

Bolonja u Hrvatskoj od ideje do prakse

Publikacija projekta Hrvatske
stručne skupine za Bolonjski
proces 2011.-2013.



AGENCIJA ZA
MOBILNOST I
PROGRAME EU



Program za
cjeloživotno
učenje

02	PREGOVOR
04	SUDJELOVANJE STUDENATA U UPRAVLJANJU VISOKIM OBRAZOVANJEM
05	Studentska uloga u europskom prostoru visokog obrazovanja
07	Djelovanje studentskih predstavnika - od pojedinca do europskog studentskog zbora
09	Metodologija istraživanja
09	Prikaz rezultata i rasprava
14	Zaključak
16	KULTURA KVALITETE U VISOKOM OBRAZOVANJU/VISOKO OBRAZOVANJE U ZAJEDNICI
17	Akademске vrijednosti i misija
18	Akademска zajednica u široj zajednici
18	Osiguravanje kvalitete i kultura kvalitete
19	Više o temi
20	VISOKO OBRAZOVANJE TEMELJENO NA ISHODIMA UČENJA
23	Ishodi učenja studijskoga programa
24	Ishodi učenja predmeta
26	Dopunska isprava o studiju
26	AHELO
28	DOKTORSKI STUDIJI KAO TREĆI BOLONJSKI CIKLUS
29	Primjena ECTS-a
30	Organizacija doktorskog obrazovanja
31	Financiranje doktorskih studija
32	Zaključak
34	KOLABORATIVNI DOKTORSKI STUDIJI U HRVATSKOJ: ISPUNJENJE SVRHE SVEUČILIŠTA - ILI DALJNJE IZJALOVLJENJE?
36	KVALIFIKACIJSKI OKVIRI U POTPORI RAZVOJU TRŽIŠTA RADA I ZAPOSŁJIVOSTI STUDENATA
36	Kvalifikacijski okviri
38	Osiguravanje kvalitete i relevantnosti kvalifikacija
39	Neformalno i informalno učenje u podizanju razvoju pojedinca
39	Hrvatski kvalifikacijski okvir za razvoj tržišta rada i zaposłjivosti studenata
40	Povezivanje HKO-a na EQF
41	Korisnost za studente i ostale građane
41	Glavni izazovi provedbe HKO-a i njihovo rješavanje
44	INSTITUCIJE I FINACIJE VISOKOG OBRAZOVANJA I ZNANSTVENIH DJELATNOSTI U HRVATSKOJ: OCJENA STANJA TE NEKE SUSTAVNE MOGUĆNOSTI POVEĆANJA KAKVOĆE I SMANJENJA TROŠKOVA
45	Ocjena stanja i mogućnosti: sažetak
46	Ocjena stanja
51	Mogućnosti promjena
58	MJERILA RAZLIKOVANJA SVEUČILIŠNIH I STRUČNIH STUDIJA
58	Političko i pravno razlikovanje studija u svijetu
61	Političko i pravno razlikovanje studija u Hrvatskoj
62	Raslojavanje društva i studija u svijetu
66	Raslojavanje društva i studija u Hrvatskoj
67	Zaključak
67	Post scriptum

U cilju poboljšanja provedbe reforme visokog obrazovanja na razini država članica Bolonjskog procesa, Europska je komisija 2004. godine pokrenula inicijativu Nacionalnih skupina bolonjskih stručnjaka. Od bolonjskih se stručnjaka očekuje pružanje ekspertize u pojedinim područjima visokog obrazovanja te promicanje i ubrzanje reformi visokog obrazovanja u matičnoj zemlji. Bolonjski stručnjaci u prvome redu savjetuju djelatnike visokih učilišta, ali i druge dionike i donositelje odluka u visokom obrazovanju. Glavna područja djelovanja bolonjskih stručnjaka jesu osiguravanje kvalitete, reforma kurikuluma, kvalifikacijski okviri, provedba ECTS-a i dopunske isprave o studiju te općenito provedba Lisabonske konvencije o priznavanju visokoobrazovnih kvalifikacija na području Europe. Također, bolonjski stručnjaci sudjeluju u promociji drugih programa i inicijativa Europske unije povezanih s visokim obrazovanjem.

Inicijativa Nacionalnih skupina bolonjskih stručnjaka odvija se unutar Programa za cjeloživotno učenje, potprograma Erasmus, te se rad nacionalnih skupina većim djelom sufinancira projektним sredstvima Europske komisije za potporne mjere i mreže kao što su Europass, Euroguidance, Eurydice, Narič, eTwinning i dr. Svake dvije godine Izvršna agencija za obrazovanje audiovizualnu politiku i kulturu (EACEA) objavljuje pozive za dostavu novih projektnih prijedloga ograničene na nacionalne agencije za provedbu Programa za cjeloživotno učenje. Za sufinanciranje projekata odabranih natječajem u 2011. godini izdvojeno je ukupno 3,3 milijuna eura, dok je u aktivnostima ove inicijative sudjelovalo 330 stručnjaka iz 31 države članice Programa za cjeloživotno učenje.

Osim nadležnih nacionalnih tijela, Bolonjsku su reformu u Hrvatskoj promovirali različiti stručnjaci iz akademske zajednice, najčešće u sklopu projekata financiranih iz fondova i programa Europske unije. Među njima istaknuo se Tim nacionalnih eksperata za reformu visokog obrazovanja (HERE eksperti) čiji se rad financirao u sklopu popratnih aktivnosti programa Tempus IV. Znakovito je da se nakon proglašenja Europskog prostora visokog obrazovanja 2010. godine smanjio intenzitet nacionalnog dijaloga o reformi visokog obrazovanja u Hrvatskoj. Možda je razlog tomu ležao i u izostanku financijske potpore hrvatskim institucijama iz programa Tempus IV.

Međutim, po ulasku u punopravno članstvo u Programu za cjeloživotno učenje Republika Hrvatska konačno se mogla uključiti u inicijativu skupina bolonjskih stručnjaka. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta te Agencija za mobilnosti i programe EU početkom 2011. godine objavili su natječaj za odabir članova Hrvatske stručne skupine za Bolonjski proces. Prijave pristigle na natječaj vrednovalo je Povjerenstvo za izbor Stručne skupine na temelju dogovorenih kriterija. Prijedlog za imenovanje članova Stručne skupine Ministarstvo je uputilo na suglasnost Rektorskom zboru i Vijeću veleučilišta i visokih škola. U lipnju 2011. godine Ministarstvo je imenovalo sljedeće odabrane članove Hrvatske stručne skupine za Bolonjski proces: Iva Biondić (Veleučilište Vern); prof. dr. sc. Blaženka Divjak (Sveučilište u Zagrebu); prof. dr. sc. Mile Dželalija (Sveučilište u Splitu); prof. dr. sc. Melita Kovačević (Sveučilište u Zagrebu); prof. dr. sc. Leonardo Marušić (Sveučilište u Zadru); dr. sc. Zarko Nožica (Tehničko veleučilište Zagreb); prof. dr. sc. Ivan Padjen (Sveučilište u Rijeci); Miljenka Kuhar (Sveučilište u Zagrebu); Zoran Knežević (Sveučilište u Rijeci). Poslije su imenovani novi članovi, Ivan Buljan (Sveučilište u Zadru) i Vilma Kotlar (Sveučilište u Rijeci).

Za provedbu ovog projekta zadužena je Agencija za mobilnost i programe EU, dok se rad članova skupine koordinira s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta te Agencijom za znanost i visoko obrazovanje. Podrška jačanju kapaciteta bolonjskih stručnjaka i HERE eksperata ostvarena je unutar zasebnog projekta „Information Project on Higher Education Reform”. U sklopu tog projekta pokrenuta je virtualna platforma stručnjaka kao mjesto susreta stručnjaka u visokom obrazovanju iz država članica EU-a i onih iz trećih zemalja.

Uobičajeni format inicijative Nacionalnih skupina bolonjskih stručnjaka prilagođen je hrvatskim potrebama u smislu odabira važnih tema i načina rada. Organiziran je niz javnih događaja na teme, kao što su: struktura studija; kolaborativni doktorski programi; osiguravanje kvalitete i ishodi učenja; povezivanje visokog obrazovanja s potrebama tržišta rada; financiranje visokog obrazovanja i znanstvene djelatnosti; oznake za ECTS i dopunsku ispravu o studiju te Hrvatski kvalifikacijski okvir. Članovi skupine sudjelovali su na brojnim događajima u organizaciji drugih dionika. Također, jedan od važnih ciljeva skupine bio je poticati nacionalni dijalog o visokom obrazovanju te jačati kulturu vršnjačkog učenja i prenošenja znanja. Okrugli stolovi u organizaciji stručne skupine omogućili su razmjenu mišljenja unutar šire akademske zajednice.

Pojedini članovi skupine sudjeluju u radu različitih stručnih tijela za donošenje nacionalnih politika, kao što su: Povjerenstvo za izradu Nacrta prijedloga Zakona o HKO-u, Povjerenstvo za otklanjanje prepreka mobilnosti, radne skupine za donošenje nacrta Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije i dr.

Budući da je sudjelovanje studenata u upravljanju visokim obrazovanjem sastavni dio Bolonjskog procesa, i studentski predstavnici sudjeluju u radu nacionalnih skupina bolonjskih stručnjaka. U Hrvatskoj su studentski bolonjski stručnjaci nastojali upoznati dionike sa studentskim viđenjem provedbe bolonjskog procesa u Hrvatskoj, primjerice na Riječkome međunarodnome studentskom kongresu RISC održanom u ožujku 2012. godine i na edukacijskim radionicama za studentske predstavnike u 2013. godini.

Iako inicijativa nacionalnih skupina bolonjskih stručnjaka traje do kraja 2013. godine, (sukladno razdoblju Programa za cjeloživotno učenje) i u novom programu Europske unije za obrazovanje, mlade i sport Erasmus+ predviđa se svojevrsni nastavak ove inicijative. S obzirom na zahtjeve iz Priopćenja Ministarske konferencije u Bukureštu, kao i brojne druge strateške dokumente iz područja visokog obrazovanja, predstoji nam još dosta rada na učvršćivanju Europskog prostora visokog obrazovanja.



SUDJELOVANJE STUDENATA U UPRAVLJANJU VISOKIM OBRAZOVANJEM

Vilma Kotlar i Ivan Buljan, studentski članovi Hrvatske stručne skupine za Bolonjski proces

Sažetak

Europske obrazovne politike, koje su nastale u cilju provedbe Bolonjske deklaracije, tijekom zadnjih nekoliko godina veliku pažnju posvećuju studentima. Iako su takve politike u prvom redu usmjerene na zapošljivost, konkurentnost i kompetencije studenata, značajnu ulogu imaju i politike koje studente pozicioniraju u samu srž visokog obrazovanja te ih smatraju ravnopravnim partnerima koji zajedno s ostalim dionicima upravljaju visokim obrazovanjem. Međutim, obrazovne politike stvorile su prostor formalnog sudjelovanja studenata u upravljanju visokim obrazovanjem, dok su prakse pokazale da takva politika nije u potpunosti implementirana. U Hrvatskoj je sudjelovanje studenata u visokom obrazovanju uređeno na formalnoj razini, ali kultura partnerstva u upravljanju još uvijek nije razvijena niti su dionici pokazali inicijativu za uspostavom sadržajnog partnerstva. Studentski predstavnici smatraju da su njihovi položaji i uloge u visokom obrazovanju marginalizirani te da je u prostoru visokog obrazovanja uspostavljena nejednakost među dionicima.

Summary

European education policies created in order to implement the Bologna Declaration are being more and more oriented towards students. These policies are primarily focused on student employability, competitiveness and competencies, but the policies focused on positioning students in the center of higher education governance and affirming their equality among stakeholders are none the less significant. Even though they have created the place of formal student participation in higher education governance, different practices have shown the incomplete implementation of such policies. In Croatia, participation has been formally arranged but the culture of partnership in higher education governance underdeveloped and there is a lack of initiative for substantive partnership. Student representatives consider their own positions and roles as marginalized and the higher education area as being the site of construction of inequality between stakeholders.



UVOD



Europske obrazovne politike, koje su nastale u cilju provedbe Bolonjske deklaracije, tijekom zadnjih nekoliko godina veliku pažnju posvećuju studentima. Iako su takve politike u prvom redu usmjerene na zapošljivost, konkurentnost i kompetencije studenata, značajnu ulogu imaju i politike koje studente pozicioniraju u samu srž visokog obrazovanja te ih smatraju ravnopravnim partnerima koji zajedno s ostalim dionicima upravljaju visokim obrazovanjem.

Stupanjem u Europski prostor visokog obrazovanja, Republika Hrvatska preuzela je provođenje takvih politika u praksi. Međutim, još uvijek ne postoje istraživanja koja ispituju sudjelovanje studenata u upravljanju visokim obrazovanjem. Stoga je cilj ovoga rada prikazati ulogu studentskih predstavnika u Europskom prostoru visokog obrazovanja te ispitati rad studentskih predstavnika u Hrvatskoj kako bi se utvrdili razlozi za angažman, njihov vlastiti pogled na rad studentskih predstavnika, njihov odnos s drugim dionicima u visokom obrazovanju, njihova informiranost i procjena trenutačnog stanja.

STUDENSKA ULOGA U EUROPSKOM PROSTORU VISOKOG OBRAZOVANJA

Modeli visokog obrazovanja koji su prethodili Bolonjskoj reformi ne mogu učinkovito funkcionirati u današnjem europskom društvu. Visoko obrazovanje ne može više biti rezervirano za manji, elitni dio populacije jer gospodarstvo sve više traži visokoobrazovanu radnu populaciju. Stoga se procesi globalizacije i rastuće gospodarske kompetitivnosti odražavaju i na područje visokog obrazovanja, što je gotovo u cijelom svijetu izazvalo značajno povećanje studentske populacije. Samo u regiji Zapadnog Balkana broj studenata u zadnjih se dvadesetak godina udvostručio (Zgaga i sur., 2013.). Prema podacima Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, u Hrvatskoj je 1990. studiralo 70 000 studenata, a 2012. se broj studenata povećao na 195 000. Promjene u visokom obrazovanju u ovom dijelu Balkana nije donijela samo Bolonjska reforma, već i procesi političke, gospodarske i kulturne tranzicije početkom devedesetih godina te val zakonskih promjena kojima se brojne promjene još uvijek pokušavaju uskladiti. Prateće nezadovoljstvo koje se javlja, a ponekad se izražava nekritičkim i paušalnim napadima na Bolonjsku reformu, zanemarujući činjenicu da je riječ o procesu, a ne zadanom modelu, jasno pokazuje da se na brojnim visokoobrazovnim ustanovama još uvijek nije dogodio pomak s formalnih na stvarne promjene.

Omasovljenje visokog obrazovanja nije samo povećalo broj studenata nego je i značajno povećalo raznovrsnost studentske populacije. Brojne odrasle osobe vraćaju se s tržišta rada u visokoobrazovni sustav kako bi savladale nove tehnologije, odgovorile na nove zahtjeve poslodavaca i tako izbjegle gubitak radnog mjesta, odnosno osigurale svoje mjesto na tržištu rada. Rastuća svijest o jednakom pravu na obrazovanje u sustav dovodi i sve više osoba iz podzastupljenih skupina (osobe s invaliditetom, Romi itd.). Tehnologija omogućuje ulazak u sustav i osobama iz udaljenih krajeva pa sve više raste i broj „virtualnih“ studenata. Takvo šarenilo studentske populacije svakako je dobrodošlo jer obogaćuje visokoobrazovnu zajednicu na više raznih načina. Od visokoobrazovnog sustava stoga se očekuje da prilagodi svoj način rada i netradicionalnim studentima, odnosno da u obzir uzme interese i potrebe cjelokupne studentske populacije (Klemencič, 2011.)

Iako su se studenti na europskim sveučilištima oduvijek uvažavali kao članovi akademske zajednice, njihova se uloga značajno istaknula tek 2001. godine u Pragu. U Priopćenju Praške konferencije (*Prague communiqué*) ministri visokog obrazovanja naglasili su potrebu aktivnog sudjelovanja studenata u radu obrazovnih institucija te njihovo partnerstvo u kreiranju Europskog prostora visokog obrazovanja. Izvješće „TRENDS III“ iz 2003. godine pokazalo je da su već tada u 63 % visokoobrazovnih ustanova iz država koje provode Bolonjski proces studenti formalno bili uključeni u provedbu Bolonjskog procesa sudjelujući u radu senata ili vijeća na sveučilišnim, fakultetskim ili odjelnim razinama. Čak 50 % studenata uključenih u ispitivanje smatralo je da svojim radom značajno doprinosi stvaranju obrazovnih politika. No, studenti su istodobno izrazili sumnju da ne uspijevaju dovoljno doprinijeti unapređenju kvalitete na razini institucija. Studentski predstavnici složili su se s principima Bolonjskog procesa, ali su istodobno ukazali na brojne probleme u njihovoj implementaciji koje su 2005. godine u Crnoj knjizi Bolonjskog procesa (*The Black Book of the Bologna process*) oprimjerili brojnim primjerima iz raznih europskih zemalja.

Na dodatnom bolonjskom seminaru (engl. *Bologna Follow-Up Seminar*) u Oslu 2003. godine (Student Participation in Governance in Higher Education) istaknuto je da formalno sudjelovanje studenata u upravljanju visokim obrazovanjem, koje osigurava veliki broj europskih država, nije jamstvo njihove aktivne participacije ni prihvaćanja studenata kao ravnopravnih partnera jer su se u praksi pronalazili primjeri nefunkcionalnih studentskih organizacija, ali i nedemokratskih procesa u pozadini njihova djelovanja. Istaknuta je potreba da se studenti uključuju kao savjetnici te sudionici u donošenju odluka i provođenju nadzora u svim područjima i na svim razinama. Participacija podrazumijeva pravo sudjelovanja o svim pitanjima koja postoje u akademskoj zajednici. Osim što zastupaju studentske interese i sudjeluju u razvoju visokoobrazovnih institucija, važno je istaknuti da studenti predstavničkim radom dobivaju priliku za osobni razvoj i učenje o demokratskim procesima u zajednici, odgovornosti i solidarnosti. Stoga je zaključeno da rad studentskih predstavnika treba podržati i poticati na više načina. Prije svega, potrebno je pokriti materijalne troškove njihova rada te im omogućiti fleksibilnije izvršavanje studijskih obaveza kada je to nužno (primjerice, produžavanje roka za davanje ispita i izvršavanje ostalih studentskih obaveza). Preporučeno je u dopunske isprave o studiju unijeti informacije o njihovom radu i kompetencijama koje su stekli na toj funkciji.

Osam godina kasnije, 2011. godine, na bolonjskom seminaru u Armeniji (Student Participation in Higher Education Governance) nastojalo se ponovno razmotriti jednaka pitanja kako bi se ustanovilo je li došlo do promjene, odnosno napretka u ovom području. Ustanovljeno je da je uključenost studenata u upravljanje u sustavu visokog obrazovanja porasla u odnosu na 2003. godinu te da je postala opća karakteristika europskog prostora visokog obrazovanja. Međutim, brojčanih pokazatelja nema jer se stanje ne prati kontinuirano. U svojem izvješću sa seminara Popović (2011.) navodi sljedeće zaključke (prev. V. K.):

- Studenti su punopravni članovi akademske zajednice.
- Studentsko sudjelovanje u upravljanju visokim obrazovanjem kontinuirano je proces koji kontinuirano treba nadograđivati i unapređivati na svim razinama.
- Studentsko sudjelovanje treba biti implementirano na svim razinama u sve mehanizme koji donose odluke i o svim problemima.
- Zaključci iz Osla (2003.) i dalje su aktualni te je potrebno pratiti njihovo provođenje.
- Potrebno je provesti novo sveobuhvatno istraživanje o studentskom sudjelovanju u Europskom prostoru visokog obrazovanja.
- Studentsko sudjelovanje u proizvodnji znanja i istraživanja treba biti jednako vrednovano.
- Studentsko sudjelovanje u osiguravanju kvalitete treba i dalje poticati kako bi studenti bili uključeni i u postupke akreditacije koji moraju biti potpuno transparentni i s vidljivo prikazanim rezultatima.
- Učenje orijentirano na studenta zahtijeva promjenu kulture učenja jer studentsko sudjelovanje započinje u učionici.
- Nacionalne politike i zakoni potreban su, ali nedostatan, alat za osiguranje studentskog sudjelovanja.
- Studentsko sudjelovanje zahtijeva potpuno sudjelovanje u planiranju, glasovanju, donošenju odluka o svim problemima koji se tiču akademske zajednice.
- Neophodno je istaknuti pogrešnu percepciju studenta kao konzumenta umjesto studenta kao partnera.
- Studentske organizacije predstavljaju vid aktivnog građanstva i služe kao pokazatelj demokracije i kulturnog dijaloga.
- Studentske organizacije trebaju osigurati profesionalno predstavljanje, reprezentativnost svojih struktura i interne demokratske procedure, kontinuitet i efikasan prijenos znanja.
- Studentski predstavnici moraju osigurati informacije drugim studentima i ohrabrivati raznolikost unutar vlastitih struktura.
- Rukovodstvo visokoobrazovnih ustanova mora osigurati dugoročnu institucionalnu potporu - financijsku, logističku i ostalu - kao i ohrabrujuće okruženje koje se potiče transparentnim procedurama, jednakim pristupom informacijama i partnerskim odnosom.



Dakle, nije dovoljno osigurati samo formalno sudjelovanje studenata u postupcima upravljanja visokim obrazovanjem, kao što nije dovoljno omogućiti studentima pristup koji je ograničen samo na „studentske probleme“.

Uloga studenata u upravljanju visokim učilištem može biti osobito korisna. Ako se studenti tretiraju kao partneri u obrazovnom procesu, omogućuje im se ravnopravna i proaktivna uloga u svim aspektima obrazovnog procesa, od poučavanja do upravljanja, što omogućuje razumijevanje potreba studenata nove generacije koja je odrasla u tehnološki značajnijem okruženju. Studente je potrebno ohrabriti da iskreno i otvoreno sudjeluju u postupcima donošenja odluka, da budu aktivni sudionici u izgradnji novih moderniziranih kurikuluma, što će pomoći da se dobiju ishodi učenja koji su usklađeni sa zahtjevima modernog društva, nastavu koja će studentima biti zanimljiva zbog čega će ishodi učenja biti bolji, studenti zadovoljniji i bolje pripremljeni za tržište rada. Međutim, sve je to moguće kada se u studenata osvijesti njihova vlastita odgovornost u postupcima upravljanja, donošenja odluka i unapređenja kvalitete nastavnog procesa.

U brojnim europskim zemljama studenti daju osobito značajan doprinos u osiguranju i unapređenju kvalitete, što je vidljivo iz najnovijih europskih izvješća o provedbi Bolonjskog procesa (Bologna Process Implementation Report, 2012., Bologna with Student Eyes, 2012.) i što jasno pokazuje da je to smjer kojim treba nastaviti razvijati suradnju među različitim dionicima u sustavu visokog obrazovanja.

DJELOVANJE STUDENTSKIH PREDSTAVNIKA - OD POJEDINCA DO EUROPSKOG STUDENTSKOG ZBORA

Nokkala (2011.) u svojem članku djelovanje studentskih predstavnika promatra na četirima razinama (Tablica 1): internacionalnoj, nacionalnoj, institucionalnoj i, naposljetku, fakultetskoj, odnosno, ovisno o ustrojstvu, na razini odjela, visoke škole ili veleučilišta. Navedene se razine mogu primijeniti i na hrvatsko okruženje.

Tablica 1. Razine upravljanja u visokom obrazovanju (Nokkala, 2011.)

Razina upravljanja	Područje odlučivanja
internacionalna/nadnacionalna, regionalna razina	širok okvir za politička djelovanja, Bolonjski proces
nacionalna ili regionalna razina	politike visokog obrazovanja, pravni okviri, financiranje, odgovornost, stratejske odluke
institucionalna razina	stratejske odluke, raspodjela sredstava, osiguranje kvalitete, kurikulumi, službe
razina škole, fakulteta ili odjela	kvaliteta, kurikulum, službe, poučavanje

Na internacionalnoj razini studenti djeluju kroz zastupničko tijelo, Europsku studentsku uniju (European students' union, ESU), te kao predstavnici u međunarodnim stručnim skupinama (npr. High education reform experts - HERE, Bologna experts - BE itd.) i projektima.

Na nacionalnoj razini studenti djeluju kroz predstavničko tijelo, Hrvatski studentski zbor (HSZ). Demokratski izabrani predstavnici u HSZ-u zastupaju sve studente hrvatskih javnih visokih učilišta. HSZ ima svoje predstavnike na svim većim visokim učilištima u Republici Hrvatskoj, kao i u Europskoj studentskoj uniji. Sudjeluje u radu različitih projektnih timova na nacionalnoj i internacionalnoj razini te stručnih skupina koje donose odluke i utječu na javno mnijenje (npr. Povjerenstvo za izradu Nacrta prijedloga zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru te drugih propisa kojima se utvrđuje daljnji razvoj i provedba Hrvatskog kvalifikacijskog okvira), promiče interese studenata i nastoji podići standard studentskoga života i na nacionalnoj i na internacionalnoj razini. Usto, HSZ se bavi socijalnim, ekonomskim, akademskim i kulturnim pitanjima te pitanjima mobilnosti i jednakosti i na nacionalnoj i na institucionalnoj razini te na razini visokog učilišta (visoke škole, fakulteta, odjela ili odsjeka). Svojim zalaganjem u najmanjim jedinicama (predstavnici na odsjeku, odjelu, fakultetu, ...) studenti imaju priliku izravno utjecati na povećanje kvalitete u svim njezinim segmentima.

Neovisno o Hrvatskom studentskom zboru, studentske predstavnike moguće je naći na svim razinama u raznim tijelima, a izabrani su na različite načine. Primjerice, članovi su tijela osiguravanja kvalitete, raznih radnih skupina te Hrvatske stručne skupine za Bolonjski proces.

Prvi studentski zbor u Hrvatskoj osnovan je akademske 1996./1997. godine na temelju Zakona o studentskom zboru koji je 2007. zamijenjen još uvijek važećim Zakonom o studentskom zboru i drugim studentskim organizacijama. Na taj je način briga o radu studentskih zborova 2007. prenesena s Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta na institucije. Danas su visoka učilišta zadužena za organiziranje studentskih izbora, evidentiranje studentskih predstavnika i studentskih organizacija, osiguravanje uvjeta rada studentskim predstavnicima i rješavanje ostalih pitanja s tim u vezi. Takav decentralizirani sustav zbog kojega ne postoji jedinstvena evidencija studentskih predstavnika otežava i procjenu njihova ukupnog broja u Hrvatskoj, čemu pridonosi i činjenica da postoje neslužbeni studentski predstavnici.

Već je prvi Zakon omogućio predstavljanje studenata na svim razinama: od odsjeka, odjela, studija, fakulteta, sveučilišta pa sve do nacionalne razine. Iz državnog proračuna osigurana su sredstva za rad studentskih zborova i izvođenje studentskih projekata, no s vremenom su se počela glasno postavljati pitanja o korupciji i nestajanju značajnih financijskih sredstava, što su istodobno pratili medijski natpisi o snažnom utjecaju političkih stranaka na izbore i odluke koje su donosili studentski zborovi. Najveći raskorak u stavovima između studenata i njihovih predstavnika osjetio se 2009. godine kada su se studenti pobunili i na pojedinim hrvatskim visokim učilištima blokirali nastavu, što je, ovisno o učilištu, trajalo od nekoliko tjedana do nekoliko mjeseci. Studenti su zahtijevali ukidanje školarina, poboljšavanje uvjeta studiranja i rješavanje nagomilanih problema izazvanih nedovoljno pripremljenom reformom visokoobrazovnog sustava. Tijekom tog je razdoblja nezadovoljstvo studenata načinom na koji radi i načinom na koji ih predstavlja studentski zbor bilo više nego očito. Izmjenom pojedinih zakonskih regulativa ispunjeni su neki od studentskih zahtjeva, no Zakon o studentskom zboru nije se mijenjao zbog čega se nije dogodio kvalitativni pomak u načinu izbora i predstavljanja studenata. Može se pretpostaviti da nepovjerenje u studentski zbor i nezadovoljstvo njegovim načinom rada tinja i dalje, a jedan od pokazatelja koji na to upućuje mogao bi biti iznimno nizak postotak studenata koji izlaze na izbore, što ponegdje dovodi do višestrukih ponavljanja izbora zbog nedovoljnog broja kandidata koji žele biti studentski predstavnici.

Klemenčić (2011.a) jednak trend uočava i u drugim europskim zemljama, ali navodi i druge uzroke. Opadanje interesa studentskih predstavnika za sudjelovanje u postupcima odlučivanja izazvano je i sve većim uključivanjem predstavnika drugih interesnih skupina, posebice iz područja gospodarstva, u tijela visokoobrazovnih ustanova. Njihovi interesi probijaju se ispred studentskih te se studente sve manje percipira kao partnere (ravnopravne u donošenju odluka), a sve više kao savjetnike (koji nemaju utjecaja na donošenje odluka). Njihova partnerska uloga posebno se umanjuje tamo gdje se studenti promatraju kao potrošači (kupci), a visokoobrazovne ustanove kao ponuđači (prodavači) usluga. U takvom odnosu studenti nemaju priliku učiti se demokraciji na partnerskim osnovama (Klemenčić, 2011.b).

Opadanje interesa studenata za sudjelovanje u postupcima odlučivanja, koje se vidi u cijeloj Europi, a ne samo u Hrvatskoj, može se promatrati i kao refleksija na rastuću društvenu političku apatiju koja se javila paralelno s padom povjerenja u političke institucije i globalnom ekonomskom krizom koja je dovela do toga da velik broj studenata tijekom studiranja mora raditi, što im ne ostavlja vremena za bilo kakav drugi angažman. Istodobno, skraćeno vrijeme studiranja, uvedeno Bolonjskom reformom, povećalo je i intenziviralo studentske obaveze, što je također dovelo do smanjivanja slobodnog vremena studenata potrebnog za izvannastavne aktivnosti. Zbog toga se sve češće susreću studentski predstavnici koji tu ulogu preuzimaju samo jer se žele aktivno baviti politikom zbog čega gube povjerenje onih koje zastupaju. U zastupničkim tijelima nedostaju predstavnici svih onih raznovrsnih skupina koje čine današnju studentsku populaciju. Odbojnost prema studentskim predstavnicima javlja se i zato što dio studentske populacije ne podržava odluke koje su donijela tijela u kojima se nalaze i studentski predstavnici. Tako ih, primjerice, drže odgovornima za povećanje školarina i ostale nepopularne odluke upravnih tijela. Mali broj studenata koji se kandidira za studentske predstavnike i mali broj studenata koji izlaze na izbore u cijeloj su Europi doveli u pitanje legitimnost studentskih organizacija koje ih zastupaju jer postoji strah da predstavljaju vlastite interese, odnosno interese manjine, a ne većine. Odvojenost studentskih predstavničkih tijela od samih studenata iščitava se iz brojnih studentskih pobuna koje se povremeno javljaju diljem Europe, a uz koje studentski predstavnici uvijek ne stoje. Studentske zastupničke organizacije u Hrvatskoj, ali i u ostatku Europe, susreću se s brojnim izazovima koji zahtijevaju mnogo više pozornosti čitave akademske zajednice (Klemenčić, 2011.b).

