

UNIVERZA V NOVEM MESTU
University of Novo mesto
FAKULTETA ZA EKONOMIJO IN INFORMATIKO
Faculty of Economics and Informatics
FAKULTETA ZA POSLOVNE IN UPRAVNE VEDE
Faculty of Business and Management Sciences

**IZZIVI GLOBALIZACIJE IN DRUŽBENO-
EKONOMSKO OKOLJE EU**

*GLOBALISATION CHALLENGES AND THE SOCIAL-
ECONOMIC ENVIRONMENT OF THE EU*

ZBORNİK PRISPEVKOV

CONFERENCE PROCEEDINGS

13. mednarodna znanstvena konferenca
13th International Scientific Conference

Novo mesto, 16. maj 2024

Dr. Aleksandar Stojanović
University of Belgrade

Dr. Grozdanka Gojkov
Serbian Academy of Education

University challenges: structural changes and quality of education

UDK 378.4:005.336.3

KLJUČNE BESEDE: *strukturne promene, kvalitet visokog obrazovanja*

POVZETEK – Cilj ove studije je da metodom analize sagleda domete i ograničenja karakteristika vremena, kao konteksta u kome smo svedoci dinamičnih globalizacijskih promena, obeleženih nestabilnošću i neizvesnošću, opštim, globalnim paradigmatiskim preokretom u razumevanju društvene uloge i funkcije znanja i obrazovanja. Analizira se odraz neoliberalne ideologije u sudaru sa teorijskim diskursom poststrukturalizma ili postmoderne u filozofiji obrazovanja i pratećim talasom kritičko-emancipatornih struja koje nastoje da prodru kao tendencije emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva. U prethodnom kontekstu diskutuje se pitanje ograničavajućih aspekata standarda u sistemu vrednovanja kvaliteta obrazovanja sa dometima koji ne uspevaju da prodru u suštinu kvaliteta obrazovanja, a time ni u suštinske karakteristike fenomena visokog obrazovanja. Nalazima eksplorativnih istraživanja, koautora ove studije, o nivou ostvarenosti kompetencija, zacrtanih Evropskim kvalifikacionim okvirom argumentuju se stavovi o slabim dometima standarda i potrebi za promenama pristupu praćenju i vrednovanja kvaliteta visokog obrazovanja.

UDC 378.4:005.336.3

KEYWORDS: *structural changes, quality of higher education*

ABSTRACT – The aim of the study is to analyze the scope and limitations of the characteristics of time, as a context in which we are witnessing dynamic globalization changes, marked by instability and uncertainty, a general, global paradigmatic shift in the understanding of the social role and of the function of knowledge and education. It analyzes the reflection of neoliberal ideology in collision with the theoretical discourse of poststructuralism or postmodernism in the philosophy of education and the accompanying wave of critical emancipatory currents that seek to penetrate into education as emancipatory tendencies of the existence of a multitude of perspectives. In the previous context, the question of the limiting aspects of standards in the system of evaluating the quality of education is discussed, with scopes that fail to penetrate into the essence of the quality of education, nor into the essential characteristics of the phenomenon of higher education. The findings of the exploratory research, conducted by the co-authors of this study, on the level of achievement of competences outlined by the European Qualifications Framework argue in favour of the views on the weak scope of standards and the need for changes in the approach to monitoring and evaluating the quality of higher education.

1 Uvod

Karakteristike vremena u kome smo i u kome se odvija obrazovanje, a time i visoko obrazovanje koje se fokusira u ovom tekstu, kratko skicirane u apstraktu, upućuju na osnovne odrednice za kontekst u kome se visoko obrazovanje odvija, a time i na fokusiranje pažnje na potrebe za raspravama o istima, uz argumentaciju nalazima istraživanja. Promene i kvalitet obrazovanja, unazad dve-tri decenije teme su kojima se evropski univerziteti bave, ali mnoge promene, koje su menjale univerzitet bile su do sada, uglavnom, strukturne, što po ocenama

istraživača (Kruse, 2010, 2011, 2013; Pešikan, 2023; Kerpelman, 2008; Kerpelman, et.al., 2001, 2010), nije bilo u pravcu podizanja kvaliteta visokog obrazovanja (Lipman, 2001; Lismann, 2000). Ova konstatacija zahteva posmatranje kvaliteta visokog obrazovanja iz ugla strategija održivog razvoja Evropske unije i sve jasnije manifestuje globalne dimenzije sa predznakom uslovljavanja na prihvatanje principa visokokompetitivnog globalnog tržišta i održivog razvoja. Održivi razvoj podrazumeva upravljanje promenama koje se ne zadržavaju na adaptivnim odgovorima okruženju, nego inovativnost strategija kojima se studenti samoregulišu u koracima penjanja spiralom do ostvarenosti visokih nivoa kompetentnosti među kojima posebno mesto pripada spremnosti za promene. Ovo iz ugla psihologa znači prisustvo visoko razvijene fleksibilnosti, kreativnog i nedogmatskog mišljenja, sposobnost prihvatanja pluraliteta ideja, tolerisanja neizvesnosti u kognitivnom smislu, a u konativnom inicijativnost, inovativnost i spremnost za preuzimanje rizika (Đurišić-Bojanović, 2008). Ako prihvatimo pomenute konstatacije istraživača, onda bi se na ovom mestu moglo reći da promene u dosadašnjoj primeni intencija Bolonjskog procesa iz ugla kvaliteta visokog obrazovanja nisu dale očekivane efekte, tako da kvalitet visokog obrazovanja ostaje još uvek veliki izazov za razne aspekte unutar i izvan sistema visokog obrazovanja.

Prostor dozvoljava da se samo u crticama dotakne nekoliko izazova, čime bi se stvorila slika konteksta koji bi se trebao celovito uzimati u obzir u nastojanjima za usavršavanjem finalnog segmenta visokog obrazovanja, dakle kvaliteta. U ovom smislu krenuće se od diskusija koje konstatuju da su trenutno jasno prisutne dve struje, ili dva pristupa fenomenu kvaliteta. Jedan od njih, koji se iz ekonomske sfere nameće visokom obrazovanju, zasnovan je na spoljašnjoj kontroli ishoda, tzv. mehanicističko-tehnicistički. Njegova jasna karakteristika je zasnovanost na ekonomskoj logici. Suprotno prethodnom je sociokulturna, kritička struja, koja u pedagogiji nastoji da jače naglasi potrebu za poštovanjem suštinskih karakteristika fenomena obrazovanja uopšte, što podrazumeva i segment kvaliteta. Ovde se, pre svega, misli na sledeće karakteristike fenomena obrazovanja: jedinstvenost, celovitost, razvojnost, kompleksnost, dinamičnost, kontekstualnost, nepredvidivost... (Gojkov, 2014). Autori (Stančić, 2012; Antonijević, 2012; Gajić, 2006; Đermanov i Kostović, 2006; Đukić, 2002) koji se bave pitanjima i razlikama u pristupima praćenju i usavršavanju kvaliteta visokog obrazovanja smatraju da je neophodno da se o ovome detaljnije raspravlja i da se jasnije sagledaju mogućnosti približavanja upravljanju kvalitetom na način kojim bi se što skladnije išlo u susret potrebama vremena, odnosno u susret promenama koje bi bile efikasne u smislu sklada sa principima univerziteta, koji se zasnivaju na pomenutim karakteristikama fenomena obrazovanja. Svako udaljavanje od istih je udaljavanje od suštine fenomena, a time i od očekivanih efekata zacrtanih u Evropskom kvalifikacionom okviru, dakle, definisano u konceptu Bolonjske deklaracije u kojoj je pitanje kvaliteta visokog obrazovanja prioritetno u vremenu označenom sintagmom „društvo znanja“ (Đermanov i Kostović, 2006). Dalje, ne treba gubiti iz vida da je od prvih koraka Bolonjskog procesa kvalitet visokog obrazovanja bio u fokusu svih reformskih promena u nastojanju da se obezbedi konkurentnije, kvalitetnije i efikasnije obrazovanje za sve i doprinese utemeljenju i unapređenju saradnje među različitim institucijama i zemljama Evrope. U tu svrhu smatralo se da bi u ostvarenju ovih ciljeva bilo korisno definisati standarde, ili kako se u prvoj fazi implementacije ovog procesa ovo označavalo uporedivi i transparentni kriterijumi i metodologija za kontrolu, unapređenje i osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju. Tumačenje shvatanja termina osiguranje kvaliteta odnosilo se na sve politike, procese vrednovanja i evaluacije, akcije usmerene na to da se osigura da institucije, programi i stečene kvalifikacije zadovoljavaju određene specifične standarde obrazovanja. Na šta se ovo tačno odnosilo, ili šta se sve konkretno podrazumevalo, nije do danas svima sasvim jasno, što stvara prostor za razlike u tumačenju i druge za to vezane probleme na polju unapređivanja kvaliteta visokog obrazovanja.

