

Биљана Бодрошки¹
Одељење за педагогију и андрагогију
Филозофски факултет
Београд

UDK - 378.014.54 ; 378:006.83

ID 195258124

Прегледни чланак

НВ.LXI 4.2012.

Примљен: 27. II 2012.

КОМЕРЦИЈАЛИЗАЦИЈА ВИСОКОШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА И РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ ОСИГУРАЊУ КВАЛИТЕТА

Циљ овог рада је сагледавање односа комерцијализације високошколског образовања и различитих приступа осигурању квалитета. У ширем смислу комерцијализација високошколског образовања упућује на тесну повезаност између високошколског образовања и економског сектора. У ужем смислу под овим појмом подразумева се обезбеђивање образовне делатности са примарним циљем стицања зараде. Постоје различити приступи дефинисању квалитета у области пословног управљања који се покушавају применити на област високошколског образовања. Однос комерцијализације и осигурања квалитета високошколског образовања зависи од тога како се схвата сам појам комерцијализације (у ширем или ужем смислу) и од приступа дефинисању квалитета (трансцендентни приступ; приступ базиран на производу; приступ базиран на кориснику; приступ базиран на производњи; и приступ базиран на вредности).

Кључне речи: комерцијализација високошколског образовања, високошколско образовање као приватно добро, високошколске установе као предузећа на тржишту, различити приступи осигурања квалитета.

COMMERCIALIZATION OF HIGHER EDUCATION AND DIFFERENT APPROACHES TO ENSURING HIGH QUALITY

The aim of this paper is to analyze the relations between higher education and different approaches to ensuring high quality work. In a broader sense the commercialization of higher education implies close relations between higher education and the economic sector. In a narrower sense the term implies provision of educational activities aimed primarily at profit earning. There are different approaches to defining the quality of business management which are being applied in higher education. The relations between commercialization and ensuring high quality depends upon the way the term commercialization is understood (in a broader or narrower sense) and which approach is adopted in defining the quality (transcendental approach; approach based on production; approach based on value).

Keywords: commercialization of high education, higher education as private property, higher education institutions as market assets, different approaches to quality definition.

¹ bbodroski@f.bg.ac.rs

КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЈА ВИСШЕГООБРАЗОВАНИЈА И ОБЕСПЕЧЕНИЈЕКАЧЕСТВА

Резюме *В статъе анализирајуцца одношеня коммерциализации вузовского образования и различные подходы в целях обеспечения качества. На более широком плане коммерциализация вузовского образования предполагает тесную связь образования и экономического сектора. В более узком значении под этим понятием подразумевается предоставление образовательных услуг с основной целью получения прибыли. Существуют различные подходы к определению качества в области делового управления, которые применяются и в сфере высшего образования зависит от того, как понимается термин коммерциализации (в более широком или узком значении), и от подхода к определению качества (трансцендентный подход; подход, основанный на продукте; подход, основанный на пользователе; подход, основанный на процессе производства; подход, основанный на стоимости).*

Ключевые слова: *коммерциализации вузовского образования, Высшее образование как частная собственность, вузы как предприятия на рынке, различные подходы к обеспечению качества.*

Комерцијализација високошколског образовања – одређења и кључне теме

Не постоји јединствено тумачење термина комерцијализација у области високошколског образовања. У литератури се може запазити широк спектар значења овог термина као што је: утицај економије и пословне културе на високошколско образовање; приватизација високошколског образовања; свођење академског образовања на професионално; смањивање јавних издатака за образовање уз повећање приватних извора финансирања (посебно студентских школарина); покушаји да се образовне вредности квантификују иако се оне по својој природи могу само квалитативно изразити; организовање високошколског образовања као профитне делатности и сл. Може се говорити о комерцијализацији високошколског образовања у ширем и ужем смислу.

Повезаност високошколског образовања и економског сектора – комерцијализација у ширем смислу

У најширем смислу комерцијализација високошколског образовања означава повезаност између високошколског образовања и економског сектора (Prasad, 2005, Вок, 2005, Tilak, 2008). Комерцијализација високошколског образовања упућује на два кључна становишта разматрања високошколског образовања: (1) високошколско образовање се схвата више

као приватно него јавно добро; (2) високошколске установе се третирају као предузећа на тржишту образовних услуга.

Високошколско образовање као превасходно приватно добро

Комерцијализација високошколског образовања базира се на схватању да је високошколско образовање више приватно него јавно добро. Разлика између приватних и јавних добара у економији дефинише се помоћу два критеријума. Уопштено говорећи, „приватна добра поседују својства као што су ривалска потрошња и могућност искључивања, док јавна добра карактеришу неривалска потрошња и немогућност искључивања“ (Stiglitz, 2008:128). Када се на високошколско образовање гледа као на превасходно приватно добро, онда се, с једне стране, истиче његов ривалски карактер, односно сваки новоописани студент доводи до повећања трошкова образовних услуга и може негативно да утиче на корист преосталих студената (гужва у амфитеатру, немогућност индивидуализоване наставе и сл.). За разлику од обезбеђивања, на пример, уличне расвете, као типичног примера неривалске потрошње, где трошкови и квалитет осветљења нису у вези с повећањем броја уличних шетача, образовање на високошколским институцијама подразумева да ако се број уписаних студената удвостручи, и трошкови ће се приближно удвостручити (под претпоставком да се на приближно истом нивоу одржава квалитет у смислу величине групе, расхода на наставно особље, опрему и сл.). С друге стране, истиче се да природа институционализоване образовне услуге дозвољава искључивање из образовног процеса сваког појединца који не плати школарину. Другим речима, образовна услуга се технички може лако наплатити од сваког корисника. Ако се претпостави да „услуге“ високошколског образовања имају ривалски карактер и могућност искључивања, онда се оне, с економског становишта, могу куповати и продавати на тржишту као и свака друга роба.

