



UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSEK ZA PEDAGOGIJU

**PERSPEKTIVE RAZVOJA I
INSTITUCIONALIZACIJE TREĆE
MISIJE UNIVERZITETA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: prof. dr Jovana Milutinović

Kandidat: Maja Bosanac

Novi Sad, 2021. godine

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Maja Bosanac
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Prof. dr Jovana Milutinović, redovni profesor
Naslov rada: NR	Perspektive razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta
Jezik publikacije: JP	srpski
Jezik izvoda: JI	srpski / engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	AP Vojvodina, Novi Sad
Godina: GO	2021.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	21000 Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Fizički opis rada: FO	(broj poglavlja: 11 / stranica: 391 / slika: 14 / grafikona: 7 / tabela: 83 / referenci: 359 / priloga: 2)
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Visokoškolska pedagogija
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Civilna dimenzija, ekonomska dimenzija, univerzitet, treća misija, visoko obrazovanje
UDK	378.014.3:316.74
Čuva se: ČU	FILOZOFSKI FAKULTET, Centralna biblioteka
Važna napomena: VN	nema
Izvod: IZ	<p>Predmet istraživanja doktorske disertacije odnosi se na društveno ekonomski kontekst reforme visokog obrazovanja. Dodatno, ukazuje se na značaj sveprisutnijih diskusija o implementaciji treće misije univerziteta. Ukazano je na aktuelnu problematiku odnosa nastave i istraživanja kao osnovnih misija univerziteta, kao i njihov odnos sa tzv. trećom misijom univerziteta koja u najširem smislu podrazumeva odnos univerziteta i okruženja. Poseban osvrt dat je na aktuelnu problematiku ekonomske i civilne dimenzije treće misije univerziteta iz razloga što se treća misija univerziteta neretko poistovećuje sa komercijalnom i tržišnom usmerenošću u okviru stvaranja preduzetničkih univerziteta. Iako je ekonomska dimenzija dominantnija u odnosu na civilnu dimenziju, treća misija univerziteta ne bi trebalo da se koristi kao sinonim za razvoj preduzetničkog obrazovanja. U tom okviru promene u akademskoj profesiji izazvane spoljašnjim činiocima podrazumevaju s jedne strane zahteve za preduzetnički usmerenim nastavnicima u okviru razvoja ekonomske dimenzije treće misije univerziteta, dok se s druge strane u okviru razvoja civilne dimenzije treće misije univerziteta ističe značaj i uloga nastavnika u promovisanju javnog delovanja i zalaganja u zajednici. Iako postoje brojne razlike u odnosu na realizaciju ekonomske i civilne dimenzije treće misije univerziteta, značajne karakteristike koje povezuju ekonomsku i civilnu dimenziju treće misije univerziteta podrazumevaju: (a) pridavanje većeg značaja odnosu univerziteta i okruženja; (b) realizacija obe dimenzije zasniva se na savremenoj paradigmi učenja u okviru konstruktivističke paradigme učenja, (c) usmerenost na onog koji uči, umesto na sadržaj, i konačno; (d) oba koncepta ukazuju na značaj iskustvenog učenja. Osnovni cilj istraživanja odnosio se na ispitivanje percepcije univerzitetskih nastavnika i saradnika, kao i studenata Univerziteta u Novom Sadu o trećoj misiji univerziteta, prvenstveno njenoj civilnoj dimenziji koja je manje proučena. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 1048 ispitanika koji su činile dve različite grupe ispitanika: univerzitetski nastavnici i</p>

saradnici (466), kao i studenti (582) Univerziteta u Novom Sadu. Ispitanici su popunili upitnik koji se primarno odnosio na civilnu dimenziju treće misije univerziteta, ali su bila uključena i pitanja o ekonomskoj dimenziji, kao i ostalim misijama univerziteta. Rezultati istraživanja ukazuju na to da obe grupe ispitanika istim redosledom pridaju značaj različitim misijama univerziteta. Takođe, srednje vrednosti pokazuju da nastavnici i saradnici pridaju veći značaj svakoj od misija u odnosu na studente. Obe grupe ispitanika potvrđuju tezu da nastavnici saradnici i studenti najveći značaj pridaju obrazovnoj misiji univerziteta, odnosno nastavnoj delatnosti univerziteta. Kada je reč o civilnoj misiji univerziteta kao dimenziji treće misije univerziteta ona zauzima drugo mesto, treće zauzima izvrsnost u produkciji naučnih saznanja dok je doprinos ekonomskom rastu i razvoju univerzitetska misija koja je dobila najmanju prosečnu vrednost (iako takođe ima visoku prosečnu vrednost). Uvažavajući činjenicu da su zahtevi za institucionalizacijom treće misije univerziteta i dalje u okvirima regulisanja zakonodavnog okvira istraživanjem je ispitana i spremnost nastavnika za promene u radu. Rezultati ukazuju na visoku motivisanost za promene u radu koje podrazumevaju saradnju sa kolegama kao i proaktivnost u uvođenju promena. Najveću poteškoću u okviru spremnosti za promene u radu predstavlja spoljašnje motivisano uvođenje promena. Dobijeni rezultati ukazuju na to da je s jedne strane visoko vrednovana stavka da univerzitetski nastavnici treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana, kao i činjenica da je najnižu vrednost dobila stavka za tvrdnju da nastavu ne treba opterećivati podsticanjem zalaganja studenata u zajednici što upućuje na značaj koji se pridaje dimenziji javne angažovanosti predstavnika akademske zajednice. Rezultati sprovedenog empirijskog istraživanja moći će da posluže kao polazna osnova za buduće analize treće misije univerziteta. Ovim istraživanjem, pored toga što se doprinosi teorijskom pedagoškom istraživačkom radu, postavljaju se i osnove za uvođenje inovacija u pedagošku praksu. Dodatno, ističe se i značaj praktičnih implikacija treće misije univerziteta koje podrazumevaju vrednovanje doprinosa široj društvenoj zajednici prilikom izbora u zvanje kada je reč o univerzitetskim nastavnicima. Kada je reč o studentima vrednovanje se predlaže prilikom upisa na više nivoe obrazovanja. Predstavljanjem rezultata prethodnih istraživanja i projekata doprinosi se aktuelizaciji novog istraživačkog polja u pedagogiji (na primer, treća misija može da se posmatra kao osnov akademske profesije i odgovornost univerzitetskih nastavnika u razvoju univerziteta, kao i značaj povezivanja univerziteta sa lokalnom zajednicom). Proučavanje modela učenja zalaganjem u zajednici sve više dobija na značaju, ali je istovremeno i pun kontroverzi, ne samo kao model iskustvenog učenja, već i u kontekstu jedne inovativne pedagogije. Uz to ekonomska dimenzija treće misije i (ne)potreba uvođenja preduzetničkog obrazovanja predstavljaju značajno istraživačko polje. Primeri realizovanih međunarodnih projekata koji se bave trećom misijom univerziteta

	<p>pružaju dobru polaznu osnovu za unapređenje prakse. Po uzoru na radove inostranih autora institucionalni okvir za razvoj treće misije u Republici Srbiji uključuje tri stuba razvoja: transfer tehnologija i inovacija, celoživotno obrazovanje, kao i društveno angažovanje članova akademske i naučne zajednice. Budućnost će pokazati smer perspektiva razvoja svakog od tri stuba razvoja treće misije univerziteta, a značajnu ulogu u tom procesu imaju univerzitetski nastavnici i saradnici.</p>
<p>Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP</p>	9.11.2018.
<p>Datum odbrane: DO</p>	
<p>Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO</p>	

**UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY**

KEY WORD DOCUMENTATION

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Author: AU	MA Maja Bosanac
Mentor: MN	Jovana Milutinović, PhD, full professor
Title: TI	Perspectives of the development and institutionalization of the third mission of the university
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian/ English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	AP Vojvodina, Novi Sad
Publication year: PY	2021
Publisher: PU	Author reprint
Publication place: PP	21000 Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	Chapters: 11 / pages: 391 / pictures: 14 / graphs: 7 / tables: 83 / references: 359 / appendices: 2)
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Higher education
Subject, Key words SKW	Civic dimension, economic dimension, higher education, third mission, university
UC	378.014.3:316.74
Holding data: HD	FACULTY OF PHILOSOPHY, Central Library
Note: N	None
Abstract: AB	<p>The research topic of the doctoral dissertation refers to the socio-economic context of the higher-education reform. Additionally, the importance of increasingly common discussions on the implementation of the third mission of the university is pointed out. The current issue of the relationship between teaching and research as the basic missions of the university is considered, as well as their relationship with the so-called the third mission of the university, which in the broadest sense implies the relationship between the university and its surroundings. A special emphasis is given to the current issues of economic and civic dimensions of the third mission of the university because the third mission of the university is often identified with the commercial and market orientation within the creation of entrepreneurial universities. Although the economic dimension is dominant in relation to the civic dimension, the third mission of the university should not be used as a synonym for the development of entrepreneurial education. In this context, changes in the academic profession caused by external factors imply, on the one hand, requirements for entrepreneurially oriented teachers within the development of the economic dimension of the third mission of the university, while on the other hand in the context of the development of the civic dimension of the third mission of the university the importance and role of teachers in promoting public action and engagement in the community are emphasized. Although there are numerous differences in relation to the realization of the economic and civic dimensions of the third mission of the university, significant characteristics link the economic and civic dimension of the third mission of the university: (a) attaching greater importance to the relationship between university and its surroundings; (b) the realization of both dimensions is based on the modern learning paradigm within the constructivist learning paradigm, (c) a focus on the learner, instead of on the content, and finally; (d) both concepts indicate the importance of experiential learning.</p> <p>The main goal of the research was to examine the</p>

perception of university teachers and associates, as well as students at the University of Novi Sad about the third mission of the university, primarily its civic dimension, which has been less studied. The research was conducted on a sample of 1048 respondents who consisted of two different groups of respondents: university teachers and associates (466), as well as students (582) at the University of Novi Sad. Respondents completed a questionnaire that primarily referred to the civic dimension of the third university mission, but also included questions about the economic dimension as well as other university missions. The results of the research indicate that both groups of respondents attach importance to different missions of the university in the same order. Also, the mean values show that teachers and associates attach more importance to each of the missions compared to students. Both groups of respondents confirm the thesis that associate teachers and students attach the greatest importance to the educational mission of the university, ie the teaching activities of the university. When it comes to the civic mission of the university as a dimension of the third mission of the university, it takes the second place, the third place is taken by excellence in the production of scientific knowledge, while the contribution to economic growth and development is the university mission that received the lowest average value (although it has a high average value as well). Recognizing the fact that the requirements for the institutionalization of the third mission of the university are still within the framework of regulating the legislative framework, the research also examined the readiness of teachers for changes in their work. The results indicate high motivation for changes in work when it comes to cooperation with colleagues as well as proactivity in introducing changes. The biggest difficulty within the readiness for changes in work is the externally motivated introduction of changes. The obtained results indicate that, on the one hand, there is a highly valued item that university teachers should be a model and role model of socially responsible and active citizens, as well as the fact that the lowest value was given to the item that teaching should not be burdened by encouraging students in the community engagement which indicates the importance attached to the dimension of public engagement of academic representatives. The results of the conducted empirical research will be able to serve as a starting point for future analyses of the third mission of the university. This research, in addition to contributing to theoretical pedagogical research work, also lays the foundations for the introduction of innovations in pedagogical practice. In addition, the importance of the practical implications of the third mission of universities is emphasized, which include the evaluation of the contribution to the wider social community as part of a higher scientific title when it comes to teachers. As for the students, evaluation is suggested when it comes to admissions to higher levels of education. Presenting the results of previous research and projects contributes to the actualization of a new research field in pedagogy (for example, the third mission can be seen as the basis of the

	<p>academic profession and the responsibility of university teachers in the development of university, as well as the importance of connecting universities with the local community). The study of academic service learning is increasingly gaining in importance, but at the same time it is full of controversy, not only as a model of experiential learning, but also in the context of an innovative pedagogy. In addition, the economic dimension of the third mission and the discussion if there is a need to introduce entrepreneurial education represent a significant research field. Examples of realized international projects dealing with the third mission of the university provide a good starting point for improving practices. This is an attempt to connect the scientific knowledge of other sciences with pedagogy in a way that forms a coherent system. Following the example of works of foreign authors the institutional framework for the development of the third mission in the Republic of Serbia includes three pillars of development; technology transfer and innovation, lifelong learning, as well as social engagement of members of the academic and scientific community. The future will show the direction of the development perspectives of each of the three pillars of the development of the third mission of the university, and university teachers and associates have a significant role in that process.</p>
Accepted on Scientific Board on: AS	09.11.2018.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	

Obrazovanje treba da nas ohrabri da intelektualac danas mora kritički, hrabro i objektivno da piše o savremenim problemima društva,

„Izazov je kako da ostanete analitički pošteni, a da ne izgubite ljudsku dimenziju“.

(profesionalni credo Džozefa Stigliča, ekonomiste i nobelovca)

„Znanje nije samo vrlina nego je i moć“ (Pastuović, 2012: 50)

Sadržaj

Rezime.....	5
1. UVOD	9
2. UNIVERZITETSKE MISIJE.....	17
2.1. Društveni kontekst i faze razvoja univerziteta	24
2.2. Prva generacija univerziteta.....	32
2.2.1. Prvi period tranzicije univerziteta	39
2.3. Druga generacija univerziteta	41
2.3.1. Drugi period tranzicije univerziteta	47
2.4. Treća generacija univerziteta.....	49
2.5. Kritike ekonomske dimenzije i inicijative za civilnu dimenziju treće misije univerziteta	56
2.6. Kontroverze o trećoj misiji univerziteta	63
3. UTICAJ SAVREMENOG DRUŠTVENOG KONTEKSTA NA CILJEVE OBRAZOVANJA I AKADEMSKU PROFESIJU	78
3.1. Globalizacija i obrazovanje	79
3.2. Pluralistički pristup ciljevima obrazovanja	85
3.3. Uticaj i implikacije ideologije na univerzitete.....	93
3.4. Autonomija univerziteta	101
3.5. Ideja univerziteta - nekada i sad	103
3.6. Scenariji za univerzitete budućnosti	109
3.7. Promene u akademskoj profesiji izazvane spoljašnjim činiocima	117
3.7.1. Preduzetnička usmerenost univerzitetskih nastavnika.....	118
3.7.2. Uloga univerzitetskih nastavnika u promovisanju javnog delovanja i zalaganja u zajednici	122
4. ODNOS UNIVERZITETA I OKRUŽENJA U OKVIRU NOVE PARADIGME.....	130
4.1. Treća misija univerziteta u okviru Bolonjskog procesa i reforme visokog obrazovanja	142
4.2. Obrazovne politike i treća misija univerziteta	148
4.2.1. Treća misija univerziteta na makronivou.....	149
4.2.3. Treća misija univerziteta na srednjem mezo nivou.....	177
4.2.4. Treća misija univerziteta na mikronivou	179
5. PEDAGOŠKI ASPEKTI TREĆE MISIJE UNIVERZITETA.....	183
5.1. Ekonomska dimenzija – razvoj preduzetničkog obrazovanja	188
5.1.1. Društvo znanja i novi modeli produkcije znanja	200

5.2. Civilna dimenzija treće misije univerziteta – model učenja zalaganjem u zajednici ..	212
5.2.1. Odnos volonterizma i učenja zalaganjem u zajednici	220
5.2.2. Teorijske osnove modela učenja zalaganjem u zajednici	224
6. RAZVOJ TREĆE MISIJE UNIVERZITETA U REPUBLICI SRBIJI	248
6.1. Razvoj visokoškolskog obrazovanja u Republici Srbiji	248
6.2. Pregled razvoja treće misije univerziteta u Republici Srbiji	253
6.3. Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Republici Srbiji	258
6.3.1. Transfer tehnologija i inovacija	260
6.3.2. Celoživotno obrazovanje	262
6.3.3. Društveno angažovanje članova akademske i naučne zajednice	264
7. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	269
7.1. Predmet i problem istraživanja	269
7.2. Cilj i zadaci	270
7.3. Hipoteze istraživanja	271
7.4. Definisane ključne varijabli istraživanja	273
7.5. Metode i tehnike	275
7.6. Instrument istraživanja	276
7.7. Populacija i uzorak	277
7.8. Tok istraživanja	282
7.9. Obrada podataka	283
8. PRIKAZ I DISKUSIJA REZULTATA	284
8.1. Spremnost nastavnika i saradnika za promene u svakodnevnom radu u nastavi i istraživanjima.....	284
8.2. Značaj koji se pridaje različitim univerzitetskim misijama.....	291
8.3. Saradnja univerziteta sa okruženjem	300
8.4. Procena stepena važnosti određenih obrazovnih ciljeva	305
8.5. Stepenu pridavanja značaja civilnom zalaganju i delovanju za opšte dobro.....	315
8.6. Promovisanje društvenih faktora koji su posmatrani kao najznačajniji u podsticanju civilnog zalaganja	318
8.7. Značaj uloge nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici	323
8.8. Promovisanje civilnog zalaganja putem akademskih aktivnosti	331
8.9. Aspekti koji su vrednovani u pogledu podsticaja za motivaciju nastavnika i saradnika za uvođenje civilne misije u nastavni i istraživački rad	334
9. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	340

10. LITERATURA.....	357
11. PRILOZI.....	381
Prilog A UPITNIK O CIVILNOJ MISIJI UNIVERZITETA	381
Prilog B UPITNIK O CIVILNOJ MISIJI UNIVERZITETA	386

PERSPEKTIVE RAZVOJA I INSTITUCIONALIZACIJE TREĆE MISIJE UNIVERZITETA

Rezime

Predmet istraživanja doktorske disertacije odnosi se na društveno ekonomski kontekst reforme visokog obrazovanja. Dodatno, ukazuje se na značaj sveprisutnijih diskusija o implementaciji treće misije univerziteta. Ukazano je na aktuelnu problematiku odnosa nastave i istraživanja kao osnovnih misija univerziteta, kao i njihov odnos sa tzv. trećom misijom univerziteta koja u najširem smislu podrazumeva odnos univerziteta i okruženja. Poseban osvrt dat je na aktuelnu problematiku ekonomske i civilne dimenzije treće misije univerziteta iz razloga što se treća misija univerziteta neretko poistovećuje sa komercijalnom i tržišnom usmerenošću u okviru stvaranja preduzetničkih univerziteta. Iako je ekonomska dimenzija dominantnija u odnosu na civilnu dimenziju, treća misija univerziteta ne bi trebalo da se koristi kao sinonim za razvoj preduzetničkog obrazovanja. U tom okviru promene u akademskoj profesiji izazvane spoljašnjim činiocima podrazumevaju s jedne strane zahteve za preduzetnički usmerenim nastavnicima u okviru razvoja ekonomske dimenzije treće misije univerziteta, dok se s druge strane u okviru razvoja civilne dimenzije treće misije univerziteta ističe značaj i uloga nastavnika u promovisanju javnog delovanja i zalaganja u zajednici. Iako postoje brojne razlike u odnosu na realizaciju ekonomske i civilne dimenzije treće misije univerziteta, značajane karakteristike koje povezuju ekonomsku i civilnu dimenziju treće misije univerziteta podrazumevaju: (a) pridavanje većeg značaja odnosu univerziteta i okruženja; (b) realizacija obe dimenzije zasniva se na savremenoj paradigmi učenja u okviru konstruktivističke paradigme učenja, (c) usmerenost na onog koji uči, umesto na sadržaj, i konačno; (d) oba koncepta ukazuju na značaj iskustvenog učenja.

Osnovni cilj istraživanja odnosio se na ispitivanje percepcije univerzitetskih nastavnika i saradnika, kao i studenata Univerziteta u Novom Sadu o trećoj misiji univerziteta, prvenstveno njenoj civilnoj dimenziji koja je manje proučena. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 1048 ispitanika koji su činile dve različite grupe ispitanika: univerzitetski nastavnici i saradnici (466), kao i studenti (582) Univerziteta u Novom Sadu. Ispitanici su popunili upitnik koji se primarno odnosio na civilnu dimenziju treće misije univerziteta, ali su bila uključena i pitanja o ekonomskoj dimenziji, kao i ostalim misijama univerziteta. Rezultati istraživanja ukazuju na to da obe grupe ispitanika istim redosledom pridaju značaj različitim misijama univerziteta. Takođe, srednje vrednosti pokazuju da nastavnici i saradnici pridaju veći značaj svakoj od misija u odnosu na studente. Obe grupe ispitanika potvrđuju tezu da nastavnici saradnici i studenti najveći značaj pridaju obrazovnoj misiji univerziteta, odnosno nastavnoj delatnosti univerziteta. Kada je reč o civilnoj misiji univerziteta kao dimenziji treće misije univerziteta ona zauzima drugo mesto, treće zauzima izvrsnost u produkciji naučnih saznanja dok je doprinos ekonomskom rastu i razvoju univerzitetska misija koja je dobila najmanju prosečnu vrednost (iako takođe ima visoku prosečnu vrednost). Uvažavajući činjenicu da su zahtevi za institucionalizacijom treće misije univerziteta i dalje u okvirima regulisanja zakonodavnog okvira istraživanjem je ispitana i spremnost nastavnika za promene u radu. Rezultati ukazuju na visoku motivisanost za promene u radu koje podrazumevaju saradnju sa kolegama kao i proaktivnost u uvođenju promena. Najveću poteškoću u okviru spremnosti za promene u radu predstavlja spoljašnje motivisano uvođenje promena. Dobijeni rezultati ukazuju na to da je s jedne strane visoko vrednovana stavka da univerzitetski nastavnici treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana, kao i činjenica da je najnižu vrednost dobila stavka za tvrdnju da nastavu ne treba opterećivati podsticanjem zalaganja studenata u zajednici što upućuje na

značaj koji se pridaje dimenziji javne angažovanosti predstavnika akademske zajednice. Rezultati sprovedenog empirijskog istraživanja moći će da posluže kao polazna osnova za buduće analize treće misije univerziteta. Ovim istraživanjem, pored toga što se doprinosi teorijskom pedagoškom istraživačkom radu, postavljaju se i osnove za uvođenje inovacija u pedagošku praksu. Dodatno, ističe se i značaj praktičnih implikacija treće misije univerziteta koje podrazumevaju vrednovanje doprinosa široj društvenoj zajednici prilikom izbora u zvanje kada je reč o univerzitetskim nastavnicima. Kada je reč o studentima vrednovanje se predlaže prilikom upisa na više nivoe obrazovanja. Predstavljanjem rezultata prethodnih istraživanja i projekata doprinosi se aktuelizaciji novog istraživačkog polja u pedagogiji (na primer, treća misija može da se posmatra kao osnov akademske profesije i odgovornost univerzitetskih nastavnika u razvoju univerziteta, kao i značaj povezivanja univerziteta sa lokalnom zajednicom). Proučavanje modela učenja zalaganjem u zajednici sve više dobija na značaju, ali je istovremeno i pun kontroverzi, ne samo kao model iskustvenog učenja, već i u kontekstu jedne inovativne pedagogije. Uz to ekonomska dimenzija treće misije i (ne)potreba uvođenja preduzetničkog obrazovanja predstavljaju značajno istraživačko polje. Primeri realizovanih međunarodnih projekata koji se bave trećom misijom univerziteta pružaju dobru polaznu osnovu za unapređenje prakse. Po uzoru na radove inostranih autora institucionalni okvir za razvoj treće misije u Republici Srbiji uključuje tri stuba razvoja: transfer tehnologija i inovacija, celoživotno obrazovanje, kao i društveno angažovanje članova akademske i naučne zajednice. Budućnost će pokazati smer perspektiva razvoja svakog od tri stuba razvoja treće misije univerziteta, a značajnu ulogu u tom procesu imaju univerzitetski nastavnici i saradnici.

Ključne reči: civilna dimenzija, ekonomska dimenzija, treća misija, univerzitet, visoko obrazovanje.

PERSPECTIVES OF THE DEVELOPMENT AND INSTITUTIONALIZATION OF THE THIRD MISSION OF THE UNIVERSITY

Abstract

The research topic of the doctoral dissertation refers to the socio-economic context of the higher-education reform. Additionally, the importance of increasingly common discussions on the implementation of the third mission of the university is pointed out. The current issue of the relationship between teaching and research as the basic missions of the university is considered, as well as their relationship with the so-called the third mission of the university, which in the broadest sense implies the relationship between the university and its surroundings. A special emphasis is given to the current issues of economic and civic dimensions of the third mission of the university because the third mission of the university is often identified with the commercial and market orientation within the creation of entrepreneurial universities. Although the economic dimension is dominant in relation to the civic dimension, the third mission of the university should not be used as a synonym for the development of entrepreneurial education. In this context, changes in the academic profession caused by external factors imply, on the one hand, requirements for entrepreneurially oriented teachers within the development of the economic dimension of the third mission of the university, while on the other hand in the context of the development of the civic dimension of the third mission of the university the importance and role of teachers in promoting public action and engagement in the community are emphasized. Although there are numerous differences in relation to the realization of the economic and civic dimensions of the third mission of the university, significant characteristics link the economic and civic dimension of the third mission of the university: (a) attaching greater importance to the relationship between university and its surroundings; (b) the realization of both dimensions is based on the modern learning paradigm within the constructivist learning paradigm, (c) a focus on the learner, instead of on the content, and finally; (d) both concepts indicate the importance of experiential learning.

The main goal of the research was to examine the perception of university teachers and associates, as well as students at the University of Novi Sad about the third mission of the university, primarily its civic dimension, which has been less studied. The research was conducted on a sample of 1048 respondents who consisted of two different groups of respondents: university teachers and associates (466), as well as students (582) at the University of Novi Sad. Respondents completed a questionnaire that primarily referred to the civic dimension of the third university mission, but also included questions about the economic dimension as well as other university missions. The results of the research indicate that both groups of respondents attach importance to different missions of the university in the same order. Also, the mean values show that teachers and associates attach more importance to each of the missions compared to students. Both groups of respondents confirm the thesis that associate teachers and students attach the greatest importance to the educational mission of the university, ie the teaching activities of the university. When it comes to the civic mission of the university as a dimension of the third mission of the university, it takes the second place, the third place is taken by excellence in the production of scientific knowledge, while the contribution to economic growth and development is the university mission that received the lowest average value (although it has a high average value as well). Recognizing the fact that the requirements for the institutionalization of the third mission of the university are still within the framework of regulating the legislative framework, the research also examined the readiness of teachers for changes in their work. The results indicate high motivation for changes in work when it comes to cooperation with colleagues as well as proactivity in introducing changes. The biggest difficulty within the readiness for changes in

work is the externally motivated introduction of changes. The obtained results indicate that, on the one hand, there is a highly valued item that university teachers should be a model and role model of socially responsible and active citizens, as well as the fact that the lowest value was given to the item that teaching should not be burdened by encouraging students in the community engagement which indicates the importance attached to the dimension of public engagement of academic representatives. The results of the conducted empirical research will be able to serve as a starting point for future analyses of the third mission of the university. This research, in addition to contributing to theoretical pedagogical research work, also lays the foundations for the introduction of innovations in pedagogical practice. In addition, the importance of the practical implications of the third mission of universities is emphasized, which include the evaluation of the contribution to the wider social community as part of a higher scientific title when it comes to teachers. As for the students, evaluation is suggested when it comes to admissions to higher levels of education. Presenting the results of previous research and projects contributes to the actualization of a new research field in pedagogy (for example, the third mission can be seen as the basis of the academic profession and the responsibility of university teachers in the development of university, as well as the importance of connecting universities with the local community). The study of academic service learning is increasingly gaining in importance, but at the same time it is full of controversy, not only as a model of experiential learning, but also in the context of an innovative pedagogy. In addition, the economic dimension of the third mission and the discussion if there is a need to introduce entrepreneurial education represent a significant research field. Examples of realized international projects dealing with the third mission of the university provide a good starting point for improving practices. This is an attempt to connect the scientific knowledge of other sciences with pedagogy in a way that forms a coherent system. Following the example of works of foreign authors the institutional framework for the development of the third mission in the Republic of Serbia includes three pillars of development; technology transfer and innovation, lifelong learning, as well as social engagement of members of the academic and scientific community. The future will show the direction of the development perspectives of each of the three pillars of the development of the third mission of the university, and university teachers and associates have a significant role in that process.

Keywords: civic dimension, economic dimension, higher education, university, third mission.

1. UVOD

Od svog nastanka u srednjem veku, univerziteti su kreirani prema religijskim, socijalnim, kulturnim, ekonomskim, kao i političkim prilikama, a u savremeno doba dodaju se i sveprisutniji uticaji globalizacije. U zavisnosti od odnosa pojedinca i društva, kao i uloge koju su univerziteti imali u određenom istorijskom periodu, prednost se davala različitim misijama i ulogama, počevši od isticanja prvobitne misije nastave, zatim perioda u kojem se naglasak stavljao na istraživačke delatnosti univerziteta pa sve do savremenih promena koje univerzitete dovode u vezu sa industrijom i tržištem, ali i zahtevima za aktivnim građanstvom i podsticanjem civilne misije univerziteta. Dakle, jedan od kontinuiteta koji univerzitet zadržava u različitim istorijskim periodima jeste upravo njegovo prilagođavanje promenama i potrebama društva, što ukazuje na neminovnost proučavanja odnosa univerziteta i društva. Međutim, ovaj odnos podrazumeva i brojne kontroverze, a jedna od osnovnih za proučavanja iz ugla pedagogije može se izdvojiti u okviru ključnog pitanja koje postavlja Jurčević (2019), a tiče se suštine visokoškolskih institucija, kao i znanja koja su potrebna pojedincima u periodu kada su obrazovanje i znanje izgubili humanistički aspekt. Drugim rečima, postavlja se pitanje ideje vodilje koja upravlja savremenim univerzitetom, ko određuje tu ideju i upravljanje - univerzitet sam ili vanuniverzitetski faktori (Jurčević, 2019)?

Poslednjih nekoliko decenija univerziteti se suočavaju sa mnogim izazovima i promenama. Sve veći broj učesnika i uloga koje se stavljaju pred univerzitete dovode do intenziviranja odnosa visokog obrazovanja i društva, što istovremeno dovodi do sve aktuelnijih rasprava velikog dela populacije o univerzitetskim misijama. Mnogobrojne rasprave često nailaze na suprotstavljena shvatanja, počevši od oštih kritika koje se upućuju savremenim univerzitetima, pa sve do isticanja brojnih mogućnosti pred kojima se nalaze savremeni univerziteti (Grandić i Bosanac, 2018a). Izazovi savremenog doba rezultiraju neminovnošću da obrazovanje na odgovarajući način mora da odgovori na te izazove (Krejsler, 2006). Pojedini autori ističu da je u toku metamorfoza visokog obrazovanja u okviru koje se nametanjem takozvanih šema evaluacije, procenjivanja i akreditacije nameću najnoviji avatari menadžerske ideologije (Lock & Lorenz, 2007).

Jurčević (2019) ističe višekulturalnost kao izazov savremenog doba, koja u okviru obrazovanja rezultira zahtevima za interkulturalnim obrazovanjem: nove informaciono-komunikacione tehnologije rezultiraju uvođenjem IKT-a u školu; nova znanja i brže promene novog znanja rezultiraju uvođenjem celoživotnog obrazovanja; promene u muško-ženskim ulogama dovode do obrazovanja za rodnu i polnu jednakost; fleksibilno radno vreme dovodi

do potrebe za obrazovanjem za produktivno korištenje slobodnog vremena; virtualna stvarnost ukazuje na značaj obrazovanja na daljinu (*online* programi); povećanje potreba društva za iskorištavanjem prirodnih resursa rezultira obrazovanjem za održivi razvoj; podsticanje preduzetništva vodi do obrazovanja za preduzetništvo; depersonalizovano socijalno okruženje utiče na aktuelizovanje kooperativnog učenja; masovni mediji i velik broj informacija ukazuju na značaj obrazovanja za kritičko mišljenje (Jurčević, 2009). U tom okviru marketinški stilovi upravljanja i rada na univerzitetima postaju sve aktuelniji, što dovodi do toga da se univerzitetski stečena znanja pretvaraju u atraktivnu tržišnu robu.

Usled brojnih promena na univerzitetima danas se postavlja pitanje može li se smatrati da univerzitet i dalje nudi liberalno obrazovanje. Prema pojedinim autorima (Denman, 2005) izazovi s kojima se suočava univerzitet u 21. veku mogu da se formulišu kao sledeći: a) da će biti sve svakome; b) žrtvovanje slobode poučavanja i učenja (*Lehrfreiheit und Lernfreiheit*) kao posledica nacionalnih i tržišnih sila; c) ponovno osmišljavanje univerziteta u pojačanom stanju institucionalne anksioznosti; d) gubljenje pogleda na veću sliku, što je omogućavalo širenje i napredovanje znanja radi samog znanja. Ostaje neizvesno da li će državna ili tržišna sila uticati na univerzitete kako bi unapredili samo određena znanja (na primer, utilitarna). U izveštaju Organizacije Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (*Towards Knowledge Societies, UNESCO World Report, 2005*), kada je reč o budućnosti visokog obrazovanja ističe se da je potrebno osigurati da novi trendovi ne dovedu do narušavanja osnovne misije univerziteta.

U literaturi se (Ćulum i Ledić, 2011; Gallart, J., Salter, A., Patel, Scott, A., & Duran, X., 2002; Göransson, Maharajh and Schmoch, 2009; Kantanen, 2005; Mugabi, 2014; Thorn & Soo, 2006; Schoel, 2006; Scott, 2006; Spasojević i dr., 2012) uz nastavu i istraživanje, kao konstitutivne funkcije univerziteta (Nedeva & Boden, 2006), sve veći značaj pridaje i trećoj misiji univerziteta, odnosno ulozi univerziteta u ostvarivanju ekonomskog razvoja s jedne strane, kao i značaju univerziteta u cilju izgradnje civilnog društva i demokratskih vrednosti (Grandić i Bosanac, 2018b). Zbog trendova prioritnosti saradnje sa ekonomijom i implementacijom tržišne logike na univerzitete, visoko obrazovanje je izloženo brojnim kritikama (Checkoway, 2001; Harkavay, 2006; Holland, 2005) u okviru kojih se ističe zabrinutost zbog podređenosti akademskih istraživanja pojedinim interesnim grupama, a diplomirani studenti napuštaju univerzitete bez razvijenih veština aktivnih građana čime su univerziteti izgubili svoju javnu svrhu (Ćulum i Ledić, 2011). Barov (Barrow, 1990; prema, Ćulum i Ledić, 2011) ističe da se javno delovanje u zajednici zasniva na zadovoljavanju potreba tržišta, a neki autori upozoravaju i kako globalni komercijalni pritisak na osnovne

univerzitetske delatnosti ugrožava institucionalnu autonomiju (Bok, 2005; Giroux, 2016). Harkavi (Harkavy, 2006) ističe da tek kada univerziteti daju prioritet aktivnom rešavanju strateških problema u lokalnoj zajednici, mnogo je veća verovatnoća da će značajno unaprediti građanstvo, društvenu pravdu i javno dobro.

Ipak, s obzirom na to da je visokoškolsko obrazovanje postalo masovno i da se menja način finansiranja visokoškolskog obrazovanja, nemoguće je očekivati potpunu odvojenost univerziteta od tržišta, ali je potrebno ukazati i na opasnosti ukoliko tržišna logika postane dominantna. Analizirajući promene u visokom obrazovanju u Hrvatskoj, Žunec (2010; prema, Jurčević, 2019) upozorava da su se univerziteti pretvorili u pedagoške zavode koji ne neguju vezu između nastave i naučnog rada, već su potčinjeni tržištu kao jedinom merilu vrednosti institucije i pojedinca. Posledično, studenti se sve više udaljavaju od razvoja kritičkog mišljenja i ponašanja.

Razlozi mnogih promena unutar visokoškolskog obrazovanja uslovljeni su transformacijom visokog obrazovanja, koje se pomera od elitnog ka masovnom, kao i činjenica da se sve više intenzivira odnos između visokoškolskog obrazovanja i ekonomije. Fokus razmatranja usmeren je na istraživanje razvoja treće misije univerziteta koja je inspirisana aktuelnom raspravom o razvoju preduzetničkog univerziteta, pri čemu se često zanemaruje i civilna dimenzija treće misije univerziteta. Imajući u vidu činjenicu da se univerziteti nalaze u periodu velikih transformacija, od posebnog značaja je proučavanje odnosa univerziteta i njegovog okruženja. Iako se i u dokumentima Evropske komisije može uočiti jednako uvažavanje ekonomske i društvene dimenzije, u praksi, prvenstveno zbog finansijske isplativosti, prevladava usmerenost na ekonomsku dimenziju. Shodno tome, određeni broj autora (Altbach, 2009; Boyer, 1990; Checkoway, 2001; Čulum i Ledić, 2011; Ostrander, 2004) upozorava na zanemarivanje civilne misije univerziteta, što može da dovede do toga da univerziteti izgube svoju društvenu relevantnost institucija javnog dobra.

Trenutna situacija u Republici Srbiji upućuje na mali broj istraživanja i bavljenja ovom tematikom (Spasojević i dr., 2012). Nemali broj predstavnika akademske zajednice, posebno studenata, nisu ni upoznati s načinima sprovođenja treće misije univerziteta, te smatraju da je ova misija tek „mrtvo slovo na papiru“, bez istinske realizacije u praksi. Ključna ideja i opredeljenost za proučavanje treće misije univerziteta zasniva se na činjenici da pitanju civilne dimenzije treće misije univerziteta u okviru akademske zajednice u Republici Srbiji nije posvećena dovoljna pažnja. Zastupajući stanovište po kojem je proučavanje treće misije univerziteta tek u začecima u Srbiji, što potvrđuje i realizacija projekta „Erasmus“ + *Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta*, organizovano je

istraživanje u cilju dobijanja uvida u percepcije, ne samo nastavnika i saradnika, već i studenata kada je reč o trećoj misiji univerziteta, posebno o delu koji se odnosi na njegovu civilnu dimenziju. Uvažavajući navedene tendencije, u ovom radu analiziraće se koncept perspektiva razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta. U tom okviru, očekuju se odgovori na pitanja: a) da li predstavnici akademske zajednice smatraju da je ova misija važna; b) kolika je njihova uloga u razvijanju i podsticanju kako njene ekonomske, tako i civilne dimenzije? Od značaja je i dobijanje uvida u perspektive razvoja i institucionalizacije treće misije na Univerzitetu u Novom Sadu.

Pitanju treće misije univerziteta u disertaciji se pristupa kao delu globalnih obrazovnih politika u okviru kojih se prihvata sledeći ciklus (Spasenović, 2019): prva faza koja podrazumeva identifikaciju problema, zatim formiranje rešenja, odlučivanje, sprovođenje i evaluacija. Dodatno, Spasenović (2019) ističe kako je četvrta, faza implementacije najkompleksnija i obuhvata različite aktivnosti koje se preduzimaju s ciljem da se odluka sprovede u praksi, a aktivnosti koje podrazumeva su (Portnoi, 2016 prema: Spasenović, 2019): a) obezbeđivanje uslova za uspešnu primenu izabrane politike (pravne, organizacijske, ljudske resurse); b) objašnjenje usvojene politike na način da bude razumljiva svim zainteresovanim stranama; c) primena u praksi. U tom kontekstu, kada je reč o trećoj misiji univerziteta identifikacija problema podrazumeva činjenicu da postojeći obrazovni sistem nije u stanju da odgovori na savremene društveno-ekonomske zahteve, da diplomirani studenti nisu dovoljno pripremljeni za svet rada. Rešenje se vidi u sve većoj saradnji obrazovnih institucija sa neakademsom spoljašnjom zajednicom kojoj univerziteti dokazuju da su društveno relevantni. Kao odluke na međunarodnom nivou donose se brojni pravilnici, projekti, predstavljaju primeri dobre prakse u okviru kojih se redefinišu univerzitetske misije. Trenutna faza implementacije treće misije univerziteta ukazuje na složenost procesa da se globalne obrazovne politike realizuju u specifičnim nacionalnim, regionalnim i lokalnim kontekstima, kao i izjednačavanje treće misije univerziteta u okviru razvoja preduzetničkih univerziteta.

Shodno ovakvoj specifikaciji, kada je u pitanju predviđanje budućnosti treće misije univerziteta, neka od pitanja koja postavljaju Roper i Hirt (Roper & Hirth, 2005 prema: Grandić i Bosanac, 2018a) jesu: a) koliko je jaka trenutna potreba demokratskog društva za ulaganja u partnerstvo i ekonomski razvoj sa institucijama visokog obrazovanja; b) da li postoji mogućnost da se treća misija podigne u hijerarhiji visokog obrazovanja; c) kakav će biti uticaj stalnog smanjenja državne pomoći na treću misiju; d) s obzirom na to da uključena partnerstva podstiču preduzetništvo i ekonomski razvoj, koliko je verovatno da će u narednih

nekoliko decenija treća misija dobiti na značaju i možda postati primarni fokus u nekim javnim institucijama?

Gaj Nive (Guy Neave, 2000; prema, Kwiek, 2006) prezentuje šest pitanja koja svako društvo treba sebi da postavi u odnosu sa univerzitetom: a) kako je zamišljena zajednica kojoj je univerzitet odgovoran; b) koja je uloga vlade u kontrolisanju ili upravljanju univerzitetom; c) koje je mesto akademske zajednice u državi; d) da li je univerzitet institucija za stabilnost ili za promene; e) koju ulogu ima preneseno i generisano znanje od strane univerziteta prema društvenom razvoju; f) da li društvo treba, posredstvom vlade, da odredi tip znanja koje treba da ima prioritet na univerzitetu?

U okviru ekonomije koja je zasnovana na znanju univerziteti se posmatraju kao ključni resurs koji vodi razvoju ekonomije. Međutim, pojedini autori (Vavakova, 1998) u okviru razmatranja pitanja novog društvenog ugovora između vlade, univerziteta i društva postavljaju pitanje zašto se nauka krivi za deficit, ili manjak kompetitivnosti nacionalne ekonomije umesto da se krivica traži u okvirima vlade ili kompanija?

Jansen (Jansen) se pita kako akademsko osoblje konceptualizuje angažovanje zajednice i povezane koncepte u institucijama visokog obrazovanja? Koji su trenutni modeli za angažovanje zajednice na visokoškolskim ustanovama i šta podrazumeva univerzitet koji je društveno angažovan. Nacionalni saveti i komiteti zahtevaju političku, direktivnu i birokratsku odgovornost, ali šta je sa institucionalnom kulturom? Da li institucije još uvek imaju svoje nasleđene obrasce u smislu dominantnih tradicija, simbola i obrazaca ponašanja koji su ostali svojstveni uprkos širim promenama koje menjaju visokoškolsko okruženje? (Jansen 2004; prema, Bender, 2008). Takođe, Bok (2005) ističe kako članove univerziteta koji se opiru komercijalnim uticajima između ostalog, brine sledeće: plaše se da novac i efikasnost mogu postepeno da dobiju previše istaknuto mesto u donošenju akademskih odluka i da će presuda tržišta istisnuti sud naučnih radnika u odlučivanju o materiji koja se predaje i stvaranju nastavnog kadra; strahuju da će komercijalizacija i oni koji je podržavaju ojačati sile koje na poučavanje i istraživanje mahom gledaju kao na sredstva za postizanje nekog praktičnog cilja; najviše od svega, briga je usmerena na to da preuzimanje principa biznisa, sa naglaskom na odgovornost i kontrolu, može da ugrozi izuzetnu ličnu slobodu, koja predstavlja visoko cenjen deo akademskog života. Ovo su samo neka od mnogih kontroverznih pitanja koja ukazuju kako na značaj i mogućnosti, tako i na još brojnije izazove koje sa sobom donosi institucionalizacija treće misije univerziteta. Upoznavanje sa pluralizmom pristupa o trećoj misiji univerziteta pretpostavka je potpunijeg razumevanja u okviru različitih dimenzija (teorijske, primenjene i praktične).

U disertaciji biće predstavljen razvoj univerziteta, kao i različite misije i uloge koje su univerziteti imali u određenim periodima. Pažnja se posvećuje i američkim univerzitetima kao i društvenim okolnostima u kojima su delovali iz razloga što se ideja civilne misije univerziteta i vezuje za američke univerzitete. Nakon toga, pristupa se proučavanju uticaja savremenog društvenog konteksta na ciljeve obrazovanja i akademsku profesiju. Pre svega, značajne su promene koje se odnose na globalizaciju i obrazovanje, odnos demokratije i obrazovanja, što nas dovodi i do pojave takozvanih multiverziteta, na kojima se jednako uvažavaju različite misije. S obzirom na to da je pojava multiverziteta rezultirala mnogim kritikama, od značaja je i proučavanje implikacija koje su uslovljene pojavom velikog broja zainteresovanih strana, što dovodi do toga da je univerzitet sve više inkorporiran u društvo (Jongbloed, Enders & Salerno, 2008). Ker (Kerr, 2001) za današnje univerzitete ističe da su usled preopterećenosti brojnim ulogama koje različite interesne grupe od njih očekuju „u ratu sami sa sobom“.

Proučavanje odnosa univerziteta i okruženja u okviru nove paradigme ističe i značaj dovodjenja u vezu Bolonjskog procesa i reforme visokog obrazovanja sa trećom misijom univerziteta. Aktuelnost ove tematike rezultirala je i zabrinutošću (Bodroški Spariosu, 2015) zbog sve većeg udaljavanja od klasičnog modela univerziteta koji je zasnovan na Humboldtovom modelu prema preovladavajućoj nesigurnosti u pogledu shvatanja visokoškolskog obrazovanja kao privatnog ili javnog dobra, budući da se razdvaja obezbeđivanje određene vrste obrazovanja od definisanog institucionalnog okvira. U tom kontekstu, univerziteti mogu postati sve što poželeva da budu, ili što tržište od njih traži. Zbog toga je potrebna „izjava o misiji“ da bi se specifikovao „tržišni proizvod“. Proučavanje treće misije univerziteta uključuje proučavanje obrazovnih politika na makro, mezo i mikronivou, na čiji značaj ukazuju i brojne deklaracije, kao i međunarodni evropski projekti (Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji, Evropski indikatori u metodologija rangiranja za treću misiju univerziteta *E3M*), koji se bave utvrđivanjem aktivnosti, kao i indikatorima realizovanja treće misije univerziteta. Indikatori treće misije univerziteta zasnivaju se na tri osnovna stuba razvoja (Grandić i Bosanac, 2018a; Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji, 2016): a) transfer tehnologija i inovacije, b) celoživotno učenje i c) društveno angažovanje članova akademske i naučne zajednice. Trenutno se najveći broj istraživanja i proučavanja razvoja treće misije univerziteta i zasniva na međunarodnim evropskim projektima, koji sve veću važnost pridaju ovoj tematici.

Kao osnovni pedagoški aspekti treće misije univerziteta izdvajaju se ekonomska dimenzija u okviru koje se zagovara razvoj preduzetničkog obrazovanja i novi modeli produkcije znanja. U okviru proučavanja civilne dimenzije ističe se značaj proučavanja modela učenja zalaganjem u zajednici. Značaj proučavanja ovog pojma, koji se ne upotrebljava dovoljno često u akademskoj zajednici u Republici Srbiji, trenutno podrazumeva pre svega aktuelizovanje tematike koja se zagovara na međunarodnom nivou, kao i praćenje savremenih inovacija. U literaturi se pojmu učenja zalaganjem u zajednici (engl. *academic service-learning*) pristupa višeznačno, od definisanja kao nastavne metode, pa sve do definicija koje učenje zalaganjem u zajednici smatraju pokretom za društvene promene. Teorijske osnove modela učenja zalaganjem u zajednici tradicionalno se vezuju za radove dvojice istaknutih pedagoga: iz ugla kritičkih teorija Paula Freirea (Paulo Freire) u Južnoj, i progresivizma Džona Djujija (John Dewey) u Severnoj Americi (Deans, 1999; Grandić i Bosanac, 2019c). Međutim, savremeni pristupi osnove za učenje zalaganjem u zajednici pronalaze i u Kolbovom iskustvenom učenju, kao i u konstruktivističkim teorijama.

Sažimajući i analizirajući prethodno navedne stavove i istraživanja o trećoj misiji univerziteta koje su se razvijale u različitim istorijskim, društvenim i geografskim kontekstima, u cilju zasnivanja perspektiva razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta u Republici Srbiji predstavljen je istorijski razvoj univerziteta u Republici Srbiji. Nezadovoljstvo procesom obrazovanja često je rezultiralo brojnim reformama obrazovanja. Kada je reč o Srbiji, Trifunović (2015) zaključuje da kontinuitet razvoja obrazovanja u Srbiji čine nizovi diskontinuiteta ili brojne reforme koje su se „obračunavale“ sa dostignućima prethodnih reformi. Jedna od često kritikovanih reformi obrazovanja je i tzv. Šuvarova reforma (Šuvar, 1977). Iako se reforma odnosila na srednjoškolsko obrazovanje, u savremenim okolnostima se aktuelizuje značaj ove reforme u okviru poređenja sa Bolonjskom reformom obrazovanja. U tom kontekstu, značajno je Šuvarovo zapažanje da je svuda u svetu visoko školstvo u poređenju s ostalim nivoima obrazovanja u najvećoj krizi, iz razloga što upravo ono doprinosi stvaranju „ideologije“ obrazovanja u celini, a i u širem smislu podrazumeva društvenu ideologiju (Šuvar, 1977). U tom kontekstu, analizirane su društvene prilike koje su imale uticaj na razvoj univerziteta, kao i trenutni razvoj treće misije u Republici Srbiji, nakon čega se pristupa empirijskom delu rada.

Empirijski deo rada čine dve odvojene celine. U okviru metodološkog okvira istraživanja kao prve podceline empirijskog dela rada definisani su: predmet i problem istraživanja; cilj i zadaci istraživanja; hipoteze zajedno sa podhipotezama istraživanja; definisane su ključne varijable istraživanja; metode i tehnike; primenjeni istraživački

instrumenti; populacija i uzorak; zatim, tok istraživanja i konačno sledi način obrade podataka. U okviru druge celine empirijskog dela rada prikazani su dobijeni rezultati istraživanja koji su grupisani u skladu sa postavljenim hipotezama istraživanja i predstavljeni su hronološki. Interpretacija rezultata ostvarena je na osnovu konsultovane literature, prethodno realizovanih istraživanja, kao i donošenja samostalnih zaključaka koji pružaju uvid u trenutno stanje, ali mogu da posluže i kao polazna osnova za budući istraživački rad.

U završnom delu rada sumirani su rezultati teorijskog dela istraživanja sa sprovedenim empirijskim istraživanjem, sugestijama za naredna istraživanja ove problematike, kritički osvrt na treću misiju univerziteta, posebno njenu civilnu dimenziju, kao i odnos sa ekonomskom dimenzijom. U celini posmatrano, disertacija predstavlja doprinos razvoju novog istraživakog polja u okviru pedagogije visokoškolskog obrazovanja, postavlja osnove za uvođenje inovacija u pedagošku praksu (učenje zalaganjem u zajednici), preduzetničko obrazovanje, ali i ističe značaj praktičnih implikacija treće misije univerziteta koje podrazumevaju vrednovanje doprinosa široj društvenoj zajednici prilikom izbora u zvanje kada je reč o univerzitetkim nastavnicima, a kada je reč o studentima vrednovanje se predlaže prilikom upisa na više nivoe obrazovanja.

2. UNIVERZITETSKE MISIJE

Iako pojmovno određenje misije primarno može da se dovede u vezu sa poslovnim svetom u kojem korporacije određuju svoju misiju i viziju, slična retorika (premda često kritikovana) sve više je zastupljena i na savremenim univerzitetima. Misija organizacije može da bude definisana u okviru egzistencijalnih pitanja: šta je naš posao, ko su naši studenti, šta je naše okruženje, ko su naši izvori (Jongbloed, Enders, Salerno, 2008). Takođe, Jongbloed i drugi (Jongbloed et al., 2008) ističu da različitost interesnih grupa može da dovede do smanjene uloge države i veće integrisanosti univerziteta u društvo. Potencijalnu manu predstavlja činjenica da univerziteti mogu da postanu fragmentisani i da civilna odgovornost bude pod pretnjom. Interesnih grupa ima mnogo i one mogu da budu klasifikovane kao: unutrašnje ili spoljašnje, individualne ili grupne, akademske ili neakademske (Jongbloed et al., 2008). Međutim, ni ovde ne izostaje kritički osvrt. Desio se fundamentalni preokret.

Studenti i profesori od konstitutivnih članova akademske zajednice postaju 'zainteresovane strane', ili interesne grupe (*stakeholders*) ravnopravno sa poslodavcima iz privatnog i javnog sektora, predstavnicima centralne ili lokalne vlasti, bivšim studentima, donatorima i sl. Ovaj kontekst treba imati u vidu kada se razmatra dominantan diskurs Bolonjskog procesa – 'student u centru univerzitetskog obrazovanja'. Po definiciji, interesna grupa je zainteresovana da maksimizuje sopstveno, a ne društveno blagostanje. Kada bi svi imali isti interes u pogledu nekog društvenog pitanja, ne bi postojale različite interesne grupe. Kakav univerzitet će postojati u društvu, zavisi od rezultata svesnog delovanja različitih interesnih grupa koje mogu imati međusobno sasvim suprotstavljene preferencije u pogledu misije, institucionalnog uređenja ili organizacionih rešenja (Bodroški Spariosu, 2015: 414-415).

S jedne strane, prema uzoru na američke univerzitete, koji su prvi objavili izjave o svojim misijama tridesetih godina dvadesetog veka (Scott, 2006), u cilju dokazivanja svoje odgovornosti javnosti i drugi univerziteti sledili su američke. Takođe, značaj proučavanja univerzitetskih misija iz ugla pedagogije uslovljen je činjenicom da važne revizije univerzitetskih misija utiču kako na ciljeve i kurikulum, isto tako i na pojavu novih predmeta. Iako evropsko visoko obrazovanje u odnosu na američko kontekstualno može da deluje udaljeno, visoko obrazovanje u Evropi u globalizovanom svetu, a naročito nakon pristupanja Bolonjskom procesu, sve više se približava američkom modelu (Aguilera-Barchet, 2012). Kao što ističu Čulum i Ledić (2010a), rasprave o misiji, ciljevima i ulozi univerziteta u društvu zasnovane su na različitim kriterijumima kojima autori pristupaju. Teorijske rasprave o

univerzitetima nisu jednoznačne, iako su nastava i istraživanje dve osnovne misije univerziteta.

Za razliku od prve akademske revolucije koja podrazumeva „pomeranje“ univerziteta od institucije koja samo poučava, ka instituciji koja uključuje i istraživanje, druga akademska revolucija podrazumeva i društvenu ulogu univerziteta u okviru koje se proučava i treća misija univerziteta (Etzkowitz, 2003; Rodrigues, 2011; Zheng, 2010). Takođe, značajna je upotreba termina revolucija koja ukazuje na to da je promena dočekana i sa brojnim otporima (Gulbrandsen & Slipersaeter, 2007). Votson ističe da prihvatanje treće misije podrazumeva „dodatni teret na ramenima univerziteta“ (Watson, 2003; prema, Jongbloed et al., 2008). Od univerziteta se očekuje izvrsnost i relevantnost, da budu preduzetnički i kolegijalni, kao i da budu i lokalnog i internacionalnog fokusa. U tom kontekstu ističe se značaj proučavanja različitih univerzitetskih misija. Benefiti koji proizlaze iz sinergije nastave i istraživanja podrazumevaju pozitivne uticaje istraživanja na nastavni proces (Martin & Etzkowitz, 2000). Nastavni proces koji je povezan sa istraživanjem utiče na to da istraživanja ne budu usko specijalizovana. Konvencionalna akademska ideologija odnosi se na to da treća misija, kao doprinos univerziteta ekonomiji, može da šteti nastavi i istraživanju u pogledu prevelikog uticaja kratkotrajnih posebnih veština suprotstavljenih širem obrazovanju i istraživanju, odnosno, preveliko isticanje kratkoročno primenjivog istraživanja na štetu je dugotrajnim osnovnim istraživanjima (Martin & Etzkowitz, 2000). Takođe, značajno je razlikovati tripartitnu podelu univerzitetskih misija (nastava, istraživanje, delovanje u zajednici) u odnosu na izjavu o misiji koja je najčešće usko povezana sa vizijom, te se povezuje sa strateškim planiranjem u okviru institucija visokog obrazovanja (Ozdem, 2011).

Fenske (Fenske, 1980; prema, Scott, 2006) definiše misiju kao menadžerski koncept i ističe da se misija koristi kako bi se izrazile težnje, često neizrečene, koje društvo ima prema institucijama visokog obrazovanja i one predstavljaju najuopšteniji nivo nada i očekivanja. Morfju i Hartli (Morphew & Hartley, 2006) naglašavaju da su izjave o misiji sveprisutne u visokom obrazovanju, zahtevaju ih agencije za akreditaciju i prema njihovoj formulaciji predviđeno je strateško planiranje. Skot (Scott, 2006) ističe da univerzitetske misije moraju da budu osmišljene, između ostalog, na način da odgovore sledećim izazovima: da identifikuju institucionalne snage, inicirano liderstvo i akademsku tradiciju uravnoteženu sa društvenim promenama. Težnja ka definisanju izjava o univerzitetskim misijama nailazi na različite stavove koji ukazuju na postojanje dualizma u odnosu na to postoji li potreba da se definišu izjave o misijama.

U prilog zahtevima koji se zalažu za izjave o misijama, Keler (Keller, 1983; prema, Morpew & Hartley, 2006) navodi da su izjave neophodan deo procesa strateškog planiranja institucije. Takođe, brojni autori vrednost i značaj izjave o misiji dovode u vezu sa isticanjem vizije budućnosti univerziteta (Carruthers & Lott, 1981; Lenning & Micek, 1976; Martin, 1985; Nanus, 1992; Schwerin, 1980; prema, Morpew & Hartley, 2006). Morfju i Hartli (2006) savremenoj literaturi o univerzitetskoj misiji pristupaju iz ugla dva potencijalna benefita. Prvo, jasna misija pomaže organizacionim članovima da razlikuju aktivnosti koje su u skladu sa institucionalnim imperativima u odnosu na one koji to nisu, što prvu ulogu čini instrukcionalnom. Drugo, zajednički osećaj svrhe ima sposobnost da nadahne i motiviše one unutar institucije i da uspostavi komunikaciju o karakteristikama, vrednostima i istoriji, kao ključnim spoljašnjim sastavnim delovima. Izjava je u širem smislu shvaćena kao artefakt institucionalne diskusije o sopstvenoj svrsi (Morpew & Hartley, 2006).

Skot (Scott, 2006) ističe da najbolje izjave o misiji univerziteta prodiru u srž svrhe organizacije ukoliko izbegavaju pomodni jezik. Fenske (Fenske, 1980; prema, Scott, 2006) daje definiciju misije kao koncepta upravljanja, odnosno misija se koristi kako bi se izrazile težnje, često neizrečene, koje društvo ima prema institucijama visokog obrazovanja. Te su težnje sporazumne i predstavljaju najuopšteniji nivo nada i očekivanja od univerziteta. Još jedna prednost izjava o misiji je razvijanje jasnoće svrhe, što omogućava donošenje odluka, poboljšava komunikaciju između spoljašnjih i unutrašnjih interesnih grupa, te pruža pomoć prilikom institucionalne procene i merenja, kao i prilikom pojašnjenja marketinške strategije (Peeke, 2004; prema, Scott, 2006).

Izjavama o univerzitetskim misijama pristupa se i kritički. Pojedini autori ih smatraju polupraznim, videći ih kao zbirku zaliha fraza koje su ili preterano nejasne, ili nerealan aspirativne, ili i jedno i drugo, što posledično dovodi do toga da izjave o misiji na kraju budu neuspešne u prenosu smisla trenutnog identiteta institucije (Chait, 1979; Davies, 1986; Delucchi, 1997; prema, Morpew & Hartley, 2006). Pojedini autori ih smatraju za „retoričku pirotehniku“, možda vizuelno lepom za gledanje, ali s malim strukturalnim posledicama. Još jedna zamerka izjavama o misiji je prevelika opštost (Morpew & Hartley, 2006). Ispitavši desetine izjava o misijama, Čejt (Chait, 1979; prema, Morpew & Hartley, 2006) je zaključio da sve izgledaju isto zbog sklonosti da uključuju nejasne i neodređene ciljeve. Čejt prednost vidi u nemogućnosti dokazivanja da institucija ne uspeva da napreduje prema svojim ciljevima.

Potreba za izjavom o misiji dovodi se u vezu i sa tržišnom usmerenošću u okviru koje se zahteva izjava o misiji, odnosno kako bi se specifikovao tržišni proizvod (Bodroški

Spariosu, 2015). Pik (Peeke, 1994; prema, Scott, 2006) kao manjkavost izjave o misiji ističe nedostatak učešća većine članova organizacije na upravljanje institucijom. Morfju i Hartli (2006) naglašavaju da izjave o misijama treba da inkorporiraju elemente koji su uobičajeno shvaćeni kako bi se stvorila osnova za misiju univerziteta u okviru tripartitne podele usmerene na: a) nastavu, b) istraživanje, kao i c) delovanje u zajednici. Međutim, ono što ovu temu čini kontroverznom su veoma različiti, čak i suprotni stavovi među brojnim autorima. Reč je ne samo o njihovom međusobnom odnosu, već i o nepostojanju saglasnosti među autorima o tome da li univerziteti uopšte treba da razvijaju svaku od ovih misija. Skot (Scott, 2006) navodi Abrahama Fleksnera (Abraham Flexner) kao značajnog autora koji je među prvima isticao nedostatak jedinstva svrhe univerziteta, odnosno jasne celolupne misije. Flexner (Flexner) je snažno zagovarao istraživačku misiju univerziteta, za razliku od Njumanova (John Henry Newman) koji je podsticao misiju poučavanja slobodnih veština i uopšteno se zalagao za isticanje značaja nastavnog procesa u odnosu na organizovane istraživačke zadatke (Ćulum i Ledić, 2010a).

Klark Ker (Kerr, 2001) ističe osnovne razlike u pristupima, naglašavajućio kako Njumanova „Ideja univerziteta“ i dalje ima svoje pristalice – humaniste i generaliste i dodiplomce (redovne studente). Flexnerova ideja modernog univerziteta, kako ističe Ker, podržana je od strane naučnika i diplomiranih studenata, dok njegova ideja multiverziteta ima pristalice među praktičarima, administratorima i liderima grupa u društvu kao celini. Ukoliko se rasprave posmatraju u istorijskom kontekstu, evidentno je da su nastava i istraživanje kao osnovne akademske delatnosti ujedno i najistaknutije. Skot (2006) ističe da su nastava i istraživanje uvek bili u službi zajednice i društva, a varijacije podrazumevaju službu različitim autoritetima (crkva, država, tržište i slično). Međutim, bez obzira na brojne razlike u shvatanjima toga koja je misija osnovna, činjenica je da su rasprave o potrebi za institucionalizacijom treće misije univerziteta novijeg datuma. S obzirom na to da su univerziteti oduvek bili povezani sa zajednicom i društvom, ali da nivo i dubina interakcije nisu bili na istom (prema, Grandić i Bosanac, 2019b), može da zaključiti da proučavanje treće misije univerziteta ima dugu prošlost, ali kratku istoriju.

U cilju identifikovanja istaknutih promena na univerzitetima Mekavan (McCowan, 2016) predstavlja tzv. anatomiju univerziteta (Tabela 1) u okviru koje predlaže okvir koji se sastoji od pet različitih modela univerziteta (srednjovekovni, Humboltov, razvojni, multiverzitet, preduzetnički). Svakom od modela pristupa analitički, predstavljajući značajne karakteristike svakog, u okviru vrednosti, funkcije i interakcije, koje izdvaja kao tri ključne dimenzije.

Tabela 1. Univerzitetski modeli (McCowan, 2016: 512)

	Vrednost	Funkcija	Interakcija
Srednjovekovni	Intriznična (+ instrumentalna)	Upravljanje i prenos	Niska poroznost
Humboltov	Intriznična (+ instrumentalna)	Otkriće	Niska poroznost
Razvojni	Instrumentalna (uslužna)	Primena	Srednja poroznost
Multiverzitet	Instrumentalna (+ intriznična)	Višestruke	Srednja poroznost
Preduzetnički	Instrumentalna (ekonomska)	Komercijalizacija	Visoka poroznost

Vrednost određuje opseg u kojem se znanje tretira kao intriznična ili instrumentalna vrednost. Ova dimenzija je značajna jer opravdava razlog postojanja univerziteta. Mekavan (2016) naglašava da se vrednost koja se pripisuje univerzitetu vrti uglavnom oko intriznične vrednosti, nasuprot instrumentalnoj. U tom kontekstu, znanje se na univerzitetima skladišti, stvara i prenosi, što univerzitet kao takav čini vrednim, bez potrebe za daljim opravdanjem. Ovaj pristup povezuje sa Njumanovom *Idejom univerziteta*. Suprotno, znanje služi instrumentalnoj svrsi, doprinoseći individualnim i društvenim ciljevima, kao i interesima ekonomske, političke ili kulturne prirode. Diskusije o obrazovanju i njegovom odnosu prema vrednostima ukazuju na postojanje dualizma u okviru kojeg se sa jedne strane nalazi liberalno, a sa druge strane preduzetničko obrazovanje. Pojam liberalnog obrazovanja menjao je svoju suštinu tokom istorije. Kako ističu pojedini autori (Jarvis, 1985; prema, Savićević, 2002) koreni filozofije liberalnog obrazovanja nalaze se kod grčkih filozofa Sokrata, Platona i Aristotela. Filozofija liberalnog obrazovanja javila se još u periodu kada je stanovništvo bilo stratifikovano na slobodne građane i robove. Reč liberalno obrazovanje pripadala je slobodnom čoveku. Strasni privrženici liberalnog obrazovanja povezuju ovo obrazovanje sa grčkim pojmom vrline koja se odnosi na *telo* - zdravlje, skladnost, snaga, *um* - da zna, da razume, da misli, da ima ideje i *karakter*. Ova tri elementa čine čoveka (Savićević, 2002).

Ukoliko se liberalnom obrazovanju pristupi iz ugla različitog istorijskog konteksta, kao tri moguće interpretacije mogu da se izdvoje (Jarvis, 1985; prema, Savićević, 2002): a) obrazovanje u liberalnoj umetnosti, b) obrazovanje slobodnog čoveka i c) obrazovanje slobodnog mišljenja. U početnim fazama razvoja, ovaj model obrazovanja bio je usmeren na razvoj sposobnosti refleksivnog prosuđivanja, što je važan cilj kurikuluma liberalnog obrazovanja. Grci su liberalno obrazovanje smatrali jednom od sedam slobodnih veština. Sa stanovišta sadržaja, oblici znanja liberalnog obrazovanja obuhvataju: matematiku, prirodne nauke, humanističke nauke, istoriju, religiju, književnost, lepu umetnost i filozofiju. Danas su

programi liberalnog obrazovanja u značajnoj meri prošireni i usmereni na širok spektar znanja i disciplina (Savićević, 2002). Polazeći od takvog stanovišta proširivanja programa, koncepcija liberalnog obrazovanja upućuje na brojne sličnosti sa koncepcijom opšteg obrazovanja, kao i činjenicom da se znanju pristupa kao slobodnom od konteksta (Savićević, 2002).

U kontekstu istraživanja liberalnog obrazovanja akronim CUDOS (engl. *community, universalism, disinterestendess, originality, scepticism*) označava još jedan pristup liberalnom obrazovanju. Ovaj pristup podrazumeva zajednicu, univerzalizam, nezainteresovanost, originalnost i skerpticizam, sve u cilju zaštite znanja od tržišta i političkih pritisaka (Santiago et al., 2008; prema, Aznar et al., 2013). Dakle, iako nema jedinstvenog, različitim pristupima liberalnom obrazovanju zajedničko je negovanje tradicionalnog pristupa obrazovanju, u okviru kulturno transmisionih teorija vaspitanja koje univerzitete posmatraju kao institucije značajne za čuvanje ideala i zaštitu znanja od tržišta i političkih pritisaka. Takođe, iako ne postoji jedinstven pristup ni kada je reč o preduzetničkom obrazovanju, opšte je prihvaćen stav da se ova dva pristupa nalaze na različitim i često suprotnim osnovama. U okviru preduzetničkog obrazovanja, iz ugla instrumentalne prirode, ciljevi univerziteta diktirani su od strane ekonomskih i društvenih zahteva, čime univerziteti smanjuju svoju autonomiju i neutralnost. Međutim, značaj proučavanja odnosa između liberalnog i preduzetničkog obrazovanja od posebnog je značaja nakon uvođenja Bolonjskog procesa koji, iako ima za cilj da osigura liberalnu dimenziju univerziteta, značajniju ulogu pridaje pitanju zapošljivosti (Aznar et al., 2013). Na postojanje dualizma između značaja koji se pridaje određenim stavkama liberalnog u odnosu na preduzetničko obrazovanje ukazuju rezultati istraživanja Aznara i drugih (2013) koji pokazuju da studenti i dalje pridaju značaj određenim stavkama liberalnog obrazovanja, ali ne negiraju ni značaj preduzetničkog, što dovodi do zaključka o potrebi harmonizovanja ova dva pristupa u cilju ispunjavanja očekivanja studenata. Prateći razvojnu liniju navedenih modela i vrednosti koje su prevladavale, intrinzične vrednosti su bile dominantne u srednjovekovnom i Humboltovom univerzitetu, dok su instrumentalne bile sekundarne. Međutim, nakon što Humboltov model prestaje da bude dominantan, instrumentalne vrednosti preuzimaju dominantu ulogu.

Funkcija se odnosi na konkretne aktivnosti koje preuzima institucija. Ovo je dimenzija aktivnosti i uloga univerziteta koja podrazumeva skladištenje, prenos, proizvodnju ili primenu znanja. Mekavan (2016) ističe da funkcija može da se kategorizuje na različite načine, ali kao najčešći okvir za razumevanje funkcija univerziteta ističe trijadu: nastava, istraživanje i uključenost u zajednicu, odnosno javnu službu. Ovaj način pristupa univerzitetkim

funkcijama identičan je retorici trijadne podele univerzitetskih misija. Tako je i ovde moguće napraviti paralelu, jer se na srednjovekovnom i Humboltovom univerzitetu ističu funkcije koje podrazumevaju prenos i otkriće, odnosno misije nastave i istraživanja, dok se za kasnije modele univerziteta vezuju funkcije primene i komercijalizacije koje se, između ostalog, proučavaju u okviru treće misije univerziteta.

Funkcijama univerziteta može da se pristupi i u okviru različitih aspekata visokog obrazovanja: filozofskog, ekonomskog, društvenog, kulturnog, naučnog, ličnog, grupnog (kolektivnog), a kao najbitnije funkcije izdvajaju se profesionalna, naučna, socijalna i kulturna (Savićević, 2009). U okviru profesionalne funkcije ističe se značaj pripremanja stručnjaka za vršenje određenih profesionalnih funkcija unutar fleksibilno organizovane nastave na različitim nivoima, pri čemu se ima u vidu značaj zadovoljavanja potreba društva, kao i doprinos dinamičnoj saradnji ekonomije i društva uopšte (Savićević, 2009). Takođe, od značaja je i isticanje pitanja unutrašnje reforme nastave i položaja studenata u nastavi i učenju, a one su velikim delom uslovljene upravo ekonomskim i društvenim činiocima. U okviru socijalne funkcije visokog obrazovanja značajna su pitanja autonomije univerziteta, kao i socijalne mobilnosti. To su pitanja koja imaju sve veći značaj na savremenim univerzitetima. Naučna funkcija podrazumeva isticanje značaja novog znanja koje se u isto vreme i usvaja i proizvodi u okviru univerzitetskog obrazovanja. Iz tog razloga smanjivanje istraživačkog rada na univerzitetima dovodi do stagnacije kvaliteta nastave. Kulturna funkcija podrazumeva, između ostalog, povezivanje univerziteta sa kulturnim ustanovama u cilju doprinosa stvaranju kulturnog kapitala (Savićević, 2009). Pitanje kulturne funkcije od posebnog je značaja u okviru proučavanja savremenih univerziteta, kako bi se saradnja na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou usmerila i na biblioteke, muzeje i umetničke ustanove.

Interakcija podrazumeva tok ideja i učesnika između univerziteta i društva. Ova dimenzija ukazuje na razlike u načinu na koji se univerzitet povezuje sa spoljašnjim svetom. Univerzitet, kao poseban institucionalni entitet, značajno se razlikuje u odnosu na nivo spremnosti u njegovih predstavnika da učestvuju u aktivnostima u smislu protoka ideja. Mekavan (McCowan, 2016) pravi razliku između ulazne i izlazne poroznosti, odnosno lakoće protoka aktera i ideja iz društva u univerzitet i obrnuto (Tabela 1). U nekim slučajevima univerziteti su porozni u odnosu na znanje drugih sektora, na primer, tehnološki razvoj iz industrije. Obrnuto, aktivni su u prevođenju i prenošenju znanja proizvednih unutar njih na spoljašnje partnere. Niska poroznost srednjovekovnog i Humboltovog univerziteta ukazuju na manji obim i dubinu interakcije sa društvom, u odnosu na kasnije modele univerziteta. Upravo

visoka poroznost na savremenim univerzitetima ukazuje na sve veći značaj proučavanja odnosa univerziteta i okruženja, kako iz ugla novih mogućnosti koje se nude, ništa manje značajno ni iz ugla opasnosti i izazova koji se nalaze pred savremenim univerzitetima.

U celini posmatrano, Mekavanov (McCowan, 2016) analitički okvir predstavlja značajni i sveobuhvatni pristup za proučavanje razvoja univerziteta. Anatomija univerziteta predstavljena na ovaj način pozicionira razvoj i značaj treće misije univerziteta samo u okviru drugačije terminologije. Ono što je moguće zaključiti na osnovu njegove „anatomije univerziteta“ jeste činjenica da se nakon Humboltovog univerziteta poroznost povećava, a funkcije / misije proširuju. Isto tako, i unutar vrednosti postoje značajne razlike kako kada je reč o odnosu između intrinzičnih i instrumentalnih vrednosti, isto tako i kada je reč o dodatnoj diferencijaciji unutar instrumentalnih vrednosti. To nadalje znači da se srazmerno sa povećanjem poroznosti univerziteti sve više i brže menjaju i prilagođavaju u skladu sa novonastalim društvenim promenama i novim spoljašnjim očekivanjima koja se nameću univerzitetima.

2.1. Društveni kontekst i faze razvoja univerziteta

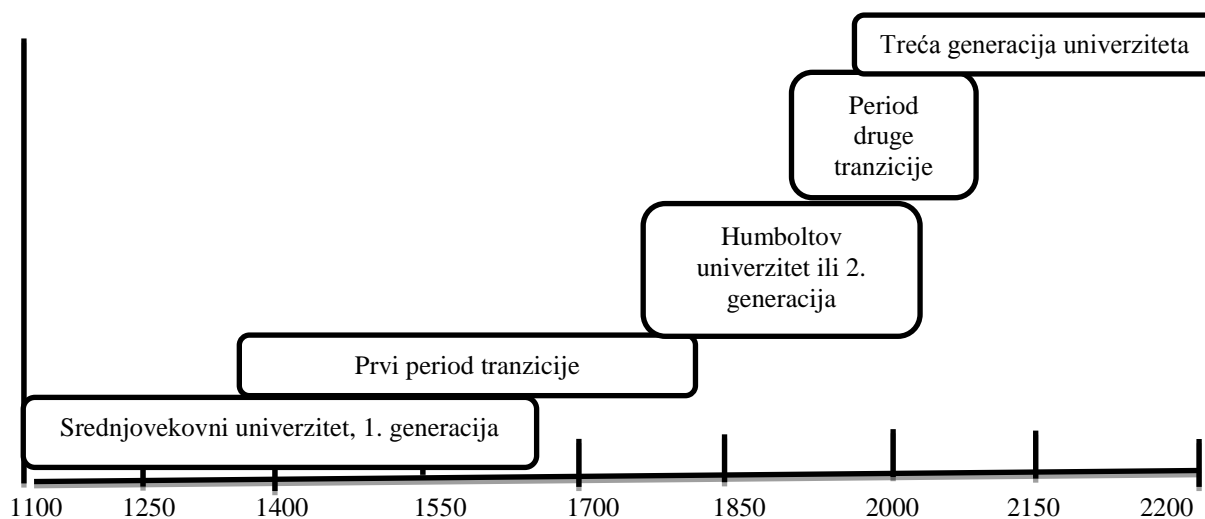
U cilju boljeg razumevanja, značaja proučavanja, razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta neophodno je proučavanje različitih pregleda razvoja univerziteta i njegovih misija. Različite periodizacije često pružaju uvid u to kojim društvenim događajima autori pristupaju kao prekretnici ili polaznoj osnovi za stvaranje nove univerzitetske faze, a podrazumevale su i isticanje značaja različitih univerzitetskih misija. Važno je da se istakne to da su univerzitetske misije dinamične i fluidne: one odražavaju uvek promenljive filozofske ideale, obrazovne politike i kulturu određenih društava ili institucija (Scott, 2006).

Uzelac (2009) navodi jednu od mogućih periodizacija istorije univerziteta: a) rani univerzitet, b) moderni univerzitet (16–17. vek), c) savremeni univerzitet (19. vek do 1968), d) postmoderni univerzitet (od 1968. godine). Događaje 1968. godine smatra spornim, uzevši da je to period za preosmišljavanje funkcije univerziteta, kada univerzitet ulazi u jednu novu fazu, koja se, pre svega, odnosila na preosmišljavanje društvenih vrednosti (Uzelac, 2009). U ovom kontekstu, kada je reč o događajima 1968. godine, najznačajnije je isticanje pitanja diskursa univerziteta (Janović, 2010), koje podrazumeva (ekspertsko) znanje, (digitalnu) tehnologiju i kulturu (estetiku), kao i stav da su reforme visokih škola i reforma društva međusobno povezane, pri čemu obe oblasti iziskuju bolje ostvarenje demokratije (Szend, 1973; prema, Müller-Schöll, 2011). Ridingsova knjiga (Readings, 1996) „Univerzitet u

ruševinama“ (*The University in Ruins*) predstavlja prikaz savremenog visokog obrazovanja. Prema Ridingsovom viđenju, univerzitet je prošao kroz faze *univerziteta razuma* u okviru Kantove koncepcije, zatim *univerziteta kulture* sa istaknutom Humboltovom ulogom, i konačno se nalazi u periodu *univerziteta izvrsnosti*. Kako ističe Ridings (1996), pojam izvrsnosti dobro odgovara potrebama tehnološkog kapitalizma u stvaranju i procesiranju informacija, čime dopušta povećanu integraciju svih aktivnosti u generalizovano tržište dok je dozvoljen i visok nivo fleksibilnosti i inovacija na lokalnom nivou. Barnet (2004) ističe kako se univerzitet nalazi u periodu velike kompleksnosti, ali zadržava dozu optimizma.

Visema (Wissema, 2009) istoriju visokog školstva deli na tri faze: prvi je period srednjovekovnog univerziteta, zatim sledi period Humboltovog univerziteta, dok treću fazu predstavlja period koji počinje razvojem tzv. inovativnog ili preduzetničkog univerziteta. Ukoliko se izvrši poređenje na razvojnoj liniji, na srednjovekovnim univerzitetima je, kako ističe Bodroški Spariosu (2017), nauka posmatrana primarno kao skup postojećeg znanja, više je dekriptivna (zadatak je da opiše, sistematizuje, klasifikuje i ilustruje) nego inovativna delatnost. Za razliku od srednjovekovnih, univerziteti treće generacije, za koje se zalaže Visema, imaju naglašenu inovativnost. Još jedna značajna razlika između srednjovekovnih i univerziteta treće generacije podrazumeva činjenicu da se na srednjovekovnim univerzitetima obrazovanje posmatra kao delatnost od javnog značaja, znanje se shvata kao *nerivalsko dobro*, odnosno razmenom se ne gubi ništa od pojedinačne koristi, već se znanje uvećava (Bodroški Spariosu, 2017). Suprotno tome, na univerzitetima treće generacije sve više se ističe značaj zaštite intelektualne svojine. Visema (2009) ističe kako se univerziteti menjaju na fundamentalan način, pomerajući se od modela naučno utemeljenog univerziteta prema univerzitetima treće generacije (skraćeno 3GU).

Kao što je vidljivo na Slici 1, periodi unutar generacija imali su različite vremenske okvire koji nisu srazmerni njihovim uticajima. Iako je Humboltov univerzitet kratko trajao, njegov značaj je dalekosežan. Kako u svom vremenu, Humboltov univerzitet je isto tako značajan i danas, kada se savremeni univerziteti neretko i definišu u odnosu na Humboltov. Takođe, brojnim promenama na savremenim univerzitetima pristupa se kritički i analitički, upravo u poređenju sa periodom Humboltovog univerziteta.



Slika 1. Istorija univerzitetskih generacija (Wissema, 2009: 4)

Osnovne razlike između tzv. generacija univerziteta predstavljene su u Tabeli 2, u kojoj se ističe i najnovije uključivanje četvrte generacije univerziteta (Lukovics & Zuti, 2015). Kao osnovni elementi svake generacije navode se razlike u ciljevima, ulogama, ishodima, kao i jeziku, organizaciji i upravljanju. Ciljevi univerziteta treće generacije u odnosu na prvu i drugu generaciju značajno su prošireni, što kao posledicu ima to da više nije dovoljno da univerziteti stvaraju profesionalce i naučnike, već i menadžere.

Tabela 2. Karakteristike prve, druge, treće i četvrte generacije univerziteta (Lukovics & Zuti, 2015: 42-43)

Aspekt	Prva generacija univerziteta	Druga generacija univerziteta	Treća generacija univerziteta	Četvrta generacija univerziteta
Cilj	Obrazovanje	Obrazovanje i istraživanje	Obrazovanje, istraživanje i upotreba znanja	Obrazovanje, istraživanje, razvoj, inovacije, upotreba znanja i proaktivan ekonomski razvoj
Uloga	Zaštita istine	Otkrivanje prirode znanja	Kreiranje vrednosti	Lokalni ekonomski akcelerator, određivanje strategije
Ishod	Profesionalci	Profesionalci i naučnici	Profesionalci, naučnici i preduzetnici	Profesionalci, naučnici, preduzetnici, i konkurentna lokalna ekonomija
Jezik	Latinski	Nacionalni	Engleski	Višejezični, nacionalni i engleski
Menadžment	Administratori	Part-time akademsko osoblje	Profesionalni menadžment	Profesionalni menadžment i lokalni stručnjaci

Globalna orijentacija savremenih univerziteta tzv. treće generacije značajno utiče i na promene kada je reč o upravljanju univerzitetom, gde se sve više zahtevaju menadžerske uloge čime je neminovno da univerziteti značajnu pažnju posvete novom cilju eksploatacije znanja. Najnoviji pristup (Lukovics & Zuti, 2015) univerzitetima dodaje i četvrtu generaciju univerziteta. Međutim, ovde može da se postavi pitanje imaju li univerziteti mogućnosti da ispune sve uloge koje se od njih očekuju. Bodroški Spariosu (2017) razmatra izazove pred kojima se univerzitet nalazi u okviru sledeće tri faze razvoja:

1. Pojava i razvoj prvih univerziteta, u okviru kojih su analizirani počeci institucionalizacije univerziteta formalizacijom bazičnih pravila; decentralizovan proces nastanka univerziteta *odozdo na gore*; heterogene organizacione forme prvih univerziteta i prednosti tzv. Pariskog modela koje su ga učinile održivim. Glavna funkcija srednjovekovnog univerziteta – nastava.

2. Humboltov model univerzitetskog obrazovanja razmatra ključne aspekte do tada najveće promene u institucionalnom identitetu univerziteta: predstavljena je nova *ideja univerziteta* i osnovne karakteristike konteksta njenog nastanka; pojam i značaj akademske slobode studenata i profesora, kao tradicionalne akademske vrednosti; integrisanjem nastave i istraživanja ili rađanjem istraživačkog univerziteta analizira se možda najveća prekretnica u institucionalnom razvoju univerziteta; institucionalna autonomija univerziteta i uloga države u tom kontekstu; razmere međunarodnog uticaja Humboltovog modela.

3. Bolonjski proces je treća faza, u okviru koje se analiziraju: a) kontekstualni okviri samog Bolonjskog procesa – evropske integracije, ekonomska stagnacija i globalni rast participacije u tercijarnom sektoru; b) ciljevi, akteri i upravna struktura Bolonjskog procesa; c) glavne akcione linije Bolonjskog procesa i njihovi rezultati.

Gjuna (Geuna, 1999) istorijski razvoj univerziteta u širem smislu deli u četiri osnovne faze. Prvu fazu čini period stvaranja prvih univerziteta. Drugi je period opadanja, od druge polovine šesnaestog veka do kraja osamnaestog veka. Treći je period oporavka i transformacije (najviše se vezuje za nemačke univerzitete) i vezuje se za vremenski period od kraja devetnaestog veka do Drugog svetskog rata. Četvrti period je period širenja i diverzifikacije, od kraja Drugog svetskog rata do kraja sedamdesetih godina dvadesetog veka. Gjuna stiže kako verovatno ulazimo u petu fazu koja može da se nazove institucionalnom rekonfiguracijom univerziteta.

Razvoju visokog obrazovanja Bejnagi i drugi (Beynaghi et al., 2016) pristupaju na razvojnoj liniji od elitizma do informacionog društva i ekonomije znanja. Nakon Drugog svetskog rata visoko obrazovanje se pomera od elitizma ka društvenim zahtevima masa, a

nakon društvenih pokreta tržište i zahtevi ekonomije sve više utiču na razvoj visokog obrazovanja, naročito nakon pojave informacionog društva i ekonomije znanja (Beynaghi et al., 2016). Period do pedesetih godina dvadesetog veka označen je kao period elitizma u kojem su prevladavale tradicionalne funkcije univerziteta (nastava, istraživanje i specijalizovana uslužna delatnost), dok od pedesetih do šezdesetih godina dvadesetog veka društveni zahtevi masa ukazuju na pristup visokom obrazovanju kao javnom dobru, a visoko obrazovanje se određuje kao karta za bolji život (Beynaghi et al., 2016). Bejnagi i drugi ukazuju na sledeće društvene uticaje na univerzitete: društveni pokreti šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog veka upućuju na krizu reputacije i legitimnosti menadžmenta kampusa, sedamedesetih i osamdesetih godina dvadesetog veka tržište i zahtevi industrije postaju ključna interesna grupa (finansijske krize, povećano finansiranje iz industrije, kao i pojava pritiska za odgovornost). Nakon toga nastupa informaciono društvo i ekonomija znanja, koji su doveli do pojave kompleksnih promena, globalne ekonomije sve više vođene znanjem, dolazi do pojave treće misije, transfera tehnologije i preduzetničkog ponašanja (Beynaghi et al., 2016).

Kao što je moguće zaključiti, promene u visokom obrazovanju nakon Drugog svetskog rata obeležene su brojnim i značajnim promenama u okviru kratkog vremenskog perioda. Iako je za sveobuhvatno razumevanje treće misije univerziteta značajno poznavanje istorijskog razvoja univerziteta, počev od srednjeg veka i perioda njihovog nastanka, period nakon Drugog svetskog rata od ključnog je značaja za proučavanje i institucionalizaciju treće misije univerziteta. Značaj društvenog konteksta prilikom kategorizacije uloge univerziteta moguće je uočiti u periodizaciji Džona Skota (Scott, 2006). Treća misija se prema njegovom shvatanju pojavila u trećoj fazi promena na univerzitetu. Skot (Scott, 2006) univerzitetske misije posmatra na sledeći način:

Period pre stvaranja nacionalnih država. Dve osnovne misije univerziteta širom sveta su poučavanje i istraživanje. Usluge poučavanja (u okviru prve misije) su prvi put pružene tokom kasnog srednjeg veka na Univerzitetu u Bolonji i Parizu. Istraživanja su se pojavila u predindustrijskoj Nemačkoj 1800. godine, pre nacionalnog ujedinjenja. Počevši od Univerziteta u Berlinu, originalno istraživanje bilo je primarni cilj. Na nemačkom Humboltovom univerzitetu istraživanje je regularno integrisano sa predavanjem u učionici. Pored osnovnih istraživanja, pojavila se i primenjena istraživačka misija (Scott, 2006).

Period stvaranja nacionalnih država. U savremenim nezavisnim državnim uslovima pojavile su se tri različite univerzitetske misije (Scott, 2006): misija službe državi, misija demokratizacije i misija javne službe zajednici (*public service mission*) razvijene su da služe

potrebama nacionalnih država. Na kraju, misije poučavanja i istraživanja nadograđene su na svaku od ove tri misije.

Misija službe državi. Kao misija nastala je u ranim modernim vremenima (oko 1500. godine) na zapadnim evropskim univerzitetima. Apsolutne monarhije Engleska, Španija i Francuska nacionalizovale su svoje univerzitete kako bi efikasnije služile vladi. Prema Uzelčevom shvatanju:

.. od vremena kada su nastali, univerziteti su bili jedino mesto gde se regrutovala istinska i prava elita za upravljanje državom. Kada se dešavalo da opada kvalitet nastave i uticaj univerziteta na vlast i politiku u državi, slabila je i država, jer je to bio prvi simptom koji je ukazivao na to da se na njenom čelu nalaze oni kojima do budućnosti i napretka države više nije stalo. Kada bi neka država bila pokorena ili kada bi potpala pod uticaj tuđinskih interesa, prvo što bi se u njoj menjalo, prvo što je bilo na neposrednom udaru tuđina i tuđinske ideologije – bio je sistem obrazovanja (Uzelac, 2009: 118–119).

Danas su univerziteti širom sveta većinom nacionalne institucije, suprotno tome, Sjedinjene Američke Države nikada nisu nacionalizovale svoje koledže ili univerzitete (Scott, 2006). S jedne strane to ukazuje na značaj razlikovanja konteksta i uslova nastanka univerziteta u Americi u odnosu na Evropu. Međutim, sa druge strane, globalizacija sve više utiče na smanjivanje razlika unutar visokoškolskog obrazovanja širom sveta. Praksa ukazuje na sve veće oslanjanje univerziteta i na privatne izvore finansiranja, kao i sve veću povezanost sa tržištem, kako u SAD, tako i u Evropi.

Misija demokratizacije. Demokratizacija ili služba pojedincu nacije / države, prvo je 1800. godine promovisana kao misija u američkim koledžima (Scott, 2006) poput Džefersonovog univerziteta u Virdžiniji (Jefferson's University of Virginia). Za demokratizaciju kao univerzitetsku misiju, s obzirom na to da se javlja prvo na američkim univerzitetima, značajne su osnovne društvene prilike koje su obeležile Ameriku i koje su uticale na institucionalizaciju ove misije. Sjedinjene Američke Države osnovane su 1776. godine, sa trinaest izvornih kolonija koje su postale država. Ujedno su SAD prva demokratska federalna država u svetu u kojoj su individualna prava pod zaštitom ustava. Vođeni Tomasom Džefersonom (Thomas Jefferson) osnivači su bili pod velikim uticajem evropskog prosvetiteljstva. Njihov uzor bio je obrazovan i samoupravljajući građanin. Kako je isticao Helenbrand (prema; Scott, 2006), mnogi od Džefersonovih savremenika bili su ubeđeni da obrazovanje i generalna reforma manira može da osigura političko razdvajanje Amerike od Britanije. Smatrali su da je značajno da se kod omladine kroz obrazovanje razvije jačanje

vrednosti slobode i samoupravljanja. Pored toga, bili su zabrinuti za američku omladinu kao buduće građanske lidere koji su bili privučeni velikim evropskim univerzitetima.

Misija javne službe zajednici. Misija službe zajednici na modernom univerzitetu rezultat je demokratizacije inicirane na američkom koledžu tokom 19. veka (Scott, 2006). Nadasve, izglasavanjem zakona kojim bi se proširile aktivnosti nastave i zalaganja (*Morrill Acts of 1862. And 1890*), u poljoprivrednim i strojarским (inženjerskim usmerenjima) uvode se zemljišni (državni) koledži i univerziteti (*land-grant / state colleges and universities*). Ovaj vid služenja zajednici je fundamentalno američki. Ćulum i Ledić (2010a) ističu kako je primena ovog zakona podrazumevala dodelu državnog poseda (121 km²) što je rezultiralo povećanjem broja institucija visokoškolskog obrazovanja. Široko definisana misija službe zajednici od strane univerziteta jeste ta da su građanima na raspolaganju korisna znanja i akademska istraživanja (Brubacher & Rudy, 1976; prema, Scott, 2006). U najširem smislu reči, služba zajednici definiše se kao diseminacija znanja i istraživačkih rezultata od strane akademskih institucija građanima. Prema tome, kako ističe Skot (2006), univerziteti – uglavnom individualno, i fakulteti zajedno sa nastavnicima i studentima prenose znanja javnosti kroz sledeće aktivnosti: a) primenjena istraživanja, b) konsultantske usluge, c) analize za ruralne i urbane sredine i d) učenje zalaganjem u zajednici. Povremeno definicije službe zajednici obuhvataju građansku ili demokratsku misiju obrazovanja, kao i misiju multikulturalnog obrazovanja. Međutim, misija službe državi naišla je i na brojne istaknute kritike. Rani kritičari 20. veka, isticali su kako je služba zajednici na način na koji se tada provodila, u stvarnosti bila potčinjenost univerziteta, pre svega poslovnom svetu, industriji i državi (Barrow, 1990; prema, Scott, 2006). Marksistički teoretičari ističu kako je služba zajednici isključivo ispunjavanje očekivanja kapitalističkih gospodara (Barrow, 1990; prema, Scott, 2006). Perkin (Perkin, 1984) navodi kako je to klasičan istorijski problem akademske zajednice postavljajući pitanje prave ravnoteže između slobode (autonomije) i snage kontrole, nezavisno od toga da li je reč o biznisu, vladi ili univerzitetskoj administraciji. Misiju službe zajednici prema Vejsiju (Veysey, 1965; prema, Scott, 2006) zagovarali su akademski reformatori od 1865. godine do progresivne ere ranog 20. veka, kada je srednja klasa želela da dopre do i pomogne onima u lošijem položaju.

Značajno je isticanje stavova analitičara koji tvrde da se zapadni univerziteti sve više udaljavaju od institucionalne posvećenosti društvu, približavajući se sve više institucijama industrijskog karaktera. Drugim rečima, na univerzitete sve više prodire služba tržišnim moćima kao da su u pitanju poslovni subjekti (Ćulum i Ledić, 2010). Erik Gold (Eric Gould) u svojoj knjizi kritikuje trenutnu poziciju službe zajednici i ističe kako se univerziteti danas

pozivaju na službu zajednici, a da pri tome uopšte nemaju jasno objašnjenje za to šta služba zajednici zaista podrazumeva (prema, Čulum i Ledić, 2010). Još od perioda industrijske revolucije, izazovi prilikom realizovanja misije službe zajednici uključuju opasnost od razvoja uskih veza i uslužnih aktivnosti koje su podređene ekonomskim subjektima, što je kulminiralo poslednjih nekoliko godina. Brojni autori smatraju da je službu zajednici potrebno osnažiti, ali tek nakon njenog redefinisanja (Bringle & Hatcher, 2000; Ward, 2003). U okviru tog redefinisanja sve češće se ističe zamena paradigme službe zajednici (*community service*), pojmom uključenosti / angažovanosti u zajednicu (*community engagement*). Skot (2006) u svojoj periodizaciji ne pravi distinkciju između ovih pojmova, te u okviru misije službe zajednici kao jednu od aktivnosti navodi i učenje zalaganjem u zajednici, koje se, prema novoj paradigmi, analizira u okviru uključenosti ili angažovanosti u zajednicu, termini koji su i u ovoj disertaciji prihvaćeni kao sinonimi.

Period globalizacije sa istaknutom misijom internacionalizacije. Internacionalizacija kao univerzitetska misija, kako ističu Čulum i Ledić (2010a) izuzetno je složena i postavlja mnoga kontroverzna pitanja jer uključuje i službu univerziteta mnogobrojnim organizacijama koje nisu primarno obrazovne u cilju ispunjavanja različitih misija. Posmatrajući istorijski razvoj, moguće je uočiti da su još od srednjeg veka univerziteti bili jake međunarodne organizacije (Scott, 2006). Štaviše, Saldak (prema, Scott, 2006) ističe kako je upravo visoko obrazovanje stvorilo osnovu za globalizaciju, znanjem bazirano društvo i demokratski politički sistem. Ker (Kerr, 1994 prema, Čulum i Ledić, 2010a) navodi četiri osnovna aspekta internacionalizacije univerziteta: priliv novih informacija, univerzitetskih predstavnika, studenata, kao i sadržaja kurikuluma. Bez obzira na mnogobrojne naučne, ekonomske i akademske prednosti, Ker (1994) upozorava na to da realizacija univerzalizma može negativno da se odrazi na potencijalne gubitke specifičnih kulturalnih razlika. U okviru aktuelnih organizacija i međunarodnih ugovora koji aktivno promovišu misiju internacionalizacije između ostalih su: Evropska unija (European Union - EU), Asocijacija nacija jugoistočne Azije (Association of Southeast Asian Nations - ASEAN), Severnoamerički sporazum o slobodnoj trgovini (North American Free Trade Agreement - NAFTA) and Azijsko-Pacifička ekonomska saradnja (Asia-Pacific Economic Cooperation - APEC). U tom kontekstu sve češće mogu da se čuju izjave kako univerziteti postaju transnacionalne korporacije koje služe globalnim potrošačima, a ne nacionalnim interesima. Gould (Gould, 2003; prema, Scott, 2006) je jedan od autora koji se nada da univerziteti neće zaboraviti svoje tradicionalne društvene odgovornosti u zamenu za internacionalizaciju kao novu društvenu misiju univerziteta, koja može da dovede do transformacije univerziteta u još

jednu industrijsku granu. Posmatrano iz pedagoškog ugla, od najvećeg značaja je proučavanje promena u visokom obrazovanju koje su nastale pod uticajem novih trendova koje promovise Evropska unija, kao i realizacija Bolonjskog procesa. Brojne kritike reforme visokoškolskog obrazovanja odnose se na činjenicu da su promene velikim delom sprovedene kao politički proces na najvišem nivou, pri čemu nije ostvaren dijalog sa širom akademskom zajednicom (Rončević i Rafajac, 2010). Dakle, misija internacionalizacije univerziteta nezaobilazan je deo funkcionisanja današnjih univerziteta. S jedne strane, ona pruža nove šanse za univerzitet, putem saradnje, mobilnosti univerzitetskih nastavnika i studenata, kao i zajedničkih istraživačkih projekata. Sa druge strane, donosi još brojnije izazove i opasnosti po nacionalne i lokalne specifičnosti, ukoliko služi samo ekonomskim i političkim ciljevima sa kojima se najčešće i dovodi u vezu od strane kritičara.

U celini posmatrano, prethodno predstavljeni pristupi, iako se razlikuju u pojedinim aspektima, ukazuju na to da je društvena uslovljenost značajan činilac razvoja univerziteta. U cilju proučavanja razvoja treće misije univerziteta i njegovih pedagoških implikacija, kao konceptualno-metodološki okvir proučavanja istorijskog razvoja univerziteta i njegovih misija poslužio je razvojni sled obrazovnih zadataka u okviru različitih generacija univerziteta. Tako se u prvoj generaciji obrazuju isključivo stručnjaci, u drugoj se podjednak značaj pridaje razvoju stručnjaka i naučnika, dok treća generacija podrazumeva obrazovanje kako stručnjaka i naučnika, tako i preduzetnika (Wissema, 2009). U okviru ovog pristupa podržava se stav da savremeni univerziteti ostvaruju višestruke univerzitetske misije koje su sve više uslovljene spoljašnjim uticajima i novim društvenim očekivanjima. Postojanje i isticanje značaja višestrukih univerzitetskih misija istovremeno postavlja i brojne kontroverze koje mogu da se sumiraju u okviru odgovora na sledeća pitanja: a) da li su prevelika očekivanja stavljena pred savremene univerzitete; b) da li će treća misija univerziteta, koja svoje formalno postojanje nije ni imala u vreme nastanka postati primarna u odnosu na tradicionalne misije; c) da li će višestruke misije univerziteta uspeti da koegzistiraju, ili će se primarna usmerenost na određenu misiju negativno odraziti na ostale?

2.2. Prva generacija univerziteta

S obzirom na to da je razumevanje savremenog konteksta univerziteta teško bez poznavanja njegovog istorijskog razvoja, potrebno je vratiti se na početak, u period nastanka univerziteta. Ovde već mogu da se postave kontroverzna pitanja: ima li univerziteta u antičkom periodu ili je univerzitet izum srednjeg veka? Klark Ker (Clark Kerr) smatra da bez

obzira na grčke preteče, univerzitet je ipak srednjovekovna institucija. U srednjem veku razvijaju se mnoge karakteristike koje prevladavaju i danas, počevši od imena, predavanja, čak i administrativnih struktura (Kerr, 2001). Takođe, Uzelac (2009) naglašava kako srednjovekovni univerzitet nema svog ekvivalenta u antičkom svetu. Prema Uzelčevom (2009) shvatanju, ovu tvrdnju potvrđuje činjenica da u srednjem veku nisu postojale slobodne asocijacije učenika i nastavnika s privilegijama, kao ni određeni programi niti dodeljivanje diploma i dobijanje određenih zvanja koja su svojstvena za univerzitetske nastavnike. U antičkim školama postojali su učitelji i njihovi učenici, ponekad i saradnici, kao kod Aristotela, ali izgrađena hijerarhija nije zabeležena. Razlike su primetne i kada je reč o finansiranju koje je takođe bilo drugačije, na primer, Platon je bio bogat. Međutim, uopšteno govoreći, bilo je uobičajeno da učenici plaćaju u naturi (Uzelac, 2009). Kada je reč o sadržajima učenja istaknuto mesto je imala filozofija, iz razloga što se smatralo da se na taj način doprinosi uvođenju pojedinaca u istinski život zajednice (Uzelac, 2009). U periodu srednjeg veka stvari počinju da se menjaju.

Bodroški Spariosu (2017) takođe potvrđuje tezu da postoji saglasnost među istoričarima da se prve forme univerziteta povezuju sa asocijacijom studenata u Bolonji, ili sa asocijacijom profesora i studenata u Parizu. Osnivanje prvih univerziteta i Banović (Banović, 1952) vezuje za Evropu u periodu srednjeg veka (1150–1500), kada se zapadna civilizacija brzo razvijala. Kako Uzelac (2009) navodi, od posebnog je značaja isticanje narodnog karaktera srednjovekovnog univerziteta s obzirom da se negovao aristokatski duh. Takođe, značajna je i činjenica da je socijalno poreklo studenata bilo irelevantno. Uporedo sa razvojem zanatstva i trgovine u 12. veku, kao i naglim razvojem gradova koji su se materijalno i kulturno uzdizali, jačala je i borba za njihovu nezavisnost, naturalnu privredu zamenjivala je robno-novčana proizvodnja, čime se već naziru prvi oblici kapitalističke proizvodnje, stvara se gradski stalež sastavljen od trgovaca, zanatlija, lumpen-proletera (kmetova koji su pobjegli u grad, ali su bili bez imanja i zanimanja), a uporedo s tim javlja se neobičan polet i veliki interes za kulturno uzdizanje uopšte (Banović, 1952). U takvom kontekstu, rasla je želja za saznanjem i kulturnim uzdizanjem, usled čega se povećao i broj viših škola, koje su bile otvorene i za slušaocce iz drugih gradova (Banović, 1952).

Prema shvatanju Ivkovića (Ivković, 2003) nastanak univerziteta omogućili su sledeći uslovi: a) *profesionalno-obrazovni*, odnosno, profesionalizacija obrazovanja (smatra se glavnom pretpostavkom), obrazovanje određenih intelektualnih zanimanja; b) *socijalni* uslovi, koji ukazuju na postojanje bogatih trgovačkih gradova koji su posledično doveli do geneze gradskog sloja stanovništva; c) *duhovni* uslovi, koji podrazumevaju kontinuitet institucije, i

konačno, d) *materijalni* uslovi kao posledica viška proizvoda i vrednosti. S jedne strane, može se reći da su prvi univerziteti nastajali iz stalno rastuće društvene potrebe za znanjem, dok prema shvatanju drugih autora (Lohmann, 2006; prema, Bodroški Spariosu, 2017) njihov razvoj je više oblikovan u konfliktu sa društvenom sredinom nego u skladnom i stabilnom odnosu.

Od samog početka odnos univerziteta i društva je veoma složen i dinamičan. U tom smislu, za objašnjenje njihovog nastanka, relevantnije su opšte pretpostavke teorije konflikta i institucionalnog evolucionizma od klasične funkcionalne teorije. Kao što je sociolog Luis Koser isticao da sukob može ujediniti grupu ljudi i promovisati koheziju i prilagodljivost unutar grupa, to se u velikoj meri može pretpostaviti i za prve oblike univerzitetskog organizovanja. Polazeći od teze da su konflikti (a ne harmonija) inherentni društvenim odnosima i grupama (u svetu oskudnih resursa) teoretičari ove orijentacije tematizuju pitanje moći, interesa i konsenzusa. U tom smislu sukob ima svoju pozitivnu stranu u dinamici društvenog razvoja, uključujući i razvoj univerziteta (Bodroški Spariosu, 2017:15).

Nastanak prvih univerziteta neretko se dovodi u vezu sa teorijskim okvirom evolutivnog institucionalizma (starog institucionalizma) koji podrazumeva tri ključne karakteristike (Bodroški Spariosu, 2017): a) interakcija između aktera je dobrovoljna i uključuje obostranu korist; b) tražnju za obrazovnim institucijama generišu pojedinci (profesori i studenti); c) nema gotovih rešenja u institucionalnoj izgradnji (primena metoda pokušaja i pogrešaka). Ukoliko se analitički pristupi prvoj od tri ključne karakteristike navedenog teorijskog okvira nastanka prvih univerziteta, odnosno interakcije između profesora i studenata, moguće je uočiti značajnu razliku u odnosu na savremene univerzitete na kojima se ističe značaj interesa brojnih aktera (uključujući evropske institucije, vlade, civilno društvo, tržište) kao zainteresovanih strana, čiji različiti interesi utiču na savremeni univerzitet. Upravo ove implikacije od značaja su za istraživački predmet koji podrazumeva proučavanje odnosa univerziteta i okruženja u kojem deluje.

Kada je reč o srednjovekovnim univerzitetima, Bolonja i Pariz navode se kao dva arhetipa. Bolonja je označavana kao studentski univerzitet, na kojem su u osnovi studenti angažovali profesore. Suprotno, Pariz je bio „profesorski univerzitet“, gde su dominantnu ulogu imali nastavnici (Banović, 1952; Bodroški Spariosu, 2017). Bez obzira na razlike u pristupima, u kontekstu proučavanja savremenih univerziteta značajno je isticanje činjenice da su na srednjovekovnim univerzitetima dominantnu organizacionu ulogu imali predstavnici unutar akademske zajednice. Brojne kritike (Bodroški Spariosu, 2017) upućene savremenim univerzitetima ukazuju na udaljavanje od ove osnovne ideje, prvenstveno pod uticajem

spoljašnjih međunarodnih organizacija koje nisu obrazovne, i koje univerzitete koriste za svoje ciljeve usmerene na društvene, ekonomske i političke, umesto na obrazovne.

Reč *univerzitet*, prema Banoviću (1952), na samim počecima više se odnosila na grupu individua, nego vaspitno-obrazovnu ustanovu, reč *universitas* je sinonim reči *societas*, a upotrebljavala se i u smislu korporacije zanatlija, kompanija, udruženja ili neke druge grupacije. Prema tome, na samim počecima, ovaj termin nije imao isključivo školsko ili pedagoško značenje. U kontekstu jakog klasnog raslojavanja, tokom čitavog srednjeg veka, a naročito krajem 11. i početkom 12. veka, dolazi do sve veće potrebe za udruživanjem, tj. do potrebe za zaštitom vlastitih interesa (Banović, 1952). U Bolonji grupe studenata, sledeći primer gildi, grupišu se u nekoliko udruženja. S druge strane, u Parizu *univerzitet* profesora imao je za cilj da zaštiti njihove interese od raznih spoljašnjih uticaja (Banović, 1952).

Prema shvatanju Dimića (Dimić, 2013) bilo bi pogrešno da se tvrdi kako su prvi univerziteti bili korporacije studenata i nastavnika (*universitas magistrorum et scholarium*) – prvi univerziteti to nikako nisu mogli da budu. Naime, na njima ne samo da nije bilo jedinstva studentskih i profesorskih interesa, te otuda i međusobnog jedinstva studentskih i profesorskih korporacija, nego nije bilo jedinstva ni unutar samih studentskih ili profesorskih gildi (Dimić, 2013). Suprotno opšteprihvaćenim predrasudama o srednjem veku i srednjovekovnim univerzitetima, postoji slaganje među autorima (Bodroški Spariosu, 2017; Dimić, 2013; Le Gof, 1982) da hrišćanska crkva nije neposredno učestvovala u osnivanju najviših obrazovnih institucija, već je tek kasnije ispoljila interesovanje za njih. Značajna je činjenica da su univerziteti pre svega nastali kao rezultat kompleksnih promena koje su se dešavale kako na planu društva i ekonomije, tako i na planu unutrašnjih transformacija u samoj srednjovekovnoj nauci. Interesovanje crkve za novonastale obrazovne institucije nastupilo je tek pošto je uvidela moguću opasnost od širenja laičke kulture, u kojoj se jasno osećao snažan uticaj antike (Dimić, 2013). Prema shvatanju Le Gofa (1982) poreklo univerzitetskih korporacija je često nepoznato kao i počeci ostalih zanatskih tela, karakteriše ih slučajno organizovanje, a statuti ih tek naknadno potvrđuju. U gradovima u kojima su nastajali, univerziteti su počeli da predstavljaju opasnost za vlasti (crkvene i svetovne) protiv kojih su univerziteti morali i da se bore u cilju postizanja nezavisnosti (Le Gof, 1982).

U srednjem veku, sve do pojave štampe, posebno je značajno isticanje činjenice da su se ljudi u značajno većoj meri oslanjali na pamćenje, pa je za razvoj pismenosti od presudne važnosti bila usmena reč (Uzelac, 2009). U samim počecima univerzitetskog obrazovanja (do sredine 13. veka) usled nepostojanja velikog broja tekstova, nastavnici su diktirali predavanja na osnovu sopstvenih beleški ili rukopisa koji, s obzirom da su bili retkost nisu bili ni jeftini

(Uzelac, 2009). Zato su nastavnici učenicima najčešće diktirali predavanja (Uzelac, 2009). Opšte je poznato da je sholastika bila sistem kojem je celokupna nastava bila prilagođena i po sadržini i po metodama. Le Gof (1982) oblik i domet sholastike objašnjava rečima oca Čenua (Chenuo): „Mišljenje je zanat čiji su zakoni pomno utvrđeni“ (Le Gof, 1982: 104). To znači da zakone razuma sholastika pridružuje zakonima oponašanja, argumente nauke propisima autoriteta. Vaspitanje se ograničava na puko *tradere*. Nastavnik samo reprodukuje.

U odnosu na savremene univerzitete na kojima je savremena tehnologija značajno izmenila metod rada, neophodno je isticanje uslovljenosti srednjovekovnih metoda tadašnjim društvenim prilikama koje su bile značajno drugačije u odnosu na današnje. Takođe, značajno je isticanje i razlike u godinama između studenata srednjovekovnih, u odnosu na studente na savremenim univerzitetima, na kojima se u okviru koncepcije celoživotnog učenja nude značajno brojnije mogućnosti za heterogenu populaciju. Banović (1952) ističe kako srednji vek ne poznaje ni metodu posmatranja, ni eksperiment, što je nastavu činilo knjiškom i verbalističkom, stav *Magister dixit* („Učitelj je rekao“), slepo se poštovao i uvažavao kao autoritet, a upravo ovakve metode imale su za cilj da se učenici navikavaju na slepu poslušnost, ne samo nastavnicima, već autoritetima uopšte (Banović, 1952).

Sledeće što Banović (1952) ističe u svom predavanju su dve univerzalne metode celokupne nastave na srednjovekovnim univerzitetima: a) izlaganje (*expositio*), sastojalo se u objašnjavanju i tumačenju tekstova, pri čemu se nije išlo za objašnjenjem samog problema, već samo za onim što pisac kaže. Profesor bi došao na čas, seo bi za katedru i stao bi da tumači glavu po glavu, odeljak po odeljak, rečenicu po rečenicu, analizirajući delo. Profesor nije govorio već je čitao (otuda *lectio*), pri čemu su učenici morali da uče slušanjem, a nešto i iz beležnice; b) disput (*disputatio*) imao je nekoliko varijanti: nastavnik raspravlja sa jednim zamišljenim protivnikom. On postavlja pitanja i sam odgovara; nastavnici raspravljaju međusobno, u prisustvu studenata, jedanput nedeljno. Svaki diskutant je imao svog oponenta; docnije vode disput bakalaureati pod rukovodstvom jednog nastavnika-predsednika. Ova metoda je bila življa i više je aktivirala učenike. Kada je reč o metodama, Banović (1952) ističe kako je jedini izuzetak bila medicina, gde se upotrebljavala i metoda demonstracije, a kasnije i eksperimenti.

Sredinu 13. veka obeležilo je nekoliko bitnih promena na univerzitetima (Uzelac, 2009): nastava postaje bogatija novim formama (dijalog i usmena rasprava); za razliku od prethodno dominantne gramatike i retorike, primat dobija dijalektika kao osnova sholastička metoda. Le Gof (1982) ističe kako je dijalektika drugi stepen sholastike i podrazumeva skup postupaka koji predmet znanja predstavljaju kao problem, iznose ga, brane od napadača,

razrešavaju ga i uslovljaju slušača ili čitača. Značajno je isticanje činjenice kako pojava štampe nije odmah imala velik uticaj na promene kada je reč o univerzitetskom obrazovanju, iz razloga što je Gutenbergovo otkriće još dva veka svoju primenu isključivo imalo u štampanju spisa koji su bili crkveni, a tek kasnije su obuhvatili i dela savremenih autora (Uzelac, 2009). Dakle, pojava novih otkrića koja su relevantna i za obrazovanje ne mora da podrazumeva i njihovu primenu od samog nastanka. Još jedna značajna razlika srednjovekovnih u odnosu sa savremene univerzitete uključuje pitanja individualnog autorstva koje nije bilo zastupljeno u meri kao danas (Uzelac, 2009). Takođe, navođenje određenih autora bila je retkost jer se polazilo do stava da svi učestvuju u otkrivanju u tumačenju istine, citirali su se većinom mrtvi autori (Uzelac, 2009), što je suprotno u odnosu na savremeni pristup u okviru kojeg se vrednost univerzitetskih nastavnika u značajnoj meri procenjuje na osnovu broja objavljenih radova i citiranosti.

Dominantan oblik nastave u 13. veku na fakultetima činila su predavanja (*lectio*) koje je profesor vodio sa svojim studentima *questatio* (Uzelac, 2009). Prema shvatanju Bodroški Spariosu (2017) univerzitetska aktivnost je bila regulisana javnim i unapred poznatim pravilima koja su bila javna i svima unapred poznata, čime se umanjivala se neizvesnost u pogledu: sadržaja obrazovanja, interakcije između profesora i studenata, ponašanja samih profesora i međusobnog odnosa studenata. Pravila ponašanja na univerzitetu postepeno su oblikovali sami profesori i / ili studenti, i oni su ujedno bili odgovorni i za njihovu primenu. Dakle, pravila nisu bila propisivana od strane eksternih tela, već su postepeno interno nastajala unutar univerziteta iako nije izostao ni procesa pregovaranja sa akterima spoljašnjeg sveta. Prvi univerziteti su bili autonomni u svojoj delatnosti, samoodređujući i samoupravljajući (Bodroški Spariosu, 2017).

Kako tvrdi Banović (1952), sve do početka 13. veka nisu postojali utvrđeni planovi i programi u nastavi. Tradicionalni srednjovekovni kurikulum poznat je kao sedam slobodnih veština (*Septem artes liberales*), podeljenih u dva kursa: *trivium* i *quadrivium*. *Trivium* je obuhvatao gramatiku, retoriku i dijalektiku, a *quadrivium* aritmetiku, geometriju, astronomiju i muziku. Prirodne nauke i nauke koje se neposredno bave čovekovom prirodom, sem u nekim benediktinskim manastirima, nisu bile poznate (Banović, 1952). Dok je *trivium* činio suštinu nastave, još u manastirskim i katedralnim školama, predmeti *quadriviuma* smatrani su nekom vrstom luksuza (Banović, 1952). Socijalna relevantnost disciplina i njihov javni značaj predstavljaju specifičnost srednjovekovnog kurikuluma, pa su tako medicina, pravo i teologija smatrane „višim“ univerzitetskim disciplinama iz razloga što se bave pitanjima od opšteg javnog interesa (Bodroški Spariosu, 2017).

U kontekstu isticanja značaja kurikuluma srednjovekovnih univerziteta, neophodno je isticanje i njegove „skriveno” strane (Bodroški Spariosu, 2017). U tom okviru značajan aspekt „skrivenog kurikuluma” srednjovekovnih univerziteta moguće je identifikovati u potencijalnoj tenziji između ciljeva opšteg i stručnog / profesionalnog obrazovanja, tenzija koja nije prevladana ni na savremenim univerzitetima. Ovaj dualizam uočljiv je u sledećem:

... u prvom periodu srednjeg veka gramatika je bila svemoćna i centralna nauka, prema njoj se gajio pravi kult, a nakon toga centralno mesto zauzimala je logika. Međutim, zajedničko jeste da ni gramatika ni logika nisu bile same sebi cilj, već samo putevi da se dospe do najviše mudrosti, do nauke nad naukama – dijalektike, koja je označavala u srednjem veku formalnu logiku na najvišem nivou, dok je u filozofskoj nastavi dominirao Aristotel. Time je istican značaj ciljeva opšteg obrazovanja (Banović, 1952: 19).

Međutim, “*bios praktikos* je u osnovi latentne funkcije srednjovekovnog univerziteta, a to je priprema profesionalnih eksperata za praktične poslove za kojima je postojala ogromna potražnja” (Bodroški Spariosu, 2017: 35). Dakle, i srednjovekovni studenti su imali izraženo utilitarističko gledište o ulozi univerzitetskog obrazovanja (Bodroški Spariosu, 2017). Dominantna usmerenost na praktičnu primenu naučenog određuje istovremeno i opšti karakter srednjovekovnog obrazovanja (Dimić, 2013). Značajne karakteristike srednjovekovnih univerziteta uključuju (Banović, 1952): negovanje mobilnosti univerzitetskih nastavnika i studenata (poznat je tip studenta-lutalice koji je išao s jednog univerziteta na drugi); studenti su po definiciji bili stranci; jezičke barijere nisu postojale jer je latinski bio jedinstven jezik akademske zajednice; postojala je spontana i samoinicijativna mobilnost, iako su je vlasti više obeshrabrivale nego podsticale.

Danas, iako se politički podstiče, mobilnost u evropskom prostoru visokoškolskih institucija prilično je nerazvijena, naročito u poređenju sa situacijom u Sjedinjenim Američkim Državama. Bodroški Spariosu (2015) ukazuje na trostruke razloge za to: a) mentalitet evropskih naroda tradicionalno ne podrazumeva pokretljivost kao što je to slučaj u Americi (što pokazuju i istraživanja o kretanju na tržištu rada); b) postojanje jezičkih barijera među evropskim državama; c) ekonomska nejednakost u EU razlikuje se od one koja postoji u SAD. U tom smislu, Milanović (2012) pravi razliku između Sjedinjenih Država u kojima je nejednakost stvar pojedinaca, dok je u Evropskoj uniji ona stvar država, i upravo zbog toga ukazuje na značaj razlikovanja njihovih politika koje se bave pitanjem nejednakosti (Milanović, 2012). Iako se Milanović bavi pitanjima bogatstva i siromaštva, njegovo predstavljanje razlika unutar jedne zemlje, između zemalja i između pojedinaca u celom

svetu, može da posluži kao polazna osnova i za proučavanje razlika kada je reč o univerzitetskom obrazovanju.

Bodroški Spariosu (2017) prve univerzitete povezuje sa sledećim značajnim karakteristikama: a) institucionalizacija formalizovanjem pravila i procedura; b) decentralizovan proces nastanka „odozdo na gore”; c) heterogenost u organizacionim formama; d) usmerenost na nastavu kao glavnu delatnost univerziteta. Dakle, iako je misija nastave bila najvažnija na univerzitetima u srednjem veku, a služenje zajednici nije bilo formalna misija, nakon početnih sukoba koje su imali protiv crkvenih i svetovnih vlasti, kada su dobili saveznika u papinstvu (Le Gof, 1982), univerziteti su u ovom periodu ipak služili i javnom interesu. Univerzitetski nastavnici su služili crkvi i kraljevstvima na najvišem nivou (Scott, 2006). Visema (Wissema, 2009) ističe kako su srednjovekovni univerziteti bili jake organizacije, sa ličnim pravom i zaštitom koju su uživali kako od crkve, tako i od države. Bili su na izvestan način „država u državi“.

U celini posmatrano, iako se pedagoški aspekti srednjovekovnih univerziteta značajno razlikuju (mlađi studenti, drugačije metode rada, veća pasivnost studenata) u odnosu na savremene univerzitete, neophodno je vrednovanje značaja srednjovekovnih univerziteta u tadašnjem periodu. Takođe, sveobuhvatan pristup razumevanju savremenih univerziteta moguć je samo ukoliko se poznaju osnovne karakteristike prvobitnih srednjovekovnih univerziteta, kao i uslova u kojima su nastali.

2.2.1. Prvi period tranzicije univerziteta

U okviru podele univerzitetskih generacija Visema (Wissema, 2009) period između srednjovekovnog i Humboltovog univerziteta naziva prvim periodom tranzicije, ističući da je 15. vek označio period kada je svet bio na ivici nove ere. Dodatno, isti autor naglašava da iako su oko 1500. godine bujali, značajne promene na univerzitetima nisu se desile. Univerziteti su se suočili sa značajnom promenom pojavom humanizma i renesanse koji su isticali ljudsko dostojanstvo, slobodu i vrednost pojedinca – karakteristike koje se nisu negovale na srednjovekovnim univerzitetima (Wissema, 2009). U 17. veku naučna revolucija i eksperimentalni metod postali su čvrsta osnova za naučni rad koji je upotpunio razum. Mekavan (McCowan, 2016) ističe da su za razliku od srednjovekovnog modela univerziteta koji je bio otporan, od 1700. univerziteti pretrpeli postepeni gubitak relevantnosti za čije je „oživljavanje“ ključna tek Humboltova uloga u ranom devetnaestom veku.

Autorke Čulum i Ledić (2010a) glavne razloge gubitka univerzitetske relevantnosti u ovom periodu pronalaze upravo u činu povlačenja univerziteta i njihovog zatvaranja, odnosno u prestanku angažovanja u zajednici i za zajednicu, što je između ostalog imalo za posledicu i smanjenu državnu finansijsku podršku, iz razloga što se smatralo da univerzitetski nastavnici imaju dužnost da prenose istorijske mudrosti i da brinu o moralnom razvoju studenata. Ker (Kerr, 2001) takođe ističe kako su do kraja 18. veka univerziteti bili oligarhije, rigidni i centri reakcije suprotstavljeni društvu, velikim delom pokretu reformacije, nepoverljivi prema duhu kreativnosti renesance i antagonistički prema novoj nauci. Ker ističe njihovo postojanje kao zamaka bez prozora, duboko introvertnih.

U ovom periodu istaknutu ulogu za razvoj obrazovne misli i zapadne civilizacije ima francuski filozof Žan Žak Ruso (1712-1778), autor dela „Emil ili o vaspitanju. Prirodni čovek koga trazi Ruso je čovek koga radja renesansa i buduće vreme. Ruso svojom filozofijom trazi radikalno menjanje društva imajući potpuno nova i moderna shvatanja i ideje koje su i danas savremene isto toliko koliko i praktične. Iako je njegovo delo najviše usmereno na vaspitanje dece i rano obrazovanje, značajni su njegovi stavovi o zalaganju za učenje iz iskustva i prirode, umesto učenja iz knjiga i od odraslih. Na taj način Ruso se pomera od srednjovekovnog sholastičkog pristupa i predstavlja značajnu viziju za savremeno obrazovanje. Iako primarno nije bio usmeren na proučavanje visokoškolskog obrazovanja, činjenica je da je i Ruso isticao značaj moralnog razvoja (koji je od značaja za isticanje u prvom periodu tranzicije univerziteta). Rusoov značaj u okviru proučavanja odnosa nauke i društva izazvao je veliku uzburu i diskusiju u kojoj su učestvovali najveći mislioci tog vremena. U okviru konkursa akademije na temu: da li napredak nauka i umetnosti poboljšava moral Ruso je dao negativan odgovor.

U delu „Emil ili o vaspitanju“ stoji da je nakon najranijih perioda obrazovanja, od rođenja do 2. godine, obrazovanje fizičko; od 2. do 12. godine se neguju čula; od 12. do 15. godine obrazovanje je potrebno usmeriti ka razvoju razuma i moći rasuđivanja. Konačno od 15. do 18. godine počinje moralni razvoj (Ruso, 1989). Ruso ističe kako će odvesti Emila u akademiju, ali će ga upozirti na to da svaki njihov član više vredi kada je sam, nego kada je u tom skupu, čime želi da mu ukaže na to da sam stvori sud o koristi tih, kako ih naziva, krasnih ustanova. Ruso je isticao značaj upoznavanja društvenog života kako bi se pojedinac osposobio da izbere za sebe položaj koji želi da ima u njemu. Smatrao je da je u tom periodu značajno prepoznavanje sopstva, vrednovanje ljudi, kao i odgovornost prema drugima. To je period kada pojedinac počinje da bude spreman za uključivanje u društvo kao slobodan, odgovoran i obrazovan član. Značajno je isticanje Rusoovog kritičkog pristupa određenju od

strane države, društva i roditelja, koji razvoju deteta pristupaju i usmeravaju ga u skladu sa njihovim pogledom na to kakva bi socijalizovana i obrazovana osoba ono trebalo da bude (Ruso, 1989). Pojedinaac je na taj način lišen sopstvenog identiteta. Moguće je napraviti paralelu: kao što se univerziteti u ovom periodu okreću sebi i isključeni su iz dinamičnih dešavanja, tako i Ruso, kada je reč o obrazovanju, ističe značaj toka prirode, a ne spoljašnje postavljene ciljeve. Za period između srednjovekovnog i Humboltovog univerziteta i Bodriški Spariosu (2017) naglašava da je to period gubitka dobre reputacije univerziteta, jer su se najveća naučna otkrića ovog perioda retko dešavala na njima. Posledično, u tom kontekstu najinovativniji naučnici napuštali su univerzitet kako bi se angažovali kao privatni istraživači na dvorovima bogatih monarha i kneževa, gde su pronalazili dokolicu i slobodu koja im je bila potrebna za istraživanja. Kada je reč o univerzitetkim misijama, uvažavajući činjenicu da je ovaj period obeležilo jačanje nacionalnih država, to se odrazilo i na univerzitetke misije koje su bile usmerene nacionalnim vladama. Ovo je period kada se latinski jezik zamenjuje nacionalnim jezicima, što je takođe uticalo na drugačije ideološke osnove.

U celini posmatrano, prvom periodu tranzicije univerziteta može da se pristupa dvostruko. U okviru prvog pristupa nalazi se ideja da su univerziteti „kule“ koje su odvojene od zajednice u kojoj deluju jer nisu spremne da se uključe u dešavanja koja su obeležila taj period (Ćulum i Ledić, 2010). Drugi pristup podrazumeva proučavanje društvene uslovljenosti tadašnjih univerziteta koji u modernom dobu nisu mogli da zadrže svoj značaj i relevantnost zadržavajući okvire u kojima je nastao srednjovekovni univerzitet. U tom kontekstu ističe se neminovnost uvođenja promena u način organizacije i funkcionisanja univerziteta, uvođenje novih nastavnih metoda, kao i prilagođavanje novonastalim društvenim promenama koje su velikim delom podrazumevale pomeranje ka državnoj službi, u odnosu na prethodnu crkvenu vlast.

2.3. Druga generacija univerziteta

Prelazak sa srednjovekovnih univerziteta iz prvog perioda tranzicije u tzv. drugu generaciju univerziteta u okviru Humboltove reforme “može se razumeti kao pokušaj građenja institucija, kao deo vizije, ideje, pridavanja značaja obrazovanju u kontekstu institucionalizacije novih prosvetiteljskih vrednosti” (Bodroški Spariosu, 2017: 39). Paradigmatska promena od univerziteta kao institucije koja samo poučava, do institucije koja

podrazumeva i istraživanje, u literaturi se naziva i prvom akademskom revolucijom (Etkowitz et al., 2000; Mugabi, 2014).

Visema (Wissema, 2009) ističe da iako moderni naučni metod ima poreklo u renesansi, on nije postao osnova univerziteta sve do kraja 18. veka. Najuticajniji u oblikovanju istraživačke misije u svetu bio je u 19. i početkom 20. veka nemački model, posebno pruski novi Univerzitet u Berlinu, osnovan 1809/1810. godine. Humboltova ideja univerziteta obeležila je "istoriju razvoja evropskog visokog obrazovanja do te mere da se danas često naziva „tradicionalnim“ ili „klasičnim“ pristupom" (Bodroški Spariosu, 2017: 39). Proučavanju savremenih univerziteta Jurčević (2019) pristupa u okviru isticanja dualizma između humanističkih ideala i tržišnih interesa univerziteta naglašavajući da kako bi se razumeo savremeni univerzitet neophodno je poznavanje osnovnih ideja univerziteta odabranih humanističkih mislioca u koje ubraja Kanta (Kant), Fihtea (Fichte), Šlajermahera (Schleiermacher), Humbolta (Humboldt), Njumana (Newman) i Jaspersa (Jaspers) iz razloga što je za njih univerzitet predstavljao mesto stvaranja pojedinaca koji su nezavisni, koje karakteriše kognitivno sazrevanje kao posledica obrazovanja, pojedinaca koji se i racionalno samopotvrđuju (Jurčević, 2019).

Đerić (2006) postavlja pitanje relevantnosti savremenog proučavanja „sporih vekova“, kakav je osamnaesti i deventanesti na početku „najbržeg veka“, međutim, u kontekstu razvoja univerzitetskog obrazovanja, u okviru tzv. savremene krize visokog obrazovanja, neretko se kao rešenje za izlazak iz krize posmatra upravo povratak prosvetiteljskim idealima. Ridings (Readings, 1996) ističe kako univerzitet više ne učestvuje u prosvetiteljstvu, odnosno u istorijskom projektu kulture. Ovu izjavu Ridings naglašava kao značajnu u okviru postavljanja pitanja da li je ovo novo doba za univerzitete ili označava sumrak univerzitetske kritičke i društvene funkcije, i ukoliko je sumrak, šta on podrazumeva. Mekavan (McCowan, 2016) ističe da iako postoje i istoričari (Nybom) koji tvrde da je u stvarnosti Humboltov univerzitet bio kratkog veka i da nije adekvatno implementiran, ipak, njegov međunarodni uticaj je neizostavan.

Na značaj Humboltovog univerziteta ukazuje i Visema (2009), ističući kako je već nakon uvođenja Nobelove nagrade 1901. godine bilo jasno gde su smešteni vodeći univerziteti. Uspeh Nemačkih univerziteta primećen je širom sveta, što potvrđuje i činjenica da su brojni stranci dolazili u Nemačku da završe svoje obrazovanje (Wissema, 2009). Humboltov model univerzitetskog obrazovanja, prema shvatanju Bodroški Spariosu (2017), izdvaja nekoliko osnovnih karakteristika: a) nije samo odraz društvenog konteksta, već je i deo vizije ili nove „ideje univerziteta“; b) uključuje visok stepen akademske slobode

profesora i studenata; c) podrazumeva jedinstvo nastave i istraživanja; d) autonomija univerziteta obezbeđena je ulogom države; e) predstavlja snažan međunarodni uticaj i inspiraciju za nastanak američkog istraživačkog univerziteta.

Važno je istaći ulogu društveno-istorijskih prilika toga perioda, koje su odigrale ključnu ulogu da se isticanje istraživačke misije pojavi upravo na teritorijalnom području Nemačke. Pozivajući se na Ben-Davida, (Ben-David, 1971; prema, Scott, 2006), postojala su dva osnovna razloga za osnivanje Univerziteta u Berlinu. Prvi razlog bio je isticanje ideje novog i vitalnijeg modela univerziteta kao reakcije na postojeću stagnaciju na univerzitetima od strane pruskih intelektualaca i aristokrata prosvetiteljstva. Drugi razlog odnosio se na Napoleonov poraz od pruske vojske, koji je rezultirao zatvaranjem univerziteta Jene i Halea. Nakon ovog poraza nemačka književnost, koja je bila na visokom nivou, bila je glavni izvor nacionalnog ponosa. Štaviše, vlada je finansijski pomagala osnivanje univerziteta u Berlinu, jer bi on bio predstavnik razvoja nacionalističke, filozofske, istorijske i književne culture (prema, Scott, 2006). Vilhelm fon Humbolt (Wilhelm von Humboldt) osnovao je neohumanistički model univerziteta u Berlinu. Za vreme svog kratkog mandata od svega 16 meseci (1809–1810), kao pruski ministar obrazovanja uspeo je da donese duboke i trajne reforme za visoko i srednje obrazovanje. Tri principa, kako ističe Falon, (Fallon, 1980; prema, Scott, 2006) koja su proizašla iz Humboltove doktorine ubrzo su postala najvažniji i najviši vrednosni elementi, najpre u Berlinu, a zatim i na većini univerziteta nemačkog govornog područja, da bi na kraju postali poznati i širom sveta.

Prvi princip odnosi se na jedinstvo misija nastave i istraživanja, koje je potvrdilo važnost originalnog naučnog rada. Prema shvatanju Bodroški Spariosu (2015), dva su osnovna razloga za jedinstvo obrazovanja i istraživanja: a) doprinos razvoju ličnosti studenata i profesora u određenom pravcu, jer se samo istraživačkim radom razvija istraživački duh ličnosti, sklonost ka stalnom preispitivanju, kritici i samokritici; b) obrazovna vrednost procesa istraživanja veća je od samog ishoda. Ridings (Readings, 1996) ističe kako su idealisti insistirali na tome da posebnost univerziteta podrazumeva jedinstvo nastave i istraživanja kao procesa razvoja moralnog karaktera. U okviru kultivacije karaktera ističe se da otkriće ideje kulture i razvoj pojedinca predstavljaju jedno, jer su cilj i proces organski povezani. Princip kulture zasnovan na univerzitetu kako ističe Ridings (1996), po Humboltu spaja objektivne nauke (kulturno znanje) sa subjektivnim duhovnim moralnim razvojem (kultivacija).

Zahtev za organskim sjedinjenjem nastave i istraživanja u okviru Humboltovog modela, kako ističe Bodroški Spariosu (2017), ogleda se shvatanju obrazovanja ili *Bildunga* kroz istraživanja koja doprinose razvoju ličnosti studenata i profesora u pravcu kreativnosti i

stvaralaštva, kao i negovanju posebnog akademskog etosa koji se bazira na intelektualnoj nezavisnosti i autonomiji. Obrazovanje kroz nauku (*Bildung durch Wissenschaft*) predstavlja polaznu ideju, daje unutrašnji smisao i određuje cilj univerziteta (Božić, 2013). Takođe, značajne ideje Humboltove konceptualizacije obrazovanja kao bildunga podrazumevaju dve značajne karakteristike (Bodroški Spariosu, 2017): a) u fokusu je čovek kao celovito ljudsko biće, a ne ograničeno partikularnim ulogama (građanskim, nacionalnim ili profesionalnim); b) obrazovanje kao kultivacija unutrašnje strukture. Humbolt ukazuje na značaj obrazovanja kao kultivisanja urođenih „unutrašnjih formi“, individue čime ne ističe suštinu obrazovanja kao društveno uslovljenog (Bodroški Spariosu, 2017). Ukoliko ove karakteristike obrazovanja uporedimo sa novom filozofijom i strategijom obrazovanja koja se izražava u obliku četiri fundamentalna cilja (Delor, 1996): učenje za znanje, učenje za rad, učenje za zajednički život i učenje za postojanje, evidentno je veće pridavanje značaja društvenoj komponenti obrazovanja na savremenim univerzitetima, u odnosu na period Humboltovog univerziteta.

Drugi princip odnosi se na razvoj akademske slobode. Ovaj princip sastoji se od koncepta slobode učenja (*Lernfreiheit*), koji je dopuštao studentima slobodu bavljenja bilo kojim područjem nauke, kao i koncepta slobode poučavanja (*Lehrfreiheit*), koji je omogućavao profesorima slobodu i istraživanja i poučavanja (prema, Scott, 2006). Polazilo se od toga da je sloboda istraživača (profesora i studenata) u tome da sami, u skladu sa svojim interesovanjima, biraju ciljeve, predmete i metode istraživanja, te da objavljuju svoje radove u naučnim publikacijama, držeći se strogo etosa naučnog istraživanja kao osnovnog uslova naučnog razvoja. Naučni rad je interno, a ne spolja regulisan (Bodroški Spariosu, 2015). Takođe, ovi principi bili su zaštićeni od strane države.

Treći princip je princip centralnosti umetnosti i nauka, koji podiže akademski status tradicionalnih humanističkih nauka na nivo teoloških, pravnih i medicinskih (Fallon, 1980; prema, Scott, 2006). S obzirom na to da je nemački univerzitet na početku 19. veka isticao humanističke nauke, koje su neeksperimentalne, to je rezultiralo sporijim razvojem prirodnih nauka (Scott, 2006). Od 1900. godine nemački model univerziteta, kao i istraživačka misija, na različitim nivoima uticali su na visoko obrazovanje širom sveta. Ove koncepte u toku 19. veka širili su strani studenti, posetioци, kao i profesori koji su posmatrali ili radili na institutima i u laboratorijama. Nakajama (Nakayama, 1984; prema, Scott, 2006) ističe kako je Nemačka bila lider u naučnim i laboratorijskim istraživanjima. Gaj Nive (Guy Neave, 2000; prema, Kwiek, 2006) prezentuje šest pitanja koja svako društvo treba sebi da postavi u odnosu sa univerzitetom: kako je zamišljena zajednica kojoj je univerzitet odgovoran; koja je uloga vlade u kontrolisanju ili upravljanju univerzitetom; koje je mesto akademske zajednice u

zemlji; da li je univerzitet institucija za stabilnost ili promene; koju ulogu ima preneto i generisano znanje od strane univerziteta prema društvenom razvoju; treba li društvo kroz vladu da odredi tip znanja koje treba da ima prioritet na univerzitetu? Ova pitanja bila su centralna za Humboltove reforme pruskih univerziteta, ali i francuskim reformama (*Napoleonic model of the institution*), kao i evoluciji britanskih i američkih univerziteta. Za razliku od *Napoleonovog modela*, čiju suštinu čini institucionalno razdvajanje nastavne i istraživačke funkcije, Humbolt se zalagao za suprotno. Na nemačkim državnim univerzitetima razvijena je interakcija između misija nastave i istraživanja. Takođe, misija nacionalizacije je bila istaknuta u nemačkom društvu. Postojala je bliska veza između države i univerziteta, većinom zbog monopola koji je usledio nad bivšim državnim službenicima za vladinu birokratiju (McClelland, 1980; prema, Scott, 2006).

Prilikom isticanja značaja reforme nemačkih univerziteta Uzelac (2009) ukazuje na značaj ideje obrazovanja koja je zasnovana na principima grčkog obrazovanja na klasičnom obrazovanju, sadržaju antičke kulture i umetnosti koje su uvažavale celinu znanja zasnovanog na antičkoj filozofiji i umetnosti koji su ujedno predstavljali osnov obrazovanja. U tom kontekstu, značaj proučavanja i analize Humboltovog istraživačkog univerziteta može da se posmatra i iz ugla filozofije obrazovanja. Viđenje Dimića (2013) jeste „dijagnoza“ da je u trenutku najvećeg zanemarivanja izvornih vrednosti ideje univerziteta, kada od tri Humboltova principa (jedinstva nauke, jedinstva nastave i istraživanja, akademske slobode profesora i studenata) nije ostalo ništa, ili gotovo ništa, univerzitet ostao bez svoje ideje. Sadašnje „društvo znanja“ prezentuje pitanja složene istraživačke misije. Višegodišnji problemi su balansiranje između misija nastave i istraživanja, kao i osnovnih nasuprot primenjenim istraživanjima, što je povezano i sa misijom javne službe.

Noviji problemi uključuju pitanja imovinskih prava: transfer tehnologije, *spin-off* kompanije, konkurencije i koordinacije unutar i između nacionalnih država u vezi sa univerzitetom, korporativnim i vladinim istraživanjem (Scott, 2006). Dalje, Smit (Smith, 2001; prema, Scott, 2006) ističe kako nova saradnja u prirodnim i društvenim naukama pokreće političke izazove, uključujući institucionalnu autonomiju. Konačno, istraživanje je dokazano dinamičan partner u nastavnoj misiji univerziteta, a istovremeno se povezuje sa služenjem državi ili misijom javnog služenja. Istraživačka misija je važna za poboljšanje društava širom sveta, stvara kvalifikovane radne snage, omogućava ekonomski rast, poboljšava zdravstvenu zaštitu i podstiče proizvodnju znanja (Scott, 2006).

Pojedine kritike upućene Bolonjskom procesu mogu da se posmatraju upravo u odnosu na suprotnosti između Humboltovog modela i Bolonjskog procesa. U tom okviru Bodroški Spariosu (2015) kao pedagoške implikacije navodi tri ključne promene:

1. Promena *institucionalnog okvira* – jedinstveni diverzifikovani sistem zamenjuje binarni sistem (Bodroški Spariosu, 2015). U skladu sa Humboltovim modelom, univerziteti predstavljaju akademske institucije koje su primarno usmerene na potrebe razvoja nauka (bazičnih i primenjenih), dok su ostale neuniverzitetske institucije visokoškolskog obrazovanja više stručno orijentisane i usmerene na potrebe industrije i ekonomskog sektora. Stvaranje jedinstvenog evropskog prostora visokoškolskog obrazovanja, u cilju povećanja međunarodne konkurentnosti, ključni je element Bolonjske deklaracije (Bodroški Spariosu, 2015).