2 Institucionalno utemeljenje sistema kontrole kvaliteta visokog obrazovanja u Evropi: dometi stvaranja

Na ministarskim sastancima razrađivani su detalji oko definisanja procedura i institucionalnog utemeljenja sistema kontrole kvaliteta u Evropi, kao i u svim nacionalnim obrazovnim sistemima (Eurydice, 2002, 2012; Europäischer Rat, 2008). Ovaj proces nije išao lako ni brzo, ali ukratko rečeno činjeni su koraci ka njegovom uspostavljanju. Treba na ovom mestu reći da se u početnim koracima nastojala zaobići značajna prepreka koja se odnosila na nejasnoće, ili nesaglasnosti u shvatanju suštine konstrukta kvalitet obrazovanja. Dalji koraci išli su otprilike u istom pravcu. Ministarska konferencija u Berlinu (2003) zaključila je da je zadatak visokoškolskih institucija da se odgovorno odnose prema obavezama koje se tiču osiguranja kvaliteta, kao i da do 2005. godine nacionalni sistemi za osiguranje kvaliteta definišu i jasno odrede zadatke i odgovornost relevantnih institucija i tela uključenih u proces osiguranja kvaliteta obrazovanja; evaluaciju studijskih programa i institucija koje uključuju internu i eksternu proveru kvaliteta, participaciju studenata i publikovanje dobijenih rezultata; jasno definisan sistem akreditacije, sertifikacije ili uporedivih procedura; internacionalno učešće, saradnju i umrežavanje univerziteta (Berlin Communiqué 2003; Europäischer Rat, 2008). Naredne ministarske konferencije insistirale su, takođe, na pitanjima osiguranja kvaliteta kao prioritetnog koji je trebalo suštinski da unapredi visokoškolsko obrazovanje. Mehanizmi i procedure koji su trebali ove zadatke da pretvore u realnost trebalo je da formalno regulišu i analiziraju ishode učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja od strane agencija nacionalnih obrazovnih sistema. Zaključak svih preduzetih mera bio je da sve prethodno nije bilo dovoljno, te se konstatuje da se dalje moraju preduzimati mere za unapređivanje postojećih procedura. Ovaj put, kojim je tekao proces instaliranja nastojanja na podizanju kvaliteta visokoškolskog obrazovanja, usmeren je ka jasnijem sagledavanju zablude u smislu shvatanja suštine i razumevanja kvaliteta obrazovanja, a posebno načina kojima se isti može pospešivati. Jasno je bilo da mogućnosti predviđenih pristupa shvatanja kvaliteta obrazovanja, kao i načina njegovog podsticanja, tj. razvoja i procenjivanja nije dovoljan za dosezanje predviđenih ishoda, odnosno nivoa ostvarenosti kvaliteta visokog obrazovanja. Ali, i danas, skoro posle tri decenije, namere uvođenja kontrole kvaliteta i nastojanja na njegovom usvršavanju u svim obrazovnim sistemima Evrope, motivisane željama da se ujednačavanjem nivoa kvaliteta studijskih programa i strukturnim usaglašavanjima studija omogući viša mobilnost studenata i nastavnog osoblja u Evropi, kako nalazi istraživanja konstatuju, nisu ostvarene.

Osnovna polazišta u ovim koracima odnosila su se na uverenost da je kvalitet visokog obrazovanja determinisan kvalitetom studijskog programa (kurikuluma), kvalitetom nastavno-naučnog procesa, kvalitetom ostvarenosti ishoda učenja ili kompetencijama koje stiču kadrovi koji završe studijske programe (Gajić, Budić i Lungulov 2009). Moglo se i unapred pretpostaviti da ova očekivanja nisu sama po sebi dovoljna, da je kurikulum samo jedan od velikog broja faktora koji utiču na ishode, odnosno kvalitet obrazovanja. Tako se nisu ostvarila ni eksplicite naglašavana očekivanja da, ukoliko studiranje u inostranstvu treba da bude priznato kao ekvivalentno studiranju u rodnoj zemlji, vladi i upravi je potrebno osiguranje da su kursevi koji su odslušani i položeni u drugoj zemlji imali ekvivalentan i odgovarajući kvalitet (Evropski okvir kvalifikacija (EOK). Međutim, i krajem treće decenije od ulaska u ove reformske tokove ekvivalentnost diploma procenjuje se formalno na osnovu ECTS bodova, a u kvalitet istog se ne ulazi. U Srbiji je čak za one koji su diplomirali pre 2005. godine i priznata im je diploma u rangu drugog stepena (master) nemoguće da se uz to dobije broj ECTS-a, te se u drugim evropskim zemljama ne mogu upisati doktorske studije dok se ne završi master (primer Severna Makedonija insistira na broju ECTS-a, koje Srbija ne daje uz potvrdu o priznavanju drugog stepena (master). Prethodna konstatacija upućuje na zaključak da i danas još uvek ima i formalno strukturnih problema u sinhronizaciji sistema visokoškolskog

obrazovanja, a o pitanju kvaliteta na osnovu ovakvih načina priznavanja diploma ne može se razložno i argumentovan diskutovati. Moglo bi se, dakle, zaključiti da je proces sinhronizacije, do sada kritikovan kao strukturno usaglašavanje, koje je urušilo kvalitet studija, i na ovom stepenu sinhronizovanja nezavršen. Naravno, to nije jednostavan posao, posebno, ako se uzmu u obzir velike razlike u sistemima obrazovanja pre Bolonjske deklaracije, kompleksnost strukture visokog obrazovanja, razlike u tradiciji, obrazovnoj i drugima i sl. No, ipak nastojanja na popravljaju kontrole kvaliteta visokog obrazovanja idu dalje, tako da su neke zemlje u proteklim decenijama već započele da prate i razvijaju procedure za definisanje sistema i kriterijuma za osiguranje kvaliteta. Ali, iako su uvedene mnoge promene, koje su dosta menjale isti, prema ocenama u literaturi (Lismann, 2006), uglavnom, strukturno, a za suštinu nema mesta zadovoljstvu. Mnogo je dobrih ideja ostalo samo zacrtano u normativnim dokumentima (strategijama, normativima, uredbama...), te bi više diskursa na određene teme, potkrepljenih nalazima, bio dobar pravac za dolaženje do usmerenja promena koje bi bile više od ovoga što danas imamo, a to je nejasna teorijska osnova obrazovanja, nejasni filozofski i sociološki pravci, a u to spada i nejasna etika, slaba logika i bleđa estetika, na kojima se inače zasniva obrazovanje.

