

ISSN 0354-5415  
UDK 37.013.83+374

BROJ II, DECEMBAR 2018.

AS

# Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

---

# Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

### **Andragoške studije**

Andragoške studije su časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih, naučne orijentacije, posvećen teorijsko-konceptijskim, istorijskim, komparativnim i empirijskim proučavanjima problema obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja. Časopis reflektuje i andragošku obrazovnu praksu, obuhvatajući širok spektar sadržaja relevantnih ne samo za Srbiju već i za region jugoistočne Evrope, celu Evropu i međunarodnu zajednicu. Časopis je tematski otvoren za sve nivoe obrazovanja i učenja odraslih, za različite tematske oblasti – od opismenijavanja, preko univerzitetskog obrazovanja, do stručnog usavršavanja, kao i za učenje u formalnom, neformalnom i informalnom kontekstu.

### **Izdavač**

Institut za pedagogiju i andragogiju  
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

ISSN: 0354–5415

UDK: 37.013.83+374

### **Urednici**

MIOMIR DESPOTOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

KATARINA POPOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

### **Zamenici urednika**

Maja Maksimović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksandar Bulajić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

### **Asistenti urednika**

Nikola Koruga, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksa Jovanović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

### **Uredništvo**

Šefka Alibabić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Marcie Boucouvalas, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA

Arne Carlsen, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany

Heribert Hinzen, DVV international, Germany

Peter Jarvis, University of Surrey, UK

Sabina Jelenc, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Nada Kačavenda Radić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Snežana Medić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Sandra L. Morrison, University of Waikato, New Zealand

Balázs Németh, University of Pécs, Hungary

Ekkehard Nuissl von Rein, Technical University Kaiserslautern, Germany

Kristinka Ovesni, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksandra Pejatović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

### **Sekretar časopisa**

Brankica Vlašković, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

**Dizajn:** Zoran Imširagić

**Tehnička urednica:** Irena Đaković

**Priprema za štampu:** Dosije studio, Beograd

**Lektura i korektura:** Irena Popović

**Lektura i korektura engleskog jezika:** Tamara Jovanović

**Štampa:** Službeni glasnik, Beograd

Andragoške studije izlaze od 1994. godine dva puta godišnje. Uredivačku politiku vodi Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18–20, 11000 Beograd, u saradnji sa Društvom za obrazovanje odraslih, Kolarčeva 5, 11000 Beograd. Izdavanje časopisa podržava Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

**Katalogizacija časopisa:** Narodna biblioteka Srbije, Beograd

Andragoške studije su odlukom Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja kategorizovane kao časopis međunarodnog značaja (M24).

**Indeksiranje časopisa:** Narodna biblioteka Srbije, Beograd i Konzorcijum biblioteka Srbije (<http://scindeks-repozitorijum.nb.rs>); Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (<http://kobson.nb.rs/kategorizacija/journal/>); European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) (<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erhplus/>); Education Research Abstracts (ERA) (<http://www.educationarena.com/era/>); Contents Pages in Education (CPE) (<http://www.tandf.co.uk/journals/ccpe>) – Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>); Biblioteka Nemački institut za obrazovanje odraslih DIE, Bon.

**Uputstvo za pretplatnike:** Zahteve za preplatu slati na sledeću adresu: Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18–20, 11000 Beograd, e-adresa: [ipa.as@f.bg.ac.rs](mailto:ipa.as@f.bg.ac.rs), telefon: 00381-11-3282-985. Cena godišnje preplate: za Srbiju – u visini 80€ u dinarskoj protivvrednosti (PDV uključen), za inostranstvo – 80€. Načini plaćanja: uplata na račun Instituta za pedagogiju i andragogiju (uputstvo za uplatu se dobija od Instituta na zahtev za preplatu).

ISSN 0354-5415  
UDK 37.013.83+374

BROJ 11, DECEMBAR 2018.

AS

# Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

# Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning



## Sadržaj

### ČLANCI

---

VIOLETA ORLOVIĆ LOVREN

Učenje za održivost putem uključivanja zajednice  
u upravljanje zaštićenim područjima 9

ELIZABETH AANUOLUWAPO AJAYI, ADEKUNLE OLATUMILE

Procena narodnih umotvorina autohtonih naroda u svrhe  
promovisanja transformativnog učenja sa ciljem unapređenja  
ekološke održivosti u Nigeriji 29

ALEKSANDRA PEJATOVIĆ, EDISA KECAP

Pružanje pomoći zaposlenima putem multifunkcionalnih  
programa učenja 45

AMIRA KHATTAB, DAVID WONG

Integrisanje praksi za razvoj liderstva iz zapadnih i  
arapskih zemalja: primer izazova koji premošćava globalne  
i lokalne perspektive obrazovanja odraslih 65

MILANA MALEŠEV

Koučing i mentorstvo – međusobne relacije i implikacije  
za učenje u organizaciji 87

ALEKSANDAR BULAJIĆ, MIOMIR DESPOTOVIĆ

Verbalno-logički aspekt pojmovnog određenja kod osoba  
na nižim nivoima pismenosti 119

*Prikaz knjige*

Šefika Alibabić: **Obrazovanje odraslih i menadžment –  
harmonija moći**

141

JELENA JAKOVLJEVIĆ

**Profesor Peter Jarvis**

149

## Contents

### ARTICLES

---

VIOLETA ORLOVIĆ LOVREN

- Learning for Sustainability through Community  
Involvement in Protected Area Governance** 9

ELIZABETH AANUOLUWAPO AJAYI, ADEKUNLE OLATUMILE

- Indigenous Folklores as a Tool of Transformative  
Learning for Environmental Sustainability in Nigeria** 29

ALEKSANDRA PEJATOVIĆ, EDISA KECAP

- Providing Employee Assistance through Multifunctional  
Learning Programmes** 45

AMIRA KHATTAB, DAVID WONG

- Integrating Western and Arab Leadership Development  
Practices: An Example of the Challenge Bridging Global  
and Local Adult Learning Perspectives** 65

MILANA MALEŠEV

- Coaching and Mentorship – Mutual Relations and  
Implications for Learning within an Organisation** 87

ALEKSANDAR BULAJIĆ, MIOMIR DESPOTOVIĆ

- Verbal-logical Aspect of Notion/Concept Determination  
in Individuals with Lower Literacy Skills** 119

*Book review*

**Šefika Alibabić: Adult Education and Management –  
Power Harmony**

141

IN MEMORIAM

---

JELENA JAKOVLJEVIĆ

**Professor Peter Jarvis**

149



ČLANCI

---

ARTICLES



Violeta Orlović Lovren<sup>1</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

# Learning for Sustainability through Community Involvement in Protected Area Governance

**Abstract:** The paper explores community involvement (CI) in protected area (PA) governance as an opportunity to learn, share knowledge and decision making power and contribute to sustainability starting from a local level, through regional and national and up to a global level. In addition to a brief review of the relevant theoretical and policy approaches to learning for sustainability in the context of the local community, this paper comprises a secondary analysis of the results of an empirical research on community involvement in PA governance. The research was carried out under the framework of the project Protected Areas for Nature and People (PA4NP), launched by the WWF Adria. The methodology uses a combination of a qualitative and a quantitative approach. The results of the research clearly indicate that there is an overall gap in assessment between protected areas and community representatives, and that there is an obvious need for improvement in their mutual communication and collaboration. Based on these findings, the needs and opportunities for learning in that process are discussed within the local context and global development trends.

**Key words:** learning, sustainability, local community, protected area, governance.

## Introduction

The 2030 Agenda for Sustainable Development is inviting us to join forces and take “bold and transformative steps which are urgently needed to shift the world on to a sustainable and resilient path” (UN, 2015, p. 3). Within the global de-

---

<sup>1</sup> Violeta Orlović Lovren, PhD is an associate professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (violeta.orlovic@f.bg.ac.rs).

velopment framework and the formulation of sustainable development goals (SDG), education and learning are seen as a major support to these transformative processes, towards inclusion of all and creation of effective partnerships in every segment of life.

By analysing the transformative potential of learning from the adult education perspective, this paper examines the relationship between protected areas and the local community in order to identify the needs and opportunities that could improve community involvement in protected area governance. By broadening our focus, we actually examine one of the possible pictures within a wider network of interwoven relationships between nature (symbolized by protected areas) and society (specific local community context). As often emphasized, learning creates one of the strongest links between people and their environment. However, this interaction cannot be considered linear. As observed by Scott and Gough, learning can take place "...by individuals, who may change their ideas about society, environment and change; by society, as it adapts in planned and unplanned ways and by the environment, in the sense that it too adapts in response to human activity" (Scott and Gough, 2003, p. 44). The 'paradigm shift' in our relations with nature requires appreciation of these complex and mutual influences, and again, learning to reflect upon experiences within an individual, social and natural context.

In protected area (PA) circles, the paradigm shift happened with the introduction of the concepts of collaborative management and co-management, based on experience and supported by findings demonstrating that the level of local community participation in PA management plays a significant role in the long-term success of conservation strategies for PAs (Andrade and Rhodes, 2012).

The emerging approaches are inspired by 'community-based conservation', where local people are not seen as a 'threat to nature', but valuable sources of traditional knowledge and experience in preserving biodiversity and managing resources in a sustainable way (Andrade and Rhodes, 2012). The introduction of a sustainable development concept, global policy, relevant international organizations and bodies is further shifting the focus from protected area management to governance, looking at both 'parks and people' and the ways to support these local partnerships towards accomplishing SDGs. Learning, education and capacity development are largely recognised as powerful mechanisms of strengthening these relationships and improving the transformative potential of community towards sustainability.

## Learning for sustainability – from a global to a local community

In accordance with the general call for transformation, global policy defines education for sustainable development (ESD) as “the approach and the process”, with the “...potential to empower learners to transform themselves and the society they live in by developing knowledge, skills, attitudes, competences and values required for addressing global citizenship and local contextual challenges of the present and the future” (UNESCO, 2014, p. 1). Countries are encouraged to ‘reorient’ their education systems, while teachers are invited to rethink their practice having in mind recommendations directed toward development of the key competences for sustainability: systems thinking, anticipatory, normative, strategic, collaboration, critical thinking, self-awareness as well as competency for integrated problem-solving (UNESCO, 2017, p. 10). From the perspective of learning as a transformative process, we would agree with Wals, that ‘competence’ should not be considered “as an analytical term that cuts up human behaviour into smaller pieces”, but rather “...as a relational, contextual and emergent property” (Wals, 2015, p. 11). At the level of global policy, ‘citizens for the 21<sup>st</sup> century’ are invited not only to “deal with today’s complex challenges”, but also to look at “the big picture” (UNESCO, 2017, p. 11), striving to relate not only to individual SDGs, but also to their mutual relations.

As seen by Bonnet, sustainability is a ‘frame of mind’ (2002, p. 12) and in order to rethink assumptions which led previous development towards social, economic and environmental crisis, education should play important transformative role. Learning for sustainability – within the formal and non-formal education or informally undertaken by individuals and groups (incidentally or as a result of intention and conscious choice), should be then supported by “new critical, futures-oriented and inclusive pedagogies” (Tilbury, 2011, according to Kapitulcinova et al, 2015). One of ‘pedagogies’ of that kind is suggested by authors of the ‘transformative sustainability learning’ (TSL), as “...a series of learning objectives corresponding to cognitive (head), psychomotor (hands) and affective (heart) domains of learning that facilitate personal experience for participants resulting in profound changes in knowledge, skills and attitudes related to enhancing ecological, social and economic justice.” (Sipos, Battisti & Grimm, 2008, p. 68).