Прихватање оваквог схватања о високошколском образовању, као превасходно приватног добра, пропраћено је у многим земљама тенденцијом редуковања јавних или државних расхода за високошколско образовање и повећањем приватних извора финансирања, пре свега школарина. Ако су превасходне користи од високошколског образовања приватне, онда у складу с тим становиштем нема разлога да високошколско образовање не остане ствар приватних одлука и приватног финансирања. Основна разлика између високог образовања, с једне стране, и основног и средњег образовања (која се превасходно финансирају из пореза), с друге стране, може се сагледати са два аспекта: (а) васпитно-социјализацијски ефекти као позитивне „социјалне екстерналије“ су већи на предтерцијарном нивоу, и то утолико више уколико је то образовање више општеобразовног карактера; (б) студенти

имају довољно година да могу сами, и то много боље од државе, да одлучују о томе да ли им је и какво образовање даље потребно (према: Stiglitz, 2008). Они се третирају као рационални и добро информисани „потрошачи“ који доносе одлуке о својим образовним потребама и сnose потенцијалне ризике својих одлука.

Појединци, у складу с овим неолибералним схватањем, треба да финансирају своје високошколско образовање због тога што им оно доноси доживотне директне и индиректне економске и некономске користи које могу у највећој мери да присвоје за себе. Могућност налажења запослења на тржишту које ће доносити веће приходе је углавном приватна корист. Зашто би онда друштво финансирало оне који ће по природи ствари зарађивати више? Тако Милтон Фридман у свом познатом делу Слобода избора наглашава: „Савршено је пожељно да сваки млад човек, независно од прихода његових родитеља, социјалног положаја, места становања или расе, има могућност да добије високо образовање – под условом да је за то спреман да плати, сада или касније, захваљујући вишем приходу које ће му школовање омогућити да заради. Постоји јак разлог да се обезбеде фондови за зајмове довољни да свима пруже могућности. Постоји јак разлог да се рашири информација о приступачности таквих зајмова и подстакну мање привилеговани да искористе ту могућност. Нема разлога да се дотирају особе које желе високо образовање на рачун оних који то не желе“ (Fridman, 1996: 203).

Два најважнија аргумента теоретичара неолибералне оријентације у прилог увођења и одржавања система студентских школарина односе се на разлоге (а) ефикасности студирања и (б) социјалне правичности.

(а) У суочавању са трошковима које појединац треба да плати његови образовни избори ће бити разумнији и више образложени. Спремност појединца да плати образовну услугу је најбољи доказ да та инвестиција истински вреди. У том случају студенти улажу и више напора у учење, а и постоји већа вероватноћа да ће завршити студије на време. Патерналистичка улога државе која треба парама пореских обвезника да приволи појединце да студирају оцењује се у овој оријентацији као неефикасна. Ако порески обвезници у целини плаћају трошкове високошколског образовања, онда то може да значи да млади људи који студирају добијају нешто што сами можда и не цене у пуној мери (Wolf, 2008).

Ослањање на искључиво државни извор финансирања може ослабити не само иницијативу и одговорност студената, већ образовне институције у целини. То се сматра, у складу с овим становиштем, посебно штетним за универзитете који могу да развију опортуну понашање према свом једином извору финансирања и тако да ослабе своју улогу јавне друштвене критике.

(б) С друге стране, искуства многих земаља света у којима се трошкови високошколског образовања у целини финансирају новцем пореских

обвезника показала су да највећи број студената долази из боље стојећих породица. На тај начин систем „бесплатног студирања“ се у крајњој мери своди на тенденцију која суштински не подржава циљеве социјалне правичности јер „држава опорезује возача камиона да би финансирала стицање диплома људима који долазе из богатијих породица“ (Вагг, 2008: 20). На студентске школарине се не гледа као на главну препреку приступу високошколском образовању за категорије сиромашних и маргинализованих. Одговарајуће осмишљени програми студентског кредитирања, стипендирања, студирања уз рад, обезбеђивања пореских олакшица за плаћање школарине могу, сматра се, да неутралишу негативне стране увођења школарина на обезбеђивање једнаких шанси. Заговорници увођења студентских школарина истичу да искључивање из система високошколског образовања има мултипле корене и да често недостатак новца представља лакшу страну приче. Централни елемент ширења партиципације је јачање претерцијарног образовања од предшколског па надаље. Ако почнете да мислите о правичности образовања онда када студенти уписују факултет, већ сте увелико закаснили.