Iza prethodnog otvaraju se pitanja: koliko su prihvatljive ocene kritičara (Lismann, 2006) strukturnih promena otelotvorene u standardima, stega nametnutih formi u sistemu obrazovanja, koliko su iste kočnica za uticaje konceptualnih promena u pedagogiji, didaktici i njima bliskim naukama, filozofiji nauke i shvatanju funkcije znanja u širem društvenom kontekstu.

3 Globalni paradigmatški preokret u shvatanju društvene funkcije znanja: aspekt kvaliteta obrazovanja

Poznato je da se mnogo toga poslednjih decenija dogodilo na metodološkoj sceni, tj. u metanaučnim pristupima istraživanju i uticaju istih na metodološke pristupe u istraživanju uopšte, pa i u didaktici. Uz to, neophodno je imati u vidu kontekst u kome se o ovim pitanjima diskutuje, istražuje i praktično primenjuju, a time i testiraju teorijske postavke i modeli, a u svemu tome su i didaktički aspekti vezani za kvalitet učenja i poučavanja. Jedno od pitanja, koje poslednjih decenija ne silazi sa vrha liste naučnih istraživanja, odnosi se na kvalitet obrazovanja, koje treba posmatrati u odnosu sa obrazovnim kretanjima, kojima je obeleženo vreme i uslovi u kojima se odvijaju procesi učenja i poučavanja. Tu su se na prvom mestu našli opšti, globalni paradigmatški preokret u razumevanju društvene uloge i funkcije znanja i obrazovanja, izazvan neoliberalnom ideologijom i instrumentima društvene i ekonomske kontrole, kao predznakom trenda ere globalne ekonomije znanja, zatim skica teorijskog diskursa poststrukturalizma ili postmoderne u filozofiji obrazovanja i tendencija kritičko-emancipatornih struja: kontekst u kome se očekuje inaugurisanje smernica o tendencijama emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, kao suštinske i fundamentalne postavke u postmodernoj filozofiji obrazovanja (šire: Gojkov: 2006).

Uporedo sa prethodno pomenutim promenama išle su i promene shvatanja metafizičkih postavki u proučavanju didaktičkih fenomena i podsticanja razvoja studenata iz ugla ideološke i kontekstualne neusaglašenosti i izostanka konsenzusa, koje prate instaliranje nerazjašnjenih vidova obrazovnih aktivnosti, kao instrumenata strategije, taktike, i tehnike oblikovanja načina poželjnih sa tačke gledišta onih koji vrše moć. U isti kontekst promena spada i razmatranje potrebe za suočavanjem sa aksiološkim, kulturnim, istorijskim i drugim razlikama sistema zemalja koje se nastoje sinhronizovati u okviru strategija Bolonjskog procesa, a postupci u sinhronizaciji teku bez prethodnog teorijskog diskursa i opreza u smislu dometa teorijskih konstrukcija zasnovanih na retkim nalazima empirijskih provera i procena efekata reformskih talasa koji su prethodnih decenija zapljusnuli Srbiju, region, Evropu, a sada već, pod uticajem

sve veće globalizacije, i svet (Gojkov Rajić, et. al, 2021). Ove situacije stvaraju prostor za brojna pitanja, među kojima se kao prioritetno nameće pitanje (Lismann, 2006) koliko se u inicijalnom pripremanju nastavnog kadra prate promene u teorijskim postavkama i shvatanjima o učenju i razvoju u pedagogiji i didaktici i u njima bliskim naukama na koje se ove oslanjaju. Ilustracije radi može se uzeti primer promene shvatanja o učenju i poučavanju, na koje se do pre par decenija u psihologiji gledalo kao na reaktivne funkcije, uslovljene spoljnim faktorima vezanim za kvalitet učenja i poučavanja i ukupno ljudsko ponašanje, istraživalo se dalje, testirani su novi teorijski pristupi. Između ostalih veliki doprinos u ovom području dali su geštalt modeli, Levinova teorija polja i motivacijsko istraživanje očekivanja i vrednosti Atkinsona i McClellanda (McClelland, Atkinson, Clark i Lowell, 1953). Prethodno je važno imati na umu, jer je to put kojim se saznanjima pomenutih teorijskih shvatanja i modela, njihovim testiranjima u istraživanjima, stvarala osnova za nadolazeće modele samoregulacije (Subotnik, idr., 2011). Takođe je za nastavnike, koji su značajan faktor u samoregulaciji i emancipaciji, u toku studija značajno da budu pripremljeni za razumevanje i transfer saznanja kognitivne psihologije, koja su se kao paradigma ponašanja i učenja, fokusirala na kognitivne procese, takođe da poznaju kako isti utiču na druge faktore učenja. Nalazi konstatuju da su kognitivni procesi tesno vezani za motivacione, a u središtu pažnje našla se metakognicija. Dakle, kognitivni psiholozi zaključili su da je znanje o znanju, razmišljanje o razmišljanju i upotrebi znanja teško modelovati odvojeno od konceptata, poput: ciljeva, motivacije i afekata. Ali, ovde nije stavljena tačka jer su mnoga pitanja, vezano za prethodne konstatacije i dalje otvorena, što produbljuje značaj potreba za širim poznavanjem sadržaja u oblasti pedagoško-psihološke grupe predmeta, a time i oblasti na koje se ove oslanjaju. Tu se, pre svega, misli na filozofiju obrazovanja (meta-naučne pristupe epistemologiji...), koja se u poslednje vreme zapostavlja, jer se u struji koja se svim snagama upire za prevlast, misli se na pragmatizam u neoliberalnoj logici i ekonomizmu u pristupima merenju kvaliteta misli na funkcionalnost kao kvalitet znanja i merenja istog (primeri: u projektima TIMS i PISSA; šire videti: Stojanović i Gojkov, 2024).

Za razmatranja pitanja kvaliteta visokog obrazovanja vezano je pitanje istraživačkih perspektiva: lične i socijalne linije. Opšta se istraživačka linija zasniva na shvatanju da se sve veštine, dakle, ne pominju se sposobnosti, nego veštine (sviranje...), mogu uz adekvatnu podršku iz okruženja razvijati do bilo kog nivoa. Ova shvatanja izazvala su burne reakcije i nisu šire prihvaćena jer umanjuju značaj genetike (Ericsson, Krampe i Tesch-Roemer, 1993). Druga linija je okrenuta merenju sposobnosti, a kritičari joj, kao protivargument navode da nije svesna činjenice ograničenja koje stoji u broju faktora i njihovih interakcija u svakom od fenomena koji se istražuje (Robinson, 1997) Tako da su svi teoretski modeli, uglavnom, spekulacije o broju konstrukata koji ga definišu. Zato je neophodno imati u vidu da su, ustvari, svi modeli i strategije koje su trenutno aktuelne i preporučuju se, još uvek na testu, što je izazov za praksu da ih proveri i da odgovori o njihovoj efikasnosti. Ovo bi trebalo imati na umu kod "inovativnih" modela, iza kojih obično stoje prethodni stepeni, kao koraci kojima se išlo napred, tako da i nisu sasvim novi, a pitanje je koliko odgovaraju savremenosti i konkretnim situacijama (šire: Stojanović i Gojkov, 2024). Ovo nije signal za odustajanje od pokušaja instaliranja modela koji se nalaze kao korisni za praktičnu primenu. Naprotiv, uz dobru kritičku promišljenost, primena bi mogla biti test za adekvatnost istih.

