сектор мора да се намалат. Пократките курсеви требаше да бидат поевтини. Со тоа и универзалната имплементација на дво/троциклусната структура на високото образование во Европа, како главна цел на Болоњскиот процес, изгледаше дека се одвива во добра насока; но се случи „домино ефект“, штом процесот започна, ниедна влада не сакаше да биде изземена.

Во исто време, на министерствата за високо образование на национално ниво им беше полесно да ги прифаќаат реформите во високото образование ако тие се оправдани само затоа што се наречени „болоњски“. Така, имплементирањето на Болоњскиот процес служеше за легитимирање на домашните политики на државите-членки“. (Amaral and Neave, 2009: 293. Во: De Rudder, 2010)

Зошто е важен Болоњскиот процес? Денес можеме да зборуваме за нов начин на обликување на политиките што се однесуваат на високото образование – во овој динамичен процес се вклучени и државни и недржавни институции, меѓународни организации и професионални организации. Така се осигурува поширока општествена поддршка на високото образование и реформите во него. Најзначајната карактеристика на овој процес е да се одвива на *принцип на соработка*, а не на легислатива и хармонизација на просторот на високо образование. *Целта е системите на високото образование да бидат споредливи и усогласени, а не конвергентни. Хармонизацијата и идентичноста на сите системи би ги уништиле високообразовните традиции.* Европските високообразовни политики имаат цел да поттикнат структурна соработка и иновативност, создавајќи нови ресурси, или дополнувајќи ги веќе постојните и притоа да ја почитуваат автономијата на универзитетите и националниот суверенитет. (Šćukanec, 2010)

На Министерската конференција во Букурешт во 2012-тата, Androulla Vassiliou, европски повереник за образование, култура, повеќејазичност и млади изјави: „Болоњскиот процес ни овозможи рамка за заеднички напори кон реформа и модернизација на системите на високото образование. Сега мора да обезбедиме нашите напори да им донесат непосреден бенефит на студентите, наставниот кадар, на економијата и на општеството во целина. Постојано треба да го надградуваме квалитетот, да ја поттикнуваме мобилноста и да обезбедиме релевантност на понудените квалификации на пазарот на труд, а над сè, мора да обезбедиме поголем пристап до високото образование. Зошто ова е толку значајно? Пред сè на Европа и се потребни поголем број дипломирани студенти. Имено, во иднина ќе ни биде потребен кадар со многу вештини и ако сакаме да бидеме конкурентни на глобално ниво, мора да го следиме заедничкиот план за спроведување на реформите. Ова е суштината на Стратегијата ЕУ 2020, а е од витално значење за економско закрепнување и одржливост на европскиот континент. Ова е можно само ако на реформата на образованието и се пристапи сериозно. Нашите граѓани мора да добијат можност за развој на нивните потенцијали, ако сакаат да ги остварат државите своите.“

Контролата на квалитетот на високото образование се развива постепено. Претставува долгорочен процес кој обезбедува почитување на договорените стандарди. Целта на контролата на квалитетот е да го унапредува образованието, затоа што и целта на Европа е формирање на општество базирано на знаење.

Современите трендови и промени коишто ги носи Болоњската декларација укажуваат на промени на традиционалната парадигма на учење. Субјектот во процесот на учење сега е студентот, така што во фокусот не е само наставата. Акцентот се става на компетенциите што ќе ги стекнат студентите. (Subotić, Gajić, Lungulov, 2008) Овие парадигми ги носи „Болоња“, а ни се откриваат при нејзината имплементација. Тие поставуваат соодветни барања пред високообразовните институции за да ја понесат одговорноста. Тоа подразбира запознавање со европските стандарди на квалитет, компетенциите на сите учесници во овој процес (професори, ментори и студенти), како и определени системски, организациони и нормативни решенија. (Subotić, Gajić, Lungulov, 2008)

ВТОР ДЕЛ

НЕКОИ ИСКУСТВА ОД ПРИМЕНАТА НА БОЛОЊА ВО ЗЕМЈИТЕ ВО ЕВРОПСКАТА УНИЈА

Вовед. Република Бугарија. Република Бугарија на 19 јуни 1999 година се приклучи кон 29-те држави кои што ја потпишаа декларацијата од Болоња. Но, на тогашното бугарско раководство образованието не му било од висок приоритет, па на чинот на потпишувањето на декларацијата Бугарија го испратила заменикот-министер за образование, за разлика од другите држави кои биле претставени на високо ниво, односно со министрите. Бугарија набргу ја осознава важноста на Болоњскиот процес и започнува да ги исполнува задачите и целите предвидени со декларацијата.

Како еден од првите и најважни чекори на Бугарија во оваа област се смета воведувањето на додипломски студии кои се основа за подготовка на специјалисти со високо образование. Овој степен образува специјалисти со поширок профил и со брза адаптивност и мобилност во услови на глобализиран свет и динамични промени на пазарот на трудот. Вториот степен се магистерските студии кои што ги продлабочуваат знаењата од претходниот степен. Третиот степен се докторските студии со кои се оспособуваат кадри со тесна фундаментална подготовка во дадената сфера. Во последниве години во реформите во Бугарија во фокус се: оценувањето на квалитетот на високото образование, воедначувањето на условите за прием и плаќање, студентската мобилност, акредитацијата и други. Но, сите овие напори стануваат безвредни по донесувањето на законот за развој на академскиот кадар во Бугарија и според финансиите предвидени за образованието. Во тој закон дефинитивно има некои позитивни работи, но преовладуваат некавалитетните и негативните. Не е во ред, а и не е демократски на министерот за образование да му се дава власт самостојно да решава за судбината на некој кандидат, односно за степенот на неговото образование. Во новиот закон тој ја поседува оваа власт. Друго апсурдно решение на овој

закон е можноста да се одземе стекнатиот степен на некој кандидат, ако некој член од комисијата пред која полагал, бил осудуван, без разлика за какво дело.

Друга политика, која не одговара на прифатените услови за Болоњскиот процес е однесувањето во ситуација на криза. Додека сите земји инвестираат во образованието за време на криза, Бугарската влада реши токму таму да штеди. Владата наместо да ја обедини нацијата ги напаѓа научните работници од Бугарската академија на науките (БАН) и ВУЗ. За едните вели дека се феудални старешини, а за другите дека се измамници. Јавно покажува дека дури и таму каде што Европа јасно го покажува патот и дава стратегија, Бугарија нема национална стратегија и не ја следи политиката на ЕУ која е продуктивна.

Дали од недоразбирање или од неподготвеност, работите во високото образование не можат да се решат на национално ниво. Така, не може да се следи Европа. Со оваа политика на убивање на високото образование денес, всушност се создаваат услови за долга и тешка криза утре. Во момент кога се сфаќа дека има потреба од умни, образовани луѓе кои можат да се справат со тешкотиите, се води политика која генерира необразовани и некомпетентни луѓе во општеството. И така, се што е создадено со години на назад се уништува со еден замав и се поаѓа по еден неизвесен пат за којшто не се знае каде води.

Реалноста, сепак, не е толку црна. Младите луѓе во академските средини, исто така, имаат критики кон оваа регулатива. Филип Петров, кој е асистент на Катедрата за „Компјутерски системи“ во Техничкиот универзитет во Софија, смета дека масовната хабилитација на професори е деградиралка за престижот на академските позиции, а исто така и неконтролираното оценување на научните трудови и нејасните критериуми за назначување на научните комисии. Сепак, според него, можностите за кариера во науката и образованието станаа реалност; до пред реформата се забележуваше сериозно стареење на научниците во институтите и универзитетите, а младите луѓе не можеа да се вработат, со тоа немаа сигурна перспектива за развој. Сега веќе не е така, коментира Петров пред Mediapool. Научните комисии сега се составени само од луѓе кои се со компетенции во областа на истражувањето коешто го оценуваат. Луѓето во овие комисии се помалку, но за сметка на тоа се специјалисти. При ВАК имаше глома-

зен научен совет, но во поголемиот дел од него оценувачите беа специјалисти од сосема поинаква област. Комисиите беа некавалитетни, формирани според сфери на влијание, а не според стручност.

„Реално, според начинот на кој се назначува една научна комисија, може да се утврди дали кандидатот ќе добие позитивна оценка или не. При тоа нема соодветна можност за жалба. Ова, се разбира, води само до едно нешто - формирање на групи од т.н. ‘феудални старешини’“ - смета Петров. (Извор: <http://www.hermesbg.org/tr/nova-biblioteka/kniga-17/396-Bolonski-protses.html>).

Република Хрватска. Во регионот, а особено во Хрватска, сè повеќе се отвора прашањето за тоа колку е успешен Болоњскиот процес. Се водат и полемики околу можноста за укинување на Болоњскиот систем во Хрватска. Консултираните професори велат дека проблемот со „Болоња“ е тоа што, всушност, го нема овој процес кај нив. Во Хрватска во периодов речиси сите завршуваат магистерски студии, со што се доаѓа до заклучокот дека се намалува квалитетот на високото образование.

Професорите и студентите од регионот велат дека Болоњскиот систем на високо образование не ги исполнил очекувањата за реформа. Заеднички став на професорите и студентите е дека, во најдобра рака, реформата на образованието не е спроведена онака како што е замислена.

Хрватска ја потпиша Болоњската декларација на Министерската конференција во Прага во 2001-вата година, а хармонизацијата на високото образование со реформата на ЕУ ја започна од академската 2005/2006. Евалуацијата на примената на Болоњскиот процес од 2010-тата укажува на структурни проблеми кои постоеле од порано:недоволна грижа за обновување на наставниот кадар, недоволна техничка опременост, неразвиена меѓународна соработка... Со Болоњскиот процес дополнително беше оптоварена администрацијата, не се усогласи ЕКТС, не се оствари потребната мобилност и не се усогласија наставните програми. Како последица на тоа дипломираните не се оспособени за потребите на пазарот на труд.

Добиените резултати кои се спротивни на очекувањата особено се значајни за понатамошни истражувања.Тие може да бидат солидна емпириска основа за нов образовен концепт на високото школство со посебен акцент на интеркултурните компетенции и на воспоставување на нужно потребни стандарди во образованието на наставниците.

Курелиќ ја објаснува неговата перцепција на „Болоња“ во Хрватска. Тој смета дека, генерално, „Болоња“ е избличена идеја, бидејќи е пример на неуспешна реформа. Уште полошо е тоа што творците на оваа образовна политика сè уште не го препознале овој неуспех. За да го објасни своето гледиште, Курелиќ се повикува на концептот „промена на парадигмата“ и на „традицијата“, концепти што се користат во епистемологијата и политичката теорија.

За Болоњскиот процес, се вели дека претставува промена на парадигмата во европското високо образование кон некаков англо-американски модел кој сепак, значително се разликува и од американската и од британската традиција. Така, е обликувано нешто фундаментално ново. Зошто ова е нова парадигма? Имено, соочени со сериозна „криза на разбирање на светот“, научниците воведуваат нова парадигма, која на сосема поинаков начин ја практикува науката. „Болоња“, во тој контекст, е мешавина на стара традиција и нов модел.

Болоњскиот процес започна во Сорбона, истакнува Курелиќ, кога четири европски министри за високо образование започнаа да размислуваат за архитектурата на европското високо образование. Процесот којшто започна со Декларација го започнаа политичари кои ја истакнуваа важноста на реформата на високото образование во Европа. Хрватска ја потпиша Декларацијата заедно со Кипар и Турција. Најважниот дел од процесот е вработливост, мобилност и глобална конкурентност на европското високо образование. Ако тие не се обезбедат тоа значи дека процесот не се спроведувал правилно. И токму тоа се случи во Хрватска. (Kurelić, Z.2010)

Набљудувано низ Томас-Куновиот концепт на „криза“, нема промена на парадигма без криза. Кун вели дека научниците задоволни со сопствената парадигма и не ги препознаваат аномалиите. Суштината на „хрватската Болоња“ е изедначувањето на предболоњските четиригодишни дипломи со новиот магистериум. Тоа значи дека нешто фундаментално ново е препознаено во нешто што веќе постои. Консеквентно, најлесниот начин на спроведување на реформата беше да се продолжи нашата, и така преоптоварена четиригодишна програма на петгодишна, и тоа да се нарече хармонизација со Европа. Со изедначувањето на магистериумот и на хрватската предболоњска четиригодишна диплома, магистериумот стана релевантен за хрватскиот пазар на труд. Во наша интерпретација „општеството на знаење“ станува општество на магистри. (Kurelić, Z. 2010)

Застрашувачки е што бројот на студенти кои сакаат да се запишат на магистерски студии е драматично голем, а нивниот успех на додипломски е толку низок што тоа е невозможно. Наместо студиите со прв степен да бидат доволни, хрватската реформа ги тера сите кон стекнување на диплома од втор степен, при што се спроведува антиболоњски процес. Тоа поттикнува опасен домино ефект со многубројни несакани ефекти: неуспех во воспоставувањето на систем на јасно препознатливи и споредливи звања, проблеми во признавањето на меѓународните звања, запирање на мобилноста, непоттикнување на доживотно образование, создавање систем некомпатибилен со создавањето на работни места во ЕУ, загрозување на докторското ниво на образование и со тоа неискористување на потенцијалот на највиталниот дел од општеството – младите и образованите. Всушност, „Болоња“ за хрватските граѓани создава голем проблем.

Во Хрватска магистериумот се признава како прва диплома која обезбедува вработување. Тоа во голема мера го намалува квалитетот на образованието и ги надминува неговите граници. Резултатот од реформата на образованието е лош, а се очекува и полошо. Одливот на умови е логична последица. (Kurelić, Z.2010)

Цел на истражувањето на Пиљек и Топаловац била да се испита дали студентите од наставничкиот оддел на музички студии на Учителскиот факултет на Универзитетот во Загреб, Хрватска, пред имплементацијата на Болоњскиот концепт биле помалку успешни од нивните колеги кои учеле по „Болоња“. Биле опфатени 152 студенти, апсолвенти и дипломирани. Податоците се добиени со методот на прибирање на податоци и нивна анализа. Од добиените резултати се констатира значителна разлика во успешноста помеѓу овие две групи. Имено, поуспешни биле „болоњците“ кои имале подобар пристап кон континуирана работа. Болоњскиот процес на Учителскиот факултет на Универзитетот во Загреб е започнат во академската 2005/6 г. кога е запишана првата генерација студенти по програмата на интегрирани петгодишни студии. Поимот „интегрирано“ овде може да се дефинира како „планирање и организирање на наставата во која се поврзани различни дисциплини, области и предмети со цел подлабоко разбирање на содржините, постигнување на вештини на критичко и креативно мислење“. Со овие параметри е докажана предноста на студирањето според Болоњските критериуми. (Piljek, Topalovac, 2010: 372-384)

Низ квалитативен научен пристап Божиќ истражува како наставниците на Филозофскиот факултет во Загреб ги перцепираат промените на програмата во рамките на Болоњската реформа.

Податоците се добиени во текот на 2010-тата низ интервјуа на авторката со наставниците. Истражувањето покажа дека Болоњската реформа не е козметичка реформа, таа влијае врз есенцијалните елементи на структурата. Прашања што беа анализирани овде, досега не беа опфатени на европско ниво. Тоа упатува дека е нужно внимателно да се одвојат сегментите на студиските програми кои се приспособливи и оние кои не се, за да се воспостави рамнотежа меѓу нив. Таква темелна реформа на голем факултет е невозможно однапред да се промисли целосно, без да се согледаат првите искуства во новата рамка. Тоа укажува дека има основа за ревизија на имплементацијата на Болоњската реформа во некои делови на Универзитетот во Загреб. (Vožić, J., 2015)

Критичката анализа на имплементацијата на Болоњската конвенција беше фокусирана на: откривање на врската помеѓу образовните институции и практиката со односите на експлоатација и доминација во општеството, укажување на можноста на дејствување против хегемонијата во образованието, проактивни заложби за реализација на идеи кои се теоретски поддржани, реконструкција на поимот „образование“ со што ќе им се овозможи подобар животот на маргинализираните слоеви, обновување на традицијата на радикално дејствување, обнова и развој на нови вештини – од технички до популарни, дејствување, односно, соработка во критички општествени движења, како што се движењата за редистрибуција и признавање. (Apple, 2010:6)

Со кодирање на транскриптите од интервјуата од севкупниот корпус на податоци анализирани се деловите кои се однесуваат на споредбата на предболоњските и болоњските студиски програми. Првата тематска целина се однесува на традиционалните обележја на предболоњските студиски програми. Важна карактеристика на овие програми е тоа што се задолжителни. Со „Болоња“, како што наведуваат анкетираниите, задржан е голем дел од задолжителноста, а зголемена е изборноста. Попрецизно, со болоњските програми задржана е задолжителноста со тоа што просторот за избор е ограничен, но бидејќи дел од предметите, од повеќесеместрални се префрлени во едносеместрални, било можно во голема мера да се задржи

задолжителноста со делумно зголемување на изборноста. Изборноста е ограничена бидејќи задолжителните содржини опфаќаат голем број од потребните ЕКТС кредити. Тоа се однесува на внатрешната и на надворешната изборност. Надворешната изборност претставува можност да се запише предметот надвор од матичната струка или студиска група и таа ја издвојува структурата во однос на другите.

Понатаму, некои предмети кои порано биле задолжителни, со болоњскиот процес, се префрлени во изборни, што значи дека е отстранет дел од проблематичните услови на упис на некои подоцнежни предмети за кои е потребно предзнаење, а со тоа е редуцирано опишувањето на нужни темелни наставни содржини. Зголемената изборност на студентите им донела можност самостојно да го креираат сопствениот индивидуален профил и притоа, во него да го вклучат поголемиот број предмети од други студиски групи. Но, истовремено, зголемената изборност го направила јадрото на студиите помалку препознатливо, а тоа ја намалува извесноста дека завршените студенти со дипломата ќе ги стекнат основните компетенции на структурата. Во однос на обемот на задолжителните и изборните содржини со преминот кон Болоњската програма, анализата открива дека критериумот за тоа бил заштита на профилот на структурата. (Vožić, J., 2015)

Како едно од битните, традиционални обележја на предболоњскиот систем е хронолошко-историската логика на изнесување на наставните содржини, тврдат интервјуираните. Тие велат дека болоњската иновација во тој поглед треба да претставува флексибилизација на историскиот след во работните студии, но таа главно, не е спроведена, туку се продолжило со историската логика на излагање. Причините за тоа се наоѓаат во вкоренетоста во традиционалното поимање до недоверба во снаоѓањето на студентите и нивните ментори во пофлексибилен работен програм.

Според перцепцијата на наставниците од истражувањето спроведено на Филозофскиот факултет во Загреб може да се заклучи:

Додека дел од предметите во претходниот систем биле традиционално задолжителни, во болоњските програми е задржана задолжителноста, а е зголемена изборноста. Притоа, критериумот бил да се осигури структурата.

Традиционалната логика на изложување на наставните содржини делумно е флексибилизирана во болоњските студии, додека во многу сту-

дии не е спроведена бидејќи доминирало традиционалното сфаќање на развојот на структурите, имено, нивно постепено градење според сознанијата од историските периоди.

Воведните пристапи, традиционално високо застапени, само делумно се редуцирани во некои болоњски програми. Задолжителните воведни предмети се покажале како нужни на повеќе студиски групи. Со други зборови, границата до која е флексибилизиран првиот болоњски студиски програм во поглед на застапеноста на воведниот пристап, определена е во согласност со потребата за пренесување на темелните знаења од структурата.

Традиционално, наставата на општествено-хуманистичките факултети поаѓала од теорија кон пракса. Во болоњските програми главно се задржала истата, проверена од „забот на времето“, логика на изведување на практични содржини на база на теорија, така што теоретските предмети се задржале во додипломските програми, а практичните предмети се концентрирани во вториот степен на студии. Тоа значи дека во многу студии е спроведен стандардот на болоњскиот систем, односно, не е обезбедена самостојност на првостепените програми. И овде сведочиме дека традицијата на структурата ги надминува барањата на болоњската реформа.

Предболоњските студиски програми биле насочени кон структурата и подучувањето, додека во „Болоња“ акцентот се става на студентот и на резултатот (знаење и компетенции), така што предмети што не се релевантни за компетенции можат да бидат редуцирани. Првите болоњски програми на Филозофскиот факултет делумно се концепирани околу исходот на учењето, а во добар дел се задржале во традиционалните рамки.

Предболоњските повеќесеместрални предмети се скратени на едносеместрални или, ако предметот не можел да биде сведен на едносеместрален, тогаш тој е поделен на повеќе едносеместрални.

Во предболоњските програми на Филозофскиот факултет, насоките биле релативно слабо профилирани, а во болоњските програми се воведени нови студиски смерови. Ова се перципира како начин на профилирање на структурата.

Истражувањето на наставничката перцепција на болоњските промени во студиските програми на Филозофскиот факултет во Загреб, покажа дека за да заживее новата реформа како осмислена и конструктивна, потребни се длабински содржајни и методички зафати кои ќе иницираат пра-

шања кои ќе се однесуваат не само на наставата туку и на темелите на структурата во променливиот глобализиран општествен контекст. Таква темелна реформа на така голем факултет со многу отсеци и смерови, речиси е невозможно однапред целосно да се осмисли и имплементира. Затоа, сосема е легитимно да се размислува за ревизија на Болоњската реформа на хрватските универзитети. (Vožić, J., 2015)

Со потпишувањето на Болоњската декларација во 2001 год., Република Хрватска се обврза да го хармонизира својот образовен систем со принципите на „Болоња“. Еден од тие принципи е да се обезбеди квалитет во образовниот процес. Со овој систем, државата го задржува надзорот над автономијата на универзитетите. Универзитетите стануваат автономни во услови кога државата ја задржува обврската на алиментирање на образовните и научноистражувачките програми. Значи, автономијата не е само право на факултетите, туку е и одговорност кон државата, работодавачите, струковите здруженија, студентите и нивните родители.

Д-р Иван Менцер го објаснува поимот „квалитет“ во образованието, како позиција, или квалификација да се постигнат определени барања, подготвеност за нивна употреба и секако, постојано усовршување. Но, од колку нивоа на квалитет може да се анализира високото образование? Да погледнеме најнапред од аспект на заинтересираните корисници. Кои се тие?

Државата, односно Владата којашто го финансира најголемиот дел на високото образование е заинтересирана дали студентите навреме ги завршуваат студиите од аспект на редуцирање на трошоците, како и од аспект на примената на меѓународните стандарди. Студентите пак, квалитетот на студирањето го доживуваат сосема поинаку. За нив, квалитетно студирање значи пред сè, личен развој и подготвеност да се преземе одговорност во општеството. Според тоа, образованието мора да се поврзе со личните интереси на студентите и да биде така организирано за да се заврши на време. Наставниците квалитетот во образованието го дефинираат како работилница за трансфер на знаење, изведена во одлични услови за учење и истражување. Работодавачите знаат да го препознаат квалитетот. За пошироката јавност образованиот човек претставува квалификувана индивидуа оспособена за понатамошни истражувања.

Според тоа, квалитетот во високото образование е комплексен концепт којшто заедно го одржуваат државата, наставниците, административ-

ците, работодавачите, студентите и други заинтересирани страни. Производот на високото образование е само еден од производите на националниот и меѓународниот пазар. Тој е специфичен и традиционално издвоен од другите сегменти на образованието заради ексклузивитетот – истражувачката работа.

Демократизацијата на општествените вредности во последниве децении, најмногу како резултат на информатичката технологија, како и се поголемиот број студенти, упатуваат на потребата да се најде начин на оценување на конкурентноста на високошколските институции на национално и меѓународно ниво. Значи, конкурентноста како економска потреба, ги принудува академиите на постојано унапредување. (Mencer, I., 2005)

Системот за осигурување на квалитетот, како што е веќе прифатено во терминологијата на повеќето европски земји, претставува тенка линија која што ги поврзува автономните установи на високото образование со другите заинтересирани субјекти за работата и развојот на тоа. Системот за осигурување на квалитет ги насочува установите од високото образование на почитување на јавната одговорност што произлегува од нивната автономија. Му овозможува на ресорното министерство надгледување и инсистирање на почитување на обврските превземени преку автономијата. Тоа е така бидејќи Министерството преку буџетот финансира образовни и истражувачки дејности. Системот за осигурување на квалитет во образованието, освен преку ресорното министерство, се контролира и преку други професионални здруженија коишто се единствено меродавни за надворешна процена на усогласеноста на маргините и структурата на содржината на програмите што се реализираат во поедини високошколски установи. Воведувањето, одржувањето и развојот на системот за осигурување на квалитетот мора да потекнува и да се насочува од Агенцијата која треба да ја основаат високошколските установи како врвна организација. Таа агенција треба да биде на ниво на Република Хрватска и со нејзина помош треба секоја установа да си ги согледа и да ги реши своите слабости со што ќе ја зголеми својата конкурентност.

Истовремено, секоја високошколска установа во своите редови мора да формира одделение за осигурување на квалитет во образованието и да помага при надворешна евалуација. Од искуството во европските земји, се увидело дека е неопходно, во раководните структури во високото образование во Хрватска да се воведат продекани и проректори за усвојување, одр-

жување и развивање на квалитетот на образованието. Наједноставно е таа обврска да се додели на веќе постојниот кадар, без отворање нови работни места. Најдобро е тоа да биде професионалец од редот на наставниците.

Структурата на осигурување на квалитетот се состои од: внатрешна проценка, надворешна проценка направена при посета на добро обучени надворешни професионалци по однапред определени план и време, не подолго од три дена. (Mencer, I., 2005)

Според *Невен Будак*, раководител на тимот за спроведување на стратегијата за образование во Р. Хрватска, главната причина за идејата за напуштање на Болоњскиот модел во Хрватска е во тоа што пазарот на труд не ја препозна дипломата, од тригодишното студирање, па 90 % од студентите по економија, ги продолжуваат студиите и станаа магистри по економијата. Будак смета дека ова им оди во прилог на приватните колеџи кои нудат пократки програми и еднакви можности за вработување.

Уште поостар критичар на реформите во високото образование е професорот д-р *Златко Милиша* од Филозофскиот факултет во Осиек. Тој е радикален критичар на Болоња и се согласува со студентите од Германија, Италија, Швајцарија и Франција кои бараат нејзино укинување. Тој смета дека реформата на образованието е наметната, а не може да дојде до нешто добро ако е наметнато. „Таа во Хрватска стигна без јавна расправа“, додава професорот. „Болоњскиот систем го уништи критичкото размислување“, вели Милиша.

Резултатите од спроведеното истражување во Р. Хрватска во 2010-тата во однос на состојбите во високото образование и примената на новите реформи упатува на структурни проблеми: непостоење на јасна и препознатлива мисија и политика, слаба подготвеност на средношколскиот кадар, дезинтеграција на четирите најголеми универзитети, недостиг на финансии за опрема и работа, недоволна информираност за работата на универзитетските тела, неразвиена меѓународна соработка и запоставена наука. Со Болоњскиот процес дополнително се оптоварени вработените, лошо се распоредуваат ЕКТС кредитите, видлив е падот на критериумите при евалуацијата на студентите, слаба е мобилноста и вработливоста и не постои принципот „student-centered learning“.

Министерот за наука на Р. Хрватска *Ведран Морнар* вели: „Низ системот на образование и одливот на умови, Хрватска денес ги финансира аме-

риканското, канадското, германското и другите општества“. „На Хрватска и е потребно образование во согласност со потребите на пазарот на труд“, истакнато е на Конференцијата „Образованието и пазарот на труд“, одржана во организација на Фондацијата на хрватскиот национален совет и на Фондацијата, Konrad Adenauer Stiftung.

Академик *Владимир Паар* од Природно-математичкиот факултет во Загреб истакнува дека има забелешки околу курикуларната реформа на образованието во земјата, земајќи ги предвид искуствата во светот. Тој е на мислење дека курикулумот не може да постигне резултати ако не се обезбеди ефективен систем на доживотно оспособување на наставниците за еден нов вид на дејствување во наставниот процес. Паар смета дека посебно внимание треба да се посвети на темелните знаења (математика, физика, хемија и биологија) и особено, на научно-технолошкиот развој во согласност со потребите на пазарот.

Директорот на Фондацијата Konrad Adenauer за Хрватска и Словенија, *Michael A. Lange*, потсетува дека на Хрватска и се потребни фокусиранни реформи со цел да се поправат работите со невработеноста на младите.

Германија. Петнаесет години од „Болоња“ - студентите во Германија не се задоволни. Две третини од германските студенти мислат дека завршниот испит за бечелор не е добар старт за пазарот на труд и сакат да го продолжат школувањето. Тие се жалат на обемна наставна програма.

Volkang Lib, политичар, своевремено гласен заговорник на реформите, денес не е толку воодушевен. Тој смета дека силно насочување на студиските програми кон пазарот на труд е погрешно. Заради економско-политичките интереси високошколските установи се под силно влијание на економскиот начин на размислување, при што е изгубено духовното и општествено-научното определување.

Истражувањата покажуваат дека реформите во повисокото образование во Германија сè уште не успеале да го намалат бројот на германските „вечни“ студенти, т.н. „dauerstudenten“, на кои им се потребни и до 6 години за да дипломираат пред да се нафатат на долгата мастер програма. Според стариот германски систем, на студентите им беше дозволено да ги замрзнат семестрите за да работат, патуваат, да одат на пракса или да студираат надвор од земјата. Ова водеше до развлечени студии за кои беа потребни повеќе години.

Болоњскиот процес на ЕУ имаше за цел да го усогласи универзитетското образование низ државите членки. Германија беше особено заинтересирана да се ослободи од репутацијата на земја со најстари дипломци, во просек по 28-годишни. Реформите се соочија со протести во Германија од страна на студенти кои тврдеа дека префрлањето на тригодишно високо образование и посебни мастер студии би ја попречило флексибилноста и продлабоченоста на студиите на коишто беа навикнати. Три четвртини од германските додипломци, чиј број изнесува 2,4 милиони, досега се префрлени на моделот на додипломски студии од 6 семестри, создаден со идеја да се заврши за максимум 3 години.

Во Северна Рајна-Вестфалија, каде што се сместени околу четвртина од германските студенти, на студентот во просек му се потребни 8,6 семестри за да дипломира или нешто над 4 години. Во Баварија, на студентите во просек им се потребни 8 семестри за да дипломираат, а во главниот град Берлин им се потребни 7, 8 семестри, покажуваат владините истражувања. Најновите статистики на владата покажуваат дека германските мастер студенти сега се во просек нешто постари од 29 години. Еден неодамна магистриран студент на универзитетот ЛМУ (Ludwig-Maximilians-Universität) во Минхен, за весникот „The Local“ изјавил дека проблемот е во тоа што германските универзитети во новите програми за тригодишни додипломски студии се обиделе да внесат премногу материјали без да ги приспособат. (The Local, 2014)

Бројот на Германци коишто студираат надвор од својата земја, преку Еразмус програмата за размена на студенти, достигна рекорд. Министерот за образование на ова гледа како на „охрабрувачки знак за младината на Европа“. Според германската Програма за академска размена, околу 35 000 германски студенти учеле на странски универзитети користејќи ја програмата Еразмус во учебната 2012/2013 година што е околу 2.000 студенти повеќе од претходната година. Најпопуларна дестинација била Шпанија, во која студирале 5.400 германски студенти, по неа се Франција со 4.780 и Велика Британија со 3.132 германски студенти. Исто така, и Германија е магнет за странски студенти; над 30.000 студенти ја користат оваа програма за да студираат на германските универзитети. Со речиси 900 размени, Техничкиот универзитет во Минхен е најактивната институција во испраќање студенти надвор.

Министерката за образование Јохана Ванка изјави дека е „одушевена што сè повеќе млади луѓе од Германија и Европа ја користат шансата за академска размена преку националните граници“. Таа нагласи дека Еразмус може да им помогне на германските универзитети да се интернационализираат и да ја зајакнат компетитивноста на земјата.

Претседателот на германската Програма за академска размена Маргарет Винтермантел, го нагласи значењето на Еразмус во промовирање на европскиот идентитет. „Повеќе од кога било ни се потребни програми како Еразмус, што ја прават Европа достапна за студентите и наставниците низ личните искуства“.

Од започнувањето на Програмата на размена во 1987 година, досега во неа учествувале 450.000 Германци.

Franc Bosbah од Универзитетот Duisburg-Esen согледува дека мобилноста на студентите е зголемена и е задоволен заради тоа, но мисли дека треба да бидат побројни оние кои од Германија заминуваат кон други дестинации.

Maksim Gackov од Русија, 31 год. е на докторски студии по социологија во Германија. Тој вели дека најверојатно нема да се врати во Русија бидејќи таму не би можел да работи како професор по социологија и политички науки и не би имал право на свое мислење.

Основниот проблем на Германија е да се зголеми бројот на студенти на бечелор студиите, но не сакаме преголем број на мастер, истакнува Kristijan Bek кој е дел од групата што го анализира Болоњскиот процес во Германија. Тој вели: главната идеја на „Болоња“, да ги зближи луѓето и да изгради споредливи дипломи и професии е добра и е неопходна, но тоа постоело и во средниот век..., па, ако тогаш функционираше, зошто не би функционираше и сега?

Markus Hurnik студира политички науки во Германија и вели дека кон „Болоња“ постои отпор бидејќи не е добро спроведена. Но, разликите се големи, зависно од тоа што студираш; учиме и непотребни работи, но добро е што самите ги креираме студиите, избирајќи ги предметите со што преземаме одговорност (Gucijan, Sandra. 2012, Politika online, DW.DE)

Германскиот синдикат на работниците во образованието, GEW, на Петтата Болоњска конференција што се одржа во белгискиот град Лувен, повика на темелни промени во Болоњскиот процес за полесен пристап кон

високото образование за сите општествени слоеви повикувајќи се на Меѓународниот пакт за социјални, економски и културни права на ОН. GEW истакнува дека 10 години по потпишувањето на Болоњската конвенција, многу од целите на овој процес не се исполнети и бара укинување на школарината во европското високо школство. Пристап до високото образование треба да имаат не само оние со матура, туку и тие со стручно образование, истакнува GEW. Исто така, критикувана е и преоптовареноста на студентите со Болоњскиот систем. Студентите веќе немаат време за самоиницијативно учење и истражување, а камоли за културно и политичко дејствување. Со Болоњскиот систем е забележана и намалена подвижност на студентите и интерно и екстерно. GEW смета дека преминот од „бечелор“ кон „мастер“ е непотребно сложен и отежнат со многу препреки. Во Германија последните години, паралелно со воведувањето на „Болоњскиот систем“ се воведени и школарини во 8 од 16 сојузни покраини, во просек 500 евра од семестар. (Metro Portal, 2009)

За разлика од Обединетото Кралство, Германија немала двоциклусен систем на студии. Во Германија, бечелор дипломата е напуштена во раниот XIX век, па затоа, имплементацијата на двоциклусниот систем значела темелна промена во структурата на студиите. Во 70-тите се појавуваат некои образовни програми што, главно, се приспособени кон регионалните пазари на трудот, и дипломите грубо се споредливи со англо-американските бечелор дипломи. Вака изгледа ситуацијата пред Болоњскиот процес.

Имплементирањето на „Болоња“ доаѓа во фаза на реформи, главно од горе надолу, во областите на финансирањето, квалитетот, акредитацијата итн. Образовниот сектор бил и сè уште е со мала администрација и мали финансии. Иако на почетокот владее антиболоњска клима, сепак некои од реформаторите во новиот систем гледаат и позитивни промени. Во повеќе случаи, стариот осумсеместрален систем е смален на шест семестри. Студиите што по пет години водеа до степен магистер беа поделени во два циклуси, што на некои катедри не претставувале проблем, но на други се чинеле невозможни. Новиот додипломски и последипломски циклус на студии морале да бидат акредитирани од новосоздадените агенции за акредитација, што пак резултирало со нов бирократски систем во и надвор од институциите. Новиот систем со кредити значел многу повеќе писмени испити на крајот од секој семестар, што пак се отежнува заради недовол-

ниот број вработени во администрацијата. Тоа резултирало со хаос во институциите и предизвикало штрајкови, демонстранти, и други креативни акции преку медиумите. Политичарите ветиле реформи на реформите, но министрите, Конференцијата на ректори и повеќето претседатели на универзитетите го бранеа системот и направија само мали промени. Германскиот технички универзитет инсистира да не се промени Програмата што води до нивната прочуена титула инженер и трае 5 години, дури и по цена да се нарече мастер, а да се додаде титулата дипломиран некаде помеѓу. И медицинските факултети ја одбиле титулата бечелор, а правниот факултет и Министерството за правда не го прифатиле двоциклусниот систем.

Ситуацијата е уште позаплеткана во делот на професорите, а особено во правилото според кое сите професори на универзитетите и во училиштата мора да ја имаат најмалку титулата мастер. Статистиката покажала дека со новите реформи мобилноста на студентите на прв циклус се намалила, бидејќи содржината на новите предмети се згуснала и студентите имале помалку време за други активности. Компатибилноста на германскиот образовен систем со оние на другите држави членки во ЕУ е мала, бидејќи самите додипломски титули меѓу различни факултети во Германија се на различно ниво, а камоли со оние во други држави. Исто така, диверзитетот меѓу различните програми, особено во првиот циклус сега се зголемува.

Наспроти болоњската реторика, што го повикува духот на еден „европски“ универзитет, вредностите на академската слобода, критичкото размислување, автономијата на институциите итн., постои друга слика на универзитетите и на начините на предавање, зад „Лисабонизираниот“ болоњски систем, која ги прикажува однапред припишаните правила, систем на броење кредити, часови, контролирани од експерти за обезбедување на квалитет. Според Де Рудер ова е главната контроверзија околу „Болоња“. По студентските протести во Германија се добива впечаток дека има две страни, една која сака реформи на болоњскиот систем, и друга која сака целосно да се укине. Постојат и оптимисти, кои прифаќаат дека Болоњскиот процес е реален дел од германското високо образование, и главниот став е дека треба да се обиде од тој систем да се извлече најдоброто. (De Rudder, 2010) Де Рудер смета дека Болоњскиот процес страда од програмско преоптоварување и дека со виртуелното опфаќање на сите области и аспекти од реформирањето на високото образование, тој е невозможна мисија. Со ста-

вањето на сите европски програми и реформи под насловот „Болоња“, прашањето на европеизацијата во високото образование е повеќе заматено отколку разјаснето. (De Rudder, 2010)

Што покажуваат истражувањата и оценките за Болоњскиот процес Споредба Хрватска –Германија

Болоњскиот процес веќе неколку години дава нови генерации академски граѓани и во Хрватска и во Германија. Но, разлики сепак има, тврдат германски студенти кои извесно време студирале во Загреб. Во последните три академски години на хрватските универзитети студирале 80 германски студенти во рамките на меѓународната размена Еразмус. Младите Германци мотивирани од љубопитноста кон деловите на Европа коишто не ги познаваат многу, го одбраа Загреб како своја академска дестинација. Некој германски студент од Карлсруе престојувал неколку месеци на Универзитет во Загреб. Тој ги пренесува неговите искуства – изненаден е како може овде да се помине со толку малку труд. За да ги задоволи критериумите на Болоњскиот процес тој морал да присуствува на предавањата и да пишува есеи. Но, вели: во Хрватска не е тешко да добиеш добри оценки. Можеш самиот да одлучиш кога ќе предадеш есеј, а ако тој не е добар, професорите ќе го вратат да го подобриш, со што ништо не губиш. Но, овој начин на работа му прилега на средно училиште. Разлика меѓу германскиот и хрватскиот систем Никој не гледа и во оценувањето. Имено, во Германија оценките се изразуваат и во децимали што претставува попрецизно оценување.

И германските и хрватските студенти се едногласни дека ЕКТС во Хрватска се применува произволно. Дваесет и двегодишната Патриција Вејкоф, студентка на политички науки од Бон, Германија, вели дека за есеј од 15 страни на мастер студии во Хрватска е доволно да се наведат само 5 научни извори, додека во нејзината земја се потребни најмалку 20. Едноставно, стандардите во нејзината земја се повисоки. Во Хрватска условите за студирање се полоши и тие не поттикнуваат на самостојно истражување, вели таа.

Таков каков што е Болоњскиот систем во Хрватска, центриран и затворен, произведува генерации студенти кои не развиваат критичко мис-

лење. Германските студенти забележуваат и дека и во Хрватска и во Германија Болоњскиот систем ги упатува професорите и студентите на соработка на семинарите, *но во невозможни временски рамки*, што е на штета на квалитетот на наставата. Заклучокот е дека Болоњскиот процес е прилично центриран и затворен, така што произведува генерации кои немаат способност за критичко размислување. (Harapin, 2009)

Во трудот „Услови за студирање, мотивација за учење и ефектите кај хрватските и германските студенти“ на Палекчич и Мулер се опфатени резултатите од емпириското истражување на условите за студирање, мотивацијата за учење и ефектите кај хрватските и германските студенти. Опфатени се 489 студенти од различни студиски групи на Филозофскиот факултет во Задар и 261 студент на Универзитетот Бундесвер во Минхен. Утврдени се големи разлики меѓу двете групи испитаници. Социјалните мотиви при изборот на студии се карактеристични за хрватските студенти, а личните – за германските. Препораките од другите не се многу битни за хрватските студенти. Социјалните и личните мотиви се поизразени кај студентките од женскиот пол во двете групи испитаници.

За хрватските студенти мотив за побрзо завршување на студиите е тешката состојба на пазарот на труд во нивната земја, односно, самоиницијативниот притисок за побрзо осамостојување. Но, кај студентките е забележано дека интересот за студирање значително се намалува со зголемувањето на бројот на годините на студирање.

Хрватските студенти за разлика од германските повеќе се интерактивни со наставниците. Тие, исто така, сметаат дека се пооптоварени од германските студенти. Германските студенти пак, проценуваат дека наставниците повеќе ги поддржуваат автономијата и компетенцијата на факултетите. Германските студенти во поголема мера го одбегнуваат напорот и се склони кон прекин на студиите. Но, свесни се дека имаат поголема и поизгледна професионална перспектива.

Разликите во перцепцијата на студирањето меѓу двете испитани групи се резултат на општествено-економските состојби, на образовниот и на личниот background, односно, на разликите во традициите во двете земји. (Palekčić, Müller, 2006)

Искусвата од спроведувањето на Болоњскиот процес во некои земји во Европската Унија

Босна и Херцеговина. Босна и Херцеговина ја потпиша Болоњската декларација во 2003-тата. *д-р Ламија Тановиќ*, професорка на Природно-математичкиот факултет на Универзитетот во Сараево, вели дека не е задоволна од имплементацијата на образовната реформа. „Во Босна и Херцеговина Болоњскиот процес на образование не ги исполни очекувањата, ниту реформата е адекватно спроведена. Болоњскиот систем, сепак, не пропадна таму каде што е соодветно имплементиран, што не е случај во Босна и Херцеговина „, оценува професорката Тановиќ.

Ахмед Нурковиќ од Студентскиот парламент на Универзитетот во Сараево (СПУС) смета дека законодавството потфрлило во поддршката на реформата којашто се одвива на универзитетите, а претставува премин кон Болоњскиот процес на високо образование. „Со тоа и универзитетите се несоодветно подготвени за барањата кои тој премин на системот ги нуди. Денес ситуацијата на голем број факултети на Универзитетот на Сараево се подобри во однос на состојбата од 2006 до 2011 година, но сè уште има простор за напредок“, вели членот на сараевскиот Студентски парламент.

Професорот *Асим Муџиќ* од факултетот за политички науки во Сараево вели дека Болоњската декларација не смее да биде оптоварена со административни, бирократски и политички препреки. *Ненад Перковиќ* пак, во рецензијата на книгата на Konrad Paul Liessmann, „Болоња“ ја нарекува ладнокрвно ликвидирање на знаењето. И за професорката *Ждраловиќ* клучниот проблем на „Болоња“ е редуцирањето на квалитетот на образованието. Но, најголемиот проблем според неа е рационалноста на реформата бидејќи се наметнува формална дисциплина која не била никогаш дел од универзитетот, а се занемарува интелектуалниот аспект. За истражувачки проекти и не станува збор, вели таа.

Мирела Мабик од Економскиот факултет во Мостар, БиХ, објаснува дека заради тешкотијата да се дефинира поимот „квалитет“ во високото образование е направено истражување за тоа како студентите го перцепираат квалитетот. Спроведено е емпириско истражување меѓу студентите од трета и четврта година додипломски студии и меѓу студентите на втор цик-

лус студии на Економскиот факултет во Мостар. Во истражувањето учествувале 177 студенти, случајно избрани, а одговарале на анкетен прашалник.

Во истражувањето на квалитетот во образованието земени се предвид наставниот персонал, наставниот план и организацијата на наставата и испитите. Најдобро е оценета категоријата – наставен персонал, односно компетенции. Релативно добро биле оценети категориите: работно време, организацијата на наставата и комуникацијата што се остварува преку информациско-комуникациската технологија. Полошо била оценета можноста за реализација на мобилноста, како и приспособувањето на наставната програма. Најлошо била оценета стручната практика како недоволно застапена, а за тоа се обвинуваат високообразовните институции и економскиот сектор. Причините за тоа се гледаат во неускогласеноста на наставните програми на факултетите со потребите на пазарот на труд, односно, компетенциите на студентите по завршувањето на образованието често не одговараат на потребите на пазарот на труд.

Лоши оценки добила и категоријата научна работа, што подразбира вклученост на студентите во пишување на стручни и научни трудови, спроведување на емпириски истражувања и проекти. Со анализа на резултатите видливи се големи разлики во категориите научна работа ($p=0,007$), стекнати знаења ($p=0,003$) и административен персонал ($p=0,001$).

Лоша оценка добила и категоријата административен персонал, а се однесува, главно, на лошата соработка меѓу административниот персонал и студентите. За тоа, како виновни се наоѓаат и едните и другите (Извор: Научно-стручен собир со меѓународно учество „Квалитет 2011“, Неум, БиХ, 1-4 јуни 2011; „Перцепција на квалитетот во високото образование – осврт на студентите на Универзитетот во Мостар“, Мирела Мабиќ, Економски факултет, Мостар).

Во истражувањето „Болоњскиот процес во перцепцијата на студентите на Универзитетот во Мостар“, *Славо Кукиќ, Марија Чутура и Мирела Мабиќ* од Економскиот факултет на Универзитетот во Мостар, БиХ истакнуваат дека имплементацијата на Болоњскиот процес во БиХ е отежната најмногу заради непостоењето на Закон за високо образование. Имено, во БиХ законите за образование се сведени на ентитети (Република српска и Федерација БиХ) и не постои национално тело за контрола и координација на Болоњскиот процес. Студентите во оваа земја, како и пошироко во регионот,

долгорочно се изложени на промени во рамките на реформите на образовниот систем. (Mabić, M., 2011)

На Конференцијата на министрите на високото образование во 2003-тата, БиХ беше примена во друштвото на дотогаш 40 држави, потписнички на Болоњската конвенција. Политичката и стручната јавност по однос на ова прашање, главно, е позитивно ориентирана. Но, каков е односот на студентската популација кон оваа реформа на образованието?

Во 2007-та е спроведено истражување во кое се опфатени 200 студенти од Универзитетот во Мостар. Половина од нив се од прва и втора година по болоњскиот систем, а половина, односно 100 студенти се од трета и четврта година по старата наставна програма. Увидот во рангираните ставови покажува дека највисоко е рангирана животната шанса што ја овозможува образованието, потоа е односот меѓу образованието и пазарот на труд, а трета по ранг е подготвеноста на студентите веднаш по завршувањето на студиите да се вработат. (Kukić, Čutura, Mabić, 2008)

Студентите се критични по однос на имплементацијата на „Болоња“ на овој универзитет, но не и генерално кон „Болоња“. Тие ја сфаќаат мисијата на овој процес, но се на мислење дека тој не им одговара на сите земји и на нивните култури. Интересно е, студентите најмалку се согласувале со тврдењето дека „на држава како нашата Болоњскиот процес може да и донесе само добро“ ($M=2,90$; $s=1,033$). Друго, статистички нема значајни разлики во средните вредности кои изразуваат согласовање/несогласување со понудените тврдења меѓу годините на студирање, како и помеѓу „болоњците“ и оние кои студираат по старата програма ($t=5,709$; $df=1$; $p=0,110$). Нема позначајни разлики и во однос на полот ($t=4,526$; $df=1$; $p=0,138$). Тоа води кон заклучокот дека кај студентите на Универзитетот во Мостар афирмативно-оптимистичката димензија кон „Болоња“ е релативно ниска.

Друга скала на факторска анализа што се издвојува покажува критичка димензија кај студентите кон Болоњскиот процес. Три од четири тврдења во скалата на критичките ставови кон „Болоња“ имаат средна вредност $M>3,5$, што укажува на релативно висок степен на согласување на испитаниците со нив.

Иако нивото на критичкиот однос кон Болоњскиот процес е релативно висок, постои разлика во средните вредности помеѓу „болоњците“ и студентите кои студират според старите наставни планови ($t=20,392$; $df=1$;

$p=0,031$). Првите, имено, се покритични од своите колеги. Но, тоа е логично бидејќи критичноста се однесува на имплементацијата на Болоњскиот процес.

Извори на информации кај студентите за Болоња процесот се телевизијата и факултетската администрација. За 25 % од студентите извор на информации се колегите студенти. Ако се апстрахира интернетот којшто е на четвртото место по важност, другите извори на информирање се пониско ранжирани. Најголема сличност помеѓу „болоњците“ и оние кои студираат според старата програма, се токму највисоко ранжирани извори на информирање, а тоа се колегите студенти и факултетската администрација. На „неболоњците“ телевизијата им е на петто место на информирање, а колегите студенти им се на високото трето место.

Во однос на прашањето колку се информирани, „неболоњците“ се сметаат себеси за поинформирани. Но, тоа е всушност само нивна перцепција. Со дополнителни анализи се доаѓа до заклучокот дека „болоњците“ се потемелно информирани.

Од целокупното истражување може да се заклучи дека студентската популација не ги разбира доволно промените што ги носи Болоњскиот процес.

„Младите се природни победници на транзицијата“ – констатира УНИЦЕФ-овиот извештај од 2000-та година како генерален заклучок од истражувањето *Young People in Changing Societies* (Младите во транзициските општества). Ова, најверојатно се должи на способноста на младите во транзиција бргу да се приспособуваат на промените. Иако со промените не се целосно задоволни, тие не ја изгубиле желбата да студираат и не ги намалиле очекувањата од образованието. (Kukić, Čutura, Mabić, 2008)

Република Србија. Студирањето според Болоњскиот процес и ЕКТС во Србија, по 10 год. се доживува како фијаско. Архитектонскиот, медицинскиот и градежниот факултет во Белград поминале на интегрирано студирање, што значи дека мастер студиите се споени. Милан Петковиќ, претседател на Студентската конференција на универзитетот во Србија смета дека Болоњскиот систем е само козметика. Кредитите се доделуваат напамет. Дека реформата не ги исполнила очекувањата смета и д-р Ѓорѓе Павиќ, продекан за студии од втор и трет степен на белградскиот Факултет за по-

литички науки. „Реформата не ги исполни очекувањата, но не е во ред да се споредува реформата со очекувањата, туку со тоа – дали сега ситуацијата е подобрена во однос на она што го имавме пред 10 години. Некои работи се полоши, некои се подобри“. „Со Болоња буквално се претворивме во службеници“, вели тој, сметајќи дека воведувањето на администрирање на професорите е еден од најголемите проблеми. „Сé е квантифицивано и за сé мора да се води администрација, а службите не се доволно оспособени. Започнувањето на кариера на универзитет порано беше предност, а сега не е. Покрај толку настава, администрација и барања, младите не можат да се профилираат научно. Барањата за напредување сега се такви што се проверуваат трудовите, а тие често имаат сомнителен квалитет и потекло. Така, на површина најчесто избиваат повештите, а не подобрите,,.