2. Promena *dominantne orijentacije* – za razliku od perioda klasičnog univerziteta kada je u centru bila nauka, studenti su u centru pažnje (Bodroški Spariosu, 2015). Univerzitetsko obrazovanje humboltovskog tipa bilo je orijentisano na razvoj nauke, iz čega su proizlazile sve druge identifikacije ili odgovornosti: lične, profesionalne i društvene. U Bolonjskom procesu insistira se na diverzifikaciji institucija i programa visokoškolskih institucija, u cilju prilagođavanja potrebama različitih interesnih grupa, a u okviru toga i različitih kategorija studenata (zaposlenih, majki, nacionalnih manjina, socijalno isključenih i slično). Značajnu promenu predstavlja udaljavanje od percepcije studenata i profesora kao konstitutivnih članova akademske zajednice koji postaju tek interesne grupe, i imaju ravnopravan odnos sa poslodavcima iz privatnog i javnog sektora, predstavnicima centralne i lokalne vlasti i slično (Bodroški Spariosu, 2015). Suprotan pristup, odnosno kritičari Humboltovog modela smatraju da je takav tip univerziteta neodrživ bar iz tri razloga: poseduje elitni karakter – dobar je samo za odlične studente, što ne odgovara potrebama masovnog visokoškolskog obrazovanja; karakteriše ga nedovoljna struktuiranost programa u pogledu profesionalnog obrazovanja; zahteva velike troškove i neizvesne ishode (Bodroški Spariosu, 2015).

3. Promena *društvene uloge univerziteta* – usmerenost savremenih univerziteta ka tržišnom obezbeđivanju obrazovnih usluga umanjuje ulogu univerziteta kao kritičara društva (Bodroški Spariosu, 2015). Humbolt je smatrao da se univerzitetsko obrazovanje ne može regulisati principima tržišta iz razloga što institucionalna autonomija podrazumeva zaštitu od spoljašnjih pritisaka (političkih, ekonomskih i drugih) koji narušavaju akademske vrednosti intelektualne nezavisnosti i poštenja. U tom kontekstu, Humbolt se zalagao za koncept univerziteta kao „kule od slonovače“ (Bodroški Spariosu, 2015).

Na osnovu svega prethodno navedenog, u cilju boljeg razumevanja značaja proučavanja odnosa univerziteta i okruženja, odnosno tzv. treće misije univerziteta, pažnju je potrebno usmeriti na spoljašnje činioce koji su uslovlili pojavu Humboltovog univerziteta. Politički značaj se ogleda u negovanju nacionalnog, odnosno državnog značaja kao cilja jačanja određenih nacija. Kulturna promena je uslovljena Guttembergovom mašinom, odnosno pojavom štampe koja je tada promenila način nastave, od transmisije prema transformaciji znanja, čime može da se napravi paralela (Bodroški Spariosu, 2017) sa izazovima sa kojima su se univezritetski nastavnici suočavali tada, kao i sa didaktičkim izazovima savremenog univerziteta na kojem se pojava digitalne tehnologije takođe odražava na nastavni proces.

U celini posmatrano, iako se Humbolt zalagao za i isticao značaj jedinstva nastave i istraživanja, od posebnog značaja je upravo isticanje istraživačke misije, koja je na Humboltovom univerzitetu uvedena i postala sinonim za stvaranje osnova budućih istraživačkih univerziteta na međunarodnom nivou. Nemoguće je potpuno razumevanje brojnih izazova sa kojima se suočavaju savremeni univerziteti bez poznavanja osnovnih karakteristika Humboltog univerziteta. Zastupnici tzv. tradicionalnog ili klasičnog pristupa svoje brojne kritike savremenim univerzitetima upućuju upravo iz razloga što se napuštaju osnovni postulati Humboltovog univerziteta. U tom kontekstu, udaljavanje od Humboltovog univerziteta dovelo je do industrijalizacije i dehumanizacije univerziteta (Kokić, 2013) koji čoveka čine sredstvom gde njegova vrednost zavisí od spoljašnjih, materijalnih ciljeva čime industrijalizacija univerziteta podrazumeva masovnu dehumanizaciju. Dodatno, uloga pojedinca u industrijalizovanom univerzitetu podrazumeva uniformisanost, kao i svedenost pojedinca na sredstvo u postizanju ciljeva koji mogu da se svedu isključivo na profit (Kokić, 2013).

2.3.1. Drugi period tranzicije univerziteta

Drugi period tranzicije univerziteta, kako ističe Visema (Wissema, 2009), podrazumeva trenutni period transformacije, koji podrazumeva eksperimentisanje sa modelima za komercijalizaciju ili iskorištavanje „znanja kako“ (*know-how*), novih organizacionih struktura, marketinških aktivnosti u cilju privlačenja sve više i sve boljih studenata i osoblja, kao i novih načina finansiranja. U okviru ovakvog pristupa više nije dovoljno isključivo racionalističko shvatanje znanja koje predstavlja odraz čovekove intelektualne moći (F. Bejkon: „Znanje je moć.“), već je potrebno uzeti u obzir i nastanak znanja, kao i povezanosti sa poslovnim procesima u okviru kojih je potrebno odgovoriti na

sledeća pitanja (Stojković i Stefanović, 2013): a) pitanje potrebe određenih informacija (*know what*), b) pitanje obrade informacija (*know how*), c) otkrivanje razloga značaja određenih informacija (*know why*), d) znati gde se određene informacije mogu pronaći (*know where*) i e) znati kada su pojedine informacije potrebne (*know when*). Iskorištavanje „znanja kako“ i dalje se prema shvatanju Viseme (Wissema, 2009) posmatra kao sporedna linija glavne funkcije istraživanja i nastave, ali se ističe kako trendovi utiču na stvaranje novog modela univerziteta, kao što je to bilo tokom prvog perioda tranzicije. Pristup koji zagovara Visema (2009) podrazumeva stvaranje komercijalnih univerziteta uslovljeno povećanom interakcijom sa spoljašnjim okruženjem, koje diktira smer razvoja unutar savremenih univerziteta. Međutim, ovakav pristup usmeren je isključivo na ekonomski rast koji je zasnovan na tehnologiji.

Savićević (2002) ističe kako se tehnologija shvata kao substruktura znanja, što sa antropološke tačke gledišta podrazumeva znanje koje pomaže čoveku da se uspešnije prilagodi okolini. Tradicionalni filozofski pravci ne klasifikuju tehnologiju kao znanje uopšte. Međutim, u pragmatizmu znati kako ima ključnu poziciju u sistemu profesionalnih znanja, posebno u Americi. Ovakvom gledanju na znanje suprotstavljaju se predstavnici pojedinih intelektualnih krugova i sa omalovažavanjem gledaju na koncepciju „znati kako“ iz razloga što je ono nepotpuno bez „znati to“, kao i „znati zašto“ kao neodvojivi delovi ljudskog znanja (Savićević, 2002). Takođe, Savićević ističe kako problem nastaje kada se postavi pitanje da li je tehnologija znanje iz razloga što ona ima drugačije ciljeve u odnosu na nauku. Ciljevi tehnologije su efikasnost, a ciljevi nauke istinitost. Međutim, kao što Bok (2005) naglašava savremena nauka više ne doživljava jasno razdvajanje industrijskog i naučnog istraživanja iz razloga što je savremena tehnologija dosegla određeni nivo intelektualne perfidnosti, pa bi njeno institucionalno odvajanje od nauke bilo kontraproduktivno za obe.

Još jedan pristup koji ukazuje za značaj proučavanja odnosa obrazovanja u funkciji društvenih promena, ali sa istaknutom pedagoškom dimenzijom jeste pristup američkog filozofa i pedagoga Džona Djuija (1859-1952), autora dela „Vaspitanje i demokratija“. U okviru proučavanja drugog perioda tranzicije univerziteta iz ugla pedagogije, Djuijeva uloga se smatra značajnom iz razloga što povezuje demokratiju i obrazovanje, smatrajući da su obrazovanje i demokratija međuzavisni procesi rezultiraju kako individualnim razvojem, isto tako i društvenim napretkom (Milutinović, 2008). Činjenica da Djui demokratiji pridaje širi značaj u odnosu na uska tumačenja demokratije u okviru politike, pridajući joj i moralni, ekonomski i obrazovni značaj, ukazuje na povezivanje visokog obrazovanja sa širim društvenim kontekstom, kao i značajem koji Djui pridaje socijalnoj dimenziji učenja. Međutim, ono što je posebno značajno u Djuijeovoj koncepciji, pored činjenice da ne

zanemaruje značaj obrazovanja koje je povezano sa vrednostima na kojima počiva to društvo, jeste stav da pojedinac i društvo svoje značenje oblikuju upravo u zajedničkoj interakciji, jer Djuj obrazovanu osobu posmatra u socijalnom kontekstu (Milutinović, 2008).

U celini posmatrano, iako su različiti pristupi, zajednička komponenta za Visemu (2009) i Djujja (Dewey, 1970) u kontekstu proučavanja perioda tranzicije univerziteta, podrazumeva se značaj koji pridaju fleksibilnosti i otvorenosti za promenu i reviziju koju naglašavaju. Takođe, isti autori ističu značaj postojećih društvenih uslova i njihov uticaj na obrazovni proces koji treba da podrazumeva kontinuitet sa društvom u celini. Međutim, iako značaj društvene dimenzije ne može da se ignoriše kada je reč o uticaju na savremene univerzitete, neminovno je da visoko obrazovanje služi i individualnim ciljevima kako bi se izbeglo isključivo utapanje pojedinca u društvo (Milutinović, 2008).

2.4. Treća generacija univerziteta

Svoja shvatanja o univerzitetu 21. veka Ivković (2003) zasniva na stavu da su upravo globalizacija i tehnološki razvoj doveli do preispitivanja i verovatnog napuštanja modela Humboltovog univerziteta na području Evrope, pa i kod nas. Značaj Humboltovog univerziteta ističe i Visema (2009), naglašavajući kako je on bio utočište za čistu nauku koja je bila jedini cilj (*la science pour la science*). Međutim, činjenica koju isti autor ističe jeste da su inovacije iz 18 i 19. veka koje su promenile svet (poput parnog motora, železnice, telegrafije, električne svetlosti, električne energije, radija, telefona i mnogih drugih) razvijene u carstvu preduzetnika i njihovi finansijeri nisu u domenu univerziteta. Ukoliko se analitički pristupi ovoj konstataciji iz ugla Humboltovog univerziteta, kako ističe Bodroški Spariosu (2017), delatnost univerziteta je po svojoj prirodi nije “uslužna” već „proizvodna“. Dakle:

... univerzitet se ne bavi istraživanjima baziranim na zahtevima neposredne socioekonomske korisnosti, komercijalne isplativosti ili kratkoročne primenljivosti rezultata, već je njegov zadatak da ulaže vreme i napor u osiguranje i unapređivanje internih akademskih standarda svih disciplina, negujući kulturu nezavisnosti, a ne „kulturu saglašavanja” (*culture compliance*) u zadovoljavanju kriterijuma neakademskih eksternih ocenjivača (Bodroški Spariosu, 2017: 68).

Naučna otkrića, prema shvatanju Humbolta, dolaze samo u vidu slobodne *uronjenosti u istraživanja*, a za takav rad naučnika potrebno je mesto izolovano od spoljašnjih izazova i

pritisaka, čije okruženje čine kolege koje imaju zajedničke ciljeve, ali isto tako i oštro kontrolišu svoje radove (Bodroški Spariosu, 2017).

U okviru paradigme koja zagovara treću generaciju univerziteta, Visema (Wissema, 2009) predstavlja sedam osnovnih karakteristika univerziteta druge i treće generacije koje su sumirane u Tabeli 3, na osnovu kojih su primetne značajne razlike u odnosu na očekivanja koja se stavljaju pred univerzitete. Pragmatički i komercijalni pristup jedna je od osnovnih karaktersitika univerziteta treće generacije, koji se bore za iskorištavanje znanja na konkurentnom tržištu, koje zahteva masovno visoko obrazovanje. Delovanje u internacionalnom i konkurentnom tržištu takođe je značajna karakteristika treće generacije univerziteta koji više nisu samostalne institucije, već saraduju sa brojnim partnerima.

Tabela 3. Karakteristike druge i treće generacije univerziteta (Wissema, 2009: 32)

Karakteristike:	
Druga generacija univerziteta	Treća generacija univerziteta
1. Dva cilja: obrazovanje i istraživanje. Nema interesa u upotrebi stvorenog znanja.	1. Iskorištavanje znanja je osnova i postaje treći cilj.
2. Deluje na lokalnom tržištu. Drugi univerziteti se posmatraju kao kolege.	2. Deluje u internacionalnom, konkurentnom tržištu.
3. Samostalne institucije bez formalnih veza sa drugim organizacijama.	3. Otvoreni univerziteti, saraduju sa brojnim partnerima.
4. Monodisciplinarno istraživanje i dominacija fakulteta.	4. Transdisciplinarna istraživanja i uspon univerzitetskih instituta.
5. Većinom elitne institucije za dobre studente.	5. Multikulturne organizacije: masovno i elitno obrazovanje.
6. Nacionalni univerziteti.	6. Kosmopolitski univerziteti.
7. Značajna uloga državnog finansiranja i državnog mešanja.	7. Nema direktnog državnog finansiranja. Nema državnog mešanja.

Postoje brojni razlozi koji su uslovlili pojavu tzv. treće generacije univerziteta, a većina razloga je društveno-ekonomski uslovljena. Iako ne negira veliki uspeh Humboltovog univerziteta u periodu prosvetiteljstva, Visema (Wissema, 2009) predstavlja ograničenja u okviru novih očekivanja. „Eksplzija“ broja studenata od 1960. godine ima dve značajne implikacije: mnogi univerziteti su se učetvorostručili u roku od jedne decenije, što je uticalo na to da se obrazovanje posmatra kao roba; druga implikacija podrazumeva činjenicu da povećan broj studenata utiče na podložnost univerziteta smanjenju budžetskih programa usled potrošnje i na druge institucije visokog obrazovanja. Univerziteti su počeli da liče na fabrike, hvaleći se istraživačkom produktivnošću merenom u okviru broja publikacija i citata. Potreba za uštedom efikasnosti postaje ozbiljan napor modela druge generacije univerziteta, koji su postojali pre 1960. godine (Wissema, 2009).

Globalizacija utiče na dominaciju engleskog jezika, povećanu mobilnost univerzitetskih nastavnika i studenata, kao i na brojna sredstva za finansiranje međunarodnih istraživanja u okviru bolonjskog procesa. Zabeležen je porast interdisciplinarnih istraživanja, odnosno sve su veći zahtevi za timskim istraživanjima koja nisu organizaciono izvodiva u okviru Humboltove monodisciplinarnosti. Sve više rastu troškovi vrhunskih istraživanja za koja su neophodni dodatni izvori finansiranja. Vrhunski univerziteti (poput Kembridža) su dobili nove prilike saradnjom sa preduzećima koja su bila voljna da dele svoje resurse (Wissema, 2009). Nastali su specijalni istraživački instituti za primenjena istraživanja i razvoj, industrijske korporacije sve više sprovode i one vrste istraživanja za koje univerziteti nisu uvek zainteresovani. Ovaj razvoj, kako ističe Visema (Wissema, 2009), podseća na talas novih institucija u 18. veku, kada su se univerziteti odupirali trendu obnavljanja nauka koje su se širile po svetu.

Univerziteti postaju klevke nove ekonomske aktivnosti. Mnoge vlade istražuju kako poboljšati inovacijsku infrastrukturu, ukupnost institucija i agencija koje povezuju osnovno istraživanje sa konačnim aplikacijama (Wissema, 2009). Ovakve analize su temelj inovacione politike koju je inicirala skoro svaka vlada u svetu (Wissema, 2009). Saradnja akademskih institucija postala je značajna za brojne industrijske organizacije koje su otkazale programe osnovnih istraživanja. Međutim, saradnja takvih korporacija moguća je samo sa univerzitetima koji imaju značajan i dubok nivo osnovnih istraživanja. Činjenica je da današnja globalna kultura pogoduje preduzetništvu. Ističe se značaj razvoja studenata koji su, pored traženja industrijskog zaposlenja, aktivni i u stvaranju novih, sopstvenih firmi, zasnovanih na tehnologiji (Wissema, 2009).

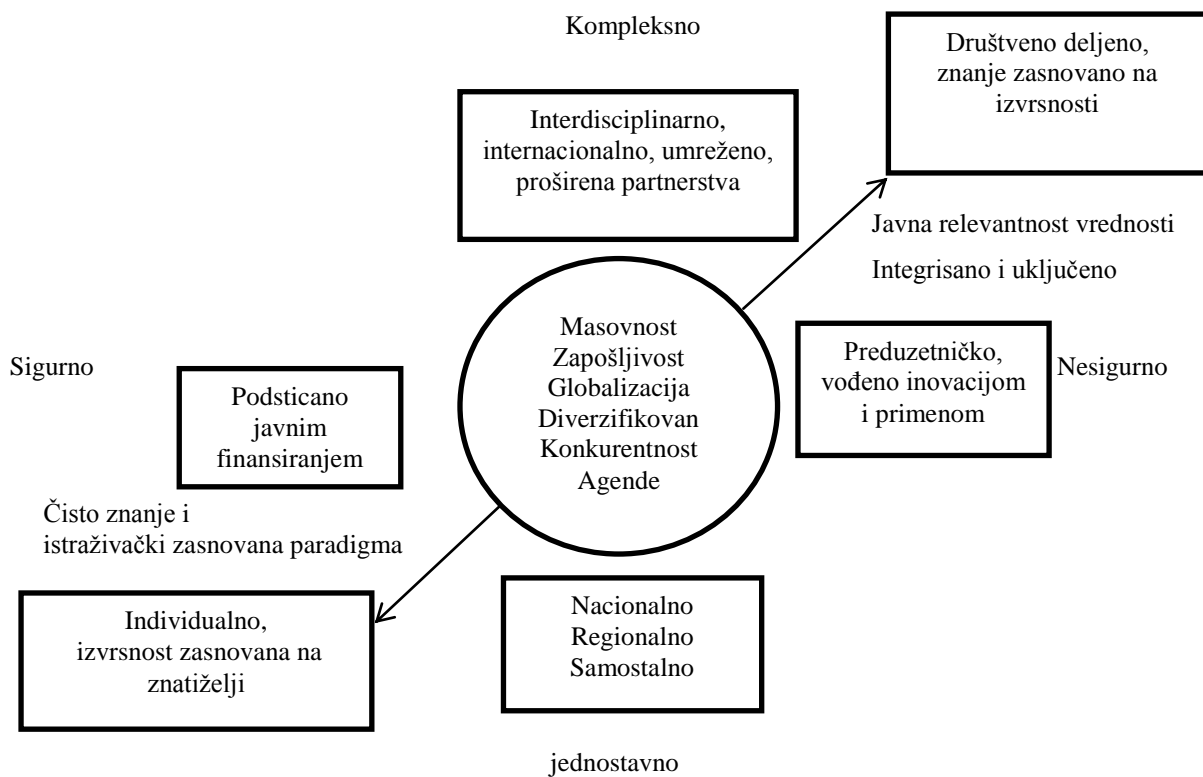
Kritički pristup novim trendovima u kretanju pojma univerziteta koji se zasnivaju na „kreativnoj ekonomiji“, ističe Vuksanović (2013), naglašavajući da u okviru tzv. humanizacije i kreativnog univerziteta obrazovne institucije u stvarnosti postaju inkubatori za savremeno liderstvo u područjima ekonomije, nauke i umetnosti što potvrđuje stavom da se prilagođavanje univerziteta potrebama tržišta odnosi na prebacivanje težišta s poslovnih kompetencija na kreativne odnose i komunikaciju. Kao razlog za to ista autorka navodi da tržište rada, shvaćeno u tradicionalnom smislu te reči, u visokom stepenu biva zamenjeno ponudom i potražnjom usluga i kreativnosti, a s obzirom da je ono praktično neograničeno sa stanovišta generisanja vrednosti, individualni talenat postao je novo merilo (tržišnih) relacija.

U *Zakonu o visokom obrazovanju*, u Članu 3 (Sl. Glasnik, 2019) ističu sledeći ciljevi visokog obrazovanja:

- a) prenošenje naučnih, umetničkih i stručnih znanja i veština;

- b) razvoj nauke i unapređivanje umetničkog stvaralaštva;
- c) obezbeđivanje naučnog, umetničkog i stručnog podmlatka;
- d) obrazovanje kreativne populacije koja neprekidno usvaja i stvara nova znanja;
- e) obezbeđivanje jednakih uslova za sticanje visokog obrazovanja i obrazovanja tokom čitavog života;
- f) bitno povećanje broja stanovnika sa visokim obrazovanjem;
- g) unapređenje međunarodne otvorenosti sistema visokog obrazovanja.

Poslednja tri cilja direktno utiču na pojavu treće generacije univerziteta i značajni su činioci promene univerzitetske paradigme, što je predstavljeno na Slici 2.



Slika 2. Promena univerzitetske paradigme (Gibb et al., 2009: 6)

Ovi ciljevi najviše se podstiču u okviru uvođenja Bolonjskog procesa, kojem, između ostalih društvenih promena, može da se pristupi kao generatoru značajne paradigmatičke promene na univerzitetima. Osnovne promene predstavljene su u okviru pomeranja univerziteta od sigurnog ka nesigurnom, kao i u okviru pomeranja od jednostavnog ka kompleksnom (Gibb et al., 2009). Tradicionalni univerziteti usmereni na sigurno i jednostavno stvarali su čisto znanje, negovali su istraživački zasnovanu paradigmatičku koja je bila individualna i zasnovana na znatiželji. Suprotno, upravo pod uticajem savremenih društvenih

realnosti, sve je veće isticanje nesigurnosti i kompleksnosti (Gibb et al., 2009). Univerziteti se pomeraju ka znanju koje je zasnovano na izvrsnosti. Sve je veći značaj isticanja društveno relevantnog znanja, koje je integrisano i uključeno. Značajnu promenu univerzitetske paradigme podrazumevaju i promene u načinu finansiranja, koje se pomera od javnog znanja za koje je određen budžet, ka preduzetničkom znanju koje je vođeno inovacijama, kao i primenom znanja (Gibb et al., 2009).

Visema (Wissema, 2009) ukazuje na posledice odbijanja univerziteta da se prilagode novoj reformi, a one podrazumevaju, između ostalog, sve veću zatvorenost i irelevantnost, dok lokalna usmerenost univerzitete može da svede tek na simbole prošlosti. Usled razvoja ekonomije koja je zasnovana na znanju, osavremenjavanje univerziteta ne predstavlja izbor, već imperativ. To, nadalje, znači da je univerzitetima potrebno partnerstvo s ekonomijom, kako bi promovisali aktivnosti treće misije kao najvažniji strateški cilj i smer razvoja. Prema shvatanju Etkovića i drugih (Etzkowitz et al., 2000; prema, Grandić i Bosanac, 2019a) 21. vek stvara novi univerzitet, novu industriju i novu vladu sa sledećim karakteristikama: *novi univerzitet* je preduzetnički univerzitet; nova univerzitetska misija je ekonomski razvoj; nova organizaciona struktura podrazumeva mešanje disciplinarnih odeljenja, interdisciplinarnih centara, novih disciplina, samo proizvodnih institucija i povećan društveni prostor; *nova industrija* odnosi se na industrijom zasnovanu nauku; nova industrijska misija; novu organizacionu strukturu predstavljaju projekti u saradnji, preduzetnički centri visoke tehnologije u blizini univerziteta; *novo upravljanje* – novi univerzitet i nova industrija trebaju novu administraciju vlade, gde su naučna i tehnološka infrastruktura integrisane u produktivnu strukturu.

Problemi koje navode Makulan i Karvalo de Melo (Maculan & Carvalho de Mello, 2009), kada je reč o realizovanju univerzitetskih misija, proizlaze iz činjenice da je i potpuna realizacija nastave i istraživanja kao misija pod izazovom. Etkovič i drugi (Etzkowitz et al., 2000) ističu kako koncept preduzetničkog univerziteta predviđa akademsku strukturu, te funkciju koja se revidira usklađivanjem ekonomskog razvoja sa istraživanjem i nastavom kao akademskim aktivnostima. Preduzetničku paradigmu ne smatraju ograničenom isključivo na nove tehnologije ili istraživački usmerene univerzitete. Ona je primenjiva i na nastavnim i istraživačkim univerzitetima putem inovacija u toku diplomskih studija, kao i celoživotnog obrazovanja, između univerziteta i društva koje je zasnovano na znanju stvoren je dvosmerni tok uticaja, s obzirom na to da je udaljenost između institucionalnih sfera smanjena, kao i uticaj na povezanost sadržaja i formata nastave i istraživanja (Etzkowitz et al., 2000).

Pretpostavka o aktivnoj ulozi u ekonomskom razvoju podstiče realizovanje postojećih akademskih misija na nove načine. Pored prenosa istraživanja u ekonomski razvoj putem različitih oblika transfera tehnologije, tradicionalna nastavna uloga se reinterpreтира s obzirom na to da univerzitet pomaže modernizaciju preduzeća (Etzkowitz et al., 2000). Ono što Flere (1976) ističe jeste činjenica da na modernim američkim univerzitetima glavnu promenu ne predstavlja ekspanzija nastave, već potiskivanje nastave u drugi plan. Posledično, određeni broj nastavnika nije posvećen nastavnim delatnostima, već radi na istraživanjima i postdiplomskim studijama, rukovodeći se stavom da što je nečiji status u nastavnoj hijerarhiji viši, on ima manje posla sa studentima (Flere, 1976).

Prema shvatanju Etkoviča i drugih (Etzkowitz et al., 2000) preduzetnički univerzitet uključuje sledeće razvojne mehanizme: a) unutrašnju transformaciju, koja se odnosi na to da kada univerziteti proširuju svoju ulogu u inovacijama, javljaju se kontroverze, poput pitanja ispravnosti produženja akademske misije od diseminacije prema kapitalizaciji znanja. Zagovornici i protivnici ove promene raspravljaju javno i na upravnim strukturama unutar akademske zajednice. Iz takvih kontroverzi definišu se nova pravila i legitimisane su nove uloge. Vremenom univerzitet reformuliše svoju misiju, kako bi uključio preduzetničku paradigmu; b) transinstitucionalni uticaj: industrijske i vladine sfere sve više razvijaju slične posredničke sposobnosti; c) procesi međusobne interakcije: preduzetnički univerzitet zahteva praćenje i pregovaranje sa drugim institucionalnim sferama, posebno industrijom i vladom. Iza mogućnosti uključivanja rukovodstva univerziteta u druge institucionalne sfere, nalazi se sposobnost univerziteta da identifikuje slivanje interesa između spoljnjih organizacija i njihovih akademskih kolega (Etzkowitz et al., 2000).

Osim uspostavljanja veza sa postojećim organizacijama, univerzitet kao „preduzetnik“ takođe razvija sposobnosti da potpomogne stvaranje novih organizacija. To može da ima različite oblike, kao što je, na primer, formiranje firmi na osnovu akademskih istraživanja i rukovodstva regionalnih organizacija, što spaja različite institucionalne sfere u cilju podsticanja razvoja inovacija. Posledica je stvaranje trilateralnih organizacija (Etzkowitz et al., 2000). Na taj način povećavaju se kapaciteti za povezivanje i interakciju u različitim organizacijama, povećava se verovatnoća saradnje u stvaranju novih međuorganizacijskih i međuinstitucionalnih entiteta, kao što su centri sa istraživačima, koji uključuju nekoliko univerziteta, ili kompanije sa univerziteta i vladine laboratorije. Zajednički prostori među kompanijama pružaju povezanu instancu koja proizlazi iz industrijske sfere (Etzkowitz et al., 2000).

Čizmić i Čizmić (2013) navode osnovne generatore i karakteristike preduzetničkog univerziteta koji su globalni, a odgovori na njih mogu da se posmatraju u okviru: *društvenih reakcija* koje se svode na deregulaciju i privatizaciju; *organizacijsku reakciju* koja uključuje restrukturiranje i korporativnu odgovornost; dok *individualni odgovori* podrazumevaju veću odgovornost, ali i više izbora. Pretpostavke koje se izdvajaju kada je reč o odnosu preduzetništva i visokoškolskog obrazovanja, kako navode Gib i Hanon (Gibb & Hannon, 2006), su sledeće: da je preduzetništvo osnova za rast i konkurentnost; da obrazovanje, a posebno visoko obrazovanje mogu da utiču na aspiracije ka preduzetništvu; da se politike i programi mogu dizajnirati u smeru podsticanja preduzetničkih akcija i na konverziju ovih namera u uspešnu akciju. Međutim, preduzetnička paradigma može da se posmatra kao pretnja tradicionalnom integritetu univerziteta.

Neki kritičari veruju da se treba odupreti preduzetništvu (Altbach, 2008; Bodroški Spariosu, 2015; Checkoway, 2001; Čulum i Ledić, 2011; Harkavy, 2006), ili bar da ono bude zastupljeno u posebnoj vrsti institucija visokog obrazovanja, strahujući da će intenzivni interes uzrokovati da univerzitet izgubi svoju ulogu nezavisnog kritičara društva (Krimsky, 1991; prema, Etzkowitz et al., 2000). Iako imaju brojne sličnosti i često se poistovećuju, treća generacija univerziteta i preduzetnički univerzitet prema shvatanju pojedinih autora (Kyrö & Mattila, 2012) nisu sinonimi. Iz ugla pedagogije, od najvećeg značaja je isticanje razlike koja se odnosi na kurikulum i nastavu, pri čemu je preduzetnički univerzitet usmeren na stvaranje preduzetničkog načina razmišljanja, ponašanja i praksi, što je šire od razumevanja preduzetništva na univerzitetima treće generacije (Kyrö & Mattila, 2012; prema, Grandić i Bosanac, 2019d). U okviru treće generacije univerziteta, preduzetništvu se pristupa kao veštini i biznisu koji su dodatni predmeti. Takođe, dok treća generacija univerziteta za cilj ima eksploataciju *znanja kako*, cilj preduzetničkog univerziteta je širi i fokusiran je na stvaranje preduzetničkih kompetencija, kao i rešavanje ekonomskih i društvenih problema.

Poslednja značajna reforma u visokoškolskom obrazovanju, sa brojnim pedagoškim implikacijama i još brojnijim kritikama bilo je uvođenje Bolonjskog procesa. Pripremanje diplomaca za evropsko tržište rada smatra se jednom od pokretačkih snaga Bolonjskog procesa, ujedno i najčešće isticanom, zajedno sa naglašavanjem potrebe za poboljšanjem akademskog kvaliteta. Problem se pojavljuje sa različitim tumačenjima pojma zapošljivost. Kako je istaknuto u Bolonjskoj deklaraciji, čak i prvi nivo studija treba da podrazumeva zapošljivost diplomaca. U celoj Evropi najbrojnije debate među predstavnicima univerziteta okrenule su se nepoverenju prema isuviše uskom tumačenju pojma zapošljivosti, jer bi mogao da ugrozi akademski kvalitet. Nepoverenje se odnosi na „proizvodnju studenata koji su

pripremljeni za ograničenu, kratkotrajnu tržišnu perspektivu, radije nego za fokusiranje na čitav niz akademskih veština koje bi omogućile diplomcima da se stalno prilagođavaju društvenim i ekonomskim promenama“ (Reichert & Tauch, 2003).

U celini posmatrano, istorijski razvoj univerziteta ukazuje na značajne društvene uticaje. Prvobitno dominantan uticaj crkve, koji je potom zamenjen uticajem nacionalnih država, biva potisnut globalnim uticajima tržišnih sila, koje preuzimaju dominantnu ulogu u načinu organizacije univerziteta. Turajlić (2013) ističe kako je univerzitet u toku istorije potvrdio tezu o neophodnosti redefinisanja svoje misije.

2.5. Kritike ekonomske dimenzije i inicijative za civilnu dimenziju treće misije univerziteta

Suprotno pristupu koji treću misiju univerziteta posmatra isključivo iz ugla doprinosa ekonomskog rasta i razvoja preduzetničkog univerziteta, treća misija, koja ističe doprinos univerziteta u razvoju civilnog društva, nastaje kao otpor takvom konceptu promišljanja (Ćulum i Ledić, 2011). Civilna misija univerziteta prvenstveno se vezuje za američko tlo, dok na evropskom nivou značajno kasnije dolazi do porasta interesa za ovu tematiku. Postoje brojni argumenati koje američki autori navode kao razloge za jačanje uloge univerziteta u razvoju civilnog društva, a pedagošku osnovu za svoje stavove pronalaze u radovima istaknutih pedagoga Džona Djujija i Paula Freirea.

Bari Čekovej (Checkoway, 2001) jedan je od zastupnika treće misije univerziteta kao javnog dobra i javne odgovornosti univerziteta kao društvene institucije. Ono što Čekovej ističe jeste činjenica da su univerziteti (mислеći na američke univerzitete) nekada bili zabrinuti za „obrazovanje građanstva“ i „znanje za društvo“, dok su se savremene institucije odvojile od njihove građanske misije. Stoga današnji univerziteti, kao ni članovi fakulteta, nisu dovoljno pripremljeni za javne uloge. Obrazovanje za građanstvo, kako dodaje Čekovej (Checkoway, 2001), postaje sve složenije usled sve većih razlika između raznovrsnih grupa koje imaju različite društvene i kulturne karakteristike. Kako bi demokratija uspešno funkcionisala u budućnosti, studenti moraju da budu pripremljeni da razumeju svoje identitete, da komuniciraju sa ljudima koji su drugačiji od njih i da izgrade mostove kroz kulturne razlike u periodu tranzicije ka raznolikom društvu. Američki istraživački univerziteti originalno su bili institucije čija je misija bila izražena kroz javnu svrhu. Međutim, vremenom su univerziteti transformisani iz građanskih institucija, i prošli su velike promene u ciljevima,

istraživačkim paradigmama, pedagoškim metodama, kao i u infrastrukturi i spoljašnjim odnosima (Checkoway, 2001).

U tom kontekstu, Benson i Harkavi (Benson & Harkavy, 2000) smatraju da je američko visokoškolsko obrazovanje u ranoj fazi razvoja treće akademske revolucije, za koju smatraju da je započela padom Berlinskog zida i krajem Hladnog rata, pružajući uslove za revolucionarnu pojavu demokratskog kosmopolitskog civilnog univerziteta, koji je uključen u napredak demokratskog školovanja. Isti autori postavljaju kontroverzno pitanje: zašto bi bogati, prestižni i moćni američki univerziteti trebalo da preduzmu težak posao, pokušavajući da se transformišu u građanske organizacije koje aktivno i svrsishodno prihvataju saradnju sa lokalnim školama i zajednicama kao kategorijski imperativ za novi milenijum? Prema shvatanju Bensaona i Harkavija (Benson & Harkavy, 2000), odgovor je potvrđan iz institucionalnih razloga: ukoliko uspeju, univerziteti će biti mnogo sposobniji nego sada u postizanju svojih samoproglašanih, glasno trijumfovanih misija; unapređenje, očuvanje i prenošenje znanja, kao i pomaganje razvoja visokoobrazovanih, kulturnih, istinski moralnih građana koji su neophodni kako bi se razvilo i održalo optimalno demokratsko društvo, drugi je razlog. Čekovej navodi neke od elemenata za razvoj strategije za obnavljanje civilne misije američkog istraživačkog univerziteta:

1. *Učenje studenata.* Kada je reč o učenju studenata postavlja se pitanje kako istraživački univerziteti mogu da pripreme studente za aktivno učešće u demokratski različitom društvu (Checkoway, 2001). Savremeno društvo zahteva građane koji razumeju sopstvene identitete i komuniciraju sa onima koji imaju drugačije identitete od njihovih. Kao odgovor na prethodno postavljeno pitanje, Čekovej (Checkoway, 2001) ističe tri moguća načina: a) uključivanjem studenata u istraživačke projekte koji ukazuju na važna pitanja u društvu, b) putem uključivanja studenata u predmete učenja zalaganjem u zajednici, kao i c) uključivanjem studenata u aktivnosti sa istaknutom građanskom ulogom.

2. *Uključivanje fakulteta.* Postavlja se pitanje načina na koje univerziteti mogu da uključe svoje članove u nastavu i istraživanje koji uključuju i poboljšavaju zajednice (Checkoway, 2001). Članovi fakulteta mogu da odigraju ključne uloge u obnavljanju civilne misije istraživačkog univerziteta. Oni upravljaju nastavnim programima i predmetima koji mogu da pripreme studente za njihove građanske uloge. One uključuju uobičajene predmete u učionici i predmete koji obuhvataju učenje zalaganjem u zajednici, istraživanja koja se baziraju na potrebama zajednice, predmete u kojima su studenti uključeni u zajednicu i dovode zajednicu kao partnera u učionicu, terenske prakse u kojima studenti rade sa praktičarima iz civilnih agencija, radionice u kojima se timovi studenata uključuju u naporima

zajednice kako bi poboljšali uslove članova zajednice (Checkoway, 2001). Ono što je osnova ovakvog pristupa jeste problemski usmereno učenje u odnosu na disciplinarno bazirano istraživanje (Lagemann, 1997; prema, Checkoway, 2001). S druge strane, potrebno je imati u vidu i prepreke pri uključivanju fakulteta u obnovu civilne misije univerziteta.

U tom kontekstu, Čekovej (Checkoway, 2001) ističe da fakulteti ne moraju uvek svoje profesionalne uloge da posmatraju na ovaj način. Mogu da smatraju kako civilne uloge studenata i problemi društva nisu njihove centralne uloge na univerzitetu. Fakultetske percepcije su oblikovane akademskom kulturom i mogu da se posmatraju u suprotnosti sa idejom o javnim ulogama. Nastavnici i istraživači su posvećeni svojim akademskim disciplinama i profesionalnom polju, i mogu da polaze od stava da se njihove uloge ne prenose na javne uloge uključenog univerziteta ili demokratskog društva. Treću prepreku predstavlja struktura nagrađivanja na univerzitetima, koja se zasniva na rangiranju i vrednosti koju akademska zajednica ima na svom mestu u nacionalnom rangiranju (Checkoway, 2001).

3. *Povećanje institucionalnih kapaciteta.* Za većinu univerziteta obnova građanstva zahteva neku vrstu institucionalnog restrukturiranja. Na jednom nivou odlučivalo bi se o tome da li da se promoviše građanstvo kroz centralizovanu kancelariju, ili kroz kombinaciju decentralizovanih akademskih odeljenja i stručnih škola. Na drugom nivou to bi moglo da znači stvaranje novih institucionalnih jedinica, koje povećavaju interdisciplinarnu interakciju pojedinaca različitih disciplina. Građansko obnavljanje podrazumevalo bi strukture za stvaranje znanja koje je lakše dostupno javnosti. Za razliku od uobičajenih struktura, koje upravljaju jednosmernim tokom informacija – od kampusa u zajednicu u cilju odnosa sa javnošću, nove strukture bi uključile strategije koje uključuju dvosmernu razmenu informacija, dosežu do ljudi na jeziku koji razumeju i promovišu javno razumevanje u društvu (Checkoway, 2001).

4. *Povezivanje demokratije i različitosti.* Javna briga za „obrazovanje za demokratiju“ nije nova. Ona ima istoriju koja seže od Aristotela i Platona, pa sve do Džona Džuija i Džejn Adams. Značaj obrazovanja za demokratiju posebno treba istaći u periodima kada se generalna populacija menja i kada se nove grupe povećavaju u brojnosti. Lazarus (2001) predlaže indikatore institucionalne posvećenosti visokoškolske ustanove građanskoj uključenosti, mereći ih na četiri nivoa – od niske do potpune uključenosti. Lazarus (2001) postavlja nekoliko pitanja za svaki indikator:

- kada je reč o *epistemologiji*, postavlja se pitanje da li institucija sagledava, ceni, podstiče i podržava znanje dobijeno putem iskustava služenja zajednici, kao akademski verodostojnom metodu stvaranja značenja i razumevanja?

- u okviru *pedagogije* kao indikatora, postavlja se pitanje da li institucija ima akreditovane akademske programe koji adresiraju razvoj prioriteta lokalnih zajednica i poboljšavaju sticanje disciplinarnog i interdisciplinarnog znanja (predmeti učenja zalaganjem u zajednici)?

- kada je reč o odnosu *discipline i interdisciplinarnosti*, postavlja se pitanje da li je učenje zalaganjem u zajednici deo malog broja zdravstvenih i društvenih disciplina, ili je ugrađeno u sve discipline unutar institucije i interdisciplinarne programe?

- značajan indikator predstavlja i *razvoj akademskog osoblja*, u okviru kojeg se postavlja pitanje postojanja prilika za nastavnike da razviju svoje veštine u dizajnu kurikuluma učenja zalaganjem u zajednici i refleksivnih metodologija poučavanja, koje povezuju ciljeve razvoja zajednice i ciljeve učenja studenata, kao i da li se univerzitetskim nastavnicima obezbeđuju podsticaji, i da li imaju podršku za razvoj predmeta učenja zalaganjem u zajednici?

- *promocija akademskog osoblja* upućuje na pitanje da li smernice za prepoznavanje akademskog osoblja uključuju i nagrađuju akademski zasnovanu uslužnu delatnost zajednici kao naučnu aktivnost u rangu sa nastavom i istraživanjem?

- kada je reč o *institucionalnom liderstvu*, postavljaju se sledeća značajna pitanja: da li liderstvo na vrhu institucije vidljivo podržava naučnu uključenost sa zajednicama; u kojoj meri se dekan zalaže za podršku građanskoj uključenosti u okviru institucionalne transformacije; u kojoj meri je institucija poznata po svom doprinosu u lokalnoj zajednici?

- takođe, značajna su i pitanja *mehanizama*: postoje li strukture odbora, ili pojedinci u postojećim odborima, koji su imenovani da posreduju u uključenosti putem određenih institucionalnih tela koja donose odluke i da li institucija ima vidljivu, strateški lociranu i lako pristupačnu strukturu na kampusu, koja funkcioniše tako da pomogne predstavnicima akademske zajednice u okviru obrazovanja koje je usmereno na zajednicu i da organizuje odnose sa zajednicom i partnerima uslužnih agencija?

- kao značajan indikator institucionalne posvećenosti visokoškolske ustanove građanskoj uključenosti ističe se i indikator *partnerstva*. Postavlja se sledeće značajno pitanje: da li postoje strukturirana partnerstva između institucija visokog obrazovanja i njihovih okružujućih zajednica i uslužnih agencija?

- *alokacija resursa* takođe može značajno da utiče na nivo uključenosti, pa se postavljaju sledeća pitanja: koji postotak svog godišnjeg budžeta institucije visokog obrazovanja izdvajaju za uključenost u rekonstrukciju i razvoj svoje regije putem naučnog

rada i da li su dostupni podsticaji za nastavnike, da usmere svoje naučne aktivnosti prema razvoju regije?

- poslednji, ali ništa menja značajan indikator podrazumeva *misiju, politike i strategije*. Ovde se kao značajna postavljaju sledeća pitanja: da li izjava o misiji uključuje pojam građanske uključenosti i ukoliko je uključena, da li je ta dimenzija artikulisana u institucionalnim politikama, strategijama i biznis planovima (Lazarus, 2001)?

Još jedan od autora koji se zalaže za civilnu misiju univerziteta jeste i Suzan Ostrander (2004), koja u svojoj komparativnoj studiji o građanskoj uključenosti na pet kampusa kao četiri ključna rezultata izdvaja sledeće:

1. *Promenu i variranje naglaska na osnovnim komponentama uključenosti*. Kada je reč o poučavanju i učenju studenata, ono što se predlaže jeste pristup koji podrazumeva učenje u okviru kojeg je student u centru, transformaciju kurikuluma koja podrazumeva inkorporaciju istraživanja zasnovanih na zajednici, kao i uključivanje predstavnika zajednice koji postavljaju značajna pitanja, koja se nakon toga prenose fakultetu. Od značaja je da se naglasi da organizovane aktivnosti, između ostalog, podrazumevaju i obrazovne aspiracije, produkciju novog znanja – stvaranje intelektualnog okvira koji vodi građansku usmerenost, a istovremeno i proizlazi iz građanskog angažmana (Ostrander, 2004).

2. *Lokalni faktori koji olakšavaju i / ili predstavljaju barijere uključenosti*. Ovaj faktor zavisi od istorijske javne posvećenosti institucije, u zavisnosti od toga kako je artikulisana izjava o univerzitetskoj misiji, da li sadrži strateške ciljeve koji su direktno povezani sa građanskim učešćem i vrednošću povezivanja teorije sa praksom. Da li će lokalni faktori olakšati ili predstaviti barijeru građanskoj uključenosti, zavisi i od toga da li postoji ubedljiv razlog za promenu osnovnog kurikuluma za integraciju građanske uključenosti, i spremnosti i sposobnosti da iskoriste ustaljeno znanje o tome kako da studenti uče. Lokalni faktori koji olakšavaju uključenost podrazumevaju da je fakultet koji učestvuje u radu univerziteta aktivan u okviru uspostavljenih struktura upravljanja fakultetom, koje se mogu koristiti za institucionalizaciju građanske uključenosti, kao i uslovi okruženja koji pokreću ili zahtevaju od univerziteta da postanu aktivno uključeni i osiguraju partnere u zajednici sa kojima saraduju (Ostrander, 2004).

3. *Intelektualne osnove i projekti koji vode novom znanju, uključuju fakultet i institucionalizuju i održavaju uključenost*. Ostrander (2004) ističe da iako su etička i moralna, kao i obrazovna i razvojna objašnjenja važna, ona se ne odnose na možda najvažniju ulogu univerziteta u društvu, a to je otkrivanje i stvaranje novog znanja. Ukoliko se građanski uključen univerzitet definiše samo u etičkim ili obrazovnim okvirima, velike su šanse da će

uključenost nastaviti da bude marginalizovana aktivnost za koju će se odlučiti samo nekolicina. U cilju potpune integracije, institucionalizacije i održivosti, potrebno je stvoriti stabilnu intelektualnu osnovu, koja adresira i definiše univerzitetski intelektualni projekat građanske uključenosti. U nekim slučajevima to uključuje specifikovanje istraživačkih pitanja i konceptualnih problema koji koriste univerzitet kao agenta promene. To podrazumeva određivanje vremenskog trajanja u zavisnosti od lokalnih interesa. Centralno za ovaj strateški problem jeste razvijanje i održavanje ljudskih kapaciteta da žive zajedno u demokratski angažovanim zajednicama. Nadovezujući se se na Djujiev stav da je kreiranje demokratske zajednice pre svega intelektualni problem (Dewey, 1927; prema, Ostrander, 2004), javne škole su najadekvatnije mesto za podsticanje demokratskog zajednicom baziranog odgovora na značajne probleme zajednice.

Benson i drugi (Benson et al., 2000) ukazuju na značaj sprečavanja podele na naučnike i praktičare iz razloga što nijedan ozbiljan problem ne može da bude rešen bez saradnje naučnika i praktičara. U tom kontekstu Djuj ukazuje na opasnost koja preti radu u školi, a ona podrazumeva nedostatak uslova koji potpomažu prodiranje društvenog duha, koji u školi može da bude prisutan samo kada su zadovoljeni određeni uslovi (Dewey, 1970).

4. *Nove organizacione strukture koje povezuju kampus i zajednicu i dele moć i resurse.* Ključni faktor u izgradnji partnerstva sa zajednicom jeste spremnost i sposobnost univerziteta da deli moć, donosi odluke i materijalne izvore sa lokalnom zajednicom. Prva važna strukturna karakteristika je stvaranje slobodnog prostora udruživanja zajednice i univerziteta, ponekad nazvana posredničkom spoljnom organizacijom (Keating & Sjoquist, 2000; prema, Ostrander, 2004). Sledeća značajna karakteristika je prisustvo zaposlenih koji povezuju zajednicu sa univerzitetom. Društveni kontekst u kojem univerziteti deluju, upućuje na niz razloga za jačanje civilne misije univerziteta i podsticanje civilnog zalaganja.

Sintezom rasprave u međunarodnoj akademskoj zajednici, Čulum i Ledić (2010a) navode sledeće razloge za integraciju civilne misije na univerzitetima: aktuelni problemi društva, tržišna orijentisanost savremenih univerziteta, kritika akademskog znanja, kao i slab podsticaj srednjoškolskog programa obrazovanja za aktivno građanstvo, nizak stepen civilnog zalaganja građana. Ipak, usled masovnosti visokoškolskog obrazovanja, kao i izazova koji se odnose na finansiranje, nemoguće je negiranje povezanosti univerziteta sa tržištem, ali se ističe potreba za pronalaženjem balansa između pripreme za tržište rada, pripreme za život aktivnih građana u demokratskom društvu, doprinosa ličnom rastu, uspostavljanju i razvoju napredne baze znanja (Bergan, 2004). Kako navodi Sjur Bergan (2004), ovo nije mali izazov, ali je ključan za našu budućnost i javne vlasti imaju najveću odgovornost. Javne vlasti ovo ne

moгу da učine same i treba da kombinuju zalaganje institucija visokog obrazovanja, studenata i osoblja, kao i privatnog sektora i drugih članova društva. Ipak, generalna odgovornost za uspeh ili neuspeh ostaje u javnom domenu, koji je kolektivna odgovornost za sve nas kao građane demokratskog društva (Bergan, 2004).

Kada je reč o Republici Srbiji, u dokumentu „Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu; obrazovna reforma u Republici Srbiji: strategija i akcioni plan“ (2002) za obrazovanje za demokratiju i građansko društvo (ODGD) ističu se sledeća upustva:

1. *Određenje i ciljevi ODGD-a* baziraju se na višestranom procesu usmerenom na koncept građanstva i uključuje različite dimenzije: politička, pravna, kulturna, socijalna, ekonomska, Evropska i globalna dimenzija.

2. *Veštine i kompetencije za demokratsko građanstvo* deo su socijalnih i životnih veština i pridaju podjednaku važnost znanju i vrednostima, stavovima i sposobnostima za akciju i sudelovanje u demokratskom društvu.

3. *Sistemi podrške obrazovanju za demokratiju i građansko društvo.*

U celini posmatrano, prema zastupnicima civilne dimenzije treće misije univerziteta, ukoliko se treća misija univerziteta bude zasnivala isključivo na povezanosti sa tržištem i komercijalizacijom, uz negiranje njene civilne dimenzije, univerziteti će biti u potpunosti odvojeni od unapređenja zajednica, univerzitetski nastavnici i studenti neće biti pripremljeni za svoju javnu ulogu. Samim tim univerziteti će usled usmerenosti na komercijalizaciju svojih uloga izgubiti na značaju kao društveno relevantne institucije. Na ovaj način doprinosi se tome da pojedinci svoju vrednost u okviru profesije poistovećuju sa vrednošću koju imaju na tržištu čime se istovremeno snižava vrednost većine društveno-humanističkih nauka koje su manje podložne uticajima tržišta. Kako navode Ćulum i Ledić (2011), u brojnim aktuelnim deklaracijama nude se predlozi aktivnosti kojima bi se ojačala integracija civilne dimenzije treće misije univerziteta, a univerzitetima i univerzitetskim nastavnicima pružila podrška u procesu integracije i promena koje je prate.

Iako je nemoguće referisati sve predloge, moguće je izdvajanje sledećih zajedničkih elemenata (Ćulum i Ledić, 2011: 37-38): a) podsticanje civilnog zalaganja studenata putem nastave, istraživanja i niza aktivnosti zalaganja u zajednici; b) analiza i revizija institucionalnih okvira vrednovanja civilnog zalaganja u zajednici, za sve članove univerzitetske zajednice; c) osiguranje jednake primene visokih akademskih standarda izvrsnosti u proceni vrednovanja dostignuća civilnog zalaganja; d) podsticanje međusektorskih partnerstava, posebno putem lobiranja i zagovaranja političkih krugova za analizu i reviziju javnih (obrazovnih) politika; e) podsticanje razvoja partnerstava i

partnerskih projekata s predstavnicima javnog i neprofitnog sektora; f) uspostavljanje partnerstava i partnerskih projekata s osnovnim i srednjim školama, kako bi se obrazovanje za aktivno građanstvo pokušalo učiniti integralnim segmentom svih nivoa obrazovanja; g) podržavanje organizacija koje se bave razvojem visokog školstva na lokalnom, nacionalnom i međunarodnom nivou; h) dokumentovanje i diseminacija informacija o civilnom zalaganju predstavnika univerzitetske zajednice, te razmena primera dobre prakse; i) razvoj saradnje s relevantnim društvenim institucijama, inicijativama i organizacijama civilnog društva, te razvoj saradnje s medijima (Ćulum i Ledić, 2011).

Iznesena zapažanja brojnih autora koji se bave podsticanjem razvoja civilne dimenzije treće misije univerziteta, mogu da posluže kao dobar analitički okvir za pedagošku teoriju, ali isto tako mogu biti i mogućnosti koje se nude za inovacije u pedagoškoj praksi, ukoliko se ova tematika u budućnosti pokaže značajnom.

2.6. Kontroverze o trećoj misiji univerziteta

Po svojoj prirodi pitanje treće misije univerziteta može da se posmatra iz ugla brojnih kontradiktornosti, od kojih prva i najveća treću misiju univerziteta može da definiše kao koncept sa kratkom istorijom, ali dugom prošlošću. Razlog tome je što su univerziteti oduvek na neki način bili povezani sa zajednicom u kojoj deluju. Međutim, nova je pojava sve većeg broja istraživanja na ovu temu, kao i sve dubljeg nivoa i intenziteta interakcija između univerziteta i njegovog spoljašnjeg okruženja. Tendencija ka proučavanju treće misije univerziteta često se zasniva na stavovima autora (Ćulum i Ledić, 2011; Wissema, 2009) da univerziteti nisu i ne mogu da budu izolovane „kule od slonovače“. Slično, univerziteti mogu da se posmatraju na razvojnom putu promena „od hrama do fabrike“ (Nedeva & Boden, 2006). Metaforički rečeno (Goethner et al., 2009) preduzetnički naučnik izaziva Akropolj (antičko svetište) i silazi u Agoru (dno hrama na kojem se okupljaju trgovci i prodaju robu).

Značajno je isticanje činjenice da ni tradicionalni univerziteti koji su okarakterisani kao „hram“, ne isključuju društvenu i ekonomsku relevantnost, ali razlika podrazumeva to da se rad obavlja iz profesionalne dužnosti i službe, a ne kao rezultat ugovorne obaveze (Nedeva & Boden, 2006). Međutim, u neoliberalnim uslovima od znanja se očekuje da ispuni definisane društvene i ekonomske ciljeve koje je moguće proveriti. Drugim rečima, u okviru akademske zajednice proizvodi se ono što može da se proda i što ima direktnu upotrebnu vrednost od strane „kupca“ (Nedeva & Boden, 2006). Time se, prema rečima Bodroški Spariosu „pedagoški proces, koji po svojoj prirodi predstavlja nematerijalno, relaciono i

individualizovano iskustvo, transformiše se u vidljiv, merljiv i instrumentalizovan proces” (Bodroški Spariosu, 2015: 418).

Na sličnim implikacijama, prema shvatanju Boka (Bok, 2005), zasniva se i sintagma „univerzitet na tržištu“. Kritičari tržišne usmerenosti univerziteta ističu da institucionalna autonomija podrazumeva zaštitu od spoljašnjih pritisaka (političkih, ekonomskih i drugih) koji narušavaju akademske vrednosti intelektualne nezavisnosti i poštenja. U tom smislu, Humbolt je smatrao da univerzitet mora da nastupa kao „kula od slonovače“, ali da taj odnos prema svetu ne može da se tumači kao arogantan kao što pojedini kritičari tumače (Rüegg, 2011; prema, Bodroški Spariosu, 2015). Poslednjih decenija „trend“ sve većeg isticanja treće misije univerziteta, prema Benu Martinu (Martin, 2012), uslovio je pojavu dve kontadiktorne teze. Prema pesimističkoj tezi, univerzitet i osnovna istraživanja su u opasnosti. U suštini, univerziteti mogu postati sve što poželeva da budu, ili što tržište od njih traži. Iz ugla pedagogije i andragogije, Bodroški Spariosu (2015) ističe da je *izjava o misiji* potrebna da bi se specifikovao „tržišni proizvod“, a kritičari ovog pristupa ukazuju na činjenicu da iako su novoosnovane agencije nezavisne od univerziteta, pitanje je koliko su nezavisne od pritisaka različitih nosilaca društvene moći i njihovih posebnih interesa (Bodrski Spariosu, 2015).

Drugi, suprotno ovome, pojavi treće misije univerziteta pristupaju optimistično, smatrajući je pokretačem ekonomije znanja. Ovakav pristup se zagovara u okviru Bolonjskog procesa i Lisabonske strategije, gde se ističe sve veći značaj povezivanja obrazovanja sa ekonomijom. Na evropskom nivou, proučavanje razvoja treće misije univerziteta najvećim delom se zasniva na međunarodnim inicijativama evropskih projekata, pa se istraživanja o trećoj misiji univerziteta u najvećem broju slučajeva i povezuju sa evropskom obrazovnom politikom. Koncepti univerzitetskih misija i njihovih redefinisavanja pitanja su trenutnih debata. Ono što posebno naglašavaju Čulum i Ledić (2011) jeste promena koja se desila poslednjih godina, a to je intenzivniji istraživački fokus na aktivnosti treće misije u kontekstu širenja osnovnih i tradicionalnih akademskih delatnosti, nastave i istraživanja, što ima za posledicu značajne promene na univerzitetima, kao i u akademskoj profesiji. Na širinu u određenju pristupa prilikom definisanja treće misije univerziteta (Tabela 4) ističe i Mugabi (2014).

Tabela 4 . Odabrane definicije treće misije univerziteta (Mugabi, 2014: 15)

Autor	Definicija
Asplund & Nordman (1999)	Formalna obaveza da se bude u interakciji sa okružujućim društvom i ekonomskim životom.
Ca (2009)	Aktivnosti univerziteta pored nastave i istraživanja, koje pokušavaju da dopru do društva u celini, putem istraživanja, usluge transfera tehnologije i drugih vrsta veza.
Dan (2012)	Ekonomska upotreba istraživanja, znanja, prava intelektualne svojine, patenata, <i>spin off</i> , prenosa tehnologije, i u širem smislu svega što je u pravcu društva.
Gleeson (2010)	Misija da se uključe zajednice van kampusa.
Gunasekara (2006)	Doprinos univerziteta regionalnom razvoju.
Göransson et al. (2009)	Veza između visokog obrazovanja i društva van prve i druge misije.
Martin & Etzkowitz (2000)	Funkcija doprinosa ekonomiji i društvu.
Montesinos et al. (2008)	Usluge društvu.
Predazzi (2012)	Misija podsticanja dijaloga između društva i nauke.
Raditloaneng (2013)	Služenje zajednici i uključenost
Schoen (2006)	Univerzitetska veza sa neakademske spoljašnjim svetom – industrija, javne vlasti i društvo.
Shore & McLauchlan (2012)	Aktivnosti usmerene prema transferu znanja, povezivanju sa industrijom i komercijalizacijom univerzitetskog istraživanja i nastave.
Thorn & Soo (2006)	Doprinos ekonomskom razvoju i dobrobiti društva.

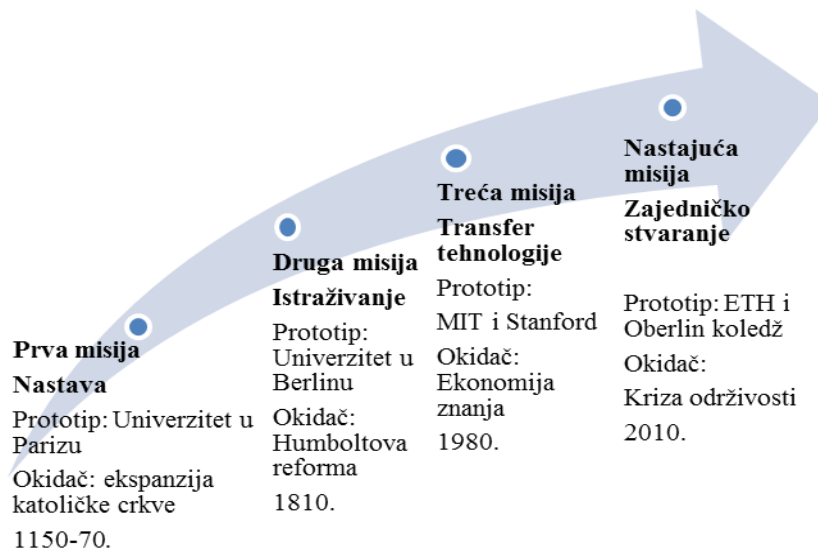
I ovde je moguće uočiti različite pristupe definisanju treće misije univerziteta, ali je u celini primetna veća usmerenost različitih autora na ekonomsku dimenziju. Pojedini autori polaze od stava da uže određenje treće misije podrazumeva isključivo ekonomsku dimenziju dok šire određenje podrazumeva šire aktivnosti diseminacije koje se odnose na društvo u celini (Gulbrandsen & Slipersaeter, 2007). Upravo povezivanje treće misije isključivo sa ekonomskim razvojem dovodi do toga da se treća misija univerziteta često određuje kao komercijalna. U tom kontekstu postoje i brojne kritike, koje otvaraju kontroverzna pitanja postojanja potreba da se u okviru visokoškolskog obrazovanja uopšte piše o trećoj misiji univerziteta i njenoj institucionalizaciji, jer se takva određenja isključivo vezuju za preduzeća u kojima prevladava ekonomska logika, i, suprotno tome, da li je u savremenom društvenom kontekstu moguće izbeći brojna pitanja o odnosu interakcije univerziteta sa spoljašnjom zajednicom.

Laredo (2007) postavlja pitanje zašto se pojam preduzetničkog univerziteta povezuje sa trećom misijom univerziteta, a ne, na primer, sa mogućnošću naučnika da razviju nove originalne istraživačke projekte ili nastavne planove i programe. Hipoteza koju Laredo (2007) postavlja jeste da se univerziteti ne strukturiraju oko tri misije, već da se te tri misije artikulišu različito u zavisnosti od centralnih funkcija koje ispunjavaju: *masovno tercijarno obrazovanje*, čija je glavna karakteristika bečlor diploma; *profesionalna specijalizacija visokog obrazovanja* i istraživanja, sa masterom kao centralnom diplomom i istraživanjima zasnovanim na rešavanju problema; *akademski trening i istraživanje*, sa doktoratom kao centralnom diplomom i člancima kao centralnim aktivnostima. Ono što ovaj autor posebno ističe jeste činjenica da ove različite funkcije pozivaju na različite načine interakcije sa društvom i da su realizovane od strane univerziteta u različitim kombinacijama (Laredo, 2007). Dakle, treća misija univerziteta posmatra se u zavisnosti od vrste institucije. U okviru institucija koje su usmerene na bečlor diplome, treća misija ima za cilj uglavnom oblikovanje i predlaganje adekvatnih kurikuluma prilagođenih potrebama lokalnog zapošljavanja. Institucije usmerene na master diplomu, treću misiju posmatraju kao razvoj „istraživački relevantnog“ portfolija i mastera koji je prilagođen potrebama industrije. Institucije kojima je doktorat centralne tema, treću misiju povezuju sa zajedničkim razvojem istraživačkih aktivnosti sa velikim firmama, strateškim upravljanjem novim intelektualnim pravima, kao i *spin off* kompanijama i učešću u javnim debatama (Laredo, 2007).

Aktuelnost ove tematike zasniva se na činjenici da masovnost visokog obrazovanja beleži stalni porast, čime će u budućnosti ova tematika imati još veći značaj sa brojnim obrazovnim implikacijama. Razumevanje prethodno navedenih složenosti, kao i brojnih kritika, navode se kao razlozi za detaljnije proučavanje treće misije univerziteta i oni su od posebnog značaja za proučavanje perspektiva razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta na teritoriji Republike Srbije. Međutim, otežavajuću okolnost predstavlja još uvek nedovoljna proučenost ove tematike iz ugla akademske zajednice.

Montesions i drugi (Montesions et al., 2008; prema, Dan 2012) treću misiju označavaju kao uslužne delatnosti društvu (*services to society*), kao kompleksan pojam koji obuhvata tri strane: *socijalna treća misija* (univerzitet nudi usluge bez novčane koristi; ove usluge poboljšavaju imidž univerziteta i donose doprinos društvu; neakademsko širenje istraživačkih rezultata; socijalno umrežavanje, izložbe); *preduzetnička treća misija* (univerziteti pružaju usluge kroz povećanje obima prihoda; na primer, savetovanje u industriji, registracija patenta, ugovorno i saradničko istraživanje); *inovativna treća misija* (univerziteti su aktivni u potrazi za preduzetničkim kapitalom, konsaltingom sa vladom,

razvojem i inoviranjem u specifičnim industrijama). Vorli i Nils (Vorley & Nelles, 2008) smatraju treću misiju skupom funkcija koje su različite od obrazovnih i istraživačkih uloga visokog obrazovanja. Određen broj autora (Trencher et al., 2014) u svojoj periodizaciji ističu četiri univerzitetske misije (Slika 3).



Slika 3. Pojava četiri misije sa pokretačima i institucionalnim prototipovima i predvodnicima (Trencher et al., 2014: 168)

U tom kontekstu, prilikom poređenja ključnih svojstava treće i tzv. nove nastajuće četvrte misije uočljivo je da se treća misija posmatra kao isključivo tehnološka i komercijalna (Tabela 5). Iako postoje osnove da se treća misija posmatra na ovaj način (zbog ekonomske isplativosti), ipak ovakav pristup nije sveobuhvatan iz razloga što odnos univerziteta i spoljašnjeg okruženja ne podrazumeva isključivo institucije koje doprinose ekonomskoj dobiti. S druge strane, ovakav način pristupa analizi može da bude dobar indikator dominantnih usmerenja treće misije univerziteta prilikom institucionalizacije, kao i postojećih kritika, koje mogu da posluže kao analitički okvir za trenutnu fazu razvoja institucionalizacije treće misije na univerzitetima u Republici Srbiji.

Tabela 5. Ključna svojstva treće i nastajuće nove misije (Trencher et al., 2014: 158)

	Treća misija	Nastajuća misija
Funkcija	Transfer tehnologije	Zajedničko stvaranje za održivost
Cilj	Doprinos ekonomskom rastu	Stvaranje društvenih transformacija kako bi se materijalizovao održivi razvoj
Model	Preduzetnički univerzitet	Transformativni univerzitet
Paradigma	Logika tržišta i preduzetništva	Održivost
Discipline	Većinom prirodne nauke i inženjering	Širok raspon uključujući društvene i humanističke nauke kao dodatak prirodnim naukama i inženjeringu
Pristup	Zatvoren model inovacije	Otvoren model inovacije
	Orijentisano izumima	Orijentisan na mesto i interesne grupe
	Odgovor na probleme u izolaciji	Sveobuhvatan, sistematičan odgovor na nekoliko protkanih problema
		Sistematska upotreba različitih metoda i kanala
Vremenski okvir	Kratki do srednjeg roka	Srednji do dugotrajnih
Vrsta saradnje	Stručnjaci iz akademske zajednice, industrija i državna vlast	Veliki razmeri saradnje sa stručnjacima, ali i onima koji nisu stručnjaci iz akademske zajednice, industrije, državne vlasti i civilnog društva
Univerzitetski akteri	Fakultet ili studenti, uz pomoć administracije i kancelarija za tranfer tehnologije	Fakultet / istraživači, administracija, povezivanje organizacija i studenata
Glavni pokretači	Specijalizovano naučno znanje	Specijalizovano i multidisciplinarno naučno znanje
	Tehnološke inovacije	Tehnološka i društvena inovacija
		Društveno uključeno znanje i transdisciplinarno međusobno učenje
		Transformacije okruženja
Okruženje	Laboratorije / kontrolisano okruženje (tehnološki parkovi, inkubatori)	Okruženje realnog sveta: posebna lokacija (zajednica, grad, regija i slično)
Katalizator	Tehnički ili naučni problem	Problem održivosti
Kanali	Patenti / pronalasci / licence	Menadžment znanja
	<i>Spin off</i> firme, tehnološki parkovi	Transfer tehnologije ili ekonomskog razvoja
	Konferencije / publikacije	Tehnička demonstracija projekata i eksperimenata
	Konsultacije / snabdevanje diplomcima	Izgrađena reforma i prirodno okruženje
		Društveno-tehnički eksperimenti

Generalno, koncept treće misije univerziteta obuhvata mnoge od zahteva koji se stavljaju pred univerzitete kako bi preuzeli vidljiviju ulogu u podsticanju i vođenju upotrebe znanja za društveni, kulturni i ekonomski razvoj. Kao što Gorason i drugi (Görason, Maharajh & Schmoch, 2009) primećuju, interpretacija funkcije koje treba da se uključe u treću misiju univerziteta varira značajno između zemalja i različitih konteksta (od nemačkog fokusa na transfer tehnologija od univerziteta prema preduzećima, do latinoameričkog koncepta proširenja univerziteta koji služi potrebama zajednice). Dodatni problem prilikom definisanja treće misije univerziteta predstavlja nepostojanje jasne granice u okviru postojećih definicija (Ćulum i Ledić, 2011).

Pojam i terminološko razjašnjenje treće misije različito su definisani od strane brojnih autora. Imajući u vidu činjenicu da su univerziteti oduvek u određenom odnosu sa društvom u kojem deluju, postavlja se pitanje da li je treća misija univerziteta nova ili je postojala od samog nastanka prvih univerziteta. Iako je većina univerziteta uvek služila društvu u okviru nastave i istraživanja, treća misija se često smatra novom funkcijom u kojoj je zalaganje u spoljašnjim zajednicama interpretirano uglavnom u smislu većeg direktnog doprinosa ekonomskom razvoju i prenosu istraživačkih rezultata na intelektualnu svojinu i tržišne proizvode (Etzkowitz, Webster, & Healey, 1998; Martinelli et al., 2008; prema, Mugabi, 2014). Tako, na primer, Izveštaj o visokom obrazovanju u Velikoj Britaniji (*Robbins Report on HE in the UK 1963*) identifikuje prenos zajedničke kulture i zajedničkih standarda građanstva kao jedan od ciljeva univerzitetskog obrazovanja. Sve veće isticanje treće misije univerziteta odražava stanje sveta oko nas, jer društvo nikada do sada nije doživelo tako veliku potrebu za brzom i efikasnom primenom znanja (Gregersen et al., 2009; prema, Mugabi, 2014).

Postoji sve veći broj problema, koji pozivaju na nove modele proizvodnje i širenja znanja (Gibbons et al., 1994; prema, Mugabi, 2014) i promenu usmerenu na bližu interakciju nauke, tehnologije i društva. Ono što Nedeve (2008) primećuje jeste činjenica da su trenutne debate o trećoj misiji oblikovane implicitnim pretpostavkama da ideja univerziteta doprinosi ostvarivanju ekonomskih i društvenih dobiti i da je to skoriji fenomen koji je postao istaknut poslednjih decenija. Uključenost univerziteta i angažovanje u saradnji sa neakademske domenu, posebno industrijom, nije nov fenomen. Univerzitetske funkcije su se uvek razvijale kako bi uključivale nove zadatke. Stoga, prema shvatanju Nedeve (2008), ukoliko se treća misija posmatra kao skup aktivnosti, onda to nije nova funkcija jer je priča o univerzitetu nerazdvojiva od njegove odgovornosti prema društvu i ekonomiji.

Kako ističu Benevort i drugi (Benneworth et al., 2009), ono što je novo jeste obim i dubina interakcije između zajednica i univerziteta. Partnerstva univerziteta i zajednice, uz priznanje da su univerziteti izvor korisnog znanja, apeluju na javne i privatne organizacije, pojedine građane i vlade, te stoga pomažu univerzitetima da mobilišu političku pomoć i kreiraju više priliva. Univerziteti zemalja u razvoju, kojima je hitno potrebna dodatna finansijsku pomoć, na primer, otkrili su da uključenost u aktivnostima treće misije može da poboljša njihovu sliku i finansijsku podršku kroz povećanje zakonodavne pomoći i odobravanja, podršku donatora i podršku javnih i privatnih entiteta (CERI, 1982; prema, Mugabi, 2014).

Vuksanović (2013) ukazuje na posledice okretanja obrazovanja u smeru od saznanjih prema kreativnim procesima učenja i sticanja odgovarajućih veština, znanja i kompetencija, koji nisu isključivo motivisani razlozima koji se tiču rasta i razvoja ličnosti, već se primarno usmeravaju na tržišni potencijal pojedinaca. Međutim, evidentni su i drugačiji pristupi. U tom okviru, Mugabi (2014) navodi sledeće faktore koji opravdavaju proučavanje treće misije univerziteta. To su:

1. *Potreba za znanjem i integracijom postojećeg znanja* koja reflektuje potrebu da visokoškolske ustanove razviju novo znanje i integrišu postojeće, da bi se obratile različitim društvenim potrebama. Čak i u zemljama u kojima su univerziteti oduvek postojali da delom služe i potrebama društva, visokoškolske institucije pozvane su da povrate svoju istorijsku posvećenost javnoj uslužnoj delatnosti (Wade & Demb, 2009; prema, Grandić i Bosanac, 2019b).

U Tabeli 6. predstavljen je razvojni model univerzitetske uključenosti u spoljašnje zajednice (Benneworth et al., 2009). U ovoj podeli predstavljen je razvojni model koji se zasniva na obimu i posvećenosti angažovanosti. Svaki model predstavlja kvalitativno poboljšanje prethodnog nivoa. Iz toga sledi da su ishodi i aktivnosti sa prethodnih nivoa uključeni u one koji se odvijaju na nižim nivoima. Iako je istina da visoko obrazovanje može samo da ublaži sve društvene probleme, visokoškolske ustanove imaju ogromno znanje, ljudski kapital i druge izvore koji u saradnji sa spoljašnjim zajednicama mogu značajno da doprinesu društvu (Wade & Demb, 2009; prema, Grandić i Bosanac, 2019b).

Tabela 6. Razvojni model univerzitetske uključenosti u spoljašnje zajednice (Benneworth et al., 2009: 8)

Model angažovanosti	Karakteristike odnosa	Cilj uključenosti	Univerzitetski cilj	Obim društvenog odgovora	Tipični primeri
1. Pružanje informacije	Indirektno: podizanje nivoa svesti opšte javnosti	Informisanje društva o univerzitetskim planovima, projektima, prilikama, mogućnostima i problemima	Pružanje pozitivne slike visokoškolske institucije u društvu, i otvorenost o aktivnostima	„Univerzitet postoji i društveno je značajan“	Bilten vesti, izdanja u štampi, komentari, medijske najave
2. Javni odnosi	Direktna univerzitetska prisutnost, ali privremena i tematski specifična	Pružanje informacija: razvoj prisutnosti sa zajednicom; zajednički događaji	Postići prihvatanje univerziteta kao aktivnog društvenog partnera (više aktivnosti..)	„Univerzitet je prisutan, aktivan učesnik zajednice“	Univerzitetski predstavnici u kulturnim i umetničkim grupama: neformalne diskusije
3. Diseminacija akademskih rezultata / nalaza	Direktno univerzitetsko učešće u društvenim debatama i diskusijama	Diseminacija osnove univerzitetskog znanja u nastavi i istraživanju	Oblikovanje javnog mišljenja, građenje i jačanje kritičkog društva učenja	Refleksija na univerzitetsku poziciju, prihvatanje, odbijanje, kritika	Konferencije, okrugli stolovi, kongresi, seminari, simpoziji, izložbe
4. Univerzitet kao kulturni uticaj	Direktna, trajna društvena prisutnost kao partnera reaktivna na potrebe zajednice	Poboljšati akademsko mišljenje i diskusije sa kritičkim društvenim perspektivama	Promovisati reflektivne stavove u zajednici i želja da se evoluiraju	Novi zahtevi na univerzitetu od društvenih partnera; novi oblici akcije	Izgradnja kapaciteta kurseva, tehničke pomoći, usluge savetovanja
5. Kritička uključenost	Trajna zajednička planirana interakcija univerziteta / zajednice i upravljanja	Obogaćen društveni razvoj povratna informacija za univerzitetsku praksu	Formiranje transformatorne društvene koalicije bazirane na reflektivnim principima	Aktivno učešće u razvojnim aktivnostima i vođenoj promeni	Participativna društvena promena u društvenim / ekonomskim / ekološkim poljima

2. *Savremeni pogledi na znanje.* Tradicionalni pogledi ukazuju na to da se znanje stvara od cilja, analitičkog i eksperimentalnog rada naučnika, onog koji radi van stvarnog sveta, odvojen od primene njegovih otkrića što se smatra strogo naukom (Mugabi, 2014; Grandić i Bosanac, 2019b). Akademska zajednica svoj razvoj ostvaruje putem publikacija u akademskim časopisima, u okviru prezentacija na konferencijama i slično. Ovakva razumevanja baziraju se na pozitivističkoj epistemologiji, koja naglašava neutralnost

vrednosti i objektivnost, radije nego efektnost kao kriterijum za procenu znanja i stoga ima nenamerne posledice koje se vide kroz idealizovanje odvojenosti, radije nego uključenosti sa vrednostima vođenim problemima politike i društva (Mugabi, 2014; Grandić i Bosanac, 2019b). U uticajnoj analizi promene prirode proizvodnje znanja Gibbons i drugi (Gibbons et al., 1994) ukazuju na značaj drugačijeg pristupa u okviru kojeg prevladava transdisciplinarni pristup, koji je u značajnoj meri uslovljen spoljašnjim razlozima. Tendencija ka brzim promenama kada je reč o savremenim pogledima na znanje ide još dalje, pri čemu se broj učesnika u kreiranju znanja povećava usled čega se uvažava pluralizam i različitost režima znanja.

3. *Pitanja vezana za troškove i poziv na odgovornost.* Izazovi pred kojima se nalaze univerziteti velikim delom odnose se i na način finansiranja, smanjena javna finansiranja, kao i potrebu za dodatnim privatnim finansiranjem. To dovodi univerzitete kao javne institucije u poziciju u kojoj moraju da dokazuju svoju odgovornost prema studentima, vladama, donatorima i društvu. Shodno tome, neke visokoškolske ustanove su prilagodile kurikulume na različite načine: naglašena je vidljivost uključenosti između univerziteta i zajednice u okviru učenja zalaganjem u zajednici, kao i u okviru kolaborativnih istraživanja, ne samo kako bi se susreli obrazovni interesi i potrebe različitih grupa studenata, već i u cilju pripremanja studenata za bolju budućnost, kao i u cilju izgradnje jakog osećaja građanske odgovornosti. Dodatno, postoji i briga, kako unutar, tako i van akademske zajednice, o kvalitetu univerzitetskog obrazovanja i univerziteskih diplomaca. Poslovni lideri, na primer, žale se da današnji diplomci nemaju dovoljno znanja i veštine za rešavanje postojećih problema (Mugabi, 2014). Shodno tome, u visokom obrazovanju zagovaraju se nove pedagogije (Mugabi, 2014; Grandić i Bosanac, 2019b) kao što su učenje zalaganjem u zajednici i kolaborativna istraživanja koja uključuju zajednice u studentsko učenje. Treća misija nudi studentima priliku da stvore nove aktivnosti, saraduju sa spoljašnjim zajednicama i na taj način opravdaju svoje postojanje.

4. *Potreba za finansijskom i političkom podrškom.* S obzirom na to da univerziteti, posebno u zemljama u razvoju imaju potrebu za većom finansijskom podrškom i željni su novih načina da privuku javna i privatna sredstva, otkriveno je da veća angažovanost između univerziteta i zajednice može da stvori takvu podršku (CERI, 1982; prema, Grandić i Bosanac, 2019b). Iako se u pojedinim zemljama treća misija povezuje sa eksplicitnim vladinim politikama, u drugim je to više mehanizam za preživljavanje univerziteta, kako bi se obezbedilo finansiranje iz nevladinih izvora i nadoknadila opadajuća ili nedovoljna državna izdvajanja. U slučajevima u kojima vlade pružaju potpunu ili skoro potpunu finansijsku

podršku institucijama visokog obrazovanja, angažovanje se javlja samo kao stvar nacionalne ili regionalne politike. U ovom kontekstu institucije visokog obrazovanja su državne kreacije i angažuju se u spoljašnjoj zajednici većinom jer nacionalne politike to zahtevaju. U izvesnom smislu, treća misija može da se interpretira kao ideološko oružje koje koriste visokoškolske institucije da prevaziđu opoziciju, da steknu legitimitet i saveznike, da prikupe sredstva iz okruženja (Mugabi, 2014).

5. *Konceptualizovanje treće misije univerziteta.* Konceptualno, prema Mugabiju (2014), treća misija može da bude shvaćena u smislu dva pojma: kao naučna uključenost (engl. *scholarship of engagement*) i kao preduzetnički univerzitet. Analize pojma uključenosti univerziteta najviše se nadovezuju na rad Bojera (Boyer, 1990) koji je ulogu učenosti, kao i rad nastavnika, posmatrao u četiri misije koje se preklapaju, a one su: a) učenost u okviru otkrića; b) učenost u okviru integracije; c) učenost u okviru primene (kasnije preimenovano u uključenost) i d) učenost u okviru poučavanja.

Tipologija aktivnosti za univerzitetsku uključenost može da se proučava putem četiri univerzitetske aktivnosti (Benneworth et al., 2009), kao i osnovnih područja aktivnosti uključenosti, što je predstavljeno u Tabeli 7. Na nastavu i istraživanje kao glavne akademske delatnosti nadovezuje se i uključenost univerziteta koja se ogleda u aktivnostima koje podrazumevaju deljenje znanja i dostupnost univerzitetskih usluga široj zajednici.

Tabela 7. Tipologija različitih vrsta aktivnosti univerzitetske uključenosti (Benneworth et al., 2009: 6)

Područje univerzitetske aktivnosti	Osnovna područja aktivnosti uključenosti
Uključeno istraživanje	R1 Saradnički istraživački projekti
	R2 Istraživački projekti koji uključuju zajedničko stvaranje
	R3 Istraživanja naručena od strane grupa do kojih je teško doći
	R4 Istraživanje o ovim grupama sa povratnom informacijom
Deljenje znanja	K1 Konsultacije za teško dostupnu grupu kao klijenta
	K2 Projekti za razmenu znanja iz javnih fondova
	K3 Izgradnja kapaciteta između teško dostupnih grupa
	K4 Razmene znanja putem studentskih „konsultacija“
	K5 Promovisanje javnog dijaloga i medija
Uslužna delatnost	S1 Dostupnost univerzitetskih sredstava i usluga
	S2 Podsticanje teško dostupnih grupa da koriste sredstva
	S3 Stvaranje intelektualnog doprinosa kao „eksperta“
	S4 Doprinos građanskom životu regiona
Nastava	T1 Podučavanje odgovarajućih praksi angažovanja
	T2 Praktično obrazovanje za građanstvo
	T3 Javna predavanja i serije seminara
	T4 Kontinirani profesionalni razvoj (CPD) teško dostupne grupe
	T5 Odrasli i celoživotno učenje

Makulan i Karvalo de Melo treću misiju definišu kao univerzitetske inicijative u interakciji sa firmama. Oni o trećoj misiji univerziteta govore u okviru dve paradigme: a) *tradicionalna treća misija* koja podrazumeva kancelarije za transfer tehnologije i pružanje tehnoloških usluga, kao i politike koje promovišu interakcije sa kompanijama; b) *napredna treća misija* koja podrazumeva akademsko preduzetništvo (na primer, inkubatori, parkovi, patentni uredi), *spin off* kompanije, zapošljavanje akademskih istraživača kompanija, modernizaciju pravnog okvira za upravljanje univerzitetima, učešće univerziteta u lokalnom ekonomskom i društvenom razvoju. U cilju realizovanja naprednog oblika treće misije univerziteta potrebno je povećati istraživačke aktivnosti u kvalitetu i kvantitetu što bi omogućilo nastavnoj misiji da se poboljša i da bude u stanju da zadovolji potražnju ljudskih resursa, kao i da pruži nova znanja sa visokom ekonomskom vrednošću (Maculan & Carvalho de Mello, 2009).

Bejnagi i drugi (Beynaghi et al., 2006) u okviru analize univerziteta i njihovih misija posebnu pažnju posvećuju pitanju održivog razvoja. Kao scenarijume održivosti za buduće univerzitete u novoj eri navode društveno, ekološki i ekonomski orijentisan univerzitet. Prvi scenario podrazumeva društveno orijentisan univerzitet, sa misijom zajedničkog stvaranja znanja i društvene transformacije za napredovanje održivosti putem društvenog blagostanja i ljudskog razvoja. Drugi scenario podrazumeva ekološki orijentisan univerzitet, koji za misiju ima zajedničko stvaranje znanja, društvenu transformaciju i održivost putem ekološkog poboljšanja. Treći scenario podrazumeva ekonomski orijentisan univerzitet i kao misija se ističe zajedničko stvaranje znanja, strategije i pronalazaka održivosti putem ekonomskog razvoja i preduzetništva. Iako su scenariji kontrastni i posmatrani izolovano, autori (Beynaghi et al., 2006) predviđaju da će se pojaviti neke vrste „hibridnog“ univerziteta, koje će se kretati prema više scenarija, u skladu s različitim snagama, prioritetima i aktivnostima različitih disciplina i odeljenja.

Odnos univerziteta i spoljašnje zajednice potrebno je sagledati i analizirati u svojoj kompleksnosti. Samo na taj način, uvažavajući brojne kritike, a ne zanemarujući ni mogućnosti koje saradnja može da donese, potencijalni rizici i opasnosti mogu da se izbegnu. Gačanović (2014a) ističe kako se u uslovima pojavljivanja „novih potrošača“ istovremeno javljaju i nove vrste „proizvođača“ javnih usluga. Takva stanovišta upućuju na tezu o komodifikaciji univerzitetskih usluga bilo da je reč o nastavi, istraživanju ili nečemu trećem. Pri tome se kritika odnosi prvenstveno na sve veći rast administracije i birokratije koji imaju značajne posledice za naučno-nastavni kadar. Gačanović (2014a) zaključuje da se institucija univerziteta suočava sa značajnim promenama koje su visokopozicionirane na šta ukazuje

uzdrmanost njenih temelja i izlaganje institucije „oku sudu javnosti“ kao imperativu političko-ekonomskog poretka.

U tom okviru sve je veći broj različitih interesnih grupa koje su uključene u proces obrazovanja kao i na pitanje njegovog redefinisanja i reformisanja na svim nivoima. Iako broj interesnih grupa može da bude značajno proširen, na osnovu prethodno proučene literature u Tabeli 8. su analizirane prilike, izazovi, ali i kontroverzna pitanja za predstavnike akademske zajednice, odnosno za univerzitetske nastavnike i studente (Grandić i Bosanac, 2019a).

Tabela 8. Pedagoške implikacije društveno relevantnog univerziteta (Grandić i Bosanac, (2019a: 225)

	Predstavnici akademske zajednice		Neakademska zajednica	
	Univerzitet	Nastavnici		Studenti
Prilike	Promocija univerziteta, podrška i finansiranje, opravdanost i relevantnost univerziteta u društvu, izvori za dalja istraživanja, diseminacija znanja, inovativnost, konkurentnost	Povezivanje gradiva s društvenim pitanjima, bogaćenje istraživačkog rada, ravnomerniji odnos između teorije i prakse	Iskustveno učenje, svest o trenutnim društvenim prilikama, umrežavanje, priprema za karijeru	Konsultacije, tehnička pomoć, izvor studentske i fakultetske stručnosti
Izazovi	Interes spoljašnje zajednice suprotan interesima nauke, naručena istraživanja u korist trenutnih potreba, smanjuje se kritički pristup društvu na račun uslužne uloge, akademski kapitalizam	Preopterećenost: dodatna administracija, nove uloge, nove obuke	Preopterećenost	Fakulteti paternalistički pristupaju zajednici kao manje vrednom partneru - jednosmerno pružaju usluge
Kontroverzna pitanja	Ukoliko studenti nisu društveno angažovani da li univerziteti rade dobro svoj posao? Da li je uloga univerziteta da angažuju studente ili je to odgovornost porodice, individualna i slično? Narušava li se autonomija univerziteta kroz istaknutu saradnju sa spoljašnjim okruženjem? Da li su univerziteti institucije za stalnost ili promene?	Da li student, nauka ili društvena odgovornost treba da budu u središtu nastavničke profesije? Da li su osnovna istraživanja u opasnosti?	Da li je uloga univerziteta da pripremaju studente i za javne ili isključivo profesionalne uloge?	Ima li zajednica odgovarajući kadar i resurse da bude ravnoravni učesnik u saradnji sa akademskom zajednicom? Kako postupiti u situacijama koje podrazumevaju sukob interesa društva / zajednice i univerziteta i nauke?

Savremeni društveni zahtevi rezultiraju sve češćim sintagmama o društveno relevantom i odgovornom univerzitetu. U okviru Globalne univerzitetske mreže za inovacije (*Global University Network for Innovation - GUNI*) istraživanju implikacija visokog obrazovanja pristupa se u okviru zahteva za balansiranjem globalnog i lokalnog (Grau et al., 2017). Posledično, to dovodi do sve brojnijih interakcija predstavnika akademske zajednice sa neakademsom zajednicom. U tom okviru proučavanje terminologije i značenja termina akademske zajednice i akademske kulture dobija na značaju u uslovima savremenih transformacija institucije univerziteta (Gačanović, 2014a) prvenstveno u okviru antropologije i sociologije. Savić (2010) ističe kako akademska zajednica podrazumeva nekoliko različitih formi naučnog života i rada, a oni mogu da se sažmu u četiri parametra: (a) stepen homogenizacije unutar članova, međusobno poverenje temelj je za izgrađivanja svake, pa tako i akademske zajednice; (b) baza sistematizovanih empirijskih podataka koja je dostupna za javnu upotrebu; (c) izgrađivanje naučnog kadra kojeg čini generacijski kontinuitet; (d) inovativnost pojedinaca.

Dakle, elaboracijom prethodno navedenih različitih stavova o trećoj misiji univerziteta, u krajnoj liniji moguće je zaključiti da je ona izazovan koncept sa brojnim mogućnostima, ali i još brojnijim izazovima i opasnostima. Sve veći interes za visokoškolsko obrazovanje rezultira sve brojnijim raspravama koje su često suprotstavljene. Zahtev za pluralizmom pristupa jedini je adekvatan način da se odnos univerziteta sa okruženjem sagledaju u celini (Grandić i Bosanac, 2019). Složenosti sa kojima se suočavaju savremeni univerziteti, a koje mogu da budu od značaja za buduća istraživanja o trećoj misiji univerziteta Pinhero (Pinheiro, 2012) predstavlja u okviru pet sledećih dvosmislenosti:

1. Dvosmislenost namera podrazumeva društvenu ulogu ili misiju. U tom kontekstu, pravi se konceptualna distinkcija između tipova aktivnosti i svrhe koje univerziteti definišu na unutrašnjem nivou koji podrazumeva autonomne funkcije u odnosu na one koje se preuzimaju kao odgovor na spoljašnje potrebe i zahteve, odnosno popularne funkcije (Pinheiro, 2012). Konflikta interesa između popularnih i autonomnih funkcija su posredovani odvajanjem zadataka i podelom rada unutar univerziteta, kao i među različitim vrstama institucija visokog obrazovanja, što je poznato kao horizontalna diferencijacija (Pinheiro, 2012). U okviru navođenja brojnih izazova savremenog društva Pejanović (2019) navodi reči Džejmsa Tobina (James Tobin) da je posao ekonomista da ukažu društvu na postojeću situaciju (opcije, koristi, rizike). Ukoliko se napravi paralela sa visokim obrazovanjem, sve više se ističe značaj i društvena uloga obrazovanja u okviru kojeg je sve veći uticaj pojedinih disciplina u odnosu na to koliko rešavaju društvena pitanja. U tom kontekstu studenti treba da procenjuju

možnosti, koristi i rizike odnosno da razvijaju preduzetničku inicijativu.

2. Dvosmislenost razumevanja uključuje problematiku zasnovanosti jasnih obrazaca uzročnosti između akcija i nameravanih ishoda, odnosno cilja i sredstava.

3. Dvosmislenost istorije ukazuje na vrednost istraživanja nivoa interakcije univerziteta i regionalnih aktera, načina na koji javnost, privatni sektor i lokalna zajednica percipiraju javnu sliku univerziteta, osnovnih promena kada je reč o spoljašnjim očekivanjima, imajući u vidu ulogu univerziteta u regiji, najvećih izazova (manjak studenata, finansiranje). Ovi aspekti su značajni iz razloga što je istorijski proces promena unutar akademskog sistema najbolje okarakterisan kao inkrementalan, nepovezan, kontradiktoran i netransparentan (Pinheiro, 2012).

4. Dvosmislenost strukture podrazumeva kompleksnost načina formalne i strukturne organizacije rada, uključujući obrasce participacije u donošenju odluka. Iako postoje i više strukture, univerzitete karakteriše autoritet na višim nivoima, podrazumeva se orijentacija sa dna (*bottom heavy*). Obrazovne organizacije smatraju se „labavim entitetima” odnosno, veze između unutrašnjih podjedinica su neredovnije i slabije u međusobnom odnosu u poređenju sa drugim organizacijama (Pinheiro, 2012).

5. Dvosmislenost značenja u najširem smislu podrazumeva dilemu da li je dominantan etos nauka ili su to uslužne delatnosti. Uz tehnologiju, ciljeve, unutrašnje aktere, organizacije se sastoje i od društvenih struktura: normativne strukture koja obuhvata vrednosti, norme, bihevioralne strukture, kao i kulturno-kognitivne strukture koja obuhvata identitet, verovanja i razumevanja. Za razliku od prošlosti kada se više isticala normativna struktura, u današnje vreme sve više se ističe značaj kulturno-kognitivne strukture (Pinheiro, 2012).

Uvažavajući navedne tendencije, polazi se od stava da je prisustvo treće misije univerziteta neizostavna pojava na savremenim univerzitetima. Činjenica je da brojne implikacije društvenih zahteva mogu negativno da se odraze na obrazovne ciljeve kao rezultat njihove podređenosti trenutnim društvenim, utilitarnim težnjama. U tom kontekstu, značajno je isticanje i negovanje humanističke dimenzije obrazovanja na svim nivoima obrazovanja u okviru delovanja na ličnost vaspitanika. Međutim, uvažavajući tendencije visokoškolskog obrazovanja koje je više usmereno na obrazovnu u odnosu na vaspitnu dimenziju, kao značajn cilj visokoškolskog obrazovanja, neizostavan je značaj negovanja kritičkog pristupa savremenim tendencijama i očekivanjima koja se stavljaju pred univerzitete i visokoškolske ustanove u celini. Poznavanje i razumevanje različitih uticaja brojnih interesnih grupa na proces visokog obrazovanja neizostavan je deo razumevanja obrazovnih politika za sve učesnike obrazovnog procesa.

3. UTICAJ SAVREMENOG DRUŠTVENOG KONTEKSTA NA CILJEVE OBRAZOVANJA I AKADEMSKU PROFESIJU

Iznesena zapažanja o razvoju univerziteta, kao i primat koji se davao različitim misijama u različitim istorijskim periodima, pokazuju koliko su univerziteti oblikovani socijalnim, kulturnim, religijskim, ekonomskim i političkim prilikama u kojima deluju. Kraj društva rada i ulazak u postindustrijsko doba, prema shvatanju Bela (Bell, 1973; prema, Pavlović, 2006) podrazumeva sledeće značajne promene koje dodatno aktuelizuju značaj visokoškolskog obrazovanja: a) umesto ključne uloge u ekonomiji kakvu je imao primarni sektor (agrikultura, rudarstvo, šumarstvo) u predindustrijskom društvu, ili sekundarni sektor (proizvodnja i prerada industrijskih dobara) u industrijskom, ključnu ulogu u postindustrijskom društvu dobijaju tercijarni (transport, javno snabdevanje), kvartijarni (trgovina, siguranje, finansije) i kvintijarni sektor (zdravstvo, obrazovanje, istraživanje, zabava); b) najčešći profil zanimanja u predindustrijskom društvu je seljak i nekvalifikovani radnik, u industrijskom društvu je to polukvalifikovani radnik i inženjer, a u postindustrijskom društvu ekspert i naučnik; c) najtraženije tehnologije u predindustrijskom društvu su usmerene na dobijanje sirovina, u industrijskom društvu na kontrolu energije, a u postindustrijskom na raspolaganje informacijama; d) temeljni princip predindustrijskog društva je oslanjanje na tradiciju, industrijskog – na ekonomski rast, a postindustrijskog na nauku i znanje. U tom kontekstu Djuj (Dewey, 1970) ističe kako je napredak nauke već u dovoljnoj meri izmenio ljudska shvatanja. Pod uticajem nauke srušene su fizičke prepreke koje su ranije bile barijera između ljudi, čime je olakšana komunikacija među ljudima. To je dovelo do povećanja međusobne zavisnosti, interesa i uverenja da je u interesu čoveka moguće savladati prirodu, što je impliciralo da se poveća usmerenost na budućnost, umesto na prošlost.

Društvena strana problematike vaspitanja i obrazovanja, prema shvatanju Flera (Flere, 1976), posebno do šezdesetih godina 20. veka, višestruko je postala predmetom interesovanja društvene javnosti i većeg broja društvenih nauka. Tome je doprinelo više okolnosti, a pre svega pojavljivanje jednog broja problema u društvu i njihova percepcija od strane javnosti, pri čemu ti problemi prevazilaze pedagoški i unutarobrazovni karakter i postaju širi društveni problemi. U te probleme Fler (Flere, 1976) ubraja društvene disparitete i nejednakosti u institucionalnom obrazovanju i njihov društveni značaj, nezadovoljavanje i nedovoljno zadovoljavanje društveno-ekonomskih zadataka od strane obrazovnih ustanova, sve veće troškove koje obrazovanje predstavlja za društvo (što za njega postaje teško podnosiv teret),

nemire u obrazovnim, posebno visokoškolskim ustanovama, težnje za sticanjem obrazovanja i tokom kasnijeg životnog doba, a ne samo tokom mladosti, organizacione probleme obrazovanja u uslovima kada je institucionalno obrazovanje postalo jedna velika ustanova, probleme neadekvatne uklopljenosti pojedinca u zajednicu (posebno pojava savremene tzv. demokratske porodice), probleme neadekvatne uklopljenosti pojedinca u zajednicu i proširenog devijantnog i agresivnog ponašanja, naročito omladine, pojavu problema koji se ispoljavaju u odnosima među pokolenjima. Iako su ovi problemi opšti i rasprostranjeni u savremenom svetu, njihova suština i oblici ispoljavanja u različitim društvenim i kulturnim sistemima mogu da imaju različita značenja (Flere, 1976).

U tom kontekstu, savremene društvene promene utiču i na pitanja ciljeva obrazovanja i učenja, ukazujući na potrebu njihovog redefinisanja. S druge strane, sve brojnije promene mogu da se analiziraju i iz ugla pretnje univerzitetskoj stabilnosti. U skladu sa savremenim društvenim promenama, neminovno je da brojne društvene promene utiču i na izmenjenu ulogu univerzitetskih nastavnika, što rezultira sve češćim raspravama o (novim) kompetencijama akademske profesije, pri čemu je uočljiva istaknutost društveno relevantnih kompetencija.

3.1. Globalizacija i obrazovanje

Pojam globalizacije je širok i ima brojne i često sporne interpretacije. Spasenović (2019) naglašava kako sve do osamdesetih godina dva desetog veka pojam globalizacije nije bio u fokusu akademskih rasprava, a od tada ne postoji oblast savremenog života koja nije dovedena u vezu s ovim pitanjem. Ipak kao centralna nit fenomena globalizacije, ističe se “ideja da većina savremenih problema ne može da bude adekvatno analizirana na nivou nacionalnih država, već ih je potrebno sagledati u okvirima globalnih procesa” (Skler, 2003: 31). Albah (Altbach, 2004) ukazuje na značaj razumevanja brojnih uticaja kako bi se sprečilo da globalizacija preraste u neokolonijalizam 21. veka. Dominantni procesi globalizacije mogu da se okarakterišu i kao hiperliberalizam u ekonomskom domenu, javno upravljanje, a ne državno upravljanje u političkom domenu i komodifikacija i konzumerizam u kulturnom domenu (Dale, prema, Spasenović, 2019). Kada je reč o pojmu globalizacije, Petkovska (2017) ističe značaj određenja njenog perioda nastanka, koji iz ugla savremenog doba podrazumeva osamdesete godine dvadesetog veka. U tom periodu, pojam globalizacije poprima globalni značaj. U okviru uticaja koji globalizacija ima na obrazovanje pojedini autori (Carnoy, Hallak, & Cailods, 1999) naglašavaju značaj prenošenja veština potrebnih

globalnoj ekonomiji, ali isto tako i kada je reč o reintegraciji pojedinaca u nove zajednice čija osnova su informacije i znanje.

U okviru proučavanja obrazovnih politika kada je reč o odnosu obrazovanja i globalizacije Spasenović (2019) značajnu ulogu pridaje:

- *različitim pogledima na globalizaciju* u okviru kojih zaključuje da iako proces globalizacije ima i svoje dobre strane, ne može da se zanemari činjenica da je ekonomska logika postala dominantna ideja vodilja u mnogim segmentima društvenog delanja, pa tako nije zaobišla ni proces obrazovanja. Generalno najveća pretnja globalizacije, a posebno u obrazovanju jeste potiskivanje principa socijalne pravde;

- u okviru *teorijskih polazišta u analizi globalizacije u obrazovanju* kojima autori pristupaju na različite načine Spasenović (2019) primarni značaj pridaje implikacijama *teorije ljudskog kapitala, teoriji svetskog sistema, kao i teoriji svetske kulture*. Iako se naglašava da je teorija ljudskog kapitala nastala u okviru ekonomije njene značajne implikacije za obrazovanje podrazumevaju činjenicu da se obrazovanje posmatra kao investicija koja u budućnosti donosi korist kako za pojedinca isto tako i za društvo. Unutar teorije svetskog sistema svet se može podeliti na tri grupe zemalja-zemlje centra, poluperiferije i periferije, pri čemu zemlje centra koje imaju ključnu ulogu i u okviru međunarodnih organizacija nameću svoje viđenje sveta i uspostavljaju sopstveni sistem vrednosti koji šire prema ostalom svetu. Posledično, putem obrazovanja usvajaju se osnovne vrednosti kapitalizma i prihvata se kao normalna hijerarhijska priroda podele rada. Teorija (globalne) svetske kulture polazi od stava da u razmatranju globalizacije primarni značaj pridaje se kulturi u odnosu na politiku ili ekonomiju. Implikacije za obrazovanje podrazumevaju činjenicu da su obrazovne institucije mehanizmi putem kojih se vrši difuzija kulturno dominantnih vrednosti i normi. Odnosno, dolazi do globalnog izomorfizma, odnosno da su sve izraženije sličnosti u organizaciji i načinu funkcionisanja institucija u društvima koja se po svojim karakteristikama dosta razlikuju (Spasenović, 2019);

- u okviru *implikacija društvenih i ekonomskih promena na obrazovnu politiku* ističe se da sve do sredine dvadesetog veka obrazovanje nije bilo područje koje je privlačilo posebnu pažnju različitih međunarodnih tela i organizacija (Spasenović, 2019). Nakon osnivanja Uneska (UNESCO) i donošenja *Opšte deklaracije o ljudskim pravima* sve su prisutnije inicijative za definisanje ciljeva i pravca promena obrazovnih sistema na globalnom nivou;

- kada je reč o *globalnim trendovima u obrazovanju* Salberg (Sahlberg, 2016) upućuje na pojavu tzv. globalnih trendova u reformisanju obrazovanja (Global Educational Reform

Movement - GERM) koji prema njegovim rečima ima odlike epidemije i prenosi se se kao virus, čiji su simptomi različiti, a rezultiraju, kako korisnim promenama, isto tako i širenjem „bolesti“ među obrazovnim sistemima. Globalni fenomeni (Sahlberg, 2016) su sledeći: kompetitivnost; standardizacija; sužavanje fokusa u nastavnom procesu na maternji jezik, matematiku i prirodne nauke što u drugi plan stavlja društvene nauke; korporativni model upravljanja; odgovornost nastavnika u odnosu na postignuća učenika na testiranju. Ove trendove potrebno je sagledati kritički u cilju razumevanja kako njihovih dometa isto tako i ograničenja;

- u okviru proučavanja uticaja *međunarodnih organizacija i globalne obrazovne politike*, Spasenović (2019) najveći značaj pridaje proučavanju uticaja Svetske banke, Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), Organizacije Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO). Dodatno, Spasenović zaključuje da za razliku od Svetske banke i OECD-a koje su nesumnjivo ekonomske organizacije, Unesco, iako se drži humanističke orijentacije i ovde su primetne određene promene što ukazuje na sveprisutnije uplitanje tržišnih uticaja na proces obrazovanja.

Kako navodi Vaira (Vaira 2004) metomit globalizacije može da bude sintetisan u tri tačke. To su:

a) *minimalistička država* (ova karakteristika utelovljuje i naglašava smanjenje centralne državne regulative i intervencijske uloge u korist posredovanja, što je artikulisano u procesu povećane decentralizacije i debirokratizacije, smanjenju blagostanja, javnih rashoda i finansiranja, smanjenju regulativne uloge i trenda prema kontroli i evaluaciji performansa i ishoda, upravljanju na daljinu i većem poverenju u tržište i alokativne sposobnosti);

(b) *preduzetništvo / menadžmentizacija* čvrsto je povezano sa minimalizovanjem države i ono je trend povećanog preduzetničkog i menadžmentalističkog obrasca organizacionih promena. Povezano je sa smenama prema postfordističkom režimu u okviru komodifikacije (izražavanje u odnosima i razmenama klijenta / dobavljača), kao i poslovnog etosa u skoro svim vrstama organizacija (visoka fleksibilnost, inovativnost i kvalitet u proizvodnji; proizvodi i rad u skladu sa zahtevima klijenata) i

c) *društvo znanja*. Ova poslednja karakteristika, s jedne strane je povezana sa velikim tehnološkim razvojem poslednjih tridesetak godina, koja je preoblikovala društvene odnose i interakcije, dok je s druge strane povezana s novom retorikom konkurentske prednosti. Središte tehnologije i tehnološkog razvoja stavlja naglasak na proizvodnju znanja i obradu informacija u konkurentske svrhe. Središte tehnologije i tehnološkog razvoja podrazumeva širi i brži tok komunikacija, promenu u profesionalnim strukturama, od manuelnih radnika do

visoko obrazovanih i fleksibilnih radnika znanja, i posledično, na ulogu obrazovnih institucija u stvaranju ljudskog kapitala koji se uklapa u taj razvoj. Rastuća međusobna povezanost zemalja širom sveta, iako ima značajne ekonomske (sa kojom se najčešće i poistovećuje) i političke implikacije, ima istaknut značaj i za proces obrazovanja koji se najdirektnije ogleda u okviru proučavanja obrazovnih politika. Međutim, ukoliko se porede nivoi obrazovanja, promene nastale kao posledica globalizacije najevidentnije su u polju visokog obrazovanja.

Slično sintezi metomitova u tri tačke, implikacijama globalizacije na obrazovanje može da se pristupi i iz ugla tri glavne razvojne dimenzije, sa snažnim implikacijama na obrazovanje i učenje. Te dimenzije su *ekonomska, politička i kulturna* (Milutinović, 2008; Petkovska, 2017).

Ekonomska globalizacija podrazumeva kretanje globalnog ekonomskog poretka zasnovanog 1944. godine na međunarodnoj konferenciji u Breton Vudsu (Bretton Woods), poznate i kao *Bretonvudski sporazum* (Petkovska, 2017). Upravo tada dogovoreni su obavezujući principi međunarodnih ekonomskih aktivnosti i uspostavljen je međunarodni monetarni sistem (Petkovska, 2017). Takođe, činjenica koja je veoma značajna za visokoškolsko obrazovanje je da su upravo tada osnovane prve međunarodne organizacije za monetarnu i finansijsku saradnju, koje su nakon inicijalnih naziva poznate kao Svetska banka, kao i Svetska trgovinska organizacija (WTO). Ova činjenica je od posebnog značaja za proučavanje postmodernih univerziteta i njihove misije internacionalizacije, koja se prvenstveno promoviše u okviru političkih i ekonomskih organizacija (Ćulum i Ledić, 2010a). Dodatno, “ekonomska globalizacija podstiče krupne promene u zapošljavanju i time dotiče jedan od tradicionalnih ciljeva obrazovanja – pripremu za rad” (Milutinović, 2008: 217).

Značajne implikacije ekonomske globalizacije obuhvataju zahteve za sve izraženijom podelom rada, rastućom konkurencijom, promenama u strukturi zanimanja, kao i promenama kada je reč o potrebnim znanjima i veštinama (Milutinović, 2008). U tom kontekstu, od obrazovnih institucija zahteva se da razmotre svoju misiju u svetlu promena. One treba da omoguće usvajanje novih veština i ukažu na značaj sticanja fleksibilnosti, a sve u cilju aktivne participacije pojedinaca u društvima i ekonomijama znanja (Milutinović, 2008). Međutim, ovi ciljevi doživeli su brojne kritike od strane obrazovnih tradicionalista, koji smatraju da univerziteti prestaju da budu mesto za stalnost u korist stalnim promenama. Sledeća implikacija ekonomske globalizacije podrazumeva izradu jedinstvenih obrazovnih standarda kao i kriterijuma školske uspešnosti na što širem nivou, kao i tešnje povezivanje visokog školstva sa zahtevima globalne proizvodnje i tržišta (Milutinović, 2008). I ovaj novi zahtev rezultirao je različitim pristupima. Sa jedne strane, sve više se razvija i promoviše

preduzetničko obrazovanje, dok se istovremeno ističu i brojne kritike nastale kao posledica ekonomizacije visokog obrazovanja, za koje se neretko ističe da “umesto da obrazuje ideale, usmerava se na razvoj kompetencija za rad u pogonima i institucijama” (Laušević, 2010: 87). Ova pojava dovodi do sve većeg transformisanja društveno-humanističkih nauka, koje su pod uticajem društva sve više uslovljene ekonomizacijom visokog obrazovanja (Jovanović-Kranjac, 2013; Laušević, 2010).

Od posebnog značaja je isticanje činjenice da su promene ekonomske globalizacije povezane sa pojavom ekonomije znanja, u okviru koje trgovina materijalnim dobrima biva zamenjena trgovinom informacijama (Milutinović, 2008). Upravo ova činjenica kazuje da je procesu obrazovanja neohodno pristupiti iz ugla njegove sve veće uslovljenosti od ekonomskih činilaca i povezanosti sa njima. U tom kontekstu, tradicionalni pogled na humanističku ulogu univerziteta zamenjuje stanovište po kojem je univerzitet ključni činilac ekonomskog razvoja što dovodi do toga da se i principi rukovođenja preuzimaju od korporacijskih institucija (Jurčević, 2019). Posledično, visoko obrazovanje se udaljava od usmerenosti prema čoveku i njegovim potrebama i postaje glavni mehanizam u postizanju ekonomskih kategorija čime se znanje rascepkava i specijalizira u cilju postizanja zahteva tržišta, potrebama društva i ekonomiji znanja (Jurčević, 2019).

Politička globalizacija, kao druga dimenzija, odnosi se na sveprisutniji uticaj međunarodnih organizacija, a uključuje i pitanja upravljanja koje postaje globalno (Petkovska, 2017). Međutim, u cilju boljeg razumevanja značaja političke globalizacije, potrebno je podsetiti se Vestfalskog mira iz 1648. godine, kao godine priznavanja suvereniteta država i stvaranja međunarodnog sistema nacionalnih država i uspostavljanja prvih principa međunarodnog prava (Petkovska, 2017). Vestfalski ugovor obezbedio je ravnotežu snaga u Evropi uvođenjem principa nacionalne države, ali od sedamdesetih godina dvadesetog veka „teritorijalna nezavisnost država rasla je sa jačanjem uticaja globalizacije, tako da je državama bilo sve teže da kontrolišu društveni život unutar svojih granica” (Petkovska, 2017: 12). Time nastaje politička globalizacija u okviru koje svet postaje uređen kao „globalno građansko društvo“, gde se od nezapadnih država traži promovisanje tekovina demokratskog građanstva, tj. univerzalnih ljudskih prava i vladavine zakona što je uslov svojevrzne integracije sveta (Milutinović, 2008).

Kulturna globalizacija ističe neohodnost prihvatanja moralnih standarda u shvatanju dobra i zla, kao i u moralnom ponašanju, koje predstavlja značajan uslov održivog razvoja (Milutinović, 2008). U tom kontekstu govori se o globalnoj etici koja se određuje kao sistem zajedničkih vrednosti, a one su (Milutinović, 2008: 216): a) ljudska prava i odgovornosti, b)

demokratija i građansko društvo, c) zaštita manjina i slično. Petkovska (2017) ističe kako je, za razliku od ekonomije i politike, manje jasno šta se podrazumeva pod kulturom. Međutim, u okviru kulturne globalizacije, kao jednu od aktuelnih tema Petkovska (2017) navodi bojazan od jednoobraznosti kulture koja je sve više rasprostranjena, a najčešće joj se pristupa u okviru sintagme o „mekdonaldizaciji društva“, terminu koji je uveo američki sociolog Džordž Ricer (George Ritzer). Ovaj termin dobija svoju primenu i u okviru visokoškolskog obrazovanja koje sve više postaje unificirano. U tom kontekstu Parker i Džej (Parker & Jay, 1995; prema, Ćulum i Ledić, 2010: 23) upozoravaju kako se univerziteti transformišu od „kule od slonovače“ u *McUniverzitate* koji nude široko dostupnu i standardizovanu uslugu. Činjenicu da je i kultura postala nov izvor konflikta potvrđuje sukob između globalnog i lokalnog (Milutinović, 2008). Sa jedne strane kultura je sve homogenizovanija, dok sa druge strane postaje parohijalna, poprima obeležja zajednica i na neki način postaje plemenska, što može da pokrene nepoželjne procese izolacije. Međutim, kako naglašava Petkovska (2017) određeni broj teoretičara odbija tezu o homogenizaciji kulture iz razloga što se u različitim delovima sveta konzumiranje istih proizvoda razlikuje kao posledica prilagođavanja lokalnoj kulturi.

Held (Held, 2003; prema, Spasenović, 2019) izdvaja tri škole mišljenja kada je reč o pojačanoj međuzavisnosti u različitim aspektima života na razmatranje uzroka i posledica globalnih procesa - *hiperglobaliste, skeptike i transformacioniste* uz naglašavanje činjenice da svaku od grupa sačinjavaju autori iz ugla različitih teorijskih i ideoloških pozicija. Hiperglobalisti su ujedinjeni oko ideje da je globalizacija isključivo ekonomski fenomen. Unutar ove grupe s jedne strane zagovornici neoliberalizma podržavaju dominaciju tržišnih principa u upravljanju društvenim životom, kao i poštovanjem individualnih ljudskih prava i sloboda, dok socijalisti i neomarksisti savremenu globalizaciju posmatraju kao trijumf tlačiteljskog globalnog kapitalizma (Held, 2003; prema, Spasenović, 2019). Skeptici globalizaciji pristupaju kao mitu. U tom okviru polaze od stava da je stepen globalne (ekonomske) integrisanosti u današnje vreme manji nego ranije, i iz tog razloga veći značaj pridaju regionalizaciji u odnosu na globalizaciju. Skeptici, suprotno hiperglobalistima, smatraju da se svet ne ujedinjuje već se deli, a kao dokaz za to navode podelu na blokove: evropski, pacifičko-azijski i severnoamerički. Treću, najbrojniju grupu čine transformacionisti koji globalizaciji pristupaju kao realnom procesu koji ima snažne uticaje na društvo, na institucije vlasti, kao i na ekonomiju. Transformacionisti polaze od stava da globalizacija restruktuiše moć, funkcije i autoritet nacionalnih vlada. S jedne strane odbacuju shvatanje hiperglobalista da globalizacija doprinosi krizi suverenosti nacionalne države, a s druge strane ne slažu se ni sa skepticima da nije došlo do promena u tom pogledu (Spasenović, 2019).

U cilju definisanja procesa prilagođavanja globalnih proizvoda lokalnoj kulturi sociolog Ronald Robertson (Ronald Robertson) uvodi pojam *glokalizacije* (Robertson, 2014). U okviru hijerarškog polja visokog obrazovanja (Ordorika, 2006) o visokom obrazovanju razmišlja kao o postojećem svetskom polju moći. Pri tome, univerziteti postoje istovremeno u tri interaktivne dimenzije: (a) direktno su povezani u okviru zajedničkih globalnih mera, uključujući disciplinarnu mrežu; (b) preuzimaju najvišu ulogu u nacionalnim sistemima visokog obrazovanja i neretako su usko povezani sa vladinom politikom; (c) imaju više lokalizovanih jedinica. Međutim, standardizovane mere akademskih ishoda postaju međunarodna sila homogenizacije koja univerzitete različitog porekla, tradicije i uloga baca u zajednički proces takmičenja u nejednakim uslovima i sa nejednakim mogućnostima za uspeh (Ordorika, 2006). Na ovaj način globalno tržište visokog obrazovanja deluje kao moćan mehanizam koji reprodukuje nejednakosti između različitih vrsta univerziteta, različitih regija ili zemalja sa izuzetno diferenciranim pristupom koji je povezan sa intelektualnim i materijalnim resursima (Ordorika, 2006).

U celini posmatrano, odnosu globalizacije i obrazovanja može da se pristupi: a) iz ugla brojnih novih mogućnosti i prilika za proces obrazovanja (povećane šanse za međunarodnu saradnju, interdisciplinarnost, brža dostupnost novih informacija i podataka), b) dodatnih odgovornosti koje se nalaze pred univerzitetima u okviru uticaja međunarodnih organizacija (društvene, ekonomske), ali isto tako i c) opasnostima koje mogu da rezultiraju negativnim posledicama (učešće u donošenju odluka o reformama u obrazovanju od strane institucija koje nisu primerno usmerene na obrazovanje, često su ekonomske ili političke). Dodatno, sve prethodno navedeno utiče i na redefinisavanje ciljeva obrazovanja, što utiče i na drugačiju usmerenost ne samo u okviru osnovnih akademskih delatnosti, već i kada je reč o odnosu univerziteta sa društvom u kojem se nalazi, odnosno shvatanju višestrukih univerzitetskih misija.

3.2. Pluralistički pristup ciljevima obrazovanja

Polazeći od stanovišta da je koncept obrazovanja bez osmišljavanja njegovih ciljeva analitički nejasan jer je obrazovanje svrhovita delatnost, ciljevima se pristupa kao opsežnim fenomenima koji čine prirodu i suštinu čoveka i njegovog očovečavanja, ali isto tako i na prirodu i suštinu društva i njegove strukture (Savićević, 2002). Kako tvrde Čulum i Ledić (2011), ukoliko se ciljevima obrazovanja pristupi u najširem smislu oni predstavljaju željene učinke obrazovanja. Posmatrani u užem (didaktičkom) smislu, oni predstavljaju polaznu

osnovu za univerzitetske nastavnike prilikom definisanja nastavnih programa. Obrazovni ciljevi predstavljaju smernice za univerzitetske nastavnike prilikom odabira sadržaja, nastavnih metoda i tehnika, ali su isto tako i usko povezani s percepcijom misije univerziteta.

Generalno, pitanje ciljeva obrazovanja veoma je složeno i kompleksno. Ciljevi su uvek u određenom odnosu prema posledicama, pa kada su u pitanju ciljevi Djui (1970) ističe značaj vođenja računa i o tome da li određena radnja poseduje unutrašnji kontinuitet ili predstavlja zbir činova u okviru kojih se radnje obavljaju sukcesivno. Takođe, značajno je isticanje merila dobrih ciljeva, u okviru kojih Djui (1966) ističe sledeće: a) postavljeni cilj mora da izrasta iz postojećih uslova; b) cilj mora biti prilagodljiv, mora da pruža mogućnost promene kako bi se prilagodio okolnostima (prvobitni cilj je samo probna skica); c) cilj uvek mora da predstavlja oslobađanje delatnosti (Dewey, 1970).

Bez obzira na činjenicu da u antičkom periodu nisu postojali univerziteti, u kontekstu proučavanja različitih univerzitetskih misija značajno je Aristotelovo pitanje svrhe obrazovanja, za koje nudi tri moguća odgovora (Turajlić, 2013): a) stvaranje učenog čoveka, koji u isto vreme unapređuje i lično i opšte znanje; b) učenje vrlinama i poštovanju društvenih, etičkih i moralnih normi; c) obučavanje ljudi za profesionalne poslove u cilju zadovoljenja materijalnih i društvenih potreba. U Platonovoj koncepciji društvo određuje ciljeve obrazovanja i pojedinac je potčinjen državi koja određuje ukupan građanski život. Sadržaj, opravdanje i granice života pojedinca zasnivaju se na doprinosu koji taj pojedinac ostvaruje kao član socijalne sredine (Jeger, 1991; prema, Milutinović, 2008). U kontekstu proučavanja, ciljevi obrazovanja su izvedeni iz društva kojem je pojedinac podređen i čijim interesima služi tako što svaki pojedinac radi poslove za koje ima najviše sposobnosti. Već ovde je primetna instrumetalna funkcija obrazovanja u cilju zadovoljenja i podređenosti obrazovanja društvenim potrebama.

U okviru proučavanja promena na savremenim univerzitetima, kada je reč o ciljevima obrazovanja, značajno je isticanje razvoja osobe, koje se proklamuje najvažnijim ciljem obrazovanja i smatra se pretpostavkom razvoja ostalih dimenzija društva (Pastuović, 2012). Međutim, u okviru proučavanja odnosa univerziteta i društva od značaja je upravo proučavanje razvojnog doprinosa obrazovanja, koji pored razvoja osobe podrazumeva i razvoj ekonomije, politički, kao i sociokulturni i ekološki razvoj (Pastuović, 2012). U tom kontekstu od značaja su odgovori na pitanja ko uopšte određuje ciljeve obrazovanja (Trnavac, 1995; prema, Milutinović, 2008) i na pitanje prirode i karaktera ljudskog rada, shvatanja čoveka i njegove prirode, tradicije, stanja pedagoške nauke, ambicije samih ličnosti, društvene zajednice, ideološka i politička shvatanja. Od prethodno navedenih, u okviru proučavanja

odnosa univerziteta i njegovog spoljašnjeg okruženja u demokratskim društvima, najrelevantniji su *društvena zajednica*, kao i uticaj *ideoloških i političkih shvatanja*. Za razliku od autoritarnih političkih sistema, u okviru kojih je bilo jasno da ciljeve obrazovanja biraju ljudi koji su na vlasti, u demokratskim društvima situacija prestaje da bude tako jasna (Milutinović, 2008).

Suhodolski (1974) ističe kako je izvođenje ciljeva vaspitanja iz društvene stvarnosti i njenih razvojnih perspektiva komplikovan zadatak, koji zahteva specijalna istraživanja i specijalne kvantifikacije. Usled brojnih kritika nastalih kao rezultat prilagođavanja univerziteta tržišnom konceptu (Altbach et al., 2009; Bok, 2005; Liessmann, 2008), značajno je i isticanje pitanja odnosa spoljašnjih i unutrašnjih ciljeva obrazovanja, pri čemu je u prvom slučaju reč o „instrumentalnim“ ciljevima, koji su usmereni na postizanje određenog cilja, nasuprot unutrašnjim ciljevima koji imaju izraženu unutrašnju vrednost (Savićević, 2002; prema, Milutinović, 2008).

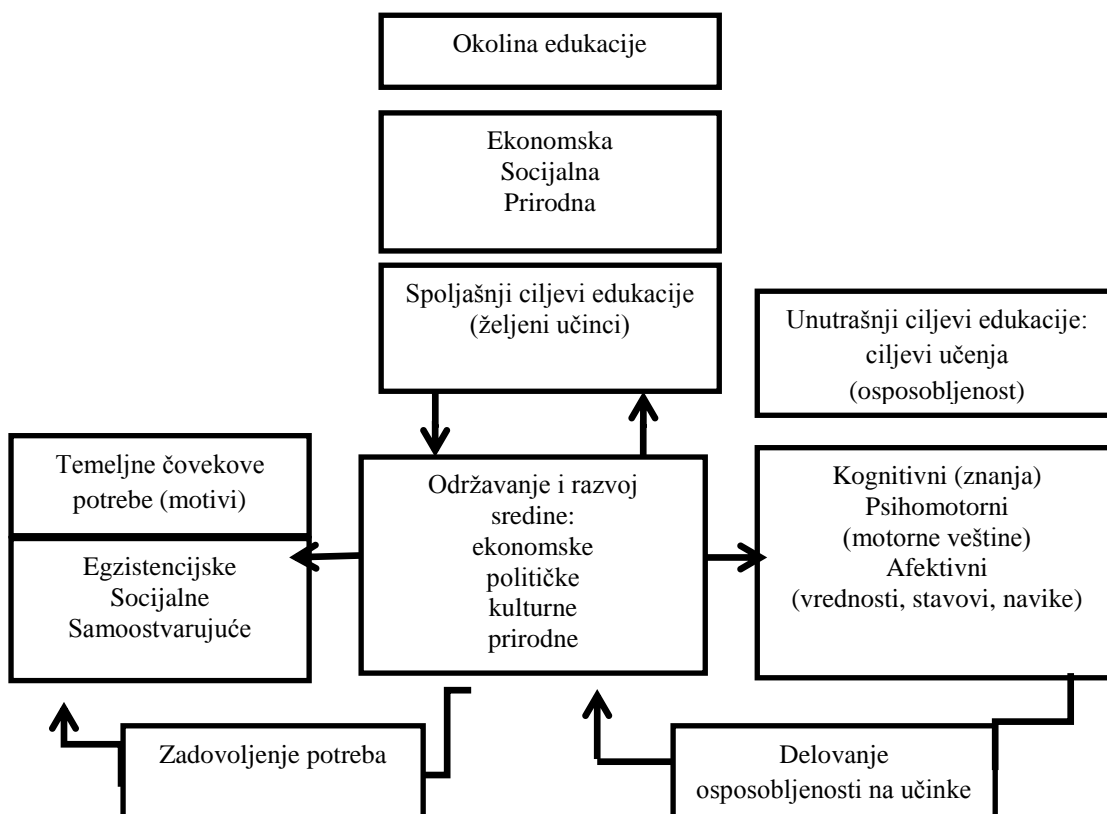
Jedna od *antinomijskih protivrečnosti* o kojoj govori Bruner (2000), uključuje pitanje značaja funkcije obrazovanja kako bi pojedinci ostvarili svoj puni potencijal, ili je ipak funkcija obrazovanja da se pojedinci podrede reprodukciji kulture i društveno-političkih ciljeva. Supps (Suppes, 1995) između ostalih govori o antinomiji *metoda*, odnosno postavlja pitanje da li u obrazovanju primarnu ulogu treba da ima razvoj opštih sazajnih sposobnosti, ili savladavanje specifičnih profesionalnih veština. Još jedna od često navođenih antinomija u obrazovanju podrazumeva sukob između pedagogije esencije i pedagogije egzistencije (Suhodolski, 1974). Pedagogija esencije interesuje se za problematiku *formiranja ličnosti*, dok je u fokusu interesovanja pedagogije egzistencije problematika *pripremanja za život*. U okviru podudarnosti društvenih i individualnih potreba ističe se kako:

... angažovana ličnost svesno i odgovorno pokreće glavnu problematiku određenog vremena. Angažovanje nije osiromašenje ličnosti putem njenog sužavanja. Ono je bitan uslov njenog autentičnog razvoja, do kojeg jedino na taj način može doći. Angažovanje je misaona otvorenost, ono glavno svojstvo zahvaljujući kojem ljudi uspevaju da odbace postignute formulacije i da sagledaju nepoznate, a važne perspektive, da napregnu uobrazilju kako bi se ovaj svet sagledao drugačije i istinitije. U takvom angažovanju dolazi do pomirenja 'ljudske' i 'građanske' egzistencije.“ (Suhodolski, 1974: 203).

Savremeno društvo definiše sledeće ciljeve visokog obrazovanja (Turajlić, 2013): a) obrazovanje u cilju ličnog razvoja; b) istraživanje u cilju povećanja, održavanja sveukupne baze znanja, kao i praktične primene dobijenih rezultata; c) društvena odgovornost ustanove uključuje odgovornost za ekonomski razvoj, jačanje veze sa okruženjem, preuzimanje aktivne

uloge u smislu jačanja društvene kohezije, kao i promovisanja društvenih i kulturnih vrednosti. Upravo ovako postavljeni ciljevi mogu da se posmatraju u okviru isticanja značaja razvoja različitih univerzitetskih misija.

Pojedini autori (Egan 2001; prema, Milutinović, 2008) razloge za krizu obrazovanja vide u neujedinjenosti različitih ciljeva obrazovanja. U tom kontekstu, kao relevantna, uzima se podela ciljeva obrazovanja na akademske, profesionalne, društvene (građanske i kulturne) i personalne (prema, Milutinović, 2008: 12). Upravo u okviru koncepcije o celoživotnom učenju sve više se ističe značaj ciljeva obrazovanja koji su uslovljeni sredinskim činicioma. Kao što je predstavljeno na Slici 4, u okviru spoljašnjih obrazovnih ciljeva od posebnog značaja su uticaji na ekonomsku, političku, kulturnu i prirodnu sredinu.



Slika 4. Uslovljenost ciljeva učenja (Pastuović, 1999; prema, Obralić i Obralić, 2012: 242)

Ciljevi obrazovanja određuju se i kao željeni izlazi, ishodi i učinici obrazovnog sistema (Pastuović, 2012). U tom kontekstu, pod izlazima iz obrazovnog sistema isti autor podrazumeva kvantitativni aspekt obrazovne produkcije izražen brojem studenata koji su završili studije. Pod ishodima iz obrazovnog sistema podrazumevaju se ostvarena kognitivna, psihološka i afektivna postignuća osoba koje se obrazuju i vaspitaju. Konačno, učinci

obrazovanja obuhvataju promene u ekonomskoj, socijalnoj i sociokulturnoj i prirodnoj okolini obrazovanja, koje su rezultat promenjenog ponašanja ljudi nastalog pod uticajem obrazovanja (Pastuović, 2012). Dakle, učinci podrazumevaju doprinos obrazovanja ekonomskom rastu i razvoju, pitanjima demokratizacije i inkulturacije stanovništva čime se tematika obrazovnih učinaka dovodi u vezu sa tematikom treće misije univerziteta. Međusobna uslovljenost unutrašnjih i spoljašnjih ciljeva, između ostalog proizilazi iz činjenice što se unutrašnji ciljevi po pravilu izvode iz zahteva okoline, pri čemu se ističe i značaj vođenja računa i o razvojnim obrazovnim motivima osobe. U tom kontekstu značajno je da se istakne kako potrebe okoline u odnosu na potrebe pojedinaca mogu da budu u većem ili manjem raskoraku. Kada je reč o odnosu unutrašnjih i spoljašnjih ciljeva, značajno je i isticanje nemogućnosti ostvarivanja spoljašnjih ciljeva ukoliko nisu ostvareni unutrašnji, međutim, obrnuto ne mora da bude slučaj, odnosno ostvarenost unutrašnjih ciljeva ne mora da podrazumeva i ostvarenost spoljašnjih ciljeva (Pastuović, 2012).

Kada je reč o ciljevima koji su nametnuti spolja, Djui (1970) naglašava da ono vodi ka odvajanju sredstava od cilja. Takav cilj je utvrđen i krut i on nije podsticaj inteligenciji u datoj situaciji, već je to upravljanje nametnuto spolja da se obave određene radnje, za razliku od cilja koji izrasta unutar same radnje kao plan koji u isto vreme usmerava i cilj i sredstvo. U vaspitanju, spolja nametnute ciljeve obrazovanja karakteriše izraženo naglašavanje ideje pripreme za daleku budućnost, kao i za to što se rad nastavnika i učenika pretvara u mehaničku i ropsku radnju umesto na slobodnu i uravnoteženu delatnost (Dewey, 1970).

U okviru kritike komercijalizacije univerziteta, pojedini naučnici, kako ističe Bok (2005) porast broja profitabilnih delatnosti pronalaze u nedostatku određenog cilja na univerzitetu i ističu da s obzirom da su izgubili iz vida jasan cilj, pored nejasne posvećenosti „visokom kvalitetu“ univerziteti se zbog raznovrsnih interesovanja rasplinjuju i na taj način stvaraju vakuume u koje neometano uleću materijalni interesi. Međutim, Bok ističe neslaganje s ovakvim stavom ističući kako mnogi fakulteti i katedre tačno znaju koji su im ciljevi, i da su upravo to delovi institucije u kojima komercijalizacija uzima najviše maha, kao i da ukoliko je na univerzitetima prisutna intelektualna zbrka koja pospešuje komercijalizaciju, ona se nalazi pre među sredstvima. Takođe, Bok (2005) naglašava kako je u cilju održavanja želje za profitom neophodno imati jasnu predstavu o vrednostima koje su potrebne da bi univerzitet svoje ciljeve ostvario uz visok stepen kvaliteta i integriteta, jer ukoliko vrednosti oslabe i postanu nejasne, želja za sticanjem novca se brzo širi institucijom.

Na pitanje kako možemo znati u kojoj meri je dobro određen cilj obrazovanja, Avramović (2003:110) navodi sledeće kriterijume koji sugerišu valjanost ciljeva obrazovanja:

a) ciljevi treba da budu rukovođeni merom doprinosa kvalitetu obrazovanja; b) usklađenost sa obrazovnim standardima, odnosno sa sistemom obrazovanja (kojim znanjima i veštinama studenti treba da ovladaju); c) da li je izvodiv i realan s obzirom na sredstva (finansije, kadrovi, programi); d) da li uzima u obzir vreme (brze realizacije ili dugoročne); e) da li je društveno koristan (koliko odgovara osnovnim potrebama društva i njegovih pojedinih delova); f) da li je deo kontinuiteta ili diskontinuiteta (obrazovanje ne trpi revolucije); g) da li minimalizuju vanobrazovne interese u definisanju obrazovnih ciljeva. U skladu sa koncepcijom doživotnog učenja, sledi da bi ono trebalo da obuhvati tri nivoa (*Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report, 2005*): a) *personalni i kulturni razvoj*; b) *socijalni razvoj* i, konačno, c) *profesionalni razvoj*. Doživotno učenje tako podrazumeva transformaciju, redistribuciju i ponovno usaglašavanje individualnih i društvenih perioda učenja. Obrazovanje za demokratiju i građansko društvo proces je doživotnog učenja (O'Shea, 2005) usmeren na sledeće ciljeve: participaciju, partnerstvo, socijalnu koheziju, jednakost, odgovornost i solidarnost.

U kontekstu obrazovanja za demokratiju i građansko društvo kao obrazovni proces Ošea (O'Shea, 2005) navodi sledeće izraze: delovanje, aktivno učenje, kooperativno učenje, kritičku analizu, razvoj kurikuluma, evaluaciju, usmerenost na onog ko uči, doživotno učenje, razmišljanje, istraživanje, obuku nastavnika. Kada je reč o ishodima, isti autor navodi ishode koji se odnose na razumevanja (kognitivni ishodi), stavove (afektivni ishodi), ponašanja (pragmatički ishodi), koji teže da budu ostvareni kod pojedinih studenata.

S obzirom na popularnost sintagme doživotnog učenja, u cilju povećanja racionalnosti rasprave o savremenoj obrazovnoj politici, značajno je isticanje i mitova o svemoći doživotnog učenja (Pastuović, 2012). U tom kontekstu ističe se sledećih pet (Abramovitz, 1996; prema, Pastuović, 2012) dvojakih tvrdnji. Prvi od mitova podrazumeva činjenicu o tzv. poluživosti svih znanja i veština, drugi se odnosi na tvrdnju da svi ljudi treba da budu spremni na promenu zanimanja više puta u toku radnog veka, treći mit uključuje izjavu da brzina i radikalnost tehnoloških promena čini besmislenom obuku zasnovanu na širokom strukovnom kurikulumu, četvrta zabluda ukazuje na to da obuka treba isključivo da bude usmerena prema aktuelnim potrebama preduzeća, pod izgovorom o neizvesnosti budućnosti, i konačno poslednji mit podrazumeva tvrdnju da doprinos različitog stepena formalnog obrazovanja razvoju nacionalne ekonomije nije isti i da zavisi od razvijenosti zemlje (Pastuović, 2012).

U celini posmatrano, ciljevi obrazovanja oduvek su mogli da se posmatraju u okviru njihovih antinomijskih protivrečnosti. Istina je da su univerziteti oduvek bili u nekoj vrsti interakcije sa zajednicom u kojoj deluju. Međutim, kao posledica sve veće uslovljenosti

univerziteta koji služe tržišnim mehanizmima (Altbach, 2009; Bok, 2005; Brennan, 2007), kao i procesa globalizacije, koji ovu interakciju dovodi u sve šire razmere, pitanje određenja ciljeva obrazovanja je dodatno otežano. U tom kontekstu, Evropska unija, kao i ciljevi koji se navode u Lisabonskoj strategiji, sve više naglašavaju povezivanje univerziteta sa ekonomijom. Ipak, ovakav pristup rezultirao je brojnim kritikama o zanemarivanju humanističke dimenzije, čiji je najistaknutiji kritičar Konrad Pol Lisman (Konrad Paul Liessmann). Lisman (Liessmann, 2008) oštro kritikuje sintagmu *društva znanja*, za koju smatra da je zabluda koja vodi teoriji neobrazovanosti. Nijedna od ovih pozicija ne može da bude posmatrana bez kritika. Činjenica je da je u visokoškolskom obrazovanju sve zastupljenija terminologija koja se prvenstveno vezuje za preduzetništvo i menadžment. Iako bi bilo iluzorno očekivati potpunu odvojenost visokog obrazovanja od ekonomskog konteksta, potrebno je posvetiti pažnju i sve brojnijim kritikama, kao i uticaju ovih kritika na budućnost univerziteta. U poslednjim decenijama novinu u obrazovanju čine konstantni zahtevi za njegovim redefinisanjem od strane predstavnika različitih sektora društva. Dodatno, razvoj obrazovanja sve više se proučava iz ugla pritisaka koje obrazovnim institucijama nameće spoljašnja zajednica, dok je ranije razvoj obrazovanja najvećim delom bio uslovljen sopstvenom unutrašnjom dinamikom (Milutinović, 2008). Uloga univerziteta u obezbeđivanju „zaštićenog prostora“ intelektualnog, vremenskog, fizičkog i političkog jeste da omogući ljudima, individualno i kolektivno, da razmišljaju o nezamislivom, da pomere granice mogućeg, da reflektuju i ponovo procenjuju. Nije „kula od slonovače“ (*ivory tower*), već sigurno okruženje razdvojeno od interesa i dnevnih pritisaka (Brennan et al., 2004). Postavlja se i pitanje da li je u današnjem društvenom kontekstu uopšte moguće postojanje univerziteta kao „kule od slonovače“. Istorijske i savremene diskusije o odnosu obrazovanja i vaspitanja prema društvu i obratno, prema shvatanju Avramovića (2006: 166), moguće je klasifikovati na nekoliko opštih stanovišta: obrazovanje je poluga društvenog razvoja – *instrumentalizam*; funkcija obrazovanja i vaspitanja je da obezbede reprodukciju društvenih odnosa – *tradicionalizam*; obrazovanje nema moć da menja društvo – *konzervativizam*; obrazovanje može da menja društvo – *revolucionarnost*.

Ukoliko se ovaj odnos primeni na visoko obrazovanje potrebno je imati u vidu trenutne okolnosti. Sve je veći broj interesnih grupa u okviru kojih se obrazovanje posmatra kao “uslov ekonomskog napretka, kao instrument borbe protiv nezaposlenosti, glavna poluga naučnog i tehnološkog progressa, nužna pretpostavka kulturnog razvoja društva, uslov socijalnog progressa, jednakosti i osiguranja demokratskih vrednosti, kao i pasoš individualnog uspeha” (Milutinović, 2008: 212). Takođe, Čulum i Ledić (2011) navode dodatna očekivanja

od strane različitih interesnih grupa sa kojima se suočavaju savremeni univerziteti: evropske institucije računaju na univerzitete kao predvodnike u stvaranju najkompetivnije ekonomije; vlade računaju na povećanje visokoobrazovnih građana u cilju njihovog doprinosa razvoju nacionalne ekonomije; roditelji očekuju kvalitetno obrazovanje koje vodi ka razvoju uspešne karijere i brzom zaposlenju; tržište rada zahteva visokospecijalizovane stručnjake koji su usmereni na inovacije i spremni na celoživotno obrazovanje; civilno društvo očekuje i pomoć i stručnu saradnju u rešavanju značajnih aktuelnih potreba i problema zajednice (globalni i lokalni nivo); upravljačke strukture se približavaju tržišnim mehanizmima i principima delovanja koji se zasnivaju na merljivim pokazateljima uspešnosti rada univerzitetskih nastavnika.

Obrazovanje je pozvano da pruži odgovarajući odgovor na pojave i procese koji zajedno pružaju novi kontekst za obrazovanje, i oni koji su odgovorni za njegov budući razvoj i ne mogu ignorisati sledeće promene (Papadopoulos, 1995; prema, Milutinović, 2008): rast informacija i znanja prožima sve aspekte socijalnog i ekonomskog života što utiče i na promenu u okviru tradicionalnih modela saznanja, sistema vrednosti kao i oblika ponašanja; zapanjujuća brzina celokupnog tehnološkog razvoja ne samo da pokreće ekonomsku restrukturaciju, često rezultira i negativnim socijalnim posledicama, koje su neodvojive od promena na tržištu rada, a rezultiraju i zahtevima za novim veštinama koje su potrebne u društvima i ekonomiji znanja; ekonomska nesigurnost i visok nivo nezaposlenosti, pri čemu je značajno isticanje činjenice da posebno pogađaju mladu populaciju, vodeći ih ka marginalizaciji, sa svim pretnjama koje ta činjenica ima na koheziju i stabilnost demokratskih društava; demografski trendovi utiču na promene u okviru uzrasne strukture stanovništva; povećana međuzavisnost zemalja u ekonomskom, kulturnom i političkom smislu dovodi do globalizacije tržišta rada, takođe sa različitim posledicama kada je u pitanju mobilnost dobara i ljudi; izrastanje novih socijalnih interesa (na primer, briga za prirodnu okolinu i zdravlje, briga za promovisanje građanskih i demokratskih vrednosti); promene u stavovima o načinima upravljanja i finansiranja javnih servisa sve više se pomeraju prema decentralizaciji i prenosom odgovornosti na lokalni nivo. Kastels (Castells, 2001; prema, Brenan et al., 2004) sugeriše da su univerziteti podložni i implicitnijim pritiscima matičnog društva i da ova kombinacija implicitnih i eksplicitnih pritisaka lokalnih i univerzalnih funkcija stvara kontradikcije u njihovim ulogama. Osoben karakter svakog sistema visokoškolskog obrazovanja zavisi od načina upravljanja ovim kontradikcijama. Sve prethodno navedno ukazuje na činjenicu da promene obuhvataju i pitanje javne svrhe univerziteta i visokog

obrazovanja, što ukazuje na značaj različitog viđenja misije i javne svrhe univerziteta, koji su oblikovani u okviru interakcije sa spoljašnjim okruženjem (Ćulum i Ledić, 2011).

