

Anja Gvozdanović

STUDENTI U REFORMIRANOM SUSTAVU VISOKOG OBRAZOVANJA

1. Uvod

Lisabonska strategija, koju su 2000. godine usvojile zemlje-članice EU, imala je za cilj do 2010. učiniti Europu „najkonkurentnijim i najdinamičnijim gospodarstvom svijeta utemeljenom na znanju, te sposobnom za održivi gospodarski rast, s najvećom stopom zaposlenosti i snažnom gospodarskom i socijalnom kohezijom“ (Kesner-Škreb, 2007: 441). Iako naponi uloženi u realizaciju Lisabonske strategije nisu urodili željenim plodom (*Lisabon Strategy evaluation document*, 2010), pokrenute su različite reforme. Jedna od reformi u okviru EU politika odnosila se na usklađivanje i razvoj sustava visokog obrazovanja zemalja članica u svrhu stvaranja zajedničkog prostora visokog obrazovanja, poznata kao bolonjski proces¹. Hrvatska je potpisnica Bolonjske deklaracije od 2001. godine, što znači da je pristala reformirati dotadašnji visokoobrazovni sustav, odnosno uspostaviti sustav usporedivih stupnjeva i uvođenja dodatka diplomi, zatim sustav temeljen na dvama glavnim ciklusima, preddiplomskom i diplomskom, potom uvesti ECTS bodovni sustav, promicati mobilnost studenata i nastavnika, jačati europsku suradnju u osiguravanju kvalitete (kako bi se razvili usporedivi kriteriji i metodologija) te implementirati europsku dimenziju u visokom školstvu, tj. u kreiranju nastavnih programa i slično (Divjak, 2005).

Bolonjski proces koji je u Hrvatskoj uveden 2005. godine, K. Doolan (2011) naziva praktičnim elementom rekonfiguracije suvremenog visokog obrazovanja, čije vrednovanje u širem empirijskom obimu tek predstoji. No, neki ga autori određuju u začetku štetnim i to zbog neosviještenosti za potrebom promjene paradigme funk-

¹ Potreba stvaranja europskoga prostora visoke naobrazbe prvi je puta artikulirana u Povelji europskih sveučilišta potpisanoj 1988. godine pod nazivom Magna Charta Universitatum. Radi se o dokumentu koji je u Bologni, u čast devetstote obljetnice najstarijega europskog sveučilišta, potpisan od strane rektora 388 europskih sveučilišta, a kojim se, kao osnovna načela, promoviraju autonomija sveučilišta, međusobna neodvojivost nastave i istraživanja, uloga sveučilišta u postizanju sveopćih znanja koja nadilaze geografske i političke granice, te potreba različitih kultura za međusobnim upoznavanjem i utjecajem (Kukić, Čutura i Mabić, 2008: 2).

cioniranja visokog obrazovanja. Tako, Z. Kurelić (2009) ocjenjuje bolonjski proces u Hrvatskoj distorzijom od izvorne ideje i propalom reformom čija promašenost nije prepoznata od kreatora javnih politika. Svoju tezu temelji na povezivanju Kuhnove „promjene paradigme“ i Fayerabendovog koncepta „tradicije“, odnosno interakcije tradicije pri čemu bolonjski proces prepoznaje kao neželjenu mješavinu hrvatske stare tradicije i novog modela visokog obrazovanja koji propisuje Bolonjska deklaracija. Drugim riječima, uspješnost promjene paradigme u visokom obrazovanju u Hrvatskoj je, u najmanju ruku, upitna budući da ona nije potaknuta „odozdo“, odnosno željom za poboljšanjem prakse u visokom obrazovanju (Kurelić, 2009: 11). Dapače, provedena je bez nužne svijesti o potrebi promjene koja bi slijedila nakon prepoznavanja a onda i priznavanja neadekvatnosti stare pred-bolonjske prakse. Takvu ocjenu podupire i Godišnje izvješće Nacionalnog vijeća za visoko obrazovanje (NVVO) za 2010. (2011: 19) koje navodi da je bolonjski proces „u mnogim sredinama proveden preko volje, samo formalno, bez istinske želje za bitnom promjenom koja je primjerenim ishodom učenja trebala osigurati mobilnost, ali i mogućnost zapošljavanja nakon preddiplomskog studija“. No, analiza intervjua s 25 nastavnika Filozofskog fakulteta u Zagrebu tijekom 2009./2010. godine ukazuje na to da razlozi za uvođenje bolonjske reforme prevladavaju u odnosu na one protiv (Božić, 2010). Ipak, dio ispitanika pozivao se na postojanje hrvatske tradicije visokog obrazovanja čiji nedostaci nisu bili javno raspravljani prije uvođenja bolonjske reforme te je sama reforma temeljena isključivo na političkoj odluci. Također, izražena je i „nespremnost na radikalne promjene uslijed percepcije dijela nastavnika o dobroj kvaliteti vlastitog rada u ranijem sustavu, uz istodobno nepercipiranje ili neuvažavanje promjena šireg konteksta“ (Božić, 2010: 70). Potonji stavovi, mada ukupno manjinski, na tragu su gore spomenutih Kureličevih argumenata u vidu postojanja otpora prema promjeni paradigme. Unatoč tomu, na jednom od najvećih hrvatskih fakulteta detektirana je klima koja je pogodovala zahtjevima za promjenom pred-bolonjskog sustava. Ipak, treba uzeti u obzir pretpostavku da je naklonjenost reformama ostalih fakulteta i drugih relevantnih razina visokog obrazovanja bila različitog intenziteta. Osim toga, sama provedba reforme nije dovela do zadovoljavajućih rezultata, štoviše, Kurelić (2011) ističe kako je novouspostavljeni sustav pet i pol godina nakon uvođenja zapravo disfunkcionalan budući da zvanja za koja se studenti obrazuju nisu niti prepoznatljiva niti usporediva čime se ne olakšava proklamirana mobilnost i zapošljivost. Naime, zvanje bakalaureus stječe se nakon prvog ciklusa koji traje tri ili četiri godine i trebao bi omogućiti pristup tržištu rada, no to se nije dogodilo. Štoviše, u hrvatskom slučaju došlo je do „rastezanja“ nekadašnjeg predbolonjskog četverogodišnjeg studija na novi petogodišnji studij koji završava masterom koji je zapravo sukladan s predbolonjskom diplomom (Kurelić, 2011). Posljedično, dolazi do eliminacije drugog ciklusa (mastera) čime pozitivne strane bolonjskog procesa nestaju tim više što s jedne strane bakalaureati ne omogućavaju adekvatne kompetencije sukladne šestom

stupnju Europskog kvalifikacijskog okvira, a s druge kvaliteta novih magistarskih studija niža je od onih u inozemstvu (Kurelić, 2011).

Osim praktičnog, suvremena rekonfiguracija hrvatskog visokog obrazovanja obuhvaća i diskurzivan element (Doolan, 2011). Analizirajući Vladin Strateški okvir za razvoj 2006.-2013, spomenuta autorica nalazi da vrijednost obrazovanja počiva u njegovoj tržišno-ekonomskoj instrumentalizaciji². Osim što se time zanemaruje obrazovanje za inkluzivno građanstvo i potiče „obrazovanje za profit“ (Nussbaum, 2010, prema Doolan, 2011), država za financiranje visokog obrazovanja izdvaja relativno niskih 0,95% BDP-a³ za 2008. godinu (Doolan, Dolenc i Domazet, 2012). Trend smanjenja proračunskih sredstava ili „pragmatizacija“ (Polšek, 2003) državne politike obuhvaćala je i zahtjev za financijskom odgovornošću institucija prema onima koji ju financiraju a potom i očekuju odgovornost u ispunjavanju javnih potreba (Polšek, 2003), što je jasno navedeno u *Strateškom okviru za razvoj 2006.-2013*. Pored toga, isti dokument namijenio je istraživanjima u okviru znanstveno–akademske zajednice ulogu proizvodnje komercijalne vrijednosti, odnosno usmjeravanja njezinih kapaciteta na istraživačka područja koja nose financijsku dobit. Takvo razumijevanje znanstvenoistraživačkog rada i sveučilišta u izravnoj je koliziji s autonomijom sveučilišta koja bi trebala biti „moralno i intelektualno neovisna od političke vlasti i ekonomske moći“ (Doolan, 2011: 79). Ova rekonfiguracija u diskurzivnom smislu neminovno je vezana za europski kontekst pa neki autori detektiraju krizu europske sveučilišne kulture, čije uzroke nalaze u snažnim transformirajućim pritiscima suvremenih političko-ekonomskih konstelacija (Pei, 2003; Berchem, 2006; Braga da Cruz, 2006; Dolenc i Doolan, 2013), pri čemu u „znanstveno orijentiranoj tehničko-ekonomskoj paradigmi“ (Sligh, 2006: 411) izvorne akademske vrijednosti teško nalaze svoje mjesto. Usto, principi tržišne ekonomije nisu prisutni samo kao pritisak „izvana“, nego i unutar same akademske zajednice, što se veže s ključnim problemima u visokom obrazovanju poput „kompromitiranog integriteta znanstvenika koji su pod stalnim pritiskom proizvodnje znanja“ (Tomusk, 2007: 5). Osim toga, vrijednosne mijene ojačane su razvojem suvremene informacijske tehnologije što, prema nekima, mijenja i sam temelj obrazovanja. Naime, osnova obrazovanja od srednjega vijeka do nedavno, kako kaže M. Uzelac (2009), bila je sadržana u usmenoj riječi i knjizi. Stoga, nije neobično što se vrijeme krize obrazovanja podu-

² Suprotno tomu, na primjeru provedbe bolonjskoga procesa Kurelić (2011) primjećuje kako hrvatskim reformatorima bilo kakav ekonomizam „nije bilo ni na kraj pameti pa su prigovori da je reforma neoliberalna naprosto tragikomični. Upravo obrnuto, način na koji je provedena ima mnogo etatizma, a prateći evaluacijski birokratski aparat snažno je umrežen s državom“.

³ Prema istom izvoru, EU-27 je prosječno izdvajala za tercijarno obrazovanje 1,14 BDP-a: Mađarska 1,02; Njemačka 1,21; Slovenija 1,22; Austrija 1,49; Švedska 1,82.

dara s krizom knjige čiju funkciju preuzimaju „novi nosioci činjenica, ali s njihovom pojavom dolazi i do promjene samog znanja koje više ne seže u dubinu već klizi površinom“ (Uzelac, 2009: 253).

Jasno je, dakle, da europske, ali i hrvatske institucije visokoga obrazovanja i ukupna znanstveno–akademska zajednica prolaze kroz sveobuhvatne i složene transformacije koje, sasvim izvjesno, imaju višeznačne posljedice po one koji su njen najbrojniji dio – studente. Stoga nas u ovom istraživanju zanima način na koji oni doživljavaju postojeće promjene i proces obrazovanja na hrvatskim sveučilištima. Pritom je važno znati da je broj studenata značajno povećan tijekom zadnjih desetljeća. U razdoblju od petnaest godina (1990.–2005.) ukupan broj studenata porastao je za 82% (Babić i sur., 2006), a od 1990. do 2007. godine za 95% (Matković, 2009). Procesi omasovljenja, ali i komercijalizacije studiranja, započeli su prije uvođenja bolonjskog procesa, točnije sredinom devedesetih godina 20. stoljeća kada je donesen *Zakon o visokim učilištima* koji je omogućio fakultetima da sami propisuju upisne kvote uz plaćanje školarine⁴ (Matković, 2009). Isti autor prikazao je rast broja studenata tijekom zadnjih 15 godina u kojemu je vidljivo kako je ekspanzija upisa zahvaćala one koji su studirali uz plaćanje školarine⁵. Iako značajan postotak generacije upisuje neki studij, a prema Matkoviću (2009) radi se o polovici do tri četvrtine maturanata, visok je postotak (40–50%) onih studenata koji započeti studij nikada ne završe. Ova činjenica prepoznata je i od strane NVVO-a koje je u svojem godišnjem izvještaju za 2010. godinu uzroke neučinkovitosti studiranja pronašlo u dvjema okolnostima: nedovoljnim kompetencijama učenika koji su na pragu visokog obrazovanja i u samim visokim učilištima, pri čemu je naglasak na potonjima. Vezano za prvu okolnost, kvalitativnim istraživanjem provedenim na zagrebačkom sveučilištu 2008. godine na uzorku od 325 studenata, utvrđeno je kako ispitanici razloge visokog postotka odustajanja od studija svojih kolega tumače osobnim obilježjima, odnosno izostankom interesa za studij i truda koji je potreban da bi ga se uspješno završilo. Trećina ispitanika kao uzrok navodi manjkavosti sustava visokog obrazovanja pri čemu je najčešće spominjana zahtjevnost programa i mogućnost odugovlačenja studijskih obveza. Desetina ispitanika spomenula je kontekstualne faktore s naglaskom na nedostatak financijskih sredstava i nemogućnosti studiranja uz rad (Bouillet i Gvozdanović, 2008). Drugim riječima, dominantna percepcija u ovom slučaju naglašava osobne faktore u akademskom neuspjehu dok viđenje utjecaja socijalnih faktora koji su tomu pridonijeli, izostaje.

⁴ Prema dokumentu *Higher education in Croatia*, do 2010. godine oko 60% studenata nije plaćalo školarine na javnim sveučilištima. Oko 40% je plaćalo školarine koje su definirane od strane fakulteta a procjena je da one iznose trećinu stvarnih troškova studija, od 700 do 1400 eura godišnje za studente dodiplomskih studija.

⁵ Ekspanzija je najprisutnija na stručnim studijima te ekonomskim, prometnim i pravnim fakultetima (Matković, 2009).

