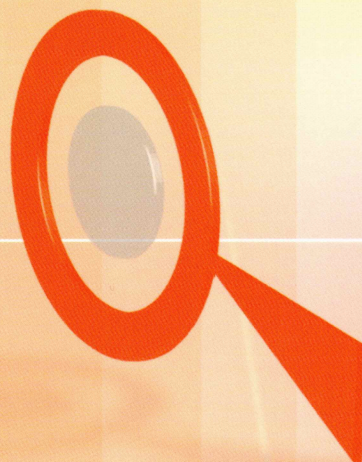


УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Емилија ЛАЗАРЕВИЋ
Николета ГУТВАЈН
Душица МАЛИНИЋ
Нада ШЕВА

Уреднице



Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

47



УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-142-5

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

БЕОГРАД
2018.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Снежана Стојиљковић

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић

Проф. др Сања Ђоковић

Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

159.947.5-057.874(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

УНАПРЕЂИВАЊЕ квалитета и доступности образовања у Србији : уреднице Емилија Лазаревић ... [i dr.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 336 стр. : граф. прикази ; 24 cm. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 47)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"...--> прелим. стр. - Тираж 300. - Стр. 7-14: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-142-5

1. Лазаревић, Емилија [уредник] [аутор додатног текста]

а) Ученици - Мотивација - Зборници б) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници с) Учење учења - Зборници д) Србија - Образовна политика - Зборници

COBISS.SR-ID 272243468

КЉУЧНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА РАД У ДРУШТВУ ЗАСНОВАНОМ НА ЗНАЊУ: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПОЛИТИКУ И ПРАКСУ

Миросава Ђуришић-Бојановић¹

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Савремено, постиндустријско друштво редефинише кључне теорије и концепте друштвеноекономског, политичког, културног, демографског, организационог развоја који имју директне импликације на друштвену праксу. Реч је о интензивним, нелинеарним процесима промена и стварања „савременог контекста” у које су укључене и друштвене заједнице и појединци. Истовремено, трага се за новим идејама и приступима у решавању комплексних проблема у условима високе нестабилности и неизвесности. Организације у све мање предвидљивом окружењу покушавају да се одрже, а неизвесна перспектива значајно мења психолошко значење радног контекста и радних компетенција. У последњих двадесет година битно су се измениле потребе на светском тржишту рада, почевши од врсте и нивоа квалификација, начина и облика организовања одређених делатности до стандарда које треба достићи. У наредној декади очекују се радикалне промене у свету рада пре свега имајући у виду развој информационаих технологија и роботике. „Криза планирања” која је видљива у сфери рада преноси се и на образовни систем. Управљање променама и решавање проблема у комплексним друштвеним системима, какав је образовни систем и сфера рада, препознати су као најзначајнији изазови савременог постмодерног друштва и тзв. „учећих економија” (OECD, 2000).

Предмет овог рада односи се на питања ефикасне и ефективне припреме младих за професионални рад у условима сталних промена и високе неизвесности. Конкретно, на питање идентификовања кључних професионалних компетенција за рад у савременим организацијама (Војановић

¹ E-mail: mirosava.djurisic@f.bg.ac.rs

i Đurišić-Bojanović, 2016; Đurišić-Bojanović, 2011, 2013a, 2015, 2016a, 2016b; Đurišić-Bojanović, 2016; Đurišić-Bojanović, Milojković & Radulović, 2016).

Предложени модел анализе полази од доминантних вредносно-теоријских претпоставки постиндустријског друштва као референтног оквира који утиче на обликовање, стандардизацију и регулацију локалних и глобалних друштвених пракси, као и на дефинисање кључних компетенција за рад у савременим организацијама. У раду ће се теоријски и емпиријски аргументовати одрживост плуралистичког образовног концепта као образовног модела који у највећој мери има капацитет да одговори на потребе савременог света рада. Одрживост предложеног модела додатно је разматрана из две теоријске перспективе: теорије комплексних система и теорија управљања променама.

■ Професионалне компетенције у постиндустријској организацији: друштвенотеоријски контекст

Питање ефикасне и ефективне припреме младих за рад јесте питање идентификовања професионалних компетенција, као скупа пожељних знања, вештина, способности и особина за обављање одређеног посла. Међутим, том процесу претходи подробнија анализа којом се долази до кључних појмова друштва знања: продуктивност знања и управљање знањем (Drucker, 1994, 1995a, 1995b).

Редефинисање значења темељних појмова постиндустријског друштва пре свега појма рад и образована особа засновано је на новом виђењу функција и појма практичног, инструменталног знања. Знање се вреднује према томе колико је употребљиво и применљиво. Продуктивност знања дефинише два сржна критеријума: степен новине и применљивост знања. Приоритет је да се утврди какво ће ново знање бити потребно и шта је потребно да се учини да постане применљиво и продуктивно.

Централна идеја концепта друштва знања, о знању управљања знањем, преведена је у конкретне програме европских стратегија образовања. Као приоритетни образовни циљеви и стратегије наводе се: отварање европског система образовања према другим светским регионима у циљу подстицања релевантности образовања за рад и друштвени живот; побољшање квалитета и ефикасности образовних система у контексту нових захтева друштва које учи; доступност система образовања свима у оквиру водећег принципа доживотног учења; подстицање могућности запошљавања, професионалног

развоја и активног друштвеног живота (Evropska komisija, 2005). На тај начин се један теоријски концепт, концепт друштва знања, валидира у пракси европских образовних система.