3.3. Uticaj i implikacije ideologije na univerzitete

Na početku XXI veka, obrazovanje je jedna od krucijalnih oblasti u kojima se za prevlast bore različiti identiteti, koji posledično određuju prirodu samog obrazovnog procesa (Baćević, 2006). Otvaranje univerziteta prema spoljašnjem okruženju dovodi do intenziviranja uticaja društvenih okolnosti na univerzitete i celokupno visokoškolsko obrazovanje, koji su pod uticajem različitih ideologija. Prema shvatanju Milutinović (2008) pojmu ideologije može da se pristupi na različite načine. U negativnom značenju predstavlja iskrivljenu svest, odnosno neistine, poluistine ili nepotpune misli, suprotno, u pozitivnom značenju pod ideologijom se podrazumeva sistem vrednosnih postavki koje se „nalaze u preporukama“. Takođe, postoji i vrednosno neutralna upotreba pojma ideologije i u tom slučaju ideologija označava misaonu tvorevinu koja prenosi jednoj grupi ljudi vrednosno značenje sveta i norme koje su potrebne za delovanje (Milutinović, 2008).

Meklar (McLaren, 2013: 184) ukazuje na to da su ideološki procesi povezani sa proizvodnjom i predstavljanjem ideja, vrednosti i verovanja na način na koji se oni žive ili praktikuju na nivou svakodnevnice. Takođe, isti autor naglašava da bez ideoloških okvira – ili već postojećih zajednica diskursa – ne bismo mogli da tumačimo iskustvo, niti da razumemo svet oko nas. Dodatno, značajno je isticanje kako pozitivnih, tako i negativnih funkcija ideologije. S jedne strane ideologija pruža sisteme inteligibilnosti, standardizaciju vokabulara u cilju razumevanja svakodnevnog života, dok su sa druge strane ideološki okviri uvek selektivni, delimični i pozicioni, omogućavaju shvatanje, ali ograničavaju druge vidove stvaranja smisla (McLaren, 2013). Poseban značaj razumevanja i kritičkog pristupa institucionalizaciji ideologije Meklar naglašava zbog skrivenosti dominantnih odnosa, u okviru kojih pojedinci mogu da budu obmanuti i da održavaju asimetrične odnose moći i privilegija u okviru dominantnog sociokulturnog poretka. Ratković (1970) polazi od stava da su Marks i Engels prvi dali naučno objašnjenje društvene pojave ideologije. Po njegovom shvatanju, podela rada, a posebno podela na materijalni i duhovni rad, krajnji je i prvi istorijski koren ideologije. Kako ističe isti autor, odnos između nauke i ideologije je složen i sa kretanjem društvenih odnosa promenljiv “nauka pruža najpotpuniju moguću istinu o datim uslovima, a to saznanje može biti suprotno postojećim ideološkim predstavama, kao što se u

drugom slučaju ideološka shvatanja mogu poklapati s naučnim istinama” (Ratković, 1970: 31).

Unutar četiri funkcije univerziteta, koje su prema Katelsu (Castells, 2001; prema, Brennan, King, & Lebeau, 2004) dominirale u različitim istorijskim periodima, prva je upravo u prenošenju ideologije. Druga funkcija odnosi se na univerzitete kao mehanizme selekcije i socijalizacije dominantnih elita. Treća funkcija je da stvaraju i šire znanje, često smatrana za najznačajniju, ali je prema Kastelsu relativno manjeg značaja, jer funkcije naučnog istraživanja često preuzimaju instituti (u Evropi i mnogim zemljama u razvoju), ili su unutar laboratorija manjih firmi (na primer, Japan). Četvrta, koja je najtradicionalnija i danas najviše istaknuta, jeste obuka kvalifikovane radne snage, odnosno „profesionalni univerzitet“. Kastels zapaža kako u viševekovnoj istoriji univerziteta nijedna od ovih funkcija nije potpuno nestala, a krajem 20. veka one su modifikovane i drugačije prioritetizovane, u skladu sa novonastalim okruženjem (prema, Spasojević i dr., 2012).

Prisutnost ideologije na univerzitetima ističe i Dimić (Dimić, 2011), naglašavajući kako je razapetost univerziteta između nauke, nacije i države rezultirala time da se ideja univerziteta pretvorila u ideologiju univerziteta. Meklaren (McLaren, 2013) navodi da skrivena agenda, odnosno „pedagogija prećutnog“, nije ništa novo, mada su je ideološki instrumenti države učinili prefinjenijom nego pre, svodeći njenu ulogu na deformisanje znanja, koje su pretvorili u diskretan i dekontekstualizovan skup veština, koje su organizovane na način da služe interesima velikih kompanija, (McLaren, 2013). Snažne obrazovne implikacije ideologije ističe i Milutinović (2008), naglašavajući kako različite ideologije imaju različite vizije o ciljevima obrazovanja i učenja, o izboru sadržaja i organizaciji nastave, kao i ulozi i položaju nastavnika i studenata u obrazovnom procesu. U društvu znanja pojavile su se nove ideologije, a Delanti (Delanty, 2003) je identifikovao tri: postmodernizam, neoliberalizam i treći način, čije uticaje na visokoškolsko obrazovanje predstavlja na način koji ćemo predstaviti u nastavku.

Postmodernizam se obično ne posmatra kao ideologija. Generalno, smatra se napadom protiv ideologije (Delanty, 2003). Uticaji postmodernizma mogu da se posmatraju u umetnosti, filozofiji, muzici, arhitekturi i kulturi. Jedna od osnovnih karakteristika postmodernizma je dovođenje u pitanje i odbacivanje temeljnih postavki modernizma, u okviru kojeg se težilo objektivnosti i razumu. Značajna karakteristika postmodernizma podrazumeva koegzistenciju raznovrsnih načina života pri čemu se odbacuje ideja o razumevanju sveta pomoću velikih narativa (Milutinović, 2008). Jedna od značajnih implikacija postmodernizma je tvrdnja da su “obrazovne institucije deo socijalnog, političkog

i ekonomskog sistema, koji se potvrđuje putem korišćenja tekstova oficijelnog znanja” (Milutinović, 2008: 155). Generalno, postmodernizam može da se posmatra kao napad na ideologije. Ipak, kako ističe Delanti (2003), postmodernizam poseduje neke od osnovnih karakteristika ideologije, nudeći sveobuhvatno tumačenje modernog društva u trenutnoj formaciji, i obuhvata mnoge karakteristike društva znanja. On je postao moćna ideologija koja daje intelektualnu legitimaciju relativizmu. Dok nastoji da bude nova kritička filozofija koja bi se oslobodila restrikcija modernističkih misli, posmodernističko mišljenje postalo je slavljenje nemogućnosti politike i moći kao neodvojivih od znanja. Modernistička politika zasnovana je na pretpostavci o razlici između znanja i mišljenja, koja je počivala na postojanju klase koja proizvodi znanje i sposobna je da ga definiše. Postmodernizam je zasnovan na kontradiktornosti koja je postala očigledna samo u drugoj fazi postmodernizma, kada je početna dekonstruktivna faza ušla u opadanje: sve više je počela da se definiše u duhu modernosti. Ovo je posebno evidentno u skorijem okretu unutar posmodernističke misli – na oporavak sebe, zajednice, religija i politike (Delanty, 2003).

Jedan od najznačajnijih uticaja postmodernizma u visokom obrazovanju prema shvatanju Delantija (2013) je ideologija mnogostrukosti, koja je došla sa napuštanjem modernističke ideje kurikuluma. Sve je pitanje izbora, jer nema konačnih stanovišta, čime se može utvrditi valjanost. Stoga se javlja institucionalna forma modula, koji je dizajniran, upakovan i konzumiran u odnosu na studentsku potražnju. U tom kontekstu, “postmodernistički kurikulum treba da izraste iz lokalnog konteksta i da predstavlja fluidno i fleksibilno sredstvo ispitivanja personalnog i grupnog identiteta, kao i socijalnih, političkih i ekonomskih problema” (Milutinović, 2008: 156). Još jedan značajan pristup ideološkom nasleđu postmodernizma podrazumeva razbijanje ideje o Bildungu, po kojem prvenstveno univerzitetsko obrazovanje, kao osnovni cilj ima razvoj ličnosti i njeno usavršavanje do punih potencijala pojedinca (Baćević, 2006). Posledično, obrazovanje umesto mesta za realizaciju intelektualnih potencijala i racionalne selekcije najtalentovanijih, u savremenom svetu postaje deo tržišta (Baćević, 2006). Meklaren (McLaren, 2013) postmodernom stanju pristupa kao aktivnom procesu, koji istovremeno podrazumeva i borbu za kontrolu kontradikcija i različitosti i akumulaciju različitosti, suzbijanje borbe protiv disutopije i veličanje individualnog samoodređenja. Kao rezultat toga ističe šizofreniju društva.

Neoliberalizam kao ideologija, prema shvatanju Delantija (Delanty, 2013), traži rekonstrukciju društva u imidžu političke doktrine. Burdije (Bourdieu, 1999) ukazuje da je neoliberalizam utopija jedne eksploatacije bez granice, koja je preinačena u politički program, ali koja uz pomoć ekonomske teorije na koju se poziva, dolazi do toga da se poima kao naučni

opis stvarnosti. Dok postmodernizam odbacuje ideju društva kao pojam kulture, neoliberalizam odbija društvo u ime sveprisutnog tržišta (Delanty, 2013). Neoliberalna ideologija razvila se krajem sedamdesetih godina kao projekat moćnih i uticajnih grupa, a njen uticaj je neizostavan u svim sferama života (Spasenović, 2019). Neoliberalizam je imao veliki značaj za visoko obrazovanje u okviru fraze da ne postoji društvo, već samo tržišta i pojedini potrošači. Rezultat neoliberalne revolucije je zapravo generalno povećanje birokratske kontrole, što nigde nije vidljivo kao u visokom obrazovanju u kojem je neoliberalizam uticao na formiranje *McUniverziteta*, koji najavljuje dolazak masivnog univerziteta, u kojem je obrazovanje profesionalna organizacija i istraživanje je standardizovano neoliberalnim razmišljanjem, gde su ideologije efikasnosti i kontrole dovele do značajnog restruktuiranja visokog obrazovanja u mnogim zemljama (Delanty, 2013). Pojedini autori (Lock & Lorenz, 2007), upućuju na pojavu menadžerističke ideologije u okviru metamorfoze visokog obrazovanja u kojem se javne službe dovode u vrstu upravljanja u okviru koje se povećavaju direktne i indirektno metode kontrole u cilju povećavanja produktivnosti, povećavanja profita i smanjivanja troškova.

U novom birokratskom obliku, oblici univerzitetske administracije se oblikuju, smanjujući autonomiju nastavnika i transformišući univerzitet u Fordističku organizaciju masovne proizvodnje visokog obrazovanja (Parker & Jary, 1995; prema, Delanty, 2003). Ono što se javlja kao posledica je veća upravljačka snaga, strukturna centralizacija, povećan broj studenata, eliminacija neefikasnosti. Legitimitet treba postići kroz efikasnost. Ideološkoj zaslepljenosti može da se pristupi i iz ugla usmerenosti institucija visokoškolskog obrazovanja na rang liste. Jedna od najznačajnijih, PISA, kako je Lisman (Liessmann, 2008) u podnaslovu kritike društva znanja naziva „Ludilo rang liste“, upućuje na vrednovanje i rangiranje na osnovu ekonomsko-poslovne, a ne humanističke paradigme, čiji ideali se sve više eliminišu. Neoliberalizam se posmatra kao snažan izvor ekonomske efikasnosti u okviru (Spasenović, 2019): državne deregulacije, privatizacije i afirmacije tržišta; slobodne cirkulacije kapitala; smanjivanja javnih izdataka za zdravstvo, obrazovanje i socijalnu zaštitu; smanjivanje pomoći zemljama u razvoju.

Žiru (Giroux, 2013) ističe kako je za neoliberalistički pogled na visoko obrazovanje centralna tržišna paradigma, koja želi da eliminiše stalna radna mesta (*ternure*), pretvori društvene nauke u službe za pripremu posla i smanji većinu fakulteta na status honorarnih i privremenih radnika, ako ne i na jednostavno podređene klase potčinjenih radnika. Dodatno, isti autor ističe da neoliberalizam, ne samo da podriva građansko obrazovanje i javne vrednosti i brka obrazovanje sa treningom, nego on, takođe, tretira znanje kao proizvod,

promovišući neoliberalnu logiku koja škole posmatra kao tržišne centre, studente kao potrošače, a fakultete kao preduzetništva (Giroux, 2013). Posledično, ukoliko se komercijalizacija i komodifikacija univerziteta ne smanje, visoko obrazovanje će postati još jedna od brojnih institucija koje su nesposobne da podstiču kritičko ispitivanje, javnu raspravu, pravdu i javne vrednosti (Giroux, 2013).

Logika korporativnog univerziteta čini više nego smanjenje moralne i političke vizije, i praksi koje su neophodne za održavanje demokratije i pojma društvene uključenosti, takođe, podriva razvoj javnih prostora, gde su pitanja neslaganja, kritičkog dijaloga, društvene odgovornosti i društvene pravde pedagoški vrednovana, shvaćena kao fundamentalna da bi studentima pružila znanja i veštine koje su poželjne i ključne za rešavanje problema sa kojima se suočavaju i pojedine nacije i svet (Giroux, 2013). Ističući značaj Freirea, njegove kritičke i revolucionarne pedagogije, Meklaren (McLaren, 2013) podvlači značaj Freireove svesnosti da je uvođenjem slobodnog tržišta demokratija izbegla da reši problem socijalne pravde i time posredno dovela u opasnost sistem obrazovanja. Fokusirajući se na univerzitete i akademsku nauku, Nedeva i Boden (Nedeva & Boden, 2006) procese koji su nastali pod uticajem neoliberalizma posmatraju uz isticanje negativnih posledica, koje kao kranji rezultat mogu da dovedu do gubitka kapaciteta za održavanje baze znanja unutar sistema nauke. Autorke navode tri promene koje su vidljive u britanskoj nauci i konceptualizovane su kao proizvod tri međuzavisne dinamike: a) sve veća zavisnost od neoliberalne ideologije i diskursa vlasti; b) proces rekonstrukcije odnosa između vlade i nauke; c) rezultirajuće preoblikovanje same nauke.

Kao osnovne obrazovne norme pedagoga koji su usmereni na neoliberalizam, Laušević (2010) ističe fleksibilnost, mobilnost i težnju za zapošljavanjem. Značajno je da se napomene kako ovi obrazovni ciljevi nisu bili isključeni iz klasične ideje obrazovanja, već su samo isticali druge komponente na osnovu kojih su gradili obrazovne paradigme (Laušević, 2010). Suprotno neoliberalnim, u doba prosvetiteljstva prevladavali su klasični humanistički ciljevi obrazovanja, koji su akcenat stavljali na slobodu, autonomiju, samosvest i duhovno prožimanje sveta. Vremenom, ovi ciljevi su zamenjeni drugim, čime je veći akcenat stavljen na društvene ciljeve obrazovanja. Obrazovni kritičari, koji podvlače društveni karakter znanja, tvrde da ljudi upravo saradnjom sa drugima mogu bolje da razumeju društvene posledice svojih postupaka. Isticanjem društvom definisanog načina na koji se znanje proizvodi, stvara se nova osnova za preispitivanje vrednosti i mehanizama za regulisanje društvenog poretka.

Freire i Šor (Freire & Shor, 1987; prema, McLaren, 2013) ukazuju na zarobljenost obrazovanja u mreži kapitalističkih društvenih odnosa čineći da ekonomski dinamizam ima

uticaja na pedagogiju stavljajući naglasak na osnaživanje pojedinca u radu na sebi i samodovoljnosti, pri čemu naglasak na sopstvu predstavlja obrazovni ekvivalent zaljubljenosti u usamljenog preduzetnika. Posledično, time se putem obrazovanja doprinosi očuvanju kapitalističke države koja je destabilizovana stalnom diferencijacijom i reteritorizacijom kapitala, a nju jača brzo prenošenje informacija koje doprinose nesagledivom obrtu unutar finansijskih tržišta (Freire & Shor, 1987; prema, McLaren, 2013). Još jedna kritika uticaja neoliberalizma, koji prodire u proces visokoškolskog obrazovanja, podrazumeva zahteve za razvoj preduzetničkog obrazovanja, koje može da se posmatra kao prikriveni način uvođenja kapitalističkih vrednosti, koje su u sukobu sa humanističkim vrednostima poput pravednosti, učestvovanja i opšteg dobra (Lackeus, 2015b).

Britanska antropologija obrazovanja neoliberalizmu pristupa iz ugla kvantitativnih i kvalitativnih metoda procenjivanja kvaliteta obrazovnog procesa u okviru sintagme *audit culture*. Baćević (2006) je zadržava u originalnom obliku, koji u prevodu sa latinskog znači čuti, a u ekonomiji i poreskom sistemu se odnosi na sistematsku i redovnu kontrolu finansijskih izveštaja i dokumentacije, čime bi najpribližniji prevod bio, kako ističe ista autorka – *revizorska kultura*. Značaj proučavanja ove tematike, i iz ugla obrazovanja, proizlazi iz činjenice da je ovaj termin dobio sve širu upotrebu i za procese zvanične provere, procene, kontrole ili verifikacije, čime je svoju upotrebu dobio i u obrazovanju gde podrazumeva kvantitativne i kvalitativne metode procene kvaliteta i uspešnosti obrazovnih programa (Baćević, 2006).

Kao implikaciju revizorske kulture, Baćević (2006) ističe zamenu individualnog pedagoškog razvoja, u okviru kojeg se razvoj studenata procenjivao u odnosu na to koliko su napredovali jeziku tržišta, u okviru kojeg se ističe isplativost, efikasnost, performativnost, procena kvaliteta i produktivnost (Baćević, 2006). Takođe, zaposleni na univerzitetima se susreću sa procenama uspešnosti ne samo od strane kolega, redovnih inspekcija od strane različitih posredničkih institucija, već i sa sve većom podložnošću proveru i spoljašnjoj kontroli (Baćević, 2006). Uticajima kulture revizije bavi se i Gačanović (2014b) koja ukazuje na to da govoriti o kulturi revizije znači diskutovati o pojavi određenog vrednosnog sistema zasnovanog na standardizovanim mehanizama kontrole rada i merenja proizvoda rada čime se formiraju globalno prepoznatljivi kulturni obrasci. Uopšteno govoreći, narativ o kulturi revizije u okviru visokog obrazovanja upućuje na prisutnu krizu institucije univerziteta nad kojom su prevladali tržišni uticaji (Gačanović, 2014).

Prema shvatanju Delantija (2003) treća ideologija je značajna jer je zamenila ekstremnu verziju neoliberalne ideologije, kombinujući je s bazičnom posvećenošću

programu društvenog blagostanja i ideji odgovorne države. Ali to je novi razvoj, iako naziv ima poreklo u pisanju Karla Manhajma, koji ima svoj ideološki program generalno smatran manifestom, a napisao ga je Antoni Gidens (prema, Delanty, 2003). Treći način ima svoje centralne ideološke poruke ideja o refleksivnosti. Refleksivna teza ima nekoliko aspekata. Jedna teza je da ljudi mogu da oblikuju svoje znanje u okviru svojih životnih projekata i da je razvoj u ekonomiji znanja osnažujući. Termin *osnaživanje* je deo retorike trećeg načina (Delanty, 2003). Ono što leži u osnovi ideje o refleksivnosti jeste da ljudi sve više koriste znanje da oblikuju svoj život, karijeru, zdravlje, osiguranje. Ovo znanje je refleksivno, jer ga ljudi koriste da generišu više znanja i sve više prisvajaju u svakodnevnim kontekstima. Ono što se naglašava jeste da nije jasno postoji li razlika između refleksivnosti i fleksibilnosti. Treći način veliki deo svoje inspiracije pozajmljuje od neoliberalizma, ali je uhvaćen u osnovnoj protivrečnosti – da mora da uskladi neoliberalizam i socijaldemokratiju, državu i tržište (Delanty, 2003). Kontradikcija je rešena postmodernim jezikom. Treći način je izuzetno neprecizan, sa terminima koji imaju smisla samo u odnosu na nešto drugo, pa se može definisati samo na osnovu onog što nije, Delanti kao primer navodi izraz *dobro upravljanje* ili pojam *uključivanja*. Društvena inkuzija je deo retorike trećeg načina, ali je ovo termin koji ima kontradiktornosti u odnosu na prevazilaženje nejednakosti, s obzirom na to da je politika društvene inkluzije samo da se unese unutra ono što je bilo spolja, dok je nejasno pitanje smanjivanja nejednakosti. Socijalno uključivanje može da rezultira većom, a ne manjom nejednakošću (Delanty, 2003).

Meklaren (McLaren, 2013) ukazuje na složenost vremena u kojem se nalazimo, a ta složenost je rezultirala rascepom između našeg spoljašnjeg i unutrašnjeg sveta. Meklaren citira Anu Dinerstejn i Majka Nirija koji razjedinjenost povezuju sa procesom disutopije, apstraktne krize teorije. U tom okviru ističe kako je disutopija nije samo privremeno odsustvo utopije već najznačajniji projekat našeg vremena, u okviru političkog veličanja kraja društvenih snova (McLaren, 2013). U tom okviru naglašava se kako postmoderno stanje podrazumeva aktivan proces koji istovremno podrazumeva i borbu za kontru kontradikcija i različitosti i aklamaciju različitosti što posledično dovodi do šizofrenije društva. Zatim, ističu činjenicu da ukoliko se različitost i kontradikcije ne mogu eliminisati političkim ili filozofskim voluntarizmom, utoliko se disutopija mora nametnuti. Između ostalog kao primer navode treći put u politici zajedno sa njegovim akademskim opravdanjima, a posledica svega je mediokritet. Još jedan pristup trećem načinu predstavljen je u Tabeli 9.

Tabela 9. Organizaciono učenje kao sticanje znanja, učešće i „treći način” (Elkjaer, 2004)

	Metafora sticanja znanja	Učesnička metafora	„Treći način ”
Sadržaj i svrha procesa učenja	Sticanje znanja o praksi. Apstraktno mišljenje pre prakse	Postati praktičar, član zajednice prakse	Razvoj iskustva. Povezano sa konkretnim problemima
Metod	Poučavanje Učenje kao odvojena aktivnost	Pojedinac uči putem učešća u zajednici prakse	Istraživati da bi se steklo (<i>inquire to acquire</i>) Mišljenje kao alat za akciju Refleksija kao neophodna za učenje
Pojedinac-organizacija	Odvojeni Kako preneti znanje od pojedinca na organizaciju?	Utkani zajedno	Neodvojivi Pojedinci i organizacije su proizvod i proizvođači ljudskih bića i znanja
Institucionalni i organizacioni kontekst	Pojedinac i sistem	Kultura, kolektiv	Društveni svet

Organizacionom učenju pristupa se iz ugla različitih metafora (Elkjaer, 2004): metafore sticanja znanja, učesničke metafore i konačno trećeg načina, pri čemu za svaku od navedenih govori o razlikama u zavisnosti od zastupljenosti sadržaja i svrhe koju pridaje procesu učenja, u zavisnosti od toga koji se metod primenjuje, kakav je odnos između pojedinca i organizacije, kao i institucionalnog i organizacionog konteksta. Elkjeru (Elkjaer, 2004) je kao inspiracija za organizaciono učenje u okviru trećeg načina poslužio Djujijev pragmatizam, te uključuje akciju i mišljenje, kao i sistem i kolektiv.

Pored prethodno navedenih ideologija, Epl (Apple 2004; prema, Baćević, 2006) navodi postojanje još jedne ideologije koja značajno utiče na obrazovni diskurzivni prostor, a to je *neokonzervativizam* koji se zasniva na snažnoj potrebi za državnom kontrolom i centralizacijom obrazovnih programa. Od posebnog značaja je isticanje činjenice da neokonzervativne težnje ne podrazumevaju pristup univerzitetu kao autonomnoj instituciji u državi, već se odnosi na univerzitet koji je *pod* državnom kontrolom (Baćević, 2006). Implikacijama neokonzervativne ideologije, Milutinović (2008) pristupa u okviru isticanja bliskosti neokonzervativne ideologije sa esencijalizmom, u okviru kojeg se naglašavaju potrebe za očuvanjem vrednosti, tradicije, autoriteta i slično. U tom kontekstu i neo-esencijalisti i neo-konzervativci su saglasni po pitanju očekivanja koja stavljaju pred obrazovne institucije:

- a) predstavljaju akademsku instituciju sa precizno definisanim kurikulumom;
- b) akcentuju esencijalne elemente u kojima je sadržana suština zapadne civilizacije;
- c) prenose tradicionalne vrednosti patriotizma, teškog rada, napora, preciznosti poštovanja autoriteta i

time učvrste postojeći *status quo*; d) uz podršku reda i discipline deluju efikasno i efektivno, i e) procenjuju i unapređuju one koji uče na bazi akademskih postignuća (Milutinović, 2008: 103).

Gjuno (Geuna, 1999) navodi nekoliko primera tenzija sa kojima se suočavaju savremeni univerziteti: a) inkompatibilnost između zahteva elitnog i masovnog obrazovanja; b) sukob između radoznalošću vođenog istraživanja i ciljanog istraživanja; c) različiti uticaji javnog i privatnog finansiranja, kao i konflikt između slobodnog napredovanja granica znanja i istraživanja koje je vođeno potrebama društva. Isti autor navodi da su od ranih osamdesetih godina XX veka politike i prioriteti univerziteta sve više pod uticajem traganja za relevantnošću univerzitetskog istraživanja za nacionalne potrebe i pod pritiskom na odgovornost i smanjenje troškova.

U celini posmatrano, postoje različite ideološke orijentacije koje u značajnoj meri utiču na obrazovanje. Iako obrazovanju može da se pristupi van okvira određenih ideologija, pojedini autori (Freire; prema, Milutinović, 2011) veruju da je celokupno obrazovanje uslovljeno ideologijom. Jedino pitanje izbora je u tome da li se bira ideologija koja dehumanizuje ljude ili ideologija koja promovise oslobođenje. U tom okviru Paulo Freire pravi razliku između obrazovanja za prilagođavanje i obrazovanja za oslobođenje.

3.4. Autonomija univerziteta

Autonomija je značajna karakteristika univerziteta još od njihovog nastanka u srednjem veku.

Prvi univerziteti su nastali kao autonomne, samoodređujuće i samoupravljajuće institucije. Institucionalno, kao kolektivno uređen entitet, imali su pravo da svojim statutima određuju kurikulum, uslove pod kojima se dodeljuje obrazovni stepen, kao i da odlučuju o zapošljavanju profesora i upisu studenata. Tokom kasnijih vekova njihova autonomija se postepeno ograničavala ili gubila religioznim, političkim i ekonomskim promenama. Istorijski najznačajniji eksterni faktor koji determiniše autonomiju univerziteta bila je crkva, koju u ranom modernom dobu postepeno zamenjuje država (Bodroški Spariosu, 2017: 67).

Za savremene univerzitete neretko se kao osnovni eksterni faktor koji utiče na njih ističe tržište, kao sila koja ugrožava autonomiju savremenih univerziteta. Kao što je istaknuto u članu 6 *Zakona o visokom obrazovanju*:

... autonomija univerziteta i drugih visokoškolskih ustanova podrazumeva, u skladu sa ovim zakonom: a) pravo na utvrđivanje studijskih programa; b) pravo na utvrđivanje pravila studiranja i uslova upisa studenata; c) pravo na uređenje unutrašnje organizacije; d) pravo na donošenje statuta i izbor organa upravljanja i drugih organa, u skladu sa ovim zakonom; e) pravo na izbor nastavnika i saradnika; f) pravo na izdavanje javnih isprava; g) pravo na raspolaganje finansijskim sredstvima, u skladu sa zakonom; h) pravo na korišćenje imovine, u skladu sa zakonom; i) pravo na odlučivanje o prihvatanju projekata i o međunarodnoj saradnji (Sl. Glasnik, 2019).

S obzirom na to da se brojne kritike savremenih univerziteta zasnivaju na udaljavanju klasičnog, ili Humboltovog univerziteta, od značaja je isticanje Humboltovog shvatanja autonomije univerziteta. Centralna ideja zasniva se na delatnosti univerziteta koja je *proizvodna*, a ne *uslužna* (Bodroški Spariosu, 2017). Značaj isticanja ovih razlika je u tome što se od savremenih univerziteta sve više očekuju uslužne delatnosti u saradnji sa predstavnicima spoljašnje zajednice. Savićević (2009) autonomiji univerziteta pristupa kao nezavisnosti od ma koje ideologije. Neki autori (Perkins, 1978; prema, Savićević, 2009) ističu tri realnosti koje utiču na novo shvatanje autonomije. Prva se tiče relacija između ustanova visokog obrazovanja i društva, druga se tiče povećanja profesionalizacije u društvu, a treća povećanja specijalizacije unutar područja visokog obrazovanja. Značaj proučavanja autonomije na savremenim univerzitetima podrazumeva redefinicije autonomije kao socijalne kategorije (Savićević, 2009). Prema nekim autorima (Perking, 1978; prema, Savićević, 2009) autonomija će se u budućnosti oslanjati na tri zahteva: a) pristup obrazovnom sistemu kao integrisanom delu društva čijim potrebama obrazovanje mora da odgovara kao svom sastavnom delu i da u tim granicama vidi slobodu nastavnika i naučnika; b) fleksibilnost organizacije obrazovnih ustanova koje napuštaju rigidnost, otvorene su za javne rasprave o sopstvenom radu; c) smislaona organizacija univerziteta koje karakteriše razborito upravljanje koje će im poslužiti u cilju odupiranja preteranom spoljnom uplitanju i nerazumnim pritiscima.

Takođe, autonomiji univerziteta može da se pristupi iz ugla različitih segemenata. Ivković (2003) kao osnovne segmente izdvaja materijalno-finansijski, upravljački, kadrovski, pedagoški, istraživački, izbor studenata i upisnu politiku. Kao najvažnije među njima određuje sledeće segmente: (a) pedagoški - koji podrazumevaju slobodu nastavnika prilikom izrade nastavnih planova, izbora programskih sadržaja i izvođenja nastave. Ovaj aspekt je od posebnog značaja u cilju sprečavanja isporuke gotovih sadržaja koje nastavnici samo predaju (inicijative u okviru obrazovanja koje je profitno), ali nisu uključeni u izradu sadržaja i (b)

kadrovski - podrazumeva samostalnost i slobodu univerziteta prilikom izbora nastavnika i saradnika što podrazumeva odgovornost pojedinaca po pitanju organizacije i funkcionisanja obrazovnog procesa (Ivković, 2003). Slično, institucionalnoj autonomiji univerziteta može da se pristupi i u okviru dvostrukog konceptualizovanja (Meek, 2010; prema, Bodroški Spariosu, 2017) u okviru supstitucijalne autonomije podrazumeva se moć univerziteta da u korporativnoj formi odredi svoje ciljeve i programe, dok proceduralna autonomija podrazumeva moć univerziteta da odredi sredstva kojima će ostvariti svoje ciljeve i programe. Sumnju u autonomiju savremenih univerziteta iskazuje Dimić, naglašavajući da:

... ukoliko univerziteti žele da zadrže važno mesto u savremenom društvu, oni više ne mogu da se pozivaju samo na metafizički šarm ideje samosvrhovitog znanja, ili ideju o autonomiji i bezuslovnim akademskim slobodama, već univerziteti moraju da se odrede prema surovim zakonima tržišta (Dimić, 2011: 626).

Autonomiji univerziteta pojedini autori (Martin & Etzkowitz, 2000) pristupaju iz ugla njenog jačanja u budućnosti. Kao razlog navode manju zavisnost od vladinog finansiranja. Univerziteti će postati delom samoodržive institucije zasnovane na zaradi od patenata i udela u kompanijama osnovanim od akademskih istraživanja. U celini posmatrano, pitanje autonomije univerziteta vezuje se za odnos univerziteta i društva kao celine, pri čemu se obično pretpostavlja da su oni u nesimetričnom odnosu moći. Pastuović (2012) ističe da socioekonomska istraživanja potvrđuju da društvo jače deluje na obrazovanje nego što obrazovanje deluje na društvo. Međutim, isti autor ističe kako se prema normativnom filozofskom shvatanju obrazovanju pristupa kao relativno autonomnom sistemu. Dodatno, Pastuović (2012) naglašava kako nijedno od navedenih stajališta nije isključivo, već se razlike odnose na to koji relativni uticaj se pripisuje obrazovanju i društvu kao i njihovom međusobnom funkcionisanju.

3.5. Ideja univerziteta - nekada i sad

Na početku je potrebno napraviti distinkciju koju ističe Lolić (2006), odnosno značaj razlikovanja pojma univerziteta shvaćenog kao korporacija fakulteta nastalog krajem 12. veka, sa novijim pojmom ideje univerziteta o kojoj se raspravlja nešto više od dva veka. Dovodeći u vezu ideju univerziteta sa ulogom koju filozofija ima u tom procesu, Zagorac (2017) naglašava kako se u današnje vreme često može čuti da su savremeni univerziteti izneverili humboltovske ideale obrazovanja i razvoja cele osobe, što je uslovilo i pojavu krize

ideje univerziteta koja je zabrinjavajuća. Despot (1991) ističe da ukoliko ne postoji ideja univerziteta, svaki govor o univerzitetu i svaka borba za njega, predstavljaju u tom slučaju duhovno slepilo, u isto vreme dok kritičari ideje univerziteta zastupaju poziciju utilitarnog čitanja funkcije i značenja univerziteta. Kompleksnost određivanja ideje univerziteta može da se dovede u vezu i sa izazovima savremenog doba u kojem se definisanje univerziteta pomera od „kule od slonovače“ do „dragstora“ (Claes, 2005), od trga do tržnice (Baćević, 2006). Kritički pristup utilitarističkom pristupu savremenog univerziteta ističe Lisman, koji pravu ideju obrazovanosti vezuje za Humboltovo slobodno delovanje univerziteta. Zatim nastavlja period poluobrazovanosti, koji se javlja u posleratnom periodu, kada prema shvatanju Adorna u uslovima kulturne industrije obrazovanje postaje „socijalizovano poluobrazovanje“. Ovaj istorijski razvoj obrazovanja Lisman završava sadašnjim pojavnim oblikom otuđenog duha, tzv. periodom neobrazovanosti koji ukazuje na kapitalizaciju duha u okviru kojeg ideja obrazovanja nestaje (Liessmann, 2008).

Ukoliko se prihvati stav da je univerzitet u krizi, i ako se prihvati viđenje Dimića (2013) da u trenutku najvećeg zanemarivanja izvornih vrednosti ideje univerziteta, kada od tri Humboltova principa (jedinstva nauke, jedinstva nastave i istraživanja, akademske slobode profesora i studenata) nije ostalo ništa, ili gotovo ništa, dijagnoza glasi da je univerzitet ostao bez svoje ideje. Pitanju ideje univerziteta nekada i sada ne može da se pristupi sveobuhvatno bez dovođenja u vezu sa novim Bolonjskim procesom, kojem je prema shvatanju Bodroški Spariosu moguće analitički pristupiti u okviru odgovora na pitanje da li je ovo „nova filozofija obrazovanja, ili čista računica, bez filozofije?“ (Bodroški Spariosu, 2017: 5). U tom kontekstu, savremenom univerzitetu i pitanju njegove ideje (ukoliko se polazi od stava da ona i dalje postoji) više nije moguće pristupiti bez užeg dovođenja u vezu sa ekonomskim činiocima. Pojedini autori, poput Branka Despota, ističu Kanta kao poslednjeg mislioca ideje univerziteta, kao nezaobilaznu figuru u formiranju univerziteta humboltovskog tipa (Despot, 1991). Despot (1991) ističe kako Kant sabire filozofijsku i teleologijsko-političku tradiciju u jedno pa u tom okviru jedinstvu i ustrojstvu univerziteta pristupa iz naravi čoveka. U tom kontekstu, božansko u čoveku treba da razvija teološki fakultet, pravi međuljudski odnosi na brizi su pravnog fakulteta, telesna briga je u rukama medicinskog fakulteta, dok filozofski fakultet, zasnovan na slobodi ima posebnu ulogu kao objedinjujući fakultet koji celinu čini univerzitetom (Kant, 1991). Kantov „Spor fakulteta“ predstavlja značajan dorinos razvoju modernog shvatanja univerziteta, kada je reč o odnosu različitih fakulteta i njihovom odnosu prema državi. Dok je u srednjem veku filozofski fakultet određen kao „niži“ u odnosu na „više“ srednjovekovne fakultete medicine, prava i teologije, Kant ističe uređenost takve

podele prema interesima države na način da fakulteti čija učenja zanimaju vladu, imaju status „viših“ (omogućavaju uticaj na narod), a oni koji se brinu o interesu nauke nisu od posebnog interesa za vladu pa imaju status „nižih“ (Kant, 1991). U tom okviru, filozofski fakultet podrazumeva traganje za istinom i naučnim interesom, pa iz tog razloga ne sme da bude ograničen nikakvim autoritetom što ga čini jednim slobodnim - podređen je samo zakonodavstvu uma (Kant, 1991). Ideja univerziteta uzima se kao regulativna vodilja ka ostvarenju univerziteta kao institucije. Kantove ideje značajno su uticale na učešće fakulteta u promovisanju prosvetiteljstva, koji su kao delovi univerziteta jedini garancija napretka učenosti uopšte.

Karl Jaspers u uvodnom delu „Ideje univerziteta“ (Jaspers, 2003) ističe da na univerzitetu ne treba samo da se predaje, nego je značajno i učešće studenta u istraživanju, kako bi na taj način došao do obrazovanja koje će opredeliti njegov život. Univerzitet je mesto na kojem društvo i država omogućuju da se razvija najjasnija svest doba (Jaspers, 2003). Jaspers naglašava da univerzitet opada ako postaje agregat stručnih škola. Upravo zbog ovakve polazne osnove, brojne kritike savremenih univerziteta temelje se na Jaspersovim idejama. Činjenica je da se sadržaji nastave biraju prema potrebama društva: teološko znanje bilo najistaknutije kod svešteničke nastave; jezička znanja i sposobnosti kod humanističkih potreba, a mitski sadržaji pesnika kod grčkog *kaloskagathos*, dok su u današnje vreme sociološka, ekonomska, tehnička, prirodno-naučna i geografska znanja naglašeno važna (Jaspers 2003). Gačanović (2014b) iz ugla antropologije javnih politika i antropologije obrazovanja primećuje da je služba nauke po starim običajima menjana u okviru metanaučnih disciplina (filozofija i sociologija), dok je slika antropologije, više zavisila od političke i socijalne teorijom i etike. Međutim, brojne promene su uticale na to da se u današnje vreme i slika nauke takođe menja i usklađuje prema političkom, socijalnom i ekonomskom kontekstu (Gačanović, 2014b).

Vilijams (Williams, 2005) ideju univerziteta povezuje sa istorijom kao njenim izazovom. Kao značajne predstavnike društvenih nauka o ideji univerziteta navodi Kantov „Spor fakulteta“, Njumanovu „Ideju univerziteta“, pa sve do savremenih radova Bila Ridingsa „Univerzitet u ruševinama“, kao i Deridin „Univerzitet bez uslova“. Miler ističe da je značajnija istorija ideje, nego materijalna istorija trenutnog univerziteta. Istorijski gledano, ističe da je pogrešno smatrati da je univerzitet ikada imao svoju zasnovanu ideju. Čak je i Kant često pominjao sukob i univerzitet kao mesto osporavanja i preklapanja ideja. Kant definiše univerzitet kao zajednicu:

... javnih učitelja, *profesora*, ... koji bi zajedno sačinjavali neku vrstu učenog zajedništva, nazvanog univerzitet (također visoka škola), koji bi imao svoju autonomiju (jer o učenjacima kao takvima mogu samo učenjaci suditi); koji bi otuda posredstvom svojih *fakulteta* (malih, prema različitosti glavnih struka učenosti, u koje se univerzitetski učenjaci dijele, različitih društava) imao pravo dijelom prihvaćati učenike iz nižih škola koji teže naviše prema njemu, dijelom i slobodne (koji ne sačinjavaju njegovo članstvo) učitelje, zvane *doktorima*, nakon prethodnog ispita, iz vlastite moći, snabdijevati (dodjeljivati im stupanj) s rangom priznatim od svakoga, tj. njih *kreirati* (Kant, 1991: 33).

U tom kontekstu, značajna je činjenica da univerzitet čini učeno zajedništvo o kojem prosuđuju samo učenjaci. Savremeni univerziteti sve više se udaljavaju od ovakve koncepcije. Univerziteti su sve odgovorniji za rješavanje društvenih problema, što dovodi do stupanja u interakciju sa brojnim predstavnicima neakademske zajednice. Šor (Shore, 2010) postavlja pitanje da li će višeslojna koncepcija stvoriti institucije koje imaju balansirane funkcije, ili će dovesti do fragmentacije, gubitka identiteta srodno konceptu šizofrenije. U cilju komparacije tradicionalne ideje univerziteta, od nastanka do današnjih dana, Vuksanović naglašava da:

... ne samo da industrijalizacija i standardizacija znanja – i to u svom sistemskom obliku, gdje je univerzitet samo jedan od mnogobrojnih nositelja i distributera ovoga procesa – na velika vrata uvode pitanja ekonomije i načina financiranja obrazovnih institucija, nego se čini da se, sudeći prema tržišnim zakonitostima kojima se uglavnom rukovode obrazovne politike (strategije) država što se kreću u smjeru ideala 'informativnog društva' ili 'društva znanja', univerziteti sve više okreću kapitalističkome načinu poslovanja, odnosno duhu suvremenih korporativnih kultura, zasnovanih na djelovanju medija i tzv. *kreativne ekonomije* (Vuksanović, 2013: 46).

U tom kontekstu, na početku 21. veka ponovo se pregovara o društvenom ugovoru između univerziteta i društva koje ga podržava. Falis (Fallis, 2004) se pita šta treba da bude misija univerziteta, koje su osnovne karakteristike našeg doba i kako univerzitet treba da im se prilagodi, kako treba da se postigne ravnoteža između tradicionalne misije univerziteta i promena koje zahteva naše doba. Pitanja da li univerziteti treba da služe javnim ili privatnim interesima, krucijalna su u cilju adresiranja svrhe visokog obrazovanja i šta bi moglo da znači njegovo potpuno učešće u javnom životu kao zaštitnika i promotera društvenih vrednosti. Visoko obrazovanje ima odgovornost ne samo da traži istinu, bez obzira gde ona može da vodi, već i da obrazuje studente da budu sposobni, da imaju autoritet i moć, da su politički i moralno odgovorni, dok istovremeno održavaju ideju i nadu javne kulture (Giroux, 2013). Pitanje univerziteta kao javnog ili privatnog dobra takođe je jedno od aktuelnih pitanja. U

celini posmatrano, dolazi se do zaključka da je nekad ujedinjujuća misija univerziteta, odnosno ideja univerziteta u savremenim društvenim uslovima, zamenjena višestrukim univerzitetskim misijama. Ova pojava uslovljena je prvenstveno spoljašnjim, a manje unutrašnjim razlozima, koji rezultiraju transformacijom univerziteta.

Kada je reč o ideji univerziteta, dolazi se do zaključka da je tradicionalna ideja univerziteta zasnovana prvenstveno na naučnim premisama, dok ideja savremenih univerziteta gubi svoju jedinstvenost, jer je sve više uslovljena spoljašnjim društveno-ekonomskim činiocima. U tom okviru, Eterović (2013) ističe da je povratak ideji, jedini izlazak iz stranputica empirijskog pristupa univerzitetu, koji ukoliko ostane podređen merljivim varijablama ostaje isključivo u domenu napretka tehnike ili ekonomije, ali se značajno udaljava od učenosti. Još jedno od viđenja savremenog univerziteta jeste da je odgovornost univerziteta 21. veka da bude izvrstan, sa idejom izvrsnosti koja nema svrhu, bez ideala i određenog koncepta. Univerzitet izvrsnosti je prema shvatanju Barneta (Barnett, 2004) neodrživ koncept, jer svaka institucija može da ga interpretira na bilo koji način. Posledično, postavlja se pitanje mogućnosti zadržavanja ideje univerziteta koja služi kao ujedinjujuća. Gotovo da zvuči kao slogan postmoderne određenje da smo svedoci kraja univerzalnog; kako je onda moguće opravdati ideju univerziteta, ideju koja je krajnje zavisna od ideje univerzalnog? Možda je ideja na svom kraju posle svega (Barnett, 2004).

Ridings (Readings, 1996) ističe kako apel za izvrsnošću označava činjenicu da više nema ideje univerziteta, već da je ona izgubila svoj sadržaj. Umesto „penzionisanja“ univerziteta Ridings predlaže pristup koji podrazumeva kreativno i inovativno mišljenje. U tom slučaju, pažnju je potrebno usmeriti na dva značajna pitanja – određenje mesta univerziteta u odnosu na društvo u celini i unutrašnji oblik univerziteta kao institucije. Činjenica da su „ruševine kulture“, kako ih naziva Ridings, neizbežne, što sugeriše na to da su univerziteti kao mikrokosmosi nacionalnih država prestali da postoje. Međutim, Ridingsov predlog ne podrazumeva stvaranje nove institucije, niti nove zajednice, već ponovno osmišljavanje oba pojma. Ridingsov odgovor na sopstvene analize glasi da univerzitet treba da postane zajednica neslaganja da bi unapredio ideju. Ukoliko ne može da postoji sporazum o osnovnim okvirima unutar univerziteta, univerzitet bar može da postane forum za raspravu i sporove i da se na taj način otvori diskurzivnom prostoru u društvu. Njegova sugestija da univerzitet može da postane zajednica neslaganja implicira stav da se pred univerzitetom nalazi pozitivna uloga. Pitanje univerziteta nije kako da se uspostavi stabilan i savršen odnos između unutrašnjosti i spoljašnjosti. Univerzitet će biti jedno mesto, između ostalih, gde je učinjen pokušaj da se misli o socijalnoj ulozi bez izvora ujedinjujuće ideje, bilo da je u pitanju

država ili kultura (Readings, 1999). Ridings poziva na institucionalni pragmatizam u okviru kojeg se ističe da biti pragmatičan ne daje garanciju da će pojedinac uvek biti u pravu. U određenim slučajevima biti pragmatičan znači i napuštanje pragmatizma. Za Ridingsa institucionalni pragmatizam prepoznaje univerzitete kao institucije koje gube potrebu da donose transcendentne izjave za svoje funkcije. Univerzitet više ne treba velike narative kulture da bi funkcionisao. Birokratska institucija izvrsnosti može da inkorporira visok nivo unutrašnje različitosti bez zahtevanja ujedinjenosti u ideološku celinu, umesto koje se ističe značaj razmene vrednosti (Readings, 1999).

Stav da jednostranost usmerenja više nije moguća deli i Ker (Kerr, 2001), koji predlaže da se umesto termina univerzitet koristi termin *multiverzitet*. U tom kontekstu pojedini autori (Kerr, 2001; prema, Grandić i Bosanac, 2020) ukazuju na put razvoja univerziteta od zagovaranja ideje univerziteta kada je univerzitet posmatran kao organizam u kojem su delovi i celina neodvojivi u za razliku od savremeno pozicionirane univerzitete, tj. multiverzitete. Ideja multiverziteta, kako ga Ker naziva, nema čuvara koji može da zaštiti njegovo svetište. Ima kritičare, ali je ideja multiverziteta realnost zasnovana u logici istorije. Određuje se radije kao imperativ, nego kao promišljen izbor među alternativama. Ker multiverzitet određuje kao inkonzistentnu instituciju koja ne podrazumeva jednu, već više zajednica koje su čak i konfliktne, za razliku od univerzitetske zajednice nastavnika i studenata, koji su imali zajedničke interese u okviru jedinstvenog pristupa. Takođe, multiverzitet kao zajednica sastavljen je od mnoštva delova koji mogu da se zamene ili dodaju sa malim efektom na celinu, dok je za univerzitet karakteristično postojanje jedinstvene celine, koja je sastavljena od neraskidivo povezanih delova (Kerr, 2001). Iako su i Ridings i Ker američki autori, njihovo proučavanje pristupa dobija na značaju u okviru svetskih trendova, koji približavaju institucije visokog obrazovanja širom sveta. Tržišna logika univerziteta, koja je bila sinonim za američke univerzitete, dobija globalne razmere u okviru kojih je moguće zaključiti da je postojanje jedinstvene ideje univerziteta teško održivo u sadašnjim uslovima. Gačanović (2010) proučava odnos i uticaj globalnog rangiranja univerziteta i njegovog uticaja na menjanje ideje univerziteta, zajedno sa njegovim društvenim i kulturnim ulogama. Pojedini autori (Dimić, 2013; Eterović, 2013) krizi ideje univerziteta pristupaju u okviru zabrinutosti za budućnost univerziteta, dok postoje i autori koji prihvataju ovu pojavu i pristupaju joj kao neminovnosti vremena u kojem se nalazimo (Kerr, 2001; Readings, 1999). U tom kontekstu su značajne studije koje se bave budućnošću univerziteta. Iako imaju različite polazne osnove, ujedinjujuće je to da spoljašnji uticaji imaju sve veći značaj na unutrašnju organizaciju univerziteta.

3.6. Scenariji za univerzitete budućnosti

Činjenica je da se poslednjih decenija, srazmerno ubrzanom razvoju društva i njegovih novih potreba, univerziteti menjaju i prilagođavaju. S jedne strane, ukoliko se ova pojava optimistično posmatra, moguće je zaključiti da su univerziteti spremni na brzo prilagođavanje i usklađivanje sa društvenim potrebama. Suprotno, pitanje kontinuiteta i stalnosti univerziteta može da se dovede u pitanje. U tom okviru, postavlja se pitanje da li će u budućnosti univerziteti nastaviti da se menjaju i prilagođavaju novonastalim promenama, ili će u određenom momentu težnja za stalnošću i autonomijom dovesti do otpora spoljašnjim zahtevima, koji sve više definišu univerzitete? Dimenzija budućnosti inherentno je prisutna u obrazovanju i pruža osnovu da obrazovanju može da se pristupi kao pripremi za život u budućnosti (Borovica i Kostović, 2014). „Značaj i efikasnost futuroloških studija, u oblastima kao što su razvoj tehnologije, ekonomije i privrede, doveli su do integriranja futurologije u istraživanja obrazovanja” (Borovica i Kostović, 2014: 138). Dodatno, Borovica i Kostović ističu dve dimenzije integracije futurologije u obrazovanje: a) futurološki fokus u istraživanjima obrazovanja i kreiranju obrazovnih koncepcija i b) integrisanje koncepta budućnosti u obrazovanje osavremenjavanjem nastavnih predmeta i sadržaja i učenja o budućnosti. Takođe, ono što je značajno za isticanje u kontekstu futurološke pedagogije jeste proučavanje budućnosti obrazovanja, u okviru kojeg se polazi od promenjenog okvira savremenog i budućeg života civilizacije (Borovica i Kostović, 2014).

Autori u različitim formatima i u okviru različitih obima istraživanja naglašavaju značaj brojnih i višestrukih fokusa u okviru istraživanja budućih scenarija univerziteta. Ono što je značajno jeste dominantna usmerenost na uticaj spoljašnjih činilaca i njihovog uticaja na budućnost univerziteta. Osnovni fokus brojnih scenarija ukazuje upravo na uticaj tržišta, privrede i tehnologije na visoko obrazovanje, kao i na značaj celoživotnog učenja (Beynaghi et al., 2016). U tom kontekstu, neizostavno je proučavanje alternative budućnosti obrazovanja. Ta alternativa predstavlja raspon opcija i puteva, koji ukazuju da ne postoji jedna budućnost, već obilje mogućnosti, koje zavise od biranja određenog pravca (Borovica i Kostović, 2014). Poseban značaj, kada je reč o proučavanju budućnosti visokog obrazovanja, proističe iz činjenice da je visoko obrazovanje postalo masovno, sa tendencijom da u pojedinim zemljama i regionima postane univerzalno (Bodroški Spariosu, 2017). U svetskim okvirima stopa upisa uzrasne kohorte na visoko obrazovanje je porasla sa 10% (1970. godine) na 19% (2000. godine), te na 35,6% 2016. godine (World Bank, 2017; prema, Bodroški Spariosu, 2017). U tom kontekstu, u budućnosti može da se očekuje stalni porast zahteva za

visokoobrazovnim kadrovima, što će rezultirati još širom i brojnijom mrežom raznovrsnih institucija visokoškolskog obrazovanja. Budućnosti univerziteta može da se pristupi i iz ugla njegove prilagodljivosti (Martin & Etzkowitz, 2000). U tom kontekstu predviđaju se novi oblici, nove vrste i hibridi. Drugim rečima, univerzitet će preživeti, ali će rezultirati većom raznovrsnošću institucija visokog obrazovanja. Budućoj raznovrsnosti univerziteta pojedini autori pristupaju na sledeći način (Martin & Etzkowitz, 2000): postojaće univerziteti koji nude samo nastavu i istraživanje; zatim oni koji će kombinovati tradicionalni pristup sa učenjem na daljinu; treći pristup podrazumeva specijalizovane univerzitete koji su ili samo nastavne institucije, ili isključivo istraživački univerziteti; četvrto, naglašava se i značaj novih privatnih univerziteta koji imaju značajnu ulogu u poslovnom svetu (kao primer navode se velike firme u Sjedinjenim Američkim Državama i Velikoj Britaniji, koje su odlučile da je efektivnija realizacija novih veština i treninga u okviru osnivanja njihovih privatnih univerziteta, nego u okviru tradicionalnih univerziteta); peti mogući pristup podrazumeva umrežen univerzitet, sa sličnim odsecima u okviru nekoliko institucija, koje rade zajedno i povezane su elektronski; konačno, navodi se i preduzetnički univerzitet u okviru kojeg institucije ističu razvoj treće funkcije – doprinos ekonomiji, kao i nastavi i istraživanjima. U celini posmatrano, u budućnosti univerziteti neće biti značajni isključivo kao intelektualni, već i kao ekonomski i društveni kapital (Martin & Etzkowitz, 2000).

Milojević (Milojević, 1988) identifikuje šest različitih modela univerziteta koji odražavaju konkurentne vizije vlade za taj sektor:

1. *Univerzitet kao korporacija, samostalno preduzeće, ili mesto za stručno usavršavanje.* Autorka ovaj scenario zasniva na realnosti globalizacije, smanjenom finansiranju od strane vlade i pritisku da se pronađu novi izvori finansiranja. Ovaj univerzitet je usmeren na studenta, u smislu da su studenti „potrošači“, jer osnovna briga menadžmenta podrazumeva osiguravanje prihoda kako bi se unapredile daljnje funkcije. Prema shvatanju Milojevićeve (1998), na mnoge univerzitete se vrši pritisak da unaprede svoje funkcije.

2. *Univerzitet kao mesto akademskog liderstva, sticanja znanja i potrage za istinom.* U ovom modelu glavni fokus je na nastavi i istraživanju, odnosno na prenošenju znanja studentima i proširenju baze znanja o univerzitetkim disciplinama. Ista autorka ističe da, iako je ideja univerziteta kao svojevrsnog svetilišta, u odnosu na uzburkan svet politike, uvek bila izazvana spoljašnjim životom, ona ostaje centralna u zahtevima za tradicionalnim idejama univerzitetske autonomije.

3. *Univerzitet kao kulturni koordinator nacije koji obrazuje ljude za građanstvo.* Ovu ulogu Milojević (1998) dovodi u vezu sa ulogom koje se (posebno na severnoj hemisferi)

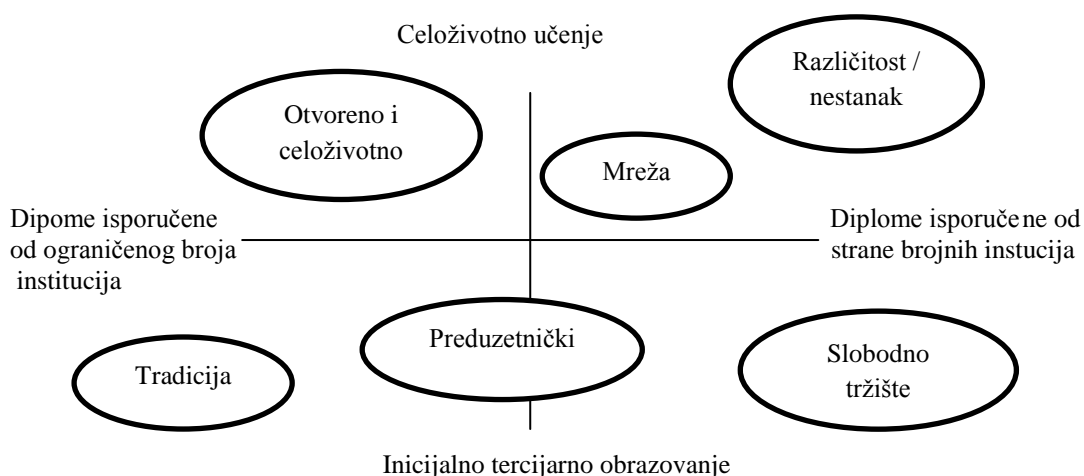
univerziteti odriču iz razloga što vlada smanjuje finansiranje, s obzirom na to da univerzitetsko istraživanje i osoblje postaju internacionalizovani, a globalizacija ovu ulogu predstavlja kao ideološku osnovu nacionalnih država.

4. *Polivalentni i multiverziteti umesto univerziteta.* Akcenat u ovom modelu više nije na jedinstvu, već na višestrukim promenjivim ulogama. Poliverzitet (*poliversity*) bi promovisao još veće širenje inventivnosti u odnosu na ono što podrazumeva različitost, dok bi se multiverzitet izgradio oko razmene i razlika (Milojević, 1998).

5. *Nastajanje svetskog globalnog elektronskog univerziteta.* Ovaj visokotehnološki univerzitet pristupa univerzitetu kao transformisanom, otvorenom, fleksibilnom i virtuelnom kampusu, sa neograničenim pristupom informacijama, neformalnim odnosima između predstavnika fakulteta i studenata, sa učenjem koje svoju osnovu ima u saradnji. Na ovaj način pretpostavlja se prevazilaženje „tiranije disciplina“, zamenjenom hijerarhijom, i putem smanjenih troškova i fleksibilnog pristupa dosegom ogromnog broja ljudi.

6. *Univerzitet kao zajednicom bazirana institucija.* Kao poslednji model Milojević ističe javnu službu, širenje opsega prema zajednicama i ulogu univerziteta kao resursa za lokalno stanovništvo. Autorka ističe i ovaj zahtev kao uslov koji vlade postavljaju pred univerzitet ukoliko žele da opstanu u 21. veku.

U nastavku je predstavljena Vincent-Lancrinova (Vincent-Lancrin, 2004) podela (Slika 5), koja budućim scenarijumima za univerzitete pristupa u okviru isticanja karakteristika trenutnih promena, koje moraju da se istaknu zbog jakog uticaja koji imaju na visoko obrazovanje.



Slika 5. Budući scenariji za univerzitete (Vincent-Lancrin, 2004: 258)

Postsekundarni obrazovni sistemi postali su sve brojniji i obuhvataju različite potrebe koje obrazovni sistemi u prošlosti nisu obuhvatali, jer su bili usmereni na elite. Iz tog razloga misije i pozicije univerziteta u postsekundarnom sistemu i društvu su evoluirale i moraju da budu ponovno razmotrene. Ulazak novih privatnih snabdevača često prati ovu evoluciju. Iako su sistemi postsekundarnog visokog obrazovanja uvek bili različiti širom sveta, različitih smerova kojima idu, postavljaju se nova pitanja u globalizovanom svetu. Takođe, informacione i komunikacione tehnologije otvaraju nove prostore za nastavu i istraživanje u visokom obrazovanju.

Budući scenariji prikazani su u odnosu na dve ključne dimenzije (Vincent-Lancrin, 2004). Prva dimenzija obuhvata raspon priznate obrazovne ponude i snagu univerzitetskog monopola nad diplomama. Na jednom kraju, ograničen broj institucija dodeljuje diplome i donosi odluke o vrsti znanja koje može da dovede do tih diploma. S druge strane, raznolike institucije dodeljuju diplome i širok spektar znanja stoga može da se prepozna kao diploma. Raspon učešća u obrazovanju druga je dimenzija koja podrazumeva starosnu dob i sastav studentske populacije. Na jednom kraju nalazi se inicijalno obrazovanje koje se odnosi na univerzitete koji obuhvataju mlade studente upisane nakon srednje škole. Na drugom kraju nalazi se celoživotno učenje, koje podrazumeva da odrasli pohađaju univerzitet u različito doba svog života. Ovde je studentska populacija raznolika (Vincent-Lancrin, 2004).

Tradicija. Ovaj scenario podrazumeva isključivu usmerenost na nastavu i istraživanje, bez značajne zavisnosti, ili uključenosti privatnog sektora. Vlast igra ključnu ulogu u finansiranju, regulisanju i upravljanju univerzitetom. Ovaj scenario je selektivan, studenti su većinom mladi, univerzitet je većinom javno finansiran. Nastava i istraživanje prevladavaju, sa snažnijim istraživanjem, pri čemu je nacionalni fokus od značaja (Vincent-Lancrin, 2004). Međutim, ukoliko se posmatraju savremeni univerziteti, primetno je da je ovakav scenario već prevaziđen i da njegova realizacija nije moguća iz nekoliko razloga. Privatni sektor je već velikim delom uključen u funkcionisanje današnjih univerziteta, državna vlast ima sve manju ulogu u funkcionisanju univerziteta, celoživotno i *e-učenje* sve više se aktuelizuju i u budućnosti mogu da poprime samo još veći značaj i šire razmere. Masifikacija visokoškolskog obrazovanja je već uslovlila sve heterogenije grupe studenata kojima se prilagođava nastavni proces.

Preduzetnički univerzitet. Ključna razlika u odnosu na prethodni scenario jeste u tome što univerziteti (javni ili privatni) mogu da odgovore sa većom autonomijom različitim izvorima finansiranja. Preovladava mešoviti, javno-privatni model finansiranja, sredstva univerziteta dolaze iz različitih vrsta izvora. Zajedno sa intelektualnom svojinom, prava koja

osigurava istraživanje je veoma važna i unosna aktivnost. S obzirom na to da se prestiž i prihodi dobijaju istraživanjem, nastavna strana ostaje zapostavljena. Celoživotno učenje se realizuje unutar univerziteta, ali samo u nastavnim institucijama sa nižim statusom. Tri misije univerziteta su balansirane, postoji veća diferencijacija zahvaljujući povećanoj autonomiji i povećanoj odgovornosti. Komercijalni pristupi su važni, kao i jake veze sa lokalnom ekonomijom (Vincent-Lancrin, 2004). Stvaranje preduzetničkih univerziteta predstavlja značajnu karakteristiku velikog broja savremenih univerziteta. Upravo jedan od razloga za aktuelizovanje teme o trećoj misiji univerziteta rezultat je brojnih nastojanja da se univerziteti usmere na preduzetničku funkciju.

Slobodno tržište. Tržište je osnovni pokretač ovog scenarija sa privatnim tercijarnim sektorom, koji je regulisan od strane privatnih kompanija, kao i osiguravanjem kvaliteta i akreditacija koje se odnose na finansiranje kroz mehanizme tržišta. Sile tržišta daju uspon institucijama koje postaju specijalizovane po *funkciji* (nastava, istraživanje); *polju* (biznis, humanističke); *publici* (mladi studenti, povremeni studenti, obrazovanje na daljinu, odrasli, celoživotno obrazovanje). Hijerarhija između različitih institucija postaje jaka globalna super-elita i više polarizovana statusom fakulteta. Širenjem studentskog izbora izraženije je takmičenje za studente i školarine predstavljaju sve važniji deo generalnog prihoda. Tehnologija se mnogo koristi u nastavnim metodama, tržišna usmerenost na internacionalnom nivou postaje značajna. Istraživanje je sve više vođeno potrebama, specijalizovano je i osigurava značajne povratke kroz prava intelektualnog vlasništva (Vincent-Lancrin, 2004). Iako je u ovom pristupu evidentno da su osnovne misije univerziteta, nastava i istraživanje, marginalizovane i velikim delom podređene mehanizmu tržišta koje vlada visokoškolskim obrazovanjem, kritičari savremenog obrazovanja ukazuju na mogućnost ovakvog budućeg scenarija, u kojem su univerziteti isključivo u funkciji tržišta.

Celoživotno učenje i otvoreno obrazovanje. Univerziteti su označeni univerzalnim pristupom za sve godine. Cvetanje ekonomije znanja i visokog obrazovanja postaje izvor za povratak, profesionalni razvoj finansiran od strane kompanija, pojedinaca koji traže usavršavanje prepoznatih veština. Univerziteti postaju više orijentisani prema onima koji uče i njihovim potrebama, više su nastavno orijentisani, sa kratkim kursevima. Većina istraživanja je realizovana van sistema visokog obrazovanja, sa najboljim istraživačima koji idu u privatne kompanije, specijalizovane institute, ili na nekoliko preostalih elitnih univerziteta. Korporacije i korporativni univerziteti imaju velik uticaj. Integracija sa primenjenom stranom učenja može da ide tako daleko da celokupno univerzitetsko obrazovanje sledi profesionalni školski model. Odgovornost silama tržišta je visoka u ovom scenariju (Vincent-Lancrin,

2004). U okviru ovog pristupa univerziteti dobijaju posve nova obeležja, od kojih je jedno od značajnijih obeležja da je nauka u potpunosti podređena u odnosu na studente prema čijim potrebama se univerziteti usmeravaju. Takođe, istraživanja se realizuju van sistema visokog obrazovanja. Istraživanja su komercijalizovana i usmerena na primenu.

Postsekundarne studije postaju vođene potražnjom ili tržištem. Dve glavne inovacije predstavlja to što oni koji uče definišu svoje studije i predmete, partnerstvo institucija visokog obrazovanja se povećava, uključujući industriju. Sadržaji postaju sve više standardizovani i zasnovani na tehnologiji i medijima. Pojavljuje se provizija od tržišta, celoživotno učenje postaje veliko, većina istraživanja se odvija van sistema visokog obrazovanja i fakultet u većini slučajeva postaje manje kvalifikovan nego danas. Postoji snažna polarizacija u statusu. Programi i kursevi znače više nego institucije (Vincent-Lancrin, 2004). Degradacija univerzitetskog obrazovanja, koje je definisano isključivo tržištem mogla bi da se analizira na više nivoa, a jedno od značajnijih je odgovor na pitanje šta se dešava sa humanističkom stranom obrazovanja. Ko je podstiče, i na koje načine? Da li ona iščezava usled isključive usmerenosti na upotrebnu vrednost znanja? Etković i drugi (Etzkowitz et al., 2000) ističu da iako su neki posmatrači predvideli da će univerzitet zameniti druge specijalizovane organizacione forme, kao što su konsultanske firme mala je verovatnoća da se ovo desi u društvu zasnovanom na znanju u okviru kojeg univerzitet predstavlja instituciju reprodukcije i generisanja znanja putem svoje uloge poučavanja i učenja. U ovoj ekonomiji zasnovanoj na informacijama, prema Etkoviću i drugima (Etzkowitz et al., 2000) znanje može da bude i privatno i javno dobro u isto vreme.

Različitost prepoznatog učenja. U ovom scenariju sektor formalnog tercijarnog obrazovanja nestaje. Ljudi uče kroz život, na poslu, u kući, zbog personalnih i profesionalnih motiva, sve više samostalno i kroz deljenje ekspertize sa drugim ljudima zainteresovanim za isto polje. Profesionalno obrazovanje zahteva direktan odnos sa praksom, šegrtovanjem ili zahvaljujući novim sofisticiranim onlajn uređajima. Tehnologija omogućava difuziju informacija i znanja. Ljudi uče kao danas, ili više, ali na drugačiji način. Učenje poprima model „otvorenog kursa“, većinom besplatnog i nekomercijalnog, uključujući mnoga partnerstva između pojedinaca i institucija svih vrsta. Globalno umrežavanje je važno i ide van institucija. Znanje i iskustvo su zahtevani u svim životnim situacijama i priznati su formalnim merenjem, ali sa datom svakodnevnosću znanje je manje određeno za karijeru ili stratifikaciju društva (Vincent-Lancrin, 2004). Iako se značaj nadovezivanja formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja sve više ističe, kao i identifikovanje različitosti

prepoznatog učenja, realizacija poslednjeg scenarija podrazumevala bi nestanak mnogih profesija.

Iako se na univerzitetima dešavaju brojne transformacije, i bez obzira na činjenicu da su se univerziteti u različitim istorijskim periodima suočavali sa brojnim krizama i sa prilagođavanjem novim društvenim uslovima, univerziteti su zadržali svoj kontinuitet postojanja. Ipak, značajno je da se napomenu ideje o deškolovanju. Jedan od značajnih predstavnika je Ivan Ilič, koji u knjizi „Dole škole“ kritikuje društvenu, ali i zavisnost pojedinaca od institucija. Novi način planiranja obrazovnih ustanova, prema shvatanju Iliča (1980) ne treba da polazi od administrativnih ciljeva rektora univerziteta, nastavnih ciljeva nekog profesionalnog nastavnika, niti od sazajnih ciljeva određene klase ljudi. Prema Iličevom shvatanju ključno je pitanje s kakvim bi stvarima i ljudima oni koji uče želeli da dođu u dodir. Četiri mreže koje Ilič (1980: 103-104) predlaže podrazumevaju različite prilaze, koji otvaraju pristup svakoj obrazovnoj mogućnosti za određivanje i postizanje vlastitih ciljeva:

1. *Službe za upućivanje na obrazovne predmete* koje su usmerene na omogućavanje lakšeg pristupa stvarima ili procesima koji se koriste u svrhu formalnog učenja (Ilič, 1980). U tom kontekstu predlaže se upotreba ili mogućnost rezervacije biblioteka, službenih prostorija poput muzeja i pozorišta. Osnovna pretpostavka za ovu mrežu učenja je činjenica da stvari pružaju osnovne mogućnosti za učenje. Od kvaliteta sredine i povezanosti pojedinca s njom zavisi i obim njegovog učenja.

2. *Berze veština*. Za razliku od službi koje su usmerene na stvari koje mogu da budu društvena svojina, učitelji veština su lica koja su spremna da prenose svoju veštinu na one koji je ne poznaju, a spremni su da je izuče. Pojedinci su u prilici da iskažu svoje veštine i na koji način žele da pomognu zainteresovanima da ovladaju određenim veštinama (Ilič, 1980).

3. *Združivanje parnjaka* podrazumeva komunikacionu mrežu namenjenu ljudima koji su u potrazi za partnerima u cilju zajedničkog istraživanja (Ilič, 1980). U ovoj mreži značajno je da se istakne da su parnjaci voljni da nešto zajednički ispituju, za razliku od veština gde onaj koji poznaje veštinu, prenosi je onom ko je ne poznaje.

4. *Službe za upućivanje na leteće prosvetne radnike* čine profesionalci, paraprofesionalci i slobodnjaci, čiji su podaci (adresa, samoopis i uslovi pod kojima rade) javno dostupni (Ilič, 1980). Takvi prosvetni radnici, kako navodi Ilič, mogli bi se odabrati na osnovu anketiranja ili konsultovanja njihovih ranijih mušterija. Kao jednu od prednosti obrazovnih mreža Ilič navodi činjenicu da planiranje časova i administrativni poslovi, koji oduzimaju mnogo vremena, ne bi bili zastupljeni u radu mreža.

Kao vodeće sile koje izazivaju promene u sistemu visokog obrazovanja u OECD zemljama, Vincent-Lancrin (2004) navodi demografiju i trendove učešća, promene u upravljanju i finansiranju, posledice ekonomije znanja, kao i nove učesnike u visokom obrazovanju. U tom okviru ističe šest varijabli za konstruisanje svakog od scenarijuma: a) tip stanovništva koji je obuhvaćen tercijarnim obrazovanjem. S jedne strane selektivan tip koji ističe inicijalno obrazovanje i većinom mlade studenti što je karakteristika prva tri scenarija, za razliku od otvorenog pristupa koji uključuje celoživotno učenje i sve godine; b) priroda finansiranja predstavlja značajnu varijablu u odnosu na razlike da li je finansiranje većinom javno, mešovito ili većinom privatno; c) integracija ponuđenih misija. Ova varijabla je značajna iz razloga što ističe nastavu i istraživanje, isključivo istraživanje ili specijalizaciju u okviru misija; d) internacionalna dimenzija sistema, da li je fokus nacionalni ili internacionalni; e) homogenost statusa fakulteta i institucija koji uključuju na jednoj strani homogen status osoblja i institucija, a na drugoj polarizaciju statusa osoblja i institucija; (e) stepen prihvatanja tehnologije koja koja u prvom scenarijumu podrazumeva nisko *e-učenje* i uloga ITC, za razliku od ostalih scenarijuma koji podrazumevaju visoko *e-učenje* i uloga ITC-a.

Dakle, elaboracijom predstavljenih shvatanja različitih autora, zaključuje se da društvene promene u različitim istorijskim periodima utiču i na promene u shvatanju visokog obrazovanja, koje je neodvojivo od posmatranja društva. Kao odgovor na pitanje šta je univerzitet 21. veka, Denman (Denman, 2005) navodi nekoliko značajnih karakteristika, kao i izazove sa kojima se suočavaju univerziteti. Na osnovu svojih analiza, Denman ističe da je istorija igrala veliku ulogu u evoluciji univerziteta, ali da prodaja proizvodnje znanja može da potkopa njegovu istorijsku svrhu. Univerzitet je odigrao veliku ulogu u izgradnji civilizacije. Kao takav, oduvek je kritički razmatran i procenjivan, što može da objasni i prelazak sa sponzorstva na takmičenje mobilnosti i promenu u funkciji, od zadovoljenja društvenih, do potreba pojedinaca. Univerzitet 21. veka odgovara sintagmi „korisnik plaća“. Mobilnost podstiče pojačanu konkurenciju između institucija, studenata i naučnika. Povećana konkurencija stvara trend prema različitim modelima meritokratije, koja zauzvrat vodi borbama za vlast, konfliktnim standardima i stratifikaciji društvenih klasa zasnovanih na znanju. Višestruki slojevi regulatornih i akreditacionih entiteta će pokušati da standardizuju obrazovne sisteme, ali možda neće biti u mogućnosti da povećaju nivo akademskih standarda. Postoji novi osećaj fleksibilnosti i prilagodljivosti, koji dozvoljava ponudu novih disciplina i oblasti studija koje prevazilaze tradicionalne discipline (Denman, 2005).

Izazovi koje Denman (2005) navodi su sledeći: a) univerzitet će biti sve svakome; b) žrtvovanje slobode predavanja i slobode učenja kao posledice nacionalnih država i tržišnih snaga; c) neprestano pronalaženje sebe u povišenom stanju institucionalne anksioznosti; d) gubitak osećaja veće svrhe (širenje i napredovanje znanja radi samog znanja). Ono što ostaje neizvesno je da li će nacionalne države i tržišne snage izvršiti svoj uticaj na univerzitete da unaprede samo određene vrste znanja (npr. utilitarno).

3.7. Promene u akademskoj profesiji izazvane spoljašnjim činiocima

Brojne diskusije koje se vode o visokom obrazovanju i promenama na savremenim univerzitetima ukazuju i na sve veće izazove za akademsku profesiju. Izmenjena uloga univerzitetskih nastavnika rezultira sve češćim raspravama o (novim) kompetencijama akademske profesije, pri čemu je uočljiva istaknutost društveno relevantnih kompetencija. Šporer profesiju određuje kao “zanimanje koje ima monopol nad kompleksnim dijelom znanja i praktičnih vještina za koje je potrebno dugotrajno školovanje, tzv. visoko obrazovanje, te tako postaje prepoznatljivo u društvu“ (Šporer, 1990; prema, Rončević i Rafajac, 2010: 8). Isti autor navodi i pet osnovnih elemenata koji karakterišu profesiju (Šporer, 1990; prema, Rončević i Rafajac, 2010): a) stepen razvijenosti osnovnih teorija i tehnika koje čine sistemski zaokruženu celinu i osnova su za profesionalno delovanje, b) stepen monopola na stručnu ekspertizu, c) stepen prepoznatljivosti profesija u javnosti, d) stepen organizovanosti profesija i e) stepen razvijenosti profesionalne etike. Jedan od pristupa akademskoj profesiji, prema Koganu i Tajhleru (Kogan, Teichler, 2007; prema, Rončević i Rafajac, 2010), podrazumeva definisanje akademske profesije kao ključne profesije u društvu, koju karakterišu tri osnovne odrednice: stvaranje i diseminacija znanja, odnosno istraživanje i poučavanje, akademska sloboda i samostalno upravljanje ustanovom. U okviru proučavanja istorijskog razvoja univerziteta i njegovog odnosa sa društvom, neophodno je i proučavanje istorijskog razvoja nastavničke profesije.

Vraćanje na srednji vek i prve univerzitete upućuje očekivanja od univerzitetskih nastavnika koje mogu da se sumiraju na sledeći način, (a) dobro teorijsko poznavanje sadržaja koji nastavnik treba da predaje, (b) praktična pedagoška pripremljenost za predavanja i (c) socijalizovanost u skladu sa etičkim kodeksom univerziteta (Bodroški Spariosu 2017: 12). Dakle, uloga nastavnika oblikovana je u kontekstu sadržaja kurikuluma, ili područja znanja. Takođe, istican je značaj razumevanja složenosti akumuliranih znanja discipline kojom se

nastavnik bavi, značaj shvatanja različitih tumačenja, kao i tumačenja protivrečnosti, sistematizovanja, povezivanja, analiziranja, komentarisanja. “Duboko refleksivno, kontemplativno poznavanje discipline podrazumevalo je prvi uslov legitimiteta univerzitetskog nastavnika” (Bodroški Spariosu, 2017: 12). Ova uloga nastavnika na prvobitnim srednjovekovnim univerzitetima podrazumeva usmerenost na sadržaje koji se predaju. U tom kontekstu njihova osnovna uloga je u skladu sa osnovnom misijom univerziteta – da poučava studente. Kasnije, pojavom Humboltovog univerziteta ističe se značaj integrisanja i istraživanja, čime se od nastavnika ne očekuje samo doprinos u nastavi, već i da se bavi objavljivanjem radova, što je očekivalo i autorske radove od strane nastavnika (Bodroški Spariosu, 2017).

Rezultati jednog od najopsežnijih naučnih istraživanja pod nazivom Menjajuća akademska profesija (*Changing Academic Profession*) ukazuju na to da savremeni trendovi utiču na rad univerzitetskih nastavnika, a izdvojena su i tri problema koji su posljednjih godina postali sve izraženiji i sveprisutniji u radu univerzitetskih nastavnika (Teichler, Akira i Cummings, 2013; prema, Jurčević, 2019): povećana očekivanja od visokog obrazovanja, internacionalizacija obrazovanja, dok se treći problem odnosi na rast preduzetničkih aktivnosti i prenošenje menadžerskih stilova upravljanja visokoškolskim ustanovama (Teichler, Akira i Cummings, 2013; prema, Jurčević, 2019).

U kontekstu novih izazova kao rezultata spoljašnjih činilaca, odnosno kao posledice povećane interakcije univerziteta i spoljašnje zajednice, promenama u akademskoj profesiji i novim ulogama univerzitetskih nastavnika pristupa se iz ugla isticanja značaja razvoja nastavnika koji su usmereni preduzetnički, dok se s druge strane značaj pridaje razvoju nastavnika sa istaknutom ulogom za promovisanje javnog delovanja i zalaganja u zajednici (iako je ova uloga i ranije postojala, sada je istaknutija i po obimu u dubini interakcije). Različiti pristupi podrazumevaju razlike u dominantnom usmerenju na treću misiju univerziteta, odnosno, na to da li je ona ekonomska ili civilna.

3.7.1. Preduzetnička usmerenost univerzitetskih nastavnika

Jedna od kontroverznih, ali i karakteristika nastavnika koja se sve više ističe i zahteva u okviru evropskog obrazovnog pristupa je stvaranje preduzetničkog nastavnika. Ovi zahtevi i nove uloge koje se očekuju od nastavnika zastupljene su u okviru: a) nove reforme obrazovanja (Bolonjski proces); b) novih obrazovnih politika koje zahtevaju nadnacionalne organizacije; c) promene paradigme (od nauke, nastavnika, student je u centru); d) zahtevi

nove ekonomije koja je zasnovana na znanju; e) razvoj treće generacije univerziteta koji zahtevaju participativnu kulturu visokog obrazovanja. S obzirom na to da je preduzetničko obrazovanje transferzalna kompetencija, trebalo bi da bude na raspolaganju svim studentima, u svim fazama i na svim nivoima obrazovanja (Blenker et al., 2006). Međutim, činjenica je da su zahtevi za razvojem preduzetničkih kompetencija i dalje kontroverzna tema za većinu univerzitetskih nastavnika. Istraživanje o vrednostima visokog obrazovanja (McNai 2007; prema, Jurčević, 2009), sa 300 univerzitetskih nastavnika iz Velike Britanije podrazumevalo je ispitivanje ličnih i profesionalnih vrednosti nastavnika, kao i njihovih stavova o vrednostima koje bi trebale podržati visoko obrazovanje, a rezultati ukazuju na zabrinutost univerzitetskih nastavnika zbog sve veće tržišne prisutnosti na univerzitetima, kao i na činjenicu da univerzitetski nastavnici i dalje podržavaju klasične humanističke vrednosti (McNai 2007; prema, Jurčević, 2009).

S obzirom na to da još uvek ne postoji jedinstvena teorija o preduzetničkom obrazovanju, isto tako i kada je reč o univerzitetskim nastavnicima postoje različiti pristupi. Levi (Levie, 1999; prema, Sedlan-König, 2012) razlikuje nastavnike za preduzetništvo, koji najčešće imaju prethodno poslovno iskustvo koje je od značaja za praktične predmete, za razliku od nastavnika koji predaju o preduzetništvu, čija je dominantna usmerenost bavljenje istraživanjem. Još jedna značajna karakteristika preduzetničke nastave podrazumeva činjenicu da je za razvoj preduzetništva prevelika usmerenost na prošlost otežavajuća okolnost, iz razloga što su preduzetnici usmereni na sadašnjost (Sedlan-König, 2012). Dodatno, ista autorka ističe da je za razvoj preduzetništva u većoj meri potrebno voditi računa o tome na koji način se poučava, nego šta se poučava. To dovodi do zaključka da savremeni pristupi obrazovanju, koji nisu usmereni na velike narative iz prošlosti, imaju veću korelaciju sa razvojem preduzetničkih veština, osobina i sposobnosti, u odnosu na tradicionalne pristupe obrazovanju.

Kompleksnost obrazovanja za preduzetništvo može da se posmatra na razvojnoj liniji od neoliberalne ideologije do emancipatorske pedagogije, a Luketić (2016) ukazuje na značaj uloge koju nastavnici imaju u tom procesu. U tom kontekstu, poziciji preduzetništva pristupa se u okviru dva osnovna značenja spoljašnjeg / eksternog i unutrašnjeg / internog preduzetništva. Eksterni aspekt preduzetništva podrazumeva konkurentnu, individualističku i komercijalnu dimenziju, koja kao takva predstavlja izvor nejednakosti, što je kontradiktorno osnovnim obrazovnim vrednostima i što se odbacuje kao obrazovni cilj (Komulainen et al., 2011; prema, Luketić, 2016). Koncept internog aspekta preduzetništva podrazumeva razvoj preduzetničkog načina razmišljanja, zajedno sa razvojem lične odgovornosti, vrednog rada i

nezavisnosti od drugih, što se obično smatra logičnim obrazovnim ciljem (Luketić, 2016). Još jedno istraživanje (Backström-Widjeskog, 2010; prema, Luketić, 2016) ukazuje na značaj uloge nastavnika da prepoznaju preduzetništvo kao niz aktivnosti koje imaju za cilj razvijanje individualnosti i socijalnih veština, razvoj snažnog karaktera zasnovanog na ličnom i društvenom aspektu preduzetničke kompetencije, a ne isključivo funkcionalnog aspekta, koji gravitira prema razvoju preduzetničkih veština usmerenih na poslovanje.

Značajna promena u radu univerzitetskih nastavnika podrazumeva spremnost da budu fleksibilni i da pokažu voljnost za izmenu svojih planova, kako bi izašli u susret raznolikim potrebama studenata (Kickul & Fayolle, 2007). Blenker i drugi (Blenker et al., 2006) naglašavaju kako za nastavnike postoji više izazova kada je reč o promeni nastavnih metoda. Pojedini nastavnici vole da imaju kontrolu nad sadržajem, kao i načinom na koji ga studenti stižu. Zatim, nastava koja podrazumeva aktivniju ulogu studenata zahteva da nastavnici budu spremni na različite scenarije, što je u konačnici vremenski zahtevnije i retko je adekvatno kompenzovano od strane obrazovnih institucija. U cilju razvoja preduzetničke usmerenosti kod studenata od strane univerzitetskih nastavnika, posebno se ističe značaj prihvatanja holističkog pristupa obrazovanju, odnosno da univerzitetski nastavnici ne budu usmereni isključivo na kognitivni razvoj, nego se uzimaju u obzir i afektivni i konativni elementi. Takođe, preduzetnički programi kao polaznu osnovu treba da imaju različite stilove učenja umesto prihvatanja pristupa „jedan stil za sve“ (Sedlan-König, 2012).

Nova uloga univerzitetskih nastavnika u svetlu preduzetničkog univerziteta postavlja nastavnika u centar tri različite interesne grupe (Bouchikhli, 2003; prema, Blenker et al., 2006). Kao prva grupa navode se *praktičari*. Unutar ove grupe kao primer se pominju preduzetnici koji nastavnika ne prihvataju kao jednog od „svojih“ i ne misle da istraživanje može da doprinese preduzetništvu, ali očekuju da dobiju pomoć oko pitanja marketinga, finansija i slično. Sledeću grupu predstavljaju *političari*, kojima je teško da razumeju da rezultati ne mogu da budu postignuti brzo. Konačno, treću grupu sačinjavaju nastavnici u okviru svoje tradicionalne uloge *univerzitetskih nastavnika*. Postoji tendencija da se nastavnici koji svoju ulogu posmatraju isključivo u ulozi univerzitetskih nastavnika udalje od preduzetništva koje prevazilazi poduhvate univerzitetskih okvira i normi odgovarajućih istraživačkih polja (Bouchikhli, 2003; prema, Blenker et al., 2006). Univerzitetski nastavnik mora da kombinuje nekoliko uloga: „akušer“ osoba je u jedinstvenoj poziciji da održava ključna pitanja profesije koja je u fokusu, „trgovac“ je pojedinac koji stvara vrednost za „kupca“ transferom informacija ideja i prakse, u okviru sfera koje treba da imaju koristi jedna od druge, i imaju tendenciju da previde jedno drugo (Blenker et al., 2006). Treća je uloga

„kameleona”. To je osoba koja treba da bude u mogućnosti da stupa u kontakt sa širokim spektrom ljudi, na različitim jezicima, i da se prilagodi brojnim kulturama bez gubljenja ličnog identiteta (Blenker et al., 2006). Značajno je uvažavanje činjenice da nastavnici ne mogu da ponove iskustva uspešnih preduzetnika, ali mogu da koriste njihova iskustva kako bi razvili teoriju koja će pomoći da se premosti jaz između umetnosti i nauke preduzetništva (Jack & Anderson, 1999; prema, Blenker et al., 2006).

Luis i drugi (Louis et al., 1989) istražili su preduzetničku aktivnost univerzitetskih nastavnika i odredili pet vrsta akademskog preduzetništva koje proizlazi iz univerzitetskog istraživanja: a) bavljenje naukom velikih razmera putem istraživačkih projekata, koji se finansiraju iz eksternih fondova; b) savetovanje ili transfer znanja, što rezultira dodatnim prihodima; c) dobijanje industrijske podrške za istraživanje; d) stvaranje intelektualne svojine; e) stvaranje novih poduhvata. Luis i drugi (1989) ističu da nabrojanih pet vrsta preduzetničkih aktivnosti nisu kompatibilne sa tradicionalnom ulogom univerzitetskih naučnika, a stvaranje poduhvata je najmanje kompatibilno.

Gartner (1985) stvaranje novih poduhvata definiše na jedan od sledećih načina: a) kao nezavisan entitet; b) novi profitni centar u okviru kompanije koja ima druga preduzeća; c) zajednički poduhvat, koji podrazumeva da njeni osnivači moraju steći stručnost u proizvodima, procesima tržištu ili tehnologiji; rezultati se očekuju nakon godine u kojoj je investicija izvršena; smatra se novim izvorom ponude od strane potencijalnih kupaca. Ključni elementi stvaranja novih poduhvata u okviru procesa učenja predstavljani su u Tabeli 10, kao i njihove sličnosti i razlike, te u odnosu na konvencionalni i preduzetnički pristup.

Neizostavna uloga univerzitetskih nastavnika koji praktikuju preduzetničku usmerenost podrazumeva i uvažavanje očekivanja različitih interesnih grupa, u okviru kojih se izdvajaju tri (Blenker et al., 2006): a) društveni interesi koji su primarno fokusirani na poboljšanje, ili bar održavanje ekonomskih uslova; b) interesi poslovnog sveta koji podrazumevaju obuhvaćenost šireg broja studenata preduzetničkim ponašanjem i kreativnom pristupu poslu, kao i c) interesi studenata koji svoje osnove imaju u javnim i komercijalnim interesima.

Tabela 10. Pristup stvaranja novih poduhvata u učenju (Ollila & Williams-Middleton, 2011: 174)

Konvencionalni pristup	Preduzetnički pristup	Pristup stvaranja novih poduhvata
Najveći fokus je na sadržaju	Najveći fokus je na isporuci	Najveći fokus je na refleksiji u akciji
Vodstvo i dominacija nastavnika	Vlasništvo nad učenjem ima učesnik	Učenje je facilitirano od strane integrisanog okruženja
Ekspert prenosi znanje	Učitelj kao saradnik / facilitator	Višestruki stimulatori učenja
Učesnici pasivno primaju znanje	Učesnici generišu znanje	Učesnici koji traže i zajednički stvaraju znanje
Programirane sesije	Sesije fleksibilne i odgovaraju na potrebe	Sesije potiču od aktivnosti koje su povezane za stvaranje poduhvata
Nametnuti ciljevi učenja	Ciljevi učenja po dogovoru	Ciljevi učenja nastaju u toku refleksije.
Greške nisu poželjne	Iz grešaka se uči	Greške se podstiču
Isticanje teorije	Isticanje prakse	Isticanje stvaranja
Fokus na predmetu	Fokus na problemu	Kombinacija usmerenosti na problem i usmerenosti na rešenje

Kao značajna prepreka za ostvarivanje ciljeva preduzetničkog obrazovanja ističe se nedostatak kvalifikovanih nastavnika, ali se navode i mere koje se sprovode u pojedinim zemljama u cilju pružanja obuke za nastavnike zainteresovane za ovu tematiku (Sedlan-König, 2012).

3.7.2. Uloga univerzitetskih nastavnika u promovisanju javnog delovanja i zalaganja u zajednici

S obzirom na ulogu univerziteta u društvu, Ćulum i Ledić (2011) naglašavaju kako je razumno očekivati uključenost akademske zajednice u proces obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. Pri tome, najvažnija uloga univerzitetskih nastavnika svodi se na (Ćulum i Ledić, 2011): a) lično civilno zalaganje u zajednici (analitički, kritički i razvojni pristup), b) priprema studenata za participativnu ulogu u društvu, kao i c) promišljanje i delovanje na javne dimenzije obrazovnog rada. Jedan od sveobuhvatnijih modela interakcije univerziteta i njegovog spoljašnjeg i untrašnjeg okruženja je Mekfarlanov model (Macfarlane, 2007) koji je predstavljen u tabeli 11.

Tabela 11. Komponente akademske profesije (Macfarlane, 2007: 16)

Komponente akademske profesije	Implikacije za univerzitetske nastavnike
Politička pismenost	Razumevanje procesa upravljanja i donošenja odluka na svim nivoima univerziteta
Društvena i moralna odgovornost	Razumevanje i prihvatanje odgovornosti za razvoj studenata, kolega, univerziteta, akademskih i stručnih tela, lokalnih zajednica i društva u širem smislu
Zalaganje u zajednici (akademske i neakademske)	Znanja i veštine za mentorisanje studenata, podrška kolegama na univerzitetu i u struci, primenjena istraživanja i razvoj novih znanja: komunikacija sa javnošću

Ovaj model može da posluži kao polazna osnova prilikom odgovora na pitanja koja se postavljaju pred akademsku profesiju, kako to ističe Ledić (Ledić, 2012), a pitanja se odnose na to: da li je univerzitetski nastavnik u službi tržišta, ili je potrebno zalagati se za visoko obrazovanje kao javno dobro, pri čemu njegova profesionalna nastojanja treba da nadilaze pripremu studenata za tržište rada. Treba li univerzitetski nastavnik aktivno da učestvuje u kolegijalnom načinu donošenja odluka, ili takav način više nije adekvatan za upravljanje univerzitetima, koji dobijaju sve manje javnog novca za svoje aktivnosti, pa je neophodno da se pređe na način upravljanja univerzitetom koji je sličniji biznis modelu (Ledić, 2012)?

Makfarlanove (Macfarlane, 2007) komponente akademskog građanina podrazumevaju da univerzitetski nastavnik poseduje odgovarajuća *znanja* (političku pismenost), ključne *vrednosti* (društvena i moralna odgovornost) i *veštine* zalaganja u akademskoj zajednici i šire. U tom kontekstu, kako ističe Makfarlan (Macfarlane, 2007), politička pismenost zahteva razumevanje procesa upravljanja i donošenja odluka na različitim nivoima univerziteta. Zahteva se učešće članova zajednice naučnika, radije nego individualizovane težnje za interesima nastave i istraživanja. Drugim rečima, suštinski, u cilju postajanja akademskim građaninom zahteva se aktivan interes u procesu donošenja odluka članova univerziteta. Donošenje odluka obuhvata različite nivoe: odsek, fakultet i univerzitetski nivo. Takođe, od značaja je i posmatranje odnosa između hijerarhije i kolegijalnosti unutar većine modernih univerziteta. Dok je hijerarhijski autoritet oduvek prisutan na univerzitetima, kolegijalno upravljanje više ne igra toliko snažnu ravnotežnu ulogu na većini univerziteta na svim nivoima. Makfarlan pristupa kolegijalnosti iz ugla punog učešća nastavnika, samouprave i saradnje u procesima zajedničkog i sporazumnog odlučivanja, u kojem članovi imaju jednak autoritet u procesima donošenja odluka (Macfarlane, 2007).

Na osnovu piramide uslužnog delovanja, autorke (Ćulum, Ledić i Rončević, 2012) izvršile su podelu aktivnosti zalaganja u zajednici na tri osnovne grupe: a) akademsko zalaganje u zajednici (koje obuhvata članstvo u različitim naučnim i istraživačkim odborima,

recenzentsku aktivnost, uredništvo kao i izvršnu / upravljačku funkciju u akademskoj ili stručnoj organizaciji), b) političko zalaganje u zajednici (uključenost univerzitetskih nastavnika u lokalnu, nacionalnu i međunarodnu politiku, kao i njihovo članstvo, odnosno upravljačke funkcije u sindikalnim organizacijama), c) društveno-javno zalaganje u zajednici (uključivanje univerzitetskih nastavnika u rad organizacija civilnog društva, angažovanost na projektima zasnovanim na potrebama zajednice, kao i njihova saradnja sa lokalnim, nacionalnim i međunarodnim agencijama i socijalnim službama).

U okviru modela učenja zalaganjem u zajednici, koji podrazumeva javno delovanje univerzitetskih nastavnika, kako ističe Mikelić-Preradović (2009), značajna je uloga nastavnika pri umanjenju razlika između uloge učenja u odabranoj društvenoj organizaciji i uloge učenja u predavaonici. S obzirom na to da su fakultetska učionica i društvena zajednica različiti konteksti učenja, zahtevaju se različite uloge studenata u procesu usvajanja znanja. Na fakultetima koji nude visok nivo usmerenog učenja, od studenata se očekuje uklapanje u koncept koji nameće nastavnik. Suprotno, uključenost studenata u društvenoj zajednici zahteva da studenti uz pomoć nastavnika razviju svoj koncept učenja (Mikelić-Preradović, 2009). Javno delovanje univerzitetskih nastavnika (Čulum i Ledić, 2011) podrazumeva usmerenost na znanja i veštine, definisanje i razumevanje potreba i problema na nivou lokalne zajednice, ukazivanje na neadekvatne pristupe, kao i aktivan doprinos njihovom rešavanju u saradnji s relevantnim učesnicima u zajednici. Osmišljavanje, sprovođenje i vrednovanje tako postavljenih nastavnih i istraživačkih aktivnosti, koje su povezane sa kurikulumom i odgovaraju višestrukim potrebama zajednice, zahtevaju specifična znanja i veštine, a pre svega predanost univerzitetskih nastavnika (Čulum i Ledić, 2011) od kojih se očekuju sledeće konkretne aktivnosti: a) uspostavljanje i rukovođenje partnerskim projektima u zajednici; b) osmišljavanje studentskih aktivnosti u okviru postojećih nastavnih programa ili priprema novih i nekonvencionalnih programa i aktivnosti koje podstiču učenje sa akademskom disciplinom i problemima u zajednici; d) osmišljavanje terenskog rada studenata i promišljanje o pravima, obavezama i odgovornostima svih uključenih; f) adekvatno dokumentovanje ličnog, a posebno rada studenata, te praćenje njihovog napretka; g) dokumentovanje uticaja aktivnosti na potrebe i probleme u zajednici kojima su se studenti bavili; h) studentima omogućiti aktivno učestvovanje u dobro osmišljenoj i organizovanoj aktivnosti u zajednici, koje odgovaraju na prepoznate potrebe u zajednici; i) pozvati studente da analiziraju svoju aktivnost na način koji im omogućava dublje razumevanje sadržaja predmeta, uvažavanje doprinosa naučne discipline; j) internalizacija osećaja lične društvene odgovornosti (Čulum i Ledić, 2011).

Ulogu koju nastavnici imaju pored fundamentalnih i profesionalnih znanja naučne discipline ističu i Zlotkovski i drugi (Zlotkowski et al., 2006; prema, Ćulum i Ledić, 2011), zalažući se i za razvoj treće kategorije, koju nazivaju društveno odgovorno znanje. Rajs (Rice, 1996; prema, Checkoway, 2001) dokumentuje transformaciju univerziteta i izmenjenih uloga fakulteta, naglašavajući kako su profesionalizacija i odanost disciplini uticali na nastavnike da se okrenu isključivo svojim disciplinama, isključivo znanjima koja nisu relevantna za društvo, kroz usvajanje pozitivističke paradigme utemeljene na metodološkoj neutralnosti. Kao rezultat visoko obrazovanje postalo je metom kritičara, koji ističu kako nastava ne razvija građanske kompetencije. Činjenica je da se od univerzitetskih nastavnika očekuje sve veća saradnja sa predstavnicima različitih grupa i na različitim nivoima, i da, između ostalog, ova uloga aktuelizuje značaj posmatranja univerzitetskih nastavnika kao akademskih građana. Međutim, analiza ne bi bila sveobuhvatna ukoliko ne bi ukazala na dvostruku prirodu akademskog građanstva. Pored vrlina, potrebno je da se ukaže i na potencijalne rizike koje podrazumeva isticanje uloge nastavnika kao akademskih građana. U najširem smislu, vrline akademskog građanstva mogu da se podele na instrumentalne (uključenost) i one koje su usmerene na razvoj moralnog kvaliteta (starateljstvo, lojalnost, kolegijalnost, dobročinstvo). Svaka od ovih vrlina predstavljena je zajedno sa svojim porocima (Tabela 12).

Tabela 12. Vrline i mane akademskog građanstva (Macfarlane, 2007: 115)

Zajednica	Porok (manjak)	Vrlina	Porok (višak)
Javnost	Akademizam	Uključenost	Pojednostavljenje
Disciplina	Egoizam	Starateljstvo	Sektaštvo
Institucija	Departmentizacija	Lojalnost	Uskogrudnost
Kolege	Udaljenost	Kolegijalnost	Klasnost
Studenti	Nemarnost	Dobročinstvo	Servilnost

Tako u okviru *uključenosti*, koja podrazumeva primenu disciplinarnog znanja široj javnosti, nastava i učenje se povezuju sa širim svetom, ostvaruje se dijalog sa istraživačima i praktičarima. Kao vid poroka ovde se navodi akademizam, koji se posmatra kao manjak interesa za primenu znanja, odnosno verovanje da akademici treba da žive u „kuli od slonovače“. Suprotno, postoji opasnost od ugrožavanja stručnosti, odnosno preterane simplifikacije i pojednostavljenja (Macfarlane, 2007).

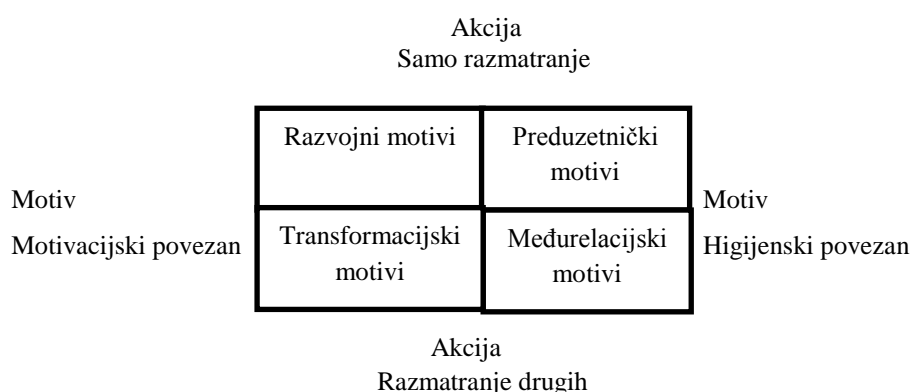
Starateljstvo je vrlina koja podrazumeva aktivno učešće u procesu u kojem se razvija profesionalna praksa i podrazumeva posvećenost akademskim delatnostima u određenom polju. Kao poroci koje je potrebno izbeći, navode se, s jedne strane sektaštvo, odnosno učešće u intelektualnim zajednicama u cilju promovisanja uskih ideoloških, ili epistemoloških

interesa, dok druga krajnost podrazumeva egoizam u okviru kojeg je primetan fokus na ličnu naučnu reputaciju, bez spremnosti da se služi znanju ili profesionalnoj zajedici (Macfarlane, 2007).

Lojalnost podrazumeva odanost univerzitetu kao kolektivnom entitetu, koji se zasniva na saradnji sa kolegama, glasanju za akademske predstavnike, pisanju radova, službi univerzitetkim komitetima. Negativna krajnost podrazumeva departmentizaciju kada je lokus lojalnosti odsek ili centar, radije nego univerzitet u celini, dok druga krajnost podrazumeva uskogrudnost u okviru koje se na izazove gleda veoma usko i veruje se u jedinstvena rešenja (Macfarlane, 2007).

Kolegijalnost podrazumeva povezanost sa drugima na jednakim osnovama, spremnost na uključenost u administrativnim, menadžerskim i mentorskim procesima. Kao jedan vid negativne krajnosti navodi se klasnost, koja podrazumeva nejednak odnos moći među kolegama i privilegovanje pojedinih, a isključivanje drugih. Druga krajnost podrazumeva udaljenost, odnosno nemogućnost da se priznaju odgovornosti kolegijalnosti, koje uključuju potrebu da se dele administrativni, menadžerski i mentorski procesi, koji su centralni za život odseka (Macfarlane, 2007).

Poslednja vrлина koja se navodi je *dobročinstvo*, odnosno spremnost na pomoć razvoju studenata van konvencionalnih obaveza kao što su predavanja. Jedan vid negativne krajnosti je nemarnost da se prihvati odgovornost studenata za razvoj van akademskih obaveza. Servilnost, kao drugi ekstrem, ukazuje na zabrinutost zbog posmatranja studenata kao „kupaca“ i „potrošača“ u tržišno orijentisanom odnosu među academicima (Macfarlane, 2007). Kao što je prikazano na Slika 6, unutar uslužnih motiva postoje brojne i značajne razlike.



Slika 6. Taksonomija motiva uslužnih delatnosti (Macfarlane, 2007: 80)

Razvojni motivi podrazumevaju želju za ličnim i profesionalnim razvojem, koji se nalazi u srži uslužnih delatnosti (Macfarlane, 2007). Na brojnim univerzitetima sve češće se ističe značaj akademskog stručnog razvoja i usavršavanja. Ovi motivi uključuju i konsultantske usluge, u kojima je profesionalno i akademsko znanje primenjeno za dobrobit širih javnih interesa i profesionalne prakse. Usmerenost na razvojne motive uslužnih delatnosti povezana je i sa osećajem samoidentiteta, kao načinom afirmisanja ili reafirmisanja identiteta. Preduzetnički motivi obuhvataju najveći broj kontroverzi, jer je preduzetništvo često povezano sa jezikom tržišta, značajem profita i interesa da se služi „kupcima“ ili „potrošačima“, kako se često pežorativno ovaj izraz upotrebljava u univerziteskom životu. Može se činiti da je kontradiktorno govoriti o preduzetničkim uslužnim delatnostima. Akademsko preduzetništvo postaje sve značajnija karakteristika načina na koje univerziteti prenose znanje i inovacije na privatne i javne organizacije. Preduzetnički uslužni motivi ne podrazumevaju samo zarađivanje novca, već su povezani i sa opstankom u karijeri, u sve konkurentnijem istraživačkom okruženju. Nastavnici u visokom obrazovanju moraju sve više da se bave kontinuiranim razvojem nastavnog plana i programa, u odnosu na tržišne trendove. Međurelacioni motivi podrazumevaju osećaj dužnosti, izražen u odnosu na podršku kolegama i doprinosu kolektivne etike, usko se povezuju sa zajedništvom, kao i održavanjem sigurnosti u okviru akademske profesije. Transformacijski motivi najvećim delom obuhvataju promenu pogleda na svet kod studenata. Ovi motivi nude radikalnije razloge za uslužne delatnosti i podrazumevaju kritičko razumevanje discipline (Macfarlane, 2007). Želja za društvenom transformacijom je najčešće citirana kao razlog za uključivanje u uslužne delatnosti sa transformacijskim motivima.

Inicijative učenja zalaganjem u zajednici se povezuju sa transformacijskom agendom. Žiru (Giroux, 2016) govori o transformacijskom pogledu na obrazovanje, ističući da obrazovanje treba radije da stvori „kritičke“, nego „dobre“ građane.

Pomenuti pristupi uslužnim delatnostima rezultiraju i implikacijama za akademsku profesiju, te kada je reč o budućnosti akademske profesije postoji nekoliko scenarija koji se zasnivaju na međunarodnim raspravama i rezultatima istraživanja (Rončević i Rafajac 2010): a) rast uloge nauke u društvu rezultiraće time da akademska profesija postane ključna (Clark, 1997; prema, Rončević i Rafajac 2010); b) akademska profesija može da izgubi ključnu poziciju unutar visokog obrazovanja i daljeg razvoja društva, a ključne reči koje ukazuju na propadanje tradicionalnih oblika uključuju deprofesionalizaciju, birokratizaciju, marginalizaciju, a akademska profesija se percipira kao institucionalni resurs, koji pruža više ili manje efikasnu uslugu (Clark, 1997; prema, Rončević i Rafajac 2010); c) reinterpretacija

akademske profesije, pri čemu se ističe kako će naglasak biti na socijalnim ili čak životnim veštinama i nastavnici će biti u ulozi interpretatora istine kao relativnog koncepta, a istraživanje će biti organizovano horizontalno, radije nego vertikalno, pluralističko, transdisciplinarno, brzo će se menjati i postaće socijalno odgovorna aktivnost (Gibbons et al, 1994; prema, Rončević i Rafajac 2010); d) univerziteti će postati marginalne institucije, a akademska će profesija, opirući se promenama, postati „antikna“ i izgubiće svoju centralnu poziciju u kulturnoj reprodukciji i stvaranju novih znanja (Scott, 1997; prema, Rončević i Rafajac 2010).

O (novim) kompetencijama akademske profesije iz ugla pedagogije piše i Turk (2016), koji u okviru istraživanja navodi deset grupa, u kojima je uočljiva istaknutost kompetencija koje su društveno relevantne. Kompetencije koje ovaj autor navodi su sledeće (Turk, 2016): a) naučnoistraživačke kompetencije; b) nastavničke kompetencije; c) projektne kompetencije; d) informatičke kompetencije; e) kompetencije naučnog menadžmenta; f) jezičke kompetencije; g) kompetencije za saradnju s ekonomijom i širom zajednicom; h) kompetencije za celoživotno učenje; i) kompetencije upravljanja ljudskim potencijalima; j) popularizacijske kompetencije.

Sveobuhvatni pristup ulozi nastavnika u zalaganju u zajednici, koji uključuje i ekonomsku dimenziju, ali i javno delovanje, obuhvaćen je u okviru četiri različite kategorije (Ćulum, Ledić & Rončević, 2012): a) interna (institucionalna) služba akademskoj zajednici u okviru kojih se često podrazumevaju upravljačke funkcije i administracija u okviru vrednovanja, osiguravanja kvaliteta, koordinacijskih odbora, kao i angažovanost u okviru recenziranja časopisa, uređivačkih dobara, publikacija i slično; b) transfer tehnologije / inovacije / komercijalne aktivnosti, koje su povezane sa istraživanjem, ali i sa često dodatno plaćenim aktivnostima konsultovanja *start up* i *spin-off* kompanija, kao i naučnih i naučno-tehnoloških parkova i slično; c) aktivnosti civilnog zalaganja, koje se preklapaju sa nastavom i istraživanjem u okviru učenja zalaganjem u zajednici, istraživanjima koja se zasnivaju na potrebama i problemima u zajednici, uz volonterski angažman u zajednici, kao i besplatne usluge savetovanja i slično; d) organizovane univerzitetske funkcije službe u neakademskoj zajednici, na primer, univerzitetske bolnice, različiti projekti „pomažućih struka“, naučnih i stručnih timova s prethodnim nivoima obrazovanja ili, na primer, društveno ugroženim grupama građana, a sve u cilju poboljšavanja kvaliteta života građana zajednice.

U celini posmatrano, iz prethodno navedenih scenarija moguće je zaključiti kako će promene u akademskoj profesiji u budućnosti velikim delom biti uslovljene upravo društvenim promenama i spoljašnjim činiocima, koji sve više utiču na obrazovanje u celini, a

posebno na visokoškolsko obrazovanje. U tom kontekstu, implikacije uticaja spoljašnjeg okruženja na univerzitete ukazuju na značajne dodatne uloge koje se očekuje od univerzitetskih nastavnika. U zavisnosti od pripadnosti određenom polju, ove promene podrazumevaju značaj preduzetničke usmerenosti, ili značaj javnog delovanja u zajednici. Neki autori (Calderhead, Shorrock; prema, Milutinović, 2011) ukazuju na različite orijentacije u razumevanju nastavničke profesije, a one su: (a) akademska, (b) praktična, (c) tehnička, (d) personalna i (e) kritička orijentacija. Unutar kritičke orijentacije poučavanju se pristupa kao delu procesa reformisanja društva, a uloga obrazovnih institucija u tom procesu je u podržavanju demokratskih vrednosti i redukovanju socijalnih nejednakosti. Ključni momenat je promocija kritičke i refleksivne prakse kako bi nastavnici postali inicijatori socijalnih reformi (Milutinović, 2011). Kao što primećuje Burdije (Bourdeu, 1989; prema, Božić, 2013), intelektualci su dvodimenzionalna bića, koja moraju da očuvaju u isto vreme svoju autonomiju, kao i aktivnu umešanost u svaku društvenu raspravu. Jedna od vizija budućnosti kao posledica podređenosti obrazovanja principu efikasnosti je i “moguća *smrt profesora*, odnosno potpuni gubitak kontrole intelektualca nad obrazovnim procesom” (Baćević, 2006: 222-223).

4. ODNOS UNIVERZITETA I OKRUŽENJA U OKVIRU NOVE PARADIGME

S obzirom na to da treća misija univerziteta u najširem smislu podrazumeva odnos univerziteta i okruženja, nivoi lokalne i regionalne uključenosti mogu da se predstavljaju putem nekoliko modela. U tom kontekstu Lebeau i drugi (Lebeau et al., 2015) analiziraju pet modela sa različitim nivoima uključenosti, a to su: model kule od slonovače, nepristrasan model, uslužni model, model širenja opsega delovanja, kao i model uključivanja.

- *Model kule od slonovače* predstavlja najveću institucionalnu odvojenost univerziteta i podrazumeva povlačenje od sveta, kako spoljašnji uticaji ne bi narušavali proces refleksije. Drugim rečima, zagovara se akademski elitizam. Na ovaj model se autori pozivaju u okviru zagovaranja Humboltovog univerziteta u cilju isticanja značaja univerziteta kao mesta na kojima je dominantna uloga nastave i istraživanja. S druge strane, zagovornici savremenih reformi (Ćulum i Ledić, 2011; Wissema, 2009) polaze od kritike ovog modela kao neodrživog, u okviru neminovnosti univerziteta da se otvore svom okruženju. Postoje značajne razlike kada je reč o percipiranju otvorenosti univerziteta prema okruženju. Ćulum i Ledić (2011) naglašavaju značaj civilne dimenzije, a Visema (Wissema, 2009) naglašava ekonomsku dimenziju. Ipak, svi autori ističu značaj saradnje univerziteta sa spoljašnjom zajednicom.

- *Nepstrasan model* podrazumeva da institucija nije potpuno odvojena od okruženja, već je oprezna u vezi sa svojim učešćem. Odnosno, u ovom pristupu veća je svest o neophodnosti otvaranja univerziteta prema okruženju, ali su prisutne i sumnje kada je reč o ovoj vrsti saradnje (Lebeau et al., 2015).

- *Uslužni model* predstavlja najčešći odnos univerziteta i okruženja. Ovaj model često je i kritikovan (Flexner, 1930), a kao razlog navodi se to što institucija preuzima paternalistički pristup svojoj uključenosti, osiguravajući da su moć, status i diskrecija isključivo u okviru univerzitetske institucije. Takođe, ovaj termin može da ima negativne konotacije u regijama gde su postojali istorijski odnosi vladara / sluge (Thomson et al., 2011; prema, Bringle & Clayton, 2012).

- *Model širenja opsega delovanja* je model sličan uslužnom, osim što postoji organizovaniji pristup angažovanju sa zajednicom, iako je prenos znanja jednosmeran. Terminologija ovog modela ima široku zastupljenost na savremenim univerzitetima, iako ne podrazumevaju svi jednake aktivnosti. Engleski termin *outreach* često se koristi u originalu (jer ne postoji opšteprihvaćeni prevod), ili se opisno objašnjava kao širenje opsega delovanja

univerziteta. Čulum, Turk i Ledić (2012) koriste izvornu reč *outreach*, uz objašnjenje da se u naučnoj i stručnoj literaturi ovakve aktivnosti uglavnom odnose na aktivnosti saradnje univerziteta, odnosno univerzitetskih nastavnika s organizacijama civilnog društva i inicijativama u zajednici, vaspitno-obrazovnim institucijama, a neretko i na planiranje i sprovođenje društveno usmerenih projekata s društveno osetljivim grupama građana u zajednici. Izraz *outreach* može da označava aktivnosti koje (Mugabi, 2014): a) se sprovode sa namerom da korist imaju spoljašnje zajednice, b) koriste znanje i druge akademske resurse univerziteta, c) podržava univerzitet i ujedinjuje misije. Ove aktivnosti predstavljaju stalnu vezu između univerziteta i šireg društva, odvijaju se u različitim oblicima i mestima, fokusiraju se na generisanje, prenošenje, primenu i očuvanje znanja za direktnu korist spoljašnje zajednice (Lynton, 1995). Iako je moguće da visokoškolske institucije sprovedu ove aktivnosti u smislu dvosmernih tokova znanja i drugih naučnih resursa, prema shvatanju Mugabija (Mugabi, 2014) ovaj termin najčešće podrazumeva jednosmeran protok znanja iz visokoškolskih institucija prema spoljašnjim zajednicama.

- *Model uključivanja* zasniva se na jednakoj razmeni između predstavnika akademske i neakademske zajednice i ukorenjen je u međusobno podržavajućim partnerstvima, koja podstiču strateški dugotrajan kolaborativni aranžman (Lebeau et al., 2015). Termin uključenost (*engagement*) podrazumeva partnerstva koja donose obostrano korisne ishode. Kako navodi Holand (Holland, 2001; prema, Mugabi, 2014), termin uključenost koristi se u institucijama visokog obrazovanja od 1994. godine kako bi se definisali: a) različitost odnosa između visokoškolskih ustanova i zajednica, b) institucionalne strategije koje imaju za cilj da povežu rad akademske zajednice sa javnom akcijom i društvenim prioritetima. U institucijama visokog obrazovanja termin uključenosti zajednice (*community engagement*) odnosi na saradnju između institucija visokog obrazovanja i njihovih većih zajednica (lokalnih, regionalnih / državnih, nacionalnih i globalnih) za međusobno korisnu razmenu znanja i izvora u kontekstu partnerstva i reciprociteta (*Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, 2010; prema, Mugabi, 2014). Ono uključuje različite načine na koje institucije visokog obrazovanja povezuju i dele svoj rad sa javnošću, koji kada se dobro sprovede, dovodi do recipročnog učenja kroz razmenu znanja i iskustava i, konačno, povećava relevantnost visokog obrazovanja u društvu (*National Coordinating Centre for Public Engagement*, 2013; prema, Mugabi, 2014). Uključeni univerzitet je onaj koji je potpuno posvećen direktnim dvosmernim interakcijama sa spoljašnjim zajednicama, kroz istraživanje, razvoj, razmenu i primenu znanja, informacija i stručnosti na obostranu korist (*American*

Association of State Colleges and Universities [AASCU], 2002; Holland, 2001; prema, Mugabi, 2014).

Za razliku od jednosmernog procesa (*outreach*) prenosa znanja i tehnologije (Kellogg Commission, 1999; prema, Mugabi, 2014) termin uključenost naglašava partnerstva, reciprocitet i posvećenost deljenju. Ovaj model nastao je kao reakcija na paternalistički pristup univerziteta prema zajednici i upravo ovaj model spoljašnjim partnerima daje najveći značaj u odnosu na prethodne pristupe. Barnet (Barnett, 2004) naglašava da hteo ili ne, univerzitet je povezan sa širim svetom, međutim potrebno je razlikovati četiri oblika uključenosti: a) oblik uključenosti koji je slep, odnosno nerefleksivni; b) ekstrakcioni – kada univerzitet ulazi u projekat samo ukoliko sebi može da izvuče korist; c) nametnuti u okviru standarda i očekivanja; d) realizacioni, za koji Barnet ističe da je filozofski interesantan u tome što poziva na pitanja odgovornosti za koju univerziteti smatraju da imaju neku vrstu obaveze. Uključenost univerziteta postavlja novi okvir za učenost koji se pomera od naglašavanja proizvoda ka naglašavanju uticaja (Fitzgerald et al., 2012). Još jedan način za utvrđivanje nivoa posvećenosti institucija na individualnom nivou uključuje procenu u odnosu na četiri nivoa koji variraju od niskog, srednjeg, visokog nivoa i konačno do potpune integracije kada je reč o posvećenosti službi zajednici uzimajući u obzir misiju institucije, promociju i zapošljavanje, organizacionu strukturu, uključenost studenata, uključenost fakulteta, uključenost zajednice i konačno publikacije kampusa (Holland, 1997). Sedam nabrojanih faktora predstavljaju osnove za interpretaciju institucionalnih akcija u okviru različitih nivoa posvećenosti.

Razvoj različitih modela, od potpune izolovanosti univerziteta do modela univerziteta koji je potpuno uključen, iz ugla pedagogije najadekvatnije može da se analizira pomeranjem od pozitivističke ka konstruktivističkoj paradigmi. Kada je reč o epistemologiji, linearni model ističe pozitivističku paradigmu. Naziv dolazi od reči *ponere, positus* i znači ono što je stavljeno, dato, što je tu. Značajno je da se istakne kako pojam pozitivizam ima više značenja (Radosavljević, 1923). U ovom kontekstu izdvajaju se dva značenja pozitivizma, koja su najuže vezana za pedagogiju kao nauku (Radosavljević, 1923). Izraz pozitivizam, često se vezuje za Ogista Konta i ograničavanje filozofije na podatke i metode prirodnih nauka. Drugi pristup analizi izraza pozitivizam može da se označi kao veliki pokret u pedagogiji. Prema Ogistu Kontu, vaspitanje je sredstvo za socijalnu kontrolu. Ideja vodilja Ogista Konta jeste njegov zakon o tri stepena, tj. tvrdnja da postoje tri faze intelektualne evolucije – *teološka, metafizička* i *pozitivna*. Za razliku od teološke faze u kojoj duh istražuje uzroke, u pozitivnoj fazi duh se ograničava na otkriće zakona pojava. Kont ističe da čovek ne može da promeni

zakone prirode, ali njihovo poznavanje mu daje moć da vlada nad prirodom (Radosavljević, 1923). Iznese ocene ukazuju na logičnu i racionalnu perspektivu koja znanje posmatra kao vrednost koja je neutralna, odvojena i postoji zbog sebe. U tom kontekstu implikacije pozitivističkog modela podrazumevaju različitu ulogu institucija i partnera u zajednici, u odnosu na konstruktivistički pristup (Tabela 13).

Tabela 13. Uključenost i modeli protoka znanja (Weerts & Sandmann, 2008: 80)

	Linearni, jednosmerni model	Konstruktivistički, integrativni model, dvosmerni pristup
Epistemologija	Pozitivistička: znanje je vrednost koja je neutralna, odvojena i postoji zbog sebe. Logična, racionalna perspektiva.	Konstruktivistička: znanje je razvojno, interno konstruisano, i društveno i kulturno posredovano od strane partnera (istraživači i partneri u zajednici).
Uloga institucija visokog obrazovanja i partnera u zajednici	Univerzitet proizvodi znanje u okviru tradicionalne metodologije istraživanja (laboratorije, konstruisani eksperimenti i slično). Uloge i funkcije rada, procena, širenje, planiranje odvojeno od istraživača i zajednice. Partneri u zajednici imaju mali doprinos istraživačkom dizajnu.	Učenje se odvija unutar konteksta u kojem je znanje primenjeno (zajednica). Proces znanja je lokalni, složen i dinamičan i nalazi se van granica institucije. Znanje je ugrađeno u grupi onih koji uče (zajednica i institucija).
Raspon granica uloga	„Agenti na terenu“ isporučuju i tumače znanje koje treba da se koristi od strane članova zajednice.	„Agenti na terenu“ komuniciraju sa partnerima zajednice na svim fazama: planiranje, dizajn, analiza, implementacija.
Filozofija i strategije diseminacije	Pardigma diseminacije: širenje – jednosmerno emitovanje novih znanja od univerziteta zajednici. Izbor: univerzitet proizvodi alternative za korisnike da biraju.	Paradigma sistematskih promena: razmena – institucije i partneri iz zajednice razmenjuju perspektive, materijale, resurse. Implementacija: interaktivni proces institucionalizacije ideja.
Metafore	Partneri iz zajednice kao prazne posude koje treba napuniti. Znanje je artikal koji treba preneti partnerima u zajednici.	Zajednica i univerzitet su ravnopravni partneri u „zajednici u kojoj se uči“. Univerziteti postaju organizacije za učenje.
Problemi i brige	Malo pažnje je posvećeno korisnicima, ne uzimaju u obzir motivaciju i kontekst predviđenih primalaca.	Moć je podeljena između zajednice i institucije – koncenzus putem pregovora i konflikta. Nedostatak spremnosti za implementaciju (fakultetski, kurikularni, društveni).
Korisnici	Javnost, potrošači	Javnost, interesne grupe, institucionalno učenje

Virts i Sendman (Weerts & Sandmann, 2008) novi pristup uključenosti univerziteta i modele protoka znanja predstavljaju pomeranjem od ekspertnog modela (u kojem univerziteti isporučuju znanje javnosti) ka kolaborativnijem modelu u kojem partneri zajednice igraju značajnu ulogu u stvaranju i deljenju znanja, na obostranu korist institucija i društva. Isti

autori ističu da su institucionalni pristupi širenju opsega i uključenosti konačno usidreni u konceptima o poreklu znanja: kako se znanje proizvodi, gde se znanje „nalazi“, kako znanje teče i kako se distribuira. Ovaj pristup se uklapa u težnje univerziteta da pređu iz linearnog modela u dvosmerni pristup, koji podrazumeva konstruktivističku paradigmu. U konstruktivističkoj paradigmi, kako ističu Virts i Sendman (Weerts & Sandmann, 2008), strategije diseminacije znatno se razlikuju od jednosmernog modela. Znanju se pristupa kao razvojnom, interno konstruisanom, te društveno i kulturno posredovanom od strane partnera (istraživača i partnera u zajednici). Značajno je da se napomene kako ni konstruktivistička paradigma nije jedinstvena, već unutar nje postoje različite vrste.

Postoje značajne razlike u tumačenju samog koncepta konstruktivizma, pri čemu se u oblasti obrazovanja najčešće raspravlja o interpretacijama koje se povezuju sa kognitivnim i socijalnim ili kulturnim naglaskom (Milutinović, 2015). U tom okviru u literaturi se najčešće grupišu dve forme konstruktivizma: individualni (kognitivni) i socijalni (Milutinović, 2015: 439). Osnovna razlika podrazumeva činjenicu da je individualni konstruktivizam usmeren na intrapsihičke kognitivne procese, koji se smatraju izvorom konstrukcije stvarnosti i korene imaju u radu Žana Pijažea. Suprotno, socijalni konstruktivizam najčešće se dovodi u vezu sa sociokulturnom teorijom Lava Vigotskog, u okviru čije teorije je usredsređenost na interpsihičkim procesima, odnosno socijalnoj konstrukciji znanja. Takođe, Milutinović (2015) ističe i značaj kritika konceptualizacijama konstruktivizma koje nude Pijaže i Vigotski. Posledično se u literaturi novijeg datuma razvija koncept kritičkog konstruktivizma, u okviru kojeg se ide dalje od razumevanja značaja aktivnosti učenika u građenju značenja, bilo individualno ili u socijalnom kontekstu. U fokusu kritičkog konstruktivizma, u cilju stvaranja znanja neizostavna je uloga socijalnog i kulturnog okruženja, dok istaknuta kritička dimenzija doprinosi transformaciji društvenih značenja i praksi (Milutinović, 2015).

Stojnov (2001) razlikuje: a) razvojni konstruktivizam, b) psihologiju ličnih konstrukata, c) teoriju asimilacije, d) radikalni konstruktivizam, e) narativnu psihologiju i f) socijalni konstruktivizam. Različite vrste konstruktivizma povezane su prirodom znanja koja se nalazi u osnovi svih vrsta konstruktivizma, a pretpostavlja anticipativnu konstrukciju, koja je u suprotnosti sa tradicionalnim objektivističkim shvatanjem po kojem znanje predstavlja pounutrenu reprezentaciju stvarnosti (Stojnov, 2001). U okviru ove pretpostavke, znanje ne vodi poreklo iz „čiste“ opservacije, iz razloga što je svaki čin posmatranja zasićen teorijom (Popper, 1972; prema, Stojnov, 2001).

Kada je reč o trećoj misiji univerziteta, od najvećeg značaja je isticanje socijalnog i kritičkog konstruktivizma. Unutar socijalnog konstruktivizma ističe se da društvenu

konstrukciju čini sve ono što smatramo stvarnim, odnosno stvarno je ono oko čega se ljudi slože da jeste (Gergen & Gergen, 2006). U tom kontekstu Gergen i Gergen (2006) ukazuju na značaj razumevanja činjenice da odnosi, a ne pojedinci konstituišu temelje društva. Ipak, isti autori ne negiraju ni značaj pojedinca na šta ukazuje i pitanje koje postavljaju: šta je očiglednije od činjenice da je naš društveni svet sastavljen od odvojenih individua, od kojih je svaka normalno obdarena sposobnošću za svesno donošenje odluka? Upravo zbog ove činjenice ističu značaj demokratije u kojoj svaki odrasli građanin ima pravo da glasa; svaki pojedinac je odgovoran za svoja dela pred sudom; škole u kojima se procenjuje individualni rad svakog učenika i studenta; kao i činjenica da se u okviru organizacionih celina može proceniti rad svakog radnika pojedinačno. Sve prethodno navedeno određuje zapadnu civilizaciju kao individualističku (Gergen & Gergen, 2006). Međutim, duboko ukorenjena tradicija individualizma biva „uzdrmana“ u okviru relacione perspektive gledanja na stvari, u okviru koje se podstiče duboko uvažavanje života sa drugim ljudima, a ne života koji je odvojen ili pak suprotstavljen njima. Ljudi se koncentrišu na odnose kako sa samima sobom, isto tako i u okviru donosa sa drugima čime se stvaraju racionalne i emocionalne stvarnosti. Ono što je prethodno nazvano mentalnim procesima, biva rekonstruisano u relacione procese. (Gergen & Gergen, 2006). Za razliku od individualističke tradicije u okviru koje se o značenju govori kao o nečemu što obitava u glavi pojedinca u okviru konstruktivističkog pristupa značenju se pristupa kao koordinisanom delovanju. Posledično, dolazi do pomeranja fokusa sa značenja unutar glave na način na koji se značenje stvara unutar nekog odnosa. Drugim rečima, pomera se na internog na međusobno eksterno u okviru čega se značaj pridaje sledećim pretpostavkama: (a) reči koje izgovara neki pojedinac same po sebi nemaju značenje; (b) potencijal nekog značenja ostvaruje se putem dopunskih radnji; (c) i sama dopunska radnja po sebi zahteva dopunu; (d) tradicije nam pružaju mogućnost za izgrađivanje značenja, ali nam ne određuju šta je to što mora biti (Gergen & Gergen, 2006).

U okviru kritičkog konstruktivizma ističe se uloga socijalnog i kulturnog okruženja prilikom stvaranja znanja, u cilju transformacije društvenih značenja i praksi značajna je i kritička dimenzija, posebno kada je reč o obrazovanju za aktivno građanstvo i demokratiju (Milutinović, 2015). U tom kontekstu, ističe se značaj emancipatorskog programa kritičkog konstruktivizma u cilju razotkrivanja načina na koji socijalni činoci i društvena dinamika utiču na obrazovne prakse (Milutinović, 2015). Međutim, ni ovom pristupu ne nedostaju kritike. Kao jedna od kritika (Elkind, 2004; prema, Weerts & Sandmann, 2008) ističe se neuspeh konstruktivizma, što je posledica nedostatka spremnosti nastavnika, kurikularne i društvene spremnosti da se preuzme ovaj novi oblik interaktivnog učenja. Konkretno, ističe se

nedovoljna pripremljenost nastavnika da preuzmu ovaj posao, s obzirom na to da obuke na fakultetima više reflektuju teorijsko, nego praktično razumevanje nastave. Dodatno, ne postoji dovoljno istraživanja o usklađivanju sposobnosti studenata i sadržaja koji se uči.

Gergen i Gergen (2006) svojim radovima o konstruktivizmu odigrali su centralnu ulogu u takozvanim *kulturnim ratovima* iz razloga što dovode u pitanje postojeće stvarnosti i vrednosti koje predstavljaju središte svakodnevnog života. Konstruktivističke ideje dale su svoj doprinos i *naučnim ratovima* u kojima su se kritički opirali i samoj mogućnosti da naučna istina može biti tek jedna od mnogih drugih istina. U tom kontekstu najveći broj kritika na koje autori daju i kontrakritike odnosi se na (Gergen & Gergen, 2006):

(a) nihilizam u okviru kojeg se ističe uznemirenost mnogih ljudi zbog načina na koji konstrukcionističke ideje navodno potkopavaju sva uverenja i verovanja, što posledično dovodi do toga da je nemoguće verovati kako nam nauka govori istinu, već da samo priča neku priču. Međutim, Gergen i Gergen (2006) naglašavaju kako se oslobađanje od nihilizma dešava time što se napušta gledište po kojem su neki određeni sklopovi reči unikatno skrojeni spram sveta koji on jeste. Odnosno, konstrukcionizam ne znači odustajanje od nečega što se naziva istinom, umesto toga, moguće je uviđanje tvrdnji o istini raznih vrsta, kao nešto što se rađa u određenim kulturnim i istorijskim uslovima;

(b) antirealizam je značajna kritika konstruktivizmu. Ove kritike se često nazivaju realističkim iz razloga što čvrsto naglašavaju određene aspekte realnosti, a nazivaju se i esencijalističkim, u ovom slučaju, shvatanje tela, uma i moći kao suštinskih aspekata sveta koji prethode jeziku. Međutim, Gergen i Gergen (2006) na ove kritike odgovaraju na način da se konstrukcionističke ideje zasnivaju na pokušajima da objasne kako i zbog čega se tela shvataju kao mašine s jedne strane, ili kao sveti hramovi s druge strane. Bave se zapadnom koncepcijom uma i načinima na koje se ta koncepcija razlikuje od ostalih kultura. Te ideje ukazuju na mnoge načine na koje se konstruiše moć, kao i na prednosti i mane svakog od tih načina.

U okviru zajedničkog rada sa zastupnicima ideja o telu, umu i moći, Gergen i Gergen (2006) predlažu tri glavne opcije za zajednički i kreativni rad: zajedničko kreiranje stvarnosti, odnosno služenje svim diskursima i konstruktivističkim i realističkim kako bi se ostvarila mogućnost učestvovanja u razgovorima o realnosti; zajedničko istraživanje ograničenja u okviru kojeg se putem diskursa o moći ističe značaj o motivisanju borbe za pravdom, i konačno, zajedničko stvaranje novih vizija u okviru kojeg istraživanje granica prirodno vodi ka zajedničkom radu na stvaranju novih i po mogućstvu životnijih oblika razumevanja i

delanja. Posledično, unutar jedne kulture, umesto jednog centra moći postoje višestruki centri moći, koji se mogu menjati uporedo s daljim kretanjem razgovora (Gergen & Gergen, 2006);

(c) moralni relativizam podrazumeva kritiku na navodu moralnu labavost, odnosno da konstrukcionizam uništava temelje svih moralnih gledišta. Konstruktivizam, kako ističu Gergen i Gergen (2006), sugeriše da se osnove svih etičkih standarda stvaraju unutar određene zajednice što posledično dovodi do toga da nisu racionalno neophodni ili univerzalno obavezujući. Konstrukcionizam poziva na otvoreno dovođenje u pitanje *statusa quo* i legalizovanje jednog, inače marginalizovanog gledišta. U šiem smislu konstruktivistička praksa se uzdiže sa stepena obične tolerancije ka shvatanju i uvažavanju pluralističkog sveta što ne znači da je u pitanju jedan tromi i inertni relativizam (Gergen & Gergen, 2006).

S obzirom na to da konstruktivistička paradigma ističe značaj zajednice, kao i komunikaciju sa partnerima iz zajednice u procesu učenja, kod polazne osnove da je znanje ugrađeno u grupi onih koji uče, pažnju je potrebno usmeriti i na kritike intenziviranja odnosa univerziteta i zajednice. Takozvana paradigma službe univerziteta zajednici naišla je na brojne kritike. Jedan od oštrih kritičara uslužne delatnosti univerziteta je Fleksner (Flexner, 1930) koji se zalagao za istraživačku misiju univerziteta, što je uticalo na to da nastavi i delovanju u zajednici Fleksner pridaje manji značaj. Njegove kritike su upućene američkim univerzitetima. Iako kontekstualno, analiza američkih univerziteta može da deluje udaljeno, ona je od značaja jer uslužna delatnost univerziteta i vodi poreklo od američkog pragmatizma i njegove naglašene instrumentalne prirode. U svojim kritikama Fleksner ističe da su američki univerziteti administrativne jedinice, a ne jedinstvena celina. Opasnost sa kojom se suočio američki univerzitet, prema shvatanju Fleksnera, bila je nemogućnost očuvanja zdravog osećaja vrednosti. Upravo tu leži suština kritike, odnosno u pitanju je shvatanje da osećaj vrednosti nije sačuvan unutar američkih univerziteta. Mišljenje Fleksnera (Flexner) zasniva se na stavu da su amerikanci skloni da cene obrazovanje kao sredstvo za biznis, a ne kao ulazak u radost intelektualnog iskustva ili poznanstva sa onim što je najbolje urađeno ili rečeno u prošlosti. Obrazovanje ne cene kao iskustvo, već kao alat. Sledeće zapažanje istog autora je da amerikanci sve čine na taj način, vrednuju crkvu i religiju, brak i putovanje, rat i mir, nikada zbog sebe samih, već u ime nečeg drugog. Osećaj za sutra ima neverovatnu moć na američki način života. Kao primer dobrog pristupa prema rešavanju trenutnih problema Fleksner navodi Pastera, koji je bio profesor hemije i na problemima koji su postojali radio je isključivo iz ugla nauke (Flexner, 1930). To nije uobičajen način na koji američki univerzitet pristupa uslužnim delatnostima. Cela stvar je prema Fleksnerovom shvatanju biznis, a ne obrazovanje, jer profit dobija univerzitet. Kada je Nemačka shvatila da industrija treba

univerzitete, to nije bilo samo iz razloga što oni obučavaju hemičare i fizičare za istraživačke laboratorije, već i zbog toga što univerziteti treniraju inteligenciju sposobnu da bude primenjena u bilo kojem polju. Prema Fleksneru (Flexner, 1930), to je lekcija koju američki univerziteti treba da nauče.

Makfarlan (Macfarlane, 2007) uslužnu ulogu univerziteta analizira u okviru različitih interpretacija i porekla nastanka uslužnih delatnosti, u zavisnosti od različitih istorijskih tradicija koje su na različite načine definisale uslužnu delatnost. Uslužna delatnost može da se definiše kao služba lokalnim, regionalnim i nacionalnim zajednicama putem primenjenog kurikuluma (na primer, viktorijanski „građanski“ univerziteti, land-grant univerziteti), zatim uslužna delatnost kao služba Bogu, naciji i zajedničkoj kulturi u okviru liberalnog nastavnog plana i programa (na primer, Politehnički Oksford i Kembridž univerziteti; engleski *greenfield* univerziteti), i konačno autonomna tradicija kao jedini vid uslužnih delatnosti nauke, koja napredovanju znanja pristupa isključivo u okviru istraživanja u kojima je osnovni princip akademska sloboda (na primer, Berlinski univerzitet Džon Hopkins univerzitet, *University College London*).

Razlike u shvatanjima uslužnih delatnosti Makfarlan (Macfarlane, 2007) definiše i u okviru pet interpretacija. *Uslužna delatnost kao administracija* neretko se posmatra u negativnom kontekstu, jer se aktivnosti u okviru ove interpretacije povezuju najvećim delom sa pripremom dokumentacije za nove programe i osiguravanje nastavnog kvaliteta. Pojedini nastavnici povezuju uslužne delatnosti sa administrativnim dužnostima, kao trećim aspektom uz nastavu i istraživanje. *Uslužna delatnost kao „služba za potrošače“* se navodi kao posledica masifikacije visokog obrazovanja. Visoko obrazovanje postalo je uslužno orijentisano sa analogijom studenta kao „potrošača“ i predavačem kao „uslužnim radnikom“. U ovom kontekstu, uslužnim delatnostima može da se pristupi kao pokušaju da se visoko obrazovanje redefiniše kao uslužna industrija. Kada je u pitanju *uslužna delatnost kao kolegijalna vrlina*, pojedini elementi obuhvataju uslužnu delatnost kao administraciju, ali uključuju i šire aktivnosti akademskog angažovanja, kao što je recenziranje akademskih časopisa, mentorstvo. *Uslužna delatnost kao civilna dužnost* reflektuje ono što se nekad naziva i javnim delovanjem, osećajem odgovornosti da se služi lokalnoj zajednici i širem društvu. Predstavlja proširenje uslužne delatnosti kao administracije i službe za „potrošače“. Ovaj pristup interpretaciji uslužne delatnosti podrazumeva volonterski rad, ili širenje opsega za benefit često lokalne zajednice na način koji se često ne povezuje sa akademskom stručnošću. *Uslužna delatnost kao integrisano učenje* odnosi se na povezivanje akademskih studija sa radom i u zajednici baziranih projekata i aktivnosti. Aktivnosti ovih tipova

delatnosti najčešće se dovode u vezu sa učenjem zalaganjem u zajednici. Dakle, Makfarlanov pristup uslužnim delatnostima takođe može da se analizira na razvojnoj liniji od isticanja isključive administrativne delatnosti, tržišnog pristupa uslužnoj delatnosti, akademskoj angažovanosti kao kolegijalnoj vrlini, civilnoj dužnosti, pa sve do pristupa koji uslužnu delatnost percipira kao integrisano učenje čime ova interpretacija uključuje i kognitivne elemente.

Razlike između individualne, društvene i saradničke paradigme univerziteta navode i Ćulum i Ledić (2010a) i ukazuju na značaj razvoja društvene i saradničke paradigme. Osnovni značaj ove paradigme odnosi se na činjenicu da profesionalni razvoj nije dovoljan i da univerziteti moraju da budu usmereni ne samo na tržišne, već i na potrebe društva u celini, kao i na razvoj ljudskog i društvenog kapitala.