И мада прецизна рачуница о томе ко има користи и колике од високошколског образовања измиче објективној друштвеној процени, ретко која држава ће укупне трошкове образовања препустити потпуно нерегулисаном тржишту. Зашто? Један од разлога је чисто економски – дошло би до смањивања понуде и потражње образовања испод социјално оптималног нивоа. Било би неефикасно не субвенционисати факултете и њихове студенте, јер у том случају људи би недовољно улагали у своје образовање када би морали да плате пуну цену. Не би изабрали да сами плаћају трошкове за користи које у некој, па макар и мањој, мери деле са свим члановима друштва. Појединци уживају најзначајнији део, али не жању пуну корист. Други разлог су управо „ефекти на околину“ у смислу економског раста, технолошког развоја, социјалне кохезије, унапређења друштвених, грађанских и културних вредности. Ови разлози оправдавају државне субвенције образовања свима, чак и богатима. Образовање најбољих и најпааметнијих је корисно за друштво, чак и ако студенти не плаћају ништа за то. Али, образовање свих, укључујући и оне који не показују спремност за студирање је велики терет за јавни сектор и са неолибералног аспекта сматра се неодрживим уколико образовна политика жели да задржи масовно, а истовремено квалитетно високошколско образовање.

Најоштрији опоненти овог неолибералног становишта о високошколском образовању као превасходно приватном добру инспирацију и изазов налазе у тзв. нордијском моделу високошколског образовања, који је утемељен на најширем социјалном консензусу о значају високошколског образовања за друштво. Не само да се овај модел данас показује функционалним

у једном делу Европе (Финска, Норвешка, Шведска, Данска, Шкотска), већ обезбеђује високошколско образовање које је по општим проценама и масовно и квалитетно, а у којем највећи број студената не само што не плаћа школарину, већ и добија помоћ од државе за своје високошколско образовање (ЕАСЕА, 2011).

Високошколске установе као предузећа на тржишту образовних услуга

То је становиште по коме се високошколске установе третирају као предузећа на тржишту образовних услуга. То значи да је као и сваком предузећу (пре свега приватном) максимализација профита један од кључних циљева. Могуће је да актери образовног процеса имају различите норме и циљеве, па чак и конфликтне (Olsen, 2007). Ефикасност, флексибилност и опстанак су кључни појмови. Студенти се третирају као „корисници“ „купци“, „клијенти“, а професори као „произвођачи“ или „они који обезбеђују услуге“. Образовна добра се третирају као роба којом се тргује као и сваком другом робом на тржишту².

С обзиром на то да и произвођач и потрошач раде у свом посебном интересу, тек их тржишна конкуренција присиљава да своје интересе усагласе са друштвеним интересима. Жеље потрошача у одсуству конкуренције нису то што покреће произвођача. Када студенти немају стварну могућност избора, високошколским установама не мора бити важно да ли су они задовољни или нису. Са те неолибералне перспективе гледано, страх неког универзитета да ће му студенти прећи код конкурента јесте оно што одржава радну и пословну дисциплину. Колико високошколских установа треба да буде у неком месту или држави, није питање за локалну или државну власт. Куповином образовних услуга студенти (или њихови родитељи) показаше ко ће опстати, а ко ће морати да затвара капије. Исто тако, стварну цену образовне услуге не одређује продавац, већ купац тиме што показује спремност да је плати. То је могуће само под условима слободног тржишног такмичења – када постоје бројни и добро информисани учесници. У стварности, често се дешава да купци купују робу или услугу о чијем квалитету не знају много, или нису довољно припремљени да процењују њена релевантна својства. Исто тако је могућ и обрнут случај на специфичним тржиштима (нпр. осигурања и тржишта кредита) када продавцу недостаје целовита информација о купцу.

У високошколском образовању са тзв. проблемом асиметричних информација суочавају се и потенцијални студенти који бирају образовну установу и образовне установе које се на тржишту такмиче за најбоље

² У литератури овај аспект се често означава термином комодификација високошколског образовања (од енглеске речи commodity – роба).

студенте. С једне стране, појединци који бирају установу високошколског образовања морају знати шта им је заиста потребно и какве су њихове могућности, да процене могуће алтернативе и да донесу поуздане процене о томе колико ће они чији образовни програм одаберу моћи да одговоре на њихова очекивања. С друге стране, високошколске установе заинтересоване су да имају што више информација о својим будућим студентима јер од њихових карактеристика умногоме зависи квалитет образовања. Оне се најчешће ослањају на образовне сертификате кандидата са претходних нивоа образовања и на резултате са пријемних испита. Трећи начин на који се високошколске институције такмиче за најбоље кандидате је у складу са њиховом спремношћу да плате одређену цену школарине чија се висина опажа као мера потенцијалног квалитета (Cecchi, 2006). Тако елитни амерички универзитети висином годишње школарине од 20.000 до 50.000\$ шаљу сигнал потенцијалним студентима и њиховим породицама колико то образовање вреди.³