Learning for sustainability often brings experiences and touches upon values that may deeply affect our everyday life and our previous beliefs and assumptions. No matter how small, ‘discoveries’ during that process might influence

changes in our perspectives and open up entirely new views towards relations between us and other humans or between humans and nature. Therefore, it is not surprising that transformative learning theory exerts a significant influence on authors dealing with sustainability, who even find that it offers “...an explanation of the learning process underlying the journey to sustainable living” (Leal Filho, Raath, Lazzarini, Vargas, de Souza, Anholon, Quelhas, Haddad, Klavins & Orlovic, 2018, p. 287). As widely agreed, the outcome of such a process should not be reduced to “behavioural modification in the pursuit of sustainability”; it should rather lead towards “independent and critical thinking, stimulating learners to become active citizens” (Jensen & Schnack; Breiting; Jóhannesson et al., according to Van Peock & Vanderabeele, 2014, p. 222).

There is obviously considerable agreement between global policy and the majority of authors regarding the transformative potential of learning and similarity of models of competences that should guide education for sustainability. However, difficulties always arise when the question “how” is concerned. In the context of our research, “how” refers to the ways adults may be stimulated and facilitated in undertaking such a transformation within community learning towards sustainability. What could happen if they would not face or recognize their ‘disorienting dilemma’ as a “discrepancy between what a person has always assumed to be true and what has just been experienced” (Cranton, 2002, p. 66) or are not provided with any guidance through ‘articulating assumptions’ or ‘critical self-reflections’, so that they could reach the highest stage of transformative learning rethinking their thoughts and actions (Mezirow, 1991). Critically reflecting on transformative learning theory, Newman (2012) argues that it might not be new ‘kind’ of learning, but rather the ‘degree’ only – referring to the intensity of change taking place within the learning process. Claiming that every learning process – if effective – brings opportunity for growth and increased awareness, he argues that we should simply call it *good*, rather than *transformative*, learning (Newman, 2012, underlined by V.O.L.).

Even if the term transformation is seen as too strong, overused or describing highly demanding learning and teaching goals, the key is in our opinion, not in focusing on results or attributes only (‘good’, ‘quality’ learning), but rather on the process. The transformation of perspectives, as noted “...can occur slowly through gradual changes in attitudes and beliefs or through a shattering experience, a ‘disorienting dilemma’” (Blewitt, 2006, p. 6). It can happen at a personal or at the social level. Even if there is no support of a facilitator or teacher – as can often happen within learning in a community – self-reflection might be

prompted by discussion with neighbours, by the movie – or facilitated by social movements (Blewitt, 2006).

Considering community as a “fundamental unit of sustainability”, authors even state that “there is no such a thing as sustainability for individuals” (Jensen, 2014, p. 31). The relational dimension of learning for sustainability may also be understood in the light of the social constructivists’ view on the process of interactions enabling ‘co-creation’ of learning opportunities and outcomes. Its practical and context-specific nature may be as well recognized within the concept of ‘situational learning’ seen as a kind of ‘apprenticeship’ where community practice may be considered as a specific knowledge of that particular social entity (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2014).

Another important aspect of the local context for learning towards sustainability should be taken into consideration: abstract by its nature, the concept of sustainability may become more understandable when viewed at the local level. As noted “...sustainable community development can be the most effective means of demonstrating the possibility that sustainability can be achieved at a broader scale” (Bridger & Luloff, according to Blewitt, 2006). As it is well known in adult education, connectivity with real life is tremendously important and therefore, starting from where people are and building on that while motivating them for active engagement (Clover, Jayme, Fallen & Hall, 2010) should be a necessary part of the approach to learning for sustainability.

While the term connectivity usually refers in nature conservation to the connection between ecosystems and protected/non protected areas, adult educators should be involved in stimulating people to reflect on their attitudes and feelings towards environment, rethinking their connectivity to “the rest of nature” (Clover et al, 2010). Connectivity may also be understood in terms of relations between teaching young people and adults, assuring development of their higher order abilities and their habits to reflect upon their perspectives and actions. It is also, and in particular when considering learning through community involvement, about ‘co-creating’ of enabling social environment, as a contribution to positive ‘climate changes’ with necessary support in legal and decision making procedures provided in the wider society.

Assuring quality learning and education for sustainability in such a climate might still not be enough for the shift from “I know” to “I care” (Howard, 2012). Looking for powerful enough drivers for community to get involved into dealing with ‘matters of concern’ (Van Poeck & Vandenabeele, 2014), in particular when there is a lack of governments assistance, authors promote the model of ‘energetic society’ and its high transformative potential: “Such actors are articulate,

autonomous citizens, civil society initiatives, self-organized farmers, cities and innovative companies that take action in highly diverse development contexts... While in many countries, governments are retreating from the direct provision of public goods...the energetic society steps in and provides public services ranging from the creation of more green areas through local energy provision to the provision of knowledge and information, for instance through citizen science” (Hajer, Nilsson, Raworth, Bakker, Berkhout, deBoer, Rockström, Ludwig & Kok, 2015, p. 1656).

Citizens often cannot – or do not want to – develop abilities to express and exercise their own “science”, through the formal education systems or within some organized social movement. Adult educators might play a significant role in supporting them while gaining ‘skills for sustainable communities’, such as “...learning how to lead and facilitate...how to listen, how to communicate empathically and clearly and how to get on with others...” (Blewitt, 2006, p. 152) or in developing sustainabilities (Wals, 2015). However, the point is in the approach they select in designing and implementing such programs – not only in terms of understanding adult learning, but also the concept of sustainability. Instead of considering sustainability as one general, ‘fixed-end goal’ (Wals, 2015) which would lead towards the development of disciplined citizens, the approach to transformative community learning requires seeing it “...as an emergent and continuously to be redefined property”, which brings larger “range of action possibilities or pathways to sustainability” (Wals, 2015, p. 10).

In the academic literature concerned with the role of adult education in community engagement, authors differ in opinion regarding the efforts oriented towards socialization or transformation; while the first “concern the learning of people to take up roles in different communities”, the second refers to the “way people actively and democratically respond to matters of injustice” (Wildemeersch & Fejes, 2018, p. 134). While finding its way to meet the needs of community members in these transformations, adult education should support redefining concepts of community and democratic participation (Vandenabeele, Reyskens & Wildemeersch, 2011) at a general level, as well as at the context specific level.

The diversity of characteristics and dynamic of relations between local communities and protected areas require educational, institutional and policy support which would contribute to the ‘co-creation’ of climate for constant mutual re-definition of meanings and interactions, thus finding authentic ways to develop toward sustainability in accordance with their needs and perspectives. Initiating the assessment of community involvement in PA governance was intended to contribute to that.



## Local community and protected area governance

In more than a hundred years of history of designated PAs, since they were first formally established in 1872 in Yellowstone, countries and governments around the world have adhered to a "conventional and exclusionary approach" (Andrade & Rhodes, 2012), putting main focus on natural values, thus separating those areas from people and their communities.

It contributed to increasing conflicts between PAs and people, whose previous practices or even ownership of the land were disrupted. In its traditional forms, the management of PAs was first of all the responsibility of assigned government (local, regional, national) bodies or organizations. It was increasing the distance between local people and protected areas, as a reflection and continuation of "...the ontological and ideological separation of nature and culture" (Sarkki, Rantala & Karjalainen, 2015, p. 300).

The impacts of the emerging concept of sustainability influence the re-definitions of the PA management approach and practice. This is particularly evidenced in paying higher attention to economic and social development and benefits that protected area may have for local community, as well as to mutual responsibility for conservation and development. "The changing paradigm of protected area (PA) from romantic vision of 'exhibition of untouched nature' to potential models of sustainability, calls for different distribution of responsibilities, shifting it from PA staff and managers only to partnerships with large stakeholder community and society" (Orlovic Lovren, 2013, p. 87).

As noted, these processes are consistent with broader trends and concepts of active citizenship and participation in all areas of social life, and the "...move from direction by *government* to a more inclusive *governance* involving multiple parties" (Dovers, Feary, Martin, McMillan, Morgan & Tollefson, 2015, p. 415). While management is about "what should be done", governance of PAs is about "...interactions among structures, processes and traditions that determine *how power is exercised*, *how decisions are taken* on issues of public concern, and *how citizens or other stakeholders have their say*" (Lockwood, Worboys & Kothari, 2012, p. 116, underlined by V.O.L.).

The International Union for Conservation of Nature and other relevant organizations advocate promoting collaborative management as a desired democratic and socially just practice, in particular from 1990s, for co/management models as the highest forms of collaboration between PA managers and stakeholders – as partners sharing rights and responsibilities for management and governance. Various types of governance models are now officially recognized,

including traditional and indigenous communities as co-managers (Lockwood et al, 2012).

In addition to previous responsibilities, PA managers are now facing new challenges and require more developed ‘people skills’ and sustainability competences. Even if not clearly stated in their job descriptions, participatory approach is required, as a result of the ‘shifted answer’ to the question ‘whose job is conservation’ (Worboys, Lockwood, Kothari, Feary & Pulsford, 2015). A recent study carried out by the University of Queensland on protected area management effectiveness revealed that “three of the top seven significant variables relate to social policy and the cohesion of intention between professional managers and the society in which the protected area is located” (according to Worboys et al, 2015, p. 125).

Despite its wide acceptance and growing elaboration in research and literature, participatory PA management and governance is difficult to put into practice. The assessments made in Carpathian countries in 2009–2010, as well as the scorecard analysis again carried out by the WWF, demonstrate that there was no remarkable progress in practicing participatory governance and stakeholder involvement in that period: even in areas where multi-stakeholder bodies were established, it was not really done in an inclusive and functional manner in the majority of the places (Iontja, 2013). Recently defined by legal regulations in some countries within the Dinaric region (Montenegro, Serbia, Macedonia), establishment of ‘stakeholders forums’ is taking place, although it still needs to develop into a truly engaging process, with sharing of decision making power between all the actors involved. One of the necessary preconditions for success is strengthened capacity and enhanced cooperation of all participants.

It is not surprising that knowledge and learning are also viewed as key factors in those processes in the global policy documents. Quality and inclusive education for all, as defined within the SDG goals, and in particular goal four and its target seven, advocating for “education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development” (UN, 2015, p. 21), is considered one of the most important targets “...that provide *opportunities* for the further development of protected areas or have *implications* for the ways in which protected areas will be managed in the future” (Dudley, Ali & MacKinnon, 2017, p. 1).

Along with a wide recognition of rights of traditional and local communities in PA governance, the value of their knowledge and practices in preserving biodiversity and in running protected areas in a sustainable way has been receiv-

ing growing attention in global policy and in literature (Berkes, 2009; Borrini et al, 2004) during recent decades. Their contribution has been also seen in combining their knowledge and experience with contemporary science and technology and sharing it through their participation in co-management and governance processes (Borrini et al, 2004).

Of course, local community is not a homogenous entity with unified needs and characteristics. This was seriously taken into consideration while developing the methodology of assessment of community involvement in PA governance in the Dinaric region, which comprises perspectives of diverse community groups and stakeholders, as well as of representatives of PA management constituencies, shared through separate and joint meetings in each of the involved protected areas.