Tabela 14. Razlike između individualne i društvene i saradničke paradigme (Ćulum i Ledić, 2010a: 51)

Individualna i konkurentna paradigma univerziteta	Društvena i saradnička paradigma univerziteta
Usmerenost na sadržaj	Usmerenost na sadržaj, mogućnost primene i vrednost
Usmerenost na obrazovanje produktivnih profesionalaca	Usmerenost na obrazovanje društveno odgovornih građana koji profesionalno obavljaju svoje funkcije
Orijentacija prema potrebama tržišta rada	Orijentacija prema potrebama društva u celini
Javno dobro visokog obrazovanja zasnovano na individualnom statusu, obogaćivanju pojedinca profesionalca i ekonomskom razvoju	Javno dobro visokog obrazovanja zasnovano na doprinosu građana profesionalaca javnom i zajedničkom dobru, te razvoju ljudskog i društvenog kapitala

Izazovi uključenosti unutar univerzitetskog konteksta obuhvataju tri glavna međusobno povezana izazova (Myntii et al., 2012), koji se mogu identifikovati u odnosu na to u kojoj meri se uslužna delatnost i angažovanje konceptualizuju kao deo političkog projekta, kao što su to postavili teoretičari „kritičke pedagogije“; postavlja se pitanje odgovornosti, odnosno društvene odgovornosti kome i kako prepoznati i nagraditi uslužnu delatnost fakulteta i studenata gde su takve nagrade najvažnije. Prvi je izazov utvrditi u kojoj meri uslužna delatnost i angažman konceptualizuju kao deo političkog projekta (Myntii et al., 2012). Postoji mnogo različitih načina za konceptualizaciju usluga i angažovanja. Služba kao filantropski čin može donekle olakšati patnju, ali retko nastoji promeniti status kvo (Myntii et al., 2012). U kojoj meri bi univerziteti i studenti trebali nastojati da promene status kvo? Kao polazna osnova može da se uzme stav da akademska zajednica treba da ostane izvan politike ili iznad nje, da kula od slonovače učenja i razmišljanja mora biti sačuvana. Međutim, politika o kojoj se govori u ovom kontekstu je nešto drugačija (Myntii et al., 2012): radi se o ulozi

univerziteta, a posebno fakulteta i studenata, u osmišljanju i radu na drugačijoj i boljoj budućnosti za sve.

Priznanje da politika ne može da se odvoji od pedagoške kulture podrazumeva da pedagogija obezbedi teorijske alate i resurse koji su neophodni za razumevanje kako kultura deluje kao obrazovna snaga, kako se javno obrazovanje povezuje sa drugim pedagoškim uticajima, kao i to kako su identitet i državljanstvo organizovani putem pedagoških odnosa i praksi (Giroux & Giroux, 2006). Politika u tom kontekstu podrazumeva da nastavnici, kao građani – učenjaci, zauzimaju kritičke stavove i vezuju svoj rad za veća društvena pitanja, podstiču svoje studente da se uključe u društveno odgovorne projekte u istraživanja u zajednici (Giroux & Giroux, 2006). Na primer, u oblasti poljoprivrede, angažovani nastavnici pridružuju se društvenim pokretima oko pitanja kao što su poljoprivreda koja podržava zajednicu, organska hrana, te ekološki održive prakse da se zalaže za dnevni red, koji je „emancipatorska promena za okončanje nepravde“, kao njen osnovni cilj (Constance, 2008; prema, Myntii et al., 2012). Drugi je izazov odgovornosti, kada se univerziteti, fakulteti i studenti uključe u projekte kojima će svet učiniti boljim mestom. Postavlja se pitanje kome su odgovorni. Studenti, kada učestvuju u nastavnim i vannastavnim uslužnim aktivnostima, još uvek moraju da proizvedu neophodni akademski rad da bi položili svoje predmete. U tom smislu, oni su odgovorni svojim nastavnicima. Osoblje fakulteta mora da vodi računa o svojim nastavnim, istraživačkim i uslužnim aktivnostima, svojim akademskim kolegama i nadređenima koji su odgovorni za procenu njihovog učinka. Kao i kod studenata, uobičajeni kanali odgovornosti fakulteta ostaju unutar zidova univerziteta (Myntii et al., 2012). Treći i konačni izazov se povezuje sa institucionalnim priznavanjem i nagradama koje se daju za uslužnu delatnost od strane fakulteta i studenata (Myntii et al., 2012).

Povezivanje univerziteta i njihovih regija u okviru nastave i istraživanja podstaklo je uključenost kao još jednu dimenziju za koju su institucije ocenjene kako od strane vlade, tako i od drugih interesnih grupa. Uključenost pokazuje niz aktivnosti kojima univerzitet može da pokaže svoju relevantnost širem društvu i da bude odgovoran (Jongbloed, Enders, & Salerno, 2008). Rast uključenosti u zajednici nudi univerzitetima niz mogućnosti da funkcionišu kao mesta građanstva. To uključuje doprinos društvenoj i ekonomskoj infrastrukturi u zajednici, izgradnji socijalnog kapitala, doprinos u rešavanju lokalnih pitanja, podršci, jednakosti, različitosti i obrazovanju za demokratsko građanstvo (Jongbloed et al., 2008). Na značaj istraživanja i ekonomskih i društvenih aspekata obrazovanja ukazuje i Pastuović (2012), koji je došao do zaključka da za sveobuhvatno objašnjenje obrazovnih pojava osnovna pedagoška

i psihološka znanja nisu dovoljna. U tom kontekstu isti autor ističe značaj proučavanja znanja iz sociologije i politologije obrazovanja.

Upravo pod uticajem spoljašnjih činilaca sve brojnije promene se zahtevaju od obrazovanja. Reforme se uglavnom sprovode pod vidom promene kurikuluma u užem smislu te reči, odnosno kao promene obrazovnih sadržaja (Pastuović, 2012). U cilju transformacije kurikuluma neophodno je predstavljanje različitih koncepcija kurikuluma. Koncepcije kurikuluma mogu da se predstavljaju s obzirom na njegovu primernu usmerenost na jedan od tri aspekta (Milutinović, 2008: 80): a) predmet, b) društvo ili c) učenika (studenta). Kurikulum usmeren na predmet primarnu ulogu daje akademskoj, odnosno kognitivnoj orijentaciji i podrazumeva prenošenje i usvajanje znanja, kao i prenošenje kulturnog nasleđa. Društvena koncepcija kurikuluma najveći značaj pridaje društvenim ciljevima i ističe značaj pripreme za život u društvu. Treća koncepcija u središte stavlja studenta, njegov razvoj i samoispunjenje u cilju ostvarenja samoaktuelizacije (Milutinović, 2008). Iako se formalno sve više ističe značaj nastave koja je usmerena na studenta, za potrebe proučavanja perspektiva razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta upravo društvena koncepcija kurikuluma predstavlja najznačajniji pristup. Međutim, ova koncepcija ne može da se analizira odvojeno od ostalih koncepcija, jer ona podrazumeva kako promenu u očekivanjima kada je reč o studentima, isto tako utiče i na sadržaje učenja.

Koreni društvene koncepcije kurikuluma potiču iz antičke Grčke i sežu sve do Djujija. Ipak, značajno je isticanje činjenice da i unutar društvene koncepcije kurikuluma postoje razlike. U tom kontekstu, Milutinović (2008) ukazuje na postojanje različitih pogleda na buduće oblike i usmerenja društva od strane različitih socijalnih grupa što utiče i na različite poglede na sadržaj i organizaciju kurikuluma. Politika i praksa kurikuluma uvek su predmet neslaganja i konflikta među različitim grupacijama, koje imaju drugačije poglede na prirodu društva i ulogu obrazovanja u njegovoj reprodukciji ili menjanju. U tom kontekstu, jedan pristup podrazumeva zastupanje utilitarističkog, u okviru kojeg se smatra da studentima treba pružiti oruđa kako bi uspešno funkcionisali u postojećem društvu, dok suprotno, kritički pristup polazi od osnove da studentima treba dati mogućnost da kritikuju i unaprede društvo. U okviru paradigme koja ističe značaj obrazovanja za razvoj održivog društva, ističe se značaj koncipiranja kurikuluma koji osiguravaju kako socijalni, isto tako i intelektualni razvoj, čime na izvestan način može da se kaže da on miri dve prethodno navedene kritike. U tom kontekstu, ističe se kako kurikulum koji ima uticaj samo na razvoj saznavnih i intelektualnih potencijala nije održiv, a upravo mu socijalno-emocionalna komponenta pridaje dimenziju održivosti, utičući na razvoj moralnosti, samodiscipline i etike (Marić Jurišin, 2018).

4.1. Treća misija univerziteta u okviru Bolonjskog procesa i reforme visokog obrazovanja

Povezanost društva i obrazovanja dolazi do svog punog izražaja u području reforme obrazovnog sistema, pri čemu je naglasak na obrazovanju u odnosu na delovanje društva (Pastuović, 2012). U tom kontekstu ističe se značaj dovođenja u vezu sledećih pojmova: a) promene u obrazovanju koje podrazumevaju najširi pojam; b) reforme koje podrazumevaju obuhvatne promene sistema, kao i inovacija koje su parcijalne promene. Takođe, od značaja je isticanje razlika između reforme kao sistemske promene koja zahvata sve delove sistema (resurse, transformacijske procese i vrednovanje ishoda) i rezultat je političke odluke, u odnosu na inovaciju koja je proizvedena unutar sistema (Pastuović, 2012). Od značaja je i proučavanje metodologije obrazovne reforme, odnosno činjenice da za uspeh obrazovne reforme nije dovoljno samo znati šta se njome želi promeniti, već i kako promenu izvesti (Pastuović, 2012). Obrazovnim transformacijama moguće je pristupiti u okviru različitih pristupa. Često se spominju (Pastuović, 2012; Rončević i Rafajac, 2010; Spasenović, 2019) “nishedni (*top down*) i ushodni (*bottom up*) pristupi”, kako ih prevodi Spasenović (2019: 20), a svakom je moguće pristupiti iz ugla prednosti i mana. Transformacija obrazovanja koja je pokrenuta s vrha dominantan je model provođenja obrazovne reforme obrazovnog sistema, iz razloga što je brža i produktivnija kada je reč o usklađenosti promena određenih delova. Suprotno, pristup sa dna je sporiji i njegova uspešnost zavisi više od promena u okruženju obrazovnog sistema. Promena je više organska nego administrativna (Pastuović, 2012).

Druga tipologija modela obrazovnih reformi kao kriterijum podele uzima glavni resurs koji se koristi da bi se reforma pokrenula i sprovela, a modeli predstavljeni na ovaj način podrazumevaju političku perspektivu, naučnu racionalnost ili kulturne norme i vrednosti (Ellstrom, 1984; prema, Pastuović, 2012). Iz ugla *političke perspektive* svim organizacijama, pa tako i obrazovnim pristupa se kao delovima političke celine u okviru koje svi pojedinci, grupe i podgrupe slede svoje lične interese, ostvarujući ih u okviru upotrebe moći i raspoloživih sredstava. Promena se ostvaruje upotrebom moći i autoriteta. Najčešći način realizacije podrazumeva zakonske prisile i raspodelu novčanih i drugih sredstava među akterima promene (Pastuović, 2012). *Racionalni model* svoju osnovu ima u okviru primene modela istraživanja i razvoja, pri čemu polaznu osnovu predstavlja hipoteza da je obrazovanje sistem koji se naučno može istraživati, objasniti i menjati racionalnom akcijom, te da se u njemu mogu predviđati rezultati promena (Pastuović, 2012). Međutim, kritike upućene ovom modelu podrazumevaju preuveličavanje i idealizovanje uloge istraživanja i mogućnosti

njihove primene u reformisanju obrazovanja. U okviru primene ovog modela potrebno je imati u vidu ograničavajuće delovanje društvenog konteksta i nemogućnost potpune kontrole ponašanja različitih subjekata iz razloga što ljudi često donose odluke iracionalno (Pastuović, 2012). Konačno, *kulturalni model* najveću usredsređenost ima na društvenu klimu, odnosno na društvene norme, verovanja i vrednosti, kao osnovne resurse promene. Teorijski koreni ovog modela svoje osnove imaju u humanističkoj psihologiji i pokretu međuljudskih odnosa. Značajno je isticanje usredsređenosti ovog modela na korisnike obrazovanja, a ne na upotrebu moći (Pastuović, 2012).

Poslednja intenzivna i značajna reforma visokog obrazovanja u Evropi počela je usvajanjem Sorbonske deklaracije 1998. godine (*Sorbonne Joint Declaration, 1998*), potpisane na proslavi osam stotina godina postojanja Univerziteta u Parizu (Lungulov, 2015). Zaključak ove konferencije jeste da odvajanje različitih sistema visokog obrazovanja u Evropi mora da bude prevaziđeno (Lungulov, 2015), što je rezultiralo stvaranjem Evropskog prostora visokog obrazovanja u okviru kojeg su državni zvaničnici zaduženi za visoko obrazovanje potpisali Bolonjsku deklaraciju (*The Bologna Declaration, 1999*). Potpisivanjem Bolonjske deklaracije započeo je Bolonjski proces koji se, kako ističe Bodroški-Spariosu (2017), može opisati trima karakteristikama: a) evropskim integracijama, b) ekonomskom stragnacijom evropske privrede krajem 20. veka, kao i c) masifikacijom visokog obrazovanja. Evropske integracije su značajan kontekst Bolonjskog procesa, iako proces formalno nije projekat Evropske unije, s obzirom na to da ona nema nadležnosti u području visokog obrazovanja zemalja članica (Bodroški-Spariosu, 2017). Ipak, iako proces proteže daleko van granica Evropske unije, ne može se posmatrati odvojeno od njenog uticaja. Osnovni razlog predstavlja činjenica da su sve zemlje članice EU uključene u Bolonjski proces. Stoga, nastanak i dinamika Bolonjskog procesa ne mogu da se posmatraju izolovano od evropskih integrativnih procesa, što potvrđuje činjenica da, iako formalno nije imala nadležnost nad visokim obrazovanjem zemalja članica, uvek je tokom svoje istorije pronalazila načine da ostvari svoj direktni ili indirektni uticaj na sektor visokog obrazovanja (Bodroški-Spariosu, 2017). Ekonomska stagnacija evropske privrede je sledeća karakteristika sa značajnim implikacijama za visoko obrazovanje.

Kogan i Heni (Kogan & Hanney, 2000) početke prilagođavanja univerziteta tržišnom konceptu delovanja povezuju sa naftnom krizom sedamdesetih godina 20. veka, koja je snažno uticala na način finansiranja visokog obrazovanja. Institucije su mogle da očekuju javno finansiranje samo ukoliko je finansiranje donosilo korist u budućnosti. Masifikacija visokog obrazovanja značajna je iz razloga što je promena iz elitnog u masovno obrazovanje

podrazumevala da kvantitativni rast participacije vodi i kvalitativnim promenama u sistemima obrazovanja (Bodroški-Spariosu, 2017).

Reforma visokog obrazovanja u okviru Bolonjskog procesa u konačnici je rezultirala sledećim karakteristikama (Lungulov, 2015): a) uvođenje trocikličnog sistema studija; b) kreiranje okvira kvalifikacija u evropskom prostoru visokog obrazovanja; c) evropski sistem prenosa bodova (ESPB); d) ishodi učenja i kompetencije studenata; e) mobilnost studenata i zaposlenih u visokom obrazovanju; f) kvalitet visokog obrazovanja u društvu znanja; g) dizajniranje i inoviranje kurikuluma; h) demokratičnost i dostupnost visokog obrazovanja; i) utemeljenje koncepta doživotnog obrazovanja u evropskom kontekstu.

Intenziviranje odnosa univerziteta i njegovog okruženja prvenstveno dobija na značaju u okviru isticanja filozofije doživotnog učenja, kao procesa koji bi trebalo da obuhvati tri nivoa razvoja (Milutinović, 2008; *Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report, 2005*):

a) personalni i kulturni razvoj, koji se odnosi na značenje koje pojedinac daje vlastitom životu; b) socijalni razvoj, koji se odnosi na ulogu pojedinca u zajednici, građanstvu, političkoj participaciji i u zajedničkom životu; c) profesionalni razvoj, koji se odnosi na postojan kvalitet zapošljivosti i njegovu povezanost sa proizvodnjom, zadovoljstvom u radu i materijalnom dobrobiti (Milutinović, 2008: 234).

Koncept doživotnog učenja vodeći je princip savremene obrazovne politike i primarni je cilj svetske obrazovne reforme, čiji se naziv vezuje za Englesku u 20. veku, a podstaknut je praksom obrazovanja odraslih u industrijski razvijenim zemljama Zapada, u kojima su se radnici morali kontinuirano osposobljavati i usavršavati (Pastuović, 2012). Pravi zamah i širu primenu ideja dobija nakon Drugog svetskog rata, a naziv je međunarodno prihvaćen na svetskim konferencijama o obrazovanju odraslih, održanih od strane UNESCO-a, uz uvažavanje promene koju ovaj koncept obrazovanja podrazumeva, a zahteva sagledavanje obrazovanja u njegovom totalitetu, koje karakteriše fleksibilnost kada je reč o vremenu, prostoru, sadržaju i načinu učenja, što zahteva i prihvatanje različitih stilova i strategija učenja (Dave, 1976; prema, Pastuović, 2012).

Klasifikacija doživotnog učenja koja se često navodi je ona koja podrazumeva tri oblika obrazovanja (Milutinović, 2008): a) formalno obrazovanje koje predstavlja institucionalizovan, hronološki stepenovan i hijerarhijski strukturiran obrazovni sistem, koji pokriva osnovno, srednje i visoko obrazovanje; b) neformalno obrazovanje koje predstavlja organizovanu i sistematsku aktivnost učenja koja se odvija van formalnog sistema i koja

omogućava raznovrsne aktivnosti učenja određenim podgrupama populacije odraslih i dece;

c) informalno obrazovanje predstavlja doživotni proces kojim svako stiče znanja, veštine i stavove putem iskustva sa drugima. Ono se odvija u društvenim institucijama kao što su porodica, brak, grupe vršnjaka, radne grupe i sl. Svi ovi oblici se u stvarnosti međusobno prepliću, pa je bitno da se razvije čvrsta povezanost između njih kako bi se razvio sistem doživotnog učenja (Milutinović, 2008).

Preporuke Saveta o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje (*Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, 2006*) odnose se na sledeće ključne kompetencije:

1. *Komunikacija na maternjem jeziku.* Ova kompetencija podrazumeva sposobnost izražavanja i tumačenja pojmova, misli, osećaja, činjenica i mišljenja u usmenom i pismenom obliku (slušanje, govor, čitanje i pisanje), kao i jezičku komunikaciju na odgovarajući i kreativan način u čitavom nizu društvenih i kulturnih konteksta.

2. *Komuniciranje na stranim jezicima* uglavnom deli glavne dimenzije veštine komunikacije na maternjem jeziku, ali takođe zahteva i veštine kao što su posredovanje i interkulturalno razumevanje. Nivo poznavanja pojedinca varira između četiri dimenzije (slušanje, govor, čitanje i pisanje) i između različitih jezika, u skladu sa socijalnom i kulturnom pozadinom pojedinca, okruženjem, potrebama i / ili interesima.

3. *Poznavanje matematike i osnovnih znanja iz prirodnih nauka i tehnologije.* Matematička kompetencija podrazumeva sposobnost razvijanja i primene matematičkog razmišljanja u cilju rešavanja niza problema u svakodnevnim situacijama. Takođe, u različitoj meri uključuje i sposobnost i spremnost za korišćenje matematičkih načina mišljenja (logičko i prostorno razmišljanje) i prezentacije (formule, modeli, konstrukcije, grafovi, grafikoni). Kompetencija u nauci odnosi se na sposobnost i spremnost da se znanje i metodologija koriste za objašnjenje prirodnog sveta, kako bi se identifikovala pitanja i izvodili zaključci zasnovani na dokazima. Kompetentnost u tehnologiji posmatra se kao primena tog znanja i metodologije, kao odgovor na uočene ljudske želje ili potrebe. Kompetencija u nauci i tehnologiji uključuje razumevanje promena uzrokovanih ljudskom aktivnošću i odgovornošću pojedinačnog građanina.

4. *Poznavanje rada na računaru (digitalna kompetencija)* uključuje samopouzdanje i kritičku upotrebu informacionog društva. Podržana je osnovnim veštinama u IKT-u: upotreba računara, pristup, skladištenje, proizvodnja, prezentovanje i razmena informacija, komunikacija i učestvovanje u saradničkim mrežama putem interneta.

5. *Osposobljenost za učenje*. Ova kompetencija podrazumeva sposobnost istrajnosti u učenju, organizovanju sopstvenog učenja, uključujući i efikasno upravljanje vremenom i informacijama, pojedinačno i u grupama. Takođe, uključuje i svest o procesu učenja i potrebama, identifikovanje raspoloživih mogućnosti i sposobnost da se prevladaju prepreke u cilju uspešnog učenja. Podrazumeva i obradu i asimilaciju novih znanja i veština, zatim uključuje one koji uče da nadgrade prethodna učenja i životna iskustva u cilju korišćenja i primene znanja i veštine u različitim kontekstima.

6. *Socijalne i građanske kompetencije* uključuju lične, međuljudske i međukulturne kompetencije i pokrivaju sve oblike ponašanja koji omogućavaju pojedincima da učestvuju na efikasan i konstruktivan način u socijalnom i radnom životu, a posebno u sve raznovrsnijim društvima, kao i na rešavanju sukoba gde je to potrebno. Građanske kompetencije omogućavaju pojedincima da u potpunosti učestvuju u građanskom životu zasnovanom na znanju društvenog i političkog koncepta, strukture i posvećenosti aktivnom i demokratskom učešću.

7. *Smisao za inicijativu i preduzetništvo* odnosi se na sposobnost pojedinaca da pretvore ideje u akciju. To uključuje kreativnost, inovativnost i preuzimanje rizika, kao i sposobnost planiranja i upravljanja projektima u cilju postizanja ciljeva.

8. *Svest o kulturi i kulturno izražavanje* odnosi se na uvažavanje kreativnog izražavanja ideja, iskustava i emocija u različitim medijima.

U okviru proučavanja pedagoških aspekata treće misije univerziteta, od najvećeg značaja je proučavanje inicijativa za razvoj preduzetništva, dok se s druge strane podrazumeva podsticanje razvoja socijalnih i građanskih kompetencija. Značaj građanskih kompetencija ističu i Binkli i drugi (Binkley et al., 2012) u okviru oblasti života u savremenom svetu. Binkli i drugi (Binkley et al., 2012) definišući veštine za 21. vek navode kompetencije u sledećim oblastima: a) *način razmišljanja* koji obuhvata kreativnost i inovaciju, kritičko razmišljanje, rešavanje problema, donošenje odluka, učenje kako se uči, metakogniciju; b) *način rada* koji podrazumeva komunikaciju, rad sa podacima i informacijama, saradnju, timski rad; c) *sredstva za rad* podrazumevaju IKT pismenost i digitalne kompetencije; d) *život u savremenom svetu* pretpostavlja značaj građanskih kompetencija koje podrazumevaju učešće u zajednici, kao i u donošenju odluka na nacionalnim i internacionalnim nivoima, glasanje na izborima, sposobnost pokazivanja solidarnosti uz interesovanje za pomoć prilikom rešavanja problema koji utiču na lokalnu ili širu zajednicu, sposobnost efektivne interakcije sa institucijama u javnom domenu, sposobnost profitiranja od mogućnosti koju pružaju matična država i međunarodni programi,

životne veštine i karijera. U okviru života u savremenom svetu posebno se ističe značaj prilagođavanja promenama, kao i funkcionisanje u različitim ulogama, poslovima, odgovornostima, rasporedima i kontekstima. Fleksibilnost predstavlja još jednu značajnu kompetenciju koja podrazumeva efektno uključivanje povratnih informacija, pregovaranje i ravnotežu različitih pogleda i uverenja kako bi se postigla radna rešenja. Upravljanje ciljevima i vremenom, postavljanje ciljeva sa opipljivim i neopipljivim kriterijumima uspeha, kao i balansiranje taktičkih (kratkoročnih) i strateških (dugoročnih) ciljeva predstavlja značajnu kompetenciju, kako iskoristiti vreme i efikasno upravljati radnim opterećenjem. Samousmerenost u učenju uključuje i praćenje, definisanje, prioritizovanje i dovršavanje zadataka bez direktnog nadzora. Kao značajna kompetencija života u savremenom svetu ističe se i neophodnost efikasne interakcije sa drugima, kao i upravljanje projektima. Od posebnog značaja je isticanje lične i društvene odgovornosti, koja podrazumeva sposobnost konstruktivnog komuniciranja u različitim društvenim situacijama (Binkley et al., 2012). Kako ističe Lungulov (2015), dok su se u prošlosti podrazumevale predmetno specifične kompetencije, pod uticajem globalnog razvoja, odnosno kao posledica ekonomskih, socijalnih i tehnoloških promena, kao i potreba za posedovanjem ovih veština koje nameće društvo, privreda i industrija, sve više se insistira i na opštim (generičkim) kompetencijama.

Slično, u okviru Tuning projekta usaglašavanja obrazovnih struktura u Evropi (*Tuning Educational Structures in Europe*), koji je imao zadatak redefinisavanja, razvoja, evaluacije i unapređivanja kvaliteta akademskih studijskih programa, kompetencije su podeljene na: a) opšte kompetencije – sposobnosti koje nisu direktno u vezi sa profesijom; b) stručne kompetencije – teoretska, praktična i / ili eksperimentalna znanja i sposobnosti koje su u vezi sa određenom oblasti. U okviru evropskog Tuning projekta definisane su tri grupe opštih kompetencija a one su: instrumentalne, interpersonalne i sistemske (Kovačević, 2011).

Kritički pristup preusmeravanju obrazovnih ciljeva na sposobnosti i kompetencije ističe Lisman (Liessmann, 2008), naglašavajući da onaj ko kao obrazovne ciljeve ističe sposobnost za timski rad, fleksibilnost i komunikacijsku spremnost, govori o suspendovanju individualnosti koja je u prošlosti bila adresat i akter obrazovanja. Lisman, kao jedan od najvećih kritičara Bolonjskog procesa, ističe prazninu evropskog visokoškolskog prostora čija je značajna karakteristika upravo rastajanje od evropske ideje univerziteta (Liessmann, 2008). U celini posmatrano, iako postoje brojne kritike upućene Bolonjskom procesu, promene koje su zahvatile univerzitete ukazuju na neminovnost proučavanja ove tematike čije implikacije su brojne kako unutar akademske zajednice, isto tako i kada je reč o odnosu univerziteta i njegovog okruženja.

4.2. Obrazovne politike i treća misija univerziteta

Reformi obrazovnog sistema visokoškolskog obrazovanja neminovno je pristupiti i u okviru proučavanja obrazovne politike koja je usko povezana s konceptom reforme, jer se u okviru reforme obrazovanja sprovodi određena obrazovna politika (Pastuović, 2012). Spasenović (2019) postavlja pitanja šta uopšte podrazumeva obrazovna politika, na šta se ovaj pojam odnosi? Kao odgovore ista autorka navodi nekoliko različitih pristupa, od kojih svaki može da se stavi pod okrilje obrazovne politike. U tom kontekstu obrazovna politika može da podrazumeva (Spasenović, 2019): a) delovanje organa i institucija iz domena upravljanja obrazovanjem na centralnom nivou; b) odlučivanje o pitanjima obrazovanja na različitim nivoima (federalnom, regionalnom ili lokalnom) ili odluke koje se donose od strane upravnih i rukovodećih organa obrazovne institucije; c) zvanična dokumenta koja donose prosvetne vlasti (strategije, zakoni, pravilnici i slično); d) način i efekte sprovođenja određenih odluka u praksi; e) pitanja borbe za prevlast između različitih interesnih grupa u području obrazovanja. Operativna definicija obrazovne politike ističe da je ona niz svrsishodnih aktivnosti, koje su usmerene na menjanje postojećeg obrazovnog sistema, ali može da se manifestuje i u izostajanju aktivnosti koje bi bile od značaja u cilju poboljšanja sistema (Pastuović, 2012).

Takođe, značajno je isticanje razlika između termina obrazovne politike kada se upotrebljava i u jednini i množini (Miljković, 2014; prema, Spasenović, 2019). Kada se koristi u množini obično se podrazumevaju različite intervencije i akcije koje vode ostvarenju jedne politike, a ne pojedinačna aktivnost, dok termin upotrebljen u jednini označava sveukupnost različitih obrazovnih politika (Spasenović, 2019). U cilju izbegavanja terminološke konfuzije značajno je diferenciranje pojmova koji su srodni, ali nisu isti, a odnose se na upotrebu reči politika. U engleskom jeziku postoje tri reči koje se odnose na politiku (Stančetić, 2015; prema, Spasenović, 2019) termin *polity* označava politički poredak neke zajednice, njeno državno uređenje, odnosno njen institucionalni i normativni sklop u okviru kojeg se odvija politika kao proces; termin *politics* odnosi se na sam politički proces; termin *policy* ukazuje na politiku kao aktivnost konkretnog odlučivanja u različitim oblastima javnog sektora. Podrazumeva sadržajnu stranu politike, odnosno tiče se ciljeva, pretpostavki sadržaja i posledica javnog odlučivanja, pa je ovde, pre svega, reč o funkcionalnom aspektu politike.

Miljković (2014; prema, Spasenović, 2019) ističe da politika obuhvata sve tri dimenzije, akciju koja se dešava u nekom okviru i kontekstu (*polity*), odvija se kao proces (*politics*), ali ima i svoj sadržaj (*policy*). U slučaju obrazovanja, može se govoriti o sadržaju obrazovne politike, procesu njenog formiranja i preduslovima i kontekstu u kome se to dešava

(Miljković, 2014; prema, Spasenović, 2019). U mnogim drugim jezicima (na primer, nemačkom, francuskom, italijanskom, španskom, srpskom) teže se pravi takva razlika, te se ovi termini često prevode samo kao politika. U cilju izbegavanja terminološke zbrke, između politike kao procesa (*politics*) i njenog sadržajnog dela (*policy*) u našoj sredini se u oblasti političkih nauka za sadržajni deo politike koristi termin javna ili praktična politika (Stančetić, 2015; prema, Spasenović, 2019).

“Evropska politika visokog obrazovanja traži sinergiju svih sektora zasnovanih na znanju: obrazovanja, istraživanja, inovacija i obuke” (Bodroški Spariosu, 2017: 100). U tom kontekstu stvaranje Evropskog prostora visokog obrazovanja doprinelo bi diverzifikaciji misija i organizacionih oblika visokog obrazovanja u cilju povećanja fleksibilnosti i prevazilaženja postojećih tenzija između (Bodroški Spariosu, 2017): istraživanja / nastave, opšteg / stručnog, elitnog / masovnog obrazovanja, univerziteta / neuniverzitetskih institucija, javnih / privatnih univerziteta, formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Sledeća značajna implikacija Bolonjskog procesa koju ističe Bodroški Spariosu (2017) jeste činjenica da predstavnici univerziteta, institucija profesionalnog visokog obrazovanja, kao i studenata imaju ulogu konsultativnog, a ne punopravnog članstva, stoga u procesu donošenja odluka “mišljenje univerziteta” može da se izjednači sa mišljenjem svih ostalih interesnih grupa, uključujući one koje predstavljaju interese poslovnih korporacija.

Jedan od analitičkih pristupa institucionalizaciji treće misije univerziteta predstavljaju Pinhero i drugi (Pinheiro et al., 2015), a njegov pristup obuhvata tri različita nivoa: 1. makronivo podrazumeva strukturna i kulturna prilagođavanja na nivou obrazovne politike; 2. srednji (mezo) nivo je organizacioni i obuhvata institucionalne politike i strategije; 3. mikronivo obuhvata pojedince.

4.2.1. Treća misija univerziteta na makronivou

Prvi nivo analize podrazumeva makronivo, odnosno nivo obrazovne politike. Unutar Evrope, ali i drugde, mogu se naći različite konceptualizacije (strukturni modeli) sistema visokog obrazovanja. Tako Bodroški Spariosu (2015), prateći sled razvoja univerziteta od binarnog sistema ka jedinstvenom procesu visokoškolskog obrazovanja, navodi primer Velike Britanije koja je već 1992. godine ukinula binarni sistem visokoškolskog obrazovanja, dodeljući svim svojim politehničkim školama status univerziteta. Ideja kojom se Vlada rukovodila bila je da sve institucije visokoškolskog obrazovanja treba da se finansiraju prema onome što čine, a ne prema onome kako se nazivaju, pa je tim postupkom Velika Britanija

postala prva evropska zemlja koja se približila tzv. jedinstvenom diverzifikovanom sistemu visokoškolskog obrazovanja, u kojem se sve institucije formalno izjednačavaju (Bodroški Spariosu, 2015). Prototip takvog pristupa je sistem visokoškolskog obrazovanja u SAD, gde naziv univerzitet može da nosi intenzivno istraživački, nezavisni i neprofitni univerzitet kao što je Harvard i, s druge strane, komercijalna obrazovna firma u vlasništvu privatnih akcionara koja se bavi specijalizovanim stručnom obukom, za razliku od zemalja poput Norveške, gde su binarni sistemi sastavljeni od univerziteta i više stručnih neuniverzitetskih institucija kao što su univerzitetski koledži, ali su oba regulisana pod zajedničkim pravnim okvirom (Bodroški Spariosu, 2015).

Treća misija univerziteta tradicionalno igra vitalnu ulogu kao osnova za zasnivanje novih institucija visokog obrazovanja (neke od njih su više stručne) u više perifernih geografskih područja da služe lokalnim akterima u javnom i privatnom sektoru (Arbo & Eskelinen, 2003; Pinheiro, 2012). Nadnacionalne i međunarodne organizacije, pre svega političke i ekonomske, utiču na obrazovne politike, a samim tim i na definisanje različitih univerzitetskih misija. Kada je reč o obrazovnim politikama:

U ranijim fazama razvoja i promena Evropske unije njena obrazovna politika je bila značajno različita u odnosu na onu koju su kreirali i nametali Svetska banka i Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), a daleko bliža obrazovnoj politici Ujedinjenih nacija (UN) i Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kultru (UNESCO). U poslednjoj deceniji došlo je do dramatičnog približavanja njihovih ideologija i vrednosti koje promovišu kroz obrazovnu politiku. Čak je i UNESCO, tradicionalno opredeljen za humanistički diskurs, usvojio retoriku, koncepte i pristup Svetske banke, ali još više OECD-a (Popović, 2019: 8).

Takođe, na nivou obrazovnih politika neminovno je dovođenje u vezu Bolonjskog procesa i njegovog uticaja na visoko obrazovanje. Iako analize mogu da se usmere na brojne implikacije, u ovom kontekstu ističe se značaj prevazilaženja nacionalnih partikularizama u okvirima visokog obrazovanja, kako bi se posredstvom uspostavljanja jedinstvenih diploma omogućila nesmetana mobilnost radne snage na jedinstvenom evropskom tržištu. “U cilju povećanja dotoka finansijskih sredstava, reforma je kao poželjan uzor izabrala angloamerički model visokog obrazovanja nastojeći da na taj način evropske visoke škole i univerzitete učini atraktivnim za veliki broj studenata sa drugih kontinenata” (Grujić, 2009: 256).

U celini posmatrano, makronivo obrazovnih politika ima veliki uticaj na sisteme visokog obrazovanja i u Republici Srbiji, posebno u periodu globalizacije, kada je visokoškolsko obrazovanje sve više oblikovano nadnacionalnim politikama. U tom kontekstu,

brojne inicijative za zagovaranje treće misije univerziteta u Republici Srbiji rezultat su upravo međunarodnih i nadnacionalnih obrazovnih politika. Međunarodne organizacije, pre svega političke i ekonomske, podstiču društvenu relevantnost univerziteta, koja se najčešće povezuje s doprinosom univerziteta ekonomskom razvoju, kao i komercijalizaciji akademskih aktivnosti.

Polazeći od činjenice da Evropska unija ima značajnu ulogu u oblikovanju pojedinih nadnacionalnih organizacija, u radu se preuzima periodizacija koju navodi Maksimović (2011), koja se odnosi na dobijanje sve veće nadležnosti Evropske unije u oblasti kreiranja obrazovnih politika. Podela obuhvata nekoliko perioda. Od 1957. godine (kada je Rimskim ugovorom osnovana Evropska ekonomska zajednica) do sredine sedamdesetih godina prvenstvena usmerenost podrazumeva kreiranje zajedničke obrazovne politike stručnog obrazovanja, pri čemu je uloga Evropske zajednice kao kreatora politika i dalje indirektna. Period od sredine sedamdesetih do sredine osamdesetih karakteriše pojava naftne krize 1973. godine, koja rezultira ekonomskom krizom utičući i na obrazovanje. Ističe se da je razdvajanje opšteg i stručnog obrazovanja glavna prepreka kreiranju zajedničke politike (Maksimović, 2011). U tom okviru, opšte obrazovanje stavlja se u funkciju stručnog obrazovanja.

Pored ekonomskih razloga, pojačan interes za obrazovanje je i stvaranje „evropskog građanina budućnosti“. Time nastaje koncept Evropske dimenzije u obrazovanju koji ima za cilj razvoj evropskog identiteta mladih ljudi, čime su postavljene osnove budućeg evropskog interesovanja za doživotno učenje koje inkorporira ekonomske i demokratske ciljeve (Maksimović, 2011). Period od sredine osamdesetih do 1992. godine određuje se kao ključni period za kasniju opterećenost instrumentalnom vrednošću obrazovanja i izrazitog zanemarivanja njegovog značaja za lični razvoj, a posebno se ističe da, iako se nakon ovog perioda formalno ističu kako ekonomski, tako i neekonomski ciljevi (socijalna inkluzija, aktivno građanstvo i lični razvoj), značajno je razlikovanje političke retorike u odnosu na njihovu implementaciju (Maksimović, 2011). Konačno, period nakon 1992. godine, koji karakteriše potpisivanje Mاستrihtskog ugovora i konačno formiranje Evropske unije, dovodi do najvećeg interesa za doživotno učenje tokom kojeg Evropska unija ostvaruje najveći uticaj na kreiranje obrazovnih politika (Maksimović, 2011). U okviru proučavanja uticaja međunarodnih organizacija i globalne obrazovne politike Spasenović (2019) posebno ukazuje na značaj delovanja sledećih organizacija: Svetske banke, Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), i Organizacije Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO).

Svetska banka osnovana je nakon Drugog svetskog rata radi finansiranja obnove devastiranih zemalja, a danas prevashodno ima razvojnu ulogu (Spasenović, 2019). Kada je reč o odnosu Svetske banke i obrazovanja, od značaja je da se istaknu publikacije iz oblasti obrazovanja koje imaju veliki uticaj na kreiranje prioriteta u obrazovanju i kreiranje obrazovnih politika, kao i prilikom usmeravanja pravaca razvoja društva i ekonomije u međunarodnim okvirima (Spasenović, 2019). Takođe, u okviru obrazovnih implikacija organizacije Svetske banke, Spasenović (2019) ističe s jedne strane snažan uticaj neoliberalne ideologije u okviru koje se promoviše ekonomizacija obrazovanja, što je rezultiralo brojnim kritikama od strane predstavnika akademske zajednice (Bodroški Spariosu, 2017; Bok, 2005; Čulum i Ledić, 2011; Jovanović-Kranjec, 2013; Liessmann, 2008). Međutim, kako ističe Spasenović (2019), ne negiraju se ni dobri rezultati koje je razvojna pomoć dala pojedinim zemljama, posebno kada je reč o ostvarivanju univerzalnog osnovnog obrazovanja u siromašnim zemljama.

Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) osnovana je 1960. godine sa sedištem u Parizu (Spasenović, 2019). Kada je reč o uticaju ove organizacije za obrazovanje treba istaći period od devedesetih godina na dalje. Značajna implikacija za obrazovanje podrazumeva činjenicu da je u početku OECD prevashodno bio usmeren na nacionalne izveštaje o obrazovanju u pojedinačnim zemljama, da bi se nakon toga okrenuo tzv. komparativnim i tematskim analizama kojima su obuhvaćeni različiti spektri obrazovanja. Dodatno, ističe se fokusiranost na produkciju kvantitativnih podataka i izveštaja, a politika koju sprovodi teško je odvojiva od sprovedenih istraživanja (Moutsios, 2009; prema, Spasenović, 2019). Iako ne spada u domen visokoškolskog obrazovanja, značaj OECD-a za obrazovanje najviše se ogleda u činjenici da je PISA (Programme for International Student Assessment) istraživanje pod pokroviteljstvom ove međunarodne organizacije. Ova studija ukazuje na pridavanje značaja brojčanom poređenju, što može da se posluži kao polazna osnova i prilikom analize uticaja ove organizacije na visoko obrazovanje.

U tom kontekstu, Spasenović (2019: 81-82) naglašava značaj osnivanja Direktorata za obrazovanje i veštine, 2012. godine, kao i donošenje strateškog dokumenta „Bolje veštine, bolji poslovi, bolji životi“ (*Better Skills, Better Jobs, Better Lives*). Pomenuta strategija ističe značaj veština kao globalne valute 21. veka, kao i da je za najbolji prinos od investiranja u veštine potrebno vršiti procenu kvaliteta i količine raspoloživih veština u populaciji, određivanju i anticipaciji veština koje su potrebne tržištu rada, njihovom razvoju i efektivnoj upotrebi kako bi se dobio bolji posao, a time i bolji život (OECD, 2012; prema, Spasenović,

2019). Time strategija služi razvoju ljudskog kapitala, što velikim delom pedagogiju kao nauku u značajno većoj meri približava ekonomskim uticajima.

Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO) osnovana je u Parizu 1945. godine sa ciljem da doprinese miru i sigurnosti kroz podržavanje saradnje među narodima putem obrazovanja, nauke i kulture (Spasenović, 2019). Jedan od najpoznatijih dokumenata organizacije je „Opšta deklaracija o ljudskim pravima“. Kada je reč o savremenijim dokumentima koji se odnose na obrazovanje, ističe se „Promišljanje obrazovanja: ka zajedničkom globalnom dobru“ (UNESCO, 2015; prema, Spasenović, 2019), u kome se navodi da dominantne utilitarističke koncepcije obrazovanja treba da imaju u vidu drugačije načine razumevanja ljudskog blagostanja i da se usredsrede na značaj obrazovanja kao zajedničkog dobra. Humanistička vizija obrazovanja zasnovana na ovaj način podrazumeva sledeće postavke (UNESCO, 2015; prema, Spasenović, 2019: 85): a) reafirmaciju etičkih principa kao temelj pristupa obrazovanju; b) fleksibilnost i transformativnost učenja (kada je reč o obrazovanju, značaj razvoja kritičkog mišljenja i nezavisnog prosuđivanja, kao i spremnost na dijalog); c) podrazumeva se inkluzivnost; d) obrazovanje ne sme da ima samo utilitarnu svrhu u ekonomskom razvoju, iako je ekonomska funkcija važna; e) ono nije samo sticanje veština, već je reč i o vrednostima poštovanja ljudi i ljudskog dostojanstva neophodnog za društvenu harmoniju u raznolikom svetu.

Iznesena zapažanja ukazuju na neminovnost promena, kao i na brojne rizike koje novonastale promene podrazumevaju. U cilju minimalizovanja rizika značajno je da budućnost univerziteta ne bude dominantno oblikovana ekonomskim instrumentalizmom bez istovremene težnje da univerziteti razvijaju i javnu odgovornost, kao i kritički orijentisane građane uključene u život zajednice. Međutim, treba istaći da je proces institucionalizacije treće misije univerziteta nemoguće analizirati bez uvida u nadnacionalne obrazovne politike na makronivou. S obzirom na to da inicijative koje zagovaraju treću misiju univerziteta, kao i njenu institucionalizaciju, svoje osnove i poreklo imaju u inostranim i međunarodnim inicijativama, sintezom proučene literature one su predstavljene u okviru nekoliko kategorija. U okviru *deklaracija* koje zagovaraju treću misiju univerziteta mogu da se analiziraju na različitim nivoima. *Svetska deklaracija o visokom obrazovanju u 21. veku* (UNESCO, 1998) na najglobalnijem nivou definiše misije visokoškolskog obrazovanja.

Iako američki kontekst može da deluje kao manje relevantan prilikom analiza, bez obzira na brojne istorijske, kulturne i društvene razlike, deklaracije koje zagovaraju povratak civilnoj misiji američkog univerziteta mogu da pruže osnove za polazna istraživanja i analize, s obzirom na to da istorija civilne misije univerziteta ima korene upravo na američkom

kontinentu. Isto tako, proces globalizacije uslovio je sve veću povezanost visokoškolskih institucija na globalnom nivou. Dodatno, brojne kritike upućene visokoškolskom obrazovanju posmatraju proces globalizacije kao amerikanizaciju, odnosno pozapadnje. Kada je reč o *organizacijama i projektima* o trećoj misiji univerziteta, većim delom su zasnovani na evropskim iskustvima, što ih čini kontekstualno relevantnijim za našu akademsku zajednicu, posebno u okviru stvaranja jedinstvenog prostora visokoškolskog obrazovanja.

Kada je reč o tipovima obrazovnih politika, jedan od mogućih pristupa podrazumeva podelu na retoričku, usvojenu i primenjenu obrazovnu politiku (Adams et al., prema, Spasenović, 2019). U tom kontekstu retorička politika odnosi se na uopštene izjave o ciljevima u obrazovanju (obraćanje visokih političkih zvaničnika); usvojene politike su strategije, zakoni ili uredbe kojima se obrazovnom sektoru nameću eksplicitni standardi i pravci delovanja; konačno, primenjene politike su izmenjene ili neizmenjene usvojene politike, prevedene u akciju promenama kreiranim na nivou sistema ili u okviru određenih programa i projekata (Spasenović, 2019). S obzirom na to da u pojedinim slučajevima dolazi do preklapanja usvojenih i primenjenih politika u cilju bolje sistematizacije analizirane deklaracije, organizacije i projekti su objedinjeni.

Magna Karta

Rektori evropskih univerziteta (388 rektora), koji su se okupili u Bolonji prilikom devetstote godišnjice najstarijeg među njima, u septembru 1988. godine potpisali su „Magnu Kartu“ (*Magna Charta Universitatum*) u kojoj se ističe značaj proširenja saradnje između svih evropskih univerziteta (*Magna Charta Universitatum*, 1988). U deklaraciji se takođe ističe i da narodi i države moraju, više nego ikada pre, postati svesni uloge koju će univerziteti odigrati u društvu koje se menja i internacionalizuje i smatraju da budućnost čovečanstva zavisi uveliko od kulturnog, naučnog i tehničkog razvoja, koji se odvija u centrima kulture, nauke i istraživanja, kakvi su istinski univerziteti (*Magna Charta Universitatum*, 1988). Zadatak širenja znanja koji univerziteti moraju preuzeti za nove generacije podrazumeva danas njihovo služenje celom društvu, a kulturna, društvena i privredna budućnost društva zahteva znatna ulaganja i trajno obrazovanje. Univerziteti moraju da osiguraju budućim generacijama takvo vaspitanje i obrazovanje, koje će ih osposobiti da doprinesu očuvanju harmonije u prirodnom okruženju i životu (*Magna Charta Universitatum*, 1988).

Potpisnici „Magna Karte“ (*Magna Charta Universitatum*, 1988) proglašavaju pred svim državama i pred savešću svih naroda temeljna načela koja će sada i u budućnosti

omogućiti ostvarenje uloge univerziteta. Principi su sledeći (Magna Charta Universitatum, 1988): a) univerzitet je autonomna institucija u središtu društava koja su različito organizovana u zavisnosti od geografskih uslova i istorijskog nasleđa; b) univerzitet stvara, preispituje, procenjuje i prenosi kulturu putem istraživanja i poučavanja; c) kako bi mogli da zadovolje potrebe sveta oko sebe, univerziteti moraju da budu u svom istraživanju i poučavanju moralno i intelektualno nezavisni od bilo kakvih političkih autoriteta i intelektualno nezavisni od političkih i privrednih centara moći; d) istraživanje i nastava na univerzitetima moraju da čine jedinstvo da bi se osiguralo da univerziteti prate promene u potrebama i zahtevima društva i u napretku znanja; e) sloboda istraživanja i poučavanja je osnovno načelo u životu univerziteta. Vlade i univerziteti, u okviru svojih nadležnosti, moraju da osiguraju poštovanje ovog osnovnog principa. Odbacujući netrpeljivost i uvek otvoren za dijalog, univerzitet je idealna sredina za susrete nastavnika sposobnih da prenose svoje znanje, da ga istraživanjem i inovacijama proširuju i studenata voljnih da obogate svoj um ovim znanjem. Dakle, uloga univerziteta kao neizostavnog čuvara humanističke tradicije prevazilazi geografske i političke granice (Magna Charta Universitatum, 1988). Nakon trideset godina, trenutno je u izradi *Magna Charta 2020*.

Svetska deklaracija o visokom obrazovanju za 21. vek

Od 5. do 9. oktobra 1998. godine u Parizu je održana prva Svetska konferencija o visokom obrazovanju (*The World Conference on Higher Education*), na kojoj su učestvovali predstavnici 182 države odgovorni za obrazovanje i visoko obrazovanje, nastavnici, istraživači, studenti, članovi parlamenta, predstavnici međudržavnih i nevladinih organizacija iz različitih sektora društva, sveta rada i poslovanja, finansijskih organizacija, izdavačkih kuća i slično. Na konferenciji je donesena *Svetska deklaracija o visokom obrazovanju za 21. vek* (UNESCO, 1998). Kada je reč o misiji visokog obrazovanja debate su pokazale da misija treba da bude proširena. Pored svojih tradicionalnih uloga, nastave i istraživanja, koje su i dalje fundamentalne, ukazano je na značaj obrazovne misije visokog obrazovanja koji se sastoji u promovisanju razvoja cele osobe, kao i obučavanju odgovornih, informisanih građana, posvećenih radu za bolje društvo u budućnosti (UNESCO, 1998).

Visoko obrazovanje takođe treba da daje doprinos rešavanju najvećih problema planetarnog, regionalnog i lokalnog značaja, kao i promovisanju razvoja, razmene znanja, solidarnosti, univerzalnog poštovanja ljudskih prava, demokratije, jednakosti prava između muškaraca i žena, kulture mira i nenasilja. Značajnom se pokazala i tema interakcije visokog

obrazovanja sa društvom (UNESCO, 1998). U nastavku su predstavljeni pojedini članovi koji su od značaja za istraživanje perspektiva razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta.

U Članu 1 ističe se misija za obrazovanje, obučavanje i istraživanje, kao ključne misije i vrednosti visokog obrazovanja, posebno misije koje doprinose održivom razvoju i unapređenju društva u celini, koje treba da bude očuvano, ojačano i prošireno u cilju obrazovanja visoko kvalifikovanih diplomaca i odgovornih građana sposobnih da zadovolje potrebe svih sektora ljudskih aktivnosti. Ističe se značaj pružanja odgovarajućih kvalifikacija, uključujući stručnu obuku koja kombinuje znanje i veštine na visokom nivou u okviru predmeta i sadržaja kontinuirano oblikovanih prema sadašnjosti i budućim potrebama društva. Tu je i unapređenje, stvaranje i diseminacija znanja u okviru istraživanja i kao deo zalaganja za zajednicu, relevantna stručnost za pomoć društvima u kulturnom, društvenom i ekonomskom razvoju, promovisanju i razvijanju naučnih i tehnoloških istraživanja, kao i istraživanja u društvenim naukama, humanističkim i kreativnim umetnostima. Ističe se i pružanje kritičkih perspektiva u cilju pomoći u raspravljanju o strateškim opcijama i jačanju humanističkih perspektiva. Konačno, u okviru isticanja značaja razvoja i unapređenja obrazovanja nije izostavljena ni obuka nastavnika.

Posebno je važno, kao što Član 2 Svetske deklaracije o visokom obrazovanju ističe, da institucije visokog obrazovanja i njihovo osoblje i studenti čuvaju i razvijaju svoje ključne funkcije primenom etike i naučne i intelektualne strogosti u svojim različitim aktivnostima, da budu u stanju da se potpuno samostalno i potpuno svesni svojih odgovornosti izjasne o etičkim, kulturnim i društvenim problemima, primenjujući neku vrstu intelektualnog autoriteta koji društvu treba da pomogne da odražava, razume i deluje. Zatim, navodi se potreba za poboljšanjem kritičke i napredne funkcije, kontinuirane analize nastajućih društvenih, ekonomskih, kulturnih i političkih trendova, pružajući fokus za prognoziranje, upozoravanje i prevenciju, kao i ostvarenje intelektualnog kapaciteta i moralnog prestiža da se brane i aktivno šire univerzalno prihvaćene vrednosti, uključujući mir, pravdu, slobodu, jednakost i solidarnost, kao što je utvrđeno Ustavom Uneska. Istovremeno, ističe se značaj uživanja pune akademske autonomije i slobode, shvaćene kao skup prava i dužnosti, dok se u isto vreme ističe i značaj potpune odgovornosti društvu, uloge u identifikovanju i rešavanju pitanja koja utiču na dobrobit zajednica, nacija i globalnog društva.

Značajno je i to što se u Članu 6 ističe značaj dugoročne orijentacije zasnovane na relevantnosti. Relevantnost u visokom obrazovanju treba ocenjivati u smislu usklađenosti između onoga što društvo očekuje od institucija i onoga što institucije rade. Ovo zahteva

etičke standarde, političku nepristrasnost, kritične kapacitete i istovremeno bolju artikulaciju sa problemima društva i sveta rada, zasnivajući dugoročne orijentacije na društvenim ciljevima i potrebama, uključujući poštovanje kultura i zaštitu životne sredine. Neophodno je obezbeđivanje pristupa i širokog opšteg obrazovanja i ciljanog obrazovanja specifičnog za karijeru, često interdisciplinarnog, uz fokus na veštine i sklonosti, osposobljavanje ljudi da žive u različitim promenljivim okruženjima i mogućnost promene zanimanja. Visoko obrazovanje treba da učvrsti svoju ulogu službe društvu, posebno da svoje aktivnosti usmeri na eliminaciju siromaštva, netolerancije, nasilja, nepismenosti, gladi, degradacije okoline i bolesti, uglavnom interdisciplinarnim i transdisciplinarnim pristupom u analizi problema. Visoko obrazovanje treba da poveća svoj doprinos razvoju celokupnog obrazovnog sistema, posebno poboljšanim obrazovanjem nastavnika, razvojem nastavnih planova i programa i istraživanja u obrazovanju. Konačno, visoko obrazovanje treba da teži stvaranju novog društva – nenasilnog i neeksploativnog, koje se sastoji od visoko kultivisanih, motivisanih i integrisanih pojedinaca, inspirisanih ljubavlju prema čovečanstvu i vođenim mudrošću.

Značaj jačanja kooperacije između sveta rada i analiziranja i učešća koji se odnose na društvene potrebe navodi se u Članu 7 Svetske deklaracije o visokom obrazovanju. U ekonomijama koje karakterišu promene i pojava novih proizvodnih paradigmi zasnovanih na znanju i njegovoj primeni, kao i na rukovanju informacijama, potrebno je ojačati i obnoviti veze između visokog obrazovanja, sveta rada i drugih delova društva. Veze sa svetom rada mogu se ojačati učešćem predstavnika u upravljanju institucijama, povećanom upotrebom domaćih i međunarodnih prilika za rad i studiranje za studente i nastavnike, razmenu osoblja između sveta rada i visokoškolskih ustanova i revidiranih nastavnih planova i programa koji su bliže usklađeni sa praksom rada. Kao celoživotni izvor stručnog usavršavanja i ažuriranja, institucije visokog obrazovanja uključuju i povezanost sa svetom rada i u naučnom, tehnološkom i ekonomskom sektoru. Da bi se odgovorilo na zahteve rada, sistemi visokog obrazovanja i svet rada trebali bi zajednički da razvijaju i ocenjuju procese učenja, programe premošćivanja i programe prethodnog učenja i priznavanja, koji integrišu teoriju i obuku na radnom mestu. U okviru svoje funkcije predviđanja, institucije visokog obrazovanja mogu da doprinesu stvaranju novih radnih mesta, iako to nije njihova jedina funkcija. Razvijanje preduzetničkih veština i inicijativa treba da postane glavna briga visokog obrazovanja u cilju olakšavanja zapošljavanja diplomaca, koji će biti sve više pozvani ne samo da traže poslove, već i da budu kreatori poslova. Institucije visokog obrazovanja treba da daju priliku studentima da u potpunosti razviju svoje sposobnosti sa osećajem društvene odgovornosti, da

ih obrazuju da postanu puni učesnici u demokratskom društvu i promovišu promene koje će podsticati jednakost i pravdu.

Značaj koji se odnosi na inovativne obrazovne pristupe (kritičko mišljenje i kreativnost) navodi se u Članu 9. U svetu koji se suočava sa brojnim promenama postoji potreba za novom vizijom i paradigmom visokog obrazovanja koje treba da bude usmereno na studenta. Visoko obrazovanje u većini zemalja poziva na temeljne promene, kao i politiku otvorenog pristupa kako bi poslužilo sve raznovrsnijim kategorijama ljudi i svojim sadržajima, metodama, praksama i načinu isporuke, na osnovu novih veza i partnerstava sa zajednicom i sa najširim sektorom društva. Visokoškolske institucije treba da obrazuju studente da postanu dobro informisani i duboko motivisani građani, koji mogu kritički da razmišljaju, analiziraju probleme u društvu, traže rešenja za probleme, primenjuju ih i prihvataju svoje društvene odgovornosti. Da bi se postigli ovi ciljevi, možda će biti potrebno preoblikovati nastavne planove i programe, koristeći nove i odgovarajuće metode, kako bi se prevazišlo kognitivno ovladavanje disciplinama.

Novi pedagoški i didaktički pristupi treba da budu dostupni i promovisani kako bi se olakšalo sticanje veština, kompetencija i sposobnosti za komunikaciju, kreativnu i kritičku analizu, nezavisno mišljenje i timski rad u multikulturalnom kontekstu, gde kreativnost uključuje i kombinovanje tradicionalnog ili lokalnog znanja i znanja napredne nauke i tehnologije. Ovi programi treba da uzmu u obzir rodnu dimenziju, specifičan kulturni, istorijski i ekonomski kontekst svake zemlje. Poučavanje standarda ljudskih prava i obrazovanje o potrebama zajednica u svim delovima sveta treba da se odražava u nastavnim programima svih disciplina, posebno onih koje se pripremaju za preduzetništvo. Akademsko osoblje treba da igra značajnu ulogu u određivanju nastavnog plana i programa. Nove metode obrazovanja podrazumevaju i nove vrste materijala za poučavanje. Oni moraju biti povezani sa novim metodama testiranja koje će promovisati ne samo moć pamćenja, već i moć razumevanja, veštine za praktičan rad i kreativnost.

Finansiranje visokog obrazovanja kao javnog dobra predmet je Člana 14. Diverzifikacija izvora finansiranja reflektuje podršku koju društvo pruža visokom obrazovanju i mora da bude dodatno ojačano u cilju osiguranja razvoja visokog obrazovanja, povećavanja njegove efikasnosti i održavanja kvaliteta i značaja. Javna podrška za visoko obrazovanje i istraživanje ostaje esencijalna da osigura uravnoteženje obrazovnih i društvenih misija. Društvo kao celina mora da podrži obrazovanje na svim nivoima, uključujući i visoko obrazovanje, imajući u vidu njegovu ulogu u promovisanju održivog ekonomskog, društvenog i kulturnog razvoja. Mobilizacija za ovu svrhu zavisi od svesnosti javnosti i uključivanja

javnog i privatnog sektora u privredi, parlamentima, medijima, vladinim i nevladinim institucijama, među studentima, kao i institucijama, porodicama i svim društvenim akterima koji su uključeni u visoko obrazovanje. Kada su u pitanju prioriteta i akcije na nacionalnom nivou, ističe se razvoj inovativnih shema saradnje između institucija visokog obrazovanja i drugih sektora društva kako bi osigurali da programi visokog obrazovanja i istraživanja efikasno doprinose lokalnom, regionalnom i nacionalnom razvju. Kada je reč o prioriternim akcijama na nivou sistema i institucija, između ostalog, ističe se da svaka visokoškolska institucija treba da definiše svoju misiju u skladu sa društvenim potrebama i da je zasniva na svesti o činjenici da je visoko obrazovanje od suštinskog značaja za svaku zemlju ili region, kako bi se dosegao neophodan nivo održivog, ekološkog, ekonomskog i društvenog razvoja. Kulturno stvaralaštvo se hrani boljim poznavanjem i razumevanjem kulturnog nasleđa, višim životnim standardom i unutrašnjom i međunarodnom harmonijom i mirom, zasnovanim na ljudskim pravima, demokratiji, toleranciji i uzajamnom poštovanju. Ove misije treba da obuhvate koncept akademske slobode utvrđen u „Preporuci o statusu nastavnog osoblja visokog obrazovanja“ koju je odobrila Generalna konferencija Uneska u novembru 1997. godine (UNESCO, 1998).

U okviru zasnivanja prioriteta institucije visokog obrazovanja, između ostalog, ukazuju na značaj poštovanja pravila etike i naučne i intelektualne strogosti, te multidisciplinarni i transdisciplinarni pristup, da koriste svoju autonomiju i visoke akademske standarde, kako bi doprineli održivom razvoju društva i rešavanju pitanja s kojima se suočava društvo budućnosti. Oni treba da razviju svoje kapacitete, podstiču znanje u okviru analize nastajućih društvenih, kulturnih, ekonomskih i političkih trendova, kojima se pristupa na multidisciplinarni i transdisciplinarni način, posvećujući posebnu pažnju visokom kvalitetu, jasnom osećaju društvene relevantnosti studija i njihove anticipatorne funkcije zasnovane na naučnim osnovama, kao i poznavanju osnovnih socijalnih pitanja, posebno vezanih za eliminaciju siromaštva, za održivi razvoj, za interkulturalni dijalog i za oblikovanje kulture mira. Takođe je potrebno da se preduzmu sve neophodne mere u cilju jačanja službe zajednici, posebno njihove aktivnosti usmerene na eliminaciju siromaštva, netolerancije, nasilja, nepismenosti, gladi i bolesti, interdisciplinarnim i transdisciplinarnim pristupom u analizi izazova, problema i različitih predmeta (UNESCO, 1998).

Postavljanje odnosa sa svetom rada stavlja se na novu osnovu koja uključuje delotvorna partnerstva sa svim relevantnim društvenim akterima, počevši od uzajamnog usklađivanja delovanja i traženja rešenja za goruće probleme čovečanstva, sve to u okviru odgovorne autonomije i akademske slobode. Institucije visokog obrazovanja treba da budu

otvorene za obrazovanje odraslih uspostavljanjem zajedničkih partnerstava za istraživanje i obuku između visokog obrazovanja i zajednice i realizovanjem uslužnih delatnosti institucija visokog obrazovanja spoljnjim grupama (UNESCO, 1998).

Kampus kompakt

Značaj Kampus kompakta (*Campus Compact*) ogleda se u činjenici da je to jedino udruženje u okviru visokog obrazovanja koga čine rektori univerziteta i koledža, posvećeno isključivo građanskom angažmanu u okviru kampusa. U okviru proučavanja modela učenja zalaganjem u zajednici kao načina za sprovođenje treće misije univerziteta, odnosno njene civilne dimenzije, Ćulum i Ledić (2010a) ističu da se osnove za ovu inicijativu vezuju za šezdesete godine 20. veka, kada je aktivizam studenata rezultirao zahtevom za jačom povezanošću između građanskih obaveza i obrazovnih iskustava. Osnivanje Kampus kompakta 1985. godine predstavlja najistaknutiji deo ove inicijative. Sledeća značajna godina je 1988. godina kada je pokrenuta inicijativa *Integrating Service with Academic Study* (ISAS), koja povezuje službu zajednici sa akademskom misijom visokog obrazovanja. Zatim, 1999. godina kada je više od 530 predstavnika potpisalo Deklaraciju o civilnoj odgovornosti visokog obrazovanja (*Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education*). Dodatno, Kampus kompakt se zalaže za primenu učenja zalaganjem u zajednici u okviru različitih oblasti prvenstveno kada je reč o obrazovanju, zdravstvenoj zaštiti, okruženju i slično (Gibson, 2012). Kampus kompakt uključuje i izdavačku delatnost u okviru koje 2000. godine objavljuje priručnik (*Service-Learning Toolkit*) za učenje zalaganjem u zajednici, kao i „Merila za partnerstva kampusa i zajednice“ (*Benchmarks for Campus/Community Partnerships*), dela koja su od ključnog značaja za širenje učenja zalaganjem u zajednici u okviru visokog obrazovanja. Zatim, 2002. godine objavljena je knjiga o civilnoj uključenosti u okviru kurikuluma (*Civic Engagement Across the Curriculum*), u okviru koje se eksplicitno povezuje uslužna delatnost, obrazovanje i građanstvo (http://www.compact.org/wpcontent/uploads/resources/declaration/Declaration_2007.pdf).

Strateški plan *Campus Compact: Strategic Plan: 2014 and Beyond* (2013) rezultat je rada uključenih 450 članova različitih institucija i u njemu se ističe nastavljanje posvećenosti unapređenju javnih svrha koledža i univerziteta produbljanjem njihovih sposobnosti da poboljšaju život zajednice i obrazuju studente za građansku i društvenu odgovornost. Kampus kompakt i njegovi članovi veruju da je građanska uključenost moćna strategija za rešavanje aktuelnih i savremenih pitanja, kao i da su mogućnosti za unapređenje javne svrhe visokog

obrazovanja široke. Plan poziva na produbljenje značenja uključenosti zajednice, obećavajući da će unapređivati polje građanske uključenosti unapred u okviru sazivanja i vođenja razgovora sa kolegama i drugim organizacijama. Plan treba da bude osnovni izvor alata i sredstava za obavljanje građanske uključenosti, najbolje prakse, inovativnih programa, dokaza o uticaju i koristima, kao i da sadrži nove ideje za građansku uključenost. U strateškom planu (*Campus Compact: Strategic Plan: 2014 and Beyond*) naglašava se verovanje da visoko obrazovanje ima jedinstvenu ulogu kao vitalni zagovornik promene i demokratije posvećene obrazovanju studenata za odgovorno građanstvo na načine koji produbljuju obrazovanje i poboljšavaju kvalitet života u zajednici.

Tabela 15. Strateški plan: Ciljevi i zadaci Kampus kompakta (Campus Compact: Strategic Plan: 2014 and Beyond, 2013: 4)

Ciljevi	Zadaci
Povećati uticaj građanske uključenosti u okviru partnerstva	<p>Uspostaviti nacionalna formalna i neformalna partnerstva sa ključnim predstavnicima u oblasti građanske uključenosti.</p> <p>Promovisati istraživački program koji će dokazati i saopštiti efikasnost pristupa građanske uključenosti.</p> <p>Biti vidljiv učesnik na konferencijama o građanskoj uključenosti.</p> <p>Održati dvogodišnji samit predsednika.</p>
Pomoć prilikom rešavanja kritičnih pitanja sa kojima se suočavaju institucije članice i njihove zajednice, promocija i pojačavanje inovacije građanske uključenosti	<p>Realizovati demonstrativne projekte koji testiraju efikasnost inovativnih ideja građanske uključenosti, povezanih sa programskim mrežnim prioritetima, partnerstvom sa donatorima i ostalima iz tog polja.</p> <p>Razvoj <i>online</i> foruma za predstavljanje najboljih praksi članova kampusa.</p> <p>Državno/regionalno sazivanje za članove koji pokazuju inovativne ideje i najbolje prakse, uz prednost tema koje se odnose na programske mrežne prioritete.</p> <p>Obezbediti članovima strategije i alate koji omogućavaju praćenje i merenje ishoda i aktivnosti građanske uključenosti.</p>
Dovođenje do maksimuma kolektivnog potencijala kao mreže koja doprinosi poboljšanoj odgovornosti, saradnji i komunikaciji	<p>Razviti zajedničko shvatanje o tome šta znači biti član Kampus kompakta.</p> <p>Razviti standarde koje dele svi članovi sa jasnim očekivanjima, performansima i merenjima.</p> <p>Povećati angažman državnih kompaktnih odbora u mreži u celini i nadgledati rad u njihovim državama.</p> <p>Poboljšati tok komunikacije od Nacionalnog osoblja i Nacionalnog odbora prema Državnom odboru i članovima predsednika.</p> <p>Unaprediti korišćenje mrežnih odbora i mreže sastanaka, kako bi se osiguralo međumrežno povezivanje.</p> <p>Razvoj formalizovanog plana prikupljanja sredstava za nacionalni Kampus kompakt.</p>

Društvo ceni i ima koristi od bogatih i raznovrsnih načina na koje visoko obrazovanje postiže efektivne pristupe većoj građanskoj uključenosti. Kako bi povećao vidljivost, resurse kanala i olakšao demonstriranje uticaja, Kampus kompakt kao prioritete uspostavlja značajna, recipročna partnerstva sa zajednicom, podržava istaknuta, snažna, održiva, demokratska

partnerstva između visokog obrazovanja i organizacija zajednice za pozitivan uticaj na društvo, poboljšavanje pristupa i zadržavanja.

Značajno je pokazati da je građanska uključenost sredstvo za pozitivan uticaj na individualnu sposobnost pristupa i postizanja visokoškolskog obrazovanja, bolju pripremu studenata za karijeru i društvo obrazovanja, poboljšanje i jačanje sposobnosti mladih ljudi za uspešnu karijeru, da sledeće generacije građana budu aktivni i odgovorni učesnici u demokratiji. U cilju produblivanja građanske svrhe visokog obrazovanja planira se povećanje posvećenosti, uz težnju ka ujedinjenoj mreži sa jakim kolegijalnošću, uzajamnim poverenjem i zajedničkim vrednostima.

Tejlor mreža

Okupljanje 2005. godine u septembru u Francuskoj označilo je rađanje Tejlor mreže (*Talloires Network*), koja je vremenom postala globalna koalicija Uključenih univerziteta (Hoyt & Hollister, 2014). Tejlor mreža je danas najveća međunarodna mreža koja se zasniva na civilnoj uključenosti, a od posebnog je značaja iz razloga što pre tog događaja nije postojala značajna internacionalna interakcija na temu uključenih univerziteta od strane vodstva univerziteta. Takođe, kada je reč o viziji univerziteta, značajno je prihvatanje raznovrsnosti pristupa iz razloga što pristup da jedna veličina odgovara svima nije održiva filozofija građanske uključenosti univerziteta (Hoyt & Hollister, 2014). Ipak, zajednički elementi građanske uključenosti su najčešće pristupi koji podrazumevaju istraživanja u zajednici, primenjena istraživanja za razvoj politike i javno donošenje odluka, učenje zalaganjem u zajednici, programe iskustvenog učenja, usavršavanja i volontiranja (Hoyt & Hollister, 2014).

Uključeni univerziteti žele uspostaviti i održati uzajamno korisna partnerstva sa ključnim sektorima (privatni sektor, organizacije sa sedištem u zajednici, vlade i filantropija). Tipično, partnerstva između univerziteta i zajednice treba da poboljšaju učenje studenata, ali i da stvore relevantna istraživanja, dok u isto vreme upućuju na pervazivne izazove poput siromaštva, prirodnih katastrofa, nepismenosti, degradaciju životne sredine i bolesti (Hoyt & Hollister, 2014).

Predstavnici Tejlor deklaracije (*Talloires Declaration*, 2005) ističu da su pojedini univerziteti stariji od nacija unutar kojih se nalaze, pojedini imaju dugu tradiciju, dok su neki mladi i tek u svom nastanku. Međutim, svima je zajednička dužnost da doprinose javnom dobru putem obrazovanja studenata, širenja pristupa obrazovanju i stvaranju i primeni novog

znanja. Institucije koje pripadaju mreži priznaju da univerziteti ne postoje izolovano od društva, niti od zajednica u kojima nastaju. Iz tog razloga univerziteti zajedno sa svojim predstavnicima imaju dužnost da slušaju, razumeju i doprinose društvenoj transformaciji i razvoju.

Potpisnici Tejlor deklaracije (*Talloires Declaration, 2005*) složili su se da je značajno i potrebno: a) proširiti programe građanskog angažmana i društvene odgovornosti na etički način, putem poučavanja, istraživanja i javnih uslužnih delatnosti; b) uključiti odgovornost javnosti ličnim primerom i politikama i praksama visokoškolskih ustanova; c) stvoriti institucionalne okvire za podsticanje, nagrade i priznanje dobre prakse u socijalnoj službi od strane studenata, nastavnika, osoblja i njihovih partnera u zajednici; d) osigurati da standardi izvrsnosti, kritička debata, naučno istraživanje i stručna prosudba budu primenjeni jednako strogo na angažman u zajednici, kao i na druge oblike univerzitetskog napora; e) negovati partnerstva između univerziteta i zajednica kako bi se poboljšale ekonomske mogućnosti, osnažili pojedinci i grupe, povećalo međusobno razumevanje i pojačala relevantnost, doseg i odziv univerzitetskog obrazovanja i istraživanja; f) podizanje svesti unutar vlade, poslovnog sveta, medija, dobrotvornih, neprofitnih i međunarodnih organizacija o doprinosu visokog obrazovanja socijalnom napretku i blagostanju. Konkretno, uspostava partnerstva s vladom u cilju jačanja politika koje podržavaju građanske i društveno odgovorne napore visokog obrazovanja. Saradnja sa drugim sektorima kako bi se povećali uticaji i održao socijalni i ekonomski dobitak za zajednice; g) uspostaviti partnerstva sa osnovnim i srednjim školama, i drugim institucijama daljeg i visokog obrazovanja, tako da obrazovanje za aktivno građanstvo postaje sastavni deo učenja na svim nivoima društva i fazama života; h) dokumentovanje i distribuiranje primera univerzitetskog rada koji doprinose zajednici i životu njihovih članova; i) podržavanje i ohrabrivanje međunarodnih, regionalnih i nacionalnih akademskih udruženja u svojim naporima da ojačaju univerzitetske napore za građanski angažman i stvore naučno priznavanje uslužnih delatnost i akcije u nastavi i istraživanju; j) isticanje pitanja od građanskog značaja u zajednicama; k) osnovati upravni odbor i međunarodne mreže institucija visokog obrazovanja u cilju informisanja i podržavanja njihovih napora da sprovedu Deklaraciju.

Nakon šest godina obeležen je značajan porast mreže, kada je 2011. u Madridu održana druga konferencija *Building the engaged university, moving beyond the ivory tower* (2011), koja je okupila brojne predstavnike iz različitih zemalja širom sveta, od istoka do zapada, severa i juga. Program obuhvata širok spektar tema koje uključuju: a) političku promenu kao što je podrška političkoj tranziciji i demokratizaciji; b) uključenost zajednice,

što podrazumeva pomeranje od koncepcije univerziteta kao kula od slonovače; c) u okviru razvojne dimenzije ističe se značaj zajedničkog rada za održivi razvoj, odgovaranje na prirodne katastrofe; d) takođe, ističe se i značaj posleratnog mirenja u okviru ujedinjenja, kao i predstavljanje razlika na globalnom nivou: kada je u pitanju civilna uključenost postavlja se dilema postoji li podela sever-jug; e) dodatno, istaknut je i iznačaj partnerstava i najboljih praksi.

Tejlor mreža aktivno saraduje sa brojnim mrežama kao što su Savez australijskih univerziteta koji su posvećeni uključenosti u zajednicu (*The Australian Universities Community Engagement Alliance AUCEA*); Kampus kompakt (*Campus Compact*); Uključeni kampus (*Campus Engage*); Latinoamerički centar za učenje zalaganjem u zajednici (*The Latin American Center for Service-Learning CLAYSS*) i slično.

Obnavljanje civilne misije američkog univerziteta

Vingsprid deklaracija (*Wingspread Declaration - Renewing the Civic Mission of the American Research University*) predstavlja značajan dokument za formulisanje strategija redefinisiranja civilne misije istraživačkog univerziteta pripremanjem studenata za aktivno građanstvo u demokratiji, kao i uključivanje članova fakulteta u cilju razvoja znanja koje doprinosi poboljšanju društva (Boyte & Hollander, 1999). U deklaraciji se ističe i značaj razvoja demokratskog duha kod studenata, navodi se da je osnovni element u misiji istraživačkog univerziteta priprema studenata za angažovano građanstvo putem višestrukih mogućnosti. Takav rad uključuje stvarne projekte koji imaju uticaja i relevantni su. Na taj način, studenti stiču veštine, razvijaju navike i identitete i stiču znanje koje doprinosi generalnoj dobrobiti.

Nastavni planovi podstiču maštovitost studenata, oslanjaju se na studentsko iskustvo i interese, neguju talente studenata, kao i javne identitete. To podrazumeva kontinuiranu pažnju kako bi nastavni planovi pomogli razvoj građanskih kompetencija i građanskih navika, uključuje umetnost javnog argumenta, sposobnost kritičkog procenjivanja argumenata i informacija, kapaciteta i radoznalosti za neprestano slušanje, interesovanje i znanje o javnim dešavanjima, kapacitete za međugrupni dijalog, mogućnost da se radi sa drugima i drugačijima na zajedničkim projektima i rešavanju problema na načine koji produbljuju cenjenje tuđih talenata (Boyte & Hollander, 1999).

Vannastavne aktivnosti nude mnoštvo prilika da se studenti uključe u projekte zajednice, poboljšavajući građansko blagostanje i opšte dobro, uz aktivno učešće u

kampanjama i aktivnostima koje su usmerene ka promenama. Nadalje, takve aktivnosti stvaraju prostor za konstantno razmišljanje o tome kako takva iskustva mogu da oblikuju buduće karijere. Studenti pomažu u izgradnji i održavanju istinske javne kulture pune razgovora, argumenata i diskusija o značaju njihovog učenja, njihovog rada i njihovih institucija u celini. Studenti su u kontaktu sa onima koji imaju različita iskustva od njihovih, različitu kulturu, rasno poreklo, ideologije i poglede. Studenti imaju višestruke mogućnosti da pomognu u stvaranju novog znanja, relevantnih problema utemeljenih u javnosti, dok istovremeno uče rigorozne metodologije i zanate. (Boyte & Hollander, 1999)

U deklaraciji (Boyte & Hollander, 1999) se navodi da fakultet pomaže kreiranje, učestvovanje i preuzimanje odgovornosti za javnu kulturu u svojim institucijama. Takva javna kultura vrednuje svoju moralnu i građansku imaginaciju, prepoznaje i nagrađuje njihovo javno angažovanje i doprinos javnom učešću. Osooblje fakulteta ima i mogućnosti i nagrade za socijalno angažovanje u okviru istinskih građanskih partnerstava zasnovanih na poštovanju i priznavanju različitih načina saznanja i različitih vrsta doprinosa. Nastavna delatnost fakulteta uključuje zajednicom bazirano učenje i istraživanje koje razvija značajno znanje, neguje praktične veštine, i jača društvenu odgovornost i javni identitet za građanstvo u raznovrsnoj demokratiji. Uslužna delatnost fakulteta je zamišljena i vrednovana kao javni rad u kojem disciplinarna i stručna znanja i stručnost doprinose dobrobiti društva. Članovi akademske zajednice su podstaknuti i pripremljeni kada žele da nastave saradnju pružanjem konsultacija, kreiranjem prilika za rad sa zajednicom i podstaknuti su da se angažuju u različitim interdisciplinarnim projektima koji unapređuju univerzitet i stvaraju vrednosti od trajnog značaja (Boyte & Hollander, 1999).

Predstavnici akademske zajednice su podstaknuti da budu mentori studentima, pružajući prilike van učionice za izgradnju zajednica učenja i van kampusa. Dobrobiti se navode i za zaposlene. Ističe se kako osoblje, u saradnji sa institucijama, čini vidljivim svoja višestruka iskustva, talente i doprinose studentskom učenju i zajednici. Njihov bogat doprinos postaje vidljiviji i prepoznatljiviji. Zaposleni primaju priznanja za obimne veze koje imaju sa lokalnom zajednicom, gledajući na takvo znanje zajednice i vezu kao izvor za partnerstva, studentskog učenja za angažovanje i za širok intelektualni život institucije i dobijaju glas u upravljanju, primaju plate i benefite, i podstaknuti su da i dalje učestvuju u intelektualnom razgovoru i javnom životu. Osooblje pomaže u kreiranju višestrukih mogućnosti za razvoj i kontinuirano obrazovanje. Fakultet i drugi priznaju da je obrazovanje studenata za demokratiju „institucionalno široko preduzeće“, u kojem zaposleni igraju ključne uloge u

pružanju mogućnosti za javno angažovanje, dijalog sa drugima i demokratskoj praksi u kampusu (Boyte & Hollander, 1999).

Kao dobrobiti za administratore u Vingsprid deklaraciji se ističe da uprava fakulteta i drugi lideri daju konzistentan i održiv glas širokoj javnoj svrsi institucija, što uključuje artikulisanje filozofskog i intelektualnog značenja istraživačkih univerziteta kao agenata demokratije, pomažući da se istakne specifični i jedinstveni kvalitet i karakter njihovih posebnih institucija i vidljivosti javnog angažovanja, kao i doprinos fakultetu, osoblju i studentima. Administratori imaju vođstvo u stvaranju institucija koje se razvijaju kako bi odražavale promenjivu demografiju, uključile različite kulture, da stvaraju i poboljšavaju infrastrukturu koja odražava kreativnost, fleksibilnost i javni doprinos u mnogim oblicima, kao i razvoj mehanizama za nastavak procesa kolektivnog samoproveravanja. Dodatno, administratori podržavaju i stvaraju višestruke mogućnosti za razvoj liderskih sposobnosti javnosti i kapacitete različitih članova institucije (Boyte & Hollander, 1999).

Kao dobrobit za fakultet navodi se značaj stvaranja različite „publike“ unutar institucije. Taj imperativ podrazumeva ekonomsku, etničku, rasnu i ideološku raznovrsnost kao ključnu za učenje kultura u svetu koji se pojavljuje. Poverenici i administratori smatraju se javnim filozofima, kao i upravnicima i promoterima institucionalnih resursa, koji žele da artikuliraju i unaprede javne i demokratske svrhe visokog obrazovanja. Interesne strane na univerzitetima definišu institucionalni rad kao celinu na način koji ističe civilnu misiju široko, povezuje javna pitanja i probleme i otkriva posebne građanske istorije, kulture i doprinose. U ovom kontekstu, deo izazova za lidere na svim nivoima je razvoj različitih infrastruktura podrške, uključujući multidimenzionalna shvatanja učenosti u promociji i stalnim procesurama fakultetskog rada, koji služe njegovoj građanskoj misiji (Boyte & Hollander, 1999).

Manifest za javnu angažovanost

Nacionalni koordinacioni centar za javno angažovanje (*The National Co-ordinating Centre for Public Engagement* - NCCPE) osnovan je 2008. godine sa sedištem u Bristolu i internacionalno je priznat za rad na polju pružanja podrške i inspirisanja univerziteta da se angažuju u aktivnostima sa javnošću. U okviru centra objavljen je „Manifest za javnu angažovanost“ (*Manifesto for Public Engagement*), koji je pokrenut u decembru 2010. godine, i predstavlja način da se univerziteti uključe u javni angažman, a kao ključna dela u oblasti „uticaja“ ističu se (Duncan & Manners, 2012): a) uticaj na univerzitet (javni angažman

obogaćuje poučavanje, učenje i istraživanje, pomaže univerzitetima da pokažu odgovornost u ozračju sve većeg nadzora, jača i obogaćuje brend i identitet univerziteta i može da utiče na povećanje javnog uvažavanja i podrške visokom obrazovanju i istraživanju); b) uticaj na studente i osoblje (prihvatanje javnog angažovanja može transformisati obrazovno iskustvo studenata i podstaći i razviti osoblje); c) uticaj na civilno društvo (javno angažovanje pomaže univerzitetima da maksimiziraju koristi svog rada za društvo – pomaže im da budu u toku sa brigama i očekivanjima javnosti i podrže rešavanje problema u stvarnom svetu).

Tri ključne tačke su navedene kao izvori promena za suočavanje sa izazovima uključivanja podržavajuće kulture za javno angažovanje (Duncan & Manners, 2012): a) ljudi koji podrazumevaju uključivanje osoblja, studenata, i predstavnika javnosti i koristeći svoju energiju, stručnost i povratne informacije za oblikovanje strategije i njenu isporuke; b) svrha koja podrazumeva uključivanje posvećenosti javnoj angažovanosti u institucionalnoj misiji i strategiji i podržavanje te posvećenosti na svim nivoima; c) proces podrazumeva ulaganje u sisteme i procese koji olakšavaju uključenost, maksimiziraju uticaj i pomažu u osiguravanju kvaliteta i vrednosti za novac.

Ugraditi javni angažman znači da to postane eksplicitni deo identiteta i vrednosti univerziteta. Bilo koji univerzitet koji želi da uključi podršku u javnom angažmanu mora da razjasni ulogu koju javni angažman ima u cilju postizanja svoje sveobuhvatne svrhe. To ne znači da će svi univerziteti to artikulirati na isti način, već da teže ka razvijanju jasnoće svrhe koja omogućava univerzitetima da utvrde kakvim vrstama aktivnosti javnog angažmana žele da daju prioritet i da ih efikasno podrže (Duncan & Manners, 2012).

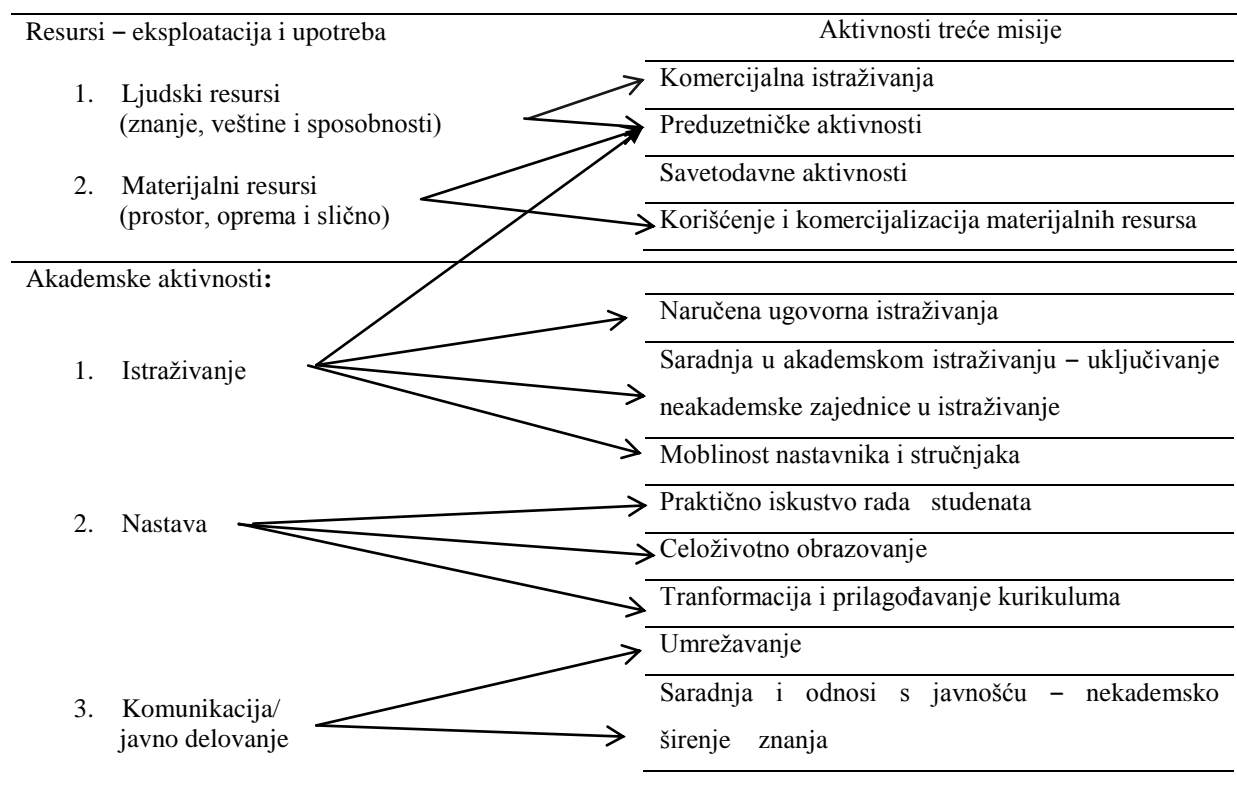
Rasel grupa

Rasel grupa (*The Russell Group*) predstavlja mrežu vodećih britanskih univerziteta čija je uloga postizanje izvrsnosti u svim akademskim delatnostima, a posebno razvoju univerziteta s poslovnim i javnim sektorom, kao i širom javnošću. Koristeći sredstva koja su na raspolaganju, univerziteti sprovode tri vrste aktivnosti: istraživanje, poučavanje i prenos rezultata svog rada u javnost. Sve te aktivnosti, kako ističu Molas-Galart i drugi (Molas-Gallart et al., 2002), mogu da budu smatrane trećom misijom kada uključuju ili za cilj imaju neakademska zajednica. Pristup koji su koristili u radu uglavnom je, kako ističu, baziran na aktivnostima. Fokus je više usmeren na ono što univerziteti rade, umesto na društveni uticaj onog što rade. Koristeći okvir od dvanaest kategorija koje se odnose na aktivnosti treće misije, izvršena je analiza šezdeset pet indikatora sa njihovim jakim i slabim stranama. Molas-

Galart i drugi (Molas-Gallart et al., 2002) odlučili su da se usmere na indikatore aktivnosti treće misije. Argument se odnosi na odgovor na pitanje da li indikatori treba da mere napor koji organizacije ulažu u angažovanje sa neakademske korisnicima, ili rezultate takvih zalaganja po pitanju društvenog ili ekonomskog uticaja. Fokusiranje na merenje aktivnosti može da vodi ka isključivoj koncentrisanosti na razvojne procese uz malo uvažavanja njihovih krajnjih ishoda.

U analitičkom konceptualnom okviru za analizu aktivnosti treće misije, kao što je prikazano u Tabeli 16, koju razvijaju Molas-Galart i drugi (Molas-Gallart et al., 2002), osnovna distinkcija vrši se između onog što univerziteti imaju (resursi) i onog što rade (aktivnosti). Istraživački univerziteti imaju resurse u okviru dva osnovna područja – ljudske i materijalne resurse. Ovi resursi se razvijaju u okviru obrazovanja i istraživanja. Ipak, i ovde je uočljivo da je većina aktivnosti treće misije ipak u korist komercijalnim sadržajima u odnosu na društvenu dimenziju.

Tabela 16. Konceptualni okvir za analizu aktivnosti treće misije (Molas-Gallart et al., 2002: 6)



U zaključku svoje studije Molas-Galart i drugi (Molas-Gallart et al., 2002) ističu smernice za razvoj sistema merenja aktivnosti treće misije univerziteta, naglašavajući kako je

doprinos univerziteta društvu složen, nelinearan i samojačajući. Odnosi između univerziteta i ostatka društva ne mogu lako da se prate i uključuju brojne interakcije malih razmera. Univerziteti se razlikuju. Postoje značajne razlike u odnosu na aktivnosti treće misije. Sistem za merenje treba da podržava raznovrsnost izvrsnosti (ova zapažanja se u studiji odnose na univerzitetski sistem u Velikoj Britaniji, ali mogu da se posmatraju i uopšteno). Takođe, discipline se razlikuju. Tip discipline snažno utiče na interakciju između akademske zajednice i ostatka društva. U nekim oblastima, veza između univerziteta i aktivnosti neakadenskog sveta veoma je tesna. Međutim, u drugim oblastima, veza je indirektna i kanalisana preko različitih posrednika. Pokazaoci moraju da budu osetljivi na te disciplinarne efekte i izbegavaju predrasude koje mogu da nagrade one discipline koje pokažu najvidljiviju direktnu vezu (Molas-Gallart et al., 2002).

Kao značajan zaključak Molas Galart i drugi (Molas-Gallart et al., 2002) ističu neophodnost usvajanja holističkog pristupa. Aktivnosti treće misije uključuju širok spektar društvenih interakcija koje prelaze mnogo različitih društvenih i ekonomskih aktivnosti. Sistem za merenje treba da usvoji holistički pristup, uzimajući u obzir raznovrsnost ovih interakcija. Korišćenje različitih indikatora podrazumeva da ne postoji magično rešenje kada je reč o indikatorima aktivnosti treće misije. Raznovrsnost indikatora treba da bude sakupljena. Svaki od njih će biti nepotpun sam po sebi i njihovo tumačenje će biti otvoreno za ispitivanje. Ipak, kada se uzmu zajedno, rezultat može da bude moćan sistem za merenje.

Autori (Molas-Gallart et al., 2002) ističu da postojeći pokazatelji nisu dovoljni. Sadašnji set mera koje se koriste za procenu aktivnosti u univerzitetskom sistemu ne mogu da se nose sa punim opsegom interakcija treće misije. Potreban je novi konceptualni okvir fokusiran na širok spektar različitih interakcija koje povezuju univerzitete sa ostatkom društva. Indikatori komercijalizacije nisu dovoljni. Komercijalne aktivnosti su koncentrisane u posebnim disciplinama i povratak komercijalnim aktivnostima je veoma promenljiv. Sami po sebi, indikatori komercijalizacije su slab odraz ukupnih ekonomskih i socijalnih benefita univerzitetskog sektora. Indikatori moraju da budu konzistentni, uporedivi i jasni. Razvoj sistema merenja zasniva se na čvrstim definicijama različitih aktivnosti. Razvoj indikatora je proces kodifikacije koji prevodi kompleksan spektar aktivnosti u jasno definisane tipove otvorene za merenje. Suština je u detaljima. Indikatori treće misije su teški za definisanje i razvijanje, i mnogi novi indikatori će morati da budu dalje uglađeni pre potpune implementacije. Prikupljanje podataka je teško. Mnoge aktivnosti treće misije zasnovane su na ličnim vezama između pojedinaca. Mali broj univerziteta ima detaljno znanje o vrsti uključenih veza. Stoga je teško meriti ih i teško je sakupiti indikatore povezane sa njima.

Iskustvo iz privatnog sektora pokazuje da sistemi performansi najbolje funkcionišu kada su povezani sa podsticajima. Mora da postoji direktna veza između prikupljanja indikatora na nivou odseka ili individualnih i finansijskih podsticaja.

Dodatno, autori (Molas-Gallart et al., 2002) ukazuju na to da je mali je broj podsticaja za pojedince i odseke da pruže informaciju za univerzitet ukoliko su sredstva primljena kao posledica informacije koja nema direktnu korist za njih. Jednostavna pitanja, a kompleksna implementacija. Čak i jednostavni indikatori mogu da budu ekstremno teški za operacionalizaciju. Prilikom razvijanja instrumenata za prikupljanje podataka važno je usvojiti lak jezik i pojednostaviti pitanja. Blagi indikatori postaju teži tokom vremena. U prvom momentu, čini se da su mnogi novi indikatori izrazito loše definisani, ali vremenom mogu da se poboljšaju i postanu više prihvaćeni. Tvrdoća indikatora povezana je sa njegovim stepenom prihvatljivosti, radije nego sa onim što jednostavno meri. Na primer, mnogi pokazaooci nauke i tehnologije su relativno mekani, ali su široko prihvaćeni (na primer, indikatori inovacija). Fokus na aktivnostima predstavlja pristup na kojem se zasniva predstavljena studija. Potrebna je akcija. Neuspeh da se sakupi sveobuhvatan, struktuisan i uporediv set indikatora treće misije univerziteta može da ima štetan efekat na univerzitetski sistem.

Vlada Velike Britanije preduzela je mere finansiranja treće misije kao nov izvor stalnog finansiranja za univerzitete. Univerziteti treba da preuzmu vođstvo. Značajna prednost za univerzitetski sektor preuzimanje vodeće uloge u razvoju indikatora za aktivnosti treće misije. To je neophodno da bi se pomoglo oblikovanju načina na koji vlada procenjuje potrebe finansiranja treće misije. Ukoliko ne prihvati ovo vođstvo, time će se odreći mogućnosti oblikovanja sopstvene budućnosti (Molas-Gallart et al., 2002). Ovom konceptualnom okviru, prema shvatanju Čulum i Ledić (2011: 45), ono što nedostaje je oštrije određenje civilne dimenzije treće misije univerziteta. Time bi bila jasnija uloga univerziteta i univerzitetskih nastavnika u razvoju saradnje s različitim sektorima (javnim i neprofitnim)

Globalna univerzitetska mreža za inovacije

Osnivanje globalnih mreža koje se zalažu za uključene univerzitete i uključene zajednice aktuelizuje brojna pitanja o trećoj misiji univerziteta. U tom kontekstu jedna od značajnih mreža je i Globalna univerzitetska mreža za inovacije GUNI (engl. *The Global University Network for Innovation*) osnovana 1999. godine od strane Uneska, Univerziteta Ujedinjenih nacija (UNU) i Tehničkog univerziteta Katalonije. Osnovana je nakon Uneskove

Svetske konferencije o visokom obrazovanju 1998. godine kako bi se osigurao kontinuitet u ostvarenju glavnih odluka (Benneworth et al., 2009). Mreža se sastoji od članova iz preko šezdeset zemalja i uključuje katedre Uneska za visoko obrazovanje, institucije visokog obrazovanja, istraživačke centre i mreže koje su povezane sa inovacijama i društvenom posvećenošću visokom obrazovanju. Misija GUNI-ja je da doprinese jačanju visokog obrazovanja u celom svetu promišljajući i podstičući inovacije, društvenu posvećenost, kao i kvalitet visokog obrazovanja i njegovih institucija. Stoga, GUNI ima za cilj da (Benneworth et al., 2009) pomogne u premošćavanju jaza između razvijenih i zemalja u razvoju u oblasti visokog obrazovanja, da doprinese reformi i obnovi politika visokog obrazovanja širom sveta pod vizijom javnog značaja, relevantnosti i društvene posvećenosti. GUNI podstiče saradnju između institucija visokog obrazovanja i društva, promoviše razmenu inovativnih ideja i iskustava, kako bi se facilitirao proces promene institucija visokog obrazovanja.

Dodatno, GUNI (GUNI, 2013; prema, Grau, 2016) analizira ulogu i potencijal visokoškolskih ustanova kao aktivnih igrača u socijalnim promenama i stvaranju drugog mogućeg sveta. Takođe, identifikuje ko su nosioci znanja, opisuje kako su stvaranje, distribucija i upotreba znanja povezani sa našim težnjama za bolji svet, objašnjava komponente novog društveno odgovornog odnosa između institucija visokog obrazovanja, znanja i društva i daje vidljivost i kritički ispituje teoriju i praksu angažovanja, kao ključne karakteristike u istoriji visokog obrazovanja. Na kraju, ukida uski i izdvojeni pristup treće misije i redefiniše uključenost kao okvir koji se poučava, istražuje i znanju omogućava transfer koherentnog osećaja službe društvu.

Izveštaji GUNI-ja obuhvataju kolektivni rad o društvenoj posvećenosti univerziteta. Rezultat su globalnih i regionalnih analiza visokog obrazovanja u svetu. Do sada je objavljeno sedam izveštaja o visokom obrazovanju, kao i sinteza prethodnih izveštaja na zahtev UNESCO-ve svetske konferencije o visokom obrazovanju (Pariz, 2009). *Finansiranje univerziteta* bila je tematika 2006. godine; 2007. godine tematika je *Akreditacija za osigurnaje kvaliteta: Šta je u pitanju?*; 2008. godine tematika je *Visoko obrazovanje: Novi izazovi i nastajuće uloge za ljudski i društveni razvoj*; 2009. godine tematika je *Sinteza prethodnih izveštaja: Visoko obrazovanje u periodu transformacije: Nova dinamika društvene odgovornosti*; 2011. godine tematika je *Posvećenost visokog obrazovanja održivosti: od razumevanja do akcije*; 2013. godine tematika je *Znanje, uključenost i visoko obrazovanje: Doprinos društvenoj promeni*; 2017. godine tematiku čini *Prema društveno odgovornom univerzitetu: Balansiranje globalnog i lokalnog*; i konačno 2019. godine *Društvene nauke i visoko obrazovanje: Sinergija između nauke, tehnologije i društvenih nauka*.

Prvi međunarodni projekat utvrđivanja aktivnosti treće misije

Strateški menadžment univerzitetskih istraživačkih aktivnosti (Schoel, 2006) - *Strategic management of university research activities* - nastao je u okviru PRIME projekta, prvog međunarodnog projekta za utvrđivanje aktivnosti treće misije univerziteta (Ćulum i Ledić, 2011), u okviru kojeg je formiran okvir za artikulaciju istraživačkih univerziteta. Promene koje Šoel (Schoel, 2006) ističe podrazumevaju evoluciju univerziteta u sve otvoreniji sistem, pa njihova obrazovna funkcija, kao i istraživačka aktivnost, moraju da povežu lokalne odgovornosti sa konkurencijom širom sveta. Demografske promene i potreba za adaptacijom treba da budu analizirane u kontekstu stvaranja evropskih društava. Kada je u pitanju široka reforma javnog sektora – univerziteti, kao na primer i bolnice, moraju da se suoče sa podizanjem novog javnog upravljanja, moraju se opravdati ispred sve većeg broja zainteresovanih strana. Nova preformulisana uloga naučnih i tehnoloških istraživanja nudi pomoć pri oblikovanju društva znanja.

Treća misija univerziteta samo je jedna od pet dimenzija (fondovi za finansiranje i strukture troškova, ljudski resursi, akademski ishodi, treća misija, upravljanje i strategija) za koju se vrši analiza putem: a) autonomije (može da se definiše kao granica sa kojima univerzitet mora da bude usaglašen); b) strateških sposobnosti (odnose se na stvarnu sposobnost univerziteta da implementira svoje strateške izbore); c) atraktivnosti (održava sposobnost univerziteta da privuče resurse – novac, ljude opremu, saradnju); d) profila diferenciranja (glavna karakteristika određenog univerziteta koja ga razlikuje od drugih strateških aktera, uglavnom univerziteta, ali i drugih istraživačkih organizacija); e) teritorijalnog ugrađivanja (odnosi se na geografsku raspodelu univerzitetskog angažovanja, kontakata i saradnje). U Tabeli 17 su predstavljena osnovna pitanja koja se odnose na treću misiju univerziteta. Kao nedostatak ovog projekta može da se navede činjenica da se odnosi isključivo na istraživački rad, odnosno, ne obuhvata proces nastave čime bi rezultati bili potpuniji i relevantniji.

Tabela 17. Mesto treće misije u strateškoj matrici za menadžment istraživačkih aktivnosti (Schoel, 2006: 18)

Treća misija	
Autonomija	Koje su univerzitetske strukture zadužene za menadžment u odnosu sa neakademske partnerima? Koje investicije je univerzitet realizovao u procesu treće misije?
Strateške sposobnosti	Kako je treća misija prezentovana u strateškom istraživačkom planu? Šta istraživačko osoblje čini za transfer?
Atraktivnost	Koje laboratorije neakademske učesnika se nalaze na univerzitetu? Koja su istraživanja realizovana u saradnji sa firmama i neakademske javnošću van univerzitetskog prostora?
Profil diferenciranja	Koje su glavne fokusne tačke neakademske saradnje na univerzitetu u smislu industrijskih, kulturnih i socijalnih odnosa? Koji su originalni/jedinstveni objekti i/ili usluge koje se nalaze u prostorijama univerziteta otvorene za spoljne aktere?
Teritorijalno ugrađivanje	Koji su osnovni geografski nivoi odnosa univerziteta i industrije? Koji su osnovni geografski nivoi učešća u politici i javnoj debati za oblikovanje univerziteta / prateće regionalne / nacionalne / internacionalne politike? Koje specijalizovane strukture univerziteta su otvorene za javnost (muzeji, biblioteke...)?

Ekonomska i socijalna dimenzija čine indikatore aktivnosti treće misije univerziteta (Schoel, 2006):

1. Ekonomska dimenzija obuhvata ljudske resurse, intelektualnu svojinu, *spin off*-ove, kao i ugovore sa industrijom. U kontekstu ekonomske dimenzije treće misije mogu se razlikovati dva načina komercijalizacije: komercijalizacija koju usmerava korisnik, kao što su ugovori sa poslovnim svetom i naučno usmerena komercijalizacija, kao što je patentiranje, licenciranje, stvaranje *spin-off* kompanija. Iako granica između korisnički usmerene i naučno usmerene komercijalizacije nije zamagljena, razlika je važna. Podaci o komercijalizaciji usmereni na nauku manje su dostupni nego komercijalizacija usmerena na korisnika.

2. Društvena dimenzija uključuje procese klasifikacije i isticanja graničnih linija: javno razumevanje nauke, uključenost u socijalni i kulturni život, učešće u donošenju obrazovnih politika, ugovori sa javnim telima. Istraživački rad mora biti zasnovan na narativnom opisu, informacijama prikupljenim kroz intervjue za razvijanje tipologija raznih društvenih aktivnosti.

Ljudski resursi. Kao ishod prve misije univerziteta ističe se da je rezultat nastave broj kvalifikovanih radnika. Prodor ovih „mozgova“ u ekonomiju i društvo pripada trećoj misiji univerziteta. Integracija diplomiranih studenata na tržištu rada zajednička je odgovornost univerziteta, poslodavaca, profesionalnih tela i vlada. Sve više univerziteta je zainteresovano da prati karijere svojih studenata. Tok znanja sa univerziteta znak je prihvatanja nastavnih planova i programa i kvaliteta obrazovanja na tržištu rada. Atraktivnost univerziteta kao

nastavne i istraživačke organizacije blisko je povezana sa mogućnostima za zapošljavanje diplomiranih studenata. Indikatori uspeha na tržištu rada su grube mere kvaliteta performanse univerziteta. Ovi indikatori takođe pružaju informacije o reakciji univerziteta u svetu koji se menja. Indikatori su jednostavni za mapiranje protoka znanja u okviru ljudskih resursa univerziteta. Međutim, pripremiti ove indikatore nije lak zadatak. Tok znanja od univerziteta do ekonomije, putem različitih kanala, može da se meri različitim indikatorima. Dostupnost podataka je bolja za neke kanale nego za druge (Schoel, 2006).

Intelektualno vlasništvo. Ovi indikatori se fokusiraju na klasu kodifikovanog znanja koje proizvodi univerzitet i njegova administracija. Intelektualna svojina koju poseduje univerzitet je zajednički proizvod izumitelja i univerzitetske administracije. Patenti, iako predstavljaju samo jednu klasu prava intelektualne svojine, ostaju najvažniji oblik prava intelektualne svojine na većini evropskih univerziteta. Nacionalni inovacijski sistemi obično nude tri glavna pristupa univerzitetima (Schoel, 2006): a) institucionalno vlasništvo (patent u vlasništvu univerziteta ili u zajedničkom vlasništvu univerziteta i drugih organizacija); b) individualno vlasništvo (patent u vlasništvu pronalazača – članova fakulteta); c) mešovito individualno i institucionalno vlasništvo (zajednički patent u vlasništvu univerzitetskih profesora i drugih pojedinaca ili organizacije).

Spin off-ovi. Fokus je na transferu znanja putem preduzetništva. *Spin-off* formacije novog preduzeća važan su kanal za protok znanja. U vezi sa univerzitetom *spin-off* može varirati u zavisnosti od njihovog vlasništva i osnivača. Evropski univerziteti imaju različite politike *spin-off*-ova, jer one zavise od nacionalnih propisa, kao i od njihove direktive pojedinih institucija (Schoel, 2006).

Ugovori s industrijom. Ovaj deo treće misije ukazuje na atraktivnost univerziteta za ekonomske aktere (globalne igrače, velike firme, mala i srednja preduzeća). Treća misija uključuje bilo kakav ugovor sa industrijom. Uključuje prihode institucije od privatnih kompanija za istraživanje, pružanje usluga istraživanja ili testiranja za industriju. Ugovori sa industrijom mogu imati „mekanu“ dimenziju, velike kompanije mogu plaćati (direktno ili preko univerziteta) članarinu članovima fakulteta, profesionalnim udruženjima, njihove putne troškove za učešće na konferencijama, ili sredstva za pokrivanje troškova profesionalnih publikacija. Ova dimenzija je od značaja ne samo kao dodatni doprinos, već i kao etičko pitanje za univerzitet (Schoel, 2006).

Uključenost u socijalni i kulturni život. U ovu dimenziju mogu da budu uključene brojne aktivnosti. Univerziteti variraju prema dostupnim objektima. Mnogi univerziteti imaju trajne objekte koji učestvuju u društvenom i kulturnom životu grada (muzeje, naučne centre,

pozorišta, muzičke hale, sportske objekte, biblioteke otvorene za škole i građane, crkve, botaničke bašte, ekološke parkove, izdavačke kuće). Univerziteti mogu da imaju objekte koji imaju aktivnosti od značaja za društveni i kulturni život građana. Univerzitet se kvalifikuje kao „uključivanje“ ako je otvoren za javnu upotrebu i aktivnosti koje uključuju univerzitet u javnom životu. Moguće je razlikovati tri kategorije uključenosti – kulturne, društvene i sportske. Testiraju se dva pristupa: učestvovanje u relativnom značaju u svim univerzitetskim investicijama, i / ili aktivnosti i pozicioniranje istih u sopstvenom okruženju (Schoel, 2006).

Javno razumevanje nauke. Uticaj nauke na sadašnje i buduće društvo zavisi od toga kako generacije prihvataju akumulirana naučna znanja i nova otkrića o tome kako univerziteti podržavaju ovo prihvatanje iniciranjem javne debate vezane za popularizaciju nauke. Fokus na ovu dimenziju obuhvata klasičnu uključenost istraživača u diseminaciju i druge oblike razumevanja nauke. Preostala dva aspekta koja se odnose na ugovore sa javnim telima i učešće u obrazovnim politikama nisu analizirana u okviru matrice (Schoel, 2006).

Mapiranjem treće misije univerziteta u okviru PRIME projekta, primetno je da je analizi društvene dimenzije posvećena značajno manja pažnja u odnosu na ekonomsku dimenziju. Ova činjenica nije iznenađujuća s obzirom na to da se treća misija univerziteta najčešće i dovodi u vezu sa ekonomskom (komercijalnom) dimenzijom. U celini posmatrano ekonomska dimenzija treće misije univerziteta mapira većinu aktuelnih pitanja povezanih sa trećom misijom univerziteta, prvenstveno u okviru pristupa koji zagovaraju stvaranje preduzetničkih univerziteta.

Uključena Evropa

Projekat „Uključena Evropa – Razvoj kulture civilne uključenosti u okviru modela učenja zalaganjem u zajednici unutar visokog obrazovanja u Evropi“ (*The Europe Engage – Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe*) pokrenut je u cilju promovisanja i podržavanja modela učenja zalaganjem u zajednici unutar univerziteta u Evropi. Ovaj projekat je Erasmus + KA2 trogodišnji projekat (2014–2017) i okupio je dvanaest univerziteta iz dvanaest evropskih zemalja. To je uključilo univerzitete u Španiji, Irskoj, Nemačkoj, Engleskoj, Finskoj, Italiji, Portugalu, Litvaniji, Hrvatskoj, Belgiji, Holandiji i Austriji. U predlogu projekta opšti cilj „Uključene Evrope“ je promovisanje učenja zalaganjem u zajednici kao pedagoškog pristupa koji ugrađuje i razvija građanski angažman unutar visokog obrazovanja, studenata osoblja i šire zajednice.

Projekat ima za cilj da identifikuje postojeću praksu učenja zalaganjem u zajednici, promoviše učenje zalaganjem u zajednici kao pedagoški pristup i kreira mrežu u Evropi, gde još mnogo toga treba uraditi u smislu građanske uključenosti i učenja zalaganjem u zajednici unutar visokoškolskog obrazovanja. Takođe, projekat aktuelizuje uključenost studenata u zajednicu. Osnivanje modela učenja zalaganjem u zajednici i regionalnih mreža koje osiguravaju razvoj dobrih praksi usmerene su na izgradnju zajednice u okviru kurikuluma visokoškolskog obrazovanja, imajući za cilj da rezultira u benefitima za studente, akademsku zajednicu i naciju. Projekat se povezuje sa strateškim prioritetom modernizacije visokog obrazovanja, kao strateškog prioriteta u okviru Bolonjskog procesa, koji ističe da je Evropa znanja široko prepoznata kao nezamenjiv faktor društvenog i ljudskog rasta i kao neophodna komponenta treba da obogati evropsko građanstvo koje svojim građanima daje potrebne kompetencije za suočavanje sa izazovima novog milenijuma, svešću o zajedničkim vrednostima, kao i pripadnosti zajedničkom društvenom i kulturnom prostoru. Dodatno, kao cilj u okviru opisa projekta (<https://europeengage.org/description/>) se ističe i razvoj i održavanje demokratije, kao i određeni nivo društvenog kapitala unutar evropskog konteksta. Predlog su artikulisali MekIltrah i drugi (McIlrath et al., 2016), mapiranjem i evaluacijom učenja zalaganjem u zajednici kao pedagoškog pristupa, institucionalnog i nacionalnog kako bi se naglasila politika, praksa, finansiranje i strateške vizije za građansku uključenost i učenje zalaganjem u zajednici unutar svake od partnerskih zemalja. (McIlrath et al., 2016)

Evropski indikatori i metodologija rangiranja treće misije univerziteta

Evropski indikatori i metodologija rangiranja treće misije univerziteta (*European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission-E3M*) međunarodni je projekt, realizovan u okviru programa celoživotnog učenja. Ciljevi projekta su sledeći (Soeiro et al., 2012): a) da poboljša kvalitet i efikasnost sistema obrazovanja u Evropi; b) da podstakne i poboljša doprinos visokog obrazovanja društvu; c) da podstiče stvaranje evropskog prostora visokog obrazovanja, kao i d) da podstiče izvrsnost i poboljša vidljivost aktivnosti univerziteta koje su usredsređene na uslužne delatnosti društvu i industriji. U okviru projekta usvojena je klasifikacija treće misije univerziteta u aktivnostima povezanim sa *istraživanjem* i podrazumeva transfer tehnologije i inovacije, *obrazovanje* koje obuhvata celoživotno učenje, obuke i slično, kao i *društvenu uključenost* u okviru koje je javni pristup muzejima, volonterski rad i konsultacije od strane nastavnika i studenata i slično. Takođe, u izveštaju projekta naglašava se značaj univerziteta da optimizuju svoje uloge kao ključni

igrači unutar društva. Ističe se da to ne treba da bude posmatrano kao dodatno nametanje, već treba da bude prepoznato kao moderna artikulacija osnivanja društvene svrhe koja stoji iza svih institucija. Aktivnosti treće misije donose brojne prednosti (Soeiro et al., 2012): a) poboljšane istraživačke mogućnosti i ishodi; b) stvaranje ideja, poslova i kompanija; c) mnogo šira grupa studenata univerziteta; d) unapređena uključenost sa zajednicom. To može doneti i dodatni novac. Takve dobrobiti služe kao pozitivni podsticaji za razvoj tradicionalnijih misija univerziteta, nastave i osnovnih istraživanja. Pomoć u razvoju istraživanja više je usmerena na društvene potrebe. Očigledno je da su iz dugoročne perspektive osnovna istraživanja neotuđiva od univerziteta. Primenjena istraživanja će biti više prilagođena društvenim potrebama ukoliko su korisnici uključeni u proces što će ih učiniti pogodnijim za učešće u profesionalnom životu u okviru određenog socijalnog konteksta.

U celini posmatrano, jedna od značajnih pedagoških implikacija, kada je reč o obrazovnim politikama, jeste da su one neodvojive od pitanja vrednosti. Odluke u domenu obrazovne politike su uvek zasnovane na određenom sistemu vrednosti koje su eksplicitno ili implicitno sadržane u donesenim odlukama, kao i merama koje se sprovode (Spasenović, 2019). U tom kontekstu na osnovu izdvajanja finansijskih sredstava, prvenstveno na nivou globalnih obrazovnih politika, moguće je odrediti i smer razvoja obrazovanja i na nacionalnom nivou.

4.2.3. Treća misija univerziteta na srednjem mezo nivou

Organizacioni nivo podrazumeva institucionalizaciju treće misije u okviru pojedinih univerziteta. Pinhero i drugi (Pinheiro et al., 2015) ukazuju na postojanje sledećih značajnih segmenata: institucionalne politike i strategije; strukture i mehanizme; vrednosti sistema ili kulture. Brojne promene u načinu funkcionisanja savremenih univerziteta ukazuju na sve veći značaj proučavanja spoljašnjih činilaca koji pružaju novi kontekst za obrazovanje. U tom okviru, posebno kada je reč o visokom obrazovanju, neophodni su novi pristupi. Janićijević (2014) ukazuje na sveprisutniju institucionalizaciju sektora koja nameće kontrolu ponašanja aktera učesnika. U tom kontekstu i sektor visokog obrazovanja predstavlja visokoinstitucionalizovan sektor čija se organizacija i funkcionisanje ne mogu u potpunosti razumeti bez institucionalne organizacione teorije (Janjićević, 2014).

Upravo institucionalna teorija je Mugabiju (Mugabi, 2014) poslužila kao teorijska osnova za institucionalizaciju treće misije univerziteta, primenjena na slučaj univerziteta koji

je analizirao u istraživanju (Makerere univerzitet). Kada je reč o institucionalnoj teoriji Skot (Scott, 2003; prema, Mugabi, 2014) ističe kako su u njenom okviru organizacije otvoreni sistemi na koje snažno utiče njihovo okruženje, ali to nisu samo takmičarske sile i snage. Društveno konstruisano uverenje i pravila sistema vrše ogromenu kontrolu nad organizacijama, kako su strukturirane i na koji način obavljaju svoj posao. Takođe, isti autor ističe da institucionalna teorija ispituje procese i mehanizme pomoću kojih se strukture, šeme, pravila i rutine uspostavljaju kao autoritativne smernice za socijalno ponašanje.

U cilju razumevanja organizacionog izomorfizma (pojave da su organizacije međusobno slične) Janićijević objašnjava izomorfizam u okviru tri bitne tačke po kojima se izomorfizam razlikuje od kontigentne teorije organizacije (Scott, 2001; prema, Janićijević, 2014). Prvo, prema institucionalnoj organizacionoj teoriji organizovanje se zasniva na osnovu oblikovanog institucionalnog obrazca. Drugo, model strukture i funkcionisanja organizacije nastaje van organizacije i uključuje sve organizacije javnog sektora. Treće, institucionalni obrazac strukture i funkcionisanja organizacija u jednom sektoru ne moraju neophodno da budu tehnički racionalni i ekonomski efikasni, što je pretpostavka kontigentne teorije organizacije (Scott, 1987; prema, Janićijević, 2014).

U okviru institucionalizacije treće misije univerziteta postoje indikatori na osnovu kojih institucije određuju svoju posvećenost trećoj misiji univerziteta. Potpuna institucionalizacija treće misije univerziteta, kao što je prikazano u Tabeli 18, a kako ističe Kolbek (Colbeck, 2002; prema, Mugabi, 2014), predviđa uključivanje regulatornih, normativnih i kognitivnih aspekata.

Tabela 18. Kategorije indikatora posvećenosti trećoj misiji (Mugabi, 2014)

	Regulatorni	Normativni	Kognitivni
Mehanizmi izvršenja	Pravila i sankcije	Norme Vrednosti	Kulturna podrška Rasprostranjenost
Indikatori	Fakultetsko zaposlenje, politika promocije i prakse, organizacione strukture, publikacije	Misija, liderstvo i podrška, fakultetsko zaposlenje, politika promocije i prakse	Fakultetska uključenost Studentska uključenost Uključenost zajednice

Regulatorni aspekti obuhvataju politike, strukture i programe, označavaju procedure i propise koji vode organizaciono i individualno ponašanje na univerzitetu. Oni uključuju fakultetsko zaposlenje, politiku promocije i prakse, organizacione strukture i publikacije. Normativni aspekti podrazumevaju koncenzus o prikladnosti treće misije. Normativni stub

označava vrednosti i norme koje pružaju socijalni okvir za odgovarajuću akciju. Aspekti normativnog stuba obuhvataju misiju, liderstvo i podršku, fakultetsko zaposlenje, politiku promocije i prakse. Kognitivni elementi uključuju aktivnu uključenost osoblja, studenata i spoljašnjih zajednica u aktivnostima treće misije. Kognitivni stub označava verovanja, razumevanja i akcije akademskog osoblja, studenata i spoljašnjih zajednica. Kognitivni indikatori institucionalne posvećenosti trećoj misiji su uključenost fakulteta, uključenost studenata i uključenost zajednice. Međutim, ove kategorije se međusobno ne isključuju, neki od organizacionih faktora mogu da budu deo više od jedne kategorije (Mugabi, 2014).

Institucije u svakom sektoru propisuju institucionalni obrazac organizovanja i funkcionisanja i nameću ga svim organizacijama u tom sektoru, a “osnovna pretpostavka koja stoji iza ovog argumenta, jeste da organizacije svoju legitimnost u društvu dokazuju primenom nametnutog institucionalnog obrasca, a ne tehničkom, ili ekonomskom efikasnošću” (Janićijević, 2014: 254).

Gudman i Din (Goodman & Dean, 1982; prema, Mugabi, 2014) identifikuju pet aspekata, koji ukazuju na prisustvo ili odsustvo različitih stepena institucionalizacije: a) *znanje*, odnosno u kojoj meri učesnici u organizacijama imaju zajedničke kognitivne reprezentacije ponašanja; b) *performanse* koje ukazuju na to u kojoj se meri ponašanje realizuje kod učesnika u socijalnom sistemu; c) *preferencija ponašanja*, bez obzira na to da li učesnici u organizacijama preferiraju ili ne vršenje ponašanja; d) *vrednosti*, stepen do kojeg učesnici u organizaciji imaju zajedničke društvene ideje poželjnog ponašanja ili izjava o tome kako se treba ili ne treba ponašati; e) *normativni konsenzus*, koji uključuje stepen u kom su organizacioni učesnici svesni drugih koji vrše traženo ponašanje, a postoji i konsenzus o prikladnosti ponašanja. Ovo gledište predstavlja stepen do kog je ponašanje postalo deo normativnog tkiva organizacije.

Značaj uvođenja i institucionalizacija treće misije univerziteta proističe iz društveno-ekonomskih razloga. Takođe, pristup institucionalizaciji treće misije univerziteta uslovljen je i odnosom između administrativnog, akademskog i organizacionog pristupa. Za svaki od pristupa postoje i konkretne strategije (Mugabi 2014; Vidal et al., 2002 prema: Grandić i Bosanac, 2018b).

4.2.4. Treća misija univerziteta na mikronivou

Spoljašnji pozivi za uključivanjem institucija i univerzitetskih nastavnika u život zajednice rezultiraju kako značajnim implikacijama, isto tako i razlikama unutar pojedinih

disciplina. Potencijalni scenariji u budućnosti na individualnom (mikro) nivou mogu da rezultiraju sa tri osnovna pristupa: a) pojedini univerzitetski nastavnici više će biti usmereni na razvoj preduzetničkog obrazovanja u okviru saradnje sa predstavnicima spoljašnje (neakademske zajednice); b) drugi će dominantno biti usmereni na razvoj i podsticanje civilne dimenzije treće misije univerziteta, jer se protive uvođenju tržišnih mehanizama na univerzitetima; c) značajan broj univerzitetskih nastavnika iskazaće nepoverenje prema novim ulogama koje se od njih zahtevaju, te će se protiviti intenziviranju saradnje sa predstavnicima iz spoljašnje (neakademske zajednice), nezavisno od razvojne dimenzije (civilne ili ekonomske). U tom kontekstu, značajnu pažnju potrebno je posvetiti kritikama obrazovnih tradicionalista koji se protive aktuelizaciji treće misije univerziteta i intenziviranju odnosa sa neakademsom zajednicom. Samo na taj način moguć je sveobuhvatan pristup ovoj u isto vreme i kontroverznoj i značajnoj temi.

Pinhero i drugi (Pinheiro et al., 2015) ističu da postoje podsticajni mehanizmi i programi od strane vlade i drugih agencija za finansiranje, koji pokušavaju da inspirišu institucije da se više angažuju sa spoljašnjom zajednicom, ali se malo zna o tome kako pojedine discipline i nastavnici unutar njih odgovoravaju na ove zahteve. Prestiž za pojedine nastavnike, koji institucijama pruža „simbolički kapital” i dalje predstavlja naučni kapital (Pinheiro et al., 2015). Međutim, kao što ističu Pinhero i drugi (Pinheiro et al., 2015), treća misija dobija sve više na značaju, sve više je razgranata, a značaj proučavanja razlika unutar disciplina povećan je usled različitih iskustava u okviru različitih aktivnosti treće misije, kao i u okviru razlika u saradnji sa eksternim izbornim jedinicama. Langa (Langa, 2010) je ispitao razlike među disciplinama u društvenim naukama koje se tiču naučnog kapitala i nivoa uključenosti sa akademskim i neakademsom svetom. Značajnu polaznu osnovu u njegovom radu predstavlja činjenica da nastavnu profesiju karakteriše pomeranje od jednodimenzionalnog do hibridnog pristupa. Za razliku od jednodimenzionalnog pristupa koji je dominantno akademski i ističe značaj formiranja tzv. *homo academicus*-a, pod uticajem neoinstitucionalne teorije i akademske kapitalističke teorije razvija se višestruki pristup, iz razloga što uključuje brojne druge uloge koje nisu samo akademske, tzv. *hybrid academic*. Primenjeno na ulogu univerzitetskih nastavnika, u okviru ovog pristupa zagovara se društvena angažovanost, a od visokog obrazovanja u celini očekuje se intenziviranje odnosa sa javnošću u cilju razmene naučnog kapitala (Langa, 2010).

U kontekstu proučavanja uključenosti univerzitetskih nastavnika i značaja stvaranja akademskih mreža, Langa (2010) se bavi proučavanjem uključenosti unutar disciplinskih razlika u okviru stvaranja četiri vrste mreža ili oblika angažovanosti zasnovanih na

unutrašnjim i spoljašnjim vezama: a) akademska mreža *Homo Academicus* slična je konvencionalnoj akademskoj orijentaciji i usmerena na usvajanje znanja radi znanja, a karakteriše je naučni kapital i usmerenost na objavljivanje; b) uključenost sa industrijom odnosno razvoj tzv. *Homo Academicus Economicus* ističe širenje komercijalnih aspekata, stvaranje tzv. akademskog kapitalizma, kao i usmerenost na stvaranje preduzetničkog nastavnika; c) politička uključenost *Homo Academicus Politicus* predstavlja najkontroverzniji oblik, jer podrazumeva jake veze sa političkim entitetima, posebno političkim strankama (istaknuti sociolog Antoni Gidens (Anthony Giddens), koji je u određenom momentu svoje karijere bio snažno uključen u politiku – na poziciji savetnika bivšem britanskom premijeru Toniju Bleru (Tony Blair), primer je ove vrste uključenosti); d) konsultanska angažovanost *Homo Academicus Consultans*, Langa (2010) je naziva i „socijalni inženjer“ neke vrste, omogućava svojim klijentima „recepte“ u cilju promene društvenog sveta na željene načine u različitim sferama, odnosno u okviru političkog, ekonomskog ili civilnog društva (ova vrsta mreža, Burdijeovim rečnikom podrazumeva simboličku moć postavljanja dijagnoze, mišljenja koja su priznata kao službena iz razloga što prevazilaze pojedinačne interese.

Struktura Langinog (Langa, 2010) istraživanja predstavlja dobru polaznu osnovu za istraživanje treće misije univerziteta na mikronivou, kako bi se konkretno utvrdilo da li postoji povezanost stavova o angažovanosti sa različitim predstavnicima akademske i neakademske zajednice u odnosu na nivo naučnog kapitala koji pojedinci poseduju. U tom cilju Langa je postavio naučni kapital kao nezavisnu varijablu, pri čemu je naučni kapital sačinjen od dva oblika: a) učenosti (engl. *scholastic form*) koja podrazumeva objavljivanja, obrazovne kvalifikacije, kao i mentorisanje master i doktorskih studija i b) akademski oblik naučnog kapitala, koji se sastoji od dve dimenzije - akademskog nivoa i administrativne ili menadžerske pozicije koju je pojedinac obavljao. Zavisne varijable u istraživanju obuhvataju četiri dimenzije različitih mreža unutar i van akademske zajednice: akademske, političke, ekonomske i mreže sa civilnim društvom. Langino istraživanje pokazuje da su razlike među disciplinama na institucionalnom nivou veće kada je reč o saradnji sa akademskim entitetima u odnosu na ostale oblike angažovanosti. Istraživanje pokazuje da viši nivoi naučnog kapitala odgovaraju nižim nivoima angažovanja sa spoljašnjim, odnosno neakademske zajednice. Najznačajni zaključak istraživanja ukazuje na veoma nisku angažovanost kada je reč o saradnji sa neakademske zajednicom. Ipak najveći stepen angažovanosti, kada je reč o saradnji sa predstavnicima neakademske zajednice, ukazuje upravo za saradnju sa civilnim društvom.

U celini posmatrano, zahtevi za institucionalizacijom treće misije univerziteta najprisutniji su na makronivou. Međutim, postojanje različitih dimenzija u okviru treće misije univerziteta kada je reč o angažovanosti sa spoljašnjom zajednicom ukazuje na značaj istraživanja na nivou podjedinca i pojedinih disciplina. Takođe, potrebno je imati u vidu da je prilikom transfera obrazovnih politika za razumevanje obrazovanja čak važnije ono što se dešava van škole (u ovom slučaju univerziteta), nego unutar obrazovnog sistema, kao i da je „nacionalni sistem obrazovanja živa stvar...“ (Crossley & Watson, 2003; prema, Spasenović, 2019). Jedino ovakav holistički pristup pruža uvid u nove obrazovne politike na različitim nivoima. U tom kontekstu od posebnog značaja su i stavovi univerzitetskih nastavnika, konkretno, da li uopšte, i u kojoj meri se predstavnici akademske zajednice (prvenstveno univerzitetski nastavnici) slažu sa ovim novim zahtevima i da li su spremni za prihvatanje promena u radu. Značaj proučavanja ove tematike iz ugla pedagogije može da bude korak napred u cilju postizanja odgovorne obrazovne politike što posledično vodi uspostavljanju pažljive ravnoteže među konkurentskim vrednostima (Milutinović, 2011).

5. PEDAGOŠKI ASPEKTI TREĆE MISIJE UNIVERZITETA

Promene na savremenim univerzitetima, uslovljene prvenstveno Bolonjskim procesom i u okviru njega koncepcijom celoživotnog učenja, rezultirale su brojnim kritikama, ali i još brojnijim novim implikacijama i očekivanjima koja se stavljaju pred savremene univerzitete. Promene u pedagogiji na način na koji ih vidi Meklaren (McLaren, 2013) podrazumevaju pripajanje pedagogije proizvodnim procesima u okviru kapitalističkog sistema. Obrazovanje se u tom kontekstu svelo na podsektor privrede, osmišljen tako da stvori sajber građane unutar tzv. teledemokratije brzo smenjajućih slika, simulacija i izbora životnog stila. Prethodna istraživanja odnosa univerziteta i okruženja Pinhero (2012) predstavlja na sledeći način:

a) studije uticaja sa usmerenošću na ekonomski doprinos, Goldstajn i drugi (Goldstein et al., 1995; prema Drucker & Goldstein, 2007) identifikovali su osam posebnih funkcija izlaza koji su povezani sa potencijalom za razvoj lokalne ekonomije od strane modernih univerziteta (Drucker & Goldstein, 2007): stvaranje znanja, stvaranje ljudskog kapitala, transfer „znanja kako“, tehnološke inovacije, ulaganje u kapital, regionalno liderstvo, infrastruktura stvaranja znanja, uticaj na regionalni milje;

b) političke studije najčešće podrazumevaju nadnacionalne politike, primarnu ulogu donosioca obrazovnih politika ili institucionalnog menadžmenta. U tom kontekstu ističe se da ministri obrazovanja ostaju čuvari tradicionalne logike visokog obrazovanja kao javnog i kulturnog dobra, dok su ministri nauke i tehnologije više fokusirani na izlaganje znanja eksploataciji za dobrobit biznisa i tržišta;

c) dubinske studije slučaja uključuju nekoliko celina: civilni i kulturni doprinos, uključenost sa i doprinos regionalnim strukturama upravljanja, transfer znanja u kontekstu regionalnih inovacija i apsotivnog kapaciteta (strukturni aranžmani i unutrašnje prilagodbe; u okviru novog javnog upravljanja ističe se racionalizovanje, efikasnost, fokus na korisnika), dve načešće tenzije su odnos izvrsnosti i relevantnosti, i civilni ili javni u odnosu na ekonomski ili privatni; ključni faktori uspeha.

Kao izazov budućnosti postavlja se pronalaženje balansa upoređivanjem uloga univerziteta kao Akropolja i Agore (Glassman et al., 2003; prema, Olila & Williams-Middleton, 2011). Akropolj predstavlja univerzitet kao hram, odnosno može da se uporedi sa filozofijom obrazovanja koja se fokusira na tradicionalno akademsko učenje isključivo usmereno na problemski orijentisan proces mišljenja. Suprotno, Agora predstavlja tržište materijalističkih težnji koje se vode od strane komercijalnih interesa, a podstiče se u okviru filozofije usmerene na rešenja u okviru stimulisanja ponašanja koje je komercijalno

orijentisano. Metaforički rečeno „preduzetnički naučnik” izazvao je Akropolj i spustio se na Agoru, mesto tržišta, na dnu hrama (Goethner et al., 2009). Agora je u drevnim grčkim gradovima bila otvoreno mesto okupljanja. Služila je kao pijaca gde su trgovci držali štandove ili prodavnice radi prodaje svoje robe i gde su se ljudi okupljali i razgovarali o svojim životima i svakodnevnim temama (Goethner et al., 2009). Akropolj predstavlja najviše brdo Atine, što je u prošlosti bilo strateški dobra pozicija koja je otežavala prilaz neprijateljskoj vojsci. Stanovnici vrha brda su mogli dugo da odolevaju opsadama. Ukoliko se napravi poređenje sa ulogom univerziteta, usmerenost na preduzetništvo može da se predstavi kao udaljavanje univerziteta od njihove uloge zaštićenih hramova koji odolevaju spoljašnjim iskušenjima. Spuštanje na Agoru, osim usmerenosti na tržište, može da se upoređi i sa novim ulogama koje od strane predstavnika univerziteta sve manje očekuju ulogu kritičara u korist uslužnih delatnosti. Masovnost visokoškolskog obrazovanja, kao i zahtevi za sve većim brojem visokobrazovanih ljudi, ukazuju na neminovnost univerzitetskog pomeranja sa izolovanog Akropolja na Agoru, što podrazumeva brojne kontroverzne posledice sa kojima se suočavaju savremeni univerziteti.

Uključenost univerziteta u život zajednice, kao i partnerstva univerziteta sa zajednicom mogu da se svedu na sledeće vrste (Schuetze, 2012):

1. Transfer akademskog znanja koje se proučava u okviru nekoliko teorija inovacija posebno istraženih uz periodu 1980–1990. godine. Varga (Varga, 2009; prema, Schuetze, 2012) je kategorizovao transfer složenog akademskog znanja u okviru prenosa znanja putem formalnih i informalnih mreža stručnjaka (kao primer se ističu saradnja u okviru istraživanja, razmene između univerzitetskih istraživača i stručnjaka iz industrije i profesionalnih udruženja); difuzije tehnologije putem formalizovanih poslovnih odnosa (na primer prenos tehnologije i univerzitetske *spin-off* kompanije; transfera znanja u okviru upotrebe univerzitetskih objekata (postrojenja) kao što su biblioteke, laboratorije i istraživački parkovi. Međutim, ističe se (Schuetze, 2012) da je koncept transfera znanja preuzak jer sugeriše da sva utemeljena i relevantna znanja potiču sa univerziteta, a zatim se prenose u razne zajednice koje će ga apsorbovati i staviti u praktičnu upotrebu. Umesto toga kao primer se navode partnerstva univerziteta (zajednicom bazirana istraživanja i učenje zalaganjem u zajednici) koja podrazumevaju da je znanje generisano od strane kolektivnog procesa i da univerziteti ne mogu sami da stvore takvo znanje.

2. Celoživotno univerzitetsko obrazovanje podrazumeva delatnosti širenja obima delovanja, javne seminare i predavanja kao posledice brzog rasta novih znanja, čime se javljaju zahtevi za periodičnom nadogradnjom profesionalnog znanja koje je zahtev kako bi

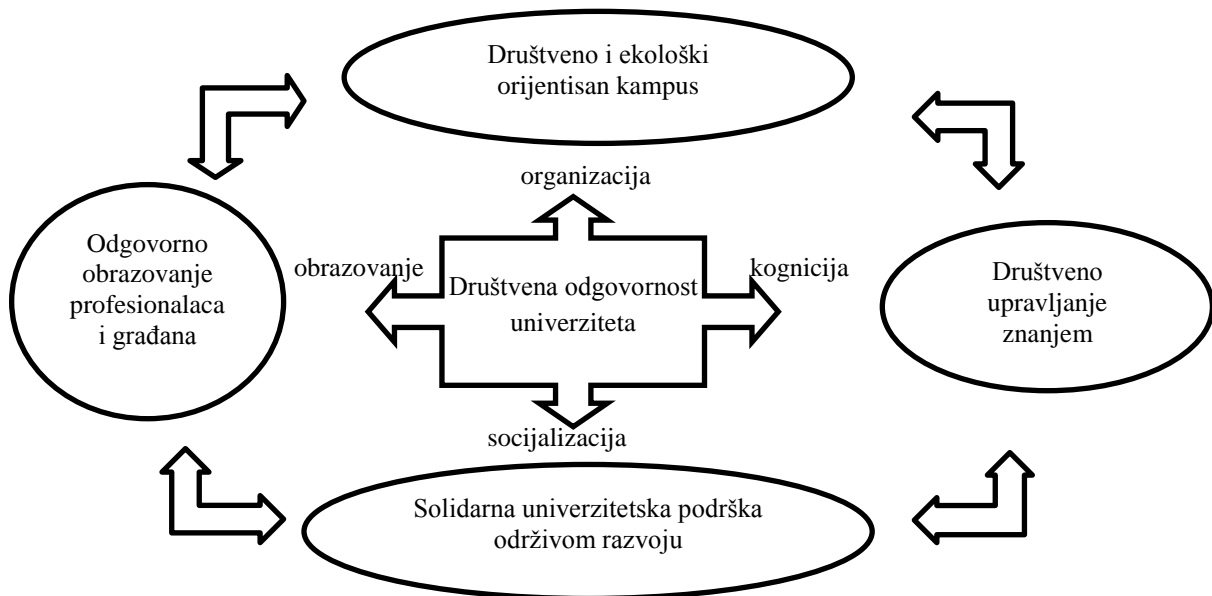
pojedinci bili u toku sa naučnim progresom. U pojedinim zemljama je celoživotno univerzitetsko obrazovanje usko definisano, na primer, u Nemačkoj, gde zakon zahteva da univerzitetsko celoživotno obrazovanje mora da bude usko naučno, istraživački zasnovano i da oslikava ono što je naučeno u regularnim akademskim programima. Suprotno, u Severnoj Americi ovo polje je mnogo šire i pored usko profesionalnog nudi i šire neakademske programe koji za cilj imaju različite grupe, kao i pojedine individualne učesnike (Schuetze, 2012).

3. Zajednicom bazirana istraživanja i učenje zalaganjem u zajednici. Značajna karakteristika oba pristupa je saradnja između zajednice i univerziteta u interaktivnom procesu, pri čemu svako poseduje različita iskustva i izvore i oni se udružuju kako bi generisali rešenja za kompleksne probleme. Takođe, zajednica postaje učionica i laboratorija za istraživanje i učenje sa ciljem povećavanja kapaciteta zajednice i društvenog kapitala (Schuetze, 2012).

Pod uticajem demokratije, kako ističe Djui (1970), došlo je s jedne strane do veće individualizacije, i šire zajednice interesa s druge strane. Imajući u vidu činjenicu da razvojni potencijal obrazovanja zavisi od dosegnutog nivoa ekonomije, političkog ustrojstva, kao i sociokulturnog kapitala, istraživanja uloge obrazovanja treba da uvažavaju celokupan društveni kontekst (Pastuović, 2012). U skladu sa tim, funkcije treće misije univerziteta sačinjene su od ekonomske i društvene dimenzije (Schoel, 2006).

Sledeći dvostruku organizaciono-akademska osu, Velis (Vallaes, 2014) razlikuje četiri vrste uticaja koji su relevantni za univerzitet (Slika 7). Kada je reč o *organizacionom uticaju*, univerzitet ima uticaj na život svoje zajednice, uključujući i univerzitetsko akademsko osoblje, univerzitetske nastavnike i studente. Način na koji organizuje svoje rutinske zadatke ima uticaja i na okolinu i ljude koji se u njoj nalaze. *Obrazovni uticaji* podrazumevaju uticaj obrazovanja na etiku i vrednosti, način na koji se tumači svet i kako se predstavlja mladima, kao i uticaj na profesionalnu etiku i društvenu odgovornost. U tom kontekstu, akademska obuka može da bude usmerena isključivo na zapošljivost ili na obrazovanje koje podstiče građansku i profesionalnu odgovornost. *Kognitivni uticaji* podrazumevaju činjenicu da univerziteti upravljaju proizvodnjom znanja i da utiču na definiciju onoga što se naziva društvenom istinom, naukom, racionalnošću, legitimitetom, istinom, obrazovanjem i tako dalje. Univerziteti konsoliduju odnos između nauke i društva. Utiču na definiciju i izbor problema kojima se nauka bavi. *Društveni uticaj* podrazumeva različite scenarije univerziteta. Univerzitet može da podstiče napredak i gradi društveni kapital, priprema studente za spoljašnju realnost; može da se zatvori u sebe u cilju razvoja znanja koja su nepovezana sa

okruženjem; može da imitira univerzitet na međunarodnom nivou, ili da bude duboko usidren i vezan za svoju okolinu kojoj želi da pomogne prilikom rešavanja posebnih problema (Vallaey, 2014).