Процес постиндустријске трансформације у сфери рада карактеришу две врсте организационих промена: (а) промене на нивоу структуре и (б) промене на нивоу процеса. На нивоу структуре, хијерархијске, пирамидалне организације „сравњују” се, смањивањем хијерархијских нивоа и трансформишу се у тимске. Ова структурна трансформација мења организационе процесе. Рад на тимским пројектима радикално мења обрасце управљања, од директивног, инструктивног ка кооперативном, партиципативном, али захтева и нове професионалне компетенције запослених (Allinson, Armstrong & Hayes, 2001; Đurišić-Bojanović, 2013b; Đurišić-Bojanović, 2016; Lawler, 1994; Millward, 2005; Petković, Aleksić, Mirić & Vožinović, 2010; Robbins, 1997; West & Markiewicz, 2004).

Када су у питању пословни процеси, радикална трансформација дешава се у концептуализацији стратешког планирања: конвенционалну пословну стратегију замењује иновациона. Конвенционални стратешки циљ модерне организације био је достизање квалитета конкуренције у области, овладавање рутином и висока продукција производа, док је запослени релативно пасиван извршилац. Обезбеђивање одличних *извршилаца* постављених радних задатака био је кључни критеријум професионалних компетенција, као скупа пожељних знања, вештина, способности и особина за обављање одређеног посла. Професионалне компетенције дефинисане су карактеристикама посла односно профил пожељних компетенција конструисан је на основу анализе посла.

Радикалне промене везане за трансформацију модерног у постмодерно постиндустријско друштво мењају критеријуме тржишне конкурентности: новина, креативни производ и/или услуга, постају ресурс конкурентске предности и на нови начин дефинишу пожељне професионалне компетенције (Baron, 2006; Barr, Stimpert & Huff, 1992; Beer & Nohria, 2000; Drucker, 1995b; Đurišić-Bojanović, 2007, 2009).

Професионално компетентна особа креативно се односи према обављању професионалних задатака. Њен циљ није овладавање рутином. Она мора бити способна да анализира више комплексних варијабли да предвиђа, иновира (Barbosa, Gerhardt & Kickul, 2007; Rickards, 1992). Ефективност професионалних решења зависи од степена њихове оригиналности у односу на постојећа решења.

Професионално компетентна особа треба да буде способна да мења радно окружење, да се укључи у тимски рад, буде кооперативна, спремна да дели знање, размењује и разматра различите идеје. Професионално компетентна особа успева да знање учини продуктивним да га флексибилно и креативно примењује, познаје методологију дефинисања, анализе и решавања проблема, разликује и повезује дугорочне и краткорочне циљеве, спремна је за промене (Dracker, 1995a, 1995b).

Питање, које се у једнакој мери односи на образовни систем као и на савремене организације јесте, како да образовни систем олакша „психолошку транзицију”, односно прелаз са претежно *централизованих* модела управљања и доминантне улоге запослених као пасивних извршилаца, ка *партиципативним* моделима управљања запослених. Ако савремене организације очекују да запослени буду флексибилни и нуде креативна решења комплексних проблема, очекује се да образовање у великој мери допринесе стварању тих компетенција (Ђуришић-Војановић, 2009, 2011, 2013b, 2015).

Висока нестабилност и неизвесност у пословном окружењу доприносе увећању ризика у домену стратешког планирања и одлучивања и истовремено захтевају стратешку, организациону и индивидуалну флексибилност (Armstrong, Colls & Sadler-Smith, 2011; Calori, Johnson & Sarnin, 1994; Canas, Quesada, Antoli & Fahardo, 2003). Спремност за учење и промене, креативно решавање проблема, подстицај стварања иновација требало би да обезбеде прилагођавање, опстанак и развој организације. Трансфер технологија и организационо подржавање *иновација*, корпоративна одрживост и *иновативност*, процес производње и дифузије *иновација*, *кроскултурни менаџмент* и *иновативност*, *управљање креативношћу* и *креативним тимовима* јесу типичне теме престижних публикација у области менаџмента и организационих наука, а кључне речи директно упућују на организационе компетенције од стратешког значаја. Методологија идентификације пожељних професионалних компетенција која се ослањала на анализу посла сада укључује анализу стратешких развојних циљева организације, односно стратешку анализу посла, укључујући чињеницу да сталне промене и неизвесност у пословном окружењу повећавају ризике у стратешком планирању. Стратешка анализа посла односи се на пројекцију оних професионалних компетенција које ће бити од стратешког значаја за пројектоване тј. за будуће послове. За праксу, али и теорију, то значи

повезивање система људских ресурса са организационим стратегијама (Houchin & MacLean, 2005; Lawler, 1994).

■ Концепт фирми као комплексних система који стварају знање

Концепт фирми које стварају знање, артикулисан је унутар нове постмодерне социоконструктивистичке и социоконструкционистичке парадигме (Millward, 2005; Nonaka & Toyama, 2005; Teece, Pisano & Shuen, 1997). За разлику од претходног модела продуктивног знања, концепт *стварања знања* фокусира се на субјективност и размене „личних виђења” као извор конверзије различитих видова знања и генерисања новине. Знање је социјални процес, а разменом и конверзијом (*екстернализација, интернализација, социјализација, комбинација*) знање се социјално вреднује, оправдава, синтетизује, дели са другима и тежи да се одржава и шири. Креирање знања као новине, иновације одвија се синтезом контрадикција. Будући да нашу реалност чине дуалности и контрадикције, појединац треба да превазиђе једноставност дихотомије или-или и *креира ново знање* да би решио контрадикцију (Nonaka & Toyama, 2002, 2005).

Упркос критичким освртима на неке аспекте интерпретације и употребе појма тацитног и имплицитног знања, нови поглед на важност субјективности/аутентичности у процесу организационих интеракција допринео је дубљим увидима у процес управљања знањем, као социјалног процеса. Интеракција као пренос информација и инструкција у традиционалној парадигми редефинише се и позиционира у далеко потентније подручје генерисања идеја, комуницирањем, комбинацијом и рекомбинацијом субјективних виђења.

Наша даља анализа биће усмерена на психолошке механизме који су важни у процесу управљања знањем као развојним ресурсом (Nielsen, 2006). Анализом пословних политика фирми издвојени су критични фактори одрживости.