Within this methodology approach, *community involvement* refers to “processes of active participation in planning, decision-making and local development and respects variety of values, meets interests and needs of different groups from local community and stakeholders” (WWF Adria, 2017a, p. 3).

## **Assessment of community involvement in protected area governance**

### *Background*

The research was carried out under the framework of the project Protected Areas for Nature and People (PA4NP – 2015–2019), launched by WWF Adria, with the aim of performing an assessment of the current level of involvement of local communities and to provide recommendations for improvements of capacities needed for quality PA governance and for community development based on principles of sustainability. As planned by the project, the methodology<sup>2</sup> should be developed and applied for continuous monitoring and improving of interactions between protected areas and communities in the Dinaric region, but can also be used in other parts of the world. While there is a number of tools developed previously to assess the management effectiveness which incorporated aspects of community involvement, there was not one which allows a detailed assessment of community interaction and identification of gaps as the basis for the preparation of a comprehensive capacity development plan that would lead to

---

<sup>2</sup> The Community Involvement Assessment methodology has been developed by a team of four experts: Violeta Orlović Lovren, Serbia; Wilf Fenten, UK; Jana Kus Veenvliet, Slovenia; Richard Partington, UK.

improvements of the current situation (WWF Adria, 2017). The project aimed to fill this existing gap and to support development of original assessment methodology, which would result in the creation of the “protected areas/community interaction index”, with a set of criteria to help assess and rank of their interaction (WWF Adria, 2016).

“Parks Dinarides – network of protected areas of the Dinarides” (DAP) was officially established in 2014 as a result of WWF’s “Dinaric Arc Parks” project, to facilitate experience exchange, development of mutual projects and promotion (WWF Adria, 2016). Above all, this association is responsible for the monitoring of interaction between PAs and communities and initiating capacity development programs for its members (parks and surrounding communities).

### *Methodological approach*

The following principles incorporated into the project and in the overall work of the WWF were particularly considered while developing the assessment methodology: human rights based approach (right to information, to participation in decision making and to non-discrimination and equality) and sustainability (including all three pillars – the environmental, social and economic pillar) (WWF, 2017a).

A participatory approach has been applied not only in the development of assessment tools – through evaluation of indicators, collecting feedback from the pilot assessments and from assessors engaged – but also in its application – by organizing assessment through the workshops with opportunities for interaction between the community, the protected areas and experts on the spot (WWF Adria, 2017a). The overall purpose of this approach was to contribute to improving the relationships between community and PA staff, and to engage them in reflecting on existing opportunities and barriers.

The methodology uses a combination of a quantitative and qualitative approach and methods to assess interactions from the perspective of protected area representatives and local communities. The quantitative aspects comprise developing the scoring system (‘index of interaction’) to group protected areas on a scale of interaction with the community ranging from 1 to 5 (1 being the lowest); each of the levels corresponds to a rank defined by the Standard Ranking Criteria: from “little or no interaction” to “exemplary” level. Using a five-level scale for each of the questions in the assessment tools, it became possible to calculate sub-indices (for each individual field of performance for each protected area) and

indices (for the entire performance of the protected area) as quantitative measures of interactions with the community (WWF Adria, 2017a). It also comprises a survey applied to the local community group in each of the research venues.

Qualitative aspects refer to methods applied during the research (facilitated discussion, interview), as well as to the validation and analysis of data.

Two research instruments have been developed and applied: questionnaire for local communities and for protected areas – including the same content of the questions with necessary modifications in its formulation. While filling in the questionnaires for community representatives was facilitated by assessors, the one for PA representatives was used as a kind of protocol for a structured interview, conducted again by the previously trained assessors.

The questions were developed along the seven sections which were identified as essential for community involvement:

1. Decision-making and decision-influencing
2. Management planning
3. Communication
4. Education
5. Social development
6. Economic development and
7. Equal rights and opportunities

In accordance with the criteria set up by the project team and shared with PA managers in advance, local community representatives were selected from the following groups:

- inhabitants from the territory of the protected area and its vicinity, as well as the stakeholders from the territory within or outside of the protected area borders;
- representatives of both non-public authority stakeholders (community-based organizations, cooperatives, NGOs, minority groups, clubs and other ‘communities of interest’) and public authority stakeholders (state agencies, research and education institutions, municipal or regional administration, etc.).

### *Organization of the assessment*

This methodology was first applied between March and May 2017, in 66 Dinaric Arc protected areas (from Albania, Bosnia and Herzegovina, Croatia, Kosovo\*,

Macedonia, Montenegro, Slovenia and Serbia), which comprise 77% of the protected areas in the region. The lowest percentage of protected areas included in the assessment was in Kosovo (25%), Slovenia (58%) and Macedonia (75%), while in Bosnia and Herzegovina and Montenegro all the planned protected areas were assessed (WWF Adria, 2017).

The coordination with protected areas involved in the assessment was carried out by the WWF Adria office and DAP, while PA managers were asked to select and invite stakeholders (in accordance with the above described criteria) and to organize meetings in jointly agreed local premises. Assessors were facilitating the assessment and providing reports with scores, as well as with quality feedback, using the protocol prepared in advance by the project team.

### *Data processing*

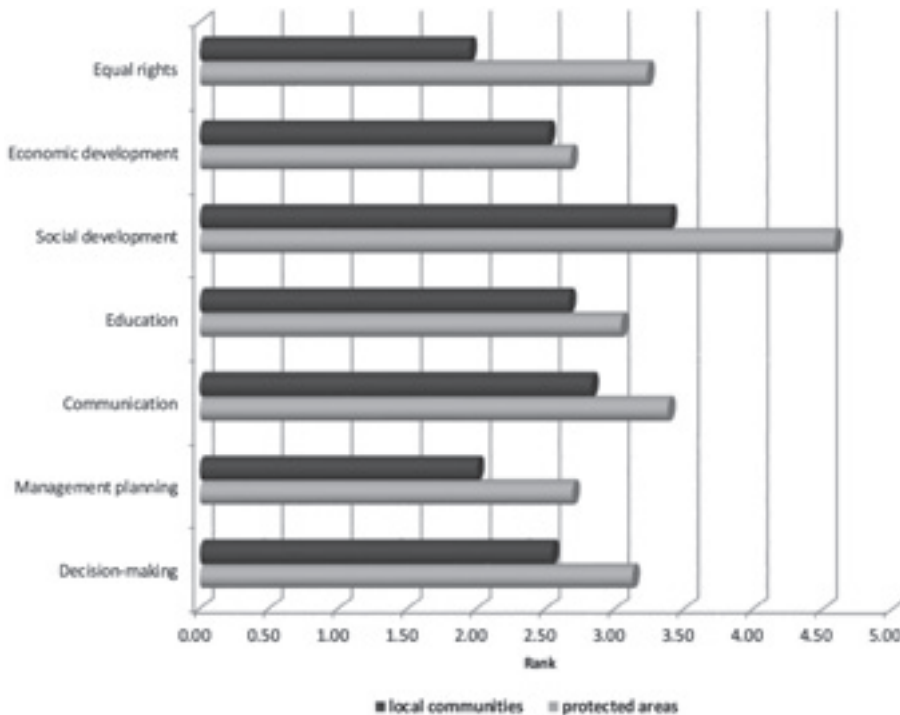
Data collected during the first assessment was analysed both statistically and qualitatively. In this paper, we are providing an interpretation of the statistical analysis, covering key trends and in particular those findings related to education and capacity development. For that segment (“section”) of the research, we also discuss findings based on qualitative analysis, at the level of all the PAs involved.

Within the quantitative analysis, descriptive statistics (means and standard deviations) for all indicators and countries (separately for estimations of representatives of protected areas and local communities, named here as “source”), were calculated. Univariate ANOVA (repeated measure) and bi-factorial ANOVA (mixed model) were used in order to find statistical differences. In addition, as a measure of statistic power, partial eta square correlations were added. Pearson linear correlations were used as a measure of concordance between estimations of protected area and local community representatives.

### *Perceptions of community involvement in protected area governance in the Dinaric region – key trends and lessons*

Based on statistical analysis of the data concerning all the segments of PA governance, social development is on average the highest ranked ‘section’ (Figure 1). Education and capacity development as well as communication are next well-ranked aspects. According to both groups of participants in this research

(protected area and local community representatives), economic development is underdeveloped, while management planning is the least developed field of their mutual engagement in the region. The lowest ranked fields of engagement, from the perspective of local communities, are equal rights and opportunities, as opposed to economic development and management planning, as noted by PA representatives.



**Figure 1:** Perspectives of community involvement in PA governance by sections

*Source:* WWF Adria, 2017

However, regardless of the assessment level, it is indicative from the presented trends that a gap exists both in highest ranked (social development) and the lowest ranked segments of community involvement (equal rights, management planning). Is there some considerable misunderstanding between the protected areas and the local communities? Or is information about these activities simply not available to everyone? When comparing trends in the perception of communication and decision making in some countries (Montenegro, Croatia),

it becomes obvious that there is quite a similar gap in the perspectives of PA and LC in both segments. It leads to the conclusion that a lack of effective communication – at least with the groups who participated in this assessment – leads to weaknesses in the involvement of communities in decision-making, as a crucially important aspect of PA governance.

According to statistical analysis, protected area representatives tend to estimate their contribution to community engagement and development higher in all the parts of the Region and for all the sections comprised, when compared with the perceptions of local community groups. As shown in Table 1, there is a statistically significant difference between protected area (PA) and local community (LC) assessments in all the sections, except economic development (WWF Adria, 2017).

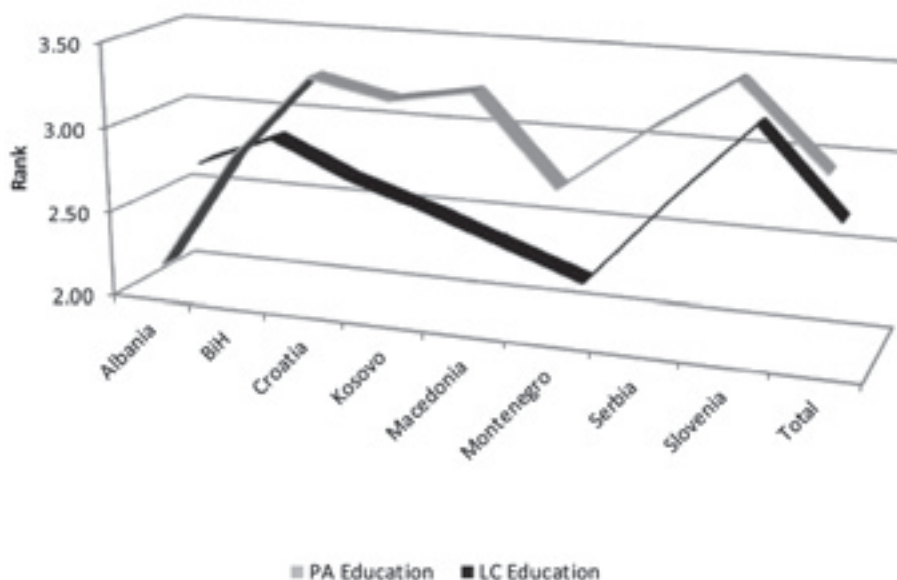
**Table 1:** Differences in scoring between PA and LC by sections

	Protected areas		Local communities		F (1,73)	Sig.	Partial Eta Squared
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation			
Decision-making	3.122	.7394	2.541	.6660	26.818	.000	.269
Management planning	2.689	1.2042	2.000	.9363	15.471	.000	.175
Communication	3.378	.6127	2.824	.6050	39.218	.000	.349
Education	3.041	.8348	2.662	.6880	11.143	.001	.132
Social development	4.581	.6195	3.392	.7180	138.016	.000	.654
Economic development	2.676	.7957	2.514	.7261	2.628	.109	.035
Equal rights	3.230	1.4482	1.946	.7745	60.548	.000	.453

*Source:* WWF Adria, 2017

In the context of research, the education and capacity development ‘section’ refers to: non-formal learning programmes provided by protected areas – by them or in collaboration with local and other resources (NGOs, institutions, experts, etc.); participation of protected area staff in formal education programs (guest lecturers or joint projects in schools, serving as experimental or learning/internship sites for students, etc.); support to community and visitor informal learning (provision of tailored-made promotion materials, events, specific learning experiences on the site, etc.). Capacity development refers both to efforts provided by a protected area for external audiences, as well as those directed towards their own staff and volunteers (WWF Adria, 2017).