Slika 7. Područja društvene odgovornosti univerziteta (Vallaey, 2014: 92)

Ovi uticaji mogu da se podele u tri grupe: a) unutrašnji organizacioni uticaji koji utiču na univerzitetsku zajednicu i okruženje; b) akademski uticaji povezani sa obrazovanjem ljudi; c) izgradnja znanja u okviru kognitivnih uticaja, kao i spoljašnji organizacioni uticaj, odnosno društveni uticaj. U okviru svake od grupa od značaja je isticanje i potencijalnih negativnih uticaja univerziteta (Vallaey, 2014): u okviru organizacije ističu se etičke i institucionalne neskladnosti, potencijalna zloupotreba rada, manjak demokratije i transparentnosti, kao i loša praksa okruženja; u okviru obrazovanja ističe se mogućnost hiperspecijalizacije, slepe inteligencije, nedostatka etičnosti i građanske odgovornosti, kao i podsticanja obrazovanja koje je fokusirano isključivo na zapošljivost; u okviru socijalizacije, kao mane navode se paternalizam, merkantilizacija partnerstva, ravnodušnost prema društvenim problemima; osnovni nedostatak u okviru kognitivne dimenzije ukazuje na manjak zajednicom baziranih istraživanja, naučnu neodgovornost, fragmentaciju znanja, kao i manjak transdisciplinarnosti.

Društvenoj odgovornosti univerziteta može da se pristupi i kao usidrenosti univerziteta na njegovoj teritoriji i promovisanju javnog i demokratskog znanja protiv merkantilizacije obrazovanja i nauke (Vallaey, 2014). U tom kontekstu ističe se suprotnost u pristupu zasnovanom na teritoriji, nasuprot *online* kursevima koji negiraju ličnu i jedinstvenu prirodu

procesa nastave i učenja kao transformativnog, a ne samo informativnog procesa (Vallaey, 2014).

Uključenost u visokom obrazovanju sa širim društvom ima više oblika, podrazumeva uključenost sa poslovnim svetom i industrijom, sa civilnim životom zajednice, sa javnom politikom i praksom, sa umetnošću, kulturnim i sportskim životom, sa drugim pružaocima obrazovanja u zajednici i regiji i uključuje povećane uticaje internacionalne uključenosti. Uključenosti univerziteta može da se pristupi i u okviru interakcije univerziteta koji predstavljaju kulturni kapital, preduzetništva koje podstiče kompetitivnost, rast, efikasnost i jaku ekonomiju, kao i zajednice koja podstiče društvenu koheziju, kulturno bogaćenje i doprinosi valiteti života kao i jačanju društva (Munck et al., 2012).

U cilju predstavljanja pedagoških aspekata treće misije univerziteta, s jedne strane trećoj misiji se pristupa kao razvoju ekonomske dimenzije, dok se s druge strane usmerava na kritiku ovog pristupa u okviru inicijativa za stvaranje civilne dimenzije treće misije univerziteta. Proučavanje ekonomske dimenzije podrazumeva stvaranje preduzetničkog obrazovanja, što je rezultiralo i promenama u načinu produkcije znanja. Meklaren (McLaren, 2013) ističe kako je trenutno glavna svrha obrazovanja da svet učini bezbednim za globalni kapitalizam. Kretanje obrazovanja prema preduzetništvu podrazumeva preduzetništvo – privatizaciju „magnet škole“, kao i vaučer-planove koji su samo nagoveštaji korporativne orijentisanosti nastavnih programa u službi kapitalističkih društvenih odnosa (McLaren, 2013). Kao kritika na isključivu tržišnu usmerenost univerziteta, proučavanje civilne dimenzije treće misije univerziteta iz ugla pedagogije podrazumeva sprovođenje modela učenja zalaganjem u zajednici.

U celini posmatrano, intenziviranje odnosa i saradnje između univerziteta i okruženja ukazuje na neminovnost proučavanja implikacija sve istaknutijih ekonomskih i društvenih uloga. Iako ova dva pristupa trećoj misiji mogu da se posmatraju kao suprotni, značajno je da se istakne kako je njihova zajednička karakteristika upravo akcenat koji se stavlja na saradnju sa spoljašnjom, odnosno neakademsom zajednicom. Takođe, pojedini autori (Ćulum, 2012) ukazuju na tri moguća smera kretanja i promišljanja principa treće misije i aktivnosti koje ova misija obuhvata: a) treća misija kao put jačanja ekonomije i konkurentnosti, b) treća misija kao civilna misija univerziteta, c) treća misija univerziteta kao odgovornost za društvo u celini.

5.1. Ekonomska dimenzija – razvoj preduzetničkog obrazovanja

U okviru podsticanja i razvoja ekonomije znanja neretko se treća misija univerziteta isključivo dovodi u vezu sa razvojem preduzetničkog univerziteta. U dokumentima Evropske komisije Lisabonske strategije (2000) ističe se sve veća usmerenost na konkurentnost i naglašeniju povezanost univerziteta i ekonomije. U okviru proučavanja razvoja visokoškolskog i univerzitetskog obrazovanja, značajno je dovođenje u vezu pedagogije i pojedinih aspekata ekonomije. Piramida konkurentnosti (Vuković, 2007) ukazuje na značaj obrazovanja za razvoj konkurentnosti time što obrazovanje služi kao osnovni faktor nalazeći se na dnu piramide, zajedno sa preduzetničim okruženjem, kvalitetnim poslovnim sektorom, kao i infrastrukturom i okolinom. To upućuje na činjenicu da je obrazovanje osnovni faktor koji je nemoguće izolovati u hijerarhiji razvoja konkurentnosti. U takvom kontekstu, u obrazovanju je sve više zastupljena terminologija koja se odnosi na transfer tehnologija i inovacije. Sa teorijskog stanovišta (Hanushek & Wößmann, 2008) ističu se bar tri mehanizma putem kojih obrazovanje utiče na ekonomski rast: prvo se ističe značaj obrazovanja na mikronivou koje povećava ljudski kapital svojstven radnoj snazi koja povećava produktivnost rada; zatim, ističe se doprinos obrazovanja razvoju inovativnih kapaciteta ekonomije, novog znanja i nove tehnologije; konačno, značajno je i isticanje doprinosa obrazovanja za razumevanje i implementaciju novih tehnologija i procesa koji takođe promovišu ekonomski rast.

Djui (1970) je isticao da što više raste značaj ekonomskih činilaca u savremenom životu, nužnije je da vaspitanje otkrije njihovu naučnu sadržinu i društvenu osnovu. Kao prednost ističe činjenicu da se takvi poslovi u školama ne vrše zbog novčane dobit, već zbog njihove sadržine. Oslobođeni od nebitnih veza i pritisaka koji dolaze iz potrebe za zaradom, oni pružaju istinski vredne oblike iskustva, te im je svojstveno da čoveka stvarno oslobađaju.

Osnovni razlozi koji ukazuju na značaj i relevantnost proučavanja preduzetničkog obrazovanja ukazuju i na analize na individualnom, organizacionom i društvenom nivou (Lackeus, 2015a). Prva tri razloga: stvaranje poslova, ekonomski uspeh i globalizacija, inovacija i obnova, ističu se kao najčešći razlozi za preduzetničko obrazovanje, ali su manje efikasni u školama (Lackeus, 2015a). Kada je reč o stvaranju poslova, ističe se da je na individualnom nivou potrebno više pojedinaca koji su spremni i sposobni da stvaraju rast poslova. Na organizacionom nivou stvaranje poslova znači da rastuće organizacije stvaraju više radnih mesta, dok se na društvenom nivou preduzetništvo i inovacije određuju kao osnovni putevi ka rastu i otvaranju novih radnih mesta. Ekonomski uspeh na individualnom

nivou podrazumeva da preduzetništvo pojedincima može da pruži ekonomski uspeh. Na organizacionom nivou se ističe da su procesi organizacijskog upravljanja od suštinske važnosti za dugoročni uspeh svake kompanije, dok se na društvenom nivou za procese obnove ističe da su od temeljne važnosti za vitalnost ekonomije. Kada je reč o uticajima globalizacije, inovacije i obnove na individualnom nivou, ljudima su potrebne preduzetničke veštine i sposobnosti da bi uspeali u svetu koji se stalno menja. Na organizacionom nivou preduzetničke firme igraju presudnu ulogu u promeni tržišnih struktura, a na društvenom nivou deregulisano i fleksibilno tržište zahteva ljude sa višim nivoom opštih veština. Ređe istaknuti razlozi za preduzetničko obrazovanje, koji su obećavajući za škole, uključuju radost, uključenost, kreativnost i društvene promene (Lackeus, 2015a). U tom kontekstu, na individualnom nivou ističe se da je kreativnost glavni izvor radosti i ponosa, ali isto tako kreativnost i radost zaposlenih na organizacionom nivou neophodni su za rad novih i postojećih institucija, dok se na društvenom nivou ističe da ekonomsko bogatstvo nacija korelira sa srećom njenih građana. Kada je reč o društvenim promenama, ljudi na individualnom nivou mogu da utiču na društvo. Na organizacionom nivou se ističe da korporacije mogu da sarađuju sa malim inicijativama društvenog preduzetništva u cilju stvaranja društvene vrednosti, dok na društvenom nivou socijalno preduzetništvo rešava probleme u društvu koje tržišna ekonomija nije uspela da reši (Lackeus, 2015a).

U kontekstu razvoja preduzetništva, na univerzitetima se koriste različiti termini kako bi se objasnilo „tržišno ponašanje“ univerziteta. Dabić i Švarc (2011) prave distinkciju između termina koji se često koriste kao sinonimi. Akademski kapitalizam definiše se kao institucionalna i profesionalna tržišna usmerenost univerziteta ili tržišni naponi za osiguravanje eksternih prihoda univerzitetu (Slaughter & Leslie, 1997), dok se pod komercijalizacijom visokog obrazovanja podrazumevaju uglavnom naponi unutar univerziteta koji su usmereni na stvaranje dodatnih prihoda od nastave, istraživanja i drugih univerzitetskih aktivnosti (Bok, 2003; prema, Dabić i Švarc, 2011). U okviru pristupanja univerzitetima kao preduzećima koja su formirana u skladu sa principima korporativnog upravljanja posledično se pojačava menadžerski pristup na univerzitetima. Na taj način univerziteti obuhvataju i akademsku i ekonomsku dimenziju i oni podjednako ostvaruju institucionalnu reputaciju, kao i generisanje prihoda. Sličan ovom je i koncept korporativnog univerziteta koji je usmeren na realizovanje obrazovnih ciljeva neke institucije, obično korporacije. Međutim, u okviru obrazovanja od značaja je i proučavanje razvoja preduzetničkog mišljenja, kao i razvoj određenih znanja, veština i stavova koji se očekuju od studenata.

U cilju sveobuhvatnog analitičkog pristupa preduzetničkom obrazovanju neophodno je da se predstave i osnovne karakteristike savremenog poslovnog okruženja, koje se dovode u vezu sa novim zahtevima koji se postavljaju visokom obrazovanju. Engleska skraćenica VUCA (*volatility* - nesigurnost, *uncertainty* - neizvesnost, *complexity* - složenost, *ambiguity* - dvosmislenost) upućuje na pretnje pred kojima se nalaze današnje kompanije i poslovna okruženja pod uticajem savremene informacione tehnologije. Stjuart i drugi (Stewart et al., 2016) istražuju uticaj VUCA sila na sektor visokog obrazovanja kako bi se odredila osnovna područja izazova. VUCA efekti utiču na komponente održivosti ekonomije, ekologije, politike i kulture, pri čemu je procenjeno da institucijama visokog obrazovanja najveće izazove predstavljaju kulturni i ekonomski domeni. Kao rezultat istraživanja saradnje između visokih univerziteta i javnih i privatnih organizacija u Evropi, jedan od pristupa je model u okviru kojeg se predstavlja osam oblika saradnje između univerziteta i ekonomije (Zlatović, 2013). Oni podrazumevaju saradnju u istraživanju i razvoju, mobilnost nastavnika i istraživača, mobilnost studenata, komercijalizaciju istraživanja i razvoja, razvoj kurikuluma i nastave, celoživotno obrazovanje, preduzetništvo kao i upravljanje. Izravni ishodi ove saradnje podrazumevaju doprinos studentima, nastavnicima, univerzitetima i ekonomiji, dok se neizravni ishodi ogledaju u ekonomskom i socijalnom doprinosu društvu uopšteno (Zlatović, 2013).

Upravo kao posledica sve većeg intenziviranja odnosa univerziteta i poslovnog okruženja, sve se veći značaj pridaje razvoju tzv. mekih veština (*soft skills*). Suprotno tvrdim veštinama (*hard skills*) koje su stečene obrazovanjem, meke veštine, kako ističe Robls (Robles, 2012) podrazumevaju više od interpersonalnih veština, podrazumevaju i lične osobine. Termin mekih veština duži vremenski period tema je kako u poslovnom okruženju, tako i u obrazovnom okruženju, kao i u razvoju kurikuluma (Evenson, 1999; prema, Robles, 2012). U svom istraživanju Robls je koristio kategorizaciju deset mekih veština: a) komunikacija (usmena, govorna sposobnost, pisanje, prezentovanje, slušanje); b) ljubaznost (maniri, gracioznost, poštovanje); c) fleksibilnost (prilagodljivost, voljnost za promenu, učenje u toku celog života, prihvatanje novih stvari); d) integritet (iskrenost, etičnost, visok moral, lične vrednosti); e) interpersonalne veštine (samokontrola, strpljenje, društvenost, toplina, socijalne veštine); f) pozitivan stav (optimističnost, entuzijazam, samouverenost); g) odgovornost (pouzdanost, snalažljivost, samodisciplinovanost, savesnost, zdrav razum); h) profesionalizam (poslovan, dobro obučan, staložen); i) timski rad (kooperativnost, dobar odnos sa drugima, pruža podršku, od pomoći drugima, usmeren na saradnju); j) radna etika (marljivost, voljnost za rad, odanost, inicijativa, motivisanost). U celini posmatrano, meke

veštine su prenosive na mnoge poslove. Još jedan pristup tzv. mekim veštinama ih definiše kao opšte veštine zapošljivosti. Kliri, Flin i Tomason (Cleary, Flynn, & Thomasson, 2006; prema, Robles, 2012) definišu ih na sledeći način: a) fundamentalne veštine – tehničke, poznavanje zadatka, praktična sposobnost; b) konceptualne - planiranje, priklupljanje i organizovanje informacija, rešavanje problema; c) poslovne veštine - inovacije i preduzetništvo; d) veštine u zajednici - građansko znanje; e) veštine povezane sa ljudima - međuljudski kvaliteti, poput komunikacije i timskog rada; f) lične veštine - karakteristike kao što su odgovornost, snalažljivost i samopouzdanje.

Preduzetničke kompetencije mogu da se grupišu i u okviru razvoja znanja, veština i stavova ili na razvojnoj liniji od kognitivnih prema nekognitivnim kompetencijama (Lackeus, 2015a). U tom kontekstu, dimenzija znanja (Kraiger et al., 1993; prema, Lackeus, 2015a) u okviru razvoja preduzetništva odnosi se na mentalne modele koji obuhvataju znanje o tome kako da se stvari završe bez resursa, preduzimanja rizika i modela verovatnoće. Deklarativno znanje podrazumeva osnove preduzetništva i obuhvata stvaranje vrednosti, ideja, mogućnosti, računovodstva, finansija, tehnologije, marketinga, kao i razvoj samospoznaje, odnosno poznavanje lične spremnosti za preduzetništvo.

U okviru razvoja veština (Fisher et al., 2008; prema, Lackeus, 2015a) ističe se značaj razvoja marketinških veština koje služe za sprovođenje istraživanja tržišta, procenu tržišta, marketing proizvoda i usluga, kao i veštine ubeđivanja. Veštine izvora podrazumevaju stvaranje poslovnog plana, izradu finansijskog plana, pribavljanje finansija, osiguravanje pristupa resursima, dok veštine prilika podrazumevaju prepoznavanje i delovanje u poslovnim prilikama i ostalim mogućnostima. Interpersonalne veštine obuhvataju liderstvo, motivisanje drugih, upravljanje ljudima, slušanje, rešavanje konflikta, socijalizaciju. U okviru veština učenja ističe se značaj aktivnog učenja, prilagođavanja novim situacijama, suočavanja sa nesigurnošću, dok strateške veštine podrazumevaju postavljanje prioriteta (postavljanje ciljeva) i fokusiranje na ciljeve, definisanje vizije, izradu strategije, identifikovanje strateških partnera (Lackeus, 2015a).

Stavovi koji se navode u okviru preduzetničkih kompetencija ističu strast za preduzetništvom koja podrazumeva potrebu za postignućem; samoefikasnost, odnosno verovanje u sposobnosti pojedinca da izvodi određene zadatke uspešno; preduzetnički identitet obuhvata duboka uverenja i vrednosti; proaktivnost odlikuje pojedince koji su usmereni na akciju, odnosno proaktivni su inicijatori; prilagodljivost podrazumeva otvorenost na iznenađenja; inovativnost uključuje vizionarstvo i kreativnost, ali i rušenje pravila, i

konačno istrajnost, u okviru koje se ističe mogućnost prevazilaženja nepovoljnih uslova (Lackeus, 2015a).

Iako se preduzetništvo najvećim delim proučava u okviru ekomonije i menadžmenta, kod celoživotnog učenja i preduzetništva kao kompetencije ističe se značaj uspostavljanja pedagogije preduzetništva kao naučne discipline unutar pedagogije kao sastavnog dela implementacije didaktičko-metodičkih modela u vaspitno-obrazovne procese, u cilju postizanja ishoda obrazovanja (Tkalec, 2012). Stvaranje kohezivnog okvira za razvoj preduzetničkog obrazovanja na univerzitetima postavlja se u okviru odgovora na tri pitanja (Blenker et al., 2006): Gde? Šta? i Kako? Odgovor na pitanje *gde* podrazumeva kontekstualne izazove koji uključuju interakciju između univerziteta, poslovnog sektora i sistema koji omogućavaju osnovu za rast i inovacije. Novi izazovi sa kojima se suočavaju univerziteti obuhvataju kontekstualne izazove koji podrazumevaju političke pritiske za promene, koje zahtevaju promenu univerziteta od elitističkih institucija u institucije koje su aktivni učesnici u društvu, kao i obrazovanje kao poluga za preduzetničku kulturu.

U okviru podsticanja razvoja preduzetništva, kao didaktički izazovi postavljaju se pitanja akademskih sadržaja koji odgovaraju na pitanje *šta*, kao i teorijskih osnova preduzetničke nastave. Dodatno, postavljaju se i pitanja načina na koji polje preduzetništva treba da bude integrisano u univerzitetsko obrazovanje; sledeće pitanje odnosi se na to da li preduzetništvo može da bude departmentalizovano u posebne predmete, različite od drugih po akademskom sadržaju; zatim, u kojoj meri preduzetništvo može da se nauči, kao i da li postoje društveni, kulturni i ekonomski razlozi za razvoj takvog obrazovanja u društvenom kontekstu (Koch, 2003; prema, Blenker et al., 2006).

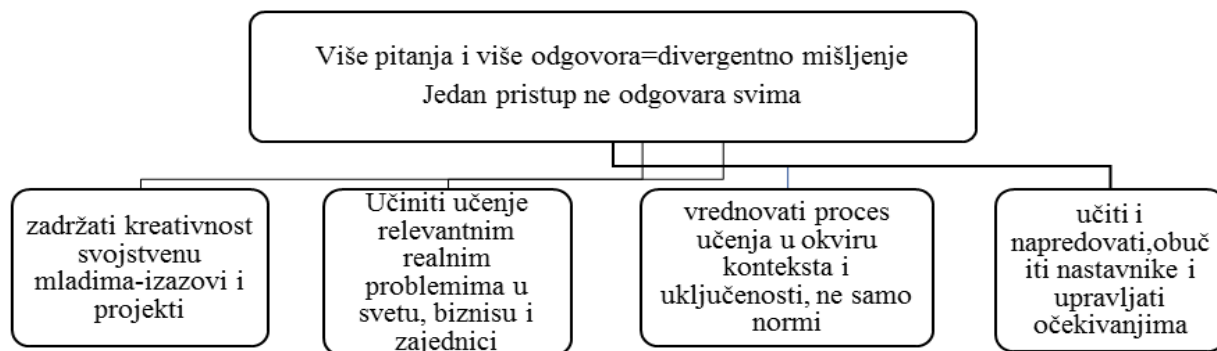
Odgovor na pitanje *kako* sadrži razvoj prikladnih nastavnih oblika u okviru preduzetničkog obrazovanja i podrazumeva pedagoške izazove. U tom kontekstu ističe se (Blenker et al., 2006) značaj razvoja preduzetničkog ponašanja koje se podstiče u okviru učenja sa podrazumevanom refleksivnom akcijom, kao i stvaranje univerziteta koji su preduzetnički i usmereni na socijalnu promenu. Ističe se značaj stimulisanja preduzetničkog načina razmišljanja koje se ne podstiče isključivo u okviru poslovnih predmeta i poslovnih škola. Kao cilj učenja postavlja se preduzetničko ponašanje. Obrazovanje za preduzetništvo uključuje mnoštvo procesa kompleksnog donošenja odluka. Stoga prilagođavanje samo jednoj pedagoškoj teoriji ne može da obuhvati zahteve koji se postavljaju pred ovu vrstu obrazovanja.

Naglasak u definisanju preduzetničke kompetencije, kako se ističe u preporukama dokumenta Ključnih kompetencija za celoživotno učenje (European Commission, 2018), ostaje

u širem smislu razumevanje pretvaranja ideja u akciju i stvaranje vrednosti, i to kao nečega što se dešava s vremenom, a to uključuje ljude i stvari (resurse). Društveni, komercijalni i kulturni procesi i ishodi odnose se na aktivnost koja pozitivno doprinosi životima pojedinca i održivog razvoja društva u celini. Ovaj doprinos se takođe ogleda u veštini „pregovaranja sa drugima sa empatijom“ i stavom „brige o ljudima i svetu“. Dok se ponekad razmišlja o kreativnosti i inovaciji kao diskretnim veštinama (uz preuzimanje rizika) unutar preduzetničke kompetencije, one su više shvaćene kao procesi u kojima preduzetničke veštine igraju ulogu (European Commission, 2018).

Gib (Gibb, 1996; prema, Ollila & Williams-Middleton, 2011) ističe značaj preduzetničkog pristupa jer stvara: a) okruženje učenja koje omogućava vlasništvo, kontrolu autonomiju; b) holistički menadžment i multidisciplinarni pristup nastavi koji je zasnovan na projektima i procesu; c) stil učenja koji podrazumeva širok spektar procesa učenja, kao što su konvencionalna predavanja, seminari, radionice, fokus grupe, poučavanje vršnjaka i slično. Ollila i Midlton (Ollila & Williams-Middleton, 2011) ovom pristupu dodaju značaj stvaranja novih poduhvata u cilju stvaranja stvarnih životnih iskustava. Međutim, ističe se neophodnost funkcionisanja poduhvata ne samo prema poslovnim ciljevima, već i akademskoj refleksiji i analizi problema. U suprotnom, može da se desi nedostatak procesa učenja i razvojnih prilika, što može da dovede do toga da poduhvat dugoročno propadne. Predlog koji autorke navode podrazumeva neophodnost kombinacije usmerenosti na tradicionalno problemski orijentisano akademsko mišljenje sa komercijalno orijentisanim mišljenjem koje je usmereno na rešenja. Sa jedne strane problemski usmerena filozofija učenja uključuje identifikaciju problema, analizu uzroka, analizu mogućih rešenja i akciono planiranje, podstiče se refleksija, analiza i razumevanje. Sa druge strane, filozofija učenja usmerena na rešenje podrazumeva traženje prilike, preuzimanje nezavisne inicijative, suočavanje sa i uživanje u neizvesnosti, preduzimanje rizičnih radnji, rešavanje problema na kreativan način, fleksibilno reagovanje na izazove (Ollila & Williams-Middleton, 2011).

Prema shvatanju Olile i Midlton (Ollila & Williams-Middleton, 2011) filozofija sa fokusom na rešenje počinje široko da se koristi u različitim okruženjima kao što su terapija, menadžment i obrazovanje. Ova filozofija ceni jednostavnost i praktičnost, usredsređena je na rešenja, a ne na probleme, na budućnost umesto prošlosti. Model preduzetničkog obrazovanja dovodi se u vezu i sa podsticanjem razvoja divergentnog mišljenja (Slika 8). S tim ciljem ističe se značaj razvoja kreativnosti koja se podstiče u okviru projekata, kao i sve veća povezanost sa zajednicom i kontekstualnom uključenošću.



Slika 8. Model preduzetničkog obrazovanja (Penaluna & Penaluna, 2015: 8)

U kontekstu razvoja savremenog obrazovanja kao značajnog pokretača ekonomskog napretka i socijalnog razvoja, Milićević i drugi (2016: 64-65) kreativnosti i inovativnosti pristupaju kao neraskidivo povezanima, iz razloga što se kreativnost u savremenom svetu sve više prepoznaje kao nepresušni izvor inovacija, kao izvor promena i napretka, a upravo inovativnost postaje glavni podsticaj dugoročnog razvoja ekonomije i tržišta. U kontekstu proučavanja kreativnosti, značajno je isticanje različitih pristupa unutar kojih je kreativnost sve do romantizma shvatana kao delo spoljnih sila, a tek sa romantizmom smatra se da nadahnuće ne dolazi spolja, već iznutra (Milićević i dr., 2016). Za razliku od kreativnosti koja prema Sternbergu (Sternberg, 1999; prema, Milićević i dr., 2016) predstavlja „sposobnost da se stvori nov, kvalitetan i svrsishodan (koristan) proizvod”, pod inovacijom se uglavnom smatra „primena novog ili značajno poboljšanog produkta ili procesa, novog marketinškog ili organizacionog metoda u poslovnoj praksi, radnoj organizaciji ili u spoljašnjim odnosima” (OECD, 2005; prema, Milićević i dr., 2016).

Milićević i drugi (2016) naglašavaju kako kreativnost i inovativnost postaju glavni faktori razvoja „društva znanja” i zbog toga ih je potrebno intenzivnije uključivati u sistem obrazovanja. U tom kontekstu naglašavaju značaj razlikovanja kreativnog učenja i inovativnog obučavanja. Iako Milićević i drugi (2016) najvećim delom pitanju kreativnosti i inovativnosti pristupaju iz ugla psihologije, oni takođe ističu i značaj razvoja kreativnosti u procesu obrazovanja, jer kreativnosti može da se pristupi i iz ugla saznavnog procesa, što ovu tematiku čini značajnom i aktuelnom u savremenom obrazovanju. S jedne strane to dovodi do porasta zahteva za primenom kreativnosti u obrazovanju, koji su dati u različitim rezolucijama, aktima, kurikulumima, predviđenim ishodima, kompetencijama i sl. Brojni naponi su usmereni ka stvaranju uslova i atmosfere za ispoljavanje i eksploataciju kreativnosti.

Međutim, isti autori naglašavaju kako prevelik nivo formalizovanosti neretko može da rezultira i suprotnim efektom. Problematiku ovakvog načina funkcionisanja savremenih univerziteta Vuksanović (2013) iznosi u okviru značajnih implikacija kako za univerzitete, tako i studente. U tom kontekstu, značaj uspostavljanja relacije između znanja i kapitala dovodi se u vezu sa osiguravanjem sredstava za rad i opstanak na tzv. berzi znanja, odnosno na kapitalističkom tržištu rada. Studentima kao potrošačima usluga nudi se novi kvalitet – kreativnost, koji univerzitetima treba da osigura komparativnu prednost radi privlačenja investicija i obrazovanja za nove tržišne trendove (Vukasnović, 2013). Posledično, pojedini autori izvode zaključak kako je:

.. ekonomska kriza, koja je zapravo samo jedan od simptoma krize kapitalizma, inicirala izmene ne samo koncepta univerziteta i njegovih običaja, već i celokupne misije visokoškolskog obrazovanja kao nesporna baza i podrška finansijskom kapitalu, eksploatacija znanja se preusmerava u područje kreativnosti i manifestuje se ili kao participiranje u profitabilnom sistemu kreativnih industrija ili kao kretanje u pravcu preduzetničkog razvoja kreativnih država, regija i gradova (Vukasnović, 2013: 57).

Čekić-Marković (2015) ističe kako preduzetničko učenje može da se shvati u užem i širem smislu. Prvi vid učenja vezuje se za preduzetničku poslovnu delatnost, a drugi za preduzetničko ponašanje, mišljenje, odnosno delovanje. Ninković i Florić (2016) preduzetničke sklonosti studenata povezuju sa prihvatanjem rizika, usmerenosti na postignuće i poverenjem u mogućnosti.

Preduzetničko obrazovanje posmatrano u najširem smislu može da se svrsta i u tri pristupa (Lackeus, 2015a):

1. Obrazovanje o preduzetništvu podrazumeva sadržajan i teorijski pristup, koji ima za cilj da pruži opšte razumevanje fenomena i to je najzastupljeniji pristup u institucijama visokog obrazovanja (Lackeus, 2015a). Kako ističu Klaper i Refai (Klapper & Refai, 2015), obrazovanje o preduzetništvu pretežno je teorijske prirode i ima za cilj da razvije svest o konceptu preduzetništva i ulozi koju preduzetnici imaju u razvoju ekonomije i društva. Obično se pruža poslovnim školama. Funkcionalne veštine koje se razvijaju u okviru ovakvog učenja uključuju pisanje poslovnih planova, razumevanje i upravljanje finansijama, razumevanje poslovnog okruženja. Međutim, ovakav pristup učenju, kako ističu iste autorke, ne omogućava studentima potrebne preduzetničke veštine da postanu uspešni poslovni ljudi, ne doprinosi njihovoj kreativnosti ili sposobnosti da strateški deluju u promenljivim okruženjima. Ne smatra se sposobnim da proizvodi studente koji se mogu nositi sa stvarnim životnim problemima, jer ne bi imali potrebne veštine da integrišu i prenesu svoje znanje.

2. Obrazovanje za preduzetništvo podrazumeva profesionalno orijentisan pristup koji ima za cilj da početnim preduzetnicima pruži potrebna znanja i veštine (Lackeus, 2015a). Podrazumeva pripremu onih koji uče da postanu samozaposleni, sa specifičnim ciljem razvoja prakse i podršci pokretanju sopstvenog posla. Prema shvatanju Njubija (Newby, 1998; prema, Klapper & Refai, 2015) potrebno je kombinovati obrazovanja o i obrazovanja za preduzetništvo. Razvoj poslovnih i menadžerskih veština kroz obrazovanje za preduzetništvo treba da omogući pojedincima da efikasno upravljaju različitim funkcionalnim veštinama razvijenim u okviru obrazovanja o preduzetništvu, i treba da se kombinuju kako bi pojedinci konačno imali veštine i lične kvalitete koji bi omogućili preduzetničko ponašanje. Ovaj pristup usmerava pojedince na „guranje u preduzetništvo“. Gib (Gibb, 1999; prema, Klapper & Refai, 2015) je opisao ovaj cilj kao „učenje da se postane preduzetnički“, cilj koji se tiče razvoja pojedinaca sposobnih da se sami nose sa svojim procesom učenja, života i karijere. Ovaj tip učenja očekuje da se kod onih koji uče razvije osećaj odgovornosti, inicijative, kreativnosti, organizacije, kao i motivacije i posvećenosti potrebnih za uspeh preduzeća.

3. Obrazovanje kroz preduzetništvo podrazumeva proces koji je često zasnovan na iskustvenom pristupu, gde studenti prolaze kroz proces preduzetničkog učenja (prema, Lackeus, 2015a). Klaper i Refai (Klapper & Refai, 2015) ističu da više podrazumeva pomoć pojedincima da u toku života usvoje preduzetnički pristup, naglašavajući važnost efikasnog angažovanja studenata u svim fazama učenja. Povezano je sa razvojem poslovnog razumevanja i veština preduzeća kroz stvaranje poduhvata koji podržavaju prihvatanje doživotnih preduzetničkih pristupa. Dodatno, ističe se i značaj učenja iz neposlovnih, odnosno naučno srodnih disciplina. Ovde je preduzetništvo ugrađeno u iskustvenim pristupima unutar kurikuluma, na način koji dovodi do razvoja prenosivih veština i ličnih svojstava dragocenih svim zaposlenim ili samozaposlenima. Veštine razvijene u okviru obrazovanja za i kroz preduzetništvo nazivaju se veštinama ponašanja jer utiču na način izvršenja različitih zadataka, i razvijaju se sredstvima informalnog učenja.

Dodatno, kako ističe Lakeus (Lackeus, 2015a) pristup učenja kroz preduzetništvo često se oslanja na širu definiciju preduzetništva, i može da se integriše u druge predmete obrazovanja, povezujući preduzetničke karakteristike, procese i iskustva sa osnovnim predmetom. Isti autor ističe kako su pristupi „o” i „za” relevantni prvenstveno za podskup studenata na srednjem i visokom nivou obrazovanja. Pristup učenja „kroz” može da bude relevantan za sve nivoe obrazovanja.

Značajne karakteristike koje podrazumeva paradigma učenja su usmerenost na izlaznu orijentaciju, odnosno kompetencije koje se očekuju od studenata, za razliku od disciplinarnе

usmerenosti u prošlosti u okviru perspektive poučavanja (Kickul & Fayolle, 2007). U okviru perspektive učenja prevladava interdisciplinarna zasnovanost. U prošlosti je nastava najvećim delom bila usmerena na sadržaj, za razliku od usmerenosti na studenta koji je značajna karakteristika nove paradigme u okviru perspektive učenja. Za razliku od tradicionalne paradigme, koja je bila usmerena na unutrašnje interesne grupe, perspektiva učenja uzima u obzir kako unutrašnje, tako i spoljašnje interesne grupe. Usredsređenost na poučavanje (Kickul & Fayolle, 2007) uključuje ulaznu orijentaciju u kojoj se studenti koncentrišu na usko definisan, specijalizovan sadržaj i znanje. Većina kurikuluma je organizovana oko specifičnih disciplina. Ovakav specijalizovan pristup dizajna kurikuluma odražava okvir nastave usmerene na sadržaje, a ne na studenata. U nastavnom procesu se kontroliše unos i odlučuje se kojim sadržajima je potrebno podučavati studente. Pažnja se najvećim delom poklanja univerzitetskim nastavnicima i pojedincima iz njihovih oblasti, sa minimalnom integracijom među različitim oblastima znanja. Suprotno, perspektiva učenja fokusira se na izlaznu orijentaciju, gde se ispituju i sadržaj i proces, kako bi se postigao željeni rezultat. Odgovornost za organizovanje znanja prebacuje se na studenta. Za razliku od disciplinarno zasnovanog sticanja znanja, u okviru perspektive učenja veći fokus je na znanju koje je problemski usmereno ili kontekstualno definisano. Protok razumevanja koncentriše se oko kompetencija studenata. S obzirom na to da je celokupno okruženje kontekst u kojem se učenje odvija, univerziteti razmatraju sve interne i spoljne zainteresovane strane (Kickul & Fayolle, 2007).

Razlike između paradigme poučavanja u odnosu na paradigmu učenja analitički mogu da se predstavje u odnosu na sledeće kriterijume komparacije (Đukić, 2010):

a) misija ili svrha - osnovne razlike između paradigmi poučavanja i učenja proističu upravo iz drugačije misije, odnosno svrhe. Paradigma poučavanja podrazumeva obezbeđivanje i predaju znanja, za razliku od paradigme učenja koja podrazumeva i konstrukciju znanja u kojoj učestvuju i studenti;

b) teorija učenja i nastave – u okviru paradigme u kojoj i studenti stvaraju znanje, ovakvo učenje zahteva saradničku klimu, manje grupe studenata koji uče zajedno, uzajamno se pomažu i podstiču u kooperativnom učenju (Đukić, 2010);

c) produktivnost (efikasnost) pomeranje od paradigme u okviru koje se produktivnost definiše preko troškova po studentu, na osnovu planiranih i realizovanih časova nastave, prema paradigmi učenja u okviru koje se produktivnost procenjuje prema ishodima nastavnog procesa (Đukić, 2010)

d) uloge aktera odnosno subjekata nastave - u okviru paradigme poučavanja uobičajeno je da zaposleni na fakultetu i studenti deluju nezavisno za razliku od paradigme učenja u okviru koje se uključenima u proces obrazovanja pristupa kao timu koji je značajan zadatak stvaranja simulativne sredine za učenje (Đukić, 2010).

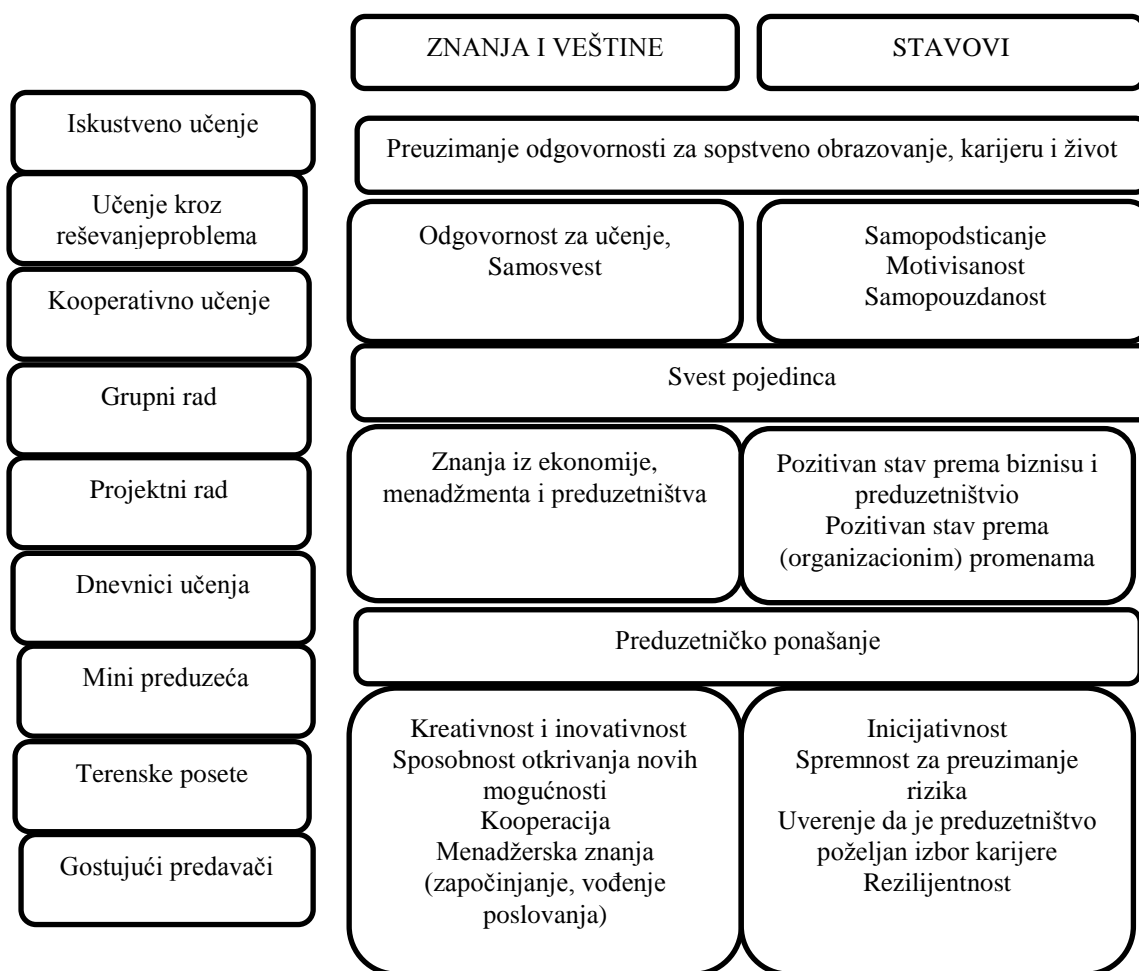
Đukić (2010) detaljnije pristupa osnovnim razlikama između paradigme poučavanja i učenja, međutim, na osnovu oba pristupa (Đukić, 2010; Kickul & Fayolle, 2007) evidentan je značaj koji se pridaje aktivnoj i stvaralačkoj ulozi studenata u okviru nove paradigme. Akcenat nije samo na prenosu, već i stvaranju novog znanja, a u tom procesu i sredina ima značajnu ulogu.

Značaj pedagoških elemenata u preduzetničkom obrazovanju ističu i Kikul i Fajol (Kickul & Fayolle, 2007). Jedan cilj preduzetničkog obrazovanja je omogućavanje studentima da steknu akademski značajno iskustvo učenja koje se pretvara u vrednost u stvarnom svetu. Jedan od prevladavajućih načina koje prosvetni radnici koriste za kombinovanje teorije i prakse podrazumeva terenske ili „žive“ studije slučaja. U takvim zadacima tim studenata sprovodi sveobuhvatnu studiju preduzetničke firme, koristeći veštine dijagnostike, procene i rešavanja problema za ključne strateške probleme firme. Nakon sprovođenja opsežnog istraživanja, tim studenata prezentuje svoje ideje i preporuke za klijenta. Kao konsultanti za ove klijente, studenti uče više o zamršenosti, složenosti i količini napora potrebnog za upravljanje preduzetničkom firmom. U okviru perspektive zajedničkog učešća u kreiranju znanja, nastavnici i studenti imaju zamenljive uloge. Tradicionalni hijerarhijski odnos između nastavnika i učenika je izmenjen. U suštini, uloga nastavnika je da deluje kao facilitator ili trener u procesu učenja. Funkcija nastavnika je da vodi studente ka razumevanju različitih metoda učenja. Umesto da se oslanjaju na formalne didaktičke metode nastave, studenti aktivno učestvuju u različitim preduzetničkim projektima, grupnim diskusijama i simulacijama. Pored toga, nastavnik stvara okruženje koje omogućava studentima da primene prethodno znanje teorije i principa, uz razvijanje posvećenosti vežbi i doživljavanju osećaja ličnog postignuća ili neuspeha zbog dobijenih rezultata. Dopuštanje studentima da učestvuju u kreiranju znanja takođe može ispuniti mnoge psihološke potrebe studenata, koji pod uslovima složenosti i dvosmislenosti imaju mogućnost pronalaska kreativnih i inovativnih rešenja poslovnih problema. Višestruki pristup dolaska do znanja podrazumeva da postoje višestruki načini na koje studenti mogu da uče, komuniciraju i budu u interakciji sa nastavnikom i drugim studentima van okruženja u učionici (Kickul & Fayolle, 2007).

Komunikacija i informaciona tehnologija pretrpele su fundamentalne promene tokom poslednje decenije. Dostupnost tehnologije i njena korisnost se povećavaju kako se

organizacije međusobno takmiče za najnovija saznanja iz svojih industrija. Ova tehnologija ima značajan potencijal za povećanje efikasnosti u sticanju znanja, i u korporativnoj obuci i u okruženju visokog obrazovanja. Kako bi se proizvelo trajno učenje veština, ističe se značaj i deduktivnog i induktivnog učenja. Dok se deduktivno učenje javlja kada student primenjuje ono što drugi znaju, induktivnim učenjem studenti mogu da identifikuju preduzetničke probleme u novoj i složenoj situaciji, postavljaju ciljeve, razvijaju akcioni plan i procenjuju rezultate svojih odluka (Kickul & Fayolle, 2007).

Znanja, stavovi i veštine koji su povezani sa preduzetničkim obrazovanjem mogu da se predstavljaju na način na koji je predstavljeno na Slici 9, gde je prikazana spremnost na preuzimanje odgovornosti za sopstveno obrazovanje, karijeru i život, zatim, svest pojedinca, kao i razvoj preduzetničkog ponašanja.



Slika 9. Veštine, znanja i stavovi u preduzetničkom obrazovanju i njihova povezanost s pedagoškim delovanje (Bjekić i drugi, 2017: 27)

Dabić i Švarc (2011) polaze od stava da su tradicionalne uloge univerziteta (obrazovna i naučna) osnovne, dok se preduzetničke funkcije dograđuju na ove bitne aktivnosti. Isti autori

ističu da ove promene podrazumevaju nov način upravljanja univerzitetom i da se zasnivaju na: a) akademskoj upravi koja definiše stratešku misiju, ciljeve i viziju ; b) kontroli svih izvora (zemljište, zgrade, intelektualno vlasništvo i finansijski prihodi dobijeni na osnovu istraživanja); c) organizacionim kapacitetima koji ostvaruju transfer tehnologije inkubacijom preduzeća, patenata i licenci; d) podsticanje studenata, profesora i osoblja na razvoj preduzetničkog duha; e) mogućnošću stvaranja mreža i saradnje s drugim univerzitetima i institucijama na različitim nivoima (individualni, istraživački i institucionalni); f) mogućnošću uspostavljanja pregovaračkih procesa i razumevanja s ekonomijom.

Pristup preduzetničkom obrazovanju iz ugla neoliberalizma odnosi se na stereotipnu sliku razvoja preduzetničkog obrazovanja uz podrazumevano samoopportunističko i ponašanje usmereno na profit, koje vodi povećanoj konkurentnosti na tržištu ljudskog kapitala. Drugi pristup preduzetničkom obrazovanju može da se definiše kao protivteža trenutno prevladavajućim neoliberalnim vrednostima, gde obrazovna performativnost i kultura merenja dominiraju u školama i univerzitetima (Lackeus, 2015a). Dajući studentima zadatke da uče koristeći svoje znanje kako bi stvorili vrednosti za ljude van učionice, nastavnici uključuju visoko angažovane i kreativne „studente kao davaoče“, koji stiču preduzetničke kompetencije i deklarativna znanja na način koji je dublji nego što to podrazumeva kultura „studenta kao učesnika“. Lackeus (Lackeus, 2015a) postavlja pitanje zašto nastavnici retko veruju svojim studentima kada je reč o zadacima u okviru kojih se stvaraju vrednosti za spoljašnje učesnike.

U celini posmatrano, značajna karakteristika preduzetničkog obrazovanja podrazumeva pripremu studenata za promenjive uslove, čime je naglašena praktična i instrumentalna priroda znanja. Na taj način se obezbeđuje veća povezanost visokoškolskog obrazovanja i sveta rada. S jedne strane, time se smanjuju kritike da je obrazovanje odvojeno od sveta rada i da ne priprema studente za život, dok se s druge strane sve više ističu kritike o „kapitalizaciji duha” usled tržišne paradigme koja preovladava na univerzitetima.

5.1.1. Društvo znanja i novi modeli produkcije znanja

Promena univerzitetske paradigme, iako je rezultirala i brojnim kritikama, ukazuje na sve veći značaj povezivanja i sve veće međusobne uslovljenosti univerziteta i ekonomije. Iz ugla pedagogije od posebnog je značaja isticanje činjenice da je merenje uticaja univerziteta na ekonomiju kada je reč o obrazovanju značajno imajući u vidu dugotrajne efekte (Kotosz, Lukovics, Molnár & Zuti, 2015). Termin društvo znanja, koji je Draker prvi upotrebio 1969. godine, nakon devedestih godina 20. veka postaje na široko prihvaćen (Milutinović, 2008).

Iako je znanje imalo veliku ulogu u svim periodima istorijskog razvoja, činjenica je da ono više nije isključiva privilegija elita, već je dostupno značajno većem broju ljudi. Društvo znanja iziskuje jačanje značaja socijalne vizije koja objedinjuje pluralizam, socijalno uključivanje, solidarnost i participaciju, zahteva ljude sa visokim nivoima znanja, novim setovima veština, što ima i brojne implikacije za obrazovanje (Milutinović, 2008). U tom kontekstu i promene u savremenim modelima produkcije znanja sve više su uslovljene spoljašnjim razlozima. Povećan nivo interakcije univerziteta sa spoljašnjom zajednicom rezultira i brojnim pedagoškim implikacijama. Ukoliko se ovim promenama pristupi iz ugla novih mogućnosti i prilika, one podrazumevaju povećane šanse za saradnju sa predstavnicima različitih institucija, različitim interesnim grupama, kao i dodatnim šansama za sticanje iskustvenog učenja. Suprotno, u negativnom kontekstu, promene se najčešće posmatraju u okviru nove obrazovne paradigme, koja, kako ističe Laušević (2010), izlazi iz okvira humanističke ideje obrazovanja.

U društvima znanja, znanje se normira i opravdava performativno, tj. preko upotrebljivosti, odnosno moći, što se odnosi i na načine njihovog prenošenja (Laušević, 2010). U tom kontekstu se obrazovanje i legitimiše performativnošću unutar datog društvenog sistema. Ekonomija znanja i društvo proizlaze iz kombinacije četiri međusobno zavisna elementa: a) stvaranje znanja, uglavnom putem naučnih istraživanja; b) prenošenje znanja uglavnom putem obrazovanja i obuke; c) njegovo širenje putem informacionih i komunikacionih tehnologija i d) njegova upotreba u tehnološkim inovacijama (European Commission, 2003). Zbog toga visoko obrazovanje u sistemu nauka, prema shvatanju Lauševića (Laušević, 2010), više ne obrazuje ideale, već kompetencije za rad u pogonima i institucijama. Ova pojava dovodi do sve većeg transformisanja društveno-humanističkih nauka koje su, pod uticajem društva, sve više uslovljene ekonomizacijom visokog obrazovanja (Jovanović-Kranjac, 2013; Laušević, 2010). Polazeći od stava da je proučavanje treće misije univerziteta uslovljeno sve većim prodiranjem društveno-ekonomskih uticaja na univerzitete, prvenstveno u cilju isticanja njihove instrumentalne uloge, u nastavku su predstavljeni različiti modeli produkcije znanja.

U okviru proučavanja treće misije univerziteta, kao jedan od načina konceptualizacije Gibbons i drugi (Gibbons et al., 1994) ističu upravo razlike u načinu proizvodnje znanja. Najveća pažnja u nauci posvećuje se razlikama između tzv. Modela 1 i Modela 2, u okviru kojih se posebno ističu razlike u kontekstu otkrića, uloge disciplina, kombinaciji veština različitih istraživača i oblika organizacija, kao i razlike unutar društvene odgovornosti i reflektivnosti istraživača i kontrole kvaliteta (Gibbons, 2000). Model 1 podrazumeva

tradicionalno shvatanje nauke koje se posmatra nezavisno od društvene relevantnosti. Polazi se od toga da je znanje samo sebi svrha. Model je prvenstveno usmeren disciplinarno, uslovljen unutrašnjim razlozima, homogen, hijerarhijski i stabilan. Karakteriše ga koncept u okviru kojeg akademska zajednica „govori društvu“, kao i da se promene u okviru akademske zajednice realizuju u okviru parametara tradicionalne uloge univerziteta (Gibbons et al., 1994). Jedna od značajnih karakteristika Modela 2 podrazumeva interdisciplinarnost. Pojedini autori (Hearn, 2003) ukazuju na dva lica interdisciplinarnosti. S jedne strane interdisciplinarnost može da bude pod uticajem korporativne logike koja uključuje instrukcije van zidova akademske zajednice. Suprotno, interdisciplinarnost podrazumeva intelektualni pojam u okviru razvoja učenosti (Hearn, 2003). Model 2 upućuje na sve veću okrenutost ka društvenim uticajima, kao i na uključivanje zajednice u naučni život što ovaj model čini transdisciplinarnim i uslovljen je i spoljašnjim razlozima. Nauci se pristupa kao osetljivoj na kontekst, što podrazumeva da nauka proizvodi znanje koje nije pouzdano isključivo unutar laboratorije, već i u spoljašnjem svetu. Za Model 2 ističe se veći nivo otvorenosti, koja je povezana sa intenzitetom interakcije sa onima koji su uključeni u proces istraživanja (Gibbons et al., 1994). Drugim rečima, kako ističe Petkovska (2017), novi režim proizvodnje znanja karakterističan za savremena društva kao jednu od glavnih karakteristika podrazumeva činjenicu da naučni rad više nije zasnovan isključivo unutar akademske zajednice, već je u većoj meri zasnovan na društvenoj odgovornosti i tržišnoj uslovljenosti.

Otvorenost Modela 2 može da se posmatra na pet nivoa (Gibbons, 2000): (a) u svakom kontekstu primene postoje višestruke interakcije između većeg broja stručnjaka i mesta ekspertize; (b) zatim, u svakom kontekstu primene uz naučnu, sve više je uključena i tehnička stručnost, kao i socijalne i lične perspektive koje doprinose razvoju kontekstualno senzitivnog znanja. U stvari, svaki kontekst primene može da se smatra za mesto transakcije na kojem društvo može da govori nazad nauci; (c) mesta formulacije problema postepeno se udaljavaju od svojih tradicionalnih domena u vladi, industriji i univerzitetama, idući prema savremenom tržištu kao novom fenomenu. Ističe se razlika u odnosu na klasično doba uz primer Platona koji je ostao zapamćen po tome kako iz gomile ideja, strasti i interesa koji preplavljaju tržište istina ne može da se otkrije i zbog toga je značajno da se akademskoj zajednici obezbedi mesto za mirnu refleksiju koja je udaljena od tržišta. Suprotno, u savremeno doba, tržište postaje bitna komponenta u uspostavljanju nauke koja je osetljiva na kontekst; (d) ljudi deluju na više načina u istraživačkom procesu. Ranije su društvena pitanja bila isključena u okviru formulisanja problema, dok to u novom modelu nije slučaj; (e) konačno, učešće na tržištu je refleksivno, interakcija naučne i društvene perspektive ne samo da utiče na prioritete

istraživanja, već i modifikuje naučna uverenja o tome šta se istražuje, kako se istraživanje realizuje, i sa kim. U tom kontekstu promena komunikacije između društva i nauke menja nauku na fundamentalne načine. Gibb i drugi (Gibb et al., 2009) ističu tri ključne suštine Modela 2, a to su: a) jak početni fokus na planiranja vrednostima predložene „ponude“ za zajednicu; b) stvaranje legitimiteta za pravce akcije u okviru pune uključenosti relevantnih aktera u zajednici; c) osiguravanje planova i predloga koji su jasni unutar kapaciteta ciljeva i vrednosti institucije. Od ključnog značaja za menjajući univerzitetski scenario je i koncept sticanja legitimiteta u okviru širokog angažovanja zainteresovanih strana. Novi fokus znanja ističe sve veći značaj transdisciplinarnosti, kao i kontekstualizovanosti koja ukazuje na sve značajnije učenje iz prakse, upotrebe u praksi, čime je akcenat na problemskoj usmerenosti. Nova polja znanja dovode do upotrebe znanja na nove načine, stvaranje novih partnerstava, što posledično dovodi i do pronalaženja znanja na nove načine (Gibb et al., 2009).

Petkovska (2017) ističe kako je teza o novoj produkciji znanja prvobitno bila namenjena kreatorima javnih politika, međutim evidentna je njena sve šira primena. Takođe, tvrdnje o Modelu 2 rezultirale su dvostrukim reakcijama. S jedne strane autori se pozivaju na knjigu o novoj produkciji znanja. S druge strane teza o novoj proizvodnji znanja nije uspela da se odupre isto tako i ozbiljnim kritikama. Postoji nekoliko smerova kritika koje su upućene različitim modelima produkcije znanja, a Petkovska (2017) ih sumira na sledeći način: transdisciplinarnost je postojala i ranije, ali univerziteti ostaju centri proizvodnje znanja; zastupanje teze o novoj proizvodnji znanja nema jasno zasnovanu teorijsku utemeljenost; ne poseduje dovoljnu vezu sa sociološkom teorijom; opisane promene su isključivo usmerene na aktuelne trendove (knjiga više liči na manifest, nego na naučni rad) (Petkovska, 2017). U okviru ovih kritika može da se napravi paralela i sa kritikama o proučavanju treće misije univerziteta, za koje može da se napravi slična paralela. Tako u okviru kritičkog pristupa može da se pođe od stava da je univerzitet oduvek bio u interakciji sa društvom, da ne postoji jasna teorijska osnova za proučavanje treće misije univerziteta, kao i da aktuelnost tematike podržava aktuelne trendove. Međutim, kao i kada je reč o novim načinima produkcije znanja, tako i kada je reč o trećoj misiji univerziteta, bez obzira na afirmativni ili kritički stav, činjenica je da su oba koncepta neizostavna u debatama obrazovnih politika.

Pored dva osnovna modela produkcije znanja koja se najčešće proučavaju u literaturi, analiza se usmerava na i manje proučen Model 3. Iako Model 3 nije mnogo zastupljen u literaturi, njegova osnovna karakteristika je da uvažava pluralizam, čime ne negira značaj zajednice za razvoj znanja. Za koncept Modela 3 Ješić (2013) ističe uvažavanje pluralizma kao i različitih načina razmišljanja, odnosno uključuje postojanje različitih *modova* – režima

znanja i inovacija (Ješić, 2013). Činjenica je da se savremeni univerziteti suočavaju sa sve brojnijim kritikama, usled čega se ističe da su univerziteti u fazi redefinisavanja, restrukturiranja, ili u periodu transformacije. Ipak, u trenutnoj fazi transformacije sa kojom se suočavaju savremeni univerziteti, od najvećeg značaja je proučavanje Modela 2 (koji se navodi kao jedan od načina konceptualizacije treće misije univerziteta), sa posebnim akcentom i na njegov odnos sa tradicionalnim Modelom 1.

Na osnovu proučene literature ističe se da promene u novoj produkciji znanja sve više pomeraju univerzitet od njegovih filozofskih osnova i dovode se u vezu sa ekonomskim osnovama (Grandić i Bosanac, 2019b). Na taj način umesto na znanje koje je samo sebi svrha, sve više se akcenat stavlja na primenjena (aplikativna) znanja. Ekonomizacija visokog obrazovanja uslovljava promene kako u produkciji, tako i u upotrebi znanja. Iako ima i brojne kritičare (Bodroški Spariosu, 2015; Bok, 2005; Jovanović-Kranjec, 2013; Liessmann, 2008), ova pojava je neminovnost savremenog načina na koji funkcionišu univerziteti i potrebno je sagledati njene brojne implikacije. U cilju sveobuhvatnijeg razumevanja perioda tranzicije u kojem se nalaze savremeni univerziteti, neohodno je i predstavljanje uloge univerziteta u okviru razumevanja osnovnih karakteristika tzv. trostrukog i četvorostrukog heliksa modela (Grandić i Bosanac, 2019b). Pojam heliksa (*helix*, grčki uvrnuto, zavrtnuto) često je poistovećen sa pojmom spirale, a svoju primarnu upotrebu ima i u drugim naukama (Ješić, 2015).

Primena heliks logike može se pronaći u procesima koji su orijentisani na primenu nauke kao servisa pojedinca i društva u celini, tako da naučna i tehnološka revolucija korespondira ne samo sa hi-tech infrastrukturom, već i sa inovativnim, učećim, na znanju zasnovanim društvom (Ješić, 2015: 67).

Iako je primarno područje proučavanja heliks logike u okviru ekonomije znanja, savremeni kontekst koji univerzitetu posmatra kao značajni aspekt društva znanja ukazuje na neminovnost proučavanja ove tematike i u okviru proučavanja visokoškolskog obrazovanja i njegovog odnosa sa različitim interesnim grupama. Stari i novi pristup ekonomiji znanja značajno se razlikuju (Babić, 2018). Osnovne razlike koje se ističu, a značajne su za obrazovanje podrazumevaju činjenicu da je stari pristup ekonomiji usmeren na rad koji stvara kapital i na osnovu kapitala se upravlja resursima. Za razliku od starog pristupa ekonomiji, nov pristup, umesto na rad, akcenat stavlja na znanje koje doprinosi razvoju novih ideja, koje potom doprinose upravljanju nematerijalnim dobrima. Za razliku od kapitala, nov pristup ekonomiji je usmeren na ideje. Pomeranje od usmerenosti upravljanja resursima prema

upravljanju nematerijalnim dobrima takođe je značajna karakteristika novog pristupa (Babić, 2018). Sve prethodno navedeno ukazuje na značajnu ulogu univerziteta u razvoju tzv. ekonomije znanja. Upravo sintagma ekonomije koja je zasnovana na znanju ukazuje na činjenicu da je i neprofitni sektor (kojem pripada obrazovanje) potrebno u većoj meri sagledati u odnosu na međusobnu uslovljenost profitnim sektorom (u ovom slučaju ekonomijom).

U *Nacionalnoj strategiji održivog razvoja* (Sl. Glasnik, 2008: 19-20), u okviru društva znanja, kao i ekonomije zasnovane na znanju, ističe se manji značaj rigidnog faktografskog, školskog, odnosno udžbeničkog znanja, u odnosu na sve veće zahteve za skupom veština, sposobnosti i zainteresovanosti (kompetencija) u cilju stvaranja inovacija, rešavanja problema, saradnje s drugima i delovanja u cilju opšte dobrobiti.

U tom okviru, kao segment proučavanja obrazovnih politika sve je veći značaj proučavanja i ekonomije obrazovanja. Kada je reč o visokoškolskom obrazovanju, savremene društvene promene ukazuju na sve veći značaj njihovog približavanja. Nove društvene realnosti ukazuju i na nastanak globalne naučne politike. Kao najvažnije pitanje koje je vezano za pojam globalne naučne politike Petkovska (2017) ističe dilemu da li je moguće odrediti granicu između stvarnog postojanja određene agende za naučnu politiku ili je ipak reč o nametnutom pojmu od strane međunarodnih globalnih aktera. Nauka sama po sebi prevazilazi nacionalne okvire pa stoga može da se definiše kao globalna delatnost, međutim u užem smislu formalan nastanak globalne naučne politike vezuje se za period tokom Drugog svetskog rata, kada upravljanje naukom dobija međunarodni karakter koji se od početne zasnovanosti na tlu Evrope širi na ostatak sveta (Petkovska, 2017). Kao preduslove za nastanak globalnih obrazovnih politika Petkovska (2017) navodi Hladni rat, kao i krizu modernih struktura znanja. U tom okviru, jedna od ključnih debata u naučnoj politici podrazumeva debatu o osnovnom i primenjenom istraživanju, kao i debatu o „novoj“ proizvodnji znanja. Iako postoje značajne razlike u percipiranju ovih debata, evidentno je približavanje univerziteta i privrede. U prilog tome govori i uvođenje dualnog visokoškolskog obrazovanja i u Republici Srbiji, što ukazuje na neminovnost proučavanja i aktuelizovanja ove tematike i iz ugla obrazovanja.

Ipak, značajno je isticanje razlika između univerziteta i privrede na koje ukazuje Ješić (2015). Za razliku od univerziteta koji su usmereni na postizanje akademske slobode, u privredi je primarni cilj ostvarenje profita i komercijalne održivosti. Dok se u nauci ceni objavljivanje radova i naučna reputacija, u okviru privrede akcenat je na profitu i komercijalnoj održivosti, koji su definisani vremenom i novcem. Značajna razlika

podrazumeva činjenicu da je za univerzitet karakteristična saradnja, dok u okviru privrede preovladava stav „uništi konkurenciju“. Kada je reč o istraživanju, značajna je uloga univerziteta za dugoročna osnovna istraživanja i kreiranje novih znanja, dok privredu karakteriše kratkoročno komercijalno korišćenje novih znanja. Univerzitet se odlikuje tematskim istraživanjima, koja su podstaknuta znatiželjom, kreiranjem novih znanja, dok se privreda zasniva na istraživanju i razvoju koji su usmereni na misiju i rešavanje problema. Primaran fokus univerziteta podrazumeva stvaranje novih radnih mesta za istraživače, dok je privreda usmerena na razvoj ljudskih resursa (Ješić, 2015).

Akademski sloboda i naučna reputacija ne smeju da budu ugrožene u korist profita i komercijalne održivosti. Jedna od osnovnih debata o naučnoj politici podrazumeva pitanja finansiranja osnovnih i primenjenih istraživanja (Petkovska, 2017). Ukoliko se istraživanjima pristupi u odnosu na cilj postoje osnovna ili primenjena istraživanja. Osnovna ili čista istraživanja se zasnivaju na radoznalosti naučnika ili njihovim interesovanjem za određeno pitanje, zasnovana su na činjenicama, odnose se na znanja velike opštosti i njihovi ishodi su manje izvesni od ishoda primenjenih istraživanja. Prema vrsti, bazična istraživanja mogu da budu eksplorativna, deskriptivna i eksplanatorna (Petkovska, 2017). Primenjena istraživanja, kao što samo ime govori usmerena su na primenu i rešavanje problema umesto otkrivanja novih fenomena ili ideja, a u savremenoj terminologiji su definisana kao „istraživanje i razvoj“ (R&D) (Petkovska, 2017). Komercijalna su jer su njihovi rezultati direktno primenjivi u praksi. Etkovič i Lejdsderdorf (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000) ističu da teza o trostrukom heliksu uvećava ulogu univerziteta u inovacijama i društvima zasnovanim na znanju. Model trostrukog heliksa baziran je na odnosu njegovih ključnih aktera: univerziteta, privrede i države. Njihovi odnosi mogu da budu etatiistički, *laissez-faire* i trostruki heliks.

Etatiistički model podrazumeva da je država nadređena univerzitetu i privredi. U okviru ovog modela država obuhvata univerzitete i privredu i određuje odnose između njih. Kako navodi Ješić (2015), u velikoj meri ovaj model se posmatra kao prevaziđen model jer ne ostavlja dovoljno prostora za inicijativu „odozdo“, i ne podstiče inovacije. Međutim, govoreći o ideji univerziteta, Karl Jaspers (2003) ističe značaj proučavanja odnosa univerziteta i države, a kao primarni razlog polazi od činjenice da univerzitet postoji zahvaljujući državi. Iako Jaspersov model ne podrazumeva nadređenost države univerzitetu, ističe se značaj države kada je reč o odnosu sa univerzitetom, jer je postojanje univerziteta politički zavisno.

Univerzitet može da opstane samo tamo gde to i kako država hoće. Država omogućava univerzitet i štiti ga. Država hoće univerzitet stoga što zna da je njeno sopstveno postojanje unapređeno ako se u njoj čistoj istini negde čisto i služi. Država trpi i štiti univerzitet kao

prostor izuzet od dejstva njene vlasti koji ona obezbeđuje od drugih uticaja vlasti. Tu treba da se ostvari najjasnija svest vremena. To je prostor izvan sveta delanja, ali prožet realnostima tog sveta. Država daje prava i sredstva za život univerziteta, najpre za svrhe istraživanja kako bi se događalo kontemplativno saznanje koje sve zastupa, a zatim kako bi pozivi u društvu našli svoju duhovnu hranu, svoje obrazovanje i vaspitanje i naučna saznanja koja su im potrebna. Tako univerzitet svagda služi državi i društvu. Zbog toga se njegova pojava menja s promenama društva i poziva (Jaspers 2003: 140).

Predstavljanje Jaspersovih shvatanja o odnosu države i univerziteta u ovom kontekstu je od značaja, jer se brojne kritike savremenih univerziteta zasnivaju na stavu da je univerzitet ostao bez svoje ideje i da vodi porazu duha i akademske slobode. Takođe, misija univerziteta, služba državi, bila je karakteristična za rane moderne univerzitete, kada su osnovane suverene države. Na taj način na univerzitetima se jačao nacionalni identitet, kao i nacionalni jezici, čime je došlo do istiskivanja srednjovekovne dominacije latinskog jezika (Ćulum i Ledić, 2010a). Međutim, kao posledica sve većeg uticaja globalizacije, koja neretko umanjuje uticaje na državnom nivou, smanjen je i uticaj ovog modela, što je posebno evidentno na savremenim univerzitetima. Nasuprot uticaju na nivou države, sve više se ističe značaj internacionalizacije. Kao četiri osnovna aspekta internacionalizacije, Ker (Kerr, 1994; prema, Ćulum i Ledić 2010) navodi protok informacija, univerzitetskih nastavnika, studenata i kurikuluma. Bez obzira na brojne naučne, akademske i ekonomske prednosti internacionalizacije i regionalizacije, Ker (Kerr, 1994) ističe kako težnja ka univerzalizmom posledično može da rezultira gubitkom kulturnih specifičnosti. Skot (Scott, 2006) ističe bojazni od potencijalne konfrontacije nacionalnih i internacionalnih ciljeva, uvažavajući ekonomske, političke i kulturne razlike. U celini gledano, iako etatistički model može da se posmatra kao prevaziđen, proučavanje ovog modela je od značaja u cilju sprečavanja druge krajnosti, idealizovanja internacionalizma, koji može da rezultira gubitkom kulturnih i nacionalnih specifičnosti.

Laissez-faire model podrazumeva odvojenost institucionalnih sfera koje su jasno razgraničene. Dakle, prema ovom modelu univerzitet, privreda i država funkcionišu kao jasno razgraničene sfere. Ješić (2015) ističe da je ovaj model nastao u okviru zalaganja za šok-terapiju usmerenu na redukovanje uplitanja države kao u etatističkom modelu. Međutim, ovaj model na savremenim univerzitetima teško je realizovati, iz razloga što je nemoguća jasna razgraničenost između univerziteta koji su i dalje u najvećem broju slučajeva državne institucije. Zatim, odnos univerziteta i privrede je sve teže razgraničiti jer dolazi do njihovog prožimanja i približavanja.

Trostruki heliks je treći model koji podrazumeva prožimanje univerziteta, privrede i države. U takvim uslovima, povećava se složenost uloge univerziteta koji predstavljaju sponu u odnosu na potrebe Vlade i privrede. (Ješić, 2015). Osnove trostrukog heliks modela predstavljene su u okviru stalne interakcije i posvećenosti između vlade, industrije i univerziteta, sa značajnim implikacijama koje proizlaze iz tog odnosa (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997). Model trostruke spirale, kako ističu Dabić i Švarc (2011), u središte stavlja univerzitet koji stvara znanje. Međutim, značajno je istaći da s obzirom na to da se znanje stvara u procesu stalne interakcije sa Vladom i ekonomijom, u zreloj fazi jedan sistem ili spirala može da poprimi karakteristike onog drugog. Odnosno, univerzitet ili istraživačka grupa mogu da poprime karakterisitike preduzeća, a preduzeće da zadobije funkciju obrazovanja ili istraživanja.

Etkovič i drugi (Etzkowitz et al., 2000) ističu četiri procesa povezana sa velikim promenama u proizvodnji, razmeni i upotrebi znanja, koje je identifikovao model trostruke spirale: a) unutrašnja transformacija svakog od heliksa, kao što je razvoj lateralnih veza između kompanija putem strateških saveza ili pretpostavke misije ekonomskog razvoja od strane univerziteta; b) uticaj jedne institucionalne sfere na drugu, u ostvarivanju transformacije (na primer, Vlade u Švedskoj i SAD), revidiranje pravila nad intelektualnim vlasništvom da prenesu prava od pojedinaca ili Vlade univerzitetima; c) stvaranje novog preklapanja trilateralnih veza, mreža i organizacija među ove tri spirale koje služe za institucionalizaciju i reprodukciju interakcije, kao i za podsticanje organizacione kreativnosti i regionalne kohezije, grupe kao što su Krug znanja (engl. *Knowledge Circle*) u Amsterdamu, Njujorška akademija nauka i ujedinjenog poduhvata silikonske doline (engl. *New York Academy of Sciences and Joint Venture Silicon Valley*) podstiču interakciju među članovima tri sfere, što je dovelo do novih ideja i zajedničkih projekata, koji se inače ne bi pojavili iz interakcije unutar pojedinačnih sfera ili iz bilateralnih odnosa); d) rekurzivni efekat ovih međuinstitucionalnih mreža koje predstavljaju akademiju, industrije i vlade, obe, o njihovom poreklu sfera, kao i širem društvu. Jedan takav efekat na nauku rezultat je unutrašnje promene unutar akademske zajednice, ojačane i raširene politikom vlade. Imajući u vidu povećanu participaciju nastavnika u preduzetničkim aktivnostima, kritičari ističu da kapitalizacija znanja ima sve veći prioritet u odnosu na nezainteresovanost kao normu nauke. Normativna promena se desila ne samo kao rezultat nastanka preduzetničke dinamike unutar akademske zajednice, već i iz spoljašnjih uticaja na univerzitet (Etzkowitz et al., 2000).

Primeni trostrukog heliksa može da se pristupi analitički iz ugla različitih nivoa primene (Blenker et al., 2006). U tom kontekstu, mikronivo podrazumeva pojedine učesnike.

Univerzitetski istraživači se pretvaraju u preduzetnike koji svoje znanje koriste kao osnovu. Preduzetnici rade u univerzitetskim laboratorijama, javni istraživači s vremena na vreme rade u privatnim preduzećima, univerzitetski i industrijski istraživači sprovode projekte regionalnog razvoja u tandemu. Mezo nivo uvodi pojedine institucije koje podrazumevaju univerzitetske *spin-off*-ove, naučne parkove, institucije koje saraduju i koordinišu inovacije, lokalna su podrška razvoju, diseminaciji i organizaciji tehnološkog „znanja kako“ u regiji. Konačno, makro nivo podrazumeva organizaciju, pravila i regulacije, koji su sastavljeni od prethodnih pregovora između strana u okviru uslova trostrukog heliksa koji uključuju sve aspekte, kao što su finansijska podrška, patentiranje, pravila i regulacije, koji se zahtevaju u cilju učešća univerziteta i njihovih istraživača kao dela modela. Komercijalizacija univerzitetskih aktivnosti ukazuje na dva različita modela (Gulbrandsen & Slipersaeter, 2007) : prvi je usmeren na korisnika i povezan je sa tradicionalnim odnosom univerziteta i industrije u obliku ugovornih istraživanja, kao i industrijskih sponzorstava akademske nauke. Drugi oblik komercijalizacije koji je usmeren na nauku povezan je sa patentiranjem, licenciranjem i stvaranjem novih firmi i u ovom modelu naučnici imaju značajno veću i aktivniju ulogu u procesu komercijalizacije.

Jedna od značajnih osnova modela trostrukog heliksa je izgradnja socijalnog kapitala koji je značajna karakteristika univerzitetske angažovanosti u zajednici (Gibb et al., 2009). Implikacije trostrukog heliks modela ukazuju na sve veći značaj dijalektičkog jedinstva teorije i prakse. Stalna interkacija univerziteta, vlade i industrije upućuje na neophodnost konstantne komunikacije, što utiče na stvaranje dugotrajnih odnosa. Usmerenost na praćenje i evaluaciju posledično dovodi i do stvaranja širokog fokusa za rešavanje problema. Združene interesne grupe treba da dovedu do zajedničkog interaktivnog učenja, zasnovanog na poverenju, dinamičnoj i stalnoj razmeni znanja i uključenosti diplomaca (Gibb et al., 2009). Za razliku od teorijskih znanja, koja su u antičkom periodu bila sama sebi svrha, na savremenim univerzitetima od teorije se sve više očekuje da osvetljava probleme obrazovne prakse i da nudi predloge njene modifikacije (Bertrand, 2003; prema, Milutinović, 2008). Analizirajući prirodu međusobnih veza teorije i prakse, Ilaies (Elias, 1982; prema, Milutinović, 2008) navodi četiri elementa tih veza, kojima se u nastavku analitički pristupa u okviru novog modela produkcije znanja: a) objašnjenje, b) kritika, c) usmeravanja i d) imaginacija.

Teorija objašnjava praksu. Ova veza dobija poseban značaj u Modelu 2 u kojem se znanje posmatra u funkciji primenljivosti rešavanja problema u zajednici. Time se uvećava značaj teorija vaspitanja u nastojanju da objasne ciljeve i zadatke obrazovne prakse. S obzirom na povećan nivo i dubinu interakcije između univerziteta i zajednice, sve je veći

značaj teorija vaspitanja prilikom usmeravanja na adekvatne aktivnosti. Sa druge strane, činjenica da praksa doprinosi sveobuhvatnijem razumevanju teorije od posebnog je značaja za Model 2, koji je uslovljen spoljašnjim razlozima i zajedničkim interaktivnim učenjem koje zahteva dugotrajne odnose združenih interesnih grupa. Kao što ističe Milutinović (2008), u oblasti obrazovanja i učenja praksa u najvećem broju slučajeva praksa prethodi teoriji i može da joj pruži podsticaj. Tako je i pitanje inovacija u produkciji znanja na savremenim univerzitetima uslovljeno spoljašnjim pritiscima koji utiču na razvoj obrazovanja. Pitanje odnosa teorije i prakse problematika je koja rezultira pluralizmom pristupa i odgovara. Međutim, ono što je primetno na savremenim univerzitetima jeste činjenica da se modeli za novu produkciju znanja sve više udaljavaju od filozofskih osnova, i da su sve više dovedeni u vezu sa ekonomskim faktorima. Kao što ističe Jovanović-Kranjec (2013), za razliku od nekadašnjeg ideala koji se zasnivao na humanističkoj i saznoj dimenziji, u današnje vreme, narativi o idealima i ciljevima obrazovanja, neretko uključuju ekonomske termine: efikasnost, mobilnost, produktivnost, konkurentnost, tržište. Iako ne negira značaj posmatranja visokog obrazovanja u okviru društvenih i ekonomskih uticaja i uslova, Jovanović-Kranjec ukazuje na rastuću marginalizaciju primarne humanističke i emancipatorske dimenzije obrazovanja, koja je obrazovanje svela na isključivu ekonomsku dimenziju, ekonomske zakone i vrednosti (koje su kvantitativno-kalkulativne prirode), i stoga studenti više nemaju kapacitete kritičkog preispitivanja problema koji su zasnovani na humanističkim vrednostima i idealima obrazovanja (Jovanović-Kranjec, 2013). Povećana interakcija univerziteta i šireg društvenog konteksta rezultirala je brojnim kritikama i zabrinutošću za razvoj znanja i veština za oblikovanje društveno odgovornih građana u korist preduzetničke orijentisanosti i tržišne relevantnosti (Altbach, 2009; Ćulum i Ledić, 2011).

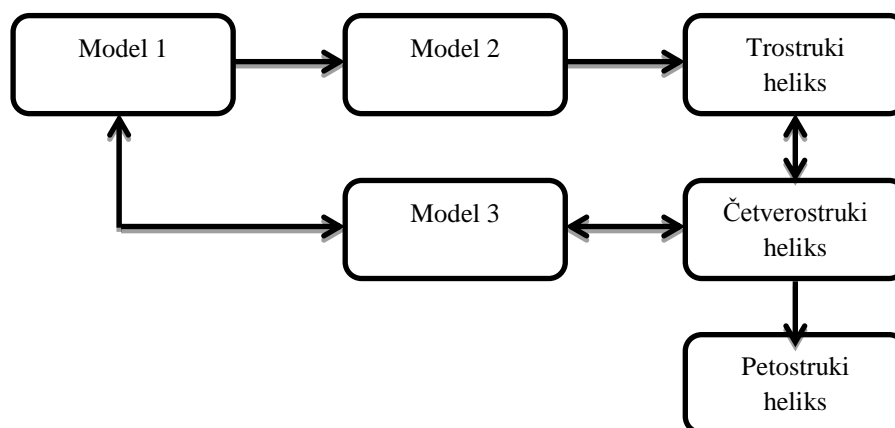
Jedna od značajnih karakteristika teorije je da "teorija kritikuje praksu i ukazuje na njene slabe strane u skladu sa prihvaćenim kriterijumima teorijskog i empirijskog istraživanja" (Elias, 1982; prema, Milutinović, 2008: 27). U tom okviru, javlja se izazov za savremene teorije da ne budu isključivo uslužno usmerene kako bi zadovoljile spoljašnje zahteve, čime znanje gubi svoju stabilnost u cilju prolazne trenutne primenljivosti. Takođe, značajno je zadržavanje funkcije teorije da kritikuje praksu u slučajevima kada se interesi nauke ne podudaraju sa instrumentalnim zahtevima spoljašnjih zajednica. Istovremeno, praksa ima veliki potencijal u pružanju konstruktivnih kritika teorije, što posebno dolazi do izražaja usled konstantne komunikacije između univerziteta i spoljašnje zajednice. Međutim, postoji mogućnost otpora velikog broja teoretičara na kritike od strane praktičara, pre svega predstavnika različitih institucija iz neakadenskog okruženja (Milutinović, 2008).

Još jedna značajna karakteristika teorije vaspitanja je da usmerava obrazovnu praksu (Milutinović, 2008). Iako je ovaj smer značajan, kada je reč o produkciji znanja na savremenim univerzitetima, od posebnog značaja je upravo obrazovna praksa koja neretko usmerava teoretičare i istraživače da objasne i informišu o novim iskustvenim generalizacijama, kao i da predvide značajne obrazovne implikacije sve istaknutije povezanosti univerzitetskog i neuniverzitetskog sveta. Kada je reč o imaginaciji, Milutinović (2008) ističe da se odnos teorije i prakse obrazovanja najčešće posmatra sa racionalnog stanovišta, iako ne negira ni značaj proučavanja njihovog odnosa i sa stanovišta imaginacije. Iako teorija uglavnom izrasta iz pokušaja da objasni, kritikuje i usmeri praksu, u nekim slučajevima ona pokušava da odbaci tekuću praksu i da zamisli novu, sa nadom da će ta nova praksa dati bolje rezultate (Milutinović, 2008). Na savremenim univerzitetima više se ističe značaj prakse koja proširuje imaginaciju teoretičara. U tom kontekstu, od značaja je Djujjeva teorija progresivnog obrazovanja. On se protivio dualističkom načinu mišljenja i u svom radu jednako uvažavao lično iskustvo u praktičnom radu, kao i intelektualnom propitivanju teorijskih promišljanja velikih obrazovnih mislilaca (Milutinović, 2008).

U okviru proučavanja odnosa univerziteta i okruženja značajno je poznavanje i termina četvorostrukog heliks modela (tzv. *Quadruple Helix Model*) koji se zasniva na trostrukom heliks modelu, ali uključuje i četvrtu spiralu „društvo“, preciznije definisanu kao „društvo bazirano na kulturi i medijima“ i civilno društvo (Caraiannis & Campbell, 2009). Ovaj četvrti heliks povezuje se sa medijima, kreativnom industrijom, kulturom, vrednostima, stilom života, umetnošću, a možda i pojamom „kreativne klase“ (Ješić, 2013). Povećanje napredovanja inovacija s jedne strane, i povećanje napredovanja znanja s druge, uslovlili su zajednički razvoj i koevoluciju naprednih sistema znanja. Model četvorostrukih partnerstava, kako ističu Penezić i drugi (2015) determinisan je presudnom ulogom univerziteta i istraživačko-razvojnih organizacija kako u stvaranju znanja i generisanju tehnoloških inovacija, takođe, poseban značaj predstavlja i isticanje sinergije i interakcije između privrede, univerziteta, države i civilnog društva koji svi imaju isti cilj. U tom okviru uvodi se i petostruki heliks model koji se zasniva na trostrukom heliks modelu i četvorostrukom heliks modelu, a kao petu spiralu dodaje prirodno okruženje (Ješić, 2013). Evolucija modela kreiranja znanja, počevši od Modela 1 pa sve do stvaranja Modela 3, kao i njihov odnos koji uključuje i proširenje od trostrukog, četvorostrukog ka petostrukom heliks modelu, ukazuje na sve brojnije i složenije uloge koje se očekuju do univerziteta. U tom okviru neminovne su transdisciplinarnе analize koje visoko obrazovanje analiziraju, kako iz ugla filozofije obrazovanja, ništa manje značajno i iz ugla ekonomizacije visokog obrazovanja. Iako ove

pojave ukazuju i na brojne rizike, one su neminovnost vremena u kojem univerziteti deluju i bez kojih je nemoguća sveobuhvatna analiza.

Kao što je predstavljeno na Slici 10, evolucija modela kreiranja znanja, koja se udaljava od tradicionalnog Modela 1, podrazumeva međusobnu isprepletenost različitih (proširenih) modela znanja, kao i višestrukih heliks logika.



Slika 10. Evolucija modela kreiranja znanja (Ješić, 2013: 69)

U celini posmatrano, različiti modeli produkcije znanja, kao i različite heliks logike, posmatrane iz ugla disciplinarnih pristupa, dominantno spadaju primarno u domen ekonomije. Činjenica je da u okviru svakog od modela i heliksa značajno mesto zauzimaju univerziteti. U tom kontekstu, evolutivni razvoj kreiranja znanja iz ugla pedagogije potrebno je sagledati na razvojnoj liniji koja prati odnos kako unutrašnjih transformacija, isto tako i spoljašnjih činilaca koji su u poslednjim decenijama značajno izmenili način stvaranja, primene i vrednovanja znanja. Ranije su kritike obrazovanju više bile usmerene na osnovno i srednje, međutim sve češće one su usmerene na visoko obrazovanje (Becker & Lewis, 1993).

5.2. Civilna dimenzija treće misije univerziteta – model učenja zalaganjem u zajednici

Proučavanje civilne dimenzije treće misije univerziteta javlja se kao reakcija na isključivu tržišnu usmerenost univerziteta. Dodatno, značaj civilne dimenzije doprinosi prosvetivanju javnosti i podizanju obrazovnog i kulturnog nivoa, radije nego isključive usmerenosti na ekonomske dobiti (Fiskovica et al., 2009). Na izazove terminološke neodređenosti kada je reč o civilnoj misiji univerziteta ukazuju i Ćulum i Ledić (2010a), koje ističu značaj analize pojma aktivnog građanstva i civilnog zalaganja koji čine osnovu

aktivnog učestvovanja građana u zajednici. U tom kontekstu, iste autorke upućuju na mnoštvo termina, ukazujući da se radi o složenom konceptu. Tako se u literaturi susreću pojmovi koji uključuju građanstvo (*citizenship*), aktivno građanstvo (*active citizenship*), demokratsko učestvovanje (*democratic participation*), učesničku demokratiju (*participatory democracy*), političko delovanje (*political engagement*), građansku aktivnost (*citizenship practice*), građansko delovanje (*citizenship service*), javno dobro (*public good*), javno delovanje (*public work*), delovanje u zajednici (*community engagement*), društvenu odgovornost (*social responsibility*), moralnu odgovornost (*moral responsibility*), društveni kapital (*social capital*), društvenu pravdu (*social justice*), jačanje zajednice (*community building*), očuvanje i širenje javnog dobra (*preservation and expansion of the common good*) (prema: Ćulum i Ledić, 2010: 25).

U okviru proučavanja civilne dimenzije treće misije univerziteta ističe se i neophodnost zamene individualne paradigme univerziteta društvenom i saradničkom (Ćulum i Ledić, 2010a). U odnosu na isključivu usmerenost na sadržaj u okviru individualne i konkurentne paradigme univerziteta, društvena i saradnička paradigma ukazuje na značaj ne samo sadržaja, već i na mogućnosti primene i vrednosti sadržaja. Takođe, za razliku od individualne paradigme koja je usmerena na obrazovanje produktivnih profesionalaca, društvena i saradnička paradigma ukazuje i na značaj obrazovanja društveno odgovornih građana koji profesionalno obavljaju svoje funkcije. Individualna paradigma sa orijentacijom usmerenom na potrebe tržišta rada zamenjuje se orijentacijom koja je usmerena na potrebe društva u celini. Javno dobro visokog obrazovanja zasnovano na individualnom statusu i obogaćivanju pojedinca profesionalca i ekonomskom razvoju zamenjuje se javnim dobrom visokog obrazovanja zasnovanog na doprinosu građana profesionalaca, javnom i zajedničkom dobru, te razvoju ljudskog i društvenog kapitala (Ćulum i Ledić, 2010a).

GUNI (*Global University Network for Innovation*) izveštaji o visokom obrazovanju (GUNI, 2017) kao značajne dimenzije civilne misije univerziteta ističu: a) aktivnu uključenost kako sa globalnom, tako i lokalnom zajednicom; b) holistički pristup uključenosti (percepcija široke institucionalne aktivnosti, a ne samo posvećenost pojedinih individualaca ili timova); c) jasan osećaj mesta (prepoznaje u kojoj meri njegova lokacija pomaže da formira svoj jedinstveni identitet institucije); d) jasan osećaj svrhe (razumeti ne samo u čemu je dobar, već i za šta je dobar); e) spremnost na investiranje u cilju uticaja i van akademske zajednice; f) transparentan je i odgovoran različitim interesnim grupama i široj javnosti; g) koristi inovativne metodologije, kao što su društveni mediji i aktivnosti timskog rada, u svojim aktivnostima angažovanja sa okruženjem u celini. Iako civilna misija univerziteta obuhvata

značajno šire područje, model učenja zalaganjem u zajednici predstavlja se kao pedagoški značajan upravo zbog toga što uključuje i intelektualni razvoj studenata. Ostrander (2004) ističe kako definicije civilnog zalaganja, koje su isključivo u području etičkog i moralnog razvoja studenata, stavljaju civilnu misiju na marginalan položaj.

U okviru odnosa univerziteta i zajednice, prema shvatanju Ostrander (Ostrander, 2004) civilna misija univerziteta treba da bude posmatrana u okviru: a) poučavanja i učenja studenata (koje pored osnovnog koncepta nauke obuhvata i segment društvene odgovornosti i podsticanje vrednovanja zalaganja u zajednici); b) transformacije kurikuluma (trebala bi da omogući nove sadržaje i obrazovne prilike za učenje i sticanje kompetencija za aktivno građanstvo); c) istraživačkih prioriteta koji se definišu u saradnji sa zajednicom i zasnivaju se na akteulnim društvenim problemima, kao i d) produkcije novog znanja. Prema shvatanju Ostrander (2004), da li će paradigma uključenosti u zajednicu biti ostvarena zavisi od nekoliko faktora, od kojih se izdvajaju istorijska i osnivačka posvećenost institucije javnom dobru, kao i dobro artikulisana izjava univerzitetske misije koja sadrži strateške ciljeve direktno povezane sa građanskim učešćem i vrednostima povezivanja teorije i prakse. Takođe, naglašava se značaj menjanja jezgra kurikuluma, u koji treba da se integriše civilna uključenost, kao i spremnost i kapacitet da se koristi osnovno znanje o tome kako studenti uče. Promovisanje aktivnog fakulteta koji učestvuje u radu univerziteta putem osnovnih struktura fakultetske uprave, koje mogu da se koriste za institucionalizaciju civilne uključenosti, takođe su od značaja, kao i okružujuće okolnosti i uslovi koji pokreću ili zahtevaju da univerziteti postanu aktivno uključeni i omoguće sticanje novih partnerstava u zajednici.

Kao prvi i osnovni intelektualni razlog za uvođenje civilne uključenosti ista autorka navodi teorije pedagogije, lične transformacije, samorazvoja i individualne promene. Ostrander (2004) ukazuje na sledeće rezultate: glavne komponente uključenosti (studentsko učenje, transformacija kurikuluma, zajednicom definisani prioriteta i produkcija znanja) menjaju se i variraju kako rad napreduje i kako se okolnosti menjaju. Faktori lokalne zajednice i uslovi predstavljaju fasilitatore i barijere koje treba da budu identifikovane, shvaćene i uzete u obzir. Intelektualno obrazloženje i set intelektualnih projekata su značajni za uključivanje fakulteta. Nove organizacione strukture pojavljuju se kao neophodne za razvoj i održanje partnerstva kampusa i zajednice koji dele moć i izvore. Građanska uključenost podrazumeva različite aktivnosti. Tako se u okviru nastavnog procesa ona ostvaruje sprovođenjem modela učenja zalaganjem u zajednici. Kada je reč o istraživanjima, građanska uključenost

podrazumeva zajednicom bazirana istraživanja. U Tabeli 19 predstavljene su dve paradigme treće misije: paradigma službe zajednici, nasuprot paradigmi zalaganja u zajednici.

Tabela 19. Dve paradigme treće misije (Adams et al., 2005: 27)

Paradigma službe zajednici	Paradigma zalaganja u zajednici
Aktivnosti treće misije dodane su uz nastavu i istraživanje	Aktivnosti treće misije integrisane su u nastavu i istraživanje
Univerzitet je stručnjak u zajednici	Znanje i veštine koje poseduje zajednica prepoznate su i vrednovane na univerzitetu kao relevantan izvor znanja i učenja
Filantropski model-univerzitet daje, pruža usluge u zajednici	Partnerski model - univerzitet i zajednica saraduju u cilju postizanja zajedničkih ciljeva od kojih obe strane imaju koristi

Razlika koja može da se uoči je da prema paradigmi službe zajednici univerzitet svoje aktivnosti sprovodi u zajednici, tj. *na zajednici* i njenim članovima, čime se implicira pasivna uloga zajednice i građana kao primalaca usluga. Adams i drugi (2005) polaze od stava da aktivnosti treće misije treba da se sprovode *sa zajednicom*, čime ukazuju na značaj razvoja saradničkih i partnerskih projekata, kao i niza partnerskih aktivnosti koje su povezane sa osnovnim akademskim delatnostima koje su usmerene na unapređenje zajednice (Ćulum i Ledić, 2011).

Model učenja zalaganjem u zajednici razvijen je u Americi. Sam pojam stvoren je još 1967. godine od strane Roberta Sigmona (Robert Sigmon) i Viliijama Remzija (William Ramsey). Međutim, pojedini autori (Titlebaum et al., 2004; prema, Tapia, 2012) takođe smatraju da istorija prakse učenja zalaganjem u zajednici datira mnogo dalje od samog pojma. Ova izjava ima poseban odjek u Latinskoj Americi, koju obeležava vekovna tradicija u okviru razvoja praktičnog rada kao sastavnog dela visokog obrazovanja, koji okuplja akademske i društvene aktivnosti, ali to nije uvek opisano kao učenje zalaganjem u zajednici (Tapia, 2000). Ova vrsta aktivnosti je nazvana „Univerzitetski rad u zajednici“ (*Trabajo Comunal Universitario*) u Kostariki, „Semestralno iskustvo u socijalnoj praksi“ (*Experiencia Semestral de practicas sociales*) u Kolumbiji, „Obrazovno volontiranje“ (*Voluntariado educativo*) u Brazilu i „Učenje zalaganjem u zajednici“ (S + L), „Učenje + služba solidarnosti“ (*Aprendizaje + Servicio Solidario* („A + S“)) u Čileu. Različita imena se mogu naći čak i unutar univerziteta u istoj zemlji: u Meksiku se to može nazvati „Kurikularna socijalna služba“ (*Servicio Social Curricular*) na Autonomnom univerzitetu u Meksiku i „Učenje

zalaganjem u zajednici“ (*Aprendizaje-servicio*) na Institutu za Tehnologiju (*Monterrei Institute of Technologi*). U Argentini postoje „obrazovne socijalne prakse“ (*Practicas Sociales Educativas*) na Univerzitetu u Buenos Ajresu i „Praksa društvenih zajednica“ (*Practicas socio-comunitarias*). Različita paleta imena širom Latinske Amerike zahteva definisanje programa učenja zalaganjem u zajednici u odnosu na njihove „programske karakteristike“ (Furco, 2005; prema, Tapia, 2012), više nego u odnosu na naziv koji se koristi.

U skladu sa karakteristikama programa širom kontinenta, učenje zalaganjem u zajednici definiše se kao ono što deli sledeće tri karakteristike: a) pružanje usluge koja podržava zajednicu; b) uključivanje samih studenata u realizaciju projekta i c) jasno povezivanje aktivnosti zajednice sa formalnim akademskim aktivnostima. Pojedini autori (Gilbride-Brown, 2008) ističu da učenje zalaganjem u zajednici obećava individualnu, a ponekad i društvenu transformaciju. Takođe, značajno je da se istakne kako poreklo učenja zalaganjem u zajednici nije nužno isto u drugim delovima sveta (Tapia, 2012). Na primer, u Indiji su dobro uspostavljeni i dugogodišnji univerzitetski programi učenja zalaganjem, poznatog pod nazivom „Nacionalna šema službe“ (*National Service Scheme*), koja ima svoje korene u razmišljanju i delima Gandija i njegovoj posvećenosti poboljšanju životnih uslova ruralnog stanovništva. U Latinskoj Americi programi učenja zalaganjem u zajednici nastali su iz višestrukih i složenih obrazovnih i društvenih korena. Iako istorija učenja zalaganjem u zajednici u Latinskoj Americi tek treba da se napiše, može se reći da na ovom kontinentu programi koji povezuju obrazovanje i solidarnost potiču od kolonijalnih vremena, sa školama koje su osnovali hrišćanski misionari iz petnaestog veka i nezavisni univerzitetski pokreti krajem 18. i početkom 19. veka (Tapia, 2012).

Razlike postoje u samom nazivu, kako kada je reč o engleskom govornom području, isto tako i kada je reč o prevodima. Engleski naziv koji se najčešće upotrebljava je *service-learning* koji se kod nas prevodi kao učenje zalaganjem u zajednici ili društveno korisno učenje, ali se ponekad dodaje i termin akademski (*academic*), kako bi se istakao značaj učenja i povezanosti sa postizanjem akademskih veština. Savez za učenje zalaganjem u zajednici u obrazovnoj reformi (*The Alliance for Service - Learning in Education Reform*, 1993) definiše učenje zalaganjem u zajednici kao model putem kojeg studenti uče i razvijaju se u okviru aktivnog učestvovanja u pažljivo promišljenim, planiranim i organizovanim aktivnostima, koje odgovaraju na potrebe zajednice, koordinisane su od obe strane, kako od strane univerziteta, isto tako i od strane partnerske organizacije u zajednici. Značajna činjenica podrazumeva integrisanost učenja zalaganjem u zajednici u akademski kurikulum, čime se

omogućava i vreme za promišljanje, raspravu i pisanje o iskustvima stečenima tokom učestvovanja.

Prema Savezu za učenje zalaganjem u zajednici u obrazovnoj reformi (*The Alliance for Service - Learning in Education Reform*, 1993) model učenja zalaganjem u zajednici primarni značaj pridaje učenju putem rešavanja problema i kritičkim promišljanjem, zatim nastavni plan i program dovodi u vezu sa kontekstom stvarnih životnih situacija i problema zajednice u cilju osnaživanja studenata od kojih se očekuje analiza, evaluacija i sinteza teorijskih koncepata u okviru praktičnog rešavanja problema. Prevod engleskog termina *academic service learning*, za koji se u Hrvatskoj zalaže Nives Mikelić Preradović (2009), jeste *društveno korisno učenje*. Mikelić Preradović (2009) ga definiše kao društveno korisno učenje i navodi da je ono:

... nastavna metoda kojom studenti strukturirano znanje i vještine stečene na akademskom kolegiju primjenjuju na razvoj projekta kojim se rješava neki konkretan društveni problem, s ciljem obogaćivanja procesa usvajanja znanja kroz kritičko promišljanje o složenim uzrocima društvenih problema i međusobnu suradnjom na zajedničkom projektu (Mikelić - Preradović, 2009: 7).

Izborni predmet Društveno korisno učenje u informacijskim znanostima u ponudi je od akademske godine 2008/2009. svim studentima na diplomskim studijama Informacijskih i komunikacijskih znanosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Društveno korisno učenje je 2009. godine postalo merom Nacionalnog programa za mlade (2009–2013), koji je odobrila Vlada Republike Hrvatske. Čulum i Ledić (2010b) polaze od stava da je naziv „učenje zalaganjem u zajednici” adekvatniji, pre svega, uzimajući u obzir argumentaciju navoda zasnovanih na analizi ciljeva, karakteristika i ishoda ovog modela, kao i na korelaciji sa terminom i koncepcijom civilnog zalaganja koje se ovim modelom sistemski podstiče. Osim toga, društveno korisno učenje veći naglasak stavlja na društvenu korist, što ne bi trebalo da bude jedini cilj ovog modela.

Iako je u akademskoj zajednici u Republici Srbiji retko korišten termin, reč je o konceptu koji nije jedinstven i u literaturi se tematizuje kao (Čulum i Ledić, 2010b): a) poseban pristup poučavanju koji teorije i koncepte naučnih disciplina dovodi u vezu sa sa aktuelnim, problemima u zajednici i društvu; b) nastavna metoda sa primarnom usmerenošću na aktivno učenje; c) model iskustvenog učenja; d) pedagoški pristup koji integriše učenje i zalaganje u zajednici; e) proces praktične i direktne primene postojećih resursa obrazovnih institucija u zajednici, kako bi studenti učili iz ličnog iskustava putem rešavanja potreba

zajednice; f) pokret za društvene promene. Kako bi se realizovalo učenje zalaganjem u zajednici, od značaja je i isticanje uloge koju ima društveni partner (Ćulum i Ledić, 2010b). Iako postoje i zajedničke komponente, uloge su, kao što je predstavljeno u Tabeli 20. podeljene između društvenog partnera i nastavnika. Ciljevi učenja zalaganjem u zajednici kao predmeta, kako ih grupiše Mikelić-Preradović (2008: 12) su sledeći: a) poboljšavanje procesa učenja kroz povezivanje teorije naučene na predmetu i tokom studija i iskustava stečenih na projektu, kao i povezivanje apstraktnog razmišljanja i konkretnog delovanja; b) zadovoljenje potreba društva u okviru direktnog učešća u rešavanju društvenog problema, koje je istovremeno smisleno i neophodno; c) pomoć drugima, kao i ostvarivanje odnosa u kojem se prepoznaju značenja saradnje, bilo da je reč o grupi u kojoj rade na projektu ili o društvenoj organizaciji za koju rade projekat; d) pomoći studentima da shvate relevantnost svojih studija i svog znanja u stvarnom svetu, da ih se podstakne na razmišljanje o izboru zvanja i pomogne da se bolje pripreme za buduće karijere i nastavak procesa obrazovanja. Ovim ciljevima moguće je pristupiti analitički u okviru osnovnih i razvojnih ciljeva.

Tabela 20. Podela uloga u okviru predmeta učenja zalaganjem u zajednici (Mikelić - Preradović, 2009)

Društveni partner	Nastavnik/predavač	Zajednički posao nastavnika i društvenog partnera
Logistika/administracija	Poučavanje/vrednovanje	
- definisanje problema i društvene potrebe	- savetovanje studenta o mogućem rešenju problema	- dogovor o mogućnostima i potreba za projektom učenja zalaganjem u zajednici
- praćenje efekta svakog studenta u izvršavanju zadatka na projektu	- postavljanje ciljeva učenja zalaganjem u zajednici	- odabir mesta i vremena odvijanja projekta, kao i dužnosti i prava studenata na projektu (moraju biti povezane sa ciljevima učenja)
- savetovanje studenta u vezi s projektom	- uključivanje učenja zalaganjem u zajednici u silabus predmeta	- analiza svih prepreka u izvođenju projekta, pravovremena pomoć u otklanjanju istih
- evaluacija studenta i projekta	-vođenje i podsticanje kritičkog promišljanja na nastavnom času	- rasprava sa studentima u svakoj etapi projekta o ostvarenim i neostvarenim postignućima, te po potrebi, redefinisane zadatka i ciljeva
	- pregled i ocena dnevnika rada ocenjivanje na kraju semestra	- podsticanje studenata na redovno ispunjavanje dnevnika rada

Osnovni ciljevi učenja zalaganjem u zajednici su sledeći (Mikelić-Preradović, 2009): poboljšati usvajanje znanja studenata spajajući teoriju s iskustvom i razmišljanje s delovanjem; zadovoljiti potrebe društva u okviru društveno korisnog rada; omogućiti

studentima da pomognu drugima i da uspostave odnos brige za druge; pomoći studentima da uvide relevantnost akademskog predmeta u stvarnom svetu; poboljšati samopouzdanje studenta; razviti okruženje kolegijalne saradnje studenata, nastavnika i društvenog partnera; omogućiti studentima da rade na važnom i neophodnom projektu; povećati građansku odgovornost studenata; pomoći društvenim partnerima u pružanju bolje usluge krajnjim korisnicima; izložiti studente društvenim različitostima; razviti bogatiji kontekst učenja; pripremiti studente za buduću karijeru ili nastavak edukacije; ohrabriti studente na preispitivanje odluka o budućoj karijeri; motivisati studente za upis predmeta, pohađanje predavanja i seminara i polaganje veće pažnje materijalima predmeta; pružiti studentima veću odgovornost za njihovo učenje; pomoći studentima da nauče kako da efikasno i u datom vremenskom roku obave zadato; uticati na probleme i potrebe lokalne zajednice.

Razvojni ciljevi učenja zalaganjem u zajednici (Mikelić-Preradović, 2009) podrazumevaju institucionalizaciju učenja zalaganjem u zajednici na univerzitetima; određivanje kontakt osobe na svakom odseku, koja će pružati podršku u implementaciji; jasno naznačiti predmete s učenjem zalaganjem u zajednici na studijama pojedinih fakulteta; raditi na profesionalnom priznanju nastavnika koji uvode ovakve projekte u nastavu; organizovati radionice za univerzitetske nastavnike, koje bi ih poučile tehnikama i metodi učenja zalaganjem u zajednici; razviti proces evaluacije i ocene za rezultate naučnih istraživanja nastalih na projektima učenja zalaganjem u zajednici; povećati broj mogućih projekata za studente i broj studenata koji se upisuju; izgraditi bazu podataka mogućih partnera u društvu za projekte učenja zalaganjem u zajednici; ponuditi dovoljan broj predmeta da se svaki student može upisati u toku studija; ponuditi određeni broj predmeta koji će biti uvodni i interdisciplinarni, među opštim predmetima za sve studente; razviti interdisciplinarne projekte učenja zalaganjem u zajednici; razviti program stipendija za učenje zalaganjem u zajednici; koristiti znanje i stručnost akademske zajednice kao pomoć u otkrivanju društvenih problema i potreba; poboljšati svest o važnosti međusobnog razumevanja i poštovanja univerziteta i društvene zajednice.

Značaj proučavanja učenja zalaganjem u zajednici, prema shvatanju Bringl i Hačer (Bringle & Hatcher, 2002) proizlazi iz činjenice je ono jedan od najboljih načina za izgradnju partnerstva između kampusa i zajednice. Konkretno, učenje zalaganjem u zajednici: (a) na teorijskom nivou aktuelizuje pitanje značaja proučavanja i uloge različitih univerzitetskih misija, njihovog odnosa, pitanje institucionalizacije treće misije univerziteta, (b) na praktičnom nivou podstiče saradnju studenata, nastavnika i predstavnika iz lokalne zajednice,

podstiče studente da budu aktivni učesnici u zajednici i doprinosi predstavljajući univerzitetu kao institucije koja je povezana sa društvom.

5.2.1. Odnos volonterizma i učenja zalaganjem u zajednici

U okviru predstavljanja učenja zalaganjem u zajednici značajno je isticanje jasne distinkcije između praktičnog rada u nastavi i volonterizma, iz razloga što model učenja zalaganjem u zajednici sadrži elemente oba, međutim oni nisu sinonimi. Zajednička publikacija volontera Ujedinjenih nacija (UNV) tvrdi da volontiranje i društveni aktivizam imaju mnogo sličnih kvaliteta, uključujući potencijal da se donesu promene, mehanizam za učešće, zajedničke vrednosti osnaživanja, socijalnu uključenost i ličnu transformaciju. Literatura o volonterizmu može da se grupiše u ponavljajuće teme uključujući demografska istraživanja, iskustvena istraživanja i istraživanja uticaja (Tansey, 2012). U okviru demografskih istraživanja meri se i kvantifikuje koliko studenata se uključuju kao volonteri. Takođe, nastoji se da se identifikuju trendovi u socioekonomskoj pozadini, etničkoj pripadnosti, polu, geografskom položaju i porodičnoj istoriji. Dodatno, demografska istraživanja često pokušavaju da predvide trendove učešća. Prema istraživanju (Acheson, Harvey, Kearney, and Williamson, 2004; prema, Tansey, 2012) postoji opasnost da kako društvo postane više atomizirano, fragmentisano i individualizovano, volonterizam bude u opadanju. U tom kontekstu pojedini savremeni problemi povezuju se i sa neoliberalnim uticajem na podsticanje individualizma, radije nego sa fokusom na zajedničko dobro, pri čemu se zajedničko dobro odnosi na društvo koje je sagrađeno na deljenim interesima i pozitivnim društvenim odnosima (Cuthill, 2012). Iskustvena istraživanja su usmerena na celokupnu volontersku praksu, dok pohađanje visokog obrazovanja nije uvek izričito navedeno. Početak je obeležen pravicima volontiranja kojima je prolazila mlada osoba, stavovima prema volontiranju, predrasudama, utiscima ili slike volontiranja i barijerama sa kojima se susreće u pokušaju volontiranja (Ellis, 2004; prema, Tansey, 2012). Istraživanja uticaja obuhvataju istraživanja koja polaze od postavki o zainteresovanim stranama, studentima, zajednicama i visokoškolskim uticajima.

U okviru istraživanja o visokoškolskim institucijama ističe se da se pojava inicijativa za volontiranje studenata podudara sa zabrinutošću zbog percipiranog pada nivoa društvenog kapitala i sve većim verovanjem da visoko obrazovanje može da ima ulogu podrške u civilnom društvu, u okviru proaktivnih mera studentskog volontiranja (Holdsworth & Quinn 2010; prema, Tansey, 2012). Kako navodi Šeraden (Sherradenu, 2000:13; prema, Tansey,

2012), prvi put u svetu postoji razumevanje da su civilno društvo i građanski angažman od presudnog značaja za demokratsko upravljanje i da možda živimo u vremenu kada je potrebna namenska izgradnja institucija. Za razliku od volonterizma koji je usmeren na zajednicu kao primaoca, praktični rad u nastavi koji je usmeren na studenta kao primaoca, učenje zalaganjem u zajednici podrazumeva recipročni saradnički odnos na relaciji student – zajednica (Ćulum i Ledić, 2010b). Sledeća značajna razlika podrazumeva činjenicu da je u volonterizmu primarna briga usmerena na zajednicu. Kod praktičnog rada naglasak je na profesionalnom razvoju studenta, dok se kod modela učenja zalaganjem u zajednici teži ravnoteži profesionalnog i ličnog razvoja studenata, kao i rešavanju problema i potreba zajednice (Ćulum i Ledić, 2010b). Kao što ističe Mikelić-Preradović (2009), za razliku od prakse koja je ustaljena na našim univerzitetima i koju studenti većinom odrađuju u tačno određenom broju uvek istih organizacija, u okviru učenja zalaganjem u zajednici društvena komponenta približava univerzitet društvenoj okolini, a studentima daje osećaj da čine nešto dobro i pozitivno, dok u isto vreme stiču i iskustva koja su od značaja za njihovu buduću karijeru i utiču na poboljšanje života cele društvene zajednice. Takođe, od značaja je isticanje razlike u organizaciji između prakse koja se odrađuje u okviru manjeg broja časova i modela učenja zalaganjem u zajednici, u okviru kojeg studenti provode i do trideset sati po semestru u radu na projektu koji im je zanimljiv, a koji je u isto vreme i koristan (Mikelić-Preradović, 2009).

Razgraničavanje modela učenja zalaganjem u zajednici u odnosu na volonterizam od posebnog je značaja kao posledica inicijativa nastalih u Americi 1990. godine, koje je američki kongres odobrio 1993. godine. Ovaj dokument bio je jak impuls raspravama o građanskoj odgovornosti mladih u Americi, kao i odgovornosti obrazovnih institucija prema zajednici, koje su podsticale univerzitete da vrednuju službu zajednici. Samit o budućnosti Amerike (*The Summit on America's Future*) bio je način da se obrazovne ustanove uključe u programe koji služe zajednici, a uključuju i novčane naknade i stipendije u zamenu za volontiranje na projektima (Ćulum i Ledić, 2010b). Međutim, posledice “obaveznog volontiranja” koje je uvedeno kao uslov za mature i diplomu rezultiralo je kritikama usmerenim kako na oksimoron obaveznog volonterizma, isto tako i na kritike zbog nepostojanja veze između volenterskih aktivnosti i kurikuluma (Ćulum i Ledić, 2010b).

Poreklom iz latinskog jezika, termin *voluntas* u prevodu znači voljan ili sklon. Prema „Velikom rečniku stranih reči i izraza“ Klajna i Šipke (2012) volonter, od latinskog *voluntarius*, označava osobu koja dobrovoljno i besplatno, bez nadoknade radi neki posao. Prema Službenom glasniku Republike Srbije u okviru Zakona o volonterizmu:

Volontiranje jeste organizovano dobrovoljno pružanje usluge ili obavljanje aktivnosti od opšteg interesa, za opšte dobro ili za dobro drugog lica, bez isplate novčane naknade ili potraživanja druge imovinske koristi, osim ako ovim zakonom nije drukčije određeno. Takođe, kako se navodi u Službenom glasniku, kao prvo načelo volontiranja stoji načelo solidarnosti i promovisanja volonterizma, u kojem se ističe sledeće: Volontiranje se promovise kao aktivnost od interesa za Republiku Srbiju, odnosno od javnog interesa, kojom se doprinosi aktivnom uključivanju građana u društvene procese i razvoju humanijeg i ravnopravnijeg demokratskog društva jednakih mogućnosti, kao i poboljšanju kvaliteta života građana (Sl. Glasnik RS, 2010).

U skladu sa ovim zakonom, volonterizam može da se posmatra kao deo obrazovnog procesa na svim nivoima. Američki filantrop Robert Pejton (Robert Payton) smatra da je volonterstvo u savremenom društvu “korektiv za kulturu individualizma i sveopštu komercijalizaciju društva, te da se time kompenzuje individualistička filozofija” (Manić i dr., 2011: 24). U tom kontekstu, podsticanje i proučavanje volonterskih aktivnosti u okviru humanističkih nauka predstavlja jedan od načina borbe protiv tržišne komercijalne uloge na univerzitetima. Međutim, ni volonterske aktivnosti ne podrazumevaju isključivo altruističku aktivnost. Činjenica je da se ljudi uključuju u volonterske aktivnosti iz različitih razloga. U okviru odgovora na pitanje šta motiviše volontere na rad, Pološki-Vokić i drugi (2013) odgovore grupišu u okviru dvodimenzionalnih, trodimenzionalnih i višedimenzionalnih teorija. Dvodimenzionalne teorije motive za volonterizam dele u dve grupe, na egocentrične i altruistične. U tom kontekstu altruistični, odnosno intrinzični motivi, podrazumevaju želju za uvećanjem dobrobiti drugih, dok su egoistični, odnosno ekstrinzični motivisani pojedinci usmereni na poboljšanje lične dobrobiti (Pološki-Vokić i dr., 2013). Kao značajan podatak ističe se činjenica da obe dimenzije utiču na motivisanost za volontiranje, pri čemu su veće šanse za dugotrajniji volonterski angažman od strane pojedinaca koji su prvenstveno usmereni na druge (Craig-Lees, Harris i Lau, 2008; Penner, 2002; prema, Pološki-Vokić i dr., 2013).

Manić i drugi (2011) psihološki volontere dele u dve grupe: a) autonomno orijentisane, kojima su bitni uslovi, sloboda da sami odlučuju, da izbegnu dosadu i rutinu u okviru prilika za novim uzbuđenjima i rizicima i b) zavisino orijentisani volonteri, koji cene odnose sa vršnjacima i šanse za kolegijalnost, kao i mogućnosti za poslovne odnose, žele da poštuju tradiciju i dobro razvijene norme i procedure. U okviru trodimenzionalnih teorija motivi se dele u tri grupe i autori im pristupaju različito. Društvo koje je zasnovano na znanju sve više ističe značaj nematerijalnog kapitala. U okviru trodimenzionalne teorije i različitih motiva za volonterizam, (Wilson & Musick, 1997) izdavaju se motivi sticanja ljudskog kapitala. Kao

značajne stavke u okviru motiva za sticanje ljudskog kapitala, ističe se obrazovanje za koje se naglašava da je kapital u meri u kojoj volontiranje pruža priliku za vežbanje i / ili vežbanje znanja i veština koje inače ne bi mogle da se koriste (Clary & Snyder, 1991; prema, Wilson & Musick, 1997). Potvrđen je pozitivan uticaj obrazovanja na volontersko učešće (Smith, 1994; prema, Wilson & Musick, 1997). Prihodi se tretiraju kao pokazatelj ljudskog kapitala jer zajedno sa obrazovanjem označavaju dominantan status. Bogatiji ljudi više volontiraju, a bitan faktor je i zdravstveno stanje. Autori (Wilson & Musick, 1997) polaze od stava da je dobro zdravlje reusurs, dok loše zdravlje predstavlja ograničenje motivacije za volontiranjem. Uz motiv sticanja društvenog kapitala, kao osnovni indikator, navodi se i informalna društvena interakcija, koja ide u prilog ljudima koji imaju češće razgovore i interakciju sa prijateljima i poznicima. Kada su u pitanju motivi sticanja kulturnog kapitala, autori (Wilson & Musick, 1997) koriste i religioznost kao indikator za merenje kulturnog kapitala.

Begović (2006; prema, Pološki-Vokić i dr., 2013) objašnjava sledeća tri nivoa motiva za volontiranje: a) motivi ličnog razvoja koji doprinose razvoju novih veština, otkrivanja i razvijanja sopstvenih potencijala; b) motivi za rešavanje konkretnih problema, u okviru lokalnih ili globalnih volonterskih akcija; c) motivi vezani za društveni razvoj (Pološki-Vokić i dr., 2013). Najpoznatija višedimenzionalna teorija je ona koju su 1998. godine postavili Klari i drugi (Clarry et al., 1998; prema, Pološki-Vokić i dr., 2013), a koja navodi šest funkcija volontiranja: a) vrednosti (pojedinaac volontira zbog ličnih vrednosti humanizma); b) razumevanje (drugih i sebe); c) lični razvoj (uticaj na samopoštovanje); d) karijera (sticanje iskustva, učenje novih veština); e) društveni odnosi (jačanje društvenih veza i upoznavanje novih ljudi); f) samozaštita (sredstvo za smanjivanje negativnih osećaja ili pruža beg od ličnih problema i usamljenosti) (Pološki-Vokić i dr., 2013). Iako se volonterske aktivnosti organizuju i podstiču prvenstveno od strane društvenih organizacija, značaj proučavanja volonterizma iz ugla pedagogije podrazumeva vaspitno-obrazovne faktore, posebno kada je reč o razvoju motivacije. U tom kontekstu Manić i drugi (2011) motivaciju za volonterski rad povezuju sa Maslovljevom teorijom samoaktuelizacije i ističu da:

... motivacija za volonterski rad proističe iz potreba za kontaktima sa drugim ljudima da bi se prevazišlo osećanje usamljenosti i pronašlo mesto u grupi. Volonteri zadovoljavaju potrebu za pripadanjem grupi sa čijim vrednostima i ciljevima volonter može potpuno da se poistoveti, potrebu za ličnim identitetom, za samopoštovanjem i samoaktuelizacijom. Potreba volontera da svojim radom doprinesu dobrobiti pojedinca, ili društva, u celini nije urođena i ne postoji osnovna potreba (kao, na primer, potreba za hranom, grejanjem,

odećom), pa se takve potrebe moraju razvijati, podsticati i stvarati kroz obrazovanje i vaspitanje (Manić i dr., 2011: 26).

Takođe, značaj proučavanja volonterizma iz ugla pedagogije dovodi se u vezu sa eliminacijom individualizma, koja je ključna ideja u revolucionarnom obrazovanju. U tom kontekstu, Meklaren (McLaren, 2013) se poziva na Če Gevaru koji je verovao u produktivan rad i objedinjavanje fizičkih i mentalnih zadataka kao ključnih elemenata za razumevanje svakodnevnih problema naroda. Volonterski rad je smatrao jednako važnim za razbijanje elitističkog pogleda na svet među profesionalcima i intelektualcima, jer ih uči kako je stvoren višak koji je omogućio kulturnu aktivnost. U kontekstu proučavanja razvoja modela učenja zalaganjem u zajednici značajno je isticanje činjenice da za razliku od volonterske aktivnosti, koju organizuju i podstiču društvene organizacije, učenje zalaganjem u zajednici organizuju nastavnici u saradnji sa studentima, što znači da projekat pripada studentima, a ne društvenoj zajednici, iako društvena potreba predstavlja glavne odrednice projekta (Mikelić-Preradović, 2009: 10). Dakle, studentska praksa, volonterske aktivnosti i model učenja zalaganjem u zajednici, iako imaju brojne zajedničke elemente, nisu sinonimi i značajno je isticanje razlika u osnovnim ciljevima svake od ovih aktivnosti iskustvenog učenja (Ćulum i Ledić, 2010b).

5.2.2. Teorijske osnove modela učenja zalaganjem u zajednici

Teorijske osnove modela učenja zalaganjem u zajednici najvećim delom se izvode iz kognitivne psihologije i društvene teorije (Cone & Harris, 1996). Kada je reč o pedagogiji, model učenja zalaganjem u zajednici u literaturi (Deans, 1999) se najviše povezuje sa radovima dvojice istaknutih pedagoga. Primarno, kao osnivača brojni autori (Giles & Eyler, 1994; Jacoby, 1996; Kezar & Rhoads, 2001; Saltmarsh, 1994) navode Džona Djujija oslanjajući se na njegovu pragmatičku filozofiju. Drugi istaknuti autor je Paulo Freire kojeg Stanli Arnovič (Aronowitz, 1993; prema, Deans, 1999) naziva i „latinskim Džonom Djuijem“. Freireova pedagogija, definisana od strane Meklarena (McLaren, 2013), više je pedagogija „postavljanja problema“, nego pedagogija „davanja rešenja“. Međutim, uz ova dva najistaknutija pristupa, model učenja zalaganjem u zajednicu dovodi se u vezu i sa Kolbovim (1984) iskustvenim učenjem (Bringle & Hatcher, 1995), kao i inicijativama za novu paradigmu održivosti i zajedničkog stvaranja znanja i uloge univerzitetskog obrazovanja u tom procesu. U okviru zasnivanja teorijskog okvira modela učenja zalaganjem u zajednici, pojedini autori (Cone & Harris, 1996; Ćulum i Ledić, 2010b) polaze od onih koje uče i

pozivaju se na Luisov (David Lewis) model znanja kao ukrštanja teorije i iskustva. Takođe, prilikom konceptualizacije teorijskih ishodišta ovog modela iskustvenog učenja Ćulum i Ledić (2010b) navode i socijalni konstruktivizam, pri čemu se pozivaju na konstruktivističko isticanje značaja prethodnog znanja onih koji uče u procesu učenja, kao i činjenice da saradnja s drugima doprinosi sticanju novih znanja. Takođe, iste autorke (Ćulum i Ledić, 2010b) ukazuju na značaj različitih konstruktivističkih pristupa, u okviru kojih različiti autori ukazuju na ovu povezanost. Lebow (Lebow, 1993) opisuje konstruktiviste kao one koji teže rešavanju stvarnih problema.

Dodatno, teorijske osnove učenja zalaganjem u zajednici moguće je pronaći u savremenim zahtevima u okviru promene paradigme sa usmerenosti na nastavnika na usmerenost na studente. Takođe, ističe se kako rezultati ocenjivanja treba da podstaknu nastavnike u pravcu stvaranja integrativnog iskustva, omogućavanja direktnog iskustva u istraživanju i autentičnih strategija ocenjivanja (Halonen et al., 2013). U tom kontekstu učenje zalaganjem u zajednici je identifikovano i kao pedagogija visokog uticaja (Kuh, 2008; prema, Bringle & Clayton, 2012), iz razloga što pomaže studentima da postignu bolje razumevanje putem: (Marchese, 1997; prema, Bringle & Clayton, 2012): a) aktivnog učenja; b) redovne povratne informacije od strane fakulteta, koordinatora, drugih studenata, članova zajednice i slično; c) saradnje sa drugima; d) kognitivnog šegrtovanja u okviru mentorskih odnosa, u kojima studenti diskutuju i uče generalizacije principa transfera znanja između teorije i prakse; e) praktične primene u kojoj su studenti uključeni u zadatke koji imaju stvarne posledice.

U cilju predstavljanja osnovnih sličnosti i razlika u pristupima, kao i implikacijama za model učenja zalaganjem u zajednici, predstavljene su osnovne sličnosti i razlike između progresivističkih i kritičkih teorija vaspitanja u odnosu na tradicionalne kulturno-transmisionne teorije. Iako dominantne teorije vaspitanja mogu da se predstave detaljnije, pažnja se usmerava isključivo na teorije čije implikacije se dovode u direktnu vezu sa modelom učenja zalaganjem u zajednici. Obrazovni tradicionalisti smatraju da je znanje samo sebi svrha i akademsku zajednicu posmatraju iz ugla tradicionalne uloge univerziteta u kojem se oslonac obrazovanja nalazi u većitim istinama i vrednostima (Milutinović, 2008). U okviru kulturno-transmisionnih teorija vaspitanja, koje imaju korene u klasičnoj akademskoj tradiciji, primarni fokus je na kultivisanju intelekta pojedinca, dok obrazovni progresivisti znanje posmatraju u kontekstu njegovih stalnih promena, primenjivosti, kao i u cilju rešavanja problema u zajednici. U tom okviru, Djuj (Dewey, 1970) ističe kako je znanje u suštini humanističko, primarno jer oslobađa ljudsku inteligenciju i razvija saosećanja među ljudima, a ne zbog

govora o onom što je čovek postigao u prošlosti Svako gradivo koje postiže ovaj cilj u suštini je humano, a ono koje ovaj cilj ne postiže nema čak ni vaspitnu vrednost (Dewey, 1970).

Vrednost nasleđa Djui vidi u tome što se ono koristi da uveća značenje stvari sa kojima se dolazi u dodir u sadašnjosti. U okviru isticanja razlika između tradicionalnog u odnosu na progresivno obrazovanje Djui (1997) naglašava kako je tradicionalno obrazovanje velikim delom kulturni produkt društva koji pretpostavlja da će budućnost biti kao prošlost, a paradoksalno u savremenom društvu promena je pravilo, a ne izuzetak. Kada je reč o znanju, Djui ističe da stari pristup obrazovanju nameće znanje, metode i pravila ponašanja zrele osobe prema mladima, dok zasnivanje obrazovanja na ličnom iskustvu podrazumeva više prisnih kontakata koji su vođeni od strane drugih, ali koji ne smeju da naruše princip učenja putem iskustva. Znanje prošlosti se ne odbacuje u potpunosti, odbacuje se kao cilj, ali se ističe kao sredstvo koje može da posluži kao način da se otkrije veza koja postoji između iskustava između postignuća prošlosti i pitanja koja se odnose na sadašnjost. Djui (1997) naglašava potrebu za iskustvenom teorijom iz razloga što smatra da iako svako istinsko znanje dolazi iz iskustva, nisu sva iskustva stvarno ili jednako obrazovna. Kriterijum iskustva sačinjen je od dva principa: (a) iskustveni kontinuum koji podrazumeva da svako iskustvo uzima po nešto od prethodnih iskustava i modifikuje na neki način kvalitet predstojećih iskustava. Kritika koja se upućuje tradicionalnom obrazovanju jeste da ne zahteva od nastavnika upoznavanje sa uslovima lokalne zajednice, istorijskog, ekonomskog i profesionalnog života zajednice i da ih koristi kao obrazovne izvore. Ova kritika je od posebnog značaja za učenje zalaganjem u zajednici; (b) princip interakcije dodeljuje jednaka prava za oba faktora u iskustvu i objektivne i unutrašnje. Problem tradicionalnog obrazovanja Djui vidi u tome što ne obraća dovoljno pažnju na unutrašnje faktore koji utiču na vrstu iskustva, ne razmatra dovoljno moć i svrhu onih koji uče.

Društvena kontrola kojoj Djui takođe pridaje značaj podrazumeva da obrazovni proces treba da uvodi mlade u društvenu organizaciju u kojoj pojedinci imaju priliku da doprinose nečemu, da su aktivnosti participativne, svi učestvuju i zaduženi su i za kontrolu (Dewey, 1997). Dodatno, Djui ističe da velik deo društvene kontrole ne ograničava restrikciju lične slobode. U okviru isticanja značaja prirode slobode, Djui ukazuje na značaj slobodne inteligencije odnosno slobode posmatranja i procene koje imaju unutrašnju vrednost. Isti autor naglašava kako je najveća greška kada je reč o slobodi njeno identifikovanje sa slobodom kretanja, odnosno isključivo sa spoljašnjom ili fizičkom stranom aktivnosti. Sledeći značajan aspekt u procesu sticanja iskustva uključuje progresivnu organizaciju predmeta koja podrazumeva činjenicu da je pronalaženje materijala za učenje unutar iskustva prvi korak jer

se u okviru novog obrazovanja ne pridaje značaj isključivo činjenicama i istinama koje su van iskustva onih koji uče i koji imaju problem otkrivanja načina i sredstava da ih povežu sa iskustvom (Dewey, 1997). Početak instrukcije treba da bude povezan sa iskustvom koje oni koje uče imaju. Nastavnici u progresivnom obrazovanju imaju veću ulogu da gledaju unapred dok je u tradicionalnom obrazovanju predmet odabran na osnovu procene odraslih koji su materijale odabrali na osnovu toga šta će biti korisno za mlade jednog dana materijal je smešten van trenutnih životnih iskusustava onih koji uče. Doprinosi prošlosti su samo sredstva za razumevanje sadašnjosti. Konačno, iskustvo podrazumeva i sredstvo i cilj obrazovanja. Obrazovanje u cilju postizanja cilja za oboje i pojedinca koji uči, kao i društva mora da bude zasnovano na iskustvu koje je uvek aktuelno životno iskustvo nekog pojedinca (Dewey, 1997).

U tom kontekstu, menja se i odnos obrazovanja i društva. Činjenica je da se u okviru progresivističkih teorija vaspitanja znanje posmatra kao instrument društvenih promena, što utiče i na sadržaje obrazovanja u kojima se značaj pridaje i socijalnim problemima. U tom okviru, ne samo da se menja položaj nastavnika i studenta, već i nastavne metode. Učenje putem iskustva, otkrivanja i rešavanja problema, kao osnovna metoda progresivističkih teorija, upravo se oslanjaju na Djuijev eksperimentalizam koji je u osnovi teorija učenja zalaganjem u zajednici. Djuj (1970) naglašava da društvo, ne samo da se održava prenošenjem iskustava i opštenjem među ljudima, već se njegovo postojanje ostvaruje u samom procesu prenošenja iskustava i međusobnog opštenja. Djuijev (John Dewey) eksperimentalizam, sa naglaskom na principe iskustva, ispitivanje i refleksiju, predstavlja ključne elemente teorije saznanja i učenja zalaganjem u zajednici, kako se odvija učenje, šta je učenje, veza učenja i akcije. U tom kontekstu Kone i Haris (Cone & Harris, 1996) naglašavaju da istinska pedagogija učenja zalaganjem u zajednici zahteva pažljivo promišljanje o tome kako ljudi uče iskustveno i potrebno je temeljno pažnju posvetiti metodama koje nastavnici koriste kako bi oblikovali strukturu i kvalitet iskustava studenata. Finalni elemenat Djuijevih ideja o učenju i znanju, koje Džajls i Ajler (Giles & Eyler, 1994) smatraju relevantnim za to kako se učenje dešava u okvirima učenja zalaganjem u zajednici, jeste njegova ideja refleksivnog mišljenja, pri čemu se termin refleksivnog mišljenja koristi u konotaciji seta aktivnosti povezanih sa refleksijom. Ono što je ključno za Djuija jeste da su mišljenje i akcija povezani. Da bi se odgovorilo na pitanje kako je iskustvo obrazovno, odgovor se nalazi u Djuijevoj (Dewey, 1933; prema, Giles & Eyler, 1994) primeni filozofije učenja i znanja u formi upotrebe projekata kao središta za proizvodnju učenja iz iskustva u okviru kojeg su značajna četiri kriterijuma za projekat koji ima obrazovnu dimenziju: a) mora

da *generiše interes*, b) mora biti *intrinzično značajan*, c) mora da *prikaže probleme* koji bude novu znatiželju i kreiraju potrebu za informacijom, d) mora da *pokriva vremenski raspon* i da bude u mogućnosti da neguje razvoj vremenom. Primene ovih kriterijuma uključuju povezivanje principa kontinuiteta i interakcije, procesa problematizacije i istraživanja i faze refleksivnog razmišljanja. Ovi kriterijumi su verovatno najjasniji primer primene Djuijeve teorije na učenje zalaganjem u zajednici (Giles & Eyler, 1994).

Drugi deo koji se odnosi na rad Djuija, a značajan je za proučavanje modela učenja zalaganjem u zajednici podrazumeva vezu zajednice i demokratije. U tom kontekstu značajno je da se naglasi razumevanje zajednice kao osnovnog koncepta njegove socijalne filozofije, što preneseno na model učenja zalaganjem u zajednici upravo pokazuje osnove ovog modela i vezu iskustva koje se stiče u zajednici. Škola i društvo su povezani kroz zajednicu, oba u minijaturi. Građani i zajednica su lokus za praksu demokratije. Djuijeva fundamentalna kritika obrazovanja je da ne vodi humanijem i moralnijem društvu. Djui je nameravao da ujedini ili barem što više približi filozofiju, psihologiju i pedagogiju, jer se zalagao za multidisciplinarni pristup ljudskim delatnostima (Zorić, 2010). Osnovu Djuijeve filozofije, kako ističe Zorić, predstavlja instrumentalizam koji se zasniva na stavu da se ideje i teorije proveravaju u radu sa željenim posledicama u praksi, pa zbog toga imaju instrumentalnu vrednost. Iskustvu je pridavao društveni karakter, dok je eksperimentisanje posmatrao ne samo kao metod u naučnom istraživanju, već i kao način ljudske angažovanosti u odnosu na svet koji nas okružuje.

Djui (Dewey, 1970) vaspitanje definiše kao rekonstrukciju i reorganizaciju iskustva, koje uvećava značaj iskustva i sposobnost upravljanja tokom daljeg iskustva. Porast u značenju odgovara većem zapažanju povezanosti i kontinuiteta delatnosti. Delatnost koja počinje u impulsivnom obliku i nema cilj u procesu vaspitanja i obrazovanja treba da rađa svest o nekim vezama koje ranije nisu bile zapažene. Sledeća značajna implikacija vaspitnog iskustva je uvećana moć daljeg usmeravanja ili kontrole. Razumevanje i predviđanje događaja biva povećano, kao i priprema da se obezbede poželjne, a izbegnu nepoželjne posledice. Stoga, istinsko vaspitno iskustvo u suprotnosti je sa rutinskom delatnošću. Iako rutinska radnja uvećava umešnost za posebnu radnju, ona ne vodi novim opažanjima značenja i veza, stoga ona više ograničava nego što proširuje horizont značenja. Ova implikacija posebno je značajna u periodu kada se okolina menja, što dovodi i do potrebe za menjanjem rada. Stoga jednoobrazni način rada biva koban u nekom kritičnom trenutku (Dewey, 1970). Još jedna značajna implikacija Djuijevih shvatanja koja može da se dovede u vezu sa učenjem

zalaganjem u zajednici podrazumeva Djuijevo zalaganje za jedinstvo gradiva i metoda. Pri tome:

... metod određuje kao utvrđivanje načina na koji se najuspešnije i najplodonosnije razvija gradivo nekog iskustva. On se izvodi iz posmatranja toka iskustva gde ne postoji svesno razlikovanje ličnog stava i načina od materijala koji se obrađuje. Pretpostavka da je metod nešto odvojeno povezana je sa shvatanjem o izdvojenosti duha i našeg *ja* od sveta stvari. Kad se metodi usklade sa individualnim osobinama, uočavaju se crte normalnog razvoja koji vodi od iskustva do njegovog korišćenja, s jedne strane, zbog nagomilanog znanja dobijenog iz ranijeg iskustva, i, s druge strane, zbog opštih podudarnosti s kojima se radi (Dewey, 1970: 127).

Sve prethodno navedeno daje dobre osnove da se učenje zalaganjem u zajednici dovede u vezu sa Djuijevim obrazovnim progresivizmom i rezultira brojnim pedagoškim aspektima kako u radu nastavnika, tako i kada je reč o odnosu nastavnika i studenta, kao i njihovom zajedničkom odnosu prema zajednici. Djuj (1970: 98) ističe kako se škola ne može osloboditi ideala koje su nametnuli raniji društveni uslovi. Slično, i kada je reč o visokom obrazovanju ova konstatacija dobija primenu. Ali, ono što Djuj ističe jeste činjenica da bi obrazovanje trebalo da doprinese popravljaju ovih uslova emotivnim i emocionalnim sklonostima koje oblikuje. Ljudi čiji su interesi prošireni, a inteligencija obrazovana u dodiru sa stvarima i činjenicama u aktivnim radnjama koje imaju svrhu, najverovatnije će biti oni koji će izbeći nužnost da biraju između akademskog i apstraktnog znanja s jedne, i isključive „praktične“ delatnosti s druge strane. U cilju popravljanja društvenih odnosa, Djuj predlaže organizovanje vaspitanja na način da se prilikom obavljanja određenih radnji iskoriste aktivne težnje, a da se pritom vodi računa o tome da taj rad zahteva posmatranje, usvajanje znanja i upotrebu konstruktivne uobrazilje. Dodatno, Djuj ističe manjkavosti pristupa u kojem vežbe tipa drila isključivo teže obezbeđivanju uspešnosti u spoljašnjim radnjama, bez upotrebe inteligencije. Na taj način prikupljanje znanja, za koje se pretpostavlja da je samo sebi cilj, znači da vaspitanje prihvata sadašnje društvene uslove kao konačne i time preuzima na sebe odgovornost za njihovo održavanje (Dewey, 1970).

Ideje koje su u većoj meri usmerene na transformaciju i revolucionarnu promenu nalaze se u osnovama kritičkih teorija vaspitanja. U tom kontekstu, značajno je isticanje razlika i između kulturno-transmisionih i kritičkih teorija vaspitanja. Kritička pedagogija određuje se kao način promišljanja, preispitivanja transformacije odnosa između poučavanja, proizvodnje znanja institucionalne strukture škole i društvenih i materijalnih odnosa šire zajednice, društva i nacionalne države, a razvili su je progresivni obrazovni radnici i

istraživači, kao pokušaj eliminisanja nejednakosti koje su zasnovane na društvenoj klasi (McLaren, 2000).

McLaren (McLaren, 2013) potrebu za kritičkom pedagogijom ističe iz razloga što se demokratija pretvara u grotesknu negaciju sopstvenih principa, u okviru kojih su ljudska bića potčinjena i postala su instrument rada, saučesnici akumulacije i potrošnje kapitala koji njima gospodari. Kritička pedagogija, prema shvatanju Žirua (Giroux, 2016), osvetljava problem odnosa između znanja, autoriteta i moći. Na primer, postavlja pitanja u vezi sa tim ko ima kontrolu nad uslovima za proizvodnju znanja. Da li je proizvodnja znanja i nastavnih planova u rukama nastavnika, kompanija za udžbenike, korporativnih interesa ili drugih sila? Centralno za svaku održivu predstavu o tome šta pedagogiju čini kritičnom, delom je i ono priznanje da je pedagogija uvek namerni pokušaj nastavnika da utiču na to kako i koja znanja i subjektiviteti su proizvedeni unutar određenih grupa društvenih odnosa, čime se skreće pažnja na načine na koje se znanje, moć, želja i iskustvo proizvode pod specifičnim osnovnim uslovima učenja. Time se odbacuje ideja da je poučavanje samo metod ili je uklonjeno od vrednosti, normi i moći (Giroux, 2016).

Ideje Brazilskog autora Paula Freirea oblikovane su kontekstom zemalja trećeg sveta. Njegov pristup oblikovan je knjigom „Pedagogija obespravljenih“, koja je imala veliki uticaj na isticanje značaja razvoja kritičke svesnosti. Freire se suprotstavlja obrazovanju za prilagođavanje u okviru koncepcije obrazovanja za oslobođenje. Kako ističe Milutinović (2008), to je obrazovanje koje postavlja probleme i usmerava onog koji uči ka njihovim rešenjima, a za cilj ima osveščivanje pojedinaca koji su sposobni da kritički reflektuju socijalnu realnost i da identifikuju uslove koji ometaju njihovo lično samoispunjenje. Dakle, obrazovanje za oslobođenje karakteriše akcija za transformaciju stvarnosti. S obzirom da je suština pedagogije u aktu kognicije, a ne u prenošenju informacija, smisao poučavanja nije sakupljanje ili prenošenje znanja.

U tom kontekstu Freire (prema, McLaren, 2013) naglašava kako nada u to da će poučavanje sadržaja samog po sebi u budućnosti dovesti do suštinskog poimanja stvarnosti istinski znači zauzimanje kontrolisanog, a ne kritičkog stava jer istinsko učenje ne podrazumeva pamćenje informacija, već se javlja u okviru zajedničke angažovanosti nastavnika i onih koji uče u otvorenom dijalogu, u kojem se kreira znanje kritičkim promišljanjem ličnih iskustava (prema, McLaren, 2013). Dakle, i “nastavnici i učenici se javljaju kao subjekti otkrivanja realnosti i kokreiranja znanja” (Milutinović, 2008: 154). Upravo ovaj stepen omogućava učešće i angažovanje u društvu, tj. transformaciju stvarnosti koja se povezuje s modelom učenja zalaganjem u zajednici. U okviru sprovođenja

obrazovanja za oslobađanje, Freire (2002) veliki značaj pridaje pojmu konscijentizacije (*conscientizacao*) koji se odnosi na učenje razumevanja društvenih, političkih i ekonomskih suprotnosti, te na delovanje protiv ugnjetavačkih elemenata stvarnosti. Osvešćivanje ugrožava *status quo*.

Analizom nivoa svesti Freire ukazuje na sledeće nivoe (Freire, 2002): a) prvi nivo naziva neprelazna svest (*intransitive consciousness*) i za čoveka na ovom nivou svesti koristi poređenje sa životinjom koja je prilagođena životnom okruženju i koja je „zaronjena“ u stvarnosti; slično i čovek na ovom nivou je usmeren na trenutno i brine isključivo za osnovne životne potrebe; b) drugi nivo podrazumeva poluneprelaznu svest (*semi-intransitive consciousness*) i ovaj nivo svesti poredi sa „kulturom ćutanja“ za koju Freire ističe da preovladava u zemljama trećeg sveta; na ovom nivou svesnosti čovek društveno-kulturni realitet shvata kao zadatak, sudbinski i nepromenjiv, što rezultira sumnjom u promenljivost stanja; čovek na tom nivou veruje da ne može da utiče na trenutnu situaciju i nije svestan da su uverenja s kojima živi pounutrene nametnute vrednosti; na tom nivou svesti čoveku nedostaje „strukturalna percepcija svesti“, pa na ovom nivou ne vidi svet u celini; c) naivna ili poluprelazna svest (*naive semi-transitive consciousness*) podrazumeva nivo svesti koji vodi ka buđenju i prati ga osećaj da se stvari ne dešavaju uvek van čovekove kontrole; d) četvrti i najviši nivo podrazumeva kritičku svesnost (*critical consciousness*) koja se postiže u procesu osvešćivanja.

