

ISSN 0354-5415  
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, JUN 2016.



# Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

# Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning



## Sadržaj

### ČLANCI

---

|  |     |
|--|-----|
| BERND KÄPPLINGER   |     |
| Teorije i teoreme kontinuiranog stručnog obrazovanja<br>u kompanijama u Nemačkoj | 9   |
| ŽELJKO BRALIĆ  |     |
| Društvo znanja i moderni menadžment  | 29  |
| VIOLETA ORLOVIĆ LOVREN, MIOMIR DESPOTOVIĆ, ALEKSANDAR BULAJIĆ                    |     |
| Uloga nastavnika u modelovanju kritičkog<br>mišljenja odraslih                   | 45  |
| RADOJICA BOJANOVIĆ, MIROSAVA ĐURIŠIĆ-BOJANOVIĆ                                   |     |
| Efekti vežbanja kreativnog rešavanja problema                                    | 67  |
| MÁRIA KISPÁL HORVÁTH, ZSUZSA MÁTRAI  |     |
| Učenje odraslih i osećaj ugodnosti   | 91  |
| TINIE KARDOL   |     |
| Međugeneracijsko učenje: merenje učinka u pet zemalja                            | 109 |
| MILA BELJANSKI   |     |
| Supervizija ili o ličnom i profesionalnom<br>usavršavanju odraslih               | 129 |

HRONIKA, POLEMIKA, KRITIKA

---

|  |     |
|--|-----|
| Manifest učenja odraslih za 21. vek<br>Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih (EAEA) | 145 |
|--|-----|

*Prikaz knjige*

|  |     |
|--|-----|
| Istraživački doprinosi unapređivanju kvaliteta<br>obrazovanja odraslih | 157 |
|--|-----|

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

---

|  |     |
|--|-----|
| Odabrane andragoške konferencije za 2017. godinu | 165 |
| Pregled andragoških časopisa                     | 167 |

## Contents

### ARTICLES

---

BERND KÄPPLINGER

- Theories and Theorems of the In-Company Continuing Vocational Training in Germany** 9

ŽELJKO BRALIĆ

- Knowledge Society and Contemporary Management** 29

VIOLETA ORLOVIĆ LOVREN, MIOMIR DESPOTOVIĆ, ALEKSANDAR BULAJIĆ

- Teacher's Role in Modelling of Critical Tinking in Adults** 45

RADOJICA BOJANOVIĆ, MIROSAVA ĐURIŠIĆ-BOJANOVIĆ

- Effects of Practicing Creative Problem Solving** 67

MÁRIA KISPÁL HORVÁTH, ZSUZSA MÁTRAI

- Adult Learning and Comfort Feeling** 91

TINIE KARDOL

- Intergenerational Learning and Social Inclusion: Measuring the Impact in Five European countries** 109

MILA BELJANSKI

- Supervision or on Personal and Professional Adult Self-improvement** 129

CHRONICLE, POLEMICS, REVIEWS

---

|  |            |
|--|------------|
| <b>Manifesto for Adult Learning in the 21<sup>st</sup> Century<br/>European Association for the Education<br/>of Adults (EAEA)</b> | <b>145</b> |
|--|------------|

*Book review*

|   |            |
|---|------------|
| <b>Contribution of Research to the Improvement of Adult<br/>Education Quality</b> | <b>157</b> |
|---|------------|

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

---

|  |            |
|--|------------|
| <b>Selected Conferences on Adult Education in 2017</b> | <b>165</b> |
| <b>Review of Adult Education Journals</b>              | <b>167</b> |

ČLANCI

---

ARTICLES





Bernd K pplinger<sup>1</sup>  
Justus Liebig University in Giessen, Germany

# Theories and Theorems of the In-Company Continuing Vocational Training in Germany

**Abstract:** First, the text provides a definition of the subject area of the in-service training (in-company continuing vocational training). Unfortunately, in-service training is rarely seen as an educational field of activity, where the public joint responsibility and active participation provide important regulatory frameworks beyond market radicalization and market failure. A series of different theories and theorems are classified based on a tripartite multi-level model. Although there is no theory of in-company continuing vocational training, a variety of approaches with different explanatory potential are intensively used in the continuing education research. Nevertheless, there is a need for further consolidation and development of the theory-based and above all andragogic studies in an interdisciplinary research and activity field.

**Keywords:** in-company continuing vocational training, theories, continuing education research, multi-level model, configurations.

## Theories of the in-company continuing vocational training—an approximation

Theory can be taken to mean an attempt to describe, to understand and to explain (causally) the basic elements of a reality. This should enable us to make forecasts. Following the traditional concept, theories must be testable so that their falsifiability or contingency may be demonstrated. If we agree on such common understanding of the different views of science (i.e. critical rationalism, critical theory), we have to ask some questions about the fundamental meaning of the theories of the in-company continuing vocational training:

---

<sup>1</sup> Bernd K pplinger, PhD is Professor of Continuing Education at the Justus Liebig University in Giessen, Germany (bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de).

- What is meant under the subject matter of “in-company continuing vocational training”?
- Which contexts should be described, understood or explained within this subject matter? To what and to whom should the forecasts refer?

These questions will be addressed here. Different theories i.e. theorems<sup>2</sup> of the continuing education research will be discussed on a comparative basis. The term theorem is used complementary to the term theory, since there are often slogans in the continuing education research (“from further training to competence development”). In a strict scientific understanding we could exclude such theorems i.e. axioms from the representation as pretheoretical. However this would complicate the understanding of the continuing education research and its genesis. It has often been criticized that despite the boom in the continuing education research, the theory development has not kept up: „despite numerous research activities in the area of the in-company continuing vocational training, we cannot speak about an existing continuing education theory“ (Meyer & Elsholz, 2009, p. 11).

### **Definitions of the in-company continuing vocational training**

The definition provided by the German Education Council has become fundamental in comprehending the continuing education in Germany: “Continuing or recommencement of organized learning after the completion of an education phase with various durations” (Deutschen Bildungsrats 1970, p. 197). This way, further training is differentiated from the initial training. This differentiation is also important for the in-company continuing vocational training. Many learning processes take place in companies and enterprises that are organized and regulated within the so-called “dual system”. In general, we could say that regulation of the vocational education and training is understood as a joint task for the economy, social partners and the government, whereas the continuing vocational training is rather seen as a private undertaking with a mere co-responsibility of the government. Management of the initial and further training in companies differs greatly in the regulatory sense. However, company practice shows that it is not uncommon for the same persons to be in charge of both initial and further training activities. Furthermore, no clear distinction has been made between initial and further training on the international level for different reasons (different

---

<sup>2</sup> Theorems are mostly “only” propositions, whereas theories are coherent, consistent systems of descriptive and explanatory statements. Therefore, theories have higher complexity. Theorems can be constituent elements of theories. One of the most popular theorems in the social sciences is the Individualization Theorem.

educational traditions, lower level of educational development, etc.). Nevertheless, despite evident differentiation problems it can be said that in-company continuing vocational training refers to the learning processes undergone by employees after the dual education or university graduation.

One could oversee in the definition of the Education Council that it includes “organized learning”. This limitation to formal or non-formal teaching/learning processes has led to a tendency of excluding informal learning: “A short-term training or on-the-job training is not included in the framework of the continuing vocational training” (Deutscher Bildungsrat, 1970, p. 197). Learning in companies and enterprises can however take many different forms, such as through courses, work-related tasks, or a mix of the two (i.e. instruction, course attendance, coaching, blended learning, job-rotation). It is known *inter alia* from the work science that we are learning *en passant* during the work process. In the past decades the so-called “informal learning” has been gaining recognition in science, policy and practice. There are numerous reasons for this and they should not be idealized, since it is often about the mere desire to reduce costs (in the short run) by way of, so to say, “natural” learning directly on the job. There are excellent reasons to support both learning directly on the job and distantly, and to interlock these two (see Behringer & Käpplinger 2011). Focusing on informal learning may, among other, mean a double discrimination of certain already disadvantaged groups, if structural discrimination is misinterpreted as individual’s discretionary right (Baethge & Baethge-Kinsky, 2002).

In general, and especially since the beginning of the 1990’s, the common understanding of the term *continuing education research* that prevailed in Germany and also in the European Union, can be summarized as follows: “In-company continuing vocational training is taken to mean further training activities that represent pre-arranged, organized learning that is completely or partially financed by a company for its employees. In addition to courses, trainings, or seminars, in-company continuing vocational training also includes other forms such as briefings, job-rotation or on-the-job learning” (Destatis, 2007). This definition has been used for two decades now in comprehensive Europe-wide surveys, such as Continuing Vocation Training Survey (CVTS). It was also used as benchmark for surveys such as Adult Education Survey (AES). The definition adheres on the one hand to the criterion of the planned, organized learning, thus excluding the numerous forms of incidental learning or learning *en passant*. On the other hand, it does not relate only to learning in courses, but also to the so-called “other forms”. On-the-job learning can be included therewith, if it is intended didactically, organizationally by the company. It can mean instruction or guidance or installation of learning islands or other analogue or digital learning infrastructures near the job. In that respect, it can be stated, for the research purposes, that such a compromise was found, which takes into account the diversity of the learning methods in the business context (Behringer & Käpplinger, 2011),

avoiding to randomly expand the definition of learning, thus making it barely comprehensible.

Additionally, in-company continuing training is often connected to the financing criterion. The enterprise or the company has to pay, in full or in part, for the participation in a further training. Either by covering direct costs, such as course fees or any travel expenses, or by covering indirect costs such as personnel absence costs or lower productivity due to the absence from the job for further training. In contrast to that, professional, individual further training is financed completely by the employee and/or with the public co-financing. There are many borderline cases in practice i.e. forms agreed between the employer and the employees for shared financing (Kaufmann & Widany, 2014), i.e. when the company bears the training costs, but the employee takes part in the training in his/her spare time.

In defining and differentiating professional and in-company further training, the learning venue is actually unimportant. There were however approaches where in-company training was supposed to be limited to the company's learning location (Wittwer, 2010, p. 39), or where its meaning was reduced to considering workplace learning or learning-on-the-job often only in relation to the workplace. However in-company continuous vocational training takes place both in and outside the company. This is especially true for courses, where many small and micro-companies rely on external course offers due to limited resources. An external course offer is provided though the so-called "Further Training Market" by numerous private or public providers such as chambers, vocational training centers of employers or trade unions, producers, freelance trainers/coaches or adult education centers. The Configuration Theory (Käpplinger, 2013, 2016) draws special attention to how heterogeneous the organization and implementation of the in-company continuing training can be. There is no "typical company". Despite major further-training obligations at the moment, companies may choose to offer or not offer ongoing further training, or they may choose to offer or not offer any kind of training over time, including discontinuously. The interests and the power of different stakeholders and their open or hidden negotiation are of great importance. Contrary to statistic approaches and their average values and regression analyses the configuration theory emphasizes, that in-company continuing vocational training is developed in various forms in the company. Professional teaching staff in companies and in cooperating further training centers has to "read" these configurations and be able to act appropriately and creatively, in order to promote sustainable and useful teaching-learning settings. There is no funda-

mental conflict between the economy and the pedagogy, it is rather about the business context – which type of economy is supported by which education. In-company continuing vocational training is not only supporting the overall corporate success, but to different degrees also the different stakeholders in the company. Andragogy should be traditionally and normatively bound especially to the interests of individual employees and the learners' perspective.

Especially in the 1990-ies in the context of the boom of concepts such as “learning company” and “corporate culture” shift their focus from the individual to the organizational learning, which was proclaimed axiomatically: “For the in-company further training, it is important to go beyond the traditional narrowed perspective of an individual and his/her educational situation and to focus more on incorporating the individual into the processes of organizational development, to understand in-company continuing vocational training not only as a didactic teaching-learning relation, but moreover as a part of an organizational transformation process” (Arnold 1991, p. 25). This focusing on the social learning processes and the corporate business, production, or service processes has its justification especially in the in-company continuing vocational training, since further training should serve to a significant extent for securing the continued existence of the company. The in-company continuing vocational training is defined here mostly in respect of its function to other non-educational organizational purposes, so that we are also talking about “adjunctive education” (Gieseke & Heuer, 2011) or a form of “economically defined educational institution” (Geißler, 1990). This is the reason for a formerly rather reserved and even condemning attitude from the andragogic view of the in-company continuing vocational training, since there were worries about a mere (mis)use of learning for economic interests (Meueler, 1993).

After exploring the subject matter of the in-company continuing vocational training and clarifying its genesis and current status within possibilities, we will deal with the following question: which contexts should be described or explained in this subject area?

### **Research interests of theories and theorems**

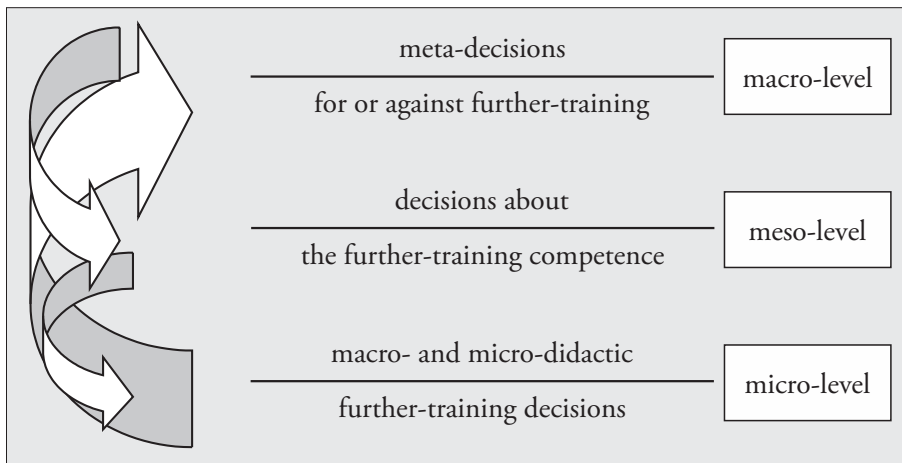
The research of in-company continuing further training can be related to many research interests, which cannot always be clearly assigned to one scientific discipline. There are different approaches, summarized below:

**Table 1:** Theories and their respective central statements for the in-company continuing vocational training (Martin & Behrends, 1999, p. 43)

| <i>Economic Approaches</i>   |
|--|
| <p><b>Human Capital Theory:</b> <i>Further training is an investment and can be found primarily in the knowledge-intensive organizations. However, it also depends on the market position of the employees.</i></p> <p><b>Exchange Theory:</b> <i>Further training is an exchange object; it is used either to gain competitive advantage on the labor market or to compensate for the disadvantages.</i></p>          |
| <i>Political Approaches</i>  |
| <p><b>Political Economy:</b> <i>“Knowledge is power” and it is used or withheld strategically. A differentiation is made between knowledge as an instrument, as domination, and as applied knowledge.</i></p> <p><b>Coalition Theory:</b> <i>Further training is used, if it is in the interest of the powerful ones. It is a compensation deal, side payment, and an instrument to resolve conflicts.</i></p>         |
| <i>Institutional Theory Approaches</i>   |
| <p><b>Culture-oriented Approaches:</b> <i>Further training serves for socializing of the employees. It is used for securing legitimacy and self-image of one’s own organization.</i></p> <p><b>Structure-oriented Approaches:</b> <i>Education is primarily connected to organizational procedures, planning of education becomes an integral part of investment and career planning.</i></p>                          |
| <i>Functionalistic Approaches</i>  |
| <p><b>Allocation Approach:</b> <i>In which economic environment is education efficient? Further training has an implicit relation to the basic functions of the company, especially to performance.</i></p> <p><b>Population Approach:</b> <i>In certain economic and ecological niches further training is considered an integral part of the organizational “gene pool” and a result of diffusion processes.</i></p> |
| <i>Behavioral Approaches</i>   |
| <p><b>Social Relations Approach:</b> <i>Further training is used depending on social relations for different purposes (i.e. as a social benefit in patriarchal companies).</i></p> <p><b>Troubleshooting Approach:</b> <i>Further training is a possible answer to the company’s problems; it is created from the organizational procedural logic, which manifests itself in decision-making.</i></p>                  |

Two research interests become clear in this list. On the one hand, the economic interest showing expectations from further training especially in the area of contribution to a company’s or to economic development. On the other hand, there is a political or sociological interest, relating primarily to power, dominance and social connections. A pedagogic view is missing – quite typically – with these approaches, although it is absorbed partly by counselors. Many research interests can be found in disciplinary intersections. It is however hampering that depending on the discipline there are different understandings of terms and titles of the activity area, reaching from human resource management (HRM), HR-development, competence development to the in-company continuing vocational training. This disparate concept system is even more emphasized due to the fact

that the in-company continuing vocational training is considered to be a field of constant innovations. New concepts propagate new terminology, whereas a relation to the traditional lines and the renowned systematics seems not to be compatible with the desired innovations. This impedes cooperation and development of knowledge, since communication is difficult and the findings from other disciplines remain suppressed (Diekmann, 2010, pp. 940–942). Despite these obstacles the theoretic contributions from different disciplines can be classified heuristically in a multi-level model of the in-company further-training decisions (see also K appler, 2013), as shown in the following illustration. This will be explained in the following chapters with some examples in close connection to the pedagogic questions.



**Figure 1:** Levels of the Configuration Theory of the in-company continuing vocational training (own presentation)

### Theories of the in-company participation in further-trainings – examples for the macro-level

On the *macro-level*, the first question that arises is why companies and enterprises are providing further training? Bottomline, they are not educational institutions and their main organization's purpose is not an educational one. Empiric studies (Behringer & K appler, 2008) show that many companies do not provide further training or do so intermittently. K appler (2016) points out that ap-

prox. 20% of the German companies does not offer any in-company continuing vocational trainings and he classifies them as “further training resistant configurations”. In this respect a pedagogically interesting question is imposed: what determines participation in further training and how can it be influenced. Theoretic and empiric studies are also important because of the increased economic and labor market related interest, explaining the participation of companies in further trainings, thus hoping to contribute to the economic development.

On this level the Human Capital Theory (Becker, 1964) has gained considerable prominence. Further training is seen here primarily as an investment in the interest of the employer. In microeconomics, the dominating mental figure of rational behavior (*homo oeconomicus*) is applied on the investment behavior of the employer or even employees. The employers are said to finance specific corporate further trainings, the contents of which are primarily useful for the company. The employees are rather more interested in attending general further trainings they could use on the labor market, in order to increase their own labor force value. The human capital theory provides therefore a basic distinction between the two forms of the in-company continuing vocational training – company-related versus general further training – and explains the different constellations of interests of employees and employers regarding the content and especially the mere economic benefit of further trainings. Primarily monetary benefits are recorded, whereas the non-monetary motives (i.e. job satisfaction, power interests) matter, if at all, as secondary and indirect economic motives.

This theory has proved to be very influential, although empiric researches have pointed to the need of theoretic modifications or “bridging assumptions” (Behringer et al., 2009, pp. 36–37). This refers to the distinction between company-specific and general further training that can hardly be demonstrated empirically. The popularity of the human capital theory can be explained among other through its acceptance by the internationally influential organizations such as OECD and the EU. Other theories and theorems, such as transaction costs or segmentation approach help modify the classic human capital theory and apply it to the economic segments. In this sense the human capital theory is a classic of the continuing education research, which is especially applied with the quantitative analyses of the larger data records and it helps explain the participation of companies in further training or their absence from it, broken down by companies, sectors or national economies (see Überblick in Käßlinger, 2007a, pp. 385–386).

Whereas the classical human capital theory is pretty indifferent towards institutions, a series of theoretic, partly neo-institutional approaches indicate an increasing importance of the socio-political and institutional framework con-



ditions. From the continuation of the classical welfare state theory in accordance with Esping-Andersen in the continuing education research (Rubenson & Desjardins, 2009) to approaches such as the “Varieties of Capitalism” (Hall & Soskice, 2001), comparative research is examining the connection between the welfare state and the investments in education. Contrary to the mental figure of individual rational behavior mostly determining the educational economy, the importance of the social, government and political institutions is pointed out. The empiric analyses of societies on the macro-level have indicated for many years a connection between the welfare state models and in-company further training activities. In developed welfare states the in-company further training activity is generally high, which has repeatedly been empirically proven by comprehensive and important empirical studies. Gross National Product is one of the best predictors of the percentage of stakeholders participating in further training (Markowitsch et al., 2013). At the same time, in the globalization there are no mainly convergent but rather often divergent developments in the cross-country comparison (Käpplinger, 2011). The danger of the “failed states” shows that polarizations are increasing both inside of society and between the countries significantly, endangering the democratic cohesion.

The adult education or also economic education theory development i.e. discussion on the in-company continuing vocational training began in Germany fairly late. In pedagogy, in-company continuing vocational training has been viewed very critically due to the alleged and real (mis)use, since it would exclude education. Enno Schmitz (1978) was one of the few continuing education researchers, who addressed the issue of in-company continuing vocational training at a very early point in time critically, but nevertheless interestedly. He has developed the term “regulatory further training” and he understands forms of further training under it, where not only the acquisition of knowledge or increase in productivity were important, but where further training was used by company management to create loyalty. In a critical analysis of capitalism and ideology reference is made to the fundamental conflict between the capital and labor (see Bolder, 2001). Especially because the in-company further training would fulfill interests of the capital. Also Wittpoth (2011) points out repeatedly in his functionally oriented discussions, that the goal of in-company continuing vocational training was not always the acquisition of new knowledge, but rather the reproduction of hierarchies.

On the other hand, especially with the convergence theorem of the “educational qualification” (Arnold 1991, Arnold 1996) there is an optimistic expectation of merging of pedagogic, subjective and corporate interest through work transformation. The employers are losing their ability to regulate the work of

employees. Instead, they need a responsible, self-managed employee. Corporate interests and the educational interests of the individual would converge at an increasing rate. This approach has been further developed in studies such as the so-called “Regensburg Convergence Model” (Harteis, 2004).

Adult education and pedagogic receptions of the system theory (see Kuper, 2000; Kurtz, 2002; Harney, 1998) indicate contrarily divergent logic of action and systemic incorporation of in-company and vocational continuing training. They see a convergence between the in-company and pedagogic guiding principles. Vocational further training is often expressed in qualifications, stating publicly the working capacity of the individuals and making them comparable on the cross-corporative level. The in-company continuing vocational training is not addressing persons primarily, but non-public organizations: “Companies use professional development as a means to address their own needs” (Harney 1998, p. 11). “The organization is important and not the participant” (Harney, 1998, p.143). In-company continuing vocational training is primarily based on the company structure –according to this view. The in-company learning must be focused on applicability and it must be functional, which is explained systemically. The differentiation theorem thus points at “the organized school teaching delimitations that break apart when facing the corporate reality” (Gonon & Stolz, 2004, p. 16). These delimitations or “activity honeycombs” (Robak, 2004) are to be defined or expanded, in order to explore the pedagogic scope of action.

Generally, on the macro level, the in-company continuing training participation can be estimated as good up to very good. The essential determinants of the participation such as the size of the company or the sector are national and well known for comparisons (Weber, 1985; K appler, 2007), although there are discussions about their relative importance. The determinants cannot be however shown in one empiric data set as a whole, since barely one data set is providing all the variables. In this respect it is hard to classify the various determinants in their relative importance and their complex interdependencies. The data bases are too different and some determinants are too different on the national level. The former focuses often solely on the economic determinants, whereas the latter explains the in-company continuing vocational education with social influence factors. In the empiric long-term tendencies over the past 40 years there is a well explained expanding of the in-company further training activities. However, this expansion has slowed down since the end of the 1990-ies. Especially, the invested time and the total finances for the in-company further training are relatively stable or declining. In the theory, this has barely been discussed and it partly contradicts the optimistic forecasts on the increasing importance of the in-company continuing vocational training in the knowledge-based societies.

Büchter (2002) or Kühnlein (1997) indicate that the critical view in pedagogy towards in-company further training was followed as a rule by a rather affirmative attitude. This could explain partly why surveys in the area of continuing education explain unexpected decisions of many companies only with their not being fully aware of the necessity of further training (Behringer & Käpplinger, 2008). It would be worthwhile if the further training decisions could be more comprehensively analyzed in their competing relation to other decisions of the company (staff recruitment, marketing activities etc.).

One of the challenges is that, on the one hand, research of participation in continuing education performs very well on the macro-level and on the level of probabilities. Notwithstanding the above, the decision-making behavior is highly contingent and heterogeneous (Wittpoth, 2011), if we look at theme so- and micro-processes of the in-company further training decisions. In this respect, a relatively high generality of results is set on the macro-level, both theoretically and methodologically, which could be used as a guideline for strategic decisions by the political decision makers and which fulfills the new implicit rules of the social sciences for calculating large data sets. Kaufmann and Widany (2014) point out different financing and external resource selection structures offering opportunities in the vocational and in-company continuing training. In the educational practice relevance of these analyses is limited to summary and reference values. In this respect the levels to follow are referred to as action and reflection guidelines for (pedagogically) professional approach.

### **Theories for program planning and education management in the in-company continuing vocational education – examples for the meso-level**

The following approaches focus their research interest primarily on the meso-level of planning, management and decision behavior of the persons in charge in companies that provide further training. On the other hand, there are numerous conceptions and concepts about education management, education controlling, HR development or program planning. Company and HR management literature (Becker, 2005) makes reference to the decision models of in-company continuing vocational training, postulating prescriptively cyclic, circulatory sequential chronology of the three main phases – planning, implementation and evaluation. The needs' analysis i.e. derivation of further training activities from the company goals and action problems is very important for it (see Sava, 2012; Sork, 2010). Loop models exist in different forms both for education manage-

ment, education controlling and quality management (Käpplinger, 2010; Lattke et al., 2013). Empiric, testing surveys of these models and their relevance for action are however seldom. It is striking that especially in business administration literature the in-company continuing vocational training is understood only as an element of HR development, beside recruitment and HR management. This means that continuing education is observed merely as one instrument among others, so that developing knowledge, qualifications and competencies of the existing staff goes alongside recruitment of new staff with the missing competencies or simply alongside better exploitation of the existing resources. The knowledge management approaches (Pawlowsky & Bäumer, 1996) create an example for it, that it is often important to make individually existing qualification, knowledge and competence potentials available on the company level. Generally the explanation models are based on a rational-choice approach and are very strongly oriented towards economic goals. Decisions regarding in-company continuing vocational training are made in line with the general company goals and implemented in an economically functional manner.

In contrast and partly in direct criticism, adult education theories of program planning and/or education management point out that planning and organization of in-company further trainings is created through “Approximation Actions” (*Angleichungshandeln*, Gieseke, 2000) between different stakeholders. Accordingly, it would be an illusion to assume that further training programs could be developed following a planning cycle. Program planning activity is rather interactive (Caffarella, 2002) and refers to different “knowledge islands” (Gieseke 2000). However, the in-company continuing vocational training has not been in the focus of corporate studies on program planning and education management in adult education (see von Hippel & Röbel, 2015), but it has been frequently discussed beside other areas of activity. Be that in the case example of Cervero & Wilson (1994) or Robak (2004) in a company case analysis on education management. Basically these studies confirm that in-company further training planning is taking place interactively in different constellations. Robak (2004) speaks of “activity honeycombs”, Cervero and Wilson (1994) of power questions and action strategies. Consequently, Käpplinger (2010) shows by means of implementation of education controlling in companies, how differently it is executed and how different the configurations of goals, stakeholders and further training methods are. All these studies point out antinomies of professional behavior between economy and pedagogy (see von Hippel, 2011). In-company further training planning is not only committed to corporate goals, but also to disciplinary, professional goals. This could lead to conflicts in goals that have to be managed

explicitly or implicitly among the different corporate or external stakeholders such as further training providers.

To put it more pointedly, we can say that there are two major positions on the meso-level in the area of theoretic approaches. There is one group of rather *corporate or HR management approaches*, which are mostly oriented towards a rational-choice model. When it comes to planning and organization of the in-company further training, cyclic models are prescriptively described and they represent the planning, the implementation and the transfer, derived from corporate goals and a rational need analysis. After completing a further training, results are rationally evaluated and the findings are incorporated in the following cycle of planning and implementation. The activities follow primarily the functions deriving from company's purpose or problems related to operational efficiency. In contrast to this group there are *adult education approaches*, which comprehend planning and implementation as activities that take place relationally and interactively with many factors, thus making tensions between pedagogy and economy visible. Additionally, various interests of different stakeholders are suggested (trainer, learner, superiors, company management, works council, etc.). Professional approach is understood as an action that is not simply corporate goals oriented. Instead, the focus is put on the differentiation between profession and organization.

Although empiric research is more intensively represented in andragogy, the corporate and HR management explanation approaches have a greater response due to their allegedly higher compatibility with the organizational myths and ideologies (Mintzberg, 1983), which do not need the sentence "further-training goals have to comply with the company's goals" for an empiric description, but for justification of educational work in economic, corporate interest.

Regarding the operational activity of the company, the state of research provides primarily a prescriptive and descriptive orientation. The complexity and heterogeneity of the further training decisions becomes clear on the meso-level. A fairly great mismatch between the economic and pedagogic approaches may be irritating, but it can also be seen as an incentive for a confrontation with different approaches i.e. perspectives. Cyclic models have their strength in clarity, thus reducing complexity, whereas the adult education approaches offer much more differentiation. Theoretically and empirically it would be desirable to have more analytical studies in the future. Especially comparative and differentiating studies for different industries and sizes of companies, but theoretically responsive beyond individual cases would be beneficial, since the in-company continuing vocational training is treated in most studies comprehensively for one kind of the representative company.

## Examples of theories for the micro-didactic design of the in-company continuing vocational education

On the micro-level there is generally a whole spectrum of learning theories available. In the continuing education research of the past years, especially constructivism (Arnold & Siebert, 1995; Gerstenmaier & Mandl, 1995), the subject theory (Faulstich, 1997; Ludwig, 2000) or transformative learning theory (see Mezirow, 1997; Popović, 2013) are of central importance. Cognitivism and behaviorism are however less significant – at least in the andragogy discourse. It is particularly important that in-company continuing vocational training is substantially influenced and structured by the company and the work context.

In the international context the discourse of the in-company continuing vocational training includes many things under workplace learning. Articles about it come primarily from the Anglo-Saxon and Scandinavian area (Bassanini et al., 2006; Billett, 2001; Evans et al., 2006; Engeström & Middleton, 2006). The attention is focused on workplace learning processes. The question is asked specifically, how a work environment influences employees in their development of competencies and how competences can be developed for this context. Individual preconditions or organizational framework of the workplace learning is examined respectively. There is a differentiation between learning-on-the-job, learning-off-the-job or learning-into-the job, whereas special attention is devoted primarily to learning-on-the-job. Empiric studies consider they could quantify learning activities and point out the underestimated importance of the informal learning (Livingstone, 1999). This discourse is pointing partially to a similar direction as the transformation theorem that proclaims a deeper transformation, which has to lead from a (course-designed) further training to (workplace close) development of competences (QUEM, 1996; Staudt & Kriegesmann, 2000). This theorem was an integrative part of a large educational policy research and development program at the end of 1990-ies. Empirically and also theoretically it was rather shown that formal and informal learning processes are mutually dependent and it is not future-oriented to construct a regulatory and interests' driven discrepancy here (Arnold, 1997; Baethge & Baethge-Kinsky, 2002; Behringer & Käßlinger, 2011). Other studies in the adult education discourse of von Ludwig (2000) and especially Dehnbostel (2010) regarding learning in the company context were particularly informative. Ludwig addresses learning processes from a subject and power-theory perspective. Dehnbostel and his students focus primarily on the learning processes based on the competence theory approaches. In general, the competence concept is used more often in the com-

pany context as well (Egetenmeyer, 2008). Among others Allespach (2005) is getting closer to the in-company continuing vocational training from the trade union and employees/internal perspective and Hocke (2012) examines learning of workers' councils in conflicts.

On the whole, many further studies could be mentioned (i.e. Dörner, 2004), which rely on different learning theory approaches in order to examine the in-company continuing vocational training. Biographic theory concepts, beside the constructivist and subject theory concepts, are very popular. For the comprehension and the approach purposes in the teaching-learning situation in the in-company continuing vocational education, the context of work, profession and company have great importance. This is specific, since companies are not classical further training institutions that have to include trainers from external further training providers, when cooperating with the companies (Schmidt-Lauff, 1999).

### Summary

There is no big theory on in-company continuing vocational education, which would relate to all three stated levels. A quite frequent criticism (see Martin & Behrends, 1999; Schiersmann et al., 2001; Meyer & Elsholz, 2009) that theory development for the in-company continuing vocation training was on a rather low level compared to the meanwhile high output of publications is somewhat justified. However, there have been many studies in the meantime, which have to be consolidated and brought in relation to each other. There are different theories trying to describe and explain the in-company further training scene with different representation demands on different levels. Despite the frequently voiced call for interdisciplinarity, these theories are mostly assignable to single disciplines and the interdisciplinary communication on the research status is relatively low. This especially applies to economic approaches that barely consider studies beyond their own discipline. At the same time, theories such as system or human capital theory are often borrowed especially from andragogy and/or transferred to this activity area. In general a certain competition of theories from the economy science with theories from the social sciences can be stated on a larger scale. Although there are concepts such as convergence theorem, spotting an approximation i.e. synthesis of economic and pedagogic perspectives in view of the new production conditions in knowledge-based societies, it is more often concluded that these perspectives are antinomies.

In view of the conceptual history that is massively and intensively influenced by the general developments in the society and exceeding the mere discipli-

nary discussions, it seems even more necessary to agree on the theoretic basis for the discussions. Theories are denoted as eyeglasses that help perceive the world and its phenomena. At the same time this image is showing us that some phenomena in the close or far range can be perceived more or less good by some theories. Theories are also referred to as “telescopes” (Sork, 1996) for seeing the future developments, but sometimes also only for observing the past ones. From the scientific history and the social policy point of view it is interesting to understand when some theories and disciplines experience a boom. Do theories shape our view of the world or do the current developments and interests choose theories appropriate to them? Eventually, we could say quite openly like Lewin, there is no such practical thing as a theory. This becomes even more important especially in such a disparate, interdisciplinary and interest-drawn field as the in-company continuing vocational training.

## References

- ALLESBACH, M. (2005). *Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess*. Marburg: Schüren.
- ARNOLD, R. (1991). *Betriebliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ARNOLD, R. (1996). Bildende Qualifizierung – Divergenzen und Konvergenzen zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation. *Neue Sammlung*, 36(1), 19–34.
- ARNOLD, R. (1997). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In ABWF (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97 – Berufliche Weiterbildung in der Transformation* (253–307). Münster.
- ARNOLD, R., & SIEBERT, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider.
- BAETHGE, M., & BAETHGE-KINSKY, V. (2002). Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: *Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (69–140). Münster: Waxmann.
- BASSANINI, A., BOOTH, A., BRUNELLO, G., DE PAOLA, M., & LEUVEN, W. (2007). Workplace Training in Europe. In: G. Brunello, P. Garibaldi & E. Wasmer (Hrsg.), *Education and Training in Europe* (143–323). Oxford.
- BECKER, G. (1964). *Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago/London.
- BECKER, M. (2005). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 4. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- BEHRINGER, F., & KÄPPLINGER, B. (2011). Arbeitsplatznahe Lernformen und Lernortvielfalt in der betrieblichen Weiterbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 40 (2011) 1, 15–19.
- BEHRINGER, F., & KÄPPLINGER, B. (2008): Betriebliche Weiterbildungsabstinenz. *REPORT* (3), 57–67.



- BEHRINGER, F., KAMPMANN, J., & KÄPPLINGER, B. (2009). Theoretische Erklärungsansätze betrieblicher Weiterbildungsbeteiligung. In F. Behringer, B. Käßplinger & G. Pätzold (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven* (S. 35–52). Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 22. Stuttgart: Steiner.
- BILLET, S. (2001). *Learning in the workplace*. Crows Nest: Allen/Unwin.
- BOLDER, A. (2001). *Soziale Polarisierungen im Feld beruflicher Weiterbildung*. Retrieved from <http://www.diezeitschrift.de/22001/positionen1.htm>
- BÜCHTER, K. (2002). Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, (3), 336–355.
- CAFFARELLA, R. S. (2002). *Planning programs for adult learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CEDEFOP (Hrsg.). (2010). *Employer-provided vocational training in Europe*. Luxembourg: Eurostat.
- CERVERO, R. M., & WILSON, A. L. (1994): *Planning Responsibly for Adult Education – A Guide to Negotiating Power and Interests*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DEHNBOSTEL, P. (2010). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler: Schneider.
- DESTATIS (2007). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bad Godesberg: Dt. Bildungsrat.
- DIEKMANN, K. (2010). Innovative Personalpolitik – der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (939–953). 4. durchges. Aufl. Wiesbaden: VS.
- DÖRNER, O. (2004). Zur Generierung betriebsrelevanten Wissens von Beschäftigten kleiner und mittlerer Unternehmen. *Report 27* (1), 189–195.
- EGETENMEYER, R. (2008): *Informal learning in betrieblichen Lernkulturen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- ENGSTRÖM, Y., & D. MIDDLETON (Hrsg.) (2006). *Cognition and Communication at Work*. Cambridge: CUP.
- EVANS, K., HODKINSON, P., RAINBIRD, H., & UNWIN, L. (2006). *Improving workplace learning*. London: Routledge.
- FAULSTICH, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung*. München: Franz Vahlen.
- GEISSLER, H. (Hrsg.) (1990). *Neue Aspekte der Betriebspädagogik*. Frankfurt/Main: Lang.
- GERSTENMAIER, J., & MANDL, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867–888.
- GIESEKE, W., & HEUER, U. (2011). Weiterbildungsentscheidungen und beigeordnete Bildung. In R. Arnold & A. Pachner (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (107–127). Hohengehren: Schneider.
- GIESEKE, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement?* Recklinghausen: Bitter.

- GONON, P., & STOLZ, S. (2004). Betriebliche Weiterbildung – Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen. In P.Gonon& S. Stolz (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung* (9–33). Bern: h.e.p.
- HALL, P., & SOSKICE, D. (2001). *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press.
- HARNEY, K. (1998). *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart: Luchterhand.
- HARNEY, K. (1999). Berufliche und betriebliche Weiterbildung. *Grundlagen der Weiterbildung*, 10(1), 10–12.
- HARTEIS, C. (2004). Zur Diskussion über die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, (2), 277–290.
- VON HIPPEL, A. (2013). Programmplanung als professionelles Handeln. In B. Käpplinger, & S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung* (131–143). Wiesbaden: VS.
- VON HIPPEL/RÖBEL, T. (2015). Programplanning in German enterprises. Three case studies on multiple stakeholders, diverging interests, conflicting logics, and their impact on the training programs planned. In CASAE (Hrsg.), *Proceedings of the 34<sup>th</sup> CASAE/ACÉÉA Annual Conference* (277–282). Montreal: Université de Montréal.
- HOCKE, S. (2012). *Konflikte im Betriebsrat als Lernanlass*. Wiesbaden: VS.
- KÄPPLINGER, B. (2007). Welche Betriebe in Deutschland sind weiterbildungsaktiv? Nutzung des CVTS2-Datensatzes zur Analyse der betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(3), 382–396.
- KÄPPLINGER, B. (2010). Bildungscontrolling revisited: Zusammenhänge und Widersprüche bei der Formalisierung von Organisationsprozessen und der individuellen Professionalisierung. In Chr. Hofu.a. (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Jahrestagung 2008 der Sektion der Erwachsenenbildung/Weiterbildung der DgEf* (19–34). Hohengehren: Schneider.
- KÄPPLINGER, B. (2011). *Convergence or divergence of continuing vocational training in Europe?* In Adult Education Research Conference (Hrsg.), *Proceedings 2011*, pp. 348–356.
- KÄPPLINGER, B. (2013). Ambivalenzen in der betrieblichen Weiterbildung – Hochkonjunktur in der Politik – Stagnation und Expansion in der Empirie – Defizite in der Theorie. In H. von Felden u.a. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Jahrestagung 2012 der Sektion der Erwachsenenbildung/Weiterbildung der DGfE* (116–128). Hohengehren: Schneider.
- KÄPPLINGER, B. (2016). *Die Konfigurationstheorie betrieblicher Weiterbildung*. Bielefeld: w. Bertelsmann. *Im Erscheinen*.
- KÄPPLINGER, B., & LICHTHE, N. (2012). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. *WSI-Mitteilungen*, (5), 374–381.
- KAUFMANN, K., & WIDANY, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (1), 29–54.
- KÜHNLEIN, G. (1997). „Vertrieblichung“ von Weiterbildung als Zukunftstrend? *Zeitschrift Arbeit*, (3), 267–281.

- KUPER, H. (2000). *Weiterbildung im sozialen System Betrieb*. Frankfurt/Main: Lang.
- KURTZ, T. (2002). Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb – Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (6), 879–897.
- LATTKE, S., POPOVIĆ, K., & WEICKERT, J. (2013). *Curriculum globALE – Curriculum for Global Adult Learning & Education*. Bonn: dvv international. Retrieved from <https://www.dvv-international.de/materialien/curriculum-globale/>
- LIVINGSTONE, D. W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In QUEM (Hrsg.). *Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel* (65–92). Berlin: Waxmann.
- LUDWIG, J. (2000). *Lernende verstehen*. Bielefeld: w. Bertelsmann.
- MARKOWITSCH, J., KÄPPLINGER, B., & HEFLER, G. (2013). Firm-provided Training in Europe and the Limits of National Skills Strategies. *European Journal of Education*, 48(2), 281–291.
- MARTIN, A., & BEHRENDTS, T. (1999). *Die Empirische Erforschung des Weiterbildungsverhaltens von Unternehmen*. Schriften aus dem Institut für Mittelstandsforschung; Heft 11. Lüneburg.
- MEUELER, E. (1993). *Die Türen des Käfigs – Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart.
- MEYER, R. & ELSHOLZ, U. (2009). Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung. In *bwp@* 16. Retrieved from [http://www.bwpat.de/ausgabe16/meyer\\_elsholz\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/meyer_elsholz_bwpat16.pdf)
- MEZIROW, J. (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- MINTZBERG, H. (1983). *Power in and around organization*. New York.
- PAWLOWSKY, P., & BÄUMER, J. (1996): *Betriebliche Weiterbildung – Management von Qualifikation und Wissen im Unternehmen*. München: Beck.
- POPOVIĆ, K. (2013). Lernen für eine friedliche Revolution – Ein Ansatz des transformativen Lernens. *Erwachsenenbildung* (4), 171–174.
- QUEM (1996). Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In ABWF (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '96* (401–462). Münster: Waxmann.
- ROBAK, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen*. Hamburg: Kovac.
- RUBENSON, K. & DESJARDINS, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59, 187–207.
- SAVA, S. (2012): *Needs Analysis and Programme Planning in Adult Education*. Study Guides in Adult education Series. Opladen: Barbara Budrich.
- SCHIERSMANN, C., ILLER, C., & REMMELE, H. (2001). Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (48), 8–36.
- SCHMIDT-LAUFF, S. (1999). *Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung – Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner?* München und Mering.
- SCHMITZ, E. (1978). *Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- SORK, T. J. (2010). Planning and delivering of programs. In C. E. Kasworm, A. D. Rose, & J. M. Ross-Gordon, (Hrsg.), *Handbook of adult and continuing education* (157–166). Los Angeles: SAGE.
- SORK, T. J. (1996). Negotiating power and interests in planning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 69, 81–90.
- STAUDT, E., & KRIEGESMANN, B. (2000). Weiterbildung – Ein Mythos zerbricht. *Grundlagen der Weiterbildung*, (4), 174–177.
- WEBER, W. (1985). *Betriebliche Weiterbildung*. Stuttgart: Poeschel.
- WITTPOTH, J. (2011). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt, & A. V Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (771–788). Wiesbaden: VS.
- WITTWER, W. (2010). Betriebliche Bildung. R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Stuttgart: UTB.

Bernd Käßplinger<sup>3</sup>  
Justus Liebig University in Giessen, Germany

## Teorije i teoreme kontinuiranog stručnog obrazovanja u kompanijama u Nemačkoj

**Apstrakt:** Na prvom mestu, ovaj rad daje definiciju oblasti obuke u okviru preduzeća (kontinuirane stručne obuke u okviru preduzeća). Nažalost, na obuku u okviru rada se retko gleda kao na oblast obrazovne aktivnosti, gde javna odgovornost i aktivno učešće zajedno pružaju važan regulatorni okvir koji ide dalje od tržišne radikalizacije i neuspeha na tržištu. Niz različitih teorija i teorema je ovde klasifikovano na osnovu trojnog modela višestrukih nivoa. Iako ne postoji teorija kontinuirane stručne obuke u okviru preduzeća, u istraživanju u oblasti kontinuiranog obrazovanja intenzivno se koristi nekoliko raznovrsnih pristupa koji se razlikuju po svom eksplanatornom potencijalu. Bez obzira na to, postoji potreba za daljom konsolidacijom i razvojem studija sa teoretskom i, iznad svega, andragoškom osnovom, u ovoj oblasti interdisciplinarnog istraživanja i aktivnosti.

**Ključne reči:** kontinuirana stručna obuka u okviru preduzeća, teorije, istraživanje o kontinuiranom obrazovanju, model višestrukih nivoa, konfiguracije.

---

<sup>3</sup> Dr Bernd Käßplinger je profesor kontinuiranog obrazovanja na Justus Liebig univerzitetu u Giseni, Nemačka.

Željko Bralić<sup>1</sup>

Fakultet bezbednosti, Univerzitet u Beogradu

## Društvo znanja i moderni menadžment

**Apstrakt:** Namera autora ovog rada je da kritički analizira i prouči vrlo aktuelne fenomene – „društvo znanja“, „rad znanjem“ i „radnik znanja“ – da i na toj osnovi pokuša da definiše njihovu suštinu i međusobni odnos u multidisciplinarnim okvirima. Nastali u ekonomiji i menadžmentu, ti fenomeni impliciraju čvrstu povezanost znanja, obrazovanja i ekonomije u projekcijama društvenog razvoja, što ukazuje na značajne andragoške implikacije u tom kontekstu, koje su eksplicitno i implicitno artikulisane u literaturi iz oblasti menadžmenta. Da bi obezbedili uslove za uspešno učenje zaposlenih tokom celog radnog i životnog veka, teoretičari modernog menadžmenta bliski andragoškom pristupu uviđaju i potrebu reformisanja formalnog obrazovanja (škole), aksiomatski naglašavajući potrebu za kontinuiranom obukom, odnosno potrebu za kontinuiranim doživotnim obrazovanjem i učenjem, i omogućavanje njihovog zadovoljavanja. Rezultati kritičkog sagledavanja tih fenomena mogu doprineti osnaživanju multidisciplinarnе teorijske osnove eventualnih andragoški orijentisanih empirijskih istraživanja u domenima društva znanja i modernog menadžmenta.

**Ključne reči:** društvo znanja, radnik znanja, doživotno učenje, kontinuirana obuka, menadžment.

### Uvod

*Rečeno je da nebo ne stavlja jednog čoveka  
iznad ili ispod drugog.  
Jedina razlika koja postoji  
između mudraca i glupaka,  
između bogataša i siromaha,  
svodi se na obrazovanje.*

Jukići Fukuzava

U članku se, u četiri naslovne celine, na osnovu teorijskog istraživanja, razmatraju i analiziraju značajni fenomeni, suštinski bitni za razumevanje ekonomskih aspekata obrazovanja, znanja i učenja i njihovih andragoških implikacija.

---

<sup>1</sup> Dr Željko Bralić je docent na Fakultetu bezbednosti Univerziteta u Beogradu (bralic@fb.bg.ac.rs).