Организациона флексибилност односи се на способност организације да брзим структурним, процесним и процедуралним променама подржи стратешку промену. Услов за то је когнитивна флексибилност запослених, пре свега извршног менаџмента (Shimizu & Hitt, 2004).

Стратешка флексибилност односи се на способност компаније да неадекватну одлуку редефинише и у кратком времену промени правац стратешких активности (ибид.).

Когнитивна флексибилност огледа се у способности да се перципирају „слаби” релевантни сигнали, да се редефинишу и промене утврђени обрасци у раду, учењу и пословању. Тиме се увећава потенцијал за давање адаптивних одговора и у ситуацијама неизвесности и промењеним условима и захтевима окружења (Spiro, Collins & Ramchandran, 1988).

Спремност за промене представља алтерацију индивидуалних менталних склопова, као и колективне когниције између запослених (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993; Đurišić-Bojanović, 2016a; Nielsen, 2006; Shimitzu & Hitt, 2004).

Будући да се когнитивна флексибилност испољава у свим сегментима организационог понашања: лидерству, међуљудским односима, одлучивању, сарадњи, тимском раду, учењу, размени знања, *когнитивни стилови* постају кључни за разумевање организационог понашања и стратешки важних професионалних и организационих компетенција: флексибилности и спремности за промене (Armstrong *et al.*, 2011; Cools, Van den Broeck & Bouckenhooghe, 2009; Kozhevnikov, Evans & Cosslyn, 2014; Nadkarni & Bar, 2008; Santos-Álvarez, Garcia-Merino, Valledado-Gonzalez, 2012). Главни разлог за то лежи у „дубоким” и мање видљивим структурама комплексног система, који чине људи и њихови односи (Gersick, 1991).

Когнитивна флексибилност идентификована је као психолошки корелат групе кључних компетенција: спремност за промене, кооперативност, решавање сложених и контроверзних проблема, толерисање неизвесности, креативно решавање комплексних проблема, спремност за рад у тиму и мултикултуралној средини (Cools *et al.*, 2009; Đurišić-Bojanović, 2013a, 2013b, 2016a; Kozhevnikov *et al.*, 2014; Nadkarni & Bar, 2008; Nonaka & Toyama, 2002, 2005; Santos-Álvarez *et al.*, 2012; Shimitzu & Hitt, 2004).

■ Образовање и рад: кратка емпиријска евиденција проблема

Проблеми великог раскорака између потреба развијених економија и онога што пружа образовање повезују се пре свега за недостатак стратегија за довољно брз одговор на изазове које промене у свету рада захтевају (Dryden & Vos, 1999). Истраживања изведена код нас указују на присуство многих проблема образовног система на свим нивоима: (а) недостатак интеграције стратегија које се тичу друштвено-економског развоја и образовања; (б) проблеми ефективности и ефикасности формалног образовања; (в) специфични проблеми у вези са развијањем све три групе компетенција:

интелектуалних, емоционалних, социјалних (Ђуришић-Војановић, 2009; Spasenović i Milanović-Nahod, 2001). Неки теоретичари упозоравају да је потребно бити опрезан у вези са инструменталним приступом образовању, истичући да је одређеним прилагођавањем потребно очувати традиционалну образовну праксу, будући да је веза између образовања и економије посредована и многим другим факторима. Најновија истраживања код нас - која се тичу промена у образовању, истичу важност континуитета у образовној политици. Наставници сматрају непожељним честе и радикалне промене и истичу да оне не смеју да зависе од политичких промена (Vujačić, Pavlović, Stanković, Džinović i Đerić, 2011). Образовање може бити темељ и основа економије, али не може бити инструмент економије, с обзиром на то да није могуће пројектовати довољно флексибилан модел образовања који би директно одговарао на хировите и оперативне захтеве савремене економије.

У Србији постоје различити модели и праксе људских ресурса. Компаративне анализе пракси људских ресурса код нас, у земљама у окружењу и у европским фирмама, показују да су организационе праксе у великој мери дефинисане снажним глобализацијским макропроцесима (Pinquart, Silbereisen & Körner, 2009). У нашем случају додатне комплексне захтеве дефинише посттранзициона ситуација, почевши од усклађивања стратегија друштвеног, привредног развоја па до развојних стратегија образовања. Фирме се сусрећу са низом проблема у погледу концептуализације адекватних стратегија и пословних политика, али и са карактеристикама локалне културе, типом власништва, институционалним, образовним, политичким окружењем (Bogićević-Milikić, Janićijević & Petković, 2008).

Даља анализа проблема смањења јаза између образовања и рада указује на тешкоће усклађивања ова два система са дугом традицијом централизоване хијерархијске структуре и културе. Приступ TQM (total quality management) који је заснован на идеји о дефинисаним стандардима у организацијама није дао очекиване ефекте. Анализе су показале да скуп претпоставки овог приступа, стандард – контрола – квалитет одговара условима пословања *ceteris paribus*, односно планирају у релативно стабилном окружењу. У том случају се акције усмеравају према пројектованим а не реалним условима и не дају очекиване резултате.

Најновије стратегије привредног развоја и развоја образовања (Национална стратегија привредног развоја Републике Србије од 2006. до 2012. године, н.д.; Стратегија развоја образовања у Србији до 2020 године,

2012) представљају оквир сарадње. Међутим, механизми усклађивања између, на пример, пројекција привредног раста, сфере рада и образовања нису видљиви. У неким случајевима наше праксе, како се наводи у Стратегији привредног развоја, није постојало „дељење знања и средстава у иновативном процесу” (Национална стратегија привредног развоја Републике Србије од 2006. до 2012. године, н.д.) и, уместо развоја, исход је пропадање великих предузећа, што не доводи само до друштвеног губитка, већ узрокује и огроман психосоцијални стрес запослених који су остали без посла и који у условима високе дугорочне незапослености остају без перспективе да реше егзистенцијално угрожавајуће проблеме (Ћабаркара и Ђуришић-Војановић, 2014).