Na aktuelnost pitanja humanizacije Freire (2002) ukazuje, između ostalog, i u okviru osuđivanja potrošačke civilizacije, tražeći promene na univerzitetima u okviru kojih mladi imaju aktivnu ulogu. Meklaren (McLaren, 2013) izdvaja iz Freireovog rada šest principa učenja, sa namerom da ponudi obrazovnim radnicima odrednice za razvoj pedagoških praksi u skladu sa freireanskom pedagogijom. Kao razlog za naglašavanje freiranske pedagogije, u okviru kritičke pedagogije Meklaren naglašava činjenicu da nisu sve pedagogije koje sebe nazivaju kritičkim i nužno freiranske, već se moraju oceniti u odnosu na kontekstualnu specifičnost njihove filozofije, njihovog praksisa i etosa, njihovog kritičkog odziva u odnosu na stvaranje pravednijeg i humanijeg društvenog poretka.

Iako su progresivističke i kritičke teorije podjednako kritički usmerene prema kulturno-transmisionim teorijama, primetan je značajno radikalniji pristup u okviru kritičkih teorija u odnosu na progresivističke, zbog čega se ovim teorijama pristupa odvojeno. Razlike u pristupima unutar progresivističkih i kritičkih teorija omogućavaju sveobuhvatniji pristup modelu učenja zalaganjem u zajednici, kao i boljem razumevanju osnovnih sličnosti i razlika između Djujijevog pragmatizma i Freireove oslobađajuće pedagogije. Dins (Deans, 1999)

predstavlja ove razlike u okviru dva različita predmeta: *Pisanje za zajednicu* (Djuijev pragmatizam) i odnosu na *Pisanje o zajednici* (Freireov kritički pristup). Po uzoru na Djuijev pragmatizam, pisanje za ciljnu grupu van akademske zajednice podrazumeva pristup iskustvenog učenja koje obrazovni proces čini aktivnijim, sa trenutnim značenjem koje je povezano sa vanškolskim iskustvom. Ovakvim pristupom dobija se osećaj realnosti, pojedinac pomaže zajednici. Saradnja studenata koji se nalaze u iskustvenim situacijama zahteva suočavanje sa nesigurnošću, ali je vođena jasnom društvenom svrhom. Osnovne karakteristike ovog pristupa podrazumevaju povezivanje obrazovanja sa radnim mestom, dizajnom kooperativnih projekata, kao i aktivnim učešćem u građanskim organizacijama (Deans, 1999). Freireov kritički pristup u modelu učenja zalaganjem u zajednici podrazumeva pisanje o zajednici. Nakon projekta akcenat je na ličnoj refleksiji, kulturnoj kritici, što zavisi od nastavnika. U ovom slučaju istaknuto je pomeranje od funkcionalne pismenosti (sa isticanjem gramatike i njenom upotrebom) prema kritičkoj pismenosti (isticanje kritike dominantne prakse). Kritička pismenost pomaže da se razumeju društvene sile-klasa, pol, rasa, ideologija, koje oblikuju kulturu i živote pojedinaca. Osnovne karakteristike ovako koncipiranog projekta uključuju analizu sile moći i opresije, prisustvovanje kulturnoj raspoloživosti onih koji uče, razvoju intelektualnih navika, kao i razvijanju intelektualnih navika radikalne kritičke svesnosti (Deans, 1999).

U okviru učenja zalaganjem u zajednici relevantna je upotreba Freireove metode osveščivanja primenom metode dijaloga koji pretpostavlja interdisciplinarni rad tokom istraživanja zajedničkih tema (Freire, 2002). Inicijalna radnja procesa spoznavanja jeste kodifikacija u okviru koje polaznik treba da bude u stanju da pozicionira sebe i druge. Dekodifikacija podrazumeva „čitanje“ međusobnih veza između kategorije od kojih je kodifikacija sastavljena i uključuje raščlanjivanja kodifikacije na njene sastavne elemente čiji je cilj stvaranje problemske situacije odnosno stepena kritičke analize i razumevanja kodirane situacije (Freire, 2002). Ovaj pristup povezuje se sa kritičkom pedagogijom na koju poziva Meklaren (McLaren, 2013), i ona treba da bude više performativna, a manje informativna; manje pedagogija uperena prema ispitivanju već pripremljenog nastavnog programa, a više pedagogija proživljena na ličnom iskustvu. U tom kontekstu, značajno je da se istakne da znanje nije samo misaona, već i čulna aktivnost. Takođe, učenicima treba omogućiti da rade u zajednicama u kojima su u kontaktu sa raznovrsnim stanovništvom u kontekstu lokalnog aktivizma. Značaj ovakve vrste aktivizma ističe se kako bi oni koji uče bili u prilici da stiču opipljivo i razumevanje prakse i da se poistovete sa njom na nivou svakodnevnog života, u

cilju sposobnosti da se odupru agresiji kapitala i neistinitog ideološki koristoljubivog izveštavanja koje služi zaštiti korporativnih interesa države (McLaren, 2013).

Međutim, bez obzira na razlike između Djuija i Freirea, koje prvenstveno proizlaze iz različitih ideoloških okvira, osnovna sličnost u radu obojice autora podrazumeva povezivanje kognitivnih i socijalnih faktora, kao i teorije i prakse (Deans, 1999), što predstavlja jednu od osnovnih pedagoških implikacija modela učenja zalaganjem u zajednici. U tom kontekstu Freire je zaobilazio „bankarske“ varijante u kojima se odvaja duh od tela, misao od delanja i društvena kritika od transformativnog praksisa (McLaren, 2013). Freire (2002: 57) ističe da uloga učitelja kao pripovedača navodi učenike na mehaničko pamćenje ispričanog sadržaja, pretvara učenike u „spremišta“, „posude“ koje je potrebno popuniti, a to je uloga nastavnika. Vrednost učitelja u okviru ovakvog pristupa procenjuje se na osnovu mogućnosti što većeg popunjavanja, a vrednost onih koji uče na osnovu što veće mogućnosti skladištenja, odnosno primanja i pohranjivanja informacija. Međutim, ono što se dešava na ovakav način jeste pojava da učenici postaju katalogizirani, osiromašeni i bez kreativnosti, preobražaja i znanja. A bez istraživanja i prakse, pojedinci ne mogu biti istinski ljudi (Freire, 2002).

Znanje se javlja jedino zahvaljujući invenciji i reinvinciji, nemirnom, nestrpljivom, neprekidnom i nadom ispunjenom propitivanju koje ljudska bića preduzimaju u svetu, sa svetom i jedni sa drugima. Bankarskom konceptu je implicitna pretpostavka o razdvajanju ljudskih bića i sveta. Osoba je samo u svetu, ne sa svetom ili s drugima. Ljudi su promatrači, ne stvaraoci. Iz tog ugla gledanja, čovek nije svesno biće, on uglavnom poseduje svest, prazan „um“ koji se pasivno otvara primanju stvarnosti iz spoljašnjeg sveta (Freire, 2002: 58).

Upravo u kontekstu borbe protiv bankarskog koncepta obrazovanja, projekti učenja zalaganjem u zajednici mogu da posluže kao primer metode postavljanja problema koja ne razdvaja aktivnost nastavnika i učenika. Ona nije sazajna s jedne, a pripovedačka s druge strane. Uvek je spoznajna. Takođe, značajna implikacija za model učenja zalaganjem u zajednici podrazumeva analitički pristup dijalogu kao ljudskom fenomenu, u kojem Freire (2002) posebnu pažnju posvećuje reči. Reč je, kako ističe, više od sredstva koje omogućava dijalog iz razloga što se unutar reči nalaze dve dimenzije koje su međusobno povezane i uslovljene, a to su razmišljanje i akcija. Način na koji su akcija i razmišljanje povezani i uslovljeni najbolje objašnjava Freire (2002) ukazujući na to da razmišljanje postaje dokono brbljanje i verbalizam ukoliko nije praćeno akcijom, a isto tako i akcija bez razmišljanja negira pravu praksu i onemogućuje dijalog (Freire, 2002). Dakle, u cilju stvaranja pravog dijaloga neohodna je sinergija mišljenja i akcije. Freire veruje da univerzitet ne može da bude prethodnik bilo koje

revolucije; nije u prirodi institucije. Ipak, uvek pun nade, zaključuje da koliko god da je mali postoji prostor, u praksi obrazovanja i on mora da se iskoristi (Deans, 1999). U tom „minimalnom prostoru“ nastanjuju se kritičke pedagogije i projekti učenja zalaganjem u zajednici, u Freireovom duhu. S obzirom na to da Freire sagledava potrebu da utemelji svo znanje u društvenom životu u ljudskoj istoriji, kulturi i odnosima moći, društvena akcija postaje pojedinčevo razumevanje svesnosti. Dakle, Freirov pristup je radikalnije usmeren u odnosu na Djuija. S druge strane, Dins (Deans, 1999) naglašava da se osnovne sličnosti obojice autora odnose na njihovo viđenje obrazovnog procesa kao povezivanja akcije i refleksije, teorije i prakse, pojedinca i društva, što konačno i dovodi do dijalektičkog odnosa na kognitivnom i socijalnom nivou.

Osnovne razlike u shvatanju prirode znanja između obrazovnih tradicionalista s jedne, i obrazovnih progresivista i predstavnika kritičkih teorija s druge strane, ukazuju na udaljavanje od shvatanja prirode znanja koja oslonac pronalazi u večitim istinama i vrednostima, smatrajući da su oni metanarativi koji učvršćuju postojeći status. Za razliku od teorija koje su usmerene na tradiciju, u okviru progresivističkih teorija realnost se posmatra u procesu stalnih promena. Upravo ovo shvatanje utiče na drugačiji odnos između društva i obrazovanja, pri čemu akcenat nije isključivo na prenosu kulturnog nasleđa, koliko na zadatku koji obrazovanje ima, a to je rekonstrukcija društva putem obrazovanja, u cilju stvaranja pravednijeg društva. Ove promene direktno utiču i na sadržaje obrazovanja koji su često pod uticajem društva, čak i lokalnog konteksta, čime se direktno menja i uloga nastavnika i studenata, kao i aktuelizacija nastavnih metoda koje manje disciplinuju um, a više su usmerene na aktivno učenje. Na taj način antičko isticanje superiornosti teorije u odnosu na praksu gubi na značaju, jer se znanje sve više stavlja u kontekst primenljivosti. Pored Djuijevih progresivističkih teorija, kao i Freireove kritičke pedagogije brojni autori (Bringle & Hatcher, 1995; Kolenko, Wheatley, & Colby, 1996) teorijske osnove za proučavanje modela učenja zalaganjem u zajednici i njegovu implementaciju u kurikulum pronalaze u Kolbovom modelu iskustvenog učenja.

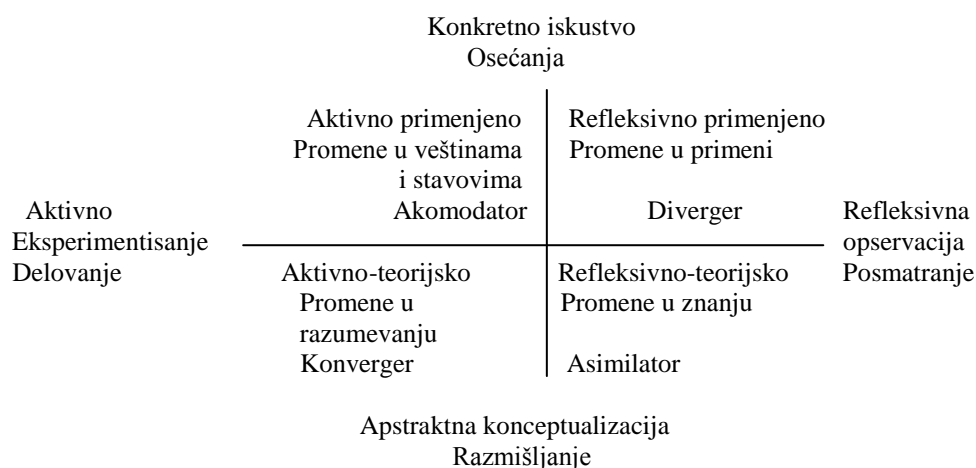
Kolb (Kolb, 1984) učenje definiše kao proces u kojem se znanje stvara sticanjem i transformacijom iskustva. Ova definicija ističe nekoliko kritičnih aspekata procesa učenja kojima se pristupa iz ugla iskustvene perspektive. Prvo, ističe se proces adaptacije i učenja kao suprotnog sadržaju i ishodima. Zatim, znanje je proces transformacije, koji se kontinuirano stvara i rekreira. Treće, učenje transformiše iskustvo kako u subjektivnim tako i objektivnim formama. Konačno, kako bi se razumelo učenje potrebno je razumeti prirodu znanja i obrnuto. Slično i Djuji (1970) suštinu procesa mišljenja povezuje sa vaspitnim

iskustvom, što podrazumeva da prvobitno postoji situacija iskustva, neprekidna delatnost koja budi zanimanje; da se unutar situacije razvija stvarni problem kao podsticaj mišljenja; postojanje činjeničnog znanja i da se vrše potrebna opažanja kako bi se rešio problem; zatim, postojanje svesnosti sugerisanih rešenja do kojih se dolazi odgovorno i postepeno na savestan način, i da postoje mogućnosti i prilike da pojedinac svoje ideje proveri primenjujući ih, kao i da rasvetli njihovo značenje i samostalno otkrije njihovu vrednost. U ovom kontekstu značajno je isticanje činjenice da se često primenjuje Inventar stilova učenja (*Learning Style Inventory*) koji ima više verzija, a verzija iz 2005 (The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1.) zasnovana je na Kolbovoj teoriji iskustvenog učenja u cilju pomoći pojedincima da identifikuju način na koji uče iz iskustva. Kolbov inventar stilova učenja razlikuje se od drugih iz razloga što se sastoji od obimne teorije učenja i razvoja koja se oslanja na rad istaknutih naučnika 20. veka koji su dali značajan doprinos iskustvenom učenju. Između ostalih to su: Džon Džui (John Dewey), Kurt Levin (Kurt Lewin), Žan Pijaže (Jean Piaget), Viljam Džejms (William James), Karl Jung (Carl Jung), Paolo Freire (Paulo Freire), Karl Rodžers (Carl Rogers) i drugih.

Kolbova teorija iskustvenog učenja zasnovana je na holističkom modelu procesa iskustvenog učenja i zasnovana je na osnovu šest fundamentalnih pretpostavki (Kolb & Kolb, 2005): (a) učenje je najbolje zamisliti kao proces, a ne u smislu ishoda što podrazumeva da je obrazovanje zamišljeno kao kontinuirana rekonstrukcija iskustva, a proces i cilj su jedno to isto (doprinos Džuijevog uticaja); (b) svako učenje predstavlja rekonstrukciju znanja i uključuje preispitivanje već naučenog. Učenje je najbolje fasilitirati procesom u okviru kojeg dolaze do izražaja uverenja i ideje studenata o nekoj temi kako bi bili u mogućnosti da ih testiraju i integrišu sa novim prerađenim idejama; (c) učenje zahteva rešavanje sukoba između dijalektički suprotstavljenih načina prilagođavanja svetu. Sukob, razlike i neslaganja su ono što pokreće proces učenja u kojem se pojedinac kreće napred i nazad između suprotstavljenih načina refleksije i akcije, osećanja i mišljenja; (d) učenje je holistički proces prilagođavanja svetu, nije samo rezultat saznanja već uključuje i integrisano funkcionisanje celokupne osobe – razmišljanje, osećanje, opažanje i ponašanje; (e) učenje je rezultat sinergijskih transakcija između osobe i okruženja.

Dodatno, razvojni model teorije iskustvenog učenja definiše različite faze (Kolb & Kolb, 2005): *faza akvizicije* od rođenja do adolescencije kada se razvijaju osnovne mogućnosti i kognitivne strukture; *faza specijalizacije* koja počinje formalnim obrazovanjem, periodom ranog rada, ličnih iskustava u period kada društvene, obrazovne i organizacione sile socijalizacije oblikuju razvoj stila učenja; kao i *fazu integracije* u kojoj u periodu srednje

karijere i kasnijeg života nedominantni modeli učenja postaju izraženi u radu i ličnom životu. Značaj Kolbovog modela iskustvenog učenja ogleda se i u značaju koji pridaje novom znanju, veštinama ili stavovima koji se stiču putem konfrontacije među četiri modela iskustvenog učenja (Kolb, 1984). U cilju postizanja efikasnosti, kako ističe Kolb (1984), oni koji uče, treba da imaju četiri vrste sposobnosti: konkretno iskustvo, refleksivno posmatranje, apstraktna konceptualizacija i aktivno eksperimentisanje. Odnosno, moraju da budu sposobni da se uključe u potpunosti, otvoreno i bez pristrasnosti u novim iskustvima (konkretno iskustvo). Oni moraju da budu u mogućnosti da reflektuju i posmatraju sopstvena iskustva iz mnogih perspektiva (reflektivna opservacija). Zatim, moraju da budu sposobni da stvaraju koncepte koji integrišu njihove opservacije u logički zasnovane teorije (apstraktna konceptualizacija), kao i da koriste te teorije kako bi donosili odluke i rešavali probleme (aktivno eksperimentisanje). Ideal je težak za postizanje. Kolb (1984) ističe dve primarne dimenzije procesa učenja sa njihovim suprotnim polovima (Slika 11): a) dimenzija percepcije određuje odakle se primaju informacije, konkretno iskustvo ili apstraktna konceptualizacija, kao i b) na osnovu procesiranja informacija (refleksivna opservacija i aktivno eksperimentisanje). U tom kontekstu, pojedinac se u procesu učenja pomera u različitim stepenima od učesnika do posmatrača, i od određenog učešća do opšte analitičke odvojenosti.



Slika 11. Konceptualni okvir stilova učenja (Kolb & Kolb, 2005)

Pored Kolbovog, predstavljene su pedagoške implikacije pojedinih stilova učenja na način na koji ih percipiraju i drugi autori koji se bave ovom tematikom (Bjekić, 2007; Blenker et al., 2006; Đigić, 2012; Kolb & Kolb, 2005). Na značaj interdisciplinarnog pristupa ukazuje i istraživanje teorije iskustvenog učenja i neuronaučnog istraživanja biologa (James Zull) koji

povezuje proces iskustvenog učenja sa načinom na koji funkcioniše mozak čime ukazuje na činjenicu da četverofazni hipotetički krug učenja proizlazi iz strukture mozga (Zull, 2002).

Osobe koje preferiraju divergentni stil mišljenja imaju dominantne sposobnosti učenja konkretnog iskustva i reflektivne opservacije što ih čini najboljima u sagledavanju konkretnih situacija iz mnogo različitih gledišta. Učinak je bolji u situacijama koje zahtevaju generiranje ideja, kao što je oluja mozova (*brainstorming*). Ljudi sa ovim stilom mišljenja imaju široka kulturna interesovanja i vole da prikupljaju informacije. Zainteresovani su za ljude, obično su maštoviti i emotivni, i imaju tendenciju da specijalizuju umetnost. U formalnim situacijama vole da rade u grupama, slušaju otvorenog uma različita gledišta i primaju personalizovane povratne informacije (Kolb & Kolb, 2005). Dodatno, kako ističe Bjekić (2007) divergera ili reflektivnog mislioca karakteriše sklonost ka posmatranju i opažanju detalja, sklonost ka zamišljanju, pretpostavljanju, imaginaciji. Ovaj tip upoznaje ciljeve učenja na početku, fleksibilan je u analizi sadržaja.

Refleksivni mislioci usmereni su na povezivanje znanja sa konkretnim iskustvom koje ne mora da bude praktično, karakteriše ih brzo dolaženje do novih ideja, velika fluentnost ideja, formiranje kriterijuma za vrednovanje i selekciju ideja, ali nemaju kapacitete da se izbore sa vremenskim pritiskom (Bjekić, 2007). Zadaci koje nastavnik zadaje kod ovog tipa učenja treba da zahtevaju stvaranje novih ideja, a favorizovano pitanje je „Šta će se dogoditi i zašto?“ (Bjekić, 2007). Dakle, osnovna uloga nastavnika je da deluje kao fasilitator (Kolb et al., 2014). Kreativnost u rešavanju problema je karakteristika koja izdvaja osobe koje preferiraju divergentni stil učenja u odnosu na druge stilove učenja (Olić, 2016).

Osobe koje preferiraju stil asimilatora imaju dominantne sposobnosti učenja apstraktne konceptualizacije i reflektivne opservacije pa su najbolji u razumevanju širokog spektra ideja koje stavljaju u sažete, logične oblike. Takođe, određuje ih manja fokusiranost na ljude, a više interesa za ideje i apstraktne koncepte. Generalno, za ljude sa ovim stilom važnije je da teorija ima logičku utemeljenost nego praktičnu vrednost. Za ovaj stil učenja od značaja je efikasnost u informacionim i naučnim karijerama. U formalnim situacijama učenja, ljudi sa ovim stilom preferiraju čitanja, predavanja, istraživanje analitičkih modela i da imaju dovoljno vremena da promisle (Kolb & Kolb, 2005). Činjenice prezentuju u organizovanoj i logičnoj formi pri čemu koriste induktivni pristup (Olić, 2016). Dodatno, Bjekić (2007) ističe kako je asimilator ili teoretičar usmeren na delove koje izdvaja iz celine i sposoban je da logičkim putem rešava problem pre nego praktično. Uz to, teoretičari imaju izraženu sklonost ka učenju putem otkrića i postavljanju pitanja, preferiraju analitičke zadatke u kojima traže teorijska objašnjenja. Preferirano pitanje za ovaj tip je „Šta znamo o tome?“ (Bjekić, 2007). Za

pojedince koji uče na ovaj način najadekvatniji je pristup nastavnika koji funkcioniše kao ekspert (Kolb et al., 2014).

Osobe sa konvergentnim stilom imaju dominantne sposobnosti učenja apstraktne konceptualizacije i aktivnog eksperimentisanja. Ljudi sa ovim stilom učenja su najbolji za pronalaženje praktične upotrebe za ideje i teorije jer imaju sposobnost da rešavaju probleme i da donose odluke koje su zasnovane na pronalaženju rešenja za pitanja ili probleme. Ovi pojedinci preferiraju tehničke zadatke i probleme, a ne socijalna i međuljudska pitanja. Ove veštine su važne za efikasnost u specijalističkim i tehničkim karijerama. U formalnim situacijama učenja, ljudi sa ovim stilom više vole da eksperimentišu sa novim idejama, simulacijama, laboratorijskim zadacima i praktičnim primenama (Kolb & Kolb, 2005). Konverger ili praktičar / pragmatičar usmeren je na dedukciju, eksperimentisanje i rešavanje praktičnih problema. Praktičnu primenu ideja zasniva na dedukciji, ne voli teorijske sisteme i modele. Preferirano pitanje za ovaj tip je „Kako to funkcioniše i šta možemo uraditi sa tim? (Bjekić, 2007). Nastavnik koji funkcioniše kao vodič, koji obezbeđuje vođenu praksu i daje povratne informacije o postupcima koji se uče, najefikasniji je za pojedince koji uče na ovaj način (Đigić, 2012). U cilju postizanja efikasnosti u radu sa pojedincima koji uče na ovaj način, poželjno je da nastavnici funkcionišu kao evaluatori (Kolb et al., 2014).

Osobe sa akomodirajućim stilom imaju dominantne sposobnosti aktivnog eksperimentisanja i konkretnog iskustva, kao i mogućnost da uče iz praktičnog iskustva, uživaju u izvršavanju planova i sopstvenom uključivanju u novim i izazovnim iskustvima. Njihova tendencija može da bude instinktivno delovanje, a ne a osnovu logične analize. Prilikom rešavanja problema oslanjaju se više na ljude za informacije nego na sopstvenu tehniku analize. Ovaj stil učenja značajan je za efikasnost koja je usmerena na akciju, i karijere kao što su marketing ili prodaja. U formalnim situacijama učenja, ljudi sa ovim stilom preferiraju da rade sa drugima kako bi izvršili zadatke, postavili ciljeve, obavili terenski rad i testirali različite pristupe dovršavanju projekata (Kolb & Kolb, 2005). Dodatno, kako ističe Bjekić (2007) akomodator ili aktivista preferira praktičnu aktivnost i aktivno praktično eksperimentisanje, spreman je da rizikuje i da da i netačan odgovor, da pokuša ponovo ne doživljavajući pogrešku kao neuspeh. Ovom tipu odgovara postavljanje zadataka povezanih sa praktičim iskustvom, a preferirano pitanje je „Šta najbolje možemo učiniti u ovoj situaciji?“ (Bjekić, 2007). Drugim rečima, poželjno je da nastavnici funkcionišu kao treneri (Kolb et al., 2014). Kolbov model se i dalje najčešće dovodi u vezu sa četiri dominantna stila učenja iako postoji i revidirana verzija koja definiše devet stilova učenja umesto četiri. Međutim, iako je teorijski utemeljena i verzija sa devet stilova učenja, zbog manje empirijske

potvrde, analitički se pristupa četverostepenoj podeli. Istraživanja (prema, Đigić, 2012: 82) zastupljenosti stilova učenja kod studenata različitih fakulteta i kod pripadnika različitih profesija pokazuju da su kod studenata tehničkih nauka dominantni stilovi asimilatora (apstraktno-refleksivni) i konvergera (apstraktno-aktivno učenje), dok su kod studenata pedagogije najizraženiji stilovi divergera (konkretno-refleksivno učenje) i akomodatora (konkretno-aktivno učenje). Takođe, postoje i nalazi koji govore o razlikama između polova koje ukazuju da ženama više odgovara uloga nastavnika koji deluje kao motivator ili vodič (najzastupljeniji divergeri i konvergeri), dok muškarcima (stil asimilatora najprisutniji) više odgovara nastavnik koji je u ulozi eksperta.

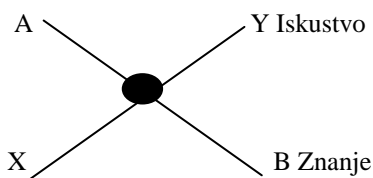
U skladu sa četiri stila učenja Kolb i Kolb (Kolb & Kolb, 2005) ukazuju na odnos između stilova učenja i četiri nivoa ponašanja - tip ličnosti, obrazovna specijalizacija, profesionalna karijera, trenutni posao i uloge, kao i adaptivne kompetencije koje su rezimirane prethodnim istraživanjima. Značajnu činjenicu predstavlja stav da ličnost ima mali, ali prožimajući uticaj u skoro svim situacijama, ali na drugim nivoima na stil učenja utiču i sve specifičniji zahtevi okruženja. Dodatno, Kolb i Kolb (Kolb & Kolb, 2009) ukazuju na značaj istraživanja odnosa između stila učenja i kulture unutar određenog konteksta boravka. Analize zemalja o individualnim kulturnim dimenzijama sugerišu da pojedinci teže da imaju reflektivne stilove učenja u zemljama koje su visoko kotirane kada je reč o izbegavanju neizvesnosti, kao i aktivne stilove učenja u zemljama koje su visoko kotirane u grupnom kolektivizmu. Apstraktne stilove učenja preferiraju pojedinci u zemljama koje karakteriše izbegavanje nesigurnosti, institucionalni kolektivizam i orijentacije prema učinku.

Omogućavanje učenja zalaganjem u zajednici iz ugla razvojne dimenzije iskustvenog učenja u okviru Kolbovog modela predlaže se kroz sledeća četiri modaliteta (Bringle & Hatcher, 1995): a) apstraktna konceptualizacija (predlažu kao početni nivo) - uključuje intelektualne prezentacije koje opisuju teorijske osnove kako da se dizajnira i implementira učenje zalaganjem u zajednici, i istraživanje koje podržava vrednost učenja zalaganjem u zajednici; b) aktivno eksperimentisanje - uključuje prevod ove informacije u konkretnu disciplinu, odnosno, određivanje mogućnosti primene ove pedagogije u posebnom nastavnom predmetu; c) konkretno iskustvo - dobijeno od strane onih nastavnika koji implementiraju model učenja zalaganjem u zajednici u svoj predmet; d) reflektivno posmatranje podrazumeva realizaciju nastavnikovog formalnog i neformalnog ocenjivanja i vrednovanje učenja zalaganjem u zajednici putem studentskih evaluacija, ocena uspeha studenata, povratne informacije od partnera, sprovođenja istraživanja o učenju zalaganjem u zajednici i diskusija sa kolegama. Kako se ciklus nastavlja, nastavnik na apstraktnom nivou procenjuje značenje

informacije (apstraktna konceptualizacija). Spektar prilagođavanja predmetu učenja zalaganjem u zajednici se razmatra (aktivno eksperimentisanje), revidirani predmet je ponuđen (konkretno iskustvo), a rezultati se ponovo procenjuju (refleksivno posmatranje) (Bringle & Hatcher, 1995). Značajne odrednice iskustvenog učenja u univerzitetskoj nastavi Kovačević (2012) sumira na sledeći način: veći značaj se pridaje procesu u odnosu na rezultat; pridaje se značaj prethodnim iskustvima; doprinosi se asimilaciji novog iskustva u postojeće koncepte, prilagođavanju postojećih koncepta novom iskustvu; društveno znanje predstavlja proces ličnog znanja.

Kao što postoje razlike u shvatanju modela učenja zalaganjem u zajednici, postoje i različite podele tipova aktivnosti. Preradović (2009) ističe kako se tipovi razlikuju s obzirom na zadatke, okolinu i nivo kontakta sa klijentima (Delve, Mintz, & Stewart, 1990; prema, Preradović, 2009) i navodi: *direktnu aktivnost* u okviru koje studenti deluju u saradnji s krajnjim korisnicima, u prostoru društvene organizacije ili u okolini koja korisnicima najviše odgovara; *posredna aktivnost* podrazumeva da studenti rade na projektu u društvenoj organizaciji, takođe za krajnje korisnike, ali nemaju nikakvog kontakta sa njima. Nešto detaljnija podela (Kaye, 2004) ističe četiri tipa aktivnosti unutar modela učenja zalaganjem u zajednici: a) direktno učenje zalaganjem u zajednici odnosi se na direktno pružanje uslužne delatnosti koja uključuje i primaoca; interakcije su lične, razvijaju se veštine rešavanja problema sekvencijalnim sledom od početka do kraja, da se vidi šira slika socijalne pravde; b) indirektno učenje zalaganjem u zajednici znači da oni koji pružaju uslužne delatnosti ne vide primaoca, ali njihove akcije utiču na zajednicu ili okruženje kao celinu; oni koji su uključeni uče o kooperaciji, radu u timu, preuzimanju različitih uloga, organizaciji, pa i ovladavaju specifičnim veštinama i znanjima povezanim sa akademskim sadržajem; c) osnovni cilj propagiranja je namera da se razvije svest o akciji od javnog interesa; to je centralni glas, njime se govori o problemu, posebno kada članovi određene populacije to ne mogu; aktivnosti uključuju pisanje pisama, sponzorisanje upoznavanja grada, izvođenje, javni govor; oni koji pružaju uslugu propagiraju, uče o upornosti i razumevanju pravila, sistemima i procesima, građanskom angažmanu i radu sa odraslima; d) istraživačko učenje zalaganjem u zajednici karakteriše činjenica da oni koji pružaju uslužne delatnosti pronalaze, sakupljaju i izveštavaju o informacijama od javnog interesa; kao primeri navode se sledeće aktivnosti: razvijaju se istraživanja, sprovode se studije i vrednovanje, eksperimenti i intervjui; na ovaj način se uči kako da se sakupe informacije i radi sistematski, što dovodi do poboljšanih veština organizacije, vrednovanja i procene.

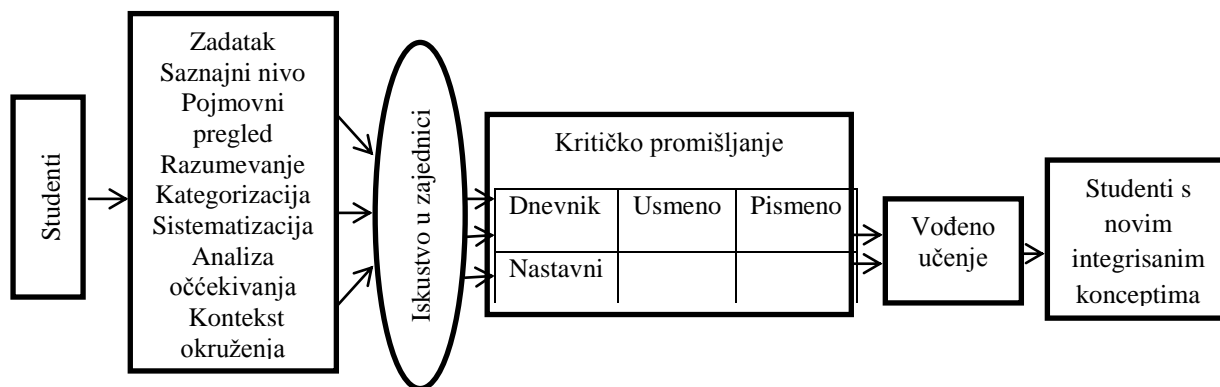
U okviru zasnivanja teorijskog okvira modela učenja zalaganjem u zajednici, pojedini autori (Cone & Harris, 1996; Ćulum i Ledić, 2010b) polaze i iz ugla onih koje uče i pozivaju se na Luisov (David Lewis) model znanja kao ukrštanja teorije i iskustva. Luis spominje dva nivoa (Slika 12) – jedan predstavlja intelekt i teorijske okvire (označene sa AB), a drugi lična promišljanja i iskustva studenata (označene sa XY).



Slika 12. Luisov model znanja (Ćulum i Ledić, 2010b)

U tom kontekstu, ističe se kako su institucije visokog obrazovanja tradicionalno primarno usmerene na spoljašnje proširenje intelektualnog nivoa. Praktično iskustvo u zajednici često je smešteno na spoljašnjem proširenju iskustvenog nivoa. Zadatak nastavnika u okviru učenja zalaganjem u zajednici jeste da pomere studente što je više moguće, tako da se ukrštaju linije znanja što je više moguće s obzirom na dato vreme i sredstva (Cone & Harris, 1996; Ćulum i Ledić, 2010b). Takođe, ono što autori ističu (Cone & Harris, 1996; Ćulum i Ledić, 2010b) jeste značaj pažljivog planiranja i još pažljivije instrukcije, kao i usmerenost na prirodu studentskih iskustava u zajednici. Ovde je značajno da se istakne kako uloga nastavnika nije samo da vodi ka većem intelektualnom razumevanju, već nastavnici imaju i ulogu vodiča u razvoju pažljivo artikuliranih vrednosti.

Kon i Haris (Cone & Harris, 1996) razvijaju model učenja zalaganjem u zajednici koji premošćava obično ekspanzivni jaz između teorije i prakse, model koji ima za cilj da obuhvati individualnu i psihološku prirodu i interpersonalni, društveno-kulturni kontekst u okviru šest faza (Slika 13) koje Ćulum i Ledić (2010b) prevode kao „model povratne vrednosti“ (engleski *A Lens Model for Service-Learning Educators*). Kon i Haris (Cone & Harris, 1996) naglašavaju da su koristili linearni model isključivo u cilju poboljšavanja nastavne prakse, kako bi nastavnicima pomogli da jasnije pristupe svojim ulogama u okviru sprovođenja modela učenja zalaganjem u zajednici, kada je reč o strukturi i posredovanju. Međutim, u praksi model ne podrazumeva linearni proces s obzirom na to da svaka faza procesa može da ima direktne efekte na studente i na način njihovog viđenja sveta.



Slika 13. Model povratne vrednosti (Ćulum i Ledić, 2010: 84)

Uloga nastavnika je da pomognu studentima da identifikuju problem, formulišu pitanja, kao i da pomognu studentima da sakupe informacije pre nego što počnu sa radom. Od posebnog značaja je i realizacija obuke koja prethodi sprovođenju modela, kako bi studenti imali svest o prirodi zadatka, ali i društvenom partneru i kulturi zajednice sa kojom saraduju. Ovde se posebno ističe značaj pažljivog pristupa u radu sa studentima, jer ono što nastavnici kažu studentima u značajnoj meri oblikuje ono što će studenti posmatrati (Cone & Harris, 1996).

Takođe je značajno imati u vidu da su očekivanja studenata, kao i njihove namere, oblikovana prošlim iskustvima i posledično, sadrže i emotivnu privženost kao i informacije iz prošlosti. Diskontinuitet između studenata i zajednice u okviru aktivnog učenja može da predstavi i opasnost. Studenti koji u zajednici reaguju na način koji je rasistički ili omalovažavajući (engl. *patronizing*) može da učini više štete nego koristi i iz tog razloga posrednička uloga nastavnika je od značaja. Međutim, ova uloga je i izazovna jer nastavnici u isto vreme treba da s jedne strane prenose koncepte kulture, a s druge da budu agenti promene i pomažu studentima da misle kritički. Proces oblikovanja i redefinisanja mišljenja studenata o svetu oslanja se na koncept koji je razvio Lav Vigotski u okviru zone proksimalnog razvoja, odnosno razlike između trenutnog razvojnog nivoa koji je određen nezavisnim rešavanjem problema i nivoom potencijalnog razvoja koji određuje rešavanje problema u okviru saradnje. Ovo je proces u kojem nastavnik posreduje između psihološkog nivoa pojedinca i kompleksnosti sveta u kojem su problemi zasnovani, pomažući pojedincima da napreduju od nivoa razumevanja na kojem se nalaze, prema sve sofisticiranijem razumevanju (Cone & Harris, 1996).

Još jedan od pristupa modelu učenja zalaganjem u zajednici podrazumeva, između ostalog, i model učenja zalaganjem u zajednici kao jedan od načina stvaranja zajedničke održivosti (Trencher et al., 2014). Iako pitanje održivog razvoja nije domen ovog istraživanja,

značajno je da se pozicionira njegov odnos sa univerzitetima, kao i modelom učenja zalaganjem u zajednici. U okviru paradigme zajedničkog stvaranja za održivost, spajanje paradigmi i integracija vrednosti održivog razvoja obuhvata i model učenja zalaganjem u zajednici (Trencher et al., 2014). Polju nauke i naučnog mišljenja postavljaju se novi zahtevi u oblasti univerzitetskog obrazovanja, koji podrazumevaju uključivanje složenih odnosa čoveka i društva s prirodom, iz ugla različitih disciplina. Ovaj značaj posebno se ističe kao način sprečavanja fragmentacije i parcijalizacije nauke (Pavlović, 2011). Takođe, Pavlović (2011) ističe kako ni jedan ekološki problem ne može da bude uspešno analiziran i objašnjen ukoliko se istovremeno ne sagleda kako iz perspektive prirodnih, tehničkih, tako i medicinskih i društvenih nauka. Saradnja sa različitim društvenim učesnicima u cilju stvaranja društvenih transformacija, u cilju materijalizovanja održivog razvoja u specifičnoj lokaciji ili regiji, podrazumeva spajanje različitih paradigmi. Kao jedan od načina navodi se i učenje zalaganjem u zajednici.

Bejnagi i drugi (Bejnaghi et al., 2016) hronološki predstavljaju napredovanje odnosa visokog obrazovanja i održivog razvoja, uporedo sa evolucijom održivog razvoja. U tom kontekstu: (a) period 1970. do 1980. godine obuhvata proučavanje životne sredine. Novi stav u visokom obrazovanju prema održivom razvoju. Održivi razvoj zauzima pažnju i postaje deo vizije univerziteta, održavaju se konferencije i objavljuju dokumenti o održivom razvoju. Evolucija održivog razvoja u ovom periodu podrazumeva posvećivanje pažnje životnoj sredini kao početnoj tački održivog razvoja. Svest svetske zajednice o vitalnoj ulozi životne sredine za ljudski opstanak; (b) period 1980. do 1990. U okviru napretka održivog razvoja i visokog obrazovanja uključuje proučavanje životne sredine i razvoja. Održivost u visokom obrazovanju vođena prvenstveno internacionalnim događajima. Većina univerziteta teži „zelenim kampusima“ i započinje sistematske akcije prema napredovanju održivog razvoja. Evolucija održivog razvoja ukazuje na to da su neprikladni oblici razvoja glavni faktor koji utiče na životnu sredinu. Simultana pažnja se posvećuje životnoj sredini i razvoju; (c) konačno period 1990-2012. Visoko obrazovanje za održivi razvoj. Akcije sežu van kampusa. Univerzitet ima za cilj da pokrene društvene transformacije u pravcu održivosti. Transdisciplinarni istraživački instituti su osnovani kao odgovor na rastuće potrebe za znanjem o održivom razvoju. Znanje se sve više stvara u okviru međusektorskih mreža. Kombinacija životne sredine i razvoja rezultira održivim razvojem. Održivi razvoj postaje osnovna globalna paradigma koja pokriva sve aspekte razvoja (Bejnaghi et al., 2016).

U tom kontekstu, u pedagogiji ovoj temi može da se pristupa u okviru humanističko-ekološke dimenzije vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo (Marić Jurišin, 2018).

Ekopedagogija se zasniva na ekološkom vaspitanju i obrazovanju koje uz razvoj ekološke svesti treba da doprinose i razvoju budućeg održivog društva usmerenog istovremeno na ekonomske i društvene aspekte, koji ne remete prirodni ekvilibrijum (Marić Jurišin, 2018). U okviru istraživanja koje je sproveo Cifrić (2005) odnos ispitanika prema ekološkoj zabrinutosti zasniva na socijalno-ekološkoj orijentaciji (antropocentrizam / homocentrizam, naturalizam / ekocentrizam, tehnicizam / tehnocentrizam) koje pokazuju uopštenu orijentaciju prema kriterijumu dominacije jedne od tri vrednosti čovek, priroda i tehnika koje su nazvane dimenzije orijentacijskog identiteta. Termin socijalno-ekološke orijentacije upotrebljen je kao naziv za različite koncepcije usklađivanja ekonomije, tehnologije i nauke (Cifrić, 2005). Termin održivost označava posobnost trajanja i potiče od latinske reči *sustineo, sustento*, u značenju održati se, podržati, odolevati, trajati” (prema, Pavlović, 2011). Pojmu održivosti moguće je pristupiti na nivou tri dimenzije značenja pojma održivosti (Pavlović, 2011): prvo, ujedno najstarije i najopštije značenje podrazumeva prirodnu ekološku održivost; pod drugom se podrazumeva održivost obnovljivih resursa; treća, savremena dimenzija održivosti odnosi se na racionalnije raspolaganje neobnovljivim resursima i njihova zamena obnovljivim izvorima. Prema svom cilju i suštini, vaspitanje za održivi razvoj slično je obrazovanju za mir, demokratiju i građanskom obrazovanju (Marić Jurišin, 2018: 63). Koncept održivog razvoja prihvaćen je na konferenciji u Rio de Ženeiru (Rio de Janerio) 1992. godine koja je ostala poznata po Agendi 21 (UNCED, 1992), kao i Milenijumskom samitu u Njujorku 2000. godine kada su ustanovljeni Milenijumski ciljevi održivog razvoja (UN, 2000) koji su prestali da važe 2015. godine kada su zamenjeni Agendom 2030 (UN, 2015) u okviru koje su ciljevi prošireni sa osam na sedamnaest ciljeva. Pristup održivom razvoju je međusektorski i interdisciplinarni i zahteva svestran i globalni pristup koji uključuje faktore životne sredine, društvene, kao i ekonomske faktore. U tom okviru, u literaturi (Radojević, Rajić i Džepina, 2011) se ističe da je neophodno da nastavnici na svim obrazovnim nivoima pozitivno utiču na studente u cilju razvijanja kritičkog načina mišljenja i reagovanja.

U okviru isticanja značaja modela učenja zalaganjem u zajednici koje se određuje i kao angažovano učenje kojim se ostvaruje sinteza nastave, istraživanja i zalaganja u zajednici ukazuje se i na pozitivne implikacije učesničkog i na ljude usmerenog razvoja kao značajnih uslova za održivi razvoj (Fourie, 2003). Pri tom, Fori (Fourie) ukazuje na značaj i doprinos mikro pristupa koji je usmeren na ljude u okviru proučavanja razvoja. Isti autor naglašava da ukoliko se razvoju pristupi samo u okviru makro dimenzije, bez pozitivnih iskustava pojedinaca i njihovog prihvatanja velike su šanse da razvoj ne bude održiv. Pojedini autori (Coetzee and Graaff, prema Fourie, 2003) ističu da su se makro strukturne teorije pokazale

kao da su van dodira sa stvarnošću života pojedinca iz razloga što preneglašavaju značaj širih društvenih struktura i zanemaruju uticaj individualnog kapaciteta, kreativnosti i uvida.

U *Nacionalnoj strategiji održivog razvoja* (Sl. Glasnik, 2008) kao cilj strategije postavlja se uravnoteženje tri ključna faktora, tj. tri stuba održivog razvoja: održivi razvoj ekonomije, privrede i tehnologije, održivi razvoj društva na bazi socijalne ravnoteže i zaštite životne sredine uz racionalno raspolaganje prirodnim resursima. Osnovu za strategije predstavljaju globalno prihvaćeni principi definisani u Deklaraciji o održivom razvoju iz Johanesburga, Milenijumskim ciljevima razvoja (2008), a princip koji je od posebnog značaja za pedagogiju podrazumeva pristup znanju kao nosiocu razvoja.

Dakle, održivo društvo podrazumeva revalorizovanje uloge celokupnog kulturnog okruženja, društvenu zajednicu koja je socijalno, ekonomski i ekološki zdrava, što ukazuje na njenu zasnovanost kako na aktuelnoj situaciji, tako i na viziji budućnosti (Marić Jurišin, 2018). Novo ekološko polje, kako navodi Pavlović (2011), između ostalog postavlja nove zahteve i u oblasti univerzitetskog obrazovanja. Dodatno, Pavlović ističe kako se u današnje vreme, u cilju sprečavanja fragmentacije i parcijalizacije nauke pred univerzitetskim obrazovanjem koje se suočava sa visokim nivoom specijalizacije, postavljaju i zahtevi za holističkim i integrativnim pristupima koji omogućavaju da se složeni problemi odnosa čoveka i društva s prirodom sagledaju iz ugla njihovih disciplina (Pavlović, 2011).

Na osnovu proučenih istraživanja o odnosu održivog razvoja i univerziteta Rončević i Rafajac (2012) ukazuju na značaj proučavanja sledećih tematski povezanih celina: a) odnos univerziteta i problematike održivosti uopšteno; b) stavovi nastavnika i studenata prema obrazovanju za održivi razvoj; c) poučavanje o održivosti; d) kurikulum i kompetencije za održivost; e) istraživanja održivosti; f) integracija prakse održivosti na univerzitetskim kampusima i g) univerziteti i delovanje u zajednici u smislu održivosti.

Upravo poslednji nivo može da posluži kao polazna osnova kada je reč o organizovanju projekata učenja zalaganjem u zajednici sa ovim tematikom. Međutim, u ovom pristupu primena obrazovnih programa usmerena je isključivo na vannastavne aktivnosti. Pitanje načina regulisanja modela učenja zalaganjem u zajednici proučava i Mikelić Preradović (2009), koja predlaže da ono može da bude obavezan ili izborni predmet, da može biti interdisciplinarno ili kao deo projekata završnog rada studenata. U okviru metaanalize efekata učenja zalaganjem u zajednici autori (Yorio & Ye, 2012) potvrđuju hipoteze da učenje zalaganjem u zajednici ima pozitivan efekat na razumevanje društvenih pitanja, ličnih uvida, kao i kognitivnog razvoja. Ishodi učenja predstavljeni u Tabeli 21. predstavljaju osnovu za trostruku podelu komponenti učenja zalaganjem u zajednici.

Tabela 21. Ishodi učenja učenja zalaganjem u zajednici (Yorio & Ye, 2012: 11)

Ishod učenja	Definicija	Uzorak merenja
Razumevanje društvenih pitanja	Pojedinčev referentni okvir koji vodi donošenje odluka u pogledu kompleksnih društvenih pitanja	Raznolikost i kulturna svest i osetljivost; percepcije beskućnika, starijih, invalida, različita rasa ili kultura; etičke i moralne vrednosti i odlučivanje; međuljudske veštine; razumevanje potreba zajednice; razumevanje kako pomoći zajednici; želja da se uključi u buduće uslužne aktivnosti u smislu osećanja odgovornosti i obaveze da se učini tako.
Lični uvidi	Pojedinčeva percepcija selfa	Identitet; svest o sebi u smislu snaga i slabosti; ambicije u karijeri; samoeфикаsnosti; samopouzdanja; odlučnosti; upornosti.
Kognitivni razvoj	Razvoj zadataka i veština i akademskog postignuća	Razvoj veština upravljanja; veštine pisanja; veštine rešavanja problema; veštine kritičkog mišljenja; prosečna ocena (Grade Point Average); učinak predmeta/kursa

S obzirom na to da su proučavanja modela učenja zalaganjem u zajednici i njegovih obrazovnih implikacija novijeg datuma, u okviru akademske zajednice u Republici Srbiji nije začuđujuća činjenica da ne postoji jedinstvena teorijska osnova kao ni tipologija aktivnosti unutar ovog modela. Ipak većina teoretičara koji se zalažu za učenje zalaganjem u zajednici svoje teorijske osnove pronalaze u radu progresivističke i kritičke pedagogije. Ono što povezuje većinu teoretičara koji se bave ovom tematikom jeste dovođenje u vezu modela učenja zalaganjem u zajednici sa iskustvenim učenjem, procesom refleksije, isticanjem značaja proučavanja odnosa pojedinca i društva, kao i aktivnoj ulozi studenata.

U cilju uspešnog sprovođenja modela učenja zalaganjem u zajednici autori (Yorio & Ye, 2012) se zalažu za uvođenje „3R“ (engl. *reality, reflection, reciprocity*), što podrazumeva stvarnost, refleksiju i reciprocitet. Stvarnost poboljšava akademski sadržaj u okruženju u stvarnom svetu. Ovo iskustvo iz stvarnog sveta razvija timski rad kod studenata kao i komunikacijske veštine, sposobnost lakog prilagođavanja i reagovanja na promenljive uslove i kompetencije za inovacije čiji se značaj sve više ističe. Dodatno, stvarnost se odnosi i na pružanje studentima dubljeg razumevanja socijalnih pitanja koja postoje u organizacijama i u poslovnom okruženju. Refleksija je fokusirana na pomaganje studentima da razumeju „kako se razlikuju nakon ovog iskustva“ i „primorava studente da duboko razmišljaju i pišu pažljivo o tome kako je iskustvo usluga uticalo na njih“. Konačno, reciprocitet se bavi nedostacima tradicionalnog obrazovanja, podsticanjem studenata da se uključe u otvorenu i obostrano korisnu razmenu sa partnerima u zajednici. Reciprocitet „pruža priliku za produblјivanje iskustva u toku uslužnih delatnosti dok studenti postaju ravnopravni i pouzdani partneri, sposobni da sa većom jasnoćom vide korene i posledice. Sva tri elementa poboljšavaju

kognitivni razvoj (Yorio & Ye, 2012). U ovoj fazi razvoja značajno je da se navedu i izazovi sa kojima se suočavaju univerzitetski nastavnici koji teže da integrišu model učenja zalaganjem u zajednici. Čulum i Ledić (2011), na osnovu proučene literature, izazove i prepreke definišu na sledećim poljima: a) nedostatak vremena za razvoj i sprovođenje tako osmišljenih aktivnosti, b) izostanak institucionalne podrške, c) neadekvatno vrednovanje rada univerzitetskih nastanika, d) izostanak logističke podrške, kao i e) izostanak finansijske podrške.

U tom okviru i predstavljenje različitih teorijskih osnova za model učenja zalaganjem u zajednici podrazumeva da teorija ne služi dobro praksi ukoliko se posmatra kao skup pripremljenih pravila i mera koje treba dogmatski primenjivati, već se teorija ispituje, usavršava i modifikuje u svetlu praktičnih rešenja (Milutinović, 2011). Pedagošku scenu danas oblikuju raznovrsne teorije i potrebno ih je sagledati u okviru predznaka njihovog legitimiteta u okviru razvoja demokratskog društva (Milutinović, 2011).

U celini posmatrano, iako postoje brojne razlike u odnosu na realizaciju ekonomske i civilne dimenzije treće misije univerziteta, četiri značajane karakteristike povezuju ekonomsku i civilnu dimenziju treće misije univerziteta: (a) pridavanje većeg značaja odnosu univerziteta i okruženja; (b) realizacija obe dimenzije zasniva se na savremenoj paradigmi učenja u okviru konstruktivističke paradigme učenja, (c) usmerenost na onog koji uči, umesto na sadržaj, i konačno; (d) oba koncepta ukazuju na značaj iskustvenog učenja.

6. RAZVOJ TREĆE MISIJE UNIVERZITETA U REPUBLICI SRBIJI

Razvoj visokog obrazovanja kao i pojava prvih univerziteta u Republici Srbiji nastali su i razvijali se značajno kasnije u odnosu na nastanak prvih univerziteta u Evropi. Društvene prilike u Republici Srbiji imale su velik uticaj i na razvoj univerziteta i celokupnog visokoškolskog obrazovanja. Tendencije ka proučavanju razvoja treće misije univerziteta u Republici Srbiji uslovljene su prvenstveno savremenim društvenim okolnostima, koje imaju velik uticaj na način na koji funkcionišu savremeni univerziteti. Brojne međunarodne inicijative uslovljavaju da put razvoja proučavanja i institucionalizacije treće misije univerziteta u Republici Srbiji ide od prakse ka teoriji. Morfju i Hartli (Morphew & Hartley, 2006) ističu kako su američki univerziteti još sredinom 1990. godina vršili revizije u svojim izjavama o misijama, ciljevima i kurikulumima, kao i opštim obrazovnim predmetima. Takođe, isti autori ističu kako postojanje izjave o misiji podrazumeva legitimet univerziteta. Po uzoru na američke, evropski modeli visokog obrazovanja sve više zagovaraju proučavanje i definisanje univerzitetskih misija, prvenstveno u okviru zahteva za institucionalizaciju treće misije univerziteta. Sa jedne strane ovim zahtevima može da se pristupi kritički, kao jednom vidu pomodarstva koje se pod uticajem globalizacije i američkog pragmatizma širi i na evropske zemlje, dok se sa druge strane ovoj tematici može pristupiti kao neminovnosti funkcionisanja savremenih univerziteta u okviru uticaja globalne obrazovne politike. U svakom slučaju, ova tematika sve više postaje zastupljena i na univerzitetima i u raspravama o visokom obrazovanju u Republici Srbiji.

6.1. Razvoj visokoškolskog obrazovanja u Republici Srbiji

U cilju boljeg razumevanja perspektiva razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta u Republici Srbiji, značajno je hronološki predstaviti i uslove nastanka i razvoja visokoškolskog obrazovanja. Razvoj univerzitetskog obrazovanja u Srbiji, prema shvatanju Markovića (2005), može da se prati od 1808. godine i osnivanja Velike škole od strane Dositeja Obradovića. U okviru proučavanja dva veka obrazovanja u Srbiji, ističe se da do 1804. godine nije bilo gotovo nikakvog naučnog znanja. U tim mračnim vremenima nije bilo intelektualnih ustanova. Nasuprot tome, austrougarski Srbi su već u osamnaestom veku dostigli značajan nivo prosvetljenosti, ali ni oni nisu imali sopstveni univerzitet, niti bilo kakve

naučne ustanove, već se njihovo sticanje znanja svodilo isključivo na pripremanje za praktične poslove (Marković, 2005).

Prema shvatanju Lolića (2006) u okviru proučavanja izgradnje visokoškolskih ustanova u Republici Srbiji od posebnog značaja je i ukazivanje na prepreke koje su obeležile početak 19. veka, a one su primarno materijalne prirode čemu su doprineli i sukobi i neslaganja po pitanju percepcije same koncepcije univerziteta. U tom okviru, Lolić (2006) razmatra četiri faze univerzitetske nastave u Srbiji u XX veku. Kao prvu fazu ističe period od osnivanja Beogradskog univerziteta (1905) do početka Prvog svetskog rata; druga faza obuhvata međuratni period, a treća i četvrta faza obuhvataju analizu doba komunizma i početak tranzicije (Lolić, 2006). Detaljniji pristup istorijskom razvoju visokog obrazovanja prema sledećoj periodizaciji obuhvata i preteče stvaranja univerziteta 1905. godine (Ilić, 2005).

U okviru razvoja školstva od 1804. do 1830. kao značajna godina izdvaja se 1808. kada je osnovana Velika škola koja, prema shvatanju Ilića (2005), po svom karakteru, a posmatrano sa aspekta savremenog školskog sistema, nije ni srednja škola ni visoka. Ona je bila stručna škola nastala iz praktičnih državnih potreba. U okviru ovog perioda kao značajan činilac srpskog društva ističe se i crkva. Bogoslovija je osnovana 1810. godine u Beogradu. S obzirom na to da prvi evropski univerziteti nastaju pod okriljem crkve, neizostavan je i značaj proučavanja razvoja univerziteta u Republici Srbiji u odnosu na razvoj crkvenog obrazovanja. Na aktuelnost ove tematike ukazuje i proučavanje odnosa religije i savremenog univerziteta (Gavrilović, 2012).

U okviru organizacije prosvete od 1830. do 1842. godine, kao značajna godina ističe se 1836. iz razloga što je tada ponovo osnovana Bogoslovija koja je prestala sa radom 1813. godine. Zatim, 1838. godine u nastavni plan je uključena pedagogija s metodikom jer su svršeni bogoslovi imali prednost pri konkurisanju za učiteljsku službu (Ilić, 2005). Sledeća značajna godina je godina osnivanja Liceja 1838. godine u Kragujevcu. Ono što se ističe za ovaj period jeste činjenica da učenici nisu imali udžbenike, već su profesori diktirali svoja predavanja, a “otežavajuću okolnost predstavljao je i jezik kojim su profesori, školovani u Vojvodini, uglavnom govorili – slavjanoserbski” (Ilić, 2005: 116). Ovaj period srpskog visokoškolskog obrazovanja može da se uporedi sa srednjovekovnim razvojem prvih evropskih univerziteta. Iako vremenski predstavlja značajno kasniji period u odnosu na srednjovekovne univerzitete, postoji sličnost kada je reč o metodi i značaju crkve koja je bila bitan činilac i imala velik uticaj na obrazovanje u Srbiji u tom periodu.

Sledeći period podrazumeva školstvo između dve reforme 1844–1863. godine (Ilić, 2005). Opštim školskim zakonom iz 1844. godine obuhvaćen je i Licej koji je zvanično postao viša stručna škola. Vremenom je Licej dobio veću autonomiju, tj. profesorski savet i veća ovlašćenja. Školstvo nakon reformske 1863. godine karakteriše početak rada prve učiteljske škole (1870) koja se nalazila se u Kragujevcu i bila je internatski uređena. Licej se 1863. godine transformiše u Veliku školu. Prvu godinu XX veka obeležava činjenica da je Srbija imala dve učiteljske škole, u Jagodini i Aleksincu. Prva ženska učiteljska škola osnovana je 1900. godine u Beogradu. Novi Zakon o ustrojstvu Velike škole donesen je 1896. godine i dao je ovaj ustanovi veću autonomiju (Ilić, 2005).

Najznačajniji period za proučavanje istorijskog razvoja univerziteta u Republici Srbiji je od 1904. do 1918. godine, jer je Velika škola 1905. godine pretvorena u univerzitet, ustanovu za najviše stručno i naučno obrazovanje (Ilić, 2005). Zakon o univerzitetu predviđao je postojanje pet fakulteta. Pored onih koji su postojali na Velikoj školi, univerzitet je obuhvatao i bogoslovski fakultet i medicinski, a filozofski je trebalo da dobije poljoprivredni odsek. Gavrilović (2012) ističe kako je otvaranje Bogoslovske fakulteta pri univerzitetu otvorilo mnogobrojne dileme i polemike. Iako se ne negira značaj hrišćanstva za razvoj Evrope, ističe se sumnja u otvaranje teološkog fakulteta pri univerzitetu iz razloga što ne odgovara potrebama modernog univerziteta koji mora da se čuva od konfesionalnih obeležja (Gavrilović, 2012).

Škole u Srbiji su 1914. godine, sa početkom Prvog svetskog rata, prestale da rade, ali je srpska vlada za učenike, vojnike i studente koji su napustili Srbiju nastojala da omogući produžetak školovanja u školama i na fakultetima u Francuskoj, Grčkoj, Engleskoj, Švajcarskoj, Rusiji i Italiji (Ilić, 2005). Školstvo u Srbiji 1918–1941. godine karakteriše postojanje Srbije u okviru Kraljevine SHS (Jugoslavije). Zakon o univerzitetima donesen je juna 1930. godine, i on je trebalo da ujednači i reguliše rad ovih visokoškolskih ustanova na teritoriji Kraljevine. Univerzitet je stalno širen zidanjem novih zgrada i prijemom novih studenata, a da pritom ipak nije bilo dovoljno kadrova i materijalnih uslova za rad. Zahvaljujući pre svega ličnim naporima profesora i studenata, i pored brojnih problema univerzitet je uspevao da ostvari postavljene zadatke (Ilić, 2005).

Period od 1945. do 1990. godine obeležen je činjenicom da Jugoslavija u ovaj period ulazi kao socijalistička zemlja u kojoj se teži korenitim društvenim promenama u svim sferama (Ilić, 2005). O univerzitetima u ovom periodu piše Pečujčić (1980) koji navodi kako je visoko obrazovanje najfluidnija kolektivna aktivnost, koja istovremeno sadrži brojne različite kako individualne, tako i društvene potrebe i funkcije koje je teško jednovremeno pomiriti i

zadovoljiti, ali je neophodno uspostavljanje što bolje ravnoteže između obrazovanja i društvenih ciljeva. Pečujčić (1980) ističe kako iako obrazovne ustanove imaju i relativno samostalnu istoriju i sopstvenu dinamiku, istovremeno njihov burni tok izraz je i nekoliko socijalnih sila. U okviru različitih funkcija koje visoko obrazovanje vrši Pečujčić (1980) navodi *civilizacijsku funkciju*, odnosno razvijenu svest o vrednostima znanja, kulture kao dobra koje se samo po sebi sve više ceni. Obrazovanje čoveka postaje veliko i dramatično pitanje njegovog unutrašnjeg života, razvoja slobodne i što svestranije ličnosti. *Proizvodna funkcija* utiče da je masovno širenje visokog obrazovanja sastavni deo talasa naučno-tehnološke revolucije, ali ova funkcija dolazi i u sukob sa uskim okvirima ekonomije čime se istovremeno zbivaju dva suprotna toka. S jedne strane, podizanje nivoa obrazovanja celokupne radne snage i tendencija da se umanja njena vrednost. Konačno, *socijalna funkcija* čini da obrazovanje postaje oblik socijalnog kapitala, osoben oblik privatne socijalne svojine, koji zamenjuje nasleđivanje privatne svojine. Za ovaj period (1945–1990) od značaja je isticanje epohe revolucije visokog obrazovanja za mase, koja se desila u veoma kratkom vremenskom periodu. Epohu revolucije prati sledeći razvojni tok: 1950. godine 6,6 miliona studenata; 1960. godine 11 miliona studenata; 1970. godine 26 miliona studenata; 1980. godine 60 miliona studenata; 1990. godine 115 miliona studenata. Takođe, kako ističe Pečujčić (1980: 11), u jugoslovenskom društvu izvršen je ogromni skok od 16.970 studenata (1937. godine) na 424.000 u 1978. godini. Pre Drugog svetskog rata u Jugoslaviji je bilo samo 26 institucija višeg obrazovanja, a 1978. godine 19 univerziteta i 336 fakulteta, akademija i viših škola. Po broju studenata Jugoslavija je izbila u gornji deo evropske lestvice.

Razvitak univerziteta pojedini autori vezuju prvenstveno za XX i XXI vek (Lolić, 2006). U tom kontekstu, Lolić (2006) ukazuje na postojanje dva osnovna modela, koji čine funkcionalistička i racionalistička koncepcija univerziteta. U vremenskom periodu od 1945. do 1965. godine ubrzani privredni razvoj jugoslovenske države rezultirao je potrebom za što većim brojem visokoobrazovanih stručnjaka za različite oblasti privrede i kulture (Lolić, 2006). Polovinom šezdesetih 20. veka počinje da se oblikuje racionalističko poimanje univerziteta (Lolić, 2006) u okviru kojeg nauka i na nauci zasnovano obrazovanje predstavljaju osnovno sredstvo za rešavanje socijalnih, političkih i ekonomskih problema. Već u tom periodu Pečujčić (1980) ističe razapetost univerziteta između tradicionalnih oblika stvorenih za uske elite i epohe visokog obrazovanja za široke mase, pitajući se da li visoko školstvo, koje svoje oblike nije bitno menjalo od osnivanja, može da sačuva i u epohi visokog obrazovanja za mase. Takođe, Pečujčić (1980) postavlja pitanje šta se u tradicionalnoj organizaciji i tradicionalnim metodama može sačuvati, a šta mora biti zamenjeno oblicima

koji više odgovaraju potrebama i težnjama ljudskih bića i društva. Kao značajno postavlja se i pitanje koji su ciljevi univerzitetskog obrazovanja; ko može da studira; šta i kako da se studira; da li je univerzitet i naučni, istraživački centar; da li je on ustanova koja se brine isključivo za javne potrebe ili ispunjava i lične aspiracije. Napred predstavljena pitanja i danas su aktuelna, što ukazuje na njihovu složenost kao i nepostojanje jedinstvenog i opšteprihvaćenog odgovora.

Kao značajnu koncepciju za period visokog školstva nakon 1990. godine Lolić (2006) ističe merkantilističku koncepciju univerziteta, čija se pojava u svetu vezuje za osamdesete godine XX veka, dok se u Republici Srbiji javlja deceniju kasnije, u okviru osnivanja prvih privatnih univerziteta (Lolić, 2006). Suštinska novina u ovako shvaćenju koncepciji univerziteta, kako navodi Lolić (2006), jeste težnja da se univerzitet tretira kao preduzeće koje proizvodi znanje i na slobodnom tržištu prodaje nastavne i naučne usluge, studente priprema usko specijalistički za određene kompetencije, a rukovodioci obrazovnih institucija sve više se približavaju direktorima.

Sledeća značajna promena na univerzitetima u Srbiji podrazumeva pristupanje Bolonjskom procesu, koji je uticao na savremene univerzitete u Republici Srbiji, a u pojedinim aspektima može da se dovde u vezu i sa značajem proučavanja treće misije univerziteta. Kada je reč o procesu transformacije evropskih univerziteta, "formalno se vezuje za 19. 6. 1999. godine u Bolonji, kada su ministri dvadesetdevet država Evropske unije potpisali deklaraciju, a kasnije su se pridružili i drugi" (Đukić, 2010: 136). Srbija je, sa još par evropskih zemalja, postala potpisnica deklaracije u Berlinu 2003. godine (Đukić, 2010). Kao jedan od izazova sa kojima se suočavaju univerziteti ističe kako se "od Bolonjskog univerziteta u kasnom srednjem veku do Bolonjske reforme u kasnom 20. veku razvijala institucija koja je istovremeno imala za cilj da odgovara na društvene potrebe, ali isto tako i da ih oblikuje u skladu sa obrazovnim vrednostima" (Bodroški Spariosu, 2017: 6). Međutim, ista autorka naglašava sumnju da će tako i ostati. U okviru kritike savremenog obrazovanja, Baćević (2006) ističe kako transformacija visokog obrazovanja od 2000. godine prati trend kvantifikacije rezultata obrazovnog procesa. Iako ne poistovećuje primere etnografske marketizacije u Britaniji sa situacijom u Srbiji, Baćević (2006) ističe da nije suviše rano da se razmotre „strategije otpora“ kulturi revizije čiji su uticaji sve prisutniji i u okviru visokoškolskog procesa obrazovanja. Izrada doktorske disertacije (Gačanović, 2014) na temu kulture revizije u nauci i visokom obrazovanju: „Slučaj Republike Srbije 2000–2010 godine“ ukazuje na značaj i aktuelnost ove tematike.

6.2. Pregled razvoja treće misije univerziteta u Republici Srbiji

Proučavanje razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta u akademskoj zajednici u Republici Srbiji najvećim delom rezultat je istraživačkog rada sa naučnih međunarodnih i nacionalnih konferencija. U tom kontekstu, u okviru konferencije „Trendovi razvoja i novih tehnologija u nastavi“, razmatraju se teme povezivanja univerziteta sa okruženjem (most između univerziteta i okruženja), kao i pitanja koja se odnose na period tranzicije visokoškolskog obrazovanja (univerzitet u promenama). Prvi naučno-stručni skup „Preduzetništvo, inženjerstvo i menadžment“ održan je u Zrenjaninu 10. 12. 2010. godine na temu „Obrazovanje za preduzetništvo, inženjerstvo i menadžment“, čiji je izdavač Visoka tehnička škola strukovnih studija u Zrenjaninu. Iako ovaj skup ne sadrži termin treće misije univerziteta, u naslovu svojim sadržajem ukazuje na aktuelizovanje ove tematike. Zbornik je usmeren isključivo na doprinos razvoju ekonomske dimenzije, odnosno razvijanju preduzetničke kulture, sa akcentom na podsticanje proizvodnog preduzetništva u čijoj osnovi se nalazi inženjerska inovacija. Zbornik radova sadrži četiri tematske celine: preduzetništvo, inženjerstvo, menadžment i obrazovanje za navedene oblasti rada. Dodatno, ističe se značaj razvoja obrazovnog sistema usmerenog na razvoj divergentnog načina razmišljanja i udaljavanje od reproduktivnog znanja, koje nažalost i dalje dominira u obrazovnom sistemu Srbije (Molnar i Eremić, 2011). Problemi na koje ukazuju Molnar i Eremić (2011) mogu da se svedu na: a) nedovoljno iskusne nastavnike kada je reč o preduzetništvu; b) zastarele nastavne metode; c) literatura usmerena na reprodukciju znanja umesto na preduzetnički način razmišljanja; d) nerazvijena nastavna sredstva. Dodatno, Molnar i Eremić (2011) ističu kako u Republici Srbiji i dalje prevladavaju neformalni vidovi obrazovanja za preduzetništvo, odnosno treninzi i edukacija za preduzetničko osposobljavanje u okviru orijentacionog, bazičnog ili naprednog treninga.

Na osnovu pregleda literature, Ćelić i Uzelac (2016) prepoznaju četiri glavne dimenzije treće misije univerziteta. Saradnja univerziteta i privrede u širem smislu podrazumeva: a) transfer tehnologije i b) inovacije. Društvena uključenost ima za cilj unapređenje društva i zajednice, socijalne inovacije. Kulturna i politička uključenost podrazumevaju aktivnosti koje će uticati na razvoj kulturnog i političkog života. Konačno, transfer znanja u širem smislu obuhvata aktivnosti univerziteta koje imaju za cilj pružanje primenjivog znanja (Ćelić i Uzelac, 2016). Najveći broj radova o trećoj misiji odnosi se na razvoj preduzetničkog obrazovanja što je u skladu sa dokumentom Republike Srbije: „Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine“ u kojem se polazi od

toga da „treba podržati koncept 'preduzetničkog univerziteta' jer omogućava da takvi univerziteti budu nukleusi stvaranja nove industrije zasnovane na znanju” (Sl. glasnik, 2012: 94). Sve visokoškolske ustanove treba da kroz nastavu ili projekte koje će studenti raditi osposobljavaju studente za razvoj inovacija i preduzetništvo”. Međutim, „preduzetnički univerzitet” i „znanje za tržište rada”, kako navodi Jovanović-Kranjec (2013), nisu i ne bi trebalo da budu jedino čemu teže visokoškolske ustanove. Upravo u tom procesu, u cilju redefinisavanja ishoda obrazovanja, značajna je uloga univerzitetskih radnika (više angažovanja intelektualaca, nastavnika, studenata i građanskog društva), ali je potrebno i u većoj meri uticati na razvoj kritičke svesti kod svih građana (Jovanović-Kranjec, 2013).

Grubić-Nešić i drugi (Grubić-Nešić, Pejanović, Sedlak, Kranjac, i Vermezović, 2016) istraživali su faktore koji utiču na razvoj preduzetničke kulture, odnosno faktore koji su neophodni za razvoj preduzetništva na Univerzitetu. U tom okviru isti autori ističu da je pored činjenice da je preduzetništvo deo misije institucije, za razvoj preduzetništva neophodna je i posvećenost njenom sprovođenju, kako rukovodstva, tako i svih zaposlenih. Za uspešnu implementaciju, sa strategijom razvoja preduzetništva moraju biti upoznati kako svi zaposleni, tako i studenti. U Tabeli 22 su predstavljeni procenti ispitanika koji su saglasni sa navedenim tvrdnjama o preduzetništvu na tri organizaciona nivoa: rukovodioci fakulteta, rukovodioci departmana i zaposleni bez funkcije u upravljanju.

Tabela 22. Procenat ispitanika koji su saglasni sa navedenim tvrdnjama (Grubić-Nešić i dr., 2016: 221)

Tvrdnja	Fakultet	Departman	Zaposleni
Naš fakultet ima jasno definisanu strategiju razvoja.	33,3	81,8	55,5
Preduzetništvo je jasan deo strategije fakulteta.	66,7	68,2	28,3
Preduzetničke sklonosti nastavnog i naučnog kadra su od velike važnosti.	83,3	86,4	28,3
Na našem fakultetu postoji, na visokom nivou, posvećenost implementaciji preduzetničkog pristupa.	83,3	59,1	30,7
Autonomija u radu je od velike važnosti.	83,3	91	82,6
Preduzetničko znanje i iskustvo je od velike važnosti.	100	91	78,5
Naš fakultet ima model za koordinaciju i integraciju preduzetničkih aktivnosti na svim nivoima funkcionisanja.	83,3	63,3	23,1
Stabilno političko okruženje je od velike važnosti.	66,7	81,8	80,8
Naš fakultet unutar univerziteta ima autonomiju delovanja.	50	90,9	68,2
Naš fakultet je pokretačka snaga za razvoj preduzetništva u širem okruženju.	50	50	34,7
Integracija našeg fakulteta doprinosi razvoju preduzetništva na nivou Univerziteta	66,7	50	43,4

Na osnovu odgovora ispitanika na nivou fakulteta, utvrđena je (Grubić-Nešić i dr., 2016: 222) statistički značajna i veoma jaka korelacija između percepcije autonomije delovanja fakulteta i doživljaja fakulteta kao pokretačke snage preduzetništva u širem okruženju. Na nivou departmana dobijene korelacije ukazuju na to da šefovi katedri jasno povezuju preduzetništvo sa strategijom razvoja fakulteta, da je strategija razvoja njihovih fakulteta direktno povezana sa autonomijom u okviru univerziteta, kao i da na fakultetima na kojima je preduzetništvo jasan deo strategije postoji posvećenost implementaciji preduzetničkog pristupa i model za koordinaciju i integraciju tih aktivnosti. Po mišljenju zaposlenih, preduzetništvo je snažno povezano sa strategijom razvoja fakulteta. Nadalje, strategija razvoja njihovih fakulteta je u direktnoj vezi sa pokretačkom snagom za razvoj preduzetništva i integracijom u okviru univerziteta. Na fakultetima na kojima je preduzetništvo jasan deo strategije, postoji posvećenost implementaciji i održanju preduzetničke politike.

Spasojević i drugi (2012) ukazuju na činjenicu da su ekonomska tranzicija društva i transformacija univerziteta u Srbiji započeli kasno. Prisutnost tržišne dimenzije isti autori vezuju za: (a) prepuštanje jednog dela državnih ingerencija u upravljanju visokim obrazovanjem tržišnim mehanizmima; (b) stvaranje partnerstava sa privrednim subjektima u zajedničkim poslovno-istraživačkim poduhvatima u okviru realizovanja primenjenih istraživanja, a sve u cilju njihovog kasnijeg doprinosa ukupnom ekonomskom razvoju. "Tako saradnja privrede i univerziteta nije novina, glasnije zagovaranje ideje da se opslužuje novi partner i pridavanje većeg značaja novoj ulozi koju univerzitetska istraživanja imaju u privrednom razvoju, posmatra se kao treća misija univerziteta" (Spasojević i dr., 2012: 1162). Isti autori ističu kako se saradnja sa privredom objašnjava u kontekstu opšteg ekonomskog razvoja, dok se odgovornost univerziteta prema potrebama rada objašnjava kao dobrobit za pojedince, pri čemu je ključna reč „zapošljivost” diplomiranih studenata (Spasojević i dr., 2012).

Centar za obrazovne politike (Živadinović, 2013) izvršio je istraživanje o društvenoj odgovornosti univerziteta, čiji su konceptualni okvir istraživanja činila četiri međusobno različita prožimajuća aspekta akademskog života: a) društveni angažman pripadnika akademske zajednice; b) profesionalna karijera i uslovi rada u akademskoj profesiji, koji uključuju radni staž, dodatne aktivnosti, primanja, promenu posla, uslove rada, zadovoljstvo poslom, opterećenje; c) naučno-istraživački rad, odnos istraživačkog rada i nastave, saradnja, publikovanje, finansiranje; d) vrste upravljanja i administracija (uticaj, ocenjivanje). Pitanju aktivizma pristupljeno je iz ugla društvenog i stručnog aktivizma. Ukupno je istraženo 16

aktivnosti, od čega su 6 aktivnosti stručnog aktivizma i 10 aktivnosti društvenog aktivizma. Stručni aktivizam definisan je kao svaka vrsta angažmana koju ispitanik percipira kao stručnu i / ili svaku vrstu angažmana koji je povezan sa radom stručnih tela u okviru ustanove u kojoj je ispitanik zaposlen (Živadinović, 2013). Društveni aktivizam definisan je kao svaka vrsta angažmana koja nije direktno povezana sa strukom ispitanika i obuhvata delanje u okviru pitanja koja imaju širu društvenu tematiku (Živadinović, 2013). Rezultati stručnog aktivizma na institucionalnom nivou pokazuju velik procenat neupućenosti ispitanika u delovanje matične institucije, stoga kao jedan od razloga za potrebom aktuelizovanja bavljenjem trećom misijom univerziteta navode se razlozi informativne prirode (Grandić i Bosanac, 2018b). Čak i ukoliko se pođe od pretpostavke da određen broj nastavnika smatra da saradnja sa širom zajednicom nije njihova uloga, prema rezultatima predstavljenog istraživanja veliki broj nastavnika nije ni upućen na mogućnosti za saradnju sa različitim telima i institucijama u okruženju.

Značaj i legitimitet učešća univerziteta u promenama proizlazi iz shvatanja da je “univerzitet neizostavni deo civilnog društva zbog svoje autonomne organizacione strukture i nastavnog procesa u kojem se izučavaju i promovišu demokratske ideje i participacija” (Spasojević i drugi, 2012: 1164). Trenutni institucionalni okvir, kako ističu Spasojević i drugi (Spasojević i dr., 2012) favorizuje vaninstitucionalno obavljanje treće misije, uključujući, pre svega, univerzitetske profesore, koji pozivajući se na profesionalni legitimitet i ugled u javnosti istupaju zagovarajući određene teme i vrednosti. S druge strane, kako ističu isti autori, brojne nevladine organizacije nadomeštaju nemogućnost slobodnog bavljenja naukom na univerzitetu, stoga one pružaju programe koje pohađaju studenti čime u određenoj meri preuzimaju na sebe ispunjavanje zadataka civilne misije (Spasojević i dr., 2012). Kao element treće misije Spasojević i drugi (2012) ističu i kulturnu tranziciju koja se može posmatrati kao sastavni deo najšireg društvenog delovanja univerziteta u postmodernom društvu u cilju stvaranja dominantnih društvenih vrednosti.

Istraživanje na Ekonomskom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu (Stojanović-Aleksić i Bošković, 2018) o društvenoj odgovornosti univerziteta koncipirano je na način da se pored obrazovanja i naučno-istraživačkog rada, kao primarnih sfera delovanja institucija visokog obrazovanja, dobije uvid i u eksternu društvenu odgovornost. Naglašava se da je pored obrazovanja i naučno-istraživačkog rada, kao primarnih sfera delovanja institucija visokog obrazovanja, veoma bitno i njihovo angažovanje u društvu i lokalnoj zajednici, putem rešavanja različitih društvenih pitanja i problema, pružanje doprinosa privrednom razvoju u okviru komercijalizacije istraživanja, promovisanje održivog razvoja u okviru isticanja

značaja zaštite životne sredine, racionalna upotreba resursa, kao i stvaranje jednakih uslova za život budućih generacija (Hayter & Cahoy, 2018; prema, Stojanović-Aleksić i Bošković, 2018). Iako uzorak istraživanja obuhvata svega 35 zaposlenih, od čega nastavno osoblje čini 85,7% uzorka, a administrativno i tehničko osoblje 14,3% uzorka, rezultati ukazuju na aktuelizovanje značaja proučavanja društvene odgovornosti u visokom obrazovanju. Kada je reč o eksternoj društvenoj odgovornosti, ispitana je odgovornost prema klijentima / studentima koja ukazuje na razvijenu svest o značaju zadovoljstva klijenata u savremenom okruženju (AS=4,04) i u sve većoj meri razvijenu orijentaciju ka tržištu. Zaštita životne sredine (odnosno ekološki aspekt) ukazuje na nedovoljnu razvijenost ovog aspekta odgovornosti na Fakultetu (AS=2,79), što realizatori istraživanja objašnjavaju činjenicom da aktivnosti institucija visokog obrazovanja, koje spadaju u segment neprivrednih delatnosti, nisu naročito štetne za životnu sredinu u poređenju sa brojnim privrednim delatnostima. Međutim, ističe se mogućnost unapređenja ovih aktivnosti. Konačno, kada je reč o odgovornosti prema lokalnoj zajednici, prema rezultatima sprovedenog istraživanja, ovaj segment predstavlja najrazvijeniji segment poslovanja Ekonomskog fakulteta u Kragujevcu (AS=4,16).

Upravo u tom kontekstu, kao jedan od izazova kada je reč o društvenoj odgovornosti univerziteta jeste pronalaženje balansa između tradicionalnog i savremenog univerziteta, balansa između univerziteta koji je relevantan u lokalnoj zajednici, a u isto vreme ne gubi zahtevanu izvrsnost na globalnom nivou. Međutim, ovo je veoma izazovan zadatak. Osim toga, od univerziteta se očekuje da opravdaju svoju relevantnost u društvu i sredini u kojoj deluju, ali da ne postanu izolovani od globalnih dešavanja, da ne izgube svoju autonomiju i ne postanu isključivo u službi tržišta.

U celini posmatrano, u okviru akademske zajednice u Republici Srbiji i dalje ne postoji dovoljna aktuelizacija pitanja treće misije univerziteta. Međutim, dosadašnje inicijative karakteriše dominantnija usmerenost na ekonomsku dimenziju, što može da se dovede u vezu sa činjenicom da je većina istraživanja i projekata na ovu temu iz polja prirodnih i tehničkih nauka (Grandić i Bosanac, 2018a). Kada je reč o proučavanju odnosa univerziteta i okruženja, nekolicina autora (Ninković i Florić, 2016) se iz ugla pedagogije bavi proučavanjem značaja razvoja preduzetničkih sklonosti studenata humanističkih nauka, ali još uvek nedostaju radovi koji se odnose na civilnu dimenziju.

6.3. Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Republici Srbiji

Prva međunarodna inicijativa za stvaranje institucionalnog okvira za razvoj treće misije u Srbiji pokrenuta je u okviru Erasmus + projekta pod nazivom „Institucionalni okvir za razvoj treće misije na univerzitetima u Srbiji“, koji ima za cilj da omogući razvoj treće misije u institucijama visokog obrazovanja u Republici Srbiji. Primarni cilj projekta je da se na univerzitetima u Srbiji, osim postojeće dve misije koje se odnose na obrazovanje i istraživanje, razvije i implementira treća misija koju predstavljenu na ovaj način čine tri stuba razvoja (Grandić i Bosanac, 2018a; Individualni plan društvene uključenosti za Univerzitet u Novom Sadu, 2017):

- a) transfer tehnologija i inovacije;
- b) doživotno obrazovanje (u projektu se koristi termin kontinuirano);
- c) društveno angažovanje članova akademske zajednice.

Stubovi razvoja treće misije univerziteta, kao i način njihove implementacije na način na koji se predlažu u okviru projekta „Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Republici Srbiji“, sadrže najveći broj sličnosti sa pristupom koji trećoj misiji univerziteta pristupa na osnovu zasnovanosti na intelektualnom kapitalu.

Polazna osnova za ovaj pristup, kako ističu Sekundo i drugi (Secundo et al., 2017), jeste da treća misija univerziteta ne može da se posmatra kao rezidualna, već komplementarna prethodnim misijama: nastavi i istraživanju. Ekosistem intelektualnog kapitala na univerzitetima podrazumeva tripartitnu klasifikaciju kapitala: ljudski, organizacioni i društveni kapital (Secundo et al., 2017).

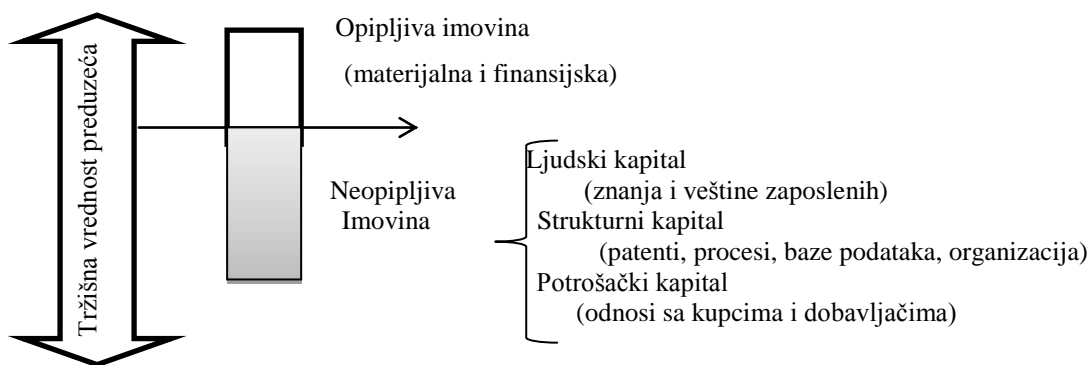
Ljudski kapital uključuje oslanjanje na znanja i iskustva osoblja - istraživači, nastavnici, studenti (Secundo et al., 2017). Pastuović (2012) ističe značaj proučavanja koncepta o ljudskom kapitalu u okviru koncepta o društvu znanja,

Organizacioni kapital uključuje nematerijalnu imovinu koju poseduje (baze podataka, intelektualna svojina, istraživački projekti (Secundo et al., 2017). Odnose između ljudskog i organizacionog kapitala Pastuović (2012) definiše na način da raspoloživo znanje determiniše ljudski kapital, dok spremnost na njegovo deljenje i primenu generiše organizacioni kapital.

Društveni kapital podrazumeva nematerijalne resurse i sposobnosti odnosno uključuje odnose univerziteta sa javnim i privatnim partnerima (Secundo et al., 2017). Koncept socijalnog (društvenog) kapitala sadrži tri elementa: umreženost, uzajamnost i poverenje (Pastuović, 2012). U tom kontekstu značajno je isticanje razlika između: a) horizontalnog

socijalnog poverenja među građanima određene zajednice, kao i b) vertikalnog poverenja u institucije vlasti, odnosno društvene i političke institucije uopšte (Putnam, 2000; prema, Pastuović, 2012). Takođe, operacionalizaciji socijalnog kapitala može da se pristupi iz ugla dve glavne dimenzije (Pastuović, 2012): strukturne (članstvom u udruženjima civilnog društva) i kulturne (uopšteno socijalnim poverenjem). Značajan podatak za proučavanje razvoja treće misije univerziteta predstavlja podatak da povećanje kvaliteta ljudskog kapitala ne podrazumeva automatski i povećanje socijalnog kapitala.

Pristup trećoj misiji univerziteta, kao zasnovanost na intelektualnom kapitalu, predstavlja pristup koji prati razvoj institucionalizacije treće misije u Republici Srbiji. Postoje brojne sličnosti ovog pristupa sa istraživanjima u okviru ekonomije zasnovane na znanju, čiji je sinonim intelektualni kapital kompanije (Pejanović, 2019), čiji je model predstavljen na Slici 14.



Slika 14. Model intelektualnog kapitala preduzeća (Pejanović, 2019: 98)

U celini posmatrano, perspektivama razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta u Republici Srbiji moguće je pristupiti i u okviru koncepta nadolazeće četvrte industrijske revolucije (I 4.0), kojoj je akcenat na boljem i većem povezivanju industrije, univerzitetskog obrazovanja i državne uprave (Pejanović, 2019). U tom kontekstu postoje brojne sličnosti u modelima intelektualnog kapitala univerziteta i preduzeća, čija organizacija i načini funkcionisanja postaju sve sličniji. Neopipljiva imovina (nematerijalni resursi) preduzeća i univerziteta, sagledani na komparativnoj osnovi, sadrže brojne sličnosti kako kada je reč o organizacionom, isto tako i pojmovnom okviru. Kao što je vidljivo, treća misija univerziteta zasnovana na intelektualnom kapitalu, kao i model intelektualnog kapitala preduzeća podrazumevaju ljudski kapital, na drugom nivou organizacioni kapital univerziteta, odnosno strukturni kapital kada je reč o intelektualnom kapitalu preduzeća, i, konačno,

društveni kapital na univerzitetima, dok se u preduzeću ovaj aspekt neopipljive imovine svodi pod potrošački kapital.

6.3.1. Transfer tehnologija i inovacija

Nakon realizovanog projekta „Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Republici Srbiji“ (<http://www.if4tm.kg.ac.rs/>) timovi stručnjaka su uključeni u stvaranje smernica za realizaciju svakog od stubova razvoja. Prvi, u budućnosti bi moglo da se pokaže i najznačajniji stub razvoja, podrazumeva transfer tehnologija. Ovaj stub razvoja obuhvata organizacioni kapital koji poseduju univerziteti. U dokumentu (D3.0.2 Smernica za razvoj TTI dimenzije treće misije na univerzitetima, 2017) ističe se da je značajan privredni rast nemoguće ostvariti bez tehnološkog razvoja i inovacionih kapaciteta. Efikasan transfer tehnologija i inovacija navodi se kao jedan od faktora privrednog i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Kada je reč o organizacionim oblicima koji su odgovorni za transfer tehnologija i inovacija, pored već postojećih organizacionih oblika (centar za transfer tehnologija, inovacioni centar, poslovno-tehnološki inkubator, i sl.), u izveštaju projekta „Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Republici Srbiji“ (Smernica za razvoj TTI dimenzije treće misije na univerzitetima, 2017) navodi se i potreba za osnivanjem i drugih organizacionih oblika, ali se ističe i kako je postojeće potrebno kadrovski ojačati. U tom cilju od posebnog značaja je zadatak da: pruže podršku i podsticaj transferu novih tehnologija i inovacija, omoguće lakše ostvarivanje saradnje između univerziteta i privrede i stvore bolje mogućnosti primene ostvarenih naučnoistraživačkih rezultata. Posebno se ukazuje na značaj zaštite intelektualne svojine, a u tom kontekstu, neophodno je da: univerziteti pružaju opšte informacije i podstiču podizanje svesti o intelektualnoj svojini, ustanove svojim aktima treba da uredi postupak zaštite intelektualne svojine i usvoje čitav set pravnih akata i pratećih obrazaca koji se odnose na upravljanje intelektualnom svojinom na univerzitetu, visokoškolske ustanove svojim aktima treba da uredi procedure za transfer znanja i tehnologija i učine ih dostupnim studentima i zaposlenima (Smernica za razvoj TTI dimenzije treće misije na univerzitetima, 2017).

Dodatno, ističe se kako univerziteti treba da imaju značajnu ulogu u implementaciji ovog aspekta treće misije, uz aktivno uključjenje fakulteta i drugih organizacionih oblika u okviru kojih se ostvaruje naučnoistraživački rad na osnovu kojeg mogu nastati tehnološke inovacije. U tom smislu, neophodno je da univerziteti: univerzitetskim jedinicama pružaju

pravnu i administrativnu pomoć u osnivanju inovacionih centara, inkubatora, poslovnih i tehnoloških parkova i drugih organizacionih jedinica koje osnivaju fakulteti u sastavu univerziteta; da daju stručnu podršku za razvoj tehnološke i ekonomske studije; da vrše procenu vrednosti patenata; pružaju pomoć u postupku registracije i zaštite patenata; da motivišu nastavnike i istraživače da se aktivnije posvete ostvarivanju treće misije univerziteta, a naročito u pogledu transfera znanja, prenosa tehnologija i inovacija; kao kriterijume za izbor i napredovanje nastavnika neophodno predvideti da se vrednuju i postignuti rezultati u oblasti transfera tehnologija i inovacija; razmotre mogućnost akademskog preduzetništva. Potrebno je pravno urediti mogućnost da zaposleni osnivaju *spin-off* kompanije i druge oblike za bavljenje preduzetništvom. Pri tome, treba predvideti i urediti međusobne odnose osnivača i visokoškolskih ustanova (D3.0.2 Smernica za razvoj TTI dimenzije treće misije na univerzitetima, 2017).

U cilju promovisanja transfera tehnologija i inovacija upućuje se na značaj uspostavljanja uspostave čvršće saradnje sa preduzećima, privrednim asocijacijama, ali i sa školama i jedinicama lokalne samouprave. Naročitu pažnju treba posvetiti saradnji sa malim i srednjim preduzećima i drugim privrednim organizacijama, te razviti procesure koje će doprineti efektivnom iskorišćavanju i komercijalizaciji istraživačkih rezultata. U cilju podsticanja inovativnosti studenata potrebno je osnovati kreativne centre i razvijati preduzetnički duh među studentima; osmisliti i realizovati treninge i radionice o preduzetništvu i kreativnom razmišljanju; pripremiti i organizovati takmičenja za najbolju studentsku ideju; stimulisati najbolje kreativne timove za eventualno komercijalno iskorišćavanje ideje (D3.0.2 Smernica za razvoj TTI dimenzije treće misije na univerzitetima, 2017). Teorijske osnove za proučavanje transfera tehnologija od posebnog su značaja u okviru razvoja nacionalnog inovacionog sistema koji se zasniva na pretpostavci da su veze između učesnika uključenih u inovacione aktivnosti ključni faktor za razumevanje tehnološkog razvoja (Kutlača i Semenčeko, 2015).

Semenčeko i drugi (2013) teoriji trostrukog heliksa pristupaju u okviru proučavanja dinamike nacionalnog inovacionog sistema (NIS). Prema rečima Semenčeka i drugih (Semenčeko i dr., 2013), nacionalni inovacioni sistemi imaju sledeće karakteristike: a) investiranje države; b) globalna usmerenost privrede i posvećenost reformama; c) potražnja od strane vodećih kupaca; d) umrežavanje inovatora i postojanje industrijskih klastera; e) povezanost nauke i privrede; f) raznovrsna baza za nosioce istraživanja i razvoja; g) visoka ulaganja u istraživanje i razvoj (privatnog i javnog sektora); h) podrška finansijskog sistema; i) porast ulaganja u obrazovanje, istraživanje i inovacije. Iz ugla pravnih nauka, u okviru

proučavanja odnosa visokoškolskog obrazovanja i upravljanja inovacijama, Anđelković (2018: 8) postavlja hipotezu da postoje uzročno-posledični odnosi i veze između institucionalno-pravnog i organizaciono-upravljačkog okvira zemlje i inovativnosti i kreativnosti, da u Srbiji ne postoje povoljni institucionalno-pravni uslovi za kreiranje i uvođenje inovacija i kreacija u organizacijama, pa i u visoko obrazovnim ustanovama.

Iako od svih stubova razvoja treće misije univerziteta ovaj stub najmanje spada u domen pedagoških istraživanja, poznavanje njegovih osnova neohodno je u cilju razumevanja brojnih organizacionih, institucionalnih, kao i kurikularnih promena koje se dešavaju na savremenim univerzitetima. Upravo iz tog razloga u ovom delu predstavljeni su značajni segmenti dokumenta D3.0.2 Smernica za razvoj TTI dimenzije treće misije na univerzitetima. U okviru smernica za razvoj transfera tehnologija i inovacija od posebnog pedagoškog značaja je isticanje čvršće saradnje sa školama kao i lokalnim jedinicama, u cilju postizanja razvoja preduzetničkog duha i kreativnog načina razmišljanja.

6.3.2. Celoživotno obrazovanje

Sintagma celoživotno obrazovanje se češće se ističe u okviru koncepta društva znanja. U projektu „Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Republici Srbiji“ celoživotnom obrazovanju pristupa se u okviru sintagme kontinuirano obrazovanje. Takođe, u dokumentu (D.4.1. Smernice za uspostavljanje integrativnog pristupa u kontinuiranom obrazovanju na nivou univerziteta, 2018) se ističe kako tržište radne snage svakodnevno ima potrebu za novim znanjima i veštinama. Ciljevi koji se navode u dokumentu, a odnose se na celoživotno obrazovanje (u dokumentu se koristi termin kontinuirano obrazovanje pa se u skladu sa tim koristi), zahtevaju da kontinuirano obrazovanje (D.4.1. Smernice za uspostavljanje integrativnog pristupa u kontinuiranom obrazovanju na nivou univerziteta, 2018): omogući sticanje novih znanja i veština koje zahteva društvo zasnovano na znanju; zahteva nove delotvorne metode učenja i načine vrednovanja učesnika u procesu obrazovanja, a naročito u procesu neformalnog obrazovanja; teško je ostvarivo bez jednostavnog pristupa informacijama vezanim za sticanje obrazovanja; približava građanima mogućnosti za kontinuirano obrazovanje uz korišćenje informaciono-komunikacione tehnologije; podrazumeva povećanje ulaganja u obrazovanje; ekonomski razvoj svake države zavisi od kvaliteta ljudskih resursa, pa su ulaganje u njihov kvalitet i korišćenje tih resursa primarni činioci razvoja; pruža mogućnost da obrazovni sistem prilagodi trenutnim okolnostima koje zahtevaju nova znanja i veštine jer može da omogući prekvalifikaciju i dokvalifikaciju;

omogućava odraslima da tokom čitavog života razvijaju stečene ključne kompetencije; doprinosi povećanju nivoa obrazovanja i kvalifikacija.

Kao koristi od kontinuiranog obrazovanja za univerzitete i njihove članice navodi se da (D.4.1. Smernice za uspostavljanje integrativnog pristupa u kontinuiranom obrazovanju na nivou univerziteta, 2018): kontinuirano obrazovanje pruža mogućnost za jačanje integrativne funkcije univerziteta, a naročito kroz razvijanje multidisciplinarnih programa i obuka, definiše procedure akreditacije i evaluacije programa, praćenja i kontrole njihovog izvođenja, izdaje odgovarajuće sertifikate, i dr.; predstavlja dodatni izvor finansijskih sredstava; univerziteti / fakulteti za sprovođenje kontinuiranog obrazovanja treba da obezbede odgovarajuću infrastrukturu neophodnu za nastavak obrazovanja odraslih i prate savremena dostignuća u razvoju nauke i tehničko-tehnološkog razvoja; univerziteti / fakulteti uspostaviće čvršću saradnju sa tržištem rada i privredom, u cilju povećanja zapošljavanja i podizanja produktivnosti rada; sistemskim pristupom obezbediće se veća dostupnost aktivnih programa kontinuiranog obrazovanja.

U okviru koristi za polaznike programa kontinuiranog obrazovanja ističe se da (D.4.1. Smernice za uspostavljanje integrativnog pristupa u kontinuiranom obrazovanju na nivou univerziteta, 2018): specifični zahtevi modernih tehnologija nameću potrebu za učenjem tokom čitavog života, radi unapređenja znanja i veština, ne samo zbog poslovne, već i zbog društvene perspektive; znanje stečeno kontinuiranim obrazovanjem povećava mogućnost za izbor posla i profesionalno napredovanje; kontinuirano obrazovanje pozitivno utiče na razvoj ličnosti, osećanje sopstvene vrednosti i jačanje samopouzdanja. Pravci razvoja u okviru kontinuiranog obrazovanja ističu da obrazovanje odraslih ne predstavlja samo investiciju koja utiče na ekonomski razvoj. Pored toga, ono ima i ulogu unapređenja kvaliteta života starijih osoba. U tom smislu treba uvažiti i podržati potrebu za osnivanjem obrazovnih ustanova za starije osobe (univerziteti trećeg doba). Sistem kontinuiranog obrazovanja i usavršavanja treba prilagoditi pojedincima. Polazeći od zakonodavnog okvira, univerziteti treba da razvijaju i normativno urede sistem kontinuiranog obrazovanja, uz uvažavanje specifičnosti tržišta rada, kadrovskih i tehničkih mogućnosti fakulteta i potreba pojedinaca (D.4.1. Smernice za uspostavljanje integrativnog pristupa u kontinuiranom obrazovanju na nivou univerziteta, 2018).

Pedagoške implikacije celoživotnog učenja analizirane su u okviru ciljeva obrazovanja u savremenom društvenom kontekstu. U okviru implikacija za treću misiju univerziteta značajno je da se istakne kako ovaj stub razvoja obuhvata ljudski kapital čiji je uticaj od presudnog značaja za način realizovanja saradnje sa okruženjem. S obzirom na to da se

sintagma intelektualni kapital sve više upotrebljava i da je široko prihvaćena i kao deo kategorijalnog sistema, prvenstveno u okviru ekonomskih ali i drugih nauka, značajno je isticanje sadržinskog redukcionizma intelektualnog u odnosu na ljudski kapital, što je pojam koji obuhvata znatno širi, a ne samo intelektualni kapacitet čoveka (Stojković i Stefanović, 2013).

6.3.3. Društveno angažovanje članova akademske i naučne zajednice

Treći stub razvoja u okviru projekta „Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta“ (5.4 Dokument o društvenom angažovanju članova akademske i naučne zajednice) ističe doprinos akademskog osoblja i studenata isključivo u okviru volonterskih aktivnosti.

Kao osnovne navode se volonterske aktivnosti univerzitetstetskih nastavnika i studenata. U tom kontekstu, elementi doprinosa akademskoj i široj zajednici mogu biti (5.4 Dokument o društvenom angažovanju članova akademske i naučne zajednice, 2018): a) podržavanje vannastavnih akademskih aktivnosti studenata; b) učešće u nastavnim aktivnostima koje ne nose ESPB bodove; c) učešće u radu tela fakulteta i univerziteta; d) rukovođenje aktivnostima na fakultetu i univerzitetu; e) doprinos aktivnostima koje poboljšavaju ugled i status fakulteta i univerziteta; f) uspešno izvršavanje zaduženja vezanih za nastavu, mentorstvo, profesionalne aktivnosti koje predstavljaju doprinos lokalnoj ili široj zajednici; g) vođenje profesionalnih (strukovnih) organizacija; h) recenziranje radova i ocenjivanje radova i projekata (po zahtevima drugih institucija); i) organizacija i vođenje lokalnih, regionalnih, nacionalnih i međunarodnih stručnih i naučnih konferencija i skupova; j) organizacija i vođenje lokalnih, regionalnih, nacionalnih ili internacionalnih umetničkih manifestacija (izložbe, festivali, umetnički konkursi i sl.); k) učešće na lokalnim, regionalnim, nacionalnim ili internacionalnim umetničkim manifestacijama (izložbe, festivali, umetnički konkursi i sl.), konferencijama i skupovima; l) reputacija iskazana pozivima za ocenu nastupa na javnim profesionalnim skupovima; m) učešće u radu odbora, zakonodavnih tela i slično, u skladu sa naučnom i profesionalnom ekspertizom fakulteta i univerziteta; n) učešće u značajnim telima zajednice i profesionalnih organizacija; o) kreativne aktivnosti koje pokazuju profesionalna dostignuća nastavnika i doprinose unapređenju univerziteta kao zajednice učenja.

Koristi za univerzitet koje se navode u dokumentu su sledeće (5.4 Dokument o društvenom angažovanju članova akademske i naučne zajednice, 2018): a) podiže ugled i uticaj univerziteta u široj društvenoj zajednici – kod studenata, građana, pa i kod potencijalnih

novih kadrova; b) nastavno osoblje su odlični promoteri / brend ambasadori; c) povećava posvećenost i motivaciju zaposlenih i lojalnost prema instituciji; d) poboljšava veštine zaposlenih, uključujući komunikaciju, timski rad, liderstvo i odlučivanje; e) stvara pozitivnu kulturu univerziteta, koja poboljšava nivo regrutacije novog osoblja i zadržavanja kadrova na univerzitetu. Konačno, koristi za pojedinca podrazumevaju (5.4 Dokument o društvenom angažovanju članova akademske i naučne zajednice, 2018): a) sticanje novih veština i upoznavanje novih ljudi sa i van univerziteta; b) doprinos razvoju lokalne zajednice; c) raznovrsnost u radu; d) suočavanje sa novim izazovima i situacijama. U savremenim društvima volonterizam često ima istaknutu internacionalnu dimenziju, prvenstveno u okviru međunarodnih volonterskih kampova.

Međutim ukoliko se prati razvoj volonterizma u Republici Srbiji, prvi oblici dobrovoljnog rada vezuju se za tradicionalne oblike solidarnosti, posebno u seoskim zajednicama. Jedna od najpoznatijih je *moba*. Prema „Rečniku srpskoga jezika“ Matice srpske, *moba* je narodni običaj u kojem susedi, pretežno mladi ljudi, dobrovoljnim radom pomažu drugim susedima (obično onima sa velikim imanjem) u blagovremenom obavljanju nekih poslova – žetva, kupljenje šljiva, izgradnja kuće (Manić i dr., 2011: 24). Dodatno, Manić i drugi (2011) ističu značaj postojanja omladinskih volonterskih kampova (omladinske radne akcije – ORA), čiji se počeci vezuju za period narodnooslobodilačke borbe. Omladinske radne akcije bile su čest oblik dobrovoljnog rada mladih posle Drugog svetskog rata u Jugoslaviji, kada su mladi učestvovali i pružali pomoć u rešavanju brojnih pitanja od opšteg društvenog interesa. Međutim, omladinske akcije nisu bile samo mesto obavljanja teških fizičkih poslova, već i mesto bavljenja sportskim i kulturnim aktivnostima, ali se one najčešće dovode u vezu sa idejno-političkim aktivnostima i njihovom uticaju na mlade (Manić i dr., 2011). Stub razvoja treće misije univerziteta, koji podrazumeva društveno angažovanje članova akademske i naučne zajednice u poređenju sa prethodno prikazana dva stuba najmanje je proučen u Republici Srbiji. Međutim, kada je reč o inicijativama drugih zemalja Evrope, kao i zemalja iz okruženja, ovoj tematici posvećena je značajnija pažnja i ovaj stub razvoja je sveobuhvatniji.

U okviru istraživanja o institucionalizaciji civilne misije univerziteta u Hrvatskoj, Ćulum i Ledić (2010a) kao pokazaoce prisutnosti civilne misije univerziteta određuju tri osnovna: a) doprinos razvoju zajednice u okviru interakcije univerziteta i spoljašnjeg sveta u cilju dijaloga između istraživača i saradnika; b) aktivno građanstvo koje u najširem smislu podrazumeva aktivno učestvovanje građana u javnom životu zajednica u kojima žive i deluju;

c) društvenu odgovornost koja je definisana kao koncept prema kojem univerziteti preuzimaju odgovornost prema društvu u celini, a tiče se i javne dimenzije obrazovnog rada.

U celini posmatrano, u okviru projekta „Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Republici Srbiji”, kao jedan od najznačajnijih stubova razvoja treće misije univerziteta ističe se transfer tehnologije i inovacija. Ovaj stub razvoja prvenstveno se podstiče u okviru razvoja nacionalnog inovacionog sistema, a u budućnosti može da poprimi još sire razmere i postane dominantan stub razvoja treće misije univerziteta u Republici Srbiji. Implementacija ovog stuba razvoja podrazumeva i podsticanje dualnog visokoškolskog obrazovanja, čime se podstiče realizacija saradnje univerziteta i privrede. Takođe, sve je veći značaj isticanja razvoja obrazovanja za akademsko preduzetništvo, kao i obrazovni menadžment, što podrazumeva i značajne pedagoške implikacije. Doživotno / celoživotno obrazovanje (termin kontinuirano se upotrebljava u projektu) u okviru treće misije univerziteta ukazuje na priznavanje i omogućavanje raznovrsnih konteksta za učenje, kao i širu dostupnost obrazovanja populaciji koja ima prilike za dokvalifikacije ili prekvalifikacije. U okviru analize trećeg stuba razvoja u trenutnoj fazi razvoja, društvena angažovanost članova akademske i naučne zajednice podrazumeva isključivo volonterske aktivnosti kao i stvaranje kreativnih centara. Na osnovu analize trenutnih istraživanja, zaključuje se da je ovaj stub razvoja treće misije univerziteta u Republici Srbiji najmanje proučen. Inostrana literatura ukazuje na sve veću aktuelnost i značaj proučavanja ove teme, kojoj se pristupa u okviru širih i sveobuhvatnijih pristupa koji rezultiraju i brojnim pedagoškim implikacijama. Kao rezultat povećanog značaja saradnje univerziteta i okruženja, evidentne su promene u osnovnim akademskim delatnostima – nastavi i istraživanju, kao i promene u kurikulumima koje rezultiraju novim obrazovnim sadržajima koji su posledica promovisanja značaja ove tematike u okviru brojnih međunarodnih organizacija čiji je uticaj na obrazovanje sve veći.

Polazeći od stava da uticaji neoliberalizma prodiru sve dublje i u pore obrazovnih institucija, prvenstveno kada je reč o visokoškolskim institucijama, ukazuje se na neminovnost poznavanja brojnih ekonomskih aspekata čije su implikacije značajne za obrazovanje, prvenstveno kada je reč o visokom obrazovanju. Pejanović (2019) ističe kako je neophodno permanentno, bolje i kvalitetnije upućivati mlade ljude u ekonomiju, shvatiti da ekonomija treba da bude, pre svega, u službi opšte dobrobiti, da je ekonomiju potrebno vratiti u okvire humanističkih i društvenih nauka kojima je i sama pripadala do kraja 19 veka, dok od kraja 20. veka ekonomija se “samostalno razvijala na osnovu fikcije o *homo economicus*-u, koju je razvio neoliberalni kapitalizam zasnovan na sebičnosti, egoizmu i individualizmu nauštrb, opštih društvenih interesa koji su ozbiljno ugroženi” (Pejanović, 2019: 38). U cilju

sveobuhvatnog pristupa brojnim izazovima i složenostima pred kojima se nalazi visokoškolsko obrazovanje, značajno je razumevanje savremenog društveno-ekonomskog konteksta u kojem deluju univerziteti, kao i poznavanje nadnacionalnih obrazovnih politika koje najvećim delom utiču i na nacionalne obrazovne politike. U tom okviru u Republici Srbiji, posebno imajući u vidu period tranzicije, prilikom analize perspektiva razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta od značaja je suočiti se sa izazovom „kako ostati analitički pošten, a ne izgubiti ljudsku dimenziju“ (profesionalni credo Džozefa Stiglicia). Prvi deo izazova, koji obuhvata analitičko poštenje, podrazumeva nenegiranje uticaja koji ekonomija i tržište imaju i vrše na visokoškolsko obrazovanje. U tom kontekstu industrija 4.0, u čijoj osnovi je globalno umrežavanje, postavlja pred visoko obrazovanje nove izazove, u okviru kojih „napredna upotreba tehničkih dostignuća treba da pronade svoju primenu i u procesu obrazovanja i predstavlja svojevrstan vid „pismenosti“ neohodne za dalji razvoj” (Pejanović, 2019: 120). Upravo u okviru koncepta o nadolazećoj četvrtoj industrijskoj revoluciji akcenat se stavlja na povezivanje industrije, univerzitetskog obrazovanja i državne uprave (Pejanović, 2019). Posledično, studenti se sve više uvode u svet rada i savremenih tržišta. Drugi deo izazova podrazumeva činjenicu da je i pored novih zahteva koji se nameću univerzitetima i ostalim institucijama visokoškolskog obrazovanja značajno da predstavnici akademske zajednice, prvenstveno univerzitetski nastavnici, ne izgube ljudsku dimenziju, ne podrede svoje ličnosti isključivo individulanim i tržišnim vrednostima, posebno kada je reč o njihovom uticaju na studente u okviru promovisanja određenih vrednosti.

Turajlić (2005) naglašava činjenicu da su univerziteti u Srbiji u komercijalizaciju ušli značajno kasnije u odnosu na američke univerzitete. Prva faza komercijalizacije američkih univerziteta podrazumeva komercijalizaciju sportskih aktivnosti. S obzirom na to da su univerziteti u našoj zemlji pratili razvoj evropskih univerziteta, ovaj talas komercijalizacije nije zahvatio naše univerzitete. Međutim, kao što ističe Turajlić (2005), američka iskustva komercijalizacije u okviru sporta mogu da posluže kao dokaz da se „usputne“ neakademske aktivnosti ne mogu koristiti kao potencijalni izvori sredstava za akademska istraživanja. Takođe, treba istaći činjenicu da je analizom značajnih sportskih programa otkriveno da “rektori imaju ograničenu moć da povrate akademske vrednosti kada unosna komercijalna praksa uzme maha” (Turajlić, 2005: 57). Kada je reč o implikacijama drugog talasa komercijalizacije američkih univerziteta, oni se vezuju za period naftne krize sedamdesetih godina, pa je potreba za alternativnim izvorima energije uslovila da se veća pažnja posveti primenjenim istraživanjima, što je dovelo do toga da rukovodstva univerziteta vide svoju šansu da transformišu svoja naučna i istraživačka znanja u komercijalni proizvod koji se

prodaje na tržištu. Turajlić (2005) ističe da, iako ova faza može prvobitno da deluje kao irelevantna za našu akademsku zajednicu, pažnju bi trebalo usmeriti na to da se sredstva dobijena za istraživačke projekte u celosti ulažu u samo istraživanje i razvoj univerziteta, a ne kao što je kod nas praksa – u autorske honorare nastavnika i saradnika, učesnika u projektu. Konačno, treća faza komercijalizacije američkih univerziteta označava transformaciju znanja u komercijalni proizvod, i ovo je faza u kojoj univerziteti u Srbiji ulaze u fazu komercijalizacije (Turajlić, 2005). Dodatno, Turajlić (2005) ističe kako u osiromašenoj zemlji, s velikim brojem nezaposlenih, postoje različiti interesi za studiranje, država taj način odlaže problem nezaposlenosti, dok potencijalni studenti izbegavaju odlazak na evidenciju nezaposlenih na tržištu rada. Međutim, kao veću opasnost u ovoj fazi, u odnosu na američke univerzitete, Turajlić ističe nepostojanje kontrole kvaliteta na našim univerzitetima, što komercijalizaciju nastave u našoj zemlji čini etičkim pitanjem koje je prepušteno svesti akademske zajednice, a tek će budućnost pokazati u kojoj meri su univerziteti i fakulteti spremni da se odgovorno ponesu prema studentima (Turajlić, 2005).

7. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Univerziteti su još od svog osnivanja u srednjem veku institucije koje su neodvojive od društva u kojem deluju, međutim poslednjih decenija moguće je uočiti posebno dinamičan period u brojnim aspektima visokog obrazovanja, a poseban izazov podrazumeva povećana interakcija univerziteta i spoljašnjeg okruženja. U kontekstu novih realnosti nalaze se kako nove mogućnosti, isto tako i izazovi sa kojima se suočavaju univerziteti.

7.1. Predmet i problem istraživanja

Činjenica je da nastava i istraživanje više nisu jedine akademske delatnosti, već se sve veća pažnja posvećuje i trećoj misiji univerziteta, tj. odnosu univerziteta i zajednice. Pitanje treće misije univerziteta puno je kontroverzi i rasprava koje sežu od stavova da nema potreba za uvođenjem treće misije, pa sve do stavova da bi treća misija u budućnosti mogla da bude najznačajnija. Međutim, ono što dodatno komplikuje rasprave o trećoj misiji je postojanje dve dimenzije, jedne koja se odnosi na ekonomsku - komercijalnu dimenziju, i druge koja se odnosi na civilnu dimenziju. U tom kontekstu pojedini autori (Harayama, 2003; prema, Ćulum i Ledić, 2011) smatraju da društvena odgovornost univerziteta treba da bude razmatrana u okviru četvrte misije. Pojedini autori (Trencher et al., 2013) četvrtoj misiji univerziteta pristupaju kao nastajućoj misiji sa primarnom usmerenošću na zajedničko stvaranje (engl. *co-creation*), a kao okidač za pojavu ove misije navode krizu održivosti. Još jedan pristup četvrtoj misiji univerziteta uključuje značaj isticanja svakog pojedinca u tome da nauka postane sve globalnija, dok u isto vreme pruža jednake prilike za sve ljude (Öhrström, Weiderud, Youssef & Yaghi, 2018). Razmatrajući aktuelne stavove u literaturi brojni autori (Altbach, 2009; Checkoway, 2001; Ćulum i Ledić, 2011; Escrigas, 2008) smatraju kako se treća misija univerziteta zasniva najvećim delom na ekonomskoj dimenziji što dovodi u opasnost njen civilni deo koji je nosilac pozitivnih promena i doprinosi društvenom razvoju.

U Republici Srbiji, osim internacionalnog projekta *Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji* (2016), u akademskoj zajednici još uvek ne postoje sveobuhvatna istraživanja na temu treće misije univerziteta na nacionalnom nivou. Sve veće aktuelizovanje ove tematike u okviru doktorskih disertacija (Ješić, 2015; Mugabi, 2014; Wright, 2003), inicijativa različitih zemalja (Molas-Gallart et al., 2002; Schoel, 2006), istraživanja (Aznar et al., 2013; Brennan, J., King, R., & Lebeau, Y., 2004; Ćulum i Ledić, 2010; Ćulum i Ledić,

2011) omogućavaju sveobuhvatan analitički pristup razradi teorijskog dela koji prethodi istraživanju i utvrđivanju sličnosti i razlika u percepciji predstavnika akademske zajednice novosadskog univerziteta poimanju treće misije univerziteta sa posebnim osvrtom na njenu civilnu dimenziju koja je manje istražena, a spada u domen društveno-humanističkih nauka.

Uzimajući u obzir sve navedeno kao problem istraživanja postavlja se pitanje: Na koji način nastavnici, saradnici i studenti novosadskog univerziteta percipiraju treću misiju univerziteta sa posebnim osvrtom na manje istraženu društvenu / civilnu dimenziju. Od posebnog značaja je dobijanje podataka kako nastavnici percipiraju ulogu koju imaju u procesu sprovođenja ove misije, ali isto tako i kako studenti percipiraju ulogu univerzitetskih nastavnika u ovom procesu.

7.2. Cilj i zadaci

Kao osnovni cilj ovog istraživanja postavlja se ispitivanje percepcije univerzitetskih nastavnika i saradnika, kao i studenata Univerziteta u Novom Sadu o trećoj misiji univerziteta, prvenstveno njenoj civilnoj dimenziji.

Zadaci proizašli iz opšteg cilja istraživanja jesu sledeći:

1. Ispitivanje spremnosti nastavnika i saradnika za promene u svakodnevnom radu u nastavi i istraživanju, saradnji sa kolegama, te i utvrđivanje zavisnosti razlika u odgovorima od pola, nastavnih zvanja, kao i uže naučne oblasti kojoj nastavnici i saradnici pripadaju. Polazeći od stava da pitanje realizovanja treće misije univerziteta podrazumeva brojne promene, pre svega u radu univerzitetskih nastavnika potrebno dobijanje podataka o tome da li su nastavnici uopšte spremni na promene u svakodnevnom radu u nastavi i istraživanju.

2. Utvrđivanje postojanja razlika u odgovorima među grupama ispitanika s obzirom na značaj koji se pridaje različitim univerzitetskim misijama, ali i na to da li pol, naučna oblast kojoj nastavnici, saradnici i studenti pripadaju, godine radnog staža nastavnika, nivo studija na kojem se studenti nalaze utiču na razlike u odgovorima.

3. Ispitivanje stavova prema značaju saradnje univerziteta sa okruženjem: pridaju li nastavnici, saradnici i studenti veći značaj rešavanju problema na nivou lokalne samouprave, odgovaranju na potrebe ekonomije ili saradnje sa udruženjima, i da li pol, pripadnost određenoj naučnoj oblasti, kao i nivo studija na kojima se studenti nalaze utiče na razlike u odgovorima.

4. Ispitivanje postojanja razlika u odgovorima između nastavnika i saradnika u odnosu na studente u pogledu obrazovnih ciljeva pridaju značaj, kao i utvrđivanje postojanja razlika u odgovorima u zavisnosti od pola, pripadnosti određenoj naučnoj oblasti, nivoa studija, uspeha studenata, a kada je reč o nastavnicima, i od nastavnog zvanja.

5. Utvrđivanje postojanja razlika u stavovima ispitanika s obzirom na stepen pridavanja značaja civilnom zalaganju i delovanju za opšte dobro, uz identifikaciju obe grupe ispitanika – nastavnika, saradnika i studenata – koja grupa ispitanika ovom pitanju pridaje veći značaj.

6. Utvrđivanje postojanja razlika u odgovorima između nastavnika, saradnika i studenata u pogledu promovisanja društvenih faktora (porodično vaspitanje, nivo obrazovanja, mediji, univerzitet) koji se smatraju kao najznačajniji u podsticanju civilnog zalaganja za aktivno građanstvo, kao i analiza zavisnosti datih odgovora od pola, odnosno pripadnosti određenoj naučnoj oblasti, te uspeha i nivoa studija na kojima se studenti nalaze.

7. Ispitivanje mišljenja studentske populacije u pogledu toga koliki značaj pridaju ulozi nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici, ali i nastavnika i saradnika u pogledu toga da li smatraju da je ovo njihova uloga i da li treba da podstiču civilnu misiju na univerzitetima. Posebna pažnja posvećena je analizi zavisnosti datih odgovora od pola i pripadnosti određenoj naučnoj oblasti (kod obe grupe ispitanika), kao i uspeha i nivoa (među studentima).

8. Ispitivanje toga da li studenti ili nastavnici i saradnici pridaju veći značaj promovisanju civilnog zalaganja putem akademskih aktivnosti, kao i analiza zavisnosti datih odgovora od akademskog zvanja (među nastavnicima), odnosno od uspeha i nivoa studija (među studentskom populacijom).

9. Ispitivanje aspekata koji su najviše vrednovani kao podsticaj za motivaciju nastavnika i saradnika za uvođenje civilne misije u nastavni i istraživački rad, kao i utvrđivanje postojanja razlika u stavovima u zavisnosti od pripadnosti određenoj naučnoj oblasti, nastavnom zvanju, godinama radnog staža i polom ispitanika.

7.3. Hipoteze istraživanja

Kako bi se celishodnije obradio predmet i ostvario postavljeni cilj istraživanja, definisana je opšta hipoteza koja glasi: *postoji značajan varijabilitet u značaju koji*

univerzitetski nastavnici, saradnici i studenti pridaju trećoj misiji univerziteta, odnosno njenoj civilnoj dimenziji.

1. a) Pretpostavlja se da postoji varijabilitet u odgovorima nastavnika i saradnika, koji se odnosi na spremnost za promene u svakodnevnom radu u nastavi i istraživanju, kao i saradnji sa kolegama.

b) Pretpostavlja se da su mlađi nastavnici i saradnici spremniji za uvođenje promena i saradnju sa kolegama.

2. a) Pretpostavlja se da i nastavnici, saradnici i studenti obrazovanje za odabranu profesiju smatraju primarnom misijom univerziteta.

b) Pretpostavlja se da nastavnici, saradnici i studenti koji pripadaju oblasti društvenih i humanističkih nauka više vrednuju obrazovanje društveno-odgovornih građana u odnosu na nastavnike i studente koji pripadaju polju prirodnih i tehničkih nauka.

v) Pretpostavlja se da pol ispitanika utiče na razlike u odgovorima, da ispitanici ženskog pola pridaju veći značaj civilnoj misiji univerziteta.

3. a) Pretpostavlja se da nastavnici, saradnici i studenti koji pripadaju oblasti prirodnih i tehničkih nauka smatraju da univerziteti više treba da odgovaraju na potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici u odnosu na nastavnike i studente koji su u domenu društvenih i humanističkih nauka, za koje se pretpostavlja da veći značaj pridaju saradnji sa udruženjima.

4. a) Pretpostavlja se da i nastavnici, saradnici i studenti najveći značaj pridaju osposobljavanju za neposredan i učinkovit rad u budućoj profesiji, kao i razvoju sposobnosti za samoučenje za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.

5. a) Pretpostavlja se da i nastavnici, saradnici i studenti smatraju da civilno zalaganje u zajednici i delovanje za opšte dobro u određenoj meri mogu da doprinesu rešavanju problema u zajednici.

6. a) Pretpostavlja se da postoje razlike u stavovima među nastavnicima, saradnicima i studentima prilikom identifikacije faktora koje oni doživljavaju kao značajne u podsticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo.

b) Pretpostavlja se da nastavnici, saradnici i studenti iz polja društvenih i humanističkih nauka pridaju veći značaj univerzitetima kao društvenom faktoru u podsticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo u poređenju sa nastavnicima, saradnicima i studentima iz polja prirodnih i tehničkih nauka.

7. a) Pretpostavlja se da i nastavnici, saradnici i studenti prirodnih i tehničkih nauka smatraju ulogu nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici manje značajnom u odnosu na nastavnike i studente iz polja društvenih i humanističkih nauka.

b) Pretpostavlja se da postoje polne razlike u odgovorima, pri čemu su ispitanici ženskog pola više usmereni na promociju civilnog zalaganja.

8. a) Pretpostavlja se da nastavnici, saradnici i studenti koji pripadaju polju društvenih i humanističkih nauka pridaju veći značaj promovisanju civilnog zalaganja putem akademskih delatnosti u poređenju sa nastavnicima, saradnicima i studentima prirodnih i tehničkih nauka.

9. a) Pretpostavlja se da je motivacija za uvođenje civilne misije u nastavni i istraživački rad, pre svega, povezana sa osiguranom administrativnom podrškom i infrastrukturom.

b) Pretpostavlja se da ne postoji razlika u zavisnosti od pripadnosti određenoj naučnoj oblasti, nastavnom zvanju i u zavisnosti od pola nastavnika.

7.4. Definisane ključnih varijabli istraživanja

U okviru sprovedenog istraživanja, definisane su varijable u skladu sa predmetom, ciljem i vrstom istraživanja. Varijable su podeljene na nezavisne i zavisne varijable u okviru obe grupe ispitanika.

U okviru istraživanja nezavisne varijable su sledeće:

- *nivo studija studenata*: osnovne i master studije. Nivo studija smatra se značajnim u cilju otkrivanja da li postoje razlike u načinu na koji studenti posmatraju univerzitet i njegove misije na samom početku upisa na osnovne studije u odnosu na njihove odgovore o univerziteskim misijama pred završetak master studija. Zbog malog broja ispitanika studenti doktorskih studija nisu obuhvaćeni ovim istraživanjem. Kao značajnim smatra se utvrđivanje značaja u odnosu na buduće naučno polje studenata odnosno, da li pripadaju društveno-humanističkim ili prirodnim i tehničkim naukama.

- *pol studenata* uzima se kao varijabla iz razloga što prethodna istraživanja (Abes et al., 2002; Harwood et al., 2005; Higher Education Research Institute – HERI, 2009; prema Ćulum i Ledić, 2011) ukazuju na veće zalaganje od strane predstavnika ženskog pola kada je reč o obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana.

- *uspeh studenata* uzima se kao varijabla, u cilju otkrivanja da li studenti sa boljim uspehom smatraju značajnim podsticanje civilnog zalaganja kroz akademske delatnosti.

- *naučno ili nastavno zvanje za nastavnike i saradnike* - ispitanici su razvrstani u skladu sa definisanim zvanjima: redovni profesor, vanredni profesor, docent, asistent, kao i istraživači.

- *pol nastavnika* - Međunarodna istraživanja sistemski pokazuju da su predstavnici ženskog pola skloniji integraciji akademskih uloga i češće se posvećuju razvoju modela nastave koji potiču civilno zalaganje studenata i obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana (Abes et al., 2002; Harwood et al., 2005; Higher Education Research Institute – HERI, 2009; prema, Ćulum i Ledić, 2011).

- *naučna oblast* razvrstava ispitanike u dve grupe. Prvu grupu čine ispitanici koji spadaju u polje društveno-humanističkih nauka (Akademija umetnosti u Novom Sadu, Ekonomski fakultet u Subotici, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja u Novom Sadu, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici). Drugu grupu ispitanika čine oni koji spadaju u polje prirodnih i tehničkih nauka (Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu, Građevinski fakultet u Subotici, Medicinski fakultet u Novom Sadu, Poljoprivredni fakultet u Novom Sadu, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin u Zrenjaninu, Tehnološki fakultet u Novom Sadu).

- *godine radnog staža* nastavnika diferencirane su u okviru osam kategorija od kojih svaka predstavlja interval od pet godina (0-5; 5-10; 10-15; 15-20; 20-25; 25-30; 30-35; preko 35 godina radnog staža).

Zavisne varijable:

- *spremnost nastavnika na prihvatanje promena u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu* operacionalizovana je tvrdnjama koje se odnose na svakodnevni rad u nastavi i istraživanju, kako percipiraju različite aktivnosti na univerzitetu, svoje odnose sa kolegama, koliko su zainteresovani za saradnju i da li su spremni za promene, nove ideje i pristupe u radu;

- *stavovi prema različitim univerzitetским misijama*. Svaki iskaz misije univerziteta postavljen je uz pridev primarnosti kako bi se snažnije sagledala dominantna orijentacija svake misije (Ćulum i Ledić, 2011). Pored nastave i istraživanja kao osnovnih univerzitetских misija, treća misija je predstavljena u okviru dve odvojene dimenzije, doprinosa ekonomskom rastu i razvoju društva i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana koji će delovati za opšte dobro;

- *značaj koji se pridaje saradnji univerziteta s okruženjem*, varijabla je operacionalizovana u odnosu na značaj koji se pridaje različitim predstavnicima: da li je to rešavanje problema koje definišu tela lokalne i regionalne samouprave, da li su to potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici ili saradnja s udruženjima u osmišljavanju sprovođenja programa društvenih akcija u lokalnoj zajednici, odnosno stavkama koje se odnose na

obrazovanje koje osiguravanja znanja i veština koje su relevantne za tržište rada sve do obrazovanja društveno odgovornih građana;

- *značaj koji se pridaje različitim obrazovnim ciljevima* - odnosno stavkama koje se odnose na obrazovanje društveno odgovornih građana;

- *percepcije o uticaju civilnog zalaganja i delovanja za opšte dobro* - da li aktivno građanstvo može da doprinese rešavanju potreba i problema u zajednici ili tu odgovornost imaju vršioци vlasti;

- *značaj različitih društvenih faktora u podsticanju civilnog zalaganja*, da li porodica, različiti nivoi obrazovanja, mediji ili univerziteti imaju najvažniju ulogu u podsticanju civilnog zalaganja i osposobljavanja građana za aktivno delovanje u zajednici;

- *uvažavanje odgovornosti i uloge nastavnika u podsticanju civilnog zalaganja i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana* operacionalizovana je tvrdnjama koje podrazumevaju značaj nastavnika pa sve do stavova da je to privatna stvar na koju univerzitetski nastavnici ne treba da deluju;

- *moćnost promocije civilnog zalaganja u okviru akademskih delatnosti* – da li ideje znanja i veštine civilnog zalaganja treba da budu promovisane u okviru određenih predmeta, redovnih ili izbornih predmeta; projekata i aktivnosti u studentskim organizacijama; ili nastavu ne treba opterećivati ovakvim sadržajima;

- *motivacija nastavnika za uvođenje promena u rad* – ispitivanjem ove varijable postavljen je cilj da se utvrdi koja od navedenih stavki bi najviše motivisala nastavnike za uvođenje aspekata civilne misije. U prethodnom istraživanju (Ćulum i Ledić, 2011) najveći broj univerzitetskih nastavnika (78.2%) navelo je zainteresovanost studenata za takvim sadržajima i aktivnostima. Upravo ovaj podatak poslužio je kao polazna osnova za naše istraživanje u kojem se porede odgovori između nastavnika i studenata.

7.5. Metode i tehnike

Imajući u vidu prirodu problema koji se proučava, postavljeni cilj istraživanja, zadatke koji iz njega proizlaze i način na koji se postavljaju hipoteze istraživanja primenjuje se korelacioni metod istraživanja. Mnoga društvena istraživanja, a posebno istraživanja koja se odnose na obrazovanje, odnose se na trenutnu fazu razvoja, a prvi korak u toj sekvenci je uspostavljanje međusobnih odnosa između varijabli (Cohen, Manion, Morrison 2007). S obzirom da se ovim istraživanjem ispituje percipiranje treće misije univerziteta sa posebnim akcentom na dimenziju civilne misije od strane nastavnika i studenata uz isticanje osnovnih

sličnosti i razlika u odgovorima kroz korelaciono istraživanje omogućeno je da proučavanje odnosa između varijabli za koje se pretpostavlja da mogu da budu povezane što potvrđuje i naziv „relaciono istraživanje“ i „istraživanja predikcije“ (Cohen, et al., 2007). Ova istraživanja se smatraju posebno korisnim u oblastima koje su prethodno malo ili nimalo istražene (Cohen, et al., 2007).

Iako pitanja treće misije univerziteta sve više privlače pažnju u Republici Srbiji u okviru akademske zajednice ova tema je gotovo neistražena, a dosadašnja istraživanja takođe nisu bila koncipirana na sveobuhvatan način. U istraživanju je korištena tehnika anketiranja i instrument upitnik - skaler, prilagođen na način da je primenjiv za obe grupe ispitanika, nastavnike i studente. Ovakva metoda prikupljanja podataka primenljiva je i česta u naukama o obrazovanju, a ono što je čini dodatno relevantnom za ovo konkretno istraživanje je mogućnost ispitivanja dve grupe ispitanika kroz prilagođen upitnik (upitnik za nastavnike ima dodatne dve grupe pitanja koje nisu bile primenjive za ispitivanje studenata), čime je efikasna ne samo vremenski, već i obuhvata podatke od dve različite grupe ispitanika što ovo istraživanje čini sveobuhvatnijim. Nakon razmatranih prednosti i nedostataka zaključeno je da upotreba upitnika predstavlja najadekvatniju strategije prikupljanja podataka za istraživanje na ovu temu u trenutnoj fazi razvoja.

7.6. Instrument istraživanja

U skladu sa definisanim ciljem, predmetom i zadacima istraživanja, prilagođen je ranije korišten upitnik. Imajući u vidu da je pitanju područje koje je nedovoljno proučeno u akademskoj zajednici u Republici Srbiji, upitnik je, uz saglasnost autorki (Ćulum i Ledić, 2011) preuzet. Odluku o sastavljanju posebnog upitnika, autorke Ćulum i Ledić (2011) donele su nakon što je utvrđeno da u praksi istraživanja na ovu temu nema dovoljno instrumenata koji bi bili adekvatni za primenu s obzirom da u ovom području istraživanja dominira kvalitativni pristup, uz naglasak na upotrebu intervjua i studiju slučaja. Konačnoj verziji anketnog upitnika doprineli su rezultati i komentari učesnika pilot istraživanja (Ćulum i Ledić, 2011). Razlika našeg u odnosu na sprovedeno istraživanje podrazumeva uključivanje i studenata kako bi se uvidele osnovne sličnosti i razlike u odgovorima. Rezultati prethodnog istraživanja objavljeni su u knjizi *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta* (Ćulum i Ledić, 2011), istraživanja koje je samo deo većeg istraživačkog projekta *Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu evropskih integracijskih procesa*.

Za potrebe ove disertacije nije preuzet deo o obrazovanju za održivi razvoj, jer nije bio relevantan za naš istraživački rad. Isti upitnik primenjen je na obe grupe ispitanika (uz izvesna prilagođavanja), na nastavnike i saradnike, kao i na studente. Delovi upitnika koji se odnose na svakodnevni rad u nastavi i istraživanju, kao i na motivaciju za uvođenje promena u rad primenjeni su samo za upitnik koji je konstruisan za nastavnike. Polazeći od stava da je spremnost nastavnika i saradnika za promene u radu značajna polazna osnova za dalja proučavanja pitanja civilne dimenzije treće misije univerziteta ovaj deo upitnika se uzima kao relevantan. Sledeća grupa pitanja odnosi se na stavove o ulozi univerziteta i univerzitetskih nastavnika u promicanju aspekata civilne misije univerziteta u okviru kojih se nalaze podgrupe pitanja: shvatanje misije univerziteta u društvu, saradnja društva sa okruženjem, važnost obrazovnih ciljeva, civilno zalaganje u zajednici i delovanje za opšte dobro, uloga različitih društvenih faktora u podsticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo. Ova grupa pitanja primenjiva je na ispitivanje kako nastavnika i saradnika, isto tako i na ispitivanje studenata. Zatim sledi grupa pitanja koja se odnosi na ulogu univerzitetskih nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici. Poslednji deo ove grupe pitanja odnosi se na mogućnost promocije civilnog zalaganja kroz akademske delatnosti. Ova grupu pitanja je od posebnog značaja kada je reč o razlikama u značaju koji ovoj tematici pridaju nastavnici i saradnici u odnosu na studente. Motivacija za uvođenje promena u rad je takođe je deo upitnika koji je relevantan isključivo za ispitivanje nastavnika. Na osnovu rezultata mogu da se dobiju značajni podaci za buduća istraživanja.

7.7. Populacija i uzorak

U cilju što sveobuhvatnijeg pristupa definisanom predmetu i problemu istraživanja, univerzitetski nastavnici i saradnici predstavljaju prvu grupu ispitanika, a drugu grupu ispitanika čine studenti. Uzorak je namerni, a sačinjavaju ga sadašnji studenti, nastavnici i saradnici Univerziteta u Novom Sadu.

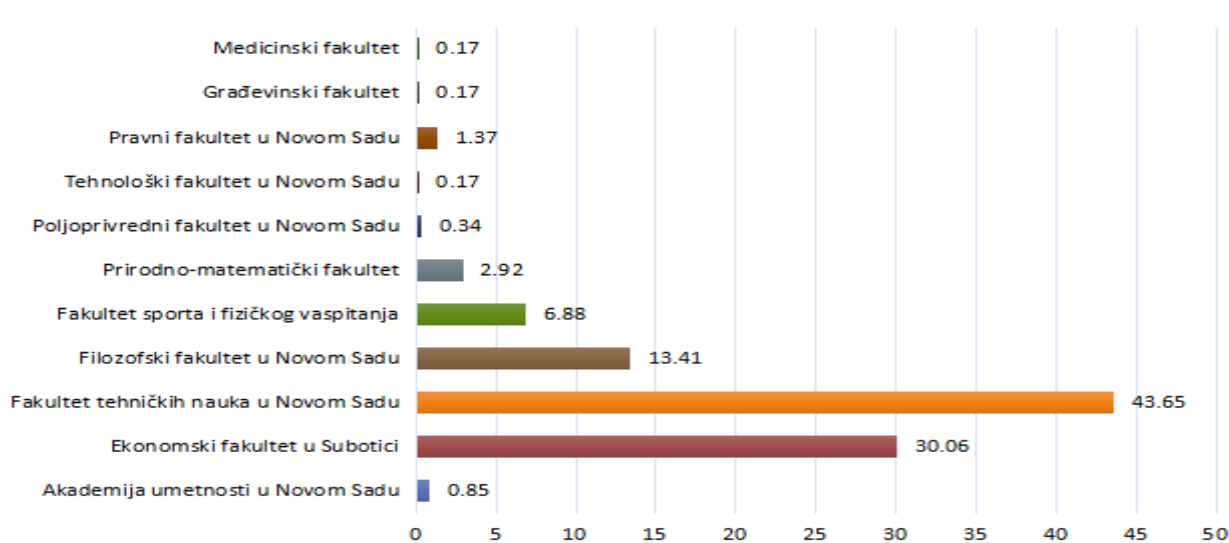
Uzorak studenata:

U istraživanju je učestvovalo 582 studenta Univerziteta u Novom Sadu (Tabela 23). Najveći broj studenata je sa Fakulteta tehničkih nauka – 254 studenata, zatim sledi Ekonomski fakultet sa 175 studenata, dok su ispitanici sa svih ostalih fakulteta zastupljeni u mnogo manjem broju. Upitnik je popunilo 78 studenata Filozofskog fakulteta, 40 studenata Fakulteta sporta i fizičke kulture, 18 studenata Prirodno-matematičkog fakulteta, 8 studenata

Pravnog fakulteta, 5 studenata Akademije umetnosti, 2 studenta Poljoprivrednog fakulteta, i po 1 student sa Građevinskog, Medicinskog i Tehnološkog fakulteta čiji su procenti predstavljeni u Grafikonu 1. Kada je u pitanju struktura uzorka u odnosu na pol, 310 osoba su ženskog pola (53.3%) i 261 osoba muškog pola. Prosečna starost ispitanika je 21.94 godine (SD = 2.44) u rasponu od 19 do 39 godina (Grafikon 1).