Glavnim fenomenima u tom interdisciplinarnom i multidisciplinarnom kontekstu mogu se smatrati *društvo znanja*, *radnik znanja*, *ekonomija znanja* (razmatraju se u prvoj naslovnoj celini u ovom radu). Autori koji su zaslužni za promovisanje novih pristupa funkcionisanju savremene privrede upravo su uvođenjem i naglašavanjem pomenutih pojmova pokazali da se uspešna i konkurentna privredna delatnost, danas i u budućnosti, mora prvenstveno oslanjati na znanje i obrazovanje.

Ali, u modernom društvu znanja formalno obrazovanje mora imati temeljno novu ulogu i zadatak jer, umesto tradicionalne škole, mora ponuditi školu koja prvenstveno obezbeđuje *učenje učenja*, da bi najveći deo zaposlenih u budućem svetu rada stekao sposobnosti i kompetencije za doživotno učenje i usavršavanje, bez kojeg ne može biti uspešnog funkcionisanja u budućoj globalnoj ekonomiji (što se zaključuje u drugom međunaslovu ovog članka).

Treća naslovna celina nudi analizu specifičnih problema u vezi sa angažovanjem, zadržavanjem i usavršavanjem radnika znanja u modernim kompanijama. Ti problemi, kojima se posebno intenzivno bave stručnjaci za upravljanje ljudskim resursima, dodatno naglašavaju značaj organizacione kulture za upravljanje i/ili vođenje radnika znanja i tzv. talenata koji su značajno obeležje uspešnih preduzeća i korporacija.

U četvrtoj naslovnoj celini razmatran je međuodnos obrazovanja i modernog upravljanja, sa dodatnom uporednom analizom japanskog i „zapadnog“ pristupa menadžmentu, posebno u pogledu ciljeva obučavanja u preduzeću. Japanski koncept kontinuirane obuke može se smatrati specifičnim i drugačijim u odnosu na koncept obuke koji postoji na Zapadu.

## Društvo znanja i radnik znanja

Većinom se u literaturi, ekonomskoj i drugoj, prihvata da je tvorac pojmova *društvo znanja*, *rad znanjem* i *radnik znanja* Piter Draker [Peter Ferdinand Drucker, 1909–2005], mada ipak moramo pomenuti da ima i stavova pa se pojam *društvo znanja* pripisuje i drugim autorima, kao što je američki sociolog Danijel Bel. On je (tek) 1976. godine u sociološko-futurološkoj studiji *Dolazak postindustrijskog društva*<sup>2</sup> pisao o ekonomskom preokretu koji se već dogodio, u kojem se sa industrijske prelazi na postindustrijsku ekonomiju, gde se radnička snaga *sve više koncentriše na usluge, ideje i komunikaciju* (Hargreaves, 2003, str. 15).

<sup>2</sup> Sa podnaslovom *A Venture in Social Forecasting*. Suprotno podatku koji navodi Hargravis, prvo izdanje Belove studije pojavilo se 1973, tek *drugo* 1976, a treće 1999. kao *special anniversary edition* [BELL, Daniel (1999). *Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books].

Jasno je da se u industrijskom društvu većina radnika bavila manuelnim aktivnostima, ali je tokom XX veka udeo manualnog rada u privredi (u Americi i drugde) konstantno i sigurno opadao. Ako su sredinom veka fabrički radnici činili trećinu radne snage i najveću pojedinačnu grupu radne populacije, krajem veka fabrički radnici čine svega oko 15% ukupne radne snage (Drucker, 2000, str 38). Prvenstveno na primeru američke privrede, Draker je pre većine drugih autora zaključio da se ekonomski razvoj očigledno kreće od *ekonomije robâ* ka *ekonomiji znanja*.

Udeo zaposlenih koji „proizvode i distribuiraju ideje i informacije“ ubrzano je rastao, naročito nakon Drugog svetskog rata. Umesto poluobučениh, priučениh radnika, operatora na pokretnim trakama za sklapanje proizvoda, na globalnu ekonomsku scenu stupila je *nova klasa*, radnici znanja (*knowledge workers*), koji će u novoj ekonomiji, ekonomiji znanja, preuzimati sve veći udeo, da bi najzad potpuno preovladali. Za njihov rad je neophodno relativno visoko i napredno obrazovanje, pa upravo takvi radnici znanja postaju sve brojniji. Ta je grupacija u razvijenim ekonomijama dvostruko brojnija od tradicionalnih, proizvodnih industrijskih radnika, sa tendencijom da njihov udeo u broju zaposlenih i dalje ubrzano raste.

Izuzetno upečatljiv primer društvenog preobražaja ka društvu znanja Draker je prepoznao u Ruzveltovom Zakonu o veteranima iz 1944. godine (zvanični naziv *Servicemen's Readjustment Act of 1944*, poznatiji kao *G. I. Bill of Rights*, usvojen 22. juna 1944. godine). Taj zakon je omogućio pristup visokom obrazovanju milionima (2.232.000) američkih veterana Drugog svetskog rata (od kojih većina verovatno bez tog zakona ne bi dosegla više ili visoko obrazovanje), što se može prepoznati ili oceniti i kao *najveće ulaganje u ljudski kapital do tada* (Baker, 2007, str. 111). Dodaćemo da se o tom zakonu i njegovim pozitivnim obrazovnim, društvenim, ekonomskim ishodima verovatno može govoriti i kao o vrlo značajnom i velikom *andragoškom projektu*, koji je bio veoma snažan *argument u prilog promociji obrazovanja u odraslom dobu* (Bralić i sar., 2015, str. 40).

Već je analiza promena koje je u društvu, politici i ekonomiji doneo Ruzveltov zakon navela Drakera da još krajem četrdesetih godina prepozna da znanje postaje značajan proizvodni resurs kao nikada pre, da bi već tokom pedesetih, prema njegovom mišljenju, „moglo pouzdano da se govori o *društvu znanja*, o *radu znanjem* kao novom središtu ekonomije i o *radniku znanja* kao novoj, nastupajućoj radnoj snazi“ (Drucker, 2004, str. 367).

Budući da je priroda znanja kao ekonomskog činioca i kao imovine specifična, posebno ćemo naglasiti da je ljudsko znanje od svih drugih proizvodnih sredstava i činilaca različito i po tome što je vezano za njegovog nosioca, ono je neodvojivo od čoveka i pojedinca (kao i ljudski kapital), ne može se poput novca,

postrojenja, zgrada, mašina i opreme jednostavno naslediti niti ostaviti potomcima u nasledstvo. *Znanje svaki pojedinac mora steći iznova i svako polazi od istog potpunog neznanja* (Drucker, 2011, str. 42).

Tu osobenost možemo povezati i sa specifičnom prirodom znanja kao robe, koju ekonomisti nazivaju *nerivalskom prirodom*. Kada je reč o većini klasičnih tipova robe, postoje izvesne konačne količine ili zalihe roba koje prelaze iz ruke u ruku, menjaju vlasnike na tržištu, s tim što, na primer, onaj vlasnik koji svoju robu zameni za novac poseduje novčanu nadoknadu kao zamenu za robu koju je drugome (kupcu) ustupio i tu robu više ne poseduje. Reč je o klasičnom tržišnom, razmenskom odnosu koji možemo nazvati „ili/ili“.

Kada je znanje u pitanju, njegov status kao robe je naizgled paradoksalan jer se zalihe znanja ne smanjuju ukoliko se drugima prenose (u obrazovnim institucijama ili drugde), „posednik“ ili „vlasnik“ znanja koji svoje znanje prenosi drugima (učitelj, nastavnik, profesor, instruktor), čak i ako za to dobija novčanu nadoknadu, neće ostati bez svog poseda i ako *njegovo* znanje usvoji veći broj drugih osoba (polaznika, učenika, studenata, slušalaca).

Potpuno suprotno klasičnoj robi, *znanje se deljenjem umnožava*, ono se rasprostire kroz društvo iako ga niko ne „gubi“; ovde je, dakle, reč o situaciji „i/i“. Mogućnost da se kvalitetnim obrazovanjem proizvodi, umnožava i unapređuje najdragoceniji ekonomski resurs morala bi biti prioritet svakog savremenog društva koje vodi računa o sopstvenom opstanku i napretku, a razlike u razvijenosti različitih ekonomija i država mogu se često tumačiti kao posledica stratezijskih opredeljenja i praktičnih koraka koji se usvajaju i preduzimaju (ili ne preduzimaju) u vaspitno-obrazovnim sistemima.

Društvo znanja karakteriše i povećana mobilnost, „potencijalno neograničena“ (Drucker, 2011, str. 42), a ona proističe i oslanja se na unapređene obrazovne mogućnosti koje su na raspolaganju (barem u principu) *svakome*. Ovde ipak moramo primetiti da se školovanje i obrazovanje ne mogu smatrati *univerzalno dostupnim ili da to ubrzano postaju*, kako tvrdi Draker, budući da je reč o idealnoj situaciji koja se u praksi modernih društava ne može prepoznati i potvrditi. Naprotiv, poznat je primer velikog rasta cena univerzitetskog školovanja u SAD (i ne samo tu) u poslednjim decenijama, što mnoge izlaže troškovima preskupih i vrlo rizičnih kredita za školarine. Jasno je da se visokim obrazovanjem može postići napredak na društvenoj lestvici i socijalna mobilnost naviše, ali se visoko i kvalitetno obrazovanje u ovom kontekstu istovremeno može posmatrati kao *pokazatelj*, ali i *generator* društvenih nejednakosti.

Podsetićemo da je mobilnost naviše Draker podrazumevao kao jednu od karakteristika ekonomije znanja (uz *bezgraničnost* i uz *mogućnost uspeha i neuspeha*, gde opet naglašava da u savremenom društvu navodno *svako može da dođe*



do znanja kao „proizvodnog sredstva“). U prvom planu društva i ekonomije zasnovane na znanju po njemu moraju da budu oni koji poseduju relativno visok nivo teoretskih znanja (lekari, nastavnici, pravnici, inženjeri, knjigovođe), s tim što će još više (najviše) rasti broj i udeo tzv. *tehnologa znanja*, kao što su računarski tehničari i inženjeri, proizvodni tehnolozi, laboratorijski analitičari, softverski inženjeri i programeri i sl. (Drucker, 2008, str. 37). Na drugoj strani, znatno će opadati udeo zaposlenih u poljoprivredi i tradicionalnim proizvodnim industrijama, dok će uz to društvo znanja pozitivno unapređivati i društveni položaj žena, zahvaljujući tome što je rad znanjem „uniseks“, za razliku od klasične industrije sa dominantno muškom radnom snagom (Drucker, 2011, str. 44).

Pojam *radnik znanja*, kao i *rad znanjem (knowledge work)* Drucker je počeo da koristi još oko 1960. godine, oslanjajući se delimično na pojam *industrije znanja* (knowledge industries), koji je u prvi plan stavio ekonomista sa Prinstona Fric Mahlap [Fritz Machlup, 1902–1983] (Baker, 2008, str. 30; Drucker, 1993, str. 5; Drucker, 2003, str. 147). Tim pojmom se Mahlap svrstao među najranije teoretičare koji prepoznaju i istražuju značaj i uticaj znanja kao značajnog činioca u savremenoj ekonomskoj teoriji i praksi, analizirajući znanje na isti način kako bi ekonomisti mogli da istražuju proizvod, *dokumentujući njegov nastanak, distribuciju i značaj* (Cortada, 1998, str. xvi). Dodaćemo da se, s druge strane, značaj znanja i obrazovanja u ekonomiji postepeno prepoznaje i u okvirima teorije ljudskog kapitala, s tim što je sam pojam *ljudski kapital* prvi put 1961. godine upotrebio američki ekonomista, kasnije i dobitnik Nobelove nagrade Teodor Šulc [Theodore William Schultz, 1902–1998].

### Formalno obrazovanje i društvo znanja<sup>3</sup>

I mesto i uloga formalnog obrazovanja u „postindustrijskom“ društvu znanja moraju biti suštinski drugačiji nego u tradicionalnom društvu industrijskog tipa. Brojne kritike formalnog obrazovanja i ukazivanje na duboku krizu u kojoj se ono nalazilo ili se nalazi postoje već nekoliko decenija i te kritike obuhvataju najrazličitije aspekte formalnog obrazovanja, kojem je bila potrebna temeljna transformacija da bi moglo da odgovori na promenjene uslove i potrebe (lokalne, nacionalne, regionalne, globalne).

Naročito bi trebalo naglasiti analize i kritike koje se zasnivaju na promjenjenim zahtevima i potrebama koje nameću novi trendovi u transformisanom

<sup>3</sup> Analiza odnosa formalnog obrazovanja i društva znanja zasnovana je uglavnom na viđenjima Pitera Drakera, značajnog teoretičara menadžmenta, s ciljem uočavanja i identifikovanja andragoških implikacija jednog isključivo ekonomskog diskursa.

društvu i ekonomiji. Tako je i Piter Draker, još šezdesetih godina, dalje analizirao i istraživao promenu koju je već registrovao i prepoznao – umesto društva (i ekonomije i politike) koje se zasniva na manuelnom radu i manuelnim veštinama postepeno nastaje i sve više se razvija društvo utemeljeno na *znanju* i na *radnicima znanja* (Drucker, 2003, str. 147). Razmatrajući karakteristike novog društva koje je nastupalo prirodno je došao i do analize uloge formalnog obrazovanja u industrijskom i postindustrijskom društvu.

Kada je reč o ulozi formalnog obrazovanja i škole u postkapitalističkom društvu ili društvu znanja, Draker polazi od paralele sa reformom škole i školstva koja se dogodila u XVII veku kada je, kako on kaže, naučena lekcija da se mora prihvatiti i primeniti nova tehnologija učenja i poučavanja kao preduslov za uspeh nacija i kultura, ali takođe i za ekonomsku konkurentnost (Drucker, 1993, str. 177). On smatra da je između 1500. i 1650. godine Zapad preuzeo vodeću ulogu na globalnom planu upravo zato što je reorganizovao školu i školstvo oslanjajući se na novu tehnologiju štampane knjige – i time je postigao upravo ono što su propustili da učine Kina i islam.

Odlučujuću ulogu u ovoj svojevrsnoj revoluciji učenja i poučavanja sa dalekosežnim posledicama imao je Jan Amos Komenski (1592–1670), koga i Draker naziva „ocem moderne škole“ i za koga navodi da je „izumeo i bukvar i udžbenik“, ali i mnogo više od toga, novi nastavni plan i program, kao i sistem nastave koji se i danas širom sveta „smatra obrazovanjem“ (str. 178–179).

Jasno nam je da ovde Draker prvenstveno podrazumeva najznačajnija dela Komenskog kao što su *Otvorena vrata u jezik (Janua Linguarum Reserata, latinski udžbenik ili „bukvar“ iz 1631)*, *Čulni svet u slikama (Orbis Sensualium Pictus, revolucionarni ilustrovani udžbenik zasnovan na principu očiglednosti, 1658)*, a naročito *Veliku didaktiku (Didactica Magna, 1632)*, u kojoj Komenski čini odlučujući, revolucionarni korak ka novoj školi detaljno razrađenom koncepcijom razredno-časovnog sistema, koja zaista u velikom broju škola i razreda prevlađuje i u naše vreme.

Draker tvrdi da je u društvu znanja (u *postkapitalističkom društvu*) potrebno ponovo preoblikovati školu i školstvo na nov način, da bi moglo da se odgovori zahtevima novog društva i ekonomije znanja. Pre svega, „u društvu znanja ljudi moraju naučiti da uče“ (Drucker, 2000, str. 180). Od savladavanja samih obrazovnih sadržaja značajnije je razvijanje sposobnosti i motivacije za nastavak učenja tokom života i tokom radnog veka. Zato društvo znanja i/ili postkapitalističko društvo „zahteva doživotno učenje“ (Drucker, 2000).

U osposobljavanju i motivisanju za doživotno učenje značajnu ulogu može i mora da ima i nova tehnologija učenja i poučavanja, koja će značajno transformisati načine i puteve učenja i nastave, kao i ekonomiku obrazovanja, ali još je

značajnije da škola u ekonomiji znanja mora da ima drugačiju društvenu ulogu i položaj i da, između ostalog, učenje i obrazovanje *ne smeju više biti monopol škola* (Drucker, 1993, str. 179). Od računara i računarske tehnologije Draker je očekivao da će doprineti ostvarenju velike promene u školovanju i u učenju, a ta promena bi se mogla porediti sa revolucijom koju je u obrazovanje i u školovanje donela tehnologija štampane knjige u XV veku (Drucker, 2011, str. 60).

Takođe, jedna od najznačajnijih promena mora biti preobražaj škole da bi ona postala ustanova *i za odrasle*. „U društvu znanja škola postaje takođe i institucija za odrasle, a naročito za visoko školovane odrasle ljude“ (Drucker, 1993, str. 177). Draker se dosledno i uporno zalaže za koncepciju doživotnog učenja i obrazovanja, kao i za obrazovanje odraslih jer, bez obzira na to što će škola uvek nastaviti da se bavi obrazovanjem mladih, ona istovremeno mora da se reorganizuje da bi se koncentrisala na doživotno učenje jer učenje ne sme više da bude aktivnost sa kojom se prestaje i završava kada neko postane „odrasla osoba“. Sve te promene zahtevaju da škola najzad postane „otvoren sistem“ (Drucker, 1993, str. 185; Bralić, 2012, str. 41).

Zaista, da bi škola mogla da odgovori zahtevima postkapitalističkog društva ili društva znanja, ona mora da ispuni zahteve koji od nje zahtevaju temeljne promene, obima uporedivog sa načinom na koji je Komenski koncipiranjem razredno-časovnog sistema pokušao da stvori uslove za univerzalno obrazovanje, te je uspešno preoblikovao školu kakva je postojala pre pojave tehnologije štampane knjige.

Smatramo da je Draker potpuno u pravu kada tvrdi da je škola kakvu znamo u velikoj meri postala „aksiom“ koji se sam po sebi podrazumeva, pa se prihvata gotovo kao *prirodni zakon*; međutim, ona nije kompatibilna sa prirodom znanja i sa zahtevima društva znanja, zbog čega je neophodno usvojiti novi aksiom: *Što je osoba obrazovanija, utoliko će joj češće biti potrebno još obrazovanja* (Drucker, 1993, 2008).

Škola društva znanja mora, dakle, dobiti nov oblik, organizaciju i sadržaj. „I evo tih specifikacija:

- Škola koja nam je potrebna mora obezbediti univerzalnu pismenost visokog nivoa – znatno iznad onoga što *pismenost* znači danas.
- Ona mora kod učenika svih nivoa i svih uzrasta pobuditi motivaciju za učenje i disciplinu za kontinuirano učenje.
- Ona mora biti otvorena kako za visoko obrazovane ljude, tako i za one koji, iz bilo kog razloga, nisu imali pristupa naprednijem obrazovanju.
- Potrebno nam je školovanje koje pruža znanje i kao sadržaj i kao proces – što Nemci razlikuju kao *Wissen i Können*<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> *Znati i moći* (prevod autora).

- Konačno, školovanje ne može biti monopol škola. Obrazovanje u postkapitalističkom društvu mora prožeti društvo u celini, uključujući sve vrste organizacija: preduzeća, vladine agencije, neprofitne organizacije takođe moraju postati ustanove za učenje i poučavanje. Škole sve više moraju saradivati sa poslodavcima i organizacijama poslodavaca“ (Drucker, 1993, str. 180; Drucker, 2008, str. 152–153).

Umesto naglaska na slabostima i nedostacima, nova škola društva znanja mora da se okrene ka postignuću i uspehu (da pronade učenikove snage i sposobnosti i usmeri ih na postignuće) – to je poruka u kojoj se Draker oslanja na /Sv./ Avgustina iz Hipona, koji je upravo tako definisao učitelja i poučavanje (Drucker, 1993, str. 183).

Osim što daje preporuke za novi pristup školi u društvu znanja, Draker preporučuje da se društvo znanja sada i ubuduće sve više oslanja na škole koje on naziva „profesionalnim“ – a to su medicinske, inženjerske, pravne škole, škole menadžmenta; razlika između njih i klasičnih škola jeste upravo u tome što se profesionalne škole usmeravaju *na praksu više nego na teoriju* (str. 184).

### Upravljanje radnicima znanja

Znanje je osnovni posed i obeležje radnika znanja, a ono se temeljno razlikuje od tzv. tradicionalnih i zanatskih veština. Dok se veštine menjaju relativno (ili čak vrlo) sporo, ono što odlikuje radnike znanja izuzetno brzo se transformiše, preoblikuje, usavršava, tako da veoma brzo može postati zastarelo i neupotrebljivo ukoliko se stalno ne dopunjava i ne osvežava. Zato radnici znanja moraju *redovno da se vraćaju u školu. Kontinuirano obrazovanje odraslih koji su već visokoobrazovani postaću područje velikog rasta u nastupajućem društvu* (Drucker, 2011, str. 41). Uglavnom će se to obrazovanje sprovoditi i sticati neformalno, „netradicionalno“, putem seminara, onlajn obuka, najrazličitijim putevima i u različitim okruženjima. Naročito se očekuje da će informatička i računarska tehnologija značajno uticati i doprinositi daljem i stalnom obrazovanju radnika znanja.

Radnici znanja kao nova klasa možda nisu, kako kaže Draker, *vladajuća klasa*, ali već jesu *vodeća klasa društva znanja* (prema Hargreaves, 2003, str. 19). I zato radnici znanja predstavljaju poseban izazov i za poslodavce, menadžere i stručnjake različitih profila, budući da je ponašanje radnika znanja kao zaposlenih lica veoma specifično u odnosu na druge podgrupe u svetu rada. Pošto je znanje *postalo ključni resurs i jedini kojega nema dovoljno*, radnici znanja su u naizgled paradoksalnom položaju jer su uporedo i zaposleni, ali istovremeno oni

*kolektivno poseduju sredstvo (sredstva) proizvodnje* (Drucker, 2011, str. 39). Samosvest radnika znanja je jedna od njihovih posebnih karakteristika – oni se identifikuju sa sopstvenim znanjem, ne smatraju se inferiornim u odnosu na poslodavce, vide sebe kao „profesionalce“ a ne kao „zaposlene“ (str. 41–39), a još manje (najmanje) kao „radnike“. I mada im je neophodna organizacija da bi mogli da funkcionišu, oni ne osećaju da su od organizacije zavisni, a njihova (potencijalna i stvarna) mobilnost znatno je veća nego kod ostalih zaposlenih radnika.

Između ostalog i zbog toga poslodavci, rukovodioci, lideri i menadžeri u društvu znanja moraju da vode računa o načinu privlačenja, angažovanja i zadržavanja radnika znanja jer oni očekuju i/ili zahtevaju drugačiji odnos, uslove i komunikaciju nego ostali zaposleni. Radno okruženje, stil komunikacije, saradnja, poverenje i uvažavanje dolaze na mesto hijerarhijskog odnosa poslodavaca i rukovodilaca prema radnicima, odozgo-nadole. Kao i ljudski kapital, znanje koje odlikuje radnike znanja jeste posed pojedinca, njegovo vlasništvo, i ne može se jednostavno kupiti ili angažovati. Kao nosioci vrednog znanja i ljudskog kapitala radnici znanja su *ljudi sposobni za učenje i razvoj, za promene i novine, za stvaralaštvo od kojeg organizacija može dugoročno da ima velike koristi* (Bralić, 2010, str. 241).

Kada je u pitanju uspostavljanje odanosti radnika znanja organizaciji koja ih angažuje, Draker pominje da to *ne vodi nikuda* jer su radnici znanja prvenstveno posvećeni *sopstvenoj specijalizovanoj oblasti znanja* (Drucker, 2011, str. 41). Poslodavci i menadžeri (prvenstveno menadžeri znanja, *knowledge manager*) zbog toga moraju da vode računa da se usluge radnika znanja moraju osigurati (osiguravati) tako da ne bude u pitanju jednosmerna eksploatacija zaposlenog od poslodavca, već dvosmerna razmena vrednosti, i to uz obostranu saglasnost, saradnju, uvažavanje (Bralić, 2010, str. 241–242). Na taj način treba obezbediti da izražena mobilnost radnika znanja ne postane štetna za kompaniju i organizaciju jer je radnike znanja generalno teže od ostalih zaposlenih integrisati u organizacionu kulturu određene organizacije. Oni su u principu skloniji da se poistovete sa svojom strukom, profesijom, disciplinom nego sa organizacijom koja ih angažuje, a to je za menadžere u organizaciji dodatni izazov (Drucker, 2011, str. 44).

S tim se implicitno slažu i nalazi drugih autora u kojima se, između ostalog, ukazuje na razloge zbog kojih neki članovi organizacije, uključujući i one najbolje, odlučuju da promene radnu sredinu, organizaciju ili preduzeće. Najvažniji razlog za to jeste *neuklapanje u organizacionu kulturu*, a iza toga očigledno stoje izrazito „ljudski“ činioci na koje su radnici znanja neuporedivo osetljiviji od tradicionalne „radne snage“: „različiti i drugačiji stavovi, emocije, ponašanja i vrednosti“ (Vrančić, 2016, str. 102). To samo još ubedljivije naglašava značaj specifičnih pristupa angažovanju, rukovođenju, upravljanju, vođenju radnika znanja

(o kojima se u oblasti upravljanja ljudskim resursima često govori kao o tzv. *talentima*). Svaka savremena organizacija koja se oslanja na talente mora da uvažava i, koliko god je to moguće, kontroliše mobilnost te specifične grupacije zaposlenih u skladu sa sopstvenim ciljevima i interesima (radi se na privlačenju i zadržavanju novih, ali istovremeno i na sprečavanju fluktuacije talenata i radnika znanja koji se već nalaze u organizaciji). Drugim rečima, za uspešnu organizaciju koja kvalitetno upravlja ljudskim resursima suštinski je važno postići sledeće: „getting good people, keeping good people, growing good people“ (Peterson, 2005, str. 38–43).

Budući da su radnici znanja po pravilu visokoobrazovani i kompetentni u određenoj oblasti, disciplini ili profesiji, za njih kompanija mora pronaći i način da izgradi *posvećenost* kompaniji, budući da je posvećenost jednako važna (kritična) koliko i kompetentnost. Jer posvećenost podrazumeva da je visokosposoban zaposleni (obrazovan, obučen, kompetentan) istovremeno i spreman na vredan rad za ciljeve kompanije. Ako su zaposleni kompetentni, ali nisu posvećeni, kompanija ima *pametne ljude koji ne obavljaju posao*, a ako ima posvećene ljude bez kompetencije, ima *marljive radnike koji donose glupe odluke* (Ulrich *et al.*, 2003, str. 80).

### Obrazovanje u kontekstu modernog menadžmenta

U različitim razmatranjima mnogih autora koji se bave modernim menadžmentom relativno često se govori o posebnim izazovima koji postoje i koji će nastupiti u toj oblasti. Među te „menadžment izazove“ mogu se kao univerzalni uvrstiti sledeći: ubrzavanje promena, globalizacija poslovanja, nestabilnost i zahtevnost tržišta, revolucija znanja (Alibabić i sar., 2011, str. 71). Zanimljivo je da su odgovori na te izazove relativno slični, bilo da dolaze od ekonomista, stručnjaka za menadžment i ljudske resurse ili od andragoga. Kao svojevrsan univerzalni lek preporučuju se znanje, učenje i obrazovanje, stalni razvoj kompetencija zaposlenih u preduzećima, organizacijama i korporacijama (Alibabić i sar., 2011).

U tom kontekstu, moderni menadžment se u velikoj meri oslanja i na pojmove organizacije koja uči i organizacionog učenja. „Organizacija koja uči može se iz perspektive andragogije i teorije kompleksnosti odrediti kao kompleksni sistem koji podstiče i omogućava kontinuirano učenje na individualnom, organizacionom i timskom/grupnom nivou, koji pomaže integrisanje i/ili modifikovanje ponašanja zaposlenih i transformaciju organizacije na osnovu naučenog, i koji omogućava stvaranje, upravljanje i širenje kolektivnog znanja u organizaciji“ (Ovesni, 2014, str. 68). Organizaciji koja uči imanentno je organizaciono učenje. Ono se najčešće poima kao kolektivni fenomen i određuje kao proces razvoja

novog znanja koje može da utiče na promene ponašanja zaposlenih sa ciljem poboljšanja performansi (str. 41). U raznolikoj literaturi iz širokog kruga disciplina već dugo se prihvata da je jedan od ključeva uspeha u modernoj, globalizovanoj i dinamičnoj tržišnoj privredi izgradnja, održavanje i unapređivanje organizacije koja *brzo uči i koja koristi znanje da bi postala delotvornija*. Posebnu važnost u takvim organizacijama ima organizaciona kultura čija suštinska obeležja čine sledeće „vrednosti“ (Yukl, 2010, str. 325):

- učenje,
- inovacije,
- eksperimentisanje,
- elastičnost,
- inicijativnost.

Jasno je da se zbog toga u modernoj teoriji i praksi menadžmenta, između ostalog, mnogo raspravlja o inovacijama, o sticanju i primeni „eksternog“, ali i o stvaranju novog znanja u organizaciji, o rasprostiranju znanja unutar organizacije itd. Zato menadžeri i lideri moraju biti svesni da upravo *znanje postaje sve značajnije kao izvor konkurentne prednosti*, te je utoliko i *sposobnost učenja još značajnija za organizaciju* (str. 329).

Ma koliko ti stavovi bili poznati i opšteprihvaćeni među stručnjacima i praktičarima menadžmenta, neki autori, uključujući i Pitera Drakera, uočili su i bitne razlike u pristupima menadžera u Japanu u odnosu na razvijeni Zapad (posebno u SAD). Naime, jedna od značajnijih i širih tema Drakerovih višedecenijskih istraživanja i analiza jeste upoznavanje i stvaralačko poređenje koncepcija upravljanja Zapada i Istoka, naročito japanskog i američkog pristupa upravljanju u privredi. Dubinsko poznavanje Japana, što ne obuhvata samo ekonomiju već i japansku kulturu, mentalitet, istoriju, umetnost – predstavlja oslonac na kojem je Draker decenijama temeljio svoja istraživanja japanskog menadžmenta, dok je komparativnim analizama pokušavao da obezbedi bolje razumevanje i razmenu informacija među praktičarima i teoretičarima upravljanja iz dva različita okruženja.

Draker je, između ostalog, bio među retkima (ako ne i prvi i jedini) koji je ubrzo nakon Drugog svetskog rata uspeo da predvidi da će Japan postati („nova“) svetska ekonomska sila. Održavao je bliske kontakte sa velikim brojem istaknutih pripadnika japanske poslovne elite i sa brojnim stručnjacima iz najširih oblasti ekonomije i upravljanja, što mu je omogućilo da svestrano sagledava trendove i osobenosti japanske ekonomije i da dođe do zaključaka za koje je smatrao da mogu biti korisni i za zapadne ekonomiste i menadžere. Naglasićemo samo neke

od segmenata japanskog pristupa upravljanju koji su u suštinskoj vezi sa znanjem, obukom i obrazovanjem, te su njihove andragoške implikacije najočiglednije.

Jedan od najznačajnijih elemenata japanskog pristupa upravljanju i preduzeću jeste ono što Draker naziva konceptom doživotne obuke (*lifetime training concept*). Obuka koja se obavlja unutar preduzeća ili kompanije veoma je zastupljena i na Zapadu, ali japanski pristup ima drugačije težište. Zapadni menadžeri podrazumevaju da se zaposleni obučavaju povremeno, u određenim situacijama, uglavnom kada treba usvojiti novu veštinu, novu tehnologiju ili napredovati u kompaniji, što znači da je u pitanju *obuka usmerena na unapređenje*. U japanskom preduzeću prevladava *obuka usmerena na performanse*, što znači da je to *kontinuirana obuka* – „svaki zaposleni, vrlo često uključujući i vrhunske menadžere, nastavlja sa obukom kao redovnim delom svog posla sve dok se ne penzionise“ (Drucker, 1971, str. 116).

Čak i menadžeri i direktori učestvuju, i to kao učesnici ili „učenici“, u različitim tipovima obuke, redovno i stalno. Draker navodi primer predsednika „prilično velike“ kompanije, koji ga je obavestio da neće moći da se sretne s njim određenog dana jer tada u sopstvenoj kompaniji pohađa varilačku obuku (i to ne kao instruktor ili posmatrač, već kao učesnik).

Još jedna osobenost japanskog pristupa je da se zaposleni obučavaju u većem broju oblasti i za različite vrste rada koje postoje u preduzeću, i to na različite načine u okviru kompanije i izvan nje, od dopisnih kurseva do seminara, produžnih škola itd. Zahvaljujući tome, vrhunski industrijski inženjer sa 55 godina života, čak i ako nikada nije u kompaniji radio izvan svoje struke, potpuno je upoznat sa svim funkcijama preduzeća, odlično razume način funkcionisanja i probleme svakog proizvodnog i poslovnog dela kompanije, pa je zato „pravi specijalist u sopstvenom radu, a ipak i stvarni *generalist* u znanju, u viziji i u načinu na koji sebe smatra odgovornim za performanse i rezultate organizacije u celini“ (Draker, 1971, str. 118).

S druge strane, za razliku od kontinuirane obuke, pojam *kontinuiranog obrazovanja* je Japanu i Japancima manje razumljiv i teže prihvatljiv. Poslodavci uglavnom smatraju da su diplomci *prestari* da bi počeli sa dna, a Draker jasno kaže: „U Japanu nema drugog mesta za početak“ (Drucker<sup>5</sup>, 1971, str. 118). Ali, *kontinuirana obuka* u japanskom konceptu veoma je karakteristična i donosi dobre rezultate.

---

<sup>5</sup> Tekst koji ovde uglavnom navodimo smatramo izuzetno ilustrativnim i korisnim, mada je objavljen još 1971. godine, a od tada se negativan stav prema kontinuiranom obrazovanju u Japanu donekle menjao. Sam Draker je, kao pristalica koncepcije stalnog i celoživotnog obrazovanja, naglašavao da je taj stav (bio) možda najveća slabost japanske privrede.



U tom kontekstu treba razlikovati još neke specifičnosti japanske privrede i menadžmenta, a to su: trajna zaposlenost u istoj kompaniji, dohodak prema radnom stažu, smanjena mobilnost radne snage.

Trajna sigurnost zaposlenja bila je od ogromnog značaja za radnike nakon razornog Drugog svetskog rata i to je bio značajan motiv za zaposlene *da ostanu odani i da teško rade da bi unapredili rast svoje kompanije* (Yamada, 1998, str. 78). Zato je, između ostalog, mobilnost radnika manja nego na Zapadu, a koristi za zaposlenog i za kompaniju još se uvećavaju zahvaljujući principu da dohodak (plata) zaposlenog zavisi prvenstveno od dužine njegovog radnog staža u kompaniji (više i od radnog mesta, kvalifikacija i drugih faktora). Zbog toga kompanija može da ponudi više različitih programa obuke svojim zaposlenima, bez rizika da će ih zaposleni u čije su obučavanje i usavršavanje uložili znatna sredstva napustiti da bi svoje kompetencije preneli u drugu kompaniju. Zato su japanske kompanije, naročito zbog nedovoljnog broja kvalifikovanih radnika, organizovale obuke u velikog obimu (posebno tzv. specifične obuke u vidu treninga na radnom mestu).

I to je jedan od razloga zbog kojeg je većina japanskih radnika obučavana za barem dva različita proizvodna zadatka – i to tako da su sticali veštine koje nisu bile prenosive u druga preduzeća. Čak se i ulaganje japanskih kompanija i korporacija u visoko obrazovanje i usavršavanje sopstvenih ljudi u Evropi i SAD (opštija obuka ili usavršavanje u oblasti inženjerstva, računovodstva, prava, prirodnih nauka) japanskim kompanijama moglo isplatiti zahvaljujući tome što su zaposleni zbog platnog sistema demotivisani da prenose svoje sposobnosti i znanje drugim kompanijama (str. 80).

Ako se vratimo Drakerovom tumačenju porekla japanskog koncepta doživotne obuke, mogli bismo to tumačenje nazvati *istorijsko-kulturološkim*. Primeri kojima potkrepljuje svoju analizu zaista su ubedljivi – počev od tradicionalnih samurajskih ratnika koji su se isticali i usavršavali u dvema veštinama koje podrazumevaju trajnu i doživotnu obuku – u mačevanju i u kaligrafiji. Obuka i vežbanje obeju veština nastavljaju se trajno i nakon što se dosegne najviši majstorski nivo jer se u suprotnom veština gubi.

U tradicionalnom japanskom slikarstvu (tzv. kano škola, XV–XIX vek) takođe je vidljiv naglasak na neprestanom vežbanju tokom celog života, pa se podrazumeva da čak i najveći majstor slikarske umetnosti svakodnevno provodi po nekoliko sati vežbajući prvenstveno kopiranje (Drucker, 1971, str. 117), što je potpuno suprotno pristupu „zapadnog“ umetnika, koji kopiranje, preslikavanje, precrtavanje smatra delom početne umetničke obuke i zato originalni umetnik smatra kopiranje nižim, tehničko-zanatskim delom sopstvene umetnosti, koji vrlo rano i trajno prevazilazi. Japanski umetnik, kao i džudo majstor, tokom celog

života posvećeno nastavlja sa kontinuiranom obukom i vežbanjem svih osnovnih elemenata svoga umeća.

Potpuno u skladu s tim, naročito je velika potreba za kontinuiranim učenjem visokoobrazovanih radnika znanja, koji bi trebalo da se vraćaju u školu svakih nekoliko godina jer njihovo znanje zastareva; otud je za njih *kontinuirano učenje od suštinskog značaja* (Drucker, 2011, str. 60). Ta potreba ima i imaće veliki uticaj na škole i univerzitete jer oni moraju spremno i adekvatno da odgovore na nove potrebe koje pred njih postavljaju društvo znanja i radnici znanja. Jer, kako Draker opravdano naglašava, *u društvu znanja učenje je doživotno i ono sa diplomom ne prestaje; u stvari, ono tada tek počinje* (str. 61).

Konačno, poželjno je da savremeni i budući radnik znanja bude u pravom smislu *obrazovana osoba*, a ne neko ko je u mladosti stekao određeno znanje i obrazovanje, a potom prestao da uči da bi počeo da radi. Draker u tom kontekstu citira Jukićija Fukuzavu<sup>6</sup>, koji je *snažno verovao i propovedao da je obrazovana osoba ona koja je sposobna i željna da nastavi sa učenjem* (Drucker, 2011, str. 61). To je još jedan ubedljiv primer dubinske poveznosti japanske kulture sa celoživotnim ili doživotnim učenjem, a iz te povezanosti prirodno proističu i pomenute važne karakteristike japanskog pristupa ekonomiji i upravljanju. Iskustva i pouke tog pristupa veoma je poželjno upoznavati i analizirati, s tim što bi svako mehaničko prenošenje rešenja nastalih u kontekstu japanske kulture i tradicije bilo neuspešno i štetno ukoliko se valjano i stvaralački ne usaglasi i ne prilagodi novim uslovima i okruženju u kojem bi se mogla primenjivati.

## Zaključak

Fenomeni o kojima je reč u ovom radu nastali su pretežno u ekonomskim naučnim disciplinama i u nauci o upravljanju, ali se njihove andragoške implikacije mogu lako uočiti i višestranu produbljivati i proširivati. Svi ti pojmovi, na specifičan način, potvrđuju da se u modernoj ekonomiji uspešne kompanije i korporacije u velikoj meri oslanjaju na ljudski kapital svojih zaposlenih i da na delotvornost savremenog preduzeća odlučujuće utiču znanja, sposobnosti, motivi, kompetencije, inovativnost, fleksibilnost, inicijativnost, kreativnost, posvećenost *ljudi* koji u preduzeću rade. Ti *ljudski faktori* funkcionisanja i proizvodnje, u snažnoj korelaciji sa obrazovanjem i obrazovanošću, mogu se pratiti, izgrađivati i unapređivati promišljenim, usaglašenim i aktivnim merama po-

<sup>6</sup> Fukuzawa Yukichi [1835–1901], jedan od najznačajnijih japanskih mislilaca, pisaca i prosvetitelja perioda Meiji (Meiji, 1868–1912), karakterističnog po modernizaciji, otvaranju prema svetu i kontaktima sa Zapadom.

slovnih menadžera i lidera čiji profesionalni rad i uspešnost postaju andragoški determinisani – zavise dominantno od kontinuiranog sticanja znanja i razvijanja kompetencija.

## Reference

- ALIBABIĆ, Š., MILIĆEVIĆ, V., DRAKULIĆ, M. (2011). Modeli učenja u korporacijama. *Andragoške studije*, 2, 65–82.
- BAKER, R. J. (2008). *Mind Over Matter: Why Intellectual Capital is the Chief Source of Wealth*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- BRALIĆ, Ž. (2010). Od intelektualnog do ljudskog kapitala. *Godišnjak Fakulteta bezbednosti*, 233–246.
- BRALIĆ, Ž. (2012). Od usvajanja do stvaranja znanja. U Š. Alibabić, S. Medić, B. Bodroški Spariosu (Ur.), *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive* (39–57). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- BRALIĆ, Ž., KATIĆ, LJ., STANAREVIĆ, S. (2015). Visokoškolsko obrazovanje i ljudski kapital. *Kvalitet i izvrsnost u obrazovanju, Zbornik Međunarodne naučno-stručne konferencije*, 31–41.
- CORTADA, J. W. (Ed.) (1998). *Rise of the Knowledge Worker*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- DRAKER, P. (20062). *Moj pogled na menadžment: Ideje koje su unapredile menadžment*. Novi Sad: Asee Books.
- DRUCKER, P. F. (1971). What we can learn from Japanese management. *Harvard Business Review*. March–April, 110–122.
- DRUCKER, P. F. (1993). *Post-capitalist Society*. Oxford: Butterworth/Heinemann.
- DRUCKER, P. F. (2002). *Management Challenges for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: HarperCollins Books.
- DRUCKER, P. F. (2003). *A Functioning Society: Selections from Sixty-Five Years of Writing on Community, Society, and Polity*. New Brunswick / London: Transaction Publishers.
- DRUCKER, P. F. (2004). *The Daily Drucker: 366 Days of insight and motivation for getting right things done*. New York: HarperCollins.
- DRUCKER, P. F. (2008). *Management: Revised Edition*. New York: HarperCollins Books.
- DRUCKER, P. F., WARTZMAN, R. (2010). *The Drucker Lectures: Essential Lessons on Management, Society, and Economy*. New York: McGraw-Hill.
- DRUCKER, P. F., NAKAUCHI, I. (2011). *Drucker on Asia*. New York & London: Routledge.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York & London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- PETERSON, C. (2005). Get, Keep, Grow. In M. Losey, S. Meisinger, D. Ulrich, (Eds.). *The Future of Human Resorce Management: 64 thought leaders explore the critical HR issues of today and tomorrow*. Alexandria, Virginia: Society for Human Resource Management, John Wiley & Sons.

- OVESNI, K. (2014). *Organizacija koja uči: andragoška perspektiva*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- ULRICH, D., SMALLWOOD, N. (2003). *Why The Bottom Line Isn't: How to Build Value Through People and Organization*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- VРАНČIĆ, I. (2016). *A ljudi: Ili zašto su poslovni automobili najveća vrednost svake firme*. Beograd: Književna radionica Rašić.
- WREN, D. A., GREENWOOD, R. G. (1998). *Management Inovators: The People and Ideas That Have Shaped Modern Business*. New York: Oxford University Press.
- YAMADA, M. (1998). *Japan's Top Management from the Inside*. Houndmills & London: Palgrave MacMillan.
- YUKL, G. (2010). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Željko Bralić<sup>7</sup>

Faculty of Security Studies, University of Belgrade

## Knowledge Society and Contemporary Management

**Abstract:** It is the intention of this paper to provide a critical analysis and exploration of the very topical phenomena of 'knowledge society', 'knowledge labour', and 'knowledge worker', and based on this, attempt to define their essence and their relationship in a multidisciplinary framework. Formed within the disciplines of economics and management, these phenomena imply a strong relationship between knowledge, education, and economy in social development projections, which points to important andragogical implications in this context, both implicitly and explicitly articulated in management scholarship. In order to provide conditions for successful learning of employees during their entire professional and life span, theoreticians of contemporary management, similarly to an andragogical approach, are realising the need for the reform of formal education (school) as well, axiomatically emphasising the need for continuing training, in other words, a need for continuing lifelong education and learning, as well as for enabling these needs to be met. The results of critical consideration of these phenomena can contribute to strengthening multidisciplinary theoretical basis of hypothetical empirical research in the areas of knowledge society and contemporary management, and with an andragogical orientation.

**Keywords:** knowledge society, knowledge worker, lifelong learning, continual training, management.

---

<sup>7</sup> Željko Bralić, PhD is Assistant Professor at the Faculty of Security Studies, University of Belgrade.

Violeta Orlović Lovren<sup>1</sup>, Miomir Despotović<sup>2</sup>, Aleksandar Bulajić<sup>3</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Uloga nastavnika u modelovanju kritičkog mišljenja odraslih<sup>4</sup>

**Apstrakt:** U radu se analizira uloga nastavnika i obrazovanja u podsticanju razvoja i praktikovanja kritičkog mišljenja u poučavanju odraslih. U fokusu teorijskog razmatranja nalaze se konstruktivistički i kognitivistički pristupi određenju kritičkog mišljenja, ali i rezultati različitih aktuelnih studija koji upućuju na značajne implikacije na nastavnu praksu i proces učenja u odrasлом dobu. Rad snažno podržava multidisciplinarni i sveobuhvatan pristup proučavanju i primeni razvoja kritičkog mišljenja. Preispituje se tradicionalan okvir podsticanja kritičkog mišljenja koji dominira u sistemu formalnog obrazovanja i nudi osvrt na relevantne, često i suprotstavljene zaključke različitih istraživanja. Naglašava se da složena i kompozitna priroda kritičkog mišljenja zahteva iste attribute u pristupu njegovom proučavanju i razvoju. Uvažavajući heterogenost odraslih i nastavnika, kao i specifičnosti konteksta poučavanja i učenja, preispituje se mogućnost podsticanja kritičkog mišljenja izborom adekvatnih strategija u nastavi, što dalje otvara pitanja i upućuje na moguće pravce budućih istraživanja. Na osnovu iskustva autora u poučavanju kritičkog mišljenja u univerzitetskim okvirima i teorijskog pregleda prethodnih studija, u radu se nude sintetički uobličena načela i relativno novi uvidi o nužnim pretpostavkama uspeha nastave koja teži razvoju kritičkog mišljenja poput: visokozasićenog i ekspliciranog metakognitivnog narativa nastavnika, aktivnog pristupa transformaciji unutrašnjih konstrukata učenika i (samo)refleksivnog i dijaloškog kvaliteta komunikacije u nastavi.

**Ključne reči:** kritičko mišljenje, nastavnici, poučavanje i učenje odraslih.

---

<sup>1</sup> Dr Violeta Orlović Lovren je docentkinja na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (violeta.orlovic@f.bg.ac.rs).

<sup>2</sup> Dr Miomir Despotović je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (mdespoto@f.bg.ac.rs).

<sup>3</sup> Aleksandar Bulajić, MA je asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (aleksandar.bulajic.ff@gmail.com).

<sup>4</sup> Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (179060), koji fi nansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## Uvod

Postavljanjem učenja u fokus obrazovne politike i teorijsko-istraživačkih promišljanja, uz paradigmatički zaokret od „društva obrazovanja“ ka „društvu koje uči“, pokreću se na različitim nivoima i u svim domenima obrazovanja, promene u zahtevima i očekivanjima od nastavnika. Pod uticajem socijalnog konstruktivizma, moderna nastava se, za razliku od tradicionalne, sve više određuje kao dinamičan i manje striktno strukturiran proces, sa sve istaknutijom ulogom učenika i manje naglašenom ulogom nastavnika (Lai, 2011). Osvrćući se na profil modernog nastavnika, postmoderni kritičari autoriteta govore o „autoritetu stručnosti“ koji, za razliku od društvenog i autoriteta sadržaja, podrazumeva sposobnost, odnosno poznavanje i uspešnu primenu metoda i strategija: „...stručnost predavača u ‘društvu koje uči’ osniva se na sposobnosti, a ne na autoritetu“ (Griffin, prema Jarvis, 2003, str. 96).