Upravo socijalne faktore neki istraživači nalaze ključnima za tumačenje stupnja dostupnosti i odustajanja od studija (Doolan, 2009; Matković, Tomić i Vehovec, 2010; Mihaljević Kosor, 2010). Mihaljević Kosor (2010) je u svom istraživanju ustanovila kako su redoviti studenti sa završenom gimnazijom, odličnim uspjehom u srednjoj školi, studijem koji je predmetno povezan sa završenom srednjom školom i visokoobrazovanim roditeljima, imali značajno manji rizik da odustanu od studija. Matković, Tomić i Vehovec (2010) utvrđuju kako je završnost studija kod studenata iz socioekonomski nižeg stratuma, unatoč neplaćanju školarine, manja. Razlog tomu vide u državnoj politici dodjeljivanja financijskih potpora studentima u svrhu neakademske troškova pri čemu je uočena neujednačenost primjene principa zasluga i potreba. Upozoravaju da „model visokog obrazovanja bez školarina, koji bi zadržao trenutne slabo razvijene instrumente neizravne financijske državne pomoći za troškove studentskog života, prema nalazima ovoga rada, ne bi značajnije doprinio ni efikasnosti niti dostupnosti“ (Matković, Tomić i Vehovec, 2010: 234). Na tom tragu, analizirajući postojeće politike i mjere namijenjene uključivanju socijalno ugroženih skupina, odnosno onima pri dnu socioekonomskog stratuma, Farnell i Kovač (2010) nalaze neadekvatnim i nedostatnim. Naime, u 2008. godini dodijeljeno je 10 000 državnih stipendija od čega je 70% dodijeljeno na temelju zasluga, a 30% po principu potreba (Lilek, 2008, prema Farnell i Kovač, 2010). Važno je stoga istaknuti da „sadašnje generacije mladih mogu znatno manje nego što je to bio slučaj s prijašnjim generacijama, koristiti različite kanale socijalne promocije, prije svega zato što društvena potpora nije adekvatna, zbog čega sve veći značaj dobivaju obiteljski resursi, odnosno socioklasno oblikovane mogućnosti i ograničenja“ (Ilišin i Radin, 2007: 19). Ovaj problem prepoznat je na međunarodnoj (europskoj) razini pa je tako socijalna dimenzija⁶ odnosno uspostava „mjerljivih ciljeva do 2020. godine u pogledu povećanog sudjelovanja podzastupljenih skupina u visokom obrazovanju“ (Leuven Communiqué, 2009, prema Farnell i Kovač, 2010) jedan od prioriteta bolonjskog procesa⁷.

⁶ Temeljem uvida u relevantne europske dokumente, Puzić, Doolan i Dolenc (2006) zaključuju da je socijalna dimenzija ograničena na financijsku opterećenost studenata dok se zanemaruju ostale socijalne faktori koji utječu na iskustvo studiranja poput invaliditeta, dobi i etniciteta.

⁷ Važno je napomenuti da se Bolonjska deklaracija iz 1999. ne referira na uključivanje socijalno ugroženih skupina u visoko obrazovanje, odnosno pitanja dostupnosti istog. No, prema Farnell i Kovač (2010), sva iduća priopćenja (Praško 2001. i Leuvenko 2009.) naglašavaju socijalnu dimenziju bolonjskog procesa koja obuhvaća: 1. osiguravanje pristupa visokom obrazovanju koji je temeljen na sposobnostima, 2. potrebu omogućavanja odgovarajućih stambenih i drugih uvjeta za dovršetak studija, neovisno o socioekonomskom statusu studenta, 3. odgovornost nacionalnih vlada u procesu osiguravanja socijalne dimenzije (Farnell i Kovač, 2010: 264).

U ovoj dionici istraživanja nastoji se utvrditi i analizirati odnos studenata prema obrazovanju općenito te njihove ocjene iskustva studiranja imajući na umu kontekst ranije spomenutih strukturalnih i vrijednosnih promjena koje su zahvatile područje visokog obrazovanja. Analiza započinje utvrđivanjem materijalnih aspekata studiranja koji se prema različitim istraživanjima pokazuju vrlo važnim preduvjetom za upis i završetak studija. S tim u vezi, prikazuju se stavovi o blokadi nastave čiji povod je vezan uz problematiku nejednakog pristupa visokom obrazovanju. Ispituju se i vrijednosti obrazovanja iz osobne perspektive te razlozi upisa studija. Iskustvo studiranja u bolonjskom sustavu istražilo se ocjenom elemenata studija od kojih je dodatno obrađena mobilnost, odnosno potencijalne prepreke ka ostvarenju iste.

Uz deskriptivne analize, koriste se i bivarijatne (hi-kvadrat test, analiza varijance) te faktorska analiza kako bi se utvrdila struktura varijabli. Pritom se tumače samo one razlike koje su značajne na razini vjerojatnosti 0.001 i manje. Obavljene su i komparacije na razini deskriptivnih podataka ondje gdje je to bilo moguće s podacima iz istraživanja mladih 1999. i 2004. godine pri čemu su ekstrahirani poduzorcima studenata. Razlike između studenata u distribuciji odgovora ispitivane su s obzirom na spol, područje znanosti, sveučilište, godinu studija, tip završene srednje škole, prosječan uspjeha u srednjoj školi i na fakultetu, stalno mjesto boravka i stupanj obrazovanja oca.

2. Materijalni aspekti studiranja, školarine i blokada

Analiza troškova studentskog života objavljena u Eurostudentu (2011), između ostalog, ukazuje na činjenicu da oni variraju s obzirom na tip osiguranog smještaja. Naime, ukoliko mlada osoba studira izvan mjesta stalnog boravka, a nije smještena u studentskom domu, semestralna izdavanja su razmjerno visoka jer unajmljivanje sobe ili stana odnosi 40% ukupnih troškova. S druge strane, kapaciteti studentskih domova koje subvencionira država relativno su ograničeni. Primjerice, 2010. godine kada je naše istraživanje provedeno, u Hrvatskoj je bilo sveukupno 13 studentskih domova⁸ od čega su četiri smještena u Zagrebu, po dva u Splitsko-dalmatinskoj i Osječko-baranjskoj te po jedan u Varaždinskoj, Primorsko-goranskoj, Brodsko-posavskoj, Zadarskoj i Šibensko-kninskoj županiji. Pula i Dubrovnik kao sveučilišni gradovi nemaju niti jedan osigurani dom za smještaj studenata. S druge strane, broj studenata iz godine u godinu raste i logično je pretpostaviti da će ovaj tip smještaja biti sve potrebniji. Naime, u akademskoj godini 2010./2011. korisnika domova je bilo 9 693 (od čega 6 045 žena), što iznosi oko 10% ukupne populacije redovitih

⁸ Priopćenje – Državni zavod za statistiku, 17.6.2011., broj 8.1.9., http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2011/08-01-09_01_2011.htm

studentata. U našem uzorku, pak, petina je smještena u studentskim domovima, a najviše ih stanuje s roditeljima (41,7%). Nešto više od četvrtine stanuju kao podstanari, u vlastitom ili supružnikovom stanu 6,3% a u ostalim oblicima smještaja je 3,7% studenata.

Odlazak na fakultet i stjecanje diplome još uvijek u financijskom smislu ostaje „obiteljski projekt“. To potvrđuje i naše istraživanje jer je u 80% slučajeva obitelj glavni, tj. redoviti izvor financijskih sredstava za život studenata. Drugim riječima, ukoliko obitelj mlade osobe nema dovoljno sredstava za financiranje troškova za vrijeme studija, šanse za odlazak na studij veoma su male. Svoje životne troškove, uz redovitu financijsku potporu obitelji, nešto više od petine (22,5%) ispitanih studenata redovito podmiruje i putem neke od stipendija, 12,7% radom uz studij, a studentskim kreditom i posudbom od prijatelja oko 2 odnosno 1% studenata.

Značajno financijsko opterećenje osjećaju oni studenti koji plaćaju školarine (File i sur., 2013). Ovo istraživanje obuhvatilo je ispitanike koji su bili uključeni u dualni sustav školarina. Taj sustav bio je na snazi od 1993. do 2010.g. i podrazumijevao je postojanje kvote redovitih studenata koje su financirane od strane države pri čemu je ključan kriterij za oslobođenje od plaćanja školarina bio akademski uspjeh⁹. Pritom, sveučilišta su imala pravo upisne kvote dodatno proširiti i tako upisanim studentima naplaćivati školarine što predstavlja dodatan financijski prihod visokoobrazovnim institucijama (File i sur., 2013). Od redovitih studenata u akademskoj godini 2009./2010., njih 67,5% je studiralo uz subvenciju troškova školarine, a 32,5% studenata je samo plaćalo školarinu (Statistička izvješća, Visoko obrazovanje u 2010. g. DZS, 2011). Studenti su, tijekom studija, mogli biti oslobođeni plaćanja glavnine iznosa školarina ukoliko su zadovoljili kriterije zadane od strane fakulteta, stoga naše istraživanje sadrži kategoriju onih koji su samo dijelom oslobođeni plaćanja školarine. Naš uzorak ne odražava u potpunosti omjere u populaciji redovitih studenata jer 60,4% ispitanika ne plaća školarinu, djelomično plaća 15,7%, a u potpunosti njih 23,8%.

U svrhu detektiranja značajnih razlika između studenata, u pogledu plaćanja školarina, potonja je varijabla rekodirana na način da su kategorije onih koji djelomično ili u potpunosti plaćaju spojene u jednu. Studenti se međusobno značajno razlikuju s obzirom na većinu ispitivanih obilježja tako da nisu detektirane značajne razlike samo s obzirom na spol i stupanj obrazovanja oca (tablica 1).

⁹ File i suradnici (2013) navode glavne nedostatke takvog sustava – nepoštenost (jedno mjesto na rang ljestvici određuje plaćaju li studenti sve ili ništa) i problem pravednosti pristupa visokom obrazovanju (bolji ili lošiji akademski uspjeh nerijetko je povezan s pripadnošću (de)privilegiranim društvenim skupinama, čime dualni sustav školarina koji nagrađuje akademski uspješne učenike i studente ujedno doprinosi isključivanju ranjivih skupina iz terciarnog obrazovanja).

Tablica 1: Plaćanje školarina s obzirom na socijalna obilježja studenata (%)

Obilježja studenata	Djelomično ili u potpunosti plaćaju školarinu
<i>Stalno mjesto boravka</i>	$\chi^2 = 31,48$
Selo	33,1
Mali grad	38,2
Veliki grad (Rijeka, Osijek, Split)	34,8
Zagreb	49,2
<i>Sveučilište</i>	$\chi^2 = 31,79$
Osijek	30,9
Rijeka	37,0
Split	29,4
Zagreb	44,5
Dubrovnik, Pula, Zadar	32,0
<i>Područje znanosti</i>	$\chi^2 = 102,86$
Biomedicina i zdravstvo	28,4
Biotehničke znanosti	34,7
Društvene znanosti	52,5
Humanističke znanosti	31,7
Prirodne znanosti	13,5
Tehničke znanosti	37,1
<i>Tip završene srednje škole</i>	$\chi^2 = 41,21$
Gimnazija	34,7
Ostale srednje škole	50,2
<i>Godina studija</i>	$\chi^2 = 72,55$
Prva	48,1
Druga	45,5
Treća	36,9
Četvrta i peta	24,5
<i>Prosječan uspjeh u srednjoj školi</i>	$\chi^2 = 148,57$
Dobar i manje	65,4
Vrlo dobar	50,8
Odličan	26,5
<i>Prosječan uspjeh na fakultetu</i>	$\chi^2 = 197,66$
Dobar i manje	55,3
Vrlo dobar	33,1
Odličan	9,1
UKUPNO	39,5

Ispitanici se značajno razlikuju s obzirom na rezidencijalni status pri čemu oni iz Zagreba značajno više participiraju u plaćanju školarina poglavito u odnosu na studente sa sela i iz većih makroregionalnih središta. U tom smislu, razlike se nastavljaju s obzirom na sveučilište pri čemu školarine značajno više plaćaju studenti zagrebačkog sveučilišta i to u odnosu na one splitskog i osječkog sveučilišta. Kada je o područjima znanosti riječ, prevladavaju studenti društvenih znanosti dok su studenti ostalih područja znanosti manje zastupljeni pri čemu zamjetno nizak udio čine studenti prirodnih znanosti. Plaćanje školarina u velikoj mjeri ovisi o tipu završene srednje škole te uspješnosti i to ne samo u srednjoj školi nego i na fakultetu. Pritom školarine značajno više plaćaju ispitanici sa završenim ostalim srednjim školama te

dobrog, odnosno vrlo dobrog uspjeha. Osim toga, plaćanjem školarina značajno su opterećeniji studenti prve i druge godine u odnosu na one viših godina što upućuje na zaključak da je opterećenost školarinama jedan od faktora koji u određenoj mjeri može usporiti napredovanje na studiju¹⁰.

Budući da je, prema prethodno navedenim istraživanjima, za samu odluku o nastavku obrazovanja na tercijarnoj razini te za uspješnu realizaciju studija vrlo važan socioekonomski status, ne čudi što se pitanje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, konkretnije, pitanje plaćanja školarina nametnulo kao jedno od ključnih motiva za izražavanje studentskog nezadovoljstva tijekom 2009. godine.