Два услова су нужна да би овај тржишни механизам селекције показао своју ефикасност: (а) мора постојати приметан квалитет високошколске установе или довољна увереност у њену репутацију и углед. Познато је колику су удаљеност појединци спремни да превале у потрази за квалитетним високошколским образовањем; (б) добро функционисање тржишта финансијског капитала за финансирање образовања. Гледајући са ове перспективе, под овим условима, да бисте добили најбоље кандидате за студије, довољно је адекватно повисити цену школарине. Породице које финансирају те трошкове доносе најрационалнију одлуку – само за децу високих способности и мотивације рационално је платити више за боље образовање. Спремношћу да плате високе цене – они откривају своје „скривене способности“ за студирање, као што и очекују да добију пуну вредност за свој новац. Осим тога, високе школарине одбијају ону групу студената који долазе на колеџ или универзитет зато што су „смештај и храна дотирани и, важније од свега, зато што тамо има доста других младих људи. Колеџ је за њих пријатан прелаз између средње школе и запослења. Похађање часова, полагање испита, давање година – цена је коју плаћају за друге погодности, а не основни разлог што су у школи. Једна од последица је низак степен пролазности“ (Fridman, 1996: 195).

Нужан услов за функционисање овог механизма, на бази спремности да се плати за квалитет високошколског образовања, јесте могућност да

³ Треба имати у виду да елитни универзитети у САД овако високе школарине комбинују са приступом у којем се кандидати који на пријемном испиту покажу велике способности примају по систему независном од њихових финансијских могућности. Одлука о пријему се доноси и пре увида у финансијска документа (need blind admission), а трошкови се покривају најчешће приносом од богатих универзитетских задужбина.

породице и појединци могу на тржишту лако и под разумним условима да позајме новац да би могли да плате високу школарину у очекивању будућих користи од таквог подухвата. У супротном, ако тржиште за финансирање образовања не постоји, или не функционише адекватно, сиромашне родитеље деце са високим способностима потиснуће богати родитељи деце са нижим способностима. На тај начин јавља се опасност да високе школарине уместо да буду механизам избора најбољих постану највећа препрека управо њима. У том случају друштво би дошло у ситуацију да се ослања на компетенције и знања најбогатијих, а не најспособнијих појединаца, што би дугорочно могло да угрози укупни потенцијал сваке земље.

Тржишна конкурентност захтева, с једне стране, брзу адаптацију на измењене околности и, с друге стране, снажно, јединствено и професионално вођство. По аналогији са корпорацијским моделима управљања, на нивоу високошколских установа захтева се раздвојеност оних који доносе одлуке (извршне, централизоване управљачке структуре) и оних који обезбеђују услугу (Lock & Lorenz, 2007). Зато реформисање управе на универзитетима иде у правцу напуштања модела аутономних факултета, укидања њиховог засебног правног статуса и преусмеравања на централне универзитетске управљачке структуре, како би се створили услови за ефикаснију контролу свих финансијских и људских ресурса. „Универзитетски менаџмент захтева да контролише расположиве финансијске и људске ресурсе и снажнију извршну и централну администрацију универзитета. Колегијална, демократска интерна организација универзитета и индивидуална академска слобода виде се као сметња правовремених одлука и добрих перформанси“ (Olsen & Maassen, 2007: 4). Евалуација универзитетског рада се измешта с универзитета у спољашње агенције као што су агенције за акредитацију.

Високошколско образовање као профитна делатност – комерцијализација у ужем смислу

У ужем смислу комерцијализација високошколског образовања означава усмереност високошколских установа на зарађивање новца. Високошколске установе комерцијализују своју активност када настоје да што више својих „производа“ или услуга продају ради зараде. У последњих неколико деценија запажа се глобална тенденција раста тзв. профитног сектора високошколског образовања који је легализован у многим земљама света, али и прикривена комерцијална оријентација легално непрофитних високошколских установа (Kinser & Levy, 2005). Профитни сектор на образовање гледа као на средство остваривања приватних економских интереса. Високошколско образовање постаје пословни подухват који доноси зараду инвеститорима обезбеђујући купцима образовне услуге за којима постоји

потражња на тржишту. Профит се једино и може остварити када се обезбеђују услуге које купци желе да купе. Примарна сврха профитног сектора није образовање, већ стицање профита путем образовања.