И професорите и студентите сметаат дека е потребно да се анализира досегашната имплементација на образовната реформа и да се извршат потребни корекции. Од октомври 2007 г. на Географскиот факултет на Универзитетот во Белград, Р. Србија, наставата се одвива по новата реформирана програма според „Болоња“. Во мај 2008 год., пред почетокот на јунскиот испитен рок, е извршено истражување со првата генерација студенти на овој факултет по новата програма, со цел да се добие мислење за програмата. Студентите биле поделени на три групи. Прашањата покривале два сегмента од SWOT анализата, односно дел што се однесува на внатрешните фактори. (V. Perry, 2001) Првиот сегмент се однесувал на предностите на реформираната програма, додека другиот се однесувал на нејзините слабости. Резултатите на истражувањето покажуваат дека студентите, генерално, позитивно ги оценуваат целите на реформата. Тие се на мислење дека стариот систем на студирање не бил доволно добар. Се надеваат дека со „Болоња“ ќе студираат полесно и поефикасно. Најголемата предност според нив се разните облици на настава (практична, теренска и сл.). Исто така, сметаат дека е полесно да се учи парцијално, односно преку повеќе колоквиуми – тоа ги принудува да учат редовно. Позитивно е оценета и обврската да се посетува наставата. Новиот начин на оценување, при што, се оценува секој сегмент од наставата, исто така им одговара, бидејќи на тој начин имаат чувство дека самите ја формираат својата оценка. Тие сметаат дека сите овие новини ќе придонесат кон поголема ефикасност на студирањето и дека ќе се елиминираат т.н. вечни студенти. Појава на слабости по новиот систем, според сту-

дентите, може да се случи заради нејасните цели на реформата. Нејзини карактеристики се: несистематичност и непланска работа. Како најважен од категоријата материјални слабости, студентите го навеле недостигот на простор, или негова разделеност на три локации. Од аспект на материјално-дидактички и стручни слабости, најзначајно за студентите е непознавањето и неразбирањето на Болоњскиот процес од страна на наставниот кадар. Студентите биле незадоволни и затоа што не биле соодветно вклучени во реформирањето на наставниот план на нивниот факултет. Исто така, не биле земени предвид и мислењата на стручњаците од оваа област (Nandal, 2003). Ова веројатно, доаѓа оттаму што претставници на студентите не седат на седниците на Наставно-научниот совет на факултетот (ННС), каде според законот би требало да бидат застапени со 20 %. (член 66, став 7, Статут на Универзитетот во Белград).

Студентите не биле задоволни и од знаењето што го добиваат на час. Само 10 % од наставниците користат нови методи на настава. Сметаат дека нема комуникација со наставниците. Во однос на наставниот материјал студентите истакнуваат дека поголемиот дел не е предаван, па имаат проблеми да го совладаат. Немаат и доволно учебници и друга литература. Имаат многу колоквиуми во текот на годината, така што имаат малку време за учење. Според мислењето на студентите тестовите на колоквиумите се лошо формулирани и како такви поттикнуваат учење напамет. Тестовите лошо се прегледуваат што се гледа од грешките во големиот број тестови доставени на увид. Некои наставници не почитуваат парцијално полагање на испитите, па некои прашања и области опфатени на тестовите (колоквиумите) повторно се појавуваат на испитите, што претставува дополнително оптоварување. Поголем дел од наставниците не се обучени за користење на современата технологија, па добар дел од часовите се губи на обиди истата да стартува. Часовите не траат повеќе од 30 минути што е недоволно. Дел од асистентите не се стручни, па тие часови се речиси бескорисни, но сепак се задолжителни. Дисциплината на предавањата исто така е проблем, бидејќи училниците се преполни, а голем дел од студентите доаѓаат само за потпис. Како структурна слабост е наведен проблемот: студентите на прва година не биле во можност да го одберат саканиот предмет. Од информативен аспект – студентите сметаат дека се лошо информирани за било кој аспект од студирањето.

На Географскиот факултет на Универзитетот во Белград, Р. Србија има и низа организациони слабости, што посебно е евидентно при уписот на факултетот и приемните испити. Распоредот на часовите е лошо организиран, па студентите губат многу време. Студентите имаат впечаток дека се експериментална генерација, а тоа не им се исплати, особено финансиски. Должност на претставниците на студентите е да ги приближи студентите и наставниците за да можат да ги пренесат тие мислењата едните на другите. Ако не биде тоа така, и натаму секој учесник во процесот ќе дејствува одвоено, при што и едните и другите нема да бидат свесни за резултатите од нивната работа. (Петровиќ, А. 2007)

М-р *Јелена Максимовиќ* од Филозофскиот факултет во Ниш ја анализира заинтересираноста на студентите за истражувачка работа на Филозофскиот факултет во Ниш кои студираат според Болоњската програма. Фокусот е ставен на значењето на *методолошкото образование* и придонесот на тимската работа во развивањето на истражувачките способности и вештини. Се разгледува и корелацијата меѓу успехот на студиите и интересот за истражување. Со примената на Болоњската декларација би требало да дојде до значителни квалитативни промени во наставниот процес со изразена насока кон слободното истражување. Тоа претпоставува имплементација на иновативни методи (флексибилни облици на настава и континуирано методолошко оспособување) кои ќе придонесат и кон демократизација на универзитетското образование. Современото општество треба да биде општество кое учи, а наставникот треба да биде креативен, критички ориентиран професионалец и истражувач. Истражувањето опфатило 91 студент на Филозофскиот факултет во Ниш (на студиските програми: педагогија, србистика и историја) кои студираат според реформите на „Болоња“. Со спроведената анкета во 2010 год. се доаѓа до заклучокот дека „Болоњската декларација“ не влијае само врз програмата на високото образование, туку и врз општеството во целост. Врз база на ставовите на студентите може да се заклучи дека заинтересираноста на студентите за истражувачка работа опаѓа во корелација со понискиот успех. Но, голем број студенти истражувањата ги спроведуваат само заради постигнување на повисоки оценки, без мотив за стручно усовршување. Наставниот кадар со примената на болоњската реформа постојано се усовршува (предавања, семинари, нови методи и програми низ кои и самите се критичко-истражу-

вачки насочени). Тие мора да поседуваат *методолошки знаења* кои ќе имаат форма на практичка обука за самостојни истражувања, бидејќи образованието не е одвоено од истражувањата, теоријата од праксата, а практичарите од истражувачите. (Максимовиќ, Ј. 2010)

Во изминатава деценија, во согласност со развојот на науката и технологијата, високото образование претрпе многу промени и реформи, со цел да ги оспособи дипломираните за живот и работа во променлива средина. Резултатите од учењето, меѓу другото, се значаен аспект по кој може да се оценува квалитетот на образованието. Квалитетот во образованието е категорија кон која се стремат сите држави во Европа (Lungulov, 2008).=

Но, на кој начин ќе се подобри квалитетот во високото образование? Одговорноста е пред сè на наставниот кадар, бидејќи наставниците се тие кои треба да ја креираат наставната програма за поединечни предмети, како и за студиската програма во целина. Со Болоњската реформа посакуваните цели се јасно дефинирани, но голем дел од нив сè уште се само идеал кон кој се стремиме.

Имено, многу нешта само декларативно се променети. Суштински тие се истите како и во традиционалното образование. Такво образование кое продуцира пасивни и некритички насочени дипломци, новото општество не толерира. Затоа компетенциите и способноста за доживотно учење денес се истакнуваат како најважни. Во Болоњскиот образовен систем како резултати од учењето се сметаат компетенциите кои студентите треба да ги развијат во текот на студиите. Тоа подразбира креирање на курикулуми кои во својата основа треба да ги имаат компетенциите. Во курикулум којшто е заснован на компетенции наставникот го поттикнува учењето. (Визек Видовиќ, 2009) Ова наедно може да се смета како нова парадигма на високото образование.

Но, каде сме ние на тој пат? Универзитетите во Р. Србија со стартот на реформите во нивната реализацијата се соочија со низа проблеми. Често се споменува дека од „Болоња“ го преземавме само тоа што ни одговара, а го занемаривме тоа што не ни одговара. Во големиот процес тргнавме неподготвени: непрецизно дефинирани закони и звања на завршените студенти, наставници неподготвени на промени и недоволно едуцирани работодавачи. Но, најголемиот недостаток е статичноста на поставените норми, кои многу тешко се менуваат и се приспособуваат на промените. Оттаму, стан-

дардите речиси секогаш заостануваат зад потребите. Што се компетенции на студентите во општество на знаење? „Општество на знаење“, секако, не е нова категорија. Настана во средината на минатиот век, но дури во последниве години, кога знаењето еноормно напредува, доби на значење. Овој поим се врзува со *Питер Дракер*, значаен теоретичар од областа на менаџментот, кој во неговите книги „Менаџмент во пракса“, 1954, „Посткапиталистичко општество“, 1993 и „Мојот поглед на менаџментот“ (2003) докажува дека модерното општество, од 1945 год. наваму, се заснова на знаење и има клучна улога. Синтагмата „општество на знаење“, за прв пат е употребена од овој автор во 1969 год.

Во таа насока, во современи услови, императив на современото образование е да продуцира самостоен интелектуалец, кој ќе се снајде по студиите, ќе анализира, критички ќе проценува и ќе се снаоѓа. Тоа подразбира постојано учење, ...дополнување на знаењата..., а некои знаења, како застарени, треба да бидат напуштени. Компетенциите подразбираат динамична комбинација на когнитивни и мета когнитивни способности, меѓучовечки и практични вештини и етички вредности. Според тоа, компетенциите коишто се развиваат во текот на студиите можат да бидат: генерички или општи (да може да се пренесуваат во различни подрачја на дејствување) и подрачно специфични (својствени за определена дисциплина). Овие вториве ја претставуваат суштината на образовната програма. (Влаховић-Штетић, 2009)

Според мислењето на Европската комисија (2006) компетенциите коишто се неопходни за самонасочување во учењето, вклучуваат способност за организација и регулација на сопствениот процес на учење. Компетенциите вклучуваат способност на студентот самостојно и ефикасно да го организира своето време, да решава задачи, да проценува и усвојува нови знаења, но и да ги применува во различни ситуации и во различен контекст. Значајни, во таа насока се и флексибилноста и приспособливоста, но и автономијата и самодисциплината. Неопходно е да се има способност за успешно комуницирање, разбирање на различноста, самоиницијативност и самодоверба. (Суботић, Гајић, Лунгулов, 2011) Компетенциите стекнати низ високото образование треба да се развиваат и да се дополнуваат целиот живот. Покрај многуте фактори кои се индикатори на квалитетното образование, не треба да се занемарат ни конечните цели. Главната цел во таа

насока е што сакаме да постигнеме со тоа образование. Од евалуацијата спроведена во училишната 2010/11 г., зимски семестар, врз 92 студента на Филозофскиот факултет во Нови Сад, Р. Србија, Отсек за педагогија..., според студентите во високото образование доминира *традиционалната образовна парадигма* во која се усвојуваат многу податоци, студентите се пасивни и немаат практично знаење, вештини и критичко мислење.

За правилно формулирање на резултатите од учењето, препорака е да се користат глаголските именки кои асоцираат на активност (на пр.: анализирање, користење, проверување, решавање, евалуирање и сл.). Треба да се избегнуваат глаголските именки како знаење или разбирање бидејќи тие говорат за процесот на учење, но не и за резултатот. Во таа насока најдобра е Блумовата таксономија (Benjamin S. Bloom, 1956), во која јасно се разработени три битни подрачја за наставата: когнитивно, афективно и психомоторно. За секое од овие подрачја се дефинирани конкретни цели и глаголите кои ќе можат да им помогнат на наставниците да ги проследат резултатите од учењето. Блумовата таксономија содржи шест категории кои се однесуваат на когнитивниот домен: знаење, разбирање, примена, анализа, синтеза и евалуација. Вака конкретизираните предлози ќе им помогнат на наставниците да ги конкретизираат и формулираат резултатите од учењето. Еве неколку практични упатства: прво, студентот треба да размисли што тој може да направи и притоа да биде реален, тоа може да се формулира како продолжување на реченицата „по учењето ќе можам да...“..., да се користат активни глаголи кои изразуваат работа (применува, покажува, евалуира...), и ... сето тоа треба да се коментира со колегите.

Реформата која го промени и сè уште го менува системот на високото образование подразбира квалитетот да се постави како приоритет. Може да се заклучи дека целите на реформата се јасно формулирани, со цел подобрување на образованието, а со тоа и на општеството. Но, голем дел од тие цели остануваат само идеал кон кој тежнееме и тие треба допрво да ги прифатиме и реализираме. Дури тогаш ќе може да се говори за успех на реформите во високото образование. (Lungulov, 2011)

Грујик, пак, ги анализира идеолошките рамки на болоњската реформа на високото образование во Р. Србија. Освен целите на реформата, во трудот укажува на принципите на неолибералната политичка идеологија на кои се темели целиот реформски процес. Неолиберализмот е идеологија

што се појави кон крајот на седумдесеттите на минатиот век на Запад како реакција на кризата во таканаречените „држави на благосостојба“. Наспроти апологетскиот пристап којшто преовладува во јавниот дискурс, во трудот критички се вреднува неолиберализмот како латентна идеологија во рамките на која се спроведува реформата на високото образование.

Како и во другите европски држави и во Р. Србија високото образование се наоѓа во некој вид транзиција. Реформата во високото образование, позната под името Болоњска, се сфаќа како нужен предуслов за приклучување на Р. Србија во процесот на евроинтеграција. Основните цели на „Болоња“ се приспособување на високото образование на потребите на глобализираната економија, а во таа насока – поттикнување на практичните знаења. Реформата за свој пример го одбра англо-американскиот модел на високо образование, меѓу другото и за да ги направи факултетите поатрактивни за голем број студенти од разни континенти. (Антоловиќ, Петковиќ, 2010; Савицевиќ, 2007) Реформата на високото образование во Р. Србија започна во 2003 год. со прифаќањето на Болоњската декларација. Иницирана надвор од универзитетските кругови, односно од тогашната државна власт, болоњската реформа во Србија покажа низа слабости на универзитетите, на државната власт, па и на целокупното српско општество кое не ги предвиде правецот и конечниот дострел на предвидените промени.

Немањето критички став кон сопствената реформа упатува на размерите на кризата во која се најде високото образование на почетокот на XXI век. Во прилог на ова говори и фактот дека новиот закон за високо образование од 2005-та во Р. Србија, уште двапати претрпе измени и дополнувања (во 2008 и 2010 год.). Сето тоа резултирало со немање јасна претстава за целите на реформите, за нивната втемеленост и карактер. Истовремено, идејната основа на т.н. Болоњска реформа содржана во најголем дел во идеологијата на неолиберализмот, речиси и да не била спомената од нејзините заговорници. Спротивно, структурното преуредување на универзитетите според начелата на слободниот пазар, претворањето на универзитетите во даватели на образовни услуги и трансформацијата на знаењето во вид на стока, се основните идејни претпоставки на кои се темели болоњскиот концепт. (Uzelac, 2009; Liessmann, 2008) Како последица на несоодветната идеолошка основа на примената на Болоњската конвенција, веќе се насетуваат идните негативни реперкусии: универзитетот, наместо да организира

и поттикнува различни форми на научно и духовно творештво, „опслужува“ еноормно голем број студенти, при што, рапидно се смалува квалитетот на наставата и знаењата на студентите. (Рајиќ, 2010). Во исто време, под притисокот на пазарната логика универзитетот во Р. Србија се соочува со прашањето на опстанок на студиски програми кои по својата природа, не се директно применливи на пазарот. Конечно, студентите кои „Болоња“ ги апострофира како субјекти во реформата, во системот на безбројни обврски, воведени со цел – континуирано оценување, всушност, се претвораат во ученици кои не се во состојба, покрај студиите да извршуваат и дополнителни активности. Со ова се засегнати, пред сè, вработените студенти, кои речиси и не можат да ја следат наставата. Истовремено, растечките трошоци, универзитетите, во голем дел ги поднесуваат со зголемен број самофинансирани студенти. Токму затоа голем дел од европските држави веќе ја укинаа категоријата – студенти, финансирани од Буџетот.

Со разградувањето на традиционалниот универзитетски систем извршено е деградирање на студиите, што упатува пак на декаденција на високото образование. (Грујиќ, Ѓ., 2009)

Република Косово. Д-р Радивоје Кулиќ од Филозофскиот факултет во Косовска Митровица, анализира: со Болоњската декларација започна епоха на „систематско менување“ на образованието во Европа. Концептот, двостепени студии е условен од повеќе причини: пазарот на труд има потреба од кадри со различни квалификации, општеството не е во можност да финансира голем број студенти на двете нивоа студии, и голем број студенти, околу 80 насто, сакаат да ги продолжат студиите, што е во чекор со концептот – доживотно учење. Со суплемент дипломата се добива целосна информација за структурата на наставната програма на студиите. Промените во структурата и организацијата на докторските студии, како трет циклус во Болоњскиот процес би требало да промовираат интердисциплинарност, способности и вештини со што би се излегло во пресрет на барањата на поширокиот пазар на труд. Но, со Болоњската декларација доживотното учење се операционализира неточно, во смисла дека кредитите можат да се стекнуваат и во контекст на пониското образование, вклучувајќи го и доживотното учење, под услов тоа да го признае универзитетот.

Според Кулиќ, во европската стручна јавност, генерално, преовладуваат позитивни оценки за Болоњскиот процес. Но, и покрај тоа, во некои изјави (Rozsnyai, 2003), се споменува дека на овој процес понекогаш му се пристапува симплифицирано со оглед на тоа дека неговата имплементација се разбира како потреба „да се стане дел од европската заедница“ без подлабоко да се навлезе во суштината на проблемот, со акцент на иновацијата и флексибилноста. (Kulić, R., 2008)

Заклучок. Заедничка високо образовна политика. Уште во 1955 год. Европската заедница ја согледа потребата за создавање на заедничка високообразовна политика за подобро искористување на европскиот интелектуален и научен потенцијал за потребите на стопанството. (Šćukanec, N. 2010) Првата фаза од развојот на високообразовната политика во 60-тите на XX век е обележена со обид да се најде адекватна институционална рамка за поместување на високото образование на ниво на ЕУ. Во втората фаза, во седумдесеттите, соработката на подрачјето на високото образование е призната како заедничка политика, за која институциите на ЕЗ може да иницираат определени активности за што е дефинирано дека е потребен Административен апарат во Европската комисија. Така се воспоставени облици на соработка кои се предмет на одлучување на секоја членка на ниво на ЕЗ и кои истовремено, со унапредувањето на квалитетот на образованието пошироко, ќе може да придонесат и за дополнување на националните активности. Соработката на ниво на ЕЗ се покажала како поефикасна од меѓувладината соработка Тоа го отвори патот за Болоњскиот процес.

Но, на кој начин универзитетите може да придонесат за развојот на стопанството, а притоа да ги задржат интегритетот, автономијата и можноста за критичка опсервација на општествените процеси.

Изгледа дека високообразовните политики на ЕУ успеваат во тоа: поттикнуваат структурна соработка и иновативност, создавајќи нови ресурси или дополнувајќи ги, а притоа ги почитуваат автономијата на факултетите и националниот суверенитет. Не инсистираат да ги хармонизираат институциите на високото образование бидејќи се необврзувачки динамични облици на соработка прилагодени кон потребите на поедини заедници. Со тоа го зголемуваат пристапот до високото образование, задржувајќи го притоа квалитетот; соработуваат со стопанството со научни и технолошки проекти. Притоа, се следат и определени етички принципи – успе-

ваат да го ускладат ефикасниот менаџмент со принципите на демократското управување и владеењето на правото. (Šćukanec, N. 2010)

Поттикнувањето на вработувањето во ЕУ значи адаптирање на образовниот систем и практиканството кон новите времиња, вели Силвија Коста, претседател на Комитетот за култура и образование на ЕУ. „Економската криза и револуцијата во технологијата радикално го изменија начинот на организирање на работните места, начинот на структурирање на општеството и нашите културни релации. Како резултат на тоа, очекуваме различни одговори од образовните програми и од социоекономските играчи. Свесни сме дека ако не успееме да инвестираме во човечките ресурси и да усвоиме пристап на долгогодишно учење со компетитивноста и кохезијата како цел, нема да има одржлив, долготраен развој. Од суштинско значење е да бидеме сигурни дека постојано се обновуваат вештините што се бараат за новите вработувања, и тоа не само оние од областа на информатичката технологија, туку и оние за креативноста, активното образование за граѓанството и претприемаштвото, а важно е и да ги охрабриме и универзитетите и истражувачите да го сторат истото. Во европскиот фронт, сите сме свесни дека има многу прашања што се јасно зацртани од страна на Парламентот и што треба да се решат.

Најпрво, мора да се справиме со високата стапка на необразованост. Понатаму, има релативно мал број луѓе кои го завршиле повисокото образование или имаат диплома. Граѓаните на ЕУ имаат несоодветни јазични вештини, што е очигледно пречка во мобилноста. На крајот, долгогодишното учење сè уште не е овозможено и достапно за сите, образовните програми и програмите за вежби сè уште не се достапни за сите луѓе, и не се во можност да ги обезбедат потребните вештини и специјализација за наоѓање на работа.“

Како одговор на тековната криза, повеќе држави го скратија делот од буџетите наменет за образование, пракса, култура, истражување и развој. Овие области се од неизмерно значење за ЕУ – тие се нашите најважни сектори на коишто треба да се гледа како на инвестиции, а не трошоци. Затоа, од суштинско значење е државите членки на ЕУ да инвестираат повеќе во овие витални области, за да можат да придонесат кон одржливиот економски развој и поголемата креативност. Исто така, е важно да се идентификуваат корисните образовни модели со двојни програми составени од образование и вежби, и да се овозможат доволно средства за младите луѓе да

имаат пристап на пазарот на трудот. Сето ова беше опфатено од истражувањето „Двојно образование – мост над тешкотиите“, што неодамна беше презентирано на комитетот за култура и образование на Парламентот.

Расцепот меѓу образованието и пазарот на трудот е една од главните причини за невработеноста кај младите, и мораме да се справиме со него. Мора да развиеме нови модели на управување со цел да ги промовираме дијалогот и партнерството меѓу засегнатите страни – националните, регионалните и локалните владини тела, цивилното општество, универзитетите и бизнисите. Ако во блиска иднина сакаме да се имплементира планот за воведување на европска професионална картичка за олеснување на движењето на професионалците низ ЕУ, процесот на квалификациите и признавање на кредитите мора да се забрза.

Со примената на Болоњската декларација треба да дојде до значителни квалитативни промени во наставниот процес со изразена насока кон слободното истражување. Тоа претпоставува имплементација на иновативни методи (флексибилни облици на настава и континуирано методолошко оспособување) кои ќе придонесат и кон демократизација на универзитетското образование. Современото општество треба да биде општество кое учи, а наставникот треба да биде креативен, критички ориентиран професионалец и истражувач. (Максимовиќ, Ј. 2010)

Максимовиќ доаѓа до заклучокот дека „Болоњската декларација“ не влијае само врз програмата на високото образование, туку и врз општеството во целост. Врз база на ставовите на студентите може да се заклучи дека заинтересираноста на студентите за истражувачка работа опаѓа во корелација со понискиот успех. Но, има и голем број студенти кои истражувањата ги спроведуваат само заради постигнување на повисоки оценки, без мотив за стручно усовршување.

Наставниот кадар со примената на болоњската реформа постојано се усовршува (предавања, семинари, нови методи и програми низ кои и самите се критичко-истражувачки насочени). Тие мора да поседуваат методолошки знаења кои ќе имаат форма на практичка обука за самостојни истражувања, бидејќи образованието не е одвоено од истражувањата, теоријата од праксата, а практичарите од истражувачите. (Максимовиќ, Ј. 2010)

Потребни се уште поголеми напори за да се воспостави европски систем за потврдување и препознавање на знаењето, вештините и специјали-

зацијата стекнати во друга држава, како и квалификациите за формалното и неформалното образование. Во оваа насока, треба да го насочиме вниманието кон огромната додадена вредност на директивите на Болоњскиот процес, на коишто им е потребна имплементација. Освен ова, мораме да ја нагласиме интернационалната димензија на Европската докторска програма, за да резултираме со еден вистински европски докторат. И за крај, мора да ставиме приоритет на образованието од областа на претприемаштвото; низ размена на најдобрите практики, треба да дискутираме како да развиеме „претприемачки менталитет“ меѓу младите во училиштата. Претприемаштвото мора да стане една од најважните вештини на еден европски граѓанин, и тоа треба да се состои од мешавина на мултидисциплинарни блокови, како креативност, тимска работа, вештини за решавање на проблеми и менаџмент на ризиците. Затоа мора да ги опреиме предавачите со соодветен тренинг за учениците да можат да го развијат уште од најраните школки години овој менталитет. Во исто време, образовните институции мора да развијат и да имплементираат иновативен пристап и образовни модели што ќе се прилагодат на општеството кое постојано се менува (<https://www.theparliamentmagazine.eu/articles/opinion/education-and-training-are-investment-not-cost>; 2015).

ТРЕТ ДЕЛ

ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА БОЛОЊСКИОТ ПРОЦЕС ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Вовед. Република Македонија стана член на Болоњскиот процес во 2003 година, иако промените во високото образование започнаа уште во 2000 година, кога Министерството за образование и наука го донесе новиот Закон за високото образование. Според Законот универзитетите треба да го започнат воведувањето на ЕКТС и да ги уредат студирањето и наставните програми во согласност со *принципите* на Болоњскиот процес. Дотогашниот академски степен за кој се доделувала диплома е трансформиран во т.н. Bachelor (додипломски) и програмите биле скратени од 4 на 3 години. Степенот за кој се доделувал т.н. магистериум се трансформира во магистратура што се постигнува по 5 години студирање. Студиите по медицина и оние студии што се поврзани со медицина продолжуваат да траат 6, односно 5 години. Степенот на докторат (PhD д-р.ц.) останува, но тој може да се добие по 3 години, односно 8 години вкупно студирање: три години (дипломиран студент), две години (магистер) и три години (доктор на науки).

Во Република Македонија, со Законот за високо образование, се предвидува единствен систем за обезбедување и оценување на квалитетот на високото образование. Во членот 68 од Законот за високо образование, системот на обезбедување и оценување на квалитетот на високото образование опфаќа: одобрување, потврдување и признавање високообразовна установа и студиски програми за вршење високообразовна дејност кои се остваруваат со процесот на акредитација, преку Одборот за акредитација, и процена на квалитетот на вршењето на високообразовната дејност, управувањето, финансирањето, академските и други активности и нејзините приоритети, што се остварува со системот на евалуација преку Агенцијата за евалуација.

Универзитетите во Македонија – финасирање и рангирање. Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ (УКИМ), највисоко рангиран во РМ, со воведувањето на Болоњскиот систем влезе во процес на радикална трансформација во сите сегменти на неговото функционирање. Рангирањето на високообразовните институции во Република Македонија за 2013–2014 година е направено по барање на Министерството за образование и наука и истото е објавено на 25 февруари 2014 година. Во рангирањето се вклучени 20 високообразовни институции. При тоа, користени се 21 индикатор за академските перформанси и конкурентноста, а кои се однесуваат на клучните аспекти од работењето на овие високообразовни институции, како што се наставата, истражувањето и социјалната димензија.

Во Република Македонија, последните десетина години се случува процес на отворањето на голем број приватни универзитети и факултети. Првата приватна високо образовна институција датира од 2001 година, со отворањето на Факултетот за општествени науки, кој добива своја акредитација во 2005 година, трансформирајќи се во два универзитета: Европски универзитет и ФОН Универзитет. (Попова-Коскарова, 2004:115) Исто така, се зголемува и бројот и на државните универзитети: во 2003 година започна со работа Универзитетот во Тетово, каде наставата се одвива на албански јазик; универзитетот во Штип што се отвора во 2007 година, како и универзитетот за информатички технологии и науки „Св. Апостол Павле“ во Охрид, што започна со работа од 2011 година.

Државни универзитети има 5: Најстар (основан е 1949) е Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, во чии рамки има 23 факултети и 5 институти, потоа Универзитетот „Св. Климент Охридски“ во Битола со 10 факултети, Државен универзитетот во Тетово (2003), Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип (со 13 факултети) Универзитетот за информатички технологии и науки Св. Апостол Павле, отворен 2010 година. Приватни универзитети има десет: 1. ФОН – Универзитет. 2. Европски универзитет. 3. Универзитет на Југоисточна Европа – Тетово. 4. Универзитет за туризам и менаџмент – Скопје. 5. Универзитет Американ Колеџ – Скопје 6. МИТ Универзитет 7. Универзитет за аудио-визуелни уметности – ЕСПА- Скопје 8. Меѓународен универзитет – Струмица 9. International Balkan University 10. Универзитет Агнез Гонџа Бојациу

Други високообразовни приватни институции: Висока школа за новинарство и односи со јавност Academia Italiana – Скопје; Бизнис академија

БАС Висока професионална установа за бизнис студии; Евро колеџ – Куманово; Меѓународен Славјански универзитет со седиште во Св. Николе; Институт за општествени и хуманистички истражувања Евро – Балкан Скопје; Факултет за деловни студии London School of Business of Finance in Macedonia; Приватните универзитети во најголем дел нудат студиски програми во траење од три години, или 180 кредити. Државните пак, во најголем дел се 4 годишни студии.

Од академската 2008/2009 година, владата на РМ започна процес на дисперзирани студии низ целата држава и речиси во секој помал или поголем град во државата се отворија дисперзирани студии од матичните факултети пред сè на државните, кои имаа за цел доближување на високото образование до сите граѓани и можност секој да има шанса за високо образование во сопственото место на живеење. Така на пример, за илустрација, Универзитетот во Штип, се дисперзира со Правен факултет во Кочани, со Електротехнички факултет во Радовиш, со Машински факултет во Винаца, со Педагошки факултет во Струмица, со Факултет за информатика и факултет за енологија во Кавадарци, со Факултет за туризам и бизнис логистика во Гевгелија, со Техничко-технолошки факултет во Пробиштип (гратче со помалку од 10. 000 жители).

За некои дисперзирани студии студирањето изнесува само 100 евра годишно, што е подолу и од државната квота од 200 евра. Универзитетот во Битола се дисперзира со Правен факултет во Кичево, со Факултет за туризам во Велес, а во негови рамки се Економскиот факултет во Прилеп и Факултетот за туризам и угостителство во Охрид. Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ отвори дисперзирани студии од Техничко-металуршкиот факултет во Кавадарци. Некои студиски програми од Педагошкиот факултет во Тетово од Државниот тетовски универзитет се дисперзираа во Куманово.

Најголем проблем на новоотворените факултети беа просторните услови ,па голем дел од дисперзираните студии се одвиваат во библиотеки, ученички домови, пионерски домови, како и домови на културата, односно во несоодветни услови за универзитетска дејност. Наставниот кадар патува, па многу често и тука се јавуваат пропусти, што се должи на квалитетот на студиите, кој мора да се признае е на ниско ниво. Поради наведените слабости, се помал е одзивот на средношколците за студирање на дисперзираните

студии. Бројката на запишаните средношколци се движи од 5 до 30 студенти. (Розалина Попова-Коскарова. Високо образование у Републици Македонији. VI Балкански конгрес за образование и наука: Современото општество и образованието, Универзитет Св. Кирил и Методиј, 2011)

Финасиската поддршка за реализација на системот се покажа *недоволна за имплементација на барањата* на Болоњскиот процес и ЕКТС системот, за повисок квалитет во високото образование, кој треба да биде видлив особено во зголемената ефикасност и мобилноста на студентите и академскиот кадар. Потоа, се покажа недоволна во поизразената улога на студентите како субјекти во наставата, во зголемувањето на можноста за вработување на дипломираниот кадар на националниот и на европскиот пазар на трудот (поголема соработка на универзитетот со стопанството), засилена научноистражувачка работа, која е речиси замрена на УКИМ и во обезбедувањето поголема конкурентност и компатибилност на европскиот и на светскиот академски пазар.

За поголемиот дел од овие сегменти на практичната реализација на Болоњскиот процес речиси и не постојат анализи, се разбира ако не ја земеме предвид *самоевалуацијата* на факултетите. За реализацијата на системот сосема малку се говори јавно и секој од актерите на имплементацијата на Болоња развива „сопствена вистина“, а тоа особено се однесува на професорскиот кадар, студентите и раководствата на членките на УКИМ. (Влијанието на политиката врз високото образование во Република Македонија, Имплементација на Болоњскиот процес на УКИМ - Состојби, политика, перцепција на студентите за ЕКТС во 2008-та година)

Процес на евалуација. Процесот на евалуација описно ги пропишува и евалуациските методи, и тоа: надворешната евалуација, која го подразбира збирното оценување на квалитетот на академскиот кадар на универзитетите преку Агецијата за евалуација, под условите утврдени со упатството за начинот на обезбедување и оценување на квалитетот на високообразовните установи и на академскиот кадар, а кое треба да се донесе на предлог на Ректорската конференција; *самоевалуацијата*, што ја врши Комисија за самоевалуација на универзитетот (или единицата) според услови определени со статутот на универзитетот и статутот на самостојната високообразовна установа, а се врши според упатство за самоевалуација и обезбедување и оценување на квалитетот на високообразовните установи,

кое го донесува Сенатот на Универзитетот, односно органот на самостојната високообразовна установа. Самоевалуацијата се спроведува на интервали од најмногу три години.

Во услови на сè уште недовршен систем на надворешна евалуација во Република Македонија, високообразовните институции, кои се под притисок на имплементација на Болоњските принципи и се во трка со растечката конкуренција во трендот на глобализација на високото образование, се исправени пред дилеми во однос на обезбедувањето квалитет.

Универзитетите, со процесот на самоевалуација и надворешната евалуација преку Програмата за институционална евалуација на *Европската асоцијација за евалуација*, се обидуваат да ги утврдат и да ги вреднуваат нивните процеси за обезбедување квалитет. Но, сепак, недостигот на квалитетен национален систем на надворешна евалуација во контекст на определување на спецификите од националниот образовен систем и позитивната традиција на високото образование, ги остава недовршени и нестабилизирани институционалните процеси на обезбедување квалитет на високообразовните установи во Република Македонија.

Оваа недовршена слика на системот за обезбедување квалитет во Република Македонија од една страна, и институционалниот напор, труд и искуство стекнати од универзитетите за хармонизација со европските стандарди за квалитет на високото образование, од друга страна, во престојниот период може да прераснат и во позитивна предност ако се воспостават и се унапредат *националните механизми* за обезбедување квалитет.

Мислења за Болоњскиот процес. Неколку мислења на истакнати професори на УКИМ можеби, за почеток ќе ни ја доловат состојбата на реализацијата на Болоњскиот процес и ЕКТС системот. На пример, според професорката, *д-р Ана Павловска-Данева* од Правниот факултет „Јустинијан Први“ (УКИМ) кога говориме за ЕКТС системот најголем интерес предизвикува прашањето за разликите меѓу првиот и вториот циклус на студии, во смисла на употребната вредност, односно, за можностите за вработување што ги нудат стекнатите дипломи. Според Данева, толкувањето на кредит-трансфер системот и неговата практична имплементација во најголем број високообразовни установи, се сведува на *препишување на старите предметни програми* и додавање на „од ракав“ утврдени бројчиња кои факултетите ги нарекуваат кредити. Обемот на материјал што им се препорачува

на студентите за подготовка на испит најчесто зависи само од *субјективната* проценка на предметниот професор.

Во 2009-та во ректоратот на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип, *Националниот тим на промотори на Болоњскиот процес* одржа семинар од којшто произлезе „Болоња гласник“. Целта на овој гласник е одблиску да ја информира македонската академска заедница за работата и активностите на Националниот тим на промотори на Болоњскиот процес во Република Македонија и да ги промовира реформите во високото образование кои произлегуваат од Лисабонската агенда и Болоњскиот процес.

Во „Болоња гласник“ м-р *Снежана Билиќ-Сотироска* истакнува дека Националниот тим, покрај другите активности, дава поддршка и совети на високообразовните институции во обезбедувањето квалитет во контекст на реформата на наставната програма, национална и европска рамка на квалификации, усогласување (tuning) и признавање (ЕКТС, додаток на диплома, ЕУРОПАС, Лисабонска конвенција за признавање).

Во март 2009-та на Универзитетот „La Sapienza“, Рим, Италија, се одржа семинар на експерти за „Болоња“ насловен како „*Making Mobility Happen*“ во организација и подржан од Европската Комисија и УНИКА. Главен акцент на новата политика за мобилност беше ставен на конкуритивноста (да се зајакне европската конкуритивност, градејќи „knowledge based society“) и на европскиот идентитет. На семинарот беше претставен и новиот ЕКТС водич, 2009-та. ЕКТС е токму бараниот механизам за реализирање на мобилноста.

Во извештајот на Младинскиот образовен форум, „ЕКТС – *реалност или илузија во високото образование*“, од 2010 год. се оценува дека недостатоците се однесуваат на неговата нецелосна имплементација на секој факултет одделно и на бројот на факултетите кои спровеле само дел од промените. Само половината од испитаните факултети имале уредување на студиските програми со кредити според правилникот на УКИМ во комбинација со препораките на Европската комисија. Оваа состојба негативно се одразува на студирањето. Дел од факултетите немаат компаративни искуства со единици од европски наставни содржини, а до 2010-та само на еден факултет имало канцеларија за ЕКТС. *Ова покажува дека студентите не биле добро информирани за нивните права и можности. Третина од испитаните студенти немале практична настава.* Просечниот број години на студирање со имплементацијата на ЕКТС за анализираниот период бил до

4,5 години, а просечниот постигнат успех варираше меѓу 7,5 и 8,81. Но, дали ова значи дека имаме поквалитетни кадри кои успешно ќе се вклопат во работниот процес? Евидентно е и тоа дека само третина од факултетите имале направено надворешна евалуација, и тоа инцидентно.

На Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје во организација на Министерството за образование и наука на Република Македонија и Центарот за истражување и креирање политики се одржа конференцијата (12 март 2012 год.) насловена: „Искусствата од воведувањето на Болоњскиот процес“. Ректорот на УКИМ, проф. д-р Велимир Стојковски, смета дека треба да се направи ревизија на определени сегменти на Болоњскиот процес. Според него, повеќе професори ја истакнале потребата од дискусија за евентуално враќање на завршниот устен испит за проверка на знаењето на студентите, како еден од начините за подобрување на функционалноста на Болоњскиот процес. Со помош на овој систем и со посебни проекти се изготви рамка на квалификации, што значи дека сите студенти кои студираат по принципите на Болоња покрај дипломата добиваат и додаток на дипломата со кој ќе бидат препознатливи на пазарот на трудот во Европа.

Процесот на акредитација во Република Македонија, што се однесува до одобрувањето, потврдувањето и признавањето на високообразовните установи и студиски програми функционира на едно задоволително ниво, но, за жал, процесот на евалуација, односно процената на квалитетот на вршењето на високообразовната дејност сè уште се наоѓа во фаза на „инкубација“ и не ги дава очекуваните резултати, смета проф. д-р Замир Дика, од Универзитетот на Југоисточна Европа во Тетово. Според мислењето на поранешниот министер за образование и наука Панче Кралев (2012): Министерството за образование и наука постојано иницира и поттикнува осовременување на студиските програми и нивно приспособување на современите светски достигнувања. Со тоа се постигнува висок квалитет на образование на кадрите кои се едуцираат на нашите универзитети. Но, тоа мислење не го делат најголем дел од професорите и раководствата на универзитетите, ректорите и проректорите, и деканите. „Денешниве генерации поминуваат низ осакатено образование. Тие не знаат многу работи. Студент решава некој проблем и добива резултат кој е апсурден. Се случувало студент да наседне и да се подзамисли кога, на пример, ќе добие резултат дека еден атом може да има радиус од 100 метри?! И се ‘вади’ на тоа дека

калкулаторот му ја пресметал бројката“, вели Петрушевски. Тој додава дека студентите добиваат најниско ниво на знаење со заокружување и поради тоа не се подготвени веднаш да продолжат со работа. (Утрински весник, 18.3.2012) За професорот *Кекеновски* малку е чудно што критиките за Болоња се поизразени кај студентите отколку кај професорите. „Болоњскиот процес воведе новини, но не ги оправда очекувањата. Наместо зголемен, имаме мален квалитет. Факт е дека има помалку субјективизам, но, од друга страна, имаме послаби студенти. Забележувам дека студентите не учат „лекцијашки“, туку фактографски, бидејќи веќе ги знаат прашањата што ќе им се паднат на испит. Тие, генерално, ги знаат формалните, материјалните извори на правото, но не и суштината, коментира тој. Директното испитување недостига посебно во општествените науки, а нема и вистинска практика на студентите кои повеќе ги интересира да добијат потврда отколку да научат нешто од практичната работа. (Утрински весник, 18.3.2012)

Професорот *Тито Беличанец* смета дека Болоњскиот процес нè упатува на соработка со европски универзитети и заради тоа со нив и треба да се споредуваме. „Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“, на пример, е на 2.014 место на ранг листата на универзитети изработена во САД, а искачувањето погоре е невозможно со вакви политики во високото образование. Конкретно, со политика која не вложува во квалитетот на образованието, туку е фокусирана на дисперзирање на студиите на екстензивен начин, која само води сметка за што помасовен опфат на идните студенти, а не и за обезбедување на кадровски, материјални и секакви други услови. На Правниот факултет, на пример, пет години не се дозволува обнова на наставничкиот кадар, а се знае кон што води таквиот однос“, смета Беличанец. За професорот е нелогично зошто дури и во измените на Законот за високо образование ги фаворизираме универзитетите што се надвор од земјите на Европската Унија. „Дали очекуваме да бидеме меѓу врвните 500 универзитети на Шангајската листа и што конкретно ќе направи министерот Тодоров, за ние да се најдеме меѓу нив“, прашува проф.Беличанец. *Линг Ченг*, извршниот директор на Центарот при Џао Тонг универзитетот, кој го врши рангирањето за Шангајската листа, кога беше во Македонија информираше дека прво треба да го проучат високообразовниот систем во Македонија, дека ќе ги проанализираат индикаторите за евалуација на образованието користени во други земји и ќе се обидат да ги селектираат оние кои сметаат дека ќе

бидат соодветни за високо образовниот систем во државата. „Ќе биде анализиран квалитетот, ефикасноста на предавањето, учењето и истражувањето, социјалните сервиси на универзитетите, ама и стапката на невработеност на дипломираните“, посочи Ченг. (Утрински, 6.3 2011)

За професорот *Борче Давитковски*, декан на правниот факултет, „Болоња“ нуди „добра реформа“. За разлика од него професорот *Венко Андоновски* е на мислење дека за успешна реализација на системот „потребни се соодветни законски решенија“, и дека и со Болоњската декларација постапивме како и со другата непроверена, често подоцна идентификувана „фелер“ интелектуална „стока“ од Запад. „Со други зборови, први ги отворивме вратите на гостопримството за сè што носи европски унитаристички предзнак, а дека ако се има предвид дека некои земји (посебно некои универзитети со долга традиција) жестоко се спротивставија на оваа реформа, оценувајќи ја како ‘недопустлив експеримент’, тогаш навистина сме биле пребрзи и некритични кон она што ни го нудат од Европа“. За Андоновски образованието е област во која „многу тешко се гради систем, а многу лесно, преку ноќ се разградува, како и тоа дека токму на тој терен најмногу важи правилото – она што еден будала ќе го растури сто умни не можат да го состават, тогаш навистина треба да се преиспитаеме што правиме, всушност, ние.“ (Глобус, бр.95, 10.2.2012)

Според *Давитковски* во однос на правната струка Болоња не е добра. Не се применува во многу земји меѓу кои во Франција, Германија, Австрија, дури и на Правниот факултет во Болоња, болоњскиот процес не се применува. Ние го применуваме системот 3+2 години, бидејќи државата ги финансира првите три години, а другите две години не ги финансира. Ние почнавме пред 8 години да го применуваме класично Болоњскиот систем со полагање на компјутер. Сега наставниот план го сведовме така што писмениот дел го сведовме само на 15 %, а пак се вративме на старото добро испрашување. Имаме активности, есеи, ама одлучувачки е усниот испит бидејќи ние, сепак, обучуваме правници, кои ќе бидат судии, адвокати, нотари, извршители, каде орално треба да се изразува и се враќаме на некој меѓу систем Болоња и класичниот тип. Фактички на Правниот факултет, пак се вративме во последните две години да доминира усниот испит. Тогаш имавме проодност на 80-90 %, сега повторно се сведовме на 50-55 % завршуваат во определениот рок. Порано, можевте по систем на веројатност да добиете 51 % на компјутер

и да добиете диплома без да отворите уста. Тоа беше нон-сенс, но така беше предвидено. Сега пак се вративме по старо. Мислам дека Болоња во чиста форма многу тешко се остварува, смета Давитковски (Инбокс7 од 18.10.2014) Професорот *Тоновски* смета дека со работењето во мали групи (на еден предмет се потребни неколку професори, што значи трошок), малкуте испитни сесии, но вели дека, сепак, најмногу недостасуваат правни акти кои ќе овозможат усогласување со Болоњската декларација. „Системот е идеално замислен преку таа интерактивност – студентите да можат да учествуваат во наставата и ние го применуваме тоа, но многу тешко се изведува. Добро е што ставаме посебен акцент на тој практичен дел од наставата – соработката со студентите е поголема. Со ваквиот начин на работење, намален е и обемот на литература. Сепак, потребни се измени во Законот за високото образование за да може да се надминат слабостите и проблемите“, вели проф. д-р Тоновски. (Глобус, бр. 95. 10.2.2012) Професорот *Жежов* е меѓу ретките на скопскиот универзитет кој смета дека Болоња како систем има и добри и лоши страни. „Системот не е идеален и може да претрпи извесни модификации. Не ми се допаѓа што има вредносни скали на поени, кои студентот треба да ги освои. Бидејќи сме Филозофски факултет, треба на студентите да им се даде можност за усно изразување, да ги покажат своите усни знаења. За ова треба да се размисли во иднина. Исто така, не е добро што испитите се едносеместрални, треба да се слушаат во два семестри – вели Жежов. Добрата страна на овој систем, според него, е континуираното оценување, како и можноста да се работи во помали групи. Добро е и тоа што функционира мобилноста на студентите. Наши студенти заминуваат на студии во странство, доаѓаат овде и им ги признаваме испитите.

Кирил Барбареев, проректор на штипскиот универзитет „Гоце Делчев“, пак, смета дека во почетокот ЕКТС административно се толкувал, во смисла дека колоквиумите и испитите мора да бидат организирани писмено, иако тоа никаде не го пишува и никој не го бара од професорот. „Се наметна мислење во јавноста дека некој сака да го демонтира нашиот стар „добар“ систем. Болоњскиот процес е осмислен за едно динамично студирање, во кој има моменти во кои студентот треба да биде мотивиран од професорот. Затоа, постојат колоквиуми, размена, патувања, престои и учење. Суштината е на крајот да добиете признание (оценка) за добро завршената работа, едноставно да ви биде убаво додека студирате“ – вели Барбареев.

Професорот *Владо Гичев*, декан на Факултетот за информатика на штитскиот универзитет, вели дека денешните студенти полесно ги положуваат испитите за разлика од порано. „Стариот систем бараше потемелно учење, немаше голема проодност на студентите. Едноставно, професорите беа построги. Сега, проодноста е зголемена, но не мислам дека добиваме студенти со помали знаења. Нашиот факултет досега произведе две генерации дипломци. Од 50 дипломци, 30 се веќе вработени, а се запишаа 200. Значи, во предвидениот рок дипломирале значителен број студенти, околу една четвртина од запишаните“ – вели Гичев. (*Нова Македонија*, 15.02 2012)

Нашите универзитети се застарени, смета поранешниот министер за образование и наука *Никола Тодоров*. Неговата оценка е дека високообразовните институции во Македонија ги имаат сите карактеристики на застарени универзитети, притоа коментирајќи ги потезите на професорите кои најавија дека ќе побараат оценување на уставноста на законските измени за високо образование. Тодоров се закани дека многу скоро ќе ги објави седумте карактеристики на застарени универзитети, кои за разлика од новите ја немаат клучната карактеристика на интернационализација. Во идејата на професорите за оценување на уставноста, министерот препознал повеќе политика отколку вистинска борба за образование. Во оваа борба, како што посочи, учествуваат поранешни министри. (*Дневник*, 3 март 2011)

За професорот *Зоран Поповски* нема дилеми за тоа дека високото образование е сериозен пациент, и се прашува дали терапијата соодветствува, мислејќи на промените кои ги понуди новиот Закон за високо образование. Тој поставува повеќе прашања поврзани со реформата на универзитетот, од тоа дали високообразовни установи во Македонија ги исполнуваат елементарните услови за да се занимаваат со академско образование, дали има доволно вложувања, дали платите се достоинствени, дали се доволно обучени професорите, дали образованието е поштедено од корупција и злоупотреби, дали студенското движење е ослободено од дневна политика, и најпосле дали државата води организирана грижа за најдобрите дипломирани студенти. Се разбира прашањата водат во суштината на проблемите на образованието, и ако едноставниот одговор е со ‘не’“тогаш е лицемерно и несериозно да се очекува дека со една или две административни мерки работите ќе се поправат преку ноќ.“ Поповски се обидува да понуди решенија кои, главно, се сведуваат на: *професионализација на Одборот за акре-*

дитација и евалуација со експерти и професионалци од сите области со што ќе се воспостави постојан и ефикасен систем за евалуација и акредитација на системот на високото образование; потоа, да се пристапи кон изменување на Правилникот за нормативи и стандарди за вршење на високообразовна дејност, да се издаваат дозволи за работа само на институциите кои ќе ги задоволат новите критериуми; да се пристапи кон бесплатна рекредитација на сите студиски програми за трите циклуси со што ќе се обезбеди добра основа за организација на квалитетна настава; државата треба драматично да ги зголеми вложувањата во научната дејност преку финансирање на истражувачки проекти кои би опфатиле поголем дел од научниот кадар; треба да обезбедат правична дистрибуција на средствата со кои располагаат нивните членки со што ќе се оневозможи ваква диспропорција во платите на универзитетските наставници; неопходно да се формираат т.н. Дидактички центри на ниво на универзитети низ кои би се обучувале идните универзитетски наставници и соработници; треба да се започне со јавна кампања во чиј фокус ќе биде беспопштедната борба против корупцијата и злоупотребите во високото образование; неопходно да се започне со проектно ангажирање на овој перспективен научен подмладок во истражувачката и наставната дејност на универзитетите; и најпосле под итно треба студентското организирање да се ослободи од стегите на дневната политика, да се овозможи негова плурализација и организирање по принцип на репрезентативност. (Јануари, 2015)

Од почетокот на воведување на ЕКТС практично нема ни едно позитивно мислење за поддршка на системот од страна на професорите од државните универзитети, ова пред сè се однесува на професорите на УКИМ. Критиката се движи во повеќе насоки. Се добива впечаток дека се нема јасна претстава за тоа што е интегриран универзитет, и кој е беневитот од неговото воспоставување, се разбира ако е тоа можно. Напротив, најголем дел од професорскиот кадар на универзитетот се убедени дека Болоњскиот систем сосема го урниса образовниот систем, кој колку толку функционираше на УКИМ, пред сè. Новиот систем, кој остана заробен и непрепознатлив во однос на неговите најсилни страни, ја отвори дилемата за тоа дека УКИМ пред сè, треба да се реорганизира врз нови основи, кои во голема мера ќе ја подобрат неговата позиција во подобрување на квалитетот на образованието. Како е можно да се говори за квалитет на образование кога има големи сомневања

дека делови од системот продуцираат коруптивност во однесувањето, која се чини е системски произведена и поттикната, кога системот на плати, хоно-рари и се она кое се вреднува во сферата на распределбата на средствата пот-тикнува нездраво, коруптивно однесување, кога квалитетниот наставник се вреднува со елементи кои се вон вистинските критериуми за квалитет.