Ispreplitanje i pojačavanje ranije spomenutih diskurzivnih i praktičnih elemenata koji čine proces rekonfiguracije našeg sustava visokog obrazovanja (Doolan, 2011) uslijed globalne financijske krize i tinjajućeg nezadovoljstva sve prisutnijom tržišnom instrumentalizacijom visokoobrazovnog sektora (ali i ostalih javnih sektora - od zdravstvenog do mirovinskog sustava) (Dolenec i Doolan, 2013), izazvale su 2009. godine bunt dijela studenata u Hrvatskoj i Europi. U sklopu Međunarodnog tjedna akcije protiv komercijalizacije obrazovanja (*Skripta* 1) u travnju 2009. godine hrvatski studenti su blokadom regularne nastave na fakultetima tražili ukidanje školarina¹¹ na svim razinama visokog obrazovanja i ostvarenje prava na obrazovanje bez obzira na imovinsko stanje pojedinca (*Skripta* 1). Osim toga, blokadama se nastojalo upozoriti na sve Prvu blokadu nastave započeli su studenti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu koja je, u prvom valu, trajala 35 dana, a u međuvremenu za njima su se povelili studenti 20 fakulteta širom zemlje. Iako je u blokadi i na svakodnevno organiziranim plenumima na kojima se raspravljalo o njenom daljnjem tijeku, sudjelovala manjina studenata u odnosu na ukupan broj upisanih, to ne znači da su ostali studenti bili protiv ovih zahtjeva ili načina na koji se na njih ukazivalo. Zato nas je zanimalo, na općoj razini, u kolikoj mjeri se ispitani studenti slažu s blokiranjem nastave i zahtjevima za ukidanjem školarina.

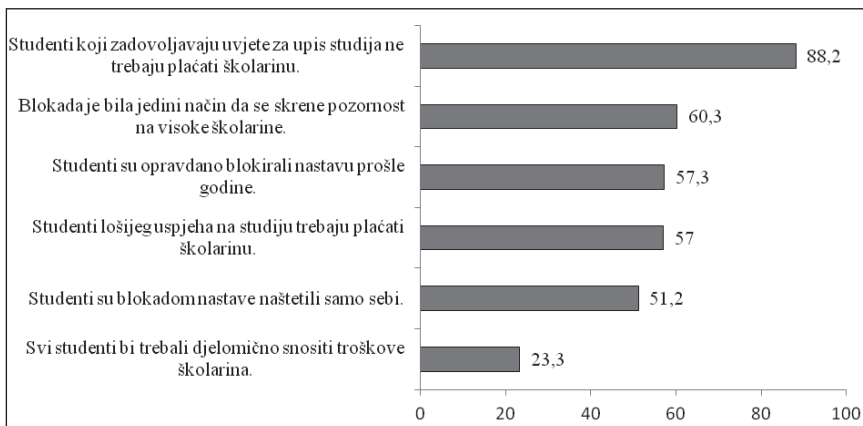
Grafikon 1 prikazuje stavove o blokadi i plaćanju školarina koji su ispitivani na skali od 1-4 („uopće se ne slažem“ do „potpuno se slažem“), pri čemu su ovdje zajedno prikazani stupnjevi „slažem se“ i „potpuno se slažem“. Bilo je očekivano da će studenti, kada je o plaćanju školarina riječ, imati relativno jasan stav, a to je da svi koji zadovoljavaju uvjete studija trebaju biti oslobođeni školarine (88,2%), što

¹⁰ Iako bi se moglo pretpostaviti da su visoke ocjene u srednjoj školi i na fakultetu (kao jedni od svojedobnih kriterija za stjecanje prava na studiranje uz potporu države), također povezani s upisom u više godine studija, tomu nije tako. Osim povezanosti s plaćanjem školarina, studiranje na višim godinama studija značajno su povezane s tipom završene srednje škole, tj. završenom gimnazijom ($\chi^2 = 18,81$; $df = 3$, $p = .000$).

¹¹ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta određuje upisne kvote, a sveučilišni senati broj ukupno upisanih koji može prelaziti MZOS-ove kvote. Pri tome oni upisani izvan kvota moraju plaćati školarine koje se određuju na Rektorskom zboru u dogovoru s MZOS-om (Dolenec, 2010.).

potvrđuje i 57% ispitanika koji smatraju da oni lošijeg uspjeha na studiju trebaju plaćati školarinu.

Grafikon 1: Stavovi studenata o blokadi i plaćanju školarina (%)



Dapače, studenti većinom odbacuju tvrdnju da bi svi trebali djelomično plaćati školarine neovisno o zaslugama. Pored toga, načelno su podržali blokadu kao način artikuliranja zahtjeva koji se odnosi na ukidanje školarina.

Zanimale su nas karakteristike studenata povezane sa slaganjem s promatranim tvrdnjama. U tu svrhu, rekodirani su odgovori „u potpunosti se ne slažem“ i „uglavnom se ne slažem“ u „ne slažem se“ a „u potpunosti se slažem“ i „uglavnom se slažem“ u „slažem se“. Za potrebe hi-kvadrat testa objedinjeni su oni koji djelomično i u potpunosti snose troškove školarina. Analizirano je jesu li spol, sveučilište, područje znanosti, godina studija, ocjene na fakultetu, prosječan uspjeh u srednjoj školi i fakultetu, rezidencijalni status, obrazovanje oca, i plaćanje školarina povezani sa slaganjem, odnosno ne slaganjem s tvrdnjama o plaćanju školarina i blokadi (tablica 2). Pokazalo se da skoro polovica ispitivanih obilježja (godina studija, stupanj obrazovanja oca, rezidencijalni status i spol) nije povezana s mjerenim varijablama.

Da se školarina ne treba plaćati ako se zadovolje uvjeti za upis, stav je u prihvaćanju u kojemu se studenti značajno razlikuju samo u slučaju područja znanosti studija. Studenti tehničkih znanosti značajno se manje slažu s ovom tvrdnjom u odnosu na one humanističkih, biotehničkih i prirodnih znanosti. Također, studenti društvenih znanosti značajno su slabijih vrijednosti na ovoj varijabli u odnosu na one humanističkih znanosti. Stav prema blokiranju nastave kao jedinom načinu skretanja pozornosti na problem sa školarinama, značajno je povezan s plaćanjem školarina, prosječnim uspjehom u srednjoj školi i tipu završene srednje škole. Ispitanici odličnog uspjeha u gimnaziji koji ne participiraju u plaćanju školarine značajno se slabije slažu s prethodno iznesenom tvrdnjom. Potonja obilježja ponavljaju se

u slučaju (ne)slaganja s tvrdnjom o opravdanošću blokade uz dodatak sveučilišta i područja znanosti. Značajna je razlika između ispitanika s manjih „jadranskih“ sveučilišta koji imaju značajno više vrijednosti na ovoj varijabli od ostalih.

Tablica 2: Stavovi o studentskoj blokadi i plaćanju školarina s obzirom na socijalna obilježja studenata (M)

Obilježja studenata	Studenti koji zadovoljavaju uvjete za upis studija ne trebaju plaćati školarinu	Blokada je bila jedini način da se skrene pozornost na visoke školarine	Studenti su opravdano blokirali nastavu prošle godine	Studenti lošijeg uspjeha na studiju trebaju plaćati školarinu	Svi studenti bi trebali djelomično snositi troškove školarina	Studenti su blokadom nastave naštetili samo sebi
<i>Sveučilište</i>			<i>F-omjer = 7,11</i>	<i>F-omjer = 6,48</i>		
Osijek			2.63	2.47		
Rijeka			2.71	2.65		
Split			2.58	2.43		
Zagreb			2.60	2.67		
Dubrovnik, Pula, Zadar			3.09	2.47		
<i>Područje znanosti</i>	<i>F-omjer = 6,58</i>		<i>F-omjer = 7,30</i>	<i>F-omjer = 5,28</i>	<i>F-omjer = 6,63</i>	
Biomedicina i zdravstvo	3.49		2.45	2.65	1.96	
Biotehničke znanosti	3.59		2.44	2.88	1.79	
Društvene znanosti	3.40		2.70	2.74	1.95	
Humanističke znanosti	3.64		2.89	2.54	1.63	
Prirodne znanosti	3.59		2.79	2.35	1.63	
Tehničke znanosti	3.37		2.52	2.67	1.82	
<i>Prosječan uspjeh u srednjoj školi</i>		<i>F-omjer = 10,75</i>	<i>F-omjer = 14,21</i>			
Dobar i manje		2.78	2.81			
Vrlo dobar		2.85	2.76			
Odličan		2.64	2.52			
<i>Prosječan uspjeh na fakultetu</i>			<i>F-omjer = 8,26</i>	<i>F-omjer = 14,73</i>		
Dobar i manje			2.67	2.53		
Vrlo dobar			2.69	2.76		
Odličan			2.40	2.83		
<i>Tip završene srednje škole</i>		<i>t = -3,91</i>	<i>t = -3,85</i>		<i>t = -3,58</i>	
Gimnazija		2.68	2.58		1.78	
Ostale srednje škole		2.88	2.78		1.94	
<i>Plaćaju li školarinu</i>		<i>t = -7,72</i>	<i>t = -7,21</i>		<i>t = -7,75</i>	<i>t = 4,56</i>
Ne plaćaju		2.60	2.51		1.70	2.62
Djelomično i u potpunosti plaćaju		2.96	2.86		2.03	2.41

Studenti humanističkih znanosti također značajno više ističu opravdanost blokiranja nastave u odnosu na one biotehničkih, biomedicinskih i tehničkih znanosti. S meritokratskim pristupom koji bi se mogao vezati uz stav da studenti s lošijim uspjehom trebaju plaćati školarinu, značajno se više slažu ispitanici s riječkog i zagrebačkog sveučilišta u odnosu na sve ostale, studenti biotehničkih i društvenih znanosti u odnosu na one prirodnih te ispitanici odličnog uspjeha na fakultetu. Stav o podjednakom participiranju u školarinama koji bi vrijedio za sve značajno je povezan s područjem znanosti, tipom završene srednje škole i plaćanjem školarina. Studenti biomedicine se s ovom tvrdnjom više slažu nego oni s humanističkih znanosti koji zajedno sa studentima prirodnih iskazuju veće neslaganje u odnosu na studente društvenih znanosti. Da su studenti u cijelom procesu naštetili samo sebi, značajno više smatraju oni koji ne plaćaju školarinu.

Prema iznesenim podacima može se reći da je stav o studentskoj blokadi uopće uglavnom povezan s područjem znanosti koje studenti studiraju i plaćanjem školarina, a razlozi tomu mogli bi se pronaći u racionalnom sagledavanju ovoga problema od strane studenata. Analizirajući studentski bunt primjenom teorija socijalnog pokreta, M. Mesić (2009) na pitanje zašto se više studenata nije uključilo u rad plenuma i angažiralo na aktivnostima blokade, odgovara logikom „švercanja“ i pretpostavlja da „sa stajališta racionalnog izbora, može se očekivati da će, primjerice studenti koji su već platili participaciju, a žuri im se završiti svoj studij, u blokadi prije vidjeti trošak nego korist. Zašto slično ne bi ‘računao’ stanoviti dio izvrsnih (nepolitiziranih) studenata koji ionako ne plaćaju participaciju itd.“ (Mesić, 2009: 87). Ovdje je potvrđeno da ispitanici koji ne plaćaju školarinu značajno više blokadu ocjenjuju troškom. Upravo sa stanovišta procjene koristi i štete, nastavlja Mesić (2009), može se protumačiti izostanak mobilizacije na prirodnim i tehničkim fakultetima budući da ti studenti imaju drugačiju, povoljniju percepciju onoga što im diploma u budućnosti nudi i, pretpostavlja, općenito nalaze štetnim gubitak od nekoliko tjedana nastave. Takva tendencija se vidi u razlici slaganja s tvrdnjom o opravdanosti blokade nastave. Naime, studenti humanističkih fakulteta značajno se više slažu s ovim stavom u odnosu na studente drugih fakulteta, posebice biotehničkih, tehničkih i biomedicinskih.

Ova kratka analiza omogućila je ograničen uvid u neke stavove studenata vezano za događanja 2009. godine koja su, nesumnjivo, ukazala ne samo na važnost i potrebu dostupnosti visokog obrazovanja nego i na potrebu rasprave o njegovoj društvenoj vrijednosti.

3. Važnost obrazovanja i razlozi upisa studija

Visoko se obrazovanje u svim važnijim europskim dokumentima spominje kao ključna silnica socioekonomskog razvoja. U kojoj mjeri i zašto je važna mladim Eu-

ropljanima pokazuju rezultati Eurobarometra (2011) u EU-27 uključujući Hrvatsku, Island, Norvešku i Tursku. Ispitanici (15-35 godina života) privlačnost opcije visokog obrazovanja za mladu osobu najvišom ocjenjuju u nordijskim zemljama¹² te u Slovačkoj i Turskoj (89% i 88%). Hrvatski mladi ispitanici slažu se s ovim stavom u 78% slučajeva što značajno ne odstupa od europskog prosjeka koji iznosi 76%. U istom istraživanju mladi ispitanici naveli su dva razloga koja smatraju najvažnijima pri odluci za upis na fakultet. Pokazalo se da nešto više od polovice razlog vidi u poboljšanju prilika za zaposlenje, zatim višu zaradu (46%), višu razinu kvalifikacija (45%), interes za određenu disciplinu (23%) i poboljšanje prilika za pokretanje privatnog poduzeća (19%). Ovi rezultati upućuju na materijalističke vrijednosti kojima visoku važnost pridaju europski studenti, barem kada je riječ o visokom obrazovanju. Ipak, treba naglasiti da u istraživanju Eurobarometra nisu ispitivane emancipacijske vrijednosti pa se ne može govoriti o nedvojbenoj prevagi materijalističke vrijednosne orijentacije.

Naš uzorak obuhvaća redovite studente sveučilišnih studija koji, već samim tim što nastavljaju obrazovanje, pretpostavljamo, istome pripisuju visoku važnost. Naše smo ispitanike upitali u kojoj mjeri procjenjuju važnost, odnosno nevažnost obrazovanja za sebe i u odnosu na širi društveni kontekst.