Нејасне перспективе професионалног развоја, рада и њихових исхода, висока неизвесност и ризик који собом доносе индивидуалне и групне одлуке, контроверза краткорочних и дугорочних циљева, контроверза компетитивности и солидарности, производе висок ниво стреса у савременом радном окружењу и отварају даља питања о вези образовања и рада.

Ефекти транзиционих промена и ризика приморавају младе да стварају флексибилне стратегије у напредовању кроз сфере образовања и рада. Време студирања како се очекивало усаглашавањем са Болоњском декларацијом, која се тиче високог образовања, није смањено, напротив. Када су у питању индикатори квалитета високог образовања, још увек се истиче недовољна веза академских и практичних знања, као и проблеми који се односе на усклађивање параметара обим / време / методе (Gojkov, Stevenović & Babić, 2013; Мојић, 2015).

Више истраживања реализованих у Србији показује да ученици средњих и основних школа постављају питања сврсисходности и употребљивости знања која стичу у школи и умеју сасвим добро да укажу на она подручја знања и вештина које школа по њиховом мишљењу занемарује (Spasenović i Milanović-Nahod, 2001).

Анализа вертикале образовање – рад у битно промењеним глобалним и локалним условима – указује на изазове и тешкоће усклађивања ова два система (Ћабаркара и Ђуришић-Војановић, 2014; Ђуришић-Војановић, 2013b). Чини се да овај проблем није у довољној мери препознат у образовању, а и када јесте, бележе се проблеми недовољних ефеката промена (Gojkov *et al.*, 2013; Spasenović & Vujisić-Živković, 2017).

Променљиво окружење захтева стратешку, организациону флексибилност и флексибилност запослених, конкретније, способност

брзе промене акције и плана у складу са перципираним и антиципираним променама у окружењу (Barr *et al.*, 1992; Đurišić-Bojanović, 2015; Gilbert, 2005). Услов за трансформацију рутине у развојну алтернативу претпоставља прихватање плуралитета идеја, као когнитивно толерисање неизвесности и интелектуални изазов у сусрету са контроверзним темама (Đurišić-Bojanović, 2009, 2012, 2013а, 2016b). То су истовремено важни аргументи у прилог плуралистичког образовног модела. Тај процес свакако укључује оснаживање стратегија повезивања и отворених канала размене између рада и образовања, не само у експлоатацији, већ и експлорацији теоријских и практичних знања.

На крају анализе неких фактора друштвеног контекста који доприносе све већем раскораку између сфере рада и образовања, преостаје питање који би образовни модел у већој мери подстицао и развијао особине, таленте, когнитивне стилове, знања и вештине младих који би их припремили за успешно функционисање у комплексном друштвеном окружењу, сталних и често тешко предвидљивих промена.

■ Плуралистички образовни модел као алтернатива

Плуралистички концепт курикулума заснива се на онтолошким и гносеолошким претпоставкама плурализма о мноштву перспектива којима се могу стварати увиди у феномене који нас окружују, који су вишеструко и разноврсно условљени, који су сложених структура и несводљиви на један принцип. Идеја постмодерниста о значају дискурса који производе одређену врсту знања транспонована у образовање сугерише да се ученицима представе различите врсте дискурса, као и системи правила која у њима важе (Hartman, 1998; Konig & Zedler, 2001; Liotar, 1988). Идеја плурализма заснива се на равноправности различитих виђења и коегзистенцији разлика. Када је реч о плурализму у образовању, најчешће се разматрају два његова аспекта: мултикултуралност и мултиперспективност (Colombo, 2013; England, 1992; Yudkin, 1993).

У концептуалном смислу мултиперспективност укључује мултидисциплинарност, интердисциплинарност и трансдисциплинарност. Мултидисциплинарност подразумева да се одређена тема унутар једне научне дисциплине разматра из угла различитих научних дисциплина и различитих теоријско-методолошких приступа карактеристичних за те дисциплине. Када се иста тема проучава из угла различитих научних дисциплина, али у

оквиру исте теоријске парадигме, у питању је интердисциплинарни приступ. Трансдисциплинарност означава елаборацију различитих аспеката исте теме кроз различите дисциплине, али и изван њих, из угла различитих култура, политика, пракси, погледа на свет. Дакле, уважавају се као равноправна и виђења која не морају нужно да припадају научном дискурсу и методама, нпр. религијска.

Када су у питању педагошке стратегије и наставне методе, мултиперспективни приступ се односи на редефинисање фронталног рада и увођење кооперативног, пројектног, групног, тимског и индивидуализованог рада. Трансмисивне методе рада замењују се интерактивним и кооперативним, а дијалог постаје основа комуникације у настави. У овом опису лако се препознаје наставни контекст који развија когнитивну флексибилност и подржава иницијативност и креативност (Серовас, 2013; Šefer i Mirkov, 2016).

Прихватање плуралитета идеја концептуализовали смо као најистакнутију интегративну карактеристику флексибилног когнитивног стила. Прихватање плуралитета идеја је способност појединца да симултано држи у свести и преиспитује аргументацију која се тиче различитих па и дијаметрално супротних ставова који се односе на исту контроверзну тему. Прихватање аргументације за различите, несагласне ставове и уверења, или за различита гледишта унутар контроверзних тема, способност непристрасног анализирања чињеница које подупиру аргументацију ставова са којима се не слажемо, одговара опису плуралистичког, флексибилног когнитивног стила (Ђуришић-Војановић, 2009).

Подстицање плуралистичког когнитивног стила у оквиру мултиперспективне наставе доприноси отворености за многе опције и перспективе из којих се различите теме и питања унутар њих могу разматрати.