Прашања и дилеми на имплементација на Болоњскиот процес. Со воведувањето на Болоњскиот процес, пред десетина години, високото обра-зование во Македонија влезе во процес на трансформација во сите сегменти на неговото функционирање. За кратко време субјектите во процесот на високото образование се соочија со барањата за брза имплементација на одредбите на европскиот систем на високо образование. (Bologna Declaration, 1999; Beaton, James, 1999) Приспособувањето на образовниот процес на денешните и проектираните потреби на земјите од ЕУ се обединија во духот на Болоњскиот процес, во кој обезбедувањето на квалитетно образование претставува еден од главните приоритети. Имплементација на ЕКТС систе-мот, пред сè значи вклучување на високото образование во целината на процесите на Европското високо образование и интеграција на Македонија во Европската Унија .

Остана непознато во кои сегменти реализацијата на Болоњскиот про-цес се судри со долго време практикуваниот концепт, пред сè, се мисли на УКИМ, концепт кој беше доволно препознатлив, по голем број негативни, карактеристики (се мисли на ниската ефикасност – мал процент на дипло-мирани во однос на запишани студенти). Но, и добри страни, кои беа недо-волно потенцирани, проучени и истражени, што и денес, по десет години од неговото воведување, предизвикува многу противречни и дијаметрално спротивставени ставови. Сè уште нема доволно свест дека најпосле започ-нал еден процес на промени кој се движи во позитивна насока, но и ставови, претежно од субјектите на високото образование, кои се движат во насока дека Болоња е во суштина промашена идеја, дека нејзината имплементација дава главно негативни резултати. Овие ставови не се базираат на посери-озни истражувања, сè уште, немаме анализа на состојбите, освен самоеву-лација, која не може да биде основа врз која се можни објективни сознанија за тоа што во суштина се случува, и мислења кои главно се критички насо-чени кон имплементација на системот, а имаме многу малку позитивни ставови, кои се, главно, од претставниците на власта.

Стандарди на студирање. На неколку прашања, поврзани со имплементацијата на Болоња, се чини дека нема одговори, или тие се половични. Едно од прашањата (а се смета за клучно) на кое нема задоволителен одговор, а кое сè почесто се поставува, последните неколку години се однесува на *стандардите на студирање*. Имено, дали со воведувањето на новиот систем на високо образование, Македонија навистина воведо задоволителни стандарди на студирање, кои се приближно еднакви (или се стремат да бидат поблиску) со стандардите кои се својствени на поголем број на Универзитетите во Европа? Преовладува мислење, особено на оние кои се дел од системот, дека нешто не е во ред, дека стандардите ги нема, а тоа со себе повлекува низа негативни асоцијации за тоа во која мера системот го оправдува очекувањето дека станува збор за нешто квалитативно ново и подобро.

Како до општество базирано на знаење? Пол Лајсман (Konrad Paul Liesmann, 2008), професор на Филозофскиот факултет при Виенскиот универзитет, автор на книгата „Теорија на необразованоста – заблудите на општеството на знаењето“, го исмејува трансфер-системот, нарекувајќи го „иронија на светската историја“, „ренесанса на марксизмот во средиштето на образовната реформа, која сама себе се сфаќа како либерална“, алудирајќи на Марксовото учење за вредноста на работењето. Желбата за брзо добивање на диплома доаѓа и од општеството кое трошоците за образование сака да ги сведе на минимум, што доведе до пад на нивото на знаење, до зголемување на бројот на дипломираните и до сè потешко доаѓање до работа која одговара на стекната диплома. Но, тоа во исто време ќе доведе до проблеми кај оние кои се навистина заинтересирани за квалитетно знаење, а истражувања скоро и да нема. Знаењето се сведува на проекти кои се оптоварени со политичката и пазарната поврзаност и обврски, а се помалку на сопствената логика. Целта на образованието треба да биде зголемување на знаењето. Но, модерниот човек, Лајсман го споредува со учесник во квизот „Кој сака да биде милионер?“, а ваквото површно знаење служи само за забава и профит, нема значење и оди против духот на еден вистински хуманист. (Liesmann, 2011)

И истражувањата во Франција покажуваат дека знаењето стана предмет на постмодернистичкото општество, што го користат луѓето слободно, според потребите. Клучното прашање е дали ова е криза на самата наука, криза на образованието воопшто, или пак, криза на образовниот систем, кој е обвинет за зголемени шпекулации за крајот на западната цивили-

лизација. Универзитетот, како еден од темелите на западната цивилизација, барем треба да го разбере постоењето на овој проблем и да се обиде да го реши, но се чини дека самите универзитети се еден од главните извори на стагнирањето на западното општество. (Pfeiffle, 2005)

Повеќето европски институции за високо образование во минатите неколку години го реконструираа образовниот систем. За тоа време, економската криза задаваше дополнителни проблеми. Финансискиот товар политичарите го ставија врз студентите, во облик на школарина, а тоа донесе конфликти меѓу студентите и менаџментот на универзитетите. Ова истражување сака да покаже дека зголемената финансиска компонента во образовниот систем води кон намалена потреба за реалното знаење, како и за културата што му се придодаваше на еден образован човек. Знаењето што може да се 'купи' го засилува учењето што се фокусира на капиталот, конкурентноста и профитот по секоја цена, наместо на човекот.

Денес доста се говори за т.н. *општество базирано на знаење*, но според професорот К.П. Лајсман во него ја нема традиционалната европска вредност- *мудроста*. Неговата критика е насочена кон сржта на Болоњскиот процес, односно достигнувањето на економска продуктивност на модерното образование, каде знаењето е лична инвестиција што може да биде продадена на пазарот, и е интересно само бидејќи се продава, а не заради вистината и достоинството. Нашето општество бргу станува општество на информирани, но необразовани. Според Лајсман, не може да ги обвиниме ни поединецот, ни пропаднатата образовна политика, тоа е судбина на сите нас, бидејќи е неопходна последица на капитализацијата на духот. Тој вели дека целта на образованието одамна престана да биде *личноста, учењето и размислувањето*, туку е квалификација на пазарот, флексибилност во вработувањето и економски раст. Сè што е потребно е ум способен да измисли конкурентен производ побрзо од оној во Шангај.

Иван Илич (Illich, 2002) се сложува со констатациите за Болоња и додава дека универзитетите се сè помалку ефективни во својата главна цел, *едуцирањето и истражувањето*, а студентите имаат се помала желба за знаење. Иван Илич, како и најголем дел од критичарите на образовниот систем, се убедени дека за да се научи треба да се има верба во авторитетот. Но, авторитетот во процесот на образованието веќе не е професорот, кој го пренесува знаењето, туку *пазарот*. Од друга страна, знаењето што се пренесува

за да биде купено на пазарот, стана помалку посакувано, бидејќи секој има пристап до него.

За да се превенира неуспехот на високото образование, често се обраќање на психологијата, неврологијата и новата методологија. *Михаел Веш* (Wesch 2008) професор по антропологија, ги истражил проблемите на пристапот на предавањата во модерното високо образование и заклучил дека оваа генерација е поинаква, се потпира на технологијата и заради тоа и го перцепира знаењето на поинаков начин. Високото образование не може да остане одвоено од секојдневниот живот и работата на младите. Модерната технологија го обликува начинот на размислување. Заради тоа, не е доволно само да ја смениме методологијата, туку треба да го смениме пристапот што ќе го издигне универзитетот од снабдувач на знаење, до лабораторија на разбирањето. Ако ова не се постигне, знаењето ќе опадне на ниво што веќе нема да биде потребно ни за конкуритивноста во општеството. *Михаел Веш* ја доведува во прашање примената на современата технологија во процесот на наставата, која премногу го одвлекува вниманието од главните проблеми и премногу површна, која студентот не го концентрира на проблемите туку го расејува. (Wesch, 2008)

Но, дали универзитетите треба да бидат реформирани? *Лајсман* го критикува Болоњскиот процес на примерот на високото образование во Австрија, каде што образовниот систем бил трипати реформиран за период од една деценија. Резултатите по секоја промена се покажаа многу слаби, а поправањето на грешките се покажа многу скапи, но сепак, тие имаат идеологија на прогрес, бидејќи денес секој што реформира се смета за прогресивен. Но, се чини дека основната цел на Болоња која е содржана во потребата да ја „реактивира способноста на младите за критичко размислување, ако сакаме да ја сочуваме демократијата.“ е недостижна, но и тоа да ја обедини поделената Европа со својата едноставност. Но, според *Лајсман* Болоња ја направи Европа *униформирана и отугена* од својот богат диверзитет, со индустриски менаџмент што секаде во светот е ист. Наместо да нè води на патот кон подобро образование, тоа не носи кон знаење без вистинска квалификација за одговорна примена на стекнатото знаење. Американските експерти не се изненадени што повеќето успешни млади луѓе, што станале познати со имплементирање на модерната технологија, се всушност неуспешни студенти. (Taylor Gatto 2009. Во: J. Vodičar, 2013:7)

Водичар го поставува прашањето: дали универзитетот треба да биде место за формирање на оној кој е успешен или на оној кој размислува. (Vodičar, 2013: 113) И покрај неговата комплексност, како и барањата на модерното општество, можно е да се поврзе потребата на општеството, модерната технологија и опциите што универзитетите веќе ги имаат. Искуствата, како и критиките на реформите на модерното образование покажуваат дека успешни луѓе може да се само оние кои се способни за *длабоко размислување*, и инклузија на таквото размислување во глобалниот контекст на науката, со кооперативен пристап во целиот образовен процес. Ова не може да биде постигнато со нови реформи, форсирани однадвор, туку со враќање на она што треба да е темел на универзитетот: *universitas magistrorum et scholarium*, односно заедница на учителите и учениците. Само ваквата заедница ќе може да се осмели да поставува прашања и ќе може бргу и одговорно да собере информации за креативни активности.

Образованието се доживува како стока за пазар! Во суштина, Болоњската декларација, како и Лисабонската декларација (2000 год.), тежиштето на промените го насочуваат главно кон економската димензија, образованието го доживуваат како стока со која може да се зголеми ефикасноста на европската економија, во услови на глобален пазарен натпревар, и во тој контекст реформата има една важна цел во создавањето на „единствен европски образовен пазар“. Во исто време, во духот на идејата за зголемување на ефикасноста и пораст на профитот, универзитетите, како и секои јавни институции/услуги/служби се претвораат во пазарно ориентирани организации. *Неолибералните* принципи применети на примерот на високообразовните институции имаа за последица континуиран пад на нивото на услуги, намалување на работните места, но и пораст на цените на услугите, т.н. самофинансирање/приватни квоти, што доведе до енормен пораст на бројот на студенти по наставник, зголемување на обврските на наставниците, кои немаат многу допирни страни со научна работа и слично. Универзитетот се доведе во ситуација да се бори за што повеќе студенти, и со тоа до поголеми финансиски средства.

Оваа ситуација на преден план го истакна прашањето за улогата на науката/образованието во надминување на кризата, односно дали тие може да помогнат во подобрување на состојбата во општеството. За каков тип на *општество на знаење* станува збор? Во една крајно поедноставена ситу-

ација, кога се посматра развојот на општеството, тоа сигурно дека се однесува и на македонското општество, кога од еден аграрен стадиум, за кратко време преминува во индустриски/постиндустриски стадиум, за денес да говориме за *општество на знаење*, како за нешто каде знаењето е доминантно, или би требало да биде доминантно во развојот, без разлика дали претходните стадиуми го доживеале својот максимум. Односно, да говориме за доминантен фактор на производство, поврзан со знаењето, кој делумно се остварува и низ системот на образование. Денес, како вели Лајсман треба да се има предвид, предупредувањето за заблудите за способноста на образованието да ги промени луѓето и општеството и во тој контекст и на заблудите во поглед на „општеството на знаење“. (Liesmann, 2008) Општеството станува побогато, но тоа не значи дека младите ќе го избираат потешкиот пат на знаењето, и на уметноста, мнозинството ќе се предаде на хедонистичките цели, на уживање, на потреби кои ги диктираат новите технологии кои го потхрануваат мозокот, но се помалку поврзани со вистинските вредности и со развојот на личноста. Зошто е тоа важно кога говориме за образованието? Животот и работата во модерното општество кое е зафатено со брзи промени, силна конкуренција бара нови знаења и способности, вредности и ставови, односно нови компетенции на поединецот, за кои иновативноста, творечката работа, критичкото мислење, информатичката писменост се меѓу најважните елементи, нешто кое се помалку се среќава на универзитетот. Нема сомнение, традиционалниот систем на образование не е во можност да ги развива. Да се развива систем на образование кој во средиштето на образованието ќе го стави образованието, значи по Лајсман да не се суспендираат „оние индивидуалности која некогаш биле адресар и актер на образованието... Само да не се мисли со сопствената глава, тоа ја прави мистеријата на програма на образованието денес“. (Liesmann, 2008:61) За знаење говориме само ако се даде одговор на прашањето: што е и зошто е нешто такво какво е. Поради тоа знаењето не може да се *консумира*, факултетите не можат да бидат услужни претпријатија. „Знаењето го имаат само луѓето, се додека на овој свет не постојат други социјални и интелектуални актери“.

Но, во која ситуација може да говориме за вистинско *креативно учење* на универзитетот? Во науката се повеќе преовладува мислењето дека тоа не е можно ако имагинацијата не се врати во процесот на предавањето,

и тоа онаа имагинација што не познава граници. На тој начин може да се прошири заедницата на универзитетот и да се вклучи секој оној кој сака да биде вклучен. Со тоа, ќе ја надминеме критиката на *Илич* дека универзитетот е најмногу виновен за социјалната, политичката и културната нееднаквост. (Vodičar, 2013:115)

Но, како вели Иган (Egan, 2005), во образовниот систем имагинацијата „најчесто е на периферијата на средиштето на образовниот систем“, „вис тинската“ се изедначува со математиката и во „конвенционално ефикасна писменост“. „In the approach described here, imagination is at the center of education; it is seen as crucial to any subject, mathematics and science no less than history and literature. Imagination can be the main workhorse of effective learning if we yoke it to education’s central tasks.“ (Egan, 2005)

Со можностите што ни ги нуди модерната технологија, може да надминеме многу пречки, што до сега ја ограничуваа човечката креативност. Освен тоа, ни треба и поголема интеграција на имагинацијата во целиот процес на факултетскиот живот. Со тоа, студентот не само што ќе биде поиновативен, туку нужно влегува на повисоко емоционално ниво неопходно за мотивација. Одговорноста на учителот е да ја посочи и охрабри иновативноста, независноста и постојано да ги потсетува студентите на нивните одговорности. Универзитетот е средината во која треба да се формираат креативноста, соработката и одговорноста, ако сакаме да ги постигне целите на Болоњскиот процес - конкурентноста и успешноста на Европа, што пак ќе го направат светот подобар и почовечен. Иако ова по малку заличува на идеологијата на иднината што Лајсман ја критикува, ваквата иднина што ќе ја потхранува слободната креативност на индивидуата во заедницата на размислување, не го осамува човекот, туку го насочува кон неговата суштина во смисла на највисоките идеали на хуманизмот, на културата во своето највредно значење. Во овој процес, Хумболтовата идеја не е заборавена, туку е овозможена на поширок спектар на луѓе.

Зошто Болоња на почетокот се доживеа како „добар систем“? Едно од прашањата кое се смета за клучно, и кое остана без задоволителен одговор, се однесува на воведувањето на новиот систем како чин кој значи прекин на речиси дводецениското транзициско талкање на високото образование во потрага по вистинските вредности. Дали Болоња едноставно ги „премести“ недостатоците со кои се соочуваше високото образование по распадот на

социјализмот, 90-те години на минатиот век? Што остана од стариот систем? Зошто Болоњскиот систем се покажа како оној „вистинскиот“, но без при тоа некој посериозно да се позанимава со последиците од неговата примена?

На прашањата од типот колку реално новиот систем го приближува високото образование до критериумите и стандардите на Универзитетите во Европа. Дали субјектите на реализацијата на „Болоња“ се свесни за тоа што се случува во Македонија: хармонизација со образованието во Европа, или се оди во обратна насока. За да се одговори на тие прашања потребни се сознанија базирани врз сериозни истражувања, а не постојано прераскажување на декларациите, нормативните заложби или желбите, што треба да биде Болоња, или нашето искажување негативни ставови за тоа што е или што треба да биде, а тоа не е и не може да биде. Дали Болоња стана синоним за криза во високото образование, нешто со кое се затскриваат голем дел од слабостите во образованието. Ако не чини нешто, тогаш тука е Болоња и ЕКТС системот!

Статусот на студентите. На пример, потребни се сериозни истражувања за тоа каква е *кадровската основа*, колку студенти има на еден професор, каков е односот асистент – професор (за жал на многу факултети нема асистенти), асистент – студенти во споредба со Универзитетите во Европа. На пример, на некои факултети на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ има стотици студенти на еден професор, или речиси и да нема асистенти, потоа, каков е квалитетот на наставата, како се можни успешни вежби со голем број на студенти, или каков е квалитетот на дипломираните студенти, дали стопанството има потерба од кадри кои ги произведуваат определени факултети, каква е вработеноста во структурата за која се школуваат, каков е односот на стопанството и високото образование, колку новите технологии и методи на учење се присутни, каква е опременоста со литература и пристап до бази на податоци, и многу друго во таа насока. За жал, за ова скоро и да нема расправа во рамките на раководните структури на факултетите. Критичарите се доживуваат како непријатни и непожелни, особено кога тоа се прави во рамките на управните тела на факултетите и универзитетот, но не и во неформалните комуникации. Она што се говори во кулоарите, е крајно не пожелно на состаноците на раководните органи на факултетите.

Овие и многу други прашања, кои го третираат *статусот на студентот*, стандардите на студирање, иднината на дипломираните кадри, односот на

стопанството и високото образование се дел од прашањата на кои за жал нема соодветни одговори, освен општи и практично неупотребливи оценки кои не се во функција на креирање на квалитетно високо образование. Некои истражувања, укажуваат на состојбите на високото образование, но целосни одговори нема. Сè чини дека без одговори на тие прашања нема објективна оцена на вредностите на Болоњскиот процес, се мисли на неговата практична реализација.

Држава и високото образование. Едно од клучните прашања се однесува на *односот на државата* кон високото образование, поврзано со масификација на студирањето, отворање на нови факултети и Универзитети, дисперзија на определени групи и факултети надвор од Скопје кон внатрешноста без какви било сериозни анализи за нивната оправданост.

Но, како да се разбере ситуацијата во која студентот се поима за производ/услуга во високото образование. Се разбира дека тешко може да се дефинира таа ситуација, затоа што во образовниот процес не е само студентот тој кој има корист, има и други добитници, кои, во ситуација на приватизација на високото образование, на некој начин го забрзаа процесот на поимање на студентот како „купувач на диплома“, а институцијата како „продавач“ на диплома. Но, образованието има и воспитна улога, што подразбира определено однесување кое „потрошувачот“ мора да го прифати. Поедноставувањето на поимите „потрошувач“ и купувач“ нè доведува до заклучокот дека оној кој плаќа, а тоа е студентот, кој за тоа добива услуги од факултетот, за тоа му следи диплома, или уште понатаму, без разлика на тоа колку тој добива услуга, се смета на знаење, и она кое е поврзано со тоа, тој мора да добие производ, односно диплома, и на крај да завршиме со „*логичкиот заклучок*“ дека сепак дипломата се купува, без разлика на нејзината вредност.

Прашањето е логичко: ако дипломираниот студент/личност е „производ“ на образованието, се поставува прашањето за тоа кој е купувачот /корисникот на образованието. Вака поставеното прашање, колку и да е логички издржано и „објективно“, ќе го проблематизира вистинскиот одговор. Ако е образованието производ, тогаш потрошувачот може да го купи со пари или со труд, дипломата е една од нештата кое може да се купи. Но, кој денес говори за цели на образованието кои главно се насочени кон „постигање на возвишено размислување“ постигање на нешта кои не се директно поврзани со некои материјални претпоставки, да се добие работа и слично.

Тешко може да се направи некаков попис на проблеми со кои се соочува концептот на образованието како купувач/продавач, студентот е тој кој купува, а институцијата /факултетот е таа која продава услуга, но дел од искуството, она што се случува денес, по десет години воведување на приватно високо образование и Болоњски процес, би можеле да ги сместиме во неколку констатации, кои станаа, некои повеќе – некои помалку, препознатливи во нашето истражување кое, главно, е поврзано со перцепцијата и задоволството на студентите од новиот систем.

Несомнено, состојбата во која студентот се доживува како „купувач“ во голема мера ја обезвредни традиционалната улога на факултетот, и воопшто процесот на *студирање-учење*, и на сите институции каде тоа се доживува на таков начин. Но тоа е и ситуација каде студентот како купувач себеси се ослободува од одговорност за проблемите кои се појавуваат во процесот на студирање, таа е на страната на оној кој дава услуга. Дури и оценувањето на професорите од страна на студентите во тој контекст може да биде проблематично, за тоа кој е „добар“ професор? Ако дојде до судир помеѓу професорот и студентот, одговорните на факултетот на одговорност го повикуваат професорот, најчесто формираат комисија за испити (тоа се случува на некои факултети), професорот се исклучува од дел од неговите надлежности, се со цел да се зголеми проодноста на студентите во погорните години. Едноставно, оној кој „купува е целосно во право“. Тој си ја платил услугата, и за тоа си го бара производот, во овој случај „дипломата“. Тоа е логиката на купопродажбата. Но, прашање кое денес се поставува а е во доменот на оваа логиката, на максимално почитување на студентските потреби.

Но дали високото образование може да се спореди со „подвижна лента за производство на балони“? И во високото образование има влез /инпут (професори, студенти, простор...) од кој се очекува производ (дипломиран студент, знаење...). Но прашање е колку таквиот начин на размислување може да не доведе на вистинскиот пат. Дали оној „кој купува е целосно во право“? Дали квалитетот може да се „менаџерира“ на таков начин? И до што доведе политиката во образованието мотивирана од „дипломата“, купопродажен производ?

Факт е дека тоа доведе до големи проблеми, има оправдано сомневање дека голем дел од студентите немаат „чувство“ за квалитетно образо-

вание, дека факултетите не се во можност да понудат атрактивни програми кои ги бара општеството, стопанството, пред сè, туку се раководи од некои моментални потреби, кои не се секогаш јасно поставени во однос на вистинските потреби освен некои краткорочни добивки. На некои факултети и студиски групи, дојде до целосен израз кога започна реализација на студиски програми со неколку професори, а се запишуваа повеќе стотици студенти, кои за краток временски период се стекнаа со дипломи.

Во анализата на резултатите од самоевалуацијата на еден од факултетите на УКИМ кој себе си се смета за, пример што го влече нанапред целокупниот универзитетски систем, кога ќе го погледнете во огледалото на статистичката реалност, веднаш се поставуваат многубројни прашања за тоа што е навистина квалитет на студии. Се разбира дека тој не е осамен случај. Овде се зема за илустрација на состојбата.

На факултетот во 2013/2014 година, на четирите години на првиот циклус на студии (додипломските студии), има вкупно 4431 студент, од кои 4127 редовни и 304 вонредни, вториот циклус на студии има вкупно 328 студенти. Во текот на 2013 (до септември 2014) г. магистрирале вкупно 162 кандидати, а докторирале 45. Односот студент – професор е следниот: 1 наставник на 85 студенти, само на прв степен, но на некои департмани на еден наставник има и до 150 студенти. Но, како се констатира во извештајот на самоевалуација дека овие индикатори се недоволни прецизни за изведување на конечни заклучоци, затоа што добар дел од наставниците и соработниците се едновременно ангажирани во наставно-образовниот процес на повеќе студиски програми, а дел од нив изведуваат настава и на други факултети, а на прва и втора година бројот е значително поголем, што говори за преоптовареноста на наставниците во реализацијата на програмата, дури и еден наставник може да има и до 600 (шестотини) наставни часови годишно. Кога попрецизно статистички ќе се анализира бројот на студенти (на сите три нивоа), бројот на дипломирани и магистрирани и докторирани, во текот на 2013 години, навистина, како стои во заклучокот на самоевалуацијата, дали може воопшто да стане збор за студирање кое може да се нарече нормално, односно квалитетно. Останува прашањето, кој го принудува факултетот да запишува толку голем број на студенти, кој е мотивот! Која е таа агенција, одбор, тело или како ќе го именуваме кое реално може да го измери квалитетот на студии на овој факултет, кој во јавноста важи

за еден од најдобрите во својата сфера. На пример, за период од пет години, да се одбранат 130 докторати и во една учебна година над 160 магистратури! Ако под претпоставка дека секој наставник, како се наведува во извештајот, има по стотина студенти, (некои и неколку стотини) и барем, во просек по десет-петнаесет магистранти, кога мора да држи часови, мора да прегледа стотина семинарски работи и тестови (околу 400) во просек и да прочита голем број докторски и магистерски, тогаш навистина се поставува прашањето за квалитетот во образовниот процес. Но и фактот дека станува збор за државен факултет, кој скор 80% од средствата ги обезбедува од други извори (главно школарина) а не од основачот, односно државата.

Новиот систем имајќи го тоа предвид, успешно се „усогласи“ во процесите на транзицијата, а тоа во голема мера го покажуваат и статистичките податоци за бројот на запишани и дипломирани студенти, се разбира ако тоа го сметаме за важен показател, дека нешто „суштинско“ се случува. Бројот на студенти и дипломци во државата драматично се зголеми во периодот од 2000 до 2008 година, од 37000 во 2000 г. на 65000 во 2008 г., бројот на дипломирани студенти на 1000 жители на возраст од 20 до 29 години порасна од 12,2 во 2000 на 26,8 во 2008 г!. Најголем број од студентите студираа на државните универзитети, 84%, и благодарение на проектот „Дисперзирани студии“ за кратко време започна реализација на 48 студиски програми и нови факултети, во најголем дел од градовите во Македонија. Целта беше студиите да се приближат до местото на живеење на младите (особено од селата!). Дали бројот на оние кои се запишале на дисперзираните студии ќе го сметаме за голем (околу 5000 во период од 2008 до 2011) не е ни толку значајно, но останува впечатокот за сомнителниот квалитет на овие студии. За кратко време беа промовирани десетици докторанди кои, за краток временски период ја презедоа улогата на професори.

Болоњски процес – чекор напред, два чекори назад. Скоро десет години од воведувањето на Болоњскиот процес, се мисли пред сè на ЕКТС (Европски кредит трансфер систем) во Универзитетското образование во Македонија сè уште и по десет години не сме сигурни ни што во суштина влезе во него, ниту пак што е уште потрагично, што тој систем продуцира, под претпоставка дека нешто од него се применува. Најголем дел од наставниот кадар (не успеавме да регистрираме ни едно позитивно мислење од страна на професорите изнесено јавно, во медиум или некој повод каде се

расправа за високото образование) на Универзитетот живее со убедувањето дека е сосема нејасно што е всушност Болоња, а уште помалку ЕКТС системот, што е тоа *интегриран универзитет* и кои се неговите главни приоритети. *Едно е неспорно, а тоа е реализацијата на концептот, кој требаше да доведе до реализација и усвојување на стандардите на високото образование својствено за стандардите на високото образование на европските универзитети, и да ги зголеми реформските капацитети и покаже доволно мудрост да вградува нови елементи кои сигурно ќе значат чекор кон повисок квалитет.*

Дали тоа беше чин на *радикален прекин со стариот систем*, дали барем за малку се подобри квалитетот на високото образование, што остана од стариот систем, дали свесно се напуштија некои од вредностите на стариот систем, што се случи со кадровската и материјалната основа како гаранција за квалитетни студии, се прашања кои и по десет години речиси никој, ама баш никој, ниту ги поставува ниту бара одговори на нив, освен во извештаите за самоевалуација кога се регистрира висок степен на самозадоволство од субјектите, и по некоја критичка опсервација. Едно треба да биде јасно: барањата на Болоња се недвосмислени, а тие се содржани во следното: зголемена ефикасност (осетно видлива, скоро дуплирана за неколку години по воведувањето на ЕКТС) и мобилност на студентите и академскиот кадар (како се покажува во извештаите на универзитетот скоро и да не е забележлива), процес во кој *студентот треба да биде субјект* во наставниот процес, зголемување на можностите за вработување на дипломираните кадри на национално и европско ниво, поголема соработка на универзитетите со стопанството, засилена научно истражувачка работа и друго. Во нашата анализа се обидуваме да го регистрираме остварувањето на овие цели.

За жал, денес нема ниедна сериозна анализа што, всушност, се чувствува со реализацијата на овие цели. Исто така е јасно: *дека нема научно-истражувачка дејност*, или сосема е занемарлива (ја нема кај најголем дел од факултетите во социјалните и хуманистичките науки), дека нема подвижност, или ја има сосема малку, од страна на студентите и професорите, дека најголем дел од програмите на студии не се усогласени со европските (не се ни помислило на тоа!) дека најголем дел од дипломирамите (во многу сфери) се надвор од работниот процес и дека соработката со странските универзитети е на ниво како и пред да се воведат ЕКТС и се изгубени многу

стандарди, кои имаа позитивна вредност пред воведувањето на системот. Секако дека може да се констатира некој степен на подвижност, но тоа е сосема занемарливо и не е она што го претпоставува Болоњскиот процес и ЕКТС системот.

Од друга страна пак, значително е зголемен бројот дипломирани во однос на бројот запишани студенти, дека бројот на магистранти и докторанди, последните десетина години е повеќекратно зголемен, дека се отворија многу универзитети и факултети и се изврши процес на дисперзија на студии од страна на државните универзитети, дека некои од факултетите на државните универзитети добро профитираа од „приватната квота“ на студии, запишувајќи значително поголем број на студенти од што можат да функционираат нормално, дека на некои факултети и институти за последните пет-шест години произлегоа голем број доктори на наука. Тоа може да биде добро, само под еден услов, да задоволува елементарни критериуми за квалитет. *Ако немате научноистражувачка работа, а имате масовно производство на доктори на наука, тоа говори дека нивниот квалитет е сомнителен и не може да се споредува со Универзитетите од Европа и соседството.*

Дискусиите за екстерното тестирање на студентите и одредбите на новиот закон за избор на наставнички звања, го актуализираа и квалитетот на студирање. Едноставно, некој еднадвор, незагрозувајќи ја автономијата ќе го постави прашањето за квалитетна имплементација на барањата на Болоња, односно студии во согласност со стандардите на европското образование. Не навлегувајќи во неговата оправданост, дали е тоа потребно или не и како треба да биде спроведено, расправите отворија многу прашања, дел од нив се интересни и заслужуваат целосно внимание.

Во краен случај, екстерното тестирање државата ќе ја стави во многу поодговорна улога во однос на високото образование отколку што е тоа реално е, пред сè, на планот на финансирање, систем на плати, пари за истражувачки проекти и слично.

Накратко, да укажеме на дел од искуствата од неколку земји кои говорат за усогласувањето на образовните политики и пазар на труд. Анализата се однесува на неколку земји од ЕУ, каде се разгледува односот на образованието и пазарот на труд, поконкретно, покрај ситуацијата која е поврзана со економскиот систем и каде постои висок степен на невработеност „како значаен чинител се сметаат и образовниот и системот на вработ-

тување“ односно особено значајни се сметаат разликите во образовниот систем кој може да е академски или стручно-насочен, т.е. ориентиран кон стекнување на генерално знаење или стручно-специфични вештини. Иако потенцијалните работници во вториот случај се прилично атрактивни за работодавците поради нивните ‘веднаш применливи’ вештини, овие вештини вообичаено се релевантни за мал број на позиции во чие отсуство ризикот за потенцијална долготрајна невработеност е висок.“(Како до поквалитетно високо образование, Центар за истражување и креирање политики, Скопје 2009. www.crpm.org.mk | crpm@crpm.org.mk).

Но, што покажуваат истражувањата, за тоа кој е најсигурен начин за интеграција на пазарот на труд? Според истражувањата на Van Der Velden и Wolbers, тоа е т.н ‘двоен систем’ каде образованието се одвива паралелно со пракса, бидејќи тој им овозможува на студентите да станат ‘инсајдери’ на пазарот на труд уште додека студираат. Искуствата од Германија и Данска и некои други земји како Швајцарија на пример, системот се составува и комплетира преку соработка на компаниите и соодветните факултети, што се смета за придобивка за сите страни и за студентите и за компаниите и за образовните институции, кои се „принудени“ постојано да ги приспособуваат програмите во постојан контакт со компаниите, на кои им се потребни млади образовани кадри кои многу полесно се вклучуваат во процесот на трудот, што резултира со брзо вработување (над 80% по шест месеци) по дипломирањето. Наспроти овој систем е системот на образование кој се смета за ‘генерален/академски’ и е карактеристичен на пример за Велика Британија. „Тој исто така може да биде успешен, бидејќи академските вештини (на пр. репродукција, анализа, синтеза, генерализација) и мотивационски вештини кои се стекнуваат преку него можат да бидат значајно поврзани со последователните резултати на пазарот на труд. Сепак, истражувањата обично покажуваат дека извршувањето на апстрактни задачи во формална средина (на пр. училишница) често резултира со неточни проценки за функционирањето на поединците во реални ситуации.“ (R.K.W. van der Velden & M.H.J. Wolbers (2003 Во: Како до поквалитетно образование.... стр. 36-37) Кој од наведените системи е поефикасен, како да се пронајде „вистинскиот баланс помеѓу практичните и академските вештини, со цел да го надминат или намалат несовапаѓањето помеѓу знаењата и вештините кои се бараат и нудат на пазарот на труд.“ Во некои земји, како што е случајот

со Велика Британија се воспоставени Совети за вештини по сектори (Sector Skills Councils) кои вклучуваат работодавци, синдикати и професионални тела кои треба да ги одредат потребите на бизнисите. Во други замји како Австралија на пример, се поставени стандарди за системот на стручно образование со кои се дефинира системот на акредитација и регистрација на понудувачите на обуки. Во Франција 70% од студентите се бара да изведуваат ваков вид на работа во текот на последните 2 студиски години. Тие се најчесто студенти на бизнис, а поретко од хуманистички и општествени науки. Во Холандија, практиканството на мнозинството факултети е задолжително и тоа може да трае од 6 до 12 месеци. Во зависност од тежината, практичната работа на студентот може да му донесе максимум 20 кредити и е задолжително надгледувана од страна на наставниците. Потоа, се истакнува искуството на Холандските универзитети, за кои е карактеристично т.н. проблемско-ориентирано-учење ('Problem Based Learning') каде наместо да се започне со теоретска подготовка пред практичната работа, се започнува со реалниот проблем, кој се разработува во помали групи постепено откривајќи ги теоретските основи за негово решавање. На овој начин, студентите стекнуваат реално искуство во соочување со проблемите и учат да им приоѓаат на критички начин. (Како до поквалитетно високо образование, Центар за истражување и креирање политики, Скопје 2009. www.crpm.org.mk | crpm@crpm.org.mk)

Квалитетот на високото образование: за што всушност расправаме

Да се измери *квалитетот* е навистина тешка задача: квалитетот во однос на што. Ние овде го имаме предвид само она кое на дипломираниот студент му овозможува полесно да дојде до работа, иако во услови кога имате голем процент на невработени со високо образование, тоа тешко се проценува. И оние кои дипломираше со висок просек, а тие сигурно тоа ќе го направат, полесно ќе се вработат некаде надвор од државата, но тоа ја обезвреднува дискусијата. Да произведуваме квалитетни кадри за извоз?

Но, што се подразбира под *квалитет на образованието*? Терминот квалитет е во центарот „на вниманието во наставата и учењето, а обезбедувањето на квалитет е модерниот инструмент кој треба да осигури дека високото образование го испорачува знаењето, вештините и ставовите (со

еден збор повторно компетенциите) кои им се потребни на дипломците во општеството на знаење“.(Westerheijden D., 2008. Во: Пецакоска, 2015:8) Квалитет на образованието е *генерички термин* „за различни видови процедури кои служат за различни цели“, или како вели Вудхаус, обезбедувањето на квалитет се „политиките пристапите/однесувањето, акциите и процедурите неопходни да обезбедат дека квалитетот е осигурен и подобрен“, или кратко, тој вклучува оценка-акредитација и ревизија/инспекција. Станува збор за нешто кое зависи од многу фактори, надворешни и внатрешни, се мисли на универзитетот и општеството кои се менуваат бргу.

Дали постојат други *критериуми* за квалитетни кадри, освен оние кои произлегуваат од побарувачката на пазарот на труд и колку тоа да звучи сурово, валидни критериуми за тоа не постојат. Квалитетот, за кој не треба многу време да дојде до израз, во суштина го претпоставуваат/дефинираат оние кои имаат потреба од соодветни кадри: што вреди еден добар социолог или економист, или кој било друг дипломиран да работи нешто што нема речиси никаква врска за тоа за кое се школувал. Неговиот квалитет, колку да е висок е сосема непродуктивен. Дури и ако остане невработен неколку години, што е најчест случај, е доволно време да изгуби и голем дел од квалитетот, се мисли на она за кое се оспособувал и со текот на времето, надвор од образованието и работата во голема мера ги губи компетенциите за работа. Затоа квалитетот е сложена димензија. Овде не говориме за студирањето како чин/процес кој е во функција на развој на личноста на поединецот, развивање на неговите креативни способности, кои се вон доменот на неговото ангажирање во процесот на трудот. Прашањето на кој начин да се подобри квалитетот на високото образование останува и понатаму. Еден од клучните показатели на квалитетот се сметаат резултатите од оспособувањето/учењето и компетенциите со кои се стекнуваат студентите по завршувањето на студиите, оспособувањето кое се однесува како за секој поединечен предмет, но и за студиските програми во целина.

Една од целите на образовната институција е да им овозможи на студентите да изберат различни модели до успех. Образованието кое е базирано на учење ги потенцира целите кои фокусот го ставаат на процесот на учење и реалните потреби на студентите, што значи развивање на чувство на промените кои се случуваат во окружувањето, на нови студенти,

барањата на пазарот, развивање на свест и постојна потреба од примена на нови технологии на учење.

Во случајот со нашата држава, каде се слаби врските *помеѓу стопанството и образованието*, каде е неразбирливо, на пример некој да образува кадар, а никогаш (или сосема инцидентно) не се соочиле како тоа изгледа реално, во сферата каде тие идни дипломци треба да работат, е малку зачудувачки да говорите за квалитет. Да не говориме за сериозни *научни трудови* од областа, кои се објавени и даваат доволно гаранција дека оние кои образуваат се доволно квалификувани за тоа и дека навистина произведуваат квалитетни кадри, се мисли, пред сè, на кадри кои бргу и лесно ќе се вклучат во процесот на трудот, за што и се образуваат. Квалитетот на високообразовната институција се обезбедува, како тоа го покажува искуството од Холандија, на пример, низ еден сложен механизам, во кој учествуваат сите инволвирани страни, почнувајќи од осмислување на програмите, нивната реализација и крајната цел, исходот од учењето. Едноставно, дали тоа кое е замислено, се реализира доследно и на крај каков е резултатот од тоа. Ако не е во ред нешто се почнува од почеток, се надминуваат слабостите и се дополнува програмата и се осмислуваат нови образовни практики.

Кога ги имаме пред себе овие искуства на развиените земји, станува разбирливо за тоа колку се во право оние кои мислат дека екстерното тестирање, на пример, претставува најкраток, најбрз, и најисплатлив начин да се дојде до посакувани позитивни резултати, едноставно да го подобри квалитетот на образованието, да ги „заплаши“ оние кои се несериозни во реализација на програмите, и да укаже дека нешто не е во ред или обратно сè се одвива како треба. Но, тоа бара понатамошна анализа. Екстерното како е замислено е многу „груб“ начин, тоа ја нема потребната специфичност на различните програми, тоа ја нема практичната страна, не се оценува, во краен случај, оспособеноста на студентот да работи за тоа за што е образован, се бара енциклопедиско знаење, прашањата на тестот ја немаат тежината на квалитетот дека некој навистина заслужува преодна оценка.

Факултетите профитираат од студентите. Високото образование, вклучително *вториот и третиот степен*, ако се земе сериозно, државата и поединецот ја чинат многу, во материјални средства, потрошено време и труд. Воведувањето на Болоњскиот процес и ЕКТС не го подобри образов-

ниот систем од проста причина што голем дел од обврските на државата се префрлија на факултетите, се мисли на државните универзитети, кои по логиката на пазарот започнаа да профитираат од студентите, кои најголем дел од нив си го плаќаа студирањето, а факултетите, некои од нив, примија премногу студенти (уписот на студенти знаеше да потрае и по неколку месеци, и како што велеше еден од бившите декани: ако вие, се мисли на институтот, не се согласите да ги примите, јас ќе ги запишам!). Логиката на размислување за тоа што е „успешен факултет“ се погрбеа уште на стартот, оној момент кога на факултетите им се даде *автономија* да го креираат квалитетот, кога државата сè уште го немаше доволно препознаено „сопствениот интерес“ да се ослободи од дел од финансирањето и го префрли на факултетите, кои тоа го разбраа во буквална смисла во духот на „профитери“, каде квалитетот се остави на маргините на системот.

Еден пример е доволен за да се долови состојбата што е успешен факултет. Тоа е особено видливо во SWOT анализата, на резултатите од самоевалуацијата на еден од најдобрите факултети на УКИМ каде се сумирани предностите и слабостите, можностите и ограничувањата. Накратко, предностите се содржани во: компетентноста на наставниот кадар, традицијата, интересот за студирање на факултетот, меѓународни договори, богата издавачка дејност и библиотека на два ката; Слабостите се препознаваат во: оптоварен кадар, (и до 600 часови наставни на годишно ниво), скоро да нема мобилност на студентите, нема ангажираност на реномирани наставници од странство, нема програми на англиски јазик, нема атрактивни програми за доживотно образование, недоволна или никаква вклученост на студентите во научни истражувања. Можности: констатација дека брзите промени бараат почести приспособувања, заинтересираност на бизнис заедницата за интензивирање на соработката, предлози за соработка со странски универзитети, заинтересираност на студентите да работат семинарски и дипломски поврзани со стопанството. Ограничувања: смалена академска и финансиска автономија, (во распределбата на средства никој не им се меша, имаат највисоки плати и хонорари кои може да се мерат и со подобрите универзитети во светот, н.з.) рестриktivна политика при вработување, недоволно научноистражувачка работа, рестриktivна од страна на владата за финансирање на факултетот (станува збор за државен факултет) појава на нелојална конкуренција, чести промени на законите во ВО,

комплициран и нефлексибилен систем за акредитација на нови програми. Заклучокот е дека станува збор за водечки факултет на УКИМ и Република Македонија!

Навистина и се случуваше да се запишат неколку стотина студенти на Институт кој реално може да образува максимум педесетина студенти, кои понесени од убедувањето дека платиле и нормално треба и да завршат, што за кратко време од проодност која се движеше околу 30% до 40% се искачи двојно повеќе, бројот на професори и асистенти или се намали или остана ист, но за секој случај, започна драстичен пад на квалитетот на студирањето. За кратко време, факултетите, трудејќи се да бидат атрактивни, почнаа да предлагаат програми, модули, насоки кои ќе бидат привлечни за идните студенти. И одеднаш еден дел од професорите станаа „експерти“ за области надвор од нивниот интерес. Изборот во повисоко звање скоро и никој не го проблематизира од аспект на тоа колку објективно е заслужена промоцијата во повисоко звање. Дури се случува изборот да биде извршен од страна на соодветниот орган (на факултетот и потврден од страна на универзитетските органи) без ниту еден труд од потесната област во која се бира наставникот! Потребна е евалуација на професорите, која мора да одговори на повеќе прашања, меѓу кои дали професорот кој на пример, предава еден предмет или група предмети кои се сродни, има доволен број квалитетни трудови, потоа, да ги понуди предавањата (кои десетина години ги презентира пред студентите, или понуди други содржини, но доволно аргументи дека тоа го прави квалитетно) кои мора да бидат достапни за сите заинтересирани, за да се види дали е тоа доволно за студентите за совладување на понудената програма, и на крај колку при изборот за повисоко звање навистина има доволно квалитетни трудови.

Интересите на државата, интересите на универзитетот и интересите на студентите. На едно место, и во исто време (2000–2010) се споија многу нешта: политиката на државата за масовно студирање, желбата на студентот да се образува и дојде до посакуваната диплома, што е сосема нормално, алчноста на факултетите (факултетите добија можност да се однесуваат по законите на пазарот и запишуваа многу повеќе студенти од нивниот капацитет во просторна и кадровска смисла) да дојдат до средства (дали е тоа нормално?) а со тоа и професорите, да ја подобрат заработувачката во систем на наградување кој по дефиниција корумпира. Со еден збор се создаде една

не/разбирлива атмосфера: на некои од факултетите, некои од професорите, за кои не владее мислење (немаат трудови) дека се во групата на подобрите да имаат пет пати повеќе хонорари од оние кои навистина, по сите критериуми се најдобри, а богами и се носат со најдобрите на многу универзитети во странство. Како да го разберете фактот некој да предава пет, шест или осум предмети, да има по стотици студенти во текот на еден семестар?

Прашањата од типот: Дали екстерното оценување (или некој друг начин на надворешна евалуација) ќе ја промени оваа ситуација, системот на плати, на пример? Дали тоа, во непостоење на друг механизам ќе ја заостри одговорноста на професорите внатре во факултетите, за да се подобрат условите за студии, кои сега на некои факултети се катастрофални. Дали е разбирливо да се биде против надворешна евалуација на студиите, и во исто време да се брани автономија на универзитетот? Има многу прашања слични на овие но нема сосема логички одговори. Во суштина, промените во општеството тргнаа во насока, каде образованието, особено високото образование, за да разреши дел од проблемите во кои западна едноставно започна да напушта некои од базичните вредности на универзитетот кои долго време низ историјата биле доминантни, со масофикацијата само ја дополни претставата дека дошло време кога ако не се профитира, тогаш лесно се пропаѓа. Но, не профитираа сите, профитираа некои структури, во политички и материјален поглед.

Не откриваме никаква тајна ако кажеме дека некои поединци прилично профитираа на некои од факултетите, на државните факултети, владејачките партии се закитуваа со фактот дека сите млади студираат, и дека Македонија многу бргу ќе стане земја со најголем процент на високообразовни кадри.

Во тој контекст може многу лесно да ја разбереме автономијата, или би било поадекватно, ако нема *одговорност*, ако никој нити може нити сака да го мери квалитетот, сомнително е што се подразбираме под автономија. Има многу прашања кои останаа neodговорени и засенети од настаните во првата половина на 2015 година.

Една од причините зошто не треба надворешна евалуација (без разлика од кого треба да биде реализирана), која често може да ја слушнеме, е содржана во фактот дека студирањето е *незадолжително*, кој сака студира, а за тоа и плаќа, не би требало да се подвргне на тест за знаење по *втор пат*; и

тоа да го прави некој еднадвор, е неодржлива, и од причина што скоро и да нема никаков начин да се разбие *самодоволноста на факултетите* која оди во погрешна насока. Овде станува збор за сомнително знаење кои го добива студентот (или не го добива) и по дефиниција би требало тој (или оној кој го основал факултетот, студиумот и го финансира) да бара студентот да биде вреднуван од некој друг, но и затоа што платил (дел) за студирање, потрошил време, а има сомнение дека е недоволно едуциран? Напротив, факултетите треба да бараат некој еднадвор да прави евалуација, со што ќе ја подобри претставата за нив, за некои дека се добри и на нив вреди да се студира, но и тоа дека некои од факултетите продуцираат некавалитетни кадри и дека во иднина треба да направат се што е во нивна моќ да не бидат во таа група. Во овој момент го нема тој критериум, кој е надворешен кој непристрасно ќе оцени кој навистина продуцира квалитетни кадри. Системот на евалуација не би требало да се разбере само како тестирање на знаење, на содржини некој друг, еднадвор ги формулира и се убедува себе и другите дека тоа е она кое секој студент треба да го знае! Овде мислиме и на евалуација кој ја посакуваат оние кои ги очекуваат идните дипломци, и сметаат на нивниот квалитет дека се доволно способни колку е можно побрзо и поквалитетно се вклучат во процесот на трудот, кој заедно со факултетите, со менаџментот на факултетите се во постојана консултација за воведување на нови програми, содржини кои ќе го потенцираат заедничкиот интерес. Тоа би било еден вид на само/евалуација која се подразбира и никој не ја оспорува: ниту оние кои се во улога на реализатори (наставници, пред сè), дека некој им наметнува нешто кон кое треба да се приспособуваат, тоа е во овој случај и нивна претходна согласност, ниту пак оние еднадвор, дека не знаат ништо околу содржините и програмите, а не се во состојба да неметнат нешто за кое се убедени дека е потребно.

Извештаите за самоевалуација се доволни за да се согледа дел од состојбата во која се наоѓа една високообразовна онституција и колку тие да бидат во насока на пренагласување на позитивните страни, а помлаку на недоследносите и слабостите со кои се соочува институцијата.

Во едно од ретките истражувања за тоа како се доживуваат извештаите од самоевалуацијата од страна на професорите на УКИМ и на други универзитети во Македонија, се добиени интересни сознанија кои говорат за состојбата на поедините факултети, особено кога станува збор за воспо-

ставување на внатрешните индикатори за квалитет. Имено, на прашањето: дали високообразовната институција има воспоставено свои внатрешни индикатори за квалитет, доминира одговорот „не“ со над две третини од анкетираниите професори (64,7%), а на УКИМ со 70 %. Од оние, една третина кои одговориле со „да“, само седуммина ги навеле кои се тие индикатори (студиски програма, квалитет на настава, точност на наставникот, достапноста на наставникот, редовност и слично) Потоа 30,6% од анкетираниите професори на прашањето дали вашата институција (факултет) ги следи достигнувањата на тие индикатори и со која динамика одговориле дека ги следат и дека тоа го прават на крајот на секоја година, 20% на секои три години, а 18,4% секој семестар. Интересен е одговорот на професорите од УКИМ кои скоро 1/3 изјавиле дека тоа не го следат воопшто. Од страна ЕАУ (Европската универзитетска асоцијација), кој ја направи втората последователна надворешна евалуација на УКИМ се констатира дека процесот на самоevaluација од страна на УКИМ бил сериозно спроведен, со забелешка дека е „недоволно самокритичен“ и дека тој процес „ќе претставуваше голем придонес за Универзитетот доколку при тоа имаше подлабински и покритичен пристап,, (Пецаковска, 2015:150) Интересно е и сознанието за тоа дали извештаите за самоevaluација се објективни и реално ја одразуваат состојбата со квалитетот на образованието, речиси 70% се согласиле или делумно се согласиле со тоа, другата третина или не се согласуваат или не знаат дали се одразува, за разлика од студентите кај професорите процентот кај оние кои не се согласуваат изнесува скоро 20% а кај студентите околу 7%. Заклучокот на Пецаковска е дека постои делумна усогласеност со ЕСУ, односно употреба на внатрешните процедури за обезбедување на квалитет, односно процесите за обезбедување на квалитет на високообразовните институции се делумно и/или во голема мера ефективни и како такви претставуваат значајна основа за процесите на надворешна евалуација.