Kao što je vidljivo u tablici 3, za više od dvije trećine studenata, obrazovanje je veoma važno za opće osposobljavanje i usvajanje novih znanja dok za tri petine predstavlja materijalnu i osobnu emancipaciju, a za nešto više od polovice poboljšanje materijalnog standarda i samim tim nalaženje bolje plaćenog posla. Nešto manje od polovice u obrazovanju vidi veću mogućnost za buduće zaposlenje, za dvije petine predstavlja svojevrsni društveni status i za skoro isto toliko ispitanika alat je za bolje snalaženje u životnim okolnostima. U istraživanju iz 1999. godine studenti su u prosjeku imali nešto niži intenzitet slaganja s gotovo svim navedenim tvrdnjama. Drugim riječima, tijekom više od deset godina studenti su svoje stavove o važnosti obrazovanja intenzivirali, što je posebno vidljivo u tri tvrdnje koje obrazovanje vežu uz egzistencijalne potrebe (osiguranje zaposlenja, rješavanje životnih problema) i instrumentalne vrijednosti (unapređenje materijalnog standarda i društveni ugled). Nedvojbeno jačanje instrumentalno-materijalističkih ocjena važnosti obrazovanja u skladu je s diskursom karakterističnim za promjene koje se zbivaju u okviru visokoškolskog sustava. S druge strane, premda „prosvjetiteljska“ važnost obrazovanja (stjecanje novih znanja i razvoj sposobnosti pojedinca) pomalo uzmiče pred instrumentalnim pritiscima, treba istaći kako je taj stav još uvijek na prvom mjestu u ocjeni važnosti obrazovanja.

¹² Danska, Island i Norveška: od 91% do 89%.

Tablica 3: Komparativni prikaz stavova studenata o važnosti obrazovanja (%)

Obrazovanje je važno, jer omogućuje:	Potpuno slaganje (1999.)	Potpuno slaganje (2010.)
stjecanje novih znanja i razvijanje sposobnosti pojedinca	70,9	68,5
emancipaciju (osamostaljivanje) mladih	52,5	59,2
bolji materijalni standard (bolje plaćen posao, veći stan)	38,4	53,2
da se mladi čovjek uopće može zaposliti	31,8	46,4
ugledan društveni položaj i prestiž	27,9	40,8
uspješnije rješavanje životnih problema općenito (na poslu, u obitelji, u odnosu s drugima i sl.)	32,8	39,1

Opća slika procjene nevažnosti obrazovanja (tablica 4) tijekom proteklog desetljeća također se promijenila, ali ovaj put u smislu smanjenja intenziteta slaganja s navedenim tvrdnjama, čiji uzrok možemo tumačiti na dva načina. Prvo, slabijom kritičnošću današnjih studenata prema okolnostima koje pogoduju umanjivanju društvene relevantnosti obrazovanja i drugo, većom prisutnošću pozitivnog javnog vrednovanja obrazovanja prije svega u svrhu zapošljavanja i pokretanja gospodarstva. Pretpostavljamo da je potonje tumačenje bliže stvarnosti s obzirom da se o obrazovanju (ili pak o „društvu znanja“) u medijima, ali i kroz pripreme uvođenja bolonjskog procesa, mnogo više govorilo u vrijeme posljednjeg istraživanja 2010. godine nego li jedanaest godina ranije.

Tablica 4: Komparativni prikaz stavova studenata o nevažnosti obrazovanja (%)

Obrazovanje danas nije važno jer:	Potpuno slaganje (1999.)	Potpuno slaganje (2010.)
mladi sve teže mogu dobiti posao za koji su se obrazovali.	48,8	36,3
obrazovanje nije dovoljno cijenjeno u društvu (više obrazovani često manje zarađuju od manje obrazovanih).	46,5	33,3
u društvu bolje uspijevaju oni koji su snalažljivi, politički podobni ili bogati.	40,2	31,4
škola i/ili fakultet ne daje mladima ona znanja koja su potrebna za rad i život u suvremenom društvu.	14,0	23,1

Nešto više od trećine studenata potpuno podržava tvrdnju o nedovoljnosti diplome u nalaženju posla u struci što bi se moglo podvesti pod općenito loše ekonomskih prilike ili pak na percepciju potrebe korištenja neetičkih metoda pri zapošljavanju. Trećina nalazi društveni status koje obrazovanje omogućuje nedovoljno cijenjenim. S tim u vezi, isto toliko ispitanika prepoznaje druge vrijednosti koje nalaze poželjnima u našem suvremenom društvu poput političke podobnosti i respektabilnog financijskog zaleđa. Nešto više od petine smatra da su studijski programi nedovoljno fleksibilni po pitanju potreba rada i života izvan fakulteta, što potvrđuje

rašireno poimanje obrazovanja kao mosta koji vodi do odgovarajuće pozicije na tržištu rada. Ujedno, radi se o jedinoj tvrdnji s kojom se ispitanici danas više slažu nego prije više od desetljeća, što svakako govori o daleko prisutnijoj problematizaciji veze obrazovanja i gospodarstva u javnosti. Uopćeno gledano, odnos i očekivanja studenata od obrazovanja danas, kao i 1999. godine, mogu se ocijeniti racionalnima i realističnima jer su „svjesni ograničenih dometa utjecaja obrazovanja na rješavanje njihovih životnih problema, da ono nije u društvu dovoljno cijenjeno i da postoje i drugi faktori koji utječu na društveni i ekonomski položaj pojedinca i mogućnosti njegovog napredovanja“ (Baranović, 2002: 217).

Hi-kvadrat testom ispitali smo razlike između studenata na spomenutim varijablama (tablica 5) pri čemu su one rekodirane na način da su odgovori „uopće se ne slažem“ i „ne slažem se“ spojeni u jednu te „u potpunosti se slažem“ i „slažem se“ u drugu kategoriju.

Studentice su značajno sklonije složiti se s tvrdnjama da je obrazovanje važno za emancipaciju, ali i da ono gubi na važnosti pri pronalasku posla. Važnost obrazovanja za poboljšanje materijalnog standarda i dostizanje društvenog prestiža studenti biomedicinskih znanosti ističu više u odnosu na one humanističkih znanosti. Vezi vanju prestiža uz obrazovanje skloniji su studenti zagrebačkog, splitskog i osječkog sveučilišta u odnosu na riječko te dubrovačko, pulsko i zadarsko sveučilište.

Tablica 5: Stavovi o (ne)važnosti obrazovanja s obzirom na socijalna obilježja studenata (%)

Obilježja studenata	Obrazovanje je važno jer omogućuje bolji materijalni standard (bolje plaćen posao, veći stan)	Obrazovanje je važno jer omogućuje ugledan društveni položaj i prestiž	Obrazovanje je važno jer omogućuje emancipaciju (osamostaljivanje) mladih	Obrazovanje danas nije važno jer mladi sve teže mogu dobiti posao za koji su se obrazovali
<i>Spol</i>			$\chi^2 = 17,89$	$\chi^2 = 14,05$
Ženski			94,6	84,4
Muški			89,6	77,8
<i>Područje znanosti</i>	$\chi^2 = 30,08$	$\chi^2 = 43,49$		
Biomedicina i zdravstvo	93,5	90,6		
Biotehničke znanosti	90,4	80,8		
Društvene znanosti	91,6	86,4		
Humanističke znanosti	81,9	71,4		
Prirodne znanosti	90,5	73,8		
Tehničke znanosti	93,4	83,5		
<i>Sveučilište</i>		$\chi^2 = 34,11$		
Osijek		84,3		
Rijeka		72,2		
Split		83,3		
Zagreb		85,7		
Dubrovnik, Pula, Zadar		73,4		
UKUPNO	90,8	82,9	92,3	81,6

Prije utvrđivanja dominantnih razloga upisa, važno je osvrnuti se na srednjoškolski uspjeh koji je vrlo važan za uspješno upisivanje studija. Polovica anketiranih studenata je u srednjoj školi prolazila s odličnim uspjehom, 43% s vrlo dobrim i manje od 7% s dobrim i manje. S druge strane, na fakultetu je prosječan uspjeh uglavnom dobar (38,2%) i vrlo dobar (44,1%), a prosječno odličnih studenata je oko 13%. Studenti koji su bili odlični učenici značajno više zadržavaju tu razinu uspjeha na fakultetu, a također su značajno više među vrlo dobrim studentima. Slično se događa i s vrlodobrim đacima koji čine petinu vrlo dobrih, i skoro četvrtinu dobrih studenata ($\chi^2=283,61$). Među odličnim studentima (tablica 6) značajno je više žena, studenata biomedicinskih i humanističkih znanosti, odličnog uspjeha u gimnaziji. Sveučilište, godina studija, rezidencijalni status i obrazovanje oca nisu značajno povezani s odličnim uspjehom na fakultetu.

Tablica 6: Odličan uspjeh na fakultetu s obzirom na socijalna obilježja studenata (%)

Obilježja studenata	Prosječan uspjeh na fakultetu (odličan)
<i>Spol</i>	$\chi^2 = 56,36$
Ženski	16,3
Muški	10,4
<i>Područje znanosti</i>	$\chi^2 = 129,17$
Biomedicina i zdravstvo	23,7
Biotehničke znanosti	7,2
Društvene znanosti	8,6
Humanističke znanosti	20,2
Prirodne znanosti	18,4
Tehničke znanosti	12,2
<i>Prosječan uspjeh u srednjoj školi</i>	$\chi^2 = 283,61$
Dobar i manje	3,1
Vrlo dobar	3,7
Odličan	23,4
<i>Tip završene srednje škole</i>	$\chi^2 = 72,75$
Gimnazija	16,5
Ostale srednje škole	7,0
UKUPNO	13,7

Motivacija za upis pojedinog studija određena je mnogim psihosocijalnim aspektima, no uopćeno, opisat ćemo je kao „namjere koje studenti pokazuju tijekom svoga školovanja, a koje su rezultat interakcije usvojenih znanja i vještina, te obrazaca vjerovanja, vrijednosti i osjećaja koji upravljaju ponašanjem“ (Potočnik, 2008: 265). Odluke u odabiru studija možemo definirati kao rezultat promišljanja, odnosno prikupljanja i analiziranja informacija, razmatranja vlastitih sposobnosti i resursa (od intelektualnih do materijalnih) te aspiracija. No, odabir studija nije samo sveden na djelovanje koje je posljedica promišljanja, budući da se u retrospektivi on racionalizira i samo se čini kao serija racionalnih izbora (Gryntes, 2011). Hodkinson i Sparkes (1997 prema Gryntes, 2011) smatraju da je odlučivanje prije svega „pragmatički racionalan“ proces koji ne podrazumijeva samo individualnu

racionalizaciju i planiranje, nego i interakciju sa socijalnom okolinom s obzirom na životno razdoblje pojedinca. Pragmatizam ovdje znači da se mladi u prikupljanju i korištenju informacija prije svega referiraju na obiteljsko i vršnjačko okruženje, odnosno neformalne veze pomoću kojih ocrtavaju svoju budućnost i odgovaraju na pitanje što zapravo žele kada je riječ o daljnjem nastavku školovanja.

Da bismo utvrdili razloge upisivanja određenog studija, ispitanici su izabrali najviše tri od ponuđenih tvrdnji koje smo derivirali iz kvalitativnog istraživanja studenata provedenog 2008. godine¹³. Tada je ustanovljeno da je značajan dio intervjuiranih zagrebačkih studenata upisao fakultet iz intrinzičnih razloga (Potočnik, 2008), pa smo pošli od pretpostavke da će ovo istraživanje takav nalaz dodatno potvrditi.

Grafikon 2: Razlozi za upis studija (%)



¹³ Kvalitativno istraživanje provedeno 2008. godine obuhvatilo je 325 redovitih studenata zagrebačkog sveučilišta. Grupni intervjui su provedeni na ukupno osam fakulteta sa šest područja znanosti, sukladno njihovoj zastupljenosti na Sveučilištu u Zagrebu: biotehničke znanosti (Agronomski fakultet), tehničke znanosti (Fakultet strojarstva i brodogradnje, Rudarsko-geološko-naftni fakultet), biomedicina i zdravstvo (Farmaceutsko-biokemijski fakultet), prirodne znanosti (Prirodoslovno-matematički fakultet – studij matematike), društvene znanosti (Ekonomski fakultet, Fakultet političkih znanosti – studiji politologije i novinarstva), humanističke znanosti (Filozofski fakultet – studiji filozofije i talijanistike). Ispitanici su bili studenti 2. i 3. godine jer je bila namjera obuhvatiti one koji studiraju po bolonjskim pravilima (Ilišin, 2008).

Iz grafikona 2 vidljivo je da je intrinzični razlog upisa studija i nadalje najčešći i to zbog afiniteta prema predmetu studija. Slijede općenita želja za studiranjem i odluka o upisu na studij zbog predmetnog nastavljanja na srednjoškolsko obrazovanje. Najmanje zastupljeni razlozi odnose se na izbor koji je pod utjecajem prijatelja i nastavnika. Budući da su razlozi upisa studija povezani s osobnim, kontekstualnim i faktorima učenja, ovdje će se ustanoviti s kojim socijalnim obilježjima su značajno povezani. U analizi hi-kvadrat testom pokazalo se da obrazovanje oca ne proizvodi statistički značajne razlike, a ustanovljena diferenciranja prikazana su u tablici 7.