Више разлога се може навести у објашњавању узрока појачане комерцијализације високошколског образовања крајем 20. века. Тржиште утиче на цело друштво, на све његове области, па и на високошколско образовање. Томе су делимично допринели и прилично нејасни интереси и неодређене вредности високошколског образовања, које је без много отпора прихватило не само економску реторику, већ и економске циљеве. У таквим околностима многи виде значајан интерес приватног бизниса у подручју високошколског образовања. Приватни сектор је дуго критиковао академску сферу да запоставља перспективне потребе послодаваца. У другој половини 20. века десило се нагло повећање броја уписаних студената на институције високошколског образовања. Омасовљење је углавном било мотивисано очекивањима да се стекне спремност за будућу професионалну активност или једноставно сертификат о обучености за одређене послове на тржишту рада. Оно је истовремено праћено редукијом јавних издатака за високо образовање и увођењем школарина. Критеријум запошљивости и професионалне каријере учинио је да се од високог образовања захтева флексибилност и прилагодљивост, с једне стране, променама на тржишту рада, а с друге стране, променама структуре студентске популације, која постаје веома хетерогена по својим својствима, као и по садржају и начину стицања претходно стечених квалификација. Све је то довело до наглог повећања могућности за зарађивање новца, на комерцијалној основи, у области високошколског образовања. Суочене с бригом за опстанак или у потрази са додатним средствима која су увек потребна, високошколске институције почињу да се питају коме и шта све могу да продају. Показало се да су те могућности веома отворене и разноврсне. Продају се наставни курсеви традиционалним и нетрадиционалним категоријама студената, образовне услуге путем интернета, примењени истраживачки пројекти и њихови резултати, услуге саветовања, и то појединцима, индустрији, приватним фирмама, јавном сектору, свима који су за то спремни да плате (Вок, 2005).

Систем осигурања квалитета високошколског образовања – различити приступи

Систем осигурања квалитета је синтагма која је настала у литератури из области менаџмента и базира се на претпоставци да се одговарајућим процедурама и средствима може управљати квалитетом различитих производа или услуга. Уместо једноставне контролне процедуре над процесом производње или обезбеђивања услуга, развија се тзв. систем осигурања

квалитета који акценат помера с инспекције на превенцију и дефинише се „као обезбеђивање гаранције да ће захтеви за квалитетом бити испуњени“ (Dale, 2003: 24). Када се високо образовање разматра као специфична врста „услуге“, онда се принципи менаџмента и његови различити приступи квалитету стављају на пробу и у том контексту.

Дејвид Гарвин (David A. Garvin), професор пословне школе на Харварду, у својој књизи (Managing Quality: The Strategic & Competitive Edge) и у неколико радова из области управљања квалитетом, објављених осамдесетих година прошлог века, идентификовао је пет могућих приступа квалитету у постојећој литератури: (1) трансцендентни приступ; (2) приступ базиран на производу; (3) приступ базиран на кориснику; (4) приступ базиран на производњи; (5) приступ базиран на вредности.

(1) **Трансцендентни приступ** (Transcendent Approach) се може описати као субјективни, лични и индивидуални приступ апсолутном квалитету. Схваћен је „као синоним ’унутрашње изврсности’“. Квалитет је универзално препознатљив, ознака је бескомпромисних стандарда и високих постигнућа. Следбеници овог приступа тврде да се квалитет не може прецизно дефинисати; пре би се могло рећи да је то својство које научимо да препознамо кроз само искуство“ (Garvin, 1984: 25). Као што не можемо објективно дефинисати и логички описати појам љубав или лепота, тако и сам појам квалитета измиче тесту интерсубјективне проверљивости. Свако ко је био у ситуацији да се нађе пред нечим што може описати као „велелепно“, „изванредно“, „најбоље“ зна шта значи квалитет и не може да га не запази. Дакле, када се суочимо с активностима и производима које интуитивно препознајемо као супериорне по вредностима, можемо разумети појам квалитета.

У погледу високог образовања то значи да тек ако смо студирали на неколико добрих универзитета, похађали неколико корисних предавања која смо са задовољством пратили, можемо имати индиције о томе шта значи квалитет образовања. Док се не суочимо са добрим образовањем не можемо знати шта је добро образовање. Ова дефиниција подразумева димензију универзалности. У свим временима и друштвима људи су препознавали квалитетне наставнике, квалитетна предавања, квалитетне књиге, иако нису били у ситуацији да јасно артикулишу критеријуме. Елитни универзитети са дугом традицијом у високом образовању у свету често се позивају на овај приступ истичући да људи широм света, данас као и генерацијама уназад, њих препознају као симбол квалитетног високог образовања. То се не може и не мора доказивати бројкама и процентима, јер квалитет није рачуноводствена или технократска категорија. Људи просто препознају неухватљиви концепт који обухвата квалитет студената и предавачки и научни углед наставног кадра. Такво високо јавно поверење у оно што се говори и ради на тим универзитетима, њихова спремност да бране своје академске

вредности чак и уз ризик жртвовања финансија, да учине и више за друге него што то посао званично захтева, да своје студенте охрабре да се ухвате у коштац са моралним дилемама са којима ће се суочавати у свом приватном и професионалном животу, а да истовремено буду пример моралног понашања и ауторитет генерацијама садашњих, бивших и будућих студента – представља квалитет. Ниједна екстерна бирократска процедура не може ово да измери и да објасни зашто је листа најбоље оцењених универзитета из 2000. управо слична оној из 1950. или чак из 1900. јер тај напредак уопште не зависи од чињенице да ли руководство тих универзитета има менаџерске способности или нема (Вок, 2005).

У складу с овим приступом, о квалитету образовања мало можемо сазнати на искључиво квантитативан начин. Важан је доживљај студената да се стварно може нешто научити на високошколској установи, да се цене социјалне и моралне вредности које се тамо граде, а не сам број изборних предмета, испитних рокова или дозвољених изостанака. Исто тако је важно шта професори пишу и шта о томе мисле њихове колеге и студенти, а не колико пута посећују семинаре стручне обуке, колико радова треба да објаве, колико пута треба да буду цитирани и на колико научних конференција треба да се појаве (Liessmann, 2009). Као највећа слабост трансцендентног приступа истиче се недостатак објективности и измицање сваком критеријуму прецизног дефинисања.