Во рамките на универзитетската заедница преовладува убедувањето за тоа дека факултетите продуцираат кадри кои не се доволно оспособени, или мнозинството не се тоа за што се школуваат, за што не се одговорни само професорите, тогаш се наметнува потребата да побараме начин како тоа да се подобри. Состојбата на голем број на дипломирани кадри, од определени занимања кои ги продуцираат некои од факултетите, кои се невработени и за нивно продуктивно вработување, што значи вработување за тоа

за што се образоваат, упатува на многу прашања, за кои нема одговори: дали групите/факултетите треба да ги затворите за еден период, дали да го намалите бројот на запишани, да воведете приемни испити, и многу нешта, кои се сумираат во една постапка, која се сведува на надворешна евалуација, односно тестирање, кое на најдобрите ќе им дозволи влез на факултет и покасно ќе ги мотивира да работат многу повеќе. Дали да ги тестираат на почетокот, на средината на студирањето или на крајот е прашање за размислување. Односно, дали да им дадете шанса на сите кои сакаат да студираат, па да селектирате покасно, или на почетокот, исто така е прашање за дискусија. Треба да бидеме начисто: од вкупниот број невработени, од една професија со високо образование мал е бројот на оние кои продуктивно ќе бидат вработени, се мисли да го работат она за што се образувале на факултет. На пример, нема место за сите педагози, социолози, менаџери, правници или економисти, особено за оние кои главно државата треба да ги плаќа, државните институции се преполни со кадри и за еден подолг период од нив таа ќе нема потреба. Она што треба да се нагласи се однесува на процена на самиот процес на учење, кој се осмислува на почетокот (програмата), неговата реализација (проблеми со кои се соочува) и најпосле на крајот дипломираниот студент, колку е тој способен да го работи тоа за што се образувал.

Проблем е како најдобрите да ги селектирате, под претпоставка, дека секоја диплома, во овој момент има иста вредност, дека и оној кој дипломира со просек шест и оној со десет, разликата е во нијанси, и оној со помал просек треба да биде доволно оспособен да го работи она за што се школувал. Дотука, се чини, дека е се јасно, кога има место за сите, но што да се прави кога секој десетти се вработува продуктивно, значи да не ја напушти државата, и да работи нешто што е во врска за тоа за што потрошил најмалку четири, а во просек пет-шест години. Тоа е една страна на проблемот. Значи ако нема проблеми со вработување потребата од екстерно (читај расправа за квалитет на студии) е се чини дека е непотребна, едноставно некој „производот“ го бара и оној кој го произведува го нуди во изобилие. И двете страни се задоволни, производот е баран на пазарот. Се разбира дека не е се така едноставно. Холандскиот случај на евалуација упатува на фактот дека и во услови на висока вработеност на кадарот кој го произведуваат универзитетите наоѓа продуктивно вработување, постојано се усовр-

шуваат постапките на евалуација, универзитетите се трудат да бидат на врвот на скалата на квалитет.

На невработеноста влијаат и други фактори, не само неквалитетниот кадар. Овде мислиме на вработување за она што поединецот, во нашиот случај, дипломецот се едуцира. Секое несоодветно вработување се смета за непродуктивно и говори, меѓу другото и за институцијата/факултетот каде се здобил со диплома. Поради тоа во евалуацијата по правило се вклучува и бизнис заедницата, која постојано се труди да ги истакне нејзините потреби за соодветен кадар и да учествува во оценката на кадарот кој дипломира, во текот на студирањето но и што е најважно кога студентот ќе дипломира.

Најпосле, основниот интерес на студентот е што е можно побрзо и полесно да ги заврши студиите. Но, таа ситуација може квалитетното знаење да го истисне на втор план кога не постојат механизми на контрола, за која институцијата е свесна и не го доживува тоа како напад врз нејзината автономија. Нема сомнение, во нашите услови, од сите страни, декларативно се бара висок квалитет на наставата, која обезбедува современи и употребливи знаења. Но, младите се чини дека се помалку читаат стручна литература, користат интернет како главен извор на информации, а се помалку книги и библиотеки. Кога ќе го погледнете списокот на позајмени книги од библиотеките станува јасно дека има мал интерес за користење на печатени книги, кои не се во електронска форма, што за жал УКИМ сè уште е далеку од создавање на електронски библиотеки, специјализирани за определени студиски групи, кои не се само интересни за студентите туку и за професорите. Во тој поглед УКИМ е на почетокот на користење на информатичката технологија. Со жалење може да се констатира дека УКИМ е на почетокот на примената на некои, одамна воспоставени практики кога станува збор за достапноста на литература во електронска форма, базата на издадени книги брои десетина книги, што е неразбирливо за универзитет со повеќе десетици илјади студенти и неколку илјади наставници!

Евалуација на професорите. Студентите ги оценуваат професорите преку системот за самоевалуација, и интересно би било да се види кој навистина се смета за добар професор? Има многу интересни сознанија. Дали е добар оној наставник кој малку бара од студентите, или можеби оној кој и не држи редовно настава? Има и такви сознанија. Или можеби оној за кој скриптата е единствениот извор на информации? Секоја генерализација е

во основа погрешна, но впечатокот е дека 'добриот' е оној кој многу не се залага, кој многу не бара од студентите, се разбира многу и не нуди. Нема механизам кој студентот ќе го стави во ситуација на однесување во која студирањето е слично како и редовната работа, треба да се оди на предавања, дека сериозно треба да се подготвува испитот, дека во денот работното време трае седум-осум часа. Но, тоа претпоставува и максимално ангажирање од страна на професорите, редовност на предавањата и вежбите, користење на соодветна литература, постојано следење на остварувањето на програмата. Тоа не значи на пример, во распоредот на активностите на студентот во текот на еден ден да се држат и по осум часови настава и вежби! Има и такво разбирање, бидејќи другите форми се помалку застапени, на пример учење во библиотека, учество во активност поврзана со предметот кој се полага, посета на некоја институција и разговор со вработените кои работат нешто поврзано со она што се студира и слично.

За високото образование во нашата држава, во овој момент владее убедувањето дека тоа, во голема мера се претвора во цел за себе, во услови во кои критериумите на пазарот на труд се изострени и се бара квалитет, за што факултетите не се подготвени дури ни да разговараат, практично нема кој да разговара.

Овде не станува збор за приватните факултети, добар дел од нив се приказна за себе. Говорам за оние за кои државата учествува во нивното финансирање, по сите други карактеристики не би требало да се прави разлика. Во краен случај, затоа и постои рангирање, некои се подобри, некои подолу на скалата, некои на дното, но проблем е врз кој критериуми тоа се прави и на кој начин. *Самоевалуацијата* ни оддалеку не го покажува тоа, затоа што замислете ситуација во која некој факултет произведува врвни кадри, но нема каде (никој не ги бара!) да се вработат, освен да мигрираат некаде надвор од земјата или да работат нешто кое нема врска со нивното занимање. Таков факултет, кој себе се смета за квалитетен, мислам дека не постои никаде во светот, од проста причина што критериумот за квалитет е суштински обезвреднет.

Потоа, во рамките на еден универзитет, каков што е УКИМ, и во неговите рамки поедини факултети во кои влегуваат десетина групи/институти кои се различни во однос на квалитетот во однос на многу показатели, но оценката се однесува на целината, што не соодветствува на

објективната состојба и евалуацијата ја прави сомнителна во нејзината основа. Таа не говори за институцијата во целина, туку за поедини делови, кои тешко може да се подведат на еден вредносен суд.

Во ситуација, кога сите средношколци државата ги 'принудува' да се запишат на факултет, едноставно да се задржат некоја година надвор од бирото за вработување, тие истите по четири години најдобрите, по пет или шест години малку подобрите и другите повторно ќе ги сретнете во бирото но, сега малку ископлексирани, и како се продолжува времето како невработени, во таа мера се зголемува и чувството на онеправданост. Штетата сега е дуплирана, каков е тој експерт кога долго време е надвор од трудот, скоро и да заборавил што студирал.

Зошто е ова важно и како тоа може да се поврзе со некоја проверка на знаење која е надворешна, па дури да претпоставиме дека тоа може да се прави во некоја форма која се случува и по дипломирањето, особено за оние кои се надеваат да бидат на товар на буџетот? Другите и така ќе ги тестираат оние за кои ќе работат, за приватните компании и слично. Едноставно да се побараат начини кои објективно ќе ја проценат оспособеноста на дипломците. Дали треба да се верува дека тоа некој ќе го прави непристрасно, непартиски или субјективно? Во нашиот случај поаѓаме од тоа дека тоа ќе биде објективно. Во овој момент дури расправата не се води дали екстерното е потребно, туку дали ќе биде злоупотребено од страна на оние кои треба да го спроведат. Кога велиме екстерно тестирање, мислиме на проверка на квалитетот, а тоа може да се прави на најразлични начини. Како тоа се замислува тешко може дека ќе ја поправи состојбата со високото образование. Реално ќе го подигне нивото на заинтересираност на субјектите во процесот на образование, но секогаш ќе биде во слух со содржини кои евентуално ќе бидат употребени во тестовите, кои секогаш ќе бидат од затворен тип, квиз прашања, кои за нивно совладување се бара меморирање и механичко учење.

Навистина е тешко да се процени што некој од надвор треба да го прашува некој кој дипломирал или стигнал во втора година и дали да продолжи понатаму. Тоа се решава со наставните програми, за кои во овој момент, за некои групи и факултети, се чини како да немаат никаква врска со реалноста. Содржината на проверката на квалитетот, меѓу другото, мора да биде препознатлива и поврзана со она кое идниот дипломец треба да го работи, мора да го „препознае“ профилот, мора да ја потенцира оспособеноста за нешто кое е

доволно препознатливо. Тоа е навистина тешка и одговорна задача. Дали тоа е можно? На почетокот не мора да биде ригорозно, но нека укаже на тоа дека некои дипломци на некои групи се квалитетни, некои други не се квалитетни, што ќе ја зголеми одговорноста и на студентите, но пред сè на професорите. Автономијата во тој случај ќе се препознае кај оние кои навистина се трудат и се квалитетни. Оној кој произведува неквалитетни кадри не сме убедени дека некогаш може да биде автономен. Автономен во однос на што? Во нерационално трошење на парите од школарина, или недоговорен однос кон наставниот процес, кон непочитување на елементарните правила.

Во суштина дел од автономијата, ако можеме на тој на чин тоа да го изразиме, може постојано да се освежува со потрага по повисок квалитет, кој ќе се препознава во лесното препознавање на дипломираните на пазарот на труд. Едноставно, интересот на студентите ќе биде длабоко мотивиран од фактот дека во општеството има доволно место за дипломците да го работат за тоа што потрошиле дел од своето време и труд, и се наградени со соодветно знаење. Кога ќе ги погледнете политиките на образование на многу земји, во кои има развиени системи на квалитетот на високото образование, образовните институции се во постојан контакт и соработка со сферата на економијата, оние сегменти од општеството каде идните кадри треба по дипломирањето да работат.

На примерот на Финска, која се смета за земја кој води сметка за квалитетот на образованието, активностите на телото за евалуација (Центарот за евалуација на образованието во Финска – FINEES) се однесуваат на повеќе сегменти на системот на високото образование. Се евалуираат: менаџментот за квалитет во институцијата, односно системот за обезбедување на квалитет (одговорноста на оние кои ја раководаат институцијата, процедурите кои ги користи за да одржува и развива квалитет), евалуација која ја водат експерти од надвор, кои се координираат со центарот на евалуација. Целта на евалуацијата е да се согледа дали се остваруваат програмите, односно дали студентите го добиваат она кое е наведено во програмите (знаење, компетенции и слично)

Како да се подобри квалитетот на учењето. Прво, оценувањето на квалитетот на студиите ќе повлече низа мерки во системот на образованието за кои најголем дел од професорите, и факултетите, во овој момент не ни размислуваат. Велиме и професорите, затоа што тие се оние кои се најод-

говорни за процесот на образованието. Нема сигурно да се согласат на факултет да се запишат оние кои на студии доаѓаат по диплома, и се убедени дека за тоа им треба мал напор и треба само доволно да платат за да ја добијат. Но, со тоа ќе се напушти и системот: колку повеќе студенти толку повеќе хонорари и пари за професорите и факултетите. Тоа ќе доведе до нова ситуација каде квалитетот на професорите ќе биде на прво место. Во суштина, евалуацијата на професорите ќе предизвика процеси, внатре во институциите, каде најдобрите ќе бидат ставени во ситуација реално да одлучуваат за работата, тие ќе располагаат со доволно авторитет и оспособеност за да се соочат со проблемите, кои во ситуација каква е наметната во овој момент, не овозможува квалитетно да се менаџираат процесите.

Денес е воспоставена една состојба на јавно-приватно партнерство во кое учесници се државата, факултетите и студентите и сите го наоѓаат својот интерес: *државата* дава помалку пари од буџетот, *студентите* се убедуваат дека ако платат им следи диплома, а *професорите* повеќе хонорари, со што во основа се корумпира целиот систем. На пример приемниот испит, ќе ги заостри критериумите за упис а со тоа уште на стартот ќе елиминира добар дел од оние кои не се за студии. Уписната политика на факултетите ја покажува значаен дел од бедата со која уште на стартот се соочува процесот на студирање. Дел од оние кои не се доволно заинтересирани за студиите за кратко време ќе се откажат од статусот студент, дел од нив ќе живеат со убедување дека можат да продолжат понатаму, еден дел можеби и ќе завршат студии, но останува впечатокот кога би се примениле неколку елементарни стандарди кои би биле практикувани од страна на факултетите, сигурно дека уште на стартот, за нивно добро, би им било дадено на знаење да се определат за нешто друго.

Второ, ќе се зголеми степенот на одговорност кај професорите, затоа што, оној кој влегол на студии ќе биде многу позаинтересиран за нив. Сигурно дека еден професор нема да држи по дваесет и повеќе часови неделно, нема да има по пет, шест и повеќе предмети, дека ќе бараат услови за настава значително подобри од сегашните, дека нема да бидат дел од синџирот на продажба на своите книги, што е крајно понижувачка состојба, дека ќе бидат принудени да пишуваат учебници и нема да користат скрипти со сомнителна содржина или странски учебници кои не секогаш се прилагодени на состојбите во Македонија. Тоа ќе го подигне нивото на достоинство

на професорот, што денес е разнишано, и на крајот, нема да им пречи некој друг да го вреднува нивниот резултат-дипломираниот студент кој се стекнал со диплома, или тоа да се прави за време на студиите. Прашањето: дали професорот и само професорот е тој кој треба да го оценува студентот и никој друг, ни тогаш кога тој ќе се стекне со диплома, заслужува многу посложена анализа. Како тоа ќе се реализира е сериозно прашање за дискусија. Во светот има разни практики на тој план. Холандскиот пример е доволно поучен како се доаѓа до квалитет.

И најпосле, за самото вреднување на квалитетот на студиите, без разлика како тоа се именува. Дипломираниот студент излегува на пазарот на труд, си го бара своето место во општеството во сферата на трудот, да се вработи и заработува од она за што се оспособувал, потрошил време, пари и труд. Ако за најголем дел тоа е невозможно, и од други причини се разбира, не само оние кои се поврзани со тоа колку е оспособен, во основа се обезвреднува дел од системот на образование, дел од мотивите за учење се губат. Нема дилеми дека *надворешната евалуација*, или оценување ќе врати дел од мотивите за учење, дека дипломираниот студент добива еден вид признание, не само од професорите кои интерно го оценуваат туку од друго тело, или како тоа ќе се нарече не е битно, дека добро си ја завршил својата работа, а со тоа и професорот, или институцијата каде поминал, пет, шест и повеќе години, и дека некој со нетрпение го чека да почне да работи. Контролата на квалитетот во тој случај е интересна и за оние кои ги очекуваат идните дипломци, да бидат што е можно поспремни за работа во структурата за која се образуваат.

Но, фокусот на надворешното вреднување може да има и негативни последици, и од причини што вработените во високото образование вреднувањето на квалитетот на тој начин го доживуваат како дополнителна бирократизација. Имено, кога наставниците, како главни реализатори на програмата ќе се соочат со стандарди и критериуми кои доаѓаат, или се наметнуваат однадвор, и се бара транспарентност во нивната примена во голема мера ќе го оптовари самиот процес на учење. Стандардизираните прашалници, кои ќе бидат наметнати однадвор во голема мера ќе ја проблематизираат „сопственоста“ над процесот на вреднување, што јасно го покажаа настаните во Република Македонија по повод донесувањето на Законот за високо образование (2015), во кој едно од централните места

беше екстерното/оценување/тестирање. Имено, преовлада сознанието, дека тоа може во голема мера да влијае врз негативниот став на вработените кон системот за квалитет, од причина што тоа може да биде реализирано со однапред подготвени стандарди кои ги пропишува тело кое е надвор од Универзитетот, што значи голем дел од функционирањето на системот да биде уреден по надворешни барања, наместо по логиката на внатрешната организација на високошколските институции. Ако биде уредувано исклучиво по стандарди „одвнатре“, тогаш се губи неговата смисла, оценувањето се повторува, што се губи ефектот за што е наменето. Но, некои искуства покажуваат дека оние кои имаат развиено систем на внатрешна евалуација, постигнуваат значително повисок квалитет. Во суштина, станува збор за потесна соработка помеѓу образовните институции и бизнис заедницата, поконкретно оние кои ги очекуваат квалитетни кадри.

Екстерното оценување/тестирање треба/ше да ја одигра улогата на надворешен евалуатор и го покаже нивото на квалитет, што противниците го поврзаа со губење на автономијата. Евалуацијата во ликот на екстерно /тестирање/оценување е грдото лице на оценување на квалитетот, кој мери само со *тестот на знаење*, кое треба да се обезбеди низ процесот на учење за кои се задолжени оние кои се внатре во процесот, институцијата, професорите и другите чинители.

Се разбира, расправата, која се водеше во Република Македонија на преден план истакна многу проблеми со кои се соочуваат високообразовните институции, меѓу другото ја истакна потребата дека во работата на високообразовните институции треба да се најде начин како и некои важни фактори кои се надвор од процесот на образование, како стопанството, треба да имаат влијание врз некои сфери, особено кога се подготвуваат програмите или се отвораат нови студиски групи, околу содржините и профилот на идните кадри. Потоа, во тој контекст, кога говориме за квалитетот на образовниот процес, како интерес на самите образовни институции, неопходно е перманентно следење на интересот и потребите на студентите, преку перманентно анкетање, следење на нивното задоволство од студирањето, а со тоа и на проблемите со кои се соочуваат, и истите се надминуваат со взаемна соработка на сите заинтересирани страни.

За жал денес не можеме да препознаеме ни минимум постапки/намери во тој поглед, се чини дека искуствата од другите земји не се познати,

нема доволно критичка маса внатре во високообразовните институции кои, пред сè, одговорноста за квалитетот ќе ја преземе како еден од важните цели и задачи од образовниот процес и ќе бара, тоа постојано да го прави и некој друг однадвор, без разлика дали е друга земја, агенција, која има доволно компетентност и авторитет да го прави тоа.

Во системот на образованието мора да постои начин како да се вреднуваат способностите, како да се одржува мотивот за работа, дипломата сама по себе има мала вредност, дека на конкурс од десетици пријавени за некоја работа на прво место ќе бидат оние кои се најдобри. Понатаму, професорите нема да се натпреваруваат кој да има повеќе предмети и часови, магистранти, и за тоа никој да не ги праша, ниту да ја вреднува нивната работа. И колку да звучи зачудувачки, на некои факултети, приватни и државни, има само професори, стотици студенти на еден професор, консултации скоро и да не постојат реално, програмите не се усогласувани со слични програми на европските универзитети, систем на плати кој загрижувачки корумпира, изгубена хиерархија на вредности, здобивање на највисоко звање само десет години по докторирање, сомнителни избори за највисоки звања. Во суштина евалуацијата на индиректен начин се однесува и на професорите оние кои се најодговорни за целиот процес.

Инаку, како ќе го објасниме фактот дека имате избор во наставно звање за премети на кандидат кој нема соодветен или никаков труд за предметот/те за кои се избира, а за тоа никој не реагира, и дека на тој начин индиректно се девалвирани оние кои се навистина посветени на својата работа, а ги има се помалку. Потоа како да ја објасните состојбата да го бирате некого за највисоко звање а да нема реализирано ни еден истражувачки проект, ниту престојувал некаде во светот на некој од универзитетите кои се потврдени по својот углед и квалитет и да не набројваме понатаму. Потоа, професор кој нема никаква одговорност во смисла на студенти кои губат година, тешко го полагаат испитот за кој ни самиот не знае што бара конкретно од студентите, а никој нема право ни да го праша за проблемот, а има и такви! Или што со оние кои само формално оценуваат, проодност сто %, никакви критериуми. Има и такви. Секоја генерализација е проблематична, правилата се применуваат селективно, одговорноста на оние кои управуваат со факултетите е недефинирана, сè се сведува најчесто на формалните процедури, на правила кои се двосмислени, изгубени се дел од

моралните критериуми. Тоа е доволно за да се одбрани потребата од евалуација на професорите, ако системот на унапредување во повисоки звања се покажа доволно неефикасен, поконкретно, скоро сите вработени на 40-45 се избрани во највисоко звање! Тоа е малку проблематично.

Студентот-корисник на услуги. Постојат различни пристапи во погледите за улогата на студентите во високото образование. Еден од нив студентите ги гледа како корисници, слично како и кај другите услужни дејности, впрочем тие плаќаат најголем дел од трошоците за студирање. Според едно друго гледиште, студентите се производ на високо-образовниот систем. Но, се повеќе преовладува ставот дека *студентот е корисник на услуги*, со една сериозна забелешка, дека тие заедно со високо образовната институција ја споделуваат одговорноста за резултатите од образовниот процес. Што тоа поконкретно значи? Студентот е корисник на услуги, но во исто време мора да биде свесен за својата улога и влијание врз резултатите на сопственото образование. Затоа е важно да се следи нивното не/задоволство во процесот на студирање.

Што покажа расправата за состојбите на образовниот систем во Македонија?

Расправата за *квалитетот на високото образование* директно нè води во расправа за суштината на состојбите во образованието. На една страна, расправата ги потенцира оние аспекти кои се поврзани со развојот на личноста на младите, *креативната страна- развојот на личноста* која се претпоставува дека низ процесот на образование треба да биде на преден план. На другиот крај, се наоѓаат *инструменталните вредности*, оние кои младите ги подготвуваат за конкретна работа, при тоа целината на личноста е поттурната на втор план. Некои се убедени дека 'креативната страна' на личноста не може да биде предмет на оценка. Едноставно, како меѓу младите, кои се подготвуваат за иднината на сопствениот живот поврзани со кариера и работа, по завршувањето на еден степен од школувањето, да направите строга селекција, кој може да оди во погорните степени на образование, кој не може, и веднаш да се вклучи во процесот на трудот и биде од полза за себе и заедницата.

Во тој контекст, секоја *иницијатива за подобрување на квалитетот на образованието* може да биде од корист, затоа што еден дел од оние кои се запишале на факултет не се во можност успешно да го завршат. *Владее убе-*

дувањето дека кај голем дел од факултетите се изгубени критериумите за селекција. Секој може да се запише на факултет, се разбира ако плати, тоа особено го користат приватните факултети, а штом платил тој мора да заврши, без разлика дали факултетот му овозможил „развивање на креативна страна на личноста“ или „го оспособил нешто квалификувано да работи“. Студентот се доведува во ситуација на купувач на диплома, се разбира штом за услугата која ја добива платил, а институцијата која ја дава услугата, етички е да ја даде без поголемо преиспитување дали е таа заслужена.

Во секоја земја постојат системи за обезбедување на квалитет во високото образование. За нашата анализа само накратко да наведеме некои од карактеристиките на системите за квалитет во некои од најразвиените земји во светот односно земји во кои се лоцирани и најдобрите универзитети во светот. На пример, во САД високообразовните институции се саморегулираат, односно тие функционираат како компании со управни одбори и претседател. Владата скоро и да нема никакво влијание врз нивната работа. Дури и не се бара акредитација за работа!“ Стандардите за одбележување на квалитетот се водени од „стандардите за добри практики“ воспоставени се од самата академска заедница и се мониторираани од неа. Ова е особено важно во контекст на динамично, гломазно и исклучително високо образование како што е американското“ (Пецаковска, 2015:23) Не навлегувајќи попрецизно во ситемот за тоа што значи квалитет и акредитација, само да го нагласиме фактот дека Агенцијата за акредитација за високото образование дејствува како приватна, невладина и непрофитна организација која има задача да ги дефинира стандардите за одобрување на /признавање на агенции за акредитација, и заедно со Стејт Депарментот на САД, кој е дел од владата ги надгледуваат и одобруваат регионалните агенции надлежни за регионална акредитација. Регионалната акредитација се состои од самоевалуација, посета од тим на експерти за надворешна оценка, со помош на однапред подготвени стандарди за акредитација. Она што е важно да се нагласи е следното: нема национално тело кое се занимава со евалуација, туку тоа е препуштено на самите високообразовни институции, на работодавците и на професионални комори/тела кои даваат лиценци за работа и за нивно формално признавање.

Холандскиот систем се смета за еден од најдобрите во светот, кој се менува и приспособува на промените. Она што треба да се нагласи е след-

ното: студиските програми на универзитетите подлежат на внатрешна контрола и на надворешна оценка на квалитетот. Надворешната оценка на квалитетот е фокусирана на меѓународната позиција на истражувачките институти, се оценува продукција на истражувачките резултати кои се важни за научната јавност и за општеството. За овој систем кој е насочен кон институцијата, дали таа има ефективен систем за обезбедување квалитет, дали гарантира квалитет на понудените програми, односно, која е визијата на институцијата, како планира да ја оствари, како таа знае кој степен е остварен, како таа работи на подобрување и кој е одговорен за тоа. Надворешната оценка на системот се прави врз основа на внатрешна евалуација на програмите, и посета на институцијата од тим во кој задолжително има и студент. Внатрешната евалуација е многу посложена, таа се потпира врз неколку елементи, поврзани со курсевите кои се предаваат, мониторинг систем дали тие се остваруваат, евалуација на универзитетскиот кадар, студенска евалуација, и анкета, за дипломираните и работодавците. Националната агенција за евалуација ги оценува исходите од учењето, потенцијалниот квалитет на програмите, компетенциите кои дипломираниот студент треба да ги добие, и на крајот дали реално студентот ги добил, преку проверка на работата на студентите, проектни задачи, есеи, тестови ислично. (Пецаковска, 2015:29)

Во почетокот кога се либерализира високото образование, кога се дозволи формирање на приватните факултети, се веруваше дека тие ќе го подигнат квалитетот, дека ќе се зголеми конкуренцијата и дека студентите ќе бидат далеку позаинтересирани за факултетите кои гарантираат квалитет. Но, се чини дека тој експеримент не успеа, за кратко време на државните факултети се запишуваа неколку пати повеќе студенти од можноста факултетот да им овозможи нормално студирање, особено на факултетите од општествените науки. Бројот на дипломираните ненадејно порасна, државата ја олабави контролата за трошење на средствата добиени по основа на партиципација, за еден дел од младите го одложи вработувањето. Тоа е состојба во која сите на некој начин имаат некоја корист: државата, факултетите и идните студенти. Секој кој посака се запиша на факултет, државата се ослободи од значаен дел од финансирањето, скоро сите кои завршија средно беа запишани на факултет, се разбира најголем дел на т.н. приватни квоти на државни универзитети. Ретки беа оние кои укажуваа

на проблемите, никој не дискутираше за последиците. Оние кои профитираа, најчесто дел од раководните структури на факултетите, но и дел од професорите кои на најразлични начини, поврзани со наградувањето за проширен обем на работа (часови, продажба на книги, голем број магистерски и докторски менторства и слично) заработија поприлични суми пари, но тоа траеше пет-шест години за да денес на пример бројот на интересенти за магистерски студии падна на минимално ниво, а формирањето на школата за докторски студии го централизира трошењето на парите и ги ограничи менторствата. За квалитетот никој и не расправа.

Скоро никој, на почетокот од воведувањето на Болоњскиот систем, не собра храброст да каже дека можностите за нормално студирање се доведени во прашање ако институцијата запишала три или четири пати повеќе студенти од нејзините можности: дури и обратно некои од факултетите бараа, замислете, поголеми приватни квоти. Тогаш никој не го проблематизира квалитетот, важни беа парите со кои деканите располагаа. На некои факултети изборите за декани се претвораа во најважен дел од работата. Малкумина од оние кои беа на одговорни позиции се запрашаа каде во суштина води сето тоа.

Најголемиот дел од автономијата на Универзитетот се погребва тогаш, кога стотици магистранти и докторанди за кратко време се здобија со титули, и за кратко време автономијата се претвори во анархија, од која малкумина добро заработија, мнозинството гледаше сеир, започна еден процес на ентропија, забрзана ентропија кога говорот за автономија го прави смешен и жалосен. Кој денес говори за автономија на универзитетот? Се чини, тоа се оние кои се исплашија од новиот Закон за високо образование, каде критериумите за избор во повисоко звање нагло се заострија, и под плаштот дека се губи автономијата добар дел од нив беа во првите редови на протестите. Колку тоа има смисла, колку тие се во право, овде не е предмет на расправа, тоа може да се разбере како еден сегмент од системот кој практично е распаднат, систем во кој скоро сите се професори, каде критериумите се девалвирани и уништени.

Прашањето која е смислата на расправата за квалитетот на образованието во овие околности. Болонскиот процес требаше да биде голем исчекор кон поголема поврзаност на Универзитетот со стопанството, институциите кои ги очекуваат кадрите по дипломирањето. Но, и понатаму про-

должи и би рекол се продлабочи јазот меѓу стопанството и образованието. Факултетите не се профитни организации, професорите треба да бидат адекватно наградени за својата работа, но не и профитери, се разбира некои од нив, благодарение на позицијата која ја добиле. Дали некој денес говори за научноистражувачка работа? Тоа прашање непосредно е поврзано со односот на стопанството и образованието.

Образованието и стопанството. Состојбите во Македонија во високото образование се многу сложени, од една страна, скоро сите завршени средношколци се запишуваат на факултет, што како идеја е навистина за почит, но како практика е недоволно промислено. Образованието, особено високото е скапа работа, а овде се претвора/и, се разбира не во сите димензии, во слободна волја на оние кои студираат, но и на неодговорен однос на државата и факултетите.

Факт е дека високото образование остана неререформиран систем, систем „сам за себе“ кој нема сила да се менува и чека некој еднадвор да ги решава проблемите, дека *програмите* на некои групи не соодвествуваат на потребите на оние кои треба да ги апсорбираат кадрите кои дипломираат, дека еден добар дел од професорите се надвор од науката, особено тоа е видливо во отсуството на истражувања, добар дел од трудовите не се базираат на истражувања, и не се вредни, обично се прераскажување или препишување, дека досега, говорам за стариот систем на докторирање, кој е укинат пред неколку години, создаде армија на докторанди кои според елементарните критериуми, голем дел, тоа е несомнено, не се тоа што ги замислил некој и кои успешно се „инсталираа“ во институциите на системот и најголем дел станаа професори и на дел од приватните универзитети. Има десетици докторанди и професори кои немаат ни еден истражувачки проект, кои не излегле од факултетот, никаде, за кои ништо не сме прочитале, кои не се никаде цитирани.. Не го поминале патот, тешкиот пат до врвот, едноставно некој ги насадил таму, и живеат во страв да ја изгубат автономијата, дека нив никој ништо не им може, тие се неприкосновени. Дали одбраната на автономијата значи одбрана на статус кво состојба, која е препознатлива по многу елементи кои говорат за универзитет кој е во агонија?

Автономијата на универзитетот и некавалитените кадри. Ако се сложиме со ставот дека студиите на *прв степен* се соочуваат со сериозни проблеми кои го доведуваат во прашање квалитетот, нормално е да се запра-

шаме за студиите за вториот и од пред неколку години и за третиот степен, докторските студии. Овде нас нè интересираат студиите од втор степен, кои со воведувањето на Болоњскиот процес и ЕКТС системот на студии, кои, во зависност од факултетот, дали реализира четири годишни или три годишни додипломски студии, периодот се сведува на една или две години, што претпостави сериозни промени во организацијата на студиите, во формална и содржинска смисла. Во овој поглед се поставуваат неколку прашања кои се директно поврзани со природата на последипломските студии.

На еден Институт при УКИМ на кој се организирани студии од втор и трет циклус со околу дваесетина вработени, скоро сите професори постојат шест студиски насоки од втор степен и две насоки од докторски студии и повеќе специјалистички студии со вкупно десетици предмети организирани околу неколку јадра на посебни науки, едногодишни и двогодишни, од сферата на менаџментот, политичките науки, социолошките науки, еколошките науки, организационите науки и многу друго, како што се медиумите, управувањето и слично. Прво, се поставува прашањето за акредитација. Кој ги акредитирал, врз кои аргументи го направил тоа. Нормално е институцијата да бара да бидат акредитирани нејзините програми и да бара колку што мисли дека е во можност да реализира. Но, зошто тоа се акредитира?“ Бројот на студентите кои се запишале во последните 3 учебни години (2011-2013) изнесува 192. Се забележува тренд на драстично опаѓање на бројот на студенти кои се запишале на студиските програми од втор циклус, па од 85 новозапишани студенти во учебна 2010/2011, има само 49 новозапишани во учебната 2011/2012 и 58 во учебната 2012/2013. Студентите кои дипломирале во последните 3 учебни години се вкупно 12 и тоа се оние студенти запишани во 2010/2011. Од последните две генерации сè уште нема магистрирано ниту еден студент (заклучно со ноември 2013). Бројот на запишани студенти на трет циклус – докторски студии во моментот изнесува вкупно 11:6 на организациски науки и управување, 4 на политички науки и 1 на социолошки науки. Во последните 5 години има пријавено 61 докторски дисертации, а одбранети вкупно 49. Целиот наставно-образовен процес е евалуиран од страна на студентите во рамки на анкети кои се спроведуваат од страна на институцијата, но и поединечно од страна на некои поединечни професори за некои предмети.“, е запишано во Извештајот на самоевалуација од 2014 година. Вкупната продукција на научни трудови,

од страна на вработените изнесува седум книги и неколку скрипти. Други податоци нема.

Овде се обидуваме да дојдеме до некои заеднички карактеристики, кои произлегуваат пред сè од тоа што голем дел од кадрите се надвор од трудот, и дека се несоодветни за тоа што го работат. Тоа посредно говори за квалитетот на студиите, и за нив се реализира најсуровиот екстерен тест кој има едно прашање што на стартот ги дисквалификува: за што всушност го потрошиле времето на студии.

Имено, последипломските студии студентот ги плаќа целосно, а височината на школарината е различна, се во траење од една или две години, во зависност од времето на додипломските студии. Би било многу проблематично да говориме за студиите во целина, и да го проценуваме нивниот квалитет. Размислувањето е повеќе базирано на некои „надворешни“ или „безначајни“ појави, како на пример појава на невработеност на магистри и доктори на наука, или нивно „несоодветно“ ангажирање, или поинаку кажано нема соодветно место за тоа за што се образовале и мора да работат нешто друго.

Првото прашање е поврзано со програмите и формирањето на профилот на идниот магистер, поконкретно врз кои критериуми тој се формира, кои се содржините кои ќе го формираат/произведат за посакуваната работа, кој тоа го определува, дали само институцијата која ги организира е единствено повикана, автономна тоа да го прави, потоа кој е бенефитот за заедницата, освен бенефитот за факултетот, дали акредитацијата на овие студии е коректно направена, и најпосле кој може да ги постави овие прашања, дали постои некоја институција/орган кој може барем да постави прашања од овој тип.

Оние за кои се наменети овие кадри формираат групи од по стотина субјекти во стопанството и администрацијата, кои немаат јасно профилирани потреби, за нив магистрантот е „феномен“ на потреба која е вредна или невредна; ако е за државна администрација и ако веќе е вработен, повисокиот степен на образование по дефиниција значи нова подобро платена позиција, со приватните субјекти малку е посложено. Овде „автономијата“ на институцијата е крајно замаглена. Да правите нешто кое е, главно, поврзано за бенефитот на малкумина, кои си го земале (им следи тоа право по принципот на автономност) да даваат дипломи, а притоа на прво место ги ста-

виле сопствените материјални интереси, а во исто време, државата ги обезбедила со редовна плата, за работа која е нејасно како ја реализираат, автономни се, а во исто време си заработуваат хонорари. Тоа се некои од институтите на УКИМ, и никој ништо не им може.

Да речеме дека тоа е во ред и оној кој плаќа, во нашиот случај државата, нека мисли за тоа, но нас овде не интересира магистрантот како експерт, кој по дипломирањето го продолжил студирањето, и за тоа треба да добие повисок степен на знаење и е подготвен да плати. Ништо не ја објаснува констатацијата дека тие се доведени во заблуда, дека дел од професорите ја зло/употребиле сопствената позиција во согласност со прописите на институцијата. Се формира еден систем кој тешко рационално можете да го објасните, ниту пак можете да го сведете лесно под поимите како што се „алчност“ за пари, „незнаење“, или нешто слично кое во суштина не го објаснува феноменот туку ги дисквалификува субјектите на процесот кои почнале „системски“ да се однесуваат, не се прашуваат за смислата за тоа што го прават, ниту пак го вреднуваат сопствениот труд како „добар или лош“! Убедени се дека така треба да биде, и ако тоа и материјално се „наградува“ е тогаш веќе нема место за прашања кои произлегуваат од сферата на моралот или што е загрижувачки од она кое го претпоставува професијата, дали е нешто добро направено или не, во нашиот случај квалитетен магистерски труд. Важно е да се исплати, а овде тоа е сведено на хонорарот кој богами кај некои е прилично висок.

Но, ова не ни дава доволно аргументи да одговориме на некои основни прашања поврзани со причините кои довеле до таа ситуација. Би било неетички се да сведеме на категориите кои произлегуваат од сферата на материјалните интереси, но останува неодговорено прашањето за тоа дали постои нешто (без разлика како ќе го именувате, нека биде и екстерно оценување) кое берем ќе укаже дека повеќе не може да се толерира состојба на образование на кадри од втор степен кои се во просек несоодветни, неквалитетни, недоволно едуцирани и многу нешта во таа насока, без разлика дали тие платиле за тоа лично или не.

Ако не е способна институцијата да си ги зададе или обезбеди елементарните стандарди, ако внатре во неа *нема развиено механизми* за заштита на квалитетот, ако трудот нема истражувачки карактер, или е сомнителен, а е фален како „голем придонес во науката“, *тогаш* навистина е потребен

некој друг начин на вреднување на резултатите на тој систем. Тоа вреднување и сега е присутно, и е видливо во регистрите на заводот за вработување, што е крајно жалосна ситуација за оние кои се доведени во таа состојба. Но, штетите се поголеми од оние кои живеат со тоа сознание дека се доволно оспособени, веќе некаде работат, а резултати нема или се многу сомнителни. Штетите од лошото образование доаѓаат подоцна, кога е тешко нешто да се поправи. Мора да се соочиме со таа ситуација која е пред нас.

Ако ги занемариме дел од аспектите на расправите поврзани со „екстерното тестирање“ кои се движат во насока „за и против“, останува суштината на проблемот на високото образование, а тоа е квалитетот: каде да го препознаеме и како да дојдеме до повисок квалитет. За жал скоро и да нема сериозен труд за квалитетот на високото образование во Македонија, но се чини дека сите се согласуваат дека е тој низок; но проблем е што се подразбира под „низок квалитет“ и уште повеќе кои се причините кои доведуваат до тоа.

Многу бргу во Македонија расправата за квалитетот на образованието влезе во лавиринтот на политичко/партиските расправи и по обичај владеачката партија нешто предлага, а опозиционата партија или партии се тие кои тоа го критикуваат, што се стесни ненадејно просторот за нормална јавна расправа. Но, сепак останува отворено прашањето: што се подразбира под *квалитетно високо образование* и како да се дојде до него. Секако дека одговорот на првиот дел прашањето е полесен, за разлика од вториот кој бара многу посложена елаборација, иако се чини дека расправата за тоа што е квалитетно образование, индиректно нè води во одговорот како да се дојде тоа.

Но, да видиме на што се базира системот кој води во квалитет и како тој функционира. Се чини дека тоа е едноставно. Треба само да се сконцентрираме на неколку елементи, поврзани со: усовршување на начините на учење, на унапредување на истражувањата, со активно вклучување на студентите, на јакнење на автономијата на универзитетот и во потрага по нови начини на развивање на високото образование и можеби она без кое нема успешна реформа *перманентно информирање на заинтересираните субјекти* од сферата на стопанството и институциите воопшто, оние кои се заинтересирани за идните кадри кои излегуваат од високошколските институции.

Квалитетот и масовното студирање. Општ впечаток е дека кога се дизајнираше системот на обезбедување на квалитет, пред десетина години, а кој произлезе од барањата на Болоњскиот процес, сосема малку се разми-

слуваше за овие елементи. Преовлада една сосема формална проекција која заборава на главните цели на системот на Болоња. Болоњскиот процес започна како „неужност“ дека мора да има реформа, продолжи како *формално исполнување на целите и задачите*, но без промислување на резултатите од тој процес. За кратко време кај најголем дел од субјектите на образованието се јави незадоволство, особено кај професорскиот кадар и студентите, но никој не собра храброст тоа отворено да го каже на почетокот. Реакциите се појавија покасно, кога системот почна да ги дава „резултатите“, кои ги разочараа и изненадија и оние кои беа главни во воведувањето на системот.

„Квалитетот“ на високото образование за кратко време се доживеа како „масовно студирање“, секој средношколец ја доби шансата да се запише на еден од многубројните приватни и државни факултети, што за мнозинството е квалитативен исчекор кон подобар живот, дека полесно ќе се вклучат во светот на трудот и дека секој може да заврши во предвидениот рок. За факултетите, не требаше многу време да разберат дека тоа е дополнителен извор на приходи, добри хонорари, но и реализација на нови програми, за стопанските субјекти, кадри кои брзо ќе се вклучат во процесот на трудот. Потрагата по општо прифатлива дефиниција на квалитет е скоро невозможна, имајќи ги предвид разните интереси на субјектите во високообразовниот процес.

Но, нешто е сепак неизбежно, а тоа може да се сведе на следните неколку принципи. На прво место сите заинтересирани субјекти, *Владата* (оној кој го финансира) *студентите*, универзитетските власти мора да дојдат до некои определници за тоа што се подразбира под квалитетно образование.

Одговорноста за создавање на систем, кој обезбедува квалитет е одговорност на високообразовните институции, кои ја преземаат одговорноста за развој, а државата е таа која обезбедува услови (материјални средства) за тоа. Кога државните факултети беа ставени во позиција на полу-приватни институции да собираат средства од студентите, настапи нова ситуација кај дел од управувачките структури на факултетите и ја употребија на свој начин, но не и во функција на пример за развој на истражувачката работа или развој на системот.

Малку е чудно што денес, ни на факултетите, ни на ниво на Универзитетот не постојат институции кои ќе го оценуваат квалитетот. Самоеваула-

цијата како е поставена не се смета за сериозен показател. Има многу причини за тоа.

Изградбата на систем на квалитет мора да биде во функција на усовршување на системот на образование. Мора да се формира критична маса од професорскиот кадар кој постојано ќе укажува на недоследностите и секои пет или десет години сериозно ќе ги преиспитува резултатите, но и на крајот на секој семестар и секоја година сериозно ќе расправа за слабостите. Тоа денес е присутно на УКИМ, но со крајно негативни последици како „преиспитување на програмите“ со предлагање на нови курикулуми и предмети, но во најголем број со необмислени содржини, или едноставно препишување на старите програми. Тоа не е тешко да се констатира. Се случува на пример еден професор да биде биран за пет, шест па и повеќе предмети, а кај некои ќе сретнете и по петнаесет(!), што е малку сомнително од аспект на квалитетот.

Надворешната евалуација, без разлика како ќе ја наречеме мора да влезе во извештаите на високообразовните институции во смисла на преземање мерки за поправање на системот на квалитет. Прашањето дали системот на квалитет може да биде обезбеден од внатрешните чинители на процесот (факултетите, Универзитетот) кога станува збор за реалноста во високообразовното поле во Македонија се чини е тешко остварлива операција. Тоа претпоставува воведување на надворешни фактори, кои треба да ги обезбеди државата, но тоа може да има многу негативни последици. Квалитетот на високото образование произлегува од квалитетот на студиските програми и квалитетот на наставниот кадар: тоа во голема мера недостига во високото образование.

Во законот за високо образование се предвидува надворешна евалуација да се применува за да се види дали се спроведуваат „прифатените стандарди и насоки на Европската асоцијација за евалуација на високото образование (ENQA) и други организации. За нас е интересно да наведеме дел од резултатите од истражувањето поврзано со одговорот на прашањето: дали во тимот за евалуација треба да има експерти од странство (европски агенции) или тоа да биде направено од тим составен исклучиво од домашни експерти? Она што треба да се нагласи, кога говориме за усогласување на стандардите е следното: дека и по четири години од донесување на законот за високо образование (2011) сè уште во Македонија не е започнат процесот на надворешна евалуација на високообразовните институции во Р. Маке-

донија, што на некој начин ја доведува во прашање секој суд за тоа што всушност се случува. Во тој контекст не ни останува ништо друго туку да наведеме што значи надворешна евалуација, зошто е таа потребна и корисна за една високообразовна институција. Имено сите надворешни процеси за обезбедување на квалитет треба да бидат дизајнирани за да ги постигнат целите и задачите кои се во нив зацртани. Агенциите кои се формирани за обезбедување на квалитет преземаат најразлични надворешни активности, според процедури кои се соодветни, односно им служат на целите кои самите ги дефинирале и јавно ги соопштиле. Имено, неколку елементи се важни да се истакнат кои се во функција на целите кои треба да се постигнат со надворешната евалуација, а тие се содржани во следното: а) станува збор за експерти кои се очекува дека успешно ќе ја завршат евалуацијата, се компетентни и имаат соодветни вештини; б) се внимава во изборот на надворешни експерти; в) учество на студентите; г) користените процедури за оценка се доволни за да обезбедат докази за поддршка на добиените наоди и заклучоци; д) признавање на важноста на институционалното подобрување и унапредување на политиката како фундаментален елемент во обезбедувањето на квалитет. Едно од ретките истражувања за тоа дали надворешната евалуација треба да се прави од експерти од надвор или од земјата, или од комбиниран тим, над 2/3 од анкетираниите професори одговориле дека тоа треба да се прави од комбиниран тим, за разлика од студентите со неполни 50%, кои го мислат истото. Во однос на улогата на студентите, поконкретно дали улогата на студентите во процесите на евалуацијата е суштинска и нивните препораки се земаат предвид при изготвување на програмите, професорите за разлика од студентите, имаат далеку поизразено позитивно мислење, односно 47,3% наспроти 17,2% кај студентите, другите одговори се делумно со 1/3 кај двете категории, но во однос на негативни одговори кај студентите тоа е скоро 1/3 а кај професорите само 5%. (Пецаковска, 2015:165)

Нема сомнение, потребно е расправа за високото образование, но не во насока дека некој губи, а некој добива, ниту пак расправата да се води во смисла на партиска пресметка во случај со високото образование околу „достоинството на студентите“. Но, што е потребно во овој момент кога говориме за квалитетот на високото образование.

Прво, потребни се сериозни анализи на програмските содржини, дури би рекол еден вид на „екстерно-интерно“ на крајот на секоја година од стра-

на на факултетите, со што би започнал еден процес на реална самоеваула-ција во смисла не само на степенот на совладување на содржините, туку и потрага по форми кои ќе ја регистрираат/нагласуваат и „творчката страна на процесот“ во смисла на создавање на атмосфера која образовниот процес го претвора во многу повисок степен на креација, на творечко мислење, а не само или претежно меморирање на содржини и факти. Тоа може и да се движи и во насока на создавање на реални претпоставки на усвојување на предностите на информатичката револуција, а не нејзино вулгаризирање во насока на формирање на луѓе кои не мислат, кои се бомбардирани од информации и „знаење“ кое не служи за ништо. Инаку, како да ја објасните ситуацијата од една неодамнешна анкета за информираноста на студентите за студиите која открива една апсурдна ситуација дека најголем дел не се информирани! Или уште повеќе од тоа: дека најголем дел од материјалите за испит ги користат копирани!

Анализата на студиските програми на еден од факултетите на УКИМ (се работи за институт во рамките на факултетот, за кој владее убедување дека е еден од подобрите) покажува дека во делот за задолжителна литература скоро 80% се учебници, некои и постари од дваесет години, но главно доминираат книги (на англиски, македонски и српско-хрватски јазик) кои тешко дека може секој студент да ги набави (добар дел ги нема во библиотеката) и најчесто од нив се копирани делови, кои се претпоставува дека ќе им бидат од корист за испит. Но, во делот за поширока литература скоро и да нема оригинални текстови и книги и еден површен поглед покажува дека главна литература се скрипти, од најразличен обем (или предавања на професорот, или копија од текстови од разлучни книги, кои се однесуваат на содржините на предметот, но скрипти кои не поминуваат стотина страни, главно не осмислени кои се непрепознатливи за студентите. Кај добар дел од програмите скоро и да нема препознатлив труд/наслов на предлагачот на програмата, односно носителот на програмата. Во споредба со студии од иста област во земја од блиското соседство, најголем дел литературата е слична или блиска со слични програми на европските универзитети, поконкретно тие ја услогласувале програмата, се разбира задржувајќи ги специфичностите на сопствената средина. SWOT анализа во неколку зборови: Во најголем дел од програмите нема ниту еден труд од носителот на програмата кој најчесто е во звање редовен професор. Има учебни-

ци кои се стари и по дваесетина години. Голем дел од литературата ја нема во библиотеката на Институтот. По поедини предмети предавањата се исклучок, вежби и скоро да нема, испит – тест систем, проодност 100%.

Потоа, дека најголем дел не се оспособени за користење на материјали од интернет, дека во изработката на семинарските работи главно користат информации од неколку извори (Википедија), дека писменоста е многу ниска, нејасна реченица, отсуство на елаборација на проблемот кој се анализира, дека скоро и да не се запознаени со некој познат автор од областа која ја студираат, и дека на прашањето: колку време е потребно да се подготви испитот (тест), три или четири дена (!) е периодот кој се смета за оптимален. Во суштина кога ќе погледнете во распоредот на времето кое го употребуваат за настава, бројот на часови, динамиката на подготовка на тестовите, обично од пет-шест предмети во рок од три месеци, кој по два теста изнесува дванаесет термини и плус семинарска и евентуално еден есеј уште дванаесет, изнесува скоро еден месец работни денови кои го трошат сопствениот труд да го презентираат во вид на тест и евентуално презентација на трудот (семинар или есеј). Значи секој трет ден од времето предвидено за семестар, плус секој ден на настава, ако ја има се разбира и се добива буџет на време кој во основа е навистина огромен, но каде нема посветеност за работа, употребено во обична потрага по поени, да се биде на час или се подготви семинар, да се соберат минимум поени и добие позитивна оценка. Оценка, која се формира од поени кои се собираат парцијално од содржини кои се најчесто неосмислени, кои се наметнуваат на студентите, нешто работа на „парче“, кога се добива заслужената награда, ја нема целината, ги нема крајните цели, кои го формираат профилот.

Зошто е важно да се знае оваа технологија на учење? Едноставно, како ќе им објасните на студентите дека уште еднаш или двапати треба да полагаат, на крајот од студиумот, кога добар дел од времето го употребиле за тестови? Може тоа да се разбере и поинаку, покрај седумдесетина тестови уште еден или два не значат ништо, но тој тест има друга тежина, значи да се биде или не. Ако и тој се формализира тогаш навистина не е потребен. Но, се чини дека не е така. Тој тест ја има елиминаторната улога, а таа во вид на моќ е сконцентрирана кај некој друг кој е надвор од образованието. Тоа не е евалуација, која укажува, може да креира, која бара промени, за која се дискутира, во секој случај е во функција на подобрување на состојбата. Таа не санкционира по дефиниција, иако го сместува секој каде му е местото во си-

стемот и тука нема ништо лошо само по себе. Тоа е контекстот, кој се чини никој не го објасни и јавно го образложи. Но, за тоа е потребно многу знаење и посветеност, многу помош од надвор, средства за оној кој квалитетно ќе го направи и голема соработка и заинтересираност од страна на менаџментот на УКИМ, кој се чини никогаш не бил заинтересиран сериозно за тоа.