Tablica 7: Razlozi upisa studija s obzirom na socijalna obilježja studenata (%)

Karakteristike studenata	Ljubav prema predmetu studija	Logičan nastavak srednje škole	Imam osiguran posao	Studij nije bio prvi izbor, ali sada je zadovoljan odlukom	Iz ekonomske računice/ zbog isplativosti studija	Utjecaj obitelji	Nisam uspio upisati željeni studij
<i>Sveučilište</i>	$\chi^2 = 34,47$				$\chi^2 = 21,32$	$\chi^2 = 23,84$	$\chi^2 = 26,57$
Dubrovnik, Pula, Zadar	60,9				3,9	3,1	7,8
Osijek	36,6				9,8	7,6	16,1
Rijeka	30,3				9,7	7,1	8,4
Split	38,6				14,5	6,6	3,1
Zagreb	41,0				15,8	12,9	7,8
<i>Područje znanosti</i>	$\chi^2 = 275,09$	$\chi^2 = 43,90$	$\chi^2 = 101,10$	$\chi^2 = 33,37$	$\chi^2 = 57,217$	$\chi^2 = 41,54$	$\chi^2 = 24,10$
Biomedicina i zdravstvo	56,8	18,0	23,7	10,8	7,9	18,7	3,6
Biotehničke znanosti	32,0	13,6	14,4	36,0	9,6	10,4	13,6
Društvene znanosti	27,8	27,0	17,7	22,0	14,4	13,7	11,3
Humanističke znanosti	73,8	18,5	4,8	21,4	4,0	3,6	5,2
Prirodne znanosti	73,8	20,6	19,8	14,3	7,1	3,2	6,3
Tehničke znanosti	28,9	34,4	33,6	17,7	21,4	8,2	6,2
<i>Spol</i>	$\chi^2 = 35,53$	$\chi^2 = 27,93$	$\chi^2 = 11,25$				
Ženski	46,2	21,6	17,9				
Muški	33,0	32,0	23,9				
<i>Tip srednje škole</i>	$\chi^2 = 58,36$	$\chi^2 = 193,81$					
Gimnazija	46,0	17,0					
Ostale srednje škole	27,9	46,7					
<i>Uspjeh u srednjoj školi</i>	$\chi^2 = 38,60$						$\chi^2 = 35,51$
Dobar i manje	23,1						15,7
Vrlo dobar	35,8						11,2
Odličan	46,8						4,8
<i>Uspjeh na fakultetu</i>	$\chi^2 = 120,40$						$\chi^2 = 15,65$
Dobar i manje	28,1						10,8
Vrlo dobar	45,1						7,2
Odličan	63,6						3,7
<i>Mjesto rođenja</i>						$\chi^2 = 22,59$	
Selo						7,7	
Mali grad						6,7	
Veliki grad						11,6	
Zagreb						14,5	
UKUPNO	40,3	26,3	20,9	20,3	13,8	10,3	8,3

Intrinzični tip rezoniranja - osim što je rodno određen - u prosjeku više zastupljen kod studentica, prisutniji je kod završenih gimnazijalaca koji studiraju na sveučilištima u Dubrovniku, Puli i Zadru, humanističkih i prirodnih znanosti s prosječno odličnim ocjenama u srednjoj školi i na studiju.

Ovdje valja dodati kako su razlozi koje smo ispitali slični onima iz komparativnog istraživanja studenata još tijekom 1960-ih godina kada je također utvrđeno kako su upisani studenti najviše motivirani osobnom sklonošću prema predmetu studija¹⁴. Također, poduzorak intrinzično motiviranih studenata prije više od četiri desetljeća se po obilježjima slaže s današnjim ispitanicima: uglavnom su studirali u Zagrebu, bili su ženskog spola, završene gimnazije, odličnih prosječnih ocjena u srednjoj školi (Martić, 1970).

Neki od naših ispitanika odlučili su se za studij jer su ga smatrali logičnim nastavkom završene srednje škole. Ovaj tip izbora mogli bismo nazvati „očitim“ izborom (Gryntes, 2011) jer se ne razlikuje od obrazovnog smjera izabranog još tijekom rane adolescencije. Stoga, nije iznenađujuće što je ovaj izbor karakterističan za one koji su završili drugi tip srednje škole, odnosno neku vrstu strukovne škole, pri čemu se većinom radi o muškarcima, tehničkih i društvenih znanosti.

Instrumentalna vrijednost diplome na tržištu rada predstavljena je tvrdnjom o osiguranom poslu po završetku studija, a za nju su se značajno više opredijelili ispitanici iz tehničkog područja znanosti. Studij koji predstavlja „sigurni odabir“ (Gryntes, 2011), kada je riječ o dobivanju posla, također je rodno određen pri čemu su studentice manje sklone ovom tipu odabira studija. Naime, na studij, za koji se pretpostavlja da vodi konkurentnijoj poziciji na tržištu rada, odlučuju se pretežito muškarci što ukazuje na perzistentnost rodnih uloga u financijskoj odgovornosti za (buduću) obitelj, odnosno na prisutnost muškog hraniteljskog modela kod mlađih generacija.

Tvrdnja koja obuhvaća instrumentalnu orijentiranost ka budućnosti jest procjena isplativosti diplome, odnosno ekonomske sigurnosti koju pruža, a značajno je češće biraju ispitanici iz tehničkog područja koji studiraju na sveučilištima u Zagrebu i Splitu. Ovaj tip odabira implicira korisničku poziciju studenata i percipira

¹⁴ Istraživanje M. Martića (1970) obuhvatilo je fakultete u Zagrebu, Zadru, Osijeku, Rijeci i Splitu (N=4.259) a rezultati su pokazali sljedeće: osobne sklonosti, ljubav, interes prema dotičnom studiju, odnosno zvanju (51,1%), nemogućnost upisa na drugi – željeni fakultet (15,6%), slučajno se upisao i slično (17,8%), završena odgovarajuća srednja stručna škola (7,9%), materijalni razlozi, stipendija i slično (4,3%), perspektiva dotičnog studija, zvanja: postizanje standarda, ugleda i slično (4,2%), specifični razlozi osobne i obiteljske naravi: bolest, smrt u obitelji i slično (3,6%) i ostalo (11,2%). Zanimljivo je dodati kako je na fakultetima u Zagrebu primijećeno stalno opadanje intrinzičnog razloga upisa u tri ispitivana razdoblja: 1960. 72,5%; 1964. 58,5%; 1968. 55,8%. U istom razdoblju zabilježen je rast nemogućnosti upisa na željeni fakultet (9,1% - 11,9% - 15,6%). Martić (1970: 17) objašnjenje ovakve dinamike nalazi u „nefunkcionalnosti dosadašnjeg sistema prijema kandidata na sveučilišne studije, te u njegovoj raznolikoj i najčešće improviziranoj primjeni tog sistema u praksi pojedinih visokoškolskih ustanova“.

znanje kao proizvod što „ohrabruje instrumentalan pogled na obrazovanje: njegova vrijednost ne leži u njemu samome već u onome što se njime može postići“ (Hussey i Smith, 2010: 46).

Studenti koji su zadovoljni sadašnjim studijem, mada im isprva nije bio prvi izbor, razlikuju se tek u jednom obilježju – području znanosti – pri čemu se za ovaj razlog prosječno češće odlučuju studenti biotehničkih, pa i društvenih znanosti. Nastavak obrazovanja na fakultetu koji nije bio željena opcija značajno je povezan s dobrim prosječnim ocjenama u srednjoj školi i dobrim na fakultetu. Kako smo već napomenuli, odličan srednjoškolski uspjeh je iznimno važan iako uspješan upis željenog fakulteta ovisi i o uspjehu na maturi te prijamnim ispitima. Naposljetku, utjecaj obitelji koji je bliži donjem dijelu ljestvice mogućih odabira, izraženiji je u ispitanika iz urbanih područja i onih koji studiraju u Zagrebu u znanstvenom području biomedicine.

Ukratko, razlozi za studiranje konstruirani su u složenom međudjelovanju socijalnih faktora među kojima su najprisutniji područje znanosti, sveučilište i spol. Razlozi odabira određenog studija nisu značajno povezani s nekim aspektima obiteljskog socijalnog statusa poput stupnja obrazovanja oca već, pretpostavlja se, s interesima, procjenom i vrijednostima studenata. Studiranje kao svrha samom sebi je drugi najčešći razlog studiranja, no u njegovom odabiru se studenti statistički značajno ne razlikuju, pa se može spekulirati da se u pozadini radi o socijalnom utjecaju koji nalazi visoko obrazovanje „normalnim“ i „prirodnim“ putem kojim mlada osoba treba krenuti prije ulaska na tržište rada što dodatno potvrđuje već znanu činjenicu da studenti raspoložu s nešto višim stupnjem kulturnog i drugog kapitala od ostalih mladih.

Kada je riječ o nastavku studija na diplomskoj razini, njega planira 80% preddiplomanata pri čemu se na ostvarenje tog cilja statistički značajno više odlučuju završeni gimnazijalci i studentice te oni koji studiraju u području humanistike, prirodnih i biotehničkih znanosti bez obzira na sveučilište i godinu studija (tablica 8).

Tablica 8: Nastavak studija na diplomskoj razini s obzirom na socijalna obilježja studenata (%)

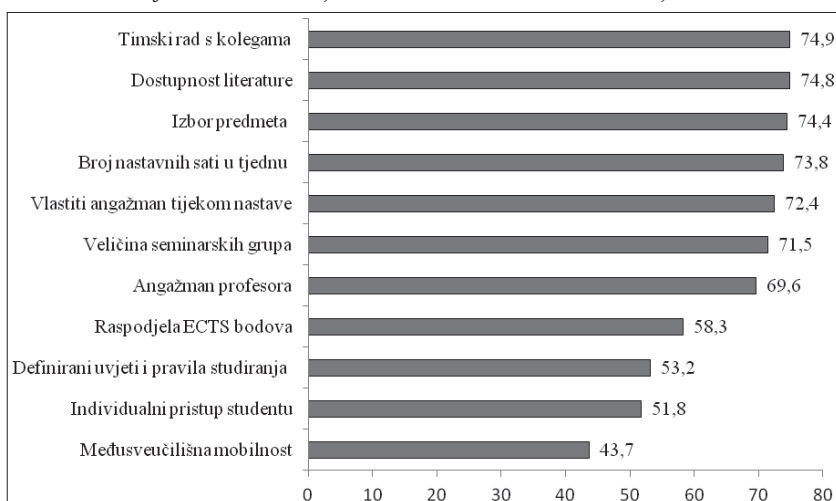
Obilježja studenata	Planira nastaviti studij na diplomskoj razini
<i>Spol</i>	$\chi^2=17,91$
Ženski	84,5
Muški	76,0
<i>Područje znanosti</i>	$\chi^2=28,00$
Biomedicina i zdravstvo	76,7
Biotehničke znanosti	86,4
Društvene znanosti	76,6
Humanističke znanosti	92,1
Prirodne znanosti	87,0
Tehničke znanosti	78,6
<i>Tip završene srednje škole</i>	$\chi^2=35,01$
Gimnazija	85,1
Ostale srednje škole	72,3
UKUPNO	80,7

Ovako visoki postotak ide u prilog dosadašnjim nalazima da većina studenata nastavlja studij i nakon stečene prvostupničke diplome što može ukazivati na prethodno iznesene procjene o njenoj nedovoljnoj prepoznatosti na tržištu rada (Kurelić, 2011), ali i od strane samih studenata.

4. Zadovoljstvo elementima studija

Studenti u ovom istraživanju pripadaju prvim generacijama koje studiraju po bolonjskim pravilima što, između ostalog, znači da su se našli u okolnostima u kojima nije bilo prostora za prijenos iskustava ili za eventualna savjetovanja i pomoć starijih kolega, nego je kao referentni okvir mogao poslužiti samo način na koji se radilo u „starom sustavu“. Zanimalo nas je stoga, kako oni ocjenjuju trenutne organizacijske, sadržajne i druge elemente studija pa smo im ponudili tvrdnje koje su proizašle iz kvalitativnog istraživanja 2008. godine kada smo studente zagrebačkog sveučilišta zamolili da nam opišu svoj doživljaj bolonjskog procesa (Bouillet i Gvozdanić, 2008). Ponuđene su varijable na peterostupanjskoj ordinalnoj ljestvici (od potpuno nezadovoljan do jako zadovoljan) a ovdje se prikazuju odgovori „zadovoljan“ i „jako zadovoljan“ rekodirani u jednu kategoriju. Iz grafikona 3 vidljivo je da su studenti većinom zadovoljni ponuđenim elementima studija pri čemu se od prvih šest - kojima je zadovoljno ili vrlo zadovoljno iznad 70% - dva elementa odnosila na sadržajni aspekt (timski rad i dostupnost literature), druga dva na mogućnosti realizacije izbora (izbor predmeta, broj nastavnih sati u tjednu i vlastiti angažman na nastavi) i jedan na organizacijski aspekt (veličina seminarskih grupa).

Grafikon 3: Zadovoljstvo studenata elementima studija (%)



Sustav ECTS bodova (Europski sustav prijenosa bodova) jedan je od važnijih momenata bolonjskog procesa budući da, izračunat prema „idealnotipskom vremenu učenja“ (Božić, 2010) ili brojem sati koji je potreban za svladavanje gradiva, čine diplome usporedivima i time olakšavaju još jedan veoma važan element - mobilnost. S raspodjelom bodova kao i definiranim uvjetima i pravilima studiranja, odnosno organizacijskim aspektom, zadovoljno je između polovice i 60% ispitanika što može predstavljati ohrabrujući rezultat s obzirom na prepoznate konceptualne probleme utvrđivanja ECTS-a (određeni kao nerealni, nefleksibilni i mehanički) kao i one provedbene (katkad određeni temeljem pogrešnih kriterija) od strane nastavnika zagrebačkog Filozofskog fakulteta (Božić, 2010). Svaki drugi student u uzorku individualni pristup koji podrazumijeva vremensku i sadržajnu posvećenost profesora studentu smatra zadovoljavajućim. Najmanje ispitanih studenata zadovoljno je međusveučilišnom mobilnošću što je ujedno i jedini element kojim inače nisu natpolovično zadovoljni. No, ovakav rezultat ne čudi budući da u vrijeme provedbe ovog istraživanja studentska mobilnost ovog tipa nije bila dovoljno poticana niti razvijena.

Nadalje, zanimalo nas je postoje li značajne razlike među studentima prema ocjenjivanju odabranih elemenata studija. Analiza varijance je pokazala kako se studenti razlikuju u ocjeni nekih elemenata studija s obzirom na sveučilište, godinu studija i područje znanosti. Razlomili smo prikaz prosječnog zadovoljstva radi preglednosti (u vrijednosti od 1 do 5 - od potpunog nezadovoljstva do potpunog zadovoljstva) u dvije tablice s obzirom na područje znanosti (tablica 9) i sveučilište i godinu studija (tablica 10).