Будући да се когнитивни стил дефинише као карактеристичан начин решавања проблема, при чему постоји релативна конзистентност у начину опажања, процесирања, интерпретације и евалуације интерних и екстерних информација, степен когнитивне флексибилности је најистакнутија карактеристика когнитивног стила. Особе које могу да приђу одређеном проблему из различитих перспектива и да брзо интегришу или рекомбинују информације показују висок ниво когнитивне флексибилности (Martinsen, 1995).

Ако се вратимо на почетно питање да ли се у образовном систему могу развијати когнитивни корелати кључних компетенција за успешну

друштвену и професионалну интеграцију младих, постоје три доминантна става као одговор. Један од њих проистиче из его одбрамбене теорије по којој покушај замене конвенционалног учења учењем које је засновано на принципу самоистраживања и суочавања са различитим приступима представља претњу по себи (Greenstain, 1975; Leach, 1970).

Други став проистиче из теорија социјалног учења према којима је развијањем одређеног васпитног стила могуће на посредан начин утицати и на развијање когнитивног стила (Goldstein & Blackman, 1978).

Трећи став заснива се на теоријама когнитивног стила, пре свега на Стернберговој теорији менталне саморегулације (Sternberg, 2001). Могуће је „социјализовати” начин мишљења управо кроз наставни процес, увођењем различитих инструкција, подстицањем различитих типова мишљења и применом различитих система оцењивања. Постоје налази који указују на чињеницу да већина школских система фаворизује аналитичко, конкретно, конвергентно мишљење, али да је с друге стране могуће одговарајућим инструкцијама у настави то променити (Brophy, 2000-2001; Martinsen, 1995; Milojević & Izgarjan, 2014; Zhang, 2002).

У даљем тексту сачинићемо кратку евиденцију емпиријских резултата неколико наших истраживања у вези са поменутиим гледиштима и питањем развијања кључних компетенција запослених за рад у друштву знања: решавање сложених и контроверзних проблема, спремност за промену, когнитивна флексибилност, иницијативност, креативност, кооперативност, доживотно учење, мултикултуралност.

Наш кључни став је да се подстицање *когнитивне* флексибилности подстиче развијање *вредности* толерантности. Предмет истраживања на студентској популацији Универзитета у Новом Пазару и Универзитета у Нишу (N=338) представљало је испитивање психолошких услова мултикултуралног дијалога, конкретније, психолошке спремности на дијалог са представницима из различитих културних група. Проблем истраживања формулисан је помоћу питања у којој мери прихватање плуралитета идеја доприноси позитивном ставу према мултикултуралности и мултикултуралној сензитивности. Потврђена је значајна позитивна веза између варијабли истраживања и у складу је са ранијим налазима (Ђуришић-Војановић, 2006, 2013a).

Конструкт прихватања плуралитета идеја коришћен је као централна карактеристика когнитивне флексибилности. Поставили смо неколико хипотеза. Прво, одређене особине личности подстичу, односно ометају

когнитивну флексибилност. Друго, когнитивна флексибилност може се побољшати одређеним процедурама. Током четири школске године студенти су вежбали прихватање плуралитета идеја током бројних вежби дијалога, дебата, мењања улога (*role-play*). Вежбе су организоване током двосеместралне наставе као део курса Психологија интерперсоналних односа у периоду од 2006 до 2010. експерименталним дизајном претест/ посттест. Анализа значајности разлика за зависне узорке потврдила је позитивне ефекте вежбања (Ђуришић-Војановић, 2013а).

Тестирана је претпоставка да одређене особине личности подстичу, односно ометају когнитивну флексибилност; постоји релативно стабилан однос између карактеристика слабог ега: догматизам, ауторитарност, нетолеранција неизвесности, спољашњи локус контроле, ниско самоцењење и неприхватање плуралитета идеја и карактеристике снажног ега: високосамоцењење, унутрашњи локус контроле, снага ега и прихватање плуралитета идеја. Из перспективе сржних компетенција за рад у условима високе неизвесности потврђена је значајна позитивна веза између варијабли *толерисање неизвесности и прихватање плуралитета идеја*. Резултати су у складу са ранијим налазима (Ђуришић-Војановић, 2009, 2013b; Ђуришић-Војановић & Savković, 2010).

Налази потврђују претпоставку да је могуће остварити одређени напредак у погледу когнитивне флексибилности у настави. Без обзира на значајна ограничења овог експерименталног дизајна и узорка, добијени налази пружају основу за даље истраживање у том правцу, али са фокусом на случајеве када напредак није регистрован.

Следећи релевантан истраживачки резултат односио се на испитивање интеракција између когнитивних стилова и организационих промена. У процесу организационих промена постоје две широке категорије реакција запослених: они који су отворени према променама и они који их тешко прихватају. Ове разлике се могу повезати са разликама у когнитивном стилу. Наша хипотеза о значајној позитивној вези између варијабле *прихватање плуралитета идеја и спремност за промене* тестирана је и потврђена у истраживању изведеном у компанијама из различитих индустријских сектора у Србији (N=265). Резултати показују да је когнитивни стил био снажан појединачни предиктор општих ставова према организационим променама (Ђуришић-Војановић, 2016а).

Плуралистички образовни контекст развија идеју о свету разлика, али и став да је управо та чињеница најбољи подстицај за иницијативност, нове

идеје и креативност (Đurišić-Bojanović, 2007, 2009, 2011, 2013a, 2013b, 2013c, Maksić, 2006). Међутим, тај процес би морао да укључи методе и садржаје који се тичу подстицања плуралистичког когнитивног стила. Дакле, настава која интегриса принцип мултиперспективности у којој се кроз аутентични дијалог и лична виђења преиспитују разноврсни извори знања, њихова значења унутар различитих дискурса и домена.