Но, да се вратиме на Болоњскиот процес, кој практично ја наметна состојбата во која учењето/студирањето се одредува како конкретизација на компетенциите кои студентот треба да ги развива во текот на студиите, кое со себе повлече и конструкција на курикулуми кои треба да се базираат на компетенции кои му се потребни на општеството, и тоа општество на знаење. Болоња во суштина го промовира новиот „систем на знаење“, кој во основа ја менува и улогата на професорите, кои треба да бидат „потикнувачи на знаење“, а не промотори на знаење во готова форма, коешто треба да се научи.

И најпосле, основната идеја на Болоња навлегува длабоко во идејата за обединета Европа „формирање на европско општество на знаење“, кое се потпира на два столба: европски простор за истражување и европски простор на високо образование. Во суштина Болоња ја промовира идејата за „единствен образовен простор“ во ера на глобализација, но во исто време и зачување на националната култура, традиција и идентитет на секоја држава, во исто време да се биде дел од светот и да се биде *свој на своето*. Знаењето е централна категорија, а општеството на знаење е целта кон која треба да се движиме.

Денес се добива впечаток дека многу знаеме, имаме невероватно многу информации но, навистина колку знаеме е прашање на кое тешко може да одговориме. Кога започна примената на Болоња, еден дел од наставниците не ги разбраа пораките, стариот начин на студирање со два и три семестри за предмет, имаше сосема различна динамика и смисла на студирање.

И пред воведувањето на Болоњски процес се говореше за „образовна парадигма“ која во центарот го става развојот на способностите и клучните компетенции за живот во општеството, но главно преовладува образование како еднонасочен процес на пренос на знаење на релација професор – студент. Болоња тоа мора да се признае, го актуелизира ставот дека „образованието мора да биде во функција на развој на способностите на студентите, кои знаењето ќе го стекнуваат, окриваат, креираат, но од тоа и ќе заработуваат за живот во иднина“.

Тоа ја наметна потребата од формирање на минимум стандарди кои студентот треба да ги исполни за да добие заслужен број кредити кои произлегуваат од обемот на материјалот, положбата на предметот во наставната програма, бројот на часови. Акцентот на новиот ситем е ставен врз студентот кој треба да се учи повеќе да мисли, да анализира, да се користи со литература, да креира проблеми, нешта кои го водат да разрешува ситуации, да го бара своето место во „општеството на знаење“ и да верува во тоа дека еден ден ќе успее, ќе биде задоволен во животот. Студентот мора да биде свесен за тоа што од него се очекува, дека посветеноста на учењето мора да го доведе до посакуваната цел.

И најпосле, во суштина квалитетот на високото образование произлегува од квалитетот на студиските програми, квалитетот на наставно-научниот процеси, компетенциите кои ги стекнува за полесно вклучување во светот на трудот, кој има глобални димензии, единствен европски пазар.

Реформата на високото образование мора да се соочи со процесот на хомогенизација на глобалната култура, образовните услуги се претвораат во економско добро, и тие се нудат на пазарот како и секоја друга стока, што сигурно дека води во раскинување на образованието со националната култура. Знаењето се претвора во стока, тоа се разменува не е повеќе цел сама за себе. Расправата за автономијата во тој контекст е нешто што излегува од контекстот на нејзиното разбирање карактеристично за минатото. Но, во секој случај *неквалитетот на дипломираните* не може да биде резултат на автономија на универзитетот.

ЧЕТВРТИ ДЕЛ

ВОВЕДУВАЊЕТО НА ЕКТС СИСТЕМОТ НА УКИМ

Најголем дел од оценките за состојбата на универзитетите во Република Македонија со воведувањето на Болоњскиот систем и ЕКТС системот се однесуваат на состојбата во која се најде универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ (УКИМ). УКИМ денес се соочува во имплементацијата за квалитетно образование во духот на Болоња и, што е уште позначајно, сериозно се отвораат прашањата за неговата понатамошна трансформација, не само во прилог на доследна реализација на Болоњскиот процес, но и како процес на нужна трансформација на еден сложен систем на мноштво меѓузависни процеси и односи, чија цел е рационално управување со квалитетот на образовниот процес во секоја единка на Универзитетот (факултет, институт) која влегува во неговиот состав. (Ацески, И., 2008)

Каква е политиката на развојот на високото образование во Република Македонија, а посебно односот на државата спрема УКИМ, не е тешко да се претпостави имајќи го предвид фактот дека *последните десетина и повеќе години не е изграден реално одржлив концепт за развој и високото образование е оставено на маргините на образовната политика.*

Прво, за УКИМ и понатаму останува констатација, која е искажана пред неколку години, дека тешко може да се извлечат некои генерални сознанија што би се однесувале на сите сегменти на универзитетското поле: од квалитетот на наставата и научно-истражувачката работа до материјалните претпоставки за нивната реализација. Едноставно, *на една страна ќе сретнете состојба што може да се мери со европските стандарди, а на друга страна, состојба која е крајно загрижувачка во секој поглед.* Тоа е една од компонентите која не говори за тоа дека станува збор за „интегриран универзитет“. Такви компоненти има многу. Тешко може да се објасни состојбата во која се видливи големи разлики во квалитетот, но едно е несомнено дека внатре во универзитетот, и на факултетите пред сè, нема скоро никакви механизми кои ќе укажуваат, предупредуваат и налагаат да се

подобрува квалитетот на *процесот на учење*, тоа е оставено на совеста на главните актери. Нема валидни објективно мерливи индикатори, за кои ќе се расправа отворено. Целта е како да се подобрува системот, а тоа е можно и ако има доволно свест за тоа што е целта на реализацијата на програмата. Со тоа многу полесно се стигнува и до средствата за нејзината реализација.

УКИМ претставува универзитетски систем кој е премногу сложен, разединет, распарчен на десетици единици, кои и понатаму се распарчени на десетици единици, каде што стандардите се многу различни и субјективизирани и каде што се изгубени можностите да ги споредуваат резултатите со слични или исти, тука или на некое друго место. Тоа се сегменти кои тешко соработуваат меѓу себе, каде што *подвижноста* внатре во системот е сведена на минимум, (или е премногу субјективизирана) каде што долг временски период универзитетот е под силно влијание на *дезинтегрирачки сили*, во вртлогот на *пазарната економија*, која ја применува на начин што понекогаш е неспоив со вредностите и мисијата на високообразовниот процес. Колку тоа да звучи разочарувачки, не постои некој (поединец или орган) кој може да ја доведе под знак прашање, едноставно да покаже доволно храброст, но и знаење дека повеќе не може понатаму на таков начин. За УКИМ да се доведе во нормална состојба потребни се храбри чекори за истиот да се реорганизира, за членките ја доживеат интеграцијата како продуктивен чин, а не само формално.

Во тој концепт и за политиката што ја практикува државата, последните десетина години, има доволно индиции да заклучиме дека таа не води во насока на квалитетно високо образование. Напротив, таа оди во прилог на оние структури на некои од факултетите, кои промените ги разбираат само од нивниот *формален аспект*, без реализација на нивните суштински страни. Тоа и се случува и на некои сегменти во примената на ЕКТС, а подоцна ќе покажеме и на кој начин и во кои подрачја.

Второ, материјално-техничката база на УКИМ и кадровската екипираност, може да се разбере и како солидна, под претпоставка, на еден поголем дел од факултетите, бројот на студентите да биде многу помал отколку што е реално. Некои факултети запишуваа неколкупати повеќе студенти од нивните кадровски и просторни можности. Тоа Болоњскиот процес го негира во неговите суштински определби. Во високото образование

во Република Македонија за тоа нема изградено стандарди. „Духот на профит“ по секоја цена стана водечки принцип кој доведе до пад на квалитетот на образованиот процес, или поедноставено, во некои сегменти, се „исплати“ настава и вежби ако има над стотина студенти или часови, кој ги надминуваат стандардите и во основното училиште. Малуброен наставен кадар со многу студенти е доходовна операција за факултетот, студентот за тоа никој не го прашува! Тоа се податоци од пред пет-шест години, кога на некои студиски групи на еден професор имаше и по стотици студенти.

Во системот на масовно студирање, некако беше „нормално“ да се држат предавања и вежби со неколку стотини студенти сместени на мал простор, но во систем каде што студентот се става во *центарот на студирањето*, тоа е недозволено и се покажува погубно за ефикасноста на системот. Разочарувањето на дел од наставниот кадар на Универзитетот доаѓа и од тој факт.

Трето, без систем на селекција на квалитетни студенти, што директно ќе се одрази и врз квалитетот на средното образование и без гаранција дека факултетите ќе дадат квалитетни услуги, што треба да се покаже во вработувањето и побарувачката на пазарот на трудот на квалитетни кадри, нема успешен европски образовен систем. Секој универзитет и факултет треба да се позиционира на *скалата на квалитетот* објективно онаму каде припаѓа и да биде принуден да се бори за понатамошно подобрување на квалитетот, во спротивно, да биде осуден да пропадне. Системот на селекција за тоа кој ќе биде примен на факултет кој сега се применува е базиран на квалитет кој е постигнат на ниво на средно образование. Оние кои се со повисок степен на успех во средно имаат предност при уписот, поконкретно влегуваат во државната квота (со пониска школарина).

Четврто, за иновирањето и за редицајнирањето на наставните програми во духот на Болоњскиот процес, и ЕКТС системот, во смисла, колку во нив е запазена мултидисциплинарноста и интердисциплинарноста, нема сериозни анализи. Од формална гледна точка, се чини е се во ред, но има сосема различни практики и гледишта колку промените во суштинска смисла се редицајнирани и збогатени со нови содржини. Најголем дел од програмите не се компарирани со слични програми од други универзитетски средини надвор од државата, и во делот на задолжителната и во делот на пошироката литература. Владее убедување дека најголем дел, од содржински аспект набљудувано, едноставно тие не се променети, делумно се

само адаптирани од двосеместрални во едносеместрални, ништо суштински на тој план не се променило.

И на крај се поставува едно клучно прашање, коешто и по десет години од воведување на Болоња е присутно – дали УКИМ може да се трансформира успешно во *интегриран универзитет*, кога долги години наназад неговото функционирање во голема мера ги негирало правилата кои водат кон тоа.

Што е интегриран универзитет. УКИМ беше прогласен за *интегриран универзитет*, но се чини дека тоа никој, ама баш никој не го разбира што значи, не само во однос на претходниот период туку и во актуелниот момент. Погрешно е, ако се тргне од ставот дека *моделот на интегриран универзитет* може да се накалеми и да се примени веднаш и во целост; станува збор за процес низ кој проблемите уште на почетокот ќе дојдат до израз и можат да го блокираат процесот. Тоа и се случи со УКИМ по неколку години од прогласувањето дека УКИМ е интегриран универзитет. Дури и примената на ЕКТС системот и Болоњскиот процес многу поедноставена, барем во формална смисла, од тоа да се редизајнира системот во насока на интегрираност на неговите составни делови.

Универзитетското поле УКИМ е навистина проблематично за реформа во делот на промена на надлежностите на членките, во услови кога секој факултет претставува свет за себе, и кога раководството на централно ниво не е објективно во можност рационално да управува. Што треба да се интегрира во суштина, и дали воопшто е можно рационално функционирање на сенат составен од по двајца членови од секоја единка. Кои се главните полиња за кои е потребна централизација и кои се суштинските прашања за кои е потребна интеграција. За овие, и многу други прашања во рамките на универзитетската заедница скоро и да не се отвори суштинска расправа.

Ако се разбере интегрираноста само во смисла на формирање заедничка каса (фонд, сметка) или обратно, ако материјално-финансиското работење суштински не се промени, како што се заговара денеска во одделни кругови на факултетите, тогаш, во првиот случај интересот за другите работи од страна на единиците на Универзитетот кои не се поврзани со финансиските прашања ќе биде занемарлив, исто како и во вториот случај, ако располагањето со финансиите остане суштински непроменето, како што е во овој момент.

Универзитетот остана запоставен од страна на државата особено тоа е видливо во сферата на финансирањето. Секако дека и неодобрувањето на средства за нови вработувања на местата на пензионираните професори е мешање во нормалната работа. Ако е доведена во прашање дејноста и таа не може да се извршува на адекватен начин, значи дека се изгубил дел од автономијата. Државата се меша индиректно во неговата надлежност. Универзитетот не е во состојба сам да ги надмине проблемите. Едноставно, не ја извршува својата мисија, за што најчесто причините ги префрла на државата, без да собере храброст да се соочи со сопствената одговорност.

Од друга страна, Универзитетот е доволно автономен да ја „креира“ уписната политика и тоа го прави на „најпродуктивен“ можен начин: голем дел од факултетите запишуваа студенти над своите можности за нормална работа, односно за квалитетно студирање. Денес некои се затечени од тоа што немаат „доволно студенти“, без да го постават прашањето за тоа колку навистина студенти можат квалитетно да образуваат. Ако финансиите, поконкретно, се намалува бројот на оние кои плаќаат е критериум, тогаш навистина нешто не е во ред со критериумите за квалитетот. Поголемиот број студенти, помал број вработени и повисоки плати не е начинот кој води во решавање на отворените проблеми.

Факт е дека некои факултети покриваат најголем дел од трошоците, дури и над 70%, од средствата добиени по разни основи, но не од државната каса. Се поставува прашањето во што се состои неговиот државен/јавен карактер. Се создаде големо поле за манипулација и од секаков тип.

Финансискиот дел од функционирањето на членките на Универзитетот излезе од нормалниот колосек, секој факултет формира „цена на чинење“ на неговите студии, која пред неколку години државата ја унифицира за државните универзитети. Државата ја одигра својата улога на најдобар можен начин: студентите покриваат дел од трошоците на студирањето, а факултетите се автономни во поглед на нивниот број. Каков премолчен договор, но неговите ефекти денес ги чувствуваат голем дел од дипломираните кадри, оставени во Заводот за вработување, осомничени за неквалитетни и разочарани. Еден дел го решија проблемот, заминаа во странство.

Никој не го поставува прашањето за квалитетот на студиите, за материјалните можности на факултетите, за студентот како субјект на образовниот процес. Во тие околности тешко може да се пресмета цената на

студирањето, а за квалитетот не се расправа. Тоа доведува до состојба која е неповолна од аспект на реализацијата на целите на Болоњскиот процес.

Неразбирлива е политиката на државата која покажува „незаинтересираност“ за УКИМ, кој има голем капацитет во кадри и материјална база кој е оставен да се снаоѓа во „пазарни услови“ за да преживее, а во исто време се отворија многу нови универзитети, државни и приватни, со скромна кадровска и материјална база и со висока школарина. Дали државата свесно ја одигра/ува улогата на лош играч во насока на спуштање на критериумите за квалитетно студирање, скратување на неопходните финансиски средства за нормална работа и најпосле принудно гаснење на оние делови што нема да бидат во можност да ја извршуваат дејноста за која се формирани? Ако и понатаму продолжи кадровското осакатување на одделни студиски групи и факултети не е тешко да се претпостави кога ќе згаснат тие. За тоа, се разбира дека има и разбирливи причини, но оние што студираат, ќе бидат принудени да студираат под тие, за нив крајно непогодни, околности, а за тоа нема никакви оправдувања од страна на државата и на Универзитетот. На некои институти во рамките на факултетите на УКИМ е преполовен бројот на вработените (најчесто со пензионирање), бројот на студентите останува ист или се зголемува, се зголемува и бројот на студенти од втор степен и се воведуваат докторски студии), а нови вработувања нема.

Втората насока на размислување, во реформирањето (по објавувањето дека УКИМ е интегриран универзитет) се движи кон радикална декомпозиција на УКИМ со формирање два или повеќе универзитети, во зависност од научните и од образовните полиња: општествени, технички, медицински и сл. Таа идеја заслужува целосно внимание, особено ако продолжи и понатаму овој однос на државата во сферата на кретење на средствата.

Се покажаа за реални очекувањата дека концептот на интегриран универзитет тешко може да заживее, особено во услови кога не постојат јасни критериуми во системот на распределбата на средствата за плати, во отсуство на јасни критериуми, кои водат во централизација, а со тоа и во бирократизација. Концептот за интегриран универзитет требаше да доведе до рационализација, до повисока ефикасност, каде примената на заеднички критериуми се подразбира, а тоа не се случува, и дали воопшто реално може да се случи. Постојат цврсти аргументи дека тоа не може.

Се чини дека законските решенија кои значат вистинска интеграција не се доволни на овој степен на развој. Колкави треба да бидат ректорските овластувања и екипираноста да се управува со големиот број единици и кои би биле нивните овластувања, и во што ќе се содржи нивната самостојност се прашања на кои не може да се даде одговор.

Ако се придвижат работите кон насока на „менувај за да остане сè по старо“ тогаш ќе се случува нешто кое е присутно кај некои членки на универзитетот со примената на Болоњскиот процес: промените може да бидат чисто формални и разочарувањето големо од постигнатите резултати.

Основни претпоставки на истражувањето

Перцепција на квалитетот на образованието. Нема сомнение дека сите кои се поврзани со процесот на образование на некој начин, се свесни за важноста на квалитетот на образованието, но проблеми се јавуваат во поимањето на тоа што се подразбира под квалитетот и како тој да се измери, во однос на што, на кој сегмент, особено тоа се однесува кога говориме за високото образование. Секој образовен систем, без разлика дали се говори за „квалитет“ или не, во некој сегмент е организиран околу некоја идеја за квалитет на образование. Некои со право, на пример, без разлика за каков концепт станува збор, квалитетот на образованието го поврзуваат со „развивање на потенцијалите на секој студент“, или со други зборови факултетот би требало да создаде услови, за да им овозможи на студентите да ги развијат сопствените потенцијали, а тоа како тие ќе се позиционираат на пазарот на труд тоа е од второстепено значење. Помалку се води сметка за тоа колку тоа подоцна ќе може да го применат, кога ќе дипломираат во процесот на трудот. *Вториот концепт* е организиран околу идејата за создавање на „вредности поврзани со парите“, или со други зборови институцијата прави се за идните дипломци полесно доаѓаат до посакуваната работа, на некој начин се ценети на пазарот на труд. Се разбира, без разлика за каков концепт станува збор, квалитетното образование треба да биде „основа на позитивни промени на индивидуата и општеството“.

Суштината од која се поаѓа во истражувањето на квалитетот на образованието, е главно сконцентрирана на *перцепцијата на студентите* за системот на студии, нивните ставови и мислења. Секоја концепција за ква-

литет на образование може да биде „субјективизирана“ од страна на студентите, во смисла дали концептот/системот ги оправдува нивните очекувања, без разлика кон што се насочени тие, и во таа смисла, квалитетот на образованието може во исто време да подразбира повеќе компоненти кои на прв поглед и не мора да бидат меѓу себе спротивставени. На пример, ефикасноста на студирањето, неговата насоченост кон развивање на творечката страна на личноста и во исто време јасно профилирани занимања кои се барани на пазарот. Квалитетот во тој поглед навистина е мултидимензионален, кога на едно место и во исто време бројни важни компоненти го детерминираат учењето. Да бидеме поопределени, на што се мисли кога велиме дека ефикасноста на студирањето која дојде до израз во примена на ЕКТС системот, која за неколкупати се подобри, бројот на студентите значително порасна и процентот на дипломирани во однос на запишани двојно и тројно се зголеми, споредено со состојбата од пред воведување на Болоња. Но, се чини тука и се случи разочарувањето. Имено, квалитетот на студии во однос на многу компоненти нагло опадна, барем така се доживува, бројот на невработени дипломирани, кои произлегуваат, главно, од факултетите од општествените науки ненадејно се зголеми, целосно се изгуби контактот со стопанството (институциите), голем дел од дипломираните не се вработуваат за тоа за што ги оспособувал факултетот, расте незадоволството од процесот на студирање, што од темели го разниша не само новиот концепт на образование, препознатлив во Болоњскиот процес и ЕКТС системот и ја доведува во прашање и смислата на студирањето во целина. Студирањето се доведе во ситуација да биде многу поедноставно доживувано, како нормален стадиум во развојот на личноста на младите, по средното образование. Тоа во голема мера го проблематизира односот на оние кои се запишуваат на факултет дека тоа е до тој степен нормално за што не е потребен некој напор да се дојде до диплома.

Едноставно, образованието не следи „цели кои се добри сами по себе“ (телеолошка ориентација) или, да биде оправдување за некои други цели, поврзани со вработување или определени социокултурни околности или окружување. Кога говориме за послаби *телеолошки ориентации*, каде до израз доаѓа послаб интерес за знаење, целите се насочени кон поголема флексибилност и вештини пред сè, кои треба да ги јакнат кај поединците, односно кај студентите.

Квалитет на образование – општество на знаење. Дискусиите за квалитетот на образованието, во социолошки поглед, треба да ја имаат пред себе реалноста во која се наоѓа општеството, затоа што очекувањата кои општеството ги имало пред дваесетина години и денес се разликуваат, освен во декларативните заложби за промени и квалитет. Во тој контекст, се поставуваат прашања околу идеите на „новите образовни парадигми“, колку тие си го нашле очекуваното место во образовниот систем, колку и понатаму останало на сила „традиционалното поимање на образованието“, колку студентите се и понатаму жртви на систем кој бара меморирање на фактите, останал и понатаму пасивен набљудувач, недоволно мотивиран и изгубен. Овде се трага по дел од причините кои доведуваат до таа ситуација и кои потекнуваат од длабочината на социјалните промени, кога анемијата, бесперспективноста, проследени со висок процент на невработеност и сиромаштија, не прават амбиент образованието да се доживува како еден од излезите од таа состојба, слично како пред триесет и повеќе години кога дипломата беше влезница во подобар живот. Долго време учењето се доживуваше како излез од состојбата во која физичкиот труд, макотрпната работа ќе бидат засекогаш заборавени, или со јазикот на повозрасните, кои ја немале шансата да се образуваат: учи сине да не работиш, која денес се преведува како, и да учиш сине тешко дека ќе најдеш работа, а уште потешко за тоа за што учиш.

Преовладува впечатокот дека се изгубени дел од мотивите, би рекле дел од визијата кај младите која се формира од потребата да се биде посветен во процесот на образованието. Некако дипломата се доживува како помодарско „нужно зло“ во кое преовладува убедувањето дека таа е помалку потребна за она што се очекува да се работи туку, еден вид „нужен излез“ низ кој поминува дел од младоста, да се биде студент, а потоа како ќе не послужи среќата! Во тие сфери е потребно преиспитувањето на феномените дека секој кој сака може да студира, факултети има доволно, а тоа што се студира и така не е битно освен мал дел за кои навистина има потреба од кадри на пазарот на труд.

Во тие сфери се наоѓа и дел од кризата на високото образование, тоа се оние причини кои кога ќе започнат да дејствуваат се препознаваат, но тогаш е малку доцна да се превенираат и надминат состојбите за краток период, тие се дел од образованието, но тоа нив не ги создава, туку во него

наоѓаат најсоодветна средина да дојдат до целосен израз. Се чини дека високото образование во Македонија е идеална средина за „ублажување“ на дел од проблемите во општеството слично како тешко болниот да го лечите не со идеја да го излечите, не е соодветен медиумот, туку да му ги направите маките поподносиливи, за еден период во кој друго решение, подобро решение нема. Замислете, немате можност да се запишете на факултет, немате можност да работите, или нешто кое ни крај памет ви паѓа да работите, да мигрирате некаде се мали шансите, тогаш навистина е тешко. Факултетот е решение на проблемот, но се помалку, како перспектива се доживува како прогрес во животот на младите. Овде говориме за состојба која е типична за општества какво што е македонското, кое се соочува со многу проблеми на патот кон демократизација и повисок стандард. Дали новото време, се разбира кое не е само поврзано со воведување на Болоња и ЕКТС системот, туку кога говориме за „ново време“ пред сè мислиме на нешто кое пред нас поставува и нови цели и барања, со кои по завршувањето на факултетот дипломецот ќе биде реално соочен со новите предизвици.

Има сериозни сознанија дека некои групи (факултети) институти, на пример при УКИМ во голема мера се изгубени, не само по застарениот начин на студирање, туку едноставно кадрите малку некој ги препознава на пазарот на труд, а колку се тие продуктивни во сферата на државните институции, за тоа нема доволно сознанија. Но, е присутен впечатокот дека се недоволно подготвени за својата работа. Тоа е една, можеби од најважните, ако не и најважна карактеристика на образовниот процес, отуѓеноста, издвоеноста, самодоволноста на високообразовните институции кои едноставно сосема малку ги следат промените, во економијата, потребите на економските субјекти, потребите на институциите за квалификувани кадри.

Колку објективно високото образование се реформира во насока и во духот на идејата на „општество на знаење“, или „општество кое учи“, односно премин од „образовен процес на еднонасочно пренесување на знаење“ кон „развој на способности на студентите за кои знаењето се стекнува, открива, иновира, но во исто време и ќе произведува и заработува“. Тоа не води во сферата на образовни концепти, за кои учењето е една од компонентите кои го поттикнуваат развојот на личноста, да се снаоѓа во животот, да го креира сопствениот живот, постојано да трага по информации, да се

приспособува на новото време, не само да ги меморира фактите, туку да мисли, да промислува и решава конфликтни ситуации.

Со еден збор да развива *компетенции* „кои ќе му овозможат квалитетен живот“. Тоа е состојба/процес низ кој студентите се ставени во улога на субјекти, кои анализираат, трагаат по информации, постојано го збогатуваат сопственото искуство, критички размислуваат, развиваат самостојност, едноставно развиваат компетенции кои се комбинација од многу вредности кои ги претпоставува модерното учење.

Ако се согласиме со ставот дека студентот е ставен во ситуација на меморирање, на едноставна потрага по поени кои ги „заработува“ секојдневно низ еден формален однос кон она што мора сам да го направи, се разбира со помош на наставникот, (се мисли на дипломски, семинарски труд или учество во проект). Но, ако не допрел сериозно до новите технологии на учење, за кои начинот на потрагата по информации е на прво место, потрага по вистински информации во ера кога поединецот е бомбардиран од информации од најразличен вид, да не говориме за потесната област каде се лоцирал и попрецизно ја проучува, тогаш навистина станува збор за образование кое во голема мера не ги погодило целите и едноставно значи губење на време, но и материјални средства и води во разочарување и деструктивност.

Има сериозни индиции дека кругот на *образовниот процес*, кој по дваесетина години талкање во потрага по концепт на образование соодветен на социјално-политичката и економска промена во периодот на транзиција е затворен со кадри од кои најголемиот дел тешко би го положиле тестот на минимална оспособеност, а се наоѓаат на позиции во образовниот процес кој продуцира нови кадри, кои по логиката на нештата се, исто така, недоволно оспособувани за работа на универзитет. Тоа не води во помислата дека е потребна сериозна евалуација на професорите, не само во методска, дидактичка, педагошка оспособеност, туку многу повеќе во стручна, компетентна смисла. Кој тоа може да го направи, и на кој начин е тешко прашање.

Накратко, што се подразбира под *компетенции* кои се неопходни за *самонасочување во учењето*, односно развивање на способности организација и регулација на сопствениот процес на учење. Кога говориме за компетенции мислиме на способност на студентите самостојно го организираат

своето време на ефикасен начин, решаваат задачи, совладуваат нови знаења, развиваат способност за комуникација, но и доволно умешност знаењата да ги применуваат во различни практични ситуации. Тоа е јасно забележано во документите на Европската Унија. Она што е важно, кога говориме за компетенции кои се развиваат на ниво на високо образование, тие да бидат специфицирани не само за секој студиум посебно, туку и за секој предмет. Едно од прашањата кое нужно се наметнува гласи: дали програмите кои се понудени на УКИМ се доволно специфицирани за да ја задоволат таа основна функција? Замислете студиска програма од четириесетина предмети (осум семестри со по пет предмети) да биде навистина сконцентрирана, на препознатлив профил и јасно дефинирани компетенции, се реализира за период, во просек од шест години, вклучително и студии од втор степен? Затоа е потребна евалуација на студиумот (она кое излегува како резултат) која мора да покаже дали задачите и целите кои се поставени во програмата и поради тоа е акредитирана, дали тие очекувања ги исполнува или не и во кој степен, и што треба да се менува. Тоа е уште една важна поента за ЕКТС системот, кој никогаш, или само фрагментарно, беше ставен на преиспитување. Се разбира, некои информации говорат дека некои членки на УКИМ многу добро го примениле, но и тоа дека некаде дава поразителни резултати, што секое генерализирање го прави непотребно и погрешно: каде тоа покажало резултати и ако не зошто тоа се случило?

Со компетенциите прецизно се *дефинира полето на интерес*, но и полето на конкретни активности, за што и студентите и наставниците (програмите) но и стопанството (институциите) каде идните кадри се очекувани и посакувани се подеднакво одговорни. Потребите на општеството, наставниците, се мисли на нивната посветеност на работата, заинтересираноста на студентите и субјектите од сферата на стопанството и институциите на државата неопходно е да ги прецизираат компетенциите. Ако биде запоставена една страна, по правило се случува криза во високото образование, она кое е присутно во Македонија денеска. За некои професии нема доволно кадар, за некои има, но не одговараат на потребите, за трети го нема доволно, врската помеѓу образованието и стопанството, скоро да е невидлива, меѓу институциите на државата и образовните институции е формализирана и непродуктивна, масофикацијата ги урна стандардите за

нормално студирање, падна квалитетот на наставниот кадар, се случи процес на „средношколизација“ на високото образование. Потребно е многу време да се дојде до состојба која би била блиску до високо развиените земји. Што со оние кои се здобија со дипломи кои се сомнителни и незаслужени, едноставно купени со малку труд и малку пари! Се говори дека има и куповни и докторати, да не говориме за магистерски титули!

Високото образование ја дели судбината на состојбите во другите сфери, но ако се создаде доволно критичка маса која мисли и дејствува по принципите на *модерното образование*, може многу побргу и полесно да се создаде атмосфера својствена за развиените земји. Во тој случај образованието ќе се доживува како еден од факторите за надминување на кризата. „Општеството на знаење“ ќе биде на прво место, без разлика на реалната развиеност во економски поглед, во приоритетите на субјектите од кои зависи развојот воопшто. Во суштина вложувањето во квалитетно образование е вложување во иднината на земјата. Претпоставете секој трет жител да биде со високо образование, и тоа квалитетно образован. Тоа е неисцрпен капитал кој несомнено ќе продуцира многу повеќе благосостојба од било какво природно богатство, тоа во суштина е општество на знаење.

Сегментиран пристап. Состојбите во високото образование во Република Македонија се сложени и претпоставуваат многу јасна позиција во смисла на дефинирање на целите и предметот на истражување. Ако не биде истражувањето јасно позиционирано, многу лесно може да го изгуби предметот и целта. Мораме уште на почетокот да бидеме свесни дека истражуваме само *однапред дефинирани сегменти*, а не целината на процесот, за која е потребен многу посериозен пристап во смисла на способни истражувачи, средства и време. Секако тоа не ги оправдува недоследностите на *сегментарниот пристап*, но сепак, колку – толку во истражувањето на еден или неколку сегменти многу поефективно ќе нè придвижи до суштината на општите проблеми, за кои е полесно да се каже дека системот не е добар, дека треба да се менува (не се кажува на кој начин), еден вид критика, но без доволно елементарни емпириски сознанија. Или уште поопределено, ако еден сегмент за кој имаме доволно емпириски сознанија да го разбереме во рамките на целината, тоа може да ни даде за право да кажеме нешто и за целината, особено ако станува збор за значаен сегмент, како што е нашиот случај, како студентот го доживува процесот, дали на-

вистина учи и е во можност тоа да го прави на креативен начин, да биде доживеан како субјект, или барем само мал дел од тоа. Да претпоставиме дека другите елементи/делови од системот не нè интересираат, иако, кога ќе погледнеме малку пошироко, се покажува дека врз состојбата има многу фактори кои едноставно се наметнуваат и дејствуваат неконтролирано и неочекувано. Инаку како да објасните ситуацијата во кој на еден од факултетите, како што пишува во нивната самоевалуација, на еден професор да имате по неколку стотина студенти, многу магистранди и докторанди, нема асистенти, му се пресметани повеќе стотини (шест-седум стотини) ефективни часови, а да говорите за студии во согласност со Болоњскиот систем! Во тие околности студентот е само бројка, дел од систем низ кој се оценува низ тестови, кои електронски се читаат, за каков квалитет на семинарски станува збор, за која практична настава, за кои дискусии на студентите се говори, кој е ефектот од студиите! Во тие околности имате само претпоставки за добар студиум, индикаторите за квалитет се јасно пресметани, приспособувањето на студентот е претпоставено на систем кој има само квантитативни белези (присуство на час, семинар, тест-1, тест-2 и ништо друго) Овде не станува збор за усно испитување, контактот е книгата на професорот се разбира ако ја има, ја нема потрагата по знаење, тоа е претпоставено во скриптата/книгата од која се меморира, за тоа не се расправа, никој не прашува дали тоа му е потребно на некого или не. Тука се изгубени внатрешните критериуми за квалитет, индикаторите на успехот можат да бидат поволни и над очекувањата, се мисли на проодност кон повисока година и како резултат диплома во предвиден рок, но останува чувството дека институцијата која образува е ставена во позиција да не се прашува себеси дали е тоа доволно и нормално за квалитет.

Во суштина она за што се спротивстави универзитетската заедница за екстерното тестирање, тоа обилно го користат факултетите, на еден можеби помалку видлив начин но суштината е таа, и се сведува на меморија на факти, на сомнителни содржини, на застарени знаења, неповрзани и непотребни содржини, изгубена целина. Затоа и екстерното се доживеа како уште еден непотребен тест, но тест кој ќе го составува некој „однадвор“, кој претпоставува некои други индикатори за квалитет, што предизвика страв кај оние „внатре“, кој сериозно ќе им го разниша комодитетот, да прават се што ќе посакаат, да живеат удобно заштитени и под наметката

на автономијата. Ова е уште една важна цел на истражувањето, дали студентот го доживува професорот на вистински начин или е убеден дека и тој ја разбрал улогата сосема формално. За тоа има доволно индиции, не е правило, но некои велат дека често се среќава!

Квалитетот на образованието е сложена категорија за која навистина се потребни многу пошироки и посеопфатни истражувања. Најчесто квалификациите кои се изречени, а дел од нив беа наведени претходно, за универзитетите во Македонија, мислењата во тој поглед се зависни од позицијата на оној кој ги изнесува, во голема мера се обоени!, тенденциозни, медиумски рекламано-пропагандни, пристрасни, пазарно-профитно ориентирани, стратешки неосмислени и дезориентирани. Но и сериозни квалификации од угледни професори и претставници на раководни државни органи.

Ако појдеме од нив се чини дека истражувања не се потребни, потребна е *акција* на промена на состојбите, но со една значајна забелешка на недостаток на доволна свест/знаење/умешност за каква промена станува збор. Во суштина целта на истражувањето е да понуди некои препораки, сугестии за тоа како може да се надминат дел од проблемите. Се разбира, не секогаш тоа се бара од истражувањето, но истражувања кои се фокусирани на еден или неколку проблеми нормално е да finiшираат со препорака како да се надминат дел од проблемите за кои истражувањето нуди доволно релевантни сознанија. На пример, ако истражувањето покаже дека на студентите им се потребни вежби, добро осмислени вежби, но и практична настава, тогаш не се потребни некои посебни обемни истражувања или „длабински препораки“. Потребно е практично осмислување кое соодветствува на конкретната студиска група, прецизно осмислување на практичните дејствија кои се во функција на остварување на целите на програмата! За тоа не се потребни никакви дополнителни средства, потребна е поголема одговорност од раководните структури и реализаторите на програмата. Но, за тоа е потребен и многу труд. Интересни се самосознанијата од самоевалуацијата на факултетите на УКИМ. Тешко е да се осмисли една практична вежба која треба да покаже дел од содржините на еден ефективен начин. Се разбира дека секоја студиска програма треба да има доволно практична настава/вежби кои се надвор од високообразовната институција која е поврзана со нешто за кое студентот е заинтересиран да го сознае и на таков начин.

Целна група на истражување. Целна група на нашето истражување се студентите, поконкретно нивната перцепција и мислење воопшто за Болоњскиот процес, поконкретно за ЕКТС системот и проблемите поврзани со студирањето воопшто. Имено, студентската анкета има за задача да одговори на неколку прашања, поврзани со ставот на студентите кон имплементацијата на Болоњскиот процес, колку тие конкретно се задоволни од неговата реализација, односно каква е нивната перцепција на процесот на радикални промени.

Во некои држави, како на пример во Италија, студентската анкета е задолжителна на високообразовните институции. Таа се реализира од страна на Националниот совет за оценување на универзитетскиот систем, со задача да прибира податоци со помош на анкета што редовно се реализира двапати во годината, за време на студиите. Целта е добиените сознанија ефективно да се имплементираат понекогаш и за време додека трае семестарот. Во анкетата се застапени минимум заеднички содржини што се однесуваат на неколку подрачја поврзани со наставата, со материјалната опременост и со заинтересираноста на студентите за конкретните предметни содржини. Резултатите од анкетата служат за попрецизно позиционирање на високообразовните институции и се во функција на оцена на квалитетот на образовниот процес. Се разбира, колку е тоа можно да се направат од анкетното истражување во кое главно се истражуваат ставовите на студентите за наставата, условите за студирање, оценувањето и слично.

Во Македонија, освен на УКИМ во рамките на самоевалуацијата, не се познати други истражувања и анкети кои се јавно презентирани, што значи дека не е можна никаква споредбена анализа на ниво на држава без разлика дали се говори за приватни или за државни универзитети. Во иднина претстои тешка задача на универзитетските власти да се организираат анкети слични на онаа во Италија и во другите земји, кои ќе бидат во функција за пообјективно позиционирање на универзитети во државата, но и во функција на подигање на стандардите на образовниот процес во кој гласот на студентите е многу важен, меѓу другото и во функција на корекција на недоследностите и пропустите.

Интересно е колку слична анкета, во која би биле опфатени професорите може да значи понатамошно надополнување и би рекле „соочување“ со студентската перцепција на проблемите, ќе значи продлабочено и по-

објективно сознание, и од причина што степенот, или степенот на задоволство и карактерот на перцепција, како и ставовите и мислењето за оние кои се дел од тоа или кон нив е насочено, а тоа се професорите. Има прашања на кои одговорите на наставниците би биле многу поразлични од студентите, особено оние кои се поврзани со мотивите за учење, поголемата посветеност, па дури и за оцена на системот на Болоња во целина.

Би било сосема погрешно и, би рекол, надвор од здравиот разум, да се помисли дека за Болоњскиот процес и воопшто за реформите во високото образование постои општа согласност, во смисла на реализацијата на неговите вредности и воопшто во која насока тој се движи, особено кога не постојат сериозни истражувања на тој план. Дури, постои едно оправдано сомнение за тоа во која насока главно се движат оценките за тоа дали имплементацијата на ЕКТС се движи на вистинскиот пат или не, дали односот кон Болоња е главно позитивно обоен или не е. Тоа не се однесува само на студентите туку и на наставничкиот и асистентскиот кадар и администрацијата на Универзитетот. Можеби една анкета во која би биле опфатени наставниците и асистентите за искуствата од имплементацијата на системот ќе даде поцврсти докази за тоа кон што се движат реформите.

Во моментот за тоа како се реализира процесот и колку субјектите се задоволни од резултатите, поблизу сме до вистината ако кажеме дека постои далеку поизразена критичка, отколку позитивна оцена. Потоа, има едно сериозно предупредување, дека со воведувањето на Болоњскиот процес, мислиме пред сè на ЕКТС системот, објективно се случува „средношколизација“ на високото образование, дека се напуштиле некои битни сегменти на универзитетското поле во формирањето на интелектуална елита, дека тежиштето е концентрирано во совладување на оперативни вештини, ограничено во сегментирани полиња меѓу кои преминот е многу отежнат, што е спротивно и на духот на Болоња.

Дали со тоа се менува самата парадигма за Универзитетот, која значи оддалечување од принципите на класичната европска традиционална академска култура што е присутна во Европа повеќе стотини години наназад. Тоа особено се однесува на хуманистичките и општествените науки (факултети, групи) што се наоѓаат пред предизвикот за приспособување кон новонастанатата ситуација на пазарна економија или исчезнување, или потрага по проекти и ангажмани понесени од т.н. профитерска логика, со што се

напушта критичката димензија која е својствена за интелектуалците и излегување од главните трендови на развојот. Во суштина нејасно или така на прв поглед изгледа, што се подразбира под поимот „интелектуалец“ ако подлабоко размислиме за ефектите на новиот систем.

Одговорот на прашањето: зошто се значајни ставовите и мислењата на студентите за Болоњскиот процес и ЕКТС системот и нивната перцепција, преку кои може да се согледа, пред сè, не/задоволството од новиот систем на студирање? Дали тоа можеби на најбрз, наједноставен и недвосмислен начин ќе не приближи до некои сегменти на функционирањето на новиот систем?

Едноставно, ако го разберете еден од клучните сегменти на процесот на учење, кој е непосредно поврзан за оној кој е внатре во тој систем, кој во исто време е резултат, но и субјект, можеме полесно да судиме за другите сегменти.

Универзитетот УКИМ е сложен систем, во чиј состав влегуваат неколку десетици различни факултети/институти од сите сфери на науката и образованието, и секој општ заклучок не би имал некоја посебна вредност во смисла, дека некои сегменти на тој систем навистина добро функционираат, а некои, обратно не се во согласност со главните цели. Секоја оценка во тој поглед е практично неупотреблива, не знаете на кој дел се однесува. Но, затоа ставовите на студентите можеме да ги генерализираме до тој степен за да дојдеме до заклучокот дали тоа се однесува за мнозинството или е изолирано. Дури не постои ни доволно елементарно сознание за да бидеме сигурни дека некои делови навистина добро функционираат, како што не сме сигурни дека некои други делови се сосема пропаднати, изгубени, егзистираат само поради тоа што нема никој храброст да ги отстрани како непотребни дури и штетни.

Така беше и сè уште е со дуплирањето на студии на втор и трет степен, на предлагање и акредитација на студии кои ниту се препознатливи по нешто ниту пак некој во институцијата има поим за што се работи, се бараат студенти да платат и добијат диплома, ништо повеќе! Внатре, во т.н. интегриран универзитет, ја нема елементарната соработка, нема колегијални состаноци, нема заеднички цели, внатре сами се избираат за звања, сами си доделуваат предмети, за кои немаат ни елементарна компетентност, се самоизбираат за ментори на докторски.

Заедничките основи на перцепцијата. Во тој контекст, ставовите, мислењата и перцепциите на студентите може да имаат заеднички основи без разлика дали некој студира медицина, економија, право или филозофија, да бидат „задоволни“ или да бидат „незадоволни“, од начинот на студирање. Потоа, во однос на условите за студирање, исто така е можен поопшт заклучок без разлика на областа на студиите. Ако се воочат слични ставови и размислување, тогаш во системот нешто не е во ред и треба да се менува. Тоа е онаа ситуација кога имаме дијаметрално спротивставени мислења, и е потребно дополнително истражување кои се тие делови/студиски групи, но тоа отвора друг вид проблеми од типот зошто тие се подобри од другите или полоши, што е крајно непожелна ситуација кога се прават анализи, особено ако ги немате доволно прецизно дефинирани основните индикатори и вредности, за тоа зошто нешто е навистина „добро и пожелно“. На пример, во рамките на некои факултети за некои од институтите/членките владее „добро мислење“ за некои нема такво мислење, проблем е низ кој критериуми тоа го доведете на ниво на компарација и за кои сегменти во процесот, кога не знаеме што се подразбира под *успешен час*, или критериуми за *објективно оценување*, кога ќе се соочите со студент кој има оценки од 6 до 10 скоро подеднакво распределени, или кога не е во можност да положи или полага долго време еден испит, или кога при изборот на предмет од „групата на изборни предмети“ некои професори се посебно „омилени“ а „не знаеме „ зошто, а некои постојано избегнувани и не се „омилени“, а знаеме зошто, или пак некои имаат многу дипломски работи, а некои инцидентно, а добро знаеме зошто итн. Говориме за потсистеми на системите (внатре во единиците на универзитетот) кои се внатре поприлично разединети, каде нема заеднички критериуми за тоа што е успешен студент, но и добар професор, владеат некои „чудесни критериуми“.

Резултати од самоевалуацијата на УКИМ (2006–2014).

Некои критички забелешки

Во рамките на истражувањето на перцепцијата на студентите за Болоњскиот процес, поконкретно како тие го доживуваат студирањето, колку се задоволни, интересни се резултатите од студентската анкета, која во текот на декември 2010 година ја реализира Комисијата за евалуација при Уни-

верзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, со вкупен број од 1335 испитаници. Ова е важно да се нагласи од причина што самовалуацијата е еден вид на анкетно истражување кое оценките за системот на образование ги изведува од тоа како го доживуваат оние кои се внатре, студентите или другите субјекти и има строго ограничено значење, без разлика дали реализаторите на истражувањето се надворешни субјекти или оние кои се инволвирани во системот. Во тој контекст има една поголема доза на сомневање за крајните резултати, кои може да бидат во некоја мера пристрасни, но и затоа се нарекува „самовалуација“ слика за себе која не мора секогаш да биде и е во сите сегменти објективна, но говори нешто важно за тоа на што се однесува, во нашиот случај системот на студирање според Болоња. Или како се вели во *Извештајот* се добива „одлична можност да видиме како се движат ставовите на студентите за нивната информираност, за предметите, за времето на учење и користената литература, за наставниците и асистентите, за тестовите и завршните испити, како и за мобилноста на студентите и можностите за меѓународна размена.“

Накратко, станува збор за прашања кои се тесно поврзани со системот на студирање, поконкретно, како тоа го доживуваат студентите, во центарот на внимание се ставовите, за информираноста, погледите на студентите за тоа како го доживуваат системот, поврзан со нивниот живот, наставата, режимот на студии. Резултатите од анкетата се следните. *Прво*, во однос на информираноста, поконкретно, колку студентите се информирани за правилата на студирање, студентите ги дадоа следниве одговори: целосно информирани се 35%, што е навистина мал процент, додека делумно информирани се чувствуваат 59%, што е сосема мал прогрес во однос на 2006 година. Тоа говори дека сосема малку се води грижа за информирање на студентите од страна на факултите, не се користи доволно можноста што ја даваат новите медиум и електронската комуникација. *Второ*, во однос на присуството на настава, 82% од анкетираниите изјавиле дека редовно посетуваат настава, а 79 % целосно ги извршувале обврските, што е подобрување во однос на 2006. Посетувањето на наставата носи определен број поени за формирање на конечната оценка, што може да се разбере и како обврска која не мора да биде поврзана со „квалитетот на студии“. *Трето*, времето за учење, односно колку студентите трошат дневно за учење, подготвуваат семинари, есеи, колоквиуми се добиени следните резултати: во

2010 година повеќе од 5 часа трошат 37%, додека меѓу 3-5 часа, 30%. За разлика од 2006 година кога времето посветено на учење студентите го распоредиле меѓу сите понудени модалитети, севкупно, студентите трошеле многу помало време. Генерално, студентите најмногу за колоквиуми/тестови учат повеќе од 5 дена (56% во 2010 и 51% во 2006 година), но и меѓу 3-5 дена (29% во 2010 и 31% во 2006 година). Четврто, во однос на тоа колку се организирани предметите, колку се тешки, обемни, дали го унапредуваат знаењето и дали се потребни. Анкетата покажува дека „најинтензивни се ставовите за обемноста на предметите и нивната тежина, додека најмалку интензивни се ставовите за нивната интересност и организираност. Помеѓу нив се ставовите за унапредување на знаењата и за нивната потреба. Помеѓу 2006 и 2010 година просеците на оценката на студентите за тоа какви се според нив предметите во втора година, речиси кај сите елементи пораснале освен кај организираноста, каде што се намалени. Генерално, како се заклучува во анализата „студентите имаат став дека се зголемува обемноста и тежината на предметите, но дека истовремено се зголемуваат и унапредувањето на знаењата и потребноста на понудените предмети. Заклучокот е дека треба повеќе да се работи на атрактивноста, но и на организираноста на предметите. Всушност, анализите покажуваат дека организираноста на предметите (на факултетите) е „најслабата алка“ во системот. Во однос на 2006 година се зголемени повеќето од вредностите на понудените модалитети. Како препорака, треба да се намалува обемноста на предметите, особено преку едносеместралните предмети, но намалувањето на тежината на предметите не смее да оди на штета на унапредувањето на знаењата.“.

Интересни се ставовите на студенти поврзани со задоволството од работата на асистентите и професорите според 6 категории: редовност на предавањата, дали го почитуваат мислењето на студентите, дали се поттикнува интерактивност, колку се предавањата разбирливи, дали наставниците и асистентите се подготвени за часот и дали се комуникативни и отворени за соработка со студентите.

Накратко, резултатите се следни: асистентите „се пласираа“ за нијанса подобро од наставниците, што заедно веројатно ги прави добри тимови. Асистентите е природно да бидат поамбициозни од професорите. Според општите дистрибуции во однос на различните модалитети, највисок просек

добија одговорите „редовност на предавањата“ (4,35 за наставници и 4,50 за асистенти) и „подготвеност за часот“ (4,1 за наставници и 4,2 за асистенти) од максимална оценка “5”. Кај наставниците најдобро се оценети редовноста и подготвеноста за часот. *Генерално, сите елементи и модалитети се високо оценети.* Сепак, најголем напредок е потребен во сферата на поголемата интерактивност и разбирливоста на предавањата, два елемента што многу влијаат врз квалитетот на образованието. Своите ставови студентите ги изразуваа во однос на тоа: дали начинот на оценување е однапред познат, дали оценувањето е објективно, дали резултатите се достапни за увид, дали прашањата се јасни и недвосмислени, и слично. И овде изборот на анкетираните беше овозможен со скалирање на интензитетот на нивниот став од 1 до 5, при што 5 значеше најголема согласност со ставот, додека 1 означувааше најмала согласност. Студентите најпозитивно се изјасниле за тоа дека „начинот на оценување е познат“ (4,18) и дека „резултатите се достапни на увид“ (3,87). Најмал просек „освои“ модалитетот „прашањата се јасни и недвосмислени“ (3,09). Мали се статистичките разлики меѓу одговорите за колоквиумите/тестовите и за завршните испити. На прашањето за тоа дали студентите се информирани за Еразмус-програмата за меѓународна соработка, резултатите се доста негативни. Имено, 81% од студентите не се информирани за оваа програма, додека информирани се само 19%. Најмногу се информирани студентите на медицинските науки – 34% а најмалку на природно-математичките науки – 11%. *(Извештај за самоевалуација на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“. Скопје, јуни 2014.)*

Во *Извештајот за самоевалуација, во периодот 2012-2013 (2001-2013)* се наведени промените што се однесуваат на УКИМ, и тоа создавање на современа регулатива, изградба стратегија на развој на Универзитетот, и научната работа, нови правила на студирање, каде што „во фокусот е студентот“ изградба на концепт на студирање во согласност со Болоња, спроведување на систем на оценка за квалитет на високо образование преку самоевалуација и евалуација, вклучување во меѓународни проекти, програми и едноставно „негување на традицијата како на најстар и најголем универзитет во државата“ *(Извештај за самоевалуација на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“. Скопје, јуни 2014)*. Во *Извештајот* се нагласува дека станува збор за „интегриран универзитет“, дека станува збор за автономна институција, која самостојно одлучува за својата мисија, стратегија, структура, и кој обез-

бедува „академска слобода“, транспарентност на одлуките во поглед на управување со ресурсите, и слично.