(2) **Приступ базиран на производу** (Product-based Approach) одређује квалитет на основу објективно мерљивог скупа карактеристика производа или услуге. „Квалитет је прецизно мерљива варијабла. Разлике у квалитету рефлектују разлике у квантитету неког састојка или атрибута који поседује продукт“ (Garvin, 1984: 26). Овај приступ има вертикалну и хијерархијску димензију квалитета јер производи могу бити ранжирани у складу с квантитетом жељеног својства. Мере квалитета се изражавају бројевима или процентима. Најпре треба идентификовати специфична својства производа која могу бити измерена а која индицирају висок квалитет. Ако је својство пожељно, висок квантитет означаваће висок квалитет производа или услуге.

У високом образовању то значи да високошколске установе које „производе“ студенте који имају боље оцене, већи број поена на тестовима, брже долазе до дипломе или брже налазе посао на тржишту рада, зарађују веће плате када се запосле – обезбеђују образовање вишег квалитета. Овај приступ се суочава са два кључна проблема: (а) када имамо одређени производ који може да има више од једног мерљивог својства, појављује се проблем избора критеријума; (б) остаје питање шта ова својства заиста значе за сам квалитет образовања. Све карактеристике „производа“ високошколског образовања могу бити под утицајем неке опште карактеристике у друштву, на пример, економске кризе. Претпоставка да квалитетне институције

високог образовања „производе“ дипломце који брзо налазе посао је веома условна. Прво, током кризе, и најбољи тешко налазе запослење и често обављају послове који су испод њихове квалификације. Ако велики број младих људи не може да нађе посао на тржишту рада, зар за то не може бити одговорна структура друштвених и власничких односа, проблем неједнаке расподеле друштвеног богатства, експлоатације, пре него карактеристике самог образовања? Друго, могућност дипломираних студената да се запосле на тржишту рада зависи и од многих других компонената – социјалног положаја, породичне ситуације, здравља, самопоуздања, мотивације и сл. Треће, проблем је и то што реални свет рада често вреднује диплому без много питања какав квалитет образовања иза ње стоји, што може да мотивише поједине студенте да бирају школу у којој су критеријуми нижи, са мање захтевним програмима у циљу добијања сертификата који на тржишту доносе иста права као и сертификати било које друге високошколске установе (Chesсі, 2006). Критичари овог приступа истичу да дужина студирања и број студената који долази до дипломе као продукта високошколског образовања могу постати слаб индикатор квалитета. Чак и ако велики број студената брзо долази до дипломе, то може бити знак ниских захтева, а велико осипање студената знак елитности високообразовне установе.

(3) **Приступ базиран на кориснику** (User based Approach) полази од супротне премисе у односу на претходни приступ (карактеристике производа), а то је да квалитет „лежи у очима корисника“. Индивидуални конзументи имају различите жеље и потребе и оне робе које на најбољи начин задовољавају њихове преференције имају највиши квалитет. Ово је идиосинкратичан, субјективан и лични поглед на квалитет који се суочава са два значајна проблема. Први је практичан – како агрегатно широке варијације индивидуалних преференција могу да воде дефиницијама квалитета на нивоу тржишта. Други је више суштински – како разликовати оне атрибуте производа који означавају квалитет од оних који једноставно максимизирају задовољство купца. Проблем агрегатних преференција решава се обично претпоставком да висококвалитетни производи најбоље одговарају потребама већине купаца. Консензус гледишта имплицира да се виртуелно сви корисници могу сложити о пожељности одређених атрибута производа. Нажалост, овај приступ игнорише различиту тежину која се нормално придаје карактеристикама квалитета и тешко је осмислити непристрасну статистичку процедуру за веома варијабилне преференције. Још већи проблем с приступом усмереним на корисника јесте изједначавање квалитета са максимумом сатисфакције. Ове две ствари могу бити у међусобном односу, али нема начина да буду идентичне. Производ који максимизира сатисфакцију је сигурно пожељнији у односу на онај који задовољава мање потреба, али

да ли нужно мора бити бољи? Имплицирана еквивалентност обично се не потврђује у пракси.

С аспекта високошколског образовања овај приступ означава да преференције студената дефинишу квалитет образовања. Међутим, баш на овом приступу може се отворити питање ко све може бити купац, а ко корисник образовних услуга. Може се претпоставити да купац и корисник не морају бити иста лица, али се претпоставља да купац доноси одлуке на бази преференција корисника. У великом броју случајева родитељи могу бити „купци“ плаћајући школарину за своју децу која су непосредни „корисници“. Ситуација је много сложенија јер у високошколском образовању постоји више него један корисник. Да ли се будући послодавци, јавни и приватни сектор могу третирати као посредни корисници? У том случају високошколско образовање, у складу с овим приступом, мора поклонити највећу пажњу мишљењу студената и њихових будућих послодаваца. Дакле, ако се циљ фокусира на оно што корисник жели, онда остаје отворено питање ко је прави корисник образовних услуга, као и чије жеље имају приоритет када се исказују различите преференције – студената или њихових будућих послодаваца. У последње време појавило се ново тржиште које обухвата универзитетске курсеве „по наруџбини“, који испуњавају посебне потребе одређених компанија. Такви програми „удаљавају се од традиционалне праксе дозвољавајући компанији да изабере студенте који ће учествовати и да уско сарађује с инструкторима у креирању наставног програма који одражава посебне проблеме и услове клијентске фирме“ (Вок, 2005: 85).