**Figure 2:** Countries by education and capacity development

Source: WWF Adria, 2017

As shown in Figure 2, education and capacity development have been assessed lower by LC than by PA – except in Albania (MPA:MLC = 2,16:2,66) and Bosnia and Herzegovina (MPA:MLC= 2,85:2,85) in the entire region. Such a perception of local community in the majority of areas might have roots either in the lack of existing programs and institutional solutions (engagement of the staff in charge, long-term education and capacity development planning, etc.) in protected areas or in the limited access to information about the programmes (WWF Adria, 2017). In some cases, as revealed from the quality analyses of the content of discussions at the workshops, it is probably resulting from the lack of programs tailored to the local community needs.

Similarity in perceptions found in the field of management planning and economic development in countries with significantly different levels of economic development (like Slovenia and Albania) may be slightly confusing. However, bearing in mind that in these countries we also found a close gap between the two groups in the field of communication, it appears as though we face the same rule again: with better communication there is better perception of collaboration in other relevant fields, as well. Also, having in mind a significantly different level of exposure to contemporary European and global standards in those countries, we may assume that an unequal level of understanding of the concepts of govern-

ance and sustainability might have contributed to the satisfaction of communities even when PA management doesn't meet all the requirements.

The above presented and discussed tendencies have been selected from wider research results in order to focus on the key gaps in perceptions and understanding emerging between communities and protected areas in the Dinaric region. Based on that, a capacity development program was recommended by the Project team, as a guideline to communities and parks, for finding the best ways to meet needs – sometimes quite different and in some aspects very similar. Among the common needs, there are certainly those related to social development, management planning and economic development – whose meaning should be further clarified, negotiated and agreed among all the actors, so that they could be implemented in accordance with global standards and local interests. The huge gap in perspectives between the two groups of equal rights in terms of its integration in policy and in practice, in particular in the less developed parts of the region, needs not only awareness rising, but also interventions on a systemic level in each particular country and protected area organization.

As demonstrated by examples and experiences collected through the discussions on the sites, it is clear that communities and protected areas, within and between countries, can learn a lot from one another, sharing common challenges and needs even when coming from quite different environments. To start with – regarding the best models of mutual communication, which seems as crucially important for the (perspectives of) collaboration in all the other, interrelated, aspects of PA management and governance – and for community life.

## Conclusions

Turbulent social, political and economic developments influencing Western Balkans in recent decades are shaping specifically not only opportunities to overcome environmental challenges, but also the ways sustainability is perceived and integrated in local development. In the Dinaric region, as elsewhere, relations between communities and protected areas are tackling questions of power, distance between people and nature and abilities to understand, reflect and act upon different needs and possibly common interests. Trusting that this power is not and shouldn't be in the hands of one participant, be that protected area or local authority, community or the state, the methodology for assessment of interactions between the community and protected areas was made to address perspectives of as many actors of this process as possible. It was designed

to assure that there is participation in place throughout all the phases of the research – from preparation, through conducting to evaluation of results. In such a design, scoring and quantitative measures serve mainly as a guidance to understanding commonalities existing along the ‘sections’ of PA governance or within the group, protected area, country etc., while quality inputs and reflections are used to better understand its specific connotation, origins or possibilities to deal with. In that way, the analysis of entire collected material also grows into intensive learning process. Having in mind contributions made by participants and assessors in this process– through scoring, discussions and the feedback, we might consider it as a kind of the ‘action research’ initiative, and its results as a joint outcome, analysed and transferred by the project team into the recommendations for improvements.

In that sense, assessment workshops may be seen as a learning experience for all participants, that might even bring ‘disorienting dilemmas’ for some. However, if stopped at that level, this process will hardly contribute to closing the gap in perspectives and collaboration of communities with protected areas. If a transformation of perspectives is to take place, it needs to be carefully facilitated and supported in various ways. The responsibility of the Parks Dinarides Association as the key facilitator in this process should be shared with facilitators from countries or communities who show understanding of sustainability and adult learning, as well as with protected areas as mentors (when they have the best practice to share) or mentees (when they take the opportunity to learn from community members, experts or from other parks). For the success of all those actions, policy support and incentives should be provided in each part of the Region and in all the aspects of implementation of sustainable development concept through PA governance.

Transformation of the role of citizens in democratic processes, as well as the integration of sustainability in education and protected area management bring the chance to rethink the ways adult education may respond to the new and diverse needs. Beginning ‘from where people are’ and what they feel, think or can do about (concepts, policy, practice) is certainly the first step in the potential transformation towards more developed capacities and collaboration.

## References

- ANDRADE, G. S., & RHODES, J. R. (2012). Protected areas and local communities: An inevitable partnership toward successful conservation strategies? *Ecology and Society*, 17(4).
- BERKES, F. (2009). Evolution of co-management: Role of knowledge generation, bridging organizations and social learning. *Journal of Environmental Management*, 90, 1692–1702.
- BLEWITT, J. (2006). *The Ecology of Learning: Sustainability, Lifelong Learning and Everyday Life*. London, Sterling, VA: Earthscan.
- BONNETT, M. (2002). Education for Sustainability as a Frame of Mind. *Environmental Education Research*, 8(1), 9–20.
- BORRINI-FEYERABEND, G., KOTHARI, A., & OVIEDO, G. (2004). *Indigenous and Local Communities and Protected Areas: Towards Equity and Enhanced Conservation*. Gland, Cambridge: IUCN.
- CLOVER, D., JAYME, B. D. O., FOLLEN, SH., & HALL, B. (2010). *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education*. Victoria: University of Victoria.
- CRANTON, P. (2002). Teaching for Transformation. In J. M. Ross-Gordon (Ed.). *Contemporary Viewpoints on Teaching Adults Effectively*, 93, 63–73. San Francisco: Jossey – Bass.
- D. KAPITULČINOVÁ, J. DLOUHÁ, A. RYAN, J. DLOUHÝ, A. BARTON, M. MADER, D. TILBURY, I. MULÀ, J. BENAYAS, D. ALBA, C. MADER, G. MICHELSEN, K. VINTAR MALLY (Eds.). (2015). UE4SD. *Leading Practice Publication: Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries*. Prague: Charles University.
- DOVERS, S., FEARY, S., MARTIN, A., MCMILLAN, L., MORGAN, D., & TOLLEFSON, M. (2015). Engagement and participation in protected area management: who, why, how and when? In G. L. Worboys, M. Lockwood, A. Kothari, S. Fearyand and I. Pulsford (Eds.). *Protected Area Governance and Management* (pp. 413–440). Canberra: ANU Press.
- DUDLEY, N., ALI, N., & MACKINNON, K. (2017). Protected areas helping to meet the Sustainable Development Goals. *Natural solutions*. Retrieved from [https://www.iucn.org/sites/dev/files/natural\\_solutions\\_-\\_sdgs\\_final\\_2.pdf](https://www.iucn.org/sites/dev/files/natural_solutions_-_sdgs_final_2.pdf).
- HAJER, M., NILSSON, M., RAWORTH, K., BAKKER, P., BERKHOUT, F., DEBOER, Y., ROCKSTRÖM, J., LUDWIG, K. & KOK, M. (2015). Beyond Cockpit-ism: Four Insights to Enhance the Transformative Potential of the Sustainable Development Goals. *Sustainability* 7, 1651–1660.
- HOWARD, P. (2012). Who Will Teach The Teachers? Reorienting Teacher Education for the Values of Sustainability. In K. A. Battels & K. A. Parker (Eds.). *Teaching Sustainability / Teaching Sustainably* (pp. 150–159). Sterling, Virginia: Stylus.
- IONTJA, A. (2013). Guidelines for the development of a participatory management of protected areas in the Carpathian Ecoregion. In M. Getzner & M. Jungmeier (Eds.). *Protected Areas in Focus: Analysis and Evaluation* (pp. 34–39). Klagenfurt: Verlag Johannes Heyn.

- JENSEN, J. (2014). Learning Outcomes for Sustainability in the Humanities. In W. P. Boring & W. Forbes (Eds.). *Teaching Sustainability* (pp. 23–38). Nacogdoches: Stephen Austin State University Press.
- LEAL FILHO, W., RAATH, S., LAZZARINI, B., VARGAS, V. R., DE SOUZA, L., ANHOLON, R., QUELHAS, O.L.G., HADDAD, R., KLAVINS, M., & ORLOVIC, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of cleaner production*, 199, 286–295.
- LOCKWOOD, M., WORBOYS, G., & KOTHARI, A. (Eds.). (2012). *Managing protected areas: a global guide*. Routledge.
- MEZIROV, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NEWMAN, M. (2012). Calling Transformative Learning into Question: Some Mutinous Thoughts. *Adult Education Quarterly*, 62(1), 36–55.
- ORLOVIC LOVREN, V. (2013). Learning and Capacity Development for Protected Area Management. In M. Getzner & M. Jungmeier (Eds.). *Protected Areas in Focus: Analysis and Evaluation* (pp. 87–97). Klagenfurt: Verlag Johannes Heyn.
- SARKKI, S., RANTALA, L., & KARJALAINEN, T. P. (2015). Local people and protected areas: identifying problems, potential solutions and further research questions. *Int. J. Environment and Sustainable Development*, 14(83), 299–314.
- SCOTT, W., & GOUGH, S. (2003). *Sustainable Development and Learning: Framing the Issues*. London and New York: Routledge Falmer.
- SIPOS, Y., BATTISTI, B., & GRIMM, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68–86.
- UN. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from: [www.sustainabledevelopment.un.org](http://www.sustainabledevelopment.un.org)
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2014). *Aichi Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*. Retrieved from: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859AichiNagoya\\_Declaration\\_EN.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859AichiNagoya_Declaration_EN.pdf)
- VANDENABEELE, J., REYSKENS, P., & WILDEMEERSCH, D. (2011). Diverse views on citizenship, community and participation: Exploring the role of adult education research and practice. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2, 193–208.
- VAN POECK, K., & VANDENABEELE, J. (2014). Education as a response to sustainability issues. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5, 221–236.
- VULFOLK, A., HJUZ, M., & VOLKAP, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju*. Beograd: Clio.
- WALS, A. E. J. (2015). *Beyond Unreasonable Doubt. Inaugural address held upon accepting the personal Chair of Transformative Learning for Socio Ecological Sustainability at Wageningen University*. Retrieved from: [https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972\\_rvb\\_inauguratievals\\_oratieboekje\\_v02.pdf](https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratievals_oratieboekje_v02.pdf)

- WILDEMEERSCH, D., & FEJES, A. (2018). Citizenship and the crisis of democracy: What role can adult education play in matters of public concern? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9(2), 133–137.
- WORBOYS, G. L., LOCKWOOD, M., KOTHARI, A., FEARY, S., & PULSFORD, I. (Eds). (2015). *Protected Area Governance and Management*. Canberra: ANU Press.
- WWF ADRIA. (2016). *Protected areas for nature and people*. Program Application.
- WWF ADRIA. (2017). *Capacity development Plan – Report from the Community involvement assessment*, prepared by: Wilf Fenten, Jana Kus, Violeta Orlovic Lovren and Richard Partington.
- WWF ADRIA. (2017a). *Methodology Manual – Report from the Community involvement assessment*, prepared by Violeta Orlovic Lovren, WilfFenten, Jana Kus, and Richard Partington.