На универзитетот, покрај наставата, научните истражувања се од особено значење и тие се остваруваат на сите единици на УКИМ (што не е вистина), и дена наставниот кадар активно учествува во добивањето на научно истражувачки проекти (на многу наставни единици, институти и катедри, подолг временски период нема проекти). Во *Извештајот* посебно се нагласува дека „УКИМ е интегриран универзитет“ кој во своите рамки ги обединува сите научни области, дека се стреми кон консолидација и воспоставување на соодветен баланс помеѓу квалитетна наставна дејност и учењето, научно истажувачката дејност како и релација со општеството, со воспоставен нов модел на докторски студии, што се разбира како „една од основните карактеристики на УКИМ како интегриран универзитет“. Универзитетот ги следи потребите на стопанството, приватниот сектор и општеството во целина, на студиските програми на кои им се дава приоритет се „одраз на барањата и потребите на локалната, регионалната и меѓународната општествено-економска средина“ и дека студентите, во соработка со стопанството практикуваат настава надвор од факултетите.

На финасиски план: „Универзитетот се наоѓа во крајно тешка ситуација да го дефинира изворот и обемот на средствата потребни за негово финансирање“. Интересно е уште да го нагласиме делот кој се однесува на кадровската политика на УКИМ. Имено, бидејќи финансирањето е од страна на државата, основна пречка во обновување на кадарот, која трае десетина години, „е во рамките на политиката на намалување на јавната потрошувачка, како и стопирање на нови вработувања од страна на државата“. Логиката е малку неразбирлива во ситуација кога бројот на вработувања на сметка на буџетот се зголемува, а универзитетот е средина каде тоа треба да се рационализира. Многу од факултетите се соочија со притисоци за вработувања на кадри кои беа подржувани од владејачките партии, еден вид „партиски“ вработувања, што крајно негативно се одрази во општата клима на универзитетската средина; некои даваа отпор, некои едноставно се помирија со тоа, некои тоа го правдаа дека станува збор за квалитетни кадри, но остана впечатокот покрај непотизмот кој дојде до израз на некои институции на УКИМ, и партискиот дух на вработување се почувствува.

Од анализата на податоците се констатира дека буџетот на Универзитетот за 2009 година изнесувал околу 48.838.000,00 милиони евра. Во вкупниот буџет државата учествувала само со 38%, додека Универзитетот сам обезбедил 62% од финансиските средства. Од државниот буџет главно се исплаќале плати, наемнини и надоместоци со 86%, за комунални услуги, греење, комуникација и транспорт од овој дел се покривале 8%, додека остатокот одел на други трошоци. Од сопствените приходи на Универзитетот, 42% оделе на договорни услуги, главно врзани за надоместоци за зголемен обем на работа во наставната дејност на додипломските студии, за постдипломската настава и други проекти, потоа, 30% оделе на патни расходи, комуналии и греење, градежни зафати и нова опрема, а остатокот одел на други трошоци. Меѓу главните трошоци од делот на универзитетските приходи биле и 23% учество со сопствени приходи во плати, наемнини и надоместоци, што споредено со учеството од државниот буџет за оваа намена изнесува покривање со 30%.

Се разбира последиците од таквата политика доаѓаат покасно, некои се видливи и денес, но тоа се подолгорочни последици, кои се на сметка на студентите пред сè, оние кои треба бенефитот да го почувствуваат во текот на наставата, дека станува збор за добри или лоши професори, или како велат студентите неподготвени за Болоња. Грешат оние кои ги потценуваат студентите дека не се во состојба да ги разликуваат „добрите“ од „лошите“ професори, но фактот дека секој студент поаѓа од потребата, која е длабоко рационална, на факултет се дојдени да земат диплома, ако е можно што побрзо, и да се вклучат во светот на трудот, да заработуваат за себе и своето семејство.

Резултатите од самоевалуацијата на УКИМ упатуваат на неколку заклучоци кои реално ја отсликуваат состојбата. Прво, од извештаите на самоевалуацијата, но и други анализи, поврзани со високото образование и УКИМ пред сè, неразбирливо е што се подразбира под поимот „интегриран универзитет“, односно дали е УКИМ интегриран универзитет? Скоро и да нема ниеден валиден аргумент кој говори во прилог на тоа, ако претпоставиме дека имаме јасна претстава за тоа што е „интегриран универзитет“. Преовладува мислењето кога се говори за УКИМ дека имаме, пред сè, себе модел на универзитет за кој тешко можеме да кажеме дека има нешто кое упатува на тоа, обратно, тоа е се повеќе модел на „неинтегриран“ универзи-

тет или универзитет кој не успева да се интегрира, ако судиме по впечатокот на најголем дел од вработените на универзитетот и други компоненти кои се неспорни, а беа претходно наведени.

Второ, постои висок степен на самозадоволство од добиените резултати од самоевалуацијата, особено во однос од најважните сегменти на образовниот процес, на задоволството на студентите од процесот на учење, во однос на редовност на предавањата, почитувањето на мислењето на студентите, интерактивноста во наставата, односот на наставниците и асистентите, што тешко може да се добие објективно мислење на начин како тоа се прави, се мисли на самиот чин на анкетање, обично на час, со присуство на професор, каде е можна пристрасност како резултат на „околностите на прибирање на податоци поврзани со ставови и мислења“. Потоа, начинот на избор на испитаници, ја доведува во прашање случајноста на примерокот во однос на повеќе параметри, кој може да влезе во групата за анкетање (само оние кои ќе бидат затечени на час) не се знае колкава е групата и слично. Но, и покрај тоа сепак, треба сериозно да се смета на добиените резултати.

Во Извешајот за самоевалуација, во периодот 2012–2013 (001–2013) се наведени промените кое „се однесуваат на УКИМ, и тоа создавање на современа регулатива, изградба стратегија на развој на Универзитетот, и научната работа, нови правила на студирање, каде „во фокусот е студентот“ изградена на концепт на студирање во согласност со Болоња, спроведување на систем на оценка на квалитет на високо образование преку самоевалуација и евалуација, вклучување во меѓународни проекти, програми и, едноставно “негување на традицијата на како најстар и најголем универзитет во државата“ (Извештај за самоевалуација на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“. Скопје, јуни 2014). Во извештајот се нагласува дека станува збор за „интегриран универзитет со централизирано управување „дека станува збор за автономна институција, која самостојно одлучува за својата мисија, стратегија, структура, кој обезбедува академска слобода, транспарентност на одлуките во поглед на управување со ресурсите, и слично. На универзитетот, покрај наставната, научните истражувања се од особено значење и тие се остваруваат на сите единици на УКИМ (што не е вистина, има само на некои н.з.), и дена наставниот кадар активно учествува во добивањето на научно истражувачки проекти (на многу наставни единици (институти и

катедри подолг временски период нема проекти). Во Извештајот посебно се нагласува дека „УКИМ е интегриран универзитет“ кој во своите рамки ги обединува сите научни области, дека цели кон консолидација и воспоставување на соодветен баланс помеѓу квалитетот на наставната дејност и учењето“, научно истажувачката дејност како и релација со општеството, се воспостави нов модел на докторски студии, што се разбира како „една од основните карактеристики на УКИМ како интегриран универзитет“. Универзитетот ги следи потребите на стопанството, приватниот сектор и општеството во целина, студиските програми на кои им се дава приоритет се „одраз на барањата и потребите на локалната, регионалната и меѓународната општествено-економска средина“, студентите, во соработка со стопанството практикуваат настава надвор од факултетите. На финансиски план „Универзитетот се наоѓа во крајно тешка ситуација да го дефинира изворот и обемот на средствата потребни за негово финансирање“. Интересно е уште да го нагласиме делот кој се однесува на кадровската политика на УКИМ. Имено, бидејќи финансирањето е од страна на државата, основна пречка на обновување на кадарот, која трае десетина години, „е во рамките на политиката на намалување на јавната потрошувачка, како и стопирање на нови вработувања од страна на државата“.

Можна SWOT анализа (силни страни, слабости, можности, закани): Ако некој од надвор го чита овој извештај сигурно е дека ќе постави многу прашања. Но едно е јасно, самофалењето на сопствените успеси не е во согласност со елементарните правила на евалуација: дека нема истражувачка работа или ја има инцидентно, дека не се стимулира, дека за кадровската политика не е виновна државата, дека на некои факултети има/ше премногу средства кои нерационално се потрошија, дека хонорарите за дел од професорите беа навистина огромни, дека соработката со универзитетите од странство е нерационална, неефективна и формална, дека универзитетот не ги следи потребите на стопанството, тоа се прави инцидентно и формално, дека нема издавачка дејност (се мисли на електронско издаваштво, кое најевтино и најефикасно) скоро и да нема практична настава или таа е сосема формална и неосмислена, дека борбата да се биде ректор или декан е најважниот чин меѓу академците, дека студентите се на маргините од интересот на менаџментот на многу единици на универзитетот, има модел на докторски студии кој е карикатура и со дух на профитерство, дека

меѓучовечките односи на некои факултети се загрижувачко нездрави... Не можно да се евалуира УКИМ, во неговите рамки постојат навистина солидни делови (групи, институти), но и навистина пропаднати, слаби, непотребни единици. Колкав е нивниот број? За тоа е потребна солидна надворешна евалуација.

Во извештаите за самоевалуација е присутен духот на „самозадоволство“ искажан од страна на студентите од добиените резултати во однос на многу елементи на наставно-образовниот процес, дека најголем дел од студентите се задоволни од на пример асистентскиот кадар, а скоро и да нема асистенти (на пример на Филозофскиот факултет), а 90% се задоволни; задоволството од опременоста на библиотеките, исто така, иако скоро и да не се набавуваат книги, а искористеноста на постојниот фонд е загрижувачки мала, нешто помал процент на задоволство имаа од работата на професорите, се мисли на предавањата, дека станува збор за позитивни резултати. Во извештајот е наведена и оценката на професорот/асистентот (од 5 до 10) во однос на девет аспекти на начинот на изведувањето на наставата на секој предмет засебно: 1. подготвеност за предавањата/вежбите; 2. квалитет на изведување на наставата (начин на изложување на материјалот); 3. редовност на часовите; 4. рационално користење на времето во текот на часовите; 5. поттикнување на студентите за активно учество на часовите; 6. однос кон студентите; 7. достапност за консултации; 8. обезбеденост на соодветен материјал за учење и полагање на испитот; 9. објективност при оценување на испит и на колоквиум. Просечната оценка што ја добиле професорите на Филозофскиот факултет од страна на студентите на деветте ставки што се однесуваат на различни аспекти на начинот на изведување на наставата изнесува 9.10, а просечната оценка на асистентите изнесува 9.23. Според самоизвестувањата на студентите за нивното присуство на наставата изразени во проценти од 10% до 100%, повеќе од половината анкетирани студенти навеле дека биле присутни на сите предавања (55.4%), една третина навеле дека биле присутни на повеќето предавања (32.5%), 8% навеле дека биле присутни на половина од предавањата, а само 4.1% навеле дека присуствувале на помалку од половина предавања.

Во однос на самоизвестувањата на студентите за просекот на оценките од положените испити, најголем дел од студентите навеле дека нивниот

просечен успех се движи меѓу 7 и 8 (38.5%) и меѓу 8 и 9 (35.4%), значително помалку навеле дека нивниот просечен успех е над 9 (18.2%), а сосема малку навеле дека просечниот успех им е меѓу 6 и 7 (7.7%). *(Извештај од студентската аанкета за учебната 2013/2014 г. Филозофски факултет Скопје).*

Овие оценки не се разликуваат многу од самоевалуацијата на другите факултети, каде обично, се констатира дека студентите во целина/просек /најголем дел се задоволни и многу задоволни од она што им го дава факултетот и даваат високи оценки (од можна оценка 10 просекот се движи меѓу девет и десет).

На еден друг факултет, самоевалуацијата е описно презентирана во извештајот дека „наставниците го пренесуваат материјалот“, студентите високо ја оценуваат редовноста и рационалното искористување на времето“, наставникот е достапен, има материјали за учење, има невоедначености во однос на распоредот, но тој се надминува, студентот има голема корист од вежбите, оценувањето е објективно, студентите се присутни на наставата, што генерално нема проблеми. *(Извештај за самоевалуација на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ Скопје за период 2010–2013/14*

Трето, во Извештајот за самоевалуација, во периодот 2012-2013 (2001-2013) доаѓа до израз значително поголема критичност кога се евалуира УКИМ во однос на главните параметри, кои реално ја отсликуваат неговата состојба во скоро сите подрачја на неговото функционирање: образованието, научната работа, финансирањето кои упатуваат на тоа дека не станува збор за „интегриран универзитет“, туку би рекле „универзитет во агонија“, на разединети делови не само во односите на единките (нејасно е како тоа се остварува, и какви резултати од тоа произлегуваат) туку и внатре во единиците, онаму каде има повеќе организациски единици (институти и катедри), каде нема знаци на нивна поврзаност, дури и во оние сфери каде по природата на дејноста, организација на скоро исти или блиски студиски програми, исти цели, не постои скоро никаква соработка и можност за реализација. Во тој контекст, слична е ситуацијата и со научноистражувачката работа, поконкретно, денес тешко можеме да говориме за тоа, особено на некои од единиците на УКИМ од општествените науки. За интегриран универзитет, без реализација на научноистражувачки проекти тешко може да се говори, да не говориме за систем на плати, дополнителна дејност на наставниците, учество во комисији за одбрана на магистратури и докторати

кои претпоставуваат строги правила на компетентност. Системот на плати, на УКИМ е многу интересен, кој е уште еден сегмент покрај многу други дека не станува збор за интегриран универзитет, освен ако сме убедени дека вработените на некои единици на УКИМ се помалку вредни, дека се занимаваат со помалку важни проблеми, едноставно се маргинализирани во однос на други професори кои имаат за два-три пати поголеми примања!

Дека не станува збор за „интегриран универзитет“ говори и сознанието дека дури и во рамките на факултетите се изгубени некои од критериумите при формирање на комисији за одбрана на докторски и магистерски трудови, каде по обичај комисиите се од интитутот, а инцидентно по некој член од друг институт или катедра, а скоро никогаш од друг факултет. Најчесто во комисиите се вртат исти имиња, никој не води сметка за компетентноста на комисијата, ниту тоа, освен понекогаш, но во последно време и тоа се случува некој да реагира, но се чини без ефект. Тоа во голема мера говори за управувачките органи на факултетите кои не водат сметка за еден важен сегмент во функционирањето на системот.

И најпосле во однос на *финансирањето* и колку да е тоа надвор од „самоевалуацијата“, поконкретно, делот кој се однесува на перцепцијата и ставовите на студентите за процесот на студирањето по Болоња, сепак, не може да се занемари фактот, дека УКИМ е во голема мера систем на јавно-приватно-државно партнерство, каде државата не ја обезбедува главнината на материјалните трошоци, тоа е работа на универзитетот, каде голем дел од студентите партиципираат со сопствени средства, особено оние на втор и трет степен и мал дел други извори. Тоа доведе до состојби каде „услугите“ на факултетите студентите треба да ги платат, што многу лесно и многу брзо во услови на засилени процеси на приватизација доведе до процес на „купопродажба на дипломи“, со што се сложуваат сите безмалку, и не само во нашата држава туку и пошироко, од блиското окружување, како тоа можевме да го видиме во анализата каде се говори за голем пад на квалитетот на образованието. Тоа во голема мера изврши силно влијание врз перцепцијата на процесот на образованието од страна на студентите, на нивните ставови за тоа што е „добро образование“, за целта на студирањето и слично.

Што покажуваат резултатите од истражувањата на квалитетот на високото образование

Интересни се резултатите од истражувањата за стручната подготвеност на дипломираните кадри за она за кое се подготвувале, поконкретно кога директно од студенските клупи ќе започнат со работа во компаниите, и кога се очекува да го применат знаењето на најсоодветен начин. Истражувањето на МАСИТ (Macedonian Association of Information Technology) со кое биле опфатени голем број на ИТ компании укажува дека дури 88% од анкетираниите се изјасниле дека факултетите од каде што доаѓаат кандидатите за работа само делумно ги задоволуваат нивните потреби, а 11% сметаат дека дипломата со која доаѓаат практично е безвредна бидејќи знаењето со кое излегле од факултетот не ги задоволува потребите на компанијата. Половината сметаат дека на студентите им е потребно околу три месеци до половина година за да се вклопат во работата на компанијата, најмногу поради отсуството на практична работа. *(Како до поквалитетно високо образование, Центар за истражување и креирање политики, Скопје 2009. www.crpm.org.mk | crpm@crpm.org.mk). Тоа од компанијата бара дополнителна обука за оние кои ги вработува, а тој период може и да трае и до 18 месеци! Се разбира постојат многу фактори кои придонесуваат за таквата состојба но се чини неколку од нив се најзначајни и се непосредно поврзани со процесот на учење. Меѓу најзначајните фактори, кој се наведува во анализата на Центарот за креирање на политики, несомнено е недоволна стручна насоченост на образовните програми, факултетите нудат премногу генерални програми, кои опфаќаат доста широк опсег на области на изучување, поради што слабо се приспособуваат на потребите на пазарот. Потоа, на второ место како фактор се наведува: Застареност на образовниот систем кој води кон недостиг на современи стручни познавања. „Покрај недоволната насоченост на програмите, тие истовремено се и застарени и недоволно се приспособуваат кон современите текови на индустријата“. Недостатокот на практично искуство на наставниот кадар на факултетите, упатува на сознанието дека тие не се во можност да да им пренесат на студентите соодветни практични искуства. Наставниот кадар на македонските факултети е главно ориентиран кон знаење но и „занемарување на вештините на студентите“, фокусиран кон теоретско знаење и занемарување на вешти-*

ните на студентите, што покасно создава проблеми кон прилагодување кон работното место, ги немаат т.н soft-skills способности (презентациски способности, лидерски способности и способност за донесување одлуки, работа во деловно опкружување и сл.).

Анализата на наставните програми покажува дека само мал дел од факултетите имаат поставено конкретни цели на наставните програми, уште помалку специфични компетенции кои се очекува да се стекнат со совладување на програмата по одделните предмети. „Во дел од програмите на УКИМ се поставени цели кои најчесто се на ниво на познавање и анализа, меѓутоа недостасуваат начините на нивно постигнување. На програмите на ФЕИТ покрај целите се дефинирани и генералните компетенции (исходи од учењето) со кои студентите треба да се стекнат. Исто така, целите на отсекот – Маркетинг на УКИМ се доста практично поставени, со акцент на примена на конкретни знаења и вештини. Сепак, само поставувањето на цели, без план за тоа како би требало да се реализираат не е доволно како предуслов да ја води наставата и стекнувањето на соодветни компетенции. Исто така, многу е важно да се утврди дали поставените цели и компетенции се само формално дадени, или наставниот кадар реално се придржува кон методите предвидени за нивно постигнување“. Резултатите од истражувањето реално ја преставуваат состојбата на УКИМ. Наставата и понатаму главно се изведува во духот на „класична настава“, без доволно интерактивност каде студентот е во центарот на наставата. Примената на боловските принципи, кои налагаат промена на методите на работа, иницирање на дискусии, презентација на определени теми, се чини само ја потврдуваат застарената практика, но во голема мера замаглена под поимот „интерактивност“, главно, со содржини кои се дел од учебникот или содржини кои само механички студентите ги презентираат. Тоа во голема мера е присутно и во семинарските и дипломските работи каде нема или сосема малку има истражувачка работа, а уште помалку творечки труд на студентот. Има и појави кога студентите се ставени во улога на „предавачи“, едноставно предаваат дел од материјалот што е обврска на професорот.!

Слични сознанија се добиени и во однос на практичната работа, која сосема малку е застапена, а кај некои факултети не постои и е сосема од формален карактер. Тоа во голема мера го потврдува и нашето истражување. Кај студентите е присутно чувството, и би рекле еден вид страв од со-

очувањето со она кое, ако им се даде шанса треба да го работат, а кое произлегува од нивното образование.

Едно од сериозните истражувања на квалитетот на високото образование во Република Македонија (Пецаковска, 2015), поконкретно креирање на концепт за обезбедување на квалитет покажува загрижувачки резултати, по однос на главните компоненти кои ги претпоставува ENQA (Европската асоцијација за обезбедување на квалитет во високото образование). Пред сè, досегашните евалуации немаат соодветно и значење за подобрување на квалитетот на високото образование, односно во стратегиите на високообразовните институции. Потоа, само мал број од наставниците и студентите се запознаени со стандардите на Европската асоцијација. Одборот за акредитација и евалуација на високото образование е сè уште далеку од исполнување на критериумите за полноправно членство во ENQA.

Во рамките на академската заедница не постои недостиг на сериозна стручна расправа и дебата околу спроведувањето на Болоњскиот процес, и воопшто каков квалитет на високо образование на Македонија и е потребен, недостигаат институционални механизми и елементарни инструменти за тоа. Во Македонија не е јасно дали „обезбедувањето на квалитет е само уште еден инструмент за контрола и уште една бирократска форма за раководење“ или е вистинска промена. Ако целта е контрола, тогаш целта не може да биде постигната, ако е во функција на подобрување тоа значи сосема друга позиција. Она што авторката посебно го нагласува кога говори за системот за обезбедување на квалитет е како да се избегне опасноста да не се падне во „стапицата на преголемата бирократизација на процесите“ што претпоставува многу работа а малку резултати. Проблем е како да се избегне преголемата регулација, постојано дополнување на Законот за високо образование, закон кој регулира скоро се, но со сомнителни ефекти. „Во својата секојдневна рутинска работа ВОИ/универзитетите мора да воспостават/да градат интерни механизми за континуирано надгледување на студиските програми и за подобрување на наставата и учењето како клучни аспекти на наставната образовна програма“ (стр. 245) Неопходно е воведување на други форми на учење/вклучување на студентите со цел не само да се подобри проодноста туку и се практикуваат и други форми на учење (проекти, практична работа, истражувачки проекти).

Едно од прашањата кое е поврзано со обезбедувањето на квалитет во високото образование се однесува на учеството на студентите во тој процес. Освен студентската анкета (самоевалуацијата) практично не постојат други форми, а нејзиното маргинализирање и формална улога уште повеќе го зголемува сомневањето дека студентите се доживуваат како субјекти во наставата.

ПЕТТИ ДЕЛ

ПЕРЦЕПЦИЈАТА НА СТУДЕНТИТЕ ЗА КВАЛИТЕТОТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО *ДЕСЕТ ГОДИНИ ЕКТС СИСТЕМ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ*

Болоњскиот процес и ЕКТС системот на примерот на УКИМ (2008-2015)

Истражување со слични цели, предмет и мотиви беше реализирано пред шест години, само неколку години (четири) од воведување на ЕКТС системот на примерок на повеќе факултети на УКИМ, и уште една анкета (скоро непроменета) повторена неколку години потоа, но не покажа некои позначајни отстапувања од првичните резултати. Во оваа пригода е неопходно да наведеме само дел од резултатите од пред шест години, за да видиме дали нешто се променило во смисла во разбирањето (перцепција, ставови и мислења) за ЕКТС системот и во тој контекст за Болоњскиот процес.

Во краен случај оние кои доаѓаат на факултет не се ни прашуваат за каков систем станува збор, тие едноставно, треба (би било очекувано) да ја почувствуваат промената кога доаѓаат на повисок степен на образование, или на факултет, од средното училиште, ако не го доживеат тоа, тогаш навистина се судруваме со проблеми, или ако тоа го доживеат во негативна смисла. (Ацески, И., 2008)

Истражувањето од 2008 година покажа нешто значајно и тоа за првпат откако е воведен ЕКТС, а тоа се однесува токму на имплементацијата на системот во неговите суштински аспекти што се движат околу одговорот на клучното прашање: Колку неговата имплементација го подобрила квалитетот на образованието на УКИМ, односно колку студентите се задоволни од начинот на студирање. Терминот „задоволство“ е премногу сложен за да се разбере само во една или неколку димензии. Потоа, тој е премногу субјективизиран, секој студент има своја „слика“ за она што се случу-

ва, поконкретно, како го доживува процесот на студирање, неговите мотиви и очекувања.

Пред сè, резултатите од анкетното истражување ги потврдија сомневањата дека новиот систем се соочува со големи проблеми. Секако дека никој не очекувал имплементацијата на Болоњскиот процес да биде без проблеми. Воспоставен во услови кога средствата кои се издвојуваат за високото образование се многу под нивото за нормална работа на една високошколска институција, но и кога отсуствува стратегија за развој за која се одговорни и државата, а уште повеќе посебните единици, факултетите и институтите кои практично функционираа сосема автономно, без некој еднавотвор значајно да им се меша во нивното работење, вклучувајќи го и Универзитетот! Овде се мисли, пред сè на органите на Универзитетот во работата на посебните единици од една страна и државните институции надлежни за образование во работата на Универзитет, од друга страна. Дури се создаде една зачудувачки „автономна“ ситуација, во која никој пред никого не одговара, не само во однос на квалитетот на образованието, во смисла на слобода, понуда на програми, отсуство на врски и соработка со субјектите надвор од образованието, потребите на стопанството, еден вид автархичност, која едноставно се доживеа како „автономност“. *Тоа е амбиентот во кој се имплементира ЕКТС и Болоњскиот процес, што индиректно се одрази и врз ставовите и перцепцијата на студентите.*

Истражувањето покажа дека трансформацијата на УКИМ, пред сè, со посебен осврт на имплементацијата на Болоњскиот процес, но и како процес кој ја покажа не/спремноста на државата да се соочи со фактот дека: промената на системот бара промена на нејзиниот однос не само во сферата на материјалната поддршка туку и пошироко, во политиката кон високото образование и како донесување на правила во процесот на *приватизација на дејноста*, како напор да се изгради квалитетен образовен систем. Тоа во голема мера имаше и сè уште има големо влијание на ставовите и перцепцијата на студентите за овој систем. Едноставно, ако сте платиле треба да добиете за тоа услуга која е спакувана во парче хартија која се нарекува диплома. Самиот чин на „*плаќање на услугата*“ се доживува како нормална операција. Под претпоставка ако го заострите критериумот за добивање на услугата, има некој друг кој тоа може да го направи на уште полесен начин и ако треба и поевтино. Однесувањето на студентите во таа

констелација на односи е очекувано и рационално решение, барем на краток рок: да се добие диплома без многу труд и побрзо. За другите консеквенции од тој чин нека размислува некој друг. Секоја диплома добиена на тој начин има иста вредност на пазарот на труд. Оваа ситуација на формирање на „полуприватни универзитети“ најмногу дојде до израз кога започна процесот на вистинска приватизација, односно кога започна акредитација на приватни универзитети и факултети, а со тоа еден вид на нелојална конкуренција, во која борбата за студенти започна осетно да го урива квалитетот на образованието.

Освен декларативните заложби за квалитетно и европско образование со ниедна постапка државата не покажа разбирање за вистинските проблеми на високото образование, што го остави да плива во водите на транзицијата под плаштот на автономија, а суштински беше оставено да прави нешта кои доведоа до *дезинтегриран универзитет*, до „пазарно“ ориентирано јавно образование, понекогаш втурнато во партиски пресметки, кои сметам дека не биле пресудни, и оставено на маргините да егзистира „само за себе“. Но, што покажа истражувањето пред шест години, дали ја потврди општата претстава за високото образование која се формира по воведувањето на новиот систем.

Истражувањето на студентската популација беше реализирано во почетокот на јуни 2008 на примерок од 446 студенти на 9 факултети во составот на УКИМ од втора и од четврта година. Идејата да се анкетираат студенти од завршната година беше да се согледа дали постои разлика во перцепцијата во однос на оние од пониските години(втора година) односно дали некои од слабостите од имплементацијата на ЕКТС се надминати. Испитаниците не се избирани по принципите на случаен избор. Се појде од еден критериум: присуството на студентите на факултетите во определен временски период и да се избегне групното анкетирање што може да има влијание во објективноста на одговорите.

Анкетниот прашалник е составен од два основни дела: прашања што се однесуваат на основните податоци за испитаниците и две групи прашања - листи на ставови од Ликертов тип. Едната листа се однесува на ставови во однос на студирањето, и можностите што ги нуди образованието за успех во животот на човекот. Втората листа опфаќа ставови што го покажува-

ат односот спрема Болоњскиот процес, поконкретно како тој процес се перцепира од страна на студентите и колку тие се информирани за него и од кои извори. Во прашалникот се поместени и повеќе прашања кои главно се во функција на продлабочување и дообјаснување на ставовите од листата што се однесува на Болоњскиот процес. Обработката на податоците е на ниво на дескриптивна анализа со пресметани фреквенции на одговорите, односно, процентуална застапеност на модалитетите на секое прашање, и делумно само за некои прашања, со поконкретна обработка по факултети, бидејќи сметавме дека разликите во одговорите во однос на припадноста кон определени факултети е значително изразена, што претпоставува дополнителни анализи и одговори на прашањата што нужно ќе се постават, а главно се поврзани за причините кои довеле до таа состојба. Некои разлики во одговорите за дел од прашањата особено за перцепцијата како се реализира ЕКТС ќе ги претставиме во анализата мотивирана од можноста да предизвикаат дискусија. Се разбира без понатамошни истражувања секое генерализирање на заклучоците е нежелно. Неможноста да се компарираат резултатите со слични истражувања ни ја одзема можноста за пошироки генерализации Структура на испитаниците. Структурата на испитаниците по пол е следната. Од вкупниот број 61,2% се од женски пол, другите 37,9% од машки. Потоа, 75,8% се од втора година, во државна квота се анкетирани 62,1%, другите се со партиципација, што говори за пренагласеноста на државната квота и не одговара на реалноста, барем на некои факултети. Во однос на покажаниот успех во текот на студирањето, најзастапени се оние кои имаат среден успех меѓу 7 и 8 (37,45) и 8 (23,5). Другите испитаници скоро подеднакво се застапени во однос на успехот, а покажале успех меѓу 6-7 и над 9, приближно по 15%. Скоро 2/3 од испитаниците потекнуваат од Скопје.

Имено, истражувањето, во најопшт поглед, покажа дека политиката на државно ниво, која ги занемари критериумите за квалитетно образование, негативно се одрази во сферата на имплементација на Болоњскиот систем во две насоки: првата, како недоволна поддршка на УКИМ да се соочи со европскиот систем на високо образование, и втората, како недоволно одговорен однос демонстриран од страна на повеќе единици на универзитетот, меѓу другото, и во прекумерно запишување на студенти со т.н. приватна квота, со што се доведе во прашање нормалниот образовен процес,

во услови на имплементација на систем кој претпоставува минимум принципи без чие почитување може да се претвори во нешто непосакувано, затоа што студентот го става во центарот на внимание, а тоа значи нормални услови за студирање во секој поглед. Тука лежи еден од најважните проблеми кога говориме за квалитетот на образовниот процес. Таа состојба никогаш доволно не го загрижи, ниеден од субјектите во образовниот процес. Се разбира малкумина профитираа, малкумина од професорите, државата, но и дел од студентите кои се стекнаа со диплома за завршен факултет.

Без квалитетно високо образование нема приклучок кон европското поле на високо образование, нема конкурентност на пазарот на труд. Тоа не беше сигнал дека треба веднаш да се започне со евалуација и *однадвор и одвнатре* и како евалуација од реномирани и признати евалуатори на европско ниво и како само/евалуација одвнатре која ќе биде доволно препознатлива и квалитетна за да може пројавените слабости да ги решава брзо, транспарентно и квалитетно.

Резултати од истражувањето од 2008. Накратко, од резултатите од истражување може да се заклучи (но не и да се генерализира) следното: Прво. Постои висок степен на вреднување на значењето и улогата на високото образование и убеденост од страна на студентите дека само со образование човекот може да го трасира вистинскиот пат во животот, кариерата и успехот. Тоа индиректно говори и за прогресот на општеството; Второ. Присутен е висок степен на критичност спрема имплементацијата на Болоњскиот процес, начинот како се реализира, конкретно во наставниот процес, и критички однос на подготвеноста на факултетите да го имплементираат ЕКТС и подготвеноста на наставниците и соработниците во неговата реализација. Трето. Студентите покажуваат висок степен на критичност кон сите аспекти на образовниот процес. Ставени се во ситуација на недоволна снабденост со литература, со крајно оскудна опременост со современи средства, без компјутери, без пристап до интернет, со застарена настава, и без можност да бидат активни чинители во образовниот процес.

Прашањето: што се случува по воведувањето на Болоњскиот процес, јасно упатува на еден општ заклучок дека - универзитетското поле во Македонија долго време е надвор од стратешките цели на државата за развојот на високото образование и во секој поглед. Однадвор оставено само на себе, одвнатре отсуство на свест за промени и соочување со проблемите. Она што

денес се случува е многу повеќе резултат на стихијните, хаотични и нужни промени, во насока на омасовување на високото образование и промени иницирани од обврските од имплементацијата на Болоњскиот процес но и од отворањето на голем број приватни и државни универзитети и факултети да се постигне посакуваниот европски просек на високообразовани кадри. Промените се принудени да се движат во повеќе насоки и да задоволат различни барања: масовност од една страна, но од друга да се обезбеди квалитет, потоа, формирање на статус на приватно-јавно партнерство и губење на статусот на државен универзитет, кој е принуден во најголем дел да се самофинансира и да биде конкурентен на приватните универзитети, кои во потрага по студенти се чини дека најголем дел ги напуштија сите критериуми за квалитет.

Секако дека ќе биде потребен многу напор од страна на субјектите на образовниот процес и универзитетското поле на УКИМ да се доведе до приближно ниво до онаа стварност што долго години се формира во западните развиени општества, каде што во блиска иднина треба да се најде и Македонија, каде што реално и е местото. Се чини дека состојбата од пред седум-осум години (2008) не е ни малку подобрена. Напротив, ако судиме по перцепцијата, ставовите и мислењето на студентите многу нешта тргнале на полошо. Сепак нешто остана неразбирливо. И покрај укажувањата дека универзитетот се соочува со проблеми кои произлегоа од воведувањето на новиот систем, никој на универзитетот (и неговите членки) не го отвори прашањето затоа како да се надминат истите. На пример, требаше на некои факултети долго време, скоро шест-седум години да се сфати дека тестовите не се добри како единствен начин во оценувањето на студентите, дека на некои групи и факултети особено од општествените науки е потребен и устен испит и други начини за да се дојде до повисока објективност во оценувањето на студентите. Да не говориме и за фактот дека најголем број од факултетите отворено не се спротивставија на притисоците од страна на Владата дека не се во можност да запишуваат два или три пати повеќе студенти, од капацитетот на институцијата. На пример, има групи со десеттина вработени и денеска, на некои институти има над 500 активни студенти на четирите години на студии, со број на часови над нормалното и обврски кои се разбира никој не е во состојба реално да ги извршува.

Истражувањето на перцепцијата на студентите на Болоњскиот процес, односно ЕКТС, кое започна уште пред шест години, поконкретно 2008 година, се одвива со скоро непроменети цели и предмет на истражување: целта, во ова истражување, како и пред седум години е имплементацијата на болоњските начела, односно реформата која започна со имплементација на Болоњскиот процес и ЕКТС. Поконкретно, согледување на успешноста на спроведувањето на Болоњскиот процес и ЕКТС системот и преку испитување на ставовите на студентите, без при тоа подлабоко да се навлегува во расправа за студиските програми на пример, а и за другите аспекти на процесот, како што е финансирањето на образованието, менаџирањето, или ставовите на наставниците или пак односот на државата кон високото образование.

За нашата анализа неколку прашања се од клучна важност а се поврзани со учењето, поконкретно, односот на студентите кон новите правила кои непосредно произлегоа од воведувањето на ЕКТС системот, ефектите од воведувањето на едносеместралните предмети, оценувањето, учеството во наставата, не само пасивното присуството на часовите за вежби и предавања, совладувањето на материјалот и слично. Тоа во голема мера не претпоставува само анкета, туку и други методи, пред сè, мислиме на квалитативни пристап, кога ќе се слушне гласот на студентот за ситуацијата во која се наоѓа.

Пристапот во истражувањето од 2015 год. Истражувањето, поконкретно анкетирањето беше реализирано во средината на октомври месец, оваа година, само што почнаа активностите на студентите (предавања, вежби, испити) во еден релативно мирен период, ако се суди по динамиката и карактерот на настаните во изминатиот период, од почетокот на 2015 година, сè до завршување на семестарот, јуни месец оваа година, период кој не е многу адекватен за анкети, кој беше проследен со студентски протести, односно една невообичаена студентска раздвиженост. Во анкетното истражување се тргна од идејата колку е можно дел од резултатите да се компарираат со слична анкета која беше реализирана пред седум години. (октомври 2008)

Имајќи го предвид фактот дека јавното мнение на студентите за Болоњскиот процес, поконкретно како го доживуваат, колку се задоволни од

наставата, вежбите и предавањата, и воопшто реализацијата на ЕКТС системот, дали го добиваат тоа што го очекуваат од студирањето, било предмет на неколку истражувања, (самоевалуацијата е во суштина анкетирање) кои, главно, се базираат на анкетата како главна метода и техника во прибирање на податоци. Во некоја мера, беше и неизбежно дел од прашањата практично да бидат слични, а некои исти со оние на самоевалуацијата. Сигурно дека би било малку пренагласено и несоодветно да ги компарираме резултатите, но сличноста и разликите во дел од одговорите на слични прашања не нè оставаат рамнодушни да го поставиме прашањето на што се должи тоа.

Анкетата, само по себе многу не говори за суштината на проблемот, таа може во некоја смисла, ако не биде строго контролирана и случајна да не ја одрази објективно состојбата, но во ситуација кога голем дел од резултатите се слични или исти, еден подолг временски период, дури и во некои сегменти покажуваат тенденција на негативна перцепција и ставови кои укажуваат дека состојбата се влошува, тогаш нивната сериозност доаѓа до поголем израз. Резултатите од анкетата треба да се разберат како сериозен сигнал за тоа што се случува дури и под претпоставка да покажуваат многу позитивни и посакувани состојби, кога не „убедуваат“ дека не се пожелни никакви практични активности во подобрување на состојбите, дека сè се одвива во посакувана насока. Во овој контекст да го спомнам *задоволството*, кога и почна да се применува ЕКТС системот на еден од факултетите на УКИМ, раководството на факултетот тврдеше дека сè се одвива „прекрасно и системот покажува спектакуларни резултати“. Навистина што беше „спектакуларно, никој не се обиде да покаже! Тоа беше период кога на некои институти се запишува и три до пет пати повеќе студенти од она што може да работи нормално тој! Се чини дека „нормални, беа само хонорарите кои, рака на срце, скокнаа повеќекратно! Во суштина самозадоволството беше разбирливо, затоа што немаше механизми да се следи што се случува навистина, а тоа што „однадвор“ набљудувано немаше видливи знаци дека не се остваруваат очекуваните резултати, беше доволно медиумски замаглувано. Може да се рече и обратно од тоа: кој ќе посака се запишува на факултет, релативно со ниска школарина, потекоа солидни хонорари за слабо платените професори на некои факултети, но и како резултат од оние кои масовно се запишуваа на втор степен, скоро никаква одговорност во реализација на програмите, кои се акредитира без проблем,

отворање на десеттина дисперзирани студии. Оние кои укажуваа на проблемите се доживува како партиски критичари на власта или како несериозни критичари без аргументи, наспроти „огромните успеси“ на образовната политика, која себеси и другите ги убедуваше дека може за кратко време да се постигне процентот на учество на популацијата со високо образование забележана кај европските земји.

Примерокот на истражувањето не е случаен, начинот на анкетање, главно, беше реализиран за време на часовите на студентите, но еден поголем дел се реализира индивидуално. Тоа е важно да се нагласи, од причина што овој пат за разлика од 2008 година, се забележа висок степен на резервираност, па дури и рамнодушност во пополнување на анкетните листови. Дури и обидот да се дискутира за системот на студирање во најголем број од случаите не успеа. За обработка беа земени 350 анкетни листови, еден поголем број (околу стотина) не влегоа во системот за обработка од разни причини, непотполни, пред сè. Некои прашања беа неразбирливи за студентите, особено околу Болоњскиот процес, најверојатно поради неинформираност, што се покажа подоцна како точна констатација.

Со анкетата беа опфатени *пет факултети* од општествените и природните науки од втора и четврта година на студии со скоро идентична застапеност на студентите од Скопје и внатрешноста, но со значително поголема застапеност на оние кои студираат во државна (82%) квота. Главно се изјасниле дека студираат тоа што навистина го сакаат и дека во нивната определба за тоа никој немал посебно влијание. Тоа е важно да се нагласи, изборот на студиите бил во скоро 90% од одлука на студентот.

Профилот на анкетираниите студенти. На прашањето: дали средното училиште доволно ги подготвило за студирање само *половината одговориле потврдно*, секој петти смета дека тоа воопшто не ги подготвило, а секој трети само малку. Образованието на таткото на секој трет испитаник е факултетско, и поврзано со работа во администрација, мал дел од оние кои се изјасниле нивните родители имаат работнички занимања или се невработени. Ако се обидеме, иако не станува збор за неслучаен примерок, да направиме еден профил кој студент влегол во анкетата во однос на основните белези, тоа би изгледало вака: студент, од женски пол (над 70%), со успех меѓу седум и девет (над 70%) и студира тоа што го сака. Интересно на некои факултети на предавањата, главно, доминираа студентки, иако не е таква

структурата на студентите реално. Одговорот на прашањето поврзан со ставот на студентите за тоа дали средното училиште ги подготвило за факултет е малку зачудувачки, скоро половината не се убедени во тоа. Тоа заслужува многу подлабока анализа за причините за тоа, но останува впечатокот дека образовниот систем на средно и високо ниво ја немаат потребната хармонизација, оние кои ја имаат улогата на наставници во средно училиште се чини дека по дипломирањето изгубиле секој контакт со факултетите, со надградба на сопственото образование, што се одразува врз оние кои продолжуваат на факултет.

Ставови кон образованието воопшто. Од понудените осум ставови за образованието воопшто, и во тој контекст *дали вреди да се студира и дали тоа значи дека се вложува во иднината*, најголем дел се изјасниле позитивно, со скоро 90% , само мал дел сметаат дека студирањето во тој поглед не значи ништо за поединецот, не вреди да се студира и слично. Но, веднаш наредниот став, кој се однесува на вработување поврзано со факултетот, само половината се убедени во тоа, а скоро секој трети не е убеден, и дека се мали шансите да се работи во струката за која се образува. Скоро приближно се изјасниле и во однос на ставот: *За човек да најде работа треба да има факултет*, нешто над половина од анкетираниите се изјасниле позитивно, односно дека факултетската диплома е таа која ќе гарантира дека полесно ќе се најде работа. И во однос на другите ставови кои говорат за подготвеноста за работа по завршување на факултетот, и тоа дали работодавците ги ценат оние со факултет, позитивното изјаснување се движи во границите на половината од вкупниот број на испитаници, но, кога тие се поврзуваат со нашата држава, оптимизмот нагло опаѓа, само третина се убедени дека образованието ги зголемува шансите да се успее. Тоа е важен факт кој од основа ја менува *мотивацијата и посветеноста* на студиите. Факултетот ја нема таа симболичка улога, дека на некој начин му дава повисока вредност на оној кој е студент за разлика од оној кој тоа не е. Во суштина масовното студирање во голема мера ја упропастува идејата за мисијата на универзитетот и сликата за „човек со диплома“, барем во наши услови и во овој момент, а ја деградира оној момент кога шансите да се вработи за тоа зашто студира за еден дел се многу мали. Тоа во голема мера се чувствува само десетина години од воведување на Болоња и ЕКТС кога многу студиски групи и факултети се соочуваат со недостаток од студенти, без

разлика колку е нивниот капацитет, но праксата да се има многу студенти и понатаму притиска во делот околу финансиите.

Што покажа истражувањето од 2008 год. По малку зачудува оптимизмот на студентите (скоро 60% од испитаните) дека по завршувањето на факултетот ќе работат во структурата, ако се знае дека тоа не е случај за голем дел од дипломираните посебно тоа се однесува за некои занимања. Скоро секој трет студент не е сигурен дали ќе работи во структурата што е интересен податок, но е близу до реалноста. Интересно би било да се види за кои факултети станува збор.

Најголем дел од студенската популација, со над 75% од испитаниците е убеден (многу се сложува 44,1%, малку се сложува 31,3%) дека со стекнувањето на дипломата ќе биде подготвен да го работи тоа за што се школувал. Интересно е да се истакне дека кај некои факултети овој процент е многу понизок од просечниот. На пример, испитаниците на економскиот, правниот и технолошко-металуршкиот факултет значително во помал процент „многу се сложуваат“, со ставот, од на пример од ПМФ и некои други факултети, каде има значително помал број на студенти. Причините за пројавените разлики од анкетното истражување не можеме со сигурност да ги претпоставиме. Потребни се дополнителни анализи за факторите кои го формираат ставот на студентите и чувството дека факултетот целосно ги подготвува за работа која е поврзана со нивните студии. Големите разлики говорат нешто суштинско за имплементацијата на ЕКТС.

Интересно е сознанието за улогата на образованието во зголемувањето на шансите да се успее во животот кога се поврзува конкретно со нашата држава, односно дали тоа важи и за нашата држава, одговорите на студентите во завосност од тоа на кој факултет студираат се многу различни.

Сепак, оптимизмот кај студентите кој владее во текот на студирањето за вредноста на факултетската дипломата, подготвеноста за работа, за угледот кој го носи образованието, се елементи врз кои може да се донесе не-одминливиот заклучок дека станува збор за високомотивирани личности, кои длабоко се убедени дека факултетската диплома е нешто што човек треба да ја стекне секој млад за да успее во животот.

Слични резултати се добиени и со истражувањето пред седум години, имено дека стекнувањето на универзитетска диплома во Македонија ги зголемува шансите за успех. И како тогаш констатиравме, тоа во голема мера

се однесува и за денес, тоа може да се разбере и како резултат на кризата во која западна државата по деведесеттите години на минатиот век, кога бројот на невработените без факултетска диплома е релативно висок, а периодот за прво вработување е многу долг и во просек изнесува колку и времето поминато на факултет. Секако дека шансите да се работи нешто поврзано со она за кое се образува студентот е многу важно и кога се анализираат и мотивите за учење, поконкретно степенот на посветеност и заинтересираност за повисок успех. Денес се живее со едно убедување кое е карактеристично за мнозинство од студентската популација дека успехот не е толку значаен за да се дојде до посакуваната работа туку други причини, што дестимулативно влијае во залагањето и интересот за студиите. Имено, во најголем дел од истражувањата на јавното мнение и вредностите на младите се покажува висок степен на убеденост дека за успехот и кариерата се поважни партиската припадност, врските а помалку успехот во студирањето, способноста и слично. Тоа во голема мера го еродира вредносниот систем особено во оние сфери кои непосредно се поврзани со значењето на залагањето и работата, дека само со работа и посветеност на занимањето се постигнува посакуваниот успех и дека ако „успехот“ не се базира на тоа, значи дека во системот преовладала друга матрица на вредности. Тоа се одразува во мотивацијата за работа и ја урнисува посветеноста во работата, во нашиот случај студирањето.

Но, кога говориме за невработени со факултетска диплома, треба да го имаме фактот дека невработеноста се однесува на дипломирани, главно, од општествените науки, а многу помалку од другите области, а најмалку од техничките и информатичките науки. На пример, последните десетина години се отворија многу факултети кои главно образуваат менаџери, економисти и правници, кои се сè помалку барани на пазарот на труд, а доаѓањето до дипломата се доживеа многу полесно во однос на другите, особено оние кои се поврзани со техничките и информатичките науки. Отсуството на елементарно насочување или укажување дека идниот дипломец ќе има тешкотии за дел од профилите кои ги нудат некои од факултетите ќе биде исклучиво тешко, во голема мера беше премолчено од субјектите во образованието, за факултетите тоа е се чини најмалку битно, но и за државата, едноставно дел од младите наместо да бидат во заводот за вработување и да бараат работа, пет-шест години ја играат улогата на студенти. Тоа

се разбира има добри страни, но за еден поголем дел значи одложување на проблемот, се разбира со многу потешки последици, ако го имаме пред себе фактот дека факултетското образование нуди многу малку задоволство и развој на личноста на младиот човек, наставата ја нема таа улога за личноста. Преовладува едно мислење, и да е пренагласено е застрашувачко, дека во суштина еден дел (но, колкав!) од дипломците се до тој степен неоспособени се смета дека се на работ на недоволна *описменост*, што е доста сложен термин за да се види на што се однесува. Но, секако за нас е најважно она кое се однесува на недоволна стручна обученост/компетенција за тоа што треба да го работи. Тоа доаѓа и од фактот што за голем дел од оние кои се тестирани од страна на работодавците, се покажува дека еден дел од дипломците практично се надвор од она кое компанијата го бара од дипломецот, за да биде продуктивен. Тој мора да посетува настава да се дообразува, а тоа може да трае и до две години.

Ставовите на студентите се непроменети подолг период, вложувањето во образованието е нешто позитивно за поединецот, без разлика дали тоа може да биде материјализирано, во смисла на соодветна работа или дури и да се најде работа со факултетска диплома. Еден помал дел се свесни дека „губат време на факултет“, не се задоволни од тоа што им го нуди факултетот, и ја изгубиле надежта дека некогаш ќе работат за тоа што се образуваат.

Однос кон наставата, редовноста на предавањата и вежбите, и оценката за нивната вредност во совладување на материјалот за испит. Колку одговорот на прашањето за редовноста на наставата ја одразува реалноста, тешко може да се каже, од проста причина што главно се анкетираат студенти кои се во моментот присутни на настава, и од групи со неколку десетина студенти беа присутни помал број, но малку зачудува фактот кој говори за полезноста од посетата на вежбите: за секој трет студент тие се бескорисни, формални, а околу десетина проценти изјавиле дека воопшто немаат вежби, не дали ги посетуваат, се разбира ако ги имаат по програмата. Организацијата на предавањата е оценета доста негативно, дека предавањата не се добро организирани, распоредите се несоодветни и навистина кога ќе се погледне распоредот на некои институти (студиски групи, тоа е својствено за многу факултети) се случува во еден ден студентите да имаат (по распоред!) и по дванаесет часови. Тоа се случува и за дел од професорите, кои

понекогаш во текот на еден ден да имаат по 8 часа! Тоа е тешко да се коментира и што во суштина значи. Една насока во анализата не води во несериозен однос на *менаџментот на факултетите*, дека никој не води сметка за буџетот на времето и распоредот на активностите, друга насока е *сосема разочарувачка* и подразбира дека тоа е сосема формално, односно, карактерот на практичната реализација, а реализацијата на програмата и така се одвива на начин кој многу не води сметка за часот, времето на студентот, ефективноста и слично, распоредот е за „пред органите“, од повисок ранг. Кога говориме за ангажираноста на студентот и професорот мислиме на ефективен и ефикасен ангажман, ако нема можност тој да се реализира, тогаш формалното исполнување на обврските е навистина непотребно! Дали за тоа се свесни студентите? Се чини дека бројот на оние кои се убедени дека нешто не е во ред е доволно голем за да предизвика буна во редовите на менаџментот на факултетите и професорите пред сè!