Tabela 23. Fakultet koji pohađaju studenti

Fakultet	N	%
Akademija umetnosti u Novom Sadu	5	0,85
Ekonomski fakultet u Subotici	175	30,06
Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu	254	43,65
Filozofski fakultet u Novom Sadu	78	13,41
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	40	6,88
Prirodno-matematički fakultet	17	2,92
Poljoprivredni fakultet u Novom Sadu	2	0,34
Tehnološki fakultet u Novom Sadu	1	0,17
Pravni fakultet u Novom Sadu	8	1,37
Građevinski fakultet	1	0,17
Medicinski fakultet	1	0,17
Ukupno	582	100%



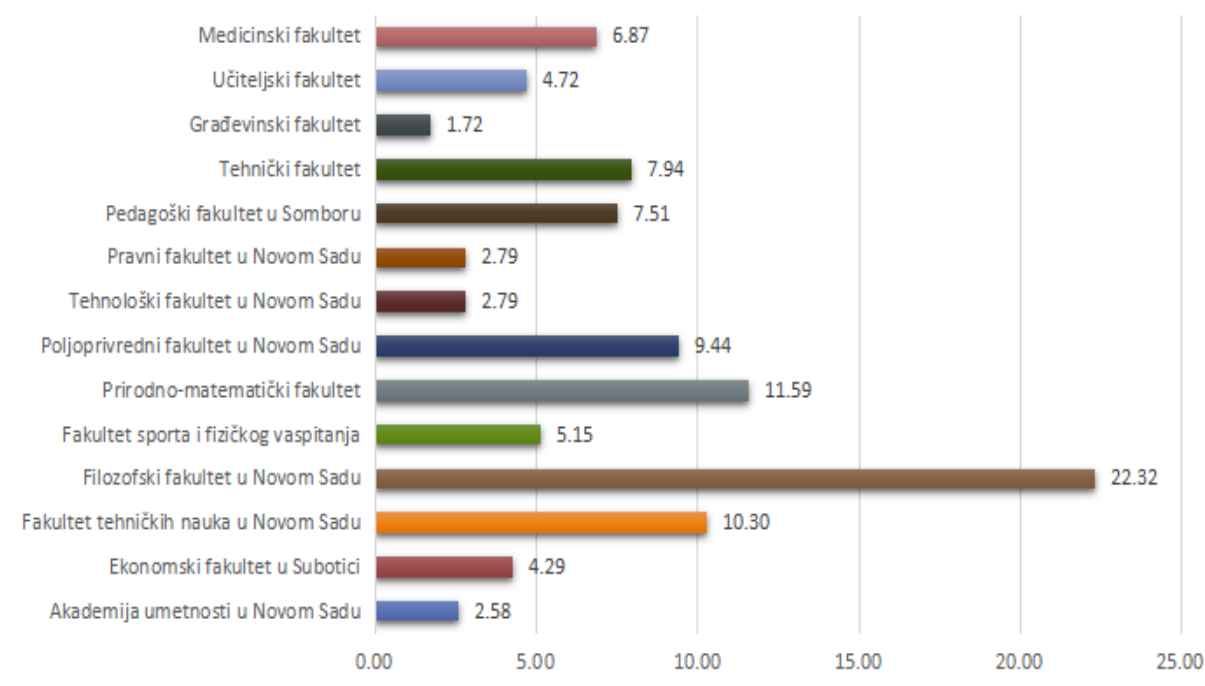
Grafikon 1. Zastupljenost ispitanih studenata po fakultetima

U istraživanju je učestvovalo 466 nastavnika i saradnika Univerziteta u Novom Sadu (Tabela 24). Najviše nastavnika je sa Filozofskog fakulteta – njih 104, zatim Prirodno matematički fakultet (PMF) sa 54 nastavnika i Fakultet tehničkih nauka sa njih 48. U uzorku je učestvovalo 44 nastavnika i saradnika sa Poljoprivrednog fakulteta, 37 njih sa Tehničkog fakulteta, 35 sa Pedagoškog fakulteta u Somboru, 32 sa Medicinskog fakulteta, 24 sa

Fakulteta za sport i fizičko vaspitanje, 22 sa Učiteljskog fakulteta i 20 sa Ekonomskog fakulteta. Najmanje su zastupljeni nastavnici sa Pravnog fakulteta – 13 nastavnika, Tehnološkog fakulteta – 13 nastavnika, Akademije umetnosti – 12 nastavnika i Građevinskog fakulteta – 8 nastavnika. Zastupljenost ispitanih nastavnika po fakultetima predstavljena je u procentima u Grafikonu 2.

Tabela 24. Fakulteti na kojima su nastavnici zaposleni

Fakultet	N	%
Akademija umetnosti u Novom Sadu	12	2.56
Ekonomski fakultet u Subotici	20	4.29
Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu	48	10.31
Filozofski fakultet u Novom Sadu	104	22.32
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	24	5.15
Prirodno-matematički fakultet	54	11.59
Poljoprivredni fakultet u Novom Sadu	44	9.44
Tehnološki fakultet u Novom Sadu	13	2.79
Pravni fakultet u Novom Sadu	13	2.79
Pedagoški fakultet u Somboru	35	7.51
Tehnički fakultet u Zrenjaninu	37	7.94
Građevinski fakultet	8	1.72
Učiteljski fakultet	22	4.72
Medicinski fakultet	32	6.87
Ukupno	466	100%

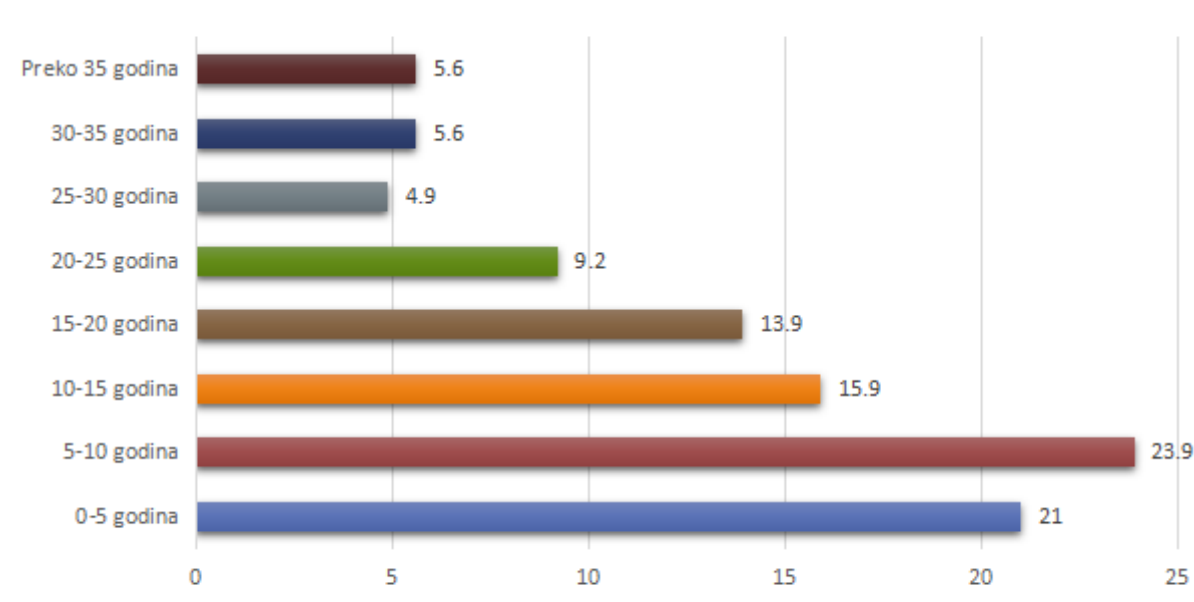


Grafikon 2. Zastupljenost ispitanih nastavnika po fakultetima

Najviše ispitanih nastavnika je na fakultetima zaposleno (a) 5-10 (23.9%), odnosno (b) 0-5 godina (21%), a zatim redom slede nastavnici koji rade između 10 i 15 (15.9%), 15 i 20 (13.9%), (c) 20-25 (9.2%), 25 i 30 (4.9%) i na kraju su oni između 30-35 godina (5.6%) i preko 35 godina (5.6%) (Tabela 25). Radni staž nastavnika i saradnika predstavljen je u procentima u Grafikonu 3.

Tabela 25. Radni staž nastavnika i saradnika

Radni staž	N	%	% bez onih koji nisu odgovorili
0-5 godina	94	20.2	21
5-10 godina	107	23	23.9
10-15 godina	71	15.2	15.9
15-20 godina	62	13.3	13.9
20-25 godina	41	8.8	9.2
25-30 godina	22	4.7	4.9
30-35 godina	25	5.4	5.6
Preko 35 godina	25	5.4	5.6
Nisu odgovorili	19	4.1	/
Ukupno	466	100	100

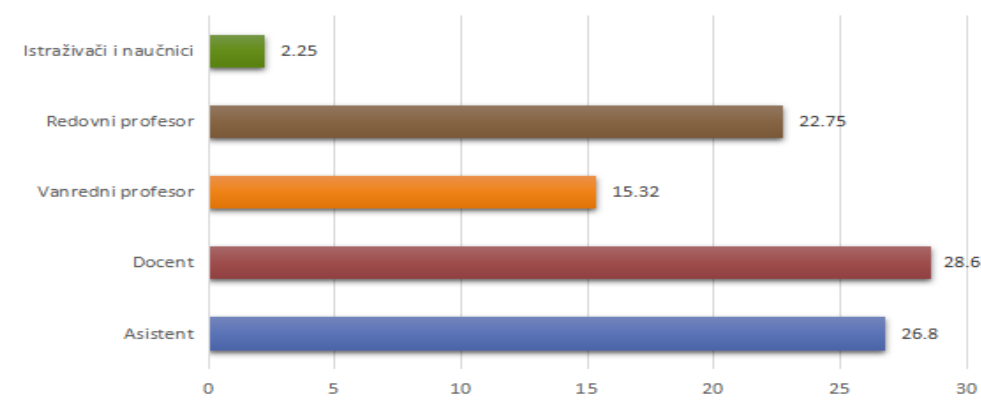


Grafikon 3. Radni staž nastavnika i saradnika

U uzorku je bilo 119 asistenata, 127 docenata, 101 redovnih profesora, 68 varednih profesora i 10 istraživača i naučnika (Tabela 26). Ostali ispitanici su se izjašnjavali kao master ili doktori nauka, te je za njih nemoguće utvrditi akademsko zvanje. Akademski zvanja nastavnika i saradnika predstavljena su u procentima u Grafikonu 4.

Tabela 26. Akademsko zvanje

	N	%	% bez ostalih
Asistent	119	25.54	26.80
Docent	127	27.25	28.60
Vanredni profesor	68	14.59	15.32
Redovni profesor	101	21.67	22.75
Istraživači i naučnici	10	2.15	2.25
Ostali	44	9.44	/



Grafikon 4. Akademsko zvanja nastavnika i saradnika

U istraživanju je učestvovalo 280 osoba ženskog pola (60.6%) i 182 osobe muškog pola (39.4%). Prosečna starost ispitanika je iznosila 42.54 godine (SD = 11.11) u rasponu između 23 i 69 godina.

Tabela 27. Podela na društveno-humanističke i prirodne i tehničke nauke

		N	%
Studenti	Društveno-humanističke nauke	306	52.6%
	Prirodne i tehničke nauke	276	47.4%
Nastavnici	Društveno-humanističke nauke	230	49.4%
	Prirodne i tehničke nauke	236	50.6%

Za potrebe daljih analiza ispitanici su podeljeni na osnovu naučne oblasti. Ispitanici su razvrstani u dve grupe: prvu grupu čine ispitanici koji spadaju u polje društveno-humanističkih nauka (Akademija umetnosti u Novom Sadu, Ekonomski fakultet u Subotici, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja u Novom Sadu, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet u Subotici, Pravni fakultet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru), drugu grupu čine ispitanici koji spadaju u polje prirodnih i tehničkih nauka (Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu, Građevinski fakultet u Subotici, Medicinski fakultet u Novom Sadu, Poljoprivredni fakultet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu,

Tehnički fakultet Mihajlo Pupin u Zrenjaninu, Tehnološki fakultet u Novom Sadu). Kada je u pitanju studentski uzorak, 52.6% njih pripadaju polju društveno-humanističkih nauka, a 47.4% iz polja prirodnih i tehničkih nauka. U uzorku nastavnika i saradnika 49.4% njih su iz polja društveno-humanističkih nauka, dok su 50.6% njih iz polja prirodnih i tehničkih nauka (Tabela 27).

7.8. Tok istraživanja

Za potrebe empirijskog dela istraživanja, korišten je upitnik koji je konstruisan za istraživanje u okviru projekta „Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa“ čiji su rezultati objavljeni u knjizi *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta* (Ćulum i Ledić, 2011). Upitnik je prilagođen za potrebe ovog istraživanja. U cilju provere metrijskih karakteristika pilot istraživanje je realizovano sa studentima u periodu od novembra do decembra 2018. godine. Uzorak od 100 ispitanika, činili su studenti Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

S obzirom da je upitnik prethodno korišten za ispitivanje nastavnika pilot istraživanje realizovano je samo sa studentima kako bi se utvrdilo da li su studentima tematika kao i sam upitnik jasni. Kasnije istraživanje realizovano je u periodu od marta do juna 2019. godine, obuhvatilo je studenata, nastavnike i saradnike Univerziteta u Novom Sadu. Upitnici su za svaku grupu ispitanika kreirani i u papirnoj i u elektronskoj formi. U zavisnosti od saradnje na različitim fakultetima upitnici su: deljeni lično ili poslani poštom u druge gradove (Zrenjanin, Sombor, Subotica). Linkovi za ankete poslani su individualno na mejlove nastavnika uz objašnjenje i molbu za učestvovanje u istraživanju. Na pojedinim fakultetima (Poljoprivredni, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Medicinski fakultet, Akademija umetnosti, Fakultet tehničkih nauka, Građevniski fakultet, Ekonomski fakultet) rukovodstvo fakulteta prosledilo je link svim zaposlenima.

Svi ispitanici su bili obavešteni o cilju istraživanja, dobili su uputstvo za popunjavanje upitnika, kao i informaciju da će rezultati biti iskorišteni isključivo u naučne i istraživačke svrhe. Učestvovanje u istraživanju bilo je potpuno anonimno i dobrovoljno. Najveći broj istraživaja sa studentima realizovan je u toku predavanja, ali po zahtevu pojedinih nastavnika studentima su prosleđeni linkovi u cilju ekonomičnosti vremena. Ipak, popunjavanje putem linka pokazalo se manje efikasnim jer se odazvao manji broj studenata.

7.9. Obrada podataka

Za statističku analizu podataka je korišćen statistički softver SPSS, verzija 20.0. Za obradu kategorijalnih podataka, pre svega sociodemografskih podataka potrebnih za opis uzorka, primenjivani deskriptivni pokazatelji - frekvencija i procenat odgovora po kategorijama.

Da bi se proverila faktorska struktura Upitnika spremnosti na promenu i nastavi i istraživanjima primenjena je eksplorativna faktorska analiza, sa primenom metode glavne komponente. Kako bi se adekvatnije odredio sadržaj pojedinačnih subskala zadata je Promax kosougla rotacija. Metode koje su korišćene za ekstrakciju broja faktora su bile Gutman-Kajzerov kriterijum jediničnih karakterističnih korenova i Scree dijagram. Da bi se utvrdilo da li je sprovođenje faktorske analize moguće zadatom metodom primenjeni su KMO test reprezentativnosti i Bartlerov test sferičnosti. Na kraju, da bi se proverilo da li sve stavke u okviru jedne subskale mere isti konstrukt, izračunat je koeficijent interne konzistencije (Kronbahova alfa), odnosno pokazatelj pouzdanosti. Kada su u pitanju kontinuirane varijable (na intervalnom ili racio nivou merenja) od deskriptivnih pokazatelja su prikazivani aritmetička sredina i standardna devijacija. Za testiranje hipoteza iznetih u nacrtu korišćene su sledeće analize inferencijalne statistike: 1) t-test za nezavisne uzorke u slučaju kada je nezavisna varijabla bila grupišuća i sa dva nivoa (npr. pol, studenti / nastavnici itd.); 2) Jednosmerna analiza varijanse (ANOVA) kada je nezavisna varijabla bila grupišuća, ali sa 3 ili više nivoa; 3) Multivarijatna analiza varijanse (MANOVA) kada je nezavisna varijabla bila grupišuća, a postojalo je više od jedne zavisne kontinuirane varijable. Osim navedenih analiza koje služe za testiranje razlika među grupama, primenjena je i analiza korelacije (Pirsonov koeficijent korelacije) kako bi se testirala povezanost među varijablama. Pre sprovedenih analiza proveravano je da li su ispunjeni preduslovi za primenu ovih analiza. Budući da skorovi na skalama i pojedinačnim tvrdnjama ne odstupaju od normalne distribucije, nije bilo potrebe za primenom neparametrijskih zamena navedenim analizama.

8. PRIKAZ I DISKUSIJA REZULTATA

Zastupajući stanovište prema kojem su brojne reforme, pre svega Bolonjska, sprovedene kao politički proces na najvišem nivou, pri čemu nije ostvaren dijalog sa širom akademskom zajednicom (Rončević i Rafajac, 2010), u istraživanju se polazi od pristupa u kojem se pitanju značaja realizovanja različitih misija univerziteta, sa posebnim akcentom na istraživanje značaja treće misije univerziteta pristupa odozdo prema gore (*bottom-up* pristup).

8.1. Spremnost nastavnika i saradnika za promene u svakodnevnom radu u nastavi i istraživanjima

Polazeći od stava da pitanje realizovanja treće misije univerziteta, prvenstveno njene civilne dimenzije, podrazumeva brojne promene, pre svega u radu univerzitetskih nastavnika i saradnika, od značaja je dobijanje podataka o tome da li su nastavnici i saradnici uopšte spremni na promene u svakodnevnom radu u nastavi i istraživanju, što se postavlja kao prva hipoteza. Ukazujući na značaj promenljivih okolnosti koje utiču i na visokoškolsko obrazovanje, kada je reč o civilnoj uključenosti i predstavnicima akademske zajednice koji joj pridaju značaj Boland (2012) koristi termine „kulturnih preduzetnika”, kao i „mudrih kameleona” koji su svesni i prilika, ali i rizika u okruženju jer se pejzaž visokog obrazovanja menja nepredviđenom brzinom. Usled brojnih promena i izazova sa kojima se suočava sistem visokoškolskog obrazovanja, dolazi do promena u akademskoj profesiji, pa se govori i o krizi koja zahvata samu akademsku profesiju (Rončević i Rafajac, 2010). Termini kao što su propadanje, erozija, deprofesionalizacija, sve češće se upotrebljavaju u literaturi u kojoj se centralno pitanje odnosi na to da li je akademska profesija na putu da izgubi svoje karakteristične tradicionalne oblike (Enders, 1999). Rezultati Turkovog istraživanja (Turk, 2016), između ostalih, kao (nove) kompetencije akademske profesije pominju sledeće: a) kompetencije za saradnju sa ekonomijom i širom zajednicom, b) kompetencije za celoživotno učenje, kao i c) kompetencije upravljanja ljudskim potencijalima. Sve prethodno navedene kompetencije posledica su upravo povećavanja značaja razvoja društvene odgovornosti univerziteta. Rajs (Rice, 1996; prema, Checkoway, 2001) dokumentuje transformaciju univerziteta i izmenjenih uloga fakulteta, naglašavajući kako su profesionalizacija i odanost disciplini uticali na nastavnike da se okrenu isključivo svojim disciplinama, isključivo znanjima koja nisu relevantna za društvo kroz usvajanje pozitivističke paradigme utemeljene na metodološkoj neutralnosti. Kao rezultat, visoko obrazovanje postalo je metom kritičara

(Altbach, 2009; Checkoway, 2001; Ćulum i Ledić, 2011) koji ističu da nastava ne razvija građanske kompetencije. Makfarlanov model (Macfarlane, 2007) u okviru komponenti akademske profesije ističe i značaj političke pismenosti, društvene i moralne odgovornosti, kao i zalaganja u zajednici (akademske i neakademske) što rezultira i implikacijama za univerzitetske nastavnike zahtevom za aktivnu saradnju i uključenost u život lokalne zajednice. U tom kontekstu, prva grupa hipoteza usmerena je na ispitivanje toga da li su nastavnici i saradnici uopšte spremni za promene u svakodnevnom radu u nastavi i istraživanjima.

U okviru prve grupe hipoteza prva pretpostavka je da postoji varijabilitet u odgovorima nastavnika i saradnika, koji se odnosi na spremnost za promene u svakodnevnom radu u nastavi i istraživanju, kao i saradnji sa kolegama.

U Tabeli 28 su dati deskriptivni pokazatelji (aritmetička sredina i standardna devijacija), kao i procenti za pojedinačne odgovore gde 1 znači „Nikako se ne odnosi na mene“, a 5 „Uvek se odnosi na mene“. Ukoliko uzmemo u obzir da je 3 teorijski prosek, stavke sa kojima su ispitanici izrazili najviši stepen slaganja su: a) voljan / na sam da tražim pomoć i savete od svojih kolega (AS = 4.23, SD = .75); voljan / na sam da pružim pomoć svojim kolegama / kolegamicama (AS = 4.66, SD = .59); c) voljan/na sam da uvodim promene u nastavu (AS = 4.35, SD = .77).

S obzirom na to da je prema stepenu slaganja druga po redu ocenjena stavka voljnost za uvođenje promena u nastavu, predstavljanje modela učenja zalaganjem u zajednici može da bude od značaja za univerzitetske nastavnike koji su zainteresovani za integraciju civilne dimenzije treće misije univerziteta u nastavni i istraživački rad. Kako ističu Ćulum i Ledić (2011), usvojiti paradigmu civilne misije znači uvažiti obrazovanje stručnjaka i društveno odgovornih građana sposobnih da kritički prosuđuju, aktivno učestvuju u javnim raspravama i u svojim se zajednicama angažuju na različitim pitanjima opšteg dobra, kao jednom od osnovnih zadataka univerziteta. Civilna misija, kako ističu Ćulum i Ledić (2011) podrazumeva jaču integraciju univerziteta u lokalnu zajednicu koje je deo i njenim potrebama i problemima univerzitet treba da se bavi kao i da razvija saradničke odnose i projekte s relevantnim učesnicima u spoljašnjem okruženju podstiče zalaganje univerzitetskih nastavnika i studenta u zajednici i doprinosi razvoju društveno odgovornih i aktivnih građana.

Tabela 28. Deskriptivni pokazatelji i frekvencije odgovora za spremnost nastavnika na promene u svakodnevnom radu u nastavi i istraživanju

	AS	SD	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)
Kontinuirano pratim i često primenjujem nove trendove u području nastave.	4.10	.82	1.3	1.1	18.1	45.2	34.4
Ideje i nove predloge za rad isključivo pronalazim u iskustvima kolega iz inostranstva.	3.03	.95	6.9	16.8	49.4	20.5	6.5
Komuniciram i saradujem s vrlo uskim krugom kolega/koleginica u svom radnom okruženju.	3.05	1.24	13.1	21.6	25.6	26.5	13.1
Ne iniciram promene, ali ću se rado priključiti uspešnoj inicijativi.	2.81	1.19	16.8	23.2	30.8	20.6	8.6
Voljan/na sam da tražim pomoć i savete od svojih kolega.	4.23	.75	.4	.6	14.7	44.2	40.1
Kolege me uvažavaju i cene moje mišljenje.	3.87	.78	.9	1.3	28.7	48	21.1
Najbolje rezultate postizem u timskom radu.	3.55	1.02	3.9	9.9	32.2	35.7	18.3
Voljan/na sam da pružim pomoć svojim kolegama/koleginicama.	4.66	.59	.4	.2	3.4	24.8	71.1
Promene u radu uvodim tek kada uprava fakulteta to zahteva od mene.	2.14	1.07	34.4	31.2	23.7	7.7	3.0
Rado eksperimentišem sa novim priznatim pristupima u radu.	3.86	.87	1.1	5.4	23.8	46.4	23.2
Promene u radu uvodim samo ako imam finansijske koristi od njih.	1.67	.92	56.9	24.5	14.5	2.6	1.5
Nove ideje i pristupe uvodim pre ostalih kolega.	3.29	.88	2.2	11.7	50.4	26	9.7
Uvodim promene u rad čak i kada postoji mala šansa za uspeh.	3.19	.97	3.9	17.6	42.5	26.3	9.3
Voljan/na sam da uvodim promene u nastavu.	4.35	.77	.9	.4	11.6	37.1	50
Kontinuirano pratim i redovno primenjujem nove istraživačke trendove svoje akademske discipline.	4.10	.86	1.1	2.6	17.9	41.8	36.6
Jedino me pozitivni rezultati prakse mojih kolega potstiču na uvođenje promena.	2.50	1.01	17	33.6	35.1	10.8	3.4
Visoko sam motivisan/na za angažovanje u raznovrsnim aktivnostima na univerzitetu.	3.52	1.09	3.9	13.2	32	28.4	22.5
Smatram da treba biti jako oprezan prilikom uvođenja promena u svakodnevnom radu.	3.06	.99	6.3	20.1	41.9	24.8	6.9
Nove ideje u radu prihvatam samo ako su neophodne.	2.09	.89	27.1	44.8	21.4	5.6	1.1
Preferiram samostalan rad u izolovanim uslovima.	2.47	1.12	22.8	30.3	28.6	13.8	4.5
Osoba sam koja voli da ima svoju rutinu i teško se menja.	2.35	1.06	25	30.6	32.3	8.2	3.9

Najniže vrednosti u okviru ove skale nastavnici ostvaruju na tvrdnjama: a) promene u radu uvodim samo ako imam finansijske koristi od njih (AS = 1.67, SD = .92); b) nove ideje u radu prihvatam samo ako su neophodne (AS = 2.09, SD = .89); c) promene u radu uvodim tek kada uprava fakulteta to zahteva od mene (AS = 2.14, SD = 1.07). Nizak skor na ovim tvrdnjama ukazuje na to da su nastavnici spremni i samoinicijativno da uvedu promene u nastavi, a ne samo kada se to od njih traži.

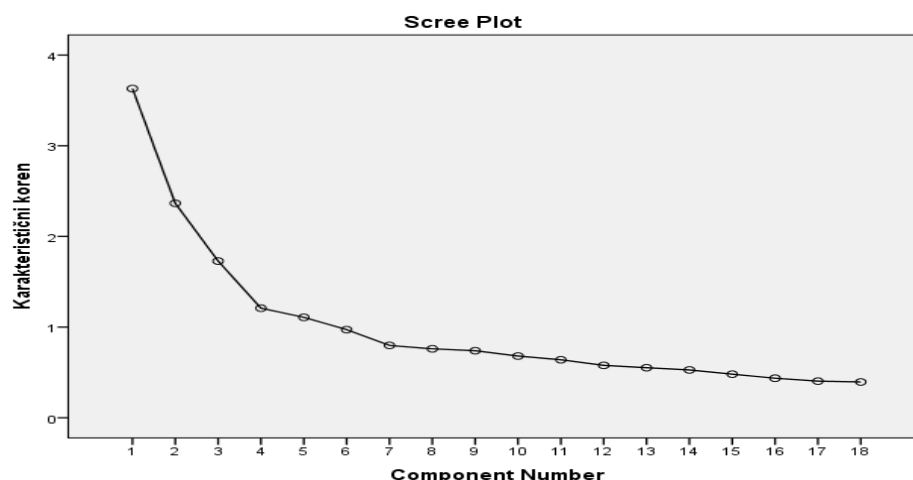
Faktorska struktura upitnika spremnosti na promenu u nastavi i istraživanjima

Da bi se utvrdila latentna struktura upitnika koji je korišćen u istraživanju, sprovedena je faktorska analiza sa metodom glavnih komponenti. Nakon sprovedene analize zadata je *Promax kosoougla rotacija*. Gutman-Kajzerov kriterijum sugerise postojanje pet faktora koji objašnjavaju 55.77% varijanse upitnika. Rezultati Gutman-Kajzerovog kriterijuma su predstavljeni u Tabeli 29.

Tabela 29. Gutman-Kajzerov kriterijum za utvrđivanje broja faktora

Broj faktora	Karakteristični koren	% objašnjene varijanse	Kumulativni % objašnjene varijanse
1.	3.63	20.17	20.17
2.	2.37	13.14	33.31
3.	1.73	9.60	42.91
4.	1.21	6.71	49.62
5.	1.11	6.15	55.77
6.	.97		

Pet faktora je sugerisano i uz pomoć *scree*-dijagrama koji je takođe namenjen određivanju broja ekstrahovanih faktora (Grafikon 5).



Grafikon 5. Scree-dijagram

Na osnovu visokih kros-zasićenja izbačeni su ajtemi 7, 17 i 19. Uvidom u matricu sklopa (Tabela 30) možemo da interpretiramo dobijene faktore.

Tabela 30. Matrica sklopa

	I	II	III	IV	V
Nove ideje i pristupe uvodim pre ostalih kolega.	.705				
Rado eksperimentišem sa novim priznatim pristupima u radu.	.703				
Kontinuirano pratim i često primenjujem nove trendove u području nastave.	.647				
Uvodim promene u rad čak i kada postoji mala šansa za uspeh.	.638				
Kontinuirano pratim i redovno primenjujem nove istraživačke trendove svoje akademske discipline.	.599				
Voljan/na sam da uvodim promene u nastavu.	.567				
Promene u radu uvodim tek kada uprava fakulteta to zahteva od mene.		.693			
Jedino me pozitivni rezultati prakse mojih kolega potstiču na uvođenje promena.		.673			
Promene u radu uvodim samo ako imam finansijske koristi od njih.		.659			
Ideje i nove predloge za rad isključivo pronalazim u iskustvima kolega iz inostranstva.		.581			
Voljan/na sam da tražim pomoć i savete od svojih kolega.			.808		
Voljan/na sam da pružim pomoć svojim kolegama/koleginicama.			.729		
Kolege me uvažavaju i cene moje mišljenje.			.579		
Preferiram samostalan rad u izolovanim uslovima.				.782	
Smatram da treba biti jako oprezan prilikom uvođenja promena u svakodnevnom radu.				.672	
Osoba sam koja voli da ima svoju rutinu i teško se menja.				.615	
Komuniciram i saradujem s vrlo uskim krugom kolega/koleginica u svom radnom okruženju.					.772
Ne iniciram promene, ali ću se rado priključiti uspešnoj inicijativi.					.708

Prvi faktor se odnosi na proaktivnost u uvođenju promena. Ovaj faktor obuhvata inicijativu za unošenje promena u nastavu, ali i samostalnost u njihovom sprovođenju. Drugi faktor se odnosi na uvođenje promena koje je spoljašnje motivisano. Kada govorimo o spoljašnjoj motivaciji, ona se odnosi na uvođenje promena koje nije samoinicijativno, već na zahtev fakulteta, kolega, i kada je osoba za promene finansijski motivisana. U okviru proučavanja novih uloga nastavnika u našim uslovima (Šefer, 2015) ističe kako su samo nastavnici koji su shvatili smisao promena u stanju da nadgrade ono što su naučili i mogu da daju pečat sopstvenom znanju smišljajući nove načine rada.

Dodatno, Šefer zaključuje da neki nastavnici posmatraju inovacije samo tehnički, a ne i emancipatorski, što je zapravo cilj inoviranja obrazovanja. Ova grupa nastavnika promenama pristupa kao pomodarstvu koje dolazi iz Ministarstva prosvete i ove promene se ne odnose na suštinu i nisu ostvarive u realnim uslovima. Emancipatorska uloga inovacije u praksi se međutim odnosi na razumevanje suštine inovacije, njene razvojne funkcije, kao i

humanističke poruke, na razumevanje veze između opštih ciljeva i konkretnih inovativnih akcija. Treći faktor se odnosi na saradnju sa kolegama. Ovaj faktor obuhvata kako spremnost da se pomogne kolegama, tako i spremnost da se traži pomoć od njih i uvaži njihovo mišljenje. Četvrti faktor se odnosi na preferenciju rutine u poslu. Ovaj faktor obuhvata izolaciju u radu i preferenciju da se koriste procedure koje su već korišćene, a ne da se uvode promene. Peti faktor se odnosi na spremnost na promene, ali na inicijativu drugih. Svi faktori nisko koreliraju (od -.092 do -.294), što ukazuje na to da su u pitanju dimenzije koje se odnose na različite vidove spremnosti i motivacije na promenu.

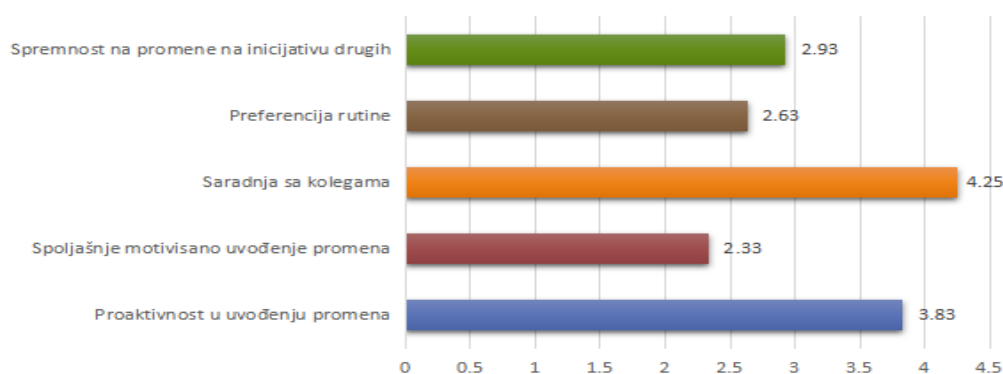
U Tabeli 31 su prikazane aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaki od dobijenih faktora na uzorku nastavnika i saradnika. Nastavnici ostvaruju najviši skor na proceni saradnje sa kolegama (AS = 4.25, SD = .52) i na proaktivnosti u uvođenju promena (AS = 3.82, SD = .56). Skorove oko i niže od teorijskog proseka ostvaruju za spremnost na promene, ali na inicijativu drugih (AS = 2.93, SD = .98), preferenciju rutine (AS = 2.63, SD = .79) i za spoljašnje motivisano uvođenje promena (AS = 2.33, SD = .66).

Tabela 31. Deskriptivna statistika – spremnost na promene

	AS	SD
Proaktivnost u uvođenju promena.	3.83	.56
Spoljašnje motivisano uvođenje promena.	2.33	.66
Saradnja sa kolegama.	4.25	.52
Preferencija rutine.	2.63	.79
Spremnost na promene na inicijativu drugih.	2.93	.98

Nizak skor za tvrdnje koje se odnose na spremnost na spoljašnje motivisane promene ukazuje na zaključak da bi razvoj treće misije univerziteta bio najproduktivniji ukoliko se ne nameće, već je mogućnost koja se pruža nastavnicima i saradnicima koji su proaktivno usmereni kada je reč o uvođenju promena i koji ne preferiraju rutinu u poslu. Ekonomska dimenzija treće misije univerziteta posledično dovodi do toga da univerzitetski nastavnici leve orijentacije iskazuju žaljenje zbog „komodifikacije” visokog obrazovanja, tvrdeći da su se univerziteti pretvorili u „fabrike znanja” u kojim se akademski ideali zanemaruju u korist novca (Bok, 2005). U tom kontekstu, komercijalizacija podrazumeva bavljenje radnjama koje se na univerzitetu smatraju sumnjivim, čak i nečasnim (Bok, 2005). Dodatno, Bok (2005) ističe kako su naučnici, naročito oni koji se bave tradicionalnim disciplinama, namerno izabrali akademski način života u odnosu na svet trgovine, delimično zato što smatraju da je potraga za istinom i znanjem časniji poziv od potrage za materijalnim bogatstvom. Suprotno, pojedini autori (Wissema, 2009) smatraju da će univerziteti ukoliko se ne udalje od

tradicionalnih uloga postati nerelevantni u društvu i ukazuju na značaj proaktivnosti za uvođenje promena na univerzitetima, što je i obrazovna politika unutar savremenih reformi obrazovanja, kao i nadnacionalnih obrazovnih politika za koje se zalažu Svetska banka, OECD i slično. Međutim, značajno je razlikovanje ekonomske i civilne dimenzije koje obuhvataju treću misiju univerziteta.



Grafikon 6. Prosečne vrednosti na faktorima spremnosti na promenu u nastavi

U okviru prve grupe hipoteza, prva podhipoteza je potvrđena jer postoji varijabilitet u odgovorima nastavnika i saradnika, koji se pokazao statistički značajnim u zavisnosti od različitih faktora. Izneseni rezultati ukazuju na spremnost nastavnika i saradnika na saradnju sa kolegama, kao i proaktivnost prilikom uvođenja promena (Grafikon 6). U okviru upitnika ponuđen je prostor za dodatne predloge i komentare. Pojedini nastavnici i saradnici u anketi naglasili su potrebu za edukacijom o civilnoj misiji, kao i predstavljanjem dobrih primera iz prakse, što može da se definiše kao polazna osnova za buduća istraživanja.

U okviru prve grupe hipoteza sledeća pretpostavka je da su mlađi nastavnici i saradnici spremniji za uvođenje promena i saradnju sa kolegama.

Da bi se proverila ova hipoteza sprovedena je analiza korelacije (Tabela 32). Ovom analizom se proveravalo da li sa porastom godina dolazi do pada u spremnosti na uvođenje promena i u saradnji sa kolegama. Ne postoji statistički značajna povezanost između starosti nastavnika i proaktivnosti u uvođenju promena ($r = .081$; $p = ns$), preferenciji rutine ($r = -.032$; $p = ns$) i spremnosti na promene na inicijativu drugih ($r = -.060$; $p = ns$). Statistički značajna povezanost se dobija sa spoljašnje motivisanim uvođenjem promena ($r = .106$; $p > .05$), kako skor na godinama raste, tako raste i skor na spoljašnje motivisanom uvođenju promena. Sa duge strane dobija se značajna korelacija i između godina i saradnje sa kolegama

($r = -.119$; $p < .05$), ali tako da kako skor na godinama raste (stariji ispitanici), tako opada skor na proceni saradnje sa kolegama.

Tabela 32. Korelacije između dimenzija spremnosti na promenu u nastavi i godina nastavnika

	Godine
Proaktivnost u uvođenju promena	.081
Spoljašnje motivisano uvođenje promena	.106*
Saradnja sa kolegama	-.119*
Preferencija rutine	-.032
Spremnost na promene na inicijativu drugih	-.060

*Postoji statistička značajnost

Druga podhipoteza u okviru prve grupe hipoteza je delimično potvrđena, jer je samo faktor koji se odnosi na saradnju sa kolegama pokazao da su mlađi nastavnici i saradnici spremniji na saradnju. Kada je reč o faktoru spoljašnje motivisanom uvođenju promena, upravo suprotno, kako skor na godinama raste, tako raste i skor na spoljašnje motivisanom uvođenju promena.

U cilju sprečavanja formalističkog pristupa inovacijama Šefer (2015: 89) predlaže sledeće: a) jasno naglasiti razloge zbog kojih se preporučuje određena filozofija pedagoškog pristupa, odnosno da se istakne poenta ili glavni cilj akcija koje se preporučuju u nastavi; b) planirati održivost i dalji razvoj uvedenih inovacija, kako se one ne bi vremenom ugušile; c) kontinuirano pratiti i evaluirati inovativni rad uz redovnu podršku. U celini posmatrano, dolazi se do zaključka da visoki skorovi nastavnika i saradnika za spremnost na saradnju sa kolegama i proaktivnost prilikom uvođenja promena u radu u nastavi i istraživanju ukazuju na dva moguća objašnjenja: nastavnici i saradnici pridaju značaj novim ulogama koje se stavljaju pred savremene univerzitete, ili su svesni da su nove uloge u radu i nastavi neminovne i neizbežne.

8.2. Značaj koji se pridaje različitim univerzitetskim misijama

Izjava o univerzitetškoj misiji može da predstavlja polaznu osnovu prilikom definisanja osnovnih funkcija određene institucije, ali zahtevi za izjavama o univerzitetškim misijama mogu da budu i negativno interpretirani (Bodrošku Spariosu, 2015) jer se misije prvenstveno vezuju za biznis. Bez obzira na kritike, proučavanje različitih univerzitetških misija sve je brojnije i aktuelnije u akademskim raspravama (Ćulum i Ledić, 2011; Goransson et al., 2009; Jongbloed, Enders, & Salerno, 2008; Mugabi, 2014; Scott, 2006). Osnovne

razlike između univerziteta i poslovnog sveta na način na koji im pristupa Ješić (2015) podrazumevaju: decentralizovan sistem upravljanja u okviru univerziteta za koje je karakteristična nejasna misija za razliku od centralizovanog upravljanja sa hijerarhijskim nivoima u okviru poslovnog sveta koji imaju jasno definisane misije. Takođe, pojedini nastavnici su u toku istraživanja u okviru ponuđenog prostora za dodatne komentare na anketu postavili pitanje kako univerzitetska misija može da se posmatra u množini.

Ćulum i Ledić (2011) ističu neophodnost da se svaki iskaz misije univerziteta postavi uz pridev primarnosti kako bi se snažnije naglasila dominantna orijentacija svake od misija, a one su višestruke. Obrazovna misija je najstarija i seže još od srednjovekovnih univerziteta, a u upitniku je definisana kao misija koja ima primarnost da obrazuje studente za odabranu profesiju. Druga misija, odnosno naučno-istraživačka misija, podrazumeva izvrsnost u produkciji naučnih saznanja i svoj najveći značaj dobila je za vreme Humboltovog univerziteta, nakon čega je služila kao uzor za istraživačke univerzitete. Ideja da istraživanje mora da bude značajan deo visokog obrazovanja izdvajajuća je karakteristika nemačkog univerziteta 19. veka. Iz Nemačke ideja se širila u druge zemlje i do kraja 19. veka bila je prihvaćena skoro svuda. Kritičari savremenih promena na univerzitetima neretko se pozivaju na Humboltov model univerziteta kao klasičan model koji odražava humanističku dimenziju obrazovanja koja nažalost sve više gubi na značaju (Bodroški Spariosu 2017; Dimić, 2013; Jurčević, 2019).

Pojedina istraživanja (Pritchard, 2004; prema, Jurčević, 2019) pokazuju da je Humboltova ideja univerziteta i dalje prisutna na nemačkim univerzitetima, ali da joj veći značaj pridaju nastavnici u odnosu na studente koji univerzitete posmatraju više kao mesta za osiguravanje profesionalnih znanja za lakše zapošljavanje. Sledeće dve izjave u upitniku mogu da se podvedu pod treću misiju univerziteta koja se sastoji od dve dimenzije: a) korporativne misije univerziteta, odnosno doprinosa univerziteta ekonomskom rastu i razvoju društva, i b) civilne dimenzije treće misije univerziteta koja podrazumeva obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana koji će delovati za opšte dobro. Ipak značajno je da se istakne da pojedini autori (Trencher et al., 2013) razdvajaju treću misiju univerziteta za koju ističu da joj je okidač bila ekonomija znanja i četvrtu nastajuću misiju zajedničkog stvaranja kojoj je okidač bila kriza održivosti.

Takođe, ukoliko se postavi pitanje da li je treća misija univerziteta nova ili ne, sasvim je izvesno da jedinstvenog odgovora nema, budući da se stavovi istraživača razlikuju (Laredo, 2007). Metodi komercijalizacije visokog obrazovanja – odnosno, pokušaji da se delatnost univerziteta proda zarad profita, nisu nova pojava, ističe Bok (2005), posebno kada je reč o

američkim univerzitetima. Međutim, oni su ranije u najvećoj meri bili ograničeni na periferiju univerzitetskog života, prvenstveno na sportske programe. Danas se komercijalizacija značajno širi. Iz tog razloga, terminu komercijalizacije je potrebno pristupiti u okviru proširenog termina koji obuhvata sledeće (prema, Bok, 2005: 10-11): a) uticaj sila ekonomije na univerzitete; b) uticaj sveprisutne poslovne kulture (na primer, učestalije korišćenje termina kao što su *izvršni direktor*, *bilans* ili *brend* na univerzitetu); c) uticaj interesovanja studenata za određene profesije na nastavni program (na primer, veći broj stručnih kurseva); d) pokušaj da se smanje troškovi univerziteta (zapošljavanje većeg broja pomoćnih predavača) ili upotreba administrativnih metoda preuzetih i prilagođenih iz biznisa; ili e) pokušaji da se kvantifikuju stvari u okviru univerziteta koje ipak ne mogu da se kvantifikuju, kao na primer, da se vredne stvari izražavaju novčanim terminima, a ne kvalitativno. Razlike u odgovorima postoje i ukoliko se postavi pitanje da li treća misija univerziteta treba da bude povezana sa nastavom i istraživanjem, ili u potpunosti izolovana od njih (Greenbanck, 2006; Karlsson, 2007).

Pod uticajem međunarodnih organizacija, pre svega UNESCO-a i OECD-a, proučavanje naučne politike na međunarodnom nivou počinje da se institucionalizuje (Petkovska, 2017). U razvijenijim zemljama nauka i istraživanje sve češće se posmatraju odvojeno od visokog obrazovanja, što dovodi do preimenovanja naučno-istraživačkog rada u sektor istraživanja i razvoja stavljenog u nadležnost ministarstva ekonomije (Petkovska, 2017: 45). Iako se ne može poreći da je proučavanje treće misije univerziteta u Srbiji još uvek u začetku, u prilog aktuelizaciji ove teme govori činjenica da je realizovan međunarodni projekat (ERASMUS PLUS) „Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji”. Aktuelizovanje pitanja treće misije univerziteta u Republici Srbiji potvrđuju inicijative za izmene i dopune ili stvaranje novog zakona koji se odnosi na treću misiju univerziteta (D.1.3 Izveštaj o postojećim strategijama i zakonima Republike Srbije koji se odnose na dimenziju treće misije, 2016). Istraživanja ukazuju i na to da je treća misija univerziteta, iako veoma bitna u periodu tranzicije, najmanje zastupljena pošto su univerziteti preopterećeni novim, ali drugačijim zadacima u nastavi i istraživanju kako bi sistematično i strateški formulisali svoju ulogu u okviru ove nove misije (Spasojević i dr., 2012).

Unutar druge grupe hipoteza kao prva podhipoteza postavlja se sledeća pretpostavka:

Pretpostavlja se da nastavnici, saradnici, kao i studenti obrazovanje za odabranu profesiju smatraju primarnom misijom univerziteta.

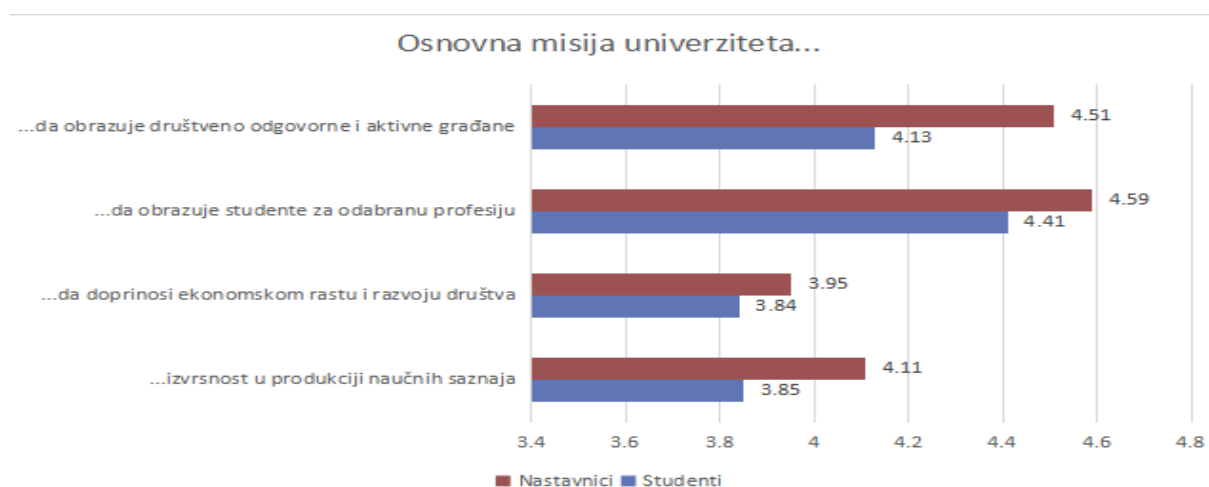
Deskriptivna statistika prikazana u Tabeli 33 govori u prilog tome da se najveće prosečne vrednosti ostvaruju za tvrdnju da je osnovna misija univerziteta da obrazuje studente

za odabranu profesiju i sa time se u najvećoj meri slažu i studenti (AS = 4.41, SD = .81) i nastavnici (AS = 4.59, SD = .70). Kao drugu rangiraju misiju da obrazuju društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju javnog dobra. I studenti (AD = 3.84, SD = .90) i nastavnici (AS = 3.95, SD = 1.02) se najmanje slažu sa tim da je osnovna misija univerziteta da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju društva. Istraživanje Čulum i Ledić (2011), u kojem su ispitanici bili isključivo univerzitetski nastavnici, takođe je pokazalo da je sa najmanje značaja rangirana upravo misija univerziteta da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju.

Tabela 33. Prosečne vrednosti studenata i nastavnika na shvatanju misije univerziteta u društvu

Osnovna misija univerziteta je...	Studenti		Nastavnici	
	AS	SD	AS	SD
...izvrsnost u produkciji naučnih saznanja	3.85	.84	4.11	.98
...da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju društva	3.84	.90	3.95	1.02
...da obrazuje studente za odabranu profesiju	4.41	.81	4.59	.70
...da obrazuje društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju javnog dobra	4.13	.96	4.51	.76

Kao što je vidljivo u Grafikonu 7, redosled značaja koji univerzitetski nastavnici i saradnici pridaju različitim misijama podudara se sa značajem koji studenti pridaju različitim misijama. Takođe, srednje vrednosti pokazuju da nastavnici i saradnici pridaju veći značaj svakoj od misija u odnosu na studente.



Grafikon 7. Prosečne vrednosti za procenu osnovne misije univerzitete: studenti i nastavnici

Izneseni rezultati potvrđuju hipotezu da nastavnici, saradnici i studenti najveći značaj pridaju obrazovnoj misiji univerziteta, odnosno obrazovanju za odabranu profesiju. Značajan je podatak da i nastavnici, saradnici i studenti veći značaj pridaju obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana u odnosu na doprinos ekonomskom rastu i razvoju društva, što je ujedno i univerzitetska misija koja je dobila najmanju prosečnu vrednost. Ovaj podatak od posebnog je značaja iz razloga što se razvoj treće misije univerziteta u praksi najčešće dovodi u vezu upravo sa doprinosom univerziteta ekonomskom rastu i razvoju, dok je druga dimenzija koja se odnosi na obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana koji će delovati u cilju javnog dobra zanemarena i manje istražena. Isto tako, brojne kritike trećoj misiji univerziteta upućuju se zbog njene isključive komercijalne i korporativne usmerenosti.

Ćulum i Ledić, (2011) se pitaju da li zagovaranje civilne misije univerziteta predstavlja iskrenu veru u odgovornost svog poziva i svrhu univerziteta za obrazovanjem društveno odgovornih i aktivnih građana ili je samo način da se povрати reputacija univerzitetima.

Pretpostavlja se da nastavnici, saradnici i studenti koji pripadaju oblasti društveno-humanističkih nauka više vrednuju obrazovanje društveno odgovornih građana u odnosu na nastavnike, saradnike i studente koji pripadaju polju prirodnih i tehničkih nauka.

Primenom niza *t-testova* za nezavisne uzorke proveravane su razlike između studenata, nastavnika i saradnika koji pripadaju polju društveno-humanističkih, odnosno prirodnih i tehničkih nauka (Tabela 34 – Tabela 37). Na osnovu vrednosti t-testa može se zaključiti da, kada je u pitanju procena tvrdnje da je osnovna misija univerziteta izvrsnost u produkciji naučnih saznanja, ne postoji statistički značajna razlika između društveno-humanističkih i prirodnih i tehničkih nauka, ni kada procenu vrše studenti ($t = -.520, p > .05$), ni kada procenu vrše nastavnici i saradnici ($t = .682, p > .05$).

Tabela 34. Osnovna misija univerziteta je izvrsnost u produkciji naučnih saznanja

	Naučna oblast	AS	SD	t-test	p
Studenti	Društveno-humanističke nauke	3.83	.83	-.520	.603
	Prirodne i tehničke nauke	3.87	.85		
Nastavnici	Društveno-humanističke nauke	4.14	.98	.682	.496
	Prirodne i tehničke nauke	4.08	.99		

Kada je u pitanju tvrdnja da je osnovna misija univerziteta doprinos ekonomskom rastu i razvoju društva, ne postoji statistički značajna razlika ($t = -.522, p > .05$) između studenata društveno-humanističkih i prirodnih i tehničkih nauka. Dobija se statistički značajna

razlika među nastavnicima i saradnicima iz različitih naučnih oblasti ($t = -2.633$, $p < .01$). Nastavnici i saradnici iz polja prirodnih i tehničkih nauka ($AS = 4.07$, $SD = .929$) procenjuju značajnijom misiju univerziteta da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju društva od nastavnika i saradnika društveno-humanističkih nauka ($AS = 3.83$, $SD = 1.084$). Ovaj podatak nije iznenađujući, ali iznenađuje podatak da kada je reč o doprinosu univerziteta ekonomskom rastu i razvoju ne postoji statistički značajna razlika između studenata društveno-humanističkih i prirodnih i tehničkih nauka. Ovaj podatak može da se dovede u vezu sa većom upućenošću nastavnika i saradnika u odnosu na studente kada je reč o promenama koje se dešavaju na savremenim univerzitetima, koje sve više prioritetizuju saradnju univerziteta sa ekonomijom, kao i integracijom tržišne logike na univerzitete. Takođe, veći značaj koji univerzitetski nastavnici i saradnici prirodnih i tehničkih nauka pridaju doprinosu univerziteta ekonomskom rastu i razvoju može da se dovede u vezu sa mogućnošću dodatnih izvora prihoda koji se ostvaruju na ovaj način.

Tabela 35. Osnovna misija univerziteta je da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju društva

	Naučna oblast	AS	SD	t-test	P
Studenti	Društveno-humanističke nauke	3.82	.92	-.522	.602
	Prirodne i tehničke nauke	3.86	.87		
Nastavnici	Društveno-humanističke nauke	3.83	1.084	-2.633	.009
	Prirodne i tehničke nauke	4.07	.929		

U istraživanju je ustanovljeno da ne postoji statistički značajna razlika u proceni misije univerziteta da obrazuje studente za odabranu profesiju između predstavnika društveno-humanističkih i prirodnih i tehničkih nauka, ni kada su procenu vršili studenti ($t = 1.035$, $p > .05$), ni kada su procenu vršili nastavnici i saradnici ($t = .274$, $p > .05$) iz datih naučnih oblasti. Dakle, svi ispitanici pridaju podjednak značaj obrazovnoj misiji univerziteta.

Tabela 36. Osnovna misija univerziteta je da obrazuje studente za odabranu profesiju

	Naučna oblast	AS	SD	t-test	P
Studenti	Društveno-humanističke nauke	4.44	.83	1.035	.070
	Prirodne i tehničke nauke	4.37	.79		
Nastavnici	Društveno-humanističke nauke	4.54	.69	.274	.441
	Prirodne i tehničke nauke	4.59	.70		

Kada je u pitanju procena da je osnovna misija univerziteta da obrazuje društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju javnog dobra, ne postoji statistički značajna razlika između nastavnika i saradnika iz polja društveno-humanističkih i nastavnika

iz polja prirodnih i tehničkih nauka ($t = -.827$, $p > .05$). Statistički značajna razlika se javlja kada procenu vrše studenti ($t = 3.139$, $p < .01$). Studenti iz polja društveno-humanističkih nauka ($AS = 4.25$, $SD = .89$) pokazuju veći stepen slaganja sa ovom tvrdnjom, u odnosu na studene iz polja prirodnih i tehničkih nauka ($AS = 4.00$, $SD = 1.011$).

Tabela 37. Osnovna misija univerziteta je da obrazuje društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju javnog dobra

	Naučna oblast	AS	SD	t-test	P
Studenti	Društveno-humanističke nauke	4.25	.89	3.139	.002
	Prirodne i tehničke nauke	4.00	1.011		
Nastavnici	Društveno-humanističke nauke	4.48	.77	-.827	.409
	Prirodne i tehničke nauke	4.54	.74		

Ova hipoteza je delimično potvrđena jer samo studenti društveno-humanističkih nauka pridaju veći značaj obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana koji će delovati u cilju javnog dobra. Kada je reč o nastavnicima i saradnicima ne postoje značajne razlike u odnosu na oblast kojoj pripadaju. Ovaj podatak ukazuje na činjenicu da su nastavnici i saradnici, bez obzira na naučnu oblast, svesni značaja univerziteta u obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana koji će delovati u cilju javnog dobra. Iako nastavnici prirodnih i tehničkih nauka više vrednuju doprinos univerziteta ekonomskom rastu i razvoju u odnosu na nastavnike društveno-humanističkih nauka, to ne umanjuje značaj koji pridaju univerzitetima kada je reč o obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana koji će delovati u cilju javnog dobra.

Pretpostavlja se da pol ispitanika utiče na razlike u odgovorima, da ispitanici ženskog pola pridaju veći značaj civilnoj misiji univerziteta.

Primenom serije *t-testova* za nezavisne uzorke testirane su razlike između polova u shvatanju misije univerziteta. Uvidom u vrednosti t-testa i pokazatelja značajnosti (p) može se zaključiti da u studentskom uzorku postoje razlike samo kada je u pitanju procena misije univerziteta da obrazuje društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju javnog dobra ($t = 2.019$, $p < .05$). Studenti ženskog pola ($AS = 4.21$, $SD = .92$) procenjuju ovu misiju važnijom od studenata muškog pola ($AS = 4.04$, $SD = .99$).

Tabela 38. Razlike između polova u shvatanju misije univerziteta među studentima

Osnovna misija univerziteta je...	Pol	AS	SD	t	p
...izvršnost u produkciji naučnih saznanja.	Ženski pol	3.82	.83	-.984	.325
	Muški pol	3.89	.86		
...da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju društva.	Ženski pol	3.82	.89	-.478	.833
	Muški pol	3.86	.92		
...da obrazuje studente za odabranu profesiju.	Ženski pol	4.44	.78	1.278	.202
	Muški pol	4.35	.86		
...da obrazuje društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju javnog dobra.	Ženski pol	4.21	.92	2.091	.037
	Muški pol	4.04	.99		

Četiri *t-testa* za nezavisne uzorke su sprovedena kako bi se testirale razlike između polova u proceni različitih misija univerziteta među nastavnicima. Razlike između polova se registruju kada su u pitanju sve četiri izjave o misijama univerziteta: a) izvršnost u produkciji naučnih saznanja ($t = 2.42$, $p < .05$), 2), b) doprinos ekonomskom rastu i razvoju društva ($t = 2.83$, $p < .01$), 3), c) obrazovanje studenata za odabrane profesije ($t = 3.32$, $p < .01$) i 4), d) obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana ($t = 3.09$, $p < .01$). Ispitanici ženskog pola ostvaruju statistički više skorove u proceni sva četiri različita shvatanja misije univerziteta, od ispitanika muškog pola.

Tabela 39. Razlike između polova u shvatanju misije univerziteta među nastavnicima

Osnovna misija univerziteta je...	Pol	AS	SD	t	p
...izvršnost u produkciji naučnih saznanja.	Ženski pol	4.19	.95	2.42	.016
	Muški pol	3.97	1.02		
...da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju društva.	Ženski pol	4.06	.92	2.83	.005
	Muški pol	3.79	1.13		
...da obrazuje studente za odabranu profesiju.	Ženski pol	4.65	.62	3.32	.001
	Muški pol	4.43	.79		
...da obrazuje društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju javnog dobra.	Ženski pol	4.59	.65	3.09	.002
	Muški pol	4.37	.88		

Hipoteza da ispitanici ženskog pola pridaju veći značaj civilnoj misiji univerziteta je potvrđena, a podaci su u skladu sa prethodnim istraživanjima (Abes et al., 2002; Harwood et al., 2005; Ćulum i Ledić, 2011) koja takođe upućuju na veću spremnost žena za integraciju civilne misije univerziteta.

1. Razlike naspram godina radnog staža.

Primenom Multivarijatne analize varijanse je proveravano da li postoje razlike u stavovima prema osnovnoj misiji univerziteta u zavisnosti od godina radnog staža nastavnika. Dobijeni statistički model nije značajan ($F(4, 460) = .831, p = .718$). Ovaj podatak ukazuje na to da ne postoje razlike u zavisnosti od godina radnog staža u saglasnosti sa tim šta je osnovna misija univerziteta. Značajnost za pojedinačne tvrdnje je prikazana u Tabeli 40, i iz nje se može videti da ne postoje statistički značajne razlike u zavisnosti od godina radnog staža.

Tabela 40. Multivarijatna analiza varijanse: razlike spram godina radnog staža

Osnovna misija univerziteta je...	F	P
...izvrsnost u produkciji naučnih saznanja.	.753	.627
...da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju društva.	2.022	.052
...da obrazuje studente za odabranu profesiju.	.852	.545
...da obrazuje društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju javnog dobra.	.823	.569

2. Razlike u zavisnosti od nivoa studija.

Primenom multivarijatne analize varijanse testirane su razlike u proceni toga šta je osnovna misija univerziteta u zavisnosti od nivoa studija. Dobijeni statistički model je značajan ($F(4,574) = 3.967, p = .003$). Uvidom u Tabelu 41. može se zaključiti da statistički značajna razlika postoji samo za tvrdnju da je osnovna misija univerziteta izvrsnost u produkciji naučnih saznanja ($F(4,574) = 14.24, p < .01$). Studenti koji pohađaju master studije ($AS = 4.08, SD = .80$) izražavaju veći stepen slaganja sa ovom tvrdnjom, nego studenti koji su na osnovnim studijama ($AS = 3.77, SD = .84$).

Tabela 41. Multivarijatna analiza varijanse: nivoi studija

Osnovna misija univerziteta je...	F	P
...izvrsnost u produkciji naučnih saznanja.	14.24	.000
...da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju društva.	3.034	.082
...da obrazuje studente za odabranu profesiju.	.063	.802
...da obrazuje društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju javnog dobra.	1.506	.220

Ovaj podatak može da se dovede u vezu sa činjenicom da se na master studijama nalazi veći broj studenata koji su usmereni na nastavak bavljenja naukom, kao i da značaj koji studenti pridaju naučnim znanjima raste kako se povećava i broj godina studiranja.

8.3. Saradnja univerziteta sa okruženjem

Saradnja univerziteta i okruženja ovde podrazumeva spremnost predstavnika univerzitetske zajednice da sarađuju sa predstavnicima neakademske zajednice. U istraživanju Ćulum i Ledić (2011) saradnja univerziteta sa spoljašnjim učesnicima operacionalizuje se kao diseminacija korisnog znanja i rezultata (primenjenih) akademskih istraživanja relevantnim učesnicima u zajednici i građanima putem: aktivnosti primenjenih istraživanja, konsultantskih usluga, volonterskih i filantropskih aktivnosti, istraživanja, analiza i evaluacija tela lokalne samouprave, ustanove i udruženja, a u poslednje vreme sve češće i putem modela nastave i istraživanja koji podstiču učenje zalaganjem u zajednici (Ćulum i Ledić, 2011).

Ova grupa tvrdnji od posebnog je značaja s obzirom na to da se sve veća pažnja pridaje novim načinima produkcije znanja koji se sve više pomeraju od toga da je znanje samo sebi svrha. Umesto toga znanje se sve češće stavlja u kontekst primenjivosti. Istraživanje o odnosu liberalnog i preduzetničkog obrazovanja Aznara i drugih (Aznar et al., 2013) ukazalo je na postojanje dualizma u odgovorima. Studenti pridaju značaj određenim stavkama koje se odnose na liberalno obrazovanje, ali to ne umanjuje značaj koji pridaju određenim stavkama koje se odnose na preduzetničko obrazovanje. Tako su od ukupno 25 stavki tri stavke sa najvećom srednjom ocenom: u silabusu treba da bude više praktičnog znanja da se reše specifični problemi i manje teorije (AS=4.14), univerzitet treba da pripremi studente da budu konkurentni na tržištu rada (AS=4.14), kao i da nakon završetka univerziteta stručnjak treba da bude sposoban ne samo da zna kako da radi posao, već i zašto je posao važan (4.27). Dakle, radi ispunjavanja očekivanja studenata, prema istraživanju Aznara i drugih (Aznar et al., 2013) potrebno je pronaći rešenja koja harmonizuju obe osnove, liberalno i preduzetničko obrazovanje. Sullivan (Sullivan, 2004) ističe da, bez obzira na ekonomske i društvene promene, i dalje postoji velika potreba za liberalnim obrazovanjem. Prethodna istraživanja (Aznar et al., 2013; Lieberman and Remedios, 2007) pokazala su da se usmerenost na liberalnu dimenziju smanjila u drugom ciklusu studiranja, što se povezalo sa brigom za profesionalnu budućnost. Kako ističe Garsija-Montalvo (Garcia-Montalvo, 2005; prema, Aznar et al., 2013), kada je u pitanju izvor informacija o inicijalnim motivima za upis na fakultet, studenti koji su diplomirali nisu u istoj meri pouzdani kao oni koji su još uvek na

osnovnim studijama, ali studenti koji su diplomirali mogu preciznije da procene korisnost studija za život uopšte, pre svega za tržište rada.

Dodatni komentari nastavnika na anketu u okviru našeg istraživanja ukazuju da kada je reč o saradnji sa okruženjem sežu od shvatanja da se na univerzitetima nalaze najobrazovaniji ljudi koji treba da budu više uključeni u život zajednice, da se od njih traže stručna mišljenja (stav nastavnika filozofskog fakulteta); pojedini nastavnici ističu manjak vremena da se pored nastave i istraživanja bave i civilnom misijom univerziteta (medicinski fakultet); civilno zalaganje u zajednici od strane pojedinih nastavnika posmatra se kao beznačajno u odnosu na naučno istraživanje, jer naučno istraživanje može i treba da utiče na čitavu ljudsku rasu, a ne samo na lokalnu zajednicu (stav nastavnika prirodnih i tehničkih nauka). Činjenica je da je odnos univerziteta i zajednice podložan promenama u odnosu na promenljive potrebe i zahteve koji su se istorijski menjali. Na savremenim univerzitetima aktuelizovanje tematike odnosa univerziteta i okruženja može da se analizira iz ugla različitih pristupa. Govoreći o trećoj generaciji univerziteta, Visema (Wissema) ističe da nespремnost univerziteta za reforme znači njihovu irelevatnost, čak i prestanak postojanja. U našem istraživanju, nastavnici, saradnici i studenti su upitani da procene u kojoj meri se slažu sa tvrdnjama koje se odnose na saradnju univerziteta sa okruženjem. I nastavnici i saradnici (AS = 3.82, SD = .88) i studenti (AS = 4.13, SD = .84) se u proseku najviše slažu sa tvrdnjom da univerzitet treba intenzivno da saraduje sa udruženjima u osmišljavanju i sprovođenju programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici (Tabela 42). Odgovori na sve stavke koje se tiču saradnje univerziteta sa okruženjem su iznad teorijskog proseka, koji iznosi 3. I nastavnici i saradnici, kao i studenti, najmanje se slažu sa izjavom da univerziteti treba intenzivno da rešavaju probleme koje definišu tela lokalne regionalne samouprave.

Tabela 42. Deskriptivna statistika za saradnju univerziteta sa okruženjem: studenti i nastavnici

	Studenti		Nastavnici	
	AS	SD	AS	SD
Rešavanje problema koje definišu tela lokalne regionalne samouprave.	3.33	1.12	3.23	.97
Potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici.	3.54	1.02	3.57	.97
Saradnja sa udruženjima u osmišljavanju programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici.	4.13	.84	3.82	.88

Rezultati istraživanja su u skladu sa istraživanjem u Hrvatskoj. Prema istraživanju Ćulum i Ledić (2011), u kojem su ispitani samo univerzitetski nastavnici, rezultati su takođe pokazali da se pridaje važnost saradnji univerziteta i udruženja, ali je procena važnosti ulaganja univerzitetskih potencijala u rešavanje potreba i problema definisanih na nivou lokalnih vlasti pokazana kao najniža. Ovaj podatak ukazuje na nisku procenu važnosti ulaganja kako univerzitetskih nastavnika i saradnika, tako i studenata u rešavanje potreba i problema koji su definisani na nivou lokalnih vlasti. Ovaj podatak može negativno da se odrazi na integraciju civilne dimenzije treće misije univerziteta s obzirom na to da se njeno sprovođenje velikim delom i zasniva na saradnji sa lokalnom zajednicom.

Razlike spram naučne oblasti

U Tabeli 43 su prikazane razlike u tvrdnjama koje se tiču saradnje univerziteta sa okruženjem na poduzorku nastavnika u zavisnosti od naučne oblasti nastavnika. Dobijeni model je statistički značajan ($F(3,461) = 4.34, p = .005$).

Tabela 43. Multivarijantna analiza varijanse: razlike spram naučne oblasti nastavnika

	F	p
Rešavanje problema koje definišu tela lokalne regionalne samouprave.	2.23	.136
Potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici	10.86	.001
Saradnja sa udruženjima u osmišljavanju programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici.	.145	.704

Registruju se statistički značajne razlike u proceni toga u kojoj meri univerzitet treba brzo da odgovara ne potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici ($F(4,461) = 10.86, p < .05$). Nastavnici i saradnici koji pripadaju prirodnim i tehničkim naučnim oblastima izražavaju viši stepen slaganja sa ovom tvrdnjom ($AS = 3.71, SD = .91$) od nastavnika i saradnika koji pripadaju društveno-humanističkoj naučnoj oblasti ($AS = 3.42, SD = 1.01$). Ovaj podatak bio je očekivan i predviđene su razlike u odnosu na značaj koji nastavnici i saradnici prirodnih i tehničkih nauka pridaju potrebama ekonomije, u odnosu na nastavnike i saradnike koji pripadaju društveno-humanističkoj naučnoj oblasti u korist predstavnika prirodnih i tehničkih nauka. Saradnja između univerziteta i ekonomije u porastu je u celom svetu, sve više se ističe značaj inovacija koje se najvećim delom povezuju sa razvojem *start up* i *spin off* kompanija koje artikuliraju nove ideje za poslovne prilike.

Kao što navode Čulum i Ledić (2011), iako nema ničeg neprihvatljivog u razvijanju zajedničkih prilika delovanja univerziteta i ekonomskih subjekata, jer takva saradnja može da se pokaze uspešnom i da bude od koristi za obe strane, značajno je da se ove aktivnosti oprezno prouče, istraže i analiziraju kako kratkotrajna ulaganja ne bi prevedela dugoročne rezultate i efekte koje ovakav tip saradnje može da ima.

Da bi se na isto istraživačko pitanje odgovorilo za poduzorak studenata, primenjena je multivarijatna analiza varijanse. Dobijeni model je statistički značajan ($F(3,577) = 9.352, p = .000$). Uvidom u Tabelu 44 može da se zaključi da statistički značajne razlike u zavisnosti od naučne oblasti studenata postoje za tvrdnje: a) potencijalne univerziteta treba usmeriti ka rešavanju problema koje definišu tela lokalne regionalne samouprave ($F(3, 577) = 9.57, p < .01$) i b) univerzitet treba intenzivno da saraduje sa udruženjima u osmišljavanju i sprovođenju programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici ($F(3, 577) = 24.37, p < .01$).

Tabela 44. Multivarijatna analiza varijanse: razlike spram naučne oblasti studenata

	F	P
Rešavanje problema koje definišu tela lokalne regionalne samouprave.	9.57	.002
Potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici.	1.71	.191
Saradnja sa udruženjima u osmišljavanju programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici.	24.27	.000

U slučaju obe tvrdnje o većem stepenu slaganja izveštavaju studenti društveno-humanističkih, u odnosu na studente prirodnih i tehničkih nauka. Prosečna vrednost koju ostvaruju studenti društveno-humanističkih nauka na prvoj tvrdnji je $AS = 3.47, SD = 1.06$, dok je kod onih koji studiraju prirodne i tehničke nauke $AS = 3.18, SD = 1.16$. Za tvrdnju koja se tiče saradnje sa udruženjima u osmišljavanju programa i društvenoj akciji u lokalnoj zajednici, studenti koji studiraju društveno-humanističke nauke ostvaruju prosečnu vrednost $AS = 4.29, SD = .77$, a studenti koji studiraju prirodne i tehničke nauke $AS = 3.96, SD = 1.16$.

Izneseni rezultati pokazuju da su studenti društveno-humanističkih nauka vise zainteresovani za saradnju sa udruženjima u osmišljavanju programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici, kao i rešavanje problema koje definišu tela lokalne regionalne samouprave u odnosu na studente prirodnih i tehničkih nauka. Ovaj rezultat bio je očekivan s obzirom na to da su studenti društveno-humanističkih nauka veći značaj dali misiji univerziteta da obrazuje društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju opšteg dobra u odnosu na studente prirodnih i tehničkih nauka.

Razlike u odnosu na nivo obrazovanja

U nastavku istraživanja testirane su i razlike na navedenim tvrdnjama u odnosu na nivo obrazovanja (Tabela 45). Dobijeni model je statistički značajan ($F(3, 575) = 4.98, p = .002$). Statistički značajne razlike u odnosu na nivo studija se dobijaju za tvrdnje: a) potencijale univerziteta treba usmeriti ka rešavanju problema koje definišu tela lokalne regionalne samouprave ($F(3,575) = 13.01, p < .01$); b) univerzitet treba brzo da odgovara na potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici ($F(3,575) = 4.52, p < .05$); c) univerzitet treba intenzivno da saraduje sa udruženjima u osmišljavanju i sprovođenju programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici ($F(3,575) = 6.81, p < .01$). Kod sve tri tvrdnje viši skor imaju studenti master studija. U slučaju prve tvrdnje prosečna vrednost za studente osnovnih studija iznosi 3.23 ($SD = 1.12$), dok za studente master studija iznosi 3.63 ($SD = 1.05$). Kada je u pitanju druga tvrdnja, koja se odnosi na potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici, prosečna vrednost za studente osnovnih studija iznosi 3.49 ($SD = 1.02$), dok je za studente master studija nešto veća, 3.70 ($SD = 1.01$). Isti odnos se registruje i za treću tvrdnju, aritmetička sredina za studente osnovnih studija iznosi 4.08 ($SD = .85$), dok je za studente master studija 4.30 ($SD = .75$).

Tabela 45. Multivarijatna analiza varijanse: razlike u odnosu na nivo obrazovanja

	F	P
Rešavanje problema koje definišu tela lokalne regionalne samouprave.	13.01	.000
Potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici.	4.52	.034
Saradnja sa udruženjima u osmišljavanju programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici.	6.81	.009

Dakle, kada je reč o saradnji univerziteta i spoljašnjeg okruženja studenti master studija pridaju veći značaj svim tvrdnjama, u odnosu na studente sa osnovnih studija. Ovaj podatak može da bude od značaja kao polazna osnova da je prilikom realizacije saradnje univerziteta i okruženja adekvatnije uključivanje studenata sa master studija. Takođe, ovaj podatak može da se objasni činjenicom da su studenti na master studijama dovoljno ovladali naučnom disciplinom i da su između ostalog i zbog toga više usmereni na saradnju sa okruženjem. Drugi razlog može da se traži u činjenici da se studenti približavaju ulasku u svet rada i da su i iz tog razloga spremniji za saradnju i rešavanje problema u zajednici. Međutim, činjenica da su master studenti isto tako više vrednovali i naučnu misiju univerziteta u odnosu na studente osnovnih studija, može da ukazuje i na ozbiljniji pristup studenata master studija ovoj tematici, u odnosu na studente osnovnih studija.

8.4. Procena stepena važnosti određenih obrazovnih ciljeva

Grupa tvrdnji koja se odnosi na obrazovne ciljeve izuzetno je značajna za proučavanje univerzitetskih misija. Na osnovu važnosti koja se pridaje određenim obrazovnim ciljevima, oni se dovode u vezu i sa različitim misijama univerziteta. Kao što ističu Ćulum i Ledić (2011: 88-89), u užem didaktičkom smislu ciljevi određuju smer razvoja nastavnih programa, vode univerzitetske nastavnike prilikom odabira sadržaja, nastavnih metoda i tehnika. Njihovi obrazovni ciljevi, transparentni ili latentni, vode njihov proces poučavanja i mogu kod studenata uticati na odabir one strategije učenja koju procene uspešnom za ostvarivanje postavljenih ciljeva i ishoda učenja (Ćulum i Ledić, 2011).

Na postojanje višestrukih ciljeva – ekonomskih, kulturnih, socijalnih i personalnih, koji se tradicionalno postavljaju pred obrazovanje upućuje i Milutinović (2008). Djui (1970: 135-136) ističe da održavanje demokratskog društva naročito zavisi od upotrebe široko humanih merila prilikom stvaranja nastavnog programa. Demokratija ne može da cveta tamo gde je izbor nastavnog gradiva pretežno određen usko utilitarnim ciljevima predviđenim za mase, a više obrazovanje nekolicine se zasniva na tradicijama jedne specijalizovane i kultivisane mase (Dewey, 1970). U tom kontekstu Žiru (Giroux, 2016) ističe da u doba neodgovorne privatizacije, nekontrolisanog individualizma, kulture slavnih, neobuzdanog konzumerizma i velikog leta iz moralne odgovornosti, postalo je teško priznati da nastavnici i drugi kulturni radnici nose ogromnu odgovornost. Nedostaje samosvestan demokratski politički fokus ili projekat. Nastavnici su često svedeni na ulogu nastavnika koji je tehničar koji se bavi formalističkim ritualima, ravnodušan prema uznemirujućim i hitnim problemima sa kojima se suočava veće društvo ili prema posledicama nečije pedagoške prakse i sprovedenog istraživanja (Giroux, 2016). Nasuprot ovom modelu, sa svojim tvrdnjama i priznanjem političke neutralnosti, Žiru tvrdi da nastavnici i akademici treba da kombinuju međusobno zavisne uloge kritičkog nastavnika i aktivnog građanina. Ovo zahteva pronalaženje načina za povezivanje prakse nastave u učionici sa operacijama moći u širem društvu i obezbeđivanje uslova studenti da sebe vide kao kritične agente odgovorne za svoje postupke (Giroux, 2016).

Uloga kritičkog obrazovanja nije da osposobljava studente isključivo radi poslova, već i da ih obrazuje da kritički preispituju institucije, politike i vrednosti koje oblikuju njihove živote, odnose prema drugima i bezbroj veza sa širim svetom. Jedan od najvažnijih zadataka za nastavnike koji se bave kritičkom pedagogijom jeste činjenica da treba naučiti studente kako prevesti privatne teme u javna razmatranja (Giroux, 2016). Upravo iz tog razloga

značajno je ispitivanje postojanja razlika u pogledu obrazovnih ciljeva kojima nastavnici i saradnici pridaju značaj u odnosu na studente, kao i utvrđivanje postojanja razlika u odgovorima u zavisnosti od pola, pripadnosti određenoj naučnoj oblasti, nivoa studija, uspeha studenata, a kada je reč o nastavnicima, i od nastavnog zvanja.

U radu se pošlo od pretpostavke da nastavnici, saradnici i studenti najveći značaj pridaju osposobljavanju za neposredan i učinkovit rad u budućoj profesiji, kao i razvoju sposobnosti za samoučenje za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju. I studenti i nastavnici procenjuju sve obrazovne ciljeve veoma visoko, prosečnom ocenom iznad 4 (Tabela 46).

Tabela 46. Deskriptivna statistika za važnost obrazovnih ciljeva

	Studenti		Nastavnici	
	AS	SD	AS	SD
Osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada.	4.38	.77	4.53	.69
Razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.	4.61	.63	4.82	.45
Podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema.	4.20	.82	4.21	.86
Razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici.	4.10	.87	4.07	.90
Razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.	4.22	.79	4.38	.73
Usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.	4.37	.73	4.64	.56
Razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	4.42	.74	4.64	.59
Osposobljavanje za neposredan efikasan rad u odabranoj profesiji.	4.51	.67	4.65	.59
Osposobljavanje za naučno-istraživački rad.	4.44	.74	4.51	.68
Osposobljavanje za efikasan rad u timu.	4.53	.72	4.44	.79

Ovaj podatak ukazuje na to da nastavnici, saradnici i studenti visoko vrednuju različite obrazovne ciljeve. Na osnovu toga izvodi se zaključak da ispitanici pridaju značaj različitim univerzitetskim misijama. Ipak, značajno je da se naglasi kako različiti ciljevi mogu da se podvedu pod različite kategorije i da je težnja ka ostvarenju svih navedenih ciljeva veoma ambiciozna, posebno imajući u vidu da nastavnici i saradnici imaju i brojne administrativne uloge, kao i ograničen broj časova koji su predviđeni za teorijsku i praktičnu nastavu.

Iako osposobljavanje za neposredan i učinkovit rad u budućoj profesiji, kao i razvoj sposobnosti za samoučenje za sve buduće društvene i radne uloge imaju visoko vrednovanje, kako od strane nastavnika i saradnika, isto tako i studenata, hipoteza da i nastavnici, saradnici i studenti najveći značaj pridaju osposobljavanju za neposredan i učinkovit rad u budućoj profesiji, kao i razvoju sposobnosti za samoučenje za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju nije potvrđena, jer je najveću vrednost dobio cilj koji se odnosi na razvoj

sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja (AS=4.6 studenti, AS=4.82 nastavnici i saradnici). Pojedini autori (Kwiek, 2001; prema, Aznar et al., 2013) strahuju da bi preduzetnički pristup mogao da ometa razvoj kritičkog mišljenja.

Istraživanje Aznara i drugih (Aznar et al., 2013) ukazuje na postojanje dualizma između liberalnog (znanje radi znanja) i preduzetničkog obrazovanja, jer studenti pridaju podjednak značaj pojedinim stavkama svakog od pristupa. Slično, rezultati istraživanja (Jurčević, 2019) ukazuju na to da studenti smatraju kako bi univerzitet trebao da se razvija u instituciju koja će im omogućiti profesionalni razvoj, kao i pripremu za tržište rada. Kao najadekvatniji način za postizanje tog cilja studenti ističu značaj univerziteta da im osigura sticanje specijalizovanih znanja i veština koje su tržišno konkurentne. Dodatno, Jurčević (2019) ističe da takav pogled na univerzitet i ciljeve obrazovanja odražava prvenstveno pragmatične i egocentrične perspektive. Međutim, na osnovu ostalih rezultata, prvenstveno u okviru zagovaranja stava da visoko obrazovanje ne sme da bude podređeno tržištu kapitala niti da univerzitet treba privatizovati, kao i da studenti smatraju kako su univerziteti glavni nosioci društvenih promena, Jurčević (2019) ukazuje na činjenicu da studenti podređenost visokog obrazovanja tržištu ne posmatraju kao deo neoliberalne ideologije, već njihov odnos posmatraju isključivo u okviru olakšavanja prelaza u svet rada. Svrha učenja velikim delom je usmerena na instrumentalnu ulogu učenja kojoj može da se pristupi iz dva različita smera koji su usmereni na različite strane. S jedne strane instrumentalizam podrazumeva učenje koje je naučno i podrazumeva uranjanje u određenu disciplinu, dok se s druge strane podrazumeva instrumentalizam koji je povezan sa zapošljivošću (Harvey, 2000).

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da je najnižu srednju vrednost dobio obrazovni cilj koji se odnosi na razvoj motivacije za uključivanje, kao i znanja i veštine za rešavanje problema u lokalnim zajednicama. Ovi rezultati obuhvataju obe grupe ispitanika, univerzitetske nastavnike i saradnike, kao i studente. Ni ovi rezultati nisu iznenađujući s obzirom na to da su i u prethodnoj grupi izjava koje se odnose na saradnju sa učesnicima u zajednici najnižu vrednost dobili upravo potencijali univerziteta koje treba usmeriti ka rešavanju problema koje definišu tela lokalne i regionalne samouprave. Takođe, ovi rezultati su podudarni sa rezultatima prethodnih istraživanja u Hrvatskoj, kako kada su u pitanju univerzitetski nastavnici (Ćulum i Ledić, 2002), tako i kada je reč o studentima (Jurčević, 2019) čiji podaci ukazuju ne samo na pasivnost studenata, već i na njihovu odvojenost od visokoškolske institucije, kao i od ideje zajedništva i delovanja za dobrobit čovečanstva. Tajhler (Teichler, 2005; prema, Schuetze, 2012) identifikuje tri aspekta koji regionalnu uključenost univerziteta čine neatraktivnom: a) mehanizmi i aktivnosti širenja opsega često

nisu ispunili očekivanja (na primer, kancelarije prenosa tehnologije i naučnih parkova); b) zabrinutost kreatora obrazovne politike i javnosti za kvalitet visokog obrazovanja koje ima tendenciju da daje prednost tradicionalnim i često neproverenim oblicima nastave i istraživanja; c) smanjenje finansiranja visokog obrazovanja navelo je univerzitete da se usmere više na ono što smatraju ključnim aktivnostima.

Razlike između polova u proceni važnosti obrazovnih ciljeva

Za proveru razlika između polova sprovedene su dve multivarijatne analize varijanse u proceni važnosti različitih obrazovnih ciljeva, na uzorku studenata i nastavnika. Dobijeni su statistički značajni modeli u analizi koja je sprovedena na nastavnicima ($F(10,443) = 3.619$, $p = .000$), kao i u analizi na studentima ($F(10, 548) = 2.840$, $p = .002$). Na studentskom uzorku se razlike između polova registruju za sledeće tvrdnje (Tabela 47): a) razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja ($F(10,548) = 6.32$, $p < .05$); b) podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema ($F(10,548) = 13.57$, $p < .01$); c) razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici ($F(10,548) = 5.47$, $p < .05$); d) razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro ($F(10,548) = 5.59$, $p < .05$); e) razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju ($F(10,548) = 13.85$, $p < .01$); f) osposobljavanje za neposredan efikasan rad ($F(10,548) = 4.42$, $p < .05$); g) osposobljavanje za efikasan rad u time ($F(10,548) = 3.81$, $p = .05$);

Tabela 47. Multivarijatna analiza varijanse: razlike između polova

	Studenti		Nastavnici	
	F	P	F	P
Osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada.	1.31	.252	10.95	.001
Razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.	6.32	.012	3.84	.050
Podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema.	13.57	.000	9.57	.002
Razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici.	5.74	.017	13.15	.000
Razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.	5.59	.018	9.45	.002
Usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.	.004	.949	12.55	.000
Razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	13.85	.000	18.50	.000
Osposobljavanje za neposredan efikasan rad.	4.42	.036	3.12	.078
Osposobljavanje za naučno-istraživački rad.	.290	.590	9.22	.003
Osposobljavanje za efikasan rad u timu.	3.81	.050	8.84	.003

Na uzorku nastavnika se razlike između polova registruju za sledeće tvrdnje: a) osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada ($F(10,443) = 10.95, p < .01$); b) razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja ($F(10,443) = 3.84, p < .05$); c) podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema ($F(10,443) = 9.57, p < .01$); d) razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici ($F(10,443) = 13.15, p < .01$); e) razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro ($F(10,443) = 9.45, p < .01$); f) usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline ($F(10,443) = 12.55, p < .01$); g) razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju ($F(10,443) = 18.50, p < .01$); h) osposobljavanje za naučno-istraživački rad ($F(10,443) = 9.22, p < .01$); i) osposobljavanje za efikasan rad u timu ($F(10,443) = 8.84, p < .01$). Uvidom u Tabelu 48 može se zaključiti da na svim navedenim tvrdnjama za koje postoje statistički značajne razlike između polova na poduzorku nastavnika, više skorove u proceni obrazovnih ciljeva postižu ispitanici ženskog pola.

Tabela 48. Prosečne vrednosti na proceni važnosti obrazovnih ciljeva kod nastavnika: razlike između polova

	Ženski pol		Muški pol	
	AS	SD	AS	SD
Osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada.	4.62	.56	4.40	.85
Razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.	4.86	.39	4.78	.52
Podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema.	4.30	.78	4.05	.95
Razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici.	4.19	.82	3.88	.99
Razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.	4.47	.66	4.25	.82
Usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.	4.71	.49	4.52	.64
Razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	4.74	.54	4.49	.70
Osposobljavanje za neposredan efikasan rad.	4.70	.58	4.60	.61
Osposobljavanje za naučno-istraživački rad.	4.58	.60	4.38	.78
Osposobljavanje za efikasan rad u timu.	4.53	.69	4.30	.89

Uvidom u Tabelu 49, može se zaključiti da u slučaju svih statistički značajnih razlika ispitanici ženskog pola ostvaruju više skorove.

Tabela 49. Prosečne vrednosti na proceni važnosti obrazovnih ciljeva kod studenata: razlike između polova

	Ženski pol		Muški pol	
	AS	SD	AS	SD
Osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada.	4.42	.74	4.35	.79
Razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.	4.69	.57	4.56	.64
Podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema.	4.32	.75	4.08	.85
Razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici.	4.18	.87	4.01	.86
Razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.	4.30	.75	4.14	.86
Usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.	4.38	.72	4.38	.71
Razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	4.53	.65	4.31	.78
Osposobljavanje za neposredan efikasan rad.	4.57	.62	4.46	.71
Osposobljavanje za naučno-istraživački rad.	4.47	.70	4.44	.71
Osposobljavanje za efikasan rad u timu.	4.59	.76	4.54	.71

Razlike naspram naučne oblasti

Primenom dve multivarijantne analize varijanse na poduzorcima studenata i nastavnika za procenu razlika u proceni važnosti obrazovnih ciljeva naspram naučne oblasti, dobijeno je da su modeli statistički značajni. Vrednost modela koji je sproveden na studentskom uzorku iznosi $F(10, 556) = 2.772$, $p = .002$, dok je vrednost modela sprovedenog na nastavničkom uzorku $F(10, 450) = 4.375$, $p = .000$.

Kada je u pitanju nastavnički uzorak, statistički značajne razlike naspram naučne oblasti kojima nastavnici pripadaju se registruju za dve tvrdnje (Tabela 28): a) podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema ($F(10, 450) = 21.69$, $p < .01$); b) osposobljavanje za efikasan rad u timu ($F(10, 450) = 7.17$, $p < .01$);

Na uzorku studenata se registruju razlike naspram naučne oblasti koju studiraju za sledeće tvrdnje (Tabela 50): a) podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema ($F(10, 556) = 19.55$, $p < .01$); b) razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici ($F(10, 556) = 11.44$, $p < .01$); c) razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro ($F(10, 556) = 7.30$, $p < .01$); d) razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju ($F(10, 556) = 7.15$, $p < .01$); e) osposobljavanje za neposredan efikasan rad ($F(10, 556) = 6.08$, $p < .05$).

Tabela 50. Multivarijantna analiza varijanse: razlike u nivou obrazovanja

	Studenti		Nastavnici	
	F	P	F	P
Osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada.	.11	.736	.69	.407
Razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.	2.51	.114	.91	.342
Podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema.	19.55	.000	21.69	.000
Razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici.	11.44	.001	1.33	.250
Razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.	7.30	.007	2.13	.145
Usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.	.39	.531	.72	.395
Razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	7.15	.008	.59	.443
Osposobljavanje za neposredan efikasan rad.	6.08	.014	1.65	.200
Osposobljavanje za naučno-istraživački rad.	.89	.344	.20	.655
Osposobljavanje za efikasan rad u timu.	3.04	.082	7.17	.008

U Tabeli 51 su prikazane aritmetičke sredine za nastavnike iz polja društveno-humanističkih, odnosno prirodnih i tehničkih nauka.

Tabela 51. Prosečne vrednosti za nastavnike u odnosu na naučnu oblast

	Društveno-humanističke		Prirodne i tehničke	
	AS	SD	AS	SD
Osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada.	4.50	.74	4.56	.64
Razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.	4.84	.41	4.80	.48
Podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema.	4.39	.76	4.03	.91
Razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici.	4.12	.89	4.02	.92
Razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.	4.43	.70	4.33	.76
Usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.	4.66	.56	4.61	.55
Razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	4.66	.63	4.62	.61
Osposobljavanje za neposredan efikasan rad.	4.69	.57	4.62	.61
Osposobljavanje za naučno-istraživački rad.	4.52	.68	4.49	.68
Osposobljavanje za efikasan rad u timu.	4.34	.85	4.53	.71

Nastavnici iz polja društveno-humanističkih nauka (AS = 4.39, SD = .76) procenjuju podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema važnijim obrazovnim ciljem, od nastavnika koji predaju prirodne i tehničke nauke (AS = 4.03, SD = .91). I ovim rezultatom potvrđuje se hipoteza da su nastavnici i saradnici iz polja društveno-humanističkih nauka pokazali veći senzibilitet prema konceptu civilne misije. Za razliku od toga, nastavnici iz polja prirodnih i tehničkih nauka (AS = 4.53, SD = .71) ostvaruju statistički značajno više skorove na tvrdnji da je obrazovni cilj nastavnika da osposobe studente za efikasan rad u

timu, od nastavnika koji predaju iz polja društvenih i humanističkih nauka (AS = 4.34, SD = .85).

U Tabeli 52 su prikazane aritmetičke sredine i standardne devijacije za studente koji studiraju društveno-humanističke, odnosno prirodne i tehničke nauke. Aritmetičke sredine su prikazane za tvrdnje koje se tiču procene važnosti različitih obrazovnih ciljeva univerziteta. U slučaju svih statistički značajnih razlika, statistički značajne skorove ostvaruju studenti koji studiraju iz polja društveno-humanističkih nauka. Uvidom u ciljeve kojima studenti društveno-humanističkih nauka pridaju veći značaj, potvrđeno je da su sva tri cilja koja su prvenstveno usmerena na civilnu misiju ocenjena kao statistički značajnija od strane studenata društveno-humanističkih nauka, u odnosu na studente prirodnih i tehničkih nauka.

Tabela 52. Prosečne vrednosti za studente u odnosu na naučnu oblast

	Društveno-humanističke		Prirodne i tehničke	
	AS	SD	AS	SD
Osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada.	4.40	.78	4.38	.75
Razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.	4.66	.60	4.58	.64
Podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema.	4.35	.74	4.06	.84
Razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici.	4.22	.85	3.97	.86
Razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.	4.31	.76	4.13	.82
Usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.	4.39	.74	4.35	.69
Razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	4.50	.69	4.34	.75
Osposobljavanje za neposredan efikasan rad.	4.58	.59	4.45	.74
Osposobljavanje za naučno-istraživački rad.	4.47	.69	4.42	.76
Osposobljavanje za efikasan rad u timu.	4.59	.68	4.48	.74

Razlike u odnosu na nivo studija

U ovom istraživanju su proveravane razlike u proceni obrazovnih ciljeva, naspram nivoa studija koje studenti pohađaju. Dobijeni model je statistički značajan ($F(10, 554) = 2.11, p = .022$). Uvidom u Tabelu 53 u kojoj su predstavljene značajnosti za svaku varijablu u modelu, dobija se da statistički značajna razlika postoji samo za tvrdnju da je osnovni cilj obrazovanja osposobljavanje za efikasan rad u timu ($F(10, 554) = 4.96, p < .05$). Studenti koji pohađaju osnovne studije (AS = 4.57, SD = .66) procenjuju ovaj cilj obrazovanja važnijim od studenata koji su trenutno na master studijama (AS = 4.42, SD = .84).

Tabela 53. Multivarijantna analiza varijanse: razlike spram nivoa obrazovanja

	F	P
Osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada.	1.27	.261
Razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.	.10	.747
Podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema.	2.98	.085
Razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici.	.50	.478
Razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.	.48	.486
Usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.	.47	.495
Razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	.19	.658
Osposobljavanje za neposredan efikasan rad.	.18	.674
Osposobljavanje za naučno-istraživački rad.	1.29	.255
Osposobljavanje za efikasan rad u timu.	4.96	.026

Uspeh na studijama

Primenom analize korelacije je proveravana povezanost između procene važnosti određenih obrazovnih ciljeva i uspeha na studijama. Statistički značajna povezanost se registruje samo za tvrdnju da je osnovni obrazovni cilj osposobljavanje za neposredan efikasan rad ($r = .142, p < .01$). Studenti sa višim prosekom procenjuju ovaj obrazovni cilj kao važniji, međutim, važno je napomenuti da uspeh na studijama objašnjava samo 2% ove tvrdnje.

Tabela 54. Korelacija između uspeha na studijama i procene važnosti obrazovnih ciljeva

	r
Osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada.	.050
Razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.	.086
Podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema.	.077
Razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici.	.048
Razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.	-.007
Usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.	.005
Razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	.069
Osposobljavanje za neposredan efikasan rad.	.142**
Osposobljavanje za naučno-istraživački rad.	.089
Osposobljavanje za efikasan rad u timu.	-.030

**jedina statistički značajna povezanost

Razlike u odnosu na nastavno zvanje

Primenom multivarijantne analize varijanse za procenu razlike u proceni važnosti različitih obrazovnih ciljeva u odnosu na nastavno zvanje nastavnika, ne dobija se statistički značajan model ($F(40,1545) = 1.12, p = .288$). Nastavnici jednako procenjuju važnost obrazovnih ciljeva, bez obzira na to u kom su nastavnom zvanju (Tabela 55).

Tabela 55. Multivarijantna analiza varijanse: razlike u odnosu na nastavno zvanje

	F	P
Osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada.	.92	.450
Razviti sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.	.21	.932
Podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema.	.89	.468
Razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici.	1.98	.097
Razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.	1.28	.279
Usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.	1.26	.284
Razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	.09	.984
Osposobljavanje za neposredan efikasan rad.	1.26	.287
Osposobljavanje za naučno-istraživački rad.	.70	.594
Osposobljavanje za efikasan rad u timu.	1.99	.095

U celini posmatrano, ova grupa izjava rezultirala je sledećim značajnim zaključcima:

a) nastavnici, saradnici i studenti pridaju visok značaj svim navedenim ciljevima;
 b) svi nastavnici, saradnici i studenti najveći značaj u celini pridaju razvoju sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja;

c) nastavnici i saradnici iz polja društveno-humanističkih nauka procenjuju podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema važnijim obrazovnim ciljem u odnosu na nastavnike i saradnike prirodnih i tehničkih nauka;

d) da je osnovni cilj obrazovanja osposobljavanje za efikasan rad u timu pokazalo se statistički značajnijim kod studenata osnovnih, u odnosu na studente sa master studija;

e) tvrdnja da je osnovni obrazovni cilj osposobljavanje za neposredan efikasan rad, ocenjena je kao značajnija od strane studenata sa višim prosekom.

Kada je reč o konceptu civilne misije univerziteta, od posebnog značaja je usredsređenost na tri obrazovna cilja koja su najviše povezana s konceptom civilne dimenzije treće misije univerziteta, a oni su sledeći (Ćulum i Ledić, 2011): a) podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema; b) razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici; c) razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.

Prepreku za realizovanje civilne dimenzije treće misije univerziteta može da predstavlja podatak da iako je visoko vrednovan, cilj koji se odnosi na razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema u lokalnoj zajednici dobio je najnižu srednju vrednost kako od strane nastavnika i saradnika, tako i od strane studenata. Stav jednog nastavnika u delu ankete predviđenom za dodatne komentare otvorenog tipa glasi:

Civilno zalaganje nastavnika je poželjno, ali često profesori nemaju dovoljno vremena da se zalažu jer pored nastave moraju da se bave istraživanjem, što je njihova primarna funkcija. Civilno zalaganje u zajednici je beznačajno u odnosu na naučno istraživanje, jer naučno istraživanje može i treba da utiče na čitavu ljudsku rasu, a ne samo na lokalnu zajednicu. Naravno, neka istraživanja su toliko slaba da se mogu porediti sa lokalnim zalaganjem (nastavnik ispitanik u istraživanju).

Pinhero (2012) ističe značaj razumevanja sukoba globalne i lokalne orijentacije univerziteta koja se često uokviruje oko pojmova naučne izvrsnosti i lokalne relevantnosti. Peri i Mej (Perry & May, 2006; prema, Pinhero, 2012) se protive takvoj dihotomiji, ističući da izvrsnost može da bude relevantna i da relevantnost može da bude izvrsna. U tom kontekstu izvrsnost i relevantnost su predstavljeni oko kontinuumu ili ose koja pokazuje različite stepene kontekstualizovanosti: a) izvrsnost koja izlazi iz okvira, odnosno, izvrsnost karakteriše situacija u kojoj je produkcija znanja izdvojena iz konteksta u kojem se dešava; b) „ugrađena” izvrsnost ističe značaj mesta u geografskom kontekstu u kojem su indirektni benefiti nauke i tehnologije, stoga se implicira da postoji prostorna dimenzija izvrsnosti; c) takmičarska relevantnost je u okvirima globalne interpretacije, gde se ističe primena znanja za posebna ekonomska ili društvena pitanja i strateške prioritete kao preduslov globalnog uspeha; d) kod kontekstualizovane relevantnosti, fokus je na stvaranju ili zajedničkoj produkciji znanja koje proizlazi iz uske saradnje između naučne ustanove i ključnih lokalnih aktera u okviru javnih i privatnih sektora.

Isto tako i preostala dva cilja obrazovanja, koja su usko (iako ne i isključivo) vezana uz koncept civilne dimenzije treće misije univerziteta, dobila su u celini najniže srednje vrednosti od strane svih ispitanika. S druge strane, imajući u vidu značaj koji pridaju cilju podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema, veća inicijativa može da se očekuje od strane nastavnika, saradnika i studenata koji pripadaju polju društvenih i humanističkih nauka.

8.5. Stepem pridavanja značaja civilnom zalaganju i delovanju za opšte dobro

Grupa tvrdnji koja se odnosi na značaj koji ispitanici pridaju civilnom zalaganju i delovanju za opšte dobro smatra se relevantnom iz razloga što se u cilju doprinosa integraciji civilne misije od univerzitetskih nastavnika očekuje doprinos obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, razvoju civilnog društva i održivosti i demokratije (Ćulum i Ledić, 2011). Kako bi se postigao sveobuhvatan pristup, značajno je dobijanje podataka o

tome koliki značaj studenti pridaju civilnom zalaganju i delovanju za opšte dobro. Čulum i Ledić (2011: 105) ističu kako su pojmovi civilnog zalaganja, učestvovanja, građanske participacije, aktivnog građanstva (i brojni drugi komplementarni koncepti i termini koji se koriste u akademskim raspravama) apstraktni, nerazumljivi i beznačajni ukoliko se o njima ne uči i ukoliko se studentima ne omoguće prilike za vežbanje uloge aktivnog građanina s ciljem podsticanja njihovog kritičkog promišljanja, refleksije i kreativnog pristupa rešavanju konkretnih problema u zajednici.

U okviru istraživanja o promenama u akademskoj profesiji Rončević i Rafajac (2010) ispitivali su i angažovanost univerzitetskih nastavnika na poslovima i izvan redovnih nastavnih i istraživačkih poslova i u akademskoj zajednici i van nje. Kao što je i očekivano, univerzitetski nastavnici su aktivniji u obavljanju stručnih i upravljačkih poslova unutar univerziteta. Osnovu za proučavanje nastavnih i istraživačkih poslova i van akademske zajednice autori su pronašli u dokumentima reforme visokog obrazovanja, koji posebno naglašavaju potrebu da se univerzitetski nastavnici snažnije angažuju i budu prisutni u odnosu na spoljašnje okruženje. U tom okviru, kao indikatori su poslužili zastupljenost i učestvovanje univerzitetskih nastavnika u radu lokalnih, nacionalnih ili međunarodnih političkih tela, lokalnih, nacionalnih i međunarodnih organizacija za pružanje socijalnih usluga i učestvovanje u projektima koji su zasnovani na potrebama zajednice. Ovaj indikator ima značajno nižu prisutnost u Republici Hrvatskoj u odnosu na ostale zemlje (Rončević i Rafajac, 2010).

Rezultati istraživanja Rončevića i Rafajca (2010) ukazuju da je najnižu vrednost dobila stavka učestvovanje u radu lokalnih, nacionalnih ili međunarodnih političkih tela, 96,9 % ispitanika je negativno odgovorilo na ovu tvrdnju. Zatim, dužnost članova upravljačkih tela ili predsednika sindikata negativna je za 96% ispitanika. Rad s lokalnim, nacionalnim i međunarodnim organizacijama za pružanje socijalnih usluga realizuje svega 5.1% ispitanika. Kada je reč o participaciji u društvenoj zajednici, najviše nastavnika je uključeno u projekte koji su zasnovani na potrebama zajednice, 17.2%. Svi oblici participacije u naučnoj zajednici dobili su značajno veće procene u odnosu na participaciju u društvenoj zajednici.

U tom kontekstu, u našem istraživanju ispitanici su upitani da procene stepen slaganja sa nizom tvrdnji koje se tiču civilnog zalaganja u zajednici i delovanja za opšte dobro. U Tabeli 56 su prikazane prosečne vrednosti za pojedinačne tvrdnje, posebno za nastavnike, a posebno za studente. Oba uzorka visoko vrednuju civilno zalaganje i delovanje za opšte dobro.

Tabela 56. Deskriptivna statistika na poduzorcima studenata i nastavnika

	Studenti		Nastavnici	
	AS	SD	AS	SD
Problemi u društvu mogu da se smanje aktivnim učestvovanjem građana u javnom životu.	4.09	.93	4.02	.95
Zalaganje za opšte dobro treba da bude osnovna lična i dominantna vrednost u društvu.	4.04	.91	3.92	.90
Od građana ne treba očekivati dodatno zalaganje oko rešavanja problema u zajednici.	2.52	1.19	2.24	1.05
Volonterske i filantropske aktivnosti građana ne mogu značajno da doprinesu rešavanje potreba i problema u zajednici.	2.43	1.17	2.26	1.10

Razlike između polova

Primenom multivarijatne analize varijanse su testirane su razlike između polova kod studenata u proceni stavova prema civilnom zalaganju u zajednici i delovanju za opšte dobro. Dobijeni model je statistički značajan: ($F(4, 566) = 3.58, p = .007$). Iako su značajni rezultati za sve tvrdnje, statistički značajne razlike između polova se registruju samo za tvrdnju „Od građana ne treba očekivati dodatno zalaganje oko rešavanja problema u zajednici“, ($F(4, 566) = 12.29, p < .01$). Veći stepen slaganja sa ovom tvrdnjom izražavaju ispitanici muškog pola (AS = 2.70, SD = 1.24) u odnosu na ispitanike ženskog pola (AS = 2.35, SD = 1.14).

Tabela 57. Multivarijatna analiza varijanse: razlike između polova

	F	p
Problemi u društvu mogu da se smanje aktivnim učestvovanjem građana u javnom životu.	1.19	.275
Zalaganje za opšte dobro treba da bude osnovna lična i dominantna vrednost u društvu.	.22	.642
Od građana ne treba očekivati dodatno zalaganje oko rešavanja problema u zajednici.	12.29	.000
Volonterske i filantropske aktivnosti građana ne mogu značajno da doprinesu rešavanje potreba i problema u zajednici.	1.65	.200

Ovi rezulteti su u skladu sa prethodnim grupama tvrdnji u kojima su ispitanici ženskog pola pokazali veći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na saradnju sa zajednicom.

Razlike u odnosu na nivo studija

Naredna hipoteza proverava da li postoje razlike u tvrdnjama koje se tiču stavova oko civilnog zalaganja u zajednici i delovanja za opšte dobro. Dobijeni model nije statistički značajan ($F(4, 575) = .15, p = .964$), što znači da između studenata osnovnih i master studija nema statistički značajne razlike u proceni važnosti zalaganja za opšte dobro u zajednici (Tabela 58).

Tabela 58. Multivarijatna analiza varijanse: razlike u odnosu na nivo studija

	F	p
Problemi u društvu mogu da se smanje aktivnim učestvovanjem građana u javnom životu.	.11	.735
Zalaganje za opšte dobro treba da bude osnovna lična i dominantna vrednost u društvu.	.26	.611
Od građana ne treba očekivati dodatno zalaganje oko rešavanja problema u zajednici.	.08	.772
Volonterske i filantropske aktivnosti građana ne mogu značajno da doprinesu rešavanje potreba i problema u zajednici.	.44	.509

U celini posmatrano, ova grupa tvrdnji ukazuje na pozitivno percipiranje uticaja aktivnog delovanja građana u životu zajednice, kao i na verovanje da volonterske i filantropske aktivnosti građana mogu da doprinesu rešavanju potreba i problema zajednice.

8.6. Promovisanje društvenih faktora koji su posmatrani kao najznačajniji u podsticanju civilnog zalaganja

S obzirom na to da je proučavanje civilne dimenzije treće misije univerziteta u akademskoj zajednici u Republici Srbiji još uvek u začetku, od značaja je dobijanje podataka o tome da li i kolika je uloga univerziteta u podsticanju civilnog zalaganja. Iako bi lista mogla da bude proširena, za potrebe ovog istraživanja pored univerziteta ispituje se da li je potrebno da se podsticanje civilnog zalaganja realizuje na nižim nivoima obrazovanja, u okviru porodičnog vaspitanja, medija, ili civilno zalaganje nije potrebno podsticati. U tom okviru podaci mogu da posluže kao indikator da li je civilno zalaganje potrebno prvenstveno promovisati u okviru formalnog, neformalnog ili informalnog obrazovanja.

U okviru promišljanja o univerzitetima u BiH, zalažući se za univerzitete koji su fokusirani na javni interes, kao i kritičko i slobodno mišljenje Kukić (2013) ističe:

Komercijalizacija znanstvenoga prostora i znanstvene djelatnosti je proces koji ima globalni karakter i kao takav prisutan je i u Bosni i Hercegovini. Nedostatak strategije i osmišljavanja uloge sveučilišta i visokog obrazovanja u procesu unaprjeđenja i humanizacije društva, kao i nedostatak adekvatnih sredstava za modernizaciju javnih sveučilišta, doveli su do pada kvalitete i obrazovnog procesa i znanstvene djelatnosti. U tome kontekstu sveučilišta teško uspijevaju ostvariti svoju autonomiju i realizirati ključne sadržaje svoje misije (Kukuć, 2013: 436).

U Tabeli 59 predstavljene su prosečne vrednosti i standardne devijacije za studente i nastavnike u proceni uloge različitih društvenih faktora u podsticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo.

Tabela 59. Deskriptivna statistika: promovisanje društvenih faktora u podsticanju civilnog zalaganja

	Studenti		Nastavnici	
	AS	SD	AS	SD
Porodično vaspitanje	3.18	1.08	2.69	.99
Niži nivoi obrazovanja	3.59	1.12	3.05	1.12
Uloga univerziteta	3.56	.94	3.85	.87
Uloga medija	3.85	1.04	4.23	.80
Nije potrebno	2.04	1.04	1.82	.96

I nastavnici i studenti se u najvećoj meri slažu da kada je reč o društvenom faktoru koji ima najveću ulogu u podsticanju civilnog zalaganja to bi trebalo da bude uloga medija. Međutim, odmah nakon toga se ističe i značaj obrazovnih institucija niži nivoi obrazovanja kod studenata (AS=3.59), i uloge univerziteta kod nastavnika i saradnika (AS=3.85).

Ističući značaj uloge univerziteta u podsticanju civilnog zalaganja, Ćulum i Ledić (2011) naglašavaju kako mediji na način na koji funkcionišu ne mogu biti oslonac koji bi održavao kvalitetan nivo informisanosti građana i tako ih podsticao na kritičko promišljanje o aktuelnim problemima u zajednici i društvu i posledično kako bi uticao na njihovo aktivno delovanje u zajednici. U tom kontekstu, posebno u okviru koncepcije celoživotnog obrazovanja, iste autorke se zalažu za integraciju obrazovanja za demokratsko / aktivno građanstvo u strukture formalnog obrazovanja.

Razlike između polova

Primenom multivarijantne analize varijanse su testirane razlike između polova u proceni tvrdnji o ulozi različitih društvenih faktora u podsticanju civilnog zalaganja. Dobijeni model je statistički značajni i za nastavnike ($F(5,453) = 3.21, p = .007$) i za studente ($F(5,563) = 2.24, p = .05$). Uvidom u Tabelu 60 može se uočiti da razlike između polova kod studenata postoje za tvrdnje koje se tiču uloge porodičnog vaspitanja ($F(5,453) = 5.31, p < .05$) i uloge univerziteta ($F(5,453) = 4.34, p < .05$).

Tabela 60. Multivarijantna analiza varijanse: razlike između polova

	Studenti		Nastavnici	
	F	p	F	P
Porodično vaspitanje	5.31	.022	.99	.320
Niži nivoi obrazovanja	3.10	.079	1.52	.218
Uloga univerziteta	4.34	.038	10.09	.002
Uloga medija	.32	.569	4.12	.043
Nije potrebno	.55	.459	11.21	.001

U slučaju nastavnika statistički značajne razlike se registruju kod tvrdnji koje se odnose na procenu važnosti univerziteta ($F(5,453) = 10.09, p < .01$), medija ($F(5,453) = 4.12, p < .05$) i toga da nije potrebno podsticati civilno zalaganje ($F(5,453) = 11.21, p < .01$). Uvidom u Tabelu 61 može se zaključiti da ispitanici ženskog pola ($AS = 3.95, SD = .78$) smatraju ulogu univerziteta kao društvenog faktora važnijom u odnosu na ispitanike muškog pola ($AS = 3.69, SD = .97$). Takođe, ispitanici ženskog pola ($AS = 4.29, SD = .76$) pridaju veći značaj medijima u promociji civilnog zalaganja u odnosu na ispitanike muškog pola ($AS = 4.13, SD = .86$). Nastavnici ($AS = 2.01, SD = 1.07$) se u većoj meri slažu sa tvrdnjom da nije potrebno podsticati civilno zalaganje niti obrazovanje za aktivno građanstvo od ispitanika ženskog pola ($AS = 1.70, SD = .87$).

Tabela 61. Prosečne vrednosti za nastavnike i nastavnice

	Ženski pol		Muški pol	
	AS	SD	AS	SD
Porodično vaspitanje	2.65	.96	2.75	1.05
Niži nivoi obrazovanja	3.00	1.01	3.13	1.15
Uloga univerziteta	3.95	.78	3.69	.97
Uloga medija	4.29	.76	4.13	.86
Nije potrebno	1.70	.87	2.01	1.07

Kada je u pitanju studentski poduzorak, ispitanici muškog pola ($AS = 3.28, SD = 1.10$) procenjuju ulogu porodičnog vaspitanja važnijom za razvoj svesti o civilnom zalaganju u odnosu na ispitanike ženskog pola ($AS = 3.07, SD = 1.04$). Ispitanici ženskog pola ($AS = 3.64, SD = .89$) procenjuju ulogu univerziteta u podsticanju civilnog zalaganja i osposobljavanja građana za aktivno delovanje u zajednici važnijom, nego što to smatraju ispitanici muškog pola ($AS = 3.47, SD = .99$).

Tabela 62. Prosečne vrednosti za studente i studentkinje

	Ženski pol		Muški pol	
	AS	SD	AS	SD
Porodično vaspitanje	3.07	1.04	3.28	1.10
Niži nivoi obrazovanja	3.51	1.11	3.68	1.13
Uloga univerziteta	3.64	.89	3.47	.99
Uloga medija	3.86	.99	3.81	1.10
Nije potrebno	2.02	1.00	2.08	1.08

Ovi rezultati nisu iznenađujući s obzirom na to da su se i u prethodnom delu upitnika, a i u prethodnim istraživanjima, kao značajno naklonjeniji podsticanju civilnog zalaganja i obrazovanja pokazali ispitanici ženskog pola.

Razlike u odnosu na naučnu oblast

Da bi se proverile razlike u proceni društvenih faktora u podsticanju civilnog građanstva u odnosu na naučnu oblast, sprovedene su dve multivarijatne analize varijanse, posebno na uzorku studenata i posebno na uzorku nastavnika. Model je statistički značajan i za studentski poduzorak ($F(5,574) = 5.41, p = .000$) i za nastavnički poduzorak ($F(5, 460) = 3.27, p = .007$). Uvidom u Tabelu 63 se može zaključiti da se razlike u odnosu na naučnu oblast javljaju kod studenata za tvrdnje o ulozi nižeg nivoa obrazovanja ($F(5,574) = 8.43, p < .01$) i univerziteta ($F(5,574) = 17.34, p < .01$). Na nastavničkom poduzorku statistički značajne razlike u odnosu na naučnu oblast iz koje nastavnici dolaze se javljaju samo u slučaju procene uloge porodičnog vaspitanja u podsticanju civilnog zalaganja ($F(5, 460) = 13.09, p < .01$).

Tabela 63. Multivarijatna analiza varijanse: razlike prema nivou obrazovanja

	Studenti		Nastavnici	
	F	p	F	p
Porodično vaspitanje	.25	.620	13.09	.000
Niži nivoi obrazovanja	8.43	.004	3.17	.076
Uloga univerziteta	17.34	.000	3.31	.070
Uloga medija	.49	.486	.02	.879
Nije potrebno	.45	.505	2.39	.123

Uvidom u Tabelu 64 se može uočiti da studenti koji studiraju prirodne i tehničke nauke ($AS = 3.73, SD = 1.08$) veću važnost u podsticanju civilnog zalaganja daju nižim nivoima obrazovanja, od onih studenata koji pohađaju društveno-humanističke nauke ($AS = 3.47, SD = 1.14$).

Tabela 64. Prosečne vrednosti za različite naučne oblasti kod studenata

	Društveno-humanističke		Prirodne i tehničke	
	AS	SD	AS	SD
Porodično vaspitanje	3.19	1.06	3.15	1.09
Niži nivoi obrazovanja	3.47	1.14	3.73	1.08
Uloga univerziteta	3.71	.89	3.39	.98
Uloga medija	3.88	1.05	3.82	1.03
Nije potrebno	2.07	1.08	2.01	1.01

Za razliku od navedenog, studenti društveno-humanističkih nauka ($AS = 3.71, SD = .89$) procenjuju ulogu univerziteta značajnijom, nego što to čine studenti prirodnih i tehničkih nauka ($AS = 3.39, SD = .98$). Nastavnici koji predaju prirodne i tehničke nauke ($AS = 2.85,$

SD = .98) veću ulogu pripisuju porodičnom vaspitanju u podsticanju civilnog zalaganja nego što to čine nastavnici koji predaju društveno-humanističke nauke (AS = 2.52, SD = .99).

Tabela 65. Prosečne vrednosti za različite naučne oblasti na uzorku nastavnika

	Društveno-humanističke		Prirodne i tehničke	
	AS	SD	AS	SD
Porodično vaspitanje	2.52	.99	2.85	.98
Niži nivoi obrazovanja	2.95	1.14	3.14	1.09
Uloga univerziteta	3.93	.86	3.78	.88
Uloga medija	4.22	.80	4.23	.81
Nije potrebno	1.75	.99	1.89	.94

Uspeh na studijama

Analiza korelacije je primenjena kako bi se ispitala povezanost između uspeha na studijama i procene uloge različitih društvenih faktora u podsticanju civilnog zalaganja. Statistički značajna povezanost je dobijena samo za tvrdnju da nije potrebno podsticati civilno zalaganje i ova veza je negativna ($r = -.139$, $p < .01$). Kako raste uspeh na studijama, tako opada stepen slaganja sa ovom tvrdnjom, ali ne treba zanemariti da uspeh na studijama objašnjava manje od 2% saglasnosti sa tvrdnjom da nije potrebno podsticanje civilnog zalaganja.

Tabela 66. Povezanost uspeha na studijama i stepena slaganja sa tvrdnjama o ulozi različitih društvenih faktora

	r
Porodično vaspitanje	-.095
Niži nivoi obrazovanja	-.061
Uloga univerziteta	.026
Uloga medija	.031
Nije potrebno	-.139**

** negativna statistička značajnost

Razlike u odnosu na nivo studija

Primenom multivarijantne analize varijanse je testirana razlika u odnosu na nivo studija u proceni uloge različitih društvenih faktora u podsticanju civilnog zalaganja. Dobijeni model nije statistički značajan ($F(5, 572) = .93$, $p = .461$), ne postoje statistički značajne razlike u proceni uloge društvenih faktora u zavisnosti od toga da li studenti pohađaju osnovne ili master studije (Tabela 67).

Tabela 67. Multivarijantna analiza varijanse: razlike u odnosu na nivo studija

	F	p
Porodično vaspitanje	1.15	.284
Niži nivoi obrazovanja	.45	.503
Uloga univerziteta	.99	.319
Uloga medija	2.61	.107
Nije potrebno	.72	.397

U celini posmatrano, grupa tvrdnji koja se bavi proučavanjem različitih društvenih faktora koji se smatraju najznačajnijim prilikom podsticanja civilnog zalaganja za aktivno građanstvo ukazuje na veći značaj uloge univerziteta kao društvenog faktora u podsticanju civilnog zalaganja od strane ispitanika ženskog pola, kako kada je reč o univerzitetskim nastavnicima i saradnicima, tako i kada je reč o studentima. Takođe, kao značajna se pokazala varijabla uspeha, odnosno da studenti sa boljim uspehom više vrednuju značaj civilnog zalaganja u odnosu na studente sa nižim uspehom.

8.7. Značaj uloge nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici

Iz ugla kritičke pedagogije, prema shvatanju Žirua (Giroux, 2016) tržišni mentaliteti i moral jačaju sve aspekte društva, demokratske institucije i javne sfere se smanjuju, ili čak nestaju pri čemu dolazi do ozbiljne erozije diskursa zajednice, pravde, jednakosti, javnih vrednosti i opšteg dobra. To je razlog više za nastavnike i druge da se bave važnim socijalnim pitanjima, da brane javno i visoko obrazovanje kao demokratsku javnu sferu jer “živimo u svetu u kojem je sada sve privatizovano, pretvoreno u spektakularni prostor potrošnje” (Giroux, 2016: 28). Ideološka skripta podrazumeva da više ne postoji opšte dobro; tržišne vrednosti postale su šablon za oblikovanje svih aspekata društva; slobodno posedovanje pojedinca nema obaveze ni prema čemu što je van samointeresa; tržišni fundamentalizam je glavno sredstvo demokratskih vrednosti; vlada, a posebno država blagostanja su neprijatelji slobode; privatni interesi negiraju javne vrednosti; konzumerizam postaje jedina obaveza građanstva; zakon i red su novi jezik za mobilizaciju deljenih strahova radije nego podeljene odgovornosti, a rat postaje sveobuhvatna organizacija principa za razvoj društva i ekonomije (Giroux, 2016). Inicijative o podsticanju i zagovaranju civilne dimenzije treće misije univerziteta još uvek su u začecima u akademskoj zajednici u Republici Srbiji i rezultat su međunarodnih inicijativa. Upravo u ovom kontekstu od značaja je dobijanje podataka kako univerzitetski nastavnici i saradnici percipiraju svoju ulogu u ovom procesu, ali isto tako i kako studenti percipiraju ulogu svojih nastavnika.

Analizom podataka prikupljenih intervjuima, pojedini autori (Ćulum, Turk i Ledić, 2012: 127) su ustanovili šest različitih kategorija zalaganja univerzitetskih nastavnika u zajednici, odnosno aktivnosti kojima se oni bave: a) učenje zalaganjem u zajednici i studentska pripravnštva; b) istraživanje zasnovano na potrebama (lokalne) zajednice; c) aktivnosti širenja opsega delovanja (*outreach*); d) volontiranje i *pro bono* rad; e) organizovane usluge na nivou institucije (univerzitet, fakultet, odsek); f) političko delovanje. Redosled aktivnosti značajan je iz razloga što su prvo istaknute akademske delatnosti koje su povezane s integracijom aktivnosti zalaganja u redovne akademske delatnosti, a zatim one koje se odvijaju van tradicionalnih akademskih okvira (Ćulum i dr., 2012: 127).

U okviru istraživanja o promenama u akademskoj profesiji (Rončević i Rafajac, 2010) istraženi su i stavovi nastavnika prema prirodi istraživačke aktivnosti. Najviše vrednosti u okviru istraživačkih aktivnosti ocenjene su u području primenjenog istraživanja 74,6%, zatim interdisciplinarnog istraživanja 72, 2%. Istraživačke aktivnosti namenjene boljitku društva vrednovalo je 55,6% anketiranih ispitanika, dok 48,6% ispitanika definiše svoja istraživanja kao fundamentalna. Svaki drugi ispitanik (50%) definiše svoje istraživačke aktivnosti kao međunarodne, dok lična istraživanja kao komercijalna ocenjuje 21,9%, a podjednako toliko smatra da su njihove osnovne istraživačke aktivnosti isključivo zasnovane na jednoj disciplini. Prethodno predstavljeni podaci ukazuju na primaran značaj koji univerzitetski nastavnici pridaju istraživačkim aktivnostima usmerenim na primenu i interdisciplinarnost, a treća najzastupljenija stavka su upravo istraživanja koja su namenjena boljitku društva. Ovi podaci ukazuju na značaj treće misije univerzita u okviru istraživanja kao jedne od fundamentalnih akademskih delatnosti.

Uloga naučnika uopšte, a posebno univerzitetskih nastavnika u zajednici, predstavlja složenu vezu, u ovom slučaju konkretno kada je reč o uticaju ekonomije na društvo (Pejanović, 2019). U tom kontekstu Tirol (Tirol, 2019; prema, Pejanović, 2019) objašnjava složenu vezu između istraživanja koje ekonomista sprovodi i njihove primene. S obzirom na to da se u okviru visokog obrazovanja sve veći značaj pridaje ekonomizaciji, ovaj primer je relevantan i za druga naučna polja. U okviru svoje analize Tirol (Tirol, 2019; prema, Pejanović, 2019) razmatra ekonomistu kao javnog intelektualca polazeći od profesije naučnika koju karakteriše velika količina slobode, zanimanje koje pruža tu sreću da naučnik svoje znanje prenosi drugima. Takođe, značajan je i odnos naučnika i društva, pri čemu ističe nepoverljivost javnosti prema naučnoj stručnosti (kao primer navodi prigovor što naučnici nisu predvideli krizu 2008. godine).

Sledeći značajan odnos podrazumeva relacije naučnika i javnih stvari (Tirol, 2019; prema, Pejanović, 2019). Dužnost naučnika da doprinese proširivanju sume znanja u okviru potrage za istinom. Takođe, Tirol naglašava kako naučnici ne smeju biti nezainteresovani za javnu stvar iz razloga što imaju dužnost da ostvare svoju društvenu ulogu zauzimajući stav u odnosu na pitanja iz domena stečene profesionalne kompetencije. Međutim, Tirol ističe i opasnosti od angažovanja u zajednici. Angažovanju u zajednici pristupa iz ugla dvostrukog cilja: a) unapređenja saznanja i b) prenošenja naučnog znanja, pri čemu je angažovanje naučnika stvar motivacije novčane zarade i / ili priznanja publike. Takva motivacija prema shvatanju istog autora ne predstavlja problem, ali može biti i izvor opasnosti. Prvo iskušenje je finansijske prirode (navodi primere zemalja u kojima naučnici zarađuju značajno više nego u drugim zemljama) u okviru kojeg su problem dodaci na zaradu. S jedne strane angažovanje pojedinih profesora na više mesta („tezgarenje“) je aktivnost koja je korisna za društvo, međutim, u isto vreme spoljnje aktivnosti mogu da skrate vreme provedeno na primarnim zadacima, a još veću opasnost predstavlja „korumpiranost“ naučne aktivnosti. Drugo iskušenje je medijsko, iz razloga što se naučno zaključivanje loše uklapa u formate televizijskih i radijskih debata. U tom okviru Tirol predlaže da se naučnik ne krije iza naučnih sumnji, već da iznese svoj sud u meri u kojoj je moguće. Tirol upozorava na zov politike, što može da doprinese sticanju ili gubitku kredibilitnosti, gubitku slobode mišljenja, kao i zamki etiketiranja. Kada je reč o širenju naučnih saznanja, Tirol ističe značaj obrazovanja ekonomista praktičara koji ne slede univerzitetsku karijeru, već deluju putem konferencija organizovanih u saradnji sa akterima iz određenih sektora. Problem neophodne interakcije naučnika izvan akademske sredine kontroverzan je iz razloga što naučnikova lična etika utiče na njegovo ponašanje, kao i institucionalno partnerstvo koje mora da poštuje nezavisnost istraživača. Konačno, Tirol govori o načinu na koji ideje prerastaju u koncepte javnih politika (Tirol, 2019; prema, Pejanović, 2019).

Naše istraživačko pitanje definisano u okviru sedme grupe hipoteza ticalo se procene razlike između polova i razlika u odnosu na naučnu oblast, te nivo studija u odnosu na procenu značaja uloge univerzitetskih nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici. U Tabeli 68 su prikazane prosečne vrednosti i standardne devijacije za različite tvrdnje, posebno za grupu studenata i posebno za grupu nastavnika.

Tabela 68. Deskriptivna statistika o proceni uloge nastavnika u promociji civilnog zalaganja

	Studenti		Nastavnici	
	AS	SD	AS	SD
Treba da se uključuju u javne rasprave jedino kada se od njih traži njihovo stručno mišljenje.	2.82	1.22	2.50	1.24
Njihova privatna stvar i ne treba posebno da se podstiče na univerzitetu.	3.13	1.09	2.69	1.16
U kriterijum za izbor u više zvanje treba više vrednovati civilno zalaganje i doprinos zajednici.	3.18	1.07	3.16	1.13
Građani su kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici.	2.83	1.14	2.46	1.04
Treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.	4.14	.86	4.29	.79
Civilno zalaganje studenata je isključivo njihova privatna stvar na koju univerzitetski nastavnici ne bi trebalo da utiču.	3.27	1.17	2.94	1.18
Treba da deluju isključivo u domenu svoje struke i ne treba da opterećuju studente drugim sadržajima i vrednostima.	2.90	1.28	2.56	1.13

I studenti i nastavnici se najviše slažu sa tvrdnjom da univerzitetski nastavnici treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana. Čulum i Ledić (2011) ukazuju na postojanje sve većeg broja istraživanja koja potvrđuju da integracija aspekata civilne misije u svakodnevne nastavne i istraživačke aktivnosti omogućava univerzitetskim delatnicima postizanje boljih rezultata na ličnom i profesionalnom nivou, kao i da programi koji se realizuju imaju potencijala da doprinesu obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana (Benson, Harkavy, & Puckett, 2000; Bloomgraden & O'Meara, 2007; Boyer, 1990; Ehrlich, 2000; Jackoby, 2009; Linton, 1995; O'Meara, 2002; Peters, 2000; prema, Čulum i Ledić, 2011).

Razlike između polova

Primenom multivarijatne analize varijanse testirane su razlike između polova u proceni različitih tvrdnji koje se tiču uloge univerzitetskih nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici. Dobijeni model je statistički značajan kada je analiza rađena na uzorku nastavnika ($F(7, 443) = 2.39, p = .021$), dok na studentskom uzorku nije značajan ($F(7, 558) = .86, p = .541$). To znači da ne postoje razlike između polova u proceni tvrdnji o ulozi univerzitetskih nastavnika u promociji civilnog zalaganja kod studenata. Na uzorku nastavnika statistički značajne razlike između polova javljaju se za sledeće tvrdnje (Tabela 69).

Tabela 69. Multivarijatna analiza varijanse: polne razlike u proceni uloge nastavnika u promociji civilnog zalaganja

	Studenti		Nastavnici	
	F	p	F	P
Treba da se uključuju u javne rasprave jedino kada se od njih traži njihovo stručno mišljenje.	.80	.370	.60	.439
Njihova privatna stvar i ne treba posebno da se podstiče na univerzitetu.	1.48	.224	2.08	.150
U kriterijum za izbor u više zvanje treba uvesti i vrednovanje civilnog zalaganja i doprinosa zajednici.	1.74	.188	6.50	.011
Građani sukao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici.	.04	.832	7.04	.008
Treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.	1.64	.201	5.18	.023
Civilno zalaganje studenata je isključivo njihova privatna stvar na koju univerzitetski nastavnici ne bi trebalo da utiču.	3.12	.078	11.06	.001
Treba da deluju isključivo u domenu svoje struke i ne treba da opterećuju studente drugim sadržajima i vrednostima.	.63	.429	6.19	.013

1. Pored nastave i istraživanja, u kriterijum za izbor u zvanje nastavnika i zasnivanje radnog odnosa treba više vrednovati civilno zalaganje i dodatno angažovanje u zajednici ($F(7, 443) = 6.50, p < .05$).

2. Univerzitetski nastavnici su građani kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici ($F(7, 443) = 7.04, p < .01$).

3. Univerzitetski nastavnici treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana ($F(7, 443) = 5.18, p < .05$).

4. Civilno zalaganje studenata je isključivo njihova privatna stvar na koju univerzitetski nastavnici ne bi trebalo da utiču ($F(7, 443) = 11.06, p < .01$).

5. Univerzitetski nastavnici treba da deluju isključivo u domenu svoje struke i ne treba da opterećuju studente drugim sadržajima i vrednostima ($F(7, 443) = 6.19, p < .05$).

Uvidom u Tabelu 70 može se zaključiti da se ispitanici ženskog pola više slažu sa tvrdnjom da je potrebno više vrednovati civilno zalaganje i dodatno angažovanje u zajednici prilikom izbora u zvanje, kao i da nastavnici treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana. Sa druge strane, ispitanici muškog pola se više slažu sa tvrdnjama da od univerzitetskih nastavnika ne treba očekivati dodatno zalaganje u zajednici, da je civilno zalaganje studenata isključivo njihova privatna stvar i da univerzitetski nastavnici treba da deluju isključivo u domenu svoje struke, a ne da opterećuju studente drugim sadržajima.

Tabela 70. Prosečne vrednosti za ispitanike muškog i ženskog pola

	Ženski pol		Muški pol	
	AS	SD	AS	SD
Treba da se uključuju u javne rasprave jedino kada se od njih traži njihovo stručno mišljenje.	2.47	1.19	2.56	1.29
Njihova privatna stvar i ne treba posebno da se podstiče na univerzitetu.	2.63	1.09	2.79	1.23
U kriterijum za izbor u više zvanje treba uvesti i vrednovanje civilnog zalaganja i doprinosa zajednici.	3.28	1.06	3.01	1.22
Građani su kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici.	2.37	.97	2.63	1.13
Treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.	4.34	.76	4.17	.83
Civilno zalaganje studenata je isključivo njihova privatna stvar na koju univerzitetski nastavnici ne bi trebalo da utiču.	2.81	1.12	3.18	1.24
Treba da deluju isključivo u domenu svoje struke i ne treba da opterećuju studente drugim sadržajima i vrednostima.	2.46	1.07	2.73	1.19

Razlike u odnosu na naučnu oblast

Multivarijatna analiza varijanse je korišćena kako bi se ispitalo da li postoji razlika u odnosu na naučnu oblast u proceni uloge univerzitetskih nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici. Dobijen je model koji je statistički značajan na studentskom uzorku ($F(7,569) = 5.19, p = .000$) i model koji nije statistički značajan na uzorku nastavnika ($F(7,450) = .66, p = .701$). Nastavnici se jednako slažu sa svim navedenim tvrdnjama, bez obzira da li predaju društveno-humanističke ili prirodne i tehničke nauke. Statistički značajna razlika u odnosu na naučnu oblast postoji kada je u pitanju studentski uzorak, i to za sledeće tvrdnje (Tabela 71):

1. Civilno zalaganje nastavnika njihova je privatna stvar i ne treba posebno da se podstiče na univerzitetu ($F(7, 569) = 8.12, p < .01$).
2. Pored nastave i istraživanja, u kriterijum za izbor u zvanje nastavnika i zasnivanje radnog odnosa treba više vrednovati civilno zalaganje i dodatno angažovanje u zajednici ($F(7, 569) = 11.64, p < .01$).
3. Univerzitetski nastavnici su građani kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici ($F(7, 569) = 5.03, p < .05$).
4. Univerzitetski nastavnici treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana ($F(7, 569) = 14.44, p < .01$).
5. Civilno zalaganje studenata je isključivo njihova privatna stvar na koju univerzitetski nastavnici ne bi trebalo da utiču ($F(7, 569) = 16.36, p < .01$).

Tabela 71. Multivarijantna analiza varijanse: razlike u odnosu na naučnu oblast

	Studenti		Nastavnici	
	F	p	F	P
Treba da se uključuju u javne rasprave jedino kada se od njih traži njihovo stručno mišljenje.	.13	.719	.12	.733
Njihova privatna stvar i ne treba posebno da se podstiče na univerzitetu.	8.12	.005	.13	.716
U kriterijum za izbor u više zvanje treba uvesti i vrednovanje civilnog zalaganja i doprinosa zajednici.	11.64	.001	1.35	.246
Građani su kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici.	5.03	.025	1.07	.300
Treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.	14.44	.000	.01	.906
Civilno zalaganje studenata je isključivo njihova privatna stvar na koju univerzitetski nastavnici ne bi trebalo da utiču.	16.36	.000	2.28	.132
Treba da deluju isključivo u domenu svoje struke i ne treba da opterećuju studente drugim sadržajima i vrednostima.	.01	.963	1.45	.230

Uvidom u Tabelu 72 možemo zaključiti da studenti koji pohađaju društveno-humanističke nauke izražavaju veći stepen slaganja sa tvrdnjama da civilno zalaganje nastavnika treba da bude kriterijum za izbor u zvanje i da nastavnici treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.

Tabela 72. Prosečne vrednosti u zavisnosti od naučne oblasti koju studenti studiraju

	Društveno-humanističke		Prirodne i tehničke	
	AS	SD	AS	SD
Treba da se uključuju u javne rasprave jedino kada se od njih traži njihovo stručno mišljenje.	2.81	1.25	2.84	1.18
Njihova privatna stvar i ne treba posebno da se podstiče na univerzitetu.	3.01	1.12	3.27	1.04
U kriterijum za izbor u više zvanje treba više vrednovati civilno zalaganja i doprinos zajednici.	3.32	.99	3.02	1.13
Građani su kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici.	2.74	1.14	2.95	1.12
Treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.	4.26	.84	3.99	.87
Civilno zalaganje studenata je isključivo njihova privatna stvar na koju univerzitetski nastavnici ne bi trebalo da utiču.	3.09	1.19	3.48	1.09
Treba da deluju isključivo u domenu svoje struke i ne treba da opterećuju studente drugim sadržajima i vrednostima.	2.89	1.30	2.89	1.25

Za razliku od navedenog, veći stepen slaganja sa tvrdnjama da je civilno zalaganje nastavnika privatna stvar i da ne treba da se podstiče na univerzitetima, da od univerzitetskih nastavnika ne treba očekivati poseban doprinos zajednici i da je civilno zalaganje studenata

njihova privatna stvar i da nastavnici na to ne treba da utiču, iskazuju studenti prirodnih i tehničkih nauka.

Uspeh na studijama

Analiza korelacije je primenjena kako bi se proverilo da li postoji statistički značajna povezanost između uspeha na studijama i stepena slaganja sa tvrdnjama koje se tiču uloge univerzitetskih nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici. Kako uspeh raste, tako opada slaganje sa tvrdnjom da univerzitetski nastavnici treba da se uključe u javne rasprave jedino kada se od njih traži stručno mišljenje ($r = -.116, p < .01$), da je civilno zalaganje isključivo privatna stvar studenata ($r = -.107, p < .05$) i da nastavnici treba da deluju isključivo u domenu svoje struke ($r = -.181, p < .01$). Ipak, uspeh na studijama objašnjava između 1.1% i 3.3% slaganja sa ovim tvrdnjama.

Tabela 73. Povezanost uspeha na studijama i stepena slaganja sa tvrdnjama o ulozi nastavnika u civilnom zalaganju

	r
Treba da se uključuju u javne rasprave jedino kada se od njih traži njihovo stručno mišljenje.	-.116**
Njihova privatna stvar i ne treba posebno da se podstiče na univerzitetu.	-.099
U kriterijum za izbor u više zvanje treba više vrednovati civilno zalaganje i doprinosa zajednici.	-.027
Građani su kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici.	-.068
Treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.	.068
Civilno zalaganje studenata je isključivo njihova privatna stvar na koju univerzitetski nastavnici ne bi trebalo da utiču.	-.107*
Treba da deluju isključivo u domenu svoje struke i ne treba da opterećuju studente drugim sadržajima i vrednostima.	-.181**

*statistički značajni rezultati

Razlike u odnosu na nivo studija

Multivarijatna analiza varijanse je primenjena kako bi se testiralo postoji li statistički značajna razlika u stepenu slaganja sa tvrdnjama o ulozi nastavnika u promociji civilnog zalaganja, u odnosu na nivo studija koje pohađaju studenti. Dobijeni model nije statistički značajan ($F(7,567) = 1.47, p = .176$) i to znači da ne postoje razlike između studenata osnovnih i master studija u proceni ovih tvrdnji (Tabela 74).

Tabela 74. Multivarijantna analiza varijanse: razlike u odnosu na nivo studija

	F	P
Treba da se uključuju u javne rasprave jedino kada se od njih traži njihovo stručno mišljenje.	3.41	.065
Njihova privatna stvar i ne treba posebno da se podstiče na univerzitetu.	1.48	.200
U kriterijum za izbor u više zvanje treba više vrednovati civilno zalaganje i doprinos zajednici.	1.19	.276
Građani su kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici.	.55	.457
Treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.	.01	.971
Civilno zalaganje studenata je isključivo njihova privatna stvar na koju univerzitetski nastavnici ne bi trebalo da utiču.	3.81	.059
Treba da deluju isključivo u domenu svoje struke i ne treba da opterećuju studente drugim sadržajima i vrednostima.	.24	.621

Istraživanje Ćulum i Ledić (2011) pokazalo je kako su nastavnici najvišu srednju vrednost dali izjavi da bi univerzitetski nastavnici trebalo da budu model i uzor društveno odgovornih građana, što je potvrđeno i našim istraživanjem. Takođe, i studenti su najveći značaj dali ovoj stavki. Istraživanje o promenama u akademskoj profesiji (Rončević i Rafajac, 2010) pokazalo je da univerzitetski nastavnici koji pripadaju polju društvenih i humanističkih nauka i području umetničkih nauka, veći značaj pridaju istraživanjima koja su usmerena na napredak društva, u odnosu na univerzitetske nastavnike drugih područja.

8.8. Promovisanje civilnog zalaganja putem akademskih aktivnosti

U okviru osme grupe hipoteza testirano je postojanje statistički značajne razlike u odnosu na akademsko zvanje nastavnika, nivo studija i uspeh na studijama u stepenu slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na mogućnost promocije civilnog zalaganja u okviru akademskih aktivnosti. U trenutnoj fazi aktuelizovanja ove tematike u okviru akademske zajednice od posebnog je značaja pozicioniranje uloge koja se pridaje civilnom zalaganju. Peterson (Peterson, 2014; prema, Jurčević, 2019: 46) ističe da bi predavanje na univerzitetu, u kontekstu civilne misije, trebalo da doprinese sledećem: a) artikulisanju društvene odgovornosti pojedinca i njegove posvećenosti rešavanju izazova u zajednici; b) izgradnji kritičkih i reflektivnih odnosa između pojedinca i zajednice; c) poštovanju kulturnih, verskih, političkih i drugih razlika; d) profesionalnom i etičkom ponašanju članova zajednice; e) poboljšanju sposobnosti pojedinca da kritički, moralno i etično rasuđuje; f) jačanju ličnih kapaciteta pojedinca, veština i vrednosti; g) razvoju sopstvenog identiteta i osećaja svrhe.