Violeta Orlović Lovren<sup>3</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Učenje za održivost putem uključivanja zajednice u upravljanje zaštićenim područjima

**Apstrakt:** U ovom radu se razmatra uključivanje zajednice u upravljanje zaštićenim područjima kao moguća prilika za učenje, razmenu znanja i mogućnost donošenja odluka, kao i zarad unapređenja održivosti, počev od lokalnog, preko regionalnog i nacionalnog, pa sve do globalnog nivoa. Osim kratkog pregleda teoretskih pristupa i pristupa politika relevantnih za učenje sa ciljem unapređenja održivosti lokalne zajednice, ovaj rad obuhvata i sekundarnu analizu rezultata empirijskog istraživanja uključenosti zajednice u upravljanje zaštićenim područjima. Ovo istraživanje je obavljeno u okviru projekta „Zaštićena područja za prirodu i ljude“ (*Protected Areas for Nature and People*), koji je sprovela organizacija WWF Adria. Korišćena metodologija obuhvata kombinovani kvalitativni i kvantitativni pristup. Rezultati istraživanja jasno ukazuju na to da postoji raskorak u proceni između predstavnika zaštićenih područja i predstavnika zajednice, kao i nedvosmislena potreba za poboljšanjima u međusobnoj komunikaciji i saradnji. Potrebe i prilike za učenje u tom procesu razmatraju se na osnovu tih saznanja u okviru lokalnog konteksta i globalnih razvojnih trendova.

**Ključne reči:** učenje, održivost, lokalna zajednica, zaštićeno područje, upravljanje.

---

<sup>3</sup> Dr Violeta Orlović Lovren je vanredni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Elizabeth Aanuoluwapo Ajayi<sup>1</sup>, Adekunle Olatumile<sup>2</sup>  
Adekunle Ajasin University Akungba-Akoko, Ondo State, Nigeria

# Indigenous Folklores as a Tool of Transformative Learning for Environmental Sustainability in Nigeria

**Abstract:** Unsustainable environmental practices abound even with efforts majorly concentrated on formal strategies. However, there are local strategies such as indigenous folklores frequently used by elderly women which can be transformative. The study assessed Yoruba folklores as a potential tool for promoting transformative learning with regards to environmental sustainability. It employed a cross-sectional survey design involving 200 elderly females in ten communities of the Ondo North Senatorial District. The six research questions raised for the study were answered descriptively using a 15 item questionnaire. Among other things, the findings revealed that environmentally inclined indigenous folklores have the potential to create a conscious and critical reflection of environmental situations as well as help develop action plan towards environmental sustainability. Additionally, it was recommended that folklores should be incorporated into all efforts towards environmental sustainability with the support of elderly women.

**Key words:** elderly women, environmental education, Indigenous Folklores, transformative learning, environmental sustainability.

## Introduction

One of the states in the south-western part of Nigeria that has predominance of the Yoruba race is Ondo State. The state's environment is characterized by coastal plains, mountains, water bodies and the interaction of humans with them. This is important and valuable for the socio-economic development of nations. Moreover, it has brought about the issue of environmental sustainability as an international and national discussion for decades. Environmental sustainability

---

<sup>1</sup> Elizabeth Aanuoluwapo Ajayi is a doctoral student at the University of Benin and a lecturer at the Faculty of Education, Adekunle Ajasin University Akungba-Akoko, Ondo State, Nigeria (elizabeth.ajayi@aaau.edu.ng).

<sup>2</sup> Adekunle Olatumile is a lecturer at the Faculty of Education, Adekunle Ajasin University Akungba-Akoko, Ondo State, Nigeria (adekunle.olatumile@aaau.edu.ng).

can be described as a condition of balance, resilience, and interconnectedness that allows the human society to satisfy its needs without exceeding the capacity of the supporting ecosystems to continue generating services without diminishing biological diversity (Morelli, 2011). It simply refers to a deliberate attempt to utilize the environment and its resources in a manner that would be useful for future generations and not harmful to the environment.

The call for environmental sustainability around the world is as a result of human activities, some of which in Ondo State are: bush burning, exploration of petroleum products, constant use of firewood for cooking (which releases toxic gases into the atmosphere), dumping of waste in water bodies, fumigation, lumbering/tree felling, hunting, improper building layout, and cow overgrazing, among others. These activities have contributed to natural and animal resources depletion, overgrazing, pollution of air, water and soil, climate change and global warming, deforestation, desertification and the loss of biodiversity, among other things.

Most of these challenges are attitudinal and there have been several efforts at the international, national and state levels trying to correct it. For instance, in Ondo State there is the effort of compulsory environmental sanitation exercise every last Saturday of the month (which citizens often use as a period for relaxation). Being an oil producing state, Ondo State benefits from the Petroleum Acts which saddles the Ministry of Petroleum resources with the responsibility of promoting environmental awareness through a biennial seminar on the petroleum industry and the Nigerian environment (Federal Government of Nigeria, 1997). In addition to these, the Ministry of Environment and Mineral Resources is saddled with the responsibility of providing sustainable physical policies on environment and solid mineral mining. Furthermore, sanitation officers known in Yoruba as *wo le wo le* move around markets on Thursdays to ensure sanitation exercise is observed. Another effort by the Nigerian government is the inclusion of environmental education in the formal education system. Okupkon (2008) noted that environmental education was integrated into the Nigerian school curriculum (primary, secondary and tertiary) and adopted in February 1998 to have dimensions in virtually all school subjects.

Aside from formal education and methods, there have been recommendations at an international level to inculcate traditional and non-formal education in the learning of environmental sustainability. One of such is the Agenda 21, which is the action plan adopted by world leaders after the United Nations Conference on Environment and Development in 1992 held in Rio, Brazil. Chapter 26 of the document encouraged nations who want to achieve sustainable development that they need to recognize the role of indigenous people and their communities (UN, 1992). Moreover, a treaty was derived from the Earth Summit of



1992, titled *The Convention on Biological Diversity*. This document recognized the close dependence on local and traditional communities and the use of traditional knowledge, innovations and practices relevant to biological diversity and sustainable purposes. One of the local indigenous learning channels and people are women who are 60 years and above. They have been socialized into unsustainable environmental practices yet they have vital transformative learning skills for environmental sustainability.

This group of indigenous people have spent decades on earth and by virtue of their gender role, have interacted more with the environment than their male counterparts. This makes them more aware of the pains of unsustainable environmental practices. Elderly women are believed to have raised generations and they have holistic traditional scientific knowledge (inherited from previous generations) of their natural resources and the environment. It is noted that elderly women are knowledge keepers with their awareness of indigenous methods of sustainable practices in the production of indigenous crops (Debwa & Mertens, in Okolo, Mamman & Ekpo, 2017). Hence, these indigenous people are empowered with values and traditional environmental management knowledge to promote environmental sustainability. These qualities make them better in giving wise counsel, protecting heritage, teaching cultural values, and being the custodians of traditions which are educational in nature. One of such traditions important for environmental sustainability are indigenous folklores which women use frequently. Barau, Stringer and Adamu (2016) asserted that women use folklores and other indigenous knowledge more than their male counterparts.

In Ondo State, as well as other Yoruba lands, this oral tradition of folklore which is associated with beliefs and myths serves as a source of entertainment, enlightenment on cultural orientation and traditions of the people and educates the young about the various aspects of society. Yoruba folklores considered in this study come in form of *owe* (proverbs), *alo apagbe* (stories with songs), *alo apamo* (witty words or riddles), *orin* (songs) and *ewi* (poems). These selected folklores perform didactic, entertainment, enlightenment and educational functions, among others. They create opportunities for the young and old to interact, while the young learn from the events of the folklores. The words in folklores usually give insight into its origin, which often depicts a desire for a change in attitude, not just the entertainment.

The issue of attitudinal change is the main result derived from transformative learning, which is a process that uses prior interpretation to construct a new or revised meaning of one's experience in order to guide future action (Merten, 2014). It involves a mental construction of experiences, that is, thoughts about situations had over the years and a critical reflection that comprises an analysis

of constructed experiences, as well as the development and implementation of action plans for positivity. The strategy of using environmentally inclined Yoruba folklores such as '*Omi wo yanrin*' (Flowing water washes away sand) among others may be useful in changing unsustainable practices within the environment.

Although there have been international recommendations for the use of indigenous people (their knowledge and experiences) and the use of indigenous processes to achieve sustainable development, it can be observed that emphasis is still on the formal processes towards environmental sustainability. Olatumile (2009) noted that the concentration on formal education and a lack of holistic approach may be the reason why effective and efficient results have not been achieved in curbing environmental issues. Therefore, since regular learning methods have not achieved desired transformative results, there is a need to shift emphasis to indigenous people and processes. This study considered elderly women as indigenous people who are frequent users of folklores as an indigenous process that may bring about environmentally transformative potentials towards sustainability.

Hence the purpose of this study was to assess Yoruba folklores as a potential tool for promoting transformative learning with regards to environment sustainability. Specifically, it was set to answer the following research questions:

1. What is the level of elderly women's knowledge on environmentally inclined folklores?
2. Do Yoruba poems enhance the mental construct of experience on environmental sustainability?
3. Do environmentally inclined Yoruba riddles promote the mental construct of experience on environmental issues?
4. Do environmentally inclined Yoruba folklore songs improve critical environmental reflection?
5. Do Yoruba folklore stories facilitate critical reflection on environmental sustainability?
6. Do environmentally inclined Yoruba proverbs influence the development of action towards environmental sustainability?

### **Concept of Transformative Learning**

The drive for transformative learning started with the Brazilian educator Paulo Freire with his concept of conscientization. American Jack Mezirow complemented Freire's work when his wife enrolled back in school to complete her undergraduate education. Through thick and thin, she finished her studies and this transformed her life economically, socially and in all ramifications, because

she continued her studies further and served in various managerial capacities in USA (Kitchenham, 2008). This formed part of the basis for the transformative learning concept and theory by Mezirow, when his research concluded that women had undergone personal transformation and delineated a series of phases of change that included a disorienting dilemma, a critical assessment of assumptions, exploration of options for new roles, and building competence and self-confidence in new roles and relationships (Kitchenham, 2008; Ivyng & English, 2011; Levine, 2014).