Скоро секој петти студент не е во состојба ништо да наведе што конкретно се работи на часовите, дека не се мотивирани за работа, дека не добиваат корисни информации. Секако дека не можеме да говориме за некои поопшти заклучоци, но има доволно индиции, на некои студиски групи и факултети, има малку вежби, дали и поради тоа што нема асистенти, има многу отворени прашања. (Тоа особено, како ќе видиме покасно, се гледа од распоредот на часовите за предавања и вежби, кога во еден ден и тоа не е инцидентно студентите да имаат, по распоред! и по девет-десет часови, исто колку и наставниците, некои дури и дванаесет часови!) Дали фактот што групите се преголеми, околу една третина изјавиле дека имаат вежби во група со над 40 студенти, и дека половината немале шанса да дискутираат по темите кои се предмет на расправа. На предавањата и вежбите, скоро една третина од оние кои ги посетуваат скоро и ништо не научуваат, половината се на мислење дека предавањето е корисно како и вежбите, а скоро секој петти не е во можност да процени. Само половина од наставниците користат помошни средства во наставата. Резултатите од анкетата бараат понатамошни истражувања за да се лоцира поконкретно проблемот, не поради тоа што во конкретни ситуации (за предмет или програма, група) не се знае, едноставно да се види дали тоа е вообичаена практика на дел од групите или е само инцидент. Но, самиот факт, добиен на ваков начин, преку анкета говори за тоа дека еден важен сегмент од ЕКТС системот

во некои средини е напуштен, дека студентот не е ниту „објект“, ниту „субјект“ во наставата, или ја нема или ако ја има нема скоро никаков ефект. Тоа како ќе видиме произлегува и од одговорите на другите слични прашања, а се чини дека е многу важен сегмент од образовниот процес. Ако нема адекватна настава (се мисли на редовна, организирана и со активно учество на студентите) се друго е во втор план, и нема големо значење за процесот на учење. Во право се оние кои не доаѓаат на предавања.

Колку распоредот на предавањата и вежбите во текот на семестарот говори нешто за сериозноста на студиите, но и за односот на менаџментот на факултетите интересно е да видиме како тоа е уредено на еден од факултетите од УКИМ кој себе си се самоевалуирал како еден од надобрите на највисоко рангираниот универзитет во Република Македонија. На една од студиските групи, поконкретно институт, во актуелниот распоред е забележано дека студентите од конкретната година кога ќе дојдат рано наутро во 8 часот до 12 часот слушаат еден предмет предавања и вежби, за да веднаш продолжат со друг предмет, се разбира без пауза до 15 часот и останат во иста слушална до 19 часот да слушаат трет предмет! Ова не е исклучок, барем два до три дена во неделата студентите мора да следат настава континуирано во обем од 8-10 часови. Дали е ова сериозно, дали може да се говори за нормална настава! Дали има воопшто настава, дали ако има таа има некој позитивен резултат. Би било добро да се направи експеримент и навистина да се држат часови со таква динамика. Ова стои на ВЕБ страната на факултетот. Такви распореди има и на други факултети. Или еден наставник кој континуирано држи (треба да држи) 9 часови во текот на еден ден? Тоа е објавено на страната на факултетот. Дали некој го прашал професорот како постигнува во еден ден да одржи настава во траење од 8-9 часови! Дали некој е во состојба да прави евалуација кога ова ќе го види на страната на институцијата за ангажманот на наставниците. Уште еднаш се прашуваме која е целта на распоредот: да се прикаже ангажман пред надлежните органи, да се даде до знаење на студентите дека треба, по правилата на ЕКТС системот дека имаат настава. Што е во суштина наставата? Овде не станува збор за консултации, туку за предавања и вежби. Дали станува јасно како студентите ја вреднуваат наставата? Кои се тие кои немаат мислење за тоа дали учат на часот? Има многу прашања. Анкетата само регистрира став, мислење, состојба.

Тешко може да се дојде само врз основа на една анкета до попрецизно сознание и се дојде до поопшт став за тоа, се чини дека секоја група, факултет, институт, но и професор или асистент се одликува со сопствени вредности. Но, останува оправдано сомневањето дека во рамките на една група има многу различни ставови и различно однесување и перцепција од страна на студентите, половина имаат некакво сепак позитивно мислење, а втората половина спротивно на тоа или крајно негативно. Во оваа пригода да го нагласиме едно од начелата на Болоњскиот процес и ЕКТС системот дека во центарот на студирањето/учењето е студентот, кој мора перманентно да ја совладува материјата и биде мотивиран да учи и биде креативен максимално. Колку класичната настава е во таа функција не е тешко да се претпостави.

Студирањето по правилата на ЕКТС системот, кога од студентот се бара редовност, во секој поглед, за професорите се подразбира, тогаш нелогично е да прашувате за редовност, или дали часот има позитивен ефект, поконкретно дали доволно се учи на часовите. Но, на вежби со неколку десетици студенти тешко може да се претпостави дека секој студент во текот на семестарот, под претпоставка сите часови (два часа неделно, околу 20 часа за цел семестар) може да дојде до контакт со професорот или асистентот и тоа биде креативно).

Потребни се продлабочени истражувања, подолготраен мониторинг, за да се детектираат главните проблеми. Има сериозни индиции кои упатуваат на фактот дека голем (помал, доволен, критичен!) број од наставниците не поседуваат доволно вештини во презентација на материјалот кој се совладува од страна на студентите, дека професорот презентира нешто кое студентот тешко го наоѓа, дека литературата за подготовка на испитот или е сведена на скрипта/книга од која професорот „ги влече прашањата“, или пак, е толку голема, обемна што при организација на наставата како нормално се подразбира од страна на ЕКТС системот, да се учи и полага, а тоа е во временски период од најмногу три месеци, со програмски содржини од најмалку 5 предмети. Во таа ситуација се убива секоја помисла студентот сериозно да пристапи на еден постудиозен начин да ги совладува содржините. Тоа особено е видливо кога најчесто еден професор (тоа е факт на некои од факултетите!) да предава по 4 или 5 различни предмети (тие по дефиниција се различни) а при тоа да нема асистент/и кои ќе му помагаат и ќе работат со студентите. Или со други зборови, не можеме да говориме

за „студент субјект во наставата“, дури ни за студент како „објект“ во наставата од причина што тој во контактот со професорот и асистентот, не е во можност да дискутира за некој проблем и сериозно се подготви за тоа.

Во суштина ЕКТС системот, кој се посматра од една позиција која е ослободена од начинот како се реализира, се добива впечаток дека е добар, ефикасен, студентот го претпоставува во центарот на вниманието, се работи перманентно, или се претпоставува дека ќе се работи, трудот се вреднува перманентно и слично на тоа. Но, кога истиот тој систем ја побара својата практична реализација се чини дека ја уништува секоја помисла за „студентот како субјект“, перманентното „оценување“ се претвори во карикатура од „процес на тестирање“, совладувањето на материјата за испит многу лесно се поврза со она што се бара на тестот, се губи контактот, и ефектите се спротивни од она што се очекува од процесот. Системот на тестирање, кој се спроведува двапати во текот на семестарот, при ваква организација на студентите ја убива секоја помисла на студентот да размислува и биде минимално креативен, што подразбира консултација на литература, пред сè оригинални извори, а не најчесто прераскажувани и несистематизирани содржини кои не се доволни да ги лоцираат проблемите кои се предмет на анализа. Потоа, тестовите особено оние со затворени прашања не нудат многу креативност во одговорите, за разлика од есејскиот тип каде, сепак, може да се говори дека студентот нешто во одговорот го креира на „свој начин“.

Тестирањето во голема мера ослободи многу време за професорите кои „не губат време“ за устен испит, дури има и електронско читање резултати!, но тоа упропасти дел од концептот за еден минимален контакт на професорот и студентот, се изгуби можноста за дискусија, расправа, она без кое не е можно едно сериозно учење. Но, како е можно да испитате, за една сесија, на пример 300 студенти, колку време е потребно! Се разбира тука е важно да се наведе и изработката на семинарски работи и други активности кои се во функција на учењето, на креативното учење. Или практичната настава, која за жал скоро и да ја нема на УКИМ, или на добар дел од членките на УКИМ.

Ставови на студентите спрема наставниот процес. Ставовите на студентите кои се однесуваат на оценката на наставниот процес и задоволството од него можеби подиректно, попрецизно и пообјективно ќе не приближат до состојбите. Но, пред да се обидеме да заклучиме и ги побараме

причините за карактерот на мислењето на студентите, накратко да укажеме на резултатите од анкетата.

Прво, само мал дел од анкетираниите студенти се информирани за ЕКТС системот, тоа впрочем е сознание и од други истражувања. Тоа во голема мера го обезвреднува секое посериозно испитување на ставовите на студентите и за Болоњскиот процес и ЕКТС системот. Зошто не се информирани е друго прашање, тоа е поврзано со менаџментот на факултетите. Скоро половината од студентите немаат валидни информации за системот на студирање, а една петина се чини дека не знаат и за што станува збор кога ќе се каже ЕКТС систем.

Втората група на прашања се однесува на совладување на наставното градиво, начинот на негово совладување, барањето на студиите, во однос на обемноста и слично. Најголем број од анкетираниите, скоро 45% се сложуваат со ставот дека наставното градиво е премногу тешко, една третина, спротивно на тоа, не го делат тоа мислење, а што е малку зачудувачки, секој петти нема мислење, не знае дали е тешко или лесно. Потоа, уште еден факт малку зачудувачки влијае, секој трет студент изјавува дека учи напамет факти, теории, нешто кое не е својствено за ниеден систем кој себеси се смета за креативен. Но, и тоа дека барањата на студиите се преголеми за секој трет студент, нешто поголем процент не се сложуваат со тоа, другите немаат никакво мислење за тоа.

Следниот факт кој зачудува е поврзан со континуитетот на наставата, односно, дека секој час како да почнува одново, но, што со оние кои немаат мислење за тоа, а тој процент изнесува скоро 40%! Прашањето е воопшто поставено, за да се земе за посериозна анализа, сигурно е дека има наставници за кои континуитетот на наставата е нешто кое го практикуваат, и за нив тоа се подразбира, но и тоа дека има и примери каде наставата ја нема таа димензија. Но, како да ја разбереме онаа петина од анкетираниите кога смета дека ништо не научува на часовите (тука ги вклучуваме и оние кои немаат став, кои се уште во полоша ситуација, не знаат да го проценат сопственото учество во наставата). Потоа, секој петти смета дека шансите активно да учествува му се многу мали, а над 50% имаат шанси да учествуваа, потоа дека вежбите се формални (20% се сложуваат) а скоро 2/3 не се сложуваат со тој став, и најпосле дека за скоро 60% од испитаниците за многу предмети нема литература, соодветна за предметите кои ги полагаат.

Што значи соодветна литература? Има неколку разбирања на поимот „соодветност“, но едно се чини е најприсутно во поимањето на студентите. Литература која се поврзува со скрипта, или нешто слично, нешто кое „го бара“ професорот, односно студентот може лесно да го најде, да се симне до скриптарницата и до него дојде на наједноставен начин. Тоа отвора многу други прашања околу поимањето на студентот како „субјект“ во наставата. Тоа може да се види и од картоните на позајмени книги од соодветната библиотека, или едноставно колку студентот се погрижил да пронајде литература, не сакајќи тоа да го направи секогаш професорот, но останува сознанието дека во подготовката на испитите малку од студентите користат дополнителна литература.

Во истражувањето од 2008 година се добиени слични резултати. Имено, кога студентот смета дека градивото е тешко и неразбирливо, тоа директно упатува на две работи: или станува збор за содржини за кои нема интерес од страна на студентите и тешко се вклопуваат во целината на нивниот студиум или, што е помалку веројатно, тоа се содржини без кои не може да продолжи процесот и мора да се совладаат од страна на студентите. Совладувањето на содржините е субјективно определено, но ако скоро 80% од анкетираниите (вклучувајќи ги и оние кои немаат став и кои се проблематични за интерпретација) сметаат дека содржините се најчесто неразбирливи и тешки, а само околу 20% не се сложуваат со тоа (4,3% воопшто не се сложуваат) тогаш тоа има сосема друго значење. Во суштина, процесот на приближување до европскиот систем и вклучувањето на УКИМ во полето на високото образование на Европа, е можен само преку наметнување содржини кои се присутни во програмите на исти или слични предмети на европските универзитети, се разбира, колку што тоа го дозволува предметот кој се студира. Колку е тоа присутно на УКИМ тешко може и приближно да се претпостави, но некои одговори од страна на студентите, укажуваат дека тоа е сосема малку присутно ако и воопшто го има на некои факултети. Скоро секој втор студент учи напамет зададени содржини, така мисли за себе, живее со убедување дека барањата на студиите се преголеми, (од тројца студенти двајца живеат со тоа убедување), 2/5 сметаат дека наставата е без континуитет, како секој час одново да започнува, скоро 2/3 сметаат дека не постои тимска работа или не знаат што е тоа, скоро секој втор немал шанси активно да учествува во наставата на кој било начин или

нема мислење за тоа (не знае што е тоа), над 40% (ги вклучуваме и оние кои немаат став за тоа, а ние тоа го разбираме како отсуство на поимање кај студентите за што станува збор) сметаат дека вежбите се формални, неподготвени и на нив се губи време! Друго е прашањето колку квалитетно се подготвуваат тие. Потоа секој трет изјавува дека ништо не научува на часовите, па заедно со оние што немаат мислење тој процент се искачува на скоро 50%! Секој трет смета дека учи од несоодветна литература или литература која едноставно тешко се набавува, слушаат предавања и вежби во просек во групи од над 40 студенти, некогаш и над стотина, секој втор наставник понекогаш користи помошни средства во наставата, безмалку сите студенти копираат скрипти и книги и слично.

Во суштина како се реализира системот, многу е тешко да препознаеме, говориме за мнозинството од студентите, нешто кое е поврзано со елементи на творечки пристап, под претпоставка да ги знаеме конкретните индикатори за секоја група на студии, во чии рамки се подразбира „креативноста“. Затоа општиот заклучок ја нема објективноста и не мора да се однесува за сите, но кога го истражувате задоволството, мислењето и ставовите на студентите, тогаш тоа на некој начин е оправдано. Тоа што ние не можеме или не сме во состојба да навлеземе подлабоко во конкретната суштина. На пример, што значи да се студира „креативно“ и се биде „субјект на наставата“ на економски или правен факултет и на некој институт на филозофски факултет, но останува впечатокот кога студентот ќе ви каже дека никогаш, ама баш никогаш немал можност да му се обрати на професорот или усно да одговара и има каков било контакт, дека сè се одвива на тестови, во анонимна група на предавање, или вежби кога никогаш не кажал ништо, едноставно во себе го носи чувството на „отфрленост во наставата“, а успешно полагал испити и стигнал во четврта година.

Вториот дел од „креативноста на ЕКТС системот“ е содржана во користењето на дополнителната литература и литературата за вежби, сегмент кој може во голема мера да ни ја долови суштината на системот. Впечатокот кај професорите, во тој поглед, е разбирлив, исто како и кај студентите, едноставно нема време, едносеместралноста на предметите (читај максимум три месеци, обично 2,5 месеци!), краткиот период и оптовареноста на студентите (пет предмети) не овозможува студентот се обиде да побара дополнителна литература, информации кои ќе ги дополнат содр-

жините. Кога говориме за новиот систем мислиме пред себе ги имаме новите „методи на учење“, а тоа значи дека учењето мора да биде во согласност со одбрани содржини (теми) како еден од начините за да се остварат предвидените цели.

Имено Европскиот простор на високо образование (European Higher Education Space) акцентот го става врз промените на системот кој е својствен за класичниот начин на предавања и вежби (на учење) со примена на нови методологии, кои студентот го „принудуваат“ постојано да биде креативно ангажиран. Ако се доживувал системот, пред да се воведат Болоња, низ „предавањата и фронтална работа со студентите“, новиот систем претпоставува „целосно оптоварување на студентот, каде не влегуваат само семинарите, предавањата и вежбите, туку целокупното потрошено време кое му е потребно да го совлада предвидениот материјал“. Но, и да го оспособи за самостојно истражување, користење на информациската технологија, практична работа, е – учење.

Колку навистина студентите се задоволни од состојбата од квалитетот на високото образование во Република Македонија? Во својот докторски труд: Креирање на концепт за обезбедување квалитет во високото образование во Република Македонија, Пецаковска доаѓа до интересни сознанија. Имено, на прашањето: Како ја проценувате состојбата со квалитетот на македонското високо образование во последните пет години, повеќе од половината (57%) од анкетираниите, студенти и професори, се изјасниле дека таа е добра, по 7% дека е многу добра и многу лоша, а другите, скоро 1/3 дека е лоша, но интересно е тоа што, за разлика од професорите, кои ситуацијата ја сметаат за добра и се изјасниле 40,5%, кај студентите, тој процент е 25,3% што е статистички значајна разлика. За лошата ситуација се наведуваат различни причини меѓу кои: отворање на многу нови факултети и групи без елементарни услови за студирање, непостоење на контрола, спуштање на критериумите за оценување, немање селекција на студентите, непостоење на практична обука на студентите, немање на соодветна литература, квалитетот на наставниот кадар и слично. Испитувањето е правено на примерок на студенти на повеќе универзитети од Македонија. Испитаниците од УКИМ, во однос на другите најниско ја оцениле состојбата на квалитетот на високото образование, за разлика од нива на универзитетот „Св. Климент Охридски“ од Битола, ја оцениле со највисоки оценки.

Во однос на оценувањето и вреднувањето на трудот на студентот се забележани интересни сознанија: Имено, трудот на студентот во текот на семестарот е редовно вреднуван, над 65% позитивно се изјасниле, дека станува збор за јасни критериуми за оценување, над 70%, но и тоа дека системот за оценување во целина за секој трет студент не е добар, и скоро 2/3 не се против ЕКТС системот, но се против како тој се реализира, а скоро 1/3 немаат никаков став. Тешко може да се разбере што под тоа студентите подразбираат, „дека е добар, а нема соодветна реализација“? Овде е нејасно, во суштина што е тоа кое „треба да се научи“, и колкав е неговиот обем. Ако нема доволно адекватни механизми оној кој оценува, ниту време, да проценува реално за секој студент, неговото залагање, учење, совладување на материјалот по предметот, кога не се знае долната граница (дали таа може да се определи!) тешко може да се лоцираат проблемот или проблемите за покажаните слабости и недостатоци.

Недостатоци во однос на што, на количината на меморирани факти, на креативност и квалитет на наученото, едноставно ги нема финалните резултати, односно нема доволно свест за нив, како тие изгледаат, нема индикатори да се измери нивната вредност. Во реализацијата на некои студиски програми тоа е полесно, во математиката на пример, резултатот треба да биде во принцип кај сите еднаков од решавањето на задачата, но кај општествените и хуманистичките науки е малку посложено, тоа најчесто зависи од квантитетот и квалитетот на прочитаната литература, бројот на страници, па и начинот на совладување на материјалот. Обидот да се дојде до некои релевантни сознанија остана без успех, иако од искуството некои аспекти може да се претпостават, но тоа ја намалува можноста за генерализација, и од причина што тоа може лесно да биде негирано и колегијално оспорено. Потребен е многу подолг временски период на набљудување, на сериозно набљудување на реализацијата на повеќе студиски програма (што е можно да се направи од страна на евалуатори кои се оспособени за тоа и се неутрални и доаѓаат однадвор) за да се види природата на процесот кој произведува не/знаење. Тоа што факултетите не се расположени да се подложат на една солидна евалуација, објективна и доволно компетентна, за да ја видат сликата за себе. Тоа им треба и за да ја покажат реално сопствената вредност. На тоа мора да инсистираат оние кои себеси се сметаат за најдобри а ги има на УКИМ, но се чини дека „пазарната логика“ на работа

им го смени убедувањето, ако се подведат на евалуација може да се промени претставата која за нив ја имаат другите, а самоевалуацијата само ја зацврстува убеденоста дека се најдобри.

Подготвеноста на професорите за ЕКТС и Болоња. Најпосле, што во овој систем на ставови, кој во голема мера нема кохеренција и е нормално да предизвика неопределена и збунувачка ситуација за оној кој се обидува на ваков начин да го истражува, преку ставовите и перцепцијата на студентите, е нивното мислење за тоа *дали професорите се подготвени за промените кои ги носи Болоњскиот процес и ЕКТС.* Само 13% сметаат дека тие се подготвени, скоро 40% немаат мислење, другите (над 40%) го бранат ставот дека тие не се подготвени за негова реализација. Ова е еден од клучните ставови, со кои студентите го „правдаат“ нивниот однос кон студиите воопшто, тој може да биде на различни начини разбран, но едно е сигурно. Во ситуација кога програмите, наставните програми ја немаат соодветната кохерентност, кога секој предмет се доживува како *свет за себе*, кога студентот не го чувствува прогресот во учењето, кога меморира факти за веднаш да ги заборави, кога е изгубена креативноста во нејзиното основно значење, нормално е задоволството од студиите да биде многу ниско и проблематично.

Што значи подготвен наставник по принципите на Болоња и правилата на ЕКТС системот? Едноставно да го следи секој студент во неговите напори да совладува нова материја, нови знаења, да му помага и храбри, да го насочува и тоа да резултира со повисок степен во неговиот интелектуален развој, односно постојано да ја јакне неговата способност за работа, за работа за која се подготвува, понекогаш и повеќе од тоа. Но, реално дали може тоа да го прави? Кога ќе ги погледнете фактите, поврзани со бројот на студентите, бројот на предмети на еден наставник, оптовареноста на наставата, распоредот на времето на персоналот се добива впечаток, барем за некои групи на студии за еден наставник во текот на еден месец барем да посвети половина час за секој студент (каде влегува, да ја прочита неговата семинарска, или есеј, да го ислуша неколку минути во дискусија за некој проблем, да предава десетина часови во неделата и во многу случаи и повеќе, во групи со десетици студенти, тогаш навистина тоа е неостварлива мисија... Таа ситуација во голема мера ја урнисува *мисијата на универзитетот* а која се препознава во најсуштинските сфери на универзитетското образование. Ако тоа го нема, тогаш сите други компоненти на системот се од второстепено значење.

Во суштина и не мора да значи дека професорите не се подготвени, едноставно процесот стана толку многу сложен и тежок, што се губи смислата на неговото постоење. Други компоненти се значајни, бројот на студентите значи повеќе пари, повисоки плати, на сметка на квалитетот на учење. Контрола нема, самоевалуацијата само површно ги нотира проблемите, главните актери се заглавени во докажување на вината на другиот, сопствената се правда со „објективни околности“. Интересите на студентите, интересите на наставниците, интересите на државата (основачот) не се сретнуваат на една заедничка точка, а тоа е квалитетот на процесот на учење. Кога факултетите би ја имале независноста на повисоко ниво, можеби нешто би се менувало на подобро, но дали е тоа излезот тешко може со сигурност да се претпостави. Овде говориме за УКИМ, најдобро рангираниот универзитет во Македонија. Каква е состојбата на другите универзитети, државни и приватни, може само да се претпоставува, но можеби е малку претерано да се каже во Македонија се случува процес на натпревар за *најлош универзитет*, и тоа се доживува за нормално. Во суштина, отворањето на голем број на приватни универзитети и факултети, начинот на финансирање, во голема мера се одрази во квалитетот на еден крајно негативен начин. Очекувањето дека со отворањето на приватните универзитети и масовноста на студирањето ќе создаде клима за повисок квалитет во образованието, а борбата за студенти ќе се претвори во натпревар за поквалитетни студии! Но тоа се урниса уште на почетокот, кога некои од новоформираните факултети, кои се акредитираа и станаа дел од универзитетското поле во Македонија започнаа да ги произведуваат првите кадри, што покасно стана пракса и кај државните универзитети, кои запишуваа студенти со кофинансирање, многу над бројката за нормално студирање. Целта беа средствата со кои студентите ги плаќаа студиите.

Анализирајќи ги резултатите од истражувањето од 2008 год., во заклучокот нема ништо посебно да додадеме или одземеме. „Во суштина, ставот на студентите е предизвикан од доминацијата на традиционалните методи на учење кои и понатаму се присутни и покрај тоа што се имплементира Болоњскиот процес: големиот број студенти во група (некаде и по повеќе од стотина), недостаток од опрема, па дури и непостоење елементарни претпоставки за настава (има и такви случаи), слаби дидактички компетенции на дел од наставниците (за кои не постои сè уште начин конкретно да

се дефинираат и да се посочат, нема разработено методологија што може да се примени на УКИМ), не постои систем на вреднување на наставниците и не се знае што е *добар наставник*, за што има многу различни мислења од страна на студентите, но и од страна на наставниците, а да не говориме за асистентите), слаба способност на студентите за самостојна работа, што сè уште никој јасно не ја дефинирал на УКИМ, па за неа се суди по аналогија, што не е во ред.“ Секако дека тоа не важи за сите групи и студии, но впечатокот, кој го наметнуваат ставовите и мислењата на студентите не ни оставаат многу простор за да заклучиме дека во еден добар дел од факултетите на УКИМ или на одделни институти и оддели има нешто што било длабоко заборавено во минатото. Дури владее впечатокот дека онаму каде бројот на студентите е релативно мал, групи со десетина студенти, состојбата е уште потрагична, нема нормална (ни класична а ни друг облик) настава, има индивидуални консултации, а што е тоа може секој да го разбере на свој начин, но без видливи знаци на отвореност, отсуство на група, расправа за прашања кои се претпоставува дека се подготвени, судир на мислења, учење за тоа како треба да се совладува материјата и трага по валидни информации и како да се користат новите технологии на учење, се чини дека има малку или ни малку од „креативност“ на процесот. Во суштина критиките на ЕКТС системот, кои беа наведени во анализата, главно, од професорите на УКИМ, но и анализите од истражувањата, и резултатите од самоевалуацијата индиректно ги потврдија ставовите на студентите и степенот на задоволство од студирањето. Барањето да се укине ЕКТС системот или запре Болоњскиот процес не значи ништо, Болоња остана и понатаму само доволен повод да се критикува системот.

Количина на време потребно да се подготви испит. Колку навистина е потребно да се подготви и положи еден испит е малку несоодветно прашање, и од причина што времето за подготовка на секој предмет зависи од многу моменти, се разбира под претпоставка да се јасно дефинирани критериумите за успешно положен испит, што не е овде предмет на расправа. Она што за нас е значајно е *количината на време* кое еден студент ја употребува во текот на денот за да „учи“, што подразбира време употребено за настава, која почесто не е задолжителна, студентите добиваат потписи иако не посетуваат настава, ако не ги добијат плаќаат определена сума пари (казна) и тоа го регулира администрацијата. На прашањето: *Колку отприлика време ви беше*

потребно за да го подготвите и положите последниот испит, во денови, се добиени интересни сознанија. Имено, околу една третина од студентите употребуваат шест дена (десет проценти до три дена) другите над шест дена за подготовка на испит. Секоја генерализација на резултатите во овој случај е крајно проблематична и од причини што ЕКТС системот бара од студентот секојдневно да работи, да посетува предавања, вежби и подготвува домашни работи (семинари и есеи) и на некој начин последната проверка на знаењето ја нема таа вредност на класичната настава и испити. Студентот во текот на наставата бил на некој начин принуден да покаже *знаење* на различни начини, дискусија, семинарска, есеј и слично. Но, тоа е претпоставката која поаѓа од ситуација кога реално се работи по ЕКТС системот, и навистина студентот, а и професорите и асистентите се посветени на работата. Но, има сериозни индиции дека голем дел од студентите и да сакаат, тоа е реалност на некои од факултетите, кога реално во денот имаат и до десет(!) часови, не се во можност да бидат „субјекти на наставата“, или поедноставено *креативно* да ја следат наставата, и да бидат дел од процесот.

По правилата на ЕКТС системот завршниот дел од испитот само треба да ја потврди позицијата на студентот која тој ја имал/играл како „субјект на наставата“. Се чини дека во систем кога, еден професор има по стотина студенти, и еден асистент, се разбира ако има асистенти, со исто така многу студенти и часови дека ќе може секој студент да дојде до израз, или поконкретно да биде еден момент дел од процесот. Вториот недостаток на системот претставува едносеместралноста на предметите, период кога би требало да се презентира материјата по соодветната програма и студентот да ја почувствува „креативната страна на процесот“, што се покажа за многу институти и факултети голема заблуда, но од тоа никој не се вознемири, важно беше средствата кои ги уплаќаат студентите редовно да бидат поднесени, проодноста да биде на „ниво“ и на некој начин сите во процесот да бидат задоволни. Никој не го постави прашањето за квалитетот.

Навистина колку време е потребно да се совлада успешно (за преодна оценка) содржината на предметна програма? Секој предмет и секој студент се „свет за себе“, или поинаку кажано, сите се различни во однос на многу елементи кои се важни за совладување на една конкретна програма, каде што влегуваат и елементи како што е способноста на студентот, материјалот кој е на располагање, неговото залагање/мотивација, целите кои си ги поста-

вува, но и тежината на предметот, поконкретно неговата важност за студиите, поради што и се вреднувани со различен број на кредити. Но, ако некој (во нашиот случај) ви каже дека три дена му биле доволни да го подготви и положи испитот, а при тоа немал редовни предавања и вежби, тогаш нешто интересно се случува со Болоња, поконкретно со системот на образование според ЕКТС правилата? Во разговорите со една група студенти беа изнесени зачудувачки факти за дел од предметите и начинот на нивното полагање, се разбира дека тоа не е правило на групата на студии во целина, но впечатокот дека студентите после десетина дена не се сеќаваат скоро за ништо поопределено за содржините од положениот испит говори за феноменот, но има и случаи кои одат во друга насока, на предмети кои ги полагаат долго време, но не можат да ја лоцираат причината, зошто тоа не можат да го направат, ако други предмети толку едноставно ги полагаат!

Вредноста на системот, во нашиот случај ЕКТС системот, може да се оценува само ако го разбереме системот на учење, другите елементи можеме да ги занемариме. Ако имаме систем во кој учењето, совладувањето на програмските содржини е истуркано на маргините, ако се друго има поголема вредност, тогаш системот е во длабока криза, тој ја губи смислата на своето постоење, ги изгубил сопствените претпоставки на постоење, процесот се формализира до тој степен што дипломата ја губи вредноста во секој поглед, и како диплома која треба да биде барем минимум гаранција да се „најде“ соодветна работа, се мисли на брзо и ефективно вклучување во процесот на трудот, но и како учење, кое ја издигнува креативната страна на личноста, претставува задоволство, или двете компоненти, што би било максимално посакувана состојба.

Кога подлабоко ќе погледнете во организацијата на наставниот процес, и воопшто во суштината на процесот на учење по Болоња (ЕКТС системот пред сè) многу нешта остануваат неразбирливи, токму во однос на „процесот на учење“. Овде под Болоња не се подразбираат сите причини кои доведуваат до негативни последици на процесот на учење, едноставно во недостаток на „згуснат поим“ тој се употребува, но и од причина што многу негативни појави се случуваат кога тој процес започна, тука мислиме и на ЕКТС системот пред сè, а можеби би било пообјективно тоа да се однесува на ЕКТС (едносемастралност, тест-испит-оценка, изборност-необмисленост, масовно студирање, отсуство на стандарди-евалуација-самоевалуа-

ција, отсуство на внатрешна контрола и способност за доградување на системот, дезинтегриран универзитет, но и дезинтеграција внатре во единиците, поконкретно отсуство на соработка на единиците внатре во факултетите, изгубена врската со заинтересираните субјекти однадвор – стопанство – институции и друго) На тоа мислиме кога велíme ЕКТС систем, кој со неговото воведување само ги зајакна слабите страни на системот кој го замени. Едноставно ги ослободи професорите од одговорност, ја олабави одговорноста на студентите, ја пренагласи-зајакна материјалната страна на интересот, се започна да се мери во *бодови и ангажмани* кои носат пари, она кое е поврзано со квалитетна работа на наставникот никој практично не го зема за сериозно, се изгубија критериумите за „добар и лош наставник“ на некои факултети скоро сите се редовни професори, секој се бори за хонорар повеќе од другите!

Се разбира, анкетата само кажува дека нешто се случува, но малку говори зошто се случува на таков начин. Да се подготвува предмет само три дена, и притоа да се положи, а ни една друга активност да не е важна (не може објективно да се лоцира нејзината вредност) која е поврзана со испитот, се мисли за време на семестарот, е малку недефинирана состојба, која ако продолжиме да ја анализираме сигурно е дека ќе не доведе до уште поголема зачуденост за тоа што навистина се случува на универзитетот. Се разбира, да повториме уште еднаш дека не станува збор за нешто кое е вообичаено и е карактеристика на другите субјекти, но нешто покажува кое тешко е рационално разбирливо. Студирањето започнува да наликува на работа која се „плаќа“ на парче, или нешто како „надница“ слично на физички извршена работа, која мора да се плати на крајот на денот. Дури и во класичната настава, која студентот помалку го третира како „субјект во наставата“, проверката на знаењето знае да биде во голема мера „креативна“ студентот мора долго време да биде сконцентриран за да ја долови и совлада доволно содржината на предметот и може да конструира знаење, кое мора да го осмисли и презентира за професорот да биде убеден дека доволно „знае“ за преодна оценка. Некои предмети имаа по четири семестри, и се сметаа за важни за студиите. Во суштина, за време на испитот, како последен чин со кој се соочува студентот мора да се препознае или лоцира *компететноста на студентот*, неговата оспособеност, или едноставно да се даде на знаење дека тој се издигнал за некој степен во неговиот интелектуален развој и дека е

способен критички да мисли и расудува за нешта кои се специфични и својствени за содржините во областа на која и ги посветил студиите.

Долго време тестовите, кои беа практикувани во рамките на ЕКТС системот, проследени со редовноста на наставата, и вежбите, и подготовка на семинарски трудови (збирниот резултат од поени ја формира оценката), но без жив контакт со професорот, преку усниот испит се покажаа погубни за некои студии, како што се правните студии или студии на многу групи на Филозофскиот факултет (социологија, филозофија, педагогија). Тоа во голема мера го формализира целиот процес, во конечната оценка влегоа повеќе елементи кои имаа квантитативна вредност, а помалку квалитативни компоненти, каде што до израз може да дојде целината на залагањето на студентот. Крајниот резултат не е нешто кое ја формира целината на предметот, не се доживува како негов составен дел, туку извршена работа (дејство) кое ја изгубило смислата во однос на целината. Не постои група на студенти/студии која расправа, која е во потрага по „знаење“, кое се изградува, студентот треба да стигне до него, нему не му соопштуваат вистини, факти кои тој треба да ги меморира и му ги прераскаже во тестот но не и во непосреден контакт, усно, во дискусија со професорот. Но за тоа е потребна основна посветеност, вниманието да биде подолго време сконцентрирано на проблемот кој се проучува.

Вториот елемент кој има големо значење кога говориме за „учењето како процес“ е поврзан со достапноста на *соодветна литература*, и кога денес, секој трет анкетирани студент (37%) учи од скрипти и белешки од професорите, малку е зачудувачки неразбирливо, или, поконкретно, учи од нешто кое го добива од професорот во синтетизирана форма, нема потреба да трага по други материјали/извори за феномените кои ги студира и со тоа се задоволува. ЕКТС системот (Болоњскиот процес) би требало да функционира, кога говориме за „учењето како процес“, во смисла на поизразена интеракција на професорите и асистентите од една страна и студентите од друга страна, и на некој начин по содржините да се трага, барем по некои од нив. Да се учи начинот на кој се доаѓа до вредна информација, но и да го вежба начинот како да се расправа за содржини во група, тоа е можно во мали групи и бара голема посветеност од наставниците. Се чини дека денес никој, ама баш никој на УКИМ тоа не го нагласува, освен по некој повод за да се каже дека сепак се води некоја грижа.

Има доволно сомневање за тоа дека еден дел (можеби поголем!) од наставниците (професорите пред сè, бидејќи малку останаа оние кои не се професори) не се доволно подготвени за наставна дејност, не ги поминале елементарните обуки за тоа, ниту пак некој барал нешто во тој поглед, иако се подразбира, тоа ќе се прочита во извештаите за ре/избор кандидатот за звање професор дека поседува високи квалитети на наставник кој знае да работи со студенти. За класичната настава професорот предава студентот слуша, може да учествува во дискусија но, тоа не е од примарно значење.

Ова истражување покажа дека нешто драматично се случува во еден од најосетливите и со право би рекле најважните сегменти од системот на образование, каде се формира личноста и се оспособува за идната работа. Се добива впечаток дека студентите едноставно се „заробени“ во еден систем од кој малкумина имаат бенефит, дека крајниот резултат е многу погубен, а нема доволно критична маса да се спротивстави на тоа и ја надмине состојбата. Можеби во ова има елементи на пренагласена критичност, која може да се разбере како нереална и дури и злонамерна, но сè уште како што претходно истакнавме, нема ни едно позитивно мислење од страна на професорите на УКИМ за ЕКТС системот, освен тоа што тој ја зголемил продуктивноста, го зголемил бројот на дипломирани во однос на запишани и дека државата со системот на приватни квоти, многу лесно се ослободила од финансиските обврски, и на еден неразбирлив, недоволно дефиниран начин ги приватизирала факултетите, па денес не знаеме дали се работи за „приватни“ или „државни факултети“. Тоа во голема мера го дезориентира системот на управување со факултетите, дел од професорите ги претвори во профитери (продажба на книги, хонорари, голем број на студенти) а студентите клиенти, кои ако платиле дипломата им е обезбедена. Овде не говориме за приватните факултети и универзитети, тие се чини се посебна приказна.

Констатациите за тоа дека „процесот на учење“ според ЕКТС системот е во голема мера сомнителен, говориме за тоа како тој се реализира на УКИМ, говори и односот на студентите во подготовка на испитите, поконкретно, чувството кое го „имаат додека го совладуваат материјалот за испит, дали тоа го прават доволно или тоа го прават површно?“ Од резултатите, за кои уште еднаш нагласуваме дека се зачудувачки и како такви бараат понатамошни сериозни анализи, над 40% од анкетираниите изјавиле дека немаат време „посериозно и подетално да се подготват, другите, скоро половина тоа

го прават, или имаат такво чувство дека го прават, детално и доволно за секој испит. Не навлегувајќи во тоа кои се тие, се мисли и на факултетите, се разбира од оние кои беа предмет на анкета, ниту пак кои се тие студенти, дали имаат низок просек на студии или некој друг показател кои ги препознава дека се такви какви се, останува отворено прашањето за тоа која е пораката на тој резултат кога го анализираме системот во целина? Што значи на пример, кога ќе се каже „немам време“, и за што времето се користи. Би било многу корисно за нашата анализа ако тоа се доведе во врска со времето поврзано со „процесот на учење“.

Што мислат студентите за Болоњскиот процес? Одговорот на прашањата поврзани со Болоња се многу противречни и релативно тешко разбирливи, и од причина што, не само оваа анкета и други слични кои беа реализирани, но и од резултатите од самоевалуацијата, се покажува дека студентите во целина, најголем дел, не се информирани за системот на Болоња. Да се присетиме за момент на одговорите на прашањето за ЕКТС системот и за подготвеноста на професорите и асистентите за реализација на системот на Болоња: скоро две третини од анкетираниите немаат ништо против ЕКТС системот, но се против како тој се реализира и дека скоро 45% сметаат дека наставниот кадар не е подготвен за промените кои ги носи Болоњскиот процес. Се добива впечаток, особено за студентите од втора година, дека освен она кое е непосредно поврзано со ЕКТС системот (број на кредити кои ги носи предметот, за што малкумина го поврзуваат со обемот и значењето на предметот) други елементи скоро и да не им се познати. Малку чудно е тоа што се убедени дека и наставниците не се подготвени за успешна реализација на системот.

На прашањата на кои се бара директно да се одговори за вредноста на Болоњскиот процес, дали е тој грешка или не, дали тој доведува (доведе) до повисок квалитет на образование, и дали оние кои завршуваат по „Болоња“ имаат поголеми шанси да работат во странство и најпосле дали реализацијата на Болоња е услов за приклучување на Република Македонија во ЕУ и дека тоа е систем кој донесе само добро за Македонија, се мисли на високото образование, се забележани интересни одговори кои заслужуваат да се посматраат во еден поширок контекст, меѓу другото и од интеграцијата на Македонија во Европа, а образованието во тој контекст може да се смета за важен сегмент, како дел од образовниот процес во Европа.

Во истражувањето кое беше реализирано 2008 се добиени следните резултати. Само мал процент сметаат дека Болоњскиот процес не одговара на земјите слични на Македонија. Структурата на сложувањето со ставот, ако ги вклучиме оние кои „немаат мислење „се движи во прилог на размислувањето дека станува збор за систем кој доаѓа од развиениот свет и дека не може да се имплементира во наши услови. Општо, ставот на студентите спрема Болоњскиот процес може да се разбере како воздржан, би рекле дури неопределен, со голема доза на скептицизам; скоро половина се убедени дека Болоња не одговара на сите земји и на нивните култури, но неговата реализација, сигурно се мисли на доследна реализација, за која во нашите услови не може да стане збор, ќе доведе до повисок степен на образование. Скоро 1/3 од испитаните студенти и за овој став се неопределени и без мислење, ако се има предвид сознанието дека сè уште нема скоро никакво согледување за квалитетот на дипломираните студенти, кои наскоро треба да се појават на пазарот на трудот. Потоа, дали прифаќањето и спроведувањето на Болоњскиот процес претставува еден од условите за приклучување на Македонија кон ЕУ, исто така, ја покажува студентската воздржаност, скоро 40% немаат мислење за тоа. Скептицизам и неутрален став покажуваат и во процената на вредностите на Болоњскиот процес за државата, дали ќе биде од корист за државите каква е Македонија - скоро 60% или имаат негативен став или се неопределени, односно немаат мислење за тоа. Тоа може да се разбере и како критички однос спрема еден систем што сака да се прикаже како универзален? Можеби начинот на кој се имплементира, неповолната клима, несоодветните услови, неподготвеноста на државата и Универзитетот да се соочи со предизвиците што ги носи новиот систем доведе до крајно резервиран став на студентите и до нивниот скептицизам за вредностите на новиот систем.

Мал е процентот на студентите што се убедени дека реализацијата на Болоња ќе доведе до повисок квалитет на студирање. Едноставно, скоро 50% или не се убедени во тоа или немаат никакво мислење, што навистина е загрижувачки голем број. Кај испитаниците не е формиран став за системот на образование кој се реализира изминатите четири години, дали тој во општ поглед „има или нема“ вредност.

Наместо заклучок:**Што говорат резултатите и дали треба да им се верува**

Квалитетното образование за секој студент е важно прашање за секоја земја која се труди да го унапреди образовниот систем, и да ги задоволи барањата на динамичниот пазар на труд, што претпоставува и бара промени во организацијата на учење, на сите нивоа. Воведувањето на ЕКТС системот, како што покажува нашата анкета, но и другите истражувања во Македонија на високото образование дека не се направени потребните промени, кои кога говориме за пристапот кон учењето, се добива впечаток дека и некои од позитивните страни на стариот систем се напуштени, а нови сè уште не се доволно развиени или едноставно субјектите во образованието, мислам пред сè на менаџментот на факултетите и универзитетите посебно како да се помирија со фактот дека ако нема доволно средства за успешно образование, едноставно вината ја префрлија на повисоките органи (министерството за образование, односно на објективни фактори) ослободувајќи се себеси од било каква одговорност. Тоа е погрешна позиција и во ситуација кога се смета дека факултетите се целосно зависни, што објективно не е така. Во нивната работа сè уште никој не се меша однадвор, до тој степен да ја преземе одговорноста на себе за лошите резултати. Кога степенот на независноста ќе се подигне на повисоко ниво, тогаш факултетите и универзитетите ќе се соочат со реалната тежина на ситуацијата во која се наоѓаат. Во ситуација кога долго време запишуваа неконтролирано многу студенти над сопствените можности, никој не го постави прашањето за квалитет, дури на еден од факултетите кој влезе во примерокот за анкетирање владееше едно убедување колку повеќе студенти толку подобро, за кратко време се изгуби поимот за квалитет. И наместо воведувањето на реформите да предизвика промени во начинот на работа, пристапот кон студиите, барањата на студентите, и да ја зацврсти перцепцијата дека станува збор за сериозни реформи и потфати кои ќе го подобрат и заменат стариот начин на учење се случи обратното. Тоа ја прави разбирлива реакцијата на најголем број од професорите дека Болоња е 'промашена' идеја, дека треба да се вратиме на стариот начин на работа. Но, не треба да се изгуби фактот дека Болоња е процес, а системот како се реализира

треба постојано да се усовршува, а еден од показателите дека тоа се прави е успехот на студентите, односно квалитетот на студиите, што треба да биде постојана тема за расправа, а не инцидентно и формално, критизерски, без доволно аргументи.

Дали процентот од околу 1/3 од анкетираниите кои сметаат дека Болоњскиот процес е голема грешка ќе го сметаме за висок процент или „нормален“ и разбирлив и не е толку важно, но зачудува фактот што скоро половина од анкетираниите немаат став за тоа, а само неколку проценти не се сложуваат со тоа. Кога ова го имате предвид, не е чудно, од аспект на студентите навистина што е Болоња? Потоа, имајќи го предвид претходниот одговор, некако логички се наметнува одговорот на второто прашање: *дека реализацијата на Болоња доведе до повисок квалитет на образование*, само 1/5 се сложуваат со тоа, скоро 40% немаат став, а 1/3 не се сложуваат со тоа дека Болоња довела до повисок квалитет.

Не навлегувајќи подлабоко во „логиката“ на размислувањето на студентите, ова на некој начин ја формира сликата за системот, кој само за мал дел од студентите ги покажува позитивните страни. Но, и фактот, дека околу 40% некако се убедени дека со Болоња имаат поголеми шанси да работат некаде во Европа, што се чини дека е логички затоа што системот, по дефиниција, значи дека се студира по *европски правила*, и нормално да дава можност да се работи некаде во Европа. Но, и понатаму оние кои немаат став се во голем број, процентот се движи околу 40%, а оние кои имаат негативен став е околу 1/5. Слично е и во однос на одговорите на прашањата: дали *Болоња* на државите слични на Македонија им донесе само добри работи, и дека Болоња процесот е услов за приклучување на Македонија во ЕУ. И колку прашањата да имаат чисто формален карактер, кој се под влијание на дневната политика, а со тоа дека се менуваат одговорите, се чини дека студентите се доволно свесни за значењето на системот, но и тоа дека неговата реализација била недоволно подготвена за да биде многу повеќе успешен.

Во една попродлабочена анализа (вкрстување на одговорите на определените прашања) се покажуваа многу неразбирливи релации, но и очекувани логички одговори, што е во согласност со претходните констатации.

Но, дали студентите се задоволни од процесот на студирањето? Што говори процентот дека само 13% се многу задоволни, само 2% многу незадо-

волни, 7% не задоволен, а околу 20% задоволни, но над 50% и едно и друго, и задоволни и незадоволни. Оваа група, која не може јасно да го дефинира својот став во однос на задоволството од студирањето е онаа која најчесто ги дава одговорите на прашања кои често се многу спротивставени, поконкретно, одговори (ставови, мислења, перцепција) кои не се доволно диференцирани, дефинирани како добри или лоши, прифатливи или неприфатливи односи и состојби, нешто кое најчесто дејствува збунувачки: од една страна доаѓањето до диплома е едноставна и лесна операција, да се плати и се издржи еден период според правилата за кои не се сигурни дека водат во добро студирање и до очекувани резултати, а од друга страна, ги мобилизира механизмите за крајниот резултат, во краен случај која е смислата на студирањето, ако ни еден од двата елементи кои се сметаат за клучни, ефикасноста на дипломата и задоволството кое креира здрава личност, која се формира со текот на образованието не се исполнети, или барем еден од нив. И таа ситуација ја заробува личноста, ја фрустрира што резултира со недоволни диференцирани ставови, нејасна перцепција и недоволно рационално размислување, коешто е лесно подложно на манипулација, е доволно променливо и прагматично, и ја нема потребната структура која му овозможува на поединецот кој е во процес на образование да продолжи да се формира во *креативна личност*, во нашиот случај личност – стручњак – морално и духовно изграден да биде здрав член на заедницата, а не среќата да ја бара надвор од границите од државата или во полош случај не знае зошто воопшто студира. Ако ги бараме недостатоците (вината!) само кај студентите, или само на некоја *трета* страна, или само да го обвинувате образовниот систем, грешките во расудувањето се неизбежни: високото образованието е премногу сложено за да може да биде објаснувано од причини кои доаѓаат од една сфера од општеството, но тоа не значи дека сите субјекти во за тој процес носат еднаква одговорност. Некои се далеку поодговорни, особено оние кои долго време менаџираат со факултетите и универзитетот. Универзитетите и факултетите во тој контекст немаат развиено *менаџерски практики* кои може да се компарираат со практики на образовните институции во развиените земји, односно познатите универзитети.

Анкетното истражување само укажува на некои состојби, во нашиот случај тоа е поврзано со ставовите (перцепцијата и мислењето на студентите за системот по кој студираат, да го оценат, дали е добар или лош, дали

ги исполнува нивните очекувања или не, што не мора секогаш, за еден дел од нив да има објективна основа. Во суштина затоа и станува збор за перцепција и став на поединецот, и уште повеќе од тоа за нешто кое е непосредно поврзано со неговата работа, кое е дел од она кое го преокупира во моментот. Секој поединец ја „субјективизира“ објективната стварност, се бара себеси на најдобар можен начин, го извлекува сопствениот бенефит, и секако дека очекува за себе да си обезбеди максимална корист. Она кое не наведува на вистинската насока на размислување се однесува на една состојба/процес која е поврзана со целите на образовниот систем, колку тој систем ги исполнува очекувањата на еден од субјектите на тој систем/процес а тоа се студентите, дали тие ги чувствуваат, разбираат и размислуваат за тоа како тој функционира и што е она кое не е во согласност со нивните очекувања.

Кога би ги синтетизирале одговорите и се обиделе да пронајдеме некој просек во смисла дека станува збор за едно мнозинство кое има сличен или идентичен став кој се однесува на функционирањето на образованието, поконкретно ЕКТС системот, нашето истражување од 2015 година не понуди ништо драматично ново од истражувањето од 2008 год. само 4 години по воведувањето на новиот систем. Само го зацврсти убедувањето дека се потребни сериозни и радикални чекори за да се подобри процесот на учење, и да се биде храбар да се побара сериозна надворешна евалуација за објективно се процени квалитетот и да се елиминираат оние високообразовни институции на кои не им е местото во високото образование без разлика дали се тие приватни или државни, дали имаат традиција или се новоформирани.

ПРИЛОЗИ:

МИСЛЕЊА ЗА БОЛОЊСКИОТ ПРОЦЕС И ЕКТС

Проф. д-р Ило Трајковски.

Осврт кон истражувачкиот извештај
„КВАЛИТЕТОТ НА ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ.
Состојби и перцепција на студентите за ЕКТС
Проект 2008/2015“ (Ацески Илија, Скопје 2015, ракопис)

Извештајот соопштува ставови, оценки и сознанија на авторот за повеќе аспекти на широкиот поим квалитет на високото образование, воопшто и конкретно за состојбите со квалитетот на високото образование во Република Македонија. Ставовите и оценките, во најголема мерка, се засновани на два извори. Прво, на авторовите лични и непосредни доживувања (како професор на УКИМ) на промените во високото образование во последните две децении, а особено по воведувањето на ЕКТС. Второ, на авторовите разбирања на европските документи и студии за придонесот на Болоњскиот процес и, конкретно, на Европскиот кредит трансфер систем (ЕКТС) за квалитетот на високото образование. Изнесените ставови и оценки се совпаѓаат со критичките оценки и ставови изнесени во повеќе студии за промените во квалитетот на високото образование по воведувањето на ЕКТС во Европа во целина. Од тој аспект, Извештајот на проф. Илија Ацески е придонес кон артикулација на банализацијата на ‘болоњската реторика’ која е во тек во многу европски земји (наведени се Хрватска и Бугарија) од регионот и во Европа (на примерот на Германија).