Stvarna moć nastavnika, prema Brukfieldovom mišljenju (Brookfield, 2013), leži u poučavanju kao procesu koji osnažuje odrasle da razviju i praktikuju sopstvenu moć u društvu (*empowering*). Sastavni deo tog osnaživanja jeste razvoj kritičkog mišljenja, a adekvatne, odraslima i kontekstu primerene metode poučavanja predstavljaju važan put ka osnaživanju u značenju u kome ga autor koristi.

Sve veća pažnja koja se pridaje razvoju kritičkog mišljenja kao jednom od ciljeva obrazovanja okreće se podsticanju te sposobnosti u bavljenju problemima konkretnih predmeta i disciplina, ali i mogućnostima njene primene u suočavanju sa političkim, socijalnim, etičkim i drugim izazovima modernog višedimenzionalnog društva (Abrami et al., 2008). U svetlu opšteprihvaćenog značaja kritičkog mišljenja kao „obrazovnog ideala“, autori skreću pažnju da nije reč o opciji koju nastavnici i kreatori obrazovne politike mogu a ne moraju da prihvate; to je, smatraju oni, „moralno pravo“ svakog učenika da bude naučen da misli kritički (Norris, 1985). Nastavnici, dakle, imaju ulogu ne samo da poštuju to pravo i da podstiču navike i sklonosti učenika prema kritičkom mišljenju, već da i sami budu kritički mislioci i da podvrgavaju svoj način rada i svoja uverenja stalnom kritičkom preispitivanju (Despotović, 1997).

Pozivajući nastavnike da se poduhvate tog važnog posla na svim nivoima obrazovanja, često se, i u obrazovno-političkim dokumentima i u literaturi, navode brojne moguće strategije za razvoj kritičkog mišljenja, a najčešće primena metoda iskustvenog učenja, učenja putem rešavanja problema, metode diskusije i sl. Pitanje je, međutim, sa kojih teorijsko-strategijskih pozicija, u kakvom institucionalnom i socijalnom kontekstu, na osnovu kakvih ličnih stilova i teorija i sa kakvim koakterima u procesu nastavnici odabiraju strategije i metode poučavanja? Na kakvo tle ti pokušaji padaju i koliko su uspešno izvedeni? Da li zaista neke

metode mogu pre doprineti kritičkom mišljenju i u kojim oblastima? Pre svega, postavlja se pitanje da li su i kako nastavnici pripremljeni za izbor i korišćenje tih strategija i metoda koje neguju kritičko mišljenje odraslih?

Traganje za valjanim odgovorima na prethodna pitanja podrazumeva elementarni uvid u teorijsku konceptualizaciju kritičkog mišljenja, razumevanje njegove prirode, determinanti i funkcija i njihovih mogućih implikacija za proces unapređenja kritičkog mišljenja putem nastave i organizovanog učenja.

### **Pristupi razumevanju i istraživanju kritičkog mišljenja**

Pre skoro tri decenije izrečen stav da su teorijski konflikti u oblasti kritičkog mišljenja bez skorog izgleda na izmirenje (Siegel, 1998) još uvek važi. Nesporazumi uglavnom nastaju i traju zbog porekla i karaktera kritičkog mišljenja, odnosno njegovih relacija sa osobinama ličnosti, učenjem, inteligencijom, sadržajem znanja, a njihov rezultat su potpuno različite konceptualizacije kritičkog mišljenja.

Za neke autore kognitivna nauka je, pre svega, teorijsko-istraživačka kolevka nalaza o kritičkom mišljenju (Van Gelder, 2005) i kritičko mišljenje je dominantno kognitivna sposobnost (Merriam & Caffarella, 1999). Kritičko mišljenje jeste svakako mišljenje višeg reda i njegove kognitivni aspekti su verovatno primarni. Ono, međutim podrazumeva i nekognitivne elemente kao što su stavovi, osećanja i vrednosti, strahovi, sumnje i otpori. Taj skup emocionalnih i motivacionih karakteristika, kome neki autori pridodaju i neke osobina ličnosti i navike u ponašanju (intelektualni integritet, osećaj za pravdu, nepoverenje prema mišljenju drugih, uzdržavanje od brzog suđenja, opreznost u tumačenju činjenica, spremnost na javno iznošenje stava, tolerancija prema različitosti mišljenja i sl.), često se naziva „kritičkim stavom“ ili „kritičkim duhom“ (Kvaščev, 1969; Norris, 1985; Siegel, 1998). Kritički stav ili kritički duh je pre svega spremnost da se mišljenje instrumentalizuje, da se ima aktivan odnos prema predmetu mišljenja, odnosno problemu koji se rešava i da se deluje autonomno i u skladu sa referentnim sistemom vrednosti – ali i univerzalnim etičkim merilima. Iako nije centralna tačka u strukturi kritičkog mišljenja, kritički stav jeste početni i najvažniji korak u njegovom razvoju jer podrazumeva spremnost za suprotstavljanje autoritetu, odbacivanje utvrđenih normi i redefinisane kriterijuma za procenu.

U tradicionalnoj psihologiji kritičko mišljenje se tretira kao ključna komponenta učenja (Kvaščev, 1968), a u savremenim teorijama učenja odraslih ono se čak poistovećuje sa transformativnim učenjem, odnosno procesom transformacije perspektive, kao najznačajnijom i najdubljom vrstom učenja i „centralnim procesom razvoja u odrasloj dobi“ (Mezirov, 1991, str. 155). Mezirov (Mezirow,

1990) definiše transformativno učenje kao proces sticanja novih ili revidiranih interpretacija iskustva koje se odvija u deset osnovnih faza koje mogu biti svedene na tri bazične grupe: kritičke refleksije vlastitih pretpostavki, diskursa za proveru refleksije i neposredna akcija. Refleksija podrazumeva one intelektualne i afektivne aktivnosti u kojima se pojedinac angažuje da objasni vlastito iskustvo da bi došao do novog razumevanja samouvida i koja se obično manifestuje kao samopreispitivanje i kritička procena epistemičkih, društvenih ili psiholoških pretpostavki u koje je problem situiran ili na osnovu kojih pojedinac funkcioniše. Kritička refleksija postoji čak i u drugoj fazi transformativnog učenja – diskursu, odnosno specifičnom dijalogu u koji ulazimo sa racionalnim, dobro informisanim i objektivnim pojedincima sa idejom i namerom da suspendujemo vlastite predrasude i interese i otvorimo se u pokušaju da konstituišemo novo razumevanje (Mezirow, 1995; 2000). Brookfield (Brookfield, 1987) skoro izjednačava kritičko mišljenje i transformativno učenje. Njegove faze kritičkog mišljenja (aktivirajući događaj, procena, istraživanje, razvoj alternativnih perspektiva i integracija) gotovo su identične sa Mezirovljevim fazama transformativnog učenja. Učenje da se misli kritički prema Brookfieldu podrazumeva razvijanje svesti o pretpostavkama na osnovu kojih mislimo i delujemo, obraćanje pažnje na kontekst u kome se razvijaju naše ideje i akcije, skepticizam prema brzo donetim rešenjima i univerzalnim istinama i otvorenost prema alternativama (Brookfield, 1987).

U konstruktivističkim razvojnim teorijama kritičko mišljenje ima duboke veze sa kognitivnim razvojem i tretira se kao njegov vrhunac. Kegan smatra da se kognitivni razvoj odnosi na promenu načina na koji pojedinac (re)organizuje vlastito iskustvo i pridaje mu značenje. Organizacija i reorganizacija iskustva predstavlja pokušaj pojedinca da shvati sebe i sopstveni svet i razreši tenziju između dve ključne ljudske potrebe – potrebe za različitošću i potrebe za integracijom u sopstveno okruženje (Kegan, 1985, 1994; 2009). Keganova teorija razvoja zasniva se i na ideji transformacije koja podrazumeva promenu same forme sistema pridavanja značenja. On posmatra razvoj kao doživotni proces koji se odvija kao kretanje kroz različite nivoe osmišljavanja stvarnosti (*meaning making*), odnosno različite epistemološke sisteme, od kojih su dva poslednja i najviša nivoa u suštini kritička refleksija vlastitog okruženja (nivo 4 – *Self-Authoring Mind*) i vlastitog mišljenja (nivo 5 – *Self-Transforming Mind*). Na četvrtom nivou pojedinac je u stanju da napravi jasnu razliku između vlastitog mišljenja i mišljenja drugih, što mu omogućuje razvoj nezavisnosti, identiteta i samousmerenosti u mišljenju i akcijama. Peti nivo je najviši novo svesti i mišljenja koji se dostiže posle četrdesete. Pojedinac je u stanju da sopstveni sistem mišljenja posmatra kao objekt i da ima kritički odnos prema njemu. Istovremeno, on je u stanju da simultano posmatra različite vrednosne i misaone sisteme i upoređuje ih, pri čemu je u stanju da



toleriše i njihove suprotnosti i nedostatak celovitog okvira za njihovo izmirenje ili potpuno razumevanje (Kegan, 1994).

Osim kompleksnog kognitivno-konativno-afektivnog karaktera, kritičko mišljenje ima komplikovan i još uvek nejasan odnos sa inteligencijom i opštim misaonim procesima. Inteligencija je nesumnjivo determinanta kritičkog mišljenja, odnosno njegova komponenta, ali se između kritičkog mišljenja i inteligencije svakako ne može staviti znak jednakosti. Iako je teško zamisliti kontekst i uslove u kojima se inteligencija ne manifestuje, ona, shvaćena kao operaciona struktura i invarijanta, ne ukazuje na sposobnost nezavisnog mišljenja, nekonformističkog ponašanja, sklonosti i hrabrosti da se odupre mišljenju autoriteta, upusti u razmatranje i promišljanje i deluje „uprkos“ (Despotović, 1997). Testovi inteligencije ne mere sposobnost kritičkog mišljenja (Helpern, 2014), a inteligencija i sposobnost racionalnog mišljenja mogu biti iznenađujuće razdvojeni (Stanovich, 2010). Dublje razmatranje relacija inteligencije i kritičkog mišljenja pokazuje da bi kritičko mišljenje moglo da se definiše kao inteligencija obogaćena znanjem i iskustvom. Taj stav ima davnašnju empirijsku podršku. Istraživanja iz osamdesetih godina 20. veka pokazala su da su krivulja inteligencije i krivulja kritičkog mišljenja vrlo slične, s tim što se sposobnost kritičkog mišljenja, merena Votson–Glaserovim testom, razvija tek od dvadesetih godina i počinje da opada nešto kasnije nego opšta inteligencija. Ta razlika se jedino može objasniti činjenicom da se sposobnost kritičkog mišljenja, za razliku od opšte inteligencije, zasniva na znatnoj količini akumuliranog znanja i iskustva (Friend & Zubek, 1975).

Prethodno razmatranje relacija kritičkog mišljenja sa osobinama ličnosti, učenjem inteligencijom i znanjem ukazuje na veoma različite konceptualizacije kritičkog mišljenja. U najvećem broju slučajeva kritičko mišljenje se tretira kao opšti metod procene istinitosti nekog iskaza, odnosno verifikacije znanja (Gleser, 1941; Enis 1967; Kvaščev, 1969) čiji je cilj prevazilaženje predrasuda i zabluda i otklanjanje grešaka i distorzija u mišljenju i delovanju. U takvom poimanju kritičko mišljenje je kognitivna aktivnost koji se zasniva i manifestuje putem različitih evaluativnih procesa i operacija (analiza, sinteza, logičko rezonovanje, suđenje, vrednovanje, uopštavanje, zaključivanje i sl.). I u nekim novijim poimanjima kritičko mišljenje se svodi na proces aktivne konceptualizacije, primene, analize, sinteze i evaluacije informacija prikupljenih putem posmatranja, iskustva, refleksije, rezonovanja i komunikacije koji se zasniva na intelektualnim principima koje prevazilaze predmetno-sadržajne podele: jasnost, tačnost, preciznost, doslednost, relevantnost, zasnovanost na podacima, dobrim razlozima, dubina, širina i pravičnost (videti: Scriven & Paul, 2008). U domenu nastave i učenja i unapređenja sposobnosti kritičkog mišljenja te definicije se konvertuju u preciznu i kodifikovanu proceduru koja ima sledeći oblik: definisanje problema,

evaluacija argumenata, formulisanje verovatnih hipoteza i njihovo proveravanje i izvođenje zaključaka, što je istovremeno i putanja i način njegovog razvoja u procesu nastave i učenja.

Koncepcije i pristupi koji znanje tretiraju kao nužan element kritičkog mišljenja određuju kritičko mišljenje kao sintezu opštih heurističkih veština i predmetno specifičnih znanja, što je najbolji i najjednostavniji način izraženo u Raselovoj (prema Halpern, 2014) jednačini kritičkog mišljenja:

$$\text{stavovi} + \text{znanje} + \text{misaone veštine} = \text{kritičko mišljenje.}$$

Jinger (1980) razume kritičko mišljenje na sličan način, s tim što mu kao poseban element dodaje misaoni ambijent, odnosno kontekst u kome se misao ostvaruje, tako da bi njegova jednačina kritičkog mišljenja mogla da ima sledeću formu:

$$\text{znanje i iskustvo} + \text{intelektualne veštine} + \text{stavovi} + \text{kontekst} = \text{kritičko mišljenje.}$$

Kritičko mišljenje je svrshodna, obrazložena i ciljem orijentisana vrsta mišljenja koja podrazumeva rešavanje problema, formulisanje zaključaka, procenu verovatnoće i donošenje odluka, u kojem se koriste veštine koje su valjane i efikasne za specifičan kontekst i tip misaonog zadatka (Halpern, 2014). S obzirom na to da se može kritički misliti samo u okviru vlastitog znanja i iskustva, kritičko mišljenje nije toliko operaciona koliko konceptualna struktura i fenomen. Razumevanje sadržaja o kome se misli i posedovanje dobro organizovane baze znanja o predmetu mišljenja (McPack, 1981; Despotović, 1997; Sternberg, Roediger, & Halpern, 2007; Helpert, 2014) osnovna su pretpostavka za sumnju, uočavanje protivrečnosti, formulisanje kriterijuma za procenu, vrednovanje i suđenje i kritičko promišljanje. Saznajne sposobnosti, pa i sposobnost kritičkog mišljenja, razvijaju se prvenstveno usvajanjem, odnosno aktivnom konstrukcijom znanja, a ne usvajanjem nekih opštih i univerzalno primenljivih procedura, tehnika i postupaka mišljenja i načina saznavanja.

Potpuno osoben pristup razumevanju kritičkog mišljenja dolazi iz područja učenja i razvoja odraslih. Suština kritičkog mišljenja nije u misaonim veštinama ni u internalizaciji, odnosno konstrukciji znanja o predmetu mišljenja, niti u njihovom kombinovanju. Kritičko mišljenje je oblik učenja i (samo)evaluativna aktivnost u čijem se središtu nalazi preispitivanje prethodno naučenog i mogućnost njegove rekonstrukcije, reinterpretacije ili potpune transformacije (Mezirow, 1995; Brookfield, 1987). Misliti kritički znači prepoznavati pretpostavke koje se nalaze u osnovi vlastitog verovanja i ponašanja kako bi se došlo do novog razumevanja, novog pozicioniranja i ponašanja, što vodi emancipaciji, autonomiji i istinskom odrastanju. Kritičko mišljenje nije toliko čin verifikacije znanja koliko čin dekon-

strukcije i transformacije naučenog, ono je čin preispitivanja razloga i konsekvenci vlastitog ponašanja i mišljenja i traganja za novom perspektivom i (samo)uvidom, što je drugo ime za odrastanje i kretanje ka većoj emancipaciji i autonomiji.

Ako se krene od pretpostavke da je kritičko mišljenje složen proces učenja i (samo)evaluacije koji zahteva praćenje i svesno ulaženje u procese dekonstrukcije i transformacije postojećih klastera značenja (znanja) ili čak složenijih mentalnih struktura u pijazeovskom značenju tog pojma, onda se kao implikacija može izvesti i tvrdnja da je kritičko mišljenje u najbližem mogućem odnosu sa metakognicijom, kao kognitivnim procesima višeg reda. Shodno tome, kao jedno od najznačajnijih pitanja iskrsava i ono koje se tiče pitanja veze, odnosno nivoa opštosti i preseka i značenja i međudelovanja data dva konstrukta.

### Metakognicija i kritičko mišljenje

U najširem i najjednostavnijem smislu, metakognicija je „kognicija o kogniciji“ ili „kognicija kognicije“ (Shea et al., 2014, str. 186). Ona obuhvata bilo koji kognitivni proces koji prima informacije od bilo kojeg drugog kognitivnog procesa i/ili utiče na njega. Neki autori (videti: Sternberg, & Detterman, 1986) definišu je kao sposobnost ljudi da razumeju i kontrolišu svoje sopstvene misaone procese ili kao sposobnost da se „usavrši naše sopstveno mišljenje“ (Sternberg, Sternberg, 2012, str. 234), što implicira da je reč i o sposobnosti učenja. Jedan broj kognitivnih psihologa o metakogniciji govori kroz metaforu o sistemu „izvršne kontrole“, tj. kognitivnih procesa višeg reda koji nagledaju subodirane misli, znanja i aktivnosti, i podrazumevaju kvalitete *svesnosti* i *kontrole*, odnosno *znanja* i *regulacije* kao svoje dve osnovne komponente (Weinert, prema Ku, & Ho, 2010, str. 252, 263).

Više istraživanja potvrđuje blisku povezanost metakognicije i kritičkog mišljenja. Kogut (1996) nalazi eksperimentalnu potvrdu da metakognitivne strategije koje uključuju davanje povratne informacije i kolaborativnog učenja doprinose usavršavanju veština kritičkog mišljenja; Kun i Din (Kuhn & Dean) nalaze značajnu komponentu metakognicije u primeni veština kritičkog mišljenja u oblasti debatovanja; Orion i Kali (Orion & Kali) nalaze povezanost metakognitivnih veština i sposobnosti kritičkog mišljenja koristeći metod kvalitativne analize; dok Braun (Brown) smatra da je nemoguće uopšte i doći do nivoa mišljenja koje je kritičko, bez upotrebe metakognicije, zbog čega se metakognitivne veštine ponekad smatraju i prediktorom kritičkog mišljenja (prema Magno, 2010).

Na osnovu definicija i opisa kritičkog mišljenja i metakognicije, može se zaključiti da su to dva isprepletana konstrukta, pri čemu metakognicija predstavlja širu osnovu, širu sposobnost, na koju se oslanja kritičko mišljenje primenjeno na

sasvim određeni sadržaj, koje sadrži dodatni niz elemenata, poput kritičkog stava ili ekspertize. Tako, Sternberg definiše kritičko mišljenje kao kompozit „metakomponenti, komponenti performanse i komponenti usvajanja znanja“ (1986, str. 9), u kojem je metakognicija predstavljena izvršnim procesima višeg reda poput: prepoznavanja problema i definisanja njegove prirode, osmišljavanju koraka ka njegovom rešavanju u koherentnu strategiju, alociranja vremena i ostalih resursa potrebnih za rešavanje problema, praćenja procesa rešavanja problema i iskorišćavanja povratnih informacija dobijenih nakon inicijalnog rešavanja problema. Zajedno sa performativnim komponentama, odnosno izvršnim procesima nižeg reda poput indukcije, dedukcije, prostorne vizualizacije, čitanja itd., i komponentom usvajanja znanja, odnosno učenja (na primer, aktivnosti poređenja informacija, odvajanje relevantnih od irelevantnih informacija i njihovo organizovanje u koherentnu celinu), metakognicija čini zaokruženu aktivnost kritičkog mišljenja. Međutim, za razliku od Sternberga, smatramo da znanje ne predstavlja samo komponentu kritičkog mišljenja, već i implicitnu komponentu metakognicije, da praćenje i upravljanje funkcijama nižeg reda nije moguće bez znanja ili svesnosti o njihovoj osobenosti. Na taj način se potvrđuje i zaključak da ne samo da je kritičko mišljenje posmatrano kao proces, ili niz veština, nemoguće u vakuumu, odnosno bez poznavanja sadržaja kao njegovog preduslova (Despotović, 1997), već i da je znanje preduslov razvijene sposobnosti metakognicije kao njene pretpostavke.

Iz opisa aktivnosti kritičkog mišljenja (Lai, 2011) i opisa aktivnosti metakognicije, može se na prvi pogled učiniti da su to isti procesi ili pojave. Međutim, metakognicija je zapravo nužna dimenzija svake aktivnosti ili koraka u aktu kritičkog mišljenja. Na primer, metakognicija bi prilikom selekcije informacija na one relevantne i irelevantne obuhvatala preispitivanje načina i kriterijuma na osnovu kojih selektujemo i diferenciramo informacije, ali i praćenje i utvrđivanje sopstvene subjektivnosti ili nedostatka u ekspertizi, kao i drugih ograničenja. Ukratko, kritičko mišljenje u užem smislu odnosilo bi se na *način i karakteristike* rešavanja problema, poput otvorenosti za različite dokaze ili pažljivo postupanje prilikom izvođenja suda, a njegova metakognitivna dimenzija na *saznanje i kontrolno delovanje* u odnosu na njih.

### Podsticanje kritičkog mišljenja i metakognicija

Veliki broj autora iz oblasti kognitivne nauke usmerene na podsticanje i razvoj kritičkog mišljenja smatra da se uticajem na metakognitivni aspekt kritičkog mišljenja može pomoći da se izbegnu logičke greške u mišljenju – posebno one informalne. Za razliku od formalne logike, informalna logika se odnosi na rasuđivanje

koje je sadržajno i kontekstualno zavisno. Ona primenjuje principe formalne logike u oblasti specifičnog konteksta i svakodnevnog rezonovanja, te je kao takva od velikog značaja za istraživanje kritičkog mišljenja i njemu izrazito bliska (Bowell & Kemp, prema Pešić, 2007). Informalne logičke greške zasnivaju se na jeziku koji je nejasan i varljiv a koji na različite načine (greške relevantnosti i greške nejasnosti, videti: Ziedler, Lederman, & Taylor, 1992) vodi pogrešnom rasuđivanju. Značajno je Kanemanovo višedecenijsko istraživanje pristrasnosti u mišljenju. On je utvrdio da je ljudska osobenost da se daje prednost *efikasnosti* u odnosu na *efektivnost* u mišljenju (videti: Kahneman, 2011), odnosno da ljudi po zadatosti svog moždanog ustrojstva imaju tendenciju da relativno brzo rešavaju što više nedoumica u mišljenju, te tako uštede na ukupnom kognitivnom opterećenju. Iz toga proizlazi da obrazovne napore treba ulagati u kognitivne instance višeg reda, to jest u metakogniciju, kako bi se sistemski uticalo na razvoj sposobnosti da se kontrolnim aspektima metakognitivnih procesa aktuelni zadaci i aktivnosti rezonovanja preraspodeljuju adekvatnije prema relevantnom sistemu za obradu informacija.

Značajan broj istraživača pledira za korišćenje metakognitivnih strategija u podsticanju razvoja kritičkog mišljenja, pre svega u nastavnom procesu (Ku & Ho, 2010). Te strategije se obično klasifikuju u tri opšte kategorije: planiranje (ciljano određivanje procedura koje usmeravaju mišljenje, selekcija adekvatnih strategija i alokacija dostupnih resursa), praćenje (proveravanje informacija radi potvrđivanja tačnosti razumevanja, alociranje resursa pažnje na važne ideje i utvrđivanje nejasnoća u postojećim informacijama) i evaluiranje (ispitivanje i korigovanje sopstvenih kognitivnih procesa).

U kontekstu podsticanja ili poboljšavanja veština kritičkog mišljenja putem metakognicije podstiče se i praksa preispitivanja samog pitanja ili problema sa ciljem da se uvidi da li pitanje kreće od pretpostavke koju treba dodatno dokazati ili da li je samo pitanje relevantno za problem koji se rešava. Pitanja tokom nastave imaju i svrhu da razvojaju refleksivnu praksu i o sadržaju učenja i o samom procesu učenja. Veliki broj autora osim toga ističe i važnost systemske i konstantne prakse primenjivanja definisanih koraka kritičkog mišljenja jer praksa vodi ka navikavanju na procese argumentovanja i proveravanja teza, ali i samih pitanja. Slično ističe i Gelder, kritikujući kurseve kritičkog mišljenja u kojima nastavnici poučavaju studente o kritičkom mišljenju zaboravljajući da je ono veština koja zahteva napornu vežbu jer „...kao i balet, kritičko mišljenje je veoma neprirodna aktivnost“ (van Gelder, 2005, str. 42), te njeno razvijanje zahteva učestalu primenu. Slično tome i drugi autori plediraju za uvođenje kritičkog mišljenja u univerzitetski kurikulum i referišu na istraživačke nalaze koji navode da većina odraslih ne primenjuje sposobnost kritičkog mišljenja van okvira formalnog obrazovanja (Halpern, 1998). S druge strane, rezultati Čoja i Čiha upućuju na

zaključak da i sami nastavnici koji se trude da usvoje i primene principe kritičkog mišljenja u radu sa studentima pogrešno shvataju šta je kritičko mišljenje i kako se ono podstiče. Naime, većina nastavnika koja često veruje da poučava studente veštinama kritičkog mišljenja zapravo promoviše razumevanje naučenog i logički pristup sadržaju, mešajući tako taksonomski nivo razumevanja s mnogo kompleksnijom sposobnošću kritičkog mišljenja (Choy & Cheah, 2009).

Više autora iz oblasti kognitivnih nauka, osim o metakognitivnim strategijama, govori i o vrednosti pojedinačnih metoda, postupaka i principa koji podstiču veštine kritičkog mišljenja u nastavi delovanjem na metakogniciju, a potkrepljeni su rezultatima istraživanja te oblasti. Neki posebno potenciraju značaj akademskog pisanja (Parameswaram, 2007) u kombinaciji sa metodama grupnog rada i kognitivnog mapiranja. Osim već pomenutog fokusiranja na vežbanje i praksu, Gelder u svojim „šest lekcija“ koje kognitivne nauke nude nastavnicima (2005: 41), ističe korisnost mapiranja argumentacije, odnosno njihovog dijagramskog prikazivanja u okviru negovanja kritičkog mišljenja. „Postoji osobeni način na koji tretiramo argumente koji je toliko automatizovan i sveprožimajući da je gotovo nevidljiv.“, tvrdi Gelder (2005, str. 44).

U razumevanju metakognicije kao elementa i instrumenta unapređenja kritičkog mišljenja posebno je važna jedna dimenzija aktivnosti nastavnika. Kako obrazovanje, svojim velikim delom, predstavlja ekspliciranje i rekonstruisanje onoga što je implicitno dato, posebno ako se u vidu ima konstruktivistička paradigma učenja, onda visokozasićen metakognitivni govor nastavnika, preciznije njegova ili njena *kontinuirana usmena eksplikacija sopstvenih metakognitivnih procesa* prilikom kritičkog razmatranja nekog problema, jeste nešto što učenicima s jedne strane služi kao model primene, odnosno mišljenja, a s druge strane, kao materijal za internalizaciju onog spoljnog ka onom unutrašnjem, to jest samoregulatornom. Govoreći jezikom Vigotskog, može se istaći da upotreba jasnih principa i pravila kritičkog mišljenja, odnosno njihovo eksplicitno metakognitivno regulisanje koje postoji u govoru, stvara naviku primene pristupa i aktivnosti kritičkog mišljenja učenika, ali i služi kao model za dijaloško strukturiranje unutrašnjeg govora koji ima tendenciju da bude integrisan u funkcije višeg reda, odnosno da postane deo njihovog sopstvenog metakognitivnog sistema. Kako navodi Verč:, „[...] može se pretpostaviti da regulatorni govor koji pripada intrapsihičkom planu reflektuje inherentnu dijalogičnost onog koji se nalazi na interpsihičkom planu.“ (Wertsch, 1985, str. 113).

Praćenjem razmatranih aspekata odnosa metakognicije i kritičkog mišljenja može se zaključiti sledeće:

- metakognicija jeste pratilac i dimenzija kritičkog mišljenja nužno prisutna u svakoj fazi ili aktu procesa;

- metakognitivna komponenta kritičkog mišljenja ne postoji samo kao niz faza ili koraka u rezonovanju, već i kao pristup, princip i kao navika, tendencija ili stav prilikom razmatranja nekog problema;
- ona je namerna i visokousmerena aktivnost koja je podložna usavršavanju kada se „uvežbava“, odnosno ponavlja;
- kritičko mišljenje se odlikuje i namernim stvaranjem i povećavanjem kognitivne disonance između postojećih informacija i/ili zaključaka donetih na osnovu njih, što rezultira povećavanjem emotivne tenzije i kognitivnog opterećenja, zbog čega postoji tendencija da se kritičko mišljenje retko primenjuje van zahteva formalnih naučno-obrazovnih konteksta;
- kritičko mišljenje višestruko zavisi od (sticanja) znanja, i o samom sadržaju razmatranog problema i o karakteristikama i procedurama primene metakognitivnih veština i kritičkog mišljenja;
- na njegovo podsticanje putem obrazovanja utiču dispozicije učenika, izbor adekvatnih nastavnih metoda, ali i način i pristup njihove primene.

### Kontekstualnost kritičkog mišljenja

Usmerenost na sadržaje i njihovu relaciju sa razvojem kritičkog mišljenja izostrava jedno od ključnih didaktičkih pitanja: da li je podsticanje te sposobnosti različit proces u specifičnim oblastima poučavanja, predmetima ili disciplinama ili je reč o dovoljno opštem konstrukt koji se može razvijati nezavisno od vrste sadržaja, na kursevima opšteg tipa? I odmah sledi sledeće značajno pitanje – da li je i kako moguće obezbediti transfer te sposobnosti na različite oblasti poučavanja? Pristalice stava da je reč o opštoj sposobnosti suočavaju nas sa poteškoćama za njen transfer na druge oblasti. U pokušaju da nađu praktično rešenje tog problema, kako smo videli, oni predlažu što više praktikovanja kritičkog mišljenja u različitim domenima i na njima „primeren način“ (Van Gelder, 2005).

Za kritičare tog stava, međutim, nema dileme da je kritičko mišljenje određeno domenom poučavanja i da se specifično ispoljava u svakom od njih. Izučavanje sadržaja neophodna je osnova za razvoj te sposobnosti: ako toga nema, o čemu će učenici onda misliti? (McPack, 1981). Iz perspektive učenja i nastave, taj stav implicira da su sposobnosti kritičkog mišljenja direktno zavisne od sadržaja određenog nastavnog predmeta (Antić Janković et al., 2007), odnosno da se na drugačiji način i razvijaju i manifestuju u različitim oblastima, pa stoga i kod osoba različitih sklonosti prema tim područjima učenja.

Mnogi autori nastoje da pronađu pomirljivo rešenje za problem transfera: kako navodi Braun (Brown), nije nemoguće postići transfer sposobnosti kritičkog

mišljenja na druge tematske oblasti – ukoliko u nastavu ugradimo realne životne probleme, što ima višestruko opravdanje: najpre motiviše učenike, a zatim odražava „nedovoljno definisane, haotične i složene probleme za koje je upravo neophodno kritičko mišljenje“ (prema Ten Dam & Volman, 2004, str. 365). Imajući u vidu bogatstvo i raznovrsnost iskustva odraslih u procesu poučavanja, možemo pretpostaviti da su ti problemi još složeniji, ali istovremeno i da postoji još veća potreba za njihovim uvođenjem u sadržaj nastave, pa i podsticanje kritičkog mišljenja korišćenjem njihovog potencijala.

Neke odgovore na postojeće dileme daju nalazi istraživanja o mogućnosti i načinima podsticanja i transfera kritičkog mišljenja u nastavi. Prema Nikersonu (Nickerson), uspeh bilo koje metode primenjene sa ciljem da se podstakne transfer zavisi od toga čemu se i na koji način poučava. Izgleda da preduzimanje obuke usmerene pre svega na vežbanje opšte veštine kritičkog mišljenja ima manje uspeha na transfer od nastave koja uključuje razvoj veština kritičkog mišljenja u određenom predmetnom kontekstu. Transfer se, prema tim nalazima, lakše odvija unutar istog domena, u odnosu na pokušaj primene u drugoj oblasti (prema Lai, 2011, str. 16).

Istraživačke studije obavljene u visokoškolskim institucijama, kojima je analizirano postignuće studenata na testovima kritičkog mišljenja u odnosu na karakteristike nastave, pokazuju slabu uspešnost programa usmerenih isključivo ka unapređenju opšte sposobnosti kritičkog mišljenja; takođe, uočen je trend da veći uspeh pokazuju studenti koji pohađaju kurseve multidisciplinarnog, odnosno interdisciplinarnog karaktera (Tsui, Terenzini, Springer, Pascarella & Nora, prema Ten Dam, Volman, 2004).

Rezultati empirijskog istraživanja relacije znanja i kritičkog mišljenja na uzorku odraslih zaposlenih u industriji pokazuju kako prethodno znanje igra važnu ulogu u integraciji novih sadržaja, kao važna osnova za njihovu procenu, poređenje sa postojećim i prihvatanje ili odbacivanje; istovremeno, međutim, nalazi i analiza pokazuju da postojeća mreža znanja može imati potpuno drugačiju ulogu – moguće barijere u prihvatanju novih sadržaja (Despotović, 1997). Znanje je, dakle, kao i (meta)kognitivne sposobnosti osobe, nužan ali ne i dovoljan preduslov kritičkog mišljenja: kroz otpor promeni, strah od novog koji blokira transformaciju, dispozicioni i situacioni momenti ovde još jednom stupaju na scenu.

Novija razmatranja kritičkog mišljenja pokazuju trend prevazilaženja oštre dihotomije na relaciji opšte-specifične sposobnosti, čemu doprinose i rasprave o prirodi samih intelektualnih sposobnosti kao kontekstu za razvoj kritičkog mišljenja u širem – sociokulturnom, ekonomskom, političkom smislu. Samim tim, pokreće se važno pitanje mogućnosti transfera te sposobnosti ne samo na druge



oblasti saznanja već i na životna područja ili uloge – kao aspekt od posebne važnosti za poučavanje odraslih.

U debati o prirodi samih intelektualnih sposobnosti čuju se glasovi da one nisu samo individualni potencijal već i vid „društvene prakse, koja se odvija i razmenjuje unutar zajednice“ (Kuhn, 1999, str. 10). Fokus pristupa socijalnih konstruktivista, za razliku od kognitivističkog pristupa, usmerava se ne toliko ka usvajanju i transferu znanja i sposobnosti, koliko ka aktivnostima i procesu participacije u određenoj zajednici, odnosno učenju kao aktu konstrukcije znanja koji je društveno i situaciono uslovljen (Ten Dam & Volman, 2004). Shvatanje pristalica transformativnog učenja, kako smo videli, upućuje na kritičko mišljenje kao proces preispitivanja vlastitih pretpostavki i uverenja; ono se odvija u interakciji sa drugima, koju je neophodno obezbediti i podsticati korišćenjem različitih metoda u nastavi (Brukfeld, 2013).

Primena participativnih metoda u nastavi, smatra međutim jedan broj autora, nema sama po sebi socijalni karakter, odnosno ne doprinosi automatski društvenoj participaciji; diskusija, rad u grupama, „akvarijum“ i druge često korišćene metode odvijaju se putem interakcije, ali ukoliko njihov cilj ostaje samo usvajanje znanja ili razvoj kritičkog mišljenja, one ne doprinose stvarnoj participaciji: cilj poučavanja bi, prema tome, trebalo da bude razvoj „kritičke kompetentnosti“, koja obuhvata znanje, veštine i spremnost za participaciju u zajednici (prema Ten Dam & Volman, 2004).

Kulturološke dimenzije konteksta za razvoj kritičkog mišljenja odnose se i na tradiciju i specifičnost same sredine i na individualna značenja kojima dekodiramo iskustva, na navike, stavove, vrednosti pa i stereotipe (Antić Janković et al., 2007). „Mikrokulturološke“ odlike i iskustva koje učenici, posebno odrasli, unose u proces nastave i učenja, višestruko su važni za izbor metoda i za atmosferu koja podstiče razvoj kritičkog mišljenja. Dok su u nekim sredinama i za osobe određenih navika i sklonosti metode koje podstiču otvorenu komunikaciju dobar put ka negovanju refleksivnosti i multiperspektivnosti kao važnih elemenata kritičkog mišljenja, za druge one mogu pre biti izvor mogućeg otpora i povlačenja. Opstajanje nejednakosti u učionici, sledeći logiku kritičke pedagogije, socijalnog konstruktivizma i njima srodnih pristupa, reflektuje socijalnu nejednakost, podržava je i, u nedostatku adekvatnih didaktičko–metodičkih intervencija, opstruše praktikovanje kritičkog mišljenja – odnosno razvoj kritičke kompetentnosti. Ukoliko sama obrazovna institucija – a i njeno neposredno okruženje – nisu sredine u kojima se neguje kultura kritičkog mišljenja, ovaj razvoj će biti otežan i uz najbolju primenu strategija i metoda u nastavi.

## Načela – vodiči u modelovanju kritičkog mišljenja odraslih

Sposobnosti i „navike“ kritičkog mišljenja moguće je, videli smo, sticati i usavršavati. Ono se, kako upozorava Šafersman, ne može učiti od vršnjaka i roditelja: obučeni i kompetentni nastavnici su neophodni da bi se obezbedile odgovarajuće informacije i veštine (Schafersman, 1991, str. 3). Osim nastavničke kompetentnosti i izbora koncepcije učenja, neophodno je da strategija u podsticanju kritičkog mišljenja bude zasnovana na razumevanju njegove prirode i na poznavanju karakteristika onih koje poučavamo. Uvažavajući viđenja autora da su za ispoljavanje kritičkog mišljenja neophodne i (meta)kognitivne sposobnosti i socijalno-emocionalne dispozicije kao i povoljni uslovi, a za njegov razvoj određeni sadržaji i struktura znanja, kao i podsticaji njihovoj transformaciji i emancipaciji – umesto jednog određenja, ponudićemo oslonce kojima bi nastavnik mogao da se rukovodi u modelovanju kritičkog mišljenja u poučavanju odraslih.

1. Perspektiva onih koji uče: za dobar izbor strategije i vođenje procesa poučavanja koje podstiče kritičko mišljenje neophodno je poznavati karakteristike odraslih kao onih koji uče i imati uvid u njihov doživljaj sadržaja i načina rada. To načelo implicira sledeće:

- bogato iskustvo jeste važna karakteristika odraslih, ali nije bitno samo po sebi – koliko način na koji se ono unosi i kako mu se pristupa u procesu poučavanja; šta to iskustvo znači za polaznike, kako ih podstiče u konstruisanju znanja, kako ista iskustva doživljavaju drugi članovi grupe i koliko su vrednosno i naučno prihvatljiva – neka su od pitanja kojima bi nastavnik trebalo da posveti pažnju u poučavanju odraslih, ukoliko želi da kod njih neguje sposobnosti, odnosno „navike“ kritičkog mišljenja;
- svi odrasli nisu monolitna grupa; nastava bi u tom smislu trebalo da se posmatra kao različita – i za različitu decu i za različite odrasle (Kerka, 2002, str. 4);
- rad na konkretnim životnim iskustvima – putem studija slučaja, refleksije nad kritičnim momentima u nastavi, simulacijama i scenarijima (Brookfield, 2013) doprinosi i upoznavanju polaznika i učenju „navika“ kritičkog mišljenja.

2. Načelo kontekstualnosti: podsticaji razvoju kritičkog mišljenja uslovljeni su određenim sadržajem, predznanjima, stimulativnom klimom u grupi i instituciji, kao i socijalno-kulturnim miljeom u kome se poučavanje odvija. Izdvojićemo neke implikacije tog načela:

- specifičnost sadržaja nastave određuje izbor strategija za razvoj kritičkog mišljenja u toj oblasti, a njihova interdisciplinarnost povećava šanse za transfer na druge oblasti;
- poznavanje prethodnih znanja i karakteristika polaznika olakšava izbor sadržaja i strategije poučavanja, pružajući oslonac za odmeravanje složenosti i dubine u diskusiji i rešavanju problema; „eksperti“ u grupi doprinose kvalitetu facilitacije i efekata učenja;
- kreiranje atmosfere poštovanja i podsticajne klime u procesu poučavanja olakšava razmenu mišljenja, preispitivanje uverenja i ublažavanje otpora prema novom, posebno odraslih.

3. Načelo angažovanosti: aktivnost svih aktera u poučavanju i raznovrsnost metoda, tehnika i vidova učenja – poučavanja, doprinose uspešnoj primeni i negovanju kritičkog mišljenja. U praktikovanju tog načela važno je rukovoditi se sledećim:

- kritičko mišljenje zahteva aktivno učešće svih u procesu poučavanja i izbor metoda i tehnika koje pružaju šansu svima za vlastitu aktivnost (re) konstrukcije znanja i iskustava učenja;
- aktivitet učesnika je neophodno i moguće postići ne samo različitim strategijama i metodama, već i vidovima učenja, odnosno poučavanjem u različitim okruženjima (putem interneta, promene sredine za učenje, poseta i sl.);
- nema metode „rezervisane“ za razvoj kritičkog mišljenja niti one koja se ne može primeniti tako da ga podstiče; predavanje prožeto pitanjima, sadržajem koji provocira i aktivira može biti uspešno koliko i metoda diskusije ili debate;
- aktivitet nastavnika je preduslov dobrog modelovanja nastave i neophodan činilac podsticanja učenika na angažman i kritičko mišljenje.

4. Načelo multiperspektivnosti: suočavanje različitih naučno zasnovanih i iskustvenih uvida u jedan problem pogoduje razvoju multiperspektivnosti kao važne dimenzije kritičkog mišljenja. U susret ostvarenju tog načela, značajno je imati u vidu sledeće:

- dobro poznavanje sadržaja olakšaće nastavniku pogled na jedan problem p(r)oučavanja iz ugla različitih disciplina ili užih oblasti;
- različiti uvidi u jedan problem mogu se obezbediti upućivanjem polaznika na različite izvore, predstavljanjem problema iz ugla različitih teorija, disciplina, ili kroz gostovanje stručnjaka koji zauzimaju oprečna stanovišta;

- za razumevanje različitih stanovišta neophodno je obezbediti refleksiju polaznika nad onim što su čuli od nastavnika ili gostujućih stručnjaka i omogućiti međusobnu razmenu mišljenja i iskustava korišćenjem tome primerenih metoda i didaktičkih postupaka; tome će doprineti rad u malim grupama, pri čemu drugi članovi imaju ulogu „kritičkih ogledala“, unoseći pretpostavke i perspektive kojih ostali možda ranije nisu bili svesni (Brookfield, 2013);
- primena strategija i metoda poučavanja koje otvaraju prostor za zajedničko otkrivanje značenja, rešavanje problema i prezentaciju rešenja podstiče multiperspektivnosti.

5. Načelo refleksivnosti: razvoj i praktikovanje metakognicije nastavnika podstiče refleksivnost onih koji uče i doprinosi modelovanju kritičkog mišljenja. Za razvoj te važne „navike“ kritičkog mišljenja, u pristup poučavanju je dobro ugraditi sledeće elemente:

- umešnost postavljanja pitanja koje osmišljeno i postupno vodi razvoju kritičkog mišljenja doprinosi refleksiji i o sadržaju i o procesu učenja – poučavanja;
- umeće i navika nastavnika da eksternalizuje, argumentuje svoje postupke, odnosno eksplicira svoj unutrašnji govor, praksa je koja doprinosi njegovoj, kao i refleksivnosti studenata (Brookfield, 2013);
- razvoj navike davanja i primanja povratne informacije i obrazlaganja kriterijuma doprinosi samouvidima i uvidima učenika koji podstiču kritičko mišljenje;
- sve zastupljeniji onlajn oblici i programi učenja mogući su izvor za podsticanje refleksivnosti – kroz razvoj diskusionih platformi i mogućnosti razmene – uz veštinu usmeravanja i podrške voditelja takvog procesa (Akyüz Samsa-Yetik & Keser, 2015).

Samoevaluacija i evaluacija nastavnika, posebno korišćenjem modernih tehnologija (video-snimci, onlajn sesije), uz razmenu sa kolegama, doprinose sagledavanju uspešnosti nastavnika u primeni metoda i tehnika koje podstiču refleksivnost učenika – pa i unapređenje vlastite refleksivnosti (Peterson & Taylor, prema Robitaille & Maldonado, 2015).

6. Načelo disonantnosti: svesno kreiranje kognitivne disonance otvara nove mogućnosti učenja i kritičkog sagledavanja fenomena u procesu poučavanja. U tom pravcu, u poučavanju bi trebalo uvažiti sledeće:

- pokretanje pitanja koja ostaju otvorena ili problema čije se rešenje očekuje od učenika pogoduje stvaranju kognitivne tenzije, stvaranju prostora

ra za otkrivanje i rekonstrukciju značenja – dakle učenju i zauzimanju kritičke perspektive;

- kognitivna tenzija višestruko je povezana sa emocionalnom, koja se ispoljava u otporu ili obeshrabrenosti učesnika; izmeštanje iz zone prijatnosti koju teoretičari transformativnog učenja zovu „dezorijentišućom dilemom“ (Mezirov, Tejlor) a Vigotski označava kao „pokretanje ljudi izvan njihove zone narednog razvoja“ (Brukfeld, 2013, str. 37) sastavni je deo tog procesa i šansa za kritičke uvide, razumevanje sopstvene i tuđe autentičnosti (Despotović, 1997; Brukfeld, 2013) i učenje;
- neki od neophodnih elemenata te prakse koja, kako kažu istraživanja i iskustvo, podstiče kritičko mišljenje i učenje, odnose se na to da nastavnik razume izvore iz kojih dolazi otpor polaznika, da umešno vodi facilitaciju procesa i obrazlaže svrhu uspostavljanja disonance.

### Zaključna razmatranja

Brojne i katkada međusobno kontraditorne konceptualizacije kritičkog mišljenja odražavaju složenost tog fenomena i njegovu kognitivno-konativno-afektivnu prirodu. Važnost znanja ali i iskustva i stava, spremnosti da se kritički misli i životnih okolnosti, dobijaju specifičnu dimenziju u odraslom dobu, koje je period transformacije sopstvenih uverenja, rekonstrukcije znanja i emancipacije – ka osvajanju novih nivoa autonomnosti.

Adekvatan didaktički pristup i izbor strategija poučavanja trebalo bi da prati, podržava i podstiče takav proces. Za taj složeni zadatak, osim primene ekspertskih znanja i didaktičkih veština, neophodno je da nastavnik aktivno učestvuje u (re)konstrukciji sopstvenih znanja i uverenja – uključujući i ona o kritičkom mišljenju. U spletu različitih shvatanja i kompleksnoj mreži dimenzija tog konstrukta, jedna od retkih tačaka slaganja može se, izgleda, prepoznati u stavu da – ma kako definisali kritičko mišljenje i ma kako pristupili njegovom razvoju – ono se neće „desiti“ spontano. Osmišljen pristup nastavnika tom procesu podrazumeva uvid u složenost konteksta, različitost aktera i organsku povezanost sa realnim životom, kulturom institucije i specifičnošću zajednice u kojoj se odvija.

U tom procesu, kao u učenju uopšte, osoba angažuje sve dimenzije svoga bića. Samo nastava koja se obraća intelektualnim, emotivnim i dinamičkim potencijalima osobe moći će da doprinese kontekstu podsticajnom za istinsko učenje, dakle i za proces u kome se razvijaju ili dalje koriste potencijali kritičkog mišljenja.