The concept of transformative learning argues that learning to think for oneself involves critically reflecting on assumptions and participating in discourse to validate beliefs, intentions, values and feelings (Mertens, 2014). Therefore, transformative learning is a process that involves habits of the mind and meaning perspectives which lead to the transformation of current perspectives. This process requires attaining awareness of specific assumptions of distorted or incomplete meaning through a reorganization and transformation of the meaning (Kitchenham, 2008). Specifically the scope of transformative learning covers three major components of the mental construct of experiences throughout life, critical reflection about these experiences and what can be done to use them positively to influence the future, development and implementation of action by trying out new knowledge, skills and roles to build self-confidence and improve the quality of life.

These are important for this study because in practice, elderly Yoruba women encounter environmental challenges and anomalies which cannot be resolved through the present meaning of the situation but through resolutions that come from the redefinition of the problem based on experience. Hence, transformation comes from the elderly women's ability to examine the worldview of environmental issues in light of their own particular beliefs or value systems, which include indigenous folklores. Therefore, transformative learning represents an articulation with the past and enhancement of present knowledge, skills or abilities based on inherent knowledge and experiences. This becomes important in the view of adopting the indigenous method of inculcating environmental knowledge, since environmental education must be practical (Kaur, 2014).

### Concept of folklore

Folklores can be described as an oral tradition that also serves as a major vehicle for expression and positive means of transferring knowledge, morals, values and norms from one generation to another (Simeon-Fayomi, 2015). Folklore can simply be described as indigenous knowledge which presents and preserves

values and is orally transmitted from one generation to another along with its educational and utilitarian values. It serves as a vehicle for transmitting culture, preserving memories and making sense of the world. Bauman (2008) noted folklore to be an expression of culture shared by a group of people. It includes oral traditions such as jokes, tales, and proverbs. It is further noted that these folklores are often not taught in formal school curriculum, but are rather passed informally from one person to another through verbal or body languages. They are known for their oral tradition of moonlight stories and other folklores which consist of past, present and future activities that are useful for inculcating knowledge.

Folklores being oral tradition, universal wisdom, and fun, have deep underlying structures which makes them instrumental for application to life issues (Nagy, 2015). They are an innovative indigenous process that serves as a potent means of learning because they apply to everyone regardless of their age or educational status. They include, but are not limited to *owe* (proverbs) which are short sentences conveying well-known wisdom, truth, morals, and traditional views in metaphor used either with or without change. They also comprise *alo apamo* (witty words or riddles) which is a *statement* or *question* put forth as a *puzzle* to be solved, *ewi* (poems) that is a form of literature which uses language aesthetic and evocative qualities, *alo apagbe* (stories with songs), and *orin* (songs). With folklores, citizens can be conscientized to identify its inherent qualities and be exposed to bring about changes in their attitude towards the environment (Olatumile, 2009). These can be achieved when folklores are channelled for the construct of their environmental experiences over the years, critical reflection of the present environmental situations, development of an action plan for improvement and implementation of developed action in a learning situation towards a sustainable environment.

### **Environmental transformative learning tools inherent in folklores**

Folklores have transformative characteristics that can be used to bring about positive changes in the attitude of both old and young towards the environment. They help to instil a sense of belonging, patriotism and identity to every tribe. Furthermore, the settings of folklores are designed to increase people's awareness and diversity of the culture and geography which includes the environment. Penjore (2005) noted that listening to folklores momentarily transports the audience to a different world where they reflect and connect it to the real world, which is one of the key component of transformative learning. Doriji (2005) stated that

folklores give insights into the relationship between man and his natural environment. Mphsha (2015) observed that folklores are environmentally inclined because they are the results of observing human nature, containing fundamental truths about life as observed by people in ancient times. Barau, Stringer and Adamu (2016) conclude that environmental ethics are found in folklores and they can be used to address multiple sustainability threat through grassroots informed actions and attitudes that contribute towards transformation for sustainability.

Indigenous folklores, such as the Yoruba songs witty words, poems among others, are often reflections of the mind. This was confirmed by Mphsha (2015) in the Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT) analysis of the cultural value of folklores. It was noted that every folklore is a lesson which is reflective of the user's state of mind. It was also confirmed that they show aspects of the society which people show least awareness of because they are part and parcel of people's life which cannot be taken for granted. These aspects can be seen as environmental experiences people encounter daily but take less cognisance of. Folklores give an opportunity to mentally construct these experiences and make meaning out of them. Simeon-Fayomi (2015) noted that the power of folklore stories contains a transformative learning device due to its high level of imagery technique. This is in line with the critical reflection present in the component of transformative learning. Mphsha (2015) noted that the collection of values opens people's eyes to their immediate environment. Hence, people have the power to start a dialogue with their world and people within their world. Ajayi (2017) supported this by stating that indigenous riddles, poetries and proverbs, among others, are high cognitive activities which are needed for critical reflection and contextualization to identify appropriate responses and meaning.

Furthermore, Mphsha (2015) noted that folklores enhance people's awareness of their shared historical knowledge systems, and place them in a stronger position to participate in decision-making and negotiations on the issues that have an impact on them. This historical knowledge system includes issues around the environment and their challenges because folklores define messages in such a way that they are understandable and relevant to elderly women. Hence, elderly women can participate in the development of action towards the implementation of best environmental practices and instil the same in the younger generation. The combination of all these transformative learning processes in folklore makes it a useful tool for solving personal and societal problems, which in the present day is associated with environmental unsustainability. Olatumile (2009) also noted that folklores have an epistemological view wherein adults (including elderly women) process and construct their ideas. He added that it does not only have an epistemological view but also a transformative one, wherein moral les-

sons transform lives, based on the components of transformative learning embedded in andragogy.

## Methodology

The design for the study was a cross-sectional survey. The population for the study consisted of females aged 60 years and above residing in the Ondo North Senatorial District of the Ondo State, the total number of which was 25.862 (National Population Commission, 2010). Multistage sampling techniques were used for the study. The first stage was a disproportionate stratified random sampling technique based on Local Government Areas (LGA) and communities to arrive at 10 communities in the Ondo North Senatorial District of the Ondo State. The second stage was a convenience sampling technique used to select 20 participants from each community in the order below for a total of 200 participants:

**Table 1:** Sample distribution

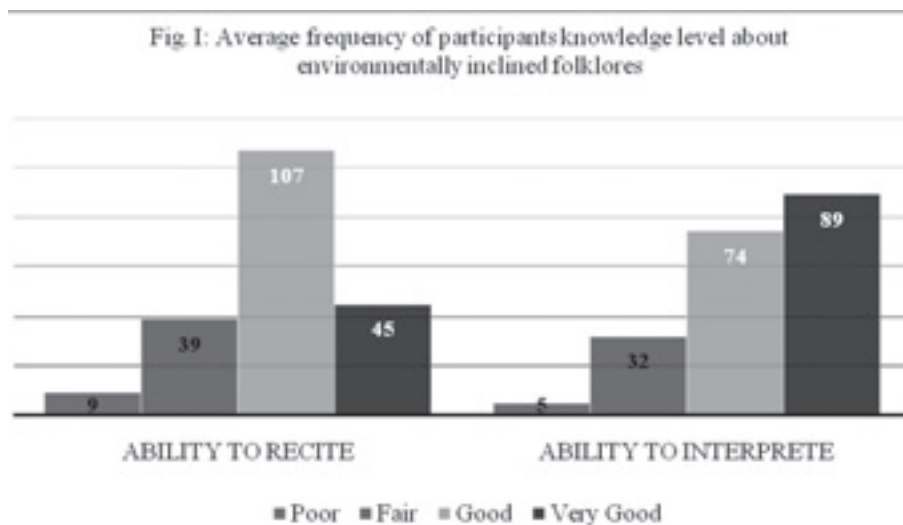
Local Government Area	Communities	Sample
Akoko North East	Arigidi-Akoko	20
	Ikare-Akoko	20
Akoko North West	Erusu-Akoko	20
	Akunnu-Akoko	20
Akoko South East	Ipe-Akoko	20
	Isua-Akoko	20
Akoko South West	Oka-Akoko	20
	Akungba-Akoko	20
Owo	Emure Ile	20
Ose	Ifon	20
TOTAL		200

A questionnaire with 14 closed-ended items and one open-ended item was used as an instrument for the study. 200 participants were given the questionnaire while research assistants helped illiterate participant to read and interpret the questions in Yoruba language to get their preferred responses. Each folklore was mentioned for the participants while they recited and the few who could not recite, were assisted by the researcher. After the recitation, the participants were asked to identify the environmental element while interpreting each folklore. Responses retrieved for research question one were scaled as very good, good, fair and poor based on the average knowledge of each participant about all the

folklores used for the study. This was analysed using a frequency count and bar chart. Responses for research questions two to five were structured into Agree and Disagree, analysed using a frequency count and mean at a decision level of 1.5, that is, decisions for items with a mean value of 1.5 and above were regarded as positive and vice versa. Responses for research question six were grouped into five subjects and analysed using a frequency count and bar chart.

## Results and discussion of findings

**Research question 1:** What is the level of elderly women's knowledge on environmentally inclined folklores?



The results showed that more than a half of the participants have very good and good ability to recite the nine folklores used for the study (Appendix). They also fared well with higher rates in their ability to interpret and use the folklores. This showed that elderly women have a relatively high level of knowledge on environmentally inclined folklores and that they are active users of folklores. This confirms the proposition that since folklores are historically usually passed from the elderly to the younger generation, elderly women have interacted more with the environment and can relate sustainability issues with folklores. This correlates with Barau, Stringer and Adamu (2016) who asserted in their study that women are more frequent users of folklores and other indigenous knowledge than their male counterparts.

**Research question 2:** Do Yoruba poems enhance the mental construct of experience on environmental sustainability?

**Table 2:** Frequency and mean for the use of poems to enhance the mental construct of experience

S/N	STATEMENTS	A	D	Mean	Decision
1	If animals are killed without caution, they will go into extinction	125	75	1.63	Positive
2	Environmental sustainability will be impaired if animals go into extinction	157	43	1.79	Positive
3	Unkempt environment leads to untimely death	164	36	1.82	Positive
4	After cleaning the house, means of waste disposal is not quite important	35	165	1.83	Positive
	Grand Total	481	319	1.77	Positive

Data presented in Table 2 are response items related to *Yii ese re si apa kan & Bo oju re bi o ba ji* (Appendix). The responses revealed that each item has a positive mean with a high response of 481 for the total of agreed responses and 319 for disagreed responses. It also showed a grand mean of 1.77 which is positive and supporting the view that Yoruba poems enhance the mental construct of experience on environmental sustainability. The recitation of these poems enhanced the participants' mental construct on unkempt environment and the need to avoid animal extinction through environmentally unsustainable practices. This confirms that folklores enhance the transformative type of learning based on dialogues, encounters and reflections where it connects the learners' perception of the world around them and their inherent knowledge based on experience (Mphsha, 2015).

**Research question 3:** Do environmentally inclined Yoruba riddles promote the mental construct of experience on environmental issues?