Za unapređenje i daljnji razvoj studentskog zastupanja Klemenčić (2011.a) preporučuje razvoj virtualne mreže studenata i studentskih organizacija virtualnim društvenim mrežama, u cilju prikupljanja i dijeljenja informacija te povezivanja i jačanja studentskog tijela na svim razinama - institucionalnoj, nacionalnoj i internacionalnoj. Studenti kroz svoje organizacije trebaju paziti na to da sudjelovanje studentskih predstavnika u upravljanju u visokom obrazovanju bude formalno omogućeno, ali i na stupanj intenziteta njihova sudjelovanja, uključenosti u upravljačka tijela na svim razinama i uvjete u kojima se to događa. Pritom je važno osigurati kvalitetno i odgovorno studentsko zastupanje.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Kako bi se ispitao rad studentskih predstavnika u Hrvatskoj, utvrdili razlozi njihova angažmana, njihov vlastiti pogled na rad studentskih predstavnika i njihov odnos s drugim dionicima u visokom obrazovanju, njihova informiranost i procjena stanja, provedeno je istraživanje internetskim anketiranjem. Poziv studentskim predstavnicima bio je upućen sa službenih e-adresa studentskih zborova te kroz nekoliko studentskih organizacija. Anketa se sastojala od 17 pitanja, od kojih je 14 pitanja otvorenoga tipa odabrano za interpretaciju. Anketa je provedena u razdoblju od 27. srpnja do 11. kolovoza i na nju je odgovorilo ukupno 26 studentskih predstavnika od kojih je 16 odabrano za analizu. Sudionici su odabrani prema dvama kriterijima: trebalo je odabrati ispitanike s različitim visokim učilišta te izbaciti ispitanike koji su ponavljali odgovore kako bi se prikazala različita mišljenja i stavovi studentskih predstavnika, odnosno raznoliki diskursi koji su prisutni unutar uzorka studentskih predstavnika. Razlog smanjenju broja sudionika jest i to što se nastojao dobiti što ravnomjerniji broj odgovora s pojedine institucije visokog obrazovanja kako bi se smanjila mogućnost utjecaja kontekstualnih specifičnosti pojedine institucije visokog obrazovanja na rezultate istraživanja. Odaziv sudionika s nekih je institucija bio manji od očekivanoga u odnosu na njihovu veličinu, što je dodatno utjecalo na smanjivanje ukupnog broja sudionika. Zbog toga je broj sudionika koji dolaze sa Sveučilišta u Zadru smanjen s 14 na četiri, odnosno odabrana su ona četiri sudionika čiji su odgovori bili najinformativniji, a istodobno su obuhvaćali informacije koje su dali ispitanici isključeni iz obrade.

Od 26 sudionika istraživanja samo su dva studirala prije uvođenja Bolonjskog procesa. S obzirom na njihov mali broj, nije moguće napraviti interpretaciju rezultata. Iz njihovih odgovora jedino se može pretpostaviti da postoji razlika u radu studentskih predstavnika prije i poslije uvođenja Bolonjskog procesa koju bi trebalo zasebno ispitati.

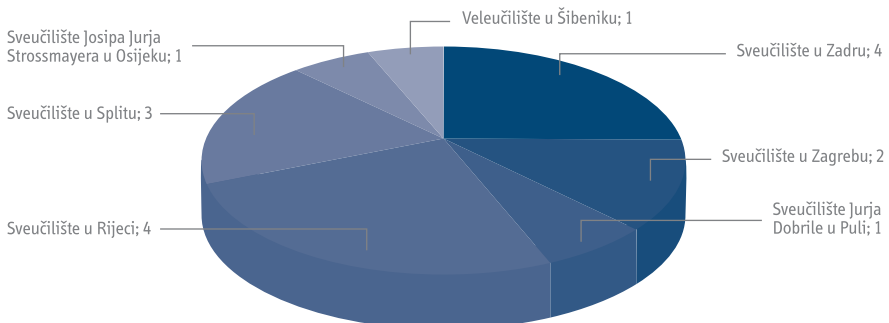
Ova je metoda odabrana jer ne postoje istraživanja ove teme u Hrvatskoj te se kvalitativnom analizom htjelo identificirati najinteresantnija područja za buduća istraživanja kojima bi se kreirali prijedlozi za buduću konstrukciju politika usmjerenih studentima.

PRIKAZ REZULTATA I RASPRAVA

Osnovne informacije o sudionicima istraživanja

Struktura odabranih 16 sudionika s obzirom na matičnu instituciju visokog obrazovanja prikazana je na Grafikonu 1.

Grafikon 1. Struktura sudionika



Odabrani sudionici obavljali su dužnost studentskog predstavnika najmanje jednu godinu u razdoblju od 2006. do 2013. godine. Svi su imali najmanje jednu funkciju osim člana studentskog zbora na sveučilišnoj razini ili na razini sastavnice. Ostale funkcije uključuju: predstavništvo u Senatu sveučilišta ili Vijeću veleučilišta, stručnim vijećima sastavnica institucija visokog obrazovanja te ostalim povjerenstvima i odborima institucija visokog obrazovanja ili studentskog zbora. Također, dva su sudionika obavljala dužnost predsjednika studentskog zbora na instituciji, a dva su obavljala dužnost studentskog pravobranitelja.

Rad studentskih predstavnika



U pogledu rada i djelokruga studentskih predstavnika tražili su se odgovori na sljedeća pitanja:

1. Zašto studenti postaju studentski predstavnici?
2. Kako ispitanici vide rad studentskih predstavnika i koje promjene predlažu?
3. Kakav je odnos između studentskih predstavnika i studenata koje predstavljaju s jedne strane te ostalih dionika u procesu upravljanja visokim učilištima s druge strane?

1. Zašto studenti postaju studentski predstavnici?

Kad je riječ o razlozima zbog kojih studenti postaju studentski predstavnici, analiza odgovora pokazuje da je najčešći razlog želja za promjenom stanja na visokom učilištu koje su zatekli neposredno tijekom studiranja. Želja za promjenom često je kombinirana s nezadovoljstvom upravom visokog učilišta, a ponekad i s prethodnim sazivom studentskog zbora ili apatijom studenata.



“Zato što se osjećam dobro kad pomažem drugima (zbog sebičnosti, po svemu sudeći). A i naljutili su me predstavnici iz saziva prethodnog mojem koji su radili isključivo u svoju korist i dobrano opelješili studentski proračun.”

Iako je želja za promjenom i/ili nezadovoljstvo stanjem na visokom učilištu prisutna u većine sudionika, poneki kao razlog navode i potrebu zadovoljavanja vlastite ambicije.



“Bila sam motivirana sudjelovati u radu određenih povjerenstava.”

S druge strane, mali je broj sudionika naveo neke druge razloge, poput „sasvim slučajno”.

Sljedeće pitanje iz kojega se mogu iščitati razlozi zbog kojih netko postaje studentski predstavnik odnosi se na postignuća tijekom obnašanja dužnosti studentskog predstavnika - koliko su postigli i u kojim su područjima ostvarili najznačajnija postignuća?

Analizom obrazaca na navedeno se pitanje dobivaju sljedeći rezultati koji se mogu podijeliti u šest kategorija:

1. promjena uvjeta studiranja,
2. aktivacija studentske populacije i borba za studentska prava,
3. poboljšanje komunikacije sa studentima i ostalim dionicima u području visokog obrazovanja,
4. studentski projekti,
5. formalna postignuća,
6. ostalo.

Najčešća postignuća koja studentski predstavnici navode uključuju promjene uvjeta studiranja. Kako su se najčešće fokusirali na ono što nazivaju „problemima studenata” (što, međutim, nitko od ispitanih nije definirao pa se ne zna što to točno obuhvaća), iz navedenoga se može zaključiti da problemi, prije svega, uključuju prepreke u procesu studiranja i probleme u vezi s polaganjem ispita, ostvarivanjem različitih prava poput mirovanja studijske godine, upisa apsolvantske godine, zatim padom godine i odnosom student-akademski nastavnik. Tome u prilog ide i kategorija aktivacije studenata i borbe za studentska prava koja se odnosi na obrasce koji opisuju iznimne situacije ugrožavanja studentskih prava poput prijetnji, neprozazuma i slično te poboljšanje komunikacije između studenata i nastavnog osoblja. No, ovi su obrasci znatno rjeđi od prethodnih.

Drugi oblici postignuća uključuju različite studentske projekte poput pokretanja medija, putovanja, kulturnih i znanstvenih projekata i sličnih te formalna postignuća poput imenovanja i rada u različitim tijelima.

2. Kako sudionici istraživanja vide rad studentskih predstavnika i koje promjene predlažu?

Osvrt sudionika u istraživanju na rad studentskih predstavnika dobiven je analizom odgovora na pitanja kojima se ispituju pozitivni i negativni aspekti toga rada.

pozitivni aspekti rada studentskih predstavnika, prema mišljenju sudionika, najčešće uključuju aspekte koji se odnose na osobnu razinu studentskog predstavnika. Smatraju da su najkorisniji ishodi rada u studentskom zboru stjecanje iskustva, unapređenje vlastitih vještina, druženje s profesorima te moć donošenja odluka. Druga kategorije aspekata rada studentskih predstavnika odnosi se na rad s populacijom koju predstavljaju, što uključuje pomaganje studentima, uvid u studentske probleme i zagovaranje studentskih interesa. Najmanje su zastupljeni obrasci koji se odnose na izvannastavne aktivnosti.

Negativni aspekti rada studentskih predstavnika najčešće uključuju loše odnose sa studentima koje predstavljaju, neravnopravnost s ostalim dionicima visokog obrazovanja te prirodu posla studentskih predstavnika.

“Studentski predstavnici su obični studenti koji ulažu jako puno vremena u volontersku aktivnost borbe s vjerenjačama u sustavu koji je dizajniran tako da se odluke donose bez njihova sudjelovanja ili s minimalnim studentskim inputom. [...] [Institucija visokog obrazovanja] ne osigurava [n]i adekvatne prostore za studentske predstavnike (npr. mjesto gdje će se održavati sjednice), niti drugu vrstu infrastrukture. Priroda posla studentskog predstavnika podrazumijeva da student barat[a] pravnim, administrativnim, tehničkim i financijskim znanje koje je specifične prirode i nikako se ne podrazumijeva da student društveno-humanističkog smjera može u potpunosti i samostalno baratati tim znanjima. Vođenje knjigovodstva npr. bez pomoći knjigovođe, interpretiranje odluka, pravilnika i zakona i rad na temelju tih odluka koje su često višesmislene bez pomoći pravnik, vođenje teške administracije i tajničkih poslova bez pomoći tajnika...i itd. Sve su to poslovi studentskog predstavnika koji se npr. obrazuje za prevoditelja, pedagoga, sociologa i slično...”

“[...] studentske se predstavnike gleda patronizirajuće i bez ikakvog poštovanja, autoritet se treba steći pred profesorima koji nam drže kolegije i koji se n[e]rijetko ljute na naše djelovanje, česte su prijetnje studentskim predstavnicima i slično... Znači taj generalni nedostatak ravnopravnosti u odnosima studentskih predstavnika, studenata, profesora i drugih zaposlenika. Ne postoji nikakva prava autonomnost Studentskog zbora kao predstavničkog tijela niti autoritet.”

“[...] način izbora studentskih predstavnika koji je često netransparentan i iznimno loše izlaznosti ne daje predstavnicima nikakvu legitimnost prilikom odlučivanja, nema nikakvog mehanizma smjene studentskih predstavnika ukoliko rade na štetu studenata. Predstavnički se posao na kraju svodi na vrline pojedinca i koliko je predstavniku važno ono što radi.”

“[Također, studentski predstavnici] potroše desetke sati mjesečno sjedeći na sjednicama od kojih svaka traje barem sat vremena, u prosjeku 2 i po sata, a često se oduže i na nekoliko sati...sve to volonterski da bi im profesori koji im predaju na kraju zamjerali, davali loše ocjene ili pravili probleme bez ikakvog priznanja tog provedenog vremena bilo u vidu ECTS-a ili nekog drugog načina vrednovanja da smo taj posao odradili.”

Od navedenih, najčešći su obrasci oni koji se odnose na neravnopravnost u akademskoj zajednici. Sudionici istraživanja smatraju da je položaj studentskog predstavnika kao posrednika između studentske populacije i ostalih dionika iznimno loš. Iako imaju moć odlučivanja i smatraju je jako bitnom, osjećaju se neravnopravno s ostalim dionicima, posebice nastavnim osobljem koje je uključeno u odlučivanje. Priroda je posla, prema mišljenjima sudionika, iznimno loše uređena. Studentski predstavnici nemaju jasan djelokrug rada, nerijetko su preopterećeni ili nisu dovoljno angažirani. U nekim slučajevima rade u neprimjerenim uvjetima, posao kojim se bave zahtijeva specifična znanja iz različitih područja upravljanja kojima ne vladaju, a njihov rad nije vrednovan niti priznat. Neki studentski predstavnici navode da zbog opsega posla osjećaju posljedice na uspjehu u vlastitom studiju. Također, jednim od problema smatraju i lošu organiziranost Studentskog zbora, a izbore za studentske predstavnike smatraju neprikladnima.

“[Negativna je] mogućnost da se nekontrolirano ne radi ništa, a puni se životopis, što i inače vrijedi za bilo kakvu predstavničku funkciju.”

Na pitanje što bi promijenili u radu studentskih predstavnika dobiveni su veoma raznoliki odgovori. Najčešći odgovori uključivali su promjene u definicijama rada studentskih predstavnika kojima bi se smanjila mogućnost netransparentnog rada i osigurao veći angažman studenata. Također, problem koji su ispitanici istaknuli vezan je i uz studentske izbore za koje smatraju da bi se trebali organizirati na drugačiji način te da bi trebali iskoristiti mogućnosti kombinacije izravne i neizravne demokracije. Sudionici istraživanja smatraju da bi trebali dobiti veće ovlasti u odlučivanju, kao i neki oblik priznanja ili vrednovanja vlastitog rada - ili u obliku naknade ili priznavanja ECTS bodova.

3. Kakav je odnos između studentskih predstavnika i studenata koje predstavljaju s jedne strane te ostalih dionika u procesu upravljanja visokim učilištima s druge strane?

Odnosi među dionicima u prostoru visokog obrazovanja nisu ravnopravni. Iako je studentima dana mogućnost odlučivanja u upravnim tijelima visokih učilišta te iako su njihove pozicije određene zakonom, studenti i dalje smatraju da je njihov položaj manje vrijedan od položaja nastavnog osoblja. Koji je stvaran razlog takva neravnopravnog odnosa ne može se u potpunosti utvrditi isčitavanjem odgovora sudionika, ali može se utvrditi sljedeće: komunikacija između studentskih predstavnika i nastavnog osoblja nije ocijenjena u potpunosti pozitivnom, a prostor odlučivanja koji je zakonom dan studentskim predstavnicima uvelike se razlikuje uzme li se u obzir broj studentskih predstavnika u različitim tijelima i ovlasti koje su im dane. Primjerice, po statutu jedne od institucija visokog obrazovanja u Hrvatskoj, studenti imaju pravo ulaganja suspenzivnog veta na odluke od posebnog interesa studenata, što jedan od sudionika istraživanja navodi da je koristio u svojem radu kako bi spriječio da se donese „odluke štetne po studente“, ali ne mogu ravnopravno odlučivati o svim pitanjima, što je izriječno navedeno.

Kad je riječ o odnosu između studentskih predstavnika i studenata koje predstavljaju, sudionici istraživanja podijeljenog su mišljenja. Dok manji dio studentskih predstavnika nema problema sa studentima i smatra da su studenti zainteresirani za njihov rad, veći dio ipak misli drukčije. Potonji smatraju da je studentska populacija pretežito nezainteresirana, osim u situacijama kada se nađu u nepovoljnu položaju. U tim se slučajevima za pomoć obraćaju studentskim predstavnicima.

“Studenti su zainteresirani za rad studentskih predstavnika samo onda kada imaju problem, kada gube godine, ne mogu položiti ispite i slično. Što nije neobično budući da je rad studentskog predstavnika u potpunosti enigma prosječnom studentu, mnogi ne znaju da postoje do već samog kraja studija ili do nekog problema, a neki misle da je Studentski zbor pjevački zbor (iznimno često). Kako bi onda bili zainteresirani? Studentski zborovi u Hrvatskoj čak nemaju ni funkcionalne web stranice a kamoli neku drugu formu informiranja studenata o svom radu.”

Edukacija o radu studentskih predstavnika i izvori informacija

Iako se izbori za studentske zborove institucija visokih učilišta redovito provode svake dvije godine, dio studentskih predstavnika nerijetko iskorištava pravnu mogućnost reizbora na mjesto studentskog predstavnika, što se vidi iz dostavljenih podataka o trajanju mandata sudionika, dok samo dio novoizabranog saziva čine novi predstavnici. Stoga su u istraživanju posebno zanimljivi bili novoizabrani predstavnici, točnije načini kako su novoizabrani predstavnici dolazili do informacija o radu studentskih predstavnika i studentskih zborova, kao i kojim su se dokumentima povezanim s Bolonjski procesom te nacionalnim i institucionalnim pravnim aktima koristili u svojem radu.

Kad je riječ o edukaciji na početku prvoga mandata, dvije trećine sudionika tvrdi da studentski predstavnici iz prethodnog saziva nisu održali nikakav oblik edukacije, dok manji broj sudionika navodi da su pohađali neki oblik radionice ili team-buildinga (dva sudionika) ili su im članovi prethodnog saziva studentskog zbora osigurali pisanu publikaciju o djelokrugu rada (jedan ispitanik). Najviše informacija o radu novoizabrani su studentski predstavnici dobivali usmeno od članova iz prethodnog saziva ili samostalnim i samoinicijativnim proučavanjem dokumenata i pravnih akata povezanih sa studentskim zborom i visokim obrazovanjem.

S druge strane, u pogledu informiranosti o dokumentima povezanim s Bolonjskim procesom i pravnim aktima kojima se uređuje visoko obrazovanje na razini države ili institucije, rezultati su sljedeći:

- a) Dokumenti koji su povezani s Bolonjskim procesom uglavnom obuhvaćaju publikacije na hrvatskom jeziku koje se tiču ECTS bodova, dopunske isprave o studiju i pojmova povezanih s Bolonjskim procesom. Najčitaniji je dokument Bolonjska deklaracija, dok su manje zastupljeni dokumenti poput priopćenja s konferencija ministara zaduženih za visoko obrazovanje i izvještaja o provedenoj implementaciji Bolonjskog procesa u Hrvatskoj. Publikacije u vezi sa studentskim organizacijama i politikama obrazovanja nisu konzultirane, odnosno nisu navedene.
- b) Pravni akti kojima se uređuje visoko obrazovanje na nacionalnoj i institucionalnoj razini češće su konzultirani od dokumenata i publikacija povezanih s Bolonjskim procesom. Od nacionalnih akata, najčešće se spominju Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju zajedno s izmjenama i dopunama te Zakon o studentskim zborovima i drugim studentskim organizacijama. Od institucionalnih akata, spominju se Pravilnik o studiranju, statut institucije, Statut Studentskog zbora te pravilnici kojima se uređuju različiti aspekti visokog obrazovanja: stegovna odgovornost, etički kodeks, završni radovi, diplomski radovi, studentski projekti i sl.

S obzirom na učestalost kategorija i broj predstavljenih dokumenata i akata, studenti su najviše informirani o institucionalnim pravnim aktima, zatim o nacionalnim pravnim aktima, a najmanje o dokumentima i publikacijama povezanim s Bolonjskim procesom i visokim obrazovanjem.

Razlog se može otkriti u poveznici između prikaza studentskih postignuća i navedenih dokumenata. U navedenim vlastitih postignuća najzastupljeniji obrasci odnose na upravo na podizanje kvalitete studiranja, izmjene pojedinih pravila i institucionalnih pravnih akata te studentske projekte pa stoga ne iznenađuje što su najkorišteniji dokumenti među studentskom populacijom upravo pravni akti na institucionalnoj razini koji uređuju navedena pitanja. S druge strane, nitko od sudionika nije sudjelovao u implementaciji bilo kojeg oblika europske politike obrazovanja, osim nekolicine sudionika koja se bavila kvalitetom u visokom obrazovanju, te su zbog toga publikacije o obrazovanju politikama nezastupljene.

ZAKLJUČAK

Istraživanje upućuje na to da su studentski predstavnici u prvom redu usmjereni na rad u lokalnom kontekstu visokog učilišta, a manje na rad u nacionalnom kontekstu. Sudionici našeg istraživanja nisu se susretali s radom na internacionalnoj razini, što pokazuje koliko je on zanemaren. Zbog toga njihov djelokrug uključuje pitanja na nižim instancijama, poput rješavanja problema povezanih s polaganjem ispita, upisivanjem više godine studija, ostvarivanjem prava u području studentskog standarda, unapređivanjem komunikacije s nastavnim osobljem, pokretanjem studentskih projekata itd. Najbolje rezultate studentski predstavnici u Hrvatskoj ostvaruju u području osiguravanja kvalitete, što je slučaj i u europskom prostoru visokog obrazovanja. Ali, i u Hrvatskoj se uloga studentskih predstavnika u tijelima osiguranja kvalitete svodi na savjetničku. Međutim, smatraju da se njihova uloga u odlučivanju najčešće svodi na formalnu, a svoj odnos s ostalim dionicima procjenjuju neravnopravnim.

Studentski predstavnici ističu da nedostaje ključno djelovanje na višoj razini na kojoj je moguće pokrenuti promjene većeg opsega, što je ujedno bio najistaknutiji razlog zbog kojega su se kandidirali za studentske predstavnike. Također, nedostatak edukacije i djelovanje isključivo u lokalnom kontekstu te opterećenost studijskim obavezama i predstavničkom funkcijom ne ostavlja im dovoljno vremena za istraživanje mogućnosti i ideja Bolonjskog procesa predstavljenih u suvremenim europskim obrazovnim politikama, a koje bi im mogle koristiti u postizanju promjena i ostvarenju prava.

Rad studentskih predstavnika iznimno je složeno područje koje uključuje različite funkcije, ne samo izravnu komunikaciju sa studentima i bavljenje studentima. Iako u Hrvatskoj postoji dugogodišnja povijest studentskih zborova, mnoga područja rada studentskih predstavnika nisu jasno definirana, a jednako vrijedi i za mehanizme njihove zaštite. Stoga je potrebno nastaviti istraživanja u ovom području u cilju utvrđivanja procesa koji se odvijaju unutar studentskih zborova kako bi se obrazovne politike koje se budu kreirale u budućnosti što više zasnivale na empirijskim podacima i, naravno, kako bi bile što usmjerenije studentima. Budućim istraživanjima svakako bi trebalo obuhvatiti i studentske predstavnike i ostale dionike u sustavu visokog obrazovanja, pri čemu osobitu pozornost treba usmjeriti ispitivanju stavova studenata koji nisu studentski predstavnici.

Prema rezultatima ovoga istraživanja, da bi se osigurala efikasnija studentska participacija u prostoru hrvatskog visokog obrazovanja, nije dovoljno samo redefinirati postojeće zakonske okvire kako bi se jasno definirali djelokrug rada i ovlasti studentskih predstavnika i organizacija, već je potrebno raditi na razvoju strategija koje će osigurati kvalitetnije studentsko sudjelovanje u upravljanju visokim obrazovanjem. U prvom redu, u svih je dionika poticanjem kulture partnerstva potrebno osvijestiti ravnopravnu ulogu studenata u sustavu visokog obrazovanja i time povećati interes, prije svega, samih studenata za sudjelovanje u odlučivanju o svim segmentima i na svim razinama. Potrebno je pronaći mehanizme kojima će se poticati motivacija studenata za rad studentskih predstavnika. U postojećem odnosu studenti nemaju priliku učiti se demokraciji i političkoj kulturi zbog čega je neizostavno potrebno uvesti edukaciju za studentske predstavnike, ali i za ostale dionike. Osim uvodne edukacije, potrebno je osigurati kontinuitet djelovanja studentskih predstavnika i učinkovit prijenos znanja jer zbog kratkih mandata studentskih predstavnika dolazi do zastoja u djelovanju. Tek kada se ostvare ovi preduvjeti moći će se u studenata osvijestiti njihova uloga i odgovornost u cjelokupnu sustavu visokog obrazovanja u kojem su ravnopravni partneri.



IZVORI

European Higher Education Area: Bologna Process Implementation Report, 2012.

<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf>, pristupljeno 3. 9. 2013.

European Student Union: Bologna With Student Eyes 2012, <http://www.esu-online.org/news/article/6068/Bologna-With-Student-Eyes-2012/>, pristupljeno 3. 9. 2013.

Fontes, Paulo. 2003. *General Report*, Oslo seminar, 2003, http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/030612-14General_Report_Oslo.pdf, pristupljeno: 25. 7. 2013.

Klemenčič, Manja. 2011.a *Internationalization, differentiation and implications for student governance and participation in Europe*. Keynote Speech, 21. European Student Convention, February 2011, Budimpešta, Mađarska, <http://www.academia.edu/1683148>, pristupljeno: 25. 7. 2013.

Klemenčič, Manja. 2011.b *The public role of higher education and student participation in higher education governance*. In: BRENNAN, J., and SHAH, T. 2011. *Higher education and society in changing times: looking back and looking forward*. London: Center for Higher Education Research and Information, CHERI, str. 74. - 83., <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/Lookingbackandlookingforward.pdf>, pristupljeno: 25. 7. 2013.

Nokkala, Terhi. *The changing context of higher education governance - challenges for student participation.*, http://api.ning.com/files/hknotToZEUoVGZPk6tuFk9-7Kj*8Ds1sn3Z4BefQvDbEODA058RQqoLWk*S0Vm1R8IHceXHN*StYtIjNNMjIYPtz3nY1GiK*/informeTheriV2.pdf, pristupljeno: 25. 7. 2013.

Popović, Milica. 2011. *General report Student participation i higher education governance*, Aghveran, Armenia, 8.-9. prosinca 2011., <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/2011/aghveran%20conference%20-%20december%202011/Student%20participation%20conference%20Final%20report%20100112.pdf>, pristupljeno 25. 7. 2013.

Zgaga, Pavel, Klemečič, Manja, Komljenovič, Janja, Miklavič, Klemen, Repac, Igor, Jakačič, Vedran. 2013. *Higher education in the Western Balkans: reforms, developments, trends*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerze v Ljubljani, <http://ceps.pef.uni-lj.si/knjiznica/doc/hewb.pdf>, pristupljeno: 25. 7. 2013.

KULTURA KVALITETE U VISOKOM OBRAZOVANJU/ VISOKO OBRAZOVANJE U ZAJEDNICI

prof. dr. sc. Blaženka Divjak, prorektorica za studente i studije Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Visoko obrazovanje u Hrvatskoj je u posljednjem desetljeću prolazilo kroz velike promjene i reforme, a rezultati nisu uvijek bili očekivani. Otvaraju se mnoga pitanja u visokom obrazovanju koja uključuju širu javnost i, više ili manje uspješno, stavljaju visoko obrazovanje u gospodarski i društveni kontekst. Posebno se ističe pitanje kvalitete u obrazovnom i istraživačkom smislu te doprinosa sveučilišta (institucija visokog obrazovanja) razvoju gospodarstva, društva i pojedinca. Pri tome se po prvi puta traži uspostava procesa i mjerljivih pokazatelja, odnosno sustava osiguravanja kvalitete. Međutim, uspostavljeni sustav ne garantira kvalitetu već je za postizanje kvalitete obrazovnih i istraživačkih ishoda potrebno uspostaviti kulturu kvalitete koja počiva na akademskim vrijednostima. Na odgovornom sveučilištu moguće je prepoznati nekoliko tradicionalnih, a ujedno i suvremenih, akademskih vrijednosti:

- Sveučilište kao javno dobro.
- Jedinstvo obrazovanja i istraživanja.
- Autonomija sveučilišta i sveučilišnog nastavnika uz pripadajuću odgovornost za kvalitetu istraživanja, obrazovanja i služenja zajednici.
- Poticanje izvrsnosti ali i širenje pristupa visokom obrazovanju.

Summary

Higher education in Croatia has undergone significant changes and reforms in the last decade with somewhat unexpected results. Many issues on higher educations that involve general public are being raised, issues that more or less successfully place higher education in economic and social context. The issues of quality in education and research as well as university (higher education institution) contribution to development of economy, society and individual are particularly emphasised. Therby, for the first time, the establishment of procedures and measurable indicators i.e. quality assurance system is required. As the system in place does not guarantee quality, establishment of quality culture based on academic values is needed in order to reach quality of education and research outcomes. At a responsible university several traditional and also modern, academic values can be identified:

- *University as a public good.*
- *Unity of education and research.*
- *The autonomy of universities and university teachers with the corresponding responsibility for the quality of research, education and community service.*
- *Encouraging excellence and expanding access to higher education.*



UVOD



Visoko obrazovanje u Hrvatskoj tijekom zadnjeg je desetljeća prolazilo kroz velike promjene i reforme. Osim toga, u visokom se obrazovanju otvaraju mnoga pitanja koja uključuju širu javnost i, više ili manje uspješno, visoko obrazovanje stavljaju u gospodarski i društveni kontekst. Zahtjevi koji se stavljaju pred sveučilišta i druga visoka učilišta svakim se danom proširuju, a resursi pritom stagniraju ili se čak i reduciraju. Traži se snalaženje u globalnoj konkurenciji, štoviše, podizanje kompetitivnog potencijala, ali i zadržavanje pozitivnih tradicijskih elemenata. Cilj bi trebao biti osnažiti utjecaj visokog obrazovanja na gospodarstvo i društvo, ali i svakog pojedinca koji se nađe u blizini zamišljene orbite utjecaja. Legitimno je stoga postaviti pitanje znaju li sveučilišta i druge institucije visokog obrazovanja kamo idu te postoji li realističan scenarij da se tamo i dođe ili barem upute o tome kako se držati pravog smjera.

AKADEMSKE VRIJEDNOSTI I MISIJA

Uvjeti pod kojima visoka učilišta danas rade bitno se razlikuju od onih od prije dvadesetak godina zbog raznovrsnih zahtjeva koji se pred njih stavljaju, ali i zbog izuzetno naglog rasta broja studenata koji uglavnom nije pratio primjerni porast broja nastavnika niti su osigurana potrebna proračunska financijska sredstva. Takva masifikacija visokog obrazovanja povukla je za sobom uvođenje značajnih participacija studenata u troškovima studija bez istodobnog unapređenja poslovnog modela na sveučilištima i ostalim visokim učilištima kako bi uključivao realistično i strateško planiranje i odgovorno raspolaganje financijskim sredstvima. S druge strane, država je, što zbog restrikcija u državnim prihodima, što zbog nerazumijevanja uloge visokog obrazovanja u razvoju gospodarstva i društva, bitno smanjila davanja iz državnog proračuna po studentu, uz izgovor da visoka učilišta raspolažu značajnim vlastitim prihodima. U Hrvatskoj su žrtve ovakva pristupa postale ionako ranjive skupine studenata i potencijalnih studenata koji to nisu nikad ni postali, kao i kvaliteta visokog obrazovanja i istraživanja. Naime, ne smije se zaboraviti da su u Hrvatskoj, ali i ovom dijelu Europe, sveučilišta osnovana i tijekom povijesti djelovala kao javno dobro te da se tradicionalno njegovalo jedinstvo poučavanja i istraživanja.

Nadalje, sveučilište je i u teškim vremenima, čak i u autoritarnim režimima, u svojem radu i djelovanju očuvalo značajnu razinu autonomije koja je uključivala i autonomiju sveučilišnog nastavnika i istraživača. Danas smo svjedoci posezanja države u tradiciju autonomije, uz obrazloženje da visoka učilišta u svojem djelovanju ne pokazuju dovoljnu razinu odgovornosti i transparentnosti. Naravno, postoje primjeri koji podupiru tezu o nedovoljnoj odgovornosti u aspektima poslovanja i izvršavanja sveučilišne misije, ali rješenje nije u reduciranju autonomije, već u izgradnji održivoga nacionalnog, a potom i europskog sustava visokog obrazovanja.

U opisanom se kontekstu prepoznaje nekoliko tradicionalnih, a ujedno i suvremenih, akademskih vrijednosti:

- sveučilište kao javno dobro,
- jedinstvo obrazovanja i istraživanja,
- autonomija sveučilišta i sveučilišnog nastavnika, uz pripadajuću odgovornost za kvalitetu istraživanja, obrazovanja i služenja zajednici,
- poticanje izvrsnosti, ali i širenje pristupa visokom obrazovanju.