Банализацијата на ЕКТС се состои во неговото практично сведување на трицикрусна и организација на студиите (и тоа 3+2+3), олеснување и омасовување на студирањето со цел постигање поголема ефикасност и подвижност (преку континуирано оценување, интерактивност,

трансфер на кредити и сл.), бирократизација и бирократска контрола на високообразовниот процес (пропишување на методите на оценување и работа со студентите, пропишување на методите на настава и сл.).

Врз основа на вакви поаѓалишта, авторот во вториот и третиот дел од Извештајот го разгледува процесот на вклучување на македонскиот систем на високо образование и конкретно на неговиот најистакнат чинител, УКИМ во Болоњскиот процес и ЕКТС. Овде личните сознанија и доживувања од долгогодишната педагошка пракса на авторот се надоградени со сознанија извлечени од анализа на документи за воведувањето на ЕКТС (законите за високо образование и други). Притоа, нагласокот е ставен врз системот за обезбедување на квалитетот на високото образование. Затоа, како особено вреден извор на информации се користени Извештаите за самоевалуација на одделните членки на УКИМ. Со анализата на овие документи авторот ги потврдува претходно индицираните општи критики на ЕКТС.

Специфичниот приказ на сознанијата (наизменично тематизирање на микро - и макропрашања во врска со ЕКТС како, на пример, високо образовната политика на државата со отворање нови или дисперзирање на постојните високообразовни институции или кратењето на јавната поддршка и сл. и оценките на студентите за програмите и професорите) го остава читателот со чувство дека воведувањето на ЕКТС во образовниот систем на Република Македонија, воопшто и на УКИМ, конкретно резултира со една тотално збунувачка состојба: збунети образовни власти и политики, збунети наставници и секако збунети студенти. Сите со полни усти болоњска реторика во заемното обвинување и осудување едни на други за бројните проблеми на системот и во процесот на високото образование. Во таа смисла, Извештајот сведочи за многу амбивалентен однос на чинителите на високото образование кај нас кон ЕКТС и кон Болоњскиот процес. Во него како да се пресликува амбивалентност кон европските идеи, вредности и европскиот проект воопшто. Тие, од една страна, привлекуваат и, во исто време, тие се посочуваат како виновни за состојбите во кои се наоѓаме. Така, според еден наведен извор „со Болоњската декларација постапивме како и со другата непроверена, често подоцна идентификувана ‘фелер’ интелектуална ‘стока’ од Запад. „...ги отворивме вратите на гостопримството за сè што носи европски унитаристички

предзнак, а дека... навистина сме биле пребрзи и некритични кон она што ни го нудат од Европа“. Друг авторитетен (и, поради својата положба, многу влијателен) извор на едно место експлицитно се искажува дека Болоњскиот процес нуди „добра реформа“ на високото образование. На друго место, е цитиран како жесток критичар на ‘Болоња’. Кога зборува за професијата на која и припаѓа (правната), тој ја отфрла ‘Болоња’ со паушална оценка дека „...не се применува во многу земји меѓу кои во Франција, Германија, Австрија.“ Наводот од овој извор е уште поиндикативен за начинот на кој локалната образовна елита која го вовела ЕКТС ја сфаќа неговата суштина. Според изворот, тие, односно „...ние почнавме пред 8 години да го применуваме класично Болоњскиот систем“, а ‘класично’ овде значи „со полагање на компјутер“. Но, откако ги согледале слабостите на правите промени и „Сега наставниот план го сведовме така што писмениот дел го сведовме само на 15 %, а пак се вративме на старото добро испрашување...“ (нагласките се мои, И. Т). Клучната поента на исказот, а веројатно и на неговото наведување, е дека начинот на оценување се одразил на проодноста и со тоа на ефикасноста на студиите: во последните две години по враќањето на стариот систем на оценување преку устен испит наместо „проодност на 80-90 %, сега повторно се сведовме на 50-55 % завршуваат во определениот рок“.

Ваквите двосмислености ја одразуваат збунувачката состојба во високото образование во РМ. Авторот истражува една ситуација која самиот тој ја препознава како хаотична, која го збунува и самиот истражувач и во која вклучените чинители (наставници, студенти, администрација) се обидуваат да се снајдат во тој хаос, секој на свој начин и во даден момент. Притоа, болоњската реторика се покажува како многу полезен инструмент. Со неа се објаснува дури и појава како што е, на пример, регрутацијата на професорскиот кадар. Авторот на Извештајот сведочи за „сериозни индиции дека кругот на образовниот процес, ...е затворен со кадри од кои најголемиот дел тешко би го положиле тестот на минимална оспособеност...“ Дали и овој податок упатува на заклучок дека и тој процес е последица од фамозната ‘Болоња?’.

За понатамошна илустрација на конфузијата зборуваат и сознанијата на авторот за задоволството на студентите од нивните професори и асистенти. Врз основа на Извештаите за самоевалуација, се конста-

тира дека студентите искажуваат задоволство од професорите и асистентите – од вторите малку повеќе. Што кажува овој податок во светлината на претходно посочениот начин на кадровско пополнување на универзитетите?

Ваквиот приказ можеме да го разбереме како колегијална солидарност на авторот со наставничкиот ешалон: „Во суштина и не мора да значи дека професорите не се подготвени.“ Истите тие образовни чинители чијашто способност претходно беше назначена како ‘минимална’ сега се амнестираат со тврдење дека тие не се виновни туку дека, „... едноставно процесот стана толку многу сложен и тежок, што се губи смислата на неговото постоење, и дека “други компоненти“, а не професорите „се значајни, бројот на студентите значи повеќе пари, повисоки плати, на сметка на квалитетот на учење. Контрола нема, самоевалуацијата само површно ги нотира проблемите, главните актери се заглавени во докажување на вината на другиот, сопствената се правда со ‘објективни околности’.“

Оваа некохерентност не е единствена. Авторот укажува и на противречност во ставовите и оценките на студентите. Некохерентностите во системот „на ставови на студентите“ според се објаснува со што „наставните програми ја немаат соодветната кохерентност, кога секој предмет се доживува како свет за себе, кога студентот не го чувствува прогресот во учењето, кога меморира факти за веднаш да ги заборави, кога е изгубена креативноста во нејзиното основно значење“.

Некохерентноста на испитуваната појава како и на самите испитаници се чини е толку силна што влијае и врз самиот истражувач – прво како професор во таков систем, а потоа и како негов истражувач. Затоа тој се чувствува комотно да заклучи дека во таков некохерентен систем „... нормално е задоволството од студиите да биде многу ниско...“ (иако претходно се констатира дека во извештаите за самоевалуација тие искажуваат задоволство од своите професори и асистентите, 90% се задоволни). До слични противречни сознанија довела и анкетата за задоволство на студентите од различни аспекти на образовниот процес: задоволството од опременоста на библиотеките (иако скоро и да не се набавуваат книги, а искористеноста на постојниот фонд е загрижувачки мала), дека нивниот трудот на студентот во текот на семестарот е редовно

вреднуван (над 65% позитивно се изјасниле), дека има јасни критериуми за оценување (над 70%, но и тоа дека системот за оценување во целина за секој трет студент (значи 33.33%) не е добар, дека скоро 2/3 не се против ЕКТС системот, но се против како тој се реализира, а скоро 1/3 немаат никаков став (колку се тогаш против системот ЕКТС?).

Ваквите противречности го спречуваат истражувачот да спознае „Во суштина како се реализира системот“ воведен со Болоњскиот процес. „Затоа општиот заклучок ја нема објективноста и не мора да се однесува за сите, но кога го истражувате задоволството, мислењето и ставовите на студентите, тогаш тоа на некој начин е оправдано!“ Со ваквиот заклучок авторот како истражувач потклекнува под тежината на другата негова та прва или втора капа – како професор. Затоа на крајот тој изгледа збунето. Тој како и детето од приказната на Ханс Кристијан Адерсен извикува „царот е гол“. Но, тоа го прави неубедливо, како и самиот да сака да не убеди дека царот сепак носи некакво ново руво – ЕКТС! Тој на прашањето што е „добар професор“, одговара дека тој кој во нашата ситуација се смета за „добар“ во некоја друга ситуација – нормативно претпоставена со ЕКТС – е катастрофално лош професор!

Затоа се согласуваме со епистемолошки издржаниот заклучок на авторот: „Најпосле, што во овој систем на ставови, кој во голема мера нема кохеренција и е нормално да предизвика неопределена и збунувачка ситуација за оној кој се обидува на ваков начин да го истражува (моја нагласка), преку ставовите и перцепцијата на студентите, е нивното мислење за тоа дали професорите се подготвени за промените кои ги носи Болоњскиот процес и ЕКТС. Само 13% сметаат дека тие се подготвени, скоро 40% немаат мислење, другите (над 40%) го бранат ставот дека тие не се подготвени за негова реализација.

Стразбур 11/12/2015

Ило Трајковски

Доц. д-р Ѓорѓи Маџаров.

ВО ЕКТС ПОСТОИ МНОГУ ПОГОЛЕМА МОЖНОСТ ЗА НЕОДГОВОРНО, НЕСОВЕСНО ОДНЕСУВАЊЕ КОН СТУДИИТЕ

Добар серијал или само кратка (или можеби долга) и неуспешна епизода? Ова е прашањето кое по седум години од воведувањето на Европскиот кредит трансфер систем (ЕКТС) ќе мора да го одговориме. Ако не целосно, барем делумно, за да знаеме како и што понатаму.

Кога зборуваме за некаква реформа, најрелевантната оценка за нејзиниот квалитет е нејзиниот исход. Тоа, во овој случај, е квалитетот на високото образование и подготвеноста на високо образованиот кадар (произведен како резултат на тоа високо образование) да се носи со предизвиците на професионалниот живот.

Според мене, исходот од ЕКТС реформата во високото образование е: Квалитетот на просечниот студент опаѓа, но квалитетот на најдобрите студенти е во пораст (кои за жал ретко остануваат во Македонија).

Накратко ќе се обидам да го објаснам ова размислување преку три многу значајни фактори кои ме асоцираат на ЕКТС: можности, слобода и совест.

ЕКТС нуди огромни можности, практично неограничени ресурси, огромна поддршка, стимулативни методи за студирање, обука, истражување, предавање итн. Конкретно, мобилноста на студентите со цел да им се даде можност за учење, да им се овозможи пристапност до студиите и релевантните служби; на наставниците, истражувачите и административниот кадар да им се признае истражувањето, предавањето или учењето што го направиле во времето што го поминале во Европа; меѓуинституционалната соработка за унапредување и интегрирање на студиските и наставните програми, како и развивање на споредливи критериуми и методологии.

Дополнително, ЕКТС нуди голема слобода на студентите за избор на: студиски насоки, предмети, истражувања, семинарски теми. Студии-

те може да бидат одлични, но само ако е направен вистинскиот избор. Во спротивно, имаме неефикасно студирање, студирање без концепт и јасна слика за добиеното знаење и понатамошното усовршување. Сè уште не постојат јасни и прецизни насоки како да се направи понудениот избор, ниту пак е дефиниран механизам за негова контрола

И на крај, но, најмногу значајно е совесното однесување и правилното искористување на понудените опции и ресурси. Денеска во ЕКТС постои многу поголема можност за неодговорно, несовесно однесување кон студиите (иако ЕКТС требаше да ги намали нив или комплетно да ги отстрани). Не постои механизам за правилно и навремено санкционирање на недостатоците и злоупотребите на системот, како од страна на студентот, така и од страна на професорот.

И по седум изминати години сè уште се чувствува недоволна подготвеност за практична имплементација на овој систем, како и нецелосна (делумна, парцијална) трансформација на претходниот систем. Поголемиот дел од студентите, сè уште тешко го прифаќаат новиот начин на студии, а професорите тешко го спроведуваат во практика.

И на крај мојот заклучок: Овој систем може да успее со неколку помали и покрупни промени, но само ако имаме стратегија како правилно да го имплементираме и на вистински начин да ги искористиме можностите кои ни ги нуди.

Проф. д-р Тони Милески.

Филозофски факултет – Институт за безбедност, одбрана и мир

СТАВОВИ ЗА ПРОЕКТОТ И НЕКОИ МОИ РАЗМИСЛУВАЊА

Образовниот процес претставува динамична, флукуирачка материја која мора да се следи постојано, да се унапредува и да се надградува концепциски.

Интенцијата е изнаоѓање најсоодветна високообразовна стратегија која ќе даде силен придонес кон општествениот развој.

Во тој контекст, проектот на проф. д-р Илија Ацески насловен како „Квалитетот на високото образование. Состојби и перцепција на студентите за ЕКТС“ претставува одлична замисла за скенирање на состојбите во високото образование во Република Македонија во една пристојна темпорална рамка од десет години. Со оглед на структурата на публикацијата несомнено е дека пренесените искуства од повеќе западноевропски држави и оние кои не се дел од европското семејство на народите (барем формално) укажуваат на критичката нота која истражуваните субјекти ја испраќаат во поглед на Болоњскиот процес и примената на ЕКТС системот. Статистичките показатели, ставовите на професорите и студентите, општествените констелации и др., претставуваат одлично дополнување на теоретската експликација за Болоњскиот процес и ЕКТС системот.

Поконкретно, времето од воведување на Болоњскиот процес и ЕКТС системот во високото образование до денеска е сосема доволно да се согледаат сите аномалии, недостатоци и позитивни карактеристики на тој систем. Широко прифатените европски образовни практики треба да претставуваат придобивка кон која мора да се стремиме. Интелектуалниот потенцијал на државите кои се ограничени со други потенцијали како што се природни ресурси, човечки потенцијали и сл. треба да биде компензаторски фактор во глобализираното современо живеење. Соодветно избалансираниот систем на високообразовните политики и општествени потреби треба да биде врвен приоритет. Диспаратот по-

меѓу овие две компоненти носат енормно големи диспаритети кои може да влијаат силно на севкупниот општествен прогрес.

Во оваа пригода ќе издвојам неколку силни поенти од самиот проект со кои потполно се согласувам. Образовните институции мора да развијат и да имплементираат иновативен пристап и образовни модели што ќе се приспособат или постапно ќе се приспособуваат на општеството кое се менува постојано. Тој чекор мора да се одржува постојано.

Доминантна е перцепцијата, особено за Република Македонија, дека нема задоволителни стандарди. Истражувањето на проф. Ацески покажува дека преовладува мислење, особено на оние кои се дел од системот, дека нешто не е во ред, дека стандардите ги нема, а тоа со себе повлекува низа негативни асоцијации за тоа во која мера системот го оправдува очекувањето дека станува збор за нешто квалитативно ново и подобро. Во овој контекст, особено вредно за внимание е препознавањето и практикувањето на неолибералните принципи кои применети на примерот на високообразовните институции имаа за последица континуиран пад на нивото на услуги, намалување на работните места, но и пораст на цените на услугите, т.н. самофинансирање/приватни квоти, што доведе до енормен пораст на бројот на студенти по наставник, зголемување на обврските на наставниците, кои немаат многу допирни страни со научна работа и слично. Универзитетот се доведе во ситуација да се бори за што повеќе студенти, а со тоа и до поголеми финансиски средства. За забележување е и воочената состојба на универзитетот каде што критичарите се доживуваат како непријатни и непожелни, особено кога тоа се прави во рамките на управните тела на факултетите и универзитетот, но не и во неформалните комуникации. Она што се говори во кулоарите, е крајно непожелно на состаноците на раководните органи на факултетите.

Аналогно на претходното, од принципите врз кои се заснова процесот, мое мислење е дека незначително се имплементирани во практика. Со оглед на фактот дека доаѓам од сферата на безбедносните (општествените) науки работењето со голем број студенти во никој случај не може да ја отслика Болоња и ЕКСТ системот во вистинското, изворно значење. Генерално, се разводнува квалитетот на сметка на квантитетот и економската логика. Но, на тој начин не помагаме на опште-

ството да се развива во вистинскиот правец, а уште помалку на студентите кои не можат да се валоризираат соодветно. Во истиот контекст, ваквата економска логика на размислување оди во насока на злоупотреба од професорскиот кадар кој по секоја цена настојува да ги пласира сопствените учебници и книги на мноштвото запишани студенти. Државната политиката за превод на учебници, монографии и други публикации од врвните светски универзитети е добродојдена, но и тука се појавија определени аномалии, особено во делот на соодветниот превод на тие дела што во најмала рака ги прават неупотребливи. Друга аномалија, која може да ја потенцираме, е практичната настава која треба да се реализира во определени компании или определени државни институции. Оваа одлична замисла, која во претходните високообразовни политики ја немаше како задолжителна опција, во голема мерка станува компликувана заради енормниот број студенти кои треба да ја реализираат. Со тоа, постои можност да се усложни нормалното функционирање на компаниите или државните институции каде што се одвиваат овие процеси, а студентите преку неа да не се стекнат со соодветните знаења и вештини.

Сепак, постојат позитивни искуства од условно кажано „врамувањето“ на Универзитетите во Болоњскиот процес. Тука, пред сè, мислам на можностите на мобилност на студентите и професорите со што се подига нивото на квалитетно студирање и предавање стекнато на странските универзитети. Како и да е, дилемите за опстојување, модифицирање или отфрлање на Болоњскиот процес и ЕКСТ системот бараат континуирани јавни дебати за сите позитивни и негативни аспекти од оваа европска заложба.

Проектот кој го реализира проф. д-р Илија Ацески претставува одлична можност да се согледаат состојбите со имплементацијата на Болоњскиот процес и ЕКТС системот. Амбициозноста на поставените задачи во проектот несомнено ќе резултира со вистински резултати. Преку континуирана јавна дебата за овие состојби ќе може да се стекнат определени придобивки, односно да се согледаат сите аномалии за да може да се дејствува во вистинска насока.

Проф. д-р Виолета Ачкоска.
Филозофски факултет – Скопје.

РЕФОРМИ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

1. Задолжителен приемен испит за факултетите, организиран унифицирано, со баждарен државен тест.

2. Укинување на паралелните факултети каде нема услови за високообразовна дејност и преиспитување на акредитации дадени на факултети кои не ги исполнувале условите.

3. Формирање на Министерство за наука. Подигање на материјалната база на научната дејност.

4. Под итно да се овозможи задолжителен подмладок, особено на УКИМ каде ситуацијата е алармантна – професори умираат, одат во пензија, остануваат непокриени цели научни области.

5. Професорите треба да имаат 4–6 часа неделно за да може да се посветат на истражувачка работа, да формираат кадри, да им посветат поголемо внимание на студентите, особено на надарените, а не да држат по 10, 15, 20 часа неделно, тестови, колоквиуми, семинарски...

6. Стимулирање на националната домашна интелигенција. Почнаа да замираат домашните научни списанија за сметка на трката за објавување во странство. Да се цени суштината, а не формата, што доаѓа до израз многу често во проектите на ЕУ и т.н. импакт фактори (каде што почна да се прави голем бизнис). Не е добро сè што доаѓа однадвор и честопати е лошо за Македонија.

7. Треба да се размислува за нова поделба на универзитетите според научните области – Универзитет за општествени и хуманистички науки посебно, посебно Универзитет за природни...итн., а не да се отвораат нови паралелни факултети и универзитети. Групирање според науките, а не според локалитетот и јазикот.

8. Укинување на ЕКТС или преземање мерки за негова функционалност – обезбедување на трансфер на студенти (внатре во секој факултет и на ниво на универзитети), соодветни услови, вработување на млад стручен кадар, како и соодветна финансиска поткрепа.

Проф. д-р Кирил Барбареев

Поглед кон истражувачкиот извештај на проф. д-р Илија Ацески
„Квалитетот на високото образование“

Состојби и перцепција на студентите за ЕКТС

Проект 2008/2015“ (Ацески Илија, Скопје 2015, ракопис)

СИМУЛАКРУМ ОД ОБРАЗОВЕН СИСТЕМ ИЛИ КОПИЈА КОЈА НЕМА ОРИГИНАЛ ВО СТВАРНОСТА

Книгата на професорот Ацески која е плод на повеќегодишното истражувачко и практично професорско искуство е студија напишана за суштината на квалитетот на високото образование во Република Македонија. Тешко дека ќе се пронајде ваква студија со слична длабочина и продорност, напишана за македонскиот универзитет (се мисли на сите универзитети). По својата вредност таа е во рамките на анализите и стилот на Конрад Паул Лисман (Konrad Paul Liessmann), професор на Филозофскиот факултет во Виена, прогласен за научник на годината во 2006 г., со делото „Теорија на необразованоста: заблудите на општеството на знаење“, во истата таа категорија е и делото на професорот Милан Узелац „Приказни од Болоњските шуми“ (2009).

Повеќе од очигледно е дека Болоњскиот процес е нешто важно, не допира сите во овие десет години, и тие на универзитетот, но и тие надвор од него. Во тој контекст се поставуваат и клучните прашања: Што е суштината на Болоњскиот процес?, Како тоа влијае на сите нас во универзитетот и целата општествена заедница?, Дали е Болоња процес за нас во Македонија?, Каква е економската моќ за спроведување на болоњскиот процес во земјите на ЕУ а каква е кај нас?

На овие но и на неколку други прашања, поврзани со спроведувањето на Болоња, се чини дека нема одговори, или тие се половични. Едно од прашањата (а се смета за клучно) на кое нема задоволителен одговор, а кое се поставува сè почесто последните неколку години се однесува на стандардите на студирање. Имено, дали со воведувањето на новиот си-

стем на високо образование, Македонија навистина воведе задоволителни стандарди на студирање, кои се приближно еднакви (или се стремат да бидат поблиску) со стандардите кои се својствени на поголем број на Универзитетите во Европа. Превладува мислење, особено на оние кои се дел од системот, дека нешто не е во ред, дека стандардите ги нема, а тоа со себе повлекува низа негативни асоцијации за тоа во која мера системот го оправдува очекувањето дека станува збор за нешто квалитативно ново и добро.

Но, што и да зборуваме за Болоњскиот процес, колку и да го критикуваме и обвинуваме, а можеби со тоа само бараме добар изговор за сопствената слабост, едно е сигурно. Нашето високо образование се соочува со најсериозните предизвици од неговото постоење за неговата реална функционалност во времето и просторот. Подолго време македонското образование има проблем самото со себе, со поимањето за себе и со патиштата на својата афирмација и самоактуелизација. Сè уште носиме комплекс на национална образовна неизграденост и неосвестеност, и затоа сме сè уште на раскрсница меѓу руско-југословенската школа и англосаксонската глобална инвазија.

Но, дали превидуваме можеби дека Болоњскиот процес како синтагма за современо студирање, за хармонизирање и за признавање на дипломите на европскиот пазар, за мобилноста на студентите и професорите, не е и во суштина, можеби, т.н. претприемачки универзитет, за кој знаеме ние всушност и многу малку што е тоа. Можеби и затоа несоодветната и недоволната операционализација на Болоњскиот процес е всушност неснаоѓање, наметнатост и неприродност. Македонскиот универзитет има корени во континенталната традиција на која припаѓавме скоро пет децении (СФРЈ, Русија, Франција, Германија) наспрема англосаксонската традиција на која припаѓаат Универзитети во западна Европа и САД од каде и всушност е произлезен Болоњскиот процес. Еден од превидите кои го правиме е тоа што Болоњскиот процес се гледа само како реформа на високото образование. Во суштина тој е многу тесно поврзан со промените во економијата, политиката и културата, а кои доведуваат до светски економски пазарни стандарди кои вмрежуваат повеќе економии: појава на нови професии и занимања, интелектуализација на работната сила и потребата за се повисоки степени на образование, развивање на отворени

општества, меѓународна соработка, новите средства за комуникации итн. На сите овие промени голем дел земји се подготвуваа и се развиваа континуирано, градеа инфраструктура и човечки ресурси, наспрема нас кои минувавме други трнливи патишта.

Во овој контекст изјавата на еден од министрите за образование на Русија А.А. Фурсенко дадена во 2012 год., „Недостатокот/неуспехот на советскиот образовен систем беше обидот да создаде човек творец, а пак денешната задача, се состои во тоа да направи квалификуван 'корисник на услугите' од резултатите на творештвото на другите“. (Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других).

Од друга страна, пристапот на реформите скоро секогаш се движел на принципите на политичкиот прагматизам, опортунизам и ефемерно поставените цели. Последицата од тие образовни политики се: пренесување и копирање од други образовни системи различни програми, прописи, рангирања и стандардизирање.

Остануваат отворени прашањата – дали се создава нова универзитетска реалност или овој процес ќе се реструктурира во друга насока и како да се подобри квалитетот и ефикасноста на студирањето без постојано намалување на критериумите и очекувањата кои студентите мораат да ги исполнат со или без болоњскиот процес.

D-R ILIJA ACESKI

**THE UKIM STUDENTS' VIEWS
ON THE EDUCATION SYSTEM
THE BOLOGNA PROCESS
AND THE ECTS SYSTEM**

Prof. D-r ILIJA ACESKI

THE UKIM STUDENTS' VIEWS ON THE EDUCATION SYSTEM THE BOLOGNA PROCESS AND THE ECTS SYSTEM

RESUME

Introduction. Nearly a decade and a half after the signing of the Bologna declaration and its joining by the Republic of Macedonia, many questions regarding the transformation of the higher education arise. Did the higher education become a part of the European education, or to what extent have the Declaration's instructions been applied; is the mobility of the students and of the academic staff being implemented, as well as the recognizability of the diploma by using the ECTS as a universal tool? Next, do, and to what extent the students participate in the decisions about education issues at all levels, and how present are the practical aspects of the studies as a necessary basis for their inclusion in the labor market processes? The questions related to the evaluation of the quality of the educated students are the main interest, and they're in role of improving the educational process. Did the academic administration improve its competences; are the organs of state that are in charge of the higher education successfully implementing the regulations for the implementation of the higher education activities; as well as, are they being transparent in the implementing process? Finally, how satisfied are the students (and the remaining subjects in the process of the education) of the reforms, and of the way they perceive the changes?

The implementation of a quality higher education is supposed to be one of the top priorities for every country. The students should be given the opportunity to have an education that not only guarantees and satisfies their professional development during the studies, but that also satisfies the need of a work force, of the economy, and that essentially changes the way the studying is organized, in all academic degrees, and especially in the higher education.

The introduction of the reforms in the higher education, was a beginning of a process of changes in the way of work, in the studies approach, and in the students' perception of it, but there were also changes in the expectations, and

thus the desired competences. In that context, our research is one segment, that some consider crucial, and is referring to the involvement of the students in the Bologna process, analyzing what they experience, as well as their expectations of the application of the new system. Our direct interest in the research of the Bologna process and the ECTS system is the approach to studying, more specifically the overcoming of the material; how much did the organizing and the spirit of the new principles, the one-semester studies and the creativity in studying, change the system, and in what direction, how much did they justify the expectations of the community? The phenomena is certainly far more complicated, the education is simply a subsystem in the social system that is influenced by many factors in the creation of an ambient for a quality education.

The changes in the higher education in our country are, to some extent, a result of the introduction of the Bologna process and the ECTS system, which, as statistics show, significantly increased the studies efficiency, if we take into consideration the fact that the number of graduated students is higher than the number of registered students, accompanied by the reduction of time needed to graduate, secondly, a serious effort is being made in the recognizing of the diplomas acquired in the universities in Macedonia on European level, and in the labor market. The education system that is being realized according to the Bologna principles, through the three degrees of education and the common point system (ECTS) has provided the recognizability of the national degrees of education in the European system of higher education. One of the ways to do that in a much more direct and efficient way is the mobility. Furthermore, the goal of the reform is to create an efficient education system that will keep track of the needs of the society, more specifically the requirements on the labor market, which will provide employment and competitiveness and will keep increasing the quality of education, and thus will guarantee the competitiveness in the society and will guide the way to a knowledge society, as well as will reinforce the human capital, which guarantees a stable community. That on the one hand, would mean reinforcing of the social dimension in the higher education, which plays an important role in making the system efficient and successful a condition of mass production of students. It is one of the reasons for a continuous improvement of the system, monitoring of the quality, as a continuous process that would lead to high standards. The institutions should guarantee that they have a potential to achieve this.

The area of the higher education in the Republic of Macedonia is scarcely a subject of the process of evaluation, hence the impression that a fear prevails, especially when we connect the issue to the European evaluation institutions, more precisely the question about how much have the European standards and regulations for evaluation, that are a feature of the European area of the higher education been applied. In that context, the habit of providing quality that aims to constantly improve the quality, which is maybe one of the weakest areas when it comes to the higher education in our country is discussed. Very little is discussed about, for example, what the term quality education actually means, about what do quality and measurement of the quality of the teaching and of the research mean (in a situation of an accurate grading of the quality), as well as the question: was the primarily established goal of the implementation of the programmes executed effectively, which would make the grading of the quality mean its constant improvement, provided that an outside subject with the competency and knowledge, keeps inspecting the quality and pointing out the flaws. The revision is in a way „an evaluation of the good and bad sides of the process“. The work of the institution, and the achievement of its goals is constantly supervised. We can consider an institution strong and firm when it is capable of evaluating a normal situation both on the inside and on the outside, as well as being able to evaluate how high the standards of the evaluation are, in that way we have a real possibility to upgrade the study system. The self-sufficiency, the inability to handle criticism, the close-mindedness and the avoidance to apply standards that are considered highest when it comes to the evaluation of the work, means an unpreparedness to confront the situation.

In the attempt to achieve a higher level of quality, the question about the importance of the students in the education system, (assuming that the student is in the center of the studying process) has a high importance no matter how we look at it. In fact, the student is always in the center, no matter how he's actually being treated by the other subjects. The creative studying is supposed to be the ultimate goal, and instead of aiming for trivial things, all goals should be oriented towards an implementation of that specific function of the education. Finally, the management of (and with) the quality starts at the point where it should be well thought out and planned, in order to be recognized in the studies' programmes, then it should be monitored and controlled by the appropriate bodies and organs, from inside and outside, and it all comes down to creating real

conditions to achieve the quality in the best way possible, which implies that everyone involved in the process has a responsibility.

Our primary goal and our field of interest are the students, more specifically their impressions of the education reforms, analyzing to what extent they're satisfied by the studies, do they feel as subjects in the process, and finally, how capable they are to confront the challenges in the education that come with the globalization, in the face of the Bologna process. How recognizable did the university education field become through the processes of the higher education in Macedonia? The students' response to the changes is the best indicator that shows if the education reforms are on the right track to create a quality education. Our goal is to reach some of the aspects of the students' response to the situation of the higher education, a decade after the introduction of the Bologna process and the ECTS system.

Results of the research on the students' views on the education system in the face of the Bologna process and the ECTS

In short, what do the results of our research show? Is there a process of improving of the quality of education and how do the students perceive it?

The essence of this research of the quality of education is mainly concentrated in the *students' views* on the education system, in their opinions and attitudes. To what extent is the higher education being reformed in the idea of a „*knowledge society*“, or a „*learning society*“, or a transition from „an educational process of a one-way transfer of knowledge“ to a „development of the students' abilities, for whom the knowledge is acquired, discovered, innovated, but at the same time will produce results and earn money“? How satisfied are the students of the implementation of the new concept of education, in which the studying is one of the components that stimulate the development of the person, in order to be able create their own life, to be in continuous search of information, to adjust to the new times, and to not only memorize the facts, but to think, to contemplate and to solve conflicts? In theory, the model that the Bologna process and the ECTS system offer is very clear and creates a sense of optimism that there is finally a model that leads to a quality education. But it seems that, in the university field that impression was short-lasting, and after only a few years,

the underdeveloped reform delivered its first results that became recognizable for their suspicious diploma quality.

A brief analysis of the research survey. The research sample isn't random, the investigating was mainly done during the classes, but a fair number of students were presented with the questionnaire individually. Emphasizing this is important, because unlike 2008, this time there was a high level of aloofness by the students, even indifference in filling out the questionnaire. Even the attempt to discuss the study system has failed in the majority of cases. The questionnaire was executed in mid-October this year. The students found some questions unclear, especially those directly connected to the Bologna process, which has later on proved to be due to the lack of information.

First of all, the 2015 survey results, similar to the ones from 2008, confirmed the suspicion that the new system is facing big issues. It was set in conditions in which the resources allocated for the higher education were much below the amount needed for a normal functioning of a higher education institution, but also in the absence of a development strategy. We even witnessed a bizarre „autonomous“ situation in which no one was responsible to their superiors, and not only regarding the quality of education, but regarding the freedom, the offering of programmes, the absence of connections and a collaboration with the subjects outside of the education, the needs of the economy, a kind of autarchy, that was simply viewed as „autonomy“. That is the ambient in which the ECTS and the Bologna process were implemented, and it reflected the views and the attitudes of the students indirectly. Here we're referring to the UKIM and its transformation, the fact that the change in the system implied a change not only in the area of the government funding, but even broader, in the higher education policy, and in the choosing of regulations in the privatization process as an attempt to build a quality study system. It had greatly influenced (and still does) the attitudes and views of the students for this system.

Simply, if we pay, we would need to get a service packed into a piece of paper called a degree. The action of „paying for the service“ is viewed as a normal operation. If we assume that the criteria to obtain the service was made more rigorous, there would be someone else who would do it more easily and cheaper. The attitude of the students is rational and expected, at least on the short term: to obtain a degree faster and with less effort, and to leave it to others to be concerned about the consequences of that act.

Secondly, is it worth to study and does it mean that we're investing in the future? Most of the students answered positively (almost 90%), and only a small part of them believe that in that sense the education means nothing for the individual, and that the education is not important. But, the very next question is about the employment after the university graduation, and it seems that only half of the students are convinced, and almost every third student isn't, that the university will get them a higher chance of employment. There's an impression that's terrifying even if emphasized, that a part (and we don't know how big it is!) of the graduated students are unqualified, and they're unqualified to the extent to which they believe they're at the edge of illiteracy, which is a rather complicated phrase to analyze. Of course, we're most interested in the part regarding the insufficient competency. It's confirmed by the fact that a fair number of the graduated students fail when tested by the employer, and are far from what the company needs in order to be productive. How much does the professor staff have this impression is unknown. When it comes to the quality of education, each answer puts us at unease.

Third, the attitude towards the teaching, the class and practice attendance, and the evaluation of their importance in the overcoming of the exam material. How much does the response to the question about the frequency of the attendance of classes show the actual situation: every third student believes that the teaching is useless, a waste of time, and about 10 percent stated that they don't even have practice, let alone attend it, if it exists in the programme. The way classes are organized is viewed negatively by the students, they believe that the classes aren't organized well, and that the class schedules are inapplicable, and indeed if we take a look at some institutes' class schedule (study groups, which are a characteristic of many faculties), we can see that some students have as far as twelve classes in one day (by schedule!). This is present on the professors' side as well, and they sometimes have 8 classes in one day!

Fourth. Almost every fifth student isn't capable of stating what precisely they do in class, and they believe that they aren't getting useful information in class due to the fact that the teachers aren't motivated. We certainly can't jump to conclusions, but there are plenty of indicators that in some study groups and faculties the practice is scarce, perhaps due to the lack of assistants, many questions have arisen and are still open.

Fifth. With the current way the studies are organized, the testing system, that is being carried out twice during the semester, is killing the student's mood to reflect and to have a minimal amount of creativity, which should involve consulting a relevant literature, and even more important, consulting it from the original sources instead of reworded and unsystematized content that's unable to locate the problems that are a subject of the analysis. Furthermore, the testing, and especially the multiple choice kind, does not offer creativity in the answers, unlike the essay type of test where the student can formulate an answer „in his own unique way“. This kind of testing created a lot more free time for the professors who didn't want to „waste time“ on oral exams, and there's even an electronic result scan!, but that destroyed a part of the concept for at least a minimal contact between the professor and the student, it neglected the possibility of having a discussion, a debate, things that contribute to the seriousness of the studying. But then again, how long would it take one to go through oral exams with i.e. 300 students during one term? We should mention the creation of essays and other activities that serve to the creative studying, as well as the practical work, that sadly is nearly gone on UKIM, or at least in a fair number of its members.

Sixth. The next bizarre fact is related to the studies continuity, or the students' impression that every class seems to start from the beginning, but what is really frightening is the fact the 40% of the students don't even have an opinion about it! How should we interpret the fifth of the students who claim that they don't learn anything in class (here we include the students who don't have an opinion, and are in an even worse situation, because they aren't capable of analyzing their own participation in the teaching). Furthermore, every fifth student considers his chances of an active participation in class very small, 20 percent believe that the practice is a waste of time, and nearly two thirds disagree, and finally, almost 60% of the students don't have an appropriate literature for the subjects that they study.

Seventh. The professors' readiness for the ECTS and Bologna. Finally, in this system of different attitudes, that is greatly incoherent and is expected to create an ambiguous and confusing situation for the one trying to analyze it through the views of the students, what would the students' opinion be about whether the professors are ready for the changes that come with the Bologna process and the ECTS, or not? Only 13% consider them ready, nearly 40% are reserved, the rest (more than 40%) believe that they aren't ready for its implemen-

tation. This is one of the key opinions, that the students have been using as an „excuse“ in their attitude towards the studies, and can be interpreted differently, but one thing is for sure: In a situation where the study programmes don't have the needed coherence, where every subject has each own story, a low level of satisfaction by the studies is expected.

Finally, the amount of time one needs to prepare for an exam. How much time is really necessary to prepare for and pass an exam is a bit of an inappropriate question, and it is so due to the fact that the preparation time for each subject depends on a number of factors, assuming that the criteria for a successfully passed exam is clearly defined, which isn't our subject of discussion. What we analyze is the amount of time during the day that the student uses to „study“, which implies that a time was spent in class, which is rarely obligatory, the students get the needed signatures even if they aren't present in class, and if they don't, they pay a penalty and the administration regulates it. On the question: how many days did you need to prepare and pass the last exam? we got interesting information.

Around a third of the students need 6 days (10% need 3 days), and the rest need more than 6 days to prepare for an exam. Each generalization of the results in this case is extremely problematic because the ECTS system is trying to get the student to do a continuous work, to attend classes and practice and to do homework (essays and thesis), and in a way that last knowledge check doesn't have the same value as the classical teaching and examination. During the course the student is in a way forced to demonstrate his knowledge in different ways, through discussion, thesis, essays etc. But, that condition comes from a situation in which there is real work following the ECTS system, and the student, and even the professors and the assistants are dedicated to their work. But there are signs that show that a great part of the students that occasionally have even 10 (!) classes in one day, aren't capable of being „subjects in the teaching“, or to follow the teaching in a more simple and creative manner, and be a part of the process.

This research has proven that something dramatic is going on in one of the most vulnerable, and rightfully the most important segment of the education system, the one where a personality is formed and trained for their next employment. There's the impression that the students are simply „captured“ in a system of which not many benefit, while the end result is catastrophic, and there isn't a critical enough mass to reject it and overcome the situation.

CONTENTS

PART ONE (7-28)

Preface • Introduction • Educational policies of the European Union • Programmes on education, expertise and citizenship • The Bologna declaration • The principal aims of the Bologna declaration • European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) • Goals of the Bologna Declaration • Criticism of the Bologna Process • What is the significance of the Bologna Process?

PART TWO (29-62)

SOME OF THE EU MEMBER STATES' EXPERIENCES WITH THE IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA PROCESS • Introduction • The Republic of Bulgaria • The Republic of Croatia • Germany • RESULTS ON THE RESEARCH AND EVALUATION ON THE BOLOGNA SYSTEM. A GERMAN-CROATIAN COMPARATIVE ANALYSIS • SOME OF THE NON-EU STATES' EXPERIENCES WITH THE IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA PROCESS • Bosnia and Herzegovina • The Republic of Serbia

PART THREE (63-122)

THE IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA PROCESS IN THE HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA • The universities in Macedonia - finances and rankings • Opinions on the Bologna Process • Questions and dilemmas arising from the implementation of the Bologna Process • The studies' standards • How to build a knowledge society? • The educated students are regarded as livestock on the market! • Why did we consider „Bologna“ a „good system“ at the beginning • The students' status • The Bologna process - one step forward, two steps back • Quality in higher education - what we essentially discuss • The country's, the university's and the students' interest • An evaluation of the professors • What did the discussion about the situation of the education system in Macedonia show? • The education and the economy • The University Autonomy and the unqualified staff

PART FOUR (123-156)

The implementation of the ECTS on the UKIM • Primary concepts in the research • Quality of education - society of knowledge • Target group in the research • The common concepts of the perception • Results of the self-evaluation of UKIM (2006-2014) Some notes of criticism • What results show on the research of quality of the higher education

PART FIVE (157-192)

The students' perception on the quality of the education • Ten years of ECTS in the higher education • What does the research on the Bologna Process and on the ECTS show in the case of UKIM (2008) • Results of the research in 2008 • Results on the survey research in 2015 • Attitudes towards the education in genera • Attitudes to teaching, presence in class and practice, and evaluation of their significance in the overcoming of the exam material • Students' views on the teaching process • Readiness of professors for the ECTS and „Bologna • What does a ready professor actually mean in the case of the Bologna and the ECTS? • What do the students think of the Bologna Process? • What do the survey results show and should they be • In place of the conclusion – What is next?

**THE UKIM STUDENTS' VIEWS ON THE EDUCATION SYSTEM
THE BOLOGNA PROCESS AND THE ECTS SYSTEM (207-215)****Bibliography (219-223)**

Библиографија

- Beaton, James, 1999 b, „*Performance Indicators and Quality Management in the University. A Critical Review; Section I: The Theory and History of Performance Indicators and University Management*”, <http://www.fedcan.ca/english/fromold/perf-ind-literaturereviews-beaton-sect1.cfm>.
- Bologna Declaration* (1999), (<http://www.bologna-berlin2003.de/en/basic/index.htm>)
- Božić, J., 2015. Pasijska baština Bolonjske reforme: promjene studijskih programa na Filozofskom fakultetu Sve učilišta u Zagrebu, *Soc. ekol. Zagreb*, Vol. 23.
- Chris Lorenz, “Higher Education Policies in the European Union, the ‘Knowledge Economy’ and Neo-liberalism”, *Social Europe. The Journal of the European Left*, Vol. 2, No. 2, 2006, 78-86.
- De Rudder, H., 2010. Mission accomplished? Which mission? The ‘Bologna process’ – a view from Germany. *Higher Education Review*, Vol 43, No 1. ISSN 0018-1609.
- Douglas M. Priest, Edward P. St. John (ed.), *Privatization and Public Universities*, Indiana University Press, 2006, 65-84.
- Havelka, M. (2003.), *Visoko obrazovanje u Hrvatskoj i Europskim zemljama*, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb.
- Liessmann, Konrad Paul 2008, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Zagreb,
- Kukić, S., Čutura, M., Mabić, M., 2008. Bolonjski proces u percepcij i studenata Sveučilišta u Mostaru; *Informatologia*, 41, 2008, 1, 1-9
- Kukić, S, Čutura, M, Mabić, M.; 2008. *Bolonjski proces u percepcij i studenata Sveučilišta u Mostaru*, *Informatologia*, 41, 2008, 1, 1-9.
- Kulić, R., 2008. Globalizacija i Bolonjski proces, *Pedagogija* LXIII, 4, 2008. UDK:378, Kosovska Mitrovica.
- Kurelić, Z. 2010. Kako ne braniti svoju tradiciju visokog obrazovanja, Fakulteta političkih znanosti, Zagreb
- Lungulov, B.; 2011. Исходи учења у високом образовању као индикатори; BIB-LID 0553-4569, 57 (2011), 7-8, p. 610-623; Сомбор.
- Mabić, M., 2011. Percepcija kvaliteta u visokom obrazovanju – osvrt na student sveucilista u Mostaru. Mostar.
- Mencer, I., 2005. Osiguranje kvalitete i visokoškolske ustanove u Republici Hrvatskoj. *Ekonomski Pregled*, 56 (3-4) 239-258, Rijeka.
- Metro Portal, 2009. Kritika is Europe. Njemački obrazovni sindikat traži promjenu bolonjskog procesa, Zagreb.
- Šćukanec, N. 2010. Nastanak zajedničke visokoobrazovne politike na razini Europske unije; Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

- Subotić, L.; Gajić, O.; Lungulov, B.; 2008. во: *Evropske dimenzije obrazovnog sistema u Srbiji*, Novi Sad.
- В. Ракић (2006), *Приватни универзитети у Србији и Болоњска декларација: такмичити се или сарађивати, у: Болоњски процес и високо образовање у Србији*, Цицоро: Београд.
- Грујић, Ђ., 2009. Идеолошки оквир Болоњске реформе високог образовања, BIBLID: 0353-7129,14(2009)3,р.255-262, Сомбор
- Kuhn T, 1999. *Struktura znanstvenih revolucija*, Zagreb.
- Лазетић, П., 2006. „Историјат и структура на Болоњскиот процес“, Универзитет во Нови Сад.
- Петровић, А. 2007; *Примена Болоњског процеса на Географском факултету*; Београд.
- Франсоа, Лук, *Предговор. Водич за академско признавање за универзитетите од Западен Балкан. Универзитет во Гент.*
- Маринковић-Недучин (2005), *Универзитет према европском моделу: правци деловања и приоритети, у: Високо образовање у Србији на путу ка реформи – четири године касније. Алтернативна академска образовна мрежа*, Београд.
- Kennedy, C.: *Pisanje i upotreba ishoda učenja*, Beograd: Svet Evrope, Kancelarija u Beogradu, 2007.
- Berg, B.: *Development of Teacher Education in Norway with a Focus on 4-year Undergraduate Study*, in: *Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context* (edit. P. Zgaga), Ljubljana: Pedagoska fakulteta, 2006, p.p. 85-97.
- Pfeifle, Horst. 2005. *Some Remarks on Education Concerning Its Tradition and Future.*
- In: *The Common European Space of Education, Science and Culture*. Ed. G. V. Makovich, p. 133–143. Chelyabinsk: Southern Ural State University.
- Illich, Ivan. 2002. *Deschooling Society*. London: Marion Boyars Publishers.
- Egan, Kieran. 2005. *An imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wesch, Michael. 2008. *A Vision of Students Today*. <http://www.britannica.com/blogs/2008/10/a-vision-of-students-today-what-teachers-must-do/> (Accessed 8 August 2012).
- Wesch, Michael. 2009. *From Knowledgable to Knowledge-able: Learning in New Media Environments*. In: academiccommons.org/commons/essay/knowledgable-knowledge-able (Accessed 6 August 2012).
- Vodičar, J., 2013. *University: A Place of Formation for Achievers or Thinkers? Synthesis philosophica*, 55–56 (1–2/2013) pp. (107–118)

- http://www.aalen.edu.yu/mainpages/izdavackadelatnost/izdavacka_reforma.html
- <http://europa.eu.it/comm/education/elearning/index.html>
- <http://europa.eu.it/comm/education/elearning/index.html>
- <http://ec.europa.e>
- <http://www.hermesbg.org/tr/nova-biblioteka/kniga-17/396-Bolonski-protses.html>
- <http://www.thelocal.de/20140728/germanys-students-fail-to-graduate-in-time>
- <https://www.theparliamentmagazine.eu/articles/opinion/education-and-training-are-investment-not-cost>; 2015
- Eurostat (2010): Europe_2020_indicators.
- Eurostat (2010): Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34.
- Eurostat (2010): Employment rate by sex, age group 20-64.
- Eurostat (2010): LFS database, May 2010.
- European Commission (1997), Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, Lisbon; Commission of the European.
- Convention of European Higher Education Institutions(2001)Salamanca.
- ENQA(2006) Mapping external quality assurance in Central and Western Europe
- ENQA(2005) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, DG Education and Culture , Helsinki
- European Commission (2010): EUROPE 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020 final
- European Commission, Education and Training Monitor 2012, SWD(2012) 373/2. Accessed on: 18/03/2013, available at: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm
- European Commission, Education and Training Monitor 2012, SWD(2012) 373/2. Accessed on: 18/03/2013, available at: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm. p. 41.
- European Council (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and
13. Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training - „The Copenhagen Declaration”, Copenhagen.
- Commission of the European Communities Brussels, 30.10.2000 Sec(2000) 1832
- Commission. Staff Working Paper - A Memorandum on Lifelong Learning
- The Education Modernization Project and Strategic Priorities in the Education System, World Bank, 2004.
- ILO (2012): Global Employment Trends 2012 - Preventing a deeper jobs crisis, International Labour Office, Geneva.
- OECD (2009): Development Centre Studies Is Informal Normal?: Towards More and Better Jobs in Developing Countries

- Ацески, Илија, 2011, Универзитетот во трансформација. (поглед одвнатре) Во: Зборник. Воспитанието и образованието, меѓу традиционалното и современото. Филозофски факултет Скопје.
- Ацески, Илија., 2008, Истражувачки извештај од проектот: Влијанието на политиката врз високото образование во Република Македонија. Филозофски факултет и Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“.
- Ацески, Илија 2008. Влијанието на политиката врз високото образование во Република Македонија, Универзитет Св. „Кирил и Методиј“, Скопје.
- Ацески, Илија, 2012, Дизајнирање на социјалните истражувања. Филозофски факултет, Скопје
- Пецаковска, С., 2015. Креирање на концепт на обезбедување квалитет во високото образование во Република Македонија, (Докторска дисертација, необјавена) Филозофски факултет, Скопје.
- ПОП Иванов, Лазар 2010., ЕКТС-Реалност или илузија во високото образование, анализа преку алатката пристап до информации од јавен карактер, Здружение на граѓани „Младински форум“
- Попова-Коскарова, Р. 2005. Имплементација на Болоњскиот европски кредит трансфер систем на педагошките факултети, Педагошка практика, бр. 1 (25-31) Министерство за образование и наука на Република Македонија (2005): Национална програма за развој на образованието 2005 – 2015, Скопје: Биро за развој на образованието на Република Македонија.
- Министерство за образование и наука на Република Македонија (2013): Стратегија за стручно образование и обука 2013 – 2020, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија и ЕТФ.
- Извештај за самоевалуација на Универзитетот „Св.Кирил и Методиј“. Скопје, јуни 2014.
- Извештај за самоевалуација на Универзитетот „Св.Кирил и Методиј“. Скопје, за период 2006 /07-2009/10. Скопје 2011.
- УКИМ (2009) Правилник за донесување на студиски програми(јули,2009)
- УКИМ (2013) Правилник за критериумите и постапката за избор на наставни, научни, наставно-стручни и соработнички звања на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“. во Скопје
- Упатство за критериумите за начинот на обезбедување и оценување на квалитетот на високообразовните установи и на академскиот кадар во Република Македонија (Службен весник бр.67/2013
- Уредба за нормативи и стандарди за оснивање на на високообразовни установи и за вршење на високообразовна дејност (Службен весник бр. 103/2010

Упатства за единствените основи за самоевалуација и евалуционите постапки на Универзитетите (2002). Службен весник на РМ, бр. 31/2002

Закон за високо образование Службен весник на РМ бр.35/2008.../ 20/2015.

Извештаи од надворешна евалуација на УКИМ од 2003 год., 2008 год. и 2011 година

ЕАУ (2003) Извештај од надворешна евалуација на УКЛО, 2003.

Извештај од надворешна евалуација на УГД, 2010-2012

Извештај од надворешна евалуација на ДУТ, 2012

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“, Скопје

378.014.24(497.7)

АЦЕСКИ, Илија Универзитетот на распаќе / Илија Ацески,

Елена Павловска. - Скопје: Филозофски факултет,
2016. - 224 стр. ; 23 см Библиографија: стр. 216-220

ISBN 978-608-238-092-6

Павловска, Елена [автор]
Високо образование - Болоњска декларација - Имплементација -
Македонија

COBISS.MK-ID 100378378