**Table 3:** Frequency and mean for the use of environmentally inclined riddles to promote mental construct of experience

S/N	STATEMENTS	A	D	Mean	Decision
1	Bad waste disposal habits attracts flies	158	42	1.79	Positive
2	Unsustainable food production can be caused by flies feasting on food	128	72	1.64	Positive
3	Flooding has respect for persons	30	170	1.85	Positive
4	Building across drainages can cause flooding	163	37	1.82	Positive
	Grand Total	479	321	1.78	Positive



Data presented in Table 3 are the responses to items related to *Kilo ba oba jeun & Kilo ko ja lenkunle oba* (appendix). The responses revealed that each item has a positive mean with a high response of 479 for the total of agreed responses and 321 of disagreed responses. The results showed a grand mean of 1.78 which is positive and supporting the view that environmentally inclined riddles promote the mental construct of experience on environmental issues. The riddles promoted the participants' mental construct on the causes of flooding, the strategies to prevent flooding; and ensuring sustainability of the environment through sources of food. Mphsha (2015) confirmed that folklores give interpretation in line with everyday life and activities which reveals to humans the things that have become part and parcel of them which they do not take cognizance of.

**Research question 4:** Do environmentally inclined Yoruba folklore songs improve critical environmental reflection?

**Table 4:** Frequency and mean for the use of environmentally inclined songs to improve critical environmental reflection

S/N	STATEMENTS	A	D	Mean	Decision
1	Flood destroys faster than fire	158	42	1.79	Positive
2	Flooding cannot be prevented	55	145	1.73	Positive
3	Planting of trees is important for wind breaking	154	46	1.77	Positive
4	Tree felling exposes to direct contact with rays of sun	157	43	1.79	Positive
	Grand Total	524	276	1.77	Positive

Data presented in Table 4 are the responses to items related to *Omi wo Iyanrin* and *Labe Igi Oronbo* (Appendix). The responses revealed that each item has a positive mean with a high response of 524 for the total of agreed responses and 276 of disagreed responses. The results also showed a grand mean of 1.77 which is positive and supporting the view that environmentally inclined folklore songs improve critical environmental reflection. Participants were able to think about environmental situations after singing folklore songs because the participants were able to think about the flooding situation and the gravity of its impact on the destruction of life and property. They were also encouraged to think about the need for tree planting and the ills of deforestation within the society. Mphsha (2015) confirmed that folklores, such as songs, enhance people's awareness of their shared historical knowledge systems, and place them in a stronger position to participate in decision-making and negotiations on the issues that have an impact on them.

**Research question 5:** Do Yoruba folklore stories facilitate critical reflection on environmental sustainability?

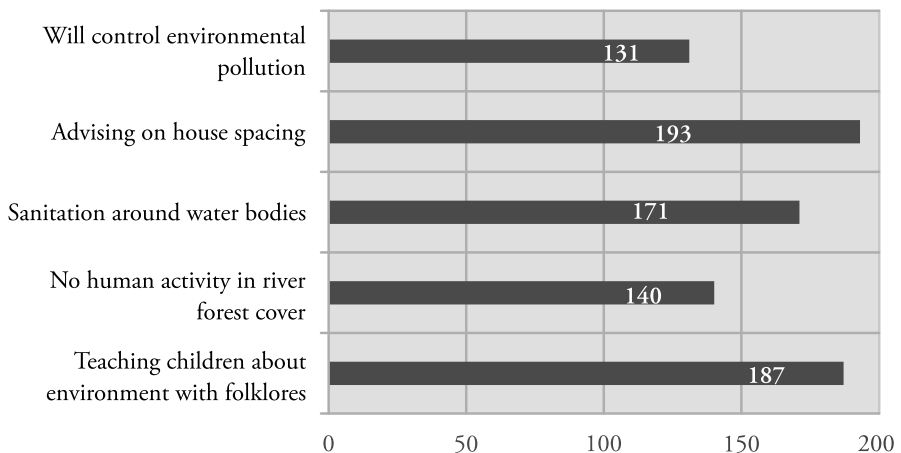
**Table 5:** Frequency and mean for the use of stories to facilitate critical reflection on environmental sustainability

S/N	STATEMENTS	A	D	Mean	Decision
1	Land and water is important for the survival of man	163	37	1.82	Positive
2	Man can survive without plants	50	150	1.75	Positive
3	Sustainable consumption is important for man's survival within the environment	157	43	1.79	Positive
4	Land loses nutrients from overcultivation	147	53	1.74	Positive
	Grand Total	517	283	1.78	Positive

Data presented in Table 5 are the responses to items related to *Nigba Iwase Aye* (appendix). The responses revealed that each item has a positive mean with a high response of 517 for the total of agreed responses and 283 of disagreed responses. The result showed a grand mean of 1.78 which is positive and supporting the view that Yoruba folklore stories facilitate critical reflection on environmental sustainability. The participants' consciousness was improved on the culture of environmental sustainability because they confirmed that environment has influence on human development and vice versa. They realized that overutilization of the environment and its resources would impede its existence in the future. These findings are in line with Simeon-Fayomi (2015) which opined that folklore stories contain transformative learning devices for critical reflection due to their high level of imagery technique.

**Research question 6:** Do environmentally inclined Yoruba proverbs influence the development of action towards environmental sustainability?

Fig II: Response for the use of proverbs for environmental action



Data presented in Figure II are the responses to items related to *Odo to ba gba gbe orison* and *Bi ile ba kan ile* (Appendix). The results showed that environmentally inclined Yoruba proverbs can influence the development of action towards environmental sustainability because all participants had something to say regarding development plans, such as advising on house spacing having the highest number of responses (193), followed by ensuring the younger generations are taught about environmental sustainability using folklores (187), followed by other plans such as pollution control, sanitizing water bodies, ensuring reduced or no human activities around water bodies. The potency of folklore to develop environmental sustainability action is in line with Olatumile's (2009) view that folklores have the power to bring about transformative change in building action for changing the course of environmental challenges. In addition to this, research conducted in 2007 by Husser, Gigliotti and Roberto, revealed that elderly women view that they have the moral responsibility to bring about change in the present course of the environment, hence they are willing to build plans and implement them towards a better environment.

Outside the scope of the research questions, findings of the study also revealed that the participants who are mostly grandmothers may find instilling environmental values into their younger offspring through folklores difficult due to rural urban migration and over-emphasis on English language as a means of communication in schools and homes. Nevertheless, they generally accepted that indigenous folklores serve as a strong tool to inculcate environmental sustainability values and readiness for action in people of all ages.

### Conclusions and recommendations

Based on the findings, although the regular formal method of inculcating environmental sustainability practice is in use, there is a ray of hope for better practices through folklores. Folklores can serve as a means for socialization and inculcating of acceptable environmental behaviours and values among the adults and youths, as well as learning tool for critical reflection and action. The potency of folklores as a transformative tool for positive environmental attitude is non-debatable. The use of indigenous people, including elderly women who are also part of the custodians of these folklores, is also valuable. The elderly women's wealth of folklore knowledge can be tapped into in order to instil good environmental culture in the younger generation and this would aid provide a sustainable environment for the future generation. Therefore, it was recommended that:

- Indigenous folklores should be mainstreamed in environmental education methods and strategies at all levels of education with inputs from elderly women.
- Indigenous folklores method should be recognized and inputted in national lifelong education policies (primary, secondary, tertiary and non-formal) for all citizens.
- Indigenous folklores should be used as channels for disseminating environmental issues and environmental education even in Information Communication Technologies.
- Media outlets must incorporate the use of folklores in programmes geared towards creating environmental awareness with contributions from elderly women.
- Mass media such as billboards, postal, fliers, handbills meant for creating environmental awareness should have folklores about environmental issues inscribed on them.
- Elderly people should be encouraged to implant environmental folklores in young people through each-one-teach-one method.
- Environmental educational gerontology programme should be implemented across Nigeria incorporating folklores as one of its facilitation method to enhance environmental transformative learning among elderly women.
- The use of Language of Immediate Community (LIC) should be adhered to as it is stated in the National Policy on Education.

## References

- AJAYI, E. A. (2017). *Innovative Facilitation of Adult Learning: Indigenous Folklores Method*. Paper presented at 2017 winter school on comparative studies in adult and lifelong learning. Wurzburg, Germany.
- AMALI, H. I. (2014). The function of folklores as a process of educating children in the 21<sup>st</sup> century: A case study of Idoma folklores. *International Conference on 21<sup>st</sup> Century Education Proceedings*, 2(1), 88–97.
- BARAU, A. S., STRINGER, L. C., & ADAMU, A. U. (2016). Environmental ethics and future oriented transformation to sustainability in Sub-Saharan Africa. *Journal of Cleaner Production*, 135, 1539–1547. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.03.053>
- BAUMAN, R. (2008). The Philology of the Vernacular. *Journal of Folklore Research*, 45(1), 29–36.
- DORJI, T. C. (2005). Preserving our folklores, myths and legends in the digital era. *Journal of Bhutan Studies*, 2, 93–108.

- FEDERAL GOVERNMENT OF NIGERIA. (1997). *Institutional Aspects of Sustainable Development in Nigeria*. Retrieved from <http://www.un.org/esa/agenda21/natinfo/countr/nigeria/inst.htm>
- HUSSER, E. K., GIGLIOTTI, C. M., & ROBERTO K. A. (2007). *Health, Spirituality and Environmental Concern: Older Women's Perspectives on the Natural Environment*. Retrieved from <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/24092>
- IRVING, C. J., & ENGLISH, L. M. (2011). Transformative learning with women: A Critical Review Proposing Linkages for the Personal and Political Spheres. In S. Carpenter, S. Dossa, & B. J. Osborne (Eds.), *Proceedings of the 52<sup>nd</sup> National Conference of the Adult Education Research Conference (AERC) and the 30<sup>th</sup> National Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE)* (pp. 305–312). Toronto, Canada: University of Toronto.
- KAUR, R. (2014). *Why Environmental Education is the need of the day?* Retrieved from <http://www.mapsofindia.com/my-india/india/why-environmental-education-is-the-need-of-the-day>
- KITCHENHAM, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104 – 123.
- LEVINE, J. (2014). *Jack Mezirow, Who Transformed the Field of Adult Learning, Dies at 91*. Retrieved from [http://TeachersCollegeNewsroom/InMemoriam/JackMezirow\\_Transformed\\_the\\_Field\\_of\\_AdultLearning\\_Dies\\_at\\_91\\_TeachersCollegeColumbiaUniversity.html](http://TeachersCollegeNewsroom/InMemoriam/JackMezirow_Transformed_the_Field_of_AdultLearning_Dies_at_91_TeachersCollegeColumbiaUniversity.html)
- MERTENS, D. M. (2014, March). *Transformative Research Approach for Women with Disabilities and STEM in International Development*. Paper presented at 58<sup>th</sup> United Nations Commission on the Status of Women Parallel Event. New York, USA. Retrieved from <http://www.womenenabled.org/pdfs/Statements%20Dona%20Mertens%20%20STEM%20&%20Women%20&%20Girls%20with%20Disabilities%20CSW58%20March%2014,%202014.pdf>
- MORELLI, J. (2011). Environmental sustainability: A definition for environmental professionals. *Journal of Environmental Sustainability*, 1, 19 – 27.
- MPHSHA, L. E. (2015). Folklores reveal the cultural values of the community: A SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats) analysis. *Anthropologist*, 19(1), 295–302.
- OKUKPON, L. A. (2008). *Elements of Environmental Education* (2<sup>nd</sup> ed.). Benin City, Nigeria: Ambik Press Ltd.
- OLATUMILE, A. (2009). Using storytelling for climate change education. *AAU: African Study Review*, 8, 227–244.
- OLOKO, M., MAMMAN, M., & EKPO, R. (2017). Underscoring the role of Nigerian rural women in environmental protection: Lessons from Makarfi in Kaduna State, Nigeria. *African Journal of Environmental Science and Technology*, 11(5), 213–218.
- PENJORE, D. (2005). Folklores and education: role of Bhutanese folklores in value transmission. *Journal of Bhutan Studies*, 2(1), 256–277.