Da bi se unutar akademske institucije moglo djelovati na temelju vrijednosti, treba postojati kultura kvalitete kojoj svoj doprinos, osim akademskih djelatnika, daju studenti i neakademsko osoblje. Međutim, da bi kultura kvalitete zaživjela, mora postojati kritična masa onih koji djeluju u skladu s akademskim vrijednostima. Drugim riječima, prepoznavanje i umrežavanje izvrsnih unutar institucije pomaže, ali mnogo je važnije uključivanje u kvalitetne globalne istraživačke i obrazovne tokove.


AKADEMSKA ZAJEDNICA U ŠIROJ ZAJEDNICI

Ipak, akademska institucije ne bi imale gotovo nikakav utjecaj na gospodarstvo i društvenu zajednicu kad ne bi bile otvorene i surađivale u prijenosu i razmjeni znanja i tehnologije, kad ne bi osluškivale potrebe te istraživale i promišljale uzroke i posljedice društvenih i gospodarskih pojava te, u konačnici, kad ne bi bile savjest društva. Ovakvu složenu misiju ne mora u cijelosti provoditi svaka akademska institucija, ali ona mora biti obuhvaćena u nacionalnom sustavu.

Konačno, važno je da i ostali dionici prihvate svoj dio odgovornosti u promišljanju i djelovanju. Izabrana politička vlast treba na temelju dobro utemeljenih scenarija i uvida predvoditi izrade razvojnih pravaca i perspektiva koje onda informiraju i obrazovne institucije o tome kako razvijati obrazovne programe i pristupe, a ne se isključivo žaliti da „upisne kvote ne prate potrebe tržišta rada”. Gospodarstvenici i njihova udruženja trebaju biti proaktivni u odnosu na obrazovno-istraživački sektor u suradnji na temelju razvojno-inovativnih projekata i u dijalogu o obrazovnim potrebama. Pritom treba biti svjestan da obrazovne potrebe ne služe tržištu rada, već da se privreda i društvo, pa i svaki pojedinac, razvijaju ako je obrazovanje dobro osmišljeno i podržano te ako se pozornost, uz profesionalne kompetencije, posvećuje i razvoju generičkih vještina, ali i odgoju za samostalnost, inovativnost, etičnost, odgovornost i poštenje.

OSIGURAVANJE KVALITETE I KULTURA KVALITETE

Visoko obrazovanje u Hrvatskoj, ali i u čitavoj Europi, pod pritiskom je političkih i vladajućih struktura, a ponekad i šire javnosti. Traži se odgovornost institucija za rezultate rada, ali i u pogledu opravdanog i transparentnog trošenja javnih resursa. Kako bi se osigurala transparentnost i dokazi o ispunjavanju, prije svega, minimalnih standarda kvalitete, osnovane su brojne agencije čija je zadaća kontrolirati kvalitetu različitih aspekata i djelatnosti visokog obrazovanja. Međutim, vanjska evaluacija nije rješenje, već se ona mora nužno povezati s unutrašnjim sustavom osiguravanja kvalitete. Institucije visokog obrazovanja u Hrvatskoj u zadnjih su nekoliko godina izradile brojne dokumente, politike, pravilnike, priručnike i procedure kako bi dokazale da sustav postoji. Često se radilo o administrativnom poslu bez povezanosti s akademskim tradicijama i bez bitnog utjecaja na kvalitetu ispunjavanja misije. Naravno, postoje i dobri primjeri u kojima je ovaj postupak uspostavljanja unutrašnjeg sustava osiguravanja kvalitete dobro promišljen i povezan s realnim procesima, zbog čega je doprinio promicanju koncepta kvalitete i bitnih poboljšanja u obrazovanju, istraživanju i povezanosti s društvom i gospodarstvom. Za takav je pomak važna uključenost uprava institucija, nastavnika, istraživača, studenata i svih ostalih zaposlenika, a ne samo povjerenstva, jedinice ili ureda koji su zaduženi za uspostavu i provođenje procedura. Pritom ne treba uvoditi mnoštvo dodatnih poslova i procesa, već inzistirati na jednostavnom pristupu kako bi svatko prepoznao kvalitetu u svojem području djelovanja, ponašao se u skladu sa standardima kvalitete i težio izvrsnosti. Jednostavno? Ako je odgovor određene institucije visokog obrazovanja potvrđan, na toj se instituciji može osjetiti kultura kvalitete i mnoge se formalne procedure mogu „zaboraviti”.

**VIŠE O TEMI**

Tijekom 2012. i 2013. godine provodio se projekt koji je financirala Europska komisija, posvećen kulturi kvalitete u visokom obrazovanju u Europi. Koordinator projekta bila je Europska asocijacija sveučilišta (EUA), a u uz Europsku mrežu agencija za osiguravanje kvalitete (ENQA), partneri su bila i tri sveučilišta: Sveučilište Lisabon, Sveučilište Duisburg-Essen te Sveučilište u Zagrebu. Informacije, dokumenti i prezentacije održane na radionicama dostupne su na internetskoj stranici <http://www.eua.be/pqc>.

VISOKO OBRAZOVANJE TEMELJENO NA ISHODIMA UČENJA

prof. dr. sc. Blaženka Divjak, prorektorica za studente i studije Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Danas se očekuje da opis studijskog programa bude standardiziran i da sadrži ishode učenja koji su razumljivi ne samo nastavnicima, već i studentima, a posebno poslodavcima. Ishodi učenja dio su paketa koji se veže uz Bolonjski proces, ali oni predstavljaju temelje za ostale pristupe, procedure, metode i dokumente koje se u tome kontekstu spominju: usporedivost kvalifikacija i kvalifikacijski okviri, obrazovanje u čijem je središtu student, razvoj kurikuluma, ECTS, prepoznavanje prethodnoga učenja, osiguravanje kvalitete obrazovanja, dopunska isprava o studiju i sl. Stoga se ishodi učenja prihvaćaju kao zajednički jezik „bolonjskoga“ pristupa obrazovanju. U veljači 2013. Hrvatski Sabor je donio Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru koji se također temelji na upotrebi ishoda učenja za sve razine obrazovanja, počevši od osnovne škole do doktorata znanosti.

Ishodi učenja su tvrdnje o tome što se očekuje od studenta da zna, razumije, može napraviti, vrijedovati kao rezultat procesa učenja. Student postizanjem ishoda učenja kroz proces studiranja stječe kompetencije za zapošljavanje, ali i kvalitetan osobni i društveni život. Stoga se i kompetencije dijele na **stručne**, koje su vezane uz disciplinu koju student studira, i **generičke**, koje trebaju biti prisutne u svakom studijskom programu. Ishodi učenja trebaju biti jasno iskazani i njihovo postizanje mora se provjeravati i ocjenjivati.

Konstruiranje ishoda učenja studijskoga programa, koji predstavljaju temelj izgradnje kurikuluma, treba biti rezultat kombinacije pristupa odozgo prema dolje (top-down) i odozdo prema gore (bottom-up). Ishodi učenja studijskoga programa realiziraju se kroz ishode učenja predmeta, te se u postupku definiranja studijskoga programa trebaju definirati i ishodi učenja predmeta. Pritom je preporuka da se na razini studijskoga programa napiše između 15 i 20 ishoda učenja, dok je na razini predmeta smišleno napisati od 4 do 10 ishoda učenja koji se dalje razrađuju po nastavnim cjelinama. Ishode učenja treba napisati tako da su konkretni, razumljivi, mjerljivi, povezani sa sadržajima, nastavnim metodama, te metodama ocjenjivanja, ali i da doprinose ishodima učenja studijskoga programa. Kako bi se lakše zapisali ishodi učenja, dobro je upotrijebiti neku poznatu taksonomiju koja klasificira ishode učenja.

Ishodi učenja najvažniji su element opisa kurikuluma i kao takav trebaju imati svoje mjesto u dopunskoj ispravi o studiju. Promišljanje, definiranje i revidiranje ishoda učenja treba biti kontinuirani proces koji se provodi na svim razinama izvođenja i organizacije studija koji uključuje unutarnje i vanjske dionike, a odgovornost za uspostavu i provođenje ovim postupaka i procjenu rezultata treba preuzeti najviša strateška razina na instituciji visokog obrazovanja.

Summary

Today, the curriculum description should be standardized and based on learning outcomes understandable not only to teachers, but also to students and especially employers. The learning outcomes are part of the package associated with the Bologna process, but they are also the basis for other approaches, procedures, methods, and documents related to this context: the comparability of qualifications and qualifications frameworks, student centered education, curriculum development, ECTS, recognition of prior learning, the provision of quality education, Diploma Supplement, etc. Therefore, the learning outcomes are accepted as a common language of the "Bologna" approach to education. In February 2013, the Croatian Parliament passed the Act on Croatian Qualifications Framework which is also based on the use of learning outcomes at all levels of education, from primary education to doctorate.

Learning outcomes are statements of what students are expected of to know, understand, can do, evaluate as a result of the learning process. Achieving learning outcomes through the study

process, student acquires competences for employment, but also competences for a quality personal and social life. Therefore, the competence are divided to expert competences related to discipline of student studies, and generic, which should be present in any study programme. The learning outcomes should be clearly stated and their achievement must be assessed and evaluated. Designing learning outcomes of the study program underlying the construction of the curriculum, should be the result of both top-down and bottom-up approach. The learning outcomes of the study program are manifested through the course learning outcomes and in the process of defining the study program one should define the course learning outcomes. It is recommended to write between 15 and 20 learning outcomes on the level of the study program, while at the level of the course it is sound to write 4-10 learning outcomes which are elaborated by teaching units. Learning outcomes should be written as specific, understandable, measurable and they should correspond to teaching and assessment methods, as well as contribute to the learning outcomes of the study program. For easier design of the learning outcomes, it is good to use a well-known taxonomy classifying learning outcomes.



Learning outcomes are the most important element in the description of the curriculum and as such, should have a place in the Diploma Supplement. Reflection, defining and reviewing the learning outcomes should be a continuous process that is carried out at all levels of the organization and execution of the study which includes internal and external stakeholders, and the responsibility for the establishment and implementation of these procedures and the evaluation of the results should take the highest strategic level in an institution of higher education.

Studijski programi, njihovi ciljevi, kao i čitav proces, trebaju biti transparentni. Danas se očekuje da opis studijskog programa bude standardiziran i da sadržava ishode učenja koji su razumljivi i nastavnicima i studentima, a posebno i poslodavcima.

Ishodi učenja dio su paketa koji se povezuje s Bolonjskim procesom, ali oni predstavljaju temelje za ostale pristupe, procedure, metode i dokumente koji se u tom kontekstu spominju: usporedivost kvalifikacija i kvalifikacijski okviri, obrazovanje u čijem je središtu student, razvoj kurikuluma, ECTS, prepoznavanje prethodnoga učenja, osiguravanje kvalitete obrazovanja, dopunska isprava o studiju i sl. Stoga se ishodi učenja prihvaćaju kao zajednički jezik „bolonjskog” pristupa obrazovanju. U svim priopćenjima ministara visokoga obrazovanja zemalja potpisnica Bolonjske deklaracije, počevši od Berlinskoga priopćenja 2003., ishodi učenja imaju istaknuto mjesto. Primjerice, u Priopćenju Ministarske konferencije, koja je 2012. održana u Bukureštu traži se da države potpisnice „osiguraju da se kvalifikacijski okviri, ECTS i dopunske isprave o studiju temelje na ishodima učenja”. Međutim, pristup visokom obrazovanju temeljen na ishodima učenja nije svojstven samo Europi, nego ga vrlo dosljedno primjenjuju u Australiji, SAD-u, Kanadi, nekim afričkim i južnoameričkim državama. Teorijske osnove ishoda učenja sežu u šezdesete godine 20. stoljeća u SAD-u.¹

Najčešća definicija koja se u pronalazi u brojnim europskim, ali i svjetskim, dokumentima i priručnicima o ishodima učenja glasi:

Ishodi učenja su tvrdnje o tome što se očekuje od studenta da zna, razumije, može napraviti, vrednovati kao rezultat procesa učenja.²

¹ Mager, 1975.; Mager, R. F. (1984.). Preparing instructional objectives . 2nd ed., Belmont, California: Pitman Learning.

² ECTS Users' Guide, str. 13.; European Communities, 2009.

Student postizanjem ishoda učenja tijekom procesa studiranja stječe kompetencije za zapošljavanje, ali i kvalitetan osobni i društveni život. Stoga se i kompetencije dijele na **stručne**, povezane s disciplinom koju student studira, i **generičke** (transverzalne, ključne, soft), koje trebaju biti prisutne u svakom studijskom programu, a obuhvaćaju osnovne pismenosti (jezična, matematička, informatička), komunikacijske i konceptualne vještine, vještine učenja, poslovne vještine, društvene i osobne vještine, a ovdje se često ubrajaju i stavovi koji se odnose na građansku angažiranost i društvenu odgovornost.³

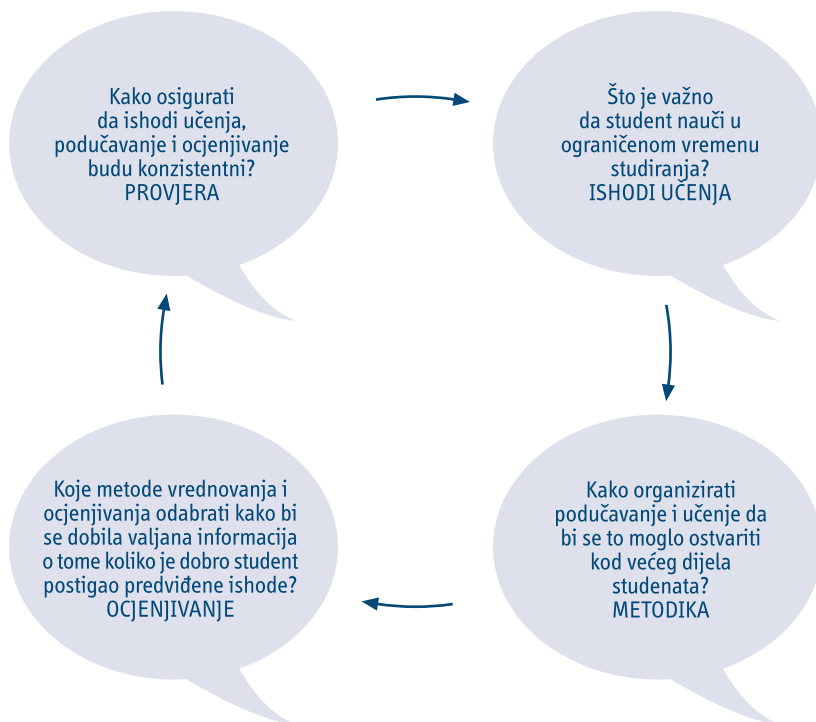
U veljači 2013. Sabor je donio **Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru** koji se također temelji na upotrebi ishoda učenja za sve razine obrazovanja, počevši od osnovne škole do doktorata znanosti. U tom se zakonu nalaze sljedeće definicije: Ishodi učenja (engl. Learning Outcomes) kompetencije su koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja. Kompetencije (engl. Competences) označavaju skup znanja, vještina te pripadajuću samostalnost i odgovornost. Međutim, bez obzira na to koju definiciju promatrali, mogu se uočiti sljedeće važne činjenice:

Ishodi učenja trebaju biti jasno iskazani i njihovo postizanje mora se provjeravati i ocjenjivati.

Ishodi učenja opisuju postignuća studenata, a ne želje nastavnika ili institucija koje izvode studij (to opisuju ciljevi studija).

Slika 1 prikazuje jednostavni model i pitanja koja treba postavljati prilikom sastavljanja kurikuluma, ali i u periodičnoj evaluaciji njegove konzistentnosti.

Slika 1. Prikaz kurikuluma i poučavanja utemeljenog na ishodima učenja

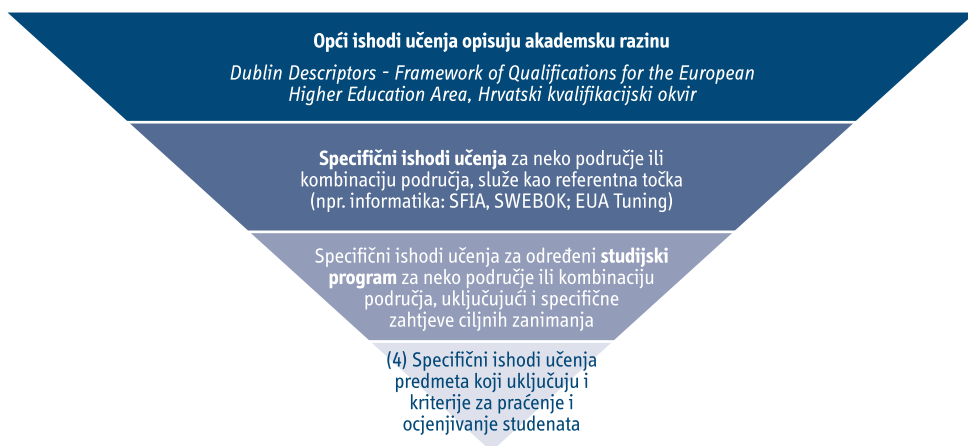


³ Podjela utemeljena na definicijama Vijeća Europe iz Lisabona 2000.

ISHODI UČENJA STUDIJSKOGA PROGRAMA

Konstruiranje ishoda učenja studijskoga programa, koji predstavljaju temelj izgradnje kurikuluma, treba biti rezultat pristupa odozgo prema dolje (*top-down*) i odozdo prema gore (*bottom-up*), kao što je to prikazano na Slici 1. Naime, u obzir je potrebno uzeti tzv. Dublinske opisnike⁴ (Dublin Descriptors, 2004.) koji su razvijeni za potrebe Kvalifikacijskoga okvira za Europski prostor visokoga obrazovanja (EHEA), a generički opisuju pojedinačne razine u visokom obrazovanju (preddiplomsku, diplomsku, poslijediplomsku). Dublinski opisnici uzeti su u obzir prilikom izrade Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira. Važne su i preporuke međunarodnih strukovnih organizacija i mreža za pojedina studijska područja. Za informatiku bismo tako u obzir mogli uzeti međunarodne dokumente kao što su SFIA (Skills Framework for the Information Age) i SWEBOK (the Guide to the Software Engineering Body of Knowledge), ali i rezultate projekta EU Tuning⁵. Projekt *Tuning Educational Structures in Europe* posebno je značajan za razumijevanje kreiranja kurikuluma temeljenih na ishodima učenja u različitim područjima studiranja, a internetska stranica projekta obiluje korisnim publikacijama i primjerima dobre prakse za dvadesetak područja.

Slika 2. Ishodi učenja studijskoga programa



S druge strane, ishodi učenja studijskog programa realiziraju se kroz ishode učenja predmeta te se u postupku definiranja studijskog programa trebaju definirati i ishodi učenja predmeta (Slika 1). Pritom je preporuka da se na razini studijskog programa napiše između 15 i 20 ishoda učenja, a, ako je riječ o integriranom preddiplomskom i diplomskom studijskom programu, onda ih se može napisati do 30. Valja imati na umu da ih treba upisati i na vrlo ograničeni prostor u dopunsku ispravu o studiju (poglavlje 4.2.).

Ishod učenja na razini diplomskog studija informatike može biti:

Student će biti u stanju koristiti matematičke metode, modele i tehnike primjerene rješavanju problema iz područja informacijskih i poslovnih sustava.

Takav ishod učenja dosta je općenit, ali njegova se konkretizacija i provjera trebaju osigurati kroz ishode učenja predmeta.

⁴ Dublin Descriptors, 2005, <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area>

⁵ EU Tuning <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

ISHODI UČENJA PREDMETA

Na razini predmeta obično se napiše od četiri do deset ishoda učenja koji se dalje razrađuju po nastavnim cjelinama. Ishode učenja treba napisati tako da budu konkretni, razumljivi, mjerljivi, povezani sa sadržajima, nastavnim metodama i metodama ocjenjivanja, ali i da doprinose ishodima učenja studijskog programa.

Kako bi se lakše zapisali ishodi učenja, dobro je upotrijebiti neku poznatu taksonomiju koja klasificira ishode učenja. Najčešće se upotrebljava Bloomova taksonomija kognitivnih vještina koja je razvijena još 1956.⁶, a izašlo je i nekoliko poboljšanih inačica⁷. Bloom je prepoznao tri domene učenja: kognitivnu (Tablica 1), afektivnu i psihomotoričku te je za prve dvije uveo hijerarhiju povezanu s kompleksnosti znanja, vještina, odnosno stava. Naime, kognitivna domena pokriva znanja i spoznaje, psihomotorička tjelesne vještine, a afektivna stavove, motivaciju i interese koji se razvijaju kao posljedica procesa učenja. Uz svaku se razinu pritom mogu vezati određeni glagoli koji opisuju ponašanje karakteristično za tu razinu i ti se glagoli onda mogu upotrijebiti u zapisu ishoda učenja⁸.

Tako, primjerice, ishod učenja: **Student će biti u stanju izračunati vrijednost determinante trećega reda** pripada trećoj razini (primjena), dok ishod učenja: **Student će biti u definirati pojmove matrice i determinante i operacija zbrajanja i množenja matrica** pripada prvoj razini (poznavanje).

Ovo je studentima možda i nelogično jer ih većina zna izračunati determinantu trećeg reda, ali ima problem sa strogom matematičkom definicijom.

Tablica 1. Revidirana Bloomova taksonomija kognitivnih vještina

Kategorija	Definicija	Ponašanje
Prisjećati	prisjećanje informacija, popisa, opisa	definirati; opisati; identificirati; označiti; izdvojiti; prisjetiti
Razumjeti	obrazloženje ideja ili koncepata; interpretiranje, klasificiranje	izračunati; grupirati; objasniti; dati primjer; predvidjeti; sažeti
Primjenjivati	upotrijebiti opći koncept za rješenje problema; upotreba informacija u sličnim okruženjima	primijeniti; prilagoditi; prikupiti; demonstrirati; otkriti; riješiti; potrijebiti; intervjuirati
Analizirati	rastaviti na dijelove; komparirati	analizirati; usporediti; napraviti dijagram; skicirati; izdvojiti; sortirati
Vrednovati	ocjena vrijednosti nečega prema situaciji uz upotrebu kriterija; obrazloženje odluke	ocijeniti, zaključiti; odabrati; preporučiti; postaviti prioritete
Kreirati	kreiranje novih ideja, proizvoda; planiranje, inoviranje	izgraditi; kombinirati; kreirati; postaviti hipoteze; generalizirati; predvidjeti

⁶ Bloom, B. S., Engelhart, M., D., Furst, E.J., Hill, W. and Krathwohl, D. (1956.) Taxonomy of educational objectives. Volume I: The cognitive domain. New York: McKay.

⁷ Krathwohl, David, R. (2002.) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice, 41 (4).

Anderson L.W., Krathwohl D.R. Ed. (2001.). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. Addison Wesley Longman.

⁸ Divjak B. Ed (2008). Ishodi učenja u visokom školstvu, FOI-TIVA, Varaždin

Nadalje, za praktične primjene može se iskoristiti taksonomija koja dodatno razrađuje i kognitivne dimenzije znanja, a koje su razrađene u (Anderson, Krathwohl, 2001.)⁹. U Tablici 2. dan je kratki pregled. Prva razina u dimenziji znanja jest činjenično znanje koje obuhvaća poznavanje diskretnih informacija, dok konceptualno znanje podrazumijeva dublje razumijevanje. Nadalje, proceduralno znanje obuhvaća primjenu algoritama i procedura, uz poznavanje uvjeta primjene, dok metakognitivna razina podrazumijeva poznavanje i primjenu opće strategije za različite zadatke, kao i uvjete njihove učinkovite primjene. Na temelju analize koja je dana u tablici s ishodima učenja mogu se povezati i obrazovne metode, kao i aktivnosti studenata koji trebaju voditi postizanju zadanih ishoda učenja.

Tablica 2. Taksonomija kognitivne dimenzije znanja

Kognitivna dimenzija:	Prisjetiti	Razumjeti	Primijeniti	Analizirati	Vrednovati	Kreirati
Dimenzije znanja:						
Činjenično						
Konceptualno						
Proceduralno						
Metakognitivno						

Nadalje, već je tijekom razvoja kurikuluma predmeta važno ishode učenja, metode poučavanja i ocjenjivanja povezivati s opterećenjem studenata (ECTS). Primjer je dan u Tablici 3.

Prilikom ocjenjivanja kompleksnih zadataka ili kada više nastavnika ocjenjuje studente na istom predmetu, dobro je pripremiti rubriku ocjenjivanja kao alat prilikom ocjenjivanja. Rubrika treba biti dostupna studentima prije nego što pristupe pojedinoj aktivnosti koja se ocjenjuje, a nastavnik na umu treba imati da svojim načinom provjere i ocjenjivanja zapravo usmjerava proces učenja studenata.

Tablica 3. Ishodi učenja predmeta povezani s ostalim elementima kurikuluma

Ishod učenja predmeta	Obrazovna aktivnost / učenje	Provjera/Ocjenjivanje	Opterećenje studenta u satima/ECTS
1. Primjena metoda i tehnika upravljanja projektima na pisanje prijave za međunarodni projekt iz područja visokoga obrazovanja	Rad u timu na pripremi konkretne projektne prijave prema standardnoj proceduri	Projektna prijava predana u sustav za e-učenje i ocijenjena prema unaprijed utvrđenim kriterijima (rubrika)	40 sati = 1,5 ECTS
2....			


⁹ Anderson L.W., Krathwohl D.R. Ed. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. Addison Wesley Longman.

Nadalje, zbrajanjem opterećenja studenata po svim obrazovnim aktivnostima koje su povezane s prepoznatim ishodišim učenja dolazi se do procjene broja ECTS bodova koji pripadaju pojedinom predmetu. Potom slijedi usklađivanje na razini studijskih programa, a provjera se obavlja nakon što predmet bude izveden i studenti procijene svoje opterećenje¹⁰.

DOPUNSKA ISPRAVA O STUDIJU

U zaglavlju dopunske isprave o studiju sitnim slovima pišu važne informacije o tome da je dopunska isprava o studiju načinjena prema predlošku koji su razvili Europska komisija, Vijeće Europe i UNESCO CEPES te da je svrha dopunske isprave pružanje dostatne količine nezavisnih podataka radi olakšavanja međunarodne transparentnosti i pravičnoga akademskog i stručnog priznavanja obrazovnih kvalifikacija (diploma, stupnjeva, certifikata i dr.). Dopunska isprava sastoji se od osam poglavlja i sva trebaju biti popunjena. Prema Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (2003.), visoka učilišta u Hrvatskoj obvezna su svakom studentu koji završi pojedinu razinu studija izdati dopunsku ispravu o studiju na hrvatskom i engleskom jeziku, i to bez naknade.

U prosincu 2011. objavljen je Pravilnik o izmjeni Pravilnika o sadržaju diploma i dopunskih isprava o studiju (NN 149/2011) i na temelju kojega je Sveučilište u Zagrebu izmijenilo izgled dopunske isprave. Najvažnija promjena obveza je uvođenja ishoda učenja u dopunsku ispravu u studiju. Ishode učenja pišemo u poglavlje 4.2., Zahtjevi studija i ishodi učenja. Kako bismo ishode učenja preglednije napisali, možemo ih grupirati u skupine pa se tako, u skladu s Dublinskim opisnicima, mogu prepoznati sljedeće skupine: **Znanje i razumijevanje; Primjena znanja i razumijevanja; Zaključivanje i donošenje odluka; Komuniciranje stavova, ideja, problema i rješenja te Vještine učenja.** Podatci u dopunskoj ispravi u studiju trebaju poslužiti poslodavcima za prepoznavanje kompetencija nositelja isprave, stoga je važno da se relevantan sadržaj pažljivo pripremi i napiše jasnim jezikom. Pritom posebnu pozornost treba obratiti na sljedeća poglavlja:

- 
- 4.2. Zahtjevi studija i ishodi učenja;
 - 5.2. Mogućnost zapošljavanja, profesionalni status;
 - 6.1. Dodatne informacije: nagrade, priznanja, izvannastavne aktivnosti, mobilnost, praksa.
- Europska komisija dodjeljuje i posebne oznaku DS label¹¹ za sveučilišta i ostale institucije visokog obrazovanja koje ovaj dokument dodjeljuju prema prepoznatim pravilima i u skladu s propisanom procedurom.

AHELO

U ožujku 2013. objavljena je studija izvodljivosti i u Parizu¹² održana konferencija o projektu *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO) koji provodi OECD. AHELO se naziva i Pisa za visoko obrazovanje jer je cilj ovoga ambicioznog projekta ocijeniti realizaciju ishoda učenja preddiplomskih studenata diljem svijeta. Pomoću vrlo kompleksnog instrumenta u pripremljenoj fazi, testirano 23 000 studenata u 249 institucija visokog obrazovanja u 17 država svijeta. U ovoj fazi testirani su studenti koji su završili preddiplomski inženjerski studij ili ekonomski studij, a posebno su se ocjenjivali i generički ishodi učenja. Očekuje se da će ovaj projekt uskoro biti u širokoj primjeni.

¹⁰ Priručnik za osiguravanje kvalitete Sveučilišta u Zagrebu, 2012.

¹¹ Diploma supplement http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ds_en.htm

¹² <http://www.oecd.org/site/ahelo/backgrounddocumentsfortheahelofeasibilitystudyconference.htm>

LITERATURA

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. Ed. (2001.). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. Addison Wesley Longman.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E.J, Hill, W. and Krathwohl, D. (1956.) Taxonomy of educational objectives. Volume I: The cognitive domain. New York: McKay.

Divjak, B. Ed (2008.). Ishodi učenja u visokom školstvu, FOI-TIVA, Varaždin

Dublin Descriptors, 2005., <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area>

ECTS Users' Guide, str. 13.; European Communities, 2009.

EU Tuning <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

Krathwohl, David, R. (2002.) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice, 41 (4). Mager, 1975.; Mager, R. F. (1984.). Preparing instructional objectives. 2. izdanje, Belmont, California: Pitman Learning.

Priručnik za osiguravanje kvalitete Sveučilišta u Zagrebu, 2012.

Diploma supplement http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ds_en.htm

<http://www.oecd.org/site/ahelo/backgrounddocumentsfortheahelofeasibilitystudyconference.htm>

DOKTORSKI STUDIJI KAO TREĆI BOLONJSKI CIKLUS

dr. sc. Leonardo Marušić, izv. prof., prorektor za mobilnost i projekte Sveučilišta u Zadru

Sažetak

U hrvatskoj inačici provedbe Bolonjske reforme napravljene su brojne pogreške, pri čemu su pogreške u doktorskom obrazovanju najveće i potencijalno najozbiljnijih posljedica. Dio se odnosi na primjenu ECTS-a koja je zapravo posve nepotrebna na doktorskoj razini, a u Hrvatskoj je vrlo revnosno provedena. Manjkavosti se mogu uočiti i u organizaciji doktorskih studija koja nije dovoljno usmjerena prema brizi za doktorande i kvalitetu doktorata. Najveće pogreške napravljene su u financiranju doktorskih studija jer nije razvijen ozbiljan sustav financiranja znanosti koji uključuje doktorate, već se financiranje temelji na školarinama, čime je sav teret svaljen na doktorande, odnosno eventualno njihove poslodavce. Sve to ukazuje na neozbiljan pristup doktorskom obrazovanju koji za posljedicu može imati odlazak perspektivnih hrvatskih doktoranda u inozemstvo i obezvređivanje dokorskog obrazovanja u Hrvatskoj.

Summary

Along the implementation of the Bologna Process many mistakes were made in Croatian higher education. However, the ones made in doctoral education are the most significant and could result in serious consequences. Partly these mistakes refer to award of ECTS which is completely unnecessary in doctoral education but in Croatia it was zealously implemented. Also mistakes have been made in the organization of the doctoral studies which does not sufficiently care for doctoral candidates and the quality of doctoral research. Most important mistakes have been made in the financing of doctoral studies which is based on tuition fees instead of the overall system of research funding which includes doctoral research, placing the burden on the candidates or their employers. This reveals frivolous approach to doctoral education which can result in brain drain of doctoral candidates and diminishing quality of doctoral education in Croatia.