Lončarić (2014) je u analizi stanja podvojenosti pomenutih istraživačkih linija zaključio da je spor ipak našao kompromis u pokušaju da se stručna usmerenost približi psihometrijskoj tradiciji (Sternberg, 1985, 1987, 1989, 1991, 1996, 1997, 1998, 2005; 2013, 2018; Sternberg i Grigorenko, 2002; Sternberg, idr., 2005). Ali, ovde se umešala tržišna orijentacija, koja nije naklonjena ovom rešenju, nego ka pragmatičnosti i postignuću (Pettersson, idr., 1993). Tako trenutna slika liči na paradoksalno polje bez sjedinjujućih tendencija, te pitanje istraživačkih pristupa ostaje i dalje otvoreno, iako neke ideje nude mogućnosti za rešenje mogućnosti za

približavanje lične i socijalne perspektive, a time i veće naučne koristi za obe (šire: Peterson, Steven, Maier i Seligman, 1993). Pomenute perspektive značajne su zbog načina prenosa kontrole sa nastavnika na učenika; akademske i emocionalne prednosti deljenja kontrole sa učenicima, prilike da oni dizajniraju i vrše procenu svog učenja i sl., a time se stvara kontekst za emancipatorno učenje i intelektualnu autonomiju.

Uporedo, i u talasima sa prethodnim, išle su i konceptualne promene u pedagogiji i didaktici i njihova osnova u savremenoj filozofiji nauke i znanja; pluralistički koncepti i intelektualna autonomija u emancipatornoj didaktici. Uz Habermasa (1991) vezuje se emancipacija kroz kritičku samorefleksiju, a uz postmoderni pluralizam „liberalizacija“ obrazovnog procesa, „nova racionalnost“ i težnje ka odustajanju od racionalnosti kao takve. U preplitanju sa prethodnim je i standardizacija kao cilj obrazovanja, nametana putem novih totalitarnih pravila, kojima formalizam, tj. racionalizam znanja ustupa mesto apsolutnoj ideji pluralizma i tolerantnosti, a jasno su uočljive i imanentne težnje ka nivelisanju klasične racionalnosti i naučni diskursi na tom polju; podsticanje intelektualne autonomije - teorijski okviri i praktični izrazi; principi i strategije kritičkog mišljenja vezani za pluralističke koncepte intelektualne autonomije ličnosti (šire videti: Stojnov, 2000). Za potpuniju sliku konteksta značajan je teorijski diskurs poststrukturalizma ili postmoderne u filozofiji obrazovanja i u njima tendencije kritičko-emancipatornih struja, jer se za ista vezuju pitanja emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, kao suštinske i fundamentalne postavke u postmodernoj filozofiji obrazovanja. Ovim bi se bolje razumele promene u shvatanjima metafizičkih postavki proučavanja didaktičkih fenomena, kao osnove podsticanja razvoja samoregulacije, što je u didaktici još uvek bez ozbiljnih potpora, a time i sa dosta pitanja bez odgovora, što nije slučajno, jer odgovor je u nadležnosti suprotnih struja. Tako bi se ovde moglo konstatovati da u ukupnom evropskom prostoru to podrazumeva značajno pomeranje od (neo)humanističkog shvatanja visokog obrazovanja, time i otvaranja prostora idejama i konceptima koji su na ovaj prostor, u Evropu, dolazili, u nekim varijantama u okviru pedagoškog talasa Nove škole, sa američkog kontinenta još početkom XX veka, ali su, pokazavši se kao neadekvatni za ovaj kulturni prostor i ovu obrazovnu tradiciju, relativno kratko trajali (Đorđević, 1981, 1997). Ovo treba imati na umu i danas kada se u nekoj drugoj formi nastoje vratiti na scenu ideje strane evropskom univerzitetu (šire o učenju u partnerstvu zajednice i kampusa i filozofijama pragmatičara Džona Djujija i pripadnika struje kritičke pedagogije Paula Freirea: Grandić i Bosanac, 2018; Gojkov, 2006; Jaspers, 2003; Marković, 2006, 2008; Štefanc, 2008; Bringle i Hatcher, 1996). Moglo bi se ovde samo konstatovati da se u literaturi nailazi na kritičke tonove razloga za ideje treće misije univerziteta, u prvom redu zbog velikih nejasnoća i nedorečenosti (šire: Aronowitz, 2000), Iza pomenutog primera treće misije univerziteta prihvata se zaključak da neoliberalno orijentisano obrazovanje, u ovom slučaju visokoškolsko, savremeno ubrzano promenljivo društvo pritiska obrazovnu sferu ka promenama, koje u suštini imaju paradigmatiska pomeranja, od kojih se očekuje obrazovanje koje će tržištu rada osigurati odgovarajući priliv “ljudskog kapitala” za svoje optimalno ekonomsko delovanje (Levine, 2001). Tako neoliberalna očekivanja da obrazovanje bude u svojoj funkciji podređeno potrebama tržišta rada nisu toliko sporna, koliko nametanje načina kojima će tu svoju funkciju realizovati, posebno određivanjem organizacijske, upravljačke i idejama poput - učenja putem partnerstva zajednice i kampusa. Organizacije poput OECD-a imaju posebno izražen odnos nametanja organizacijskih pristupa menadžmenta reformama i upravljanju visokom obrazovanju. Tako istraživanja konstatuju da je nametanje spoljnih ideja o reorganizaciji univerziteta u direktnom opozitu sa onim što se od njega očekuje. Široke osnove naučnih znanja, sa karakteristikama obrazovanja koje može da bude osnova za prihvatanje i za osmišljavanje inovativnih procesa u savremenim tokovima sveta rada svakako ne trpe ovakve pristupe organizaciji univerziteta, a time i učenju i poučavanju (šire videti: Umpleby, 2005; Umpleby idr., 2005 b, 2007).

Pored prethodnih izazova za kvalitet obrazovanja presudne su implikacije neoliberalne logike na kurikularnom području, kojima se teži ka reviziji kurikularnih sadržaja, ciljeva učenja i pedagoško-didaktičkoj strategiji koji specifično prelaze prostor vaspitanja i obrazovanja. Vidljiv izazov neoliberalnih težnji na ravni sadržaja i strukture kurikuluma su težnje za rekonceptualizaciju opšteg obrazovanja i institucionalna nastojanja za substituciju opšteobrazovnog znanja konceptom (presudnih) kompetencija (pre svega nastojanju političkih i interesnih udruženja kao što su OECD, Evropska unija, Svetska banka, Svetska trgovinska organizacija i sl.). Ovo je očigledno na polju urušavanja društveno-humanističkih nauka. Na svim nivoima obrazovanja smanjuje se nivo sadržaja ovih oblasti, koji se, pretpostavka je, može nadomestiti u meri koja odgovara neoliberalnim tendencijama partnerstvom zajednice i kampusa. Jasni argumenti nalaze se u nastavnim planovima, kurikulumima i u broju upisnih mesta na fakultetima za društveno-humanističke smerove.