Kompetentno osmišljavanje i vođenje poučavanja kojim se podstiče kritičko mišljenje složen je, višedimenzionalan i zahtevan proces. Programi inicijalne pripreme i usavršavanja nastavnika za odrasle koji podržavaju ove zahteve pre su retkost nego razvijena praksa u našim uslovima. Osvrt na trendove u proučavanju kritičkog mišljenja i implikacije na ulogu nastavnika, a posebno izdvojena načela kao oslonci za promišljanje strategije poučavanja, dati su u ovom radu u želji da se skrene pažnja na tu potrebu i doprinese diskusiji o mogućim odgovorima na nju.

## Reference

- ABRAMI, P. C., BERNARD, R. M., BOROKHOVSKI, E., WADE, A., SURKES, M. A., TAMIM, R., & ZHANG, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134.
- AKYÜZ, H. I., SAMSA-YETIK, S., & KESER, H. (2015). Effects of Metacognitive Guidance on Critical Thinking Disposition. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 133–148.
- ANTIĆ JANKOVIĆ S., GOŠOVIĆ, R., GRAHOVAC, V., KRNJAIĆ, Z., LAZAREVIĆ, D., MOSKOV-LJEVIĆ, J., PAVLOVIĆ BABIĆ, D., ... STEPANOVIĆ, I. (2007). *Kultura kritičkog mišljenja: Teorijsko zasnivanje i implikacije za nastavu*, Beograd: Institut za psihologiju i Grupa Most.
- BROOKFIELD, S.(2013). *Powerful Techniques for Teaching Adults*, San Francisko: Jossey Bass.
- BROOKFIELD, S. (1987). *Developing critical thinkers*, San Francisco: Open University Press.
- DESPOTOVIĆ, M. (1997). *Znanje i kritičko mišljenje u odraslom dobu*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- CHOY, S. C., & CHEAH, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198–206.
- ENNIS, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (9–26). New York: W. H. Freeman.
- ENNIS, H. R. (1967). A concept of critical thinking: A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability. In B. P. Komisar, & C. B. Mac-Millan, J., (Eds.), *Psychological concepts in education* (114–148), Chicago: RAND McNally and Company.
- FRIEND, C. M. ZUBEK, J. R. (1975). *The effect of age on critical thinking ability*. In D. B. Lumsden, & R. K. Sherron (Eds.), *Experimental studies in adult learning and memory* (407–413), New York: John Willey & Sons.
- GLASER, E. M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, New York: Teacher College – Columbia University.
- HALPERN, D. J. (2014). *Thought and Knowledge*, New York: Psychology Press.

- HALPERN, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- JARVIS, P. (2003). *Poučavanje – teorija i praksa*. Zagreb: Andragoški centar.
- KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan. Preuzeto 20. juna 2016. sa <http://www.math.chalmers.se/~ulfp/Review/fastslow.pdf>
- KEGAN, R. (1985). *The Evolving Self – Problem and process in human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KEGAN, R. (1994). *In Over Our Heads, The mental demands of modern life*, Cambridge: Harvard University Press.
- KEGAN, R. (2009). What „form“ transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning, In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (35–54), London – New York: Routledge.
- KERKA, S. (2002). *Teaching adults: is it different? Myths and Realities*. Preuzeto 12. maja 2016. sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381690.pdf>
- KOGUT, L. S. (1996). Critical thinking in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 73(3), 218.
- KU, K. Y., & HO, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and learning*, 5(3), 251–267.
- KUHN, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16–46.
- KVAŠČEV, R. (1969). *Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- LAI, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40–41.
- LEWIS, A., & SMITH, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131–137.
- LODGE, J. M., O'CONNOR, E., SHAW, R., & BURTON, L. (2015). Applying cognitive science to critical thinking among higher education students. In M. Davies, & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (391–407). US: Palgrave Macmillan US.
- MAGNO, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137–156.
- MAYER, R., & GOODCHILD, F. (1990). *The critical thinker*. New York: W. C. Brown.
- MCPACK, J. (1981) *Critical Thinking and Education*, Oxford: Martin Robertson.
- MERRIAM, S. B., & CAFFARELA, R. S. (1999). *Learning in Adulthood*, San Francisco: Jossey Bass.
- MEZIROW, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (1–20), San Francisco: Jossey Bass.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey Bass.

- MEZIROW, J. (1995). Transformative theory of adult learning. In Welton, M. R. (Ed.), *In defense of lifeworld* (39–70) New York, State University of New York Press.
- NORRIS, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational leadership*, 42(8), 40–45. Preuzeto 15. juna 2016. sa <http://www.ilearnincambodia.net/uploads/3/1/0/9/31096741/synthct.pdf>.
- ORNSTEIN, P. A., GRAMMER, J., & COFFMAN, J. L. (2010). Teacher's „mnemonic style“ and the development of skilled memory. In H. Salatas Waters, & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use and instruction* (3–22). New York: The Guilford Press.
- PARAMESWARAM, G. (2007). Inclusive Writing in a Psychology Class. *Journal of Instructional Psychology*, 34(3), 172–175.
- PEŠIĆ, J. (2007). Logički i epistemološki pristup kritičkom mišljenju. *Psihologija*, 40(2), 173–190.
- ROBITAILLE, Y. P. & MALDONADO, N. (2015). Classroom Environments of Respect for Questioning and Discussion. *Online Submission*, Paper presented at The Qualitative Report Annual Conference (6<sup>th</sup>, Ft. Lauderdale, FL, Jan 7–9, 2015). Preuzeto 10. jula 2016. sa <http://eric.ed.gov/?id=ED553968>.
- SCRIVEN, M., & PAUL, R. (2008). Our concept of critical thinking. *Foundation for Critical Thinking*, 41–46.
- SCHAFERSMAN, S. (1991). *Introduction to Critical Thinking*. Preuzeto 10. juna 2016 sa <http://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/Critical-Thinking.pdf>.
- SHEA, N., BOLDT, A., BANG, D., YEUNG, N., HEYES, C., & FRITH, C. D. (2014). Supra-personal cognitive control and metacognition. *Trends in cognitive sciences*, 18(4), 186–193.
- STERNBERG, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. Washington DC.: National Institute for Education.
- STERNBERG, R. J., & STERNBERG, R. (2012). *Cognitive Psychology* (6<sup>th</sup> ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- STERNBERG, R. J., & DETTERMAN, D. K. (Eds.), (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- TEN DAM, G., & VOLMAN, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction*, 14(4), 359–379.
- WATSON, G., & GLASER, E. M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*, San Antonio: Psychological Corp.
- WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Massachusetts; London: Harvard University Press.
- VAN GELDER, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1) 41–48. doi: 10.3200CTCH.53.1.41–48
- ZEIDLER, D. L., LEDERMAN, N. G., & TAYLOR, S. C. (1992). Fallacies and student discourse: Conceptualizing the role of critical thinking in science education. *Science Education*, 76(4), 437–450.



Violeta Orlović Lovren<sup>5</sup>, Miomir Despotović<sup>6</sup>, Aleksandar Bulajić<sup>7</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## Teacher's Role in Modelling of Critical Thinking in Adults<sup>8</sup>

**Abstract:** The paper analyses the role of teachers and of education in encouraging the development and practice of critical thinking in teaching of adults. The focus of theoretical discussion are constructivist and cognitive approaches to defining critical thinking, but also the results of various current studies that point to important implications for the teaching practice and the learning process of adults. The paper strongly supports a comprehensive multidisciplinary approach to studying and application of critical thinking development. We question the traditional framework for encouraging critical thinking that dominates the system of formal education, and offer an overview of relevant, often conflicted, conclusions provided by the range of research. We emphasise the fact that the complex and composite nature of critical thinking requires the same attributes in the approach to its studying and development. By acknowledging the heterogeneity of both adults and teachers, as well as the particularities of the context of teaching and learning, we consider the possibility of encouraging critical thinking through a choice of adequate teaching strategies, which opens further questions and points towards possible directions for future research. Based on the authors' experiences in teaching critical thinking within a higher education context, as well as a theoretical review of earlier studies, the paper offers a synthesis of principles about, and relatively new insights into, necessary bases for a successful lesson that aims to develop critical thinking, such as: teacher's highly saturated and explicit metacognitive narrative, active approach to the transformation of learners' internal constructs, as well as the (self)reflexive and dialogical quality of communication during lessons.

**Keywords:** critical thinking, teachers, teaching, adult learning.

---

<sup>5</sup> Violeta Orlović Lovren, PhD is Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

<sup>6</sup> Miomir Despotović, PhD is Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

<sup>7</sup> Aleksandar Bulajić, MA is Teaching Assistant at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

<sup>8</sup> The paper is a part of research project undergoing realization at the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, "Models of assessment and strategies for improvement of quality of education" (179060), supported by Ministry of Education, Science and Technological Development RS.



Radojica Bojanović<sup>1</sup>, Mirosava Đurišić-Bojanović<sup>2</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Efekti vežbanja kreativnog rešavanja problema<sup>3</sup>

**Apstrakt:** U radu je testiran efekat vežbanja kreativnog rešavanja biznis problema. Ispitivanje je rađeno na uzorku studenata završnih godina osnovnih studija na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (N = 90). Ispitanici su rešavali inicijalni i završni test kreativnog rešavanja problema u biznisu i test kreativnosti. Vežbanje u kreativnom rešavanju biznis problema trajalo je četiri meseca (oko 40 minuta nedeljno). Metod vežbanja kombinovao je nominalni metod grupnog odlučivanja i Ozbornov metod kreativnosti. Osnovni metodološki nacrt bio je test–retest. Polazne pretpostavke su bile da će pod uticajem vežbanja grupa u celini povećati procenat kreativnih rešenja biznis problema. Druga hipoteza je bila da vežbanje kreativnog rešavanja biznis problema neće povećati kreativni potencijal studenata. Obe hipoteze su potvrđene. Potvrda druge hipoteze tumačena je stavom da vežbanje u kreativnom rešavanju biznis problema i kreativnost nisu isti fenomen. Autori su predložili nekoliko poboljšanja nacrta istraživanja za rešavanje tog problema.

**Ključne reči:** kreativnost, vežbanje kreativnog rešavanja biznis problema, metodi vežbanja.

### Uvod

Poslednje dve decenije treninzi u kreativnom rešavanju biznis problema postaju ustaljena praksa u velikim zapadnim kompanijama. Polazi se od pretpostavke da će treninzi doprineti uspešnosti i konkurentnosti kompanija. Međutim, pitanje je koliko su ti kursevi efikasni. Pitanje je i kakva je veza između kurseva za razvi-

---

<sup>1</sup> Dr Radojica Bojanović je profesor u penziji Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (bojanovicr@yahoo.com).

<sup>2</sup> Dr Mirosava Đurišić-Bojanović je vanredni profesor na Odeljanju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (mirosava.djurisic@f.bg.ac.rs).

<sup>3</sup> Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (47008) i projekta Instituta za psihologiju (Filozofski fakultet, Beograd) *Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije* (179018), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

janje kreativnosti i vežbanja kreativnog rešavanja biznis problema. Da li vežbanje kreativnog rešavanja problema povećava kreativni potencijal učesnika u treningu? Međutim, vežbanje kreativnosti treba posmatrati i sa andragošskog stanovišta. To znači da vežbanje kreativnosti i kreativnog rešavanja profesionalnih problema treba posmatrati kao kontinuum. Vežbanje kreativnog rešavanja profesionalnih problema na univerzitetskom nivou treba posmatrati kao fazu obrazovanja iza koje sledi njegov nastavak u profesionalnom okruženju. To su pitanja kojima će se baviti ovaj rad.

Danas u zapadnoj kulturi dominiraju dva oprečna stava o kreativnosti. Prvo shvatanje kreativnost posmatra kao dar retkih pojedinaca, a drugo kreativnost vidi kao potencijal koji postoji u značajnom procentu populacije i koji se može razvijati različitim strategijama (Đurišić Bojanović, 2015). Prema shvatanju *kreativnosti kao faktuma*, reč je o darovitosti koja odlikuje retke pojedince. Ona podrazumeva izuzetne ć, kognitivne karakteristike, ali i kombinaciju određenih osobina ličnosti i motiva (Urban, 1995).

Iz pomenute definicije kreativnosti proizilazi i plan podrške kreativnim osobama. U obrazovanju se selekcionišu kreativni učenici i za njih se prave posebni oblici podsticanja, u nastavi, ekstrakurikularnim aktivnostima, letnjim kampovima, školama za talentovane (Maksić, Đurišić Bojanović, 2006).

Sternberg (2001) razvio je poseban model za identifikovanje i selekciju darovitih, koji je osnova za podsticanje razvijanja urođenog dara. To je, recimo, diferencijacija nastave kao poseban metodičko-didaktički postupak. U poslovnim organizacijama, u toku regrutovanja i selekcije (lov na talente), identifikuju se talentovani kandidati, a zatim se primenjuju posebni oblici obuka i treninga.

Drugi pristup se zasniva na pretpostavci o *kreativnosti kao potenciji*. Prema tom gledištu, značajan broj ljudi ima kreativni potencijal. Problem je u tome kako ih otkriti i usavršavati. Problem je i merenje kreativnog potencijala.

Tržište vrši pritisak na savremene kompanije da stvaraju nove proizvode i usluge. To je razlog zbog koga mnoge savremene poslovne organizacije sprovode programe za trening u kreativnom rešavanju biznis problema. Na mnogim univerzitetima su razvijeni programi za podsticanje kreativnosti. Poznato je da postoje i mnogi kursevi za učenje pisanja, ali nije poznato da je bilo koji značajan pisac pohađao takve kurseve.

Postoji nekoliko ciljeva ovog rada. To je, pre svega, da utvrdimo efekte vežbanja kreativnog rešavanja biznis problema. Dosadašnja ispitivanja nisu postavila problem razlike između onog što se može i što se ne može poboljšati vežbanjem kreativnog rešavanja problema u biznisu. Drugi cilj rada je da utvrdimo da li postoji razlika između vežbanja kreativnog rešavanja problema i vežbanja kre-

ativnosti. To je problem koji nije eksplicitno definisan u programima vežbanja kreativnog rešavanja biznis problema. Testiranje tih ciljeva zasnovano je na novoj metodologiji. I, najzad, u radu smo razmatrali i ograničenja programa za vežbanje kreativnosti.

### Određenje kreativnosti

Kreativnost se definiše na osnovu različitih polaznih osnova. Muni (Mooney, 1963) procenjuje da se različita određenja kreativnosti suštinski svode na interakciju četiri fenomena: produkta, ličnosti, problema i procesa. Sa stanovišta produkta, definicije kreativnosti se bitno ne razlikuju. Tako Vernon (u Feldhusen, 1971) određuje kreativnost kao sposobnost uviđanja, restrukturiranja, kao i sposobnost pojedinca da produkuje ideje, pronalazke, umetnička dela i dela koja eksperti procenjuju kao visoku naučnu, estetsku, društvenu ili tehnološku vrednost. Kao osobine ličnosti kreativnih osoba najčešće se navode originalnost, fleksibilnost, kreativna generalizacija, fluentnost ideja, otkrivanje i razvijanje problema, motivacione i konativne osobenosti stvaralačkog mišljenja (Kvašćev, 1976). Među osobinama koje navodi Kvašćev dve pripadaju problemu kao delu kreativnog procesa – otkrivanje i razvijanje problema. U Kračfeldovom (Olton, Crutchfield, 1969) sistemu razvijanja stvaralaštva to je zasnivanje i razvijanje plana rešavanja problema. U Ozbornoovom sistemu (Osborn, 1963) primarni značaj u diferenciranju kreativnih i nekreativnih osoba ima faza utvđivanja bitnih činjenica. Može se zaključiti da je za nastajanje kreativnog dela neophodno otkrivanje i definisanje problema u situacijama kada drugi ne uočavaju problem. Ne držeći se doslovno Munijeve klasifikacije, kreativni proces, osim kreativnog uviđanja ideje ili rešenja problema, sadrži brojne kreativne operacije. Najvažnije operacije na koje su autori razložili kreativni proces ili kreativno rešavanje problema u Kračfeldovom sistemu (Olton & Crutchfield, 1969) jesu evaluacija ideja, sistematizacija otkrivenih ideja, istraživanje novih činjenica radi evaluacije ideja. U Ozbornoovom sistemu (1963) to je nalaženje početnih ideja ili nagoveštaja ideja, zatim izbor između početnih ideja drugog nivoa radi izbora ideja koje će biti uključene u rešenje problema.

Čiksentsmihali (Csikszentmihalyi, 2014) ocenjuje da definisanje kreativnosti putem produkta nije sporno. Ali psihološko objašnjenje kreativnosti kao prekida u konceptualnim paradigmatama i prelaznja na nove, za tog autora je u izvesnom smislu sporno. Prelaznja na nove paradigme znači da su već postojale određene paradigme. To znači da je kreativnost kontinuirani proces pre nego radikalni prekid (Maksić i Pavlović, 2011).

## Efekti vežbanja kreativnosti i kreativnog rešavanja problema

Istraživanja efekata vežbanja kreativnog rešavanja biznis problema i kreativnosti nisu obuhvatala kompletan fenomen kreativnosti, pre svega zato što nije moguće vežbati fenomen iluminacije ili dolaženja do značajne, nove, vredne ideje ili proizvoda. Zato su istraživači, najčešće, razlagali proces kreativnosti i kreativnog rešavanja biznis problema na pojedinačne operacije i istraživali efekte vežbanja tih operacija.

Autori koji su testirali efekte vežbanja kreativnosti najčešće su koristili Covingtonov (Covington *et al.*, 1974) program produktivnog mišljenja, Purduov (Fedelhusen *et al.*, 1971) kreativni program i Majer-Torensov (Mayer & Torence, 1968) program za vežbanje kreativnosti. Često je korišćen i Parneov metod (Parnes, 1969), kao i metod Katene i Dikersona (Khatena & Dickerson, 1973). Mansfield i saradnici (1978) dovode u pitanje efikasnost svih programa. Oni nisu uvereni da je održiv polazni stav svih programa da se kreativnost može vežbati.

Skot i saradnici (Scott *et al.*, 2004) su načinili kvantitativnu metaanalizu programa za razvijanje kreativnih potencijala. Analiza je obuhvatila 70 studija. Zaključak autora je da su najefikasniji programi za vežbanje kreativnosti oni koji se fokusiraju na kognitivne veštine kreativnih osoba. Ma (2006) je načinio metaanalizu tekstova koje nije obuhvatila pomenuta analiza Skota i saradnika. Cilj teksta je bila sinteza efekata treninga kreativnosti. Autor je klasifikovao kreativnost u dve kategorije: kreativnost bez evaluacije (*brainstorming*) i kreativnost sa evaluacijom (rešavanje problema). Posebno su analizirane četiri kategorije kreativnog mišljenja: fluentnost, fleksibilnost, elaboracija i originalnost. U studiji se zaključuje da će trening kreativnosti biti efikasniji kada su osnovne komponente kreativnosti jasno definisane i potvrđene.

Basadur (Basadur *et al.*, 1999) nalazi da je vežbanje u rešavanju problema doprinelo određenju problema, rešavanju problema i uspešnosti u rešavanju problema. Mumford (2003) utvrdio je da vežbanje u definisanju novih proizvoda doprinosi produkciji novih, upotrebljivih proizvoda. Analiza biografija značajnog broja naučnika i umetnika (Eliot, Dostojevski, Mocart) ukazuje na to da je kreativnost povezana sa intrinzičnom motivacijom i sa sklonošću odupiranja društvenom pritisku (Amabile, 2004). Fontenot (1993) zasnovala je vežbanje kreativnosti na Ozbornovom kreativnom modelu rešavanja problema. Trening je povećao fluentnost i fleksibilnost u rešavanju problema i kvalitet definisanja problema. Wang i Hong (2002) upotreбили su Torensov test kreativnog mišljenja. Rezultati su pokazali da su učesnici u eksperimentu povećali fluentnost i fleksibilnost ideja. Matisen i Bronik (Mathisen, Bronnick, 2009) merili su samoefikasnost pre i posle intervencije. Kreativni trening povećao je samoefikasnost i studenata i zaposlenih.

Adatunji i Alvarez (Adatunji & Alviareze, 2012) ispitivali su efekat kreativnog treninga na kreativnu motivaciju. Kreativna motivacija operacionalizovana je putem sklonosti ispitanika da učestvuju u kreativnom treningu i da nalaze nestandardna rešenja problema. Znatno je povećana kreativna motivacija eksperimenatalne grupe. Klapan (Claphan, 2003), proveravajući različite treninge kreativnosti, zaključila je da mnogi od njih stimulišu razvoj inovativnih ideja. Zara i saradnici (Zhara *et al.*, 2013) upotrebili su tokom vežbanja Torensov trening test kreativnosti. U eksperimentalnoj grupi postignuto je poboljšanje kreativnosti. Kamal (1977) upoređivao je efekte više modela vežbanja kreativnosti u biznis organizaciji. Rezultati pokazuju da su ispitanici umereno ili čak značajno napredovali, zavisno od primenjenih metoda, u znanju o kreativnosti, generisanju ideja i primeni ideja. Loša podrška menadžera uslovlila je lošije rezultate u implementaciji ideja.

Pucio i saradnici (Puccio *et al.*, 2006) isprobali su veliki broj programa za poboljšanje kreativnog mišljenja. Neki od njih primenjivani su u poslovnom okruženju. Mali broj programa pokazao se uspešnim. Najuspešniji je program CPS (*Creative problem solving*).

Jasin i Junus (Yasin & Yunus, 2014) načinili su metaanalizu članaka od 2000. do 2012. godine, u kojoj su istraživali koji su pristupi vežbanju kreativnosti najplodotvorniji. Njihovi nalazi ukazuju na to da su to CPS (Kreativno rešavanje problema), TRIZ (Inventivno rešavanje problema) i *Brainstorming* u grupnoj interakciji. Sučeta i Kamini (Sucheta, Kamini, 2014) u eksperimentalnoj grupi su koristili *CoRT Thinking Program* De Bonoa i utvrdili da su ispitanici iz te grupe imali značajne rezultate u kreativnim performansama.

### Programi za vežbanje kreativnosti

Daglas (Douglas, 1978) načinio je kratak pregled podsticaja za razvijanje programa za vežbanje kreativnosti. Jedan od pravaca stvaranja programa jeste orijentacija na inkubaciju. Drugi je usmeren na otklanjanje mentalnih blokova. Više autora veruje da se kreativnost može pospešiti izučavanjem ličnosti kreativnih osoba i sredinskih činilaca koji su za njih relevantni. Daglas veruje da vežbanje kreativnosti može da se osloni i na stav da je kreativnost balansiranje potrebe za izražavanjem i istraživanjem, ali i potrebe za kontrolom i obuzdavanjem. To znači da je kreativna osoba sposobna da živi sa tenzijom. Više autora veruje da je uloga nesvesnog i iracionalnog u kreativnim delima ključna i da treba koristiti iracionalni deo ličnosti stvaralaca za pospešivanje kreativnosti. Problem je kako se to može realizovati.

## Izbor iz poznatih programa za razvijanje i pospešivanje i razvijanje kreativnosti.

Suština svih postojećih strategija za vežbanje kreativnog mišljenja je definisanje osnovnih faza ili osnovnih operacija kreativnog procesa. Poznati autori u toj oblasti polaze od različitih definicija kreativnog procesa, što znači i da se njihovi programi za razvijanje kreativnog mišljenja bitno razlikuju. Dva metoda vežbanja kreativnosti mogu biti dobar pregled operacija koje su uključene u ove programe.

### *Kračfildov sistem razvijanja stvaralaštva*

Kračfildov sistem se zasniva na nekoliko teorijskih sistema – na teoriji asocijacija, geštalt teoriji i teoriji crta (Olton & Crutchfield, 1969). Cilj programa je da ispitanici razviju određene sposobnosti koje su suštinski deo kreativnog procesa. To su sposobnost formulisanja problema, formulisanja novih, neobičnih ideja i otkrivanja implicitnih činjenica. Kračfild je sastavio seriju problema čije rešavanje zaheva uviđanje, razvijanje hipoteza, transformisanje činjenica, istraživanje, evaluaciju i otkriće. Kada se ti kreativni procesi razlože na operacije, dolazi se do etapa kroz koje Kračfildova metoda vodi ispitanike.

### *Ozbornov model kreativnosti*

Osnovna pretpostavka Ozbornovog modela kreativnosti (Ozborn, 1963) jeste da značajan broj ljudi može da stvara kreativne ideje. Projektovan je tako da aranžira situacije u kojima će produkovanje kreativnih ideja biti olakšano i pospešeno. Faze Ozbornovog sistema kreativnog rešavanja problema su:

1. *faza utvrđivanja bitnih činjenica* – u toj fazi se definiše problem i nalaze se značajni podaci za njegovo rešavanje;
2. *faza pripreme rešenja*, u kojoj se iznose početne ideje ili samo nagoveštaji ideja i orijentacija. Zatim se dolazi do drugog nivoa ideja – do ideja koje će biti uključene u rešenje problema, i to na taj način što se među početnim idejama biraju najbolje ili se kombinuju, modifikuju i dodaju druge. *Breinstorming* (eng. *brainstorming*) osnovni je metod dolazanja do ideja u Ozbornovom modelu. Reč je o slobodnom, spontanom, „bez cenzure“, grupnom iznošenju ideja, predloga, sugestija kako se može rešiti neki problem. U slobodnom iznošenju ideja od članova grupe se ne očekuje da budu kritični. Ali da bi ono



bilo fokusirano na problem, lider grupe postavlja neka pitanja, koja usmeravaju članove grupe. Ta pitanja imaju cilj da podstaknu članove grupe da iznose ideje, da aktiviraju svoj kreativni potencijal;

3. *faza nalaženja rešenja* – nalaženje rešenja se svodi na testiranje pret hodno iznetih ideja. U toj fazi se primenjuju suđenje, analiza, kritičnost. Na početku ove faze lider grupe traži od svakog člana grupe da identifikuje najvažnije ideje do kojih se došlo brejnstormingom, da ih rangira po vrednosti. Zatim svaki član grupe ocenjuje grupu ideja koje su izdvojene na taj način na petostepenoj skali, dajući pet poena najznačajnijoj ideji, a ideji koja je samo relativno značajna jedan poen. Tako se izabrane ideje rangiraju prema stepenu značaja. I to je preliminarna procena ideja i rešenja koji će biti podvrgnute daljem ispitivanju i procenjivanju. To najčešće radi mali tim eksperata različitog profila. Uloga lidera je da pospešuje kreativnost, da pomaže članovima grupe da iznose kreativne ideje. Kako on to radi? Tako što, kada članovi grupe već iznesu neke ideje, nastoji da poveća produkciju grupe na taj način što sugeriše članovima grupe određene operacije kojima se mogu obraditi iznete ideje. Te operacije predstavljaju suštinu Ozbornovog sistema za pospešivanje kreativnosti. To su sledeće sugestije:

Nastojte da otkrijete:

1. kako se ova ideja, problem ili stvar mogu upotrebiti na drugi način,
2. kako se može modifikovati,
3. kako se može zameniti nečim drugim,
4. kako se može potpuno preokrenuti,
5. kako se može kombinovati sa drugim idejama i stvarima,
6. kako se redosled elemenata u ideji može izmeniti,
7. kako se može povećati,
8. kako se može smanjiti

(prema Hellriegel & Slocum, 1989).

### **Dometa modela za vežbanje kreativnosti**

Koliki je dometa ovih metoda u dolaženju do kreativnih ideja u različitim oblastima, a posebno u biznisu? Helriegel i Slocum (1989) zaključuju da Ozbornov metod ne može garantovati produkciju novih i primenljivih ideja, ali da se povećava verovatnoća dolaženja do kreativnih ideja, što ne važi samo za Ozbornov metod, nego i za ostale metode. Problem je u tome što te metode pospešuju produkovanje

ideja, ali te ideje ne moraju nužno da budu kreativne. Oni najčešće pospešuju interakciju ideja pretpostavljajući da će u interakciji ideja nastati nove, kreativne ideje.

Modelima za vežbanje kreativnosti nedostaje motivaciona komponenta. Kreativno delo se ne može stvoriti bez snažne motivacije za promenu značajnih relacija, ili čak za preoblikovanje sveta. Tu je i potreba za stvaranjem novog, ali i potreba za izuzetnim ličnim doprinosom.

Programi za vežbanje kreativnosti ne stimulišu motivacionu komponentu kreativnosti. Međutim, u poslovnim organizacijama stvaranje kreativnih dela ima snažnu motivacionu komponentu. To je borba za preživljavanje, odnosno za opstanak na tržištu, koja često podrazumeva utakmicu u kojoj firma mora da nadmaši konkurenciju. Međutim, tim motivima su vođeni vlasnici firmi i glavni menadžeri, ali ne i učesnici programa za vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema. Otuda pretpostavljamo da bi programi za vežbanje kreativnosti morali da uključe motivacionu komponentu, da osmisle potrebu za stvaranjem novog.

### **Vežbanje kreativnosti u biznisu**

Najuspešnije poslovne organizacije su kreativne organizacije – one koje neprekidno usavršavaju poslovne i proizvodne procese i na tržište iznose nove proizvode i usluge. Poslednjih godina su sve učestalije ocene da kreativnost u skoroj budućnosti neće biti samo uslov za vodeću ulogu firme na tržištu, već i uslov opstanka na tržištu. Među ključnim kompetencijama zaposlenih u društvu znanja autori redovno navode kreativnost (Basadur *et al.*, 1999; Goller & Kobe, 2008; Đurišić Bojanović, 2015).

Za kreativne poslovne firme nije od interesa rasprava o tome da li je kreativnost dar retkih pojedinaca ili potencijal koji poseduje značajan broj ljudi. One *a priori* polaze od pretpostavke da značajan broj ljudi u organizaciji mora da učestvuje u kreativnom rešavanju problema i zbog toga organizuju treninge kreativnosti. Nije poznato koliki je učinak tih treninga zato što organizacije ne objavljuju te podatke. Poznato je, međutim, da u treningu kreativnosti organizacije koriste neki od velikih sistema, najčešće neki od sistema koje smo prethodno prikazali.

### **Metodološki aspekt istraživanja**

#### *Ciljevi istraživanja*

Ovo istraživanje je imalo cilj da proverii efekte vežbanja u kreativnom rešavanju poslovnih problema. Cilj istraživanja je bio usmeren na sledeća istraživačka pitanja:

1. Da li vežbanje u kreativnom rešavanju poslovnih problema povećava sposobnost ispitanika u kreativnom rešavanju biznis problema?
2. Da li vežbanje u kreativnom rešavanju poslovnih problema povećava kreativni potencijal ispitanika?
3. Kako se vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema koje je primenjeno u ovoj studiji može primeniti u vežbanju kreativnog rešavanja problema u profesionalnoj karijeri?

### *Hipoteze*

1. Očekuje se da će grupa ispitanika koja učestvuje u vežbanju u kreativnom rešavanju poslovnih problema u proseku nalaziti značajno veći broj kreativnih rešenja nego grupa koja nije učestvovala u vežbanju. Ova hipoteza se zasniva na najčešćim rezultatima dosadašnjih istraživanja (Scot *et al.*, 2004; Clapham, 2003; Zhara *et al.*, 2013; Sucheta & Kamini, 2014).
2. Očekuje se da vežbanje u kreativnom rešavanju poslovnih problema ne utiče na povećanje kreativnog potencijala ispitanika. Ova hipoteza je zasnovana na stavu da vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema i kreativni potencijal nisu isti fenomeni.
3. Vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema primenjeno u ovom radu može se primeniti u procesu rada, sa efektima sličnim kao u ovoj studiji. Takođe, zasnovana je na stavu da vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema u formalnom univerzitetskom obrazovanju i profesionalnom vežbanju i usavršavanju imaju isti status. Ova hipoteza je zasnovana na sintezi literature i rezultata istraživanja u oblasti menadžmenta ljudskih resursa, vežbanja kreativnosti i profesionalnog obučavanja i treninga (Mathisen & Bronnick, 2009; Millward, 2005; Rickards, 1992; Robbins, 2003; Staw, 2004; Sutton, 2004).

### *Metod istraživanja*

Metodološki nacrt su činile dve faze: (1) *test-retest* metoda, kojom se proverava efekat kreativnog rešavanja biznis problema, pre i posle primene programa vežbi; (2) upoređivanje dve grupe (uslovno eksperimentalne i kontrolne grupe, odnosno jedne koja je izabrala da učestvuje u programu vežbanja i druge koja nije učestvovala) u kreativnom rešavanju biznis problema i u kreativnosti.

### *Uzorak*

Uzorak su činili studenti završne godine osnovnih studija Filozofskog fakulteta u Beogradu (N = 90), podeljeni u dve podgrupe. Studenti su dobrovoljno odlučivali o tome da li će se ili se neće uključiti u program vežbanja kreativnog rešavanja biznis problema. Grupa koja je bila uključena u program nazvana je aktivna grupa (N = 48; prosečna starost 23,4 godine; 68% ženskog i 32% muškog pola). Druga, kontrolna grupa nije učestvovala u programu, po sopstvenom izboru (N = 42; ženskog 64,5% i 35,5% muškog pola; prosečna starost 22,8 godina). Druga grupa je učestvovala samo u inicijalnom i završnom testu. Studenti iz obe grupe u okviru nastave obrađivali su teme povezane sa rešavanjem problema na radu (komunikacija na radu, interpersonalni odnosi, rešavanje konflikata na radu). Obe grupe su se na studijama obučavale za rad u organizacijama kao budući stručnjaci za ljudske resurse i posebno za razvoj ljudskih resursa. Inicijalno i završno ispitivanje obavljeno je pomoću dva testa: (1) zadatak za kreativno rešavanje biznis problema i (2) test kreativnosti.

### *Instrumenti*

U ovom istraživanju korišćen je Zadatak kreativnog rešavanja poslovnih problema, koji je konstruisao prvi autor na osnovu preliminarnog ispitivanja.

### *Zadatak kreativnog rešavanja poslovnih problema*

Agencija za pružanje intelektualnih usluga ima šest ekonomista i četiri psihologa. Ona je do sada radila samo jednu vrstu posla: savetovala je klijente u koji biznis da ulože novac. Poslednjih meseci agencija je zapala u finansijsku krizu zbog smanjenja obima posla. Ekonomisti i psiholozi su anketirani samo jednim pitanjem: šta treba da preduzme šef kako bi agencija izašla iz krize? Pred vama je izbor odgovora na anketu.

1. Da poboljša marketinški (propagandni) pristup.
2. Treba sprovesti istraživanje sa ciljem da se sazna koje intelektualne usluge su najtraženije na tržištu.
3. Treba proširiti delatnost: da ekonomisti pružaju marketinške usluge, a da psiholozi obučavaju u kreativnom mišljenju i timskom radu.
4. Treba otvoriti savetovanište za one koji nisu uspeali u biznisu (dijagnostikovanje njihovih potencijala i savetovanje prekvalifikacija).
5. Agencija treba da postane sponzor umetničkih projekata i grupa.

6. Treba da uvede striktno nagrađivanje prema učinku, da smanji broj zaposlenih, da zaposli mlade, kreativne stručnjake.
7. Da uvede dodatno usavršavanje članova agencije u metodama poslovanja agencije.
8. Da načini ispitivanje koje će otkriti kako dosadašnji klijenti ocenjuju rad agencije.
9. Da agencija istraži delatnost i metode rada konkurentskih agencija i njihovu uspešnost.
10. Da načini program obrazovanja ljudi iz biznisa koji nemaju odgovarajuće obrazovanje (sažet program iz filozofije i principa poslovanja u nekoliko oblasti biznisa).
11. Da izda jeftinu knjigu o ulaganjima u biznis i da u štampi pokrene rubriku sa savetima za ulaganje u biznis.
12. Da agencija otvori savetovalište za biznismene koji su bankrotirali.
13. Da agencija razvije program rada za lečenje menadžerskih problema (stres, sagorevanje, menadžerske bolesti).
14. Da agencija pokrene seriju publikacija o primeni znanja iz psihologije u uspešnom vođenju biznisa.
15. Da agencija proširi svoju delatnost na klijentelu koja se bavi sivom ekonomijom.

*Uputstvo za učesnike* je glasilo: „Izaberite tri postupka za koje verujete da će doprineti oporavku agencije“. Odgovori iz ankete svrstani su u pet kategorija:

1. *Uobičajeni, standardni načini rešavanja problema* (tvrdnje 1, 6 i 7).
2. *Analitičko-kritički pristup*. Ne spada u kreativno rešavanje problema, već su to predlozi koji nalaze uzroke problema ili sugerišu metode i tehnike pomoću kojih se krizno stanje može rešiti (tvrdnje 2, 8 i 9).
3. *Kreativna rešenja I nivoa*. To je primena rešenja koja nije koristila agencija, ali su već korišćena u drugim oblastima biznisa (tvrdnje 3, 10 i 12).
4. *Kreativna rešenja II (višeg) nivoa*. To su rešenja koja još nisu korišćena u srodnim oblastima (tvrdnje 11, 13 i 14).
5. *Neadekvatna kreativna rešenja*. To su neprimenljiva rešenja jer su u neskladu sa nekom bitnom činjenicom (tvrdnje 4, 5 i 15).

### *Test kreativnosti.*

U inicijalnom i završnom testu korišćena je kraća verzija TVK testa kreativnosti Bujasa i Vodenovića (Krnjajić, 2002). Ovaj test je široko primenjivan u Jugoistočnoj Evropi. Test meri divergentnu produkciju semantičkih, simboličkih i figural-

nih klasa. Sastoji se iz dva dela, verbalnog i grafičkog, sa po 20 zadataka. Verbalna serija sadrži zadatke u kojima je ponuđeno između pet i devet reči, od kojih treba identifikovati po tri reči sa zajedničkim obeležjem. Grafička forma sadrži različite geomerijske figure, brojeve i slova. Broj odgovora nije ograničen, a svaki odgovor koji sadrži klasifikacijsko rešenje dobija jedan poen. Test se lako ocenjuje zbog toga što su u zadacima sa više rešenja predviđeni svi prihvatljivi odgovori. Prema izveštaju autora, iz uputstva za primenu testa, metrijske karakteristike TVK testa su dobre. Vrednosti koeficijenta pouzdanosti Alfa Krombah, kreću se iznad vrednosti .80.

### *Postupak vežbanja kreativnog rešavanja poslovnog problema*

Aktivna (I grupa) podeljena je u dve grupe koje su posebno rešavale biznis probleme. Aktivna grupa je radila četiri meseca, u jednom terminu svake nedelje, u trajanju od 30 do 40 minuta. Načinjen je izbor nekih problema koje su rešavale dve aktivne grupe:

1. kako nadmašiti konkurenciju koja proizvodi isti proizvod približno istog kvaliteta,
2. kreiranje propagandnih poruka: (a) za kozmetičke preparate za podmlađivanje i (b) za sredstva za regenerisanje kože,
3. angažovanje kandidata za dobrovoljno davanje krvi,
4. motivisanje radnika koji rade monoton posao za skromnu zaradu,
5. predlaganje novih akcija Crvenog krsta.

Prva faza vežbanja bila je formulisanje i razjašnjavanje suštine problema, u skladu sa Kračfildovim sistemom razvijanja stvaralaštva. Na primer, u prvoj vežbi, koja se sastojala u nalaženju načina kako da se nadmaši konkurencija koja proizvodi proizvod približno istog kvaliteta, grupa je u diskusiji lako formulisala suštinu problema: to je uvođenje nekih inovacija koje će firmu izdvojiti od drugih sličnih firmi po efikasnosti.

Zatim su članovi grupe dobili instrukciju da pojedinačno napišu dva predloga za rešavanje problema i da nastoje da nađu kreativno rešenje. Svi članovi grupe se zapisali sva rešenja i ocenili ih od 1 do 5 prema kreativnosti rešenja, pri čemu je ocenu 5 dobio odgovor koji su članovi grupe smatrali visokokreativnim.

U sledećoj fazi članovi grupe su zapisali 20 tvrdnji koje imaju najveći skor. Opisana i primenjena procedura odgovara metodu nominalnog timskog odlučivanja. Nominalni metod timskog odlučivanja bio bi u ovom stadijumu završen tako što bi najviše rangirne ideje predstavljale odluku grupe o tome kako treba

rešiti problem. Ali postupak traženja kreativnih rešenja nastavljen je tako što su članovi grupe zajedno sa voditeljima ispitivanja podelili 20 izabranih tvrdnji na tri grupe: nekreativne, kreativne i neadekvatne (neprimenjive) kreativne ideje. Standardne nekreativne ideje, koje su predstavljale ustaljeni način mišljenja, vertikalno mišljenje, u Bonoovim terminima (De Bono, 2009), imale su poseban status.

Pretpostavljeno je da se kreativne ideje mogu poboljšati, a neadekvatne kreativne ideje i standardne ideje modifikovati. U ovoj fazi rada korišćene su Ozbornove operacije za pospešivanje kreativnosti. Njih istraživači koriste kao uputstva ili sugestije kako da se poveća produkcija kreativnih ideja. Izabrane su sledeće operacije:

1. kako se određena ideja može modifikovati,
2. kako se može zameniti nečim drugim, ili kako se nešto drugo može zameniti ovom idejom,
3. kako se ideja može potpuno preokrenuti,
4. kako se može kombinovati sa drugim idejama ili stvarima i
5. kako se redosled elemenata u ideji može izmeniti.

Na osnovu primene navedenih operacija pravi se nova, skraćena lista ideja (od 10 do 15). Očekivano je da broj kreativnih ideja bude veći, na kraju vežbe, zato što su korišćene operacije za pospešivanje kreativnosti. I upravo je povećanje broja kreativnih ideja, što je bio slučaj u najvećem broju seansi, bio znak uspešnosti vežbanja kreativnog rešavanja poslovnih problema.

## Rezultati istraživanja

Inicijalno i završno ispitivanje rađeno je na dva testa: (1) zadatak kreativnog rešavanja poslovnih problema i (2) test kreativnosti. Prikaz rezultata postignuća ispitanika na *inicijalnom testu* dat je u tabeli 1.

### *Rezultati zadatka kreativnog rešavanja poslovnih problema*

U prvom koraku analize klasifikovani su odgovori ispitanika, trenirane i netrenirane grupe, u inicijalnoj i završnoj fazi ispitivanja, u pet kategorija: standardni odgovori, analitičko-kritički, kreativni (I nivo), kreativni (II nivo), neadekvatni kreativni (tabele 1 i 2). Kao što se može videti u tabeli 1, u *inicijalnom testu* analizom postignuća ispitanika izraženog u procentima u kreativnom rešavanju

poslovnih problema pokazalo se da nema značajnih razlika između rezultata trenirane i netrenirane grupe.

**Tabela 1:** Rezultati inicijalnog testa u kreativnom rešavanju poslovnih problema

| Kategorije odgovora (%) | Grupa 1 | Grupa 2 |
|-------------------------|---------|---------|
| Standardni odgovori     | 35,10   | 36,00   |
| Analitičko-kritički     | 15,00   | 14,50   |
| Kreativni (I nivo)      | 16,50   | 16,20   |
| Kreativni (II nivo)     | 14,20   | 13,10   |
| Neadekvatni kreativni   | 19,20   | 21,20   |
| Ukupno                  | 100,00  | 100,00  |

*Napomena:* Odgovori ispitanika su izraženi u procentima, grupa 1 – trenirana, grupa 2 – netrenirana.

U *završnom* testu aktivna grupa ima značajno veći procenat kreativnih rešenja nego na inicijalnom testu i razlika je statistički značajna (tabela 3). Istovremeno se smanjuje procenat standardnih rešenja trenirane grupe u završnoj fazi (retest) u odnosu na inicijalnu fazu (tabele 1 i 2).

**Tabela 2:** Rezultati završnog testa u kreativnom rešavanju poslovnih problema

| Kategorije odgovora (%) | Grupa 1 | Grupa 2 |
|-------------------------|---------|---------|
| Standardni odgovori     | 10,30   | 33,50   |
| Analitičko-kritički     | 15,50   | 15,50   |
| Kreativni (I nivo)      | 20,00   | 16,40   |
| Kreativni (II nivo)     | 36,60   | 14,40   |
| Neadekvatni kreativni   | 19,60   | 20,20   |
| Ukupno                  | 100,00  | 100,00  |

*Napomena:* Odgovori ispitanika su izraženi u procentima, grupa 1 – trenirana, grupa 2 – netrenirana.

U drugom koraku analize primenjen je t-test proporcija (Guilford, 1968). Budući da se u velikim uzorcima ( $n > 30$  ili  $n_1 + n_2 > 60$ ) t-raspored približava stan-



dardizovanom normalnom z-rasporedu, zadovoljena je pretpostavka o normalnosti distribucije zavisne varijable. Poređenje rezultata primenom t-testa proporcija između trenirane grupe 1 i netrenirane grupe 2 na inicijalnom i završnom testu u pogledu kreativnih rešenja, pokazuje da grupa 1 posle vežbanja ima značajno veći procenat kreativnih rešenja nego netrenirana grupa i da je razlika statistički značajna (tabela 3). Može se zaključiti, sa intervalom pouzdanosti 95%, da vežbanje u kreativnom rešavanju poslovnih problema ima značajan pozitivan efekat, u korist trenirane grupe.

**Tabela 3:** Rezultati t-test proporcije između inicijalnog i završnog kreativnog rešavanja poslovnih problema trenirane i netrenirane grupe

| Zadatak         | Grupe   |    |         |    |      |      |       | df |
|-----------------|---------|----|---------|----|------|------|-------|----|
|                 | Grupa 1 |    | Grupa 2 |    |      |      |       |    |
|                 | p       | n1 | q       | n2 | 95%  | CI   | t     |    |
| Inicijalni test | .30     | 47 | .32     | 40 | 1,66 | 2,64 | 2.196 | 47 |
| Završni test    | .76     | 48 | .48     | 42 | 1,67 | 2,63 | 2.352 | 87 |

*Napomena:* Nivo značajnosti \*  $p < .05$ , Zadatak – zadatak kreativnog rešavanja poslovnih problema, p – proporcija kreativnih rešenja trenirane grupe, q – proporcija kreativnih rešenja netrenirane grupe,  $n_1$  – poduzorak trenirane grupe,  $n_2$  – poduzorak netrenirane grupe.

### *Rezultati na testu kreativnosti trenirane i netrenirane grupe*

Kada se načini pregled rezultata na inicijalnom i završnom *testu kreativnosti* trenirane i netrenirane grupe, može se uočiti da postoji minimalna razlika u *prosečnom skor* između dve grupe. Za testiranje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina primenjen je Studentov t-test. Budući da se u velikim uzorcima ( $n_1 = 48 > 30$  ili  $n_1 = 48 + n_2 = 42 > 60$ ) t-raspored približava standardizovanom normalnom z-rasporedu, ispunjen je uslov normalnosti distribucije zavisne varijable (Guilford, 1968). Razlika u prosečnom skor u postignuću između dve grupe na testu kreativnosti nije statistički značajna (tabela 4). Budući da je t-vrednost manja od granične tablične vrednosti za odgovarajući broj stepeni slobode i prag značajnosti, nulta hipoteza se prihvata kao tačna, a odbacuje alternativna hipoteza.

**Tabela 4:** Rezultati t-testa značajnosti razlika između inicijalnog i završnog testa kreativnosti trenirane i netrenirane grupe

| TVK             | Grupe                |      |                        |     |      |      |       | df |
|-----------------|----------------------|------|------------------------|-----|------|------|-------|----|
|                 | Grupa 1<br>trenirana |      | Grupa 2<br>netrenirana |     | 95%  | CI   | t     |    |
|                 | M                    | SD   | M                      | SD  |      |      |       |    |
| Inicijalni test | 32,4                 | 8,2  | 30,1                   | 8,3 | 1,66 | 2,64 | 1.058 | 87 |
| Završni test    | 33,1                 | 14,1 | 30,4                   | 8,7 | 1,66 | 2,64 | 1.014 | 87 |

*Napomena:* Nivo značajnosti \*  $p < .05$ . TVK – test kreativnosti.

Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti, sa intervalom pouzdanosti 95%, da vežbanje u kreativnom rešavanju poslovnih problema ne utiče na povećanje kreativnog potencijala ispitanika. Dakle, nema značajne razlike između trenirane i netrenirane grupe na *testu kreativnosti* kada se porede rezultati dobijeni u inicijalnoj i završnoj fazi ispitivanja (test – retest).

### Diskusija o rezultatima

Rezultati iz tabele 1 i 2 pokazuju da su učesnici u vežbanju značajno povećali broj kreativnih rešenja biznis problema. To znači da je 1 hipoteza potvrđena – vežbanje u kreativnom rešavanju poslovnih problema povećava sposobnost kreativnog rešavanja biznis problema.

Članovi aktivne grupe značajno su smanjili broj standardnih, nekreativnih rešenja biznis problema. To znači da je i hipoteza 2 potvrđena. Pretpostavljamo da je smanjenje nekreativnih odgovora posledica činjenice da je vežbanje kreativnog rešavanja biznis problema bilo usmereno na modifikovanje i izbegavanje nekreativnih rešenja.

Rezultati iz tabele 1 i 2 pokazuju da članovi aktivne grupe nisu povećali svoj kreativni potencijal pod uticajem vežbanja u kreativnom rešavanju biznis problema. Ovaj rezultat zahteva dalje razmatranje.

Postoji veliki broj kurseva za vežbanje kreativnosti u biznisu i umetnosti, koji često traju od dva dana do dve nedelje. Kako su to komercijalni kursevi, njihovi autori ih predstavljaju veoma optimistički, ali oni nisu predmet naučnih razmatranja. Tvorci velikih sistema za vežbanje kreativnosti koji su navedeni u ovom radu, veruju, međutim, u njihovu efikasnost.

Prikazani rad je bio usmeren na vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema, na testiranje efekata tog vežbanja i na uticaj tog vežbanja na kreativni potencijal. Očigledno je da je polazna osnova bila pretpostavka da vežbanje u kreativnom rešavanju poslovnih problema i kreativnost nisu isti fenomeni, što su nalazi u ovom radu potvrdili.

Činjenica je da kreativna dela najčešće nastaju kao rezultat individualnog rada, a da se vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema odvija u grupi. Dilema da li je superiornije grupno ili individualno rešavanje kreativnih problema nije definitivno rešena. Brojni autori iznose sud da je kreativnost individualni fenomen, da se kreativni proces odvija unutar individue i da grupno rešavanje kreativnih problema može samo da ometa kreativni proces (Snow, 1958). To naročito važi za psihoanalitičko shvatanje, prema kome kreativnost potiče iz nesvesnog.

Prema suprotnom gledištu, grupno rešavanje kreativnih problema može biti superiornije od individualnog. Grupno rešavanje problema stvara obilje ideja. I ne samo to. Neki članovi grupe, ako i ne mogu da predlažu kreativna rešenja, mogu da koriguju ideje drugih, da ih dograđuju i usavršavaju. Ako imamo uvidu klasičnu podelu kreativnog procesa (priprema, inkubacija, uviđanje i validacija), očigledno je da se inkubacija odvija drugačije u grupnom rešavanju problema, da je čak ubrzana. Međutim, uviđanje je proces koji je teško objašnjiv i često se odvija na nesvesnom nivou. Grupni rad često nije pogodan za uviđanje, posebno kada je reč o značajnim kreativnim delima.

Za nastanak poslovnih ideja verovatno je plodonosnija grupna interakcija zbog toga što u grupnoj interakciji nastaje značajno veći broj ideja i što je vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema tako aranžirano da pospešuje značajan broj novih ideja i modifikacije prvobitnih ideja (Birdi, 2007; Birdi *et al.*, 2012; Goller & Kobe, 2008). Najveći broj pronalazaka nastaje u biznisu, gde se svakodnevno javljaju novi proizvodi. Tako, na primer, najveći broj novih modela u automobilskoj industriji nastaje modifikacijama postojećih modela, na primer, uvođenjem novih elemenata, preuzimanjem rešenja koja postoje u drugim modelima, dakle ne tako značajnim izmenama postojećih opcija. To su operacije koje su deo kurseva za kreativno rešavanje biznis problema. Iako se stvaranje velikih kreativnih dela ne može učiti na kursevima za vežbanje kreativnog rešavanja biznis problema, ipak postoji veliki broj problema čije rešavanje zahteva angažovanje kreativnih potencijala koji se mogu usavršavati na takvim kursevima, u grupnoj interakciji.

Ovaj rad je pokazao da vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema zasnovano pretežno na Ozbornovom metodu daje lako merljive rezultate. Vežbanje je rađeno u relativno dugom periodu, na različitim problemima čije rešenje

zahteva kreativni pristup. Različiti problemi za vežbanje izabrani su zbog toga što se pošlo od pretpostavke da rešavanje različitih problema može stimulisati različite kreativne operacije.

### **Kontinuitet u razvoju sposobnosti kreativnog rešavanja poslovnih problema**

Posle četiri meseca vežbanja (nedeljno oko 40 minuta) trenirana grupa studenata bila je značajno uspešnija u kreativnom rešavanju problema u odnosu na rezultate na inicijalnom testu. U skladu sa osnovnim pretpostavkama koncepta doživotnog učenja i savremenog koncepta „učeeih organizacija“ postavlja se nekoliko pitanja. Prvo, kako se vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema koje je primenjeno u ovoj studiji može primeniti u vežbanju kreativnog rešavanja problema u profesionalnoj karijeri? Drugo, kolika je trajnost pozitivnih efekata prikazanog vežbanja? Treće, pod kojim uslovima se može ostvariti pozitivan transfer vežbanja u formalnom obrazovanju na razvoj kompetencija zaposlenih na radu? Značajno je pitanje koliko bi zaposleni u radnom okruženju bili efikasni u kreativnom rešavanja poslovnih problema kada bi u njihovom treningu bila korišćena metodologija koja je korišćena u ovom radu.

Polazeći od stava Milvordove (Millward, 2005) da su univerzitetsko vežbanje i profesionalni trening u kreativnom rešavanju problema bliski po prirodi, sledi zaključak da bi primena te metodologije u poslovnom okruženju dala jednako dobre rezultate.

Kako obezbediti kontinuitet u razvijanju sposobnosti kreativnog rešavanja profesionalnih problema? Savremene organizacije koje uče nastoje da angažuju zaposlene sa visokim potencijalima. Tu spadaju, pre svega, neophodna znanja i kreativnost. Kreativnost zaposlenih postaje važna profesionalna kompetencija, budući da se savremene organizacije nalaze pred svakodnevnim izazovima rešavanja kompleksnih problema opstanka i razvoja (Đurišić Bojanović, 2015).

Kako su učesnici vežbanja bili studenti koji se pripremaju za rad u poslovnim organizacijama u kojima treba da preuzmu značajnu ulogu u inovativnom radu, rad sugerise uključivanje vežbanja kreativnog rešavanja problema u nastavne programe fakulteta koji pripremaju studente za uspešan profesionalni rad u poslovnim organizacijama. Ima osnova da se pretpostavi da se vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema primenjeno u ovom radu može primeniti u programima obuka i treninga zaposlenih, sa efektima sličnim kao u ovoj studiji (Mathisen & Bronnick, 2009; Millward, 2005; Rickards, 1992; Robbins, 2003; Staw, 2004; Sutton, 2004).

U vežbanju kreativnog rešavanja poslovnih problema korišćen je metod koji se u značajnoj meri zasniva na Ozbornovom modelu kreativnosti i nužno je uslovljen svim njegovim dobrim i lošim stranama. Da je rad uključio u jednoj treniranoj grupi Ozbornov, a u drugoj Kračfildov model, to bi bila osnova da procenjujemo u kojoj meri uspeh u vežbanju kreativnog rešavanja biznis problema zavisi od primenjenog modela.

## Zaključak

Na tržištu biznis organizacija fleksibilne i kreativne organizacije postižu najveći uspeh i najlakše se prilagođavaju promenama. To je u zapadnim poslovnim organizacijama uticalo na promenu shvatanja kreativnosti, koje je evoluiralo od stava da je kreativnost faktum, odnosno dar retkih pojedinaca, do shvatanja da je kreativnost potencija, što znači da postoji u značajnom broju pojedinaca i da se može usavršavati. U skladu s tim, razvijeno je više metoda za razvijanje kreativnih potencijala pojedinaca i za vežbanje kreativnog rešavanja biznis problema.

U ovom radu je sprovedeno vežbanje u kreativnom rešavanju poslovnih problema, pri čemu je precizno meren efekat toga vežbanja i na kreativno rešavanje biznis problema i na kreativni potencijal učesnika u vežbanju. Vežbanje je rađeno sa studentima završnih godina koji se pripremaju za rad u biznisu. To je visokoobrazovana grupa od koje se očekuje da u biznisu doprinese kreativnom rešavanju biznis problema. Utvrđeno je da vežbanje u kreativnom rešavanju poslovnih problema ima pozitivne efekte na sposobnost kreativnog rešavanja poslovnih problema, ali da ne utiče na povećanje kreativnog potencijala ispitanika.

Rad na ovom problemu može se obogatiti istraživanjem u različitim pravcima. Već je rečeno da se u vežbanje kreativnog rešavanja biznis problema, osim Ozbornovog metoda, koji je delom primenjen u ovom radu, mogu uključiti i drugi metodi vežbanja. Upoređivanjem efekata različitih metoda može se ustanoviti koji metodi su najefikasniji i oni se mogu koristiti u praksi, u programima obuka i treninga zaposlenih u većoj meri nego drugi metodi.

Još uvek je otvoren problem povezanosti između vežbanja kreativnog rešavanja biznis problema i vežbanja kreativnog potencijala. Rezultati ovog rada govore da su to različiti fenomeni. Vežbanje kreativnog rešavanja poslovnih problema svodi se na usavršavanje brojnih operacija koje mogu dovesti do kreativnog rešenja problema. Ali kreativni čin sadrži i veoma snažnu motivaciju. Osim toga, faza iluminacije u kreativnom činu ima drugačiju prirodu nego pronalaženje kreativnog rešenja u procesu vežbanja kreativnog rešavanja poslovnih problema. I

pored toga što je test kreativnosti Bujasa i Vodinelića pokazao visok stepen pouzdanosti, u ovaj rad treba uključiti i druge testove kreativnosti.

U radu je meren učinak celokupne grupe koja je učestvovala u kreativnom rešavanju poslovnih problema. Rad može uključiti individualni nivo, što znači da se meri i registruje učinak svakog pojedinca. Takav metodološki nacrt omogućio bi da se postave neka značajna pitanja. Na primer, da li pojedinci sa natprosečnim kreativnim potencijalom postižu bolje rezultate u vežbanju kreativnog rešavanja poslovnih problema?

## Reference

- ADATUNJI, S., & ALVIAREZE, A. (2012). Effects of creativity training in improving the creative motivation of some male prison mates. *European Journal of Educational Studies*, 4(2), 308–316.
- AMABILE, T. M. (2004). Foundation of Creativity. In Barry M. Staw (Ed.), *Psychological Dimensions of Organizational Behavior* (447–468). New Jersey: Prentice Hall.
- BASADUR, M., CAUN, G., & GREEN, S. (1999). Training in creative problem solving: Effects on ideation and problem finding and solving in a industrial research organization, 30(1), 41–70.
- BIRDI, K. (2007). A lighthouse in the desert evaluating the effects of creativity training on employee innovation. *The Journal of Creative Behavior*, 41(4), 249–270.
- BIRDI, K., LEACH, D., & MAGADLEY, W. (2012). Evaluating the impact of TRIZ creativity training: An organizational field study. *R&D Management*, 42(4), 315–326.
- CLAPHAN, M. M. (2003). The Development of Inovitive Ideas through Creative Training. In L. V. Shavinina (Ed.), *The International Handbook of Innovation* (366–377). Oxford: Elseviler Science.
- COVINGTON, M. V., CRUTCHFIELD, R. S., DAVIES, L., & OLTEN, R. M. (1974). *The Productive Thinking Program: A course in learning to think*. Columbus, OH: Merrill.
- CSIKSENTMIHALYI, M., & WOLFE, R. (2014). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a System Perspective for Creativity in Education. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *The Systems Model of Creativity The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (161–184), doi:10.1007/978-94-017-9085-7.
- DE BONO, E. (2009). *Lateral thinking: A Textbook of creativity*. London: Penguin Books.
- DOUGLAS, H. J. (1978). The Genius of Everyman-Learning Creativity. In T. J. Cottle, P. Whitten (Eds.), *Readings in Personality and Adjustment*. San Francisco: Canfield Press.
- GUILFORD, J. P. (1968). *Osnove psihološke i pedagoške statistike*. Beograd: Savremena administracija.
- ĐURIŠIĆ BOJANOVIĆ, M. (2015). *Psihologija organizacionih promena i razvoja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.

- FELDHUSEN J. F., STUART M. S., & TREFFINGER, D. J. (1979). The Purdue creativity program, research and evaluation. *National Society for Performance and Instruction Journal*, 10(3), 5–9.
- FONTENOT, N. A. (1993). Effects of training in creativity and creativity problem finding on business people. *Journal of Social Psychology*, 133, 11–22.
- GOLLER, I., & KOBE, C. (2008). Developing a team creativity training for engineers. 9<sup>th</sup> CINet Continuous Innovation Network Conference, Valencia, Spain, 387–398.
- HELLRIEGEL, D., & SLOCUM, J. W. (1989). *Management*. Massachusetts: Adison-Wesley Publ. Co.
- KAMAL, S. B. (2004). No idea? Evaluating the effectiveness of creative training. *Institute of Work Psychology*, 29(2), 102–111.
- KHATENA, J., & DICKERSON, E. C. (1973). Training sixth grade children to think creatively with words. *Psychological Reports*, 32, 841–842.
- KRNJAJIĆ, Z. (2002). *Intelektualna nadarenost mladih*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- KVAŠČEV, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Izdavačko-informativni centar studenata (ICS).
- MA HSEN-HSING (2006). Syntetic Analysis of the Effects of Single Components and Packages in Creativity Training Programs. *Creativity Research Journal*, 18(4), 435–446.
- MAKSIĆ, S., & ĐURIŠIĆ BOJANOVIĆ, M. (2006). Podrška talentima i kreativnosti kroz letnje kampove. U K. Haranguš, & G. Gojkov (Ur.), *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi*, Zbornik 12 (151–163). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača; Temišvar: Univerzitet Tibiskus.
- MAKSIĆ, S., & PAVLOVIĆ, J. (2011). Educational researchers' personal explicit theories on CREATIVITY AND ITS DEVELOPMENT: A QUALITATIVE STUDY. *HIGH ABILITY STUDIES*, 22(2), 219–231.
- MANSFIELD, R. S., BUSSE, T. V., & KREPELKA, E. J. (1978). The effectiveness of creative training. *Review of Educational Research*, 48(4), 517–536.
- MATHISEN, G., & BRONNICK, S. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal of Educational Research*, 48, 21–29.
- MAYER, R. E., TORRENCE, E. P. (1968). *Strech Mineapolis*, Work book. MN: Perceptive Publishing.
- MILLWARD, L. (2005). *Understanding Occupational and Organizational Psychology*. London: SAGE.
- MOONY, R. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. In C. Taylor, F. Barlow (Eds), *Scientific creativity, its recognition and development* (331–340), New York: Wiley.
- MUMFORD, M., D. (2003). Where we been, where are we going. *Creativity Research Journal*, 15(2–3), 107–120.
- OLTON, R. M., CHRUTCHFIELD, R. S. (1969). Development the skills of productive thinking. In P. Mussen, J. Langen, M. Covington (Eds.), *Developmental Psychology*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

- OZBORN, A. (1963). *Applied Imagination*. New York: Scribner.
- PARNES, S. J. (1969). *Creative behavior guidebook*. New York: Scribner.
- PUCCIO, G., FIRESTEIN, R., COYLE, C., MASSUCI, C. A. (2006). Review of the Effectiveness of CPS training. *Creativity and Innovation Management*, 15(1), 19–33.
- RICKARDS, T. (1992). *Creativity and Problem Solving at Work*. England: Gower.
- ROBBINS, S. (2003). *Essentials of Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- SCOTT, G., LENTZ, M., MUMFORD, M. (2004). The effectiveness of creative training: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361–388.
- SNOW, G. T. (1958). *The Search*. New York: Charles Scribners & Sons.
- STERNBERG, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A story of the interference between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159–180.
- STAW, B. (2004). *Why no one really wants creativity: psychological dimensions of organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- SUCHETA, K., & KAMINI, G. (2014). Effectiveness of creative training program on concepts: Map performance of secondary school students. *Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies* 1(5), 127–131.
- SUTTON, R. (2004). Managing Creativity and Innovation in Organizations, In R. Staw (Ed.), *Psychological Dimensions of Organizational Behavior* (481–490). New Jersey: Prentice Hall.
- URBAN, K. (1995). Different models of describing, exploiting, explaining and nurturing creativity in society, *European Journal for High Ability*, 6(2), 143–159.
- WANG, C. H., & HONG, Y. (2002). The effects of creative problem solving training on creativity, cognitive type and R&D performance. *R&D Management*, 32, 35–45.
- YASIN, R., & YUNUS, N. (2014). A meta analysis study in effectiveness of creative approach in technology and engineering education, *Asian Social Science* doi:10.5539/ass.v10n3p242
- ZAHRA, P., YUSOFF, F., & HASIM, M. (2013). Effectiveness of training creativity on pre-school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 102, 643–647.



Radojica Bojanović<sup>4</sup>, Mirosava Đurišić-Bojanović<sup>5</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## Effects of Practicing Creative Problem Solving<sup>6</sup>

**Abstract:** This paper tests the effect of practicing creative problem solving in the context of business. The research was conducted on a sample of final-year students (N=90). Participants were solving the initial and final test of creative problem solving in the context of business, as well as the creativity test. Practicing creative problem solving lasted around four months (around 40 minutes a week). Practice method combined a nominal method of group decision making and Osborn creativity method. The basic methodological plan involved a test-retest. Starting hypotheses were the existence of the effect of practice on the increase in creative solutions to problems in the context of business for the whole group, and a lack of any effect of practice on the students' creative potential. Both hypotheses were confirmed. The confirmation of the second hypothesis was interpreted by assuming that practicing creative solution of problems in the context of business, and creativity as such, are not the same phenomenon. Authors suggested several improvements for research plans in resolving this issue.

**Keywords:** creativity, practicing creative solution of problems in the context of business, practice methods.

---

<sup>4</sup> Radojica Bojanović, PhD is a retired professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Department of Psychology.

<sup>5</sup> Mirosava Đurišić-Bojanović, PhD is Associate Professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Department of Psychology.

<sup>6</sup> The paper is a part of the research project undergoing realization at the Institute for Educational Research in Belgrade *Improving the quality and accessibility of education in modernization processes in Serbia* (47008) and the research project undergoing realization at the Institute of Psychology, Faculty of Philosophy in Belgrade *Identification, measurement and development of the cognitive and emotional competences important for a Europe-oriented society* (179018), supported by Ministry of Education, Science and Technological Development RS.



Mária Kispál Horváth<sup>1</sup>, Zsuzsa Mátrai<sup>2</sup>  
University of West Hungary, Hungary

## Adult Learning and Comfort Feeling

**Abstract:** The empirical research presented in this study focuses on the effects of formal and non-formal learning on learners' comfort feeling in the context of adult education. Offering an interpretation framework for data analysis, comfort feeling was divided into two parts: general and learning comfort feeling. Both notions were structured around the following dimensions: existential and mental aspects, time structure and social contacts. Additionally, learning comfort feeling contained a fifth dimension: knowledge. The results of the research are presented from three points of view. Firstly, we present our findings and data in the light of other international and Hungarian research concerning general comfort feeling. Secondly, we focus on the positive and negative effects of adult learners' formal and non-formal learning comfort feeling. Thirdly, we provide a description of the relationship between adults' general and learning comfort feeling.

**Keywords:** adult learning, general comfort feeling, learning comfort feeling.

### Concept and dimensions of comfort feeling

Although numerous functions of adult education used to be listed in the professional literature, rapid changes have been occurring in macro-environment that could raise a new function, namely enhance of comfort feeling. It would be important the adults in our century because the fundamental changes in the economy and labour market significantly influence the way of life, thinking and mood of people. Presumably formal and non-formal adult learning could fortify the comfort feeling even in this uncertain and unaccountable world.

From this point of view, studying the Hungarian professional literature, we can find the concept of comfort feeling only in rare cases in some relation to adult learning. The only approach connected to the international literature is coming

---

<sup>1</sup> Mária Kispál Horváth, PhD is the director of the Regional Pedagogical Service and Research Centre at the University of West Hungary, Hungary (kispalne.horvath.maria@nyme.hu).

<sup>2</sup> Zsuzsa Mátrai, DSc is Professor Emerita at the University of West Hungary, Hungary (matrazsu@gmail.com).

from Meleg who uses this concept as a synonym for well-being when presenting the personal and social comfort feeling as a part of confidence index referencing the research of New Economics Foundation (NEF),(Meleg, 2012). Since this is the approach of comfort feeling that is the closest one to our view we briefly describe the well-being model created by the NEF. The comfort feeling/well-being model consists of three components and numerous elements (Michaelson, Abdallah, Steuer, Thompson & Marks, 2009; Michaelson, Mahony & Schifferes, 2012) which are summarized in the Table 1.

**Table 1:** The main components and elements of comfort feeling/well-being model

| Personal                  |                        |          |                 |                         | social               |                             | workplace |
|---------------------------|------------------------|----------|-----------------|-------------------------|----------------------|-----------------------------|-----------|
| emotional                 | satisfaction with life | vitality | self-evaluation | positive operation      | supporting relations | confidence and belonging to |           |
| positive emotions         |                        |          | self-esteem     | autonomy                |                      |                             |           |
|                           |                        |          | optimism        | competency              |                      |                             |           |
| lack of negative emotions |                        |          | flexibility     | commitment              |                      |                             |           |
|                           |                        |          |                 | meaning and aim of life |                      |                             |           |

Reports of the New Economics Foundation (with some modification in edition of table)

As we can see the personal comfort feeling is a complex component with five elements and three out of those have more sub-elements. The first element, emotional comfort, contains both the positive emotions (e.g. happiness, joy) and the lack of negative emotions (e.g. sadness, anxiety). The second is about satisfaction with life, and the third includes vitality (body recourses, physical activity, energetic and healthy way of life). The fourth element, self-evaluation, concentrates on self-esteem, optimistic vision about the future, and also flexibility concerning difficulties, problem-solving, and making decisions. The fifth one refers to the positive operation of a person among others including the autonomy. Its essence can be so articulated that the person should have possibility and time to do what he or she wants. The competency means the capabilities, and the commitment covers the will to learn and development. The last sub-element expresses how a person regards his or her life meaningful and valuable, and what kind of life aims they have specified.

The one of the elements of social comfort feeling is the supporting relations which could be defined by the extent and quality of relationships with the

family members and friends, and the other people. The other element is confidence towards other people, and also belonging to somewhere.

The third component is the comfort feeling in the workplace which includes the satisfaction with job, working conditions, and balance between the job and private sphere in addition the joy, curiosity, and safety of a job.

By our perception the comfort feeling is also a complex umbrella concept. Regarding its essence and structure, it is very similar to the well-being construction by Martin Seligman (Seligman, 2011). The comfort feeling, like well-being, as a construction consists of components. In itself none of them determines the well-being or the comfort feeling influenced by adult learning but every component adds something measurable to the complex concept even if they are not absolutely correlated to each other.

In our research, comfort feeling was studied from two points of view: on one hand in general, in socio-economic context, and specifically, on the other hand, in the field of formal and non-formal adult education. Concerning the general comfort feeling, the existential and mental sense of security, the time structure and the social relations were regarded as dimensions (cf. components) that could be analysed in relation to comfort feeling. The studying of comfort feeling specifically in adult learning required a new dimension: knowledge, too. The questionnaires were planned on the basis of this model consisting of dimensions mentioned above and also, it was the conceptual framework for grouping data and research findings.

### Objectives, data resources, respondents of our research

*The key objective of the research was to map the impacts of formal and non-formal education on adult learners' comfort feeling in a complex way.*

In order to realise the objectives we formulated the following *research questions* and *hypotheses*:

1. To what extent the indicators measuring the general comfort feeling in the examined population differ from Hungarian data presented in the international comparisons?  
We assumed that the indicators measuring the general comfort feeling in the examined population will be similar to Hungarian data presented in the international comparisons.
2. In addition to the positive effects of learning, are there any negative impact on adults' comfort feeling?

We assumed that learning had both positive and negative effects on the comfort feeling of participants in formal education, and only positive effects on adults participating in non-formal education.

3. Is learning related to adults' general comfort feeling in any way?

We presumed that our research would reveal some factors which show interdependence between learning and adults' general comfort feeling.

In the case of the respondents studying in Szombathely, the *primary source of data* was an *adult education register*. Eighty-three Szombathely-based institutions were listed in the register compiled in 2011. All of them were contacted in 2013 but only 43 institutions could be involved in the research, as the rest had not been providing training courses for at least two months.

The *secondary sources of data* were represented by *two questionnaires*: one for students in formal and one for students in non-formal education. The first part is identical in both questionnaires and—apart from some background questions—it relates to the dimensions of general comfort feeling mentioned above. The second, separate part of the questionnaires dealt with the connection between comfort feeling and adult learning in a formal or non-formal setting, and examined the effects of learning on the dimensions of comfort feeling. With the first version of the questionnaires we administered a trial test, and then refined and reworded some of the questions, or changed their order.

*Data was processed* using the IBM SPSS Statistics 20 programme. The quantitative results achieved with the mathematical-statistical methods included relative frequency distribution, arithmetic mean, contingency table analysis, correlation, cluster analysis.

Our empirical research can be regarded as a *case study* supported by the mathematical-statistical analysis of a relatively large amount of data. Empirical data obtained from the research also allows for drawing more general conclusions in cases where our results can be supported by data from other sources.

The group of respondents was carefully selected from adults who had been involved in formal or non-formal education *for at least two months* at the time of the empirical study. In the case of *formal* education, the group of respondents was limited to students studying in Szombathely, while in the case of *non-formal* education the geographical scope included Szombathely and other settlements in Vas County of West Hungary. The extension of geographical scope in the latter case was necessary to reduce inequalities between the respondents participating in the two types of training.

In the spring of 2013, a total of 1,225 respondents were interviewed, including 875 persons participating in formal and 350 persons participating in non-formal education. Of the 350 persons, 245 studied in Szombathely and 105 in another settlement in Vas County. Thus, in total, the examined population comprises 1,120 persons studying in Szombathely and 105 persons studying in another settlement in Vas County. The number of surveyed persons and respondents is the same because they were contacted in person. The examined population covers the highly complex structure of adult education and training, because all segments of the system are represented (from adult education at secondary and tertiary level in schools through vocational and language courses to hobby clubs and artistic workshops). In addition, the examination attempted to involve all age groups of adults, including elderly people who are often excluded from surveys.

Pointing out the most important characteristic features of respondents we can say that two thirds of them are female, half of them are graduated in high school, most of them live in Vas County with their family, and half of them have one or two children. As far as the background data is concerned, the most significant differences between those involved in formal and non-formal education could be detected on the basis of age groups and—accordingly—in the age of children and in the proportion of active and inactive workers. When taking a closer look at *age groups* the most conspicuous difference is that while there is no insignificant number of elderly people in formal educational settings (only 4% are 50 years or over), non-formal settings for adult education include a larger number of them (42% are 50 years old or over; 15% are between 50–59, and 27% are 60 years of age or older). In terms of *family structure* the most noticeable difference is that in formal settings the proportion of parents with a minor child is higher, while the majority of parents (68%) involved in non-formal settings tend to have only adult children. As for respondents' *status in the labour market*, there are fewer inactive people among those in formal education (29% are out of work) while 44% of those involved in non-formal education are inactive, two-thirds of whom are retired.

46 percentage of adults opting for formal education are involved in *vocational training* (intellectual or physical, either grating a certificate issued on the basis of the National Training Register, 39% study in higher education at a part-time course, 8% attend a course preparing them for a language exam and 7% attend a part-time course at a secondary school to obtain a school-leaving certificate.

The majority of those involved in non-formal education prefer hobby clubs, 32% attend such courses on a regular basis. The next most popular clubs and courses are those related to art, culture and sports with 23–23% of the re-

spondents involved, respectively. A less significant proportion of the respondents (7%) visit courses related to religion, 6% take part in life-coaching, also 6 % go to foreign language courses not preparing for a language exam, while only 3% attend other work-related non-formal training.

### **Respondents' general comfort feeling in light of international and national research findings**

*By our first hypothesis* we assumed that the indicators measuring adult students' general comfort feeling would be similar to Hungarian data presented in international comparison. The research, however, revealed that the general comfort feeling of respondents is slightly higher than what we anticipated on the basis of international and national research findings. The more positive overall outcome, however, does not mean that every dimension element was rated higher in the respondents' comfort feeling, but that there were no dimension elements with lower rates. In the following pages, we will analyse those dimensional elements which were similar or differed to positive directions. In our analysis, we will follow the structure of the well-being model used in the NEF mentioned before (Michaelson et al., 2009); we will present the individual elements along with adults' comfort feelings related to their personal, social sphere and to their workplace with the purpose of comparing the results with other national research findings.

As for the adult *student's personal comfort feeling*, our survey produced somewhat better results – on the whole and regarding specific elements – than the relevant figures of the international and national studies, the latter yielding fairly poor results. The latest well-being surveys i.e. the Map of Happiness (Medrano, 2009), the World Happiness Report (Helliwell, Layard & Sachs, 2013), or the Happy Planet Index (Abdallah, Michaelson, Shah, Stoll & Marks, 2012) administered during the past few years to explore people's happiness and satisfaction revealed that Hungary belonged to the less happy and satisfied countries ranking in the last third of the list. With these results we exceed only the former CIS countries and the states in the Balkans region. Similarly disheartening were the findings revealed by the NEF Study conducted in 22 countries where personal well-being was investigated as a complex multifaceted dimension and where Hungary ranked 20<sup>th</sup>.

As for first element of personal well-being, *emotional comfort feeling* – which shows positive emotions and the lack of negative ones – Hungary came last in the NEF survey. A similar study was conducted by the ISES, the Institute for Social and European Studies Foundation, supported by the IBM, which focused on Hungarian work culture (Miszlivetz, 2009) drew a portrait of a very



glum society, too. In contrast, at least two-thirds of our respondents experienced positive feelings such as happiness and high activity in our study. Out of the negative emotional elements, general anxiety is not as frequently experienced by our respondents except for their fear of an uncertain future, financial difficulties or health of their family members.

As for the second element of personal well-being, *overall life satisfaction*, Hungary occupies the 20<sup>th</sup> place on the list of 22 countries involved in the NEF Study. In comparison, respondents living in Vas County seem to be relatively highly satisfied with the evolution of their life and also with their current life. Adult respondents showed dissatisfaction with their financial situation similarly to those questioned in the NEF Study. All things considered, adult learners are the least satisfied with their financial situation and their income, despite the fact that they rated these aspects to be of average importance. Their perception of existential difficulties is further demonstrated by another response with 53% claiming that their living standards had decreased in the past few years while only 18% said that their standards had improved. There is also correspondence between the Gini Index, the most adequate measure of statistical dispersion intended to represent the income distribution of a nation's residents (United Nations Development Programme, 2009, 2011, 2013) and the responses provided by our adult learners. The latter gave a realistic picture of the differences between individual salaries: 20% thought the coefficient was 30%, 42% put the figure even higher while 38% thought the coefficient was lower (the Gini-index shows 30%). A Hungarian study conducted on the same subject (Tóth, 2009) reveals that Hungarians tend to see the differences between salaries as even broader – but these results only partially coincide with our figures (in our survey 28% of the respondents estimated the difference to be 50 times higher).

If we investigate adult learners' satisfaction with indicators regarding gender, age, schooling, labour market status or financial situation, we can detect a considerable difference between the levels of satisfaction. Our results are in line with the findings of a study referred to as Hungarostudy Health Panel (Kopp, 2008). In general, women are more satisfied than men; those with a leaving examination certificate or degree are more content than those without, people with a job are happier than those on the dole, and the ones with improving living standards feel better than those whose living standards have been deteriorating. In terms of age, however, the level of satisfaction has revealed a mixed picture.

As for the third component of satisfaction, *vigour and vitality* we share the last place with another country in the NEF study. Here we looked at three features—subjective physical condition, physical activity and freshness after waking up—where the overall picture was more positive. Respondents were found most

satisfied with their personal relationships, followed by their status of health and their physical status. Adult learners also highlighted the importance of sporting activities/excursions rating them third on a scale of 12 both in terms of priority and frequency. In contrast, only 35% of the respondents considered themselves moderately or fully relaxed after waking up in the morning.

Regarding the fourth element of personal well-being, *self-evaluation*—also made up of three traits: self-esteem, optimism and flexibility—Hungary was ranked one before the last in the NEF Study. Out of the two components measured in our survey, only one was found to give a somewhat more positive picture. Adult learners involved in our research have a higher self-esteem and fairly rarely suffer from anxiety. Their level of optimism, however, was found to be rather low and they also displayed a strong sense of insecurity. After their status of health, their next major concern was their future prospects which they deem highly dissatisfactory only to be followed by their financial situation and free time which rank at the bottom of the list. Adult learners are most worried about their own and their family's future prospects which again confirm their feeling of insecurity and their need for foresee ability. Our research finding—confirming respondents' sense of insecurity—is rather curious as there seems to be no difference of any kind between those with a job and those on the dole concerning the level of anxiety over their uncertain future. Our research discoveries focusing on people's general feeling of uncertainty seem to be in line with both the International NEF survey and the Hungarian HEP Study which highlight that security and predictability are highly important to Hungarian adults.

The fifth component of personal well-being is *positive functioning*, and with its 10<sup>th</sup> place Hungary is in mid-field position in the NEF Study. Our research appears to confirm these results as our respondents possess all the components that serve as prerequisites for positive functioning. In terms of respondents' purpose of life, internal ones dominate over external purposes and, accordingly, leading a sensible and valuable life ranks very high among the subjects. External purposes of life such as wealth, power or fame are regarded as more important by males, by those below 30, by those with lower qualifications and by unemployed people. Our research concerning the purpose of life seem to be in line with the findings of the HEP Study and the ISES research; there is only one indicator that goes against the HEP Study: among the adult learners involved in our study external purposes of life appear to be stronger for those in improving financial conditions. Another component of positive functioning, i.e. the commitment to learning and development is present in our respondents across the board due to the various learning motivations they have. Next component is the individuals' autonomy, which can be explored in the context of the frequency and priority of

free time activities. Based on these findings, we could detect some autonomy in the adults' life as their rating order — in terms of the frequency and importance of free time activities — shows a high degree of similarity.

As for the respondents' *social well-being*, the situation appears to be somewhat more positive in comparison with other research findings. The NEF survey revealed that Hungarian people's general social well-being is higher (it ranks 11<sup>th</sup>) in comparison with their general personal well-being described above (on the 20<sup>th</sup> place). But while within the category of social well-being concerning two components (i.e. trust and sense of belonging) we rank 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup>, regarding the third component (social support) we share the lowest place in the list together with the Ukraine. Our research investigated the latter and it was found that our adult learners' social support was significantly stronger both in terms of quality and quantity in comparison with those involved in the NEF Study. For instance, out of the 1,219 respondents only 11 claimed they had no one to rely on in times of trouble, and over 70% of them have four or more people to turn to in a distressing situation. These results seem to be confirmed by the respondents' general satisfaction with their human relationships, and the fact that their favourite free time activity was the time spent with their friends and family on the one hand, and that they were the least concerned about conflicts in their family, on the other hand.

Respondents currently in employment also showed a higher level of *workplace well-being* than the Hungarians involved in the NEF Study. In this international study conducted in 22 countries to investigate satisfaction with one's job and salary, happiness at work and the chances of becoming unemployed, Hungary ranked 17<sup>th</sup>–18<sup>th</sup>. Employees involved in our study viewed all of the components rather positively (their safety of work, happiness, working conditions, loyalty, the management's commitment and their sense of control) except for one element: their salary. For instance, 84% of the respondents enjoy doing their job, 83% feel committed or highly committed to their workplace; 74% regard their working conditions reasonably or highly satisfactory, and 72% claim they have a secure job. These results seem to be coinciding with the findings of the Hungarian ISES research, e.g. in terms of happiness at work, the feeling of job security, loyalty to their workplace, and their general dissatisfaction with their current salary.

On the whole, our results have both overlaps and discrepancies when compared with the findings of other national and international studies. Here are the components where our adult learner respondents depicted a more positive picture: they have a higher level of positive emotions, they are generally more satisfied with their life, they are more self-confident, exhibit a higher degree of vitality; they have a better sense of social support, greater happiness at work and a lower level of anxiety.

In the followings, we shall list the components of comfort feeling where we registered a correlation between the ones provided by our adult learners, and by other Hungarian respondents involved in national and international studies: a sense of existential and general uncertainty, a lower level of optimism, but an adequate level of positive functioning (a dominance of internal purpose of life, commitment to further development, autonomy).

These comparative data seem to be even more thought-provoking in light of the fact that each of the three studies quoted above had been conducted before or during the financial recession of 2008 (HEP in 2006, NEF in 2007 and ISES in Autumn, 2008). One would expect some deterioration or at least a high degree of similarity between the responses in some of the major issues related to workplace well-being or the general satisfaction with life, but one would hardly anticipate more positive picture. These findings cannot be accounted for with statistical devices and further empirical research would be necessary to find some proper explanations for the above discoveries.

### **Positive and negative impacts of adult learning on comfort feeling**

Our *second hypothesis* assumed that learning had both positive and negative effects on the comfort feeling of participants in formal education, and only positive effects on adults participating in non-formal education. All in all, based on the research findings concerning the impacts of adult learning on comfort feeling it may be established that the positive effects outweigh the negative ones in both forms of education, but while formal education feature has some substantial negative effects, in non-formal education the negative effects are negligible. In the followings, we shall apply various dimensions to compare the positive and negative impacts exerted by adult learning on the comfort feeling of those involved in formal and non-formal education settings.

#### *Existential sense of security*

Logically, this dimension was examined in detail only with respect to participants in formal adult education which made any meaningful comparison between the two forms of learning pointless. The strongest motives among students opting for formal education settings were existential ones, but the positive impact on the quality of work was also notable. In contrast, half of the adults participating in formal education found it difficult to finance their studies, and therefore experienced a negative impact on their sense of existential security.

### *Mental sense of security*

*Positive effects* on the mental sense of security are much stronger than negative ones in both forms of learning. Although the positive effects slightly varied between the two groups, three out of the five strongest positive effects were identical, namely: wider intellectual horizon, sense of achievement and increased persistence. Further positive effects include, in the case of formal education, assuming a wider range of roles, positive feedback from the family, more confidence in voicing opinions and renewed optimism; while in the case of non-formal education, a more positive view of life, forgetting about daily difficulties and increased self-confidence.

*Negative effects* deteriorating the mental sense of security are stronger among students in formal education settings. From the 14–14 partly different reasons of anxiety, selected by us, at least half of the respondents in formal settings indicated the presence of five such reasons, and only one did so in a non-formal setting. Students in formal settings are mostly affected by anxiety caused by tests, preparatory periods, time pressure, commitments and weak performance, while non-formal education students were only worried about weak performance. Those involved in non-formal education quite clearly wanted to comply with the requirements only for their own sake while those involved in formal settings felt a more compelling need for compliance.

### *Time structure*

One of the most important positive effects of learning on adults' time-frame is the feeling of spending free time meaningfully, which is a much more significant learning motive for non-formal education students. For this group it ranks 2<sup>nd</sup> from among the 23 motives while in the case of formal students it ranks 11<sup>th</sup> out of 17 such motives. Half of the respondents participating in formal adult education experienced improved time management, and 70% of non-formal education students spent more time on leisure activities such as enjoying the company of friends, attending cultural events, being involved in creative activities and reading books.

Major negative impacts on the time structure include less free time for three-fourth of formal education students. In both forms of learning, the greatest sacrifice for students is the reduced amount of time with family and friends. Another negative impact—especially for students in formal settings—is that they have to do a great portion of their home assignments in the evening or at night.

### *Social relationships*

Here the most significant positive effect of learning is the expansion of social capital which is reflected in both formal and non-formal education in making new social relationships mostly related to respondents' learning activities. Most respondents expect some of these new relationships built with their peers to last in the long run. Another positive impact might be that both types of learners enjoy considerable support from their family. As a negative effect in-group conflicts appear in both forms of education in an identical proportion. The most frequent source of conflict is the lack of reciprocity in formal education and lack of cooperation in non-formal education. Formal education students experience more family conflicts because of their studies than non-formal education students. For non-formal students the most frequent source of conflict is the reduced amount of time spent with the family and the decreasing amount of household chores they can carry out. These are pressing problems for those in formal settings as well, moreover, adults learners tend to become more irritated and conflicts are more likely to be caused as a result of financial difficulties mostly because of high tuition fees.

### *Knowledge*

In respect of this dimension, non-formal education students appear to be in an ideal situation as their needs largely correspond to the characteristics of their courses, which can be regarded as positive. In contrast, formal education students sometimes experience substantial discrepancies between their expectations and actual course characteristics, in particular regarding practical knowledge, labour market competences, student-friendly approach, stress-free learning environment and examination methods – which can be evaluated as negative.<sup>3</sup>

*All things considered*, for both types of learning settings *positive impacts* were more pronounced in terms of three dimensions we referred to as mental sense of security, social relationships and knowledge. Besides, we can highlight further positive effects such as formal students' existential sense of security both

---

<sup>3</sup> There are both similarities and differences in the making of the expectation held by those involved in formal and non-formal adult learning settings. Out of the five most important expectations there are three elements that both groups highlighted: the need for adequately prepared instructors and their appreciation of help and practice-centred training opportunities. Formal students also stressed the significance of proper information exchange and their wish to should be tested with focus on their real knowledge. Non-formal students pointed out the importance of a good atmosphere and the acquisition of skills they can use in everyday situations.

in the present and in the future, and non-formal students' perception of positive effects made on their time structure (i.e. especially their free time). There are also *negative effects* sensed by formal students in terms of their existential sense of security (i.e. financial problems during their studies), regarding their mental sense of security (anxiety and a pressure for compliance) and concerning the time structure (time press because of the multitude of commitments).

### Factors of interdependence between learning and general comfort feeling: motivation and satisfaction

*Our third hypothesis* assumed that the research would reveal some factors which show interdependence between learning and adults' general comfort feeling. From the perspective of learning motivation and from the perspective of general comfort feeling satisfaction was found to be the factor which can prove the reciprocity assumed in the third hypothesis. The interdependence mentioned above could be verified in the following two tables. The first shows the results of comparison between the formal learning and general clusters, and the second between the non-formal learning and general clusters pointing out the motivation and satisfaction.

**Table 2:** Motivation and satisfaction between formal learning and general clusters

|                                |                                       | GENERAL CLUSTERS        |                                  |                                |                      |   |   |
|--------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------|---|---|
|                                |                                       | dissatisfied<br>N = 402 | rather<br>dissatisfied<br>N = 60 | rather<br>satisfied<br>N = 142 | satisfied<br>N = 152 | dissatisfied<br>and rather<br>dissatisfied<br>N = 462 | satisfied<br>and rather<br>satisfied<br>N = 294 |
| FORMAL<br>LEARNING<br>CLUSTERS | not very<br>motivated<br>N = 247      | 57,5%                   | 6,5%                             | 16,6%                          | 19,4%                | 64%   | 36%   |
|                                | coercively<br>motivated<br>N = 30     | 43,3%                   | 26,7%                            | 10%                            | 20%                  | 70%   | 30%   |
|                                | extrinsically<br>motivated<br>N = 304 | 57,6%                   | 9,2%                             | 20,1%                          | 13,2%                | 67%   | 33%   |
|                                | intrinsically<br>motivated<br>N = 175 | 41,1%                   | 4,6%                             | 21,1%                          | 33,1%                | 46%   | 54%   |
|                                | total formal<br>cluster<br>N = 756    | 53,2%                   | 7,9%                             | 18,8%                          | 20,1%                | 61%   | 39%   |

**Table 3:** Motivation and satisfaction between non-formal learning and general clusters

|                                    |  | GENERAL CLUSTERS      |                                  |                               |                     |   |   |
|------------------------------------|--|-----------------------|----------------------------------|-------------------------------|---------------------|---|---|
|                                    |  | dissatisfied<br>N=113 | rather<br>dissatisfied<br>N = 62 | rather<br>satisfied<br>N = 63 | satisfied<br>N = 82 | dissatisfied<br>and rather<br>dissatisfied<br>N = 175 | satisfied<br>and rather<br>satisfied<br>N = 145 |
| NON-FORMAL<br>LEARNING<br>CLUSTERS | those<br>spending<br>time only<br>N = 43             | 39,5%                 | 23,3%                            | 9,3%                          | 27,9%               | 63%   | 37%   |
|                                    | those<br>seeking<br>company<br>N = 32                | 40,6%                 | 40,6%                            | 9,4%                          | 9,4%                | 81%   | 19%   |
|                                    | those<br>seeking<br>occupation<br>N = 113            | 37,2%                 | 15,9%                            | 17,7%                         | 29,2%               | 53%   | 47%   |
|                                    | those<br>seeking<br>self-deve-<br>lopment<br>N = 132 | 31,1%                 | 15,9%                            | 27,3%                         | 25,8%               | 47%   | 53%   |
|                                    | total non-<br>formal<br>cluster<br>N = 320           | 35,3%                 | 19,4%                            | 19,7%                         | 25,6%               | 55%   | 45%   |

Comparing general and learning (formal and non-formal) clusters, we can make two important statements. First, on the whole, in both formal and non-formal groups, the number of dissatisfied students is the highest, but the figure is higher in the formal group (61%) than in the non-formal group (55%). Secondly, in both formal and non-formal groups, there is a cluster of satisfied/rather satisfied students, namely intrinsically motivated students in the formal group and self-developers in the non-formal group.

A high level of similarity was found between intrinsically motivated students and students seeking self-development not only in terms of their higher general comfort feeling but also in terms how their formal/non-formal learning effected their comfort feeling as the figure 1 and 2 presents below.