UVOD



Doktorski su studiji mali segment visokog obrazovanja, ali je briga o njima iznimno važna zadaća akademske zajednice iz nekoliko razloga. Kao prvo, oni su važni za znanstvenu aktivnost sveučilišta jer su doktorandi vrlo aktivni znanstvenici i jer svaki doktorski rad predstavlja doprinos znanosti. Kao drugo, oni su važni za opstanak sustava znanosti i visokog obrazovanja jer produciraju kadar za taj sustav, tj., kao što to često možemo čuti, rezultat dokorskog studija nije samo novi doktorat, nego i novi doktor znanosti. Kao treće, oni su važni za doprinos sveučilišta gospodarstvu, posebno njegovu inovativnom dijelu jer će oni doktori znanosti koji se zaposle u gospodarstvu biti njegov najkreativniji dio. Dodatan razlog zbog kojeg akademska zajednica treba hitno posvetiti veću pozornost doktorskim studijima jest činjenica da su upravo u tom segmentu napravljene najveće pogreške u provedbi Bolonjske reforme. Pogreške su napravljene i u svim drugim segmentima provedbe „Bolonje“ u Hrvatskoj, ali ipak (uglavnom) idemo u dobrom smjeru, dok u segmentu doktorata idemo u posve pogrešnom smjeru. Upravo je ova zadnja tvrdnja osnovna teza kojom se ovaj članak bavi i koju ću u tekstu u nastavku pokušati detaljno obrazložiti.

PRIMJENA ECTS-a

Reforma visokog obrazovanja započela je 1999. godine Bolonjskom deklaracijom kojom su uvedena dva ciklusa (preddiplomski i diplomski) te je formiran ECTS sustav. Izvorna deklaracija nije obuhvaćala doktorske studije koji su kao treći ciklus uvedeni tek 2003. godine Berlinskim priopćenjem ministara visokog obrazovanja.

Primjena Bolonjske deklaracije u Hrvatskoj počinje tek 2005., tj. nakon što su doktorski studiji već uvedeni kao njezin dio. Naravno, počelo se s preddiplomskim studijima, dok je formiranje diplomskih studija moglo i trebalo čekati još tri godine kako bi se uopće pojavili mogući pristupnici. S druge strane, pokretanje novih, bolonjskih, doktorskih studija započelo je ubrzo nakon završetka velikoga početnog posla na preddiplomskim studijima i znatno prije isteka petogodišnjeg razdoblja potrebnog za stasanje prvog naraštaja bolonjskih magistara. Naime, s obzirom na to da je ulazak u doktorski studij moguć i nakon završenoga diplomskog studija i nakon završenoga predbolonjskoga dodiplomskog studija (uz eventualne razlikovne ispite), a također i nakon završenoga predbolonjskoga poslijediplomskog studija (uz eventualno priznavanje nekih ispita s tog studija), oni su mogli biti pokrenuti neovisno o prvim dvama ciklusima.

Tako smo dobili strukturirane doktorske studije sa 180 ECTS bodova raspoređenih na kolegije, seminare, disertaciju, objavljene radove itd., a slično su postupile i neke druge zemlje, posebno one „istočne“, tj. nove članice EU-a i članice EHEA-e koje nisu članice EU-e, dok je takav trend mnogo manje zapažen u „zapadnim“ zemljama, tj. starim članicama EU-a. Sveučilišta u tim zemljama uglavnom su primjenu ECTS-a u doktorskim studijima smatrala besmislenom, a nadležna su ministarstva u većini slučajeva pokazala razumijevanje za takav stav pa nisu formalno zahtijevala uvođenje bodova na toj razini studija. Bilo je i primjera (Austrija) gdje je ECTS sustav formalno uveden i na doktorskoj razini, ali su sveučilišta to u praksi izbjegla dodjeljujući svih 180 bodova samoj disertaciji, dok se za druge aktivnosti na studiju nisu dodjeljivali nikakvi bodovi.

Prekretnicu u tom trendu donosi EUA-a u Salzburškim II preporukama iz 2010. u kojima izriječno stoji da nema potrebe za ECTS-ovima na doktorskoj razini, ali se inzistira na propisivanju minimalnog obujma istraživačkog rada potrebnog za stjecanje doktorata. Time se naglašava značaj istraživanja u doktorskom obrazovanju i ističe različitost toga obrazovnog ciklusa u odnosu na preddiplomski i diplomski. Nakon toga imamo situaciju da se ECTS primjenjuje u 27 % doktorskih studija unutar EHEA-e, i to uglavnom u zemljama koje nisu članice EU-a.

Važno je naglasiti da Europski i Hrvatski kvalifikacijski okvir osmu (doktorsku) razinu definira kao „kreiranje i vrednovanje novih činjenica u dijelu znanstvenih istraživanja, što dovodi do pomicanja granica znanja“. Drugim riječima, s obzirom na to da se nastavom usvajaju poznate činjenice, a ne kreiraju nove, te da nastava ne dovodi do pomicanja granica znanja, lako je zaključiti da nikakva nastava, bez obzira na njezinu razinu i kvalitetu, nije na doktorskoj razini. Naravno, to ne znači da na doktorskom studiju ne smije biti nastave - dapače, uglavnom je ima (iako postoje i doktorski programi koji se sastoje isključivo od istraživanja) - već to znači da je ta nastava na sedmoj (diplomskoj) razini. To također znači da je dodjeljivanje ECTS bodova na doktorskoj razini za ispunjavanje obveza koje su na diplomskoj razini upitno.

S tim u vezi često se sjetim razgovora vođenog na ovu temu na Sveučilištu u Beču. Na moje pitanje zašto ne žele dodjeljivati ECTS bodove za odrađene nastavne obaveze odgovor je bio: “Ne želimo da doktorand nakon položenih ispita misli da je time napravio nešto od svojeg doktorata. Nije još napravio ništa, nego se tek pripremio za rad na doktoratu”.

Najvažnije je pitanje jesu li ECTS bodovi potrebni na doktorskoj razini pa razmislimo o tome čemu oni zapravo služe. Mjere radno opterećenje studenata pojedinim obavezama, ali najvažnije je da su definirani na univerzalan način pa su time prenosivi. Usporedba obrazovnih sustava i nacionalnih kvalifikacijskih okvira raznih zemalja pokazuje da su svi prilično složeni i međusobno različiti, što prelazak studenta iz jedne u drugu instituciju, a posebno iz jedne u drugu zemlju, čini vrlo složenim. Zbog toga su nam potrebni postupci međusobnih priznavanja kvalifikacija, razdoblja studiranja, pa čak i pojedinih kolegija i na međuinstitucijskoj i na međunarodnoj razini. Ti postupci uglavnom nisu jednostavni i sigurno predstavljaju prepreku mobilnosti, ali ih primjena ECTS-a čini jednostavnijim i time potiče mobilnost (koja je jedan od strateških ciljeva europskoga visokog obrazovanja).

To je bilo općenito o ECTS-u, ali vratimo se doktorskim studijima. Svaka nacionalna obrazovna vertikala ima svoj početak i kraj, dno i vrh, te brojne korake i složene putove koji vode od početka prema kraju. Kad student negdje na tom putu nakon nekoliko prevaljenih koraka želi ustanoviti gdje se zapravo nalazi u odnosu na kolege koji studiraju u nekom drugom sustavu, to nije jednostavno i svaka je pomoć dobrodošla, pa tako i pomoć ECTS-a. Međutim, kad je student na samom početku tog puta (tj. još nije ništa naučio) ili je na njegovu kraju (tj. doktoratu), onda je situacija prilično jasna jer su početak i kraj u svim sustavima na istome mjestu pa nam pomoć u prepoznavanju tog mjesta baš i nije nužna. Kad dođete to te razine, onda odslušana nastava i položeni ispiti zapravo i nisu ono najvažnije što vas identificira - najvažnija su obavljena istraživanja i objavljeni radovi.

ORGANIZACIJA DOKTORSKOG OBRAZOVANJA

Jasno je da je stjecanje znanja potrebno i na doktorskoj razini, kao priprema za istraživanje i izradu doktorata, ali to ne znači da je nužna strukturirana nastava, a pogotovo ne znači da su nužni ispiti. Naime, student bi na toj razini trebao biti prilično samostalan u usvajanju znanja i sposoban učiti na razne načine: istraživačkim radom, mentorskim pristupom, pa i samostalno, koristeći literaturu.

Što se tiče ispita, oni inače služe kao provjera usvojenih ishoda učenja koja je nužna zbog stjecanja određene kvalifikacije. Naravno, i doktorat je kvalifikacija koju trebamo steći, ali tu kvalifikaciju stječemo istraživanjem, objavljivanjem radova i, konačno, pisanjem i obranom disertacije. Ako prije toga ne usvojimo potrebno znanje, nećemo uspjeti provesti istraživanje, tj. znanje nam je potrebno radi nas samih i nije osobito važno nekome formalno dokazati da smo ga stekli jer će se to lako vidjeti u našem istraživačkom radu. Dakle, čemu ispiti?

Danas unutar EHEA-a postoji nekoliko vrsta doktorskog obrazovanja: mentorski pristup, strukturirani doktorski studiji i doktorske škole. Na 22 % sveučilišta koristi se mentorski pristup u kojem nema strukturirane nastave, na 49 % sveučilišta postoje strukturirani doktorski studiji (s ECTS-ovima ili bez njih), a na 29 % sveučilišta postoje doktorske škole. U pet zemalja (BIH, Cipar, Crna Gora, Gruzija, Malta) postoji isključivo mentorski pristup doktoratima, u četirima zemljama (Estonija, Hrvatska, Litva, Španjolska) postoje isključivo strukturirani doktorski studiji, dok u trima zemljama (Francuska, Lihtenštajn, Turska) postoje isključivo doktorske škole. U najvećem broju zemalja, njih jedanaest (Andora, Austrija, Belgija (Flandrija), Češka, Grčka, Island, Latvija, Poljska, Rumunjska, Rusija, Slovačka), prisutni su i mentorski pristup i doktorski studiji, u dvjema zemljama (Italija, Norveška) prisutni su mentorski pristup i doktorske škole, a u još dvjema zemljama (Belgija (Valonija), Nizozemska) prisutni su doktorski studiji i doktorske škole. Konačno, u čak devet zemalja (Albanija, Armenija, Danska, Finska, Njemačka, Švedska, Švicarska, Ujedinjena Kraljevina) susreću se sva tri oblika¹³.

Doktorska je škola krovna struktura unutar sveučilišta koja pruža organizacijsku i logističku podršku doktorskim studijima i time omogućuje racionalnije korištenje resursa i bolju organizaciju stjecanja znanja i vještina, znanstvenog rada i života doktoranda. Ona može obuhvaćati strukturirane doktorske programe, ali i druge oblike stjecanja doktorata, a moguće su i složenije kombinacije. Osim kolegija (stjecanje znanja), nudi i radionice i seminare za stjecanje prenosivih vještina (prezentacijske i komunikacijske vještine, poduzetništvo, timski rad itd.). U mnogim doktorskim školama umjesto jednog mentora (ili mentora i komentora) uvode se mentorski timovi radi izbjegavanja eventualnih osobnih nesuglasica između mentora i doktoranda. Konačno, doktorska škola nudi prostor za rad (onima koji nisu zaposleni u sustavu) i pomoć studentima (posebno stranim) u snalaženju u novoj sredini (npr. u pronalaženju smještaja, vrtića itd.).

U nekim slučajevima (posebno na manjim sveučilištima, ali i na nekim velikima) postoji samo jedna doktorska škola na razini cijelog sveučilišta i ona obuhvaća sve doktorske studije na tom sveučilištu, ali u mnogim slučajevima (posebno na velikim sveučilištima) postoji nekoliko doktorskih škola, npr. po jedna za svako znanstveno područje.

¹³ Ovi su podaci preuzeti iz publikacije Study on the organisation of doctoral programmes in EU neighbouring countries Practices, developments and regional trends.

FINANCIRANJE DOKTORSKIH STUDIJA

Uobičajen pristup financiranju doktorskih studija u Hrvatskoj sastoji se u tome da se izračuna cijena studija po studentu i to se onda jednostavno naplati studentima u obliku školarine. Cijena se izračuna tako da se ukupni troškovi organizacije nastave (honorari nastavnika i materijalni troškovi) podijele s brojem polaznika i tome se pridodaju pojedinačni troškovi svakog studenta (honorar mentora, troškovi istraživanja te troškovi obrane i administrativni troškovi). Tim pristupom dolazi se to iznosa od 50 do 100 tisuća kuna koje student plaća u obrocima (najčešće semestralnim) tijekom tri godine studija.

Činjenica da u velikom broju slučajeva školarinu ne plaća sam doktorand nego njegov poslodavac (odnosno, posredno MZOS ako je poslodavac dio sustava znanosti i visokog obrazovanja) nipošto ne znači da je zapravo sve u redu jer se ne radi o tome iz kojeg izvora doktorand financira svoj studij, nego o tome da je cijeli sustav postavljen naopako.

Primjerice, većina visokih učilišta ne trudi se analizirati npr. je li sva nastava na doktorskom studiju zaista rad preko norme pa je treba honorirati ili možda neki nastavnici nemaju punu normu na preddiplomskim i diplomskim studijima pa im je rad na doktorskom studiju zapravo već plaćen kroz njihovu redovitu plaću.

Posebno su zanimljivi honorari mentora. Naime, svaki je mentor znanstvenik i dužan je baviti se znanstvenim istraživanjem jer za to prima dio svoje plaće (po kolektivnom ugovoru, približno 50 %), jer je većinom na nekom projektu iz kojeg dobiva novac za istraživanje, ali i da bi mogao napredovati. Doktorand pomaže mentoru i odrađuje dio istraživanja, što mentoru omogućuje veću znanstvenu produktivnost i brže napredovanje pa se postavlja logično pitanje: zašto bi doktorand trebao plaćati mentoru a ne obrnuto. Često se čuje da se od doktorata očekuje da bude doprinos društvu pa se valja zapitati zašto bi doktorand, koji svojim radom pridonosi društvu, trebao plaćati društvu za taj svoj doprinos.

Jasno je da troškovi istraživanja mogu biti velik problem jer su istraživanja u nekim područjima vrlo skupa i bilo bi neozbiljno očekivati od doktoranda da ih sam financira. Naravno, ozbiljni se doktorski studiji ipak temelje na postojećim istraživačkim projektima pa tako pokrivaju troškove istraživanja i ne naplaćuju ih studentima. Slično jest i da bi se sva istraživanja trebala financirati na taj način, projektima (nacionalnim ili međunarodnim) ili suradnjom sa zainteresiranim partnerima (industrija, državna uprava itd.). Nažalost, to nije uvijek slučaj i često i taj teret pada na leđa doktoranda.

Na većini sveučilišta u EU-u doktorandi ne plaćaju školarinu, već samo upisninu koja pokriva troškove upisa i obrane te iznosi nekoliko stotina eura. Izuzetci su Ujedinjeno Kraljevstvo (gdje se školarina plaća na svim razinama, a ne samo na doktorskoj), s tim da je u praksi većina doktoranda oslobođena plaćanja školarine (tuition waiver) ili čak ima stipendije koje pokrivaju trošak školarine i životne troškove, te neke nove članice EU-a. Slično kao u UK-u, u SAD-u školarine formalno postoje, ali je većina doktoranda oslobođena plaćanja. Dakle, ako Hrvatska nastavi naplaćivati školarinu doktorskim studentima, vrlo će brzo doći do toga da će kvalitetni hrvatski doktorandi otići će na sveučilišta u EU i SAD, a kod nas će ostati samo oni koji po međunarodnim standardima nisu dovoljno dobri.

Za kvalitetno doktorsko obrazovanje nisu bitni kvalitetni nastavnici i nastavni programi, već su presudni dobri mentori i kvalitetan znanstveni rad. Drugim riječima, kvalitetu ćemo najbolje prosuditi uvidom u publikacije proizašle iz tog rada. Ako je doktorski studij rezultirao kvalitetnim doktoratom, onda je taj doktorat u velikoj većini slučajeva moguće „prodati”. Naravno, ne doslovno, već suradnjom s gospodarstvom koje treba taj rezultat ili, što je najčešće slučaj, putem znanstvenog projekta čije je financiranje odobreno uz pretpostavku da će on dati neke rezultate pa doktorat, kao rezultat, opravdava uložena sredstva. Ako doktorski rad nije moguće „prodati”, tj. ako ga ni samo sveučilište ni bilo koja institucija koja financira znanstvenu djelatnost (ministarstva, zaklade, međunarodni fondovi itd.) ne prepoznaju kao korisnog i vrijednog financiranja, onda je u većini slučajeva njegova kvaliteta upitna.

Jedan od mogućih modela financiranja doktorata takozvani su kolaborativni doktorati. Taj se naziv uvriježio za doktorate koji nastaju u suradnji sveučilišta i neke organizacije izvan sveučilišta. Najčešće se radi o industriji pa se ponekad koristi i naziv industrijski doktorati, ali može se raditi i o znanstvenim institutima, državnom sektoru ili nevladinim organizacijama. Za razliku od toga, doktorati nastali u suradnji dvaju ili više sveučilišta nazivaju se združeni (joint) doktorati.

Doktorand može biti „zaposlen” na jednoj od institucija ili na obje, ali svakako dobiva po jednog mentora sa svake institucije i na svakoj od institucija provodi određeno vrijeme. Ukupni je trošak u određenu omjeru podijeljen među institucijama pa se, uz riješeno financiranje doktorata, dobiva i rezultat istraživanja koji je nekome koristan.

Na prvi se pogled može činiti da je takav pristup doktoratima moguć jedino u tehničkim, biotehničkim i biomedicinskim znanostima, ali zapravo je nerijetko moguć i u prirodnim i društvenim znanostima, čak i nekim humanističkim. Primjerice, arheološka ili etnološka istraživanja mogu biti zanimljiva turističkoj industriji ili se lingvisti mogu baviti računalnim prevodjenjem, što je sigurno komercijalno zanimljivo.

ZAKLJUČAK

Za razliku od hrvatskih sveučilišta koja doktorande vide kao izvor prihoda zbog školarina, ozbiljna svjetska sveučilišta žele doktorande jer su oni kvalitetni i visokomotivirani znanstvenici, puni entuzijazma i novih ideja. Plaća ih se za njihov rad (ali ne mnogo) i od njih se ne očekuje plaćanje školarine jer oni svojim radom donose zaradu veću od novca koji im je plaćen. S obzirom na to da su njihove plaće znatno manje od onih koje dobivaju znanstvenici s doktoratom, u znanstveno uspješnim sveučilištima na doktorande se, u biti, gleda kao na jeftinu radnu snagu. Drugim riječima, oni jesu izvor prihoda za sveučilišta, ali ne prihoda ostvarenih školarinama, već „prodajom” rezultata njihova rada.

Sjetimo se još i da najvažniji rezultat doktorskog studija nije doktorat nego novi doktor znanosti koji bi trebao biti od velike koristi i sveučilištu i društvu općenito. Stoga, ako ni sveučilište ni bilo tko drugi ne može zaraditi od rada doktoranda i ako ni sveučilište ni bilo tko drugi ne misle da je korisno dobiti još jednog doktora znanosti, onda nešto nije u redu ili s tim sveučilištem ili sa sustavom u kojem ono djeluje.

I konačno, u EU-u živi gotovo 500 milijuna stanovnika, što znači da Hrvatska čini manje od 1 % stanovništva EU-a. Stoga, ako promatramo EU u cjelini, može se postaviti pitanje: Trebaju li u tih 1 % EU-a, koji se neozbiljno odnosi prema doktoratima, uopće postojati doktorski studiji?





LITERATURA

Technopolis group i GHK. Study on the organisation of doctoral programmes in EU neighbouring countries-Practices, developments and regional trends, Final Report, (Opća uprava za obrazovanje i kulturu Europske komisije, 2010.), pristupljeno 23. 10. 2013.

http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/doctoralreport_en.pdf

KOLABORATIVNI DOKTORSKI STUDIJI U HRVATSKOJ: ISPUNJENJE SVRHE SVEUČILIŠTA - ILI DALJNJE IZJALOVLENJE?¹⁴

prof. dr. sc. Ivan Padjen, Sveučilište u Rijeci

Korisno je ispitati u kojoj mjeri kolaborativni doktorski studiji u hrvatskim sveučilištima, naročito oni sveučilišta i trgovačkih društava, mogu ispunjavati svrhe sveučilišta. Pretpostavljam da mogu biti korisna dopuna redovitoj znanstveno-istraživačkoj djelatnosti pa time i potpora ispunjenju svrha sveučilišta. Međutim, u današnjoj mreži sveučilišnih i izvansveučilišnih znanstvenih istraživanja u Hrvatskoj vjerojatnije je da će biti nadomjestak za redovitu djelatnost i time voditi daljnjem izjalovljenju svrhe sveučilišta.

Po njemačkim utemeljiteljima modernog sveučilišta, poznatog kao humboldtovski, njegova je glavna svrha omogućavanje studentima da izgrade svoj značaj i tako sazriju kao osobe stjecanjem znanja na način na koji ga stječu i znanstvenici, tj. znanstvenim istraživanjem. Doktorat je u pravilu prvi samostalni znanstveni rad studenta. Stoga sami sveučilišni nastavnici trebaju u prvom redu biti znanstveni istraživači koji također sami sebe dalje istražuju. Stoga je i svrha sveučilišta da znanstveno istražuje radi stjecanja čistog znanja. Ta istraživanja trebaju uključivati filozofijsko istraživanje vlastitih pretpostavki koje svaki student treba svladati unutar pripremnog *studium generale*. Time je filozofija temeljna sveučilišna disciplina.

S obzirom na to da su današnja američka istraživačka sveučilišta, njih oko dvije stotine, obrazac za sva ostala, a i sama su, po samorazumijevanju, humboldtowska teško je danas - barem nama u Hrvatskoj - kazati da svrha sveučilišta može biti nehumboldtovska, tj. nešto drugo do samoizgradnje značaja znanstvenim istraživanjem, tim više što je i Sveučilište u Zagrebu stvoreno prihvatom te iste svrhe. No, postoje dobri razlozi za kvalificiranje ideje da je svrha sveučilišta stjecanje znanja radi samog znanja. Prvi je taj što su pretpostavke znanstvenih istraživanja i spoznajne i vjerske, a i jedne i druge su misaone, ali i društvene. Drugi je razlog, koji je najvjerojatnije posljedica prvog, taj što niti izvorno humboldtovski sveučilište nije bilo zaokupljeno čistim znanjem, nego i primijenjenim, što pokazuje činjenica da je uključivalo studije medicine i prava. Zbog ta dva razloga nemali broj sveučilišnih pravnikâ propituje intelektualne i religijske, ali i ideologijske, pretpostavke pravne znanosti te posljedice pravne znanosti za pravnu praksu u pravosuđu, upravi i gospodarstvu. Koliko mi je poznato, barem neki farmakolozi na sličan način propituju biokemijske, ali i ideologijske, pretpostavke istraživanja lijekova te posljedice tih istraživanja u liječenju te zdravstvu i gospodarstvu. Slično se zbiva u gotovo svakoj drugoj znanosti. Tako se i sadržaj *studii generale* bitno proširio.

Danas se smatra da je istraživačko sveučilište moguće samo pod uvjetom da je znanstveno izvrsno, a to je moguće samo uz velike javne i privatne potpore. Otud i najveći izazov današnjih sveučilišta: kako primati izvansveučilišne potpore, a sačuvati nužnu mjeru znanstvene neovisnosti bez koje sveučilište ne može ispunjavati svoju svrhu?

Njemačka sveučilišta još uvijek odgovaraju na taj izazov tako da svaki sveučilišni nastavnik uz svoju redovitu plaću prima znatan iznos novčane i druge imovinske i tehničke potpore za redovito znanstveno-istraživački rad sebe te svojih mlađih nastavnika i suradnika, kao i doktoranada koje sam izabere. Osobitost je njemačkih sveučilišta da su vodeći njemački profesori, nakon što su krajem 19. stoljeća uspjeli uvjeriti carsku vladu da je sveučilište moguće samo kao jedinstvo istraživanja i nastave, stali uvjeravati tu istu vladu - i u tom uspjeli - da su pravo mjesto istraživanja instituti izvan sveučilišta koje će utemeljiti država, ali će ih u prvom redu podupirati privatni gospodarski subjekti. Tako su nastali Kaiser Wilhelm, danas instituti Max Planck. SSSR, Francuska i Italija također su koncentrirali znanstvena istraživanja od javnog interesa u nenastavne ustanove. Zaostajanje kontinentalnoeuropskih sveučilišta za angloameričkima vjerojatno je u znatnoj mjeri posljedica odvajanja znanstvenih istraživanja i visoke nastave u različite ustanove. Njemačka to zaostajanje pokušava nadoknaditi prepoznavanjem, priznavanjem i podupiranjem sveučilišta i programa izvrsnosti (*Exzellenzuniversitaeten, Exzellenzclusters*; potonji uključuju doktorske studije koji se mogu držati kolaborativnima). U Francuskoj se danas od svakog istraživača u CNRS-u očekuje da bude i nastavnik na nekom od visokih učilišta.

U SAD-u je njemački način podupiranja istraživanja vodećih profesora zamijenjen sredinom 1950-ih godina novim po kojemu svaki sveučilišni nastavnik, bez obzira na zvanje, ima slobodu da sam bira teme istraživanja, no pod uvjetom da za njih nađe potporu iz izvansveučilišnih izvora. Javni izvori bili su nekoliko desetljeća

¹⁴ Prinos okruglom stolu "Kolaborativni doktorski programi: Zajedništvo sveučilišta i gospodarstva u doktorskoj izobrazbi" Hrvatske stručne skupine za Bolonjski proces, petak, 16. ožujka 2012., aula Rektorata Sveučilišta u Zagrebu, Trg maršala Tita 14, Zagreb

dostupni većini nastavnika istraživačkih sveučilišta te mnogima u drugim sveučilištima. Usto, javni su izvori istraživačima koje su podupirali ostavljali veliku slobodu jer su polazili od pretpostavke (Vannevar Bush) da će čak vojne potrebe za znanstvenim otkrićima i pronalascima biti bolje zadovoljene ako se podupiru u prvom redu temeljna istraživanja, i to tako da se samim znanstvenicima prepusti da izaberu što će istraživati.

Zadnjih su desetljeća javni izvori potpora za znanstvena istraživanja sveučilišnih nastavnika u SAD-u i drugdje u svijetu postali mnogo oskudniji. Porastao je udio, a time i utjecaj, privatnih izvora, naročito onih farmaceutskih industrija, koji svojim potporama utječu i na sadržaj sveučilišnih istraživanja i na organizaciju sveučilišta, pa čak i na to tko može biti sveučilišni nastavnik.

Hrvatski sveučilišni nastavnici, barem nakon II. svjetskog rata, ne primaju državnu financijsku potporu za svoja redovita istraživanja samo zbog činjenice što su sveučilišni nastavnici. Tek su krajem 1980-ih dobili mogućnost da se svi natječu za potpore Republičke zajednice za znanost, odnosno Ministarstva znanosti, i to ne za istraživanja čije teme sami određuju nego za projekte na teme prihvatljive Ministarstvu. Takvo podupiranje ne omogućuje postizanje svrhe sveučilišta. Prvo, Ministarstvo je za najveći broj sveučilišnih nastavnika jedini izvor potpore za istraživanja pa nastavnik koji ne dobije potporu Ministarstva gubi mogućnost da istražuje, a time i da bude sveučilišni nastavnik. Drugo, potpora za istraživački projekt koja se u slučaju nedovoljne objave radova u prvim trima godinama obustavlja nije potpora za projekt nego za radove koje su suradnici projekta izradili prije i neovisno o projektu, a objavljuju ih za vrijeme njegova trajanja. Treće, potpora nije redovita - izostala je 2006. i ponovno 2012.

Potpuno je neredovita pretplata na znanstvene časopise koju plaća Ministarstvo.

Kao što država ne omogućuje sveučilišnim nastavnicima da to budu, tako im i ostala pravila omogućuju da to ne budu. U Hrvatskoj radne obveze sveučilišnog nastavnika, po kojima to on uopće jest, ne propisuje sveučilište nego kolektivni ugovor države i sindikata svih djelatnika u znanosti i visokim obrazovanju. Sveučilišta, pak, primjerice zagrebačko sa svojim financijskim pravilnikom iz 2007., svojim nastavnicima omogućuju da trajno imaju svaki dvostruko veće nastavno opterećenje od normalnog.

Država podupire neopravdano duge i masovne preddiplomske i diplomatske studije pa stoga diplomski studiji nisu priprema za doktorske. Doktorske studije podupire isključivo plaćama znanstvenih novaka na projektima uz potporu MZOŠ-a, čime potiče doktorsko istraživanje izvan doktorskih studija te umanjuje važnost tih studija. Nemali broj fakulteta izvodi doktorsku nastavu zato da nastavnici zarade honorare. S obzirom na to da je i najviša školarina nedovoljna za podmirenje troškove dokorskog studija, upisuje se prevelik broj nekvalificiranih i nemotiviranih doktoranada, a nastava je potplaćena i ispod odgovarajuće razine.

Znatan dio hrvatskih znanstvenih istraživača djeluje u znanstvenim institutima izvan sveučilišta. Imaju podjednaku slobodu izbora tema istraživanja, ali i podjednaku znanstvenu produktivnost kao i sveučilišni nastavnici, no nemaju nastavne obveze.

U doba procvata neoliberalne ideologije početkom ovog milenija, Republika Hrvatska utemeljila je Hrvatsku zakladu za znanost da bude neka vrsta javno-privatnog partnerstva u kojemu državni seed money privlači potpore za znanost iz privatnih izvora. Imovina je Zaklade i dalje državna i oskudna, administracija je golema, a Zakladom se upravlja kao da je privatna.

Samo se po sebi razumije da su hrvatskom gospodarstvu i hrvatskoj državi potrebni kolaborativni doktorski studiji hrvatskih sveučilišta i trgovačkih društava. No, da bi to bili studiji sveučilišta, a ne visokih stručnih škola ili industrijskih instituta, Republika Hrvatska treba početi financijski podupirati redovita znanstvena istraživanja sveučilišnih nastavnika o temama koje oni sami izaberu, a takva istraživanja istraživača javnih instituta samo ako ti instituti postanu i visoka učilišta. Istodobno, nastavnicima koji tijekom dužeg razdoblja nisu dovoljno znanstveno produktivni treba povećati nastavne obveze.

Hrvatska zaklada za znanost poučan je primjer toga što će se dogoditi ako se hrvatska sveučilišta upuste u kolaborativne znanstvene projekte prije nego što ih država bude financijski podupirala kao sveučilišta. U Hrvatskoj će se obistinuti slutnje ljubljanskog prorektora Ive Lebana koji je prije deset godina kazao da je Bolonjski proces prva zavjera saveza država protiv sveučilišta u skoro tisuću godina njegove povijesti. No, neće se dogoditi zbog zavjere saveza država, nego zbog nesprenosti hrvatske države i hrvatskih sveučilišta da sami sebe ocijene i promijene.

KVALIFIKACIJSKI OKVIRI U POTPORI RAZVOJU TRŽIŠTA RADA I ZAPOSŁJIVOSTI STUDENATA

prof. dr. sc. Mile Dželalija, Sveučilište u Splitu, član Savjetodavne grupe za Europski kvalifikacijski okvir

Sažetak

Kvalifikacije, kao formalni ishodi kvalitetom osiguranih procesa provjere stečenih kompetencija i procesa dodjele kvalifikacija, utječu na mogućnost pojedinaca da dobiju i sačuvaju svoja radna mjesta i pristupe daljnjem obrazovanju, da održavaju svoju razinu praćenja tehnološkog razvoja kroz cjeloživotno učenje, ili čak do mobilnosti između zemalja za potrebe daljnjeg učenja i zapošljavanja. Standardi zanimanja, kao jedni od glavnih elemenata Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira, su alati za postizanje veće relevantnosti kvalifikacija na tržištu rada. Takvi standardi zanimanja prikazuju potrebne kompetencije odgovarajućih zanimanja, što dalje daje osnovu za potrebne ishode učenja u kvalifikacijama. Dobro dizajnirani standardi zanimanja mogu imati pozitivan utjecaj na razvoj sustava obrazovanja i tržišta rada, čineći ih naklonjenima zapošljavanju studenata i drugih građana.