Да би наставници могли допринети таквој промени, није неопходно да се размишља о промени њихових предиспозиција за различите когнитивне стилове (Đurišić-Bojanović, 2008). Могуће је ићи у другом смеру – охрабривати мултиперспективни приступ у правцу тражења најприменијих начина за прихватање плуралитета идеја. Неке од њих смо поменули. Тако би школа уважила значајне чињенице плуралистичког модела развоја кључних компетенција уважавањем разноврсности когнитивних стилова ученика и наставника (Đurišić-Bojanović, 2007, 2008, 2011; Gojkov, 1995; Gojkov i sar., 2013; Pratt, 1992, 2002).

Започета реформа школства у Србији предвиђа примену принципа мултиперспективности и интерактивне наставе што јесте контекст за прихватање плуралитета идеја (Ковач-Серовић & Levkov, 2004). Међутим, упркос идеји да се образовање децентрализује и демократизује, као и исказаној потреби о променама, представе учесника у образовању о спроведеним променама су негативне (Vujačić i sar., 2011). Отпор наставника према реформи и променама повезује се са недовољном стручном припремљеношћу и систематском подршком у спровођењу промена у пракси. Иако је велики број наставника учествовао у стручном усавршавању то није дало очекиване ефекте. О ниској мотивацији говори податак да иако Закон предвиђа формалну могућност напредовања кроз стручно усавршавање, што укључује и увећану зараду, у периоду од 2000 до 2010, ниједан наставник ту могућност није искористио. Наставници су тај процес стручног усавршавања описивали као „јурњаву за сатима”. Да ли је у питању проблем усклађености обим / време / методе, недостатак развојне визије, неповољни социопсихолошки ефекти транзиционих процеса, или су у питању и диспозициони отпори, могло би се разматрати у оквиру даљих истраживања. Ипак се наставници у овом истраживању слажу да промене у правцу веће отворености, сарадње и усвајања демократских вредности представљају основни предуслов пожељних визија будућности школе: школа по мери детета, школа која негује изузетност и школа у којој наставници као угледни професионалци одговорно воде промене (ибид.). Сложили бисмо

се да би то истовремено био и предуслов развијања кључних компетенција младих за рад у друштву заснованом на знању.

■ Закључци и педагошке импликације

Имајући у виду комплексност процеса и проблема на које се односи анализа кључних професионалних и организационих компетенција, закључујемо да би неопходне интервенције морале бити усмерене на структурну подршку људским ресурсима, оснаживањем сарадње значајних друштвених система. То значи да је потребно осмислити механизме и стратегије између и унутар система рад – образовање који ће их повезивати. То су модели који се усмеравају на институционализовање директних канала сарадње између владе, универзитета и привреде и који се односе на подршку развоја иновација умрежавањем локалних и регионалних капацитета, али и на смањење раскорака између система рад – образовање. Међутим, и унутар сваког од њих потребно је конструисати флексибилну архитектуру која подржава промене. У образовном систему концептуализација курикулума требало би да укључи плуралистичка начела: (1) *мултиперспективност* као мултидисциплинарно, интердисциплинарно и трансдисциплинарно знање и (2) *мултикултуралност* као развијање *вредности* толеранције у међуљудским односима. Важан механизам у том процесу представља развијање кључних компетенција младих за рад и решавање комплексних проблема биосоцијалне средине. Кратка емпиријска евиденција приказаних резултата истраживања потврђује значајну повезаност когнитивне флексибилности репрезентоване прихватањем плуралитета идеја са кључним компетенцијама. Поменуте емпиријске провере дају основа за претпоставку да плуралистички концепт поседује капацитет да се код младих развијају компетенције које су неопходне за успешну професионалну интеграцију. Плуралистички образовни контекст подстиче дијалог и комуникацију која јача самопоуздање и иницијативу ученика. Стварање отворене, стимулативне средине за учење, у којој ће доминантне вредности бити уобличене око става да се преиспитивањем и сукобљавањем различитих, несагласних идеја ствара интелектуално најстимулативнија клима, као и да је могуће сарађивати са неистомишљеницима, предуслови су за развијање кључних компетенција за рад у постмодерном друштву. Из перспективе одрживог развоја то је свакако најопштији услов и захтев за друштво са развојном визијом демократског на знању заснованог друштва.