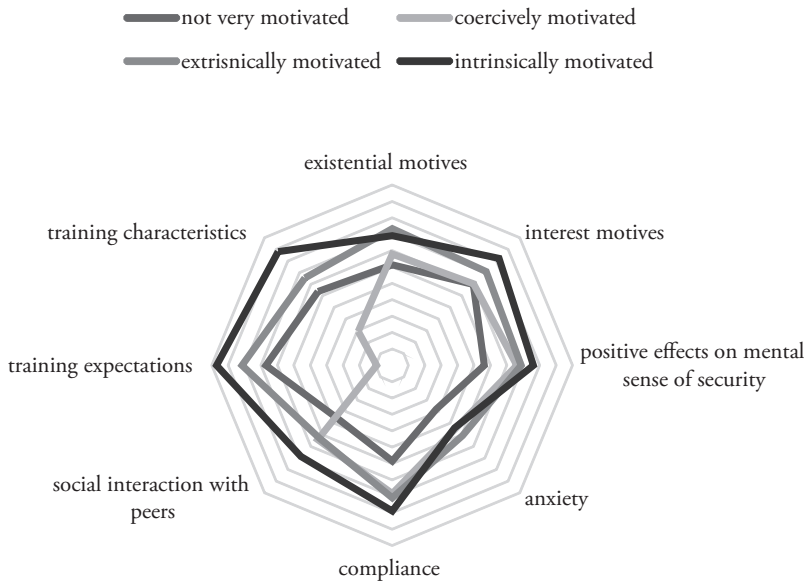


Figure 1: Most important features of formal learning clusters

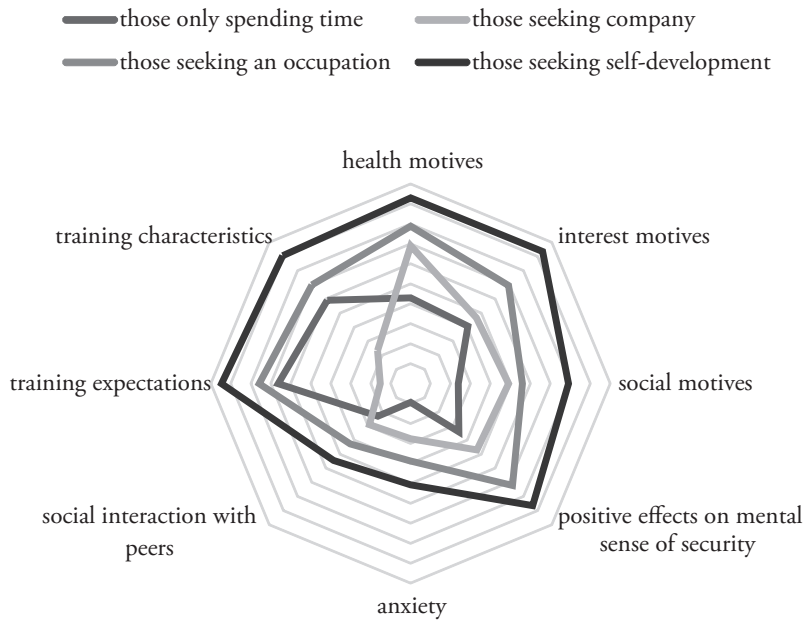


Figure 2: Most important features of non-formal learning clusters

In the two figures one can see four different colours indicating the relations to the 8–8 aspects of the 4–4 clusters members expressing on a 1–4 scale. A *positive deviation* was noticed when the intrinsically motivated students and the ones seeking self-development were compared with other formal and non-formal clusters. The former two groups showed the highest degree of motivation, especially in terms of interests and social motives. It is the same two groups that revealed the strongest positive effects exerted on their mental sense of security. They have the highest expectations about adult education and they view their own training schemes in the most positive way. *The most negative deviation* is that those belonging to the two most positive clusters appear to be most frequently anxious. Intrinsically motivated students are more anxious than the average and those seeking self-development are the most anxious ones.

### Summary

Generally on the basis of our research findings (the following conclusion) could be drawn: in the present economic and social circumstances, in the uncertain world the adult learning is a good investment and also increases the comfort feeling of adults. This conclusion is proved since the learning adults have higher general comfort feeling, there are much more positive impacts of learning than negative ones especially with those who attend non-formal education and who have strong intrinsic motivation for learning. Our findings meet recommendations of the New Economic Foundation elaborated by more than 400 scholars in an interdisciplinary project in favour of well-beings'/comfort feelings' increase. In conclusion their five recommendations are as follows: connect, be active, take notice, keep learning, give! (Michaelson et al, 2009) All of these are in direct or indirect connection with different forms of adult learning and easily associated with our proposed new function of adult education that aims at the increase of comfort feeling.

### References

- ABDALLAH S., MICHAELSON J., SHAH S., STOLL L., & MARKS N. (2012). *The Happy Planet Index: 2012 Report. A global index of sustainable well-being*. London: New Economics Foundation. Retrieved from <https://static1.squarespace.com/static/5735c421e321402778ee0ce9/t/578de9dd29687f525e004f1d/1468918241593/2012+Happy+Planet+Index+report.pdf>

- HELLIWELL, J., LAYARD, R., & SACHS, J. (2013). *World Happiness Report*. Retrieved from [http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/WorldHappinessReport2013\\_online.pdf](http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/WorldHappinessReport2013_online.pdf)
- KOPP, M. (2008). Az esélyerősítés magatartástudományi modellje [A behavioral model for empowerment]. In M. Koppm(Ed.), *Magyar lelkiállapot 2008. (Hungarian state of mind 2008.)* Budapest: Semmelweis Kiadó.
- MEDRANO, J. D. (2009). *Map of happiness*. Retrieved from <http://www.jdsurvey.net/jds/jdsurveyActualidad.jsp?Idioma=I&SeccionTexto=0404&NOID=103>
- MELEG, C. (2012). *A bizalom hálójában – társadalmi nézőpontok* [The web of trust – social aspects.]. *JURA*. 1.
- MICHAELSON, J., ABDALLAH, S., STEUER, N., THOMPSON, S., & MARKS, N. (2009). *National Accounts of Well-being. Bringing real wealth onto the balance sheet*. London: New Economics Foundation. Retrieved from <http://www.nationalaccountsofwell-being.org/public-data/files/national-accounts-of-well-being-report.pdf>
- MICHAELSON, J., MAHONY, S., & SCHIFFERES, J. (2012). *Measuring Well-being. A guide for practitioners*. London: New Economics Foundation. Retrieved from [http://dn-wssx4l7gl7s.cloudfront.net/nefoundation/default/page/-/files/Measuring\\_well-being\\_handbook\\_FINAL.pdf](http://dn-wssx4l7gl7s.cloudfront.net/nefoundation/default/page/-/files/Measuring_well-being_handbook_FINAL.pdf)
- MISZLIVETZ, F. (2009). *A magyar munkakultúra állapota és alakításának lehetősége globális környezetben* [The state of Hungarian work culture and forming possibilities in the global environment.]. Szombathely: Savaria University Press.
- OLÁH, A., & KAPITÁNY-FÖVENY, M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve [Ten years of positive psychology]. In: A. Oláh (Ed.), *A pozitív pszichológia világa* [The world of positive psychology]. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- SELIGMAN, M. (2011). *What is well-being? Authentic happiness*. Retrieved from <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/learn/wellbeing>
- TÓTH, I., G. (2009). *Bizalomhiány, normazavarok, igazságtalanságérzet és paternalizmus a magyar társadalom értékstruktúrájában* [Lack of trust, norm disorders, sense of injustice and paternalism in the value structure of Hungarian society]. Budapest: Társadalomkutatási Intézet.
- RETRIEVED FROM [HTTP://WWW.TARKI.HU/HU/RESEARCH/GAZDKULT/GAZDKULT\\_ELEMZES-ZARO\\_TOTH.PDF](http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult_elemzes-zaro_totth.pdf)
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP) (2009). *Human Development Report 2009. Overcoming barriers: Human mobility and development*. Retrieved from [http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/269/hdr\\_2009\\_en\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/269/hdr_2009_en_complete.pdf)
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP) (2011). *Human Development Report 2011. Sustainability and Equity: A Better Future for All*. Retrieved from [http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/271/hdr\\_2011\\_en\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/271/hdr_2011_en_complete.pdf)
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP) (2013). *Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World*. Retrieved from [http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/14/hdr2013\\_en\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/14/hdr2013_en_complete.pdf)

Mária Kispál Horváth<sup>4</sup>, Zsuzsa Mátrai<sup>5</sup>  
Univerzitet u zapadnoj Mađarskoj, Mađarska

## Učenje odraslih i osećaj ugodnosti

**Apstrakt:** Empirijsko istraživanje predstavljeno u ovoj studiji ima kao fokus efekte formalnog i neformalnog učenja na osećaj ugodnosti učenika u kontekstu obrazovanja odraslih. Nudeći interpretacioni okvir za analizu podataka, osećaj ugodnosti je podeljen u dva dela: opšti osećaj ugodnosti, i osećaj ugodnosti pri učenju. Oba koncepta su struktuirana na osnovama sledećih dimenzija: egzistencijalni aspekti, mentalni aspekti, vremenska struktura, i društveni kontakti. Uz ovo, osećaj ugodnosti pri učenju je imao i petu dimenziju: znanje. Rezultati istraživanja su predstavljeni iz tri perspektive. Pvo, predstavljamo naše podatke i nalaze u svetlu drugih međunarodnih i mađarskih istraživanja u vezi sa opštim osećajem ugodnosti. Na drugom mestu, fokusiramo se na pozitivne i negativne efekte na osećaj ugodnosti pri formalnom i neformalnom učenju kod učenika. Na trećem mestu, dajemo opis odnosa između opšteg osećaja ugodnosti i osećaja ugodnosti pri učenju kod odraslih.

**Ključne reči:** učenje odraslih, opšti osećaj ugodnosti, osećaj ugodnosti pri učenju.

---

<sup>4</sup> Dr Mária Kispál Horváth je direktorka projekta Regionalne pedagoške službe i Istraživačkog centra, Univerzitet u zapadnoj Mađarskoj, Mađarska.

<sup>5</sup> Dr Zsuzsa Mátrai je profesor emeritus na Univerzitetu u zapadnoj Mađarskoj, Mađarska.

Tinie Kardol<sup>1</sup>  
Vrije Universiteit Brussel/ Vugherstede, Belgium

Alina Vlăduț<sup>2</sup>, Sorin Avrim<sup>3</sup>  
University of Craiova, Romania

## Intergenerational Learning and Social Inclusion: Measuring the Impact in Five European countries<sup>4</sup>

**Abstract:** 24.4% of the European citizens still risk social exclusion. According to recent figures the rate of social exclusion differs per country and per target group. Based on recent societal developments (like the increase in youth unemployment and ageing population), it seems necessary to ensure that the increasing number of older people in Europe can actively be involved in European society, in addition to supporting youngsters in order to increase their social inclusion. Although several studies showed that education can increase social inclusion among learners, evidence is still lacking on whether intergenerational learning for youngsters and older people can increase social inclusion for these both groups. Generations Using Training for Social inclusion (GUTS) is a European project measuring the impact of intergenerational learning on social inclusion. One of the main

---

<sup>1</sup> Tinie Kardol, PhD is Professor of Active Ageing at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, Vrije Universiteit Brussel, Belgium (mjmcardol@hotmail.com).

<sup>2</sup> Alina Vlăduț, PhD is Lecturer at the Faculty of Social Sciences, University of Craiova, Romania (vladut\_alina2005@yahoo.com).

<sup>3</sup> Sorin Avrim is Teaching Assistant at the Faculty of Social Sciences, University of Craiova, Romania (avram\_sorin@central.ucv.ro).

<sup>4</sup> The paper was written through the collaboration of the group of authors: Liesbeth De Donder, Vrije Universiteit Brussel; Radu Constantinescu, University of Craiova; Titela Vilceanu, University of Craiova; Dorien Brosens, Vrije Universiteit Brussel; Maurice De Greef, Vrije Universiteit Brussel; Daniela Grignoli, University of Molise; Margherita di Paolo, University of Molise; Regy van den Brand, Vugherstede Dis Kusters, Vugherstede; Dieter Zisenis, bbb Büro for berufliche Bildungsplanung R. Klein & Partner GbR; Rosemarie Klein, bbb Büro for berufliche Bildungsplanung R. Klein & Partner GbR; Anamarija Tkalcec, CESI Center for Education and Research; Sanja Cesar, CESI Center for Education and Research; Liesbeth Goossens, CVO Antwerpen; Koen Daenen, CVO Antwerpen; Ilze Buligina, Talakizglitibas biedriba; Biruta Sloka, University of Latvia; Petra Herre, Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Nordrhein.

This paper is part of the GUTS-project, co-funded by the European Commission's Erasmus+ program. This publication [communication] reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

goals of the GUTS project was to combine the strengths of older people and youngsters so that they can learn from each other and increase their skills in order to face daily problems in society. In line with the Europe 2020 Strategy GUTS aimed to decrease social exclusion via intergenerational learning projects. Ten learning areas (LA) were organized in five countries, namely: Belgium, Croatia, Germany, Latvia and The Netherlands. The results indicate that the intergenerational learning areas of the GUTS project stimulated the experienced increase in social inclusion of learners of both generations and that elements of the learning environment seem to influence this increase. More research is needed to explore the specific influence of these elements on both target groups older people and youngsters.

**Keywords:** intergenerational learning, active ageing, social inclusion, impact of learning, European learning areas.

## Introduction

According to Eurostat (2014a) 24.4% of the European citizens still risk social exclusion. According to recent figures of Eurostat (2014a) the rate of social exclusion differs per country and per target group. For example countries like Croatia, Italy, Latvia and Romania seem to have more citizens risking social exclusion than the European average. On the other hand in Belgium, Germany and The Netherlands fewer citizens seem to experience social exclusion (Eurostat, 2014a). Still a significant share of the European population experience problems in daily life and cannot fully participate in society. Therefore the European Commission (2010) would like to invest time and resources in order to lift up 20 million people out of the risk of social inclusion by 2020. According to recent figures there are especially two target groups who seem to experience different problems in order to participate in society, namely youngsters and older people.

In addition to risking social inclusion, youngsters also seem to experience difficulties in getting a job. Youth unemployment still seems to be an enormous problem in several European countries. For example in countries like Belgium, Latvia and Romania almost 25% of the youngsters between 16 and 24 years old seem to be unemployed (Eurostat 2014b). But even more striking are the figures from countries like Croatia and Italy where 40% up to 50% of the youngsters between ages of 16 and 24 seem to be unemployed. In addition to the risk of social exclusion they seem to experience problems on the labour market. Therefore their position in daily life can be problematic when they need to develop themselves as young citizen of Europe.

Secondly, it seems to be difficult for older people to join activities in society. For example the Belgian Ageing Studies investigated the needs of circa 70,000

older people and evidenced that especially older people above 80 years are more confronted with social exclusion (Verté and De Witte, 2015). According to Eurostat (2014c) the ageing population will increase in the upcoming years. This becomes clear by the “projected old age dependency ratio”, which shows that within about 70 years range, it is estimated that the old age dependency ratio will on average double in EU countries (Eurostat, 2014c). Therefore it seems necessary that an increasing number of older people in Europe can actively be involved in European society in addition to supporting youngsters in order to increase their social inclusion to ensure.

According to De Greef, Segers and Verté (2012), continuing education can increase social inclusion among (young) adult learners. If one joins a learning process, then most of the learners experience a better social inclusion in daily life (De Greef, Segers and Verté, 2012). For example one is less isolated, joins voluntary work, joins activities in the neighbourhood, gets better language skills or is more assertive. Also Kumpalainen (2010a) seems to underline the importance of education in order to increase the rate of social inclusion. According to Kumpalainen (2010a) systems of education can be supportive of individual growth in citizenship. In other words education can play an important role in increasing quality of life (Kumpalainen, 2010b).

Although several studies showed that education can increase social inclusion among learners evidence is still lacking on whether education for youngsters and older people can increase social inclusion for these both groups. In other words is it possible that a learning environment in which next to youngsters older people also learn new knowledge, skills and attitudes, both groups experience an increase in their social inclusion? This study focuses on the results of this intergenerational learning process on social inclusion. Based on ten realised learning areas in five countries, the question has been raised if intergenerational learning can increase the rate of social inclusion of both youngsters and older people.

### **Intergenerational learning in Europe by the GUTS project**

Generations Using Training for Social inclusion (GUTS) is a European project measuring the impact of intergenerational learning on social inclusion. One of the main goals of the GUTS project was to combine the strengths of older people and youngsters so that they can learn from each other and increase their skills in order to face daily problems in society. GUTS situates itself in the context of a greater life expectancy at European level and the consequent increase in the need for active ageing, as well as of a greater separation among generations, especially

younger and older people. Intergenerational and cultural learning aims to facilitate contacts and build communication bridges. Older people can acquire new paths of knowledge and will try to upgrade their skills in order to increase their social inclusion, while younger people will develop key competences in order to orient themselves and acquire a position in the labour market. In line with the Europe 2020 Strategy GUTS aimed to decrease social exclusion via intergenerational learning projects. Ten learning areas (LA) were organized in five countries, to mention: Belgium, Croatia, Germany, Latvia and The Netherlands.

### *Belgium*

#### *LA 1: Multimedia lessons for seniors*

This LA was based on the finding that older people often own a device like a smartphone or a tablet, but do not always know how to use it. Young adults on the other hand have already acquired a lot of knowledge on the function of smart phones, tablets and laptops. The three most important results were: (1) seniors received a clear answer to their practical questions and feedback on their skills of handling a technological device; (2) young adults improved their informal teaching skills; (3) seniors and young adults interacted and there was an exchange of knowledge between the generations, as well as within the generations.

#### *LA 2: Stop motion animation and etching*

A group of older and younger people created a stop motion animation movie and etching. All the learners worked together in a bottom-up creative process in order to obtain shared creative results. The three most important results obtained were: (1) learners got the chance to interact in an informal way and exchange skills and knowledge; (2) learners had ownership of their creative process; (3) at the end of the workshop, all the learners obtained a concrete, creative result.

### *Croatia*

#### *LA 1: Women talks: What do we want our society to look like?*

#### *LA 2: Sharing history and experiences*

These learning areas involved methods for innovative and creative learning processes on intergenerational work and brought together 37 young and old women to express their personal reflections and views on actual problems caused by neo-conservatism, recent war, economic crisis and discrimination. The three most



important results obtained were: (1) sharing the knowledge and experiences between young and older women about life and society they live in; (2) raising awareness in both generations on needs, strengths, weaknesses, capacities and bringing them together to learn about each other; (3) statements collected to form the Platform for the action: What do we want our society to look like?

### *Germany*

#### *LA 1: Being outside*

This learning area focused on the development of effective and successful participation processes to involve youth and younger adults on the one hand and the eldest amongst the old on the other hand. During the learning process they aimed to organise common activities using the public spaces in the neighbourhood where both groups live, and to create attractive and joyful learning environments outside formal education. The project is to be supported through different artistic approaches (visual arts). The three most important results obtained were: the “Regenbogenhaus” and their residents are more widely known as a part of the neighbourhood; (2) the contact between older and younger adults received a more obvious character; (3) intergenerational learning couldn't be organized in a standardized way with a fixed curriculum and / or course format but needs a structure offering opportunities for encountering and joint activities.

#### *LA 2: Quartier 117: Learning programme for the ‘New community of Generations and Cultures in the Neighbourhood’*

The basic concept of this learning area has been developed in co-operation with specialists from educational and social work and the housing industry, artists, as well as a large number of volunteers from various professional fields. The three most important results obtained were: (1) creating the awareness of being a community despite being highly heterogeneous; (2) integration of refugees in existing groups; (3) developing a low level orientation programme for refugees.

### *Latvia*

#### *LA 1: Latvian Folk Tradition Group “BUDELI”*

The project prepared the learners of the folk group BUDELI for the Latvian Christmas traditions. They learned new and repeated games, songs, beliefs and

customs from previous year. The three most important results obtained were: (1) satisfaction with the fact that the learners learned / repeated Latvian traditional Christmas songs, games and customs; (2) through our presence in the Latvian winter solstice, we received the blessing of the people who attended, watched, and simply stayed home; (3) we delighted children with games and songs.

### *LA 2: Advancement*

The learning took place in an informal environment by using discussions, practical examples and role play focussing on improvement of social skills. During the existence of the learning area the learners worked in teams from different ages and socio-cultural backgrounds, in order to solve common problems and agreeing on optimal solutions. The three most important results obtained were: (1) the self-confidence of the learners has grown; (2) the learners feel more at ease among people of different age and background; (3) the learners discovered that they enjoy communication, learning and sharing.

## *The Netherlands*

### *LA 1: Ipad-lessons Vughterstede*

In this learning area young people gave iPad lessons to older people. A youngster (14–21 years) and an older person (79–88 years) formed a solid couple. The lessons occurred weekly in a room at the local nursing home, or at the home of the older person. The three most important results obtained were: (1) the youngsters and older people enhanced their social contacts and their exchange of knowledge; (2) the youngsters also increased their possibilities in the labour market; (3) the youngsters also increased their enthusiasm to start a vocational training.

### *LA 2: Work experience placement*

The project ‘Work experience placements’ has been established in cooperation with the municipality of Vught. Learners with a great distance to the labour market have been asked to join the project. These learners were offered a work experience in order to increase their chances of a paid job in the labour market. These, mostly younger learners were linked to older experienced workers in order to guide them during their work at Vughterstede. The three most important results obtained were: (1) several learners showed a positive development in learning a normal daily routine, manners (e.g. treatment of clients and colleagues with respect) and competencies to increase the chances of employment; (2) in most cases

there was a good match between the employee with a work experience placement and the employee of Vughterstede; (3) the generational difference (gap) between the employee with a work experience placement and employee of Vughterstede was perceived as positive.

### Research questions

This paper aims to examine whether the ten different learning areas have an impact on the social inclusion of the involved learners. Besides this, the goal is to examine which elements of the learning areas influenced the possible increase of social inclusion. Furthermore the GUTS consortium would like to explore how the involved tutors / trainers perceived the process of intergenerational learning realised in the ten different learning areas. Therefore the following research questions have been formulated:

1. How many learners (youngsters and older people) experience an increase in which element of social inclusion?
2. Which elements of the learning area seem to influence the increase in social inclusion among the involved learners (youngsters and older people)?
3. What is the perception of the concept of intergenerational learning of the involved teachers after providing guidance in different learning areas?

### Research methodology

#### *Data collection and respondents*

At the beginning and the end of life of the learning area, the learners have been asked to fill in a quantitative questionnaire concerning social inclusion. Each learner received an oral and written instruction explaining the standardized procedure in order to fill in the questionnaires. 117 persons participated in the learning activities and filled in the questionnaire at both times: 24 in Belgium, 19 in Croatia, 9 in Germany, 38 in Latvia and 27 in The Netherlands.

68.4% of the learners were females, mainly due to the fact that some learning areas exclusively addressed them (e.g. in Croatia) and 17.9% of the learners were immigrants, due to the same reason (e.g. in Germany). The char-

acter of the intergenerational project is evidenced by the fact that the age structure is well balanced: the share of the groups 0/25 years old, 26/45 years old, 46/65 years old and 66/100 years old being of about 25%. Regarding the civil status of the learners the data indicate that about 40% of the learners were married, 46% were single, 3.4% declared they lived with a partner and 9.5 were widowed.

27.6% were secondary school graduates. Over 20% of the learners were graduates of higher education institutions, 12.1% were graduates of vocational education and 6% graduated only of primary school. The longest duration spent in the educational system (including kindergarten) was of 11–15 years (46.6%), followed by 16–20 years with a share of 23.3%, 6–10 years with 18.1% and less than 5 years with 10.3%.

52% did not work being either retired (31%) or unemployed (21%). 36% had paid work. 12% of the learners were only involved in volunteering activities.

The motivation to participate in the activities within the project was mainly personal (48.2%). 15.5% participated because they were sent by an official institution (e.g. municipality), 11.8% were encouraged by family to attend, and 3.6% were sent by their employer or colleagues. Finally 20% indicated to have other reasons.

Personal motivation to participate in intergenerational, cultural learning activities, approximately 50% of all the learners, supports such an initiative as important for community members. The interest of organizations in such activities is highlighted by the 16% of the learners that were encouraged to participate by such institutions.

### *Measurement instruments*

The research used 2 standardised questionnaires:

1. One for learners at the beginning and the end of the duration of the learning area
2. One for tutors / trainers at the end of the learning area duration

Firstly, the questionnaire for the learners included personal characteristics: e.g. age, gender, marital status, educational level. In order to measure social inclusion the SIT-instrument (Social Inclusion after Transfer) of De Greef, Segers and Verté (2010) has been used. Table 1 provides an overview of the variables used (including number of items, example items and Cronbach's Alpha's).

**Table 1:** Cronbach's Alpha values for the questionnaires applied to learners

| Variable                                      | Nr. of items | Example of statement  | Cronbach's Alpha |
|---|--------------|---|------------------|
| <b>Influencing factors of training design</b> |              |   |                  |
| Support teacher                               | 8            | I felt appreciated by my tutor for participating in the course                                    | 0.924            |
| Learning contents and –activities             | 4            | During the course there were practical demonstrations of problem solving                          | 0.785            |
| Direct surroundings                           | 9            | Since completing the course people around me notice when I do not use my new skills or knowledge  | 0.640            |
| Transfer possibilities                        | 3            | Since completing the course people around me think joining a course is very worthy                | 0.619            |
| Upbringing and work                           | 4            | I am retired/ I am unemployed   | -0.116*          |
| Care  | 3            | I am happy with my life   | 0.357*           |
| <b>Social inclusion (dimensions)</b>          |              |   |                  |
| Digital skills                                | 3            | I can use the internet  | 0.943            |
| Assertiveness                                 | 5            | I am a confident decision maker   | 0.872            |
| Intergenerational competency                  | 2            | I have good interaction skills with people in my generation                                       | 0.957            |
| Meeting and attempting                        | 5            | I meet plenty of people of different generations  | 0.893            |
| Private contacts                              | 4            | I often visit friends and acquaintances   | 0.761            |
| Nature and sports                             | 4            | I join sport activities   | 0.417'           |
| Arts and culture                              | 2            | I join artistic activities (theatre, movies, painting, craftsmanship, music, dancing and singing) | 0.658            |

\* *This value is too low and this scale is excluded from further analysis*

Furthermore the tutors / trainers have been asked to fill in a questionnaire afterwards focusing on their vision on intergenerational activities, namely:

- Perception of intergenerational activities
- Main barriers in intergenerational communication
- Efficiency of co-creative intergenerational activities for specified groups and learning areas
- Competencies of the specific organised learning area
- Efficiency of learning approaches during intergenerational learning
- Usefulness of criteria of co-creative space during intergenerational learning
- Desirable changes concerning organised learning area

### Data analysis

The analysis of the quantitative results has been conducted in SPSS. After entering the data, several steps were undertaken. Firstly, the reliability of the scales has been checked by calculating the Cronbach's Alpha coefficients for the considered variables for the questionnaires applied to the learners (see table 1). The analysis emphasized excellent values in terms of the statistical reliability of the questionnaire for the following questions regarding the "support teacher", "digital skills" and "intergenerational competency". Other variables like "assertiveness" and "meeting and attempting" also registered a good score (between 0.8 and 0.9) involving direct answers to the respondents' ability to interact with each other and the trust that they have in their own actions. Acceptable results were registered in case of the variables "learning contents and activities", "direct surroundings", "transfer possibilities", "arts and culture", all with Cronbach's Alpha's above 0.60. Less conclusive results from the point of view of statistical reliability were registered by the following variables: "upbringing and work", "nature and sports" and "care". Consequently, these variables are excluded from further analysis.

Secondly, in order to calculate the perceived increase in the social inclusion variables change-variables have been calculated as the scores on the post-test minus the scores on the pre-test. Thirdly, by conducting a non-parametric correlation analysis by means of Mann-Whitney tests followed by a logistical regression analysis, the influence of the elements of the learning area on the perceived increase of social inclusion has been discerned. Finally, descriptive statistics were

used to describe the perception of the tutors / trainers on the concept of intergenerational learning and the perception of the learning activity itself of the tutors / trainers.

## Results

1. How many learners (youngsters and older people) experience an increase in which element of social inclusion?

Figure 1 gives an overview of the percentage of the learners experiencing an increase of social inclusion. Firstly, the variable “digital skills” explains the learner’s skills related to the utilisation of the computer and the Internet. Most of the learners used computers mainly to get information and to communicate. In case of this variable, 25.2% of the learners experienced an increase in their digital skills at the end of the learning activity.

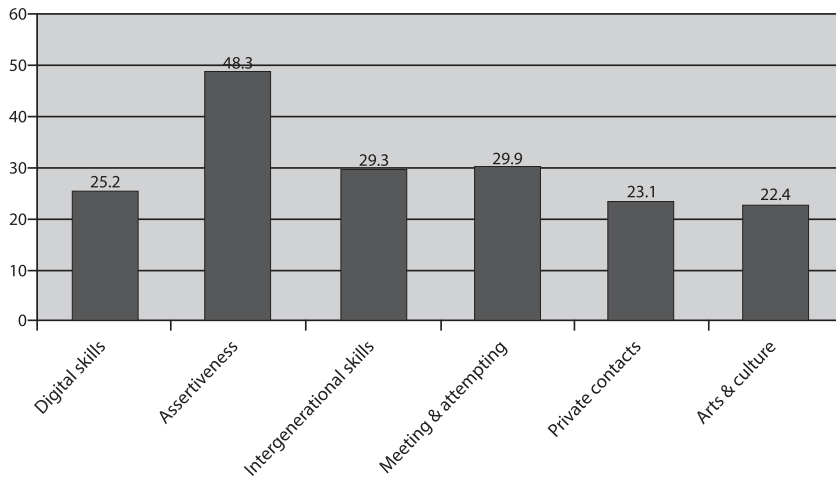
Secondly, the variable “assertiveness” registered the highest values with regard to the impact of the participation in the learning activities: 48.3% of the learners gave higher scores to the questions related to this variable. There was an increase in personal trust, ability to manage and solve conflicts, ability to solve problems and trust in personal capacity to make decisions.

With regard to “intergenerational skills”, there was an increase among 29.3% of the learners.

The interaction between the learners and the natural and social environment was evaluated by the variable “meeting & attempting”. 29.9% of learners noted an increase in scores after attending the learning activities. This increase actually refers to a perceived increase of the participation in activities outside the house, meeting people of the same or different generations, a greater number of acquaintances or new friendships.

Furthermore the relationship with family and close friends was also evaluated by the variable “private contacts”, for which 23.1% of the respondents rated higher scores on the post-test questionnaire at this variable. This means that these learners registered increases in the number of visits to the family, friends and in the satisfaction degree with regard to their relationship.

Finally, as concerns the last variable “arts & culture” aimed at measuring the impact on practice / participation in cultural activities (like theatre, film, painting, music, dance): 22.4% learners participated more in such activities after the learning area.



**Figure 1:** Share of the increase of social inclusion dimensions between baseline and follow-up

2. Which elements of the learning area seem to influence the increase on social inclusion among the involved learners (youngsters and older people)?

In the first phase we calculated bivariate relations. The analysis of the influence of the considered learning environments on the results of the aforementioned variables has been achieved by conducting a non-parametric correlation analysis by means of Mann-Whitney tests. According to table 2 it has been found that there is a significant correlation between “teacher support” and two dimensions of social inclusion, namely “meeting & attempting” ( $U = 845,500$ ;  $p = 0.002$ ) and “private contacts” ( $U = 746,500$ ;  $p = 0.024$ ), between “transfer possibilities” and “meeting and attempting” ( $U = 781,500$ ;  $p = 0.009$ ) and between “learning contents and –activities” and “assertiveness” ( $U = 1179$ ;  $p = 0.046$ ).

**Table 2:** Significance levels of bivariate analyses between training design characteristics and increase in social inclusion

| Training design characteristics →           | Teacher support | Learning contents and –activities | Direct surroundings | Transfer possibilities |
|---|-----------------|-----------------------------------|---------------------|------------------------|
| Increase in social inclusion per variable ↓ |                 |                                   |                     |                        |
| Increase in digital skills                  | 0.613           | 0.776                             | 0.246               | 0.456                  |
| Increase in assertiveness                   | 0.610           | 0.046*                            | 0.170               | 0.144                  |
| Increase in intergenerational skills        | 0.194           | 0.583                             | 0.241               | 0.961                  |



| Training design characteristics →           | Teacher support | Learning contents and –activities | Direct surroundings | Transfer possibilities |
|---|-----------------|-----------------------------------|---------------------|------------------------|
| Increase in social inclusion per variable ↓ |                 |                                   |                     |                        |
| Increase in meeting & attempting            | 0.002**         | 0.773                             | 0.053               | 0.009**                |
| Increase in private contacts                | 0.024*          | 0.977                             | 0.948               | 0.144                  |
| Increase in arts & culture                  | 0.617           | 0.355                             | 0.639               | 0.820                  |

\*: Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* : Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

In a second phase the significant variables were included in a logistic regression analysis with increase of social inclusion as a dependent variable. Table 3 shows the results of this logistical regression analysis and indicates that “teacher support” is a significant predictor for two variables of social inclusion, namely “meeting & attempting” (-0.320) and “private contacts” (-0.201). Learning contents and activities, and transfer possibilities were not significant.

**Table 3:** Logistic regression results with social inclusion variables of as dependent variables

|                                   | Increase in assertiveness |       |       | Increase in meeting and attempting |       |         | Increase in private contacts |       |        |
|-----------------------------------|---------------------------|-------|-------|------------------------------------|-------|---------|------------------------------|-------|--------|
|                                   | B-coëf-ficient            | S.E.  | p     | B-coëf-ficient                     | S.E.  | p       | B-coëf-ficient               | S.E.  | p      |
| Constant                          | -1.119                    | 0.733 | 0.127 | 1.301                              | 0.632 | 0.039   | -0.112                       | 0.569 | 0.843  |
| Teacher support                   | XX                        | XX    | XX    | -0.320                             | 0.120 | 0.007** | -0.201                       | 0.092 | 0.028* |
| Learning contents and –activities | 0.152                     | 0.099 | 0.124 | XX                                 | XX    | XX      | XX                           | XX    | XX     |
| Transfer possibilities            | XX                        | XX    | XX    | -0.058                             | 0.099 | 0.555   | XX                           | XX    | XX     |
| Chi-square (df)                   | 2.497 (1)                 |       |       | 15.489 (2)                         |       |         | 4.811 (1)                    |       |        |
| Nagelkerke pseudo R2              | 0.030                     |       |       | 0.195                              |       |         | 0.065                        |       |        |

XX = not included in the logistic regression because not significant on bivariate level

\*: significant at the 0.05 level

\*\* : significant at the 0.01 level

3. What is the perception of the concept of intergenerational learning of the involved teachers after providing guidance in different learning areas?

The evaluation of the development and achievement of the learning areas was done based on the tutors / trainers' perception. With regard to the intergenerational activities, we asked them about several components focusing on their vision on intergenerational activities.

Firstly, according to table 4 the tutors / trainers' *perception* on the activities is predominantly focused on learning activities with the goal of social inclusion, this aspect registering the highest average of 7.83 on a scale out of 10. At the opposite end, the lowest score was obtained by the perception of the learning activities without aiming at social inclusion (4.64 on a scale out of 10).

Secondly, the main intergenerational *barriers* are represented by the differences between generations, according to the highest score of 6.67 on a scale out of 10 (see table 4). The next barrier, according to tutors / trainers, is related to digital skills (6.58 on a scale out of 10). The last two positions are held by the low level of awareness regarding intercultural differences (4.18 on a scale out of 10) and illiteracy (3.55 on a scale out of 10).

Thirdly, table 4 shows that the tutors / trainers consider that the highest *efficiency* of co-creative intergenerational activities for different demographic groups is registered in case of the group of the oldest old and young adults (6.91 on a scale out of 10). The next group that is considered to be opportune for developing intergenerational activities is that of grandparents and grandchildren (6.83 on a scale out of 10).

Fourthly, with regard to the *development of intergenerational activities* it seems that tutors / trainers consider that learning or improving a language is the most appropriate activity (7.17 on a scale out of 10). The next score of 6.82 on a scale out of 10 was indicated by tutors / trainers for ICT. Lifestyle (6.64 on a scale out of 10) and family topics (6.58 on a scale out of 10) obtained third and fourth place (see table 4).

**Table 4:** Tutors / trainers perceptions on intergenerational learning

| Questions for tutors / trainers                    | Mean score |
|--|------------|
| 1. How do you see intergenerational activities?    |            |
| Communication activities (without learning aims)   | 6.73       |
| Formal activities, with specific learning outcomes | 5.27       |
| Activities inside family mainly                    | 5.67       |

| Questions for tutors / trainers  | Mean score |
|--|------------|
| Learning activities without social inclusion aims  | 4.64       |
| Learning activities with social inclusion aims   | 7.83       |
| <b>2. What are the main barriers in intergenerational communication?</b>   |            |
| Generation gap   | 6.67       |
| Illiteracy   | 3.55       |
| Digital skills   | 6.58       |
| Less developed intercultural awareness   | 4.18       |
| Other particular factors (please specify):   | Too less N |
| <b>3. How do you rate the efficiency of co-creative intergenerational activities for the following groups?</b>         |            |
| Grandparents and grandchildren   | 6.83       |
| Older (still active) and younger professionals   | 6.55       |
| Oldest old and young adults  | 6.91       |
| 'Old' (integrated) migrants (first generation) and 'new' migrants (second or third generation)                         | 6.55       |
| Other groups. Please specify:  | Too less N |
| <b>4. How do you rate the efficiency of co-creative intergenerational activities for the following learning areas?</b> |            |
| Gender issues  | 5.36       |
| Family   | 6.58       |
| Lifestyle  | 6.64       |
| Scientific education   | 5.08       |
| ICT education  | 6.82       |
| Language skills  | 7.17       |
| Intercultural awareness  | 6.08       |
| Vocational training  | 6.00       |
| Entrepreneurship   | 4.91       |
| Other areas. Please, specify:  | Too less N |

Finally tutors / trainers have been asked what they would change in intergenerational activities developed within the realised learning area. Tutors / train-

ers gave the highest score to strategy (5.17 on a scale out of 10). This means that they consider the development of the activities together with the learners according to a more rigorous planning as important. The elaboration of an advertising strategy, implementation, teaching methods, and teaching resources are just some examples of things that should be developed more before the start of the activities. In fact, the second component recommended by tutors / trainers to be improved is also related to strategy / planning and it refers to establishing clearer goals in terms of learners' skills before and after the activities.

### Conclusions and discussion

According to the results of the analysis it became clear that a half of group the learners (22.4% to 48.3%) experienced an increase in several dimensions of social inclusion and especially in assertiveness, meeting & attempting and intergenerational skills. This means that these learners point out that they are more assertive, meet more and other people and have a better contact with people of their own and the other generation after joining the learning area. Furthermore it seems to be the case that teacher support is the only element of the learning environment that seems to influence this increase. More detailed due to the support of the teacher learners meet more and other people and visit their family and friends more often and are more satisfied about these contacts.

Besides the perceptions of the learners the tutors / trainers support these results due to the fact that most of them perceive intergenerational activities to be important in order to stimulate increase of social inclusion in addition to the improvement of communication. Most difficult to reach this, according to the tutors / trainers, is the gap between generations and the lack of digital skills. Finally tutors / trainers would like to improve the strategy used during the learning area in order to get better results.

Although it seems to be difficult to compare these results with other studies due to the fact that research concerning the impact of intergenerational learning in Europe is lacking, the results of the GUTS project are comparable with other European studies. For example the cross-cultural study of the EDAM project (Education Against Marginalisation) shows that between 20.2% and 44.2% of the adult learners seems to experience an increase of social inclusion on several variables of social inclusion (Lupi et al., 2011). According to the results of the study of the learning areas of the GUTS project the results are comparable (and even a little bit higher). This confirms the results of the earlier study of Lupi et al. (2011) that education indeed can increase the experienced rate of social inclusion

among vulnerable groups in European society. In other words the statement of Kumpulainen (2010b) that education can play an important role in increasing quality of life can be confirmed for a significant share of the learners in the learning areas of the GUTS project.

These results are supportive of the European goals of ET2020 and the European goals of the Renewed Agenda for Adult Learning. The GUTS project has focused on developing, testing and implementing ten innovative, intergenerational and cultural learning areas in order to increase social inclusion among youngsters and older people. These learning areas have been developed by the innovative methodology of co-creation between older people and youngsters. During this intergenerational and cultural learning process, youngsters have provided older people with modern knowledge and tried to upgrade their skills in order to increase the social inclusion of these older people. On the other hand the older people have stimulated the youngsters to develop their key competences in order to increase their social inclusion in addition to their opportunities in the labour market. More concretely, this innovative learning process has attracted more youngsters (and older people) to join education and training in order to acquire better key competencies fitting the goals of ET2020. According to the contents of these learning areas it became clear that it should be flexible and fitting into the local context of the learners (serving the goals of the Renewed Agenda for Adult Learning).

Some important matters still have to be taken into account in order to interpret the results of this study. Firstly, it would be interesting to conduct a qualitative analysis in order to explore the meaning of the different dimensions of social inclusion. For example what does it mean for the learners that they meet more and other people or that they are more assertive? Besides this, it would be interesting to explore what influences of the learning environment specifically contribute to this result? According to the results of the analysis it would be interesting to know why and how the support of the teacher influences the increase of several dimensions of social inclusion.

Secondly, this study neglected the influence of the personal environment of the learners. It is possible that the learners have some experiences in daily life outside the learning area, which possibly influence their increase of social inclusion in addition to the contribution of the learning environment. Therefore the influence of elements as care, upbringing and work should be analysed in addition to the influence of the different elements of the learning area.

Thirdly, it is needed to analyse the results per generation. It would be interesting to analyse if the increase of social inclusion differ per sub-group and is

different for older people than for youngsters in order to optimize the goal-setting of the different learning areas for each generation.

To sum up it seems to be the case that the intergenerational learning areas of the GUTS project stimulated the experienced increase in social inclusion of learners of both generations and that elements of the learning environment seem to influence this increase. More research is needed to explore the specific influence of these elements on both target groups older people and youngsters.

## References

- EUROPEAN COMMISSION. (2010). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: The European Platform against Poverty and Social Exclusion: A European framework for social and territorial cohesion*. Brussels: European Commission.
- EUROSTAT. (2014a). *Europe 2020 indicators – poverty and social exclusion*. Retrieved on March 8<sup>th</sup> 2014 from: <[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe\\_2020\\_indicators\\_-\\_poverty\\_and\\_social\\_exclusion](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_poverty_and_social_exclusion)>.
- EUROSTAT. (2014b). *Statistics Explained: Unemployment statistics*. Retrieved March 8<sup>th</sup> 2014 from: <[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics)>.
- EUROSTAT. (2014c). *European Commission Eurostat Data Database, Population and social conditions, Demography Population projections*. Retrieved March 8<sup>th</sup> 2014 from: <<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdde511&>>.
- DE GREEF, M., SEGERS, M. & VERTÉ, D. (2010). Development of the SIT, an instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion, *Studies in Educational Evaluation* (36), 42 – 61.
- DE GREEF, M., SEGERS, M. & VERTÉ, D. (2012). *Understanding the effects of training programs for vulnerable adults on social inclusion as part of continuing education*. *Studies in Continuing Education*. DOI: 10.1080/0158037X.2012.664126.
- KUMPULAINEN, K. (2010a). Social cohesion as intercultural dialogue. *Lifelong Learning in Europe, vol. 15*(1).
- KUMPULAINEN, K. (2010b). Learning promotes wellbeing – Wellbeing promotes learning. *Lifelong Learning in Europe, vol. 15*(2).
- LUPI, C., DE GREEF, M., SEGERS, M. & VERTÉ, D. (2011). *Does adult education make a difference? The results of a survey in eight European countries*. Maastricht: EDAM.
- VERTÉ, D. & DE WITTE, N. (2015). *Belgian Ageing Studies. 10 jaar onderzoek voor en door ouderen*. Open University Press.

Tinie Kardol<sup>5</sup>

Vrije univerzitet u Briselu, Belgija

Alina Vlăduț<sup>6</sup>, Sorin Avrim<sup>7</sup>

Univerzitet u Krajovi, Rumunija

## Međugeneracijsko učenje: merenje učinka u pet zemalja<sup>8</sup>

**Apstrakt:** Sa rizikom društvene izopštenosti suočava se 24.4% evropskog stanovništva. Po poslednjim ciframa, stepen društvene izopštenosti varira u zavisnosti od države i ciljne grupe. Na osnovu skorašnjih tendencija (kao što je porast nezaposlenosti kod mladih i sve starija populacija), izgleda da je neophodno, uz podršku mladima ka društvenoj inkluziji, takođe osigurati da veći broj starijih ljudi u Evropi budu aktivno uključeni u evropsko društvo. Iako je nekoliko studija pokazalo da obrazovanje može da utiče na stepen društvene inkluzije učenika, još uvek nedostaje dokaza o tome da li međugeneracijsko učenje kod mladih i starih osoba može da doprinese društvenoj inkluziji obe ove grupe. Višegeneracijsko obučavanje za društvenu inkluziju (u originalu: Generations Using Training for Social Inclusion (GUTS)) je evropski projekat koji je merio učinak međugeneracijskog učenja na društvenu inkluziju. Jedan od glavnih ciljeva GUTS projekta bio je da iskombinuje ono što ide dobro mladima sa jedne, i starima, sa druge strane, tako da obe grupe mogu da uče jedna od druge i dobiju nova znanja i veštine kako bi se nosili sa svakodnevnim problemima u društvu. U skladu sa strategijom Evropa 2020, GUTS projekat je imao za cilj da umanji društvenu izopštenost kroz projekte međugeneracijskog učenja. Deset oblasti učenja je organizovano u pet zemalja, naime: Belgiji, Hrvatskoj, Nemačkoj, Letoniji, i Holandiji. Rezultati ukazuju da su oblasti međugeneracijskog učenja GUTS

<sup>5</sup> Dr Tinie Kardol je profesor na Vrije univerzitetu, Brisel, Belgija.

<sup>6</sup> Dr Alina Vlăduț je predavačica na Fakultetu društvenih nauka, Univerzitetu u Krajovi, Rumunija.

<sup>7</sup> Sorin Avrim je asistentkinja na Fakultetu društvenih nauka, Univerzitetu u Krajovi, Rumunija.

<sup>8</sup> Članak je nastao kao rezultat rada grupe autora: Liesbeth De Donder, Vrije Universiteit Brussel; Radu Constantinescu, University of Craiova; Titela Vilceanu, University of Craiova; Dorien Brosens, Vrije Universiteit Brussel; Maurice De Greef, Vrije Universiteit Brussel; Daniela Grignoli, University of Molise; Margherita di Paolo, University of Molise; Regy van den Brand, Vughtsterede Dis Kusters, Vughtsterede; Dieter Zisenis, bbb Büro für berufliche Bildungsplanung R. Klein & Partner GbR; Rosemarie Klein, bbb Büro für berufliche Bildungsplanung R. Klein & Partner GbR; Anamarija Tkalec, CESI Center for Education and Research; Sanja Cesar, CESI Center for Education and Research; Liesbeth Goossens, CVO Antwerpen; Koen Daenen, CVO Antwerpen; Ilze Buligina, Talakizglitibas biedriba; Biruta Sloka, University of Latvia; Petra Herre, Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Nordrhein.

Rad predstavlja deo GUTS Projekta, sufinansiranog od strane Erasmus+ programa Evropske komisije. Data publikacija odražava isključivo stavove autora i autorki i Komisija nije odgovorna za bilo koju upotrebu informacija sadržanih u tekstu.

projekta stimulisala iskustveno uvećanje stepena društvene inkluzije među učenicima obe generacije, i da su elementi atmosfere u kojoj se učenje odvijalo izgleda zaslužni za ovo uvećanje. Dalje istraživanje je potrebno da se prouči tačni uticaj ovih elemenata na obe ciljne grupe: mlade i stare.

**Ključne reči:** međugeneracijsko učenje, aktivno starenje, društvena inkluzija, učinak učenja, evropske oblasti učenja.



Mila Beljanski<sup>1</sup>

Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu

## Supervizija ili o ličnom i profesionalnom usavršavanju odraslih

**Apstrakt:** Ideja permanentnog stručnog usavršavanja nastavnika, stručnih saradnika i voditelja slučaja u sistemu socijalne zaštite, odnosno svih pomažućih profesija, odavno je našla svoje pristalice i ugrađena je u koncept doživotnog učenja u društvu znaja. Supervizija je opšteprihvaćena metoda usvajanja profesionalnih znanja, poboljšavanja profesionalnih kompetencija i razvoja stručnjaka. To je proces kojim je stručnjaku omogućeno da usvoji nova stručna znanja putem vlastitog iskustva individualne ili grupne supervizije. U radu je data kratka analiza nastanka i značaja supervizije. Posmatrano iz te perspektive, prikazani su uobičajena mogućnost organizovanja supervizije u socijalnom radu i specifičnosti organizovanja tog procesa u školama. U tom smislu, dat je kratak prikaz kompetencija supervizora kao praktičara koji se reflektuje u kvalitetnom supervizijskom radu. U radu je opisana važnost razvoja ličnih i profesionalnih kompetencija stručnjaka bez obzira na to iz kojeg profesionalnog polja dolaze, u supervizijskom procesu korišćenja šireg instrumentarijuma za rešavanje problema iz svakodnevnice prakse, naglašavajući ujedno i ideju celoživotnog učenja.