Summary

Qualifications, as formal outcomes of quality assured validation, assessment and certification processes, affects one's ability to find and keep a job, to access further education, to maintain individuals' ability to keep track of technological changes by pursuing lifelong learning, and even to move between countries for further learning and employment. Occupational standards, as one of the main elements of the Croatian Qualifications Framework, are tools for improvement of labour market relevance of qualifications. Such occupational standards specify the required work-related competences for occupations, which further inform learning outcomes in qualifications. Well designed occupational standards can have a positive impact to the development of education system and labour market, making them "employment-friendly" for students and other citizen.



KVALIFIKACIJSKI OKVIRI

Nacionalni kvalifikacijski okvir (NQF) instrument je uređenja sustava kvalifikacija neke zemlje kojim se osigurava jasnoća, pristupanje stjecanju, utemeljeno stjecanje, prohodnost i kvaliteta kvalifikacija. Nacionalni kvalifikacijski okvir pridružuje razine svim kvalifikacijama u skladu s odgovarajućim kriterijima i postupcima. U cilju mu je povezivati sve dionike i koordinirati kvalifikacijski sustav u zemlji. Nacionalni kvalifikacijski okvir osigurava usporedivost kvalifikacija i postignutih ishoda učenja unutar obrazovnog sustava u dotičnoj zemlji te olakšava priznavanje kvalifikacija izvan zemlje.

Nacionalni kvalifikacijski okviri mogu imati različite ciljeve. Mogu se razlikovati i po tome obuhvaćaju li cijeli obrazovni sustav ili samo jedan njegov dio. Mogu uključivati kvalifikacijske okvire koji se odnose samo na jedan dio kvalifikacijskog sustava, kao što su kvalifikacijski okviri za visoko obrazovanje (Bolonjski proces), kvalifikacijski okviri za strukovne kvalifikacije ili čak kvalifikacijski okviri za odvojeno neformalno i informalno učenje. Kvalifikacijski okviri u nekim zemljama uključuju i zanimanja, odnosno povezivanje stečenih kvalifikacija sa zanimanjima, odnosno s potrebama tržišta rada. U većini zemalja kvalifikacijski su okviri instrumenti koji potiču mobilnost građana i cjeloživotno učenje, a često su povezani regionalnim kvalifikacijskim okvirima koji djeluju kao instrumenti za lakše razumijevanje i povezivanje kvalifikacija iz drugih zemalja.

Regionalni kvalifikacijski okviri (ili metaokviri, kako ih se često naziva) usmjeravaju razvoj, provedbu i reformu nacionalnih kvalifikacijskih okvira, stvarajući time povjerenje i pouzdanost među zemljama koje su uključene. Trenutačno se razvijaju regionalni okviri u mnogim regijama u svijetu, kao što su Europska unija, Južna Afrika, Jugoistočna Azija, Karibi i drugdje. Regionalni kvalifikacijski okviri imaju dva glavna cilja - promicanje mobilnosti građana, osiguravanje kvalitete i relevantnosti te omogućivanja početnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja transparentno za sve građane.

Regionalni kvalifikacijski okviri povezuju nacionalne kvalifikacijske okvire oko zajedničkih razina složenosti kvalifikacija te zajedničkih kriterija, principa i postupaka za osiguravanje kvalitete. Regionalni kvalifikacijski okviri često uključuju sve razine kvalifikacija koje su postignute u visokom obrazovanju, ali i u općem i strukovnom obrazovanju. Takve su razine kvalifikacija opisane generičkim ishodima učenja, što je nužno u cilju mjerljivog uspoređivanja i suradnje među zemljama i dionicima. Poštivajući sve principe nacionalnih kvalifikacijskih okvira, regionalni kvalifikacijski okviri uključuju kvalifikacije stečene početnim obrazovanjem te cjeloživotnim učenjem. Regionalni okviri također daju preporuke za ključne kompetencije kako bi se pojedinci prilagodili promjenama koje postoje u svijetu.

Jedan primjer izvrsno dizajniranih regionalnih kvalifikacijskih okvira jest Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje (EQF) čiji je razvoj započeo 2004. godine kao odgovor na interes članica Europske unije, socijalnih partnera i drugih dionika za izgradnju zajedničkog alata za međusobno bolje razumijevanje stečenih kvalifikacija. Središnji dio Europskoga kvalifikacijskog okvira za cjeloživotno učenje čine razine složenosti koje uključuju osam razina opisnica ishoda učenja kroz domene znanja, vještina i povezanih kompetentnosti. Europski kvalifikacijski okvir obuhvaća sve vrste i klase kvalifikacija bez obzira na mjesto i način učenja. Danas su svi suglasni da se samo uz provedbu EQF-a i njemu povezanih instrumenta (na primjer, ESCO, European Skills/Competences, Qualifications and Occupations) tržište rada može smatrati jedinstvenim tržištem u zemljama Europske unije i zajedničkim prostorom za investicije i razvoj.

Parlament i Vijeće Europske unije izglasali su preporuke o provedbi Europskoga kvalifikacijskog okvira za cjeloživotno učenje u travnju 2008. godine. Tom se preporukom pozivaju sve zemlje Europske unije da povežu svoje nacionalne razine kvalifikacija s razinama EQF-a. U tom smislu, kako bi se osiguralo transparentno povezivanje svih zemalja, Savjetodavna grupa Europske komisije za EQF u ožujku 2009. godine dogovorila je skup kriterija i procedura o povezivanju. Tim se kriterijima osigurava postizanje dogovorenihih ciljeva i stvaranja povjerenja između uključenih zemalja. U skladu s tim, uspjeh provedbe EQF-a ovisi o uspješnosti zemalja u transparentnom i mjerljivom povezivanju svojih kvalifikacijskih okvira na EQF.

Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje usko je povezan s drugim metaokvirom u Europi - s Kvalifikacijskim okvirom za Europski prostor visokog obrazovanja (QF-EHEA) koji je donesen na Konferenciji ministara visokog obrazovanja u Bergenu 2005. QF-EHEA danas povezuje 47 zemalja i daje način za povezivanje nacionalnih kvalifikacijskih okvira za kvalifikacije u visokom obrazovanju kako bi omogućio međunarodnu transparentnost, priznavanje kvalifikacija i mobilnost studenata i drugih građana.

Tri ciklusa Bolonjskog procesa najbolje se mogu razumjeti kroz povezivanje prihvaćenih opisnica - tzv. Dublinskih deskriptora, koje su razvili Europski stručnjaci za visoko obrazovanje za sva tri ciklusa, uključujući kratak ciklus, a dizajnirani su kao iskaz razine postignutih ishoda učenja studenata.

Uspjeh i prihvatljivost povezivanja na EQF-a i QF-EHEA-u ovisi o povjerenju između uključenih dionika. Povezivanje na oba metaokvira zahtjeva udovoljavanje nizu kriterija i procedura, uključujući ustrojavanje nacionalnog tijela koje je odgovorno za upravljanje kvalifikacijskim okvirom u dotičnoj zemlji. Dodatno, uspjeh povezivanja EQF-a i ESCO-a u poticanju kvalitete i relevantnosti kvalifikacija ovisi o uključenosti svih dionika i svih zemalja Europske unije, i šire.

OSIGURAVANJE KVALITETE I RELEVANTNOSTI KVALIFIKACIJA

Obrazovanje i učenje iznimno su važni za sve pojedince, poduzetnike i društvo u cjelini. Sve vrste učenja, u svim mogućim uvjetima (u formalnom obrazovanju u školama, sveučilištima i drugdje; te neformalnom i pojedinačnim informalnim uvjetima, na poslu, korištenjem interneta i drugdje) imaju ogromnu vrijednost za sve ljude, dajući im nova znanja, vještine i druge kompetencije. Ipak, velika korisnost od učenja dolazi i od formalnog (kvalitetom osiguranog) procesa ispitivanja stečenih kompetencija te dodjele kvalifikacija. Nacionalni kvalifikacijski okviri i sustavi osiguravanja kvalitete pomažu tom formalnom procesu koji vodi do priznavanja kvalifikacija svih dionika.

Kvalifikacije, kao formalni ishodi kvalitetom osiguranih procesa provjere stečenih kompetencija i procesa dodjele kvalifikacija, utječe na mogućnost pojedinaca da sačuvaju svoja radna mjesta, da očuvaju svoju razinu praćenja tehnološkog razvoja kroz cjeloživotno učenje, odnosno da ostvare daljnje napredovanje kroz obrazovanje i učenje, što dalje dovodi do novih zapošljavanja. Pored navedene koristi za pojedince, priznavanje i razumijevanje postignutih kvalifikacija vrlo su važna i zbog niza drugih razloga, za poslodavce, obrazovni sustav, političare i općenito društvo.

Općenito, sustav osiguravanja kvalitete i relevantnosti treba uključivati brigu o tome da studenti budu zaštićeni od nekompetentnih pojedinaca i institucija koji su uključeni u učenje, vrednovanje i dodjelu kvalifikacija, te da zaštiti poduzetnike i javnost od pojedinaca koji mogu imati javnu ispravu o stečenoj kvalifikaciji a da nemaju potrebna znanja, vještine i druge kompetencije koje su potrebne za predviđene poslove.



Osiguravanje kvalitete proces je brige da se postupci poučavanja, vrednovanja stečenih kompetencija i dodjele kvalifikacija ostvaruju u izvrsnosti i dogovorenim standardima te relevantnosti u odnosu na predviđenu ulogu, što, među ostalim, podrazumijeva povezivanje svih kompetencija u stvarnim uvjetima u kojima se predviđa korištenje tih kompetencija. Osiguravanje kvalitete, uključujući relevantnosti stečenih ishoda učenja, postaje glavna briga svih kvalifikacijskih okvira, koji općenito uključuju:

- razvoj i provedbu kvalifikacijskog okvira kao takva,
- relevantnost predviđenih ishoda učenja za potrebe tržišta rada i druge uloge kvalifikacija, kao što je nastavak obrazovanja,
- procese poučavanja,
- vrednovanja stečenih znanja, vještina i drugih kompetencija, te
- dodjele kvalifikacija.

Standardi kvalifikacija (uključujući standarde kvalitete o vrednovanju svih ishoda učenja dotične kvalifikacije) osiguravaju bolje razumijevanje kvalifikacija, čime se osigurava vidljivost i jasnoća sadržaja kvalifikacije kao podloge za kvalitetu kvalifikacije. Standardi zanimanja, s druge strane, kojima se opisuju potrebna znanja, vještine i druge kompetencije za specifična zanimanja alati su za postizanje veće relevantnosti kvalifikacija na tržištu rada. Implicitno, dobro dizajnirani standardi zanimanja (koji definiraju ne samo profil potrebnih ishoda učenja i kvalifikacija, već i njihove razine složenosti) mogu utjecati na obrazovanje i učenje - ne samo na formalno obrazovanje, već i ono koje se odvija u okviru neformalnih programa ili informalnog učenja. Predviđa se da bi već spomenuti instrumenti Europske unije (ESCO i EQF) trebali doprinijeti kvaliteti obrazovanja i njegovoj relevantnosti za dobro svih građana i društva općenito. U Hrvatskoj takvu integrirano ulogu preuzima Hrvatski kvalifikacijski okvir, eksplicitno kroz Registar HKO-a.

NEFORMALNO I INFORMALNO UČENJE U PODIZANJU RAZVOJU POJEDINCA

Jasno je da se provedbom kvalifikacijskih okvira postižu dodatne vrijednosti za društvo i za sustav osiguravanja kvalitete, u prvom redu provedbom zajedničkih principa za osiguravanje kvalitete te razvoj sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Sve više je zemalja, uključujući i Hrvatsku, koje ističu važnost stvaranja formalne vidljivosti vrijednosti učenja koje se ostvaruje izvan institucija formalnog obrazovanja (kao što je učenje u slobodno vrijeme, u obitelji ili na poslu). Neformalno i informalno učenje vrlo često ima specifične vrijednosti te je potpuno neovisno od formalnog učenja. Takva su učenja jako prilagođena izravnim potrebama na tržištu rada, odnosno drugim potrebama pojedinca, čak i ako u tom trenutku i nisu formalno priznate.

Glavni izazovi koji izlaze unutar razvoja sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u svim zemljama jesu pouzdanost i vrijednost procesa vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u usporedbi s formalnim obrazovanjem. U tom smislu, postoje teorijska istraživanja koja imaju za cilj analizirati i razumijeti nužne principe koji se moraju primijeniti u cilju stvaranja jednake valjanosti vrednovanja neformalnog i informalnog učenja na temeljima kvalitete vrednovanja stečenih kompetencija i standarda kvalitete. To ne znači da bi se nužno trebali stvoriti uvjeti za neformalno ili formalno stjecanje svih mogućih kompetencija. I dalje bi se za neka određena znanja, vještine i druge kompetencije nužno trebalo zahtijevati isključivo formalno obrazovanje, uključujući kontinuirana vrednovanja stjecanja kompetencija. Slično tome, uvijek će postojati određene iznimno važne kompetencije koje je moguće stjecati isključivo neformalnim i informalnim učenjem. Kako bi se omogućila mobilnost građana te daljnje učenje i zapošljavanje, važno će biti pojedincima omogućiti vrednovanje njihovih kompetencija koje su stekli neformalnim i informalnim učenjima u skladu s dogovorenim standardima. Takav pristup omogućava svim građanima bolji razvoj i održavanje njihove kompetentnosti u skladu s potrebama i razvojem društva.

HRVATSKI KVALIFIKACIJSKI OKVIR ZA RAZVOJ TRŽIŠTA RADA I ZAPOSŁJIVOSTI STUDENATA

Razvoj i provedba Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (HKO) dolazi u vrijeme kada se korisnost provedbe može jasno vidjeti analizom iskustava u nekim zemljama koje su započele s razvojem svojih kvalifikacijskih okvira prije nekoliko desetaka godina. Štoviše, to su vremena kada su već dogovoreni zajednički kriteriji, principi i postupci mnogih zemalja kako bi se povezali i razvili svoje kvalifikacijske okvire.

Razvoj kompetitivnog Europskog ekonomskog prostora zahtjeva mobilnost građana, priznavanje kvalifikacija te njihovu upotrebu na korist zaposlenika, poslodavaca i cijelog društva. HKO je upravo takav instrument koji stvara uvjete za bolju zapošljivost i razvoj pojedinca. Hrvatski kvalifikacijski okvir cjeloviti je kvalifikacijski okvir zasnovan na skupovima ishoda učenja čiji je cilj povezati sve dionike i njihova partnerstva učiniti učinkovitijima. Cilj je HKO-a i prikazati kvalifikacijski sustav u Hrvatskoj kako bi bio više razumljiv i time više prihvaćen. HKO ima za cilj i osuvremeniti obrazovni sustav, a posebno doktorske studije kao nositelje inovativnosti i prijenosa znanja i tehnologija u hrvatsko gospodarstvo i društvo općenito. HKO je dizajniran kako bi djelovao za razvoj i bolje razumijevanje postojećih kvalifikacija te stvaranja novih relevantnih kvalifikacija za potrebe tržišta rada i drugih potreba pojedinaca i društva.

Hrvatski kvalifikacijski okvir uključuje sve vrste i klase kvalifikacija koje pojedinci mogu stjecati bez obzira na oblike učenja. Time se stvara povezanost između tržišta rada i razvoja društva s obrazovnim sustavom, mnogo veća nego li je ikad prije postojala. Neposredni cilj HKO-a jest uvesti novu dimenziju u kvalifikacijski sustav (razinu kvalifikacija i skupova ishoda učenja) kako bi se bolje razumjeli odnosi između kvalifikacija u Hrvatskoj i u međunarodnoj razini. HKO postavlja jasne i mjerljive kriterije za stjecanje ishoda učenja koje student može očekivati nakon svojeg obrazovanja. HKO postavlja uvjete za mjerljivu usporedbu stečenih ishoda učenja i kvalifikacija. Osnovna je struktura jednostavna i sadržava povezani i minimalni broj osnovnih elemenata. Snaga Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira jest u visokokvalitetnoj povezanosti potreba tržišta rada i studijskih programa kroz stečene ishode učenja, odnosno potrebne kompetencije, uz istovremeno uvažavanje socijalne dimenzije i drugih uloga kvalifikacija.

U svrstavanju kvalifikacija, HKO sustavno uvodi osnovne mjerljive karakteristike kvalifikacija - razine, obujam, profil i kvalitetu kvalifikacija - korištenjem skupova ishoda učenja kao gradive elemente kvalifikacija. Štoviše, kako je već navedeno, HKO uvodi novi registar kojim eksplicitno stvara potporu sustavu osiguravanja kvalitete i relevantnosti kvalifikacija, i ne samo relevantnosti prema potrebama tržišta rada, već i relevantnosti za nastavak obrazovanja i drugim potrebama. Usto, HKO svojim registrom eksplicitno stvara potporu sustavu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Registar HKO-a podiže vrijednost kvalifikacijama uvođenjem privlačnog brenda kvalitete na domaćoj i međunarodnoj razini.

HKO uvodi tri glavna koncepta kao potporu sustavu osiguravanja kvalitete i relevantnosti kvalifikacija:

- standardi zanimanja (ključne aktivnosti i potrebne kompetencije na radnom mjestu)
- ishodi učenja (organizirani u skupove ishoda učenja)
- standardi kvalifikacija s vezama na programe (opisuju postignute ishode učenja, uključujući kriterije za vrednovanje i postupke).



Optimalne, jednostavne i mjerljive domene svih stečenih kompetencija uvedena su HKO-om: znanja, vještine (uključujući socijalne vještine) te pridruženo iskazima samostalnosti i odgovornosti. Kod većine kvalifikacijskih okvira znanja se odnose na činjenična i teorijska znanja, a vještine su kategorizirane kao kognitivne, praktične i socijalne. Samostalnost označava pravo na upravljanja u skladu sa znanjima i vještinama te je osnova za određivanje nečije odgovornosti.

HKO se sastoji od osam razina složenosti te dodatne dvije podrazine, a sve su povezane na osam razina EQF-a.

POVEZIVANJE HKO-a NA EQF

Razvoj HKO-a, kao i svih uključenih aktivnosti, može se prikazati kroz nekoliko faza: orijentacija, razumijevanje, dizajn, testiranje, provedba te daljnji razvoj i modernizacija HKO-a. Proces razvoja HKO-a i povezivanja s EQF-om (uključujući povezivanje na QF-EHEA) službeno je započeo 2006. godine iako su neke manje aktivnosti postojale i ranije. Početne su aktivnosti uključivale stručnjake svih relevantnih dionika, uključujući međunarodne stručnjake iz različitih zemalja i institucija EU-a (ETF¹⁵, CoE¹⁶ i drugi). Aktivnosti su se provodile brojnim sastancima, okruglim stolovima, radionicama i konferencijama s različitim dionicima. Testirani su svi glavni elementi HKO-a, a posebno sadržaj i izrada standarda kvalifikacija, standarda zanimanja, ishoda učenja te kriterija za vrednovanje postignutih ishoda učenja i dodjele kvalifikacija, kao i kriterija za unutrašnji i vanjski sustav osiguravanja kvalitete.

¹⁵ European Training Foundation (Europska zaklada za stručnu izobrazbu)

¹⁶ Council of Europe (Vijeće Europe)

Proces povezivanja HKO-a na EQF i QF-EHEA koordiniralo je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Izvješće o povezivanju prezentirano je Savjetodavnoj skupini EQF-a u veljači 2012. godine, a Zakon o HKO-u je donesen u veljači 2013. godine. Uz osnovne elemente, Zakon o HKO-u uključuje klasifikaciju i osnovna svojstva kvalifikacija i skupova ishoda učenja, institucijsko upravljanje, osiguravanje kvalitete, vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, povezivanje razina te opisnice razina kvalifikacija i skupova ishoda učenja.

KORISNOST ZA STUDENTE I OSTALE GRAĐANE

Analizirajući status razvoja, provedbe i reforme nacionalnih kvalifikacijskih okvira u Hrvatskoj i drugim zemljama, jasno se pokazuje niz korisnosti za studente i druge:

- bolja komunikacija i razumijevanje među dionicima, što dovodi do bolje povezanosti između kvalitete sustava obrazovanja i gospodarskog razvoja,
- veća uključenost svih relevantnih dionika i veći značaj informacija o tržištu rada,
- bolje razumijevanje pojedinih kvalifikacija unutar svojeg sektora i unutar zemlje,
- omogućivanje pristupa obrazovanju svim pojedincima,
- razvoj fleksibilnosti i provedba ideje cjeloživotnog učenja, uključujući vrednovanje neformalnog i informalnog učenja te prijenosa kreditnih bodova,
- sve veći pritisci na nacionalne kvalifikacijske sustave stvaraju podlogu za reforme, povećanje učinkovitosti obrazovnog sustava, upotrebe ishoda učenja u studijskim programima te razvoj snažnih sustava osiguravanja kvalitete, čime se stvara veće povjerenje u međunarodnoj razmjeni,
- veće mogućnosti za razvoj generičkih kompetencija kroz programe ili na radnom mjestu, te
- povećanje međunarodne i poslovne mobilnosti.



Uz navedenu koristi za pojedince i društvo, posebice za Hrvatsku, uočeno je da sve više pojedinaca i institucija želi osuvremeniti postojeći kvalifikacijski sustav s fokusom na provedbi ishoda učenja pri svim razinama kvalifikacija te na modernizaciji doktorskih programa.

Trenutačno postoji niz dobrih primjera izvrsne komunikacije među relevantnim dionicima koji stvaraju brojne primjere dobre prakse partnerstva među obrazovnim institucijama, poduzetnicima i drugim dionicima i socijalnim partnerima. Postoje mnogi primjeri razvoja novih relevantnih standarda zanimanja i kvalifikacija te odgovarajućih studijskih programa

GLAVNI IZAZOVI PROVEDBE HKO-a I NJIHOVO RJEŠAVANJE

Razvoj, provedba i reforma nacionalnih kvalifikacijskih okvira treba biti pažljivo planirana kako bi se izbjegli mogući kritični problemi. Primjerice, u mnogim su zemljama razvijani složeni administrativni postupci čime se vrijeme provedbe nepotrebno produžava i otežava. Odgovornosti između novih nacionalnih upravljačkih tijela i ministarstava ponekad su nejasna. Također, u nekim zemljama postoje namjere uvođenja skupe i složene nacionalne institucijske strukture bez realnih sredstava za provođenje, rad i razvoj ljudskih potencijala te daljnju potpunu provedbu i buduću daljnji razvoj.

U nekim primjerima razvoja i provedbe nacionalnih kvalifikacijskih okvira postoje dodatni izazovi, kao što su:

- pokušaji isključivo samo formalnog udovoljavanju uvjeta uključivanja dionika, a ne stvarnoga stručnog doprinosa,
- razvoj uputa, alata i priručnika često je zanemaren,
- opasnosti od loše prakse vrednovanja ishoda učenja, predefiniranost provjere stečenih kompetencija bez stvarne integracije i provedbe,
- gubitak povjerenja u obrazovni sustav, poteškoće u komunikaciji između obrazovnih institucija i agencija za osiguravanje kvalitete,
- postojanje pojedinačnih i institucijskih interesa koji su u velikoj suprotnosti s interesima ostalih i društva u cjelini,
- snažno opiranje institucija visokog obrazovanja provedbi ishoda učenja u studijskim programima, i drugo.



Kako bi se izbjegli ovakvi izazovi, važno je zajedničko razumijevanje cijele ideje te izgradnja kvalifikacijskih okvira na postojećim dijelovima uspješne tradicije u zemljama i izgradnja povjerenja između dionika i korisnika. U obzir treba uzeti ograničena raspoloživa sredstva i stvoriti strukturu koja će učinkovito dalje provoditi kvalifikacijske okvire.

Proces povezivanja u Hrvatskoj je stalan proces koji prolazi više-manje slične izazove kao i u većini zemalja. U prvom dijelu, još uvijek takvi izazovi dolaze od relativno niske razine razumijevanja HKO-a i njegove povezanosti s EQF-om, kao i od širokog spektra skrivenih interesa manjih skupina dionika.

Grupe dionika u Hrvatskoj nalaze se unutar različitih podskupina, jednostavno kazano - unutar strukovnog obrazovanja na jednoj strani te visokog obrazovanja i općeg obrazovanja na drugoj strani. Dodatno, postoji niz drugih izazova koji dolaze od odijeljenih interesa dviju skupina unutar visokog obrazovanja sveučilišnog i stručnog. Takve su poteškoće rješive pažljivim radom te specifičnim rješenjima razina i podrazina kvalifikacija u HKO-u, dodatnim konzultacijama sa stručnjacima drugih zemalja u EU-u i bližoj regiji. Sve je to utjecalo na specifične odluke o dizajnu HKO-a i njegovu povezivanju s EQF i QF-EHEA.

Jedno od najsloženijih iskustava u razvoju HKO-a povezano je sa strukturom i dizajnom Registra HKO-a sa svojim skupovima ishoda učenja kao gradivim elementima kvalifikacija te podlogom za sustav osiguravanja kvalitete, vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, te relevantnosti kvalifikacija prema tržištu rada, nastavku obrazovanja ili drugim potrebama pojedinaca i društva.

Glavni alat rješavanja potencijalnih izazova provedbe HKO-a jesu jasne želje većine dionika za prihvaćanjem nužne modernizacije obrazovnog sustava u Hrvatskoj, posebno doktorskih i strukovnih programa, privlačnost Registra HKO-a te partnerstava dionika kroz niz novih projektnih mogućnosti.

Provedba i daljnji razvoj HKO-a, izgradnja svih standarda i dizajna kvalifikacija, relevantnih zanimanja, cjeloživotnog učenja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja otvorit će nove mogućnosti za studente i druge građane Hrvatske. Povezanost s EQF-om i QF-EHEA te novim instrumentima kao što su ESCO (European Classification of Skills, Competences, Qualifications and Occupations) daje dodatnu snagu, kvalitetu, relevantnost i vidljivost na međunarodnoj razini, što postaje od ključne važnosti za građane Hrvatske kao dijela Europske Unije.



LITERATURA

Polazne osnove Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira / Baseline of the Croatian Qualifications Framework (2007) Hrvatska Vlada, July 2007, Zagreb.

Hrvatski kvalifikacijski okvir: Uvod u kvalifikacije / The Croatian Qualifications Framework: Introduction to Qualifications, 2009, MSES, Zagreb

Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, NN 22/2013

The Bologna Declaration of 19 June 1999 (1999) Joint declaration of the European Ministers of Education

The European Parliament and the Council of the European Union (2008), Recommendation of the European Parliament and of the Council of April 2008, on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, Official Journal of the European Union (2008/C 111/01)

European Commission (2007), Key Competences for Lifelong Learning - European Reference Framework, European Commission, Brussels

CEDEFOP, The European Centre for the Development of Vocational Training (2010), Changing Qualifications, A review of qualifications policies and practices, Publications Office of the European Union, Luxembourg

Referencing National Qualifications Levels to the EQF - A Discussion Note, EQF Advisory Group, 11-12 October 2010, Leuven, Note AG7-5

Referencing National Qualifications Levels to the EQF, European Qualifications Framework Series: Note 3, Mike Coles, GHK Consulting, 2011

Council of Europe, Sjur Bergan (2007), Qualifications - Introduction to a Concept, Council of Europe Publishing, Strasbourg

Mile Dželalija, (Education Line, 2010), Theoretical Basis for the Principle of Equal Value applied to the Recognition of Prior Learning and to Formal Learning, pristupljeno 24. 10. 2013
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/194343.pdf>, Leeds (UK)

INSTITUCIJE I FINANCIJE VISOKOG OBRAZOVANJA I ZNANSTVENIH DJELATNOSTI U HRVATSKOJ: OCJENA STANJA TE NEKE SUSTAVNE MOGUĆNOSTI POVEĆANJA KAKVOĆE I SMANJENJA TROŠKOVA¹⁷

prof. dr. sc. Ivan Padjen, Sveučilište u Rijeci

UVOD

Visoko obrazovanje i znanstvene djelatnosti u Hrvatskoj u zadnjih su desetak godina brojem studenata i zaposlenih te institucija značajno porasli, no bez odgovarajućeg porasta kakvoće. Svrha je ovog prinosa potaknuti javnu raspravu o problemu. Prinos u tu svrhu daje kratak uvod u kontekst problema, prethodnu ocjenu institucionalnih nedostataka i pregled nekih mogućnosti njihove promjene radi postupnoga malog povećanja kakvoće gotovo svih sastojaka visokog obrazovanja i znanstvenih djelatnosti u Hrvatskoj (u sažetku kurziv) a uz značajno smanjenje njihova troška.

1.1.

Prijetnja financijskoga i ukupnoga gospodarskog sloma, ne samo Hrvatske nego i više drugih rubnih europskih zemalja, navela je hrvatske ministre znanosti, obrazovanja i športa dviju vlada različitih stranaka da u tri godine (2009. - 2012.) predlože najmanje pet nacrtu zakona čija je glavna svrha bila smanjenje troškova visokog obrazovanja i znanstvenih djelatnosti u prvom redu smanjivanjem i preustrojem radnih mjesta. Svi su ti prijedlozi odbijeni, među ostalim, zbog toga što njihova provedba ne bi dovela do brzih ušteda (zaustavljanje napredovanja znanstvenika i nastavnika tek bi za nekoliko godina dovelo do ušteda), već bi vjerojatno bi dovela do dugoročno loših posljedica (ne bi zaštitile najslabije, posebice studente slabijega imovnog stanja, ne bi poticala napredovanje znanstvenika i nastavnika, a time ni napredak znanosti, obrazovanja i ukupnoga društvenog razvoja).

1.2.

Ocjene stanja i mogućnosti koje slijede pretpostavljaju, možda protučinjenično, određene uvjete gospodarskog oporavka i razvoja, navedene u tekstu:

- pokretanje investicija radi zapošljavanja, posebno od privatnih poduzetnika;
- u tu svrhu hitno smanjenje troškova javnih djelatnosti, i to: najviše socijalnih potpora (rani umirovljenici, lažni invalidi i borci); manje obrazovanja, znanosti i kulture; najmanje zdravstva;
- racionalizacija, uključujući smanjenje, javne uprave i javnih potpora gospodarstvu - u najmanju ruku zato da sindikati javnih djelatnosti i nezaposlenih ne bi i dalje imali valjan razlog izlaziti na ulicu itd.

1.3.

Ocjene stanja i mogućnosti pretpostavljaju također, no vrlo vjerojatno protučinjenično, također sljedeće uvjete društvenog razvoja Hrvatske:

- svrha je visokog obrazovanja visoko obrazovanje, a ne prikrivanje nezaposlenosti;
- socijalna država, čije dobrobiti ionako iskorištavaju, zahvaljujući svojoj boljoj naobrazbi, obrazovani pripadnici srednjeg sloja, ne služi u prvom redu tome da lijenoj ili nesposobnoj djeci pripadnika tog sloja javnim novcem omogućava da odugovlači ili čak ne završava studij - po onom istom obrascu po kojemu drugim slojevima omogućava da masovno odlaze u invalidske mirovine;
- u Hrvatskoj još uvijek postoji kritična masa osoba koje su socijalno inteligentne, tj. sposobne za društvenu promjenu, unatoč činjenici da je Hrvatska u proteklih 150 godina izgubila milijun i pol gospodarskih iseljenika; dakle, ne računajući žrtve tri rata;
- recesija u Europi, najveća u zadnjih devet desetljeća, na izmaku je i pod kontrolom tako da je moguće usmjeravati razvoj Europske unije i Republike Hrvatske.

Unatoč potonjim pretpostavkama, smatram da iskustvo potvrđuje kako je skok padobranom manje opasan od slobodnog pada pa se stoga upuštam u izlaganje ocjena i mogućnosti promjena koje slijede.

¹⁷ Nacrt uvodnog priopćenja okruglog stola Hrvatske stručne skupine za Bolonjski proces "Institucije i financije visokog obrazovanja i znanstvenih djelatnosti" (Zagreb, Hotel "Dubrovnik", 10. prosinca 2012., 10.00 - 16:00 sati).