Zanemarivanje društveno-humanističke note veliki je izazov pred kojim se nalazi univerzitet danas u institucionalizaciji treće, ili tzv. civilne misije univerziteta. Posledice ovoga nisu do sada ozbiljno sagledavane u Srbiji, ali se već u prvim koracima pokušaja instaliranja istih uočavaju brojne kontroverze i strepnje zbog više činjenica, a između ostalih i te da se slika nauke menja i usklađuje prema političkom, socijalnom i ekonomskom kontekstu. No, iako mogu da imaju i brojne negativne implikacije, ove pojave nameću se kao karakteristike savremenih univerziteta i njihov značaj ne može da se ignoriše, kao ni prisutnost različitih interesnih grupa koje dodatno komplikuju odnos univerziteta i njegovog spoljašnjeg okruženja.

S druge strane, postavlja se pitanje, da li je u periodu masovnog visokoškolskog obrazovanja moguće izbeći ove pojave? Vreme će pokazati u kojoj meri će nauka da prodi u sam društveni život. Promene se vide i od strane univerziteta kao neminovnost koja se danas, kao i u prethodnim vremenskim tokovima razume kao usklađivanje sa potrebama pojedinca i društva. Ali, putevi kojima idu i filozofske osnove na kojima se zasnivaju različito su shvaćeni (šire: Miller, Meyer i Ruda, 2014). Jasno se iz prethodnog da zaključiti da posebno mesto u svemu ovome pripada filozofijama obrazovanja, tj. strujama koje neki autori žele pomiriti, iako su one dijametralno suprotne i imaju suštinski različite filozofije. Nije ih potrebno puno opisivati, a i prostor ne dozvoljava širi diskurs, ali je neophodno ne zaboraviti da se na njih mora obratiti pažnja, jer su iste izvor ideja i pokrića za praktične postupke, iako na prvi pogled to, baš, i ne mora tako da izgleda. Iako se bitni reformski potezi u visokom obrazovanju na nekim mestima dovode u vezu sa Djujijevom filozofijom pragmatizma i filozofijom Paula Freirea, koje se svaka na svoj način bave akcijom ka refleksiji, i pojedincem ka društvu, teško se mogu stvarno dovesti u vezu sa onim što savremenost očekuje od visokog obrazovanja (šire videti: Stojanović i Gojkov, 2024). Filozofija Paula Freirea je prihvaćena u kritičkoj pedagogiji i time ima jače uticaje u izrazu filozofije emancipatorne pedagogije u drugoj polovini prošlog veka, usmerenošću ka društveno angažovanom intelektualcu (Gojkov, 2004, 2008) i zalaganjem za kritičko razumevanje dinamike političke moći i dijalektičkih veza između sveta (jezik ili tekst) i sveta (kulturalni kontekst) (šire: Freire, 1972, 1973). Moglo bi se, nakon doticanja pitanja filozofije obrazovanja, koje je izazov za promene u visokom obrazovanju danas, odnosno koji stoji u osnovi strukturnih promene i kvaliteta obrazovanja pitati koliki su dometi istih u ovoj oblasti i koliko su za trasiranje pravaca reformskih puteva u visokom obrazovanju bili značajni. Jer, iako iste nisu uočljive na prvi pogled, sigurno je da su utkane u svaku strategiju i pokušaje njene primene. Nažalost, malo je onih koji učestvuju u stvaranju orijentacija, strategija, ili u samoj primeni istih, a koji su u svakom trenutku svesni filozofskih osnova u socijalnom i naučnom kontekstu iz koga iste izrastaju, odnosno njihovih filozofskih osnova. Zato ih, ipak, treba pomenuti, kako bi bilo jasnije šta je okvir u kome se savremenost u kojoj se oblast visokog obrazovanja odvija, a uz nju, naravno, način i na prethodnim stepenima obrazovanja, tj. učenja i poučavanja.

Dakle, prethodno pomenute filozofije obrazovanja mogu se pominjati samo sa istorijske distance kao izvorišta dijametralno suprotnih stanovišta filozofije obrazovanja, u kojima se prepoznaju velike razlike i u današnjim shvatanjima i pristupima cilju i suštini obrazovanja.

Kritičko-emancipatorno orijentisani pedagozi (Freire, 1996) u talasu koji već više decenija zapljuskuje evropsku didaktiku ističu potrebu svesti da kurikulum ne reflektuje samo temeljne obrazovne vrednosti, nego i suštinske vrednosne postavke samog društvenog uređenja, te zato obrazovanje, najpre predstavlja procenu učenja s obzirom na vrednosti određenog konteksta. Ovo je u suštini shvatanja obrazovanja kao procesa učenja u kome se oni koji uče oblikuju na jedan od mogućih načina, pri čemu je taj način uvek pod neizbežnim uticajem političkih vrednosti koje u nekom trenutku dominiraju u datom društvu. Ovo za pedagogiju, a time i za didaktiku, nije ništa novo, naprotiv, oduvek se znalo da su vaspitanje i obrazovanje dva neodvojiva društvena procesa, ali se u talasu kritičko-emancipatorno orijentisanih diskursa naglašava da obrazovanje i vaspitanje treba posmatrati kao proces učenja koji počinje različitim oblicima osvešćivanja u društvu onih koji uče – ne samo dece, učenika, već i nastavnika i roditelja i ostalih relevantnih agensa pedagoškog procesa. Za isti talas (Gojkov, 2006) značajno je shvatanje da učenje počinje osvešćivanjem patronizujućih odnosa u koje deca, učenici, studenti stupaju. Zbog toga, iz ugla kritičke i emancipatorne didaktike (Freire, 1996) vrednovanje vaspitanja i obrazovanja kao oblika učenja na osnovu različitih društvenih vrednosti, dozvoljava da se isti razumeju kao mogućnost za prihvatanje – «pedagogije nade» koja predstavlja alternativu «pedagogiji potčinjavanja» (Freire, 1995), što u odnosu na prethodno zvuči lepo, ali i bajkovito (šire: Stojanović i Gojkov, 2024). Iza prethodnog moglo bi se konstatovati da su izazovi univerziteta danas vezani za ideje Freireove filozofije obrazovanja, misli se na kritičko-emancipatorne stavove, tesno vezane za filozofiju Fukoa (Fuko, 1998, 2010), psihologa poststrukturalističke struje, postpozitivističke orijentacije, postkognitivističkog pristupa i postindividualističkih nazora, čiji se jasni tonovi ogledaju u zalaganju za demokratizaciju vaspitanja i obrazovanja i predstavljaju jedno od najvažnijih pitanja za treći milenijum, u suštini na liniji emancipacija sapostojanja mnoštva perspektiva, koje su usmerene ka poklanjanju pažnje sposobnostima pojedinca, što je veliki izazov obrazovanju, jer zahteva dug proces rekonstrukcije fundamentalnih postavki vaspitanja i obrazovanja, čiji će se efekti videti tek u novim generacijama – ukoliko im postojeće dozvole da se uopšte pojave u lancu evolucije (Stojnov, 2018; 2004, 1998). Mišljenje Stojnova i saradnika (Stojnov, idr., 2017) iz ugla izazova uticaja strukturnih promena na kvalitet visokog obrazovanja može biti i zaključno za prethodno razmatranje kritičkih i emancipatornih talasa u društvenim naukama, a time i u pedagogiji i didaktici kao izazova, izraženog uverenjem da trenutni nekontrolisani napredak moralno indiferentne nauke i nedovoljno zauzdane tehnologije, usmeravan nerazjašnjenim interesima nevidljivih grupacija može da prekine ovaj lanac u mnogo kraćem roku nego što su ljudi uopšte spremni da prihvate (šire o didaktičkim pitanjima prenošenja i ulaganja moći kao izazova u procesu obrazovanja i instrumentima balansa da se crta između lične i socijalne perspektive ne povredi: Stojnov, 2000; Stojnov, et. al, 2017).