Tablica 9: Prosječno zadovoljstvo elementima studija s obzirom na područje znanosti (M)

Procjena zadovoljstva		Biomed. i zdravstvo	Biotehničke	Društvene	Humanist.	Prirodne	Tehničke
	<i>F-omjer</i>						
Veličina seminarskih grupa	7,16	2.87	2.9	2.78	3.03	2.93	2.71
Međusveučilišna mobilnost	4,73	2.33	2.34	2.34	2.1	2.3	2.41
Vlastiti angažman na nastavi	-	3.02	2.9	2.8	2.93	2.8	2.8
Izbor predmeta	-	2.93	3.12	2.85	2.79	2.87	2.83
Dostupnost literature	4,68	3.06	3.01	2.97	2.75	2.83	2.99
Definiranost uvjeta i pravila studiranja	18,50	2.67	2.85	2.53	2.15	2.35	2.71
Raspodjela ECTS-a	18,64	2.67	2.90	2.67	2.18	2.50	2.68
Angažman profesora	6,10	2.93	3.00	2.69	2.82	2.86	2.78
Broj nastavnih sati	4,45	2.74	2.79	2.94	2.79	2.98	2.81
Individualni pristup	4,73	2.55	2.63	2.40	2.65	2.59	2.50
Timski rad	-	2.82	3.1	2.89	2.96	2.98	2.97

U ocjeni zadovoljstva veličinom seminarskih grupa značajno se razlikuju studenti društvenih i tehničkih znanosti s jedne i humanističkih s druge strane, pri čemu humanisti daju višu ocjenu ovom elementu studija. Sveučilišnom mobilnošću značajno su zadovoljniji ispitanici koji studiraju na osječkom sveučilištu u odnosu na splitsko i Sveučilišta u Zadru, Puli i Dubrovniku (u daljnjem tekstu ZD-PU-DU). Zagrebačko i riječko sveučilište također su, u odnosu na splitsko i ZD-PU-DU sveučilišta, zadovoljniji ovim elementom studija. Kada je riječ o području znanosti, ovdje se značajno razlikuju društvenjaci i tehničari od humanista pri čemu je potonji ocjenjuju nižom vrijednošću.

Značajno samouvjereniji u doprinos procesa nastave su studenti viših godina, bez obzira na sveučilište i područje znanosti, što je logično, budući da tijekom svake godine raspoložu s više znanja i iskustva o predmetnom studiju. U ocjeni izbora ponuđenih predmeta na određenom fakultetu ispitanici se razlikuju s obzirom na sveučilište pri čemu više ocjene daju ispitanici sa zagrebačkog i osječčkog sveučilišta u odnosu na one sa splitskog.

Tablica 10: Zadovoljstvo elementima studija s obzirom na sveučilište i godinu studija (M)

Obilježja studenata	Sveučilišna mobilnost	Vlastiti angažman tijekom nastave	Izbor predmeta	Dostupnost literature	Definiranost uvjeta i pravila studiranja	Raspodjela ECTS-a	Angažman profesora
<i>Sveučilište</i>	<i>F-omjer = 6,43</i>		<i>F-omjer = 7,85</i>	<i>F-omjer = 12,69</i>	<i>F-omjer = 13,95</i>	<i>F-omjer = 8,00</i>	<i>F-omjer = 5,35</i>
Osijek	2.40		2.86	2.93	2.64	2.78	2.64
Rijeka	2.37		2.80	2.74	2.31	2.55	2.68
Split	2.16		2.75	2.96	2.68	2.52	2.88
Dubrovnik, Zadar, Pula	2.08		2.63	2.61	2.13	2.31	2.73
Zagreb	2.36		2.93	3.02	2.59	2.65	2.82
<i>Godina studija</i>		<i>F-omjer = 8,33</i>			<i>F-omjer = 9,95</i>	<i>F-omjer = 13,60</i>	
Prva		2.77			2.70	2.78	
Druga		2.78			2.50	2.58	
Treća		2.94			2.44	2.46	
Četvrta / peta		2.93			2.47	2.55	

U ocjeni dostupnosti literature, ispitanici se razlikuju prema sveučilištu i području znanosti. Naime, studenti sa Sveučilišta u Zagrebu značajno su zadovoljniji ovim elementom u odnosu na studente riječkog i ZD-PU-DU sveučilišta, ali su i studenti osječčkog sveučilišta značajno zadovoljniji dostupnošću literature u odnosu na Zadar, Dubrovnik i Pulu te oni sa splitskog u odnosu na riječke studente. Ocjena dostupnosti literature razlikuje se između biomedicinara i društvenjaka pri čemu prvi daju višu ocjenu, također i između društvenjaka i humanista pri čemu su društvenjaci zadovoljniji, kao i tehničara i humanista pri čemu su tehničari zadovoljniji.

Definiranost uvjeta studiranja raznoliko je ocijenjena ovisno o području znanosti, sveučilištu i godini studija. Studenti splitskog, zagrebačkog i osječkog sveučilišta prosječno su dali značajno višu ocjenu ovom elementu studija u odnosu na one iz Rijeke i ZD-PU-DU. Studenti biotehničkih znanosti pak, značajno povoljnije ocjenjuju ovaj element u odnosu na humaniste. Ocjena raspodjele ECTS bodova na isti način se razlikuje između biotehničara i humanista pri čemu su prvi značajno zadovoljniji. Također, ispitanici sa osječkog sveučilišta u odnosu na riječko, splitsko i ZD-PU-DU sveučilišta kao i sa zagrebačkog sveučilište u odnosu na ZD-PU-DU povoljnije ocjenjuju ovaj element studija. Ocjena definiranosti uvjeta i pravila studiranja kao i raspodjele ECTS-a opada s godinom studija pri čemu postoji značajna razlika između bruća i onih na višim godinama. Takvu konstelaciju zadovoljstva ovim elementima možemo protumačiti nedovoljno jasnim pravilima kojima su se morali povinovati stariji studenti tijekom školovanja, budući da se u vrijeme dok su bili bruća, vjerojatno radilo o propustima karakterističnima za početne faze provedbe. Studenti nižih godina su pak ovim elementom značajno zadovoljniji, ali to se može objasniti nedostatkom iskustva koje će kasnije možda poništiti ovu prosječno višu ocjenu. No, treba ostaviti prostor za mogućnost da su se pravila doista razjasnila, a sustav „uhodao“ kao i način raspodjele ECTS bodova.

Angažman profesora je značajno bolje ocijenjen od strane zagrebačkih i splitskih studenata u odnosu na one osječke. Njime su u prosjeku zadovoljniji studenti biotehnologije čija se viša ocjena značajno razlikuje od studenata društvenih i tehničkih znanosti, a razlika također postoji i između onih biomedicinskog i društvenog područja pri čemu potonji lošije ocjenjuju ovaj element.

Brojem nastavnih sati u tjednu najzadovoljniji su studenti prirodnih znanosti, a u ocjeni ovog elementa najviše se razlikuju oni društvenog i tehničkog područja pri čemu prvi daju višu ocjenu. U zadovoljstvu individualnim pristupom značajno se razlikuju biotehničari i humanisti s jedne i društvenjaci s druge strane pri čemu potonji značajno slabije ocjenjuju ovaj element.

Ukratko, studenti su općenito zadovoljni većinom ispitanih elemenata studija što ne znači da prostora za poboljšanje nema, pogotovo uzevši u obzir perspektivu nastavnika. K. Doolan (2011) je 2006./2007. intervjuirala 13 sveučilišnih profesora sa šest fakulteta Sveučilišta u Zagrebu koji su bili odgovorni za provedbu bolonjske reforme u okviru svog fakulteta/odsjeka. Utvrdila je da prevladava stav o površnosti provedbe bolonjske reforme, pri čemu su obuhvaćeni formalni, a ne sadržajni aspekti. Na tome tragu je i ocjena NVVO (2010) koja omjer nastavnika i studenata ocjenjuje nepovoljnim kao i prostorne uvjete što rezultira smanjenom kvalitetom nastave i studiranja. Treba, doduše, napomenuti kako kvaliteta nastave u pogledu omjera nastavnika i studenata u Hrvatskoj još nije dovoljno istraživana. Prema rezultatima ovog istraživanja, uopćeno gledano, struktura (ne)zadovoljstva aspektima studija prema ispitivanim karakteristikama studenata doista je heterogena i može se

reći, bez ustanovljenih pravila. No, rezultati ipak upućuju na postojanje nejednakih uvjeta studiranja poglavito između sveučilišta pri čemu je primjetno kako su studenti Sveučilišta u Zagrebu u glavnini zadovoljniji od onih koji studiraju na manjim sveučilištima.

Prethodno je pokazano da su studenti većinom nezadovoljni međusveučilišnom mobilnošću, elementom suvremenog obrazovanja koji je važan na individualnoj i *policy* razini. Osim što ključnu ulogu ima u uspješnoj provedbi bolonjskog procesa, odnosno u stvaranju europskog prostora visokog obrazovanja, mobilnost je važna i za formiranje osobnosti svake mlade osobe koja u susretu s novim okolnostima potencijalno uči i prihvaća različitosti, razvija toleranciju i promišlja vlastita svjetonazorska polazišta.

Ovdje nas zanima mobilnost koja se odnosi na privremene migracije unutar Europe, što je tipično za visokoobrazovane mlade ljude ili one uključene u proces obrazovanja, a koji migriraju jer žele studirati u inozemstvu, pri čemu tamo odlaze sami i bez namjere trajnog zadržavanja (Hauvette, 2010). Konkretno, zanima nas tzv. *outbound* ili izlazna mobilnost, dok se onom *inbound* ili ulaznom koja obuhvaća inozemne studente u Hrvatskoj, ovo istraživanje ne bavi. Općenito, mobilnost hrvatskih studenata je veoma niska, što i ne čudi budući da su tek 2009. godine uvedeni europski programi mobilnosti poput Erasmusa. No, ne treba zanemariti ni činjenicu da mobilnost većinu vremena institucionalno nije bila poticana. Zato je ovdje ispitano planiraju li studenti neki tip aktivnosti u inozemstvu, bilo da je to studentski boravak, tečaj jezika i slično. Najveći broj studenata nije siguran (44,6%) što se može objasniti eventualnim izostankom informacija o mogućnostima koje se današnjim studentima nude. S tim u vezi, onih koji ne planiraju nešto je više (31,1%) od onih koji planiraju (23,9%) bilo kakav vid obrazovnih aktivnosti u inozemstvu.

Kao što smo prethodno pretpostavili, mobilnost je niska, a u našem uzorku je predstavljena činjenicom da se većina studenata (93,1%) do sada nikada nije prijavljivala na neku od stipendija za posjet inozemnim sveučilištima. Jednako tako, vrlo visok postotak studenata (87,3%) nije nikada bio u inozemstvu vezano za fakultetski studij, dok ih je jednom bilo 8,2%, a više puta 4,5%. Tih 12,7% koji su imali iskustvo odlaska u inozemstvo vezano za studij uglavnom su tamo ostajali manje od dva tjedna (60,3%), četvrtina do mjesec dana i desetina jedan semestar (pri čemu potonji udio obuhvaća oko 1% ukupnog uzorka). Tijekom boravka u stranoj zemlji većina studenata je svoje troškove podmirivala uz pomoć obitelji, naime u 91,6% slučajeva ona predstavlja osnovu financijske podrške. Od ostalih izvora financiranja, 55,1% ispitanika je štednjom stečenom tijekom obavljanja nekog posla platio dio troškova, a skoro trećina je dobivala neku vrstu stipendije. Zaključci se ne mogu generalizirati zbog niskog postotka studenata s iskustvom boravka u inozemstvu, no imajući u vidu nalaze Eurostudenta III (2009) koji ističu važnost financijskog zaleđa obitelji, možemo pretpostaviti kako i u ovom slučaju socioekonomski status obitelji

igra presudnu ulogu. Naime, za studente iz visokoobrazovanih obitelji tri je puta izglednije da će odlučiti provesti dio studija u inozemstvu, posebice u Bugarskoj, Italiji, Sloveniji, Rumunjskoj i Turskoj. No, pouzdane analize ovog tipa moći će se provoditi kada značajniji broj studenata iz Hrvatske bude bio zainteresiran ili imao iskustvo prijave i boravka u inozemnoj visokoškolskoj instituciji.

Jedan od preduvjeta za potonje je znanje stranog jezika. Studenti su zamoljeni da naznače vladaju li svjetskim jezicima (tablica 11) pri čemu su ponuđeni odgovori glasili „ne služim se“, „pasivno se služim“ i „aktivno se služim“. Ispitanici su samoprocjenom odredili kako se njih 78,7% aktivno služi engleskim¹⁵, 17,6% njemačkim i 10,9% talijanskim.

Tablica 11: Usporedba samoprocjene znanja stranih jezika studenata (%)

	Engleski jezik		Francuski jezik		Njemački jezik		Talijanski jezik		Ruski jezik		Španjolski jezik	
	pasivno	aktivno	pasivno	aktivno	pasivno	aktivno	pasivno	aktivno	pasivno	aktivno	pasivno	aktivno
2004.	28,5	61,1	5,2	1,9	35,1	15,0	17,3	10,4	2,5	0,8	6,2	0,4
2010.	19,7	78,7	8,5	4,4	41,7	17,6	28,3	10,9	2,8	0,9	21,2	3,9

U odnosu na 2004. godinu studenti se suverenije služe engleskim, francuskim i španjolskim jezikom pa se slijedom toga može zaključiti da su nove generacije studenata u tom smislu u boljoj poziciji od prethodnih.