**Ključne reči:** supervizija, učenje odraslih, refleksija, profesionalne kompetencije.

### Uvodna razmatranja

U današnje vreme sve zahtevnijeg diskursa promena i razvoja, postoji kontinuirana potreba svih zaposlenih koji rade sa ljudima (lekara, vaspitača, učitelja, socijalnih radnika) za preuzimanjem novih uloga. Preduslov za podizanje kvaliteta rada u predškolskoj ustanovi, školi, ustanovi socijalne zaštite jeste smanjenje profesionalnog stresa, poboljšanje međuljudskih odnosa, poboljšanje profesionalnih kompetencija, povećanje zadovoljstva poslom i uspostavljanje veće delotvornosti na radu. U tome može pomoći supervizija.

Osoba koja sprovodi superviziju jeste supervizor, a osoba nad kojom se sprovodi supervizija je supervizant. Supervizija je proces interpersonalne interakcije u

---

<sup>1</sup> Dr Mila Beljanski je docentkinja na Pedagoškom fakultetu u Somboru Univerziteta u Novom Sadu (mila-belj@gmail.com).

kojoj jedna osoba – supervizor susreće drugu osobu – superviziranog sa ciljem da poveća njegovu efikasnost u radu sa ljudima da bi se postigao određeni profesionalni, lični i organizacioni standard. Supervizija ima ključnu ulogu u osećanju kompetentnosti i učenju odraslih i predstavlja proces u kojem stručnjaci razvijaju samopoštovanje na osnovu formiranog ličnog i profesionalnog identiteta (Poljak, 2003).

U radu je dat kratak pregled nastanka i značaja supervizije u svetu i kod nas, analizira se kako je supervizija definisana i šta bi njeno uvođenje u ostale sisteme (a ne samo sistem socijalne zaštite) doprinelo u razvoju profesionalnih kompetencija i zadovoljstva poslom. Rad predstavlja i pokušaj da se osvetli značaj supervizije u pomažućim profesijama i mogućnosti pedagoškog uticaja na razvoj i unapređenje prakse.

### Supervizija kao proces

Supervizija se najčešće definiše kao „proces specifičnog učenja i razvoja, kao i metoda podrške pri profesionalnom reflektiranju koja omogućuje stručnjacima da usvoje nove profesionalne i osobne uvide kroz vlastito iskustvo“ (Žorga, 2003, prema Ajduković i Cajvert, 2004, str. 15). Takođe, supervizija pomaže stručnjacima da izvrše integraciju praktičnih iskustava sa teorijskim znanjima. U brojnim definicijama supervizije ističu se njeni različiti aspekti: važnost supervizijskog saveza, obrazovni ciljevi supervizije, supervizija kao proces učenja, kao proces kojim stručnjak želi da unapredi svoju praksu tako što se približio zrelijem i iskusnijem supervizoru, supervizija povezana sa kliničkim radom i drugo (Gilbert & Evans, 2008).

U svojoj definiciji supervizije autorke Ajduković i Cajvert (2004, str. 34) opisuju superviziju kao „proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara“. To je kreativni prostor u kojem stručnjak u saradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita rešenja problema sa kojima se susreće u radu“ (Ajduković i Cajvert, 2004, str. 34). Supervizija je susret i dijalog stručnjaka, pri čemu je supervizant stručnjak u svojoj profesiji (na primer, u socijalnom radu), a supervizor stručnjak u superviziji (a neretko i stručnjak u oblasti koja se supervizira; na primer, u socijalnom radu). Međutim, najvažnije je da supervizor dobro poznaje proces supervizije.

Danas je supervizija profesionalna intervencija neophodna profesionalnom razvoju svih onih koji neposredno rade sa ljudima, naročito ljudima pomažućih profesija. Stručnjaci se u velikoj meri slažu u vezi sa značajem supervizije, ali ne postoje jedinstveno određenje tog pojma ni jedinstveni model supervizije. Brojna postojeća određenja i definicije, biće analizirani u daljem tekstu, sa ciljem jasnijeg razumevanja modela i funkcija supervizije kod nas i rasvetljavanja mogućnosti

koje supervizija pruža kao sastavni deo profesionalnog rasta i razvoja stručnjaka i pomagača u socijalnom radu i obrazovanju.

Pojam supervizije pokušali smo da prikazemo pomoću nekoliko grupa definicija, odražavajući promene u poimanju tog pojma kroz deljenje odgovornosti, povećanja efikasnosti određenih uloga prema korisnicima i poimanja supervizije kao metode refleksije i učenja iz ličnog iskustva koje je supervizija vremenom dobijala.

- *Saradnja, interpersonalna interakcija* u kojoj jedna osoba – supervizor susreće drugu odnosno superviziranog sa ciljem povećavanja njegove efikasnosti u psihosocijalnom radu sa ljudima kao i podizanja profesionalnih, ličnih i organizacijskih ciljeva superviziranog (Smolić Krković, 1977; Hess, 1980; Harries, 1987, prema Ajduković, Cajvert, 2001), a s druge strane, to je *proces interakcije* u kome supervizor usmerava i podupire praktičan rad superviziranog sa obrazovnom, administrativnom i funkcijom podržavanja.
- Važna *metoda* pomoću koje pripadnici različitih pomažućih profesija mogu da razvijaju i poboljšavaju svoje veštine posle završetka formalnog obrazovanja. Supervizija je i *metoda* za prepoznavanje znanja, zapažanja, ideja i uloga pomagača u neposrednom radu sa korisnikom i kao takva je pokretač profesionalnog razvoja (Knapman, Morrison, 2000, prema Ajduković, Cajvert, 2001).
- Supervizija je kreativni prostor terapeuta u kojem se podstiče razmišljanje i razvijanje kompetencija, odnosno razvoja stručnjaka „kao reflektirajućeg praktičara“ (Ajduković, Cajvert, 2004, str. 34). Pomeranje granica profesionalnog delovanja dešava se u procesu supervizije jer supervizija predstavlja izazov za praktičare da *reflektuju* o svom radu (Ajduković, Cajvert, 2001), čime podržava profesionalno i lično učenje i razvoj stručnjaka.

Na osnovu navedenih određenja pojma supervizije smatramo da je svrha supervizije razvoj i učenje stručnjaka za refleksiju o svom iskustvu jer je refleksija ključna kompetencija supervizora (Panić, Branković, 2011). Danas, u vreme stalnih promena i promena paradigme razmišljanja o pomažućim profesijama (učitelji, socijalni radnici, pedagozi, psiholozi), od stručnjaka koji sve zna i daje gotove odgovore do pomoći korisniku da utvrdi šta je za njega najbolje i kako to da postigne oslanjajući se na svoje zdrave lične resurse i snage okruženja, one su se odrazile i na poimanje supervizijskog procesa i odgovornosti supervizora. Danas je supervizor onaj ko vodi proces i osigurava prostor reflektovanja, ali nije neprikosnoveni autoritet koji određuje šta i kako treba raditi (Ajduković i Cajvert, 2001), što spoznaje i sam pomagač u procesu supervizije i postavlja se na taj način u svom radu. Takvo poimanje supervizije omogućava da supervizant primeni ove

promene u neposrednom radu sa korisnicima. Pošto supervizija kod nas u nekim oblicima postoji u socijalnom radu, bilo bi značajno uvesti supervizijski proces i u obrazovanje, kao pomoć prosvetnim radnicima u smanjenju sindroma sagorevanja, osnaživanju i boljem reflektovanju kroz učenje i promene.

Supervizija je izvedena od latinske reči *super* (nad) i *videre* (viđenje, gledanje), pa bi bukvalno značenje bilo odlično viđenje. Na osnovu porekla reči, Žorga (2002, str. 266) navodi da supervizija znači „biti siguran da je nešto odrađeno kako treba“. U latinskom jeziku reč supervizor znači nadzornik, a supervizija je nadzor. U starogrčkoj i rimskoj upravi postojale su te funkcije koje su kasnije prešle u nadležnost crkve. Od 19. veka, industrijalizacijom društva, postoje supervizori u fabrikama i zatvorima. U 20. veku, u Evropi i Severnoj Americi supervizija se povezuje sa saradnjom i profesionalnom pomoći, ne shvata se kao kontrola i nadzor zaposlenih, nego se ciljevi supervizije odnose na poboljšanje profesionalne kompetencije i uspostavljanje zadovoljstva vlastitim poslom, a time i delotvornosti zaposlenog (Bokulić, 2003).

Supervizija je prvo nastala u oblasti socijalnog rada u drugoj polovini 19. veka u Velikoj Britaniji i SAD (Panić i Branković, 2011). Supervizija, kakva je danas uobličena u svetu, ima poreklo u pokretu dobrovoljnih društava i praksi dobrovoljnog socijalnog rada (Kadushin, 1985). Nakon Prvog svetskog rata postojala je povećana potreba za stručnjacima koji pružaju usluge socijalnog rada, te su angažovani mnogi volonteri. Tim ljudima je trebalo obezbediti dobar trening i praksu volontera pod vođstvom supervizora, ljudi koji su bili iskusni u tom poslu. U to vreme je supervizija bila usmerena na razvoj veština potrebnih za identifikaciju i klasifikaciju problema i potreba ljudi (Kobolt, 2004).

Iako se struktura supervizije od njenih početaka nije značajnije menjala, njen sadržaj se značajno menjao tokom vremena. Supervizija je na početku više bila uopšten koncept (Panić i Branković, 2011) i odnosila se na ono što danas nazivamo nadzorom i kontrolom.

## Supervizija u socijalnom radu

U današnje vreme se supervizija smatra profesionalnom intervencijom koja je nužna u profesionalnom razvoju svih onih koji neposredno rade sa ljudima. Kod nas je najpre zaživela neformalno, u oblasti civilnog društva i nevladinih organizacija, a zatim kao sastavni deo psihoterapijskih edukacija. U oblasti socijalne zaštite, uvedena je u okviru reforme koja je sprovedena 2007. godine. Sada je sastavni deo svakodnevnog rada u centrima za socijalni rad jer se prepoznalo da su stručni radnici preplavljeni sve većim brojem klijenata i sve složenijim i težim slučajevima koji zah-

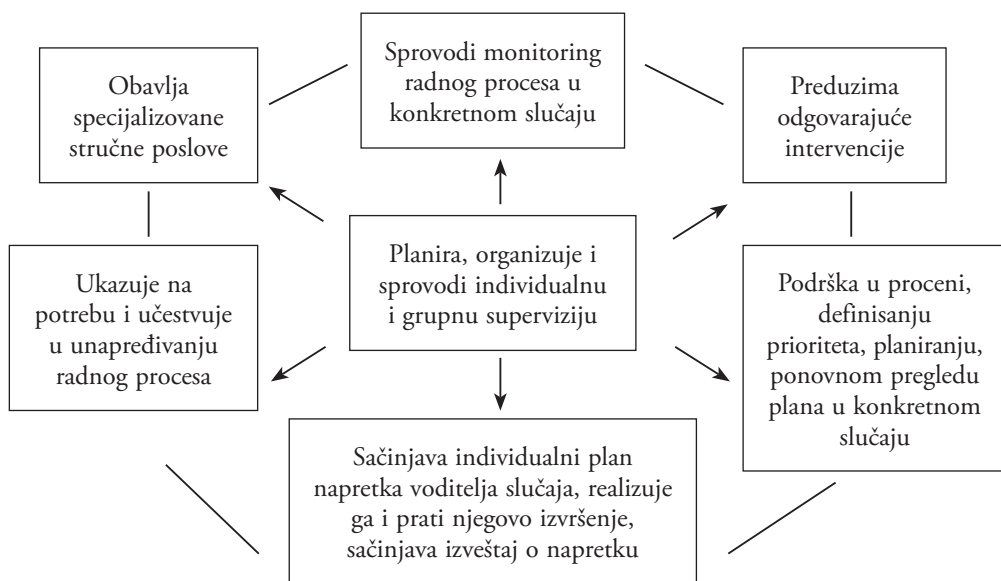
tečaju više vremena i specifičnog stručnog znanja. Uslovi u kojima se radi često nisu adekvatni, a sve to stvara veliki pritisak, neretko i sindrom sagorevanja na poslu. Osnovna vrednost supervizije socijalnog rada jeste u obezbeđivanju kontinuiranog profesionalnog razvoja i poboljšavanju kvaliteta usluga (Beljanski, 2012). Supervizija socijalnog rada danas u sebi mora objediniti nekoliko *funkcija*: *administrativnu* (u fokusu su organizacija i sadržaj rada, a ne proces), funkciju *podržavanja* (diskusija o aktuelnoj praksi, proširivanje ličnih i profesionalnih uvida i dr.) i *edukativno-razvojnu funkciju* (procena potrebe stručnih radnika, podrška uključenju stručnih radnika u nove forme učenja) (Žegarac, 2007). Analizirajući različite modele supervizije, možemo zaključiti da, prema američkom modelu (koji se koristi u zemljama engleskog govornog područja), i dalje postoji administrativno-organizacijska funkcija supervizije koja je podjednako zastupljena i negovana, dok je u evropskim modelima ta funkcija isključena, to jest ne shvata da supervizija ima funkciju da procenjuje, organizuje ili usklađuje rad sa zakonima ili interesima ustanove.

Postoji tri osnovna *modela* supervizije (s obzirom na cilj) u socijalnom radu:

1. holandski model – poznat i kao model usmeren na kompetenciju (Van Kessel, 2000; 2007), u kojem je administrativno-upravljačka funkcija jasno izdvojena iz sadržaja supervizije. Supervizor nema direktnu odgovornost za dobrobit klijenta sa kojim voditelj slučaja radi, niti supervizija ima funkciju kontrole kvaliteta rada. Odgovornost supervizora je prvenstveno u tome da razvije i unapredi profesionalnu kompetentnost voditelja slučaja te se u tom modelu stavlja naglasak na edukativnu funkciju. Uočljivo je odvajanje upravljačke (administrativne) od profesionalne funkcije supervizije;
2. švedski – ili model supervizije psihosocijalnog rada (Žegarac, 2007), u kome je administrativno-upravljačka funkcija takođe izdvojena iz sadržaja supervizije te supervizor nema direktnu odgovornost za dobrobit klijenta sa kojim voditelj slučaja radi. U tom modelu se naglašava funkcija podržavanja putem psihoterapijskog rada. Karakteristično je da zagovara koncepciju osnaživanja i usmerenosti na resurse profesionalaca i korisnika sa kojima rade, naglašavajući mogućnosti razvoja profesionalaca zahvaljujući superviziji;
3. anglosaksonski – ili integrativni model koji obedinjuje sve tri funkcije supervizije, što je ujedno i koncept koji je postao osnovno načelo Kadušinovog (Kadushin, 1985) modela supervizije. U tom modelu se naglašava da su sve tri funkcije ravnomerno zastupljene, ali da u zavisnosti od potreba neka od funkcija može dodatno da se naglasi i

preovlada, te je vrlo prilagodljiv i fleksibilan. Taj model je očuvan kod nas. Objedinjujući sve tri funkcije supervizije, njegov cilj je pružanje stručne pomoći voditeljima slučaja u rešavanju njihovih profesionalnih, ali i ličnih problema, teškoća, nedoumica i nedostataka. Cilj je i kontinuirano učenje i razvoj koji se direktno odražava na podizanje nivoa kompetencija i odgovornosti na radu i na kvalitetniji i profesionalniji pristup stručnom radu. Prednosti tog modela u odnosu na prethodne jesu u tome što je primeren trenutku, sveobuhvatan i što podstiče razvoj stručnih radnika u centrima za socijalni rad. On ima i neke nedostatke koji u ovom momentu nisu zanemarljivi, ali nisu ni presudni za postojanje supervizije kao takvog modela: model je tradicionalan jer supervizora uvlači u konflikt interesa, stavljajući ga u poziciju nadzora i kontrolora u administrativnoj funkciji.

Svaki od tih modela odgovara određenoj organizaciji sistema i mora da bude primeren i prilagođen trenutnom stanju sistema socijalne zaštite. Tako je holandski model zastupljen u susednoj Sloveniji, gde postoje eksterni supervizori koji se angažuju po potrebi, dok je model u kojem se naglašava lični razvoj stručnjaka (švedski model) našao uporište u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini, gde je i danas aktuelan. U sistemu socijalne zaštite (u centrima za socijalni rad) supervizor obavlja različite zadatke koji su prikazani na dijagramu 1:



Dijagram 1: Uloge i odgovornosti supervizora (prema Holloway, 1995)

Zadaci prikazani na slici 1 odnose se na integrativni model u kojem su objedinjene sve tri funkcije supervizije, te se zadaci nadgledanja, praćenja i evaluacije odnose na administrativnu funkciju, zadaci učenja, usavršavanja i podrške na edukativno-razvojnu funkciju, dok se zadaci unapređivanja radnog procesa odnose na funkciju podržavanja u ovom modelu koji obuhvata razvoj službe, sposobnosti i profesionalni razvoj zaposlenih.

Kako su navedni modeli supervizije u velikoj meri odraz šireg profesionalnog konteksta i temeljnog pristupa socijalnom radu, ostaje otvoreno pitanje koji je model supervizije najprimenjeniji nama i u skladu sa vizijom socijalnog rada koji se želi ostvariti u budućnosti. U tradicionalnom pristupu socijalnom radu naglašava se ekspertska pozicija stručnjaka-voditelja slučaja, stručnjaka koji je sveznajući i nepogrešiv, koji donosi odluke umesto korisnika i koji uvek i u svakoj situaciji zna šta treba učiniti sa porodicom i pojedincem. U okviru koncepta psihosocijalnog rada postoji mogućnost uvođenja savremenih modela supervizije, na osnovu kojih se menja širi profesionalni okvir (Ajduković i Cjajvert, 2001). Ta promena podrazumeva razmenu znanja stručnjaka i korisnika, osnaživanje korisnika u domenu da korisnike treba pitati za mišljenje i razloge problema koji se njih direktno tiču. Nemoguće je preneti model supervizije koji se razvio u jednoj zemlji i pokazao dobre rezultate u jednom socijalnom kontekstu u drugu zemlju.

Kod nas se stručnjaci koji u svakodnevnom radu imaju superviziju, kao i sami supervizori, žale na takvu integrativnu superviziju koja objedinjuje sve tri funkcije. Nemoguće je očekivati od jednog čoveka da bude i kontrolor i savetodavac. Naglašava se konflikt uloga i funkcija kao onoga koji upravlja, podučava i pruža podršku. Postavlja se pitanje da li jedna osoba može obuhvatiti sve te različite odgovornosti i veštine? Iskustvo je pokazalo da prevladava administrativna funkcija, što superviziju približava nadzoru (Beljanski, 2011).

U svom radu supervizor raspolaže različitim *tehnikama i metodama*, kao što su dijalektičko-iskustvena metoda, mini-predavanja, grupna dinamika, socio-drama, prezentacija slučajeva, modelovanje, crtanje, metode kreativnog mišljenja, izlet mašte, nedovršene priče i razvoj scenarija, igranje uloga, imitacija, oluja ideja i najznačajnija metoda reflektovanja (Skelac, 2008). Takvi radni procesi mogu da se ostvaruju u različitim *vrstama* supervizije, kao što su individualna, grupna (razmatraju se najsloženiji pojedinačni, konkretni slučajevi, podrška iskustvenom učenju) i kolegijalna (ne postoji supervizor, deli se odgovornost, postoji dogovor o strukturi rada, načinu vođenja sastanka i dr.).

Individualna supervizija je i dalje najpopularniji tip supervizije jer taj klasični model „jedan na jedan“ čini da se i supervizirani i supervizor osećaju najlagodnije. Za održavanje grupne supervizije, osim supervizijskog procesa, treba poznavati prirodu rada i funkcionisanja grupe. Međutim, takav grupni oblik supervizijskog sastanka ima i mnogo prednosti, kao što je ekonomičnost vremena, novca i stručnjaka. Dalje, povećavaju se prilike za razmenu iskustva, za učenje i za lakše ostvarivanje cilja supervizije – obezbeđivanje efektivnog i efikasnog rada sa korisnikom (Ajduković i Cajvert, 2004). Glavni cilj grupne i individualne supervizije je isti, a to je da se obezbede usluge korisnicima socijalnih službi koje će biti efektivne i efikasne.

### Supervizija u školi

U evropskim zemljama postoje veoma različita iskustva uvođenja supervizije u obrazovni sistem. Velika je prednost supervizora ako je obučen iz oblasti supervizije kao moderne metode razvoja stručne kompetentnosti u sistemu vaspitanja i obrazovanja, ako ima iskustva u vaspitno-obrazovnom sistemu i šire pedagoško znanje i pristup, nego ako dolazi iz područja psihologije i psihoterapije (Bokulić, 2003). Supervizija bi trebalo da postoji i u školskom sistemu jer bi se time podigao kvalitet obrazovanja, omogućili rast i razvoj profesionalnih veština nastavnika, unapredila komunikacija, smanjili negativni uticaji stresa i izgaranja na poslu. Iako nije implementirana u naš školski sistem, iskustva iz oblasti socijalne zaštite pokazuju nam da je potrebna i neophodna za one koji su prihvatili koncept celoživotnog učenja u društvu znanja i razvoja.

Nastavnici bi u superviziji ušli u proces razvoja stručnjaka „kao reflektujućeg praktičara“ (Ajduković i Cajvert, 2004, str. 34) koji bi, učeći iz svog iskustva, bolje razumeli životne teškoće učenika i osnaživali jedni druge u aktivnom traženju rešenja problema ili situacije (Grujić, 2011).

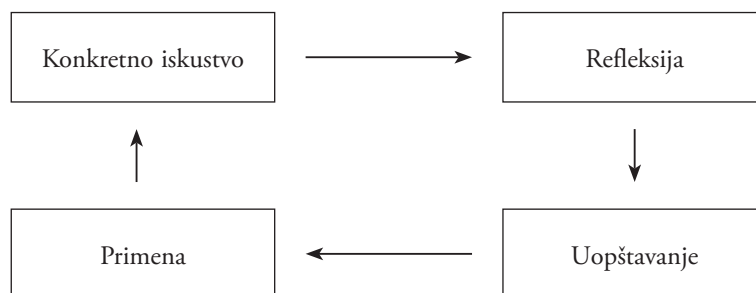
Najčešće se u vaspitno-obrazovnim situacijama i ustanovama supervizija odvija u grupnoj formi, kao ekonomična i najlakše dostupna. Grupa nudi mnogo mogućnosti za razvoj supervizanta, a iskustvo učestvovanja u grupi omogućava supervizantima važan i jedinstven kontekst za učenje, odnosno pruža sigurno okruženje kolega koji imaju slične brige i dileme, pitanja, veštine i ciljeve. Odvija se u unapred dogovorenim vremenskim razmacima i trajanju, sa zatvorenom grupom stručnjaka (najčešće od šest do osam) koji imaju potrebu za supervizijom. Supervizije vodi posebno obučen stručnjak-supervizor, stručnjak u vođenju supervizije, čiji je zadatak da svojim veštinama i objektivnošću vodi proces pre-



ma rešenju problema. Supervizanti (u ovom slučaju vaspitači, nastavnici, stručni saradnici) stručnjaci su u svojoj profesiji, a supervizor je stručnjak u superviziji. Ona u grupnoj formi podrazumeva i specifična znanja i veštine o vođenju grupe, grupnoj dinamici. Grupna supervizija omogućava korišćenje različitih situacija za učenje. Omogućava superviziranim da podele svoja iskustva o sličnim problemima sa kojima se suočavaju na poslu kao i o većem broju rešenja koja se mogu razviti diskusijom u grupi (Panić i Branković, 2011). U grupama supervizanti imaju priliku da uče jedni od drugih putem povratnih informacija, te su izloženi raznovrsnijim problemima i pitanjima iz prakse. Članovi grupe mogu motivisati i snažno podsticati jedni druge ohrabivanjem da preuzmu inicijative, izazove i rizike.

Učenje se odvija u socijalnom okruženju, a odrasli učenici mogu uspešno da razmenjuju bogata stručna iskustva. Ukoliko se ostvari primerena, podržavajuća i podsticajna atmosfera u grupi koja uči, odrasli učenici mogu da razmene i svoja negativna iskustva u učenju i iz svojih i iz tuđih neuspeha. Takođe, u maloj grupi učenici ili supervizor mogu biti vrlo efikasan model za opservacijsko učenje kojim se delotvorno uče i neka proceduralna znanja (na primer, proces vođenja intervjua).

Modeli iskustvnog učenja odraslih u odnosu na tradicionalne modele učenja pokazali su da u većoj meri razvijaju svesnost o cilju i predmetu učenja, profesionalnu kompetenciju za rešavanje problema i sposobnost odlučivanja i primene znanja u praksi. U teorijskom smislu, dva su ključna ishodišta na kojima se temelji iskustveni pristup obrazovanju odraslih: humanistička psihologija i socijalni konstruktivizam. Kao značajniji predstavnik drugog pristupa navodi se Kolb (Kolb, 1984), koji model iskustvenog učenja nudi kao okvir za ispitivanje i jačanje veza između obrazovanja, rada i ličnog razvoja. U svom delu, Kolb navodi da je iskustveno učenje „proces u kojem se spoznaja stvara kroz transformaciju iskustva“ (Kolb, 1984, str. 38). Kolb (1984) je u razvoju svog modela krenuo od određivanja dve ključne dimenzije od kojih zavisi proces učenja. To su: način pristupa informacijama te način transformacije informacija. Dimenzija pristupa informacijama omeđena je, s jedne strane, pristupom informacijama kroz konkretno iskustvo, a s druge strane, pristupom informacijama kroz simboličku reprezentaciju ili apstraktno razmišljanje. Dimenzija koja opisuje načine transformisanja iskustva suprotstavlja dva načina obrade informacija: kroz reflektivno posmatranje ili kroz aktivno eksperimentisanje i praktičnu proveru. Ta četiri elementa ujedno predstavljaju i faze ciklusa iskustvenog učenja koje se mogu grafički prikazati kao na dijagramu 2:



Dijagram 2: Kolbov ciklus učenja (Kolb, 1984)

### Kompetencije supervizora

Neophodno je spomenuti osobine i stručne karakteristike koje bi supervizor trebalo da ima. Hawkins i Shohet (prema Žorga, 2007, str. 433) navode da je „prvi preduslov da se bude dobar supervizor biti u stanju organizovati dobru superviziju samom sebi“. U procesu razvoja sebe kao supervizora, supervizor prolazi kroz nekoliko faza: prva faza je tranzicija iz uloge superviziranog u ulogu supervizora. Tada se supervizor, kroz nesigurnost, kritičnost prema sebi, zbunjenost i nemoćnost, pita da li supervizirani može da ima koristi od njega kao supervizora. U daljem razvoju supervizor ulazi u drugu fazu, u kojoj bolje razume supervizijski proces i svoju ulogu u njemu. Treća faza podrazumeva jaču motivaciju supervizora, koji je sada u stanju da uskladi potrebe superviziranog sa zahtevima posla. Znanje supervizora je šire i dublje, dok su njegovo (njeno) samopouzdanje i vera u sopstvene kompetencije na zavidnom nivou. U četvrtoj fazi on (ona) razume supervizijski proces u celini i ne stidi se grešaka koje mogu učiniti u tom procesu. U ovoj fazi se može govoriti o supervizijskom stilu tog supervizora koji omogućava superviziranom da se oseća nezavisno, sigurno i podržano u tom procesu (Žorga, 2007).

U vezi sa kvalitetama i kompetencijama supervizora navode se brojni faktori koji su važni za posao supervizora. Prema autoru Holloway (1995) to su:

- profesionalno iskustvo,
- teorijska orijentacija,
- uloge (najčešće uloge supervizora kao nastavnika, savetnika i konsultanta, ali su važne i uloge evaluatora, mentora, praktikanta, osobe koja sluša, pruža podršku),

- kulturne karakteristike na koje utiču socijalne i moralne odluke kao što su pol, lične vrednosti, religija i drugo,
- samoprezentacija.

Razlika između uspešnog i neuspešnog supervizora prikazana je u tabeli 1 (Carroll, 1996, prema Žorga, 2007), u kojoj se naglašava da nema jednostavnog načina da se postane dobar supervizor jer je taj proces jedinstvena mešavina onoga što se uči i onoga šta jesmo, u skladu sa okolnostima.

**Tabela 1:** Razlike između uspešnog i neuspešnog supervizora (Carroll, 1996, prema Žorga, 2007)

| <i>Uspešan supervizor</i>  | <i>Neuspešan supervizor</i>  |
|--|--|
| Osmišljava prikladnu supervizijsku strukturu.                    | Nema izgrađenu jasnu supervizijsku strukturu.                              |
| I savetnik je.   | Samo koristi ulogu savetnika.  |
| Pružna pomoć superviziranim da sami postanu savetnici.           | Insistira na tome da je njegov način savetovanja dovoljan.                 |
| Dobar je nastavnik.  | Loš je nastavnik.  |
| Fleksibilno prelazi iz uloge u ulogu.                            | Zatvoren je u određene uloge.  |
| Jasno zaključuje i uspešno pregovara.                            | Neuspešan je u pregovaranju.   |
| Evaluaciju vrši pravično i prema odgovarajućim kriterijumima.    | Evaluaciju vrši prema nekoliko kriterijuma.                                |
| Prilagođava se individualnim razlikama u supervizijskom procesu. | Sve supervizante supervizira na isti način.                                |
| Dalje se usavršava kao supervizor.                               | Ne vidi nijedan razlog da uči dalje.                                       |
| Koristi različite oblike, tehnike i metode rada.                 | Ima ograničen broj oblika, tehnika i metoda rada.                          |
| Povratnu informaciju daje jasno, direktno i konstruktivno.       | Ne daje povratnu informaciju ili je ona nejasna i kažnjave superviziranog. |

Prema tome, dobar supervizor je osoba koja ima znanje i iskustvo u vođenju, iskustvo u različitim metodama učenja, dobro poznaje procese kojima uče odrasle osobe, ima sposobnost da procenjuje supervizanta u praktičnom radu (jer i sam ima iskustva u tome), sposoban je da podrži, jasno komunicira, vrši refleksiju i sposoban je da odjednom koristi znanja i iskustva svoje profesije. Jedan supervizor bi trebalo da obuhvati sledeće zadatke: savetovanje, preporučivanje,

praćenje profesionalnih etičkih pitanja, vrednovanje, uspostavljanje odnosa između učenja i upravljanja administrativnim delom posla (Gilbert, Evans, 2008).

## Zaključak

U stalnim promenama pedagoškog diskursa, nova uloga, uloga supervizora, u mnogim evropskim zemljama postaje sve važnija. U Memorandumu o celoživotnom učenju odraslih Evropske komisije naznačeno je da je jedan od njegovih ciljeva „vidljiv porast ulaganja u ljudske resurse“ te da „poslodavci sve više zahtevaju sposobnost učenja i usvajanja novih veština i prilagođavanja novim situacijama i izazovima“ (Memorandum o celoživotnom učenju, 2000, str. 83, prema Bokulić, 2003), podstičući tako razvoj profesionalne kompetentnosti i zadovoljstva poslom.

Stručno usavršavanje stručnjaka, bez obzira na profesionalno polje iz kojeg dolaze (medicina, obrazovanje, socijalna zaštita), pokazuje da su potrebe učenja putem supervizije i supervizijskog procesa, na njihovim ličnim i profesionalnim kompetencijama, u današnje vreme nužne i sve veće i da zauzimaju sve značajnije mesto u celoživotnom učenju odraslih. Kao specifičan proces učenja, supervizija omogućava supervizantima da integrišu ono što čine, osećaju i misle. Na taj način kombinuju preradu konkretnih, praktičnih iskustava i teorijskih znanja, razvijajući sposobnost refleksije i omogućavajući transfer teorije u dobru praksu (Žorga, 2002).

Značajno bi bilo uvođenje savremenog razvojnog pristupa superviziji koja može da bude pokretač promena od tradicionalnog, klasičnog rada koji polazi od pozicije moći i apsolutnog znanja stručnjaka (voditelja slučaja, prosvetnog radnika pa čak i supervizora) ka savremenom pristupu radu koji zagovara osnaživanje korisnika (učenika, roditelja), reciprocitet znanja stručnjaka i korisnika i rad sa korisnicima. Takvi evropski modeli u središte supervizije stavljaju supervizanta, njegove emocije, vrednosti i njihov osnovni cilj je osnaživanje superviziranog, pa time i unapređenje samih korisnika, a ne razvoj organizacije i kontrola administracije. Takav model supervizije najviše bi odgovarao prilikama i potrebama u Srbiji, gde bi supervizija doprinela razvoju stručnjaka u mnogim sistemima.

U radu u supervizijskoj grupi ili individualno sa supervizorom, stručnjaci mogu da prepoznaju kvalitet svoga rada (ili greške i nedostatke), da razmenjuju iskustva, promišljaju o idejama drugih supervizanata, uvažavaju stavove drugih i iznose svoja mišljenja, donose odluke, razvijaju kreativnost i veštine komunikacije, utiču na razvoj dinamike grupe i podstiču saradničke odnose.

Supervizija je važna jer podstiče stručnjaka na refleksiju o svom radu. Time se zadovoljavaju neki od osnovnih principa učenja odraslih, koji su zasnovani za

njihovim potrebama. Naročito je važno izdvojiti životno iskustvo i znanje (jer odrasla osoba ima potrebu da povezuje novonaučeno znanje sa prethodnim znanjima i iskustvom), relevantnost (neohodnost uočavanja razloga učenja nečega) i praktičnost (aspekti rada koji će im najviše koristiti). To podupire neophodnost uvođenja supervizije u pomenute sisteme rada (u socijalnoj zaštiti već postoje pozitivna iskustva), što bi učesnicima supervizijskog procesa omogućilo njihovo lično, socijalno i profesionalno napredovanje, zadovoljstvo poslom, učinkovitiju radnu praksu i uspješnije nošenje sa profesionalnim stresom.

## Reference

- AJDUKOVIĆ, M. I CAJVERT, LJ. (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifičan oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 8, (2), 195–214.
- AJDUKOVIĆ, M. I CAJVERT, LJ. (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- BELJANSKI, M. (2011). Pedagoški izazovi u praksi supervizije socijalnog rada. *Pedagoška stvarnost*, 3–4, 235–240.
- BELJANSKI, M. (2012). Supervizija u školi – put razvoja lične i profesionalne kompetencije. *Pedagoška stvarnost*, 3, 415–421.
- BOKULIĆ, Z. (2003). *Supervizija u školi – jedan mogući novi koncept u hrvatskom školstvu*, Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske, HPKZ.
- GILBERT, M. & EVANS, K. (2008). *Psihoterapijska supervizija*. Zagreb: Medicinska naklada.
- GRUJIĆ, LJ. (2011). Supervizija – model ličnog i profesionalnog razvoja nastavnika. Međunarodni simpozijum *Tehnologija, informatika i obrazovanje*.
- HOLLOWAY, E. (1995). Supervision: Its contributions to treatment efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(2), 207–13.
- KADUSHIN, A. (1985). *Supervision in social work*. London: Columbia University Press.
- KOBOLT, A. (2004). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Prentice Hall.
- PANIĆ, G. I BRANKOVIĆ, D. (2011). Izazovi grupne supervizije u socijalnom radu. *Socijalna misao*, 3, 149–164.
- POLJAK, S. (2003). Oblikovanje profesionalne identitete v procesu supervizije. *Socijalna pedagogika*, 7(1), 71–82.
- SKELAC, M. (2008). Razvojno-integrativna supervizija u školi. *Život i škola*, 19, 169–174.
- VAN KESSEL, L. (2000). Supervizija – neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja – primer nizozemskog modela supervizije. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 59–76.

- VAN KESSEL, L. (2007). Coaching, a field for professional supervisors? *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 387–432.
- VIZEK VIDOVIĆ, V. I VLAHOVIĆ ŠTETIĆ V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 283–310.
- ŽEGARAC, N. (2007). *Vodič za planiranje i procenu* (materijal za obuku rad za pilotiranje nacrti Pravilnika o standardima i organizaciji rada centara za socijalni rad, te sadržaju i načinu vođenja evidencije i dokumentacije o stručnom radu). Oxford Policy Management.
- ŽORGA, S. (2002). Supervision: the proces of life-long learning in socijal and educational professions. *Journal of Interprofessional Care*, 16(3), 265–276.
- ŽORGA, S. (2007). Competences of a supervisor. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 433–441.

Mila Beljanski<sup>2</sup>

Faculty of Pedagogy in Sombor, University of Novi Sad

## Supervision or on Personal and Professional Adult Self-improvement

**Abstract:** The idea of permanent professional self-improvement of teachers, professional staff, and case leaders, in other words, all associate professions within the social protection system, has had adherents for a long time, and has been built into the concept of lifelong learning in the knowledge society. Supervision is a widely accepted method of acquiring professional skills, improvement of professional competencies, and expert development. It is a process that enables the expert to adopt new professional knowledge through personal experience of individual or group supervision. Viewed from this perspective, this paper demonstrates the usual opportunities for organising supervision in social work, as well as particularities of organising this process in a school environment. In this sense, we provide a short overview of competencies possessed by a supervisor as a reflective practitioner within quality supervisory work. The paper describes the importance of developing personal and professional expert competencies regardless of the profession, through supervisory process of utilising a broader instrumentarium for solving everyday practice problems, with a concurrent emphasis on the idea of lifelong learning.

**Key words:** supervision, adult learning, reflection, professional competencies.

---

<sup>2</sup> Mila Beljanski, PhD is Assistant Professor at the Faculty of Pedagogy in Sombor, University of Novi Sad.

**HRONIKA, POLEMIKA, KRITIKA**

---

**CHRONICLE, POLEMICS, REVIEWS**





## *Manifest učenja odraslih za 21. vek*

# Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih (EAEA)<sup>1</sup>

### Moć i radost učenja

Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih (EAEA) ovim manifestom predlaže da se stvori Evropa koja uči: Evropa koja je u stanju da se pozitivno nosi sa budućnošću sa svim neophodnim veštinama, znanjem i kompetencijama. Predlažemo evropski sveobuhvatan trud za korak više u razvoju društva znanja koje je u stanju da se bori sa izazovima našeg vremena. To zahteva momentalno održivo investiranje u obrazovanje odraslih na evropskom, nacionalnom, regionalnom i lokalnom nivou. To će se isplatiti na duže staze iz više perspektiva: kompetitivnosti, dobrobiti i zdravlja populacije, rasta i još mnogo drugih. Obrazovanje odraslih može da pomogne da se dogode životne promene i transformacija društava – ono je ljudsko pravo i javno dobro. Trenutno je Evropska agenda za učenje odraslih glavni strateški dokument u Evropskoj uniji, koji implementiraju nacionalni koordinatori na nivou država članica. EAEA veruje da je neophodno ojačati evropsku agendu, ali i da treba uložiti dodatne napore. U ovom manifestu se naglašava koliko obrazovanje odraslih može doprineti mnogobrojnim evropskim politikama. Međutim, da bi se to uradilo, neophodno je obezbediti solidno javno investiranje u odrasle koji uče i u organizacije koje se bave obrazovanjem odraslih. Mnogi donosioci odluka, predstavnici poslovnog sektora i građani nisu svesni u kojoj meri obrazovanje odraslih može da pomogne da se nosimo sa socijalnim, ekonomskim i individualnim izazovima. Iz tog razloga EAEA predlaže da se ustanovi evropska godina učenja odraslih, kojom bi mogla da se podigne svest o obrazovanju odraslih širom Evrope. Tema evropske godine bila bi „Moć i radost učenja“. Želimo da naglasimo transformativne mogućnosti obrazovanja odraslih, s jedne strane, i pozitivna iskustva učenja, s druge strane. Mnoge oso-

---

<sup>1</sup> Manifesto for Adult Learning in the 21<sup>st</sup> Century (European Association for the Education of Adults).  
<http://www.eaea.org/en/policy-advocacy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century.html>.

be su oprezne kada je učenje u pitanju zbog loših školskih iskustava, dok drugi osećaju da obuka može da bude još jedan pritisak koji moraju da podnesu zbog uspeha u životu. EAEA želi da naglasi pozitivnu stranu učenja, naročito zbog toga što znamo da je to najbolji način da se privuku oni koji su najudaljeniji od učenja.

### **Izazovi i odgovori**

Danas je obrazovanje odraslih osnovno sredstvo pomoću kojeg može da se izađe na kraj sa najvažnijim izazovima u Evropi. Evropa se suočava sa rastom nejednakosti, i to ne samo među ljudima, već i među regionima i državama u Evropi. Čini se da građani Evrope sve više dovode u pitanje evropske vrednosti glasanjem za ksenofobične i antievropske političke partije, dok se male grupe mladih muškaraca radikalizuju kako bi činili terorističke akte. U mnogim regionima i državama nezaposlenost je veoma visoka, što se naročito odnosi na populaciju mladih. Takvoj situaciji doprinosi porast digitalizacije, ali istovremeno postoji zahtev za novim veštinama i kompetencijama zaposlenih, građana i potrošača. Migracije i demografske promene vidno menjaju evropsku populaciju – stanovništvo postaje starije i zato želi da bude aktivno i zdravije mnogo duže, a potrebno nam je i više migranata, što je delikatno s obzirom na ravnotežu ili kontrast sa stopom nezaposlenosti i rastom ksenofobije. Evropa se odnedavno suočava sa prilivom izbeglica, što predstavlja veliki izazov za evropske vlade. To je izazvalo talas podrške evropskih građana, s jedne strane, ali i zlostavljanje i mržnju, s druge strane. Klimatske promene i drugi izazovi zaštite prirodne sredine i dalje predstavljaju pretnju, i to ne samo za evropsku budućnost. Takođe, potrebno nam je više održivih ekonomija, društava i životnih stilova. Obrazovanjem odraslih mogu se obezbediti pozitivni odgovori na mnoge od tih problema. Korist od obrazovanja mogu imati pojedinci, ali i društva i ekonomije. Da li želimo inovativnu, više jednaku i održivu Evropu u kojoj građani učestvuju aktivno i demokratski, u kojoj ljudi imaju veštine i znanja da žive i rade zdravije i produktivnije, a i da učestvuju u kulturnim i građanskim aktivnostima od veoma ranog uzrasta do poznijih godina života? U ovoj publikaciji, EAEA će predstaviti argumente, studije, primere i priče odraslih učenika kako bi ilustrovali naše stanovište.

### **Aktivno građanstvo, demokratija i participacija**

EAEA i njene članice zalažu se za snažnu posvećenost Evropi i evropskim vrednostima. Verujemo da su interkulturalna razmena i saradnja ključni za Evropu postojanja, učestvovanja i kohezivnosti. Mnoge organizacije koje se bave obrazo-

vanjem odraslih nastale su kao rezultat emancipatorskih pokreta (radnika, žena, religijskih organizacija itd.), te obrazovanje odraslih i dalje obezbeđuje znanje i praktične veštine, kao i prostor za razvoj demokratije i građanskog društva. Osim toga, obrazovanje odraslih može da ojača i ponovo izgradi civilno društvo. Sve veća radikalizacija u Evropi pokazala je da je neophodno ojačati demokratske stavove, toleranciju i poštovanje. Interkulturalnost i međureligijski dijalog mogu igrati veliku ulogu u tome. Takođe, obrazovanje odraslih može doneti više demokratije i učestvovanja na nacionalnom i regionalnom nivou, ali i omogućiti transparentnost i razvoj aktivnog civilnog društva. Takođe, može se doprineti kritičkom mišljenju i osnaživanju. PIAAC studija<sup>2</sup> jasno je ukazala na povezanost „poverenja“ i „političke efikasnosti“ sa nivoom razvijenosti veština. Niža razvijenost osnovnih veština znači niže poverenje u institucije i niže verovanje u sposobnost da se ostvari uticaj. Takođe, osobe koje učestvuju u obrazovanju odraslih više volontiraju.

### *Primer dobre prakse*

„Građani na prvom mestu“ je projekat iz Rumunije koji je postao održiv i koji je uticao na zajednice širom države, a naročito u ruralnim područjima. Projektom je implementirana ideja aktivnog građanstva kako bi se ljudima dao glas u odlučivanju o prioritetima njihove zajednice. To im je omogućilo da sa određenim sredstvima dođu do rešenja koja samostalno mogu da implementiraju. Zajedno su identifikovali probleme u zajednici, potom su glasali kojim pitanjima će se prvo baviti i razvijali su akcione planove. Projekat „Građani na prvom mestu“ postao je mnogo više od same implementacije akcionih planova. Promenio se način razmišljanja, te se lokalne vlasti nisu više posmatrale kao donosioci odluka, već kao partneri za razvoj. Sada je pitanje šta treba uraditi i šta mi možemo da uradimo za sebe i svoju zajednicu.

### *Primer dobre prakse*

Švedska asocijacija za islamske studije „Ibn Rushd“ pokrenula je mirovni projekat „Att främja islamisk fredskultur“ (Promocija islamske kulture mira). Mladi muslimani širom države bili su mirovni zastupnici. Njima su data neophodna sredstva i znanje za rad na problemima koji se tiču mira, borbe protiv nasilja i ljudskih prava. Dugoročni cilj projekta je borba sa islamofobijom – sa strahom i

<sup>2</sup> [www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm](http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm).

animozitetom prema islamu, uglavnom od ljudi sa Zapada, kao i borba sa vestofobijom – strahom i animozitetom prema Zapadu, uglavnom muslimana. Tim projektom je postavljen temelj za Muslimanski mirovni pokret „Svenska muslimer för fred och rättvisa“ (Švedski muslimani za mir i pravdu).

### *Istraživačke potvrde*

Kada govorimo o socijalnoj koheziji, najznačajniji doprinos obrazovanja odnosi se na veće poverenje, više građanske saradnje i niže stope kriminala. Osim toga, individualni angažman u obrazovanju je prediktor angažovanja u javnom životu jer „što su više polaznici angažovani tokom svog obrazovanja, u proseku su spremniji da imaju pozitivnu ulogu u javnom životu“ (str. 20). Štaviše, obrazovanjem odraslih povećava se rasna tolerancija i stvaraju se veći izgledi za glasanje. Preston (Preston, 2004) analizirao je uticaj obrazovanja odraslih na živote učesnika u obrazovanju koji se odnose na građanske navike kao što je formiranje vrednosti, posebno tolerancije. Dobio je rezultate koji ukazuju na to da učenje utiče na informalnu i formalnu građansku participaciju. Kada govorimo o građanskoj participaciji, ona pomaže pojedincima da izgrade, održavaju, rasčlane, rekonstruišu i obogate svoje socijalne mreže. Štaviše, formiranje vrednosti može biti prouzrokovano učenjem. Na primer, učesnici u istraživanju govorili su o promenama u toleranciji, razumevanju i poštovanju. Društveni i socijalni angažman kao ishod učenja analiziran je u studiji OECD-a (2007). O toj temi možete više pročitati na: [www.eaea.org/media/policy-advocacy/piaac/piaac-analysis\\_wakeup-call-for-europe.pdf](http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/piaac/piaac-analysis_wakeup-call-for-europe.pdf).