Bringl i Hečer (Bringl & Hatcher, 1996) ukazuju na značaj vrednih resursa koje univerziteti imaju (fakultet, studenti, tehnologija, biblioteke) koji postaju dostupni zajednici kada su realizovana partnerstva. Posmatrano iz ugla programske perspektive, prethodno

navedeni autori naglašavaju dva značajna sredstva putem kojih univerziteti podržavaju i promovišu partnerstvo sa zajednicom, a to su upravo nastavne i vannastavne aktivnosti. U Tabeli 75 su prikazane aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaku tvrdnju, posebno za nastavnike i studente.

Tabela 75. Deskriptivna statistika za procenu mogućnosti promocije civilnog zalaganja kroz akademske aktivnosti

	Studenti		Nastavnici	
	AS	SD	AS	SD
Jednako je važno obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, kao i poučavati ih osnovama naučne discipline.	4.08	.96	3.99	1.05
Vrednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva treba isključivo promovisati kroz projekte u studentskim organizacijama.	3.28	.96	2.91	1.04
Nastavu ne treba opterećivati podsticanjem zalaganja studenata u zajednici.	2.92	1.09	2.66	1.02
Civilno zalaganje studenata treba da se promoviše kroz redovne obrazovne programe.	3.67	.91	3.63	.93
Civilno zalaganje studenata može da bude sadržaj izbornog, ali nikako obaveznog predmeta.	3.70	1.10	3.30	1.10

I nastavnici i studenti najviši stepen slaganja imaju sa tvrdnjama da je jednako važno obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, kao i poučavati ih osnovama naučne discipline. Najnižu vrednost je dobila tvrdnja da nastavu ne treba opterećivati podsticanjem zalaganja studenata u zajednici (AS=2.92 studenti), (AS=3.63 nastavnici), što ukazuje na značaj koji obe podgrupa pridaju civilnoj misiji univerziteta.

Uspeh na studijama

Da bi se testirala povezanost između uspeha na studijama i stepena slaganja sa tvrdnjama koje se tiču mogućnosti promocije civilnog zalaganja kroz akademske aktivnosti, primenjena je analiza korelacije. Ne postoji statistički značajna povezanost uspeha studenata sa stepenom slaganja sa tvrdnjama navedenim u Tabeli 76.

Tabela 76. Analiza korelacije: povezanost uspeha na studijama sa stepenom slaganja sa navedenim tvrdnjama

	R
Jednako je važno obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, kao i poučavati ih osnovama naučne discipline.	-.012
Vrednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva treba isključivo promovisati kroz projekte u studentskim organizacijama.	-.065
Nastavu ne treba opterećivati podsticanjem zalaganja studenata u zajednici.	-.106
Civilno zalaganje studenata treba da se promoviše kroz redovne obrazovne programe.	.027
Civilno zalaganje studenata može da bude sadržaj izbornog, ali nikako obaveznog predmeta.	-.060

Razlike u odnosu na nivo studija

Primenom multivarijatne analize varijanse testirana je razlika u stepenu slaganja sa tvrdnjama koje se tiču mogućnosti promocije civilnog zalaganja kroz akademske aktivnosti, u odnosu na nivo studija. Dobijeni model nije statistički značajan ($F(5,570) = .27, p = .273$), što ukazuje na to da ne postoje statistički značajne razlike između studenata osnovnih i master studija u proceni stepena slaganja sa tvrdnjama navedenim u Tabeli 77.

Tabela 77. Multivarijatna analiza varijanse: razlike u odnosu na nivo studija

	F	P
Jednako je važno obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, kao i poučavati ih osnovama naučne discipline.	.32	.572
Vrednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva treba isključivo promovisati kroz projekte u studentskim organizacijama.	.95	.330
Nastavu ne treba opterećivati podsticanjem zalaganja studenata u zajednici.	.38	.541
Civilno zalaganje studenata treba da se promoviše kroz redovne obrazovne programe.	1.95	.163
Civilno zalaganje studenata može da bude sadržaj izbornog, ali nikako obaveznog predmeta.	3.75	.054

Razlike u odnosu na akademsko zvanje nastavnika

Multivarijatnom analizom varijanse testirano je postojanje razlike u odnosu na akademska zvanja predavača u stepenu slaganja sa tvrdnjama koje se tiču mogućnosti promocije civilnog zalaganja kroz akademske aktivnosti. Dobijeni model nije statistički značajan ($F(5, 420) = .833, p = .674$), što ukazuje na to da se nastavnici koji su u različitim stadijumima karijere podjednako slažu sa tvrdnjama navedenim u Tabeli 78.

Tabela 78. Multivarijatna analiza varijanse: razlike u odnosu na akademsko zvanje

	F	P
Jednako je važno obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, kao i poučavati ih osnovama naučne discipline.	2.05	.087
Vrednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva treba isključivo promovisati kroz projekte u studentskim organizacijama.	.56	.694
Nastavu ne treba opterećivati podsticanjem zalaganja studenata u zajednici.	1.59	.174
Civilno zalaganje studenata treba da se promoviše kroz redovne obrazovne programe.	.91	.457
Civilno zalaganje studenata može da bude sadržaj izbornog, ali nikako obaveznog predmeta.	.05	.996

U celini, grupa tvrdnji koja se odnosi na promovisanje civilnog zalaganja putem akademskih aktivnosti nije pokazala značajne razlike u odnosu na varijable: akademsko zvanje nastavnika i saradnika, uspeh studenata, nivo studija kojem studenti pripadaju. Najvišu srednju vrednost dobila je tvrdnja da je jednako važno obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, kao i poučavati ih osnovama naučne discipline. S druge strane, tvrdnja da nastavu ne treba opterećivati podsticanjem zalaganja studenata u zajednici ima najnižu vrednost, što govori u prilog značaju koji nastavnici, saradnici i studenti pridaju civilnoj misiji univerziteta. Tvrdnje da civilno zalaganje studenata treba da se promoviše kroz redovne obrazovne programe ocenjeno je podjednako značajno od strane studenata (AS= 3.67), nastavnika i saradnika (AS=3.63), kao i tvrdnja da civilno zalaganje studenata može da bude sadržaj izbornog, ali nikako obaveznog predmeta (AS=3.70 studenti) i (AS 3.30=nastavnici).

8.9. Aspekti koji su vrednovani u pogledu podsticaja za motivaciju nastavnika i saradnika za uvođenje civilne misije u nastavni i istraživački rad

U okviru devete grupe hipoteza testirano je postojanje razlike u odnosu na naučnu oblast, godine radnog staža, kao i pol, u pogledu motivacije nastavnika i saradnika za uvođenje aspekata civilne dimenzije treće misije univerziteta u nastavni i istraživački rad. Ćulum i Ledić (2011) ističu da:

.. dosadašnje spoznaje o modelima nastave i istraživanja kojima se potiče civilno zalaganje studenata jednoglasno govore u prilog dva modela iskustvenog učenja koji (uspješno) potiču civilno zalaganje i doprinose obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana - model učenja zalaganjem u zajednici čija se integracija zagovara u visokoškolsku nastavu i model

istraživanja temeljenog na potrebama zajednice, koji se zagovara kao model primijenjenog istraživanja (Ćulum i Ledić, 2011:135).

U Tabeli 79 su prikazane aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaku od pojedinačnih tvrdnji.

Tabela 79. Prosečne vrednosti za procenu motivacije nastavnika za uvođenje civilne misije u nastavu

	AS	SD
Definisanje zadataka civilne misije univerziteta kao osnovnog aspekta misije univerziteta.	3.47	.92
Uključivanje zadataka civilne misije u osnovne pravne akte univerziteta i fakulteta (zakon, statut, pravilnici).	3.40	.98
Osiguravanje mogućnosti usavršavanja.	3.94	.94
Uključenost doprinosa zajednici kao kriterijuma naučno-nastavnog napredovanja.	3.83	.105
Dodatak na platu.	3.95	1.09
Finansijska podrška za troškove osmišljenih aktivnosti.	4.20	.89
Osigurana administrativna podrška i infrastruktura.	4.23	.88
Fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti.	4.05	.93
Interes drugih kolega/koleginica i njihova podrška u radu.	3.85	.98
Zainteresovanost studenata za takve sadržaje i aktivnosti.	4.24	.91

Nastavnici se u proseku najviše slažu sa tim da bi ih motivisala zainteresovanost studenata za takve sadržaje i aktivnosti (AS = 4.24, SD = .91), osigurana administrativna podrška i infrastruktura (AS = 4.23, SD = .88) i finansijska podrška za troškove osmišljavanja aktivnosti (AS = 4.20, SD = .89). Nastavnici se najmanje slažu sa tim da bi ih motivisalo uključivanje zadataka civilne misije u osnovne pravne akte univerziteta i fakulteta (AS = 3.40, SD = .98).

Značajno je uporediti dobijene podatke sa istraživanjem Ćulum i Ledić (2011: 139) u kojem su kao motivaciju za uvođenje aspekata civilne misije u nastavni i istraživački rad nastavnici najviše srednje vrednosti dali zainteresovanosti studenata za takve sadržaje, a navedeni rezultati podudarni su sa sličnim istraživanjima (Abes et al., 2002; Hammond, 1994; prema, Ćulum i Ledić, 2011). Upravo ovakvi rezultati bili su jedan od razloga za sprovođenje istraživanja u kojem se utvrđivalo da li nastavnici i saradnici na Univerzitetu u Novom Sadu ovom aspektu pridaju najveći značaj, što se pokazalo potvrdno. Takođe, istraživanje je prošireno uključivanjem studenata kako bi se dobio uvid i u njihove percepcije, kao i podatak da li su studenti uopšte zainteresovani za ovakve sadržaje, ili smatraju da oni ne spadaju u domen univerzitetskog obrazovanja.

Razlike u odnosu na naučnu oblast

Primenom multivarijantne analize varijanse je proveravano da li postoje razlike u proceni motivacije za uvođenjem aspekata civilne misije u nastavu, u odnosu na naučnu oblast iz koje nastavnici dolaze. Dobijeni model nije statistički značajan ($F(10,450) = 1.54$, $p = .123$), što znači da ne postoji razlika između nastavnika društveno-humanističkih i prirodnih i tehničkih nauka u proceni različitih oblika motivacije iznesenih u Tabeli 80.

Tabela 80. Multivarijantna analiza varijanse: razlike u odnosu na naučnu oblast nastavnika

	F	P
Definisanje zadataka civilne misije univerziteta kao osnovnog aspekta misije univerziteta.	1.91	.167
Uključivanje zadataka civilne misije u osnovne pravne akte univerziteta i fakulteta (zakon, statut, pravilnici).	.06	.814
Osiguravanje mogućnosti usavršavanja.	.65	.420
Uključenost doprinosa zajednici kao kriterijuma naučno-nastavnog napredovanja.	.94	.333
Dodatak na platu.	1.83	.190
Finansijska podrška za troškove osmišljenih aktivnosti.	1.19	.274
Osigurana administrativna podrška i infrastruktura.	1.34	.248
Fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti.	.62	.432
Interes drugih kolega/koleginica i njihova podrška u radu.	3.45	.064
Zainteresovanost studenata za takve sadržaje i aktivnosti.	.92	.338

Razlike u odnosu na godine radnog staža

Primenom multivarijantne analize varijanse su testirane razlike u navedenim tvrdnjama u odnosu na godine radnog staža nastavnika. Dobijeni model nije statistički značajan ($F(10,432) = 1.14$, $p = .203$), što znači da bez obzira na godine radnog staža svi nastavnici jednako vrednuju podsticaje predstavljene u Tabeli 81.

Tabela 81. Multivarijantna analiza varijanse: razlike u odnosu na godine radnog staža

	F	P
Definisanje zadataka civilne misije univerziteta kao osnovnog aspekta misije univerziteta.	.70	.670
Uključivanje zadataka civilne misije u osnovne pravne akte univerziteta i fakulteta (zakon, statut, pravilnici).	1.30	.247
Osiguravanje mogućnosti usavršavanja.	1.27	.263
Uključenost doprinosa zajednici kao kriterijuma naučno-nastavnog napredovanja.	1.30	.247
Dodatak na platu.		.120
Finansijska podrška za troškove osmišljenih aktivnosti.	1.13	.200
Osigurana administrativna podrška i infrastruktura.	1.92	.110
Fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti.	1.92	.110
Interes drugih kolega/koleginica i njihova podrška u radu.	1.10	.362
Zainteresovanost studenata za takve sadržaje i aktivnosti.	.99	.440

Razlike između polova

Primenom multivarijatne analize varijanse su testirane razlike između polova u odnosu na stepen slaganja sa tvrdnjama koje se tiču motivacije za uvođenje aspekata civilne misije u nastavni i istraživački rad.

Tabela 82. Multivarijatna analiza varijanse: razlike između polova

	F	P
Definisanje zadataka civilne misije univerziteta kao osnovnog aspekta misije univerziteta.	.254	.112
Uključivanje zadataka civilne misije u osnovne pravne akte univerziteta i fakulteta (zakon, statut, pravilnici).	.87	.351
Osiguravanje mogućnosti usavršavanja.	1.35	.246
Uključenost doprinosa zajednici kao kriterijuma naučno-nastavnog napredovanja.	10.72	.001
Dodatak na platu.	1.57	.211
Finansijska podrška za troškove osmišljenih aktivnosti.	6.34	.012
Osigurana administrativna podrška i infrastruktura.	1.34	.248
Fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti.	3.95	.047
Interes drugih kolega/koleginica i njihova podrška u radu.	2.01	.158
Zainteresovanost studenata za takve sadržaje i aktivnosti.	9.37	.002

Dobijeni model jeste statistički značajan ($F(10,443) = 2.154, p = .020$), a iz Tabele 82 se može videti da se razlike registruju u slučaju sledećih tvrdnji: a) uključenost doprinosa zajednici kao kriterijuma naučno-nastavnog napredovanja ($F(10,443) = 10.72, p < .01$); b) finansijska podrška za troškove osmišljenih aktivnosti ($F(10,443) = 6.34, p < .05$); c) fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti ($F(10,443) = 3.95, p < .05$); d) zainteresovanost studenata za takve sadržaje i aktivnosti ($F(10,443) = 9.37, p < .01$).

Uvidom u Tabelu 83 može se zaključiti da ispitanici ženskog pola pokazuju veći stepen slaganja sa svim navedenim tvrdnjama u odnosu na nastavnike. Ovaj podatak je u skladu kako sa prethodnim grupacijama tvrdnji u okviru našeg istraživanja, tako i sa prethodnim istraživanjima. Svi idu u prilogu većoj motivaciji i značaju koji se pridaje civilnoj misiji od strane ispitanika ženskog pola za većinu ispitanih tvrdnji. U pojedinim slučajevima nije postojala statistički značajna razlika u odnosu na pripadnike muškog pola, ali ni za jednu (pozitivnu) tvrdnju ispitanici muškog pola nisu imali veći stepen slaganja u odnosu na ispitanike ženskog pola. Rezultati u celini ukazuju na veću spremnost za integraciju civilne dimenzije treće misije univerziteta od strane ispitanika ženskog pola.

Tabela 83. Prosečne vrednosti navedene po polu nastavnika

	Ženski pol		Muški pol	
	AS	SD	AS	SD
Definisanje zadataka civilne misije univerziteta kao osnovnog aspekta misije univerziteta.	3.53	.88	3.39	.96
Uključivanje zadataka civilne misije u osnovne pravne akte univerziteta i fakulteta (zakon, statut, pravilnici).	3.43	.92	3.34	1.08
Osiguravanje mogućnosti usavršavanja.	3.99	.95	3.89	.92
Uključenost doprinosa zajednici kao kriterijuma naučno-nastavnog napredovanja.	3.96	.92	3.63	1.16
Dodatak na platu.	4.00	1.02	3.87	1.21
Finansijska podrška za troškove osmišljenih aktivnosti.	4.29	.80	4.07	1.01
Osigurana administrativna podrška i infrastruktura.	4.27	.84	4.17	.94
Fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti.	4.13	.88	3.95	1.01
Interes drugih kolega/koleginica i njihova podrška u radu.	3.90	.95	3.77	1.02
Zainteresovanost studenata za takve sadržaje i aktivnosti.	4.35	.83	4.08	1.01

Dodatni komentari nastavnika na anketu

U delu upitnika predviđenom da nastavnici dodaju ukoliko bi ih na integraciju civilne misije podstaklo nešto drugo; jedan od nastavnika je dodao ponudu etičkog kursa na ovu temu. Ovaj podatak je značajan iz razloga što su nastavnici koji se protive civilnoj misiji univerziteta kao razlog za to naveli njeno poistovećivanje sa pripadnošću određenoj političkoj stranci. Naveli su da u uslovima u kojima je korupcija na visokom nivou postoji velika opasnost od zloupotrebe i indoktrinacije nastavnika i studenata. Boland (2012) ističe ambivalentnost akademske uloge, ističući da nesigurnost o prikladnosti civilnog obrazovanja unutar visokoškolskog obrazovanja uključuje i antipatiju prema ideji vrednosti, koja koegzistira sa nesigurnošću zbog manjka reciprociteta koji karakteriše neke odnose sa zajednicom. Etičke dileme su najaktuelnije u proceni refleksije gde su se pojedini fakulteti plašili nametanja normativnih vrednosti radije nego vrste objektivnih rubrika procene na koje su naviknuti.

U uključenom / angažovanom kurikulumu značajno je balansiranje i integracija domena znanja, delovanja i postojanja. Žiru (Giroux, 2016) ističe neslaganje sa tvrdnjom da postoji neutralno, objektivno obrazovanje. Ono je oksimoron iz razloga što obrazovanje ne postoji izvan odnosa moći, vrednosti i politike. Etika na pedagoškom frontu zahteva otvorenost prema drugome, spremnost da se uključi „politika mogućnosti“ kroz kontinuirano kritičko bavljenje tekstovima, slikama, događajima i drugim registrima. Pedagogija nikada nije nevina, iako je treba shvatiti i problematizovati kao oblik akademskog rada. Nastavnici imaju priliku da kritički propituju i registruju subjektivno učešće u tome kako i čemu predaju.

Ovo sugerije potrebu da prosvetni radnici ponovo razmisle o kulturnom i političkom prtljagu koji donose na svaki obrazovni susret (Giroux, 2016).

Još jedan komentar od značaja za buduća istraživanja odnosi se na percepciju ispitanika koji naglašava da se sva pitanja odnose na naučni rad, dok se ne spominju umetnički rad i stvaralaštvo, a takođe su bitan segment u civilnom delovanju, podizanju svesti i ukupnih aktivnosti građana. Određen broj nastavnika naveo je potrebu za dodatnim objašnjenjem pojmova treće misije univerziteta, civilne misije i civilnog zalaganja - što ukazuje na činjenicu da se treća misija nedovoljno promovise te da bi bilo značajno informisati univerzitetske nastavnike sa terminologijom koja dobija sve veći značaj.

9. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

I

Predmet sprovedenog istraživanja odnosio se na brojna kontroverzna pitanja o ulozi savremenog univerziteta koja između ostalog podrazumevaju i pitanje odnosa liberalnog i preduzetničkog obrazovanja. Pojedina istraživanja (Aznar et al., 2013) ukazuju na postojanje dualizma, odnosno da se podjednak značaj pridaje pojedinim stavkama liberalnog obrazovanja, ali da se ne negira ni značaj razvoja preduzetništva. Gaj Nive (Guy Neave, 2000; prema, Kwiek, 2006) kao jedno od značajnih postavlja pitanje da li je univerzitet mesto za stabilnost ili promene? Brojni filozofi i predstavnici društveno-humanističkih nauka (Bodroski Spariosu, 2015; Dimić, 2013; Uzelac, 2009) ističu sumnje prema novim ulogama univerziteta i ističu zabrinutost za budućnost i ideju univerziteta dok drugi autori ističu neminovnost promena (Mugabi, 2014; Pinheiro, 2012; Wissema, 2009). Činjenica je da budućnost institucije i ideje univerziteta, kao i njegovog mesta i uloge u društvu predstavljaju jedno od značajnih pitanja na koje je teško dati jednoznačan i siguran odgovor. Despot (1991) ističe da nauka ne podnosi ništa izvanjsko. Njen je osnovni karakter sloboda u smislu samokonstitucije ili samouspostavljanja. Nauka samu sebe, u okviru adekvatnog naučnog rada, uozbiljuje kao nauku, što posledično dovodi do toga da su svi istinski naučni rezultati zapravo uspesi same nauke.

Upotreba sintagme akademske revolucije ukazuje na to da su promene u okviru akademske zajednice neretko dočekane i sa brojnim otporima (Gulbrandsen & Slipersaeter, 2007). Za razliku od prve akademske revolucije koja podrazumeva „pomeranje“ univerziteta od institucije koja samo poučava, ka instituciji koja uključuje i istraživanje, druga akademska revolucija podrazumeva i društvenu ulogu univerziteta u okviru koje se proučava i treća misija univerziteta (Etzkowitz, 2003; Rodrigues, 2011; Zheng, 2010) perioda koji obeležava i pojava tzv. treće generacije univerziteta (Wissema, 2009).

Kada je reč o perspektivama razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta, na osnovu proučene literature zaključuje se da humanistička dimenzija koja podrazumeva razvoj osobe treba da predstavlja primarnu i neposredu aktivnost univerziteta, prvenstveno iz razloga što, kako ističe Pastuović (2012), obrazovanje primarno deluje na promenu ličnosti, a tek nakon toga i na druge razvoje. Kao što Savićević (2002) naglašava zanemarivanje filozofskog promišljanja obrazovanja i učenja problem je koji zahteva posebna istraživanja. Za takvim proučavanjem postoje i teorijska i praktična potreba, koje proizlaze iz činjenice da se radi o

čovjeku, njegovoj suštini i prirodi kao intelektualnog, emocionalnog i moralnog bića. Međutim, bez pretenzija da se umanjí značaj humanističkih teorija vaspitanja potrebno je imati u vidu i kritike koje se upućuju ovim teorijama, a jedna od njih se odnosi stavljanje fokusa na individuu, pri čemu glavni problem izrasta iz činjenice da se u svakodnevnom životu primarnost daje u pravcu ohrabrenja individualne na račun razvoja socijalne svesti (Milutinović, 2011: 106). Posledično, ukoliko se zanemaruje šira socijalna realnost u odnosu na slobodu i ličnost, na taj način se deluje u pravcu podržavanja te realnosti, čime se ukazuje na nedostatak političke dimenzije (Pearson, 1999; prema, Milutinović, 2011). U tom kontekstu, u okviru proučavanja cijeva obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja značajna je uloga kritičkih teorija vaspitanja. Pojedini autori (Freire, 2002; Meklaren, 2003) veruju da je celokupno obrazovanje uslovljeno ideologijom. Jedino pitanje izbora je u tome da li se bira ideologija koja dehumanizuje ljude ili ideologije koja promovise oslobođenje. Paulo Freire pravi razliku između obrazovanja za prilagođavanje i obrazovanja za oslobođenje (Freire, 2002).

U novim okolnostima kada se zahteva obrazovanje velikog dela populacije od koje se očekuje ne samo razumevanje, već i rešavanje brojnih društvenih problema, nemoguće je očekivati odvojenost univerziteta od okruženja. U tom kontekstu, pojedinci moraju da napuste univerzitet sa znanjima koja uključuju osnovno razumevanje uticaja obrazovanja na razvoj ekonomije i preduzetništva, uticaja globalnih obrazovnih politika, kao i značaj univerziteta za socioekonomski i ekološki razvoj, odnosno ulogu univerziteta za održivi razvoj. Dodatno, od posebnog značaja je da spoljašnji ciljevi obrazovanja predstavljeni na ovaj način doprinose razvoju pojedinca koji je u stanju prvenstveno da analitički i kritički pristupi uticaju ovih spoljašnjih činilaca na način da oni služe čovjeku, umesto instrumentalne podređenosti pojedinaca zahtevima tržišta. S druge strane, s obzirom na sve veći značaj obrazovanja odraslih, od kojih se eksplicitno očekuje doprinos društvenom razvoju (Pastuović, 2012), razvoj osobe je od posebnog značaja na prethodnim nivoima obrazovanja. U tom kontekstu od značaja je izbegavanje kako utopije individualizma, tako i utopije kolektivismá, jer svaka od krajnosti može da rezultira negativnim obrazovnim implikacijama, prvenstveno u periodu neoliberalnog kapitalizma, čiji uticaji, hteli mi to ili ne, sve više prodiru i u visokoškolsko obrazovanje.

Veliki propust u okviru neoliberalizma, prvenstveno kada je reč o njegovom uticaju na obrazovanje uočava Burdije (Bourdieu, 1999) ističući da upravo obrazovni sistem igra odlučujuću ulogu koliko u proizvodnji dobara toliko i u proizvodnji potrošača. Kada je reč o istraživanju odnosa obrazovanja i razvoja, osnovni problem predstavlja objašnjenje načina na

koji “obrazovanje djeluje na razvoj osobe i preko njega na pojedine aspekte društvenog razvoja” (Pastuović, 2012: 32).

II

Proučavanje historijskog razvoja univerziteta i različitih univerzitetskih misija ukazuje na njihovu društvenu uslovljenost. Međutim i brojne društvene prilike je potrebno sagledati iz ugla uticaja koje su univerziteti imali na društvo. Međusobni uticaji univerziteta na društvo kao i društva na univerzitet poseban značaj i intenzitet dobijaju nakon Drugog svetskog rata kada se od univerziteta sve više očekuje da učestvuju i u rešavanju društvenih problema, čemu doprinosi sve veće učešće različitih interesnih grupa (Pastuović, 2012). U okviru istraživanja promena u akademskoj profesiji kao odgovor na izazove u društvu ističe se i proširena uloga univerzitetskih nastavnika koji pored akademske profesije studente treba da pripremaju kako za tržište rada, tako i za aktivno učestvovanje u razvoju zajednice, čime se značajno proširuju uloge visokog obrazovanja (Ledić, 2012). Brojnost i složenost novih uloga koje se stavljaju pred univerzitate moguće je posmatrati i iz ugla kritičkog pristupa, ali isto tako i iz ugla novih prilika i mogućnosti koje se stavljaju pred univerzitate. Ipak, u trenutnoj fazi razvoja od presudnog značaja je razumevanje složenosti i analitički pristup brojnim novim ulogama i očekivanjima.

Brzina promena u društvu reflektuje se i na zahteve za sve učestalijim promenama i u okviru akademske zajednice. Ove promene potrebno je proučavati i analizirati, između ostalog i u cilju sprečavanja pojave da nove uloge univerziteta (koje ne mogu da se negiraju) dovedu do opadanja značaja i kvaliteta osnovnih akademskih delatnosti, nastave i istraživanja. Filozofske osnove obrazovanja ukazuju na značaj stabilnosti i tradicije na univerzitetima, koji ne smeju da podležu trenutnim tržišnim zahtevima i spoljašnjim pristiscima. Univerziteti se nalaze pred brojnim izazovima čije negativne posledice mogu da se umanje isključivo ukoliko se ne negira uticaj i značaj brojnih spoljašnjih činilaca, kao i uticaj savremenog društvenog konteksta na ciljeve obrazovanja i akademsku profesiju.

U tom kontekstu Pastuović (2012) ističe kako za razliku od antičkog ideala obrazovanja koji se sastojao od formiranja razvoja tela, duha i duše, kada je obrazovanje trebalo dovesti do razvijene individualnosti pomoću opšteg obrazovanja, savladavanja klasičnih jezika, filozofije i umetnosti, sadržaji obrazovanja u razvijenim zemljama (čije obrazovne politike preuzimaju i manje razvijene zemlje) podrazumevaju različite kompetencije koje osposobljavaju ljude za uspešno prilagođavanje zahtevima promenljivog globalizovanog sveta, a ne razvoju čoveka koji taj svet kritički promišlja i spreman je da mu

se usprotivi (Pastuović, 2012). Takođe, Pastuović (2012) naglašava da bez obzira na moguće kritike da humanistiki pristup obrazovanju ne odgovara zahtevima modernog vremena, postavlja se i pitanje mere u kojoj moderno vreme odgovara autentičnim zahtevima čoveka. Trifunović (2015) ukazuje na činjenicu da prodiranje biznisa u obrazovanje utiče na sve veću izloženost uticajima krupnog kapitala i nevladinog sektora, čiji se uticaji na obrazovanje svode na omogućavanje ekonomiji odlučujućeg uticaja u stvaranju obrazovnih politika. U tom okviru, neminovno je proučavanje implikacija globalizacije na obrazovanje u okviru koje je od posebnog značaja isticanje činjenice da dolazi do sve veće uniformnosti među obrazovnim sistemima, kao i isticanja sve većeg značaja međunarodnih (globalnih) organizacija.

Poznavanje istorijskog razvoja univerziteta od srednjeg veka pruža celokupan uvid u brojne unutrašnje i spoljašnje uticaje na način organizacije i funkcionisanje savremenih univerziteta. Iako proučavanje savremenih tokova i njihovih uticaja na univerzitete podrazumeva i brojna ograničenja koja se prvenstveno odnose na nepostojanje zauzimanja vremenske distance, značaj ovakave vrste istraživanja ne može da se negira između ostalog i iz razloga što nudi brojne alternativne pristupe i scenarije za buduće univerzitete, posebno imajući u vidu da tehnologija napreduje sve većom brzinom, a za razliku od prošlosti i novine se mnogo brže primenjuju (Pejanović, 2019).

Istorija razvoja obrazovne prakse pokazuje da iako pojedine alternativne teorije i pristupi nisu bili dugog veka, njihov uticaj je i danas od značaja za proučavanje. To ukazuje na značaj kritičkog pristupa tradicionalnom obrazovnom sistemu sve manje održivom i relevantnom u periodu tehnološke revolucije koja ima brojne implikacije na svim poljima naših života. Tako ništa manje nije značajan ni njen uticaj na obrazovni proces, prvenstveno imajući u vidu visokoškolsko obrazovanje i razvoj univerziteta kao najznačajnije obrazovne institucije najvišeg nivoa.

Činjenica je da savremena tehnologija utiče na brojna zanimanja, ne samo da menja prirodu pojedinih zanimanja, već preti i nestankom pojedinih zanimanja, ali isto tako rezultira i pojavom brojnih novih zanimanja čime ukazuje na neminovnost futuroloških proučavanja u oblasti obrazovanja. Istorija pedagogije ukazuje na brojne kritike obrazovnog procesa koje su u drugoj polovini XX veka poznate pod terminom radikalna kritika obrazovanja čiji značajan segment podrazumeva isprepletenost obrazovnih ciljeva i strategija sa društveno-političkim aspiracijama koje uslovljavaju drugačiju prirodu kritika u čijem fokusu je uloga obrazovanja u reprodukciji društvenih snaga, odnosno u realizaciji društveno-političko-ekonomskih agendi (Borovica i Kostović, 2014). Sve veći uticaji vanuniverzitetskih faktora, kao i povećana spoljašnja kontrola utiču i na predstavnike akademske zajednice čime se ličnost profesionalca

može posmatrati i iz ugla podeljenih uloga: istraživača, predavača i administratora (Baćević, 2006). Iz ugla kritičke pedagogije Žiru (Giroux, 2016) ističe da se pedagogija ne odnosi samo na kompetencije ili poučavanje mladih znanju, veštinama i vrednostima, već takođe govori i o mogućnosti interpretacije kao intervencije u svetu. U okviru ove perspektive kritička pedagogija stavlja u prvi plan različite uslove pod kojima se autoritet, znanje, vrednosti i pozicije predmeta proizvode i deluju u nejednakim odnosima moći; takođe problematizuje ideološki opterećene i često oprečne uloge i društvene funkcije koje i nastavnici preuzimaju u učionici (poput policajca, nastavnika, prodavača itd.). Dakle, reč je o tome da u demokratskim i pluralnim društvima nije jednostavno postići konsenzus među suprotstavljenim interesima različitih grupa (Milutinović, 2011), ali njihov uticaj ne može da se negira i upravo iz tog razloga je od značaja bavljenje tematikom uticaja brojnih vanuniverzitetskih faktora koji u značajnoj meri utiču i na unutrašnju organizaciju visokoškolskih institucija, njihovih ciljeva kao i kurikuluma.

III

U okviru proučavanja tematike o trećoj misiji univerziteta (Mugabi, 2014; Pinheiro et al., 2015; Schoel, 2006; Spasojević i dr., 2012) ukazuje se između ostalog i na značaj proučavanja savremenih obrazovnih politika (Sahlberg, 2016; Spasenović, 2019) na međunarodnom nivou, koje primarno utiču na to da proučavanje razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta u Republici Srbiji ide od prakse ka teoriji. Slično i bolonja, kao politička odluka doneta je na vrhu, a upravo ova činjenica ukazuje na značaj proučavanja tematike o trećoj misiji univerziteta, kako bi se izbegla pojava da promene budu nametnutne akademskoj zajednici bez upućenosti njenih predstavnika u ovu tematiku. Dosadašnja proučavanja treće misije univerziteta bila su u našoj zemlji nepotpuna i sporadična. Činjenica je da uslužna delatnost univerziteta svoje poreklo ima na američkom kontinentu, međutim to ne umanjuje značaj njenog proučavanja na evropskom tlu, posebno u periodu kada se pod uticajem globalizacije i uvođenja Bolonjskog procesa sve više teži unificiranosti i jednoobraznosti visokoškolskog obrazovanja, odnosno homogenizaciji obrazovanja.

Na osnovu proučene literature (Ćulum i Ledić, 2011; Mugabi, 2014) zaključuje se da treća misija univerziteta, iako podrazumeva kontroverzne rasprave i brojne izazove i znači više od „pomodarstva“, na šta upućuju i brojne deklaracije, organizacije i projekti na međunarodnom nivou koji aktuelizuju sadržaje sa ovom tematikom. Iako pitanjima treće misije univerziteta može da pristupi i u okviru drugih aspekata, kao dva osnovna izdvajaju se

razvoj ekonomske ili preduzetničke dimenzije u okviru kojih se zagovara treća generacija univerziteta sa novim produkcijama znanja koja su neodvojiva od ekonomije. Značajna promena u radu univerzitetskih nastavnika podrazumeva spremnost da budu fleksibilni i da pokažu voljnost za izmenu svojih planova, kako bi izašli u susret raznolikim potrebama studenata (Kickul & Fayolle, 2007). Poziciji preduzetništva pristupa se u okviru dva osnovna značenja spoljašnjeg / eksternog koji podrazumeva konkurentnu, individualističku i komercijalnu dimenziju i unutrašnjeg / internog preduzetništva koji podrazumeva razvoj preduzetničkog načina razmišljanja, zajedno sa razvojem lične odgovornosti, vrednog rada i nezavisnosti od drugih, što se obično smatra logičnim obrazovnim ciljem (Luketić, 2016).

Jurčević (2019) upućuje na to da neuspeh u uspostavljanju ravnoteže između tržišnih zahteva i humanističkih vrednosti na kojima se izvorno zasniva univerzitet, primarno i pogađa univerzitet, zbog čega se danas s pravom postavljaju pitanja funkcije univerziteta i pravca u kom univerziteti treba da se razvijaju. Albach (Altbach, 2001) ukazuje na sve češću pojavu tzv. pseudo univerziteta (*pseudo universities*). Iako ne negira njihov značaj, ukazuje na to da je bitno razrančavanje institucija koje su usmerene na profit prvenstveno u cilju zaštite institucije univerziteta. U tom okviru potrebno je pažljivo promišljanje univerzitetskih misija čiji fokus treba da ostane u okvirima nastave, istraživanja i službe zajednici, dok je u okviru razvoja novih univerziteta koji su usmereni na profit potrebno njihovo prikladnije imenovanje (Altbach, 2005). Dakle, ne negira se značaj komercijalnih uticaja, već kao što Savićević ističe problem nastaje kada se postavi pitanje da li je tehnologija znanje iz razloga što ona ima drugačije ciljeve u odnosu na nauku, ciljevi tehnologije su efikasnost, a ciljevi nauke istinitost (Savićević, 2002).

S druge strane, razvoj i implementacija treće misije univerziteta uljučuje i podsticanje civilne dimenzije u okviru koje se kao pedagoški značajan način realizovanja proučava model učenja zalaganjem u zajednici, koji svoje najznačajnije implikacije ima u okviru isticanja značaja progresivističkih i kritičkih teorija vaspitanja. I u okviru ovog pristupa uloga univerzitetskih nastavnika je proširena, ali ovde podrazumeva značaj promovisanja javnog delovanja i zalaganja u zajednici. U tom okviru, Makfarlanove (MacFarlane, 2007) komponente akademskog građanina podrazumevaju da univerzitetski nastavnik poseduje odgovarajuća *znanja* (političku pismenost), ključne *vrednosti* (povezane sa društvenom i moralnom odgovornošću) i *veštine* zalaganja u akademskoj zajednici i šire. Teorijske osnove učenja zalaganjem u zajednici, pored progresivističkih i kritičkih teorija vaspitanja, moguće je pronaći u savremenim zahtevima u okviru promene paradigme sa usmerenosti na nastavnika na usmerenost na studente. Takođe, ističe se kako rezultati ocenjivanja treba da podstaknu

nastavnike u pravcu stvaranja integrativnog iskustva, omogućavanja direktnog iskustva u istraživanju i autentičnih strategija ocenjivanja (Halonon et al., 2013). U tom kontekstu učenje zalaganjem u zajednici je identifikovano i kao pedagogija visokog uticaja (Kuh, 2008; prema, Bringle & Clayton, 2012), iz razloga što pomaže studentima da postignu bolje razumevanje putem (Marchese, 1997; prema, Bringle & Clayton, 2012): a) aktivnog učenja; b) redovne povratne informacije od strane fakulteta, koordinatora, drugih studenata, članova zajednice i slično; c) saradnje sa drugima; d) kognitivnog šegrtovanja u okviru mentorskih odnosa, u kojima studenti diskutuju i uče generalizacije principa transfera znanja između teorije i prakse; e) praktične primene u kojoj su studenti uključeni u zadatke koji imaju stvarne posledice.

U celini posmatrano, iako postoje brojne razlike u odnosu na realizaciju ekonomske i civilne dimenzije treće misije univerziteta, četiri značajane karakteristike povezuju ekonomsku i civilnu dimenziju treće misije univerziteta: (a) pridavanje većeg značaja odnosu univerziteta i okruženja; (b) realizacija obe dimenzije zasniva se na savremenoj paradigmi učenja u okviru konstruktivističke paradigme učenja, (c) usmerenost na onog koji uči, umesto na sadržaj, i konačno; (d) oba koncepta ukazuju na značaj iskustvenog učenja.

Sve veći i brojniji zahtevi za uključivanjem šire zajednice ukazuju na značaj proučavanja participativne kulture u vaspitno-obrazovnom radu. U tom kontekstu, posebno je značajno proučavanje razvojne uloge obrazovanja, odnosno njegov mogući doprinos pojedinim dimenzijama društvenog razvoja. S obzirom na to da razvojni potencijal obrazovanja nije moguće proučavati odvojeno od dosegnutog nivoa ekonomije, političkog ustrojstva i sociokulturnog kapitala, prilikom istraživanja uloge obrazovanja u razvoju i strateškog planiranja obrazovanja potrebno je voditi računa o celini društvenog konteksta (Pastuović, 2012).

IV

Kao što istorijski razvoj visokoškolskog obrazovanja u Republici Srbiji u celini, a posebno univerziteta, ukazuje na značajno kasniju pojavu univerziteta na našem području u odnosu na prve srednjovekovne univerzitete u Evropi, isto tako se i proučavanje razvoja i institucionalizacije treće misije univerziteta u Republici Srbiji pojavljuje kasnije. Proučavanje odnosa društva i reformi ukazuje na značaj pridavanja pažnje procesu tranzicije, koja se odvija u više faza od devedesetih godina do danas. To je period u kojem se uloga i ciljevi obrazovanja menjaju, a sam sistem prolazi kroz različite reformske cikluse čiju zajedničku

odliku predstavlja raskid sa tradicijom (Trifunović, 2015). U tom kontekstu i pitanje obrazovne politike visokog obrazovanja i proučavanje treće misije univerziteta dobijaju na značaju. Dosadašnji istraživački rad na trećoj misiji univerziteta od strane predstavnika akademske zajednice u Republici Srbiji ukazuje na primarni interes za ovu tematiku od strane predstavnika tehničkih nauka (Ćelić i Uzelac, 2016; Grubić-Nešić i dr., 2016; Molnar i Eremić, 2011), kao i predstavnika iz ugla ekonomije (Jovanović-Kranjec, 2013; Pejanović, 2019; Stojanović-Aleksić i Bošković, 2018).

Seldan Konig (2012) ukazuje na manjkavost pristupa, a navodi se činjenica da su se dosadašnjim istraživanjima o preduzetničkom obrazovanju bavili stručnjaci iz područja ekonomije i preduzetništva, a ne didaktičari i metodičari, što dovodi do toga da u raspravama o preduzetničkom obrazovanju nedostaju razmatranja iz područja didaktike i metodike.

Na osnovu proučene literature dolazi se do zaključka da se u Republici Srbiji u okviru akademske zajednice najveća pažnja posvećuje stubu razvoja koji podrazumeva transfer tehnologija, čime se najveći značaj pridaje komercijalnoj dimenziji i razvoju preduzetničkog univerziteta, odnosno ekonomskoj dimenziji. Na drugom mestu po istraživačkom interesu je stub razvoja koji podrazumeva celoživotno obrazovanje koji se takođe neretko povezuje sa tržišnom logikom, dok je najmanje istaknut značaj društvenog angažovanja članova akademske i naučne zajednice. Dakle, u okviru proučavanja treće misije univerziteta najveći značaj se pridaje organizacionom i ljudskom kapitalu, dok je značaj društvenog kapitala proučen u najmanjoj meri.

Sekudno i drugi (Secudno et al., 2017) ističu da se uloge intelektualnog kapitala razlikuju od kategorije do kategorije univerziteta: oni koji se deklarišu kao *istraživački intenzivni univerziteti* imaju naglašenu kritičku ulogu istraživača, odnosno usmerenost na ljudski kapital, zatim, publikacije istraživača su usmerene na organizacioni kapital, kao i mreže sa prestižnim univerzitetima koje doprinose razvoju društvenog kapitala. *Preduzetnički univerziteti* usmeravaju se na preduzetnički način razmišljanja osoblja, kao i uključenost u preduzetnički usmerene aktivnosti, odnosno ljudski kapital, stvaranje *spin off*-ova doprinosi organizacionom kapitalu, dok partnerstvo sa privatnim sektorom utiče na razvoj društvenog kapitala. *Regionalni univerziteti* pažnju usmeravaju na primenu ljudskog kapitala u regiji i partnerstva sa lokalnim institucijama u zajednici u cilju uvećanja studentske institucionalne uključenosti, odnosno razvoj društvenog kapitala.

S obzirom na to da razvoj i institucionalizacija treće misije univerziteta u Republici Srbiji imaju svoju polaznu osnovu u okviru tri stuba razvoja, od kojih svaki podrazumeva razvoj određenog kapitala: transfer tehnologija (organizacioni kapital), celoživotno učenje

(ljudski kapital), kao i društveno angažovanje članova akademske i naučne zajednice (društveni kapital), ova podela predstavlja dobru polaznu osnovu za predviđanje razvoja različitih stubova razvoja u okviru različitih fakulteta.

Turajlić (2009) ističe značaj preispitivanja postojećih mreža visokoškolskih ustanova i ukazuje na značaj pravljenja jasne razlike između istraživačkih, obrazovnih, preduzetničkih, inovativnih ili nekih drugih visokoškolskih ustanova. Albah (Altbach, 2005) ukazuje na teškoće prilikom definisanja univerziteta u fazi diferencijacije visokog obrazovanja kada se pojavljuju potpuno novi modeli institucija postsekundarnog obrazovanja koje se neretko ne uklapaju u opis univerziteta, već nude specijalizovane obuke u različitim područjima za koje postoji potreba. Albah ih naziva pseudo univerzitetima koji ne nude programe sa širkim obimom predmeta, već su usmereni na tržištem vođena polja u okviru kojih je i pitanje kurikuluma predmet promene. Ukoliko opadne potražnja u jednom području, ono lako može da bude zamenjeno. Osnovna razlika prema shvatanju istog autora je u činjenici da za razliku od tradicionalnih univerzietta na kojima akademsko osoblje ima značajnu ulogu u donošenju odluka kada je reč o instituciji, kada je reč o pseudo univerzitetima ne postoji deljeno upravljanje već isključivo menadžment. Konačno, Albah ne poriče korisnost i vrednost ovih institucija, samo naglašava kako u cilju zaštite univerziteta kao jedne od najvrednijih institucija u društvu, ove institucije tzv. pseudo univerziteti koji nude trening treba da budu nazvani posebnim imenom i da imaju odvojena tela za kreditaciju. Turajlić (2009) ističe da zemlja koja želi da ima budućnost mora ozbiljnu pažnju posvetiti određivanju svoje misije. Upravo u cilju sprečavanja jednosmernog pristupa, ovoj tematici je potrebno pristupiti i iz ugla društveno-humanističkih nauka. Rezultati istraživanja predstavnika akademske zajednice ukazuju na to da iako ne negiraju njen značaj, predstavnici akademske zajednice najmanji značaj pridaju upravo ekonomskoj dimenziji treće misije univerziteta.

U okviru proučavanja reforme obrazovanja u Srbiji, prvenstveno u okviru visokog obrazovanja, Trifunović (2015) ističe kako se sve više „prepisuju“ orijentiri efikasnog prenošenja ekonomske logike na područje obrazovanja, u okviru kojeg se prihvataju gotova reformska rešenja karakteritična za anglosaksonske politike obrazovanja. Takođe, ista autorka ističe da realna procena dometa reforme zahteva (Trifunović, 2015: 198): a) razumevanje povezanosti društvenog konteksta (promene koje se odvijaju u društvu) i reforme obrazovanja; b) kritičko preispitivanje preovladavajuće orijentacije ka uspostavljanju tržišnog regulisanja obrazovanja kojim se stvara normativni okviru u kojem se obrazovanje kao opšte dobro svodi na obrazovne politike, tj. političku volju interesnih grupa koje imaju moć da nametnu svoje lične ili parcijalne interese kao univerzalne; c) uspostavljanje prakse

sučeljavanja karakteristika transnacionalnih obrazovnih strategija i karakteristika nacionalnih obrazovnih strategija kako bi se kreirala kvalitativno nova strategija obrazovanja okrenuta čoveku i stvaranju dobrog mesta za njegov život.

V

U okviru izveštaja o trendovima u globalnom visokom obrazovanju (Altbach et al., 2009; Mugabi, 2014; Spasenović, 2019) u okviru praćenja akademske revolucije (Altbach et al., 2009) ističe se da brojni izazovi koji se nalaze pred visokim obrazovanjem zahtevaju da kreatori obrazovnih politika, administratori i profesori, preispitaju strukturu tradicionalnih programa studija, kao i pedagogiju prošlosti iz razloga što su „razgovor i kreda“ daleko od adekvatnih u 21. veku.

Polazeći od problema istraživanja koji se prevashodno odnosio na ispitivanje percepcije univerzitetskih nastavnika, saradnika i studenata Univerziteta u Novom Sadu, o trećoj misiji univerziteta, prvenstveno njenoj civilnoj dimenziji, izvedeni su značajni zaključci čija će sinteza biti predstavljena u nastavku. Zadaci proizašli iz opšteg cilja istraživanja jesu sledeći:

1. Ispitivanje spremnosti nastavnika i saradnika za promene u svakodnevnom radu u nastavi i istraživanju, saradnji sa kolegama, te i utvrđivanje zavisnosti razlika u odgovorima od pola, nastavnih zvanja, kao i uže naučne oblasti kojoj nastavnici i saradnici pripadaju. Kada je reč o spremnosti univerzitetskih nastavnika i saradnika na promene u svakodnevnom radu u nastavi i istraživanjima, visoki skorovi za spremnost na saradnju sa kolegama i proaktivnost u radu u nastavi i istraživanju ukazuju na to da nastavnici i saradnici pridaju značaj novim ulogama koje se stavljaju pred savremene univerzitete i / ili su svesni da su nove uloge u radu i nastavi neminovne i neizbežne. S druge strane, spoljašnje motivisano uvođenje promena beleži najniži skor u okviru spremnosti na promene u nastavi i istraživanju.

2. Utvrđivanje postojanja razlika u odgovorima među grupama ispitanika (univerzitetski nastavnici i saradnici u odnosu na odgovore studenata) s obzirom na značaj koji se pridaje različitim univerzitetskim misijama. Utvrđeno je da i nastavnici i saradnici, kao i studenti najveći značaj pridaju misiji univerziteta da obrazuje studente za odabranu profesiju. Drugo mesto zauzima obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana. Na trećem mestu se nalazi izvrsnost u produkciji naučnih saznanja, dok najnižu vrednost dobija doprinos univerziteta ekonomskom rastu i razvoju društva. Redosled značaja koji ispitanici

obe grupe pridaju različitim univerzitetским misijama se podudara, iako srednje vrednosti pokazuju da nastavnici i saradnici pridaju veći značaj svakoj od misija u odnosu na studente.

3. Ispitivanje stavova prema značaju saradnje univerziteta sa okruženjem: pridaju li nastavnici, saradnici i studenti veći značaj rešavanju problema na nivou lokalne samouprave, odgovaranju na potrebe ekonomije ili saradnje sa udruženjima. Ispitivanje značaja saradnje univerziteta sa okruženjem ukazuje na to da obe grupe ispitanika istim redosledom pridaju značaj saradnji sa različitim predstavnicima zajednice. Najvišu ocenu dobila je saradnja univerziteta sa udruženjima koja se tiče osmišljavanja programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici. Zatim, na drugom mestu se nalaze potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici. Najnižu vrednost dobija rešavanje problema koje definišu tela lokalne samouprave.

4. Ispitivanje postojanja razlika u odgovorima između nastavnika i saradnika u odnosu na studente u pogledu obrazovnih ciljeva pridaju značaj. Ispitivanje procene stepena važnosti različitih obrazovnih ciljeva ukazuje na to da nastavnici, saradnici i studenti visoko procenjuju sve obrazovne ciljeve (prosečnom ocenom iznad 4). Ipak, podhipoteza da i nastavnici, saradnici i studenti najveći značaj pridaju osposobljavanju za neposredan i učinkovit rad u budućoj profesiji, kao i razvoju sposobnosti za samoučenje za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju nije potvrđena jer, iako su osposobljavanje za neposredan i učinkovit rad u budućoj profesiji, kao i razvoj sposobnosti za samoučenje za sve buduće društvene i radne uloge visoko vrednovani, najveću vrednost ima cilj koji se odnosi na razvoj sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja. S druge strane, najnižu srednju vrednost dobio je obrazovni cilj koji se odnosi na razvoj motivacije za uključivanje, kao i znanja i veštine za rešavanje problema u zajednici.

5. Utvrđivanje postojanja razlika u stavovima ispitanika s obzirom na stepen pridavanja značaja civilnom zalaganju i delovanju za opšte dobro, uz identifikaciju obe grupe ispitanika - nastavnika, saradnika i studenata - koja grupa ispitanika ovom pitanju pridaje veći značaj. Kada je reč o stepenu pridavanja značaja civilnom zalaganju i delovanju za opšte dobro, ova grupa tvrdniji ukazuje na pozitivno percipiranje uticaja aktivnog delovanja građana u životu zajednice, kao i na verovanje da volonterske i filantropske aktivnosti građana mogu da doprinesu rešavanju problema i potreba zajednice od strane obe grupe ispitanika.

6. Utvrđivanje postojanja razlika u odgovorima između nastavnika, saradnika i studenata u pogledu promovisanja društvenih faktora (porodično vaspitanje, nivo obrazovanja, mediji, univerzitet) koji se smatraju kao najznačajniji u podsticanju civilnog zalaganja za aktivno građanstvo. U okviru promovisanja različitih društvenih faktora koji su posmatrani kao najznačajniji u podsticanju civilnog zalaganja, nastavnici, saradnici i studenti

se u najvećoj meri slažu da bi to trebalo da bude uloga medija. Odmah nakon toga se ističe značaj obrazovnih institucija: niži nivoi obrazovanja kada je reč o odgovorima studenata (AS=3.59) i uloga univerziteta kada je reč o odgovorima nastavnika i saradnika (AS=3.85). Ovi odgovori ukazuju na značaj podsticanja civilnog zalaganja u okviru obrazovnih institucija na različitim nivoima.

7. Ispitivanje mišljenja studentske populacije u pogledu toga koliki značaj pridaju ulozi nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici, ali i nastavnika i saradnika u pogledu toga da li smatraju da je ovo njihova uloga i da li treba da podstiču civilnu misiju na univerzitetima. Kada je reč o percipiranju značaja uloge nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici i studenti i nastavnici i saradnici se najviše slažu sa tvrdnjom da univerzitetski nastavnici treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana. Tvrdnje da civilno zalaganje studenata treba da se promoviše kroz redovne obrazovne programe ocenjeno je podjednako značajno od strane studenata (AS = 3.67), nastavnika i saradnika (AS = 3.63), kao i tvrdnja da civilno zalaganje studenata može da bude sadržaj izbornog, ali nikako obaveznog predmeta (AS = 3.70 studenti) i (AS 3.30 = nastavnici).

8. Ispitivanje toga da li studenti ili nastavnici i saradnici pridaju veći značaj promovisanju civilnog zalaganja putem akademskih aktivnosti pokazalo je da i nastavnici i saradnici kao i studenti najviši stepen slaganja imaju sa tvrdnjama da je jednako važno obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, kao i poučavati ih osnovama naučne discipline. Najnižu vrednost je dobila tvrdnja da nastavu ne treba opterećivati podsticanjem zalaganja studenata u zajednici, što ukazuje na značaj koji obe podgrupe pridaju civilnoj misiji univerziteta.

9. Ispitivanje aspekata koji su najviše vrednovani kao podsticaj za motivaciju nastavnika i saradnika za uvođenje civilne misije u nastavni i istraživački rad. Aspekti koji su vrednovani u pogledu podsticaja za motivaciju nastavnika i saradnika za uvođenje civilne misije u nastavni i istraživački rad ukazuju na to da je zainteresovanost studenata za takve sadržaje i aktivnosti najznačajniji faktor. Odmah nakon toga je osigurana administrativna podrška i infrastruktura. S obzirom na rezultate istraživanja, kao i podatak da bi i nastavnike i saradnike (statistički značajniji broj ispitanika ženskog pola) najviše podstakla zainteresovanost studenata za takve sadržaje, predstavljeni su značajniji rezultati koji upućuju na zainteresovanost studenata za sadržaje o civilnoj misiji univerziteta.

- U odnosu na varijablu pola, dokazano je da ispitanici ženskog pola u celini pridaju veći značaj civilnoj misiji univerziteta u odnosu na ispitanike muškog pola i pokazuju veću zainteresovanost za ovakve sadržaje u okviru univerzitetskog obrazovanja.

- Studenti na master studijama za sve tvrdnje koje se odnose na saradnju univerziteta sa okruženjem pokazuju veći stepen interesovanja u odnosu na studente na osnovnim studijama.

- U odnosu na naučnu oblast studenti društveno-humanističkih nauka procenjuju civilnu misiju univerziteta u celini značajnijom u odnosu na studente prirodnih i tehničkih nauka u sledećim tvrdnjama: a) osnovna misija univerziteta je da obrazuje društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju javnog dobra; b) veći interes za rešavanje problema koje definišu tela lokalne regionalne samouprave; c) veći interes za saradnju sa udruženjima u osmišljavanju programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici.

- Kada je reč o uspehu kao varijabli, kako raste uspeh studenata istovremeno opada stepen slaganja sa tvrdnjama da nije potrebno podsticati civilno zalaganje, kao i sa tvrdnjom da univerzitetski nastavnici treba da se uključe u javne rasprave samo kad se to od njih očekuje.

Ukoliko se istraživanju pristupi u celini primetni su brojni slični stavovi, ali isto tako i određena odstupanja i razlike. Stavke koje su podjednako vrednovane od strane obe podgrupe ispitanika, nastavnika i saradnika, kao i studenata su sledeće: drugu najveću prosečnu vrednost za osnovnu misiju univerziteta dobija tvrdnja da je primarna misija univerziteta obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana koji će delovati u cilju opšteg dobra, što potvrđuje da univerziteti i dalje primarno treba da budu institucije koje su usmerene na naučna i profesionalna znanja. Najniža vrednost dodeljena je misiji univerziteta da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju društva, što potvrđuje stav da univerziteti i dalje moraju da imaju slobodu u odnosu na spoljašnje činioce, prvenstveno one koji podrazumevaju ekonomsku dimenziju i tržišne mehanizme. Kada je reč o saradnji univerziteta i okruženja najveći značaj se pridaje udruženjima, a najmanji značaj rešavanju problema koje definišu tela lokalne zajednice, što nažalost ukazuje na nedostatak poverenja u predstavnike lokalne zajednice. Kao najznačajniji obrazovni cilj pokazao se razvoj sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja kod studenata. Kada je reč o ulozi univerzitetskih nastavnika u promociji civilnog zalaganja, najviša vrednost od strane svih ispitanika je za tvrdnju da nastavnici treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana. Kada je reč o mogućnostima promocije civilnog zalaganja kroz akademske delatnosti, najniža vrednost je za tvrdnju da nastavu ne treba opterećivati podsticanjem zalaganja studenata u zajednici. Jedna od značajnijih implikacija istraživanja u okviru proučavanja ciljeva obrazovanja podrazumeva činjenicu da se svi ispitanici slažu da je najznačajniji obrazovni cilj razviti kod studenata sposobnosti

učenja i kritičkog mišljenja. Najmanje vrednovana stavka od strane svih ispitanika dodeljena je misiji univerziteta da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju društva.

Statistički značajne razlike unutar podgrupe univerzitetskih nastavnika i saradnika ukazuju na to da kako raste broj godina, opada skor na proceni saradnje sa kolegama. Nastavnici i saradnici prirodnih i tehničkih nauka statistički veći značaj pridaju sledećim tvrdnjama u odnosu na predstavnike društvenih i humanističkih nauka: a) osnovna misija univerziteta je da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju; b) univerzitet treba da odgovara na potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici.

Kada je reč o polu, više skorove svih obrazovnih ciljeva (a samim tim i onih koji se odnose na civilnu misiju) pokazuju ispitanici ženskog pola. Ispitanici ženskog pola u odnosu na ispitanike muškog pola statistički pridaju veći značaj tvrdnjama o ulozi univerziteta kao društvenog faktora u podsticanju civilnog zalaganja, kao i da je potrebno više vrednovati civilno zalaganje i dodatno angažovanje u zajednici prilikom izbora u zvanje, zatim tvrdnji da nastavnici treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana. Kao statistički značajne vrednosti ocenjene od strane ispitanika muškog pola pokazale su se sledeće tvrdnje: a) od univerzitetskih nastavnika ne treba očekivati dodatno angažovanje u zajednici; b) civilno zalaganje studenata je njihova privatna stvar; c) univerzitetski nastavnici treba da deluju isključivo u domenu struke, a ne da opterećuju studente drugim sadržajima.

Zaključuje se da se veća proaktivnost (kada je reč o podsticanju civilne dimenzije treće misije univerziteta) može očekivati od univerzitetskih nastavnika i saradnika ženskog pola, prvenstveno onih koji pripadaju društveno-humanističkim naukama. Suprotno, ono što može da predstavlja otežavajuću okolnost prilikom realizovanja civilne dimenzije treće misije univerziteta jeste manja spremnost univerzitetskih nastavnika i saradnika muškog pola, posebno onih koji pripadaju prirodnim i tehničkim naukama, zbog njihove veće usmerenosti na doprinos ekonomskom rastu i razvoju, kao i većem vrednovanju tvrdnje da od univerzitetskih nastavnika ne treba očekivati dodatno angažovanje u zajednici, jer je civilno zalaganje njihova privatna stvar i ne treba da opterećuju studente drugim sadržajima osim onih koji su u domenu struke.

U celini posmatrano, zaključuje se da je opšta hipoteza od koje se pošlo prilikom realizacije ovog istraživanja delimično potvrđena. Pretpostavljeno je da postoji značajan varijabilitet u značaju koji univerzitetski nastavnici, saradnici i studenti pridaju trećoj misiji univerziteta, odnosno njenoj civilnoj dimenziji. Sintezom značajnih zaključaka utvrđeno je da postoje brojne sličnosti u odgovorima obe grupe ispitanika, međutim isto tako postoje i značajne razlike u odgovorima.

Otežavajuću okolnost prilikom realizovanja civilne dimenzije treće misije univerziteta može da predstavlja manja spremnost univerzitetskih nastavnika i saradnika koji pripadaju prirodnim i tehničkim naukama (zbog njihove veće usmerenosti na doprinos ekonomskom rastu i razvoju) kao i većem vrednovanju tvrdnje da od univerzitetskih nastavnika ne treba očekivati dodatno angažovanje u zajednici, jer je civilno zalaganje njihova privatna stvar i ne treba da opterećuju studente drugim sadržajima osim onih koji su u domenu struke.

Značaj i doprinos ovog istraživanja je u tome što se uvidom u obimnu literaturu koja se odnosi na treću misiju univerziteta, slabo dostupnu i proučenu u našoj akademskoj zajednici, pruža mogućnost širenja domena istraživanja u pedagogiji. Predstavljanjem rezultata prethodnih istraživanja i projekata doprinosi se aktuelizaciji novog istraživačkog polja u pedagogiji (na primer, treća misija može da se posmatra kao osnov akademske profesije i odgovornost univerzitetskih nastavnika u razvoju univerziteta, kao i značaj povezivanja univerziteta sa lokalnom zajednicom). Zatim, doprinos disertacije uključuje i proučavanje modela učenja zalaganjem u zajednici koji sve više dobija na značaju, ali je istovremeno i pun kontroverzi, ne samo kao model iskustvenog učenja, već i u kontekstu jedne inovativne pedagogije. Uz to ekonomska dimenzija treće misije i (ne)potreba uvođenja preduzetničkog obrazovanja predstavljaju značajno istraživačko polje. Primeri realizovanih međunarodnih projekata koji se bave trećom misijom univerziteta pružaju dobru polaznu osnovu za unapređenje prakse.

S obzirom na to da treća misija univerziteta najčešće ističe ekonomsku (komercijalnu) dimenziju, ovim istraživanjem učinjen je pokušaj da se predstavi i druga civilna dimenzija treće misije univerziteta. Praktične implikacije disertacije uključuju podsticaj za nastavnike na aktivnosti treće misije univerziteta. Prilikom izbora u zvanje nastavnika na univerzitetu (Sl. Glasnik, 2015) kao jedan od izbornih elemenata se navodi i doprinos akademskoj i široj zajednici odnosno angažovanje u nacionalnim ili međunarodnim naučnim, odnosno stručnim organizacijama, institucijama od javnog značaja, kulturnim institucijama i dr.

Stoga, u radu se polazi od stava da je proučavanje treće misije univerziteta više od trenda, posebno imajući u vidu uticaj globalnih obrazovnih politika, kao i vanuniverzitetskih faktora. U cilju dobijanja sveobuhvatnije slike o trećoj misiji univerziteta predlažu se slična istraživanja koja bi stvorila bazu novih podataka za komparativnu analizu, kao i lociranje najvećih izazova u realizaciji treće misije univerziteta, prvenstveno njene civilne dimenzije. Kao što ističe Bok (2005), zabrinutost zbog prodiranja tržišta u svet bolnica, kulturnih insitucija i drugih sfera društva za koje se tradicionalno misli da služe drugim vrednostima, ukazuje na bojazni koje ostaju i koliko god bilo teško objasniti ove strahove, oni postoje kao

podsetnik da nešto od nenadoknadive vrednosti može da se izgubi pri nemilosrdnom rastu komercijalizacije.

Generalno, nedovoljna istraženost treće misije, posebno dela koji se odnosi na njenu civilnu dimenziju u akademskim krugovima u Republici Srbiji, rezultira nepostojanjem dovoljnog broja izvora, kako iz teorije tako i iz prakse, što je rezultiralo time da se za pisanje ove disertacije prvenstveno upotrebljavala inostrana literatura. Međutim, sve je veće zanimanje i zagovaranje ove tematike i u okviru evropskih zemalja, sa brojnim primerima praksi i aktuelnih projekata kojima se zagovara integracija treće misije univerziteta unutar koje se ističe i značaj njene civilne dimenzije.

Moguća ograničenja sprovedenog istraživanja odnose se na upotrebu upitnika koje generalno karakteriše mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora. Iako je upitnik bio anoniman, ispitanici su upisivali informacije o fakultetu, polu, zvanju. Pored davanja socijalno poželjnih odgovora značajno je da se istaknu i izazovi sa terminom civilne misije univerziteta, kao i civilnog zalaganja i aktivnog građanstva kao njegovih aspekata koje nastavnici percipiraju na različite načine. Pojedini nastavnici civilnu misiju dovode u vezu isključivo sa političkim delovanjem i u tom kontekstu ističu prvenstveno negativne konotacije. S druge strane, određen broj nastavnika civilnu misiju poistovećuje s aktivnim učestvovanjem i javnim delovanjem, pri čemu smatraju da univerziteti imaju značajnu ulogu u podsticanju učesničkog delovanja u zajednici. Kao što Levin (Levine, 2007; prema, Čulum i Ledić, 2010a) ističe, teškoće prilikom dovodenja u red pojmovne analize civilnog zalaganja između ostalog pitanje je i različitih interesa iz razloga što je civilno zalaganje nešto poput Rorschachove mrlje u kojoj svako vidi nešto drugačije i pronalazi svoje prioritete. Džekobi (Jacoby, 2009; prema, Čulum i Ledić, 2010) pomera granice terminološke nejasnoće još dalje pa se pita da li je civilno zalaganje ideologija, filozofija, pedagoški pristup ili program političkog delovanja, te može li uopšte biti samo nešto ili možda sve od navedenog.

Takođe, aktuelnost tematike o trećoj misiji univerziteta ukazuje na nemogućnost zauzimanja vremenske distance jer su zahtevi za institucionalizacijom u pojedinim zemljama već realizovani, a u pojedinim zemljama, između ostalog i u Republici Srbiji, ovaj proces je u toku. U tom kontekstu, od posebnog je značaja sveobuhvatan i analitički pristup kako bi se postiglo potpuno razumevanje tematike u njenoj složenosti i sa brojnim kontroverzama koje podrazumeva. Dodatno, u okviru proučavanja treće misije univerziteta kao sastavnog dela reforme koja i dalje traje, podrazumeva se ograničenost iz razloga što je svaka rasprava o reformi koja traje necelishodna, jer u tom slučaju nije moguće raspravljati o krajnjim efektima (Trifunović, 2015). Takođe, Trifunović (2015) ističe kako je domete reforme potrebno

posmatrati u okviru uticaja na celo društvo, a ne isključivo kratkoročne dobiti. Uz to, reforme u jednom području društva povezane su sa procesima u drugim područjima, pa stoga analiza jedne podrazumeva i analizu drugih reformi.

Polazeći od činjenice da je pitanje treće misije univerziteta (prvenstveno dela koji se odnosi na civilnu dimenziju treće misije) slabo istraženo u našoj akademskoj zajednici, to istovremeno ostavlja mnogo prostora za budući istraživački rad. Jedno od budućih istraživanja moglo bi da za ciljnu grupu ima predstavnike spoljašnje zajednice i istraži kako oni vide svoju ulogu kada je reč o saradnji sa univerzitetom, da li su i u kojoj meri spremni da sarađuju sa akademskom zajednicom. Zatim, od značaja je dobijanje podataka od strane predstavnika akademske zajednice koje se institucije smatraju najrelevantnijim za saradnju, kao i konkretne aktivnosti kroz koje bi se saradnja realizovala. Uz to, istraživanja na temu treće misije univerziteta, posebno odnosa između njene ekonomske i civilne dimenzije, iz ugla drugih nauka, pre svega iz ugla sociologije, antropologije, ekonomije i politikologije doprinela bi sveobuhvatnijem uvidu kako u mogućnosti i prilike, tako i u potencijalne teškoće prilikom sprovođenja i institucionalizacije treće misije univerziteta na teritoriji Republike Srbije. Takođe, značajno bi bilo istražiti i kako univerzitetsko rukovodstvo percipira treću misiju univerziteta.

Promišljanjem i sumiranjem prikazanih teorijskih i istraživačkih rezultata zaključuje se da period tzv. krize visokog obrazovanja ukazuje na preopterećenost univerziteta brojnim ulogama koje se od njega očekuju. U svetu u kojem živimo, kao što ističe Savićević (2002) znanje je postalo primarna industrija i obuhvata sve oblasti ljudskog života, a sa povećanom institucionalizacijom obrazovanja i učenja javljaju se moralne dileme na relaciji socijalni sistem – obrazovanje. Tako institucionalizovani sistem pojedini autori shvataju kao instrument socijalne kontrole (Savićević, 2002). Iako Savićević ovde podrazumeva obrazovanje i učenje odraslih, ovakav pristup je primenjiv i na institucionalizaciju treće misije univerziteta u celini, jer je jedan od njenih stubova upravo celoživotno učenje. Međutim, univerziteti ne mogu da ignorišu nove uloge jer one predstavljaju značajan aspekt ekonomije koja je zasnovana na znanju, a univerziteti i visoko obrazovanje su njen značajan činilac.

U tom okviru, zadržavajući dozu pedagoškog optimizma, krizi se pristupa kao potencijalnom prethodniku rasta i razvoja univerziteta. Iako trenutna kriza predstavlja rizik, ukoliko se adekvatnom analizom posledice rizika svedu na minimum, kriza može da rezultira šansom za razvoj.

10. LITERATURA

- Adams, R., Badenhorst, A., & Berman, G. (2005). The value of performance indicators supporting a community engagement agenda at RMIT. In *2005 Australian Universities Quality Forum: Engaging communities* (pp. 26-32). Sydney: AUQA Occasional Publications.
- Aguilera-Barchet, B. (2012). *A Higher Education for the Twenty-first Century: European and US Approaches*. Brussels: Centre for European Studies.
- Alliance for Service Learning in Education Reform (1993). Standards of Quality for School-Based Service Learning. *Equity & Excellence in Education*, 26(2), 71-73.
- Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3-25.
- Altbach, P. G. (2005). The Rise of the Pseudouniversity. In Ph. G. Altbach & D. C. Levy (Eds.). *Private Higher Education: A Global Revolution* (pp. 23-29). Rotterdam/ Taipei: Sense Publishers.
- Altbach, P. G. (2009). The complex role of universities in the period of globalization. In Global University Network for Innovation GUNI (Eds.). *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development* (pp. 5-14). UK: Palgrave Macmillan.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.
- Andelković, M. A. (2018). Upravljanje inovacijama i kreacijama u dinamičnom okruženju sa posebnim osvrtom na visokoobrazovni sistem u Srbiji (Nepublikovana doktorska disertacija). Beograd: Fakultet za poslovne studije i pravo.
- Arbo, P., & Eskelinen, H. (2003). *The Role of Small, Comprehensive Universities in Regional Economic Development: Experiences from Two Nordic cases*. Retrieved from <http://www-sre.wu-wien.ac.at/ersa/ersaconfs/ersa03/cdrom/papers/530.pdf>
- Avramović, Z. (2003). *Država i obrazovanje: Kriička evaluacija koncepcija obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Avramović, Z. (2006). Obrazovanje za građansko društvo ili demokratiju. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 38(2), 445-455.
- Aznar, F. J., Córdoba, A. I., Fernández, M., Raduán, M. Á., Balbuena, J. A., Blanco, C., & Raga, J. A. (2013). How students perceive the university's mission in a Spanish university: Liberal versus entrepreneurial education? *Cultura y Educación*, 25 (1), 17-33.
- Babić, V. (2018). Nova uloga univerziteta u ekonomiji znanja: pretpostavka održivog razvoja U V. Ivanović, J. Nikolić, B. Jovković, D. Zlatanović, Z. Kalinić, & N. Janković (ured.).

- Implikacije ekonomije znanja za razvojne procese u Republici Srbiji* (str. 339-351). Kragujevac: Ekonomski fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
- Baćević, J. (2006). Od trga do tržnice: antropologija, kritike savremenog obrazovanja, i njihov značaj za Srbiju. *Issues in Ethnology and Anthropology*, 1(2), 209-230.
- Banović, A. (1952). *Postanak i razvoj evropskih univerziteta: predavanja održana na Kolarčevom narodnom univerzitetu*. Beograd: Kolarčev narodni univerzitet.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher education*, 40(4), 409-422.
- Barnett, R. (2004). The purposes of higher education and the changing face of academia. *London Review of Education*, 2(1), 61-73.
- Becker, W. E., & Lewis, D. R. (1993). Preview of higher education and economic growth. In: W. E. Becker & D. R. Lewis (Eds.). *Higher Education and Economic Growth* (pp. 1-20). London: Kluwer Academic Publishers.
- Bender, G. (2008). Exploring conceptual models for community engagement at Higher Education Institutions in South Africa: Conversation. *Perspectives in Education*, 26(1), 81-95.
- Benneworth, P. S., Conway, C., Charles, D., Humphrey, L., & Younger, P. (2009). *Characterising modes of university engagement with wider society: A literature review and survey of best practice*. United Kingdom: Office of the Pro-Vice-Chancellor, Newcastle University.
- Benson, L., Harkavy, I., & Puckett, J. (2000). An implementation revolution as a strategy for fulfilling the promise of university-community partnerships: Penn-West Philadelphia as an experiment in progress. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 29(1), 24-45.
- Benson, L., & Harkavy, I. (2000). Higher education's third revolution: The emergence of the democratic cosmopolitan civic university. *Cityscape*, 5(1), 47-57.
- Bergan, S. (2004). *The university as res publica: higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship* (Vol.1). Strasbourg: Council of Europe.
- Beynaghi, A., Trencher, G., Moztafzadeh, F., Mozafari, M., Maknoon, R., & Leal Filho, W. (2016). Future sustainability scenarios for universities: Moving beyond the United Nations Decade of Education for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production*, 112, 3464-3478.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds.). *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer.
- Bjekić, D. (2007). Stilovi učenja i uspešnost studenata, U V. Jovanović (ured.). *Primenjena psihologija - Škola i profesija (Tematski zbornik radova)* (str. 83-95). Niš: Filozofski fakultet.

- Bjekić, D., Stojković M., Kuzmanović B., & Rendulić G. (2017). Preduzetničko obrazovanje uokvireno profesionalnim razvojem nastavnika. U A. Veljović (ured.). *Zbornik radova Druge nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem Informacione tehnologije, obrazovanje i preduzetništvo (ITOP17)* (str. 17-30). Čačak: Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet tehničkih nauka u Čačku.
- Blenker, P., Dreisler, P., & Kjeldsen, J. (2006). *Entrepreneurship education - the new challenge facing the universities*. Aarhus: Department of management, Aarhus School of Business.
- Bodroški Spariosu, B. (2015). Univerzitetsko obrazovanje - od Humboltovog modela do Bolonjskog procesa. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 407-420.
- Bodroški Spariosu, B. (2017). *Univerzitetsko obrazovanje pred stalnim izazovima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Beograd: Clio.
- Boland, J. A. (2012). Strategies for Enhancing Sustainability of Civic Engagement: Opportunities, Risks, and Untapped Potential. In: L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 41-59). New York: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9781137074829
- Borovica, T. P. & Kostović, S. M. (2014). Škola budućnosti - prikaz delfi studije o alternativnim budućnostima škole. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 39(1), 135-149.
- Božić, J. (2013). Postoje li još svetišta kulture i znanosti? *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 20(1), 61-76.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsider: priorities of the professoriate*. Stanford, CA: The Casrnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyte, H. C., & Hollander, E. (1999). *Wingspread declaration on renewing the civic mission of the American research university*. Retrieved from <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=slceci viceng>
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-240.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *The journal of higher education*, 71(3), 273-290.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus - community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516.
- Bringle R. G., & Clayton H. P (2012). Civic Education through Service Learning: What, How, and Why? In L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.). *Higher education and civic*

- engagement: Comparative perspectives* (pp. 101-124). New York: Palgrave Macmillan.
- Brennan, J., King, R., & Lebeau, Y. (2004). *The role of universities in the transformation of societies*. Synthesis Report. London: Centre for Higher Education Research and Information/Association of Commonwealth Universities, The Open University.
- Burdije, P. (1999). *Signalna svjetla: Prilozi za otpor neoliberalnoj invaziji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Campus Compact (2014). *Strategic plan 2014 and Beyond*. Retrieved from <<https://kdp0l43vw6z2dlw631if5c5-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/04/Campus-Compact-Strategic-Plan-Executive-Summary-1.15.14.pdf>>
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2014). Developed democracies versus emerging autocracies: Arts, democracy, and innovation in Quadruple Helix innovation systems. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 3(12), 1-23.
- Carnoy, M., Hallak, J., & Caillods, F. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Paris: UNESCO.
- Checkoway, B. (2001). Renewing the civic mission of the American research university. *The Journal of Higher Education* (Special Issue: The social Role of Higher Education), 72(2), 125–147.
- Cifrić, I. (2005). Ekološka zabrinutost. *Socijalna ekologija*, 14(1-2), 1-28.
- Claes, T. (2005). Defining ‘The University’: From ‘Ivory Tower’ to ‘Convenience Store’”. In F. McMahon & T. Claes (Eds.). *Probing the Boundaries of Higher Education First Global Conference on The Idea of Education* (pp. 35-51). Oxford, United Kingdom: Inter-Disciplinary Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cone, D., & Harris, S. (1996). Service-Learning Practice: Developing a Theoretical. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 31-43.
- Cuthill, M. (2012). A “Civic Mission” for the University: Engaged Scholarship and Community-Based Participatory Research. In L. McIlrath, A. Lyons, R., & Munck (Eds.). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 81-99). New York: Palgrave Macmillan.
- Čekić-Marković, J. (2015). *Preduzetničko obrazovanje - komparativni pregled obrazovnih politika, modela i prakse*. TIM za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva. Beograd: Vlada Republike Srbije.
- Čizmić, E., & Imamović - Čizmić, K. (2013). Principi funkcionisanja univerziteta treće generacije - lekcije za univerzitete u procesu tranzicije. *Pregled*, 54(1), 27-51.

- Ćelić Đ., & Uzelac Z. (2016). Poslovno tehnološki inkubatori u funkciji treće misije univerziteta U: V. Katić (ured.). *XXII Skup Trendovi razvoja: Nove tehnologije u nastavi* (str. 253-257). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet tehničkih nauka.
- Ćulum, B., & Ledić, J. (2010a). *Civilna misija sveučilišta elemenat u tragovima*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ćulum, B., & Ledić J. (2010b). Učenje zalaganjem u zajednici-integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), 71-88.
- Ćulum, B., & Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ćulum, B. (2012). Izazovi treće misije univerziteta. U J. Ledić (ured.). *Promjene u akademskoj profesiji: Odgovor na izazove u društvu?* (str. 23-40). Filozofski fakultet u Rijeci. Rijeka.
- Ćulum, B., Turk, M. & Ledić, J. (2012). Akademski profesija i doprinos razvoju zajednice i društva. U J. Ledić (ured.). *Promjene u akademskoj profesiji: Odgovor na izazove u društvu?* (str. 53-91). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ćulum, B., Ledić, J. & Rončević, N. (2012). Sveučilišni nastavnici i zalaganje u zajednici. U J. Ledić (ured.). *Promjene u akademskoj profesiji: Odgovor na izazove u društvu?* (str. 53-91). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Dabić, M., & Švarc, J. (2011). O konceptu poduzetničkoga sveučilišta: ima li alternative? *Drustvena Istrazivanja*, 20(4), 991-1013.
- Dan, M. C. (2012). The third mission of universities in the development strategy of Vienna city. *Informatica Economica*, 16(4), 49–56.
- Davies, B., Gottsche, M., & Bansel, P. (2006). The rise and fall of the neo-liberal university. *European journal of education*, 41(2), 305–319.
- Deans, T. (1999). Service-learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 15–29.
- Delanty, G. (2003). Ideologies of the knowledge society and the cultural contradictions of higher education. *Policy Futures in Education*, 1(1), 71–82.
- Delor, Ž. (1996). *Obrazovanje – skrivena riznica (UNESCO: Izveštaj međunarodne komisije o obrazovanju za 21. vek)*. Beograd: Republika Srbija, Ministarstvo prosvete.
- Denman, B. D. (2005). What is a University in the 21st Century? *Higher education Management and policy*, 17(2), 9-28.
- Despot, B. (1991). *Predgovor – Univerzitet kao znanstvena ustanova ili čovjek kao znanstveno robovanje*. U I. Kant, F. J. Schelling, F. Nietzsche (ured.). *Ideja univerziteta* (str. 7–17), Zagreb: Globus.

- D'este, P., & Perkmann, M. (2011). Why do academics engage with industry? The entrepreneurial university and individual motivations. *The Journal of Technology Transfer*, 36(3), 316–339.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Dimić, Z. (2011). Re-legitimiziranje univerziteta–jedan novi Witz. *Filozofska istraživanja*, 31(3), 619-634.
- Dimić, Z. (2013). *Rađanje ideje univerziteta*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Džui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija – uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Dokument o društvenom angažovanju članova akademske i naučne zajednice (2018). Preuzeto sa: http://www.if4tm.kg.ac.rs/pub/download/1532331848687_D5.4.pdf Pristupljeno 03.12.2019.
- Drucker, J., & Goldstein, H. (2007). Assessing the regional economic development impacts of universities: A review of current approaches. *International regional science review*, 30(1), 20-46.
- Duncan, S., & Manners, P. (2012). Embedding Public Engagement within Higher Education: Lessons from the Beacons for Public Engagement in the United Kingdom. In L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.). *Higher Education and Civic Engagement* (pp. 221-240). New York: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9781137074829.
- Đerić, G. (2006). Evropsko-prosvetiteljski i nacional-romantičarski izvori kulturnog pamćenja: refleksije u savremenim društvenim raspravama. *Filozofija i društvo*, 2(30), 77-91.
- Đigić, G. (2012). Stilovi učenja kao faktor postignuća. U B. Dimitrijević (ured.). *Ličnost i vaspitno-obrazovni rad* (str. 73-87). Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
- Đorđević, B., & Đorđević, J. (1992). *Svojstva univerzitetskih nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Đukić, M. (2010). Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme visokog obrazovanja. *Sociološka luča*, Nikšić, 4, 135-145.
- Ehrlich, T. (1999). *Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education and Campus Assessment of Civic Responsibility*. Retrieved from http://www.compact.org/wpcontent/uploads/resources/declaration/Declaration_2007.pdf
- Ehrlich, T. (2000). *Civic responsibility and higher education*. Phoenix, AZ: American Council on Education/Oryx Press.
- Elkjaer, B. (2004). Organizational learning: the 'third way'. *Management learning*, 35(4), 419-434.
- Enders, J. (1999). Crisis? What crisis?, The academic professions in the 'knowledge' society. *Higher Education*, 38(1), 71–81.

- Eterović, I. (2013). Mjesto Immanuela Kanta u mišljenju ideje univerziteta. *Filozofska istraživanja*, 33(03/131), 473-492.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997). *Universities in the Global Economy: A Triple Helix of academic-industry-government relations*. London: Cassel Academic.
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in innovation: The triple helix of university-industry-government relations. *Social science information*, 42(3), 293–337.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, 29(2), 109–123.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research policy*, 2(2), 313–330.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon: European Council.
- European Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council on Key Competencies for Lifelong Learning*. Brussels: Official Journal of the European Union.
- European Commission. (2003). *Communication from the Commission: The role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. Retrieved from: <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/QgrcJHsHkKRgttzXgmXVsVKVIPfdKvcbQG?projector=1&messagePartId=0.2>
- European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission-E3M (2013). Retrieved from http://www.esna.tv/files/div/GreenPaper_ThirdMission.pdf
- Fallis, G. (2004). *The mission of the university*. Toronto: CSSHE Professional File, Canadian Society for the Study of Higher Education.
- Fiskovica Adamsone A., Kristapsons, J., Tjunina, E., & Ulnicane-Ozolina, I. (2009). Moving beyond teaching and research: economic and social tasks of universities in Latvia. *Science and Public Policy*, 36(2), 133-137.
- Fitzgerald, H. E., Bruns, K., Sonka, S. T., Furco, A., & Swanson, L. (2016). The centrality of engagement in higher education. *Journal of Higher Education outreach and engagement*, 20(1), 223–244
- Flere, S. (1976). *Obrazovanje u društvu: uvod u sociologiju vaspitanja i obrazovanja*. Niš: Gradina.
- Flexner, A. (1930). *Universities: American, English, German*. New York, London, Toronto: Oxford university press.
- Fourie, M. (2003). Beyond the ivory tower: Service learning for sustainable community development: Perspectives on higher education. *South African Journal of Higher Education*, 17(1), 31-38.

- Funham, A., & McManus, I. C. (2004). Student attitudes to university education. *Higher Education Review*, 36, 29–38.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraz.
- Gaćinović, I. (2010). Problem globalnog rangiranja univerziteta ili o iskušenjima savremenih visokoobrazovnih sistema. *Etnoantropološki problemi*, 5(2), 185-204.
- Gaćanović, I. (2014a). O koncepcijama „akademske zajednice“ i „akademske kulture“ u uslovima savremenih transformacija institucije univerziteta. *Etnoantropološki problemi*, 9(4), 977-994.
- Gaćanović, I. (2014b). *Kultura revizije u nauci i visokom obrazovanju: slučaj Republike Srbije 2000-2010.godine* (Nepublikovana doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Gartner, W. B. (1985). A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation. *Academy of management review*, 10(4), 696-706.
- Gavrilović, D. (2012). Religija i savremeni univerzitet. *Zbornik radova: Obrazovanje i savremeni univerzitet*, 443-453.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2006). *Socijalna konstrukcija, ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter Book World.
- Geuna, A. (1999). *The economics of knowledge production: funding and the structure of university research*. Cheltenham UK: Edward Elgar Publishing.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Gibbons, M. (2000). Mode 2 society and the emergence of context-sensitive science. *Science and public policy*, 27(3), 159-163.
- Gibb, A., & Hannon, P. (2006). Towards the entrepreneurial university. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4(1), 73–110.
- Gibb, A., Haskins, G. & Robertson. (2009). *Leading the entrepreneurial university: Meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions*. Oxford: National Council for Graduate Entrepreneurship.
- Gibson, C. M. (2012). New times demand new scholarship I: Research universities and civic engagement: A leadership agenda. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(4), 235–270.
- Giles Jr, D. E., & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- Gilbride-Brown, J. K. (2008). *(E)racing service-learning as critical pedagogy: Race matters* (Unpublished dissertation). Ohio: The Ohio State University.

- Giroux, H. A. (2013). *America's education deficit and the war on youth: Reform beyond electoral politics*. New York: NYU Press.
- Giroux, H. (2016). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 17(2), 13-26.
- Giroux, H. A., & Giroux, S. S. (2006). Challenging neoliberalism's new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural studies? Critical methodologies*, 6(1), 21-32.
- Goethner, M., Obschonka, M., Silbereisen, R. K., & Cantner, U. (2009). *Approaching the agora: Determinants of scientists' intentions to pursue academic entrepreneurship*. Retrieved from <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/32598/1/610029045.pdf>
- Görason, B., Maharajh, R., & Schmoch, U. (2009). New activities of universities. *Science and Public Policy*, 36(2), 157-164.
- Grandić, R. (2006). *Globalizacija i obrazovanje – izbor tekstova*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Grandić, R., & Bosanac, M. (2018a). Razvoj treće misije univerziteta u Srbiji. *Zbornik odseka za pedagogiju*, 27, 7-27.
- Grandić, R., & Bosanac, M. (2018b). Institucionalizacija treće misije univerziteta. *Godišnjak srpske akademije obrazovanja*, 1313-1337.
- Grandić, R., & Bosanac, M. (2019a). Pedagoške implikacije društveno relevantnog univerziteta. *Nastava i vaspitanje*, 68(2), 215-230.
- Grandić, R., & Bosanac M. (2019b). Uticaj nove produkcije znanja na savremene univerzitete. *Inovacije u nastavi*, 32(3), 39-50.
- Grandić, R., & Bosanac, M. (2019c). Predstavljanje i analiza modela učenja zalaganjem u zajednici. *Didactica Slovenica*, 34(1), 44-58.
- Grandić, R., & Bosanac, M. (2019d). Predstavljanje i analiza treće generacije univerziteta. *Vaspitanje i obrazovanje*, 44(3), 13-27.
- Grandić, R., & Bosanac M. (2020). Put razvoja od ideje univerziteta do pojave multiverziteta. *Pedagogija*, 3, 139-155.
- Grau, F. X. (2016). A short communication on glocal universities. *International Journal of Knowledge-Based Development*, 7(1), 63–74.
- Grau, F. X., Goddard, J., Hall, B. L., Hazelkorn, E., & Tandon, R. (2017). *Higher Education in the World 6: Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local*. Girona: Global University Network for Innovation.
- Greenbank, P. (2006). The academic's role: The need for a re-evaluation? *Teaching in Higher Education*, 11(1), 107-112.
- Grubić-Nešić, L., Pejanović, R., Sedlak, O., Kranjac, M., & Vermezović, T. (2016). Treća misija univerziteta. U V. Katić (ured.). *XXII Skup Trendovi razvoja: Nove tehnologije u nastavi* (218-223). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu: Fakultet tehničkih nauka.
- Grujić, Đ. (2009). Ideološki okvir Bolonjske reforme visokog obrazovanja. *Norma*, 14(3), 255-262.

- Gulbrandsen, M., & Slipersaeter, S. (2007). The third mission and the entrepreneurial university model. *Universities and strategic knowledge creation*, 112-143.
- Gumport, P. J., & Sporn, B. (1999). Institutional adaptation: Demands for management reform and university administration. In J. Smart (Ed.). *Higher education: Handbook of theory and research Volume XIV* (pp. 103-145). New York: Agathon Press.
- Halonen, J. S., Buskist, W., Dunn, D. S., Freeman, J., Hill, G. W., & Enns, C. (2013). *APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major (Version 2.0)*. Washington, DC: APA.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.
- Harkavy, I. (2006). The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century. *Education, citizenship and social justice*, 1(1), 5–37.
- Harvey, L. (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education & Management*, 6(1), 3–17.
- Hearn, A. (2003). Interdisciplinarity/extradisciplinarity: On the university and the active pursuit of community. *History of Intellectual Culture*, 3(1), 1–15.
- Holland, B. (1997). Analyzing institutional commitment to service: A model of key organizational factors. *Michigan Journal of Community Service Learning* 4(1), 30–41.
- Holland, B. (2005). Scholarship and mission in the 21st century university: The role of engagement. *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum*, 11–17.
- Hoyt, L. M., & Hollister, R. M. (2014). Strategies for Advancing Global Trends in University Civic Engagement the Talloires Network, a Global Coalition of Engaged Universities. *All Ireland Journal of Teaching Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 6(1), 1691-16919.
- Hunter, F. (2010). Bologna beyond 2010: Looking backward, looking forward. *International Educator*, 19(2), 60–63.
- Ilić, I. (1980). *Dole škole*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Ilić, A. (2005). Školski sistem, nastavnici i učenici u Srbiji 1804-2004. U: Z. Avramović (ur.). *Dva veka obrazovanja u Srbiji* (str. 109-165). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Individualni plan društvene uključenosti za Univerzitet u Novom Sadu (2017). Nacrt dokumenta. Pristupljeno 20.12.2017. sa http://www.if4tm.kg.ac.rs/pub/download/14900148805773_UNNS.pdf
- Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji (2016). Preuzeto 20.10.2017. godine sa <http://www.mpn.gov.rs/institucionalni-okvir-za-razvoj-trece-misije-univerziteta-u-srbiji-if4tm/>
- Ivković, M. (2003). *Sociologija obrazovanja* 1. Niš: Filozofski fakultet.

- Izveštaj o postojećim strategijama i zakonima Republike Srbije koji se odnose na dimenziju treće misije (2016). Preuzeto 20.10.2017. sa http://www.if4tm.kg.ac.rs/pub/download/14587182565031_d1.3_izvestaj_o_postojeci_m_strategijama_i_zakonima_republike_srbije_v18.pdf
- Jacoby, B. (2009). *Civic engagement in higher education. Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Janićijević, N. (2014). Institucionalna organizaciona teorija kao novi istraživački okvir za razumevanje savremenih organizacija. *Teme*, 52(3), 251-270.
- Janović, N. (2010). Društvo debakla: triptih diskursa univerziteta. *Filozofija i društvo*, 21(2), 117-124.
- Jaspers, K (2003). *Ideja univerziteta*. Beograd: Plato.
- Ješić, J. (2015). *Model četvrorostruke spirale (Quadruple Helix model) kao osnova nacionalnog inovacionog sistema*. (Nepublikovana doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet Educons, Fakultet poslovne ekonomije, Sremska Kamenica.
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303-324.
- Jovanović Kranjec, M. (2013). Ekonomizacija visokog obrazovanja u Republici Srbiji. *Ekonomski horizonti*, 15(1), 87-96.
- Jurčević, R. (2019). *Suvremeno sveučilište između humanističkih ideala i tržišnih interesa*. (Nepublikovana doktorska disertacija). Zagreb: Univerzitet u Zagrebu.
- Jurišin, S. M. (2018). Humanističko - ekološka dimenzija u teorijskim polazištima vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo. *Pedagoška stvarnost*. 64(1), 62-75.
- Kant, I. (1991). Spor fakulteta. U I. Kant, W. J. F. Schelling, F. Nietzsche (ured.). *Ideja univerziteta* (str. 19-123). Zagreb: Globus.
- Kantanen, H. (2005). Civic mission and social responsibility. *Higher Education Management and Policy*, 17(1), 107-122.
- Karlsson, J. (2007). Service as collaboration: an integrated process in teaching and research. A response to Greenbank. *Teaching in higher education*, 12(2), 281-287.
- Kaye, C. B. (2004). *The Complete Guide to Service Learning Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European journal of education*, 41(2), 203-223.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university*. Cambridge, US: Harvard University Press.

- Kezar, A. (2001). *Understanding and facilitating organizational change in the 21st century. Recent Research and Conceptualization*. San Francisco: ASHE-ERIC. Higher Education Report, 28,(4).
- Kezar, A., & Rhoads, R. A. (2001). The dynamic tensions of service learning in higher education: A philosophical perspective. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 148-171.
- Kickul, J., & Fayolle, A. (2007). Cornerstones of change: revisiting and challenging new perspectives on research in entrepreneurship education. In A. Fayolle (Ed.). *Handbook of research in entrepreneurship education* (pp. 1-17). Cheltham: Edward Elgar.
- Klajn, I., & Šipka, M. (2012). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej.
- Klapper, R., & Refai, D. (2015). A Gestalt model of entrepreneurial learning. In D. Rae, & C. Wang (Eds.). *Entrepreneurial Learning: New Perspectives in Research* (pp. 156–177). London: Education and Practice, Routledge.
- Knight, J., Wit, H. D., Jaramillo, I. C., & Gacel-Ávila, J. (2005). *Higher education in Latin America: the international dimension*. Washington, D.C: The World Bank.
- Kogan, M., & Hanney, S. (2000). *Reforming higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice - Hall.
- Kolb, D. A., & Kolb, A. Y. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1 2005 Technical Specifications*. Boston, MA: Hay Resource Direct.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 42-68.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On becoming an experiential educator: The educator role profile. *Simulation & gaming*, 45(2), 204-234.
- Kolenko, T. A., Porter, G., Wheatley, W., & Colby, M. (1996). A critique of service learning projects in management education: Pedagogical foundations, barriers, and guidelines. *Journal of Business Ethics*, 15(1), 133-142.
- Kokić, T. (2013). Industrijalizacija sveučilišta i dehumanizacija. *Filozofska istraživanja*, 33(3), 425-432.
- Kotosz, B. G., Lukovics, M., Molnár, G., & Zuti, B. (2015). How to Measure the Local Economic Impact of Universities? Methodological Overview. *Regional Statistics*, 5(2), 3-19.
- Kovačević, M. (2011). Nastavničke kompetencije. *Vaspitanje i obrazovanje*, 4, 143-155.
- Kovačević B. (2012). Mjesto i značaj iskustvenog učenja u univerzitetskoj nastavi. U M. Arnaut (ured.). *Edukacija nastavnika za budućnost* (str. 145-155). Zenica: Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici.

- Krejsler, J. (2006). Discursive battles about the meaning of university: The case of Danish university reform and its academics. *European Educational Research Journal*, 5(3–4), 210–220.
- Kukić, D. (2013). Sveučilište kao tvrđava. *Filozofska istraživanja*, 33(03/131), 433–440.
- Kyrö, P., & Mattila, J. (2012). *Towards Future University by Integrating Entrepreneurial and the 3rd Generation University Concepts*. Retrieved from <http://pyk2.aalto.fi/ncsb2012/Kyro.pdf>
- Kvalitetno obrazovanje za sve-put ka razvijenom društvu – obrazovna reforma u republici Srbiji: Strategija i akcioni plan* (2002). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kwiek, M. (2001). Globalization and higher education. *Higher education in Europe*, 26(1), 27–38.
- Kwiek, M. (2006). *The university and the state. A study into global transformations*. Frankfurt and New York: Peter Lang.
- Lackéus, M. (2015a). *Entrepreneurship in education What, why, when, how*. Trento: Italy Background paper for OECD.
- Lackéus, M. (2015b). *Two flavors of entrepreneurial education: Happiness empowerment versus meaningful creativity*. Pristupljeno 07.02.2018. Dostupno na: <http://vcplis.com/wp-content/uploads/2015/06/Two-flavors-of-entrepreneurial-education-150513.pdf>.
- Langa, P. V. (2010). *Disciplines and Engagement in African Universities: A study of Scientific Capital and Academic Networking in the social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher education policy*, 20(4), 441–456.
- Lauševć, S. (2010). Ekonomizacija znanja i obrazovanje: put u neobrazovanost. *Sociološka luča*, 4(1), 85–98.
- Lebeau, Y., & Cochrane, A. (2015). Rethinking the ‘third mission’: UK universities and regional engagement in challenging times. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 250–263.
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational technology research and development*, 41(3), 4–16.
- Ledić, J. (2012). Uvod: Odgovara li akademska profesija društvenim izazovima? U J. Ledić (ured.). *Promjene u akademskoj profesiji: Odgovor na izazove u društvu?* (str. 11–22). Filozofski fakultet u Rijeci. Rijeka.
- Le Gof, (1982). *Intelektualci u srednjem veku*. Zagreb: GZH.
- Liessmann K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Levy, D. (2002). Pseudo U" or" What's in a Name? *International higher education*, (26), 24–25.

- Lock, G., & Lorenz, C. (2007). Revisiting the university front. *Studies in Philosophy and Education*, 26(5), 405-418.
- Lolić, M. (2006). Univerzitet i nauka u Srbiji u kontekstu evropskih integracija. *Filozofija i društvo*, (3), 115-126.
- Lombardi, J. V., Craig, D. D., Capaldi, E. D., Gater, D. S., & Mendonça, S. L. (2001). *Quality engines: The strategic principles for competitive universities in the twenty-first century*. US: The Center for Measuring University Performance.
- Louis, K. S., Blumenthal, D., Gluck, M. E., & Stoto, M. A. (1989). Entrepreneurs in academe: An exploration of behaviors among life scientists. *Administrative Science Quarterly*, 110-131.
- Luketić, D. (2016). Education for Entrepreneurship at the Crossroads of Neoliberal and Emancipatory Pedagogy. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(2), 543-581.
- Lukovics, M., & Zuti, B. (2015). New functions of universities in century XXI towards "fourth generation" universities. *Journal Transition Studies Review*, 22(2), 33-48. doi:10.14665/1614-4007-22-2-003.
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta viskog obrazovanja*, (Nepublikovana doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu: Filozofski fakultet.
- Macfarlane, B. (2007). *The Academic Citizen: The virtue of service in university life*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Maculan, A. M., & de Mello, J. M. C. (2009). University start-ups for breaking lock-ins of the Brazilian economy. *Science and Public Policy*, 36(2), 109-114.
- Magna Charta Universitatum (1988). *Bologna*: Bononia University Press.
- Maksimović, M. (2011). Politika celoživotnog učenja u Evropi: EU, Škotska, Danska i Srbija. *Andragoške studije*, 1, 101-125.
- Manić, L.J., Aleksić, M. & Tankosić, M. (2011). Podsticanje volonterskog rada kao opšti društveni interes. *Megatrend revija*, 8(1), 21-36.
- Marković, M. (2005). Razvoj znanja u Srbiji posle prvog srpskog ustanka. U Z. Avramović (ured.). *Dva veka obrazovanja u Srbiji* (str. 11-33). Beograd; Institut za pedagoška istraživanja.
- Martin, B. R. (2012). Are universities and university research under threat? Towards an evolutionary model of university speciation. *Cambridge Journal of Economics*, 36(3), 543-565.
- Martin, B. R. & Etzkowitz, H. (2000). The origin and evolution of the university species. *VEST Journal for Science and Technology Studies*, 13, 9-34.
- McCowan, T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: An analytical framework. *Higher Education*, 72(4), 505-523.

- McLaren, P. (2013). *Če Gevara, Paulo Freire i pedagogija revolucije*. Beograd: Eduka.
- McIlrath, L. (2012). Community Perspective on University Partnership-Prodging the Sacred Cow. In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 139-154). New York: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9781137074829
- McIlrath, L., Aramburuzabela, P., Opazo, H., Hopia., A., & Gronlund, H. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the partner Universities*. Europe Engage: European Union.
- Milanović, B. (2012). *Bogataši i siromasi – kratka i neobična istorija globalne nejednakosti*. Beograd: Službeni glasnik.
- Milićević, N. M., Pejić, B. S. & Komlenić, M. B. (2016). Uloga kreativnosti i inovativnosti u savremenom obrazovanju. *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Prištini*. 46(2), 63-81.
- Milojevic, I. (1998). Women's higher education in the 21st century: From women friendly'towards women's universities. *Futures*, 30(7), 693-703.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. Veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja - put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2015). Kritički konstruktivizam - koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 437-451.
- Mikelić Preradović, N. (2009). *Učenjem do društva znanja*. Zagreb: Zavod za informacijske studije. Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel., Scott, A., & Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities*. Final report to the Russell Group of universities. SPRU: University of Sussex.
- Molnar, R., & Eremić, Z. (2011). Neformalni vidovi obrazovanja za preduzetništvo u Srbiji. U S. Mirkov (ured.). *Obrazovanje za preduzetništvo, inženjerstvo i menadžment* (str. 83-91). Zrenjanin: Visoka tehnička škola strukovnih studija u Zrenjaninu.
- Montesinos, P., Carot, J. M., Martinez, J. M., & Mora, F. (2008). Third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher Education in Europe*, 33(2/3), 259–271.
- Morphew, C. C., & Hartley, M. (2006). Mission statements: A thematic analysis of rhetoric across institutional type. *The Journal of Higher Education*, 77(3), 456-471.
- Morton, K. (1995). The irony of service: Charity, project and social change in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 19–32.
- Mugabi, H. (2014). *Institutionalisation of the 'third mission' of the university: The case of Makerere University*. (Unpublished dissertation). Tampere: Tampere University Press.

- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), 755–770.
- Munck R., McQuillan H., & Ozarowska, J. (2012). Civic Engagement in a Cold Climate: A Global Perspective. In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 15-29). Palgrave Macmillan: New York.
- Müller-Schöll, N. (2011). Budućnost Univerziteta. *Sociološki diskurs*, 1(1), 29-50.
- Myntti C., Mabsout M., & Zurayk R. (2012). Through Thick and Thin: The American University of Beirut Engages Its Communities. In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.). *Higher Education and Civic Engagement* (pp. 205-219). New York: Palgrave Macmillan.
- Nacionalna strategija održivog razvoja* (2008). Sl. glasnik RS, br 57/2008. Beograd, Republika Srbija.
- Nedeva, M., & Boden, R. (2006). Changing science: The advent of neo-liberalism. *Prometheus*, 24(3), 269-281.
- Nelles, J., & Vorley, T. (2010). From policy to practice: Engaging and embedding the third mission in contemporary universities. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(7/8), 341–353.
- Ninković, S., Knežević-Florić, O. (2016) Preduzetničke sklonosti studenata društveno-humanističkih nauka. U V. Katić (ured.). *XXII Skup Trendovi razvoja: Nove tehnologije u nastavi* (str. 168-172). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu: Fakultet tehničkih nauka.
- Obralić, H., Obralić, N. (2013). Vrednovanje obrazovnih efekata kao vanjskih ciljeva obrazovanja. U M. Arnaut (ured.). *Edukacija za budućnost* (str. 235-251). Zenica: Pedagoški fakultet.
- Öhrström, L., Weiderud, P., Youssef, M. A., & Yaghi, O. M. (2018). Global Engagement in Science: The University's Fourth Mission?, *Science & Diplomacy*, 7(2). Retrieved from https://www.sciencediplomacy.org/sites/default/files/global_engagement_in_science_ohrstrom_et_al_june2018_0.pdf
- Olić, S. (2016). *Motivacija i uvažavanje stilova učenja kao determinante učeničkog postignuća u hemiji*. (Nepublikovana doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno matematički fakultet.
- Ollila, S., & Williams - Middleton, K. (2011). The venture creation approach: integrating entrepreneurial education and incubation at the university. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 13(2), 161–178. DOI: 10.1504/IJEIM.2011.038857
- Olsen, J. P., & Maassen, P. A. (2007). European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level. In P. Maassen & J. P. Olsen

- (Eds.). *University Dynamics and European Integration* (pp. 3–22). Dordrecht: Springer.
- Olsen, J. P. (2007). The institutional dynamics of the European university. In P. Maassen, J. P. & Olsen (Eds.). *University dynamics and European integration* (pp. 25-54). Dordrecht: Springer.
- Ordorika, I. (2006). Commitment to Society: Contemporary Challenges for public Research universities. In GUNI. *Higher Education at a time of transformation-New Dynamics for Social Responsibility*. London and New York: Palgrave Macmillan
- O'Shea, K. (2005). *Pojmovnik za demokratiju i građansko društvo*. Beograd: Savet Evrope.
- Ostrander, S. (2004). Democracy, civic participation, and the university: A comparative study of civic engagement on five universities. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 33(1), 74–93.
- Ozdem, G. (2011). An analysis of the mission and vision statements on the strategic plans of higher education institutions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1887-1894.
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Pasque, P. A., Hendricks, L. A., & Bowman, N. A. (2006). Taking Responsibility: A Call for Higher Education's Engagement in a Society of Complex Global Challenges. *National Forum on Higher Education for the Public Good (NJI)*. National Forum on Higher Education for the Public Good.
- Pavlović, V. (2006). *Civilno društvo i demokratija*. Beograd. Službeni glasnik.
- Pavlović, V. (2011). Održivi razvoj i univerzitetsko obrazovanje. U V. Pavlović (ured.). *Univerzitet i održivi razvoj* (str. 13-30). Zrenjanin: TF Mihajlo Pupin.
- Pečujlić, M. (1980). *Univerzitet budućnosti*. Beograd: NIN.
- Pejanović, R. (2019). *Izazovi ekonomskog obrazovanja*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Penaluna, A., Penaluna K. (2015). *Entrapreneurial Education in Practice*. Part 2 - Building Motivations and Competences. Entrepreneurship 360 Thematic paper, OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/cfe/leed/Entrepreneurial-Education-Practice-pt2.pdf>.
- Penezić, N. D., Anđelić, G., Ješić, J., Andrejević - Panić, A. & Vukadinović, S. (2015). Macroeconomic environment for development of Quadruple Helix model regional competitiveness of Vojvodina. *Poslovna ekonomija*, 9(2), 45-62.
- Perkin, H. (1984). Defining the true function of the university: A question of freedom versus control. *Change*, 16, 20–29.

- Petkovska, S. S. (2017). *Uticaj globalizacije na naučnu politiku i naučnoistraživački rad u Srbiji-vrednosti, diskursi i institucije*. (Nepublikovana doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet u Beogradu-Fakultet političkih nauka.
- Pinheiro, R. (2012). *In the region, for the region? A comparative study of the institutionalisation of the regional mission of universities*. Oslo: University of Oslo.
- Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European journal of higher education*, 5(3), 233-249.
- Pološki Vokić, N., Marić, I. & Horvat, G. (2013). Motivacija za volontiranje-jesu li motivi za volontiranje povezani sa spolom, ličnosti i područjem studiranja? *Revija za socijalnu politiku*, 20(3), 225-252.
- Polšek, D. (2015). *Contra paedagogicos. Ideja o liberalnom obrazovanju*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Popović, K. (2019). Obrazovna politika - U makazama paradigmi. U D. Pavlović - Breneselović, V. Spasenović & Š. Alibabić (ured.). *Obrazovna politika: u raskoraku ili skladu* (str. 2-14). Beograd: Pedagoško Društvo Srbije; Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- President's Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education (1999). Retrieved from <https://kdp0143vw6z2dlw631if5c5-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2009/02/Presidents-Declaration.pdf> 30. 8. 2017.?
- Radojević D., Radović, N. & Džepina M. (2011). Nacionalna strategija održivog razvoja - obrazovanje za održivi razvoj. U Č. Čupić (ured.). *Univerzitet za održivi razvoj* (str. 99-111). Beograd: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu, Centar za ekološku politiku i održivi razvoj.
- Radosavljević, P. (1923). *Ogista Konta pozitivistička pedagogija*. Beograd: Rajković i Ćuković.
- Ratković, R. (1970). *Ideologija, nauka i politika*. Beograd: Centar za društveno-političko obrazovanje Radničkog univerziteta "Đuro Salaj".
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2003). *Trends 2003: progress towards the European higher education area*. Retrieved from http://rektorat.unizg.hr/unesco/texts/trends_2003_progress_towards_ehea.pdf 1.09.2018.
- Robertson, R. (2014). *European Globalization in Global Context*. London: Palgrave Macmillan.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.
- Rodrigues, C. (2011). Universities, the second academic revolution and regional development: a tale (solely) made of "techvalleys"? *European Planning Studies*, 19(2), 179-194.
- Rončević, N., Rafajac, B. (2010). *Promjene u akademskoj profesiji: komparativna analiza*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

- Roper, C. D., & Hirth, M. A. (2005). A history of change in the third mission of higher education: The evolution of one-way service to interactive engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 10(3), 3-21.
- Ruso, Ž. Ž. (1989). *Emil ili o vaspitanju*. Valjevo - Beograd: Estetika.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, A. & Verger (Eds.). *The handbook of global education policy* (pp. 128-144). Chichester: John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9781118468005.ch7
- Saltmarsh, J., Hartley, M., & Clayton, P. (2009). Democratic engagement white paper. *New England Resource Center for Higher Education*. Retrieved from <http://repository.upenn.edu/gse_pubs/274>
- Savić, S. (2010). Izgrađivanje akademske zajednice: 1960–2010. U V. Vasić (ured.). Zbornik u čast Svenki Savić: Diskurs i diskursi (str. 47–69). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Ženske studije i istraživanja.
- Savićević, D. M. (2002). *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Savićević, D. (2009). Bitne funkcije visokog obrazovanja, *Vaspitanje i obrazovanje*, (2), 13-35.
- Schoel, A. (Ed.). (2006). *Strategic Management of University Research Activities. Methodological Guide – PRIME project*. Observatory of the European University.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1–39.
- Shore, C. (2010). Beyond the multiversity: Neoliberalism and the rise of the schizophrenic university. *Social anthropology*, 18(1), 15-29.
- Schwartzman, S. (2002). Higher education and the demands of the new economy in Latin America. *Background paper for the LAC Flagship Report*. Washington, DC: The World Bank.
- Schuetze, H. G. (2012). Universities and Their Communities-Engagement and Service as Primary Mission In: L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 61-77). New York: Palgrave Macmillan.
- Secundo, G., Perez, S. E., Martinaitis, Ž., & Leitner, K. H. (2017). An Intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities. *Technological Forecasting and Social Change*, 123, 229-239.
- Sedlan-König, L. (2012). *Metodologija visokoškolskog obrazovanja u funkciji poticanja poduzetničkog ponašanja* (Nepublikovana doktorska disertacija). Osijek: Josip Juraj štrosmajer, Univerzitet u Osijeku.
- Semenčneko, D., Kutlača Đ., Štrbac D. & Živković L. (2013). Kako pratiti razvoj nacionalnog inovacionog sistema-indikatori uspostavljanja trostrukog heliksa. U V. Matejić (ured.).

- Tehnologija, kultura i razvoj* (str. 40-53). Beograd: Centar za istraživanje nauke i tehnologije.
- Skler, L. (2003). Rivalska shvatanja globalizacije. U *Globalizacija-mit ili stvarnost: sociološka hrestomatija* (str. 31-47). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Smernica za razvoj TTI dimenzije treće misije na univerzitetima (2017). Preuzeto 03.12.2019. sa http://www.if4tm.kg.ac.rs/pub/download/14587182565031_d1.3_izvestaj_o_postojecim_strategijama_i_zakonima_republike_srbije_v18.pdf
- Smernice za uspostavljanje integrativnog pristupa u kontinuiranom obrazovanju na nivou univerziteta (2018). Preuzeto 03.12.2019. sa: http://www.if4tm.kg.ac.rs/pub/download/15386481173829_d4.1.pdf
- Soeiro, A., Padfield, C., Garcia, A. C., Pausits, A., Murphy, M., & Hamalainen, K. (2012). *Green Paper. Fostering and Measuring Third Mission in Higher Education Institutions*.
- Sorboine Joint Declaration (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*. Paris.
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spasojević, D., Kleut, J., & Brankovic, J. (2012). Društvene promene, Bolonjski proces i treća misija Univerziteta u Srbiji. *TEME*, 36(3), 1157–1172.
- Stanton, T. K. (2012). New times demand new scholarship II: Research universities and civic engagement: Opportunities and challenges. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(4), 271–304.
- Stewart, B., Khare, A., & Schatz, R. (2016). Volatility, uncertainty, complexity and ambiguity in higher education. In *Managing in a VUCA world* (241-250). Cham: Springer.
- Stojanović Aleksić, V., & Bošković, A. (2018). Društvena odgovornost institucija visokog obrazovanja: Primer Ekonomskog fakulteta u Kragujevcu. U V. Babić, B. Paunović (ured.). *Korporativno upravljanje u Srbiji* (str. 57-69). Beograd: Ekonomski fakultet u Beogradu.
- Stojković, Z., & Stefanović, V. (2013). Znanje kao najvažniji resurs preduzeća. *Megatrend review*, 10(2), 229-248.
- Stojnov, D. (2001). Konstruktivistički pogled na svet: Predstavljanje jedne paradigme. *Psihologija*, 34(1-2), 9-48.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. Godine* (2012). Sl. glasnik RSr. Prosvetni glasnik, br. 107/2012.
- Stručni seminar i debata o politici razvoja i uspostavljanju treće misije na univerzitetima u Srbij (2016). Pristupljeno 20.07.2017 s <http://www.ctc.kg.ac.rs/aktuelnosti/strucni-seminar-i->

debata-o-politici-razvoja-i-uspostavljanja-trece-misije-na-univerzitetima-u-srbiji-odrzan-u-palati-srbije.html

- Suhodolski, B. (1974). *Tri pedagogije*. Beograd: Novinarsko izdavačko preduzeće „Duga“.
- Sullivan, W. M. (2004). Vocation: where liberal and professional educations meet. *Paper at The fourth annual conversation on the liberal arts*. Stanford, CA: the Carnegie Foundation for Advancement of Teaching.
- Suppes, P. (1995). The aims of Education. In A. Neiman (Ed.). *Philosophy of Education Society Yearbook 1995*. (pp.110-126). Urbana-Champaign: Philosophy of Education Society, University of Illinois.
- Šefer, J. (2015) Inovativni rad nastavnika u Srbiji: Podsticaji i perspektive na primeru pristupa „trollist“. U E. Lazarević, J. Stevanović & D. Stanković (ured.). *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisavanje obrazovne prakse* (str. 71-93). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šuvar, S. (1977). *Škola i tvornica*. Zagreb: Školska knjiga.
- Talloires Network (2005). *Talloires declaration on the civic roles and social responsibilities of higher education*. Retrieved from file:///C:/Users/H2E%20Jelaca/Downloads/TalloiresDeclaration2005.pdf
- Talloires Network (2011). *Building the engaged university, moving beyond the ivory tower*. Retrieved from <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/KtbxLwGkMCrszvktgqCIWrLSXfslQBdFIV?projector=1&messagePartId=0.3>
- Tansey, L. (2012). Volunteering within Higher Education-A Literature Exploration and Case Study. In L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 25-138). New York: Palgrave Macmillan.
- Tapia, M. N. (2012). Academic Excellence and Community Engagement: Reflections on the Latin American Experience. In L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 187-203). Palgrave Macmillan: New York.
- The Bologna Declaration. (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*.
- The Europe Engage – Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe (2014). Retrieved from <https://europeengage.org/description/> pristupljeno 03.06.2017.
- The European Parliament and the Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 49, 10-18.
- Thorn, K., & Soo, M. (2006). *Latin American universities and the third mission: trends, challenges, and policy options*. The World Bank Policy Research Working Paper.
- Tkalec, Z. (2012). Pedagogija poduzetništva i cjeloživotno učenje. *Učenje za poduzetništvo*, 2(2), 21-26.

- Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report* (2005). Paris: UNESCO.
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K. B., Doll, C. N., & Kraines, S. B. (2014). Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41(2), 151-179.
- Trifunović, V. (2015). Društvo i reforme: obrazovne politike i politike identiteta. U E. Lazarević, J. Stevanović & D. Stanković (ured.). *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisane obrazovne prakse* (str. 181-203). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Turajlić, S. (2005). Univerzitet kao hipermarket, *Univerzitet na tržištu*. Beograd: Clio.
- Turajlić, S. (2009). Kvalitetan univerzitet, ali koji?. U V. Katić (ured.). XV Skup Trendovi razvoja: " *Doktorske studije u Srbiji, regionu i EU* " (str. 1-4). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Turajlić, S. (2013). Tehnologija, kultura, razvoj U M. Vlastimir (ured.). Visoko obrazovanje u 21. veku - izazov za tradicionalne univerzitete. *Tehnologija, kultura razvoj* (str. 27-39). Subotica: Ekonomski fakultet Subotica Institut "Mihajlo Pupin", Centar za istraživanje razvoja nauke i tehnologije.
- Turk, M. (2016). (Nove) kompetencije akademske profesije u Europi. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 157(1-2), 145-164.
- UN (2015). *Agenda 2030*. Retrieved from <http://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- UNCED - United Nations Conference on Environment and Development (1992). Agenda 21*. United Nations Sustainable Development. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
- UNESCO (1998). *The World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century and Priority Action for Change and Development for Higher Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations Millennium Declaration*. (2000). United Nations General Assembly Resolution 55/2. New York. Retrieved from <https://undocs.org/A/RES/55/2>
- United Nations (2000). *United Nations Millennium Development Goals*. Retrieved from <https://www.un.org/millenniumgoals/>.
- Uzelac, M. (2009). *Priče iz Bolonjske šume*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher education*, 48(4), 483–510.
- Vallaey, F. (2014). University social responsibility: a rational and mature definition. *Higher Education in the World 2014*, 88-96.
- Vavakova, B. (1998). The new social contract between governments, universities and society: Has the old one failed? *Minerva*, 36(3), 209–228.

- Vidal, A., Nye, N., Walker, C., Manjarrez, C., Romanik, C., Corvington, P., & Kim, D. (2002). *Lessons from the community outreach partnership center program*. Washington: The Urban Institute.
- Vincent-Lancrin, S. (2007). Building future scenarios for universities and higher education: an international approach. *Prospects of Higher Education*, 2(2), 245–263.
- Vorley, T., & Nelles, J. (2008). (Re)conceptualising the academy: Institutional development of and beyond the third mission. *Higher Education Management and Policy*, 20(3), 1–17.
- Vuković, D. (2007). *Kvaliteta i konkurentnost*. Velika Gorica: Inkus d.o.o.
- Vuksanović, D. (2013). Prilog kritici koncepta »kreativnog univerziteta«. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 20(1), 45-60.
- Wade, A., & Demb, A. (2009). A conceptual model to explore faculty community engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(2), 5-16.
- Ward, K. (2003). *Faculty Service Roles and the Scholarship of Engagement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weerts, D. J., & Sandmann, L. R. (2008). Building a two-way street: Challenges and opportunities for community engagement at research universities, *The Review of Higher Education*, 32(1), 73-106.
- White paper on Education and Training. Teaching and Learning-Towards the Learning Society* (1995). Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities
- Wilson, J., & Musick, M. (1997). Who cares? Toward an integrated theory of volunteer work. *American Sociological Review*, 62(5), 694-713. doi: 10.2307/2657355.
- Williams, J. J. (2005). History as a Challenge to the Idea of the University. *Jac*, 55-74.
- Wissema, J. G. (2009). *Towards the Third Generation University. Managing the University in Transition*. UK: Edward Elgar.
- Wright, M. I. (2003). *Student perspectives of service-learning at a private liberal arts college*. (Unpublished dissertation). Ames: Iowa State University.
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.
- Zagorac, I. (2017). Ideja sveučilišta i uloga filozofije. *Diacovensia: teološki prilozi*, 25(4), 531-547.
- Zakon o volontiranju* (2010). Sl. glasnik RS, Br. 36/ 2010. Beograd: Republika Srbija.
- Zakon o visokom obrazovanju* (2019). Sl. glasnik RS, Br. 67/2019. Beograd: Republika Srbija.
- Zheng, P. (2010). The " Second Academic Revolution": Interpretations of Academic Entrepreneurship. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(2), 35-50.
- Zlatović, S. (2013). Čemu suradnja između visokog obrazovanja i gospodarstva? *Polytechnic and design*, 1(1), 70-74.

- Zorić, V. (2010). Pragmatistička koncepcija vaspitanja Džona Džuija. *Pedagogija*, 65(3), 396-405.
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Žiru, A. (2013). O kritičkoj pedagogiji. *Beograd: Eduka*.
- Živadinović (2013). Univerzitet i treća misija u regionu i šire: Društveni angažman akademskog osoblja u Srbiji . Preuzeto 07.07.2017. godine sa <http://www.finhed.org/media/files/Dru%C5%A1tveni%20anga%C5%BEman%20akademskog%20osoblja%20u%20Srbiji%20-%20Ivana%20Zivadinovic.pdf>

11. PRILOZI

Prilog A UPITNIK O CIVILNOJ MISIJI UNIVERZITETA

Poštovani studenti i studentkinje Univerziteta u Novom Sadu,

Pred Vama se nalazi *upitnik* koji je kreiran u cilju istraživanja percepcija studenata o društvenoj ulozi univerziteta, implementaciji civilne misije univerziteta u osnovne akademske delatnosti, kao i uloge koju smatrate da univerzitetski nastavnici imaju u tom procesu. Pored nastave i istraživanja, kao osnovnih akademskih delatnosti, sve više se zagovara i treća misija univerziteta, odnosno učešće univerziteta u ekonomskom razvoju i izgradnji civilnog društva.

U kontekstu ovog istraživanja, **civilno zalaganje i aktivno građanstvo kao aspekti civilne misije univerziteta podrazumevaju aktivno učestvovanje građana u javnom životu zajednice u kojoj žive i deluju s ciljem opšteg poboljšanja uslova života.**

Molimo Vas da pročitate svako pitanje i da svojim iskrenim odgovorima doprinesete dobijanju što objektivnijih podataka koji će biti upotrebljeni u svrhu izrade doktorske disertacije.

Upitnik je potpuno **anoniman** i rezultati će se koristiti isključivo u istraživačke svrhe.

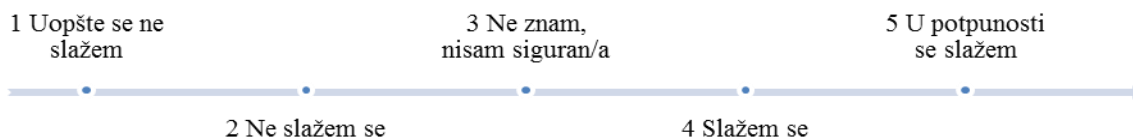
Molimo Vas da pre nego što krenete da popunjavate upitnike date par osnovnih podataka o sebi:

1. Fakultet: _____ 2. Studijska grupa (odsek): _____
2. Uspeh tokom studija (prosečna ocena): _____ Pol: Ženski Muški
3. Nivo studija: a.) Osnovne studije b.) Master studije
4. 4. Koliko godina imate:

Molimo Vas da sada krenete sa odgovaranjem na upitnike!

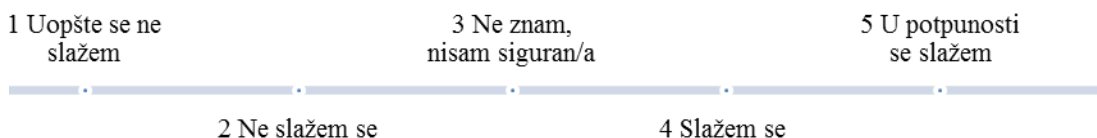
Hvala Vam na saradnji!

Molimo Vas da na skali od 1-5 odredite stepen Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama koje se odnose na **shvatanje misije univerziteta u društvu**. Pred Vama je skala za odgovore:



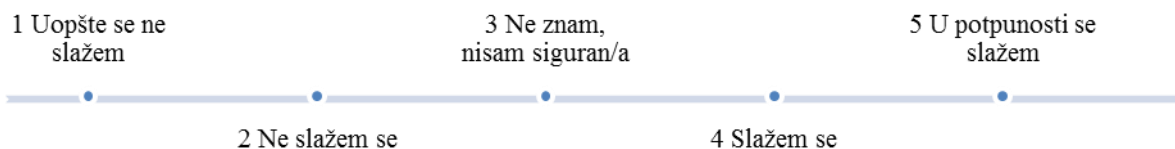
		1	2	3	4	5
1.	Osnovna misija univerziteta je izvrsnost u produkciji naučnih saznanja.					
2.	Osnovna misija univerziteta je da doprinosi ekonomskom rastu i razvoju društva.					
3.	Osnovna misija univerziteta je da obrazuje studente za odabranu profesiju.					
4.	Osnovna misija univerziteta je da obrazuje društveno odgovorne i aktivne građane koji će delovati u cilju javnog dobra.					

Molimo Vas da na skali od 1-5 odredite stepen Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama koje se odnose na **saradnju univerziteta sa okruženjem**. Pred Vama je skala za odgovore:



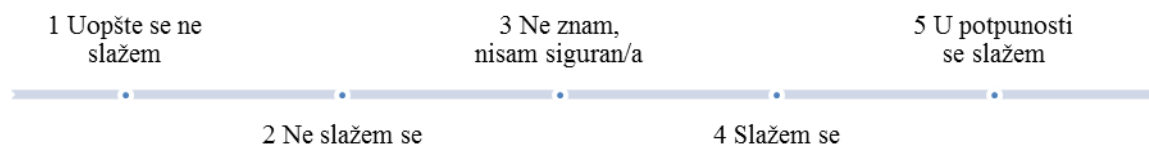
		1	2	3	4	5
1.	Potencijale univerziteta treba usmeriti ka rešavanju problema koje definišu tela lokalne regionalne samouprave (grad, opština).					
2.	Univerzitet treba brzo da odgovara na potrebe ekonomije u lokalnoj zajednici.					
3.	Univerzitet treba intenzivno da saraduje s udruženjima u osmišljavanju i sprovođenju programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici.					

Molimo Vas da na skali od 1-5 odredite stepen Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama koje se tiču **civilnog zalaganja u zajednici i delovanja za opštedobro**. Pred Vama je skala za odgovore **opštedobro**. Pred Vama je skala za odgovore:



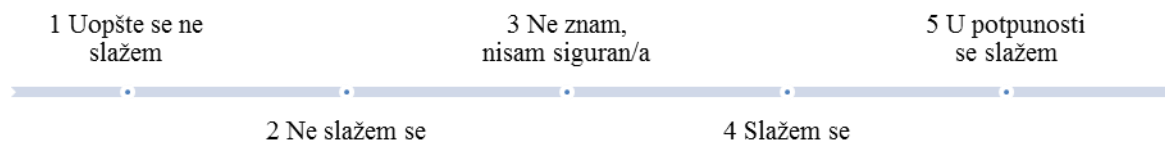
		1	2	3	4	5
1.	Problemi u društvu mogu da se smanje aktivnim učestvovanjem građana u javnom životu.					
2.	Zalaganje za opšte dobro zajednice treba da bude osnovna lična i dominantna vrednost u društvu.					
3.	Od građana ne treba očekivati dodatno zalaganje oko rešavanja problema u zajednici.					
4.	Volonterske i filantropske aktivnosti građana ne mogu značajno da doprinesu rešavanju potreba i problema u zajednici.					

Molimo Vas da na skali od 1-5 odredite stepen Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama koje se tiču **uloge različitih društvenih faktora u podsticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo**. Pred Vama je skala za odgovore:



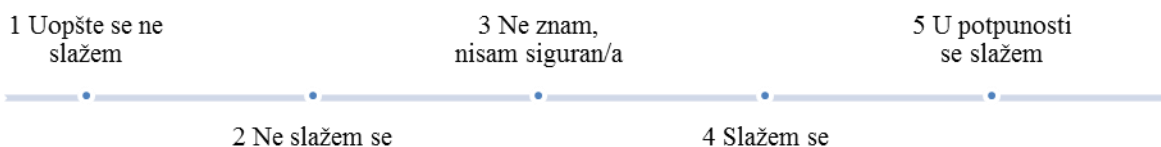
	1	2	3	4	5
1. Civilno zalaganje je isključivo pitanje porodičnog vaspitanja.	1	2	3	4	5
2. Obrazovanje za aktivno građanstvo se treba u potpunosti realizovati na nižim nivoima obrazovanja jer je na fakultetu za to već prekasno.	1	2	3	4	5
3. Univerzitet ima važnu ulogu u podsticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno delovanje u zajednici.	1	2	3	4	5
4. Mediji imaju važnu ulogu u podsticanju civilnog zalaganja građana i njihovog zauzimanja za pitanja opšta dobra.	1	2	3	4	5
5. Nije potrebno podsticati civilno zalaganje niti obrazovanje za aktivno građanstvo.	1	2	3	4	5

Molimo Vas da na skali od 1-5 odredite stepen Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama koje se tiču **uloge univerzitetskih nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici**. Pred Vama je skala za odgovore:



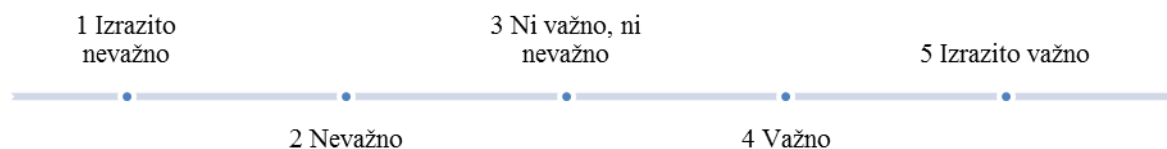
	1	2	3	4	5
1. Univerzitetski nastavnici treba da se uključuju u javne rasprave jedino kada se od njih traži stručno mišljenje.	1	2	3	4	5
2. Civilno zalaganje univerzitetskih nastavnika njihova je privatna stvar i ne treba posebno da se podstiče na univerzitetu.	1	2	3	4	5
3. Pored nastave i istraživanja, u kriterijum za izbor u zvanje nastavnika i zasnivanje radnog odnosa treba više vrednovati civilno zalaganje i dodatno angažovanje u zajednici.	1	2	3	4	5
4. Univerzitetski nastavnici su građani kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici.	1	2	3	4	5
5. Univerzitetski nastavnici treba da budu model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.	1	2	3	4	5
6. Civilno zalaganje studenata je isključivo njihova privatna stvar na koju univerzitetski nastavnici ne bi trebalo da utiču.	1	2	3	4	5
7. Univerzitetski nastavnici treba da deluju isključivo u domenu svoje struke i ne treba da opterećuju studente drugim sadržajima i vrednostima.	1	2	3	4	5

Molimo Vas da na skali od 1-5 odredite stepen Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama koje se odnose na **mogućnost promocije civilnog zalaganja kroz akademske aktivnosti**. Pred Vama je skala za odgovore:



	1	2	3	4	5
1. Jednako je važno obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, kao i poučavati ih osnovama naučne discipline.					
2. Vrednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva trebaju se isključivo promovisati kroz projekte i aktivnosti u studentskim organizacijama.					
3. Nastavu ne treba opterećivati podsticanjem (civilnog) zalaganja studenata u zajednici jer se takvim pristupom ozbiljno ugrožava razvoj stručnjaka.					
4. Civilno zalaganje studenata treba da se promoviše kroz redovne obrazovne programe i istraživačke projekte.					
5. Civilno zalaganje studenata može da bude sadržaj izbornog, ali nikako obaveznog predmeta.					

Molimo Vas da na skali od 1-5 odredite **stepen važnosti** koji za Vas imaju **navedeni ciljevi**. Pred Vama je skala za odgovore



	1	2	3	4	5
1. Osigurati znanja i veštine relevantne za tržište rada.					
2. Razviti sposobnosti učenja i (samo)kritičkog mišljenja.					
3. Podsticanje na analizu aktuelnih društvenih problema.					
4. Razvijanje motivacije za usvajanje znanja i veština za rešavanje problema lokalne zajednice.					
5. Razvijanje motivacije i sposobnosti potrebnih za delovanje za opšte dobro.					
6. Omogućiti usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.					
7. Razvijanje sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge.					
8. Osposobljavanje za neposredan efikasan rad u odabranoj profesiji.					
9. Osposobljavanje za naučno-istraživački pristup radnim zadacima (kreiranje novih ideja i rešenja).					
10. Osposobljavanje za efikasan rad u timu.					

Ovde možete da komentarišete sadržaj ankete ili dodatno da objasnite svoje odgovore

Hvala Vam na saradnji!

Prilog B UPITNIK O CIVILNOJ MISIJI UNIVERZITETA

Poštovani-e nastavnici-e, saradnici-e Univerziteta u Novom Sadu,

Pred Vama se nalazi *upitnik* koji je kreiran u cilju istraživanja percepcija nastavnika i saradnika o društvenoj ulozi univerziteta, implementaciji civilne misije univerziteta u osnovne akademske delatnosti univerziteta, kao i uloge koju smatrate da imate u tom procesu. Pored nastave i istraživanja, kao osnovnih akademskih delatnosti, sve više se zagovara i treća misija univerziteta, odnosno učešće univerziteta u ekonomskom razvoju i izgradnji civilnog društva.

U kontekstu ovog istraživanja, **civilno zalaganje i aktivno građanstvo, kao aspekti civilne misije univerziteta podrazumevaju aktivno učestvovanje građana u javnom životu zajednice u kojoj žive i deluju s ciljem opšteg poboljšanja uslova života.**

Molimo Vas da pročitate svako pitanje i da svojim iskrenim odgovorima doprinesete dobijanju što objektivnijih podataka koji će biti upotrebljeni u svrhu izrade doktorske disertacije.

Upitnik je u potpunosti **anoniman** i rezultati će se koristiti isključivo u istraživačke svrhe.

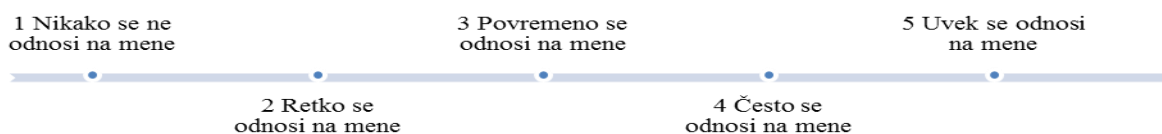
Molimo Vas da pre nego što krenete da popunjavate upitnike date par osnovnih podataka o sebi:

1. Fakultet: _____ 2. Studijska grupa: _____
2. Godine radnog staža na fakultetu: 0-5; 5-10; 10-15; 15-20; 20-25; 25-30; 30-35; preko 35 godina
3. Akademsko zvanje: _____ 5. Pol: Ženski Muški 6. Koliko godina imate

Molimo Vas da sada krenete sa odgovaranjem na upitnike!

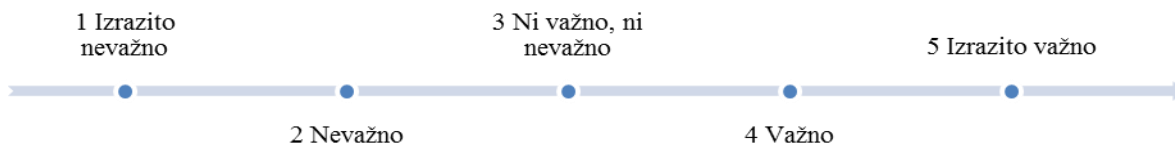
Hvala Vam na saradnji!

Pred Vama se nalazi niz tvrdnji koje se odnose na **Vaš svakodnevni rad u nastavi i istraživanjima**. Molimo Vas da na skali od 1-5 odredite u kojoj se meri navedne tvrdnje odnose na Vas. Pred Vama je skala za odgovore:



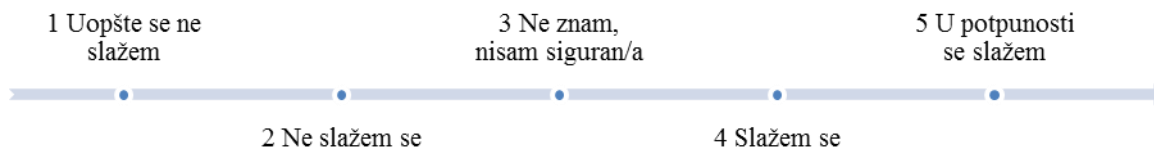
1.	Kontinuirano pratim i često primenjujem inovacije u području nastave.	1	2	3	4	5
2.	Ideje i nove predloge za rad isključivo pronalazim u iskustvima kolega iz inostranstva.	1	2	3	4	5
3.	Komuniciram i saradujem s vrlo uskim krugom kolega/koleginica u svom radnom okruženju.	1	2	3	4	5
4.	Ne iniciram promene, ali ću se rado priključiti uspešnoj inicijativi.	1	2	3	4	5
5.	Voljan/a sam da tražim pomoć i savete od svojih kolega.	1	2	3	4	5
6.	Kolege me uvažavaju i cene moje mišljenje.	1	2	3	4	5
7.	Najbolje rezultate postizem u timskom radu.	1	2	3	4	5
8.	Voljan/a sam da pružim pomoć svojim kolegama/koleginicama.	1	2	3	4	5
9.	Promene u radu uvodim tek kada uprava fakulteta to zahteva od mene.	1	2	3	4	5
10.	Rado eksperimentišem sa novim priznatim pristupima u radu.	1	2	3	4	5
11.	Promene u radu uvodim samo ako imam finansijske koristi od njih.	1	2	3	4	5
12.	Nove ideje i pristupe uvodim pre ostalih kolega.	1	2	3	4	5
13.	Uvodim promene u rad čak i kada postoji mala šansa za uspeh.	1	2	3	4	5
14.	Voljan/na sam da uvodim promene u nastavu.	1	2	3	4	5
15.	Kontinuirano pratim i redovno primenjujem nove istraživačke trendove svoje akademske discipline.	1	2	3	4	5
16.	Jedino me pozitivni rezultati prakse mojih kolega podstiču na uvođenje promena.	1	2	3	4	5
17.	Visoko sam motivisan/a za angažovanje u raznovrsnim aktivnostima na univerzitetu.	1	2	3	4	5
18.	Smatram da treba biti jako oprezan prilikom uvođenja promena u svakodnevnom radu.	1	2	3	4	5
19.	Nove ideje u radu prihvatam samo ako su neophodne.	1	2	3	4	5
20.	Preferiram samostalan rad u izolovanim uslovima.	1	2	3	4	5
21.	Osoba sam koja voli da ima svoju rutinu i teško se menja.	1	2	3	4	5

Molimo Vas da na skali od 1-5 odredite **stepen važnosti** koji za Vas imaju **navedeni ciljevi**. Pred Vama je skala za odgovore:



1.	Osigurati studentima znanja i veštine relevantne za tržište rada.	1	2	3	4	5
2.	Razviti kod studenata sposobnosti učenja i (samo)kritičkog mišljenja.	1	2	3	4	5
3.	Podsticati studente na analizu aktuelnih društvenih problema.	1	2	3	4	5
4.	Razviti kod studenata motivaciju za uključivanje, kao i usvajanje znanja i veština za rešavanje problema lokalne zajednice.	1	2	3	4	5
5.	Razviti kod studenata motivaciju i sposobnosti potrebne za delovanje za opšte dobro.	1	2	3	4	5
6.	Omogućiti studentima usvajanje osnovnih opštih znanja naučne discipline.	1	2	3	4	5
7.	Razviti kod studenata sposobnosti samostalnog učenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	1	2	3	4	5
8.	Osposobiti studente za neposredan efikasan rad u odabranoj profesiji.	1	2	3	4	5
9.	Osposobiti studente za naučno-istraživački pristup radnim zadacima (kreiranje novih ideja i rešenja).	1	2	3	4	5
10.	Osposobiti studente za efikasan rad u timu.	1	2	3	4	5

Molimo Vas da na skali od 1-5 odredite stepen Vašeg slaganja s navedenim tvrdnjama, koje se tiču **uloge različitih društvenih faktora u podsticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo**. Pred Vama je skala za odgovore:



1.	Civilno zalaganje je isključivo pitanje porodičnog vaspitanja.	1	2	3	4	5
2.	Obrazovanje za aktivno građanstvo se treba u potpunosti realizovati na nižim nivoima obrazovanja jer je na fakultetu za to već prekasno.	1	2	3	4	5
3.	Univerzitet ima važnu ulogu u podsticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno delovanje u zajednici.	1	2	3	4	5
4.	Mediji imaju važnu ulogu u podsticanju civilnog zalaganja građana i njihovog zauzimanja za pitanja opšta dobra.	1	2	3	4	5
5.	Nije potrebno podsticati civilno zalaganje niti obrazovanje za aktivno građanstvo.	1	2	3	4	5