Da bi se utvrdile razlike između ispitanika u znanju svjetskih jezika, varijable njihova poznavanja rekodirane su u binarne pri čemu je pasivno i aktivno znanje spojeno u jednu kategoriju, osim u slučaju engleskog jezika koji je rekodiran tako da su ispitanici koji se njime ne služe rekodirani u *missing* vrijednosti (tablica 12).

Znanje engleskog jezika povezano je s tipom završene srednje škole, prosječnim uspjehom na fakultetu, očevim obrazovanjem i rezidencijalnim statusom pri čemu se njime aktivno služe ispitanici sa završenom gimnazijom i viših prosječnih ocjena na fakultetu te porijeklom iz urbanih sredina i obitelji gdje otac ima više obrazovanje. Može se stoga utvrditi da je aktivno znanje engleskog kao kulturni kapital povezano s privilegiranim socijalnim porijeklom.

Španjolskim, talijanskim i francuskim značajno se češće služe žene s višim prosječkom ocjena na studiju humanističkog područja znanosti. Njemački jezik bolje znaju žene s osječkog sveučilišta sa završenom gimnazijom i vrlo dobrog uspjeha u srednjoj školi. Premda u znanju njemačkog jezika studenti Sveučilišta u Osijeku prednjače, u znanju ostalih jezika značajno su slabiji. Francuskim se više služe studenti zagrebačkog i riječkog sveučilišta, talijanskim jezikom studenti Sveučilišta u Rijeci i manjih jadranskih sveučilišta, a potonji se značajno više služe i španjolskim.

¹⁵ Pasivnim znanjem engleskog raspolaže 19,7% što znači da se skoro 100% uzorka služi ovim jezikom.

Ispitanici iz Zagreba značajno više poznaju francuski od onih iz manjih mjesta i ruralnih sredina, dok se talijanskim više služe ispitanici iz malih i velikih gradova u odnosu na one iz Zagreba i sa sela.

Tablica 12: Znanje stranih jezika s obzirom na socijalna obilježja studenata (%)

Obilježja studenata	Engleski jezik	Francuski jezik	Njemački jezik	Talijanski jezik	Španjolski jezik
<i>Spol</i>		$\chi^2 = 21,84$	$\chi^2 = 13,84$	$\chi^2 = 39,17$	$\chi^2 = 13,43$
Ženski		16,3	63,3	45,7	35,0
Muški		8,8	54,7	31,3	12,9
<i>Sveučilište</i>		$\chi^2 = 31,18$	$\chi^2 = 31,14$	$\chi^2 = 196,08$	$\chi^2 = 28,57$
Dubrovnik, Zadar, Pula		15,2	59,4	61,1	39,4
Osijek		2,5	68,2	12,3	16,0
Rijeka		13,2	56,9	67,9	24,0
Split		7,2	41,8	55,8	33,9
Zagreb		15,5	60,9	33,5	24,1
<i>Mjesto boravka</i>	$\chi^2 = 40,48$	$\chi^2 = 31,56$		$\chi^2 = 26,49$	
Selo	69,3	5,7		33,2	
Mali grad	77,6	10,8		44,7	
Veliki grad	82,8	12,9		44,4	
Zagreb	86,2	19,0		23,9	
<i>Prosječan uspjeh u srednjoj školi</i>			$\chi^2 = 17,22$		
Dobar i manje			50,0		
Vrlo dobar			65,4		
Odličan			59,4		
<i>Prosječan uspjeh na fakultetu</i>	$\chi^2 = 15,23$	$\chi^2 = 22,57$		$\chi^2 = 17,92$	$\chi^2 = 18,24$
Dobar i manje	76,0	8,7		33,5	21,1
Vrlo dobar	83,0	15,0		42,3	25,8
Odličan	83,5	19,1		45,7	34,7
<i>Područje znanosti</i>		$\chi^2 = 29,16$		$\chi^2 = 81,53$	$\chi^2 = 68,20$
Biomedicina i zdravstvo		10,8		35,8	23,3
Biotehničke znanosti		8,4		21,2	17,4
Društvene znanosti		16,0		47,8	26,1
Humanističke znanosti		20,0		51,1	44,7
Prirodne znanosti		10,0		26,8	29,4
Tehničke znanosti		7,9		28,7	16,4
<i>Tip srednje škole</i>	$\chi^2 = 42,01$		$\chi^2 = 44,02$		
Gimnazija	84,0		64,3		
Ostale srednje škole	71,3		47,6		
<i>Očevo obrazovanje</i>	$\chi^2 = 40,44$				
Trogodišnja srednja škola	69,4				
Četverogodišnja srednja škola	79,0				
VSS, VSS i više	84,6				
UKUPNO	78,7	12,4	59,3	39,2	25,1

Iako vladanje stranim jezicima može biti poticaj ili prepreka za odlazak na studij u inozemstvo, pretpostavka je da postoji utjecaj i drugih okolnosti na takvu vrstu planova. Ponuđeno je trinaest tvrdnji koje su sadržajno preuzete iz istraživanja Eurostudent¹⁶ s peterostupanjskom ordinalnom ljestvicom od 1=nema utjecaja do 5=izrazito jak utjecaj. U grafikonu 4 prikazani su rekodirani odgovori „izrazito jak utjecaj“ i „jak utjecaj“ u jednoj kategoriji.

Grafikon 4: Prepreke za odlazak na studij u inozemstvo (%)



Kao i u slučaju europskih kolega, hrvatski studenti financijskom opterećenju vezanom za odlazak u inozemstvo pripisuju najjači utjecaj. Slijedi očekivanje problema na institucionalnoj razini vezano za naknadno priznavanje kvalifikacija ili bodova te privatni razlozi. Nešto više od trećine važnim smatra ograničen pristup programima mobilnosti i problemima sa smještajem u inozemstvu te vremensku odgodu napredovanja na matičnoj instituciji. Može se pretpostaviti da će procjena intenziteta različitih prepreka mobilnosti kroz naredno razdoblje biti prilično varijabilna pa bi, osim možda financijskog aspekta, ostali elementi, ovisno o prisutnosti i prevladavajućoj percepciji ideje mobilnosti među studentima, mogli imati drugačije

¹⁶ Orr, D. (2008). Eurostudent III 2005-2008: *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*.

pozicije na ljestvici. No, pretpostavljamo da će prepoznavanje određenih aspekata kao prepreka tijekom vremena slabiti, pri čemu bi se moglo očekivati smanjenje naglašenosti problema priznavanja inozemnih kvalifikacija ili bodova, jednako kao i pristupa programima mobilnosti te teškoća u prikupljanju informacija. Drugim riječima, može se očekivati da će elementi u ingerenciji nadležnih tijela za organizaciju i provedbu programa mobilnosti, uspostavom dobre prakse imati niže mjesto na ljestvici prepreka za odlazak na studijski boravak u inozemstvo.

Faktorskom analizom utvrđena je struktura percipiranih prepreka¹⁷ koju čine tri faktora. Prvi faktor odnosi se na potencijalne probleme na matičnoj instituciji, drugi obuhvaća prepreke privatne prirode, a treći administrativne teškoće za studiranje u stranoj zemlji.

Tablica 13: Struktura utjecaja okolnosti vezanih za studijski boravak u inozemstvu

	Problemi vezani uz matičnu instituciju	Privatne/osobne prepreke	Teškoće za studiranje u inozemstvu
Odgoda napredovanja na studiju matične institucije	.848		
Nedovoljna korist za studij na matičnoj instituciji	.822	.232	
Problemi s priznavanjem kvalifikacija/bodova dobivenih u inozemstvu	.743		.369
Nedostatak ambicije		.746	
Odvojenost od partnera, djece, prijatelja		.727	
Gubitak prilika za zaradu		.650	.241
Problemi s vizom ili dozvolom boravka u stranoj zemlji			.843
Ograničen pristup željenoj instituciji i/ili studijskom programu u inozemstvu	.273		.804
% zajedničke varijance	37,22	15,88	13,04

U tablici 14 nije prikazan treći faktor *teškoće za studiranje u inozemstvu* jer u odnosu na njega ne postoje značajne razlike između ispitanika. Faktor *problemi vezani za matičnu instituciju* značajno je povezan sa spolom, područjem znanosti i godinom studija pri čemu žene značajno više ističu ovaj sklop teškoća, potom studenti društvenih i biomedicinskih znanosti (za razliku od tehničkih) te studenti treće godine za razliku od ostalih. Faktor *privatne prepreke*, koji zapravo indicira postojanje drugih prioriteta koji (privremeno) isključuju ideju inozemnog studija, značajno je povezan s uspjehom na matičnom studiju, područjem znanosti i plaćanjem školarina pri čemu oni nešto slabijeg uspjeha i studenti društvenih znanosti koji plaćaju školarinu u većoj mjeri navode spomenuti sklop teškoća.

¹⁷ U svrhu dobivanja jednostavne strukture izostavljene su sljedeće varijable: nedovoljno znanje stranih jezika, teškoće u prikupljanju informacija, problemi sa smještajem u inozemstvu, dodatno financijsko opterećenje, ograničen pristup programima mobilnosti.

Tablica 14: Procjena utjecaja okolnosti vezanih za studijski boravak u inozemstvu s obzirom na socijalna obilježja studenata

Obilježja studenata	Problemi vezani uz matičnu instituciju	Privatne/osobne prepreke
<i>Spol</i>	<i>t = 3,93</i>	
Ženski	.083	
Muški	-.106	
<i>Prosječan uspjeh na fakultetu</i>		<i>F-omjer = 8,92</i>
Dobar i manje		.091
Vrlo dobar		-.011
Odličan		-.217
<i>Područje znanosti</i>	<i>F-omjer = 6,68</i>	<i>F-omjer = 10,57</i>
Biomedicina i zdravstvo	.112	.054
Biotehničke znanosti	-.095	-.038
Društvene znanosti	.139	.164
Humanističke znanosti	.027	-.375
Prirodne znanosti	.005	-.120
Tehničke znanosti	-.194	-.014
<i>Godina studija</i>	<i>F-omjer = 6,41</i>	
Prva	-.017	
Druga	-.065	
Treća	.220	
Četvrta i više	-.068	
<i>Plaćaju li školarinu</i>		<i>t = -5,38</i>
Ne		-.108
Da (djelomično i u potpunosti)		.159

5. Zaključak

Suvremeno visoko obrazovanje i akademski život obilježeni su promjenama uslijed implementacije bolonjskih odrednica, što je razlog ispitivanja nekih aspekata percepcije i načina na koji studenti participiraju u postojećim elementima rekonfiguracije tog sustava. Analiza odabranih aspekata visokog obrazovanja jednim je dijelom smještena u europski kontekst pri čemu se imao u vidu snažan utjecaj suvremenih sociokulturnih i ekonomskih dimenzija na cjelokupno promišljanje uloge obrazovanja u odnosu na društvene i tržišne potrebe. Usto, hrvatska sveučilišta su, uz financijska ograničenja od strane države, uvjetno rečeno, doživjela opterećenje povećanim brojem studenata koje je trebalo obrazovati. No, kako su dosadašnja istraživanja pokazala, broj studenata rastao je na račun onih koji su plaćali studij za vlastite potrebe, a socijalna davanja, tj. briga države za stipendiranje na temelju potreba, nisu zahvaćala redove socijalno ugroženih, te upravo taj segment mladih i dalje ostaje izvan visokog obrazovanja. Na tragu osvjetavanja socijalne dimenzije

i osjetljivosti, ali i komercijalizacije obrazovanja, aktivirao se dio studenata 2009. godine organizirajući blokadu nastave na više fakulteta diljem zemlje. Taj događaj važan je iz barem dva razloga. Prvi je usmjeravanje pozornosti javnosti na problem dostupnosti visokog obrazovanja čime se aktualizira pitanje odnosa države prema obrazovanju i njegovoj društvenoj ulozi. Drugi razlog odnosi se na studente i njihovu uspješnu upotrebu znanja o demokratskom djelovanju i artikuliranju zahtjeva što svakako govori u prilog postojećem demokratskom potencijalu jednog segmenta ove populacije. Ovo istraživanje potvrdilo je da studenti načelno podržavaju blokadu kao metodu, ali ostaju pri meritokratskim načelima kada je riječ o plaćanju školarine. Blokodom se ukazalo na potrebu (re)definiranja vrijednosti kao i važnost dostupnosti a onda i nastavka obrazovanja za sve mlade ljude. Naime, tijekom zadnjeg desetljeća povećala se ocjena važnosti obrazovanja pri čemu ga se većinom povezuje s osobnim razvojem. No, ne treba zanemariti ustanovljen trend smještanja ideje obrazovanja u kontekst osiguranja kvalitete života u zreloj dobi čime se ovi sve izraženiji stavovi priklanjaju dominantnom diskurzivnom elementu rekonfiguracije visokog obrazovanja koja počiva na ideji njegove instrumentalizacije. I u tom smislu, iako još uvijek značajan dio studenata fakultet upisuje iz intrinzičnih razloga i opće želje za studiranjem, nije zanemariv postotak onih koji u diplomi jednim dijelom vide, jednostavno rečeno, pouzdano rješenje egzistencijalnog pitanja.

U cilju dobivanja cjelokupne slike o kvaliteti pojedinih elemenata studija potrebno ih je ispitivati s obzirom na sve grupe sudionika procesa poput nastavnika, studenata i administracije, za što su predviđena drugačije koncipirana istraživanja. Ovo istraživanje – koncentrirano samo na studente - pokazalo je da su oni prilično zadovoljni većinom elemenata studija pri čemu se posebno izdvaja zagrebačko sveučilište. Ipak, pažnja bi se trebala usmjeriti na one aspekte studija čija izvedba ima prostora za značajno poboljšanje: raspodjela ECTS-a, definiranost uvjeta studiranja, individualni pristup studentu i međusveučilišna mobilnost. Mobilnost kao jedna od glavnih ideja bolonjskog procesa, na studentskoj mapi aktivnosti zasad nema središnje mjesto. Može se pretpostaviti da će interes studenata za pohađanje dijela studijske nastave u inozemstvu rasti kao i postotak onih koji će imati to iskustvo, pa se u tom smislu može očekivati i veća kritičnost prema ostalim elementima studija nego što je to u ovim istraživanjem utvrđeno. Također, trebalo bi stvoriti prostor za učinkovito implementiranje socijalne dimenzije jer se može ustvrditi da je glavna percipirana teškoća u individualnoj provedbi ideje mobilnosti dodatna financijska opterećenost.