С друге стране, као што истиче Фридман, ако имамо на уму да високошколско образовање није обавезно, ни од кога се не захтева да похађа институције високошколског образовања, дакле, ниједна особа не похађа факултет против своје воље, онда не може ни да постоји високошколска институција која не задовољава бар у најмањој мери захтеве својих студената (Fridman, 1996). Парадоксално је, с овог становишта, да се у Европи дешава највећа реформа високошколског образовања позната као „болоњски процес“, која покушава да универзитет учини успешнијим, иако „он никада раније није привлачио више студената“ (Olsen, & Maassen 2007: 53). Никада већи захтеви за коренитим и хитним реформама и истовремено никад веће интересовање студената за високошколско образовање у историји европског високошколског образовања.

Нема савременог високошколског образовања које не брине о томе шта студенти мисле о својим студијама. Постоје бројне анкете којима се испитује њихова перцепција квалитета високошколског образовања. Остаје питање – да ли студентско задовољство или перцепција може бити главни критеријум квалитета високошколског образовања? Критичари овог приступа наводе три ствари о којима морамо размислити пре него што одго-

воримо на ово нимало једноставно питање: (а) студенти често нису у стању да анализирају реалне факторе свог задовољства или незадовољства, јер су они на високо апстрактном нивоу и настају као акумулација укупних процена. Шта проузрокује реално студентско задовољство или незадовољство, није увек јасно артикулисано; (б) студентски временски хоризонт у моменту анкетирања је веома сужен да би њихове преференције биле примењене на институцију; (в) институције високог образовања имају задатак да задовоље и потребе других (академски, јавни и приватни сектор), а не само потребе студената.

(4) **Приступ базиран на производњи** (Manufacturing-based Approach) је управо супротан претходном приступу. Приступ базиран на корисника посматра квалитет са становишта потражње, а приступ базиран на производњи процењује квалитет са становишта понуде. Дефиниције квалитета у оквиру овог приступа фокусиране су на техничке предуслове, процедуралне захтеве, производни дизајн и производну праксу. С аспекта дизајна наглашава се поузданост инжењерства или технике, а с производне стране наглашава се статистичка контрола квалитета. Обе стране имају задатак да елиминису девијације, смање број грешака (када производни процес одступа од прихватљивих граница). Усклађеност са унапред постављеним захтевима и стандардима производње је заједнички именоване овог приступа. Било које одступање од тога имплицира редукацију квалитета. Продукт је квалитетан јер је произведен и испоручен по дизајнираној спецификацији, процесом који је „слободан од грешке“.

У погледу високог образовања то може да значи да универзитети на којима ради више професора по студенту, или на којима професори имају већи број боље рангираних публикација него што је то захтевани стандард, могу да обезбеде боље образовање него универзитети који имају мање професора по студенту, с мањим бројем радова у одговарајуће категорисаним публикацијама. Није тешко препознати да су акредитациони системи у више земаља Европе базирани на овом приступу. За разлику од традиционалног система високог образовања у коме је на цени био индивидуализован приступ образовању и истраживању, индивидуализован однос између професора и студената, данас се тежи стандардизацији високог образовања. Универзитети постају „фабрике знања“, сви теже да личе једни на друге, ради се по истим стандардима и нормама. Одступање од стандарда и прописане процедуре третира се као чист „дефект“ у образовању (Liesmann, 2009).

(5) **Приступ базиран на вредности** (Value-based Approach) разматра квалитет у релацији са ценом. Квалитет је оно што је најбоље за услове одређеног купца. То је степен изврности по прихватљивој цени. Овај приступ сугерише да производ који има високу цену, без обзира што је произведен у складу са производном спецификацијом, не представља квалитетан

производ ако привуче само неколико купаца. Квалитетан производ је онај који обезбеђује перформансе по прихватљивој цени или вредност за одговарајући новац. Тако настаје хибрид – најбоље од онога што могу приуштити, или што ми је финансијски доступно. Купац показује вољу да прихвати и нешто што има ниже спецификован квалитет ако је цена нижа. Основно питање овог приступа јесте – какву вредност купац добија за новац који даје. Одлуке о куповини подразумевају одређени компромис квалитета и цене.

У области високог образовања то значи да није проблем ако студент стиче мање знања све док лако пролази на испитима или је школарина довољно ниска. Приступ заснован на вредности у релацији са ценом није широко примењиван у високошколском образовању мада постаје све значајнији, посебно услед огромног повећања броја уписаних студената.