OCJENA STANJA I MOGUĆNOSTI: SAŽETAK

1. slabost: Svrha sustava izbora u znanstvena i znanstveno-nastavna zvanja jest izbjegavanje izbora najslabijih.

Mogućnost promjene: dopuna sustavom izbora najboljih, i to:

- razlikovanjem sveučilišnih nastavnika i znanstvenika javnih instituta kao aktivnih istraživača i onih koji to više nisu, radi stjecanja odgovarajućih prava i dužnosti u nastavi i istraživanju te u akademskoj samoupravi;
- uvjetovanjem izbora u znanstveno-nastavna i nastavna zvanja dokazanom sposobnošću podučavanja primjene znanja/struke;
- unapređenjem izbora u zvanja izbjegavanjem sukoba interesa, posebice:
 - ograničavanjem unapređenja unutar istih institucija, te
 - internacionalizacijom natječaja i stručnih povjerenstava;
- tako da izbor u nastavna zvanja provode vijeća veleučilišta i visokih škola.

2. - 4. slabost: Nedomišljeno razdvajanje stručnih i sveučilišnih studija kojim sveučilišni studiji nisu postali znanstveni, a stručni su vraćeni tamo gdje su bili 1950-ih i 1960-ih.

Mogućnosti promjene:

- izrada i provedba razboritih i jasnih mjerila razlikovanja sveučilišnih i stručnih studija (u prvom redu po tome u kojoj mjeri pripremaju za znanstvena istraživanja);
- povezivanje stručnih i sveučilišni studija u jedinstven sustav koji ima mogućnost, ali i dužnost dopustiti prijelaz manje uspješnih studenata iz zahtjevnijih studija u manje zahtjevne, uz svladavanje razlika pri prijelazu iz stručnih u sveučilišne studije i obrnuto;
- dovršetak izgradnje sveučilišta, odnosno njihovih sastavnica, kao znanstvenonastavnih institucija koje zapošljavaju popisani broj aktivnih istraživača te izvode diplomске studije za uvođenje u znanstvena istraživanja i poslijediplomske doktorske studije;
- smanjenje broja upisanih u sveučilišne studije te razvoj i širenje stručnih studija, posebice državnim financijskim potporama da bi diplomata stručnih studija bilo dvostruko više od diplomata sveučilišnih studija.

5. slabost: Bespotrebno produljenje - poskupljenje - sveučilišnih studija za prvo zaposlenje

Mogućnosti promjene:

- dovršetak izgradnje sveučilišnih studija kao znanstvenih koji su dio redovite djelatnosti sveučilišta za najuspješnije studente i u potpunosti ih podupire država:
 - 3 - 4 god. BA/BSc za prvo zaposlenje (plaća država) +
 - 1 - 2 god. diplomski stručni studij (plaća student) ili diplomski uvod u znanstveno istraživanje za 10 - 20 % broja diplomata sveučilišnih prijediplomskih studija (plaća država) +
 - 1 - 2 god. poslijediplomski specijalistički studij (plaća student) ili 3 god. poslijediplomski doktorski studij za 30 - 60 % diplomata uvoda u znanstvena istraživanja (plaća država).

6. slabost: Neopravdano izdvajanje znanosti u javne institute i podupiranje redovitih istraživanja projektima

Mogućnosti promjene:

- pretvaranje javnih instituta koji za to imaju uvjete u:
- državne (obavljaju poslove od trajnoga javnog interesa koji ne smiju biti nametnuti sveučilišnim nastavnicima) ili
 - nacionalne (samo za vodeće istraživače) ili u
 - visoka učilišta;
- zamjena redovitih znanstveno-istraživačkih projekata MZOŠ-a automatskim potporama MZOŠ-a istraživačima;
- zamjena asistenture i novaštva stipendijama za doktorske studije i nagradama za suradnju u nastavi i istraživanju;
- unapređenje uvjeta državne potpore najboljih i najkorisnijih istraživanja;
- temeljna istraživanja dobivaju javnu potporu ako se na njima temelji domaća primjena i/ili nacionalna kultura i/ili sveučilišna nastava.

7. slabost: Nestanak diplomskih ispita koji su (bili) nosivi za sveučilište
Mogućnost promjene: stalno vanjsko praćenje i ocjenjivanje kvalitete studija:
· vanjskim ocjenjivanjem ispita i
· profesionalnim ispitima.

8. slabost: Promašena - a uz to neprovođena i neprozirna - mjerila akreditacije studija i učilišta.

Mogućnosti promjene:

- glavna su mjerila akreditacije visokih studija i visokih učilišta sljedeća:
 - broj nastavnika u odgovarajućim zvanjima,
 - rezultati vanjskog ocjenjivanja ispita,
 - uspjeh diplomata studija u profesionalnim ispitima,
 - zaposlenost diplomata studija,
 - socijalna mobilnost unutar studija,
 - međunarodna mobilnost studenata i diplomata studija.

9. slabost: Usmjerenost države na upravljanje umjesto na financiranje

Mogućnosti: preusmjerenje države na regulaciju i financiranje te njihovo postupno prenošenje na internacionalno natjecanje i internacionalne izvore.

10. slabost: „Historijski model financiranja” nastao rješavanjem niza pojedinačnih slučajeva

Mogućnosti promjene: uvođenje učinkovitih i pravednih potpora.

OCJENA STANJA

(2.1.) Izbori za izbjegavanje najslabijih

Sustav izbora u znanstvena i znanstveno-nastavna te nastavna zvanja ne ispunjava svrhu jer:

- ocjenjuje ispunjenje samo minimalnih znanstvenih uvjeta za izbor u znanstvena i znanstveno-nastavna zvanja;
- izbor u nastavna zvanja samostalno provode više i visoke škole te sveučilišne sastavnice koje izvode stručne studija i predmete umjesto da ga po jednoobraznim mjerilima provode zajednička stručna tijela već akreditiranih visokih učilišta, odnosno visokih stručnih studija;
- ne ocjenjuje sposobnost podučavanja primjene znanja, tj. struke;
- nastavnici i znanstvenici (posebice oni u trajnim zvanjima) različitih znanstvenih, odnosno umjetničkih, postignuća imaju jednaka zvanja i njima pripadajuća prava i dužnosti, uključujući jednake nastavne obveze i jednako pravo pristupa sredstvima za istraživanja;
- niti ne pokušava isključiti sukobe interesa jer svaki znanstvenik i nastavnik u pravilu završava svoju akademsku karijeru u istoj instituciji u kojoj ju je započeo te je nerijetko priman za suradnika, promoviran i biran u sva zvanja na prijedlog svojega neposrednog čelnika;
- istaknuti strani znanstvenici samo iznimno sudjeluju kao članovi stručnih povjerenstava za izbore u znanstvena i znanstveno-nastavna zvanja, čime se održava parohijalizam;
- parohijalna stručna povjerenstva dodatno potiču prividno bjelosvjetske, a u stvari parohijalne, zahtjeve za provedbu izbora u svim znanstvenim područjima, poljima i granama na temelju navodno međunarodnih mjerila
- beziznimno prirodoslovnih - koja su u drugim znanstvenim područjima - poglavito u društvenim i humanističkim, posebice pravnima - neprimjerena (npr. najbolji pravno-znanstveni radovi na svijetu, oni njemački, u pravilu nisu indeksirani ni u kojim bazama podataka koje svjetski mjerodavnima drže hrvatski prirodoslovci; pravno-znanstvene pak časopise indeksirane u Social Science Citation Indexu, koje hrvatski prirodoslovci drže najmjerodavnijima, uređuju u pravilu američki studenti prava po pravilu the first paragraph rule - studentu-uredniku kojemu se ne sviđa prvi odlomak profesorova rukopisa on baca u smeće);
- ispolitiziran je (poput cijele akademske samouprave 1993.-), jer su u izborima u zvanja, uz neposredne čelnike izabranih, najutjecajniji akademski upravljači, a ne vodeći znanstvenici i nastavnici.
- protuustavan je jer izbore u znanstvena zvanja ne provode organi autonomne akademske zajednice nego države.

(2.2.) Čemu služe stručni studiji? Tome čemu bi mogli i trebali ne služe

2.2.1.

Razdvajanje stručnih i sveučilišnih studija započeto je 1990-ih bez objavljenih razloga, a oni koji su se mogli nazrijeti bili su nedomišljeni i neopravdani, a dijelom i prikriveni: tim razdvajanjem nastojalo se u veleučilišta i visoke škole u prvom pokušaju pretvoriti sve fakultete u Hrvatskoj osim nekoliko zagrebačkih (koji bi bili nakon toga tvorili jedino hrvatsko sveučilište); u drugom pokušaju sve tehničke fakultete; u trećemu sva sveučilišta osim zagrebačkog. Nakon što su ti pokušaji osujećeni, prvo je vođena politika opreznog odobravanja osnivanja veleučilišta i visokih škola, no nakon nekog vremena oprez je nestao.

2.2.2.

Iako je očita razložna svrha stručnih studija da većinu maturanata (a oni su danas i većina devetnaestogodišnjaka) u 2 - 3 godine osposobe za prvo zaposlenje i za cjeloživotno obrazovanje, diplomata stručnih studija još je uvijek dvaput manje od diplomata sveučilišnih studija.

(2.3.) Sveučilišni studiji nisu postali znanstveni

Izdvajanjem dvogodišnjih studija - kao stručnih - iz sveučilišta 1990-ih, sveučilišni studiji nisu postali uvodi u znanstvena istraživanja pa tako ni sveučilišta nisu postala doista znanstveno-nastavne ustanove.

2.3.1.

Sveučilište, odnosno sveučilišna sastavnica nije dužna izvoditi ni diplomski studij kao uvod u znanstveno istraživanje ni poslijediplomski doktorski studij. Ako potonji i izvodi, nerijetko ga ne ustrojavaju vodeći znanstvenici sastavnice nego skupina osobno povezanih nastavnika radi zarade od školarina pa za njega - kao da ne izvode djelatnost po kojoj sveučilište uopće jest sveučilište - sastavnici plaćaju komunalne troškove, a država takav studij izravno ne podupire (ali ga akreditira!), nego, može bitno, neizravnim potporama za istraživačke projekte i za zapošljavanje znanstvenih novaka.

2.3.2.

Sveučilišnim studijima u pravilu nedostaju studium generale (filozofijski i socijalnokritički uvodi u znanosti), temeljni znanstveni sadržaji i postupci (ne samo matematika, fizika ili sociologija nego i temeljni sadržaji i istraživački postupci svake od znanstvenih grana) te zadovoljavajući udio seminara, vježbi, konzultacija i drugih intenzivnih oblika nastave za male skupine studenata.

2.3.3.

Sveučilišni nastavnik izabran u znanstveno-nastavno zvanje od države prima plaću za to da 50 % radnog vremena znanstveno istražuje, no ne i potporu za istraživanje (čak niti za pretplatu na baze podataka) pa stoga nema slobodu istraživanja po kojoj sveučilišni nastavnik to jest; no, ima slobodu da u tih 50 % plaćenog vremena ne radi znanstveno - a i da uopće ne radi.

2.3.4.

Osoba izabrana u znanstveno-nastavno zvanje nema pravo ni dužnost izvoditi nastavu na poslijediplomskim studijima, čak ni doktorskim, nego to pravo stječe kao privilegiju na temelju bliskosti s kolegama koji organiziraju takve studije te na temelju dodatne - ali ne kvalificirane i površne - ocjene svojih znanstvenih postignuća za predavanje pojedinoga nastavnog predmeta.

2.3.5.

Sveučilišta svojim pravilnicima dopuštaju da njihovi nastavnici imaju dvostruko nastavno opterećenje od onoga za koje su plaćeni od države - da dakle po svojem djelovanju nisu sveučilišni nastavnici.

(2.4) Stručni studiji vraćeni su u stanje u kojemu su bili 1950-ih i 1960-ih

2.4.1.

Tijekom 1950-ih i 1960-ih u Hrvatskoj je nastalo četrdesetak visokih i viših škola, od kojih je nemali broj služio uglavnom za to da osobe skromnog predznanja koje plate školarinu i/ili slična davanja (ili su, u slučaju visokih škola, rukovodioci bez škola) steknu VSS ili čak VSS. Država je, da unaprijedi te studije, prisilila 1970-ih sveučilišne fakultete da ih integriraju kao posebne dvogodišnje ili trogodišnje studije (I., kasnije VI. stupnja) u kojima će nastavu izvoditi sveučilišni nastavnici, a mlađim nastavnicima viših i visokih škola uvjetovala zadržavanje svojih radnih mjesta prenesenih na fakultete stjecanjem doktorata znanosti i izborom u znanstvenonastavna zvanja.

2.4.2.

Proglašavanjem dvogodišnjih fakultetskih studija stručnima, snižavanjem kvalifikacija njihovih nastavnika i izdvajanjem većeg broja tih studija iz sveučilišta 1990-ih i 2000-ih godina te neselektivnim osnivanjem i akreditiranjem niza novih sveučilišnih i izvansveučilišnih stručnih studija vrlo je vjerojatno nemali broj stručnih studija vraćen u stanje u kojemu su bili studiji viših i visokih škola 1950-ih i 1960-ih godina.

2.4.3.

Također, u nastavi stručnih studija predavanja nerijetko pretežu nad vježbama i drugim radno intenzivnim oblicima nastave u malim skupinama.

2.4.4.

Nastavnici veleučilišta i visokih škola izabrani u znanstveno-nastavna zvanja nemaju pristup potporama za znanstvena istraživanja MZOŠ pod uvjetima jednakima onima kolega zaposlenih u sveučilištima.

2.4.5.

Iako se za mnoge stručne studije (opravdano ili ne) smatralo da su slabiji od sveučilišnih, veleučilišta i visoke škole nemaju mogućnost da uz potporu MZOŠ razviju znanstvene jedinice i zahvaljujući njima postanu sveučilišne sastavnice; pogotovo nema pravila da sveučilišne sastavnice koje nemaju dovoljne znanstvene rezultate gube akreditacije, ali, ako imaju nastavnike kvalificirane za stručnu nastavu, nastavljaju djelovati kao visoke škole ili veleučilišta.

2.4.6.

Nastavnici u znanstveno-nastavnim i nastavnim zvanjima nisu u ta zvanja birani po mjerilima koja jamče da su sposobni primjenu znanja, odnosno struku (izvedeni stručni projekti, opće didaktičko obrazovanje i nastavno iskustvo nisu dovoljna jamstva jer je podučavanje struke, pogotovo u društvenim znanostima kao što su pravo i ekonomija, a vjerojatno i u medicini i dijelu tehnike, najteže izvediva nastava).

(2.5) Skupo produljenje sveučilišnih studija za prvo zaposlenje

Produljenjem sveučilišnih studija za prvo zaposlenje, uslijed navodne provedbe Bolonjskog procesa 2000-ih:

- ti su studiji, umjesto da budu skraćeni ili ostanu četverogodišnji, produženi na pet godina, čime su svrhe Bolonjskog procesa izigrane i izjalovljene;
- diplomski studiji (1 - 2 godine) nisu razvijeni u znanstveno-istraživačke, pa su tek na njih dodani doktorski studiji, od kojih opet mnogi sadrže previše nastave (neki bez seminara i vježbi!) pa, ako i jesu, znanstveni nisu istraživački;
- država je povećala potporu sveučilištima za 20 % za produženje sveučilišnih studija za prvo zaposlenje, ali i dalje ne podupire izravno, makar dijelom, doktorske studije.

(2.6.) Neopravdano izdvajanje znanosti u institute i projektno podupiranje redovitih istraživanja

2.6.1.

Izdvajanje znanosti u javne institute, započeto 1950-ih, danas je opravdano samo u pogledu onih javnih znanstveno-istraživačkih instituta koji:

- trajno obavljaju zadatke čije obavljanje je nespojivo sa znanstvenom slobodom sveučilišnih nastavnika da sami biraju probleme svojih znanstvenih istraživanja i istražuju ih na način koji sami izaberu (takve zadatke obavljaju, vjerojatno, samo institucije kao što su Državni hidrometeorološki zavod i, dijelom, oceanografski instituti te državni arhivi); dalje se ustanova te vrste naziva državni institut;
- trajno postižu vrhunske svjetske znanstvene rezultate (kakve postižu institutes of advanced studies; takav je u Hrvatskoj trebao biti MedILS; teško je bilo koji hrvatski javni institut danas te razine iako ima više istraživača, pa i čitavih istraživačkih jedinica, u više instituta te razine; no takve je razine i više sveučilišnih istraživača i jedinica; dalje se ustanova te vrste naziva nacionalni institut.

2.6.2.

Sveučilišni nastavnik izabran u znanstveno-nastavno zvanje prima od države plaću za to da 50 % radnog vremena znanstveno istražuje, no ne i potporu za istraživanje (vidi 2.3.3.). Potporu za redovita istraživanja od Republike Hrvatske može dobiti samo znanstveno-istraživačkim projektima, konkretno MZOŠ-a, koji su višestruko disfunkcionalni:

- nastavnik koji ne dobije takvu potporu nema mogućnost da znanstveno istražuje (vidi 2.3.3.), ali ni dužnost da istražuje ako je redoviti profesor u trajnom zvanju (oko 1/8 sveučilišnih nastavnika);
- projekti su to samo prividno (projekt uspijeva ako su njegovi radovi uglavnom izrađeni prije prijave projekta jer inače nemaju izgleda da budu objavljeni prije izvješća o projektnim rezultatima);
- projekti destimuliraju povezivanje istraživača raznih fakulteta (jer samo u jednom mogu imati novake) pa time otežavaju opstanak malih - u pravilu temeljnih - znanstvenih disciplina;
- zbog netom navedenih razloga, troškovi upravljanja projektima neopravdano su visoki u odnosu na njihove učinke.

2.6.3.

Podupiranje znanstveno-istraživačkih projekata (a vjerojatno i ostalih znanstvenih djelatnosti) putem Hrvatske zaklade za znanost (HZZZ) nije postiglo svrhu:

- HZZZ se u prvom redu financira iz proračuna koji joj je trebao dati samo početni kapital;
- još je veći nerazmjerni troškovi upravljanja HZZZ-a i potpora koje HZZZ daje znanstvenicima (kao što to pokazuje usporedba iznosa plaća zaposlenika HZZZ-a i iznosa potpora koje HZZZ daje za znanstvene djelatnosti);
- iako je HZZZ po izvoru svojih prihoda javni fond, djeluje kao da je privatni i, štoviše, kao da nije dio hrvatskoga pravnog sistema (vidi 2.9.al.9).

2.6.4.

Asistentura, koja je bila pretplata na redovitu profesuru, zamijenjena je ili barem dopunjena znanstvenim novaštvom koje je smišljeno i uvedeno kad je doktorand izrađivao disertaciju tijesno suradujući s mentorom na istraživačkom projektu potonjega, tj. uvedeno prije nego što je više hrvatskih sveučilišta ustanovilo doktorske studije u istom polju. U međuvremenu, novaštvo je postalo teško spojivo s doktoratom na drugom sveučilištu te gotovo nespojivo s doktoratom koji uključuje opsežnu nastavu u obliku predavanja. Uz to, korištenje novaštva za svrhe različite od doktorskog istraživanja (npr. za komercijalne projekte, za čekanje specijalizacije u medicini i sl.), učinilo je novaštvo nedovoljno učinkovitim sredstvom za stjecanje doktorata.

2.6.5.

Potpora Republike Hrvatske temelji se na znanstvenim istraživanjima koja nisu primjenjiva u hrvatskoj industriji, medicini, upravljanju i sl. i/ili nisu temelj nacionalne kulture i/ili sveučilišne nastave (jer se izvode u javnim znanstvenim institutima, tj. izvan sveučilišta, i to od znanstvenika koji u pravilu nisu sveučilišni nastavnici), nisu za Hrvatsku dovoljno korisna ili nisu uopće korisna. Štoviše, RH podupirući izvan-sveučilišna temeljna istraživanja

- u prirodnim znanostima podupire prvenstveno razvoj stranih zemalja koje su u stanju primijeniti rezultate hrvatskih istraživanja;
- u društvenim i humanističkim znanostima ne omogućava im da budu izložene onoj kritici kojoj su izložena sveučilišna istraživanja, posebice u primjereno izvođenim poslijediplomskim i diplomskim studijima.

(2.7.) Nestanak diplomskih ispita - i sveučilišta

Diplomski ispiti, koji su se najdulje održali na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (po jedan iz svakoga od dva glavna predmeta), sve do provedbe Bolonjskog procesa omogućavali su procjenu ukupnih sposobnosti i znanja svakog studenta na načine (pisani i usmeni, oba komisijska) koji su bili nepristraniji od ispita iz niza pojedinačnih predmeta, naročito usmenih pred ispitivačima pojedincima koji su isto i nastavnici predmeta. Za diplomatske ispite može se kvalificirati i položiti ih samo manji broj studenata. Niska prolaznost nije prihvatljiva kad studiji postanu masovni. Zbog toga su Bolonjskim procesom ukinuti. Stoga Bolonjski proces može uspjeti samo ako za njih nađe odgovarajuću zamjenu.

(2.8.) Promašena mjerila akreditacije i njihova neprozirna provedba

2.8.1.

Mjerila akreditacije studija i učilišta nisu zaokupljena bitnim, tj. u prvom redu znanstvenim radovima, stručnim postignućima i nastavnim uspjesima mentora, publikacijama proizvedenih doktora znanosti, uspjesima diplomata u profesionalnim ispitima i u dobivanju nastavnika zaposlenja, uspjesima studenata, a time i nastavnika u problemskim ispitima ocijenjenima od vanjskih ispitivača, međunarodnom i socijalnom mobilnošću studenata; a u drugom redu strukturom nastave (primjerenim udjelom seminara, vježbi, konzultacija itd.) i raspoloživom opremom; nego su zaokupljena uspješnošću organizatora studija i učilišta u ispunjavanju obrazaca za akreditaciju i njihovom društvenom moći.

2.8.2.

Ocjenitelji studija i učilišta ne razrađuju opća mjerila akreditacije za pojedina znanstvena i stručna polja pa stoga način primjene općih mjerila ostaje tajnim, a njihova primjena neproverljivom.

2.8.3.

Usljed promašenih mjerila akreditacije i njihove neprozirne primjene, u Hrvatskoj je nastalo 150 doktorskih studija (a ne bi trebao nijedan jer je svaki vodeći znanstvenik po definiciji kvalificirani mentor i nastavnik doktoranada te s drugima takvim nastavnicima sveučilišne sastavnice čini i doktorski studij), nijedan od postojećih preddiplomskih i diplomskih sveučilišnih studija nije izgubio akreditaciju, a osnovano je na desetke novih stručnih studija i visokih škola, od kojih su neki već na prvi pogled dvojbene kakvoće.

(2.9.) Država i dalje nastoji upravljati visokim obrazovanjem i znanstvenim djelatnostima

2.9.1.

Državna nadležnost u visokom obrazovanju i znanstvenim djelatnostima usredotočena je na državno upravljanje javnim ustanovama umjesto na financiranje visokog obrazovanja i znanstvenih djelatnosti te njihovo uređivanje (sprečavanja monopola i sukoba interesa i sl.) u svrhu financiranja; posebno država:

- S Nacionalnim vijećem za znanost protuustavno u znanstvena zvanja bira i time prekludira izbore u znanstveno-nastavna zvanja koja su po Ustavu u autonomnoj nadležnosti sveučilišta;
- putem MZOŠ-a čini to isto odobravajući znanstvene novake;
- putem MZOŠ-a određuje koji će sveučilišni nastavnik dobiti projektnu potporu za redovito istraživanje pa time određuje, ponovno protuustavno, koji od njih doista može djelovati kao sveučilišni nastavnik;
- država svojim akreditacijama, i opet protuustavno, određuje koja sveučilišna institucija smije izvoditi doktorske studije, a time i koja doista jest sveučilišna i koji sveučilišni nastavnici doista to jesu, kao da njihov izbor u zvanje nije dovoljan;
- ne poduzima mjere da privatna visoka učilišta ispunjavaju ona ista mjerila kvalitete i, pogotovo, akademske samouprave koja su obvezatna za javna visoka učilišta;
- bezrazložno razlikuje javna i privatna visoka učilišta, ali ne sprečava sukob interesa javnog i privatnog;
- provodi svoje mjere se podzakonskim općim aktima, koji su nestalni, pa korisnicima onemogućavaju planiranje vlastitog razvoja,
- provodi svoje mjere pojedinačnim aktima koji su nerijetko protupravni, naročito postupovno, ili čak tajni;

- ustrojila je Hrvatsku zaklada za znanost (HZZZ) kao da je privatna iako je gotovo u cijelosti poduprta iz državnog proračuna, a ona djeluje kao da je i izvanpravna: izrijeком ne poštuje ustavno pravo na pravni lijek i ustavno jamstvo autonomije znanstvenih polja i znanstvenih grana te Zakon o općem upravnom postupku.

2.9.2.

Postavljajući se kao upravljač visokog obrazovanja i znanstvenih djelatnosti, država ih štiti od izloženosti vanjskim utjecajima i time potiče domaće akademske monopole i parohijalnost, smanjuje potrebu razvoja i onesposobljuje za sudjelovanje u EU-u u kojem će, nakon razdoblja prilagodbe (ako EU uspije), svaki znanstvenik EU-a imati pravo natjecati se za svako znanstveno i nastavno radno mjesto u Hrvatskoj.

(2.10) „Historijski model” financiranja visokog obrazovanja

Država još uvijek podupire visoka učilišta i visoke studije na temelju tzv. historijskog modela financiranja, tj. modela koji je nastao rješavanjem niza pojedinačnih slučajeva te koji se sastoji od nejednoobraznih i nejasnih te neobjavljenih mjerila.

• socijalnost države u podupiranju visokih studija sastoji se u značajnoj mjeri u podupiranju najlošijih studenata kojima se omogućava da na račun države, ponekad uz simbolično vlastito sudjelovanje, studiraju praktično bez ograničenja trajanja.

MOGUĆNOSTI PROMJENA

(3.1.) Izbori najboljih

3.1.1.

Izbor u znanstvenonastavno zvanje (mutatis mutandis, jednako vrijedi i za umjetničko-nastavno zvanje na sveučilištu te za znanstveno ili umjetničko zvanje na sveučilištu ili javnom institutu), kao izbor na radno mjesto ili u naslovno zvanje, sveučilište provodi samostalno (ne više na temelju izbora u znanstveno zvanje po odluci matičnog odbora Nacionalnog vijeća za znanost ili sl.), pod postojećim uvjetima i uvjetima iz točaka 3.1.1.1. - 3.1.1.6.

3.1.1.1.

SVAKO znanstveno-nastavno zvanje stječe se na razdoblje od pet godina, i to na jedan od sljedeća tri načina:

a) Ponovnim izborom u isto znanstveno-nastavno zvanje koji uključuje izbor u dopunsko zvanje istraživača (uključuje izbor u redovitog profesora kao trajno zvanje i ponovni izbor - bez ograničenja broja ponovnih izbora

- u zvanje docenta i izvanrednog profesora, u svakom slučaju samo na temelju novih znanstvenih ili umjetničkih radova i uspješno izvođene nastave koja se ocjenjuje na temelju vanjskog ocjenjivanja ispita i uspjeha diplomata studija u profesionalnim ispitima te studentskih ocjena nastave), stječu se sljedeća posebna prava na:
- nastavno opterećenje jednako opterećenju nastavnika u nastavnom zvanju (oko 450 norma sati godišnje);
- vodstvo (nošenje) svakog predmeta stručnog studija, svakog predmeta - osim temeljnog - sveučilišnoga prijediplomskog ili diplomskog studija i izvedbu vježbi u poslijediplomskom studiju;
- bez natječaja, državnu potporu za osnovno znanstveno djelovanje za održavanje vlastite znanstvene kompetencije (za nabavu jednostavnije opreme, sudjelovanje u skupovima itd.).

b) Prvim izborom u znanstveno-nastavno zvanje, koji uključuje izbor u dopunsko zvanje istaknutog istraživača, stječu se posebna prava na:

- ba) redovito nastavno opterećenje (300 norma sati godišnje);
- bb) vodstvo (nošenje) svakoga nastavnog predmeta (sveučilišnoga ili stručnog studija; prijediplomskoga, diplomskog i poslijediplomskog);
- bc) mentorstvo doktorandu i članstvo u povjerenstvu za ocjenu i obranu prijave doktorske disertacije i same disertacije;
- bd) bez natječaja, državnu potporu za redovito znanstveno, odnosno umjetničko, djelovanje (za nabavu složenije opreme, sudjelovanje u skupovima itd.);
- be) članstvo u stručnom povjerenstvu za ponovni izbor znanstveno-nastavno zvanje.

c) Posebnim izborom, uz izbor u bilo koje od znanstveno-nastavnih zvanja, u dopunsko zvanje vodećeg istraživača (za nastavnika kojega rektor poziva da se natječe ili za nastavnika sveučilišta koji to zahtijeva prije isteka vremena svojega prvog ili posebnog izbora; na taj način može biti izabrano do 30 % redovitih profesora, 20 % izvanrednih profesora i 20 % docenata koji su istaknuti istraživači u pojedinom znanstvenom ili umjetničkom polju sveučilišta, a, ako je novim izborom prijedben udio određenoga dopunskog zvanja, najraniji posebni izbor u to zvanje, osim izbora po pozivu sveučilišta, pretvara se u prvi izbor), stječu se posebna prava na:

- aa) smanjeno nastavno opterećenje (150 norma sati godišnje);
- ab) vodstvo povjerenstva za ocjenu i obranu prijave doktorske disertacije i same disertacije;
- ac) bez natječaja, državnu potporu za složenije redovito znanstveno, odnosno umjetničko djelovanje (za nabavu složenije opreme, sudjelovanje u skupovima, plaće tehničkim i administrativnim suradnicima, itd.);
- ad) članstvo u stručnom povjerenstvu za prvi i za posebni izbor u znanstveno-nastavno zvanje;
- ae) pravo na zaposlenje uz punu plaću iz državnog proračuna neovisno o svojoj životnoj dobi, dok god je vodeći istraživač u tom zvanju.

3.1.1.2.

Uvjet je za izbor u svako znanstveno-nastavno i svako nastavno zvanje sposobnost podučavanja primjene znanja, tj. struke izradom i primjenom izvornog udžbenika struke; od tog je zahtjeva izuzeta osoba koja se natječe za vodećeg istraživača i ona koja je u to zvanje izabrana.

3.1.1.3.

Radi izbjegavanja sukoba interesa:

a) osoba koja je u sveučilištu stekla doktorat znanosti ili umjetnosti ne može u idućih pet godina na istom sveučilištu biti izabrana u znanstveno ili umjetničko, odnosno znanstveno-nastavno ili umjetničko-nastavno zvanje; iznimno može ako u Hrvatskoj ne postoje institucionalni uvjeti (npr. jer postoji samo jedna sveučilišna sastavnica za politologiju), no u tom slučaju i stručno povjerenstvo za izbor docenta ili profesora treba biti sastavljeno kao za izbor redovitog profesora, a stručno povjerenstvo za izbor redovitog profesora kao povjerenstvo za posebni izbor;

b) osoba može u istom sveučilištu biti izabrana u najviše dva zvanja uzastopce (tj. za docenta i izvanrednog profesora ili za izvanrednog i redovitog profesora); iznimno može biti birana i u više zvanja uzastopce, pod uvjetima iz t. a).

3.1.1.4.

Pod uvjetima propisanim zakonom, natječaji za izbor u zvanja i na radna mjesta na sveučilištima otvoreni su stranim državljanima.

3.1.1.5.

Stručno povjerenstvo za:

a) izbor docenta ili izvanrednog profesora sastoji se od triju članova od kojih dva iz grane za koju se provodi izbor, a od potonjih najmanje jedan iz priznatoga inozemnog sveučilišta;

b) izbor redovitog profesora sastoji se od pet članova, od toga tri iz grane za koju se provodi izbor, a od potonjih najmanje dva iz različitih priznatih inozemnih sveučilišta; jedan iz polja, ali ne iz grane, u koju se provodi izbor; jedan iz srodnog polja;

c) posebni izbor, u zvanje vodećeg istraživača, sastoji se od sedam članova, od toga: tri iz grane za koju se provodi izbor, svi iz različitih priznatih inozemnih sveučilišta; dva iz polja ali ne iz grane u koju se provodi izbor; dva iz dva srodna polja.