Odnos prema različitim dimenzijama visokoga obrazovanja i pripadajući stavovi oblikuju se prvenstveno kroz prizmu područja znanosti koju ispitanici studiraju pri čemu je ta prizma obojana percepcijom društveno-gospodarske uloge pojedinog studija. Na individualnom nivou, u podlozi takvih razlika, s obzirom na spomenutu dimenziju, vjerojatno se nalaze različiti vrijednosni sklopovi i osobni prioriteti jer,

kako je vidljivo u prethodnoj analizi, nisu ustanovljene značajne razlike prema tipu studija (a onda i područja znanosti) s obzirom na socijalno porijeklo. Studenti biomedicine, osim što su češće upisali fakultet pod utjecajem obitelji i što su odličnog uspjeha na fakultetu, u odnosu na ostale skloniji su stavu da bi svi trebali djelomično dijeliti troškove studija. Također, značajno je izražena instrumentalna percepcija vrijednosti obrazovanja s obzirom da u njemu vide dobar put za poboljšanje vlastitog materijalnog standarda i stjecanje prestiža. Studenata biotehnologije najmanje je među onima s odličnim uspjehom, a najviše među onima koji su nisu uspjeli upisati željeni studij te koji su zadovoljni sadašnjim odabirom iako im nije bio prvi izbor. Značajno više od ostalih zastupaju stanovište da studenti lošijeg uspjeha trebaju plaćati studij, a najslabije ocjenjuju opravdanost studentske blokade. Studenti društvenih znanosti rjeđe studiraju zbog osobne sklonosti predmetu studija i češće plaćaju školarinu. Također, skloniji su prepoznati prepreke za mobilnost u vidu problema vezanih za matičnu instituciju i privatne probleme. Studenti humanističkog područja znanosti češće upisuju studij zbog osobne sklonosti, a znatno rjeđe zbog ekonomske računice i osiguranog posla nakon diplome. Na tom tragu, rjeđe se slažu s tvrdnjama da je obrazovanje put ka prestižu i boljem materijalnom standardu. Najčešće planiraju nastaviti studij na diplomskoj razini. U većini podupiru studentsku blokadu kao i oslobođenje od participacije u školarinama uz uvjet zadovoljenja uvjeta za upis. Među onima koji plaćaju školarine najmanje je studenata prirodnih znanosti. Oni su češće upisali fakultet zbog osobne preferencije predmeta studija, a mnogo rjeđe zbog ekonomske kalkulacije. Također, manje su skloni ideji plaćanja školarina ovisno o uspjehu na studiju kao i djelomičnoj participaciji u školarinama od strane svih upisanih. Studenti tehničkih znanosti češće upisuju studij iz instrumentalnih razloga poput ekonomske računice, osiguranog posla nakon diplome, te praktičnog ili očekivanog, poput nastavljanja tipa srednjoškolskog obrazovanja. U tom smislu, percipiraju i vrijednost obrazovanja koja za njih u većoj mjeri predstavlja mogućnost za dostizanje boljeg materijalnog standarda. Rjeđe od ostalih slažu se sa stavom da bi svi koji zadovoljavaju upis na studij trebali biti oslobođeni plaćanja školarine.

Osim prema području znanosti, ispitanici se relativno često raslojavaju prema sveučilištu na kojem studiraju. Među ispitanicima koji nisu uspjeli upisati željeni studij češće su studenti osječkog sveučilišta. Studenti riječkog sveučilišta rjeđe upisuju fakultet iz intrinzičnih razloga, rjeđe plaćaju školarine i najmanje su skloni stavu da obrazovanje omogućuje društveni prestiž. Studenti Sveučilišta u Splitu manje od ostalih vide opravdanost blokade nastave i najmanje podržavaju ideju da bi svi trebali djelomično participirati u plaćanju školarina. Na zagrebačkom sveučilištu studenti češće upisuju studij posredstvom utjecaja obitelji te zbog ekonomske računice, a na tom su tragu i u pogledu vrednovanja obrazovanja budući da nešto više od prosjeka smatra da ono omogućuje društveni prestiž. Najčešće plaćaju školarinu i nešto su češće stava da se ona treba podmirivati ovisno o uspjehu na fakultetu. Objedinjeni, ispitanici iz

dubrovačkog, pulskog i zadarskog sveučilišta, češće upisuju studij iz osobne sklonosti, a manje zbog ekonomske računice te blokadu nastave ocjenjuju opravdanom.

Od ostalih razlika zanimljivo je istaknuti socijalizaciju tijekom srednje škole. Naime, završenih gimnazijalaca, u odnosu na studente sa završenim ostalim srednjim školama, značajno je više s odličnim uspjehom na studiju kojega su upisali iz intrinzičnih razloga te ga češće planiraju nastaviti i na diplomskoj razini. Bivši gimnazijalci, također, bolje vladaju i stranim jezicima. Studenti sa završenim ostalim srednjim školama češće plaćaju školarinu pa stoga ne čudi što općenito značajno pozitivnije od bivših gimnazijalaca ocjenjuju blokadu i njenu opravdanost.

Razlike između studenata i studentica nisu velike, ali su indikativne. Studentice su češće odličnog uspjeha na fakultetu i s planom nastavka studija na diplomskoj razini. One uglavnom upisuju fakultet iz intrinzičnih razloga, dok se studenti češće na to odlučuju zbog tipa završene srednje škole kao i zbog osiguranog posla nakon diplome. Studentice značajno više prepoznaju emancipacijsku vrijednost obrazovanja kao i problem pronalaska posla nakon diplome. Iako se u prosjeku bolje služe stranim jezicima, studentice su sklonije prepoznati probleme vezane uz matičnu instituciju kada je riječ o mobilnosti.

Zaključno, ovo empirijsko ispitivanje uspješnosti obrazovne reforme iz studentske perspektive daje jasne indicije o (ne)zadovoljstvu studenata rekonfiguracijom visokoškolskog sustava i njegovim funkcioniranjem. Cjelovite ocjene moći će se suvereno donositi tek za nekoliko godina, a do tada je nužno pratiti dinamiku vrijednosnih, organizacijskih i institucionalnih promjena pri čemu osobitu pažnju treba posvetiti njihovoj utjecaju na studente koji čine vrlo važan intelektualni i socijalni potencijal našeg društva.

Literatura

- Babić, Z.; Matković, T.; Šošić, V. (2006). Strukturne promjene visokog obrazovanja i ishodi na tržištu rada. *Privredna kretanja i ekonomska politika*, 108: 28-65.
- Baranović, B. (2002). Što mladi misle o obrazovanju? u: Ilišin, V. i Radin, F. (Ur.). *Mladi uoči trećeg milenija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 203-218.
- Braga da Cruz, M. (2006). Contemporary Challenges to European University Culture. *Higher Education in Europe*, 31(4): 399-401.
- Berchem, T. (2006). The University as an Agora – Based on Cultural and Academic Values. *Higher Education in Europe*, 31(4): 395-398.
- Bouillet, D.; Gvozdanović, A. (2008). (Ne)uspješno studiranje: osobni izbor ili posljedica hrvatskoga sustava visokoga školstva. *Sociologija i prostor*, 46 (3/4): 241 – 264.
- Božić, J. (2010). *Kako nastavnici Filozofskog fakulteta u Zagrebu razumiju Bolonjski proces?: Teorija lokalnog diskursa o Bolonjskom procesu generirana pristupom utemeljene teorije*. Doktorski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Divjak, B. (2005). Sveučilište usmjereno studentima, u: Polić Bobić, M. et al. (ur): *Prvi koraci u Bolonjskom procesu*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 21–25.
- Dolenec, D. (2010). *Model financiranja visokog obrazovanja u Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Dolenec, D.; Doolan, K. (2013). Reclaiming the role of higher education in Croatia: Dominant and Oppositional Framings, u: Zgaga, P., Teichler, U. I Brennan, J. (eds.): *The globalisation challenge for European Higher Education. Convergence and diversity, centres and peripheries*. Frankfurt: Peter Lang, 225-346.
- Doolan, K. (2009). 'My dad studied here too': *Social inequalities and educational (dis)advantage in a Croatian higher education setting*. Doktorski rad, Sveučilište u Cambridgeu.
- Doolan, K. (2010). Reconfiguring higher education: discourses and practices, u: Belyaev, D. i Roca, Z. (eds.): *Contemporary Croatia: Development Challenges in a Socio-Cultural Perspective*. Lisabon: Edicoes Universitarias Lusofonas, 75-100.
- Doolan, K.; Dolenec, D.; Domazet, M. (2012). *The Croatian Higher Education Funding System in a European Context: A Comparative Study*. Institute for the Development of Education.
- Državni zavod za statistiku, http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2011/08-01-09_01_2011.htm, (pristup 1.3.2012.)
- Eurostudent (2009). *The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key indicators on the social dimension and mobility*. Eurostat.
- File, J.; Farnell, T.; Doolan, K.; Lesjak, D.; Šćukanec, N. (2013). *Financiranje visokog obrazovanja i socijalne dimenzije u Hrvatskoj: analiza i preporuke*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Flash Eurobarometer (2011). *Youth on the move*. The Gallup Organization.
- Flash Eurobarometer (2009). *Students and Higher Education Reform, Special Target Survey*. The Gallup Organization.
- Farnell, T.; Kovač, V. (2010). Uklanjanje nepravednosti u visokom obrazovanju: prema politici „proširivanja sudjelovanja“ u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (2): 257-275.
- Grytnes, R. (2011). Making the Right Choice! Inquiries into the Reasoning Behind Young People's Decisions about Education. *Young*, 19 (3): 331-351.
- Higher Education in Croatia* (2010). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA).
- Hussey, T.; Smith, P. (2010). *The Trouble with Higher Education: a critical examination of our universities*. New York: Routledge.
- Ilišin, V. (2008). Skica za sociološki portret zagrebačkih studenata: uvod u istraživanje hrvatskih studenata danas. *Sociologija i prostor*, 46(3-4):221-240.
- Ilišin, V.; Radin, F. (2007). Mladi u suvremenom hrvatskom društvu, u: Ilišin, V. i Radin, F. (ur.): *Mladi: problem ili resurs*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. 13-38.
- Izviješće o radu Nacionalnog vijeća za visoko obrazovanje u 2010. godini* (2011). Hrvatski sabor, Republika Hrvatska.
- Kesner-Škreb, M. (2007). Lisabonska strategija. *Financijska teorija i praksa*, 31(4): 441-443.
- Kukić, S.; Čutura, M.; Mabić, M. (2008). Bolonjski proces u percepciji studenata Sveučilišta u Mostaru. *Informatologia*, 41 (1): 1–9.

- Kurelić, Z. (2009). How Not to Defend Your Tradition of Higher Education. *Politička misao*, 46 (5): 9-20.
- Kurelić, Z. (2011). Antibolonja i društvo znanja, u: Afrić, V., Polšek, D., Bakić-Tomić, L. i Žažar, K. (ur.): *Društvene pretpostavke društva znanja*. Zagreb: FF Press.
- Lisabon Strategy Evaluation Document (2010). European Commission, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf, (pristup 10.3.2012.)
- Martić, M. (1970). *Sociološki portret studenata Zagrebačkog sveučilišta 1959-1969*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Matković, T. (2009). Pregled statističkih pokazatelja participacije, prolaznosti i režima plaćanja studija u Republici Hrvatskoj 1991.-2007. *Revija za socijalnu politiku*, 16(2): 239-250.
- Matković, T.; Tomić, I.; Vehovec, M. (2010). Efikasnost nasuprot dostupnosti? O povezanosti troškova i ishoda studiranja u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (2): 215-237.
- Mesić, M. (2009). Hrvatski studentski pokret – pokušaj teorijske analize. *Politička misao* 46 (4): 79-101.
- Mihaljević Kosor, M. (2010). Leaving Early: The Determinants of Student Non-Completion in Croatian Higher Education. *Revija za socijalnu politiku*, 17(2):197-213.
- Orr, D. (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Eurostudent III 2005-2008.
- Pei, X. J. (2002). The Cultivation of University Culture in the New Century. *Journal of Public Affairs*, 6 (1): 1-10.
- Polšek, D. (2003). Visoko školstvo u Hrvatskoj i zahtjevi Europske unije, u: Ott Katarina (Ur.). *Pridruživanje Hrvatske Europskoj uniji: izazovi institucionalnih prilagodbi*. Zagreb: Institut za javne financije i Zaklada Friedrich Ebert.
- Potočnik, D. (2008). Izbor studija: motivacijska struktura upisa i očekivani uspjeh u pronalasku željenoga posla, *Sociologija i prostor*, 46 (3/4): 265 – 284.
- Puzić, S.; Doolan, K.; Dolenc, D. (2006). Socijalna dimenzija „Bolonjskog procesa“ i (ne) jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva. *Sociologija sela*, 44 (2-3):243-260.
- Reis, F.; Gheorghiu, S. (2010). *Population and social conditions*. Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-10-038/EN/KS-QA-10-038-EN.PDF, (posjećeno 10.3.2012.)
- Skripta 1, Slobodni Filozofski <http://www.box.com/shared/5cht8exkm4>, pristup 10.3.2012.
- Slthigh, D. M. (2006). Student Contributions to Academic Values, *Higher Education in Europe* 31(4): 409-413.
- Statistička izvješća (2011). *Visoko obrazovanje u 2010.godini*. DZS: Zagreb.
- Uzelac, M. (2009). *Priče iz Bolonjske šume*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.