Prethodno kratko posmatranje obrisa poststrukturalizma ili postmoderne u filozofiji obrazovanja i kritičko-emancipatornih struja i pitanja emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, za šta se očekuje da je potrebno dosta vremena, te bi se efekti mogli videti tek u sledećim generacijama, treba, svakako, imati na umu, kao jedan od činilaca u diskusijama o kontekstu u kome se očekuje inaugurisanje smernica o tendencijama emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, kao suštinske i fundamentalne postavke u postmodernoj filozofiji obrazovanja, koje se za sada još ne vide u ovom izrazu. Tako da promene u shvatanjima metafizičkih postavki u proučavanju didaktičkih fenomena za mnoge didaktičare ostaju izazovi bez potpora, otvorena pitanja bez odgovora, a izazovi su instrumenti balansa da se nađe crta između lične i socijalne perspektive. Tako bi se na osnovu prethodnog dalo zaključiti da se

autonomija učenja i razvoja ne da standardizovati; da neponovljive različitosti pojedinca ne trpe kriterijume postignuća, bar ne na ovakav način definisane, kako bi se orijentisanost ka kompetentnosti, sposobnosti, koje treba steći, mogla dovesti u vezu sa didaktičkim doprinosom podsticanju intelektualne autonomije učenja. Umesto trenutno prevladavajućeg treniranja kompetentnosti preživljavanja, usled instrumentalno orijentisane faktografije ispitnih zahteva i slabog usmeravanja ka kritičkom i samostalnom razmišljanju, izlaz se vidi u podsticanju samoodređenosti i samoregulisanja učenja sa efektima propisanim u Evropskom kvalifikacionom okviru, koji se prema nalazima istraživanja ne prepoznaje u kvalitetu obrazovanja. Ilustracije radi prethodnih diskursa daju se nalazi istraživanja, koji su indikativni za naslov ove studije, odnosno kao argumentacija prethodnih diskursa.

4 Empirijska validacija ostvarenja koncepta standarda: nalazi istraživanja

U istraživanju, čiji se nalazi ovde u crticama daju (Stojanović i Gojkov, 2023), pošlo se od namere da se proveriti kvalitet visokog obrazovanja zacrtan u Evropskom kvalifikacionom okviru, a time dobije slika o efektima nastavne kulture na studijama i argumenti proveriti za objektivnost kritika o kvalitetu na Bolonjskom univerzitetu (Kruse, 2011). Kritički tonovi, pored ukazivanja na krhkost konstrukta kompetencija, među najslabijima tačkama u reformi studija vide standarde obrazovanja (Klieme et. al., 2007) koji, kao aktuelni pristupi kvalitetu obrazovanja uvode kulturu provere zasnovane na spoljašnjoj kontroli ishoda koja, kako je prethodno konstatovano, ima osnovu u vrednostima i postupcima, zasnovanim na normativističkoj filozofiji i pedagogiji i na ekonomskoj logici, te da je neophodno stvarati drugačiji koncept „kvaliteta“ koji mora biti kontekstualizovan i koji podrazumeva da svi akteri stvaraju zajedničko shvatanje kvaliteta i tragaju za adekvatnijim načinima njegovog doseganja. Argumentacija za alternativno shvatanje, za odbranu stavova ide u prilog činjenici da se autonomija učenja i razvoja ne da standardizovati; da neponovljive različitosti pojedinca, a posebno onih sa izuzetnim postignućima, ne trpe kriterijume postignuća, bar ne na ovakav način definisane (šire videti: Ziegler, 2013, 2018, 2021). Ono što se danas očekuje od novog pogleda, koji je orijentisan ka kompetentnostima, jasnije pojašnjenje sposobnosti, koje treba steći, moglo bi se pozitivno posmatrati iz ugla didaktičkog doprinosa podsticanju intelektualne autonomije učenja, ali se ovo anulira pojavom sužavanja polja autonomije u procesu studija. Treniraju se znatne kompetentnosti preživljavanja usled instrumentalno orijentisane faktografije ispitnih zahteva, a jedva kritičko i samostalno razmišljanje (Kruse, 2011). Dok realni razvoji u visokoškolskoj oblasti idu ka školarizaciji, u okviru evropske razvojne politike, kritičko razmišljanje smatra se centralnom tačkom (Evropski Savet 2008), ali informacija o nivoima ostvarenja ovoga i drugih standarda je malo, ili skoro da ih nema. Izazov za diskurs o prethodnim konstatacijama mogli bi biti nalazi eksplorativne studije (Stojanović i Gojkov, 2023), koja je pošla od deskriptora Evropskog kvalifikacionog okvira, koji očekuju od visokoškolske didaktike da razvije modele orijentisane ka kritičkom mišljenju, tj. intelektualnoj autonomiji, odnosno kritičkom i naučnom obrazovanju. Izdvojamo nekoliko nalaza:

U istraživanju se pošlo od elemenata emancipatorne didaktike kao teorijskog okvira, koji su zasnovani na promenama pluralističkih konceptata u savremenoj filozofiji nauke i znanja.

Cilj ovog istraživanja odnosi se na pokušaj da se sagledaju dometi dosadašnje implementacije elemenata Bolonjskog procesa iz ugla autonomije univerziteta i to posebnog aspekta - sloboda i odgovornosti univerziteta u funkciji razvoja kritičkog mišljenja studenata.

Za naslov ovog teksta izdvajaju se samo nalazi koji su fokusirani na kritičko mišljenje, kao značajnog indikatora intelektualne autonomije studenata. Uzorak je bez verovatnoće – hotimični - N-736 studenata, a iz ovog uzorka izdvojen je poduzorak koji se odnosi na 36 studenata koji bi se mogli smatrati akademski superiornima, ako se u obzir uzme njihovo

prethodno napredovanje na studijama - prosečna ocena, koja je bila iznad 9,00. Istraživanje je vršeno metodom sistematskog neeksperimentalnog posmatranja, sa statističkim testovima kao zamenama za eksperimentalne kontrole.

Među nalazima indikativni su sledeći: akademski superiorni studenti imaju jače naglašene sposobnosti u pravljenju analogija, izdvajanju strukture sadržaja, uspostavljanju mreže pojmova; strukturu kritičkog mišljenja studenata definišu, pre svega, elementi skeptičnog i umreženog kompleksnog mišljenja. Ovo su i osnovne razlike između studenata koji su smatrani akademski superiornima (darovitima) i onih koji to nisu.

Iz nalaza se, takođe, zaključuje da se kritičkom razmišljanju, kao najznačajnijem cilju nastave, kome je deskriptorima Evropskog kvalifikacionog okvira pruženo dosta značaja ne poklanja dovoljno pažnje, odnosno da su elementi metakomponenta intelektualne autonomije zapaženi, ili razvijeni, uglavnom, kod akademski superiornih, odnosno darovitih studenata. Kao razlog za ovaj nalaz je neadekvatno staranje o ostvarenju ovog cilja kod ostalih studenata. Deskriptori Evropskog kvalifikacionog okvira pružaju legitimitet da se razviju u visokoškolskoj nastavi modeli orijentisani ka kritičkom razmišljanju. Iako u didaktici stoji mišljenje da se intelektualna autonomija vaspitava još na primarnim nivoima obrazovanja, a na studijama treba da bude dominantno kritičko i naučno obrazovanje, nalazi istraživanja, ovde pominjani, ukazuju na to da ovoga, kod studenata, čiji je prosek ispod 9,00, ima ispod očekivanja. Za studente sa prosekom ispod 9,00 je kritičko razmišljanje izazov, kojem se rado odupiru, ako mogu svoje uspehe studiranja popuniti i učenjem faktografije za provere znanja napamet (testovi) i prepričavanjem naučenih sadržaja, kako je u nalazima o stilovima učenja konstatovano (Stojanović i Gojkov, 2023).