Као што се може видети, у литератури из области пословног управљања не постоји јединствена дефиниција квалитета. Ако квалитетом треба и може да се управља, онда прво морамо разумети шта значи квалитет. Нема општеприхваћене дефиниције квалитета. Ослањање само на један приступ може бити извор проблема, јер је квалитет сложен и разнолик концепт. Може се посматрати са различитих становишта. Због тога, они који мисле на квалитет често не успевају прецизно да комуницирају јер различите ствари подразумевају под овим појмом.

Поставља се, међутим, питање стварног домета и применљивости технократског концепта осигурања квалитета на област високошколског образовања и образовања уопште. Свако образовање је нераскидиво повезано са субјектом. Оно је и производ сопствене активности, самоформирање, индивидуализован развој личности кроз способност и капацитет да се мисли, разуме, доживи, истражује, преиспитује. Образовање се не може никоме ни „предати“, ни „поклонити“, нити „продати“. За разлику од неких уобичајених роба и услуга у економском смислу, у подручју образовања уопште није лако разграничити ко је произвођач, а ко потрошач, шта су њихови производи и како балансирати између субјективних и објективних приступа квалитету. У целини, јасно је да систем осигурања квалитета има своја ограничења и да је квалитет тешко мерити, а то посебно долази до изражаја када је реч о образовању.

Закључак

Комерцијализација високошколског образовања схваћена као снажна повезаност високошколског образовања и економског сектора и у ужем смислу као обезбеђивање образовања са примарним циљем остваривања профита све је чешћа у глобалним оквирима. Заснива се на ставу да је високошколско образовање више приватно него јавно добро и да се високо-

школске установе могу схватати као фирме на тржишту образовних услуга. У разматрању повезаности комерцијализације и тзв. система осигурања квалитета, који изворно потиче из подручја пословног управљања, може се закључити да тај однос може бити различит зависно од тога како се схвата сам појам комерцијализације (у ширем или ужем смислу) и од приступа мерењу квалитета различитих облика високошколског образовања.

*Напомена: Чланак представља део рада на пројекту Института за педаго-
гију и андрагогију Филозофског факултета у Београду Модели процењивања и стра-
тегије унапређивања квалитета образовања (бр. 179060), чију реализацију подржа-
ва Министарство просвете и науке Републике Србије.*

Литература

- Barr, N. (2005). Financing Higher Education, *Finance and Development*, A quarterly magazine of the IMF, Vol. 42, No. 2.
- Barr, N. (2008). *Economist Debates: The cost of higher education*, dostupno na adresi: <http://www.economist.com/debate/files/view/ThecostofHigherEducation0.pdf>
- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*, Beograd: Clio.
- Cecchi, D. (2006). *The Economics of Education, Human Capital, Family Background and Inequality*, Cambridge University Press.
- Dale, B. G. (2003). *Managing Quality*, Blackwell Publishing.
- EACEA (2011). *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension, Education*, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, Brussels: Eurydice.
- Friedman, M. & R. (1996). *Sloboda izbora*, Novi Sad: Global Book.
- Garvin, D. (1988). *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*, New York, London: Free Press.
- Kinser, K. and Levy, D. C. (2005). *The for-profit sector: U.S. Patterns and International Echoes in Higher Education*, PROPHE Working Papers No. 5, New York.
- Liessmann, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Lock, G., Lorenz C. (2007). Revisiting the University Front, *Studies in Philosophy and Education*, 26, Springer, DOI 10.1007/s11217-007-9052-4, 405-418.
- Olsen, J. P. (2007). The Institutional Dynamics of the European University, u: Peter Maassen, Johan, Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration*, 25-54, Dodrecht: Springer.
- Olsen, J. P. & Maassen, P. (2007). European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level, u: Peter Maassen, Johan, Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration*, 3-22, Dodrecht: Springer.
- Prasad, M. (2005). Autonomy and the Commercialization of Higher Education, *Social Scientist*, Vol. 33, No. 11/12, 43-48.
- Shenoy, A. (2002). The Global Commerce of Higher Education, u: James W. Guthrie, ed., *Encyclopedia of Education*, New York: Macmillan Press, 1314-1318.
- Stiglitz, J. E. (2008). *Ekonomija javnog sektora*, Ekonomski fakultet Beograd.

Комерцијализација високошколског образовања и различити приступи...

- Tilak, J. B. G. (2008). Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, UNESCO, No. 38, 449-466.
- Wolf, A. (2008). *Economist Debates: The cost of higher education*, dostupno na adresi: <http://www.economist.com/debate/files/view/ThecostofHigherEducation0.pdf>
- Zgaga, P. (2007). *University mission between searching for truth and commercialization*, The PRESOM Network seminar, Berlin, 4 October 2007. Dostupno na adresi: http://www.raumplanung.tu-dortmund.de/irpud/presom/fileadmin/docs/presom/external/WS_Berlin_October_2007/Zgaga.pdf

Подаци о аутору:

*Биљана Бодрошки Спарисоу, доктор педагошких наука,
Доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског
факултета у Београду
bbodrosk@f.bg.ac.rs*