### **Životne veštine za pojedince**

Obrazovanje odraslih može da obezbedi mnogobrojne veštine i iskustva učenja koja mogu da imaju mnogostruke koristi i svrhe: od osnovnih veština do učenja jezika, od kurseva slobodnog vremena do stručnih obuka, od porodičnog obrazovanja do unapređenja zdravlja. Obrazovanje odraslih može na različite načine da podrži pojedince na njihovim karijerinim i životnim putevima. Međutim, za ljude nisu značajne samo direktne dobrobiti od učenja: istraživanja su pokazala da učešće u neformalnom obrazovanju odraslih izaziva višestruke koristi. Obrazovanje odraslih može da transformiše živote i obezbedi nove mogućnosti. Mogu se otvoriti ponude za nove poslove, putevi ka formalnom obrazovanju, moguće je pomoći onima koji su ispali iz redovnog školovanja da se vrate obrazovanju, pomoći roditeljima u obavljanju njihovih zadataka, podstaći strast ljudi za umetnošću i kulturom i pomoći im da se okrenu zdravijim životnim stilovima.

### *Primer dobre prakse*

Mel iz Ujedinjenog Kraljevstva bila je agorafobična trinaest godina, a u septembru 2007. godine skupila je hrabrosti i upisala se na časove opismenjavanja. Uprkos ogromnoj nervozni, pohađala je časove otkrivajući da joj je iz nedelje u nedelju sve lakše. Mel je uživala u kursu Hul centra za obrazovanje odraslih i završila je nivoe 1, 2 i 3 programa pismenosti. Ona je takođe postigla i svoj naredni cilj i položila nivo 1 matematičke pismenosti. Mel je želela da pomogne drugima, te je završila obuku za volontere i počela je da pomaže na časovima za odrasle sa hendikepom i poteškoćama u učenju. Želeći da postane tutorica, Mel je položila NVQ na nivou 1 za podršku u učenju i napredovala je na kursu za pripremu nastave za sektor celoživotnog učenja, za koji se nada da će ga uskoro završiti. Mel danas ima samopouzdanja i uživa sa svojom porodicom. Pao joj je ogroman kamen sa srca, volontira u prodavnici Dove House Charity-a i nastavlja sa učenjem. „Više me ništa ne može zaustaviti. Počela sam ni od čega da bih započela nov život zahvaljujući tome što sam se vratila učenju“, nasmejano govori Mel. Više možete pročitati na: [www.alw.org.uk/winners-stories/winner-story/2011/melanie-turner](http://www.alw.org.uk/winners-stories/winner-story/2011/melanie-turner).

### *Istraživačke potvrde*

Podaci pokazuju da iskustva odraslih učenika govore o mnogobrojnim dobrobitima od učešća u opštem obrazovanju odraslih. Oni se osećaju zdravije, čini se da vode zdravije stilove života, grade nove socijalne mreže i imaju utisak da su unapredili blagostanje. Štaviše, odrasli koju učestvuju u opštem obrazovanju odraslih bivaju više motivisani da se angažuju u celoživotnom učenju i to vide kao mogućnost za unapređivanje života. Te dobrobiti su navodili polaznici svih istraživanih oblasti, od kurseva jezika do umetnosti, sporta i građanskog obrazovanja. [...] Osobe sa nižim nivoima obrazovanja naročito su imale koristi od obrazovanja odraslih (ISCED 1: 32% i ISCED 2: 22 %). O toj temi možete više pročitati na: [www.bell-project.eu](http://www.bell-project.eu).

### **Socijalna kohezija, jednakost i ravnopravnost**

Obrazovni nivo ima ogroman uticaj na mogućnosti u životu. To varira od vrste poslova kojima se bavite do očekivanog životnog veka. Pozitivni efekti obrazovanja imaju tendenciju da se reprodukuju zahvaljujući činjenici da su osobe sa

višim obrazovnim nivoom uglavnom sklone učenju i da imaju više mogućnosti da nastave učenje od osoba sa nižim nivoom obrazovanja. Obrazovanje odraslih može da nadomesti nedostatak obrazovanja iz prethodnih životnih etapa, ali i da omogući društvenu mobilnost. Od obuke osnovnih veština do školskih programa „druge šanse“ i učenja jezika za migrante, obrazovanjem odraslih se obezbeđuju mnoge šanse za unapređenje života pojedinaca, izjednačavaju se društva na višem nivou, te se stvaraju pravednija socijalna okruženja i obezbeđuje se veći ekonomski rast. Neophodno je dopreti do onih grupa stanovništva koje ne učestvuju u učenju kako bi se obezbedila njihova veća socijalna uključenost. Korišćenjem adekvatnih metoda odrasli bi više učestvovali u društvu, demokratiji, ekonomiji, umetnosti i kulturi.

### *Primer dobre prakse*

Škola za odrasle „La Verneda – Sant Martí“ otvara vrata onima koji dolaze u školu prvi put. To se smatra značajnim zadatkom koji se mora obaviti individualno. Odvojeno je posebno vreme za svaku osobu koja dolazi u školu. Stari polaznici imaju ključnu ulogu u prijemu, registraciji i upisu novih grupa, s obzirom na to da poseduju veštine komunikacije i razumevanje kako je to kada dolazite u školu prvi put. Odluka o tome na koji će nivo biti upisan novi polaznik temelji se na dijalogu i konsenzusu. Posebna pažnja se obraća na činjenicu da svaka osoba razume proces kroz koji će prolaziti, svoje mesto u grupi i nivo za koji će najviše učiti. Osoblje i volonteri se trude da se izbegne osećaj testiranja.

### *Primer dobre prakse*

U Švedskoj kursevi motivisanja za učenje visokih narodnih škola ohrabruju mlade osobe koje traže posao da nastave sa učenjem, što daje dobre rezultate. Nakon kursa, oko 40% polaznika nastavlja da uči ili radi. Više od dve trećine polaznika motivisano je da nastavi sa učenjem i veruje da je obrazovanje put ka poslu. Posebni kursevi visokih narodnih škola namenjeni imigrantima podržavaju njihovo naseljavanje u švedskom društvu. Širom Švedske se organizuju i studijski kružoci za izbeglice koje traže azil. Ovi uspešni specifični naponi su ostvareni zbog toga što se temelje na postojećim kompetencijama i organizacijama nacionalnog sistema obrazovanja odraslih, koji redovno finansira država. To je održiv model za učenje odraslih, koji je i fleksibilan za ispunjavanje novih potreba i izazova društva.

## Zapošljavanje i digitalizacija

Pozitivna veza između zapošljavanja i učenja je očigledna: poslodavci i zaposleni koji uče značajni su za inovacije, produktivnost, kompetitivnost i preduzetništvo. Učenje na radnom mestu jedan je od ključnih pokretača učešća odraslih u celoživotnom učenju i u saradnji sa svim značajnim interesnim stranama, naročito sa socijalnim partnerima. Iako se EAEA slaže da je sticanje i obnavljanje veština značajno, želeli bismo da istaknemo da je svako učenje značajno za zapošljavanje. EAEA promovise pristup učenju koji podrazumeva ključne i transverzalne veštine. Čisto tehnički pristup predstavlja opasnost u smislu poučavanja ograničenog seta veština koje mogu brzo da zastare. Ako učenje kako se uči, inovacije i preduzetništvo pridružite dubinskom interesu za oblast iskustava učenja i ishoda, možete stvoriti celoživotnog učenika koji će biti u stanju da kombinuje (in)(ne) formalno učenje kako bi bio u toku sa aktuelnostima. Prognoze jasno ukazuju na to da će Evropi u budućnosti biti potrebno više znanja, a manje niskokvalifikovanih radnika. Najbolji primer je razvoj digitalizacije. Sada smo na vrhuncu ogromnih promena – od elektronskih vlada do onlajn trgovine, automatizacije i svih promena koje nam internet donosi. To znači da moramo da premostimo digitalni jaz i da budemo sigurni da svako može lako da koristi kompjuter, tablet i pametne telefone, kao i sve slične uređaje. Takođe, pretpostavljamo da će mnogi poslovi nestati i da će se pojaviti novi. Evropi će biti potrebni radnici znanja koji će moći brzo da se prilagode na pomenute promene, a učenje je ključ za taj kapacitet. Mnogi vladini servisi i alatke za građansku participaciju sada su dostupni u onlajn obliku. Digitalne veštine obezbeđuju digitalnu inkluziju i učestvovanje. Osim toga, i industrijske usluge će doživeti radikalne promene u smislu smanjenja ljudskog kontakta. Isto važi za elektronsko učenje, koje pruža mnoge mogućnosti, ali koje takođe redukuje društvene aspekte bitne za mnoge osobe koje uče. Obrazovanje odraslih može da obezbedi neophodne prostore susreta koji su deo dobrobiti, mentalnog zdravlja, solidarnosti i socijalne kohezije, što je Evropi neophodno.

### *Istraživačke potvrde*

BeLL studija je pokazala da učešće u opštem obrazovanju odraslih obezbeđuje mnogobrojne dobrobiti za pojedince, što utiče na njihove neposredne društvene grupe poput porodice, radnog okruženja i drugih društvenih mreža. To pokazuje da opšte obrazovanje odraslih proizvodi dobrobiti i za društvo. Od 8.646 ispitanika, između 70 i 87 procenata doživelo je pozitivnu promenu koja se odnosi na

motivaciju za učenje, socijalnu interakciju, opštu dobrobit i zadovoljstvo životom. Mnogo je manji udeo ispitanika koji je doživeo promene u vezi sa poslom, karijerom i aktivnim građanstvom. Međutim, čak i ovde govorimo o delu uzorka koji čini 31 do 42 procenta ispitanika. Više možete pročitati na: [www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Survey-results.pdf](http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Survey-results.pdf), str. 122.

## Migracije i demografske promene

Obrazovanje odraslih može imati vitalnu ulogu u aktuelnoj izbegličkoj krizi u Evropi. Putem građanskog obrazovanja i interkulturalnog učenja, koncepti aktivnog građanstva i gostoprimstva mogu pomoći da se kreira prijateljska integraciona kultura među državama članicama. Obezbeđujući obuke za sticanje osnovnih veština i učenje jezika za migrante u Evropi i izvan nje biće im omogućeno da postanu aktivni građani u državama u kojima će biti njihovi novi domovi. Primena interkulturalnog dijaloga može unaprediti razmenu među starosedeocima i novim građanima država članica, što migrantima pomaže da razumeju kulture i društvene ugovore država u kojima će biti njihovi novi domovi; s druge strane, građanima domaćinima pruža se šansa da usvoje nove običaje i razviju svoje države u demokratije orijentisane ka budućnosti. Dugoročno, Evropi će biti potrebno više migranata, kako bi se izborila sa demografskim promenama koje su već sada aktuelne. Osim demografskih promena, aktivno starenje će biti zagarantovano jedino ako učenje bude bilo obezbeđeno u poznijim periodima života. Istraživanja pokazuju da su seniori koji uče mnogo aktivniji, više volontiraju, rade duže i zdraviji su. Dakle, seniori koji uče predstavljaju rešenje za demografsku krizu, što uvećava njihov povoljan efekat na evropsku demografiju. Štaviše, međugeneracijsko učenje omogućava kako starijima i iskusnijima, tako i mladima da imaju dobiti od razmene znanja. Na taj način će zajedničkim merama biti ojačana međugeneracijska solidarnost evropskih društava, čime će se podstaći demokratski dijalog koji je neophodan u kriznim vremenima.

### *Primer dobre prakse*

Fatima je sa svojom majkom i dva brata stigla u Irsku 2013. godine. Tri meseca je živela u Dublinu, nakon čega se sa porodicom preselili u Tulamor. Fatima je izbeglica poreklom iz Avganistana. Putovala je preko Irana i Sirije, gde je živela tri godine. Kada je stigla u Irsku, Odeljenje pravde ju je podržalo da pohađa časove jezika. Smatrala je da je ti časovi suviše izoluju, a želela je da se integriše sa Ircima.



Potom joj je rečeno za VTOS opciju i upravo je završila prvu godinu. VTOS je dvogodišnji kurs. Iako polaznici uglavnom pohađaju *Junior Cert* program prve godine, a *Living Cert* druge godine Fatima se osećala sposobnom da ove godine odabere dva predmeta iz programa *Living Cert*. Tulamor centar za dalje obrazovanje je podržao da izabere fiziku i hemiju. Takođe, ona je koristila opremu *Althone IT* centra za potrebe njenih vežbi. Fatima je veoma ambiciozna i njen engleski je odličan. Ima utisak da je dobila ogromnu podršku *Laois*-a i *Offaly EBT*-a. Ona polaže velike nade u svoju budućnost.

## Održivost

Održivost je u svim aspektima postala pravi izazov za Evropu, od ekološkog konzumiranja i transporta do energetske efikasnosti. Evropskim građanima je neophodno dosta informacija, s jedne strane, i inovativnih prostora, s druge strane, kako bi razvili nove stilove života, nove projekte i nove pristupe. Obrazovanje odraslih može da im pomogne da obezbede informacije, prostor za debatu i kreativnost. Obrazovanje odraslih je pokretač tri isprepletane dimenzije održivog razvoja (ekonomske, socijalne i zaštite životne sredine) i može doprineti Agendi 2030 Ujedinjenih nacija. Postoji realna potreba za obrazovanjem o održivom razvoju, a veoma značajan uticaj ima naročito neformalno obrazovanje. Obrazovanje odraslih može da doprinese ciljevima Lisabonske agende za održivi, pametan i inkluzivni rast i Džankerove agende (*Juncker's agenda*). Obrazovanje odraslih može da doprinese povećanju broja radnih mesta, da unapredi rast i jedinstveno digitalno tržište. Podržavajući održivost, obrazovanje odraslih može da doprinese energetskom jedinstvu i da unapredi pogled na politike o klimatskim promenama. Obrazovanje odraslih može da ojača jedinstveno tržište, na primer obezbeđujući veštine za slobodne radničke pokrete, ali i da podrži evropske vrednosti i poverenje.

### *Primer dobre prakse*

„Umweltberatung“ (eko-savetovanje) predložio je upotrebu energetske efikasne vozačke dozvole (EEDL) u Austriji. EEDL je alatka za uštedu energije u domaćinstvima, malim i srednjim preduzećima i zajednicama napravljena sa ciljem da se izađe u susret potrebama za klimatskom zaštitom i uštedom energije. Ušteda energije u svakodnevnom životu doprinosi smanjenu troškova, koji su posebno značajni za domaćinstva i osobe koje su izložene riziku od siromaštva. Savesna

upotreba energije i razvoj energetski efikasnih stilova života i ponašanja takođe je doprinos smanjenu troškova i pomoć u borbi sa siromaštvom. Savesna upotreba energije u kontekstu posla doprinosi povećanju kompetitivnost putem smanjenja troškova. Preduzeća koja podržavaju rukovanje resursima takođe ohrabruju zaposlene da doprinesu održivosti i u svojim privatnim životima. Više možete pročitati na: [www.umweltberatung.at/ueber-uns-international-and-energie-fuehrerschein.at](http://www.umweltberatung.at/ueber-uns-international-and-energie-fuehrerschein.at).

### *Istraživačke potvrde*

Obrazovanje odraslih ima centralnu ulogu u održivom razvoju. Probni kurs [...] oslonjen je na nordijsku tradiciju građanskog obrazovanja „folkeopplysning“ [...]. Ciljne grupe sa kojima studenti svakodnevno rade najšire su podeljene među odraslim polaznicima na građane i školske nastavnike. Tematski projekti kojima će se studenti baviti tokom kursa obuhvataju sledeće oblasti:

- održiva gradnja i materijali;
- održiva hrana;
- organizovanje partnerstava između lokalnih vlasti, civilnog društva i lokalnog privatnog sektora – kako revitalizovati pristup Lokalnoj agendi 21;
- sistem za sertifikaciju zaštite životne sredine i održivo upravljanje;
- etičko konzumiranje i globalno građanstvo.

### **Obrazovanje odraslih i evropske politike**

Obrazovanje odraslih doprinosi:

- Evropskoj strategiji za pametan, održiv i inkluzivan rast;
- centralnim vrednostima Evropske strategije kao što su pravičnost, socijalna kohezija, aktivno građanstvo, ali i kreativnost i inovacije;
- podizanju nivoa zaposlenosti u Evropi vraćanjem ljudi u svet rada, priznavanjem njihovih veština i kompetencija, kao i obučavanjem;
- naporima da se smanji broj od 80 miliona ljudi sa niskim nivoom veština koji imaju manje koristi od celoživotnog učenja u odnosu na više obrazovane: obrazovanje odraslih može da stigne do svakoga i osnaži ga akcijama;
- evropskom cilju da najmanje 20 miliona ljudi bude manje izloženo riziku od siromaštva i socijalne isključenosti tako što će im se obrazovanjem omogućiti da dobiju samopouzdanje i pronađu načine da se uključe u društvo i pronađu posao (ili bolji posao).

Od poslova i rasta do jedinstvenog digitalnog tržišta, od klimatskih promena do internog tržišta, od migracija do globalnih pitanja i demokratskih promena, obrazovanje odraslih može da doprinese kako Džunkerovoj agendi, tako i Agendi 2020 Evropske unije. Osim toga, obrazovanje odraslih je ključno sredstvo za postizanje ciljeva Agende 2030 Ujedinjenih nacija i Ciljeva održivog razvoja (SDG). Konačno obrazovanje odraslih ima esencijalan značaj za ostvarivanje napretka ka kohezivnoj, prosperitetnoj i mirnoj Evropi koja može da sa izazovima budućnosti na pozitivan način.

Prevod  
Nikola Koruga



## *Book Review*

# Contribution of Research to the Improvement of Adult Education Quality<sup>1</sup>

The collection of papers *The Contribution of Research to the Improvement of Adult Education Quality* is published by the Institute for Pedagogy and Andragogy (Faculty of Philosophy, University of Belgrade), University of Würzburg and Dublin City University. This collection of papers is a result of cooperation established within the ESRALÉ (European Studies and Research in Adult Learning and Education) project which, in the broadest sense, tends to foster cooperation between different parties in the study of adult learning and education on European level. The editors of this collection are Prof Aleksandra Pejatović, Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia, Prof Regina Egetenmeyer, Institute for Education, Faculty of Human Sciences, University of Würzburg, Germany and Prof Maria Slowey, Higher Education Research Centre, Dublin City University, Ireland. This publication contains editors' introduction which gives us a valuable description of this collection, 23 papers which are dealing with different aspects and elements of adult learning and education, and short biographies of 38 authors.

The review of this publication can be accessed in at least two ways. First, by defining areas and issues which are treated in it, along with the perspectives from which it is done. Two, by reviewing the methodological settings presented in papers. These two possibilities in themselves hint at the wealth of this publication. When it comes to the areas of adult education, this publication covers a variety of areas and problems, such as adult illiteracy, elementary adult education, vocational adult education, career and professional development, career guidance, leisure education, educational policies, education for elderly, prison education, HRD etc. All these issues are viewed through the prism of quality improvement and research methodology. In the next few pages, a very short description of each paper can be found.

---

<sup>1</sup> Pejatović, A., Egetenmeyer, R., & Slowey, M. (Eds.). (2016). *Contribution of Research to the Improvement of Adult Education Quality*. Belgrade, Würzburg, Dublin: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy University of Belgrade, University of Würzburg, Dublin City University.

First paper in the publication *Transitions to Work and Higher Education: Listening to What the Graduates Have to Say* by authors Vanna Boffo and Gaia Gioli places the question of the transition from education to work into three theoretical-conceptual giants: transitions, employability and social economy. Also, by focusing on a very sensitive group – young adults, authors provide a number of interesting perspectives on this topic, through the prism of improvement of the guidance measures offered by European Universities.

Next paper *Methodological and Conceptual Issues of Correlating Cognitive and Educational Variables: Example of Relation between Working Memory and Adult Illiteracy/Elementary Education* by author Aleksandar Bulajić explores a very specific topic-working memory with special emphasis on some methodological and conceptual issues in research on working memory. Paper is based on strong theoretical foundations, it considers some issues regarding working memory correlations with literacy and education in relevant research and it also highlights some questions regarding the current research performed by the author.

The paper entitled *Between the European Qualifications Framework and Professionalism in Adult Education: Three Examples Concerning a Problematic Relationship* by Regina Egetenmeyer deals with the issue of professionalization of adult educators in Europe, taking the European Qualification Framework as a starting point of analysis. By associating EQF with some other important approaches, the author questions its repercussion on the important issues of professionalization in adult education.

*Training in Organisation*, the paper by author Paolo Federigni gives us an interesting perspective on adult learning through the lens of learning organization and its perspective on knowledge and learning processes. The author raises a question of this wide area from a very inspirational points of view.

*Quality in Higher Education Career Guidance: Procedures and Processes for the Enhancement of Students' Employability* by Gaia Gioli, Nicoletta Tomei and Carlo Terzaroli deals with a very current topic – career guidance in higher education, and does so through the lens of higher education quality improvement. The authors give some very important proposals for the improvement of career guidance elements, with the aim of responding to the needs and demands of different parties and different needs of these parties.

Consideration of the phenomenon of online education can be found in the paper *New Perspectives in Research of Adults' On Line Learning* by authors Hajdana Glomazić and Vesna Fabian. Through theoretical review on this matter, the authors provide a reader with an insight on the theory/method of connectivism on some very important questions such as e.g. how to measure the effects of

such learning. Also, special attention is given to the question of methodological challenges in the study of adults' online learning.

Another paper about professionalization comes from the author Terez Kleisz. The paper *Current Perspectives for Studying Professions* deals with different theoretical – conceptual perspectives on profession and with European trends related to the professionalization in adult education. By placing this issue within the quality discourse it points to the mixed views on the profession and the conflict of expectations and relationships of factors that shape the profession.

The paper *Prison Education as Perceived by Recidivists* by Branislava Knežić and Maja Savić gives insight into prison education in Serbia. The paper presents the results of research carried out in Serbia on this group and on how they see and understand the prison education (participation in prison education, motivation for participation, etc.). Finally, proposals for the improvement of the quality of prison education and its potential regarding achievement of some wider benefits are given.

Consideration of Internet as a research tool can be found in the paper *Quality of Adult Education Research Conducted through the Global Computer Network* by author Bojan Ljujić. The author focuses on one aspect of the use of the Internet: Internet as a tool by which research in adult education is conducted. Based on theoretical concepts and through content analysis, the author considers a few specific elements of this aspect of Internet use, and based on the results, provides us with some conclusions regarding quality of adult educational research conducted through the Internet.

The issues of career development of teachers and research of career development of teachers can be found in the paper *Recent Studies of Teachers' Career Development – from Methodological Perspective* by author Milica Marušić. The author analyzes four empirical studies of teachers' career in terms of important research elements: methodology, paradigm, method and content. Based on this analysis, important insights from a methodological standpoint and some issues related to encouraging the professional development of teachers are outlined.

In the paper *Search for Differences in Learning and Education during the Aging Process*, authors Snežana Medić and Zorica Milošević analyze the issue of aging from an interesting research resource – by analyzing students' final research papers defended at the Chair of Andragogy in Belgrade, and by analyzing how the aging process is seen and explored in those papers. Double value can be found in this paper regarding the improvement of quality of education of elderly – one from the analysis of the methodological concept of research in these papers and the second – from the results of students' research papers.

Consideration of questions of educational policy comes with the paper *Diffusion of Adult Education Policies in the European Education Space* by Jovan Miljković and Šefika Alibabić. The paper is focused on identifying and analyzing issues of the transferable aspects of European adult education policy, and on identifying and analyzing active mechanisms of European adult education policy's diffusion on the level of individual countries. Also, methodological aspect offers a wealth of methods and techniques which are considered.

The paper *Research Tools and Their Impact on Our Understanding of Learning in Programs of Adult Education?* by author Mihaela Mitescu Manea directly associates different approaches to research and their relationship with understanding of quality in adult education programs. Special attention is given to socio-cultural perspective. The paper discusses the results gained in an interview-based study on students of bachelor degree programs related to perceived learning outcomes and satisfaction with learning.

*Challenges and Opportunities for Innovations in Learning City – Region Developments in Pécs, Hungary. New Perspectives for Community Development and Cooperative Learning* by author Balázs Németh deals with learning regions by providing readers with insight into their emergence and development, and by representing different impacts for the idea itself, placing this issue into the wider European and global context. The paper provides a detailed insight into the Pécs City Region Learning Forum through three different fields, and highlights the various challenges and opportunities of this approach.

The paper *How Do We Learn Leisure Meaning? – Leisure Education Research and Models* by author Tamara Nikolić Maksić focuses on key issues in leisure research from the perspective of leisure education of adults which is also raised with regard to some other important aspects and elements of education. Special attention is given to the question of leisure meaning. Author considers a model for encouragement of exploration, learning and creating the different leisure meanings, as a valuable model for improvement of the quality of leisure education in adults.

Improvement of the quality of education in the paper *Participatory Research and Learning in a Community: Two Sides of the Same Process?* by Violeta Orlović Lovren and Željko Bralić is viewed on the basis of consideration of advantages and challenges of participatory research and learning. Also, important resources on this topic are analysis of the literature and practical example from one project realized in Serbia.

*Empirical Research in the Human Resource Development – Quality Improvement of the Field* by Kristinka Ovesni and Nataša Matović is a paper from HRD field. Through content analysis of empirical research published in three journals, the authors focus on several questions: frequency and types of empirical research



in HRD, key research themes. and different methodological characteristics in these studies. Based on the results, the paper deals with research trends in this field, but also with some important proposals for further development of this area.

An interesting approach regarding the educational needs analysis comes with the paper *On Adult Learning and Education Via Research into Educational Needs* by Aleksandra Pejatović. The focus of the analysis are four approaches into adult educational needs, a very complex research phenomena. The value, especially informative value of such approaches to educational need analysis is being analyzed with a special focus on adult education quality.

The authors of the paper *Lifeline Method in Research of Adult Learning and Career: Towards the Quality* Kristina Pekeč, Dubravka Mihajlović, and Edisa Kecap are investigating the connection between learning and adult education and careers, and examining the possibility of using the method that was not much used in a scientific context – the lifeline method. The authors show the informative value of this method regarding the mentioned relationship and highlight advantages and disadvantages of using the lifeline method through the prism of improving the quality of education.

The paper *Critical Discourse Analysis in Adult Education. What We Mean When We Talk about Lifelong Learning?* by Katarina Popović and Maja Maksimović focuses on critical discourse analysis, with regard to the current dilemmas related to the critical discourse analysis and some important concepts and their multiple meanings – language, ideology, and discourse. Also, the authors provide us with the example of the use of critical discourse analysis on the example of lifelong learning.

An interesting comparative study can be found in the paper *Innovations and Opportunities for Vulnerable Population and Community Learning Centres in India: A Comparative Study* by author Rajesh. The paper puts in focus an Extension in Higher Education of University of Delhi, which is one of the important sites of lifelong learning activities. This paper compares Community Learning centers of Thailand, Bangladesh, Japan and those established in India within the Vistaar. The paper considers possibilities of life improvement of vulnerable population by educational activities.

Authors of the paper *Inner Quality of the Teaching – Learning Process – A Learners' Perspective on the Role of the Teacher in the Development of the Wider Benefits of Liberal Adult Education*, Simona Sava, Bettina Thöne-Geyer, Samantha Duncan, Jyri Manninen are dealing with the role of teachers in the development of wider benefits of liberal adult education. Special attention is given to some elements of the wider research within “Benefits of Lifelong Learning” study. The

paper indicates the steps taken in qualitative analysis of the answers to an open question from three countries: Romania, Germany and England.

The paper *Building Educational Synergies within Schools: A Revised Approach to Lifelong Learning in Europe* by authors George K. Zarifis and Achilleas Papadimitriou considers a new agenda for schools that involves some new roles for schools and promotes the idea of lifelong learning. The authors analyze studies and policy documents and literature and consider possibilities for establishment of learning partnerships within schools. Special attention is given to the determination of the purpose of the learning processes within schools as a crucial element for the idea of schooling as a space for building educational synergies.

Even a modest display of each article indicates the broad range of issues considered by the authors in the field of adult education. Connection between science and practice, quality of methodology and improvement of the quality of adult education found in this collection are a valuable resource of information and ideas and inspiration for further development of adult education. This publication should be considered by anyone interested in research of adult education on the international scene, especially by those interested in research trends and problems in this field and those concerned with the issues of quality of adult education.

Dubravka Mihajlović  
Filozofski Fakultet, Univerzitet u Beogradu

**KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE**

---

**CONFERENCES AND PUBLICATIONS**



## Odabrane andragoške konferencije za 2017. godinu

1. *The conference of the ESREA Life History and Biography Network. The 25<sup>th</sup> Annual Conference, „Discourses we live by’ – (How) Do they benefit the world we live in?“, 2–5 March, University of Aarhus, Copenhagen Campus, Denmark.*
2. *The conference of the ESREA network Between Global and Local: Adult Learning and Development, “ Adult learning & communities in a world on the move: between national tensions and transnational challenges“, 25–27 May, University of Lower Silesia, Wrocław, Poland.*
3. *The conference of the ESREA Network on Policy Studies in Adult Education, „Equity, Social Justice and Adult Education and Learning Policy“, 8–10 June, University of Verona, Italy.*
4. *The conference of the ESREA Network on Gender and Adult Learning, „Gender – Diversity – Intersectionality. (New) Theories and Policies in Adult Education“, 12–14 October, University of Koblenz, Germany.*
5. *The ECER conference, „Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and educational research“, 22–25 August, University College UCC, Copenhagen, Denmark.*
6. *11<sup>th</sup> International Biennial Gender & Education Association Conference, „Generative Feminism(s): working across/within/through borders“, 21–23 June, Middlesex University, London, UK.*



## Pregled andragoških časopisa

### *Adult Education Quarterly 2016, Vol. 66, Issue 2*

Fredrik Sandberg, Andreas Fejes, Magnus Dahlstedt, and Maria Olson. *Adult Education as a Heterotopia of Deviation: A Dwelling for the Abnormal Citizen*. pp. 103–119; Ellen Boeren and John Holford. *Vocationalism Varies (a Lot): A 12-Country Multivariate Analysis of Participation in Formal Adult Learning*. pp. 120–142; Sebastiano Cincinnato, Bram De Wever, Hilde Van Keer, and Martin Valcke. *The Influence of Social Background on Participation in Adult Education: Applying the Cultural Capital Framework*. pp. 143–168; Rodrigo Serrat, Andrea Petriwskyj, Feliciano Villar, and Jeni Warburton. *Learning Through Political Participation: A Case Study of Spanish Elders Involved in Political Organizations*. pp. 169–187.

### *Adult Learning 2016, Vol. 27, Issue 2*

Susan M. Yelich Biniecki and Simone C. O. Conceição. *Using Concept Maps to Engage Adult Learners in Critical Analysis*. pp. 51–59; Joann S. Olson, Linda Autry, and Jeffrey Moe. *Moving Beyond “Bookish Knowledge”: Using Film-Based Assignments to Promote Deep Learning*. pp. 60–67; Todd Wuestewald. *Adult Learning in Executive Development Programs*. pp. 68–75; Marianne Reiff and Amy Ballin. *Adult Graduate Student Voices: Good and Bad Learning Experiences*. pp. 76–83.

### *Educational Philosophy and Theory, Volume 48, Issue 4*

Anna Strhan. *Levinas, Durkheim, and the Everyday Ethics of Education*. pp. 331–345; Guoping Zhao. *Singularity and Community: Levinas and democracy*. pp. 346–359; Emma Williams and Paul Standish. *Sound not Light: Levinas and the Elements of Thought*. pp. 360–373; Gert Biesta. *The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view*. pp. 374–392; Clarence W. Joldersma. *The Temporal Transcendence of the Teacher as Other*. pp. 393–404; Sharon Todd. *Education Incarnate*. pp. 405–417; Betsan Martin. *Taking Responsibility into all Matter: Engaging Levinas for the climate of the 21<sup>st</sup> Century*. pp. 418–435.

*Journal of Higher Education Policy and Management 2016, Vol. 38, Issue 4*

Teresa Marchant and Michelle Wallace. *Gender balance in teaching awards: evidence from 18 years of national data*. pp. 393–405; Devorah Eden. *Women's participation in academic conferences in Israel*. pp. 406–421; Eddie G. Walker II. *Predicting higher education outcomes and implications for a postsecondary institution ratings system*. pp. 422–433; George Wilson Kasule, Renate Wesselink, and Martin Mulder. *Professional development status of teaching staff in a Ugandan public university*. pp. 434–447; María del Carmen Calatrava Moreno and Mary Ann Danowitz. *Becoming an interdisciplinary scientist: an analysis of students' experiences in three computer science doctoral programmes*. pp. 448–464; Mary Ellen Tekieli Koay, Norman J. Lass, Madaline Parrill, Danielle Naeser, Kelly Babin, Olivia Bayer, Megan Cook, Madeline Elmore, Rachel Frye, and Samantha Kerwood. *Availability of pre-admission information to prospective graduate students in speech-language pathology*. pp. 465–476; Steven Jones, Michael J. Sutcliffe, Joanna Bragg, and Diane Harris. *To what extent is capital expenditure in UK higher education meeting the pedagogical needs of staff and students?* pp. 477–489; Luca Caricati, Rita Chiesa, Dina Guglielmi, and Marco Giovanni Mariani. *Real and perceived employability: a comparison among Italian graduates*. pp. 490–502.

*Higher Education Research & Development 2016, Vol. 35, Issue 4*

Kim Brown, Kerry Shephard, David Warren, Gala Hesson, and Jean Fleming. *Using phenomenography to build an understanding of how university people conceptualise their community-engaged activities*. pp. 643–657; Ruth A. Childs, Amanda K. Ferguson, Monique B. Herbert, Kathryn Broad, and Jingshun Zhang. *Evaluating admission criteria effects for under-represented groups*. pp. 658–668; Van Anh Duong and Catherine SK Chua. *English as a symbol of internationalization in higher education: a case study of Vietnam*. pp. 669–683; Heather Fraser, Dee Michell, Liz Beddoe, and Michele Jarldorn. *Working-class women study social science degrees: remembering enablers and detractors*. pp. 684–697; Thomas Goggin, Stephen Rankin, Peter Geerlings, and Andrew Taggart. *Catching them before they fall: a Vygotskian approach to transitioning students from high school to university*. pp. 698–711; Dominique A. Greer, Abby Cathcart, and Larry Neale. *Helping doctoral students teach: transitioning to early career academia through cognitive apprenticeship*. pp. 712–726; Michael Haugh. *Complaints and troubles talk about the English language skills of international students in Australian universities*. pp. 727–740; Catherine Howlett, James Michael Arthur, and Jo Anne Ferreira. *Good*



*CoPs and bad CoPs: facilitating reform in first-year assessment via a Community of Practice.* pp. 741–754; Glenda Kruss, Genevieve Haupt, and Mariette Visser. *'Luring the academic soul': promoting academic engagement in South African universities.* pp. 755–771; Linda Leach. *Exploring discipline differences in student engagement in one institution.* pp. 772–786; Johanna Pöysä-Tarhonen, Jan Elen, and Pasi Tarhonen. *Student teams' development over time: tracing the relationship between the quality of communication and teams' performance.* pp. 787–799; María del Rosario Reyes-Cruz and Moisés Damián Perales-Escudero. *Research self-efficacy sources and research motivation in a foreign language university faculty in Mexico: implications for educational policy.* pp. 800–814; David Rodríguez-Gómez, Julio Meneses, Joaquín Gairín, Mònica Feixas, and José Luís Muñoz. *They have gone, and now what? Understanding re-enrolment patterns in the Catalan public higher education system.* pp. 815–828; Jonathan Tummons, Cathy Fournier, Olga Kits, and Anna MacLeod. *Teaching without a blackboard and chalk: conflicting attitudes towards using ICTs in higher education teaching and learning.* pp. 829–840; Lucia Zundans-Fraser and Alan Bain. *How do institutional practices for course design and review address areas of need in higher education.* pp. 841–853.

*Educational Media International 2016, Vol. 53, Issue 2*

Sungsup Ra, Brian Chin, and Cher Ping Lim. *A holistic approach towards Information and Communication Technology (ICT) for addressing education challenges in Asia and the Pacific.* pp. 69–84; Celeste Meijs, Fleur R. Prinsen, and Maarten F. de Laat. *Social learning as approach for teacher professional development; how well does it suit them?* pp. 85–102; Nicola Carr. *Pre-service teachers teaching about and across cultures using digital environments: the case of eTutor.* pp. 103–117; Zafer Kuş, Kadir Karatekin, Durdane Öztürk, and Özlem Elvan. *When the child gets in the news? A case study on the national written media in Turkey.* pp. 118–138; Gemma Tur, Victoria I. Marín, Juan Moreno, Antonio Gallardo, and Santos Urbina. *From diagrams to self-regulated learning: student teachers' reflections on the construction of their PLE.* pp. 139–152.



# Uputstvo za autore priloga

## Dostavljanje radova

Časopis publikuje radove koji nisu ranije objavljeni na drugom mestu. Radovi se dostavljaju redakciji isključivo u elektronskoj formi, na e-adresu: ipa.as@f.bg.ac.rs ili na: Institut za pedagogiju i andragogiju Univerziteta u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18–20, 11000 Beograd.

## Format teksta

Tekstovi se dostavljaju u Word formatu, u obimu od 25.000 do 60.000 slovnih znakova, latiničkim pismom. Uz to je neophodno dostaviti i apstrakt rada u obimu do 1000 slovnih znakova, tri do pet ključnih reči, kao i najvažnije podatke o autoru/ki rada, u obimu do 250 slovnih znakova. Neophodno je navesti trenutnu poziciju na kojoj se autor/ka nalazi, tj. instituciju ili organizaciju u kojoj je zaposlen/a, godinu rođenja (koja se ne objavljuje, već služi u svrhe katalogizacije), kao i e-adresu. Ukoliko rad ima više autora, za svakog pojedinačnog autora/ku treba navesti sve prethodno navedene podatke. Sem naslova, rad može sadržati i dva nivoa podnaslova, koji se ne numerišu. Za sva isticanja i naglašavanja u tekstu koristiti kurziv (*italic*), ne koristiti podvlačenja i druge forme naglašavanja. Slike, tabele i grafičke prikaze označiti odgovarajućim brojem (arapskim) i naslovom koji ih jasno objašnjava i dostaviti ih u formatu pogodnom za štampanje.

## Jezik

Radovi se dostavljaju na srpskom, engleskom, nemačkom, hrvatskom, bošnjačkom i crnogorskom jeziku, a jezici objavljivanja su srpski (kao i hrvatski, bošnjački, crnogorski) i engleski. Za tekstove na srpskom jeziku uredništvo obezbeđuje prevod apstrakata na engleski, a za tekstove na engleskom prevod apstrakata na srpski jezik.

## Citiranje i literatura

Pozive na literaturu treba davati u tekstu, u zagradama, a fusnote koristiti samo kada je neophodno, npr. za komentare i dopunski tekst. Pri citiranju izvora (štampanih i elektronskih) i u bibliografiji koristiti isključivo APA stil (APA Citation Style - American Psychological Association). Detaljnije u: Publication manual of the American Psychological Association (Association (5<sup>th</sup> edition). (2001) ili (6<sup>th</sup> ed.). (2009). Washington, DC: American Psychological Association. Takođe videti na: <http://www.apastyle.org/>.

Na kraju rada navodi se spisak korišćene literature. Radovi se navode abecednim redom. Za tačnost citata i referenci odgovorni su autori.

## Recenziranje

Rad recenziraju dva eksterna recenzenta. Recenzije su tajne. Recenzije se u propisanom formatu dostavljaju uredništvu. Na osnovu pozitivne recenzije urednici donose odluku o objavljivanju rada i o tome obaveštavaju autora/ku. O redosledu članaka u časopisu odlučuju urednici. Članci se razvrstavaju u sledeće kategorije: izvorni naučni radovi, pregledni radovi, stručni radovi. Časopis objavljuje i: prevode značajnih dokumenata (i, izuzetno, prevode članaka objavljenih na nekom drugom mestu), hronike, prikaze i kritike, intervjue i polemike, bibliografije i informacije o aktuelnim događanjima (skupovima, projektima, publikacijama) iz zemlje, regiona, Evrope i sveta.

## Autorska prava

Sva prava zadržava ©Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. Redakcija zadržava pravo izmena u tekstu. Za objavljivanje priloga se ne isplaćuje honorar. Prevod ili naknadno objavljivanje tekstova iz časopisa u drugim izvorima je besplatno, uz obaveznu prethodnu saglasnost uredništva. Saglasnost nije potrebna za korišćenje časopisa u istraživačke i nastavne svrhe, za citiranje, prikaze, kritike i u privatne svrhe. Kod citiranja i objavljivanja delova časopisa poželjno je obavestiti uredništvo.

# Notes for Contributors

## Paper Submission

The journal publishes texts which haven't been published previously. Editorial Board receives only MS Word type electronic submissions sent to e-mail: ipa.as@f.bg.ac.rs or to the Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Ćika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd.

## Notes on style

All papers submitted should be between 25.000 and 60.000 characters (with spaces), in Latin letter. Abstract should also be submitted of no more than 1000 characters (with spaces), the title of the manuscript, as well as 3-5 keywords. Submissions should include: full name, institutional affiliation and position of the author; basic data on author (up to 250 characters with spaces) and the contact information, as well as the date of birth (will not be published, serve just for the catalogue). If there is more than one author, the information should be provided for each author. Articles should be structured using up to two levels of headings. Numbering should not be used in headings. Italic formatting is allowed for emphasizing. Bolding, underlining and other such formatting are not allowed. Figures, pictures and tables should be named and numbered by Arabic numerals, and supplied in a form suitable for reproduction.

## Language

Serbian, English, German, Croatian, Bosnian and Montenegrin languages are acceptable languages. Papers will be published in Serbian (as well as Croatian, Bosnian and Montenegrin) and in English. For papers published in English additional abstract in Serbian will be provided by Editorial Board, while for papers published in Serbian additional abstract in English will be provided.

## Quotations and References

References to literature should be placed in the text, within parentheses. It is acceptable to use footnotes, however, it is recommended to use them only if necessary e.g. for comments and additional text. All quotations should be referenced using APA Citation Style (American Psychological Association). See: Publication manual of the American Psychological Association (5<sup>th</sup> edition). (2001) or (6<sup>th</sup> ed.). (2009). Washington, DC: American Psychological Association. See also <http://www.apastyle.org/>.

References in APA style should be listed alphabetically at the end of the paper. It is the contributor's responsibility to ensure that all references and citations are correct.

## Reviews

Submitted manuscripts are subject to peer review by two external reviewers at the discretion of the Editorial Board. Reviews are confidential (anonymous peer reviews). Papers which receive positive reviews are published, and authors are informed beforehand. The editors determine the order of articles. Reviewed articles are categorized as follows: original scientific articles, review articles, professional articles. The journal publishes also translation of relevant documents (or, exceptionally, translation of papers published elsewhere), chronicles, scientific reviews, polemics and interviews, bibliographies, information about current projects, events and publications in the national, European and global adult education and learning field.

## Copyright

© 2002 Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy. All rights reserved. Authors receive no payment for texts submitted or published in the journal. With the exception of fair dealing for the purposes of teaching, research or private study, criticism, reviews and citations, no part of this publication may be reproduced, stored, or transmitted in any form or by any means without the prior permission in writing from the copyright holder. There is no copyright fee for translation or reprinting, but the Editorial Board should be informed.

## Lista recenzenata

**dr Antonia Batzoglou**

Univerzitet u Londonu, Ujedinjeno Kraljevstvo

**dr Dragan Bulatović**

Univerzitet u Beogradu, Srbija

**dr Rosemary S. Caffarella**

profesor u penziji, Kornel univerzitet, Sjedinjene Američke Države

**dr Sanja Djerasimović**

Univerzitet u Eksiteru, Ujedinjeno Kraljevstvo

**dr Hajdana Glomazić**

Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Srbija

**dr Barry Golding**

Federativni univerzitet Australije, Australija

**dr Maurice de Greef**

Vrije univerzitet u Briselu, Belgija

**dr John Henscke**

Lindenvud univerzitet, Sjedinjene Američke Države

**dr Joanna Ostrouch-Kamińska**

Univerzitet Varmije i Mazurije u Olštinu, Poljska

**dr George Koulazides**

Demokritov univerzitet u Trakiji, Grčka

**dr Milica Marušić**

Institut za pedagoška istraživanja, Srbija

**dr Miloš Milenković**

Univerzitet u Beogradu, Srbija

**dr Miljana Milojević**

Univerzitet u Beogradu, Srbija

**dr Alison Laurie Neilson**

Univerzitet u Koimbri, Portugalija

**dr Edmée Ollagnier**

profesor u penziji, Univerzitet u Ženevi, Švajcarska

**dr Milka Oljača**

Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

**dr Goran Opačić**

Univerzitet u Beogradu, Srbija

**dr Ognjen Radonjić**

Univerzitet u Beogradu, Srbija

**dr Marko Radovan**

Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

**dr Jost Reischmann**

Bamberg univerzitet, Nemačka

**dr Maja Savić**

Univerzitet u Beogradu, Srbija

**dr Luiza Olim de Sousa**

Severozapadni univerzitet u Počestfromu, Južna Afrika

**Alan Tuckett**

Univerzitet u Vulverhemptonu, Ujedinjeno Kraljevstvo

**dr Zoran Velkovski**

Univerzitet u Skoplju, Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija

**dr Cristina Maria Coimbra Vieira**

Univerzitet u Koimbri, Portugalija

## List of Reviewers

**dr Antonia Batzoglou**

University of London, United Kingdom

**dr Dragan Bulatović**

University of Belgrade, Serbia

**dr Rosemary S. Caffarella**

ret. Cornell University, United States of America

**dr Sanja Djerasimović**

University of Exeter, United Kingdom

**dr Hajdana Glomazić**

Institute of Criminological & Sociological Research, Serbia

**dr Barry Golding**

Federation University Australia, Australia

**dr Maurice de Greef**

Vrije Universiteit in Brussels, Belgium

**dr John Henscke**

Lindenwood University, United States of America

**dr Joanna Ostrouch-Kamińska**

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

**dr George Koulazides**

Democritus University of Thrace, Greece

**dr Milica Marušić**

Institute for Educational Research, Serbia

**dr Miloš Milenković**

University of Belgrade, Serbia

**dr Miljana Milojević**

University of Belgrade, Serbia

**dr Alison Laurie Neilson**

University of Coimbra, Portugal

**dr Edmée Ollagnier**

ret. University of Geneva, Switzerland

**dr Milka Oljača**

University of Novi Sad, Serbia

**dr Goran Opačić**

University of Belgrade, Serbia

**dr Ognjen Radonjić**

University of Belgrade, Serbia

**dr Marko Radovan**

University of Ljubljana, Slovenia

**dr Jost Reischmann**

Bamberg University, Germany

**dr Maja Savić**

University of Belgrade, Serbia

dr Luiza Olim de Sousa

North-West University in Potchefstroom, South Africa

**Alan Tuckett**

University of Wolverhampton, United Kingdom

**dr Zoran Velkovski**

University of Skopje, Former Yugoslav Republic of Macedonia

**dr Cristina Maria Coimbra Vieira**

University of Coimbra, Portugal





CIP – Каталогизacija u publikaciji  
Народна библиотека Србије, Београд  
37.013.83(497.11)

ANDRAGOŠKE studije : časopis za proučavanje obrazovanja  
i učenja odraslih = Andragogical Studies : Journal for the Study  
of Adult Education and Learning / urednici Miomir Despotović,  
Katarina Popović. – God. 1, br. 1/2 (apr./okt. 1994)– . – Beograd :  
Institut za pedagogiju i andragogiju, 1994– (Beograd : Službeni  
glasnik). – 24 cm

Dva puta godišnje. – Tekst na srp. i engl. jeziku. – Drugo izdanje na  
drugom medijumu: Andragoške studije (Online) = ISSN 2466-4537  
ISSN 0354-5415 = Andragoške studije