■ Литература

- ☞ Allinson, C. W., Armstrong, S. J. & Hayes, J. (2001). The effects of cognitive style on leader-member exchange: A study of manager-subordinate dyads. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 201-220.
- ☞ Armenakis, A. A., Harris, S. G. & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-703.
- ☞ Armstrong, S. J., Cools, E. & Sadler-Smith, E. (2011). Role of Cognitive Styles in Business and Management: Reviewing 40 Years of Research. *International Journal of Management Reviews*, 14(3), 238-262. DOI: 10.1111/j.1468- 2370.2011.00315.x mr_31
- ☞ Barbosa, S. D., Gerhardt, M. W. & Kickul, J. R. (2007). The Role of Cognitive Style and Risk Preference on Entrepreneurial Self-Efficacy and Entrepreneurial Intentions. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4), 86-105.
- ☞ Baron, R. A. (2006). Opportunity Recognition as Pattern Recognition: How Entrepreneurs “Connect the Dots” to Identify New Business Opportunities. *Academy of Management Perspectives*, 20(1), 104-120.
- ☞ Barr, P. S., Stimpert, J. L. & Huff, A. S. (1992). Cognitive Change, Strategic Action and Organizational Renewal. *Journal of Change Management*, 13, 15-36.
- ☞ Beer, M. & Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review*, May-June, 133-141.
- ☞ Bogičević-Milikić, B., Janičijević, N. & Petković, M. (2008). HRM in Transition Economies: The Case of Serbia. *The South East European Journal of Economics and Business*, 3(2) 75-88.
- ☞ Bojanović, R. i Đurišić-Bojanović, M. (2016). Efekti vežbanja kreativnog rešavanja problema. *Andragoške studije*, 1, 67-89.
- ☞ Brophy R.D. (2000-2001). Comparing the attributes, activities and performance of divergent, convergent and combination thinkers. *Creativity Research Journal*, 13(3&4), 439-455.
- ☞ Calori, R., Johnson, G. & Sarnin, Ph. (1994). CEO's Cognitive Maps and the Scope of the Organization. *Strategic Management Journal*, 15, 437-457.
- ☞ Canas, J. J., Quesada J. F., Antoli, A. & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46, 482-501.
- ☞ Cerovac, K. (2013). Transdisciplinarni pristup učenju i istraživanju na sveučilištu. *Metodički ogleđi*, 20(1), 15-31.
- ☞ Colombo, M. (2013). Introduction. Pluralism in education and implications for analysis. *Italian journal of sociology of education*, 5(2), 1-16.
- ☞ Cools, E., Van den Broeck, H. & Bouckennooghe, D. (2009). Cognitive styles and person environment fit: Investigating the consequences of cognitive (mis)fit. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18, 167-198.
- ☞ Čabarkapa M. i Đurišić-Bojanović, M. (2014, Novembar). Psihosocijalni izvori stresa u globalno promenjenom radnom okruženju i zahtevi za promenama u sistemu obrazovanja. U B. Dimitrijević (Ur.), *Zbornik sa trećeg međunarodnog naučnog skupa „Nauka i savremeni univerzitet 3 - Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici“*, (str. 48-63). Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
- ☞ Drucker, P. F. (1994). Razvoj društva znanja. *Pregled*, 267, 13-18.
- ☞ Drucker, P. F. (1995a). *Postkapitalističko društvo*. Beograd: Poslovni sistem Grmeč; Privredni pregled.
- ☞ Drucker, P. F. (1995b). *Menadžment za budućnost*. Beograd: Poslovni sistem Grmeč; Privredni pregled.

- ☞ Dryden, G. & J. Vos (1999). *The learning revolution*. Fawnskin, CA: Jalmar Press.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2006). Stavovi mladih prema multikulturalnosti i prihvatanje pluraliteta ideja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(2), 430-444.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2007). Spremnost za promene: Nove kompetencije za društvo znanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 211-225.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2008). Psihološke predispozicije nastavnika za podsticanje pluralističkog kognitivnog stila u nastavi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 54-70.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2009). *Psihološka perspektiva demokratskih odnosa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2011, Jul). Kreativnost – ključna kompetencija ili emancipatorni potencijal u društvu znanja. U G. Gojkov i A. Stojanović (Ur.), *Zbornik radova sa 16. međunarodnog naučnog skupa „Daroviti u procesu globalizacije“* (str. 29-44). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Pavlov“; Arad, Romania: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2012, August-September). Why the Pluralist Educational Concept: Some Theoretical and Empirical Arguments. In A. Baucal, J. Radišić (Eds.), *Patchwork. Learning Diversities: conference proceedings* (pp. 191-198). Belgrade: Institute of Psychology, Faculty of Philosophy in Belgrade.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2013a, Mart). Psihološki uslovi multikulturalnog dijaloga. U M. Živković (Ur.), *Zbornik radova sa IV međunarodnog naučnog skupa „Multikulturalnost i Savremeno Društvo“* (str. 363-374). Novi Sad: Visoka škola „Pravne i poslovne studije Dr Lazar Vrkatić“.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2013b, Октября). Multiperspective teaching for learning organisations. In H. K. Сергеев, В. В. Сериков, С. В. Куликова (Eds.), *Сборник Международная конференция „Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе“* (pp. 93-101). Волгоград: Кафедра педагогики ВГСПУ.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2013c). The core competence for “learning” organisations. *Practice and Theory in Systems of Education*, 8(3), 287-295. Dostupno na <http://www.eduscience.hu>
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2015). *Psihologija organizacionih promena i razvoja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2016a). The interplay between cognitive styles and organisational change. *Journal of East European Management Studies*, 21(1), 35-59.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2016b). Teorije o firmama koje stvaraju znanje: Psihološka perspektiva. *Teme*, 40(3), 1187-1203.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. (2016, Маят). Некоторые вопросы формирования и развития желаемых компетенций для успешной интеграции молодежи в сферу трудовой деятельности. У В. Рындак (Ur.), *„Классный коллектив в современной науке и практике образования: методология исследования, реалии и перспективы развития“* (пп. 274-280). Оренбурге.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M., Milojković, A. & Radulović R. (2016). The managerial preferences for risk-taking in a business environment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6 (7), 1-16.
- ☞ Đurišić-Bojanović, M. & Savković, M. (2010). Workforce organisational flexibility: Readiness for change. *Strategic Management*, 15(2), 22-31.
- ☞ England, J.T. (1992). Pluralism and Education: Its Meaning and Method. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services Ann Arbor MI*, 1-7. Dostupno na <https://eric.ed.gov/?id=ED347494>