3.1.1.6.

a) Rektorski zbor, na prijedlog svog vijeća polja, koji sačinjavaju svi vodeći istraživači hrvatskih sveučilišta i nacionalnih instituta izabrani u to polje, priznaje strana sveučilišta čiji pripadnici određenih polja i grana te zvanja mogu biti izabrani za članove stručnih povjerenstava hrvatskih sveučilišta za izbore u zvanja.

b) Nacionalno vijeće za znanost može poništiti odluku iz t. a) ako nađe da pogoduje znanstvenu instituciju, skupinu znanstvenika ili pojedinog znanstvenika.

3.1.2.

Izbor u znanstveno, odnosno umjetničko zvanje, kao izbor na radno mjesto ili u naslovno zvanje, provodi sveučilište ili kvalificirani javni institut samostalno (ne više matični odbor Nacionalnog vijeća za znanost ili na temelju njegova izbora) uz odgovarajuću primjenu točke 3.1.1.

3.1.3.

Izbor u nastavno zvanje (predavača, višeg predavača, profesora i dr.) na radno mjestu u stručnom studiju, neovisno o tome tko je nosilac studija (sveučilište, veleučilište ili visoka škola), provodi ili potvrđuje Vijeće veleučilišta i visokih škola svojim stručnim tijelima za pojedina stručna polja u koja su na odgovarajući način uključeni predstavnici sveučilišta, odnosno sastavnica, sveučilišta koja provode stručne studije.

(3.2) Mjerila razlikovanja sveučilišnih i stručnih studija

3.2.1.

Načela sveučilišnih prijediplomskih studija:

- namijenjeni su prvenstveno maturantima gimnazija, no otvoreni su i onima koji su završili srednje stručne škole te položili maturalne ispite iz temeljnih predmeta;
- pripremaju prvenstveno za stručni diplomski studij i/ili vježbeništvo i profesionalni ispit; a najbolje za sveučilišni diplomski studij; s tim što četverogodišnji sveučilišni studij mora pripremiti i za prvo zaposlenje.

3.2.2.

Načela stručnih prijediplomskih studija:

- namijenjeni su prvenstveno maturantima srednjih stručnih škola i/ili onima koji su stekli iskustvo u struci, no otvoreni su i onima koji su završili gimnazije te položili maturalne ispite iz stručnih predmeta;
- pripremaju za prvo zaposlenje, a ne za znanstveno istraživanje;

3.2.3.

Na temelju zakona i/ili sporazuma sveučilišta i drugih visokih učilišta, posredstvom Rektorskog zbora i vijeća veleučilišta i visokih škola te MZOŠ:

- najmanje uspješni studenti prve ili druge godine sveučilišnoga prijediplomskog studija (oni koji su bez opravdanja izgubili godinu + 10 % onih koji su je položili s najnižim uspjehom) stječu pravo upisa samo u višu godinu najbližih stručnih studija, pod uvjetom da obave odgovarajuće vježbe i praksu te polože razlikovne ispite u vrijednosti do npr. 10 - 20 ECTS.
- najmanje uspješni studenti prve godine stručnoga prijediplomskog studija (oni koji su bez opravdanja izgubili godinu + 10 % onih koji su je položili s najnižim uspjehom) stječu pravo da završe samo dvogodišnji stručni studij (a tek nakon stručnog iskustva da studij nastave).

3.2.4.

Na temelju sporazuma Rektorskog zbora i vijeća veleučilišta i visokih škola, posredstvom MZOŠ-a:

- najuspješniji diplomati prijediplomskoga stručnog studija (npr. 10 - 20% najboljih) stječu pravo upisa u najbliže sveučilišne diplomatske studije, pod uvjetom da polože razlikovne ispite u vrijednosti do npr. 30 ECTS-a;
- najuspješniji studenti (npr. 5 - 10 % najboljih) prve ili druge godine stručnoga prijediplomskog studija stječu pravo upisa u višu godinu sadržajno najbližih sveučilišnih prijediplomskih studija, pod uvjetom da polože razlikovne ispite u vrijednosti do npr. 10 - 20 ECTS-A.

3.2.5.

Država svojim mjerama, posebice, financijskim potporama nastoji postići da diplomanata stručnih studija bude dvostruko više od diplomanata sveučilišnih studija.

(3.3.) Dovršetak izgradnje sveučilišta kao znanstvenonastavnih institucija

3.3.1.

Sveučilište, odnosno sveučilišna sastavnica, dužna je preko svojih vodećih i drugih aktivnih istraživača izvoditi sveučilišni diplomski studij kao uvod u znanstveno istraživanje za broj studenata jednak 10-20 % broja diplomata svojega sveučilišnoga prijediplomskog studija (BA/BSc) te poslijediplomski doktorski studij za broj studenata jednak 30 - 60 % diplomata svojega sveučilišnoga diplomskog studija (MA/MSc).

3.3.2.

U sveučilišnome prijediplomskom studiju i u sveučilišnome diplomskom studiju koji je uvod u znanstveno istraživanje najmanje 20 % sadržaja čine opći predmeti (studium generale) i 50% sadržaja temeljni predmeti te najmanje 20 % satnice čine seminari, a 30% vježbe i drugi oblici intenzivne nastave za male skupine studenata.

3.3.3.

Sveučilišna sastavnica smije izvoditi sveučilišni prijediplomski i sveučilišni diplomski studij koji je uvod u znanstveno istraživanje pod uvjetom da 75 % sati nastave, uključujući nastavu temeljnih predmeta, izvode nastavnici koji su stalni zaposlenici s punim radnim vremenom sastavnice i/ili sveučilišta.

3.3.4.

U sveučilišnome doktorskom studiju najviše 1/3 sadržaja (60 ECTS) čini nastava, od koje su barem polovina seminari, vježbe, konzultacije i drugi radno intenzivni oblici, najmanje po 1/6 sadržaja (30 ECTS) čine studijski boravak (studij i/ili istraživanje) u priznatoj inozemnoj znanstvenoj instituciji u glavnom polju studija i objavljeni znanstveni radovi doktoranda izvedeni iz doktorske disertacije te najmanje 1/3 sadržaja (60 ECTS) čini sama disertacija.

3.3.5.

Sveučilišna sastavnica može izvoditi poslijediplomski doktorski studij u određenom znanstvenom ili umjetničkom polju ako zapošljava sa stalnim radnim vremenom najmanje 10(?) sveučilišnih nastavnika izabranih za istaknute istraživače u tom polju, od toga najmanje tri za vodeće istraživače.

3.3.6.

Sveučilišni fakultet koji ne izvodi poslijediplomski doktorski studij dulje od pet godina smije nastaviti rad samo kao sveučilišni odjel, a sveučilišna sastavnica koja ne izvodi sveučilišni diplomski studij kao uvod u znanstveno istraživanje dulje od pet godina smije nastaviti rad, ako za to ispunjava uvjete, kao stručni studij sveučilišta ili visoka škola ili veleučilište ili odjel veleučilišta.

(3.4.) Razvoj stručnih studija

3.4.1.

U stručnom studiju 40 % - 60 % sadržaja studija čine temeljni predmeti koji su zajednički svim studijima iste vrste, a 40 % - 60 % satnice čine vježbe i drugi oblici praktične nastave.

3.4.2.

Aktivni istraživač veleučilišta ili visoke škole ima jednaka prava kao i takav istraživač sveučilišta.

3.4.3.

Veleučilište ili visoka škola koje je u postupku akreditacije ocijenjeno kao iznadprosječne kakvoće ima pravo na državnu potporu za zapošljavanje odgovarajućeg postotka nastavnika u znanstvenonastavnim zvanjima i zvanjima aktivnih istraživača radi pretvorbe u sveučilište ili sastavnicu sveučilišta.

(3.5) Skraćenje sveučilišnih studija

3.5.1

Zakonom se izjednačava vrijednost dosadašnjega petogodišnjega sveučilišnog studija (za magisterij) i četverogodišnjega sveučilišnog diplomskog studija (za bakalaureat).

Sveučilište, odnosno sveučilišna sastavnica koja izvodi sveučilišni prijediplomski studij u trajanju od tri godine, dužna ga je produžiti za godinu dana dodavanjem odgovarajućih sadržaja sveučilišnog diplomskog studija.

3.5.2.

Država pokriva sve troškove (školarine, istraživanje, stan i hrana) za najmanje 50 % studenata sveučilišnih diplomskih studija koji su uvod u znanstveno istraživanje i poslijediplomskih doktorskih studija ustanovljenih u skladu s t. 3.3.1.

(3.6.) Pretvorba javnih instituta i javne potpore znanstvenog i umjetničkog djelovanja

3.6.1.

a) javni institut koji za to ima uvjete pretvara se u:

aa) državni institut koji obavlja poslove od trajnoga javnog interesa kakvi ne smiju biti nametnuti sveučilišnim nastavnicima kao dio njihovih redovitih radnih dužnosti jer bi to bilo protivno autonomiji sveučilišta; ili

aa) državni institut koji obavlja poslove od trajnoga javnog interesa kakvi ne smiju biti nametnuti sveučilišnim nastavnicima kao dio njihovih redovitih radnih dužnosti jer bi to bilo protivno autonomiji sveučilišta; ili

ab) nacionalni institut koji obavlja poslove od trajnog interesa prvenstveno za hrvatsku znanstvenu zajednicu; ili,

ac) visoko učilište (sveučilište, sastavnicu sveučilišta, veleučilište, visoku školu) ako za to ispunjava uvjete, s tim što, ako ispunjava glavne uvjete, ima pravo da od države dobije potporu za ispunjenje preostalih uvjeta (vidi t. 2.6).

c) Tokom pretvorbe po t. a, institut ima prava i dužnosti fakulteta, a Nacionalno vijeće za znanost prava i dužnosti sveučilišta, odnosno sveučilišnog senata.

3.6.1.1.

Ako aktom o njegovu osnivanju nije određeno drugačije, državni institut u odnosu na svojeg osnivača ima onaj položaj koji sveučilišni odjel ima u odnosu na sveučilište.

3.6.1.2.

Nacionalni institut, čija je prvenstvena zadaća da služi povećanju znanstvenih sposobnosti hrvatskih znanstvenika, odnosno umjetnika i njihove zajednice u polju, odnosno poljima radi kojih je institut osnovan:

- zapošljava kao znanstvenike, odnosno umjetnike osobe izabrane u vodeće istraživače, a kao suradnike osobe izabrane u istaknute istraživače; znanstvenik, odnosno umjetnik kojemu prestane zvanje vodećeg istraživača može se vratiti na svoje radno mjesto u sveučilištu ili nastaviti raditi u nacionalnom institutu u svojem znanstvenom ili umjetničkom zvanju kao suradnik vodećih istraživača;
- ima stručno vijeće čiju jednu polovinu čine predstavnici odgovarajućeg, odnosno odgovarajućih polja Rektorskog zbora, a drugu polovinu predstavnici znanstvenika i suradnika instituta; stručno vijeće ima u izborima u znanstvena, odnosno umjetnička zvanja i radna mjesta onu nadležnost koju u sveučilištu ima senat;
- ima upravno vijeće koje sačinjavaju predstavnici vijeća polja Rektorskog zbora, zaposlenika i MZOŠ.

3.6.2.

Svaka osoba izabrana u dopunsko zvanje aktivnog istraživača ima pravo, bez natječaja, na potporu za znanstveno, odnosno umjetničko djelovanje (vidi 3.1.1.1.)

3.6.3.

Hrvatska zaklada za znanost podupire znanstvene djelatnosti od interesa za Republiku Hrvatsku (osim redovite znanstvene djelatnosti aktivnih istraživača u visokim učilištima, vidi 3.6.2., tj.3.1.1.1.), naročito putem potpora za znanstveno-istraživačke projekte dijela vodećih i aktivnih istraživača koji postižu najbolje znanstvene rezultate i/ili rezultate koji su najkorisniji za gospodarski, socijalni, kulturni ili dr. razvoj RH.

3.6.4.

Asistenture i novaštva (znanstvena i umjetnička) zamjenjuju se doktorskim stipendijama, dovoljnim za pokriće svih troškova studija primaoca (školarina, pribor, život) koje plaća država a raspodjeljuju sveučilišta, i posebnim nagradama za sudjelovanje doktoranada i drugih vanjskih suradnika u izvedbi nastave.

3.6.5.

Republika Hrvatska podupire temeljna znanstvena istraživanja koja su primjenjiva u hrvatskoj industriji, medicini, upravljanju i sl. i/ili su temelj nacionalne kulture; i/ili su temelj sveučilišne nastave pa se stoga izvode unutar sveučilišta, i to od sveučilišnih nastavnika.

(3.7.) Stalno vanjsko praćenje i ocjenjivanje kvalitete studija

3.7.1.

Sporazumom između sveučilišta, postupno i stranih, uz posredstvo MZOS-a putem Rektorskog zbora, uvodi se vanjsko („dvostruko slijepo“) ocjenjivanje ispita u, najmanje, temeljnim predmetima sveučilišnih studija (svaki ispit iz takvog predmeta koji je istinski problemski polaže se pisano i anonimno; nakon toga nastavnik predmeta ocijeni ispite, ne znajući za rezultate unutrašnje ocjene ocjenjuje ih anonimno ispitivač koji je nastavnik drugog sveučilišta; ispit koji nije istinski problemski, nego se sastoji od npr. multiple choice zadataka, polaže se pisano i anonimno uz pravo studenata i drugih zainteresiranih na zaštitu zakonitosti u nepristranome pravnom postupku).

3.7.2.

Zakonom se putem Rektorskog zbora i Vijeća veleučilišta i visokih škola uvodi vanjsko („dvostruko slijepo“) ocjenjivanje ispita i drugih važnijih provjera znanja i sposobnosti studenata u temeljnim predmetima stručnih studija.

3.7.3.

Na temelju zakona i uz posredovanje MZOŠ-a, profesionalne udruge (liječničke, odvjetničke, inženjerske komore i sl.), nacionalne i europske, u suradnji s Rektorskim zborom i/ili Vijećem veleučilišta i visokih škola te udrugama visokih učilišta uspostavljaju sustav profesionalnih ispita, usklađene s europskim i međunarodnim mjerilima, za diplomate visokih studija koji su stekli potrebno radno iskustvo i ispunili druge profesionalne uvjete.

3.7.4.

Studentske ocjene nastavnika u znanstveno-nastavnim zvanjima u prvom redu služe orijentaciji nastavnika, a uzimaju se u obzir pri ponovnom izboru nastavnika u ista zvanja.

(3.8.) Objektivna mjerila akreditacija studija i učilišta

Glavna su mjerila akreditacije visokih studija i visokih učilišta sljedeća:

- broj nastavnika u odgovarajućim zvanjima i za izvedbu nastave (vidi posebice 3.3);
- rezultati vanjskog ocjenjivanja ispita i drugih važnijih provjera znanja (vidi posebice 3.7);
- uspjeh diplomata studija u profesionalnim ispitima;
- zaposlenost diplomata studija;
- socijalna mobilnost unutar studija;
- međunarodna mobilnost studenata i diplomata studija.

(3.9.) Državno uređivanje visokog obrazovanja i znanstvenih djelatnosti

3.9.1.

Usredotočena je na državno poticanje uspostave autonomnih akademskih mjerila izvrsnosti (od Rektorskog zbora, na prijedlog Vijeća polja, Vijeća veleučilišta i visokih škola, na prijedlog stručnih tijela), njihovo usklađivanje s međunarodnim mjerilima i ispravljanje od strane sudova i sličnih organa radi onemogućavanja monopola i diskriminacije te financijskog podupiranja visokih studija i učilišta na temelju tih mjerila.

3.9.2.

Jamči da privatna visoka učilišta ispunjavaju ona jednaka mjerila kvalitete i akademske samouprave koja su obvezna za javna visoka učilišta.

3.9.3.

Izjednačava u sve većoj mjeri, pa tako i u financijskom podupiranju, javna i privatna visoka učilišta. Privatno visoko učilište, u onoj mjeri u kojoj je u pravima (posebice u državnoj ili drugoj javnoj potpori) izjednačeno s javnim izjednačeno je i u dužnostima (ne samo akademskim, nego i u radnim obvezama djelatnika, financijska disciplina itd.).

3.9.4.

Potiče ustanovljenje Rektorskog zbora i njegovih tijela (posebice Vijeća polja i sl.) te mu povjerava ovlasti koje su spojene sa sveučilišnom autonomijom.

3.9.5.

Uređuje financiranje visokog obrazovanja i znanstvenih djelatnosti zakonom koji provodi u skladu s općim upravnim postupkom i sužavanjem vlastite diskrecije jasnim i javnim pravilima (oni koji imaju vrše slobodnu ocjenu dužni su je ograničiti pravilima koja sami donose ili razrađuju te ih u tu svrhu objavljuju).

(3.10.) Učinkovita i pravedna potpora

3.10.1.

Država snosi sve neposredne troškove studija (plaće zaposlenika + materijalni troškovi + amortizacija) za prvo zanimanje svakog studenta, redovitog i izvanrednog, sve dotle dok uredno studira u javnome ili u privatnome akreditiranom visokom učilištu.

3.10.2.

Studij za prvo zanimanje u uvjetima štednje jest trogodišnji stručni prijediplomski studij (za prvostupnika) i četverogodišnji sveučilišni prijediplomski studij (također za prvostupnika) te sveučilišni diplomski studij koji uvodi u znanstvena istraživanja i poslijediplomski doktorski studij (državna potpora doktorandu uključuje školarinu te troškove istraživanja i života).

3.10.3.

Student koji studira uz državnu potporu, a bez razloga (u pravilu zdravstvenog) nije uredan u studiju (izgubi godinu ili je među 10 % onih koji su najlošije prošli.) smije nastaviti studij samo na nižoj razini (vidi npr. 3.2.4.), neovisno o tome plaća li nastavak studija on ili majka.

3.10.4.

Osobama izabranima u dopunska istraživačka zvanja država daje automatske potpore (bez natječaja) za znanstveno, odnosno umjetničko djelovanje (vidi 3.6.3., tj. 3.1.1.1.), no potiče ih da te potpore spajaju s javnim potporama za znanstvena istraživanja i za umjetničko stvaralaštvo koje se dodjeljuju natječajima (vidi posebice 3.6.3.).

MJERILA RAZLIKOVANJA SVEUČILIŠNIH I STRUČNIH STUDIJA¹⁸

prof. dr. sc. Ivan Padjen, Sveučilište u Rijeci

Ovo priopćenje nastoji upozoriti na sljedeća dva problema:

1. U Hrvatskoj su visoki stručni studiji ustrojavani izvan sveučilišta pa u njega nepromišljeno i/fili bez dovoljno razloga uključivani (1920-ih, 1970-ih, 2000-ih) i isključivani (1990-ih).
2. U razvijenom svijetu ne razlikuju se samo stručni i sveučilišni, nego i profesionalni studiji te se takva razlika pojavljuje i u Hrvatskoj.

Priopćenje pretpostavlja tekst „Institucije i financije visokog obrazovanja i znanstvenih djelatnosti” izložen na okruglom stolu istog naziva Hrvatske stručne skupine za Bolonjski proces 10. 12. 2012.

POLITIČKO I PRAVNO RAZLIKOVANJE STUDIJA U SVIJETU

1.1.

Sveučilišne i stručne studije, a onda i sveučilišta i visoke stručne škole, moguće je idealtipski razlikovati na sljedeći način:¹⁹

1.1.1.

Ideal-tip sveučilišta, koji je svediv na sintagmu „samoća i sloboda”, uključuje sveučilište, tj. sveučilišni studij, koje svoje studente uvodi u znanje radi znanja samog na načine na koje ga stječu znanstvenici. Iako je sveučilišni studij nužno specijalistički, uključuje studium generale, tj. u početku filozofijsko, a kasnije humanističko-filozofijsko i društveno-znanstveno poimanje jedinstva znanosti i jedinstva obrazovanja. Čisto se znanje stječe na način na koja ga stječu stvaraoči, tj. znanstvenim istraživanjem koje se u humanističkim i društvenim znanostima - a dijelom i u prirodnima - u prvom redu provodi na seminaru. Čak i predavanja imaju prvenstveno znanstvenu svrhu, tj. da kritičko slušateljstvo provjeri nastavnikove nalaze. S obzirom na to da je svrha sveučilišnog studija, baš kao i znanstvenog istraživanja, samozgradnja značaja (karaktera), sveučilišni student mora, poput znanstvenika koji mu je sveučilišni nastavnik, uživati najveću moguću slobodu u izboru i pohađanju nastave koja je već sama po sebi osamljujuća.

1.1.2.

Iz navedenoga slijedi da se visoka stručna škola (*Fachhochschule*), tj. visoki stručni studij, idealtipski razlikuje od sveučilišta, tj. sveučilišnog studija, po jednoj ili više od sljedećih značajki: znanja se stječu radi njihove primjene; težište je nastave na primijenjenim znanjima, uz odgovarajuće zanemarivanje temeljnih; primijenjena se znanja stječu uvježbavanjem načina njihove primjene pa su stoga glavni oblici nastave vježbe; predavanja imaju prvenstveno didaktičku svrhu, tj. olakšavanja prenošenja znanja slušačima; student visokoga stručnog studija dužan je pribivati svim oblicima nastave i stalno se tijekom nastave podvrgavati ispitima i provjerama svojih znanja i vještina.

1.1.3.

Znanstveno-istraživački instituti po djelatnosti su istovrsni sveučilištima, no uživaju još manju slobodu od visokih stručnih škola, počevši s tim da ni njihovi istraživači nemaju slobodu izbora tema i problema istraživanja, nego istražuju to što im odrede osnivači i podupiratelji.

1.1.4.

Međutim, kvalifikacije koje se stječu na kraju visokoga stručnog i na kraju sveučilišnog studija mogu biti jednake, iako ne moraju.

¹⁸ Prinos okruglom stolu Socijalne dimenzije i binarni sustav Hrvatske stručne skupine za Bolonjski proces (Zagreb, 12. studenog 2013.).

¹⁹ T.1.1.1. - 1.1.7. preuzete su iz Ivan Padjen i Zoran Pokrovac, Akademska prava između humboltovskog sveučilišta i Bolonjskog procesa, uvodnik 12. hrvatsko-njemačkog pravničkog simpozija (Pravni fakultet Sveučilišta u Splitu, travanj 2008.), objavljen u Feral Tribune.

1.1.5.

Sveučilišni nastavnik mora, a ne samo treba, biti znanstveni istraživač te mora, a ne samo treba, imati određene slobode i prava i to zbog toga što ih sveučilišni nastavnik ima zahvaljujući svojem položaju u istraživačkom seminaru koji je s jedne strane ustanovljen temeljnim akademskim slobodama i pravima sudionika i s druge sam nosiv za ukupnu sveučilišnu nastavu, a po tom i za znanost.

1.1.6.

Obrazac seminara zajedničko je tumačenje tekstova: svetih, pravnih, filozofijskih, umjetničkih, filologijskih, prirodnoznanstvenih, novinskih itd. U seminaru se tumače tekstovi velikih autora, ali i i sudionika, tj. studenata i nastavnika. Možda najvažnije od svega, kritiziraju se i ocjenjuju nastavnikovi radovi u nastanku. Upravo po tome u seminaru su svi sudionici, tj. i nastavnici i studenti, u načelu slobodni i jednaki te podložni u krajnjoj liniji prosudbi jedni drugih na temelju u seminaru izloženih i raspravljanih razloga, a ne na temelju nastavnikova golog autoriteta.

1.1.7.

Seminar kao institucionalno metodičko ishodište humboldtovskog sveučilišta ne može u eksperimentalnim prirodnim znanostima imati jednaku ulogu, a možda ni funkcionalni ekvivalent. U tim disciplinama odnos nastavnika i studenta u laboratoriju možda je po naravi u stvari odnos gospodara i sluga.

²⁰ U mjeri u kojoj je ta ocjena točna, humboldtovo sveučilište kao ideal-tip nije plodan, a kao ideal nije provediv. U mjeri u kojoj je ta ocjena točna, suprotnost između dviju znanstvenih praksi, seminarske i laboratorijske, od kojih svaka sebe razumije kao počelo sveučilišta, mora imati dalekosežne posljedice za razumijevanje i funkcioniranje akademskih prava.

1.2.

Razlikovanje sveučilišta i visoke stručne škole u značajnoj je mjeri izvedeno iz Kantova razlikovanja primjene i stvaranja koje je imalo dalekosežne posljedice za pravno obrazovanje i za razumijevanje filozofije i politike.²¹

1.2.1.

Po Kantu, supsumcija, tj. rasuđivanje, izlazak je iz pojma, koji je po njemu uvijek nešto univerzalno što služi kao pravilo, na potpuno drugu razinu, naime, na razinu zora (*Anschauung*), koji je uvijek nešto osjetilno. Podrobno:



“Ako se razum uopće proglasi kao moć pravila, onda je rasudna snaga moć supsumiranja pod pravila, tj. razlikovanja stoji li što pod danim pravilom (*casus datae legis*) ili ne... Opća logika ne sadrži nikakve propise za rasudnu snagu i ne može ih sadržavati...

Kad bi ona dakle htjela općenito pokazati, kako bi trebalo supsumirati pod ova pravila, tj. razlikovati, je li što podvrgnuto njima ili ne, onda ona to ne bi mogla drukčije nego opet samo pomoću nekog pravila... Ni jedno pravilo, koje bi mu se propisalo, nije u nedostatku takvoga prirodnog dara sigurno od zlopotrebe. Stoga liječnik, sudac ili državnik može imati u glavi mnogo lijepih patoloških, jurističkih ili političkih primjera [pravila²² - op. I. P.], i to u takvome stupnju da bi sam u tome mogao postati temeljit učitelj, ali će, ali će ipak u njihovoj primjeni lako pogriješiti.”

(Kant, *Kritika čistog uma*, prev.V. D. Sonnenfeld, Zagreb: Matica Hrvatska, 1984, str. 85 [A 133, B 172])

²⁰ Liebig 1830?

²¹ T.1.2.1.-1.2.2.prezete su iz I. Padjen, “Pravo na sjecištu politike, ekonomije i kulture (II): u modernom i u suvremenom ključu”, *Politička misao*, 48: 1 (2011), 7. 38.

²² *Regeln* (Kant, Immanuel, 1977a, *Werke in zwei Bänden, Band 3*, Frankfurt a. M.; <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Kant,%20Immanuel/Kritik%20der%20reinen%20Vernunft>, na str. 185.); *pravila* (Kant, 1970, “Kritika čistog uma”, prij. N. M. Popović, Beograd: Kultura, 150.); *rules* (Kant, 1965.: *Critique of Pure Reason*, tr. N. Kemp Smith, New York: St. Martin's Press, & Toronto: Macmillan, str. 178.). Sonnenfeldova pogreška u prijevodu izraza *Regeln* izrazom *primjeri* (Kant, 1984., *op. cit.*, na str. 85.), umjesto *pravila*, i Ladanova pogreška u prijevodu izraza *επιεικεια* izrazom *nepristranost* (Aristotel, 1982, *op.cit.*, na str. 111. [1137a32-34]; dio 3.1.) umjesto *pravičnost*, (koji Ladan navodi tek kao peti od sedam sinonima *nepristranosti*), iako su vjerojatno slučajna koincidencija, mogle bi jednog dana historičarima hrvatske misli izgledati kao omaške hrvatskih prevodilaca obrazovanih u kantovskom naslijeđu koje su izazvane s jedne strane neugodom uslijed Kantove nemogućnosti da objasni odnos misli i svijeta, izraženu sudom da ne može postojati pravilo kako primijeniti pravilo (a koji Sonnenfeld prevodi kao da ne postoji primjer kako primijeniti pravilo), i s druge strane kantovskim čitanjem Aristotela, iako potonji pokazuje odnos misli i svijeta u praktičnom rasuđivanju, barem sa stajališta pravnika, uspješnije nego što to čini Kant (v. Padjen, 1996., “Fairness as an Essential Element of Law”, *Croatian Political Science Review*, 33:5, str. 111. - 115.).

Iz citiranog Kantova stajališta slijedi da pravna znanost može izučavati samo opća pravila, ali ne i njihovu primjenu koja pretpostavlja talent te uvježbavanje na primjerima. Stoga je pravičnost (v. Aristotel, 1982., *Nikomahova etika*, prij. T. Ladani, Zagreb: Fakultet političkih nauka Sveučilišta u Zagrebu, na str. 111. [1137a32-35]) za Kanta nijema boginja (Kant, 1977b, *Werke in zwolf Baenden, Band 8*, Frankfurt a. M.: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Kant,+Immanuel/Die+Metaphysik+der+Sitten> [MS 234]). U skladu s citiranim stajalištem, koje se nastavlja ocjenom da primjeri donekle štetno djeluju na razumsku spoznaju (Kant, 1984., *op. cit.*, na str. 85. [A 133, B 172]), iz njemačkoga sveučilišnog obrazovanja isključena je tzv. praktična jurisprudencija (Schroeder, Jan, 1979., *Wissenschaftstheorie und Lehre der "praktischen Jurisprudenz" auf deutschen Universitaeten and der Wende zum 19. Jahrhundert*, Klostermann, Frankfurt a. M., 1979.), a matica njemačke pravne znanosti, čiji je vrhunac slobodno-pravni pokret (v. Pokrovac, Zoran, 1995., *Hermann U. Kantorowicz i slobodnopravni pokret*, doktorska disertacija, Pravni fakultet Sveučilišta u Splitu), razapeta je između uvjerenja da suci primjenjuju i uvjerenja da stvaraju pravo. Na tom tragu kasni Hans Kelsen misli ne samo to da je svaki čin primjene prava uvijek i čin njegova stvaranja, nego i to da u međusobnome logičnom odnosu mogu biti samo opće pravne norme nejednaka opsega (ili, još uže, odnosi među opisima tih normi - Joergensen, S., 1937. - 1938., „Imperatives and Logic“, *Erkenntnis* 7, str. 288. - 296.) - uslijed čega je ocjena ustavnosti ili zakonitosti propisa logička operacija. Za razliku od toga, opća pravna norma, npr. ona zakonska, i pojedinačna pravna norma koja je stvorena na temelju opće, npr. ona sudska, nisu u logičnom odnosu - uslijed čega ocjena zakonitosti presude ili upravnog akta nije logička operacija (Kelsen, Hans, 1973., „Law and Logic“, in Id., *Essays in Legal and Moral Philosophy*, tr. Reidel, Dordrecht. Reidel, na str. 246. - 247.; Weinberger, O., 1982., „Kelsens These ueber Unanwendbarkeit logischer Regeln auf Normen“, in *Die Reine Rechtslehre in wissenschaftlicher Diskussion*, Wien, Manz, na str. 109., 113., 121.). Carl Schmitt sa svojim tezama o tome da je pravo odluka, a ne norma (Schmitt, Carl [Šmit, Karl], 2001., „Politička teologija“, u Id., *Norma i odluka*, prev. D. Basta, Beograd: Filip Višnjić, na str. 104. § 105.) te da je suveren onaj tko odlučuje o izvanrednom stanju (ibid.: 91), koje suprotstavlja izravno učenjima mladog Kelsena o pravu kao normi i pravnoj pravni države, ne razlikuje se kakvoćom od teza kasnog Kelsena, a možda ni mladoga. Ma koja bila prevratnička nakana izvorno upisana ili naknadno učitana u jedanaestu tezu o Feuerbachu, „Filozofi su svijet samo različito interpretirali, radi se o tome da ga se izmijeni“ (Marx, Karl/Engels, Friedrich, 1967.: *Rani radovi*, Zagreb: Naprijed, na str. 339.), mogao ju je napisati i sam Kant, a da pritom ne poziva i ne predviđa nikakvu revoluciju - osim, dakako, one, po njemu neizbježne, koja nastaje svaki put kad sudac donosi presudu, a i kad bilo tko izgovara bilo koju rečenicu.