Pokazalo se da je kritičko razmišljanje zahtevno i prefinjeno, podrazumeva otvorenost za novo i spremnost da se sopstveno razmišljanje reflektuje, što pokazuju u izvesnoj meri, uglavnom, studenti sa visokim prosekom, a ovo su zahtevi, koje ne treba samo formalno omogućiti, što je, verovatno, u osnovi ovih nalaza, nego i zahtevati.

Kritičko razmišljanje nije samo pitanje strategija učenja i komunikacija u nastavi, ono se događa i među studentima, ukoliko postoji odgovarajuća kultura diskusije, koja se, prema nalazima, ne neguje dovoljno.

Naravno, treba uzeti u obzir da je ovde reč o nalazima eksplorativne studije, te se za generalizaciju nalaza na čitav sistem očekuju nalazi širih zahvata u nacrtu sa drugačijim strukturisanjem uzorka i ostalog. Tako ovi nalazi imaju funkciju tek da podstaknu razmišljanja i ideje o novim koracima utvrđivanja stanja i na osnovu njih koraka ka promenama.

5 Zaključci

Iza prethodnog moglo bi se zaključiti da se kvalitetu učenja i poučavanja ne posvećuje pažnja na adekvatan način. Pomenuta TIMS i PISA (na nižim stepenima obrazovanja) istraživanja, kojima se akcentuje funkcionalno znanje, a praćenje i ocenjivanje kvaliteta visokog obrazovanja vrši se unutar fakulteta o čemu izveštaji o praćenju govore da se ono vrši bez merenja efekata, slobodnim procenama, a da se u većini slučajeva svodi na mišljenja studenata o raznim aspektima organizacije i izvođenja aktivnosti, iza kojih se ne vide koraci ka unapređivanju kvaliteta obrazovanja. Koraci koji bi trebalo da slede nakon izveštaja o samovrednovanju obično nemaju karakter oslanjanja na nalaze snimanja stanja i nisu direktno vezani za promene koje bi zadirale u suštinske elemente strukture i svojstava visokoškolskog obrazovanja, tako da ne daju odgovore na pitanja ostvarivanja zadataka definisanih u pominjanom Evropskom kvalifikacionom okviru. Dakle, ovde pomenuti nalazi dotiču jedno od najznačajnijih pitanja kvaliteta, koje nije ni blizu proklamovanih ciljeva i moglo bi se reći da isti potkrepljuju konstatacije iz uvodnog dela ovog teksta o potrebi za promenama koje treba

da respektuju kompleksnost prirode fenomena obrazovanja, koja podrazumeva stanje u oblasti obrazovanja na koje utiče veliki broj faktora od kojih su samo neki pomenuti u uvodnom delu ovog teksta (opšti, globalni paradigmatički preokret u razumevanju društvene uloge i funkcije znanja i obrazovanja i uticaj neoliberalne ideologije i instrumentima društvene i ekonomske kontrole, kao predznakom trenda ere globalne ekonomije znanja, teorijskog diskursa poststrukturalizma ili postmoderne u filozofiji obrazovanja i smernica kritičko-emancipatornih struja; standardi i sistemi vrednovanja; nivo inicijalnog obrazovanja pedagoškog kadra za očekivanu samorefleksivnu praksu i socio-kognitivne pristupe učenju...).

Ovo podrazumeva suptilne promene u čitavom sistemu obrazovanja, kao i u kvalitetu, kao finalnoj fazi.

Nažalost, u savremenom svetu, tehnološki orijentisanom prema obrazovanju, sve se više odnosimo utilitaristički, pragmatično, što podstiče sumnju u vezi s vrednostima učenja i obrazovanja uopšte, a ne vidi se da će se težiti da se znanja stiču i veštine primenjuju u službi socijalnog okruženja, a ne da bi ih iskorišćavali, tj. da im svrha ne bi bila umnožavanje svetskih znanja radi uvećavanja svetskog kapitala, pretvarajući tako učenje i znanje u instrumente politike i ekonomije. Znanje se tako lišava urođenog dostojanstva i samosvojnosti. Zato su za reformske tokove, u kojima smo, značajne diskusije o prethodnim pitanjima i čvrsto stajanje na tlu (nalazi merenja efekata), kao i suočavanje sa razlikama u aksiološkim sistemima zemalja koje kopiramo.

LITERATURE

1. Antonijević, R. (2012). Procenjivanje efikasnosti u obrazovanju. U: Vujisić, N. (ur.). Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju. Beograd: Filozofski fakultet, 25–43.
2. Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press. Aurel Vlaicu
3. Berlin Communiqué (2003). Realising the European Higher Education Area, Bologna Process, WEB Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education
4. Bringle, R. G. i Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. 186
5. Đermanov, J. i Kostović, S. (2006). Evropski okvir kvaliteta školskog obrazovanja. U: Gajić, O. (ur.). Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. Filozofski fakultet, 251–262.
6. Đukić, M. (2002). Indikatori kvaliteta i evaluacija u sistemu visokog obrazovanja. Novi Sad: Pedagoška stvarnost, 7-8, Savez pedagoških društava Vojvodine, str. 508-517.
7. Đurišić-Bojanović, M. (2008). Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju; u J. Šefer, S. Joksimović i S. Maksić (prir.): Uvažavanje različitosti i obrazovanje,
8. Ericsson, K., Krampe, R., i Tesch-Roemer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406.
9. Europäischer Rat (2008). Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates vom
10. European Commission, (1991). Memorandum on Higher Education in the European Community.
11. European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi – 2014. Poročilo omrežja Eurydice in Eurostata
12. Eurydice (2002). Key Competences. A developing concept in general compulsory education. Brussels: Eurydice European Unit, <http://promitheas.iach.forth.gr/curriculum>
13. Eurydice (2012). Key Data on Education in Europe 2012 (europa.eu)
14. Evropska dimenzija u obrazovanju (1997). Beograd: Ministarstvoprosвете RS.; ERIC - ED347940 - Memorandum on Higher Education in the European Community.(1991)
15. Evropski okvir kvalifikacija (EOK) | Europass; Evropski-kvalifikacijski-okvir-EQF-mreža-1.pdf
16. Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Middlesex: Penguin Books.
17. Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. NY: Seabury.
18. Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum Publishing Company.
19. Freire, P. (1996). *Letters to Christina*. London: Routledge.
20. Fuko, M. (1998). *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
21. Fuko, M. (2010). *Spisi i razgovori*. Beograd: Fedon