- ☞ Evropska komisija. (2005). *Obrazovanje u Evropi – Različiti sistemi, zajednički ciljevi do 2010. godine. Pedagogija, 2*, 256-271.
- ☞ Gersick, J.C. (1991). Revolutionary change theories: A multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm. *Academy of Management Journal, 16*(1), 10-36.
- ☞ Gilbert, G.C. (2005). Unbundling the structure of inertia: resource versus routine rigidity. *Academy of Management Journal, 48*(5), 741-763.
- ☞ Gojkov, G. (1995). *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- ☞ Gojkov G., Stojanović, A. & Babić, S. (2013). Cognitive and learning styles and a method of discourse in higher education teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 93*, 762 – 774.
- ☞ Goldstein, K. M. & S. Blackman (1978). *Cognitive stile - five approaches and relevant research*. New York: John Wiley & Sons.
- ☞ Greenstain, F. (1975). *Personality & Politics*. New York: Norton.
- ☞ Hartman, N. (1998). *Novi putevi ontologike*. Beograd: Plato.
- ☞ Houchin, K. & MacLean, D. (2005). Complexity theory and strategic change: An empirically informed critique. *British Journal of Management, 16*(2), 149-166.
- ☞ Konig, E. & Zedler, P. (2001). *Teorije o znanstvenom odgoju*. Zagreb: Educa.
- ☞ Kovač-Cerović, T. i Levkov, Lj. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- ☞ Kozhevnikov, M., Evans, C. & Kosslyn, S. M. (2014). Cognitive Style as Environmentally Sensitive Individual Differences in Cognitions: A Modern Synthesis and Applications in Education, Business and Management. *Psychological Science in the Public Interest, 15*(1), 3-33.
- ☞ Lawler, E. E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behavior, 15*(1), 3-15.
- ☞ Leach, J. (1970). A critical study of the literature concerning rigidity. In: P. B. Warr (Ed.), *Thought and personality* (pp. 19-35). Baltimore: Penguin Books.
- ☞ Liotar, Ž.F. (1988). *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo.
- ☞ Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Martinsen, Ø. (1995). Cognitive Styles and Experience in Solving Insight Problems: Replication and Extension. *Creativity Research Journal, 8*(3), 291-298.
- ☞ Millward, L. (2005). *Understanding Occupational and Organizational Psychology*. London: SAGE Publications.
- ☞ Milojević, I. & Izgarjan, A. (2014). Creating alternative futures through storytelling: A case study from Serbia. *Futures, 57*, 51–61.
- ☞ Mojić, D. (2015). Reforma visokog obrazovanja u Srbiji i kreiranje obrazovnih biografija mladih: istraživanje stavova studenata državnih univerziteta. *Teme, 39*(3), 661-680.
- ☞ Nacionalna strategija privrednog razvoja Republike Srbije od 2006. do 2012. godine. (n.d.). Sajt posećen 10. 07. 2013. <http://www.srbija.gov.rs/> Dostupno na <http://www.gs.gov.rs/lat/strategije-vs.html>
- ☞ Nadkarni, S. & Barr, P.S. (2008). Enivoromental Context, Managerial Cognition and Strategic Action: An integrated view. *Strategic Management Journal, 29*, 1395–1427. DOI: 10.1002 smj/712.
- ☞ Nielsen, P. (2006). Understanding dynamic capabilities through knowledge management. *Journal of Knowledge Management, 10*(4), 59–71.

- ⊞ Nonaka, I. & Toyama, R. (2002). A firm as a dialectical being: towards a dynamic theory of a firm. *Industrial and Corporate Change*, 11(5), 995–1009.
 - ⊞ Nonaka, I. & Toyama, R. (2005). The theory of the knowledge-creating firm: subjectivity, objectivity and synthesis. *Industrial and Corporate Change*, 14(3), 419–436.
 - ⊞ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2000). *Knowledge Management in the Learning Economy*. OECD: Paris.
 - ⊞ Petković, M., Aleksić, A., Mirić, A. & Božinović, I. (2010). Corporate Leadership and Knowledge Management. *Sociologija*, 53(1), 1-20.
 - ⊞ Pinguart, M., Silbereisen, R. K. & Körner, A. (2009). Perceived work-related demands associated with social change, control strategies, and psychological well-being. *European Psychologist*, 14(3), 207-223.
 - ⊞ Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
 - ⊞ Pratt, D. D. (2002). Good Teaching: One Size Fits All? *Special Issue: Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively, 2002(93)*, 5-16.
 - ⊞ Rickards, T. (1992). *Creativity and Problem Solving at Work*. England: Gower.
 - ⊞ Robbins, S. (1997). *Managing today*. New York: Prentice Hall.
 - ⊞ Santos-Álvarez, M. V., Garcia-Merino, M. T. & Vallelado-Gonzalez, E. (2012). Individual perception of different stimuli: Implications for managers. *International Journal of Business Science and Applied Management*, 7(1), 2-15.
 - ⊞ Shimizu, K. & Hitt, A. M. (2004). Strategic flexibility: Organizational preparedness to reverse ineffective strategic decisions. *Academy of Management Executive*, 18(4), 44–59.
 - ⊞ Spasenović, V. i Milanović-Nahod, S. (2001). Stavovi učenika prema problemima i potrebama naših škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 389-408.
 - ⊞ Spasenović, V. i Vujišić-Živković, N. (2017). Pokušaji ostvarivanja pedagoškog pluralizma u obrazovnoj politici i praksi u Srbiji. *Acta Iadertina*, 14(1), 1-14.
 - ⊞ Spiro, R. J., Collins, B. P. & Ramchandran, A. R. (2007). Modes of Openness and Flexibility in Cognitive Flexibility Hypertext Learning Environments. In B. H. Khan (Ed.), *Flexible Learning in an Information Society* (pp. 18-25). Hershey, PA: Information Science Publishing.
 - ⊞ Sternberg, R. (2001). Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-180.
 - ⊞ *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine*. (2012). *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012.
 - ⊞ Šefer, J. i Mirkov, S. (2016). Efekti pedagoškog pristupa Trolist na podsticanje stvaralačkog ponašanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 48(2), 207-231.
 - ⊞ Teece, D. J., Pisano, G. & Shuen, A. (1997). Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
 - ⊞ Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i Đerić, I. (Ur.). (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji - Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 - ⊞ West, M. A. & Markiewicz, L. (2004). *Building team-based working: A practical guide to organizational transformation*. Oxford: BPS Blackwell.
 - ⊞ Yudkin, J. (1993). Choosing pluralism or particularism. *Music Educators Journal*, 79(8), 46-48.
 - ⊞ Zhang, L.F. (2002). Thinking styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22(3), 331–345.
-