1.2.3.

Ako je Kant doista držao da je moguće nešto toliko dobro znati da je to moguće podučavati, iako ne i primjenjivati jer primjena zahtijeva nadarenost i vježbu, on je bio taj prvi postmodernist koji je proglasio „*Those who can't teach*“ (*though not in so few words*).

1.3.

U mjeri u kojoj moderno (humboltovsko) sveučilište proizlazi, kako to prethodni retci pokazuju, iz razlikovanja teorijskog i praktičkog uma te rasudne snage, koje je (razlikovanje) vjerojatno samo po sebi teorijsko, to razlikovanje nije dovelo sveučilišne studije prirodnih znanosti do slobode koja je za sveučilište nosiva (jer spoznaja prirode u laboratoriju ne može biti slobodna). Možda je dovelo do slobodnih studija prava, medicine i drugih primijenjenih znanosti koje su uključene u sveučilište, no uz previsoku cijenu: znanstveni studij medicine odvojen od struke opasan je za ljude, takav studij prava opasan je za pravo, a time i za državu i društvo, takav studij ekonomije, u kojemu student nauči teoriju računovodstva i financija, ali ne i kada i kako napisati računovodstveno koljeno, opasan je za društvo itd.

1.4.

Moderno sveučilište proizlazi prvenstveno iz praktičke filozofije, i to one političke. Po njoj je država prostor slobode, za razliku od društva, tj. ekonomije, koji je prostor nužnosti da čovjek radom zadovolji svoje potrebe proizvodnjom materijalnih dobara. No, država nije tu zato da zadovolji nečiji proizvod, nego zato da omogući čovjeku da, upravo po tom što je u državi u zajednici s drugima, postigne antički ideal blaženstva, a to je djelovanje duše prema vrlinama, i etičkima, među kojima je najviša i najsavršenija pravednost, i dianoetičkima, među kojima je najviša umovanje. Svrha je sveučilišta da svojemu pripadniku, i nastavniku i studentu, omogući da stjecanjem znanja radi znanja samog sazrije ne tako da postane slobodan građanin (jer to u modernoj državi već jest), a pogotovo ne tako da postane gospodarski samostalan (što ne može biti svrha sveučilišta), nego tako da razvijajući svoje umne sposobnosti stekne hrabrost da se oslobodi predrasuda i tako postane slobodan da djeluje čudoredno iz čiste dužnosti. To može postići samo u slobodi za autonomiju koju država jamči sveučilištu

i svakome njegovom pripadniku te, paradoksalno, ne u društvu s ostalim sveučilištarcima nego u samoći i otuđenosti od svakodnevnog života.

1.5.

Moderno sveučilište vjerojatno je najvećoj mjeri ozbiljilo svoju ideju za najvećeg uspona moderne države, tj. one intervencionističke, socijalne i korporativne, u kojoj je radnička klasa svojim sindikatima i strankama u suradnji s poslodavcima dogovarala svoje i ukupne uvjete društvenog razvoja. U zadnja je tri desetljeća, slabljenjem ili nestankom radničke klase, ekonomija je - točnije kapital - podvrgla sebi i državu i sveučilišta.

1.6.

Nakon što su teorijski temelji za razlikovanje sveučilišnih i stručnih studija u velikoj mjeri prokazani ili nestali, u prvi su plan došla sekundarna mjerila, naočito sljedeća:

- aa) Sveučilišni studiji omogućavaju u prvom redu daljnje studije, a tek u drugom zapošljavanje; obratno stručni studiji, bez obzira na to jesu li prijediplomski, diplomski ili poslijediplomski specijalistički;
- ab) Sveučilišno obrazovanje nužno je za prirodno sazrijevanje u uvjetima produžetka aktivnog života do, npr. 150. godine (kako predviđa Miroslav Radman, a pod njegovim utjecajem EU podupire istraživanja starenja) jer onaj koji će u 25. godini prekinuti školovanje da bi do svoje 45. odgojio djecu ima izgleda da u 45. nastavi studije radi pravog uključivanja u rad samo ako je njegovo obrazovanje do 45. prvenstveno sveučilišno (ili ne?; je li nakon 25. doista moguće stjecati nove vještine, npr. sviranje glasovira?).
- ba) stručne studije upisuju maturanti srednjih stručnih škola, dok sveučilišne studije upisuju maturanti gimnazija;
- bb) Stručne studije izvode nastavnici s VSS i stručnim iskustvom, dok sveučilišne studije izvode doktori znanosti sa znanstvenim radovima;
- ca) Nastavnici stručnih studija imaju oko dvaput veće nastavno opterećenje od nastavnika sveučilišnih studija zbog toga što ne moraju biti znanstveni istraživači;
- cb) Nastavnici stručnih studija mogu u mnogo većoj mjeri od nastavnika sveučilišnih studija biti nastavnici s dijelom radnog vremena, zbog razloga bb (potreba da stalno stječu daljnja stručna iskustva) i ca (nema potrebe da sudjeluju u znanstvenim istraživanjima);
- da) Uglavnom, ali ne isključivo zbog razloga pod b, stručni studiji zanimljiviji su privatnim investitorima pa stoga mogu biti u znatno većoj mjeri od sveučilišnih privatno osnovani i privatno podupirani;
- db) Izvršni stručni studiji neizbježno su veoma skupi, čak u odnosu na dobre sveučilišne studije (manjim dijelom zbog opreme, većim zbog cijene izvrsne stručne nastave, koju mogu izvoditi samo najbolji stručnjaci koje u nastavu često privlači još uvijek velik prestiž, no na sudjelovanje u nastavi s većim dijelom radnog vremena dugoročno u pravilu ih privlači samo zarada usporediva sa zaradom u praksi - liječničkoj, odvjetničkoj, inženjerskoj, računovodstvenoj, prevodilačkoj i sl. ili, štoviše, upravljačkoj).

POLITIČKO I PRAVNO RAZLIKOVANJE STUDIJA U HRVATSKOJ

2.1.

U Hrvatskoj su 1960-ih i početkom 1970-ih postojale tri vrste studija:

- a) visoki u trajanju od četiri do pet godina koji su izvodila sveučilišta, a upisivalo ih je sve više studenata različitog imovnog stanja i obrazovne pozadine, među kojima mnoštvo stipendista.
- b) visoki u trajanju od tri godine koji su izvodile visoke škole (upravna, privredna, tehnička), a upisivali su ih rukovodioci koji su za vrijeme studija primali svoju plaću, sve s obrazloženjem da će kada završe studije biti manje otporni na zapošljavanje stručnjaka.
- c) viši studiji u trajanju od dvije godine koji su izvodile više škole (njih četrdesetak), a upisivale su ih osobe slabijeg obrazovanja i imanja.

2.2.

Krajem 1960-ih i 1970-ih država je sve više škole osim jedne (one „Rade Končara“), kako bi spriječila nisku razinu viših škola i studija uslijed njihove komercijalizacije, pretvorila u studije I. stupnja unutar sveučilišta, ne propisujući pritom da diplomati tih studija imaju pravo bez ispunjavanja dodatnih studija upisati treću godinu studija II. stupnja.

2.3.

Zakonom o visokim učilištima iz 1993., koji jedva da je imao obrazloženje, studiji I. stupnja izdvojeni su kao stručni studiji iz sveučilišta u visoke škole i veleučilišta. Koliko je moguće razabrati, svrha tog odvajanja stručnih i sveučilišnih studija bila je ta da se svi studiji, osim nekoliko pravih znanstvenih, pa prema tome i elitnih, izluče iz sveučilišta. U istu se svrhu velike javne znanstvene institute (prvenstveno IRB) pokušalo pretvoriti u sveučilišne institute. U prvom koraku pokušalo se izlučiti tehničke fakultete iz Sveučilišta u Zagrebu u veleučilišta, u očekivanju da će, uspije li to, po automatizmu sva preostala sveučilišta biti pretvorena u veleučilišta. Kad to nije uspjelo, pokušalo se samo sveučilišta izvan Zagreba pretvoriti u veleučilišta. Kad ni to nije uspjelo, izdvojeni su studiji I. stupnja u visoke škole i veleučilišta, no ne omogućavajući osnivanje novih takvih visokih učilišta.

2.4.

Desetci novih, uglavnom privatnih, visokih škola osnovano je početkom trećeg milenija po mjerilima i postupcima udaljenima od javnosti.

2.5.

Dok se javne škole podupiru uglavnom iz javnih izvora, a privatne iz privatnih (mahom školarina koje plaćaju sami studenti), nije isključeno da neke od privatnih škola, i to one koje među privatnim školama naplaćuju od svojih studenata najviše školarine, dobivaju značajnu financijsku potporu od države koju druge škole te vrste ne dobivaju, a da su i u tom slučaju mjerila i postupci udaljeni od javnosti.

2.6.

Čitavo to vrijeme, od kad su početkom 1960-ih razdržavljeni, nesmetano su djelovali hrvatski javni znanstveni instituti sa zadaćama i učincima koji su se samo u jednom pogledu razlikovali od onih sveučilišta ili sveučilišnih fakulteta: upravo kao i sveučilišni nastavnici, institutski znanstvenici birali su teme na kojima će raditi i suradnike s kojima će ih obrađivati; bili su toliko znanstveno produktivni koliko i sveučilišni nastavnici; no, nisu izvodili nastavu za studente, osim kad su to sami izabrali i za to bili dodatno plaćeni. Kao što je to jezgrovito opisao nekadašnji ravnatelj jednoga od hrvatskih javnih znanstvenih instituta, posao u takvom institutu najbliži je Marxovu komunizmu: stanje potpunog razotudjenja.

RASLOJAVANJE DRUŠTVA I STUDIJA U SVIJETU

3.1.

Prepletenost socijalne dimenzije te razlikovanje stručnih i sveučilišnih te profesionalnih studija pokazuje već letimični pogled na visoko obrazovanje u najrazvijenijima zapadnim zemljama.

3.1.1.

U pravilu, najimućniji (među koje spadaju i djeca najviše obrazovanih koji nisu nužno najimućniji, ali jesu i među imućnijima) završavaju elitne profesionalne studije koji su nerijetko izvođeni od institucija izvan sveučilišta te u pravilu završavaju elitnom profesionalnom diplomom i ne nastavljaju s znanstveno-istraživačkim studijem.

a) Uzorne su elitne visoke stručne, tj. profesionalne škole engleske škole za odvjetnike (*barristers*) koji su se od srednjeg vijeka do kraja 19. stoljeća obrazovali (a i danas se neki odvjetnici tako obrazuju, no u pravilu nakon završetka nekoga sveučilišnog studija) dijelom vježbeništvom, a dijelom u školama odvjetničkih komora (*inns of courts*) koje su izvansveučilišne, ali su u novije vrijeme prepoznate (zbog toga što su podučavale i nepravne discipline, od drame do plesa) kao treće najstarije englesko sveučilište, uz Oxford i Cambridge. Najutjecajnija britanska struka, a to su bankari, obrazovana je stoljećima isključivo vježbeništvom i radom u samim bankama.

- b) Visoke profesionalne škole u SAD-u i Kanadi ustrojene su kao sveučilišne diplomatske stručne škole (*major professional schools*), i to prvenstveno za medicinu, pravo, poslovno upravljanje i arhitekturu.
- medicinu, u kojima studij završava stručnim stupnjem doktor medicine (M.D.);
 - pravo, u kojima studij u pravilu završava stručnim stupnjem doktor prava (J.D.), donedavno su samo stranci u njima studirali doktorat pravnih znanosti (S.J.D.), a za magisterij (LL.M.) studiraju samo domaći diplomati drugorazrednih pravnih škola kako bi stekli akademske kvalifikacije da budu nastavnici na takvim ili slabijim školama ili kako bi se stekli specijalistička stručna znanja (npr. iz poreznog prava);
 - poslovno upravljanje, u kojima je desetljećima studij završavao magisterijem (M.B.A.), da bi kasnije bio dopunjen stručnim doktoratom (*professional doctorate*; D.B.A.) koji je zadnjih desetljeća postao teško razlučiv od doktorata znanosti (Ph.D.);
 - arhitekturu (petogodišnji bakalaureat ili kraći bakalaureat i magisterij).

c) Usporedive s visokim profesionalnim školama u SAD-u i Kanadi, u Francuskoj su velike škole (*grandes écoles*), kao što su, naročito, *L'Ecole nationale d'administration* koja je stručna i ne uključuje istraživačke studije (upisuju je uglavnom diplomati *l'Institut des études politiques de Paris*, također jedne od velikih škola, koja, poput većine drugih današnjih velikih škola, dodjeljuje i doktorate), *L'Ecole polytechnique*, *Hautes études commerciales* itd. Međutim, *grandes écoles* uključuju i pretežno akademske škole kao što su to *L'Ecole normale supérieure* koja je profesionalna zato što je utemeljena sa svrhom da obrazuje nastavnike drugih elitnih škola, i *L'Ecole des hautes études en sciences sociales* koja je osnovana iz akademskih pobuda (doduše, po nekima političkih - da omogući razvoj nemarksističkog pristupa društvu). Ono što *grandes écoles* čini elitnima u prvom su redu činjenice da svaka od njih upisuje veoma malen broj studenata, da ih upisuje na temelju veoma zahtjevnih nacionalnih prijemnih ispita i da država podupire svaku od tih škola višestruko većim iznosima od iznosa kojima podupire njoj slična sveučilišta tako da je i školovanje svakoga od studenata višestruko skuplje od školovanja studenata drugih visokih učilišta.

d) U Njemačkoj, za koju se smatra da je stvorila uzorno moderno sveučilište (poznato kao humboltovsko), pravnici se obrazuju beziznimno u sveučilištima. Međutim, većina ih, da bi položili prvi državni ispit koji je zamjena za tradicionalni veliki sveučilišni diplomski ispit u kojemu kandidati trebaju rješavati praktične zadatke iz primjene prava na tradicionalni školski način koji se u sveučilišnim studijima prava počeo prije četrdesetak godina (ponovno) podučavati (nakon dvostoljetne stanke), pohađa privatne tečajeve, od kojih su neki postali uglednim privatnim školama. Te škole nisu usporedive s američkim *law schools* ili s francuskim *grandes écoles*, no njihovi studenti, barem po imovnoj snazi, vjerojatno jesu usporedivi s američkim i francuskim studentima elitnih visokih stručnih škola. U Njemačkoj se dosad nisu pojavile ili se barem nisu pojavile u visokom broju druge visoke profesionalne škole usporedive s onima u SAD-u ili Francuskoj.

3.1.2.

Pripadnici srednje klase i do neke mjere pripadnici manje imućnih i manje obrazovanih klasa i slojeva pohađaju sveučilišne studije koji nerijetko završavaju poslijediplomskim znanstvenoistraživačkim studijima.

a) Engleska je stoljećima imala samo nekoliko sveučilišta (Oxford, Cambridge, *Trinity College* Dublin, Durham) te su i danas ta i nekoliko novijih (*London University*, *London School of Economics*) prvorazredna sveučilišta, i po ugledu i po službenim procjenama te po državnim i privatnim potporama, a preostala je po tim mjerilima moguće razvrstati u nekoliko različitih razreda (*Russel Group* od 20 sveučilišta koja uključuju i većinu pobrojanih; 1994. Group koja uključuje idućih dvadesetak).

b) U SAD-u djeluje, po različitim procjenama, između 4 000 i 5 000 *colleges and universities*, među kojima je oko 150 - 200 onih istraživačkih (po istraživačima, sredstvima i rezultatima). Po svojemu samorazumijevanju, slijede kao uzor humboltovsko sveučilište. No, već desetljećima mjerilo su izvrsnosti za sva svjetska sveučilišta pa su stoga i sama po sebi (a pogotovo po svojim *major professional schools*) elitna sveučilišta. Velik broj američkih sveučilišnih studenata u prijediplomskim studijima stječe, u skladu s engleskom tradicijom i humboltovskim uzorom, veoma široku naobrazbu (samo *liberal arts* ili s manjim usmjerenjem kao *major & minor*) koja završava bakalaureatom s oznakom širokoga znanstvenog područja (B.A., tj. *Bachelor of Arts* ili B.Sc., tj. *Bachelor of Science*) kako bi dobili bolji temelj i bolje izgleda da budu primljeni u neku od *major professional schools*.

c) U Francuskoj su elitna visoka učilišta u prvom redu *grandes écoles*.

d) Upravo zbog toga što su njemačka sveučilišta ustanovljena kao humboltovska, svako je od njih stotinjak po samorazumijevanju elitno, ali i jednako s drugima. No, podjednako je svako po svojim prihodima, a onda dijelom i po znanstvenim rezultatima, znatno zaostajalo za vodećima angloameričkim, pa i za francuskim velikim školama. Da bi to zaostajanje nadoknadilo, Savezna je Republika Njemačka putem *Bundesministerium fuer Bildung und Forschung* i *Deutsche Forschungsgemeinschaft* u prvom desetljeću trećeg milenija procijenila znanstvene mogućnosti i domete svojih sveučilišta te na temelju tih procjena 2007. izabrala i stala dodatno podupirati (no iznosima koji su još uvijek samo djelić onih koja primaju vodeća sveučilišta u SAD-u) devet „izvrsnih sveučilišta“ (*Exzellenzuniversitaeten*) i nešto više „sklopova izvrsnosti“ (*Exzellenzclusters*) unutar pojedinih sveučilišta (npr. *Normative Ordnungen u Goethe Universitaet*).

3.1.3.

Manje imućni, ako uspiju upisati i završiti visoke studije, često studiraju visoke stručne studije.

a) Velika Britanija, koja je nakon II. svjetskog rata imala samo desetak sveučilišta, stala je nadoknađivati taj manjak otvaranjem *colleges of advanced technology* i *polytechnical colleges* u kojima je studij trajao dvije ili tri godine te je završavao diplomama koje su pružale visoke izgleda za zaposlenje na radnim mjestima za koja su obrazovale.

ba) SAD je još krajem 19. stoljeća (Kanada nešto kasnije) svoja sveučilišta počeo razvijati kao *multiuniversities*, tj. kao doista, sve-učilišta koja uključuju i istraživanje i podučavanje u *humanities* i *sciences* te profesionalne studije koji su i u europskoj tradiciji dio sveučilišta (pravo i medicina), nego i primijenjene znanosti i vještine, od *engineering* i *commerce* do *nursing* i *social work*, te, štoviše, umjetnosti (*drama, music, fine arts* itd.). Tako *minor university professional schools* (*school* ili *department of engineering; school of nursing* itd.) izvode takve studije kao *minor professional programs* u trajanju od tri do četiri godine prijediplomskih studija (*undegraduate programs*) koji završavaju bakalaureatima s oznakom znanstvenog polja (npr. B.Eng., tj. *Bachelor of Engineering*) ili umjetničkog polja (npr. B.Mus., tj. *Bachelor of Music*) ili oznakom struke (npr. B.Comm., tj. *Bachelor of Commerce*; B.N., tj. *Bachelor of Nursing*). *Minor professional schools* postupno su počele izvoditi prvo diplomatske, a potom i posljediplomske studije, dodjeljujući na početku stručne doktorate, u pravilu priznajući stručno iskustvo kandidata kao jednakovrijedno određenim obrazovnim uvjetima te stoga olakšavajući zahtjeve u pogledu razine doktorske disertacije (npr. D.Ed., tj. *Doctor of Education*; D.S.W., tj. *Doctor of Social Work*), koji su, međutim, postupno svojim sadržajem postajali sve sličniji doktoratima znanosti (Ph.D.). S obzirom na to da su tehničke discipline u SAD-u rano postale znanostima, doktorat tehničkih znanosti dodjeljuje se samo kao doktorat znanosti (Ph.D.).

bb) Usporedno sa sveučilištima i mnoštvo sjevernoameričkih *colleges*, naročito tzv. *community colleges*, (koje osnivaju gradovi i druge jedinice mjesne samouprave) izvode se *minor professional programs*, i to ne samo u trajanju od tri ili četiri godine nego i u trajanju od dvije godine te se na temelju njih dodjeljuju stupnjeve A.A., tj. *Associate of Arts*, i A.Sc. *Associate of Science*, nerijetko s bližom oznakom polja ili struke (npr. A.Com., tj. *Associate of Commerce*).

bc) Dijelom uslijed nedovoljnosti srednjih stručnih škola, a dijelom zbog novih mogućnosti i potreba, nastale su visoke tehničke škole koje osposobljavaju za spajanje manualnih i intelektualnih vještina potrebnih za rukovanje novim strojevima. Odlikuju ih modularni studiji (npr. student s relativno malom prednaobrazbom u šest tjedana savlada Hidrauliku I koja ga kvalificira za određene vrste zadataka i za upis u Hidrauliku II., no za upis u Hidrauliku III. treba prvo završiti Mehaniku I., a za upis u Hidrauliku IV. završiti Matematiku I.

ca) Iako se binarnost visokih studija povezuje s njemačkim naslijeđem, posebno s humboltovskim sveučilištem, u Njemačkoj se zadnjih godina sveučilišta (*Universitaeten*) i visoke škole (*Hochschulen*) razlikuju prvenstveno po nazivu i naslijeđu, još uvijek po težištu, no ne više i po sadržaju i načinu te trajanju studija. *Technische Hohen Schulen* počele su istraživati nedugo nakon ili čak usporedno sa sveučilišnim jedinicama prirodnih i medicinskih znanosti, njihovi temeljni studiji traju koliko i sveučilišni (4 - 6 godina), a prije stotinjak godina počele su dodjeljivati doktorate znanosti pa su tako i po znanstvenoj i po na njoj utemeljenoj nastavi postala sveučilištima da bi zadnjih desetljeća neka to postala i po nazivu (*Technische Universitaet*). Štoviše, neka su tehnička sveučilišta počela otvarati znanstvenonastavne jedinice i studije iz društvenih znanosti (npr. ekonomije, prava).

cb) Prije pedesetak godina u Njemačkoj je otvoreno više visokih stručnih studija u trajanju od dvije ili tri godine, nerijetko u posebnim visokim školama (nekada se nazivaju i *Fachhochschulen*).

3.2.

Paradoksalno, protivno očekivanjima da je broj studenata i diplomata visokih stručnih studija višestruko veći od studenata i diplomata sveučilišnih studija, u najrazvijenijim zapadnim zemljama vrijedi upravo obrnuto (štoviše, u Italiji donedavno uopće nije bilo visokih stručnih studija). Kao i svaki paradoks, i ovaj ima logično, ali neočito, rješenje. Paradoks je posljedica dvaju parova suprotstavljenih društvenih kretanja:

- aa) otpora društvenom raslojavanju, pogotovo pripadnika srednje klase čiji potomci nastoje zadržati klasni položaj obrazovanjem;
- ab) egalitarizma u srednjoeuropskim zemljama u kojima je kapital nedovoljno moćan i nedovoljno poticajan da osniva elitna visoka učilišta (kao u SAD-u), a država nedovoljno moćna i nametljiva da osniva i podupire nacionalna sveučilišta (kao što su Oxford, Cambridge, London i LSE u Engleskoj; kao što su velike škole u Francuskoj);
- ba) sve manje potrebe za bilo kojom radnom snagom, tj. stalno rastuće nezaposlenosti koja poslodavcima omogućava da za plaću koju bi očekivao stručni bakalaureat zaposle sveučilišnog magistra;
- bb) obezvređivanja visokog obrazovanja od birokracije EU-a (posebice zahtjevom da prolaznost bude 75 % - 90 %) u funkciji onemogućavanja društvenog napredovanja obrazovanjem.

3.3.

Prepletenost socijalne dimenzije i binarnosti visokog obrazovanja pokazuje i letimični pogled na odnos visokog obrazovanja i znanosti u najrazvijenijima zapadnim zemljama.

a) U Velikoj Britaniji, iako je u 18. i 19. stoljeću prednjačila u razvoju prirodnih i tehničkih znanosti, samo su prirodne znanosti njegovane u sveučilištima. Nakon II. svjetskog rata britanska su sveučilišta postala najvažnije britanske znanstveno-istraživačke organizacije.

b) Sveučilišta su u SAD-u također su nakon II. svjetskog rata postala najvažnije znanstveno-istraživačke organizacije.

c) U Francuskoj je neposredno prije II. svjetskog rata osnovan *Centre national de la recherche scientifique* kao glavna nacionalna znanstveno-istraživačka organizacija. Zadnjih se godina od istraživača CNRS-a očekuje da budu i sveučilišni nastavnici ili da potpuno presele u sveučilišta.

d) Kad su njemačka sveučilišta krajem 19. stoljeća ostvarila von Humboldtov ideal da budu znanstveno-istraživačke institucije u kojima studenti stječu znanja poput znanstvenika, tj. znanstvenim istraživanjem, utjecajni su profesori uvjerali carsku vladu da je pravo mjesto za istraživanja izvan sveučilišta, u znanstveno-istraživačkim institutima te je taj način odnosa sveučilišta i znanosti postao mjerodavnim za većinu kontinentalnih zemalja Europe (vidi Francusku, slično Italija). Tako je carska vlada stvorila prethodnike današnjih instituta Max Planck. Osobitost je tih instituta da su, iako nisu obrazovne ustanove, ustanovili, u suradnji sa sveučilištima, posljediplomske doktorske škole koje su ravne najboljim američkima.

RASLOJAVANJE DRUŠTVA I STUDIJA U HRVATSKOJ

4.1.

Sveučilišni i stručni studiji u Hrvatskoj su, slično onima u najrazvijenijim zemljama, istodobno i posljedica i uvjet socijalnog raslojavanja, no međusobno se više razlikuju po osnivaču (sveučilišta je osnovala država) i po podupiratelju (javna visoka učilišta u prvom redu podupire država), a sadržajno više po tom što sveučilišni studiji nedovoljno osposobljavaju za struku nego po tom što uvode studente u znanstvena istraživanja te više po tom što su visoki stručni studiji na obrazovno nižoj razini od sveučilišnih nego po tom što osposobljavaju za struku. Taj je odnos dobrim dijelom posljedica lošega pravnog temelja provedbe Bolonjskog procesa u Hrvatskoj (produžavanje studija za prvu kvalifikaciju s četiri na pet godina, isključivo u interesu sveučilišta, umjesto zadržavanja četverogodišnjih osnovnih sveučilišnih studija, ili njihova skraivanja na tri godine). Podrobno, razlike su sljedeće:

4.2.

Sveučilišne studije, uz rijetke iznimke, izvode javna sveučilišta uz pretežno javnu financijsku i drugu imovinsku (zgrade, oprema) potporu i relativno nisku školarinu (značajan dio studenata studira besplatno, ni oni koji plaćaju najvišu školarinu njome ne pokrivaju sve troškove studija, pogotovo ne troškove redovitih znanstvenih istraživanja u kojima sveučilišni nastavnici djeluju ili barem trebaju djelovati s oko 50 % svojega radnog vremena), a zbog uvjeta upisa u sveučilišne studije te troškova studentskog života dostupni su uglavnom maturantima gimnazija i drugih uglednijih srednjih škola, a to su u prvom redu pripadnici srednje klase po obrazovanju (djeca roditelja koji su sami stekli visoku ili višu ili barem potpunu srednju stručnu spremu)

4.3.

Visoke stručne studije koje izvode javna visoka učilišta (sveučilišta, veleučilišta, visokih škola) imaju, poput javnih sveučilišta, pretežno javnu financijsku i drugu imovinsku potporu i relativno nisku školarinu, no u njima studiraju pretežno djeca manje imu nih i manje obrazovanih roditelja koja su sama završila slabije, u pravilu srednje stručne škole.

4.4.

Visoke stručne studije koje izvode privatna visokih učilišta (uglavnom visoke škole) po naravi stvari su upisivali pretežno studenti koji se nisu uspjeli upisati u sveučilišne studije, a koji su ili besplatni ili mnogo jeftiniji od onih u visokim školama. Već zbog tog razloga privatna visoka učilišta u Hrvatskoj nemaju mnogo izgleda da postanu elitnima. No, stalno zaostajanje hrvatskih sveučilišta i za hrvatskima društvenim potrebama i za vodećim svjetskim sveučilištima moglo bi dovesti do toga da neka od njih postanu slabija od privatnih visokih učilišta.

ZAKLJUČAK

- 5.1. Prethodna analiza omogućuje dva važna zaključka koja bi, da su izvedena znanstvenom metodom, sadržavala i izvorne prinose znanosti. Moguće ih je sažeti u sljedećim postavkama: 6.090
- 5.2. Po čemu se, osim klasno, razlikuju znanstveni i stručni studiji, <6.030+65=6.095> odnosno sveučilišta i visoke stručne škole u razvijenim znanstvenim zemljama koje su tu razliku uspostavile?
- 5.3. Po čemu se, osim klasno i po tome što istraživači javnih znanstvenih instituta podučavaju studente kad požele i za to su dodatno plaćeni, razlikuju znanstveni i stručni studiji, odnosno sveučilišta i visoke stručne škole u Hrvatskoj koja tu razliku u zadnjih nekoliko desetljeća nije promislila?
- 5.4. Zaključna pitanja nisu kapćiozna u tom smislu da bi navodila na samooptužujuće pozitivne odgovore, nego po tom što pokušavaju uvući čitaoca u samoću i slobodu razmišljanja o njima. Da ne bi ostao sasvim osamljen u tom naporu, *post scriptum* pokazuje moguću pravac odgovora.

POST SCRIPTUM²³

“Trebamo li još uvijek sveučilište?”, pitao je još 1997., dakle prije početka Bolonjskog procesa, Dieter Simon, istaknuti pravnik i historičar, u to vrijeme predsjednik Berlinsko-bamberške (nekadašnje pruske) akademije znanosti, ranije direktor instituta Max Planck za europsku pravnu povijest i profesor Goetheova sveučilišta u Frankfurtu na Majni. Sam Simon odgovorio je: “Sveučilište nam je još potrebno kao ustanova visokog obrazovanja... Više ga ne trebamo kao sveučilište, jer su njegove naslijeđene *differentiae specificaе* u odnosu na visoke stručne škole (politehlike) - ‘jedinstvo istraživanja i podučavanja’ ili ‘znanost kao način života’ - isparile” (Simon, 1997: 11; više Schelsky, 1963.). Našao je tek jednu iznimku, a to su znanosti o čovjeku koje se doista njeguju prvenstveno na sveučilištu, no istaknuvši odmah da ono nije napravilo napredak ni u premošćivanju jaza između znanosti o prirodi i znanosti o čovjeku ni u povezivanju razmrvljenih humanističkih i društvenih znanosti, “gdje su disciplinarnе granice uglavnom proizvod povijesne slučajnosti i kontingentnosti” (Simon, 1997, 12; više: Becker, 1974.). Štoviše, ustvrdio je da nema izgleda da preustrojavanje potonjih pod nadimkom “kulturalna znanost” stvori novu paradigmu sposobnu da poveže filologijsko-historijske discipline, koje su u I. svjetskom ratu izgubile svoje prvenstvo među znanostima, i teorijske društvene znanosti, koje su uslijed propusta da predvide pad Berlinskog zida 1989. - 1990. kažnjene gubitkom statusa objašnjavaju ih znanosti (Simon, 1997: 12).

²³ Preuzeto iz Padjen, “Pravo na sjećati politike, ekonomije i kulture (I): u klasičnom ključu”, *Politička misao*, 47:4 (2010), 108. - 134., na 108. - 109.



**Agencija za mobilnost i programe Europske unije /
Agency for Mobility and European Union Programmes
Frankopanska 26
10000 Zagreb**

Urednica: Jasmina Skočilić

Dizajn: KO:KE kreativna farma

Tisak: Intergrafika

Naklada: 1000 primjeraka

Zagreb, 2013.

ISBN 978-953-57504-1-3

Ova publikacija se financira uz podršku sredstava Europske komisije.
Ova publikacija odražava isključivo stajalište autora publikacije i Komisija se ne može smatrati odgovornom prilikom uporabe informacija koje se u njoj nalaze.

Agencija za mobilnost i programe EU
Frankopanska 26
10000 Zagreb
T +385 (0) 1 5005 635
F + 385 (0) 1 5005 699
bolonjska.skupina@mobilnost.hr
www.mobilnost.hr