22. Gajić, O., Budić S, Lungulov, B. (2009), „Jedinstvo u različitosti “kao evropska dimenzija visokog obrazovanja, U: Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji,
23. Gajić, O. (2009), (ur.). Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, 251–262.
24. Gojkov G. (2006). Didaktika i postmoderna. Vršac: VŠV.
25. Gojkov, G. (2004). Lični kognitivni okviri i metakognicija, Zbornik br. 10, VŠV, Arad,
26. Gojkov, G. (2008). Didaktika darovitih. Vršac: VŠV.
27. Gojkov, G. (2014). Global changes and the question of quality in higher education. Revija za ekonomske in poslovne vede, Fakulteta za upravljanje, poslovanje in informatiko 1(1) 102–116.
28. Gojkov-Rajić, A., Stojanović, A., Šafran, J. i Gojkov, G. (2021). Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih
29. Grandić, R., i Bosanac, M. (2018). Implementacija učenja zalaganjem u zajednici kao predlog inovacije u skladu sa strategijom razvoja obrazovanja, Pedagogija, 73 (3) 447–459.
30. Habermas, J. (1991). Erhiuterungen zur Diskursethik, in: J. Habermas (Ed.) Erliuterungen zur Diskursethik, pp. 119-226, Frankfurt: Suhrkamp.
31. Jaspers, K. (2003). Ideja univerziteta. Beograd: Plato.
32. Kerpelman, J. L. (2008). Identity Control Theory: A microprocess approach to identity development. Paper presented as part of a symposium, Identity development in adolescence: 20 years of process-oriented research, at the biennial conference of the Society for Research on Adolescence.
33. Kerpelman, J. L., i Pittman, J. F. (2001). The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships. Journal of Adolescence, 24 (4), 491 –512.
34. Kerpelman, J. L., i Pittman, J. F. (2010). Relationships Education for Youth. Presentation to the Federal Work Group on Teen Domestic Violence, Washington, D.C. Kerpelman, J. L., i life span. In W.F. Overton, i R.M. Lerner (Eds.), Handbook of lifespan human development.
35. Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Vollmer, H. J. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Retrieved from https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf
36. Kruse, O. (2010). Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität. In: Eberhardt, U. (eds) Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
37. Kruse, O. (2011). Kritično razmišljanje u znaku Bolonje: Retorika i realnost, u: Monika Rumller, Neue impulse in Hochschuldidaktik,
38. Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences, <https://www.researchgate.net/publication/264038791>.
39. Levine et al. (2001), Cross-cultural differences in helping strangers.
40. Lipman, M. (1991). Thinking in education. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
41. Lissmann, K.P. (2006), Theorieder Unbildung, Die Irrtumer der Wiesensgesellschaft, Wien: Zsolnay, 267.
42. Little, D. (1991). Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik.
43. Marković, D. (2008). Globalizacija i visokoškolsko obrazovanje. Srpska akademija obrazovanja.
44. Marković, Ž.D. (2006). Prilozi elitopedagogiji. VŠV.
45. McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., i Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. Appleton-Century-Crofts.
46. McPeck, J. E. (1994). Critical thinking and the “trivial pursuit” theory of knowledge. In K. S. Walters (Ed.), Re-thinking reason: New perspectives on critical thinking (pp. 101-118). Albany, NY: State
47. Miller, J., Meyer, P. i Ruda, N. (2014). Patterns on Civic Engagement, Service Learning and Campus Community Partnerships from the “Programme for the Advancement of Service Learning and Social Responsibility of Universities”. Proceedings of the EuroPLoP’13 conference at Kloster Irsee in Bavaria, Germany.
48. Pešikan, A. (2023). Veliki je broj ozbiljnih problema u srpskom obrazovanju - Zelena učionica
49. Peterson, C., Maier, S. F., i Seligman, M. E. P. (1993). Learned helplessness: A theory for the age of personal control. Oxford University Press.
50. Robinson, N. (1997). The role of universities and colleges in educating gifted undergraduates. Peabody Journal of Education, 72, 217–236
51. Stančić, M. (2012). Traganja za kvalitetom u obrazovanju - kako smo podigli filozofska sidra i nasukali se u plitkim vodama politike. U: Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju. Institut za pedagogiju i andragogiju, 271–289.

52. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)
53. Štefanc, D., (2008) Od Ideje neoliberalizma v procesih reconceptualizacije obaveznega splošnega izobraževanja: nekatere poteze in praktične implikacije, *Sodobna pedagogika*, br. 3.
54. Sternberg, R. (1987) (eds.). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York: W. H. Freeman, 9–26.
55. Sternberg, R. (1989). “Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research”, *Educational Researcher*, 18(3): 4–10.
56. Sternberg, R. (1997). *Successful Intelligence*. A Plume Book.
57. Sternberg, R. (2013). “Critical Thinking across the Curriculum: The Wisdom CTAC Program”, *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 28(2): 25–45
58. Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627
59. Sternberg, R. J. (1996). *Cognitive Psychology*. Fort Worth, Harcourt Brace College.
60. Sternberg, R. J. (2005). Intelligence, Competence, and Expertise. In A. J. Elliot i C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15–30). Guilford Publications.
61. Sternberg, R. J., i Grigorenko, E. L. (2002). *Intelligence Applied* (2nd ed). New York.
62. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., i Kidd, K. K. (2005). Intelligence, race, and genetics. *American Psychologist*, 60(1), 46–59..
63. Sternberg, R., (1991). “Critical Thinking: A Streamlined Conception”, *Teaching Philosophy*, 14(1)
64. Sternberg, R., (1998). “Is Critical Thinking Culturally Biased?”, *Teaching Philosophy*, 21(1)15–33.
65. Stojanović A. i G. Gojkov (2023b). Daroviti u emancipatornoj kulturi učenja, 29th Round table on giftedness: Giftedness complexity in learning culture, International scientific conference
66. Stojnov, D. (2004), From psychology of personality to psychology of persons, University of Belgrade, From psychology of personality to psychology of persons Request PDF (researchgate.net)
67. Stojnov, D. (1998). Konstruktivizam, participativna epistemologija i konstruktivnost psiholoških kategorija, *Zbornik*, 30, Institut za pedagoška istraživanja
68. Stojnov, D. (2003). Relativizam: nauk koji kruži naukom, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
69. Stojnov, D. (2000). Teorijski pluralizam u psihoterapiji. U: D. Stojnov (Ur.). *Psihoterapije*, 3–25. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
70. Stojnov, D. (2017). Normalnost, moć i revizija psihologije, http://www.ukons.org.rs/pdf/2_4_2_2
71. Stojnov, D. (2018), O svrsishodnom kombinovanju kvalitativnih i kvantitativnih metoda u obrazovnim naukama: komplikovano, ali neophodno, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja. *Zbornik-2018.pdf* (ipisr.org.rs)
72. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., i Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3–54.
73. Umpleby, S. A. (2005). How Graduate Students in Management do Projects with Local and International Organizations, *Community Research and Learning Conference*. The George Washington University, April 30.
74. Umpleby, S. A. and P. A. Makeyenko. (2005). Using Email in International Student Group Projects, *Proceedings of the annual conference of the Society for Applied Learning Technology*. Arlington: VA, August 24–26.
75. Ziegler Albert, Tina-Myrica Daunicht Ann-Kathrin Quarda (2021), Self-regulation and development of potentials of the gifted, Vršac: VŠŠV “M. Palov”. <http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/wp-content/uploads/2021/06/Zbornik-rezimea-27-OS.pdf>.
76. Ziegler, A., Balestrini, D., i Stoeger, H. (2018). An international view on gifted education: Incorporating the macro-systemic perspective. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 15–28). Cham: Springer
77. Ziegler, A., Stoeger, H., i Vialle, W. (2013). Learning how to learn through homework. A six-week training program for children in the middle primary years with sample mathematics content. Melbourne: Hawker Brownlow. 30.
78. Ђорђевић, J. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.
79. Ђорђевић, J. (1981). *Савремена настава - организација и облици*. Београд: Научна књига.