- SIMEON-FAYOMI, B. C. (2015). Storytelling and witty words use in informal learning as a tool for entrepreneurial spirit promotion among Yoruba children. *CARESON Journal of Research and Development*, 7(1&2), 159–175.
- UNITED NATIONS. (1992). *Report of the United Nations conference on environment and development*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

Elizabeth Aanuoluwapo Ajayi<sup>3</sup>, Adekunle Olatumile<sup>4</sup>  
Adekunle Ajasin University Akungba-Akoko, Ondo State, Nigeria

## Procena narodnih umotvorina autohtonih naroda u svrhe promovisanja transformativnog učenja sa ciljem unapređenja ekološke održivosti u Nigeriji

**Apstrakt:** Postoje brojni primeri neodrživih praksi vezanih za životnu sredinu, iako su naponi uglavnom usredsređeni na formalne strategije. Međutim, postoje i lokalne strategije koje mogu da imaju transformativnu ulogu, kao što su narodne umotvorine autohtonih naroda koje se pretežno dovode u vezu sa starijim ženama. Ova studija predstavlja procenu narodnih umotvorina naroda Joruba kao mogućeg instrumenta za promovisanje transformativnog učenja o ekološkoj održivosti. Ona je primenila model transverzalnog istraživanja sa 200 starijih žena iz deset zajednica savezne države Ondo na severu Nigerije. Studija je obuhvatala šest istraživačkih pitanja, a na njih je odgovarano deskriptivno u okviru strukturiranog intervjua. Između ostalog, utvrđeno je da narodne umotvorine autohtonih naroda koje su naklonjene životnoj sredini imaju potencijal da podstaknu savestan i kritičan osvrt na životnu sredinu i da pomognu u razvoju akcionog plana s ciljem ekološke održivosti. Između ostalog, ovaj rad sadrži preporuku da narodne umotvorine treba da se uključe u sve napore usmerene na ekološku održivost uz podršku starijih žena.

**Ključne reči:** starije žene, obrazovanje o životnoj sredini, narodne umotvorine autohtonih naroda, transformativno učenje, ekološka održivost.

---

<sup>3</sup> Elizabeth Aanuoluwapo Ajayi je doktorand na Univerzitetu u Beninu i predavač na Fakultetu za obrazovanje Univerziteta Adekunle Ajasin Akungba-Akoko, Nigerija.

<sup>4</sup> Adekunle Olatumile predavač na Fakultetu za obrazovanje Univerziteta Adekunle Ajasin Akungba-Akoko, Nigerija.

Aleksandra Pejatović<sup>1</sup>, Edisa Kecap<sup>2</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Pružanje pomoći zaposlenima putem multifunkcionalnih programa učenja<sup>3</sup>

**Apstrakt:** U radu se predstavlja i analizira Program pružanja pomoći zaposlenima (*Employee Assistance Programme – EAP*) kao strateška intervencija i mehanizam podrške koji putem različitih vrsta informativnih, savetodavnih, obrazovnih i evaluativnih usluga i intervencija pomaže pojedincima i organizaciji u rešavanju problema koji utiču na produktivnost, kao što su zdravstveni, porodični, finansijski, emocionalni, problemi u vezi sa zahtevima, odnosima i pravednosti na poslu, uznemiravanje, maltretiranje, stres i drugi. Budući da je taj program najrasprostranjeniji u Americi i Zapadnoj Evropi, u radu će biti predstavljena i udruženja, kao što su Međunarodno udruženje stručnjaka za pomoć zaposlenima (*International Employee Assistance Professionals Association – EAPA*) i Evropski forum za pomoć zaposlenima (*The Employee Assistance European Forum – EAEEF*), koja nude različite vrste pomoći zaposlenima i akreditovane programe obuka za stručnjake koji se bave pružanjem pomoći zaposlenima, određuju standarde i koriste izrađene protokole za praćenje uspešnosti primenjenih usluga. Takođe, u radu se navode i, istraživanjima potkrepljeni, razlozi za uvođenje EAP programa u organizacije. Posebna pažnja posvećena je mestu obrazovnih aktivnosti i njima obuhvaćenim akterima, u funkciji razmatranja pružanja pomoći zaposlenima kao „nove“ vrste posla kojom mogu da se bave andragozi.

**Ključne reči:** program pomoći zaposlenima (*Employee Assistance Programme – EAP*), usluge EAP-a, udruženja, stručnjaci, aktivnosti obrazovanja odraslih, učenje.

---

<sup>1</sup> Dr Aleksandra Pejatović je vanredni profesor i upravnik Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (apejatov@f.bg.ac.rs).

<sup>2</sup> Edisa Kecap je asistent i istraživač saradnik na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (edisa.kecap@f.bg.ac.rs).

<sup>3</sup> Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## Uvod

Organizacije, da bi postigle svoje ciljeve i kako ih konkurencija ne bi ugrozila, imaju visoke zahteve od svojih zaposlenih. To su, između ostalog, visoka produktivnost, nizak nivo odsustvovanja sa posla, besprekorno ponašanje prema klijentima, dobro uklapanje u organizaciju, efikasno učenje i rešavanje problema (Robertson & Tinline, 2008, str. 39–40). Poslodavci često, postavljajući visoke zahteve pred zaposlene, zanemaruju njihove potrebe i uslove rada, zaboravljajući da efikasnost organizacije zavisi upravo od „blagostanja njenog osoblja“ (Winwood & Beer, 2008, str. 183). To dalje otvara pitanje kvaliteta radnog života uopšte, koji, između ostalog, zavisi od bezbednih i zdravih radnih uslova i zadovoljstva zaposlenih vremenom provedenim na poslu (Pejatović, 2005, str. 35).

Zbog sve većih problema sa kojima se suočavaju zaposleni, vlade vrše pritisak na organizacije da obezbede podršku zaposlenima koji imaju teškoće u radnom okruženju. Zakoni razvijenijih država postavljaju zahteve pred organizacije da vrše godišnje procene rizika od stresa svojih zaposlenih (Winwood & Beer, 2008, str. 186), što je veoma dobra preventivna mera. Međutim, različita istraživanja (koja ćemo dalje u radu detaljnije razmotriti) ukazuju na dobrobiti od uvođenja mera podrške i pomoći zaposlenima čak i kada nisu obavezne, a u interesu su organizacije, što je značajan podatak rukovodiocima, na čijem informisanju i obučavanju, imajući u vidu navedenu problematiku, treba da se radi.

Prema podacima Svetske zdravstvene organizacije (WHO, 2005, str. 52), mnogi zaposleni ne traže i ne uključuju se u rešavanje problema svog mentalnog zdravlja zbog straha da to može negativno da utiče na njihovo zaposlenje. Postoje brojne mere prevencije i načini prevazilaženja problema zaposlenih koje im treba predočiti i ukazati na njihove dobrobiti kako bi se otklonio strah od negativnih posledica u slučaju korišćenja takvih usluga. Jedan od takvih mehanizama podrške zaposlenih jeste Program pomoći zaposlenima (*Employee Assistance Programme*, u daljem tekstu EAP). Izučavajući te mere, smatrali smo korisnim da detaljnije predstavimo i analiziramo taj program, koji je dizajniran sa ciljem da pomogne rukovodstvu da upravlja problemima učinka na radnom mestu, s jedne strane, i zaposlenima da upravljaju uspostavljenim balansom između posla i ličnih pritiska, kao životne svakodnevice, s druge strane. Većina studija o EAP-u realizovana je u Americi i Zapadnoj Evropi, što ne iznenađuje, budući da su najrazvijenija stručna udruženja za pripremu stručnjaka i pružanje usluga zaposlenima i organizacijama smeštena upravo tamo, sa predstavništvima širom sveta. Stoga smatramo da je neophodno da predstavljanje tog programa i od njega očekivanih učinaka povežemo sa razmatranjem mogućnosti njegove primene u organizacijama na našem području. Usluge koje EAP nudi i realizuje jesu savetodavne, informativne,



obrazovne i evaluativne. Iz andragoškog ugla posmatrane, kategorisane usluge posebno interesantnim čini sagledavanje njihovog potencijala za učenje i menadžerskog kadra i svih drugih zaposlenih pojedinaca, radi uspostavljanja optimalnog odnosa između zahteva, koji mogu da rezultuju različitim vrstama pritisaka na zaposlene, i njihovih potreba da smanje osećaj opterećenosti usled brojnih zahteva, nastalih iz različitih izvora.

Programi pomoći zaposlenima počivaju na humanističkoj orijentaciji, te se u njima naglašava da je obaveza organizacije da zadovolji potrebe svojih zaposlenih kako bi, uprkos stresnim situacijama na radu i van njega, bili produktivni i zadovoljni. Ti programi polaze od moralne odgovornosti da se „pritekne u pomoć svakom zaposlenom kada doživljava teške trenutke“ (Bhagat, Steverson, & Segovis, 2007, str. 224).

### **Istorijski razvoj EAP-a – odgovor na različite potrebe zaposlenih i njihovu razvojnost**

Još od 1800. godine u Velikoj Britaniji se javljaju rani modeli podrške zaposlenima koji se mogu smatrati pretečom današnjih. Njihov začetnik bio je Robert Owen (Robert Owen), otac socijalnog pokreta, koji je u reformi rada, u svojim mlinovima pamuka u Lanarku, primenio revolucionarni pristup, a smatrao je „da su ljudi proizvod svog okruženja“ (Hughes, 2008, str. 270). Midanik (Midanik prema Hughes, 2008, str. 269) navodi da EAP potiče sa kraja 19. veka, iz doba industrijske revolucije, dok Brandes (Brandes prema Hughes, 2008, str. 269) u Sjedinjenim Američkim Državama evoluciju blagostanja zaposlenih povezuje sa pojavom „socijalnog kapitalizma“ (*Welfare Capitalism*), što je bila posledica Ruzveltovog „Novog dogovora“ (*New Deal*) kako bi se poboljšale okolnosti i unapredio kvalitet života običnih ljudi, a pažnja se poklanjala i njihovim fizičkim i emocionalnim potrebama (Hughes, 2008, str. 269). Od 1944. godine pošta Ujedinjenog Kraljevstva (*UK Post Office*) pruža usluge savetovanja svojim zaposlenima, čime preuzima odgovornost za njihovo blagostanje, brinući se o pitanjima kao što su smeštaj, dugovanja, briga o deci i slično (Kinder i Park prema Hughes, 2008, str. 270).

EAP je u Ujedinjenom Kraljevstvu prvi put uveden osamdesetih godina prošlog veka, međutim, njegov proboj je znatno manji nego u SAD, gde se na počecima javlja kao podrška pomoći u lečenju bolesti zavisnosti, a kasnije se proširuje na brojne druge usluge (Winwood & Beer, 2008, str. 184). Whitbread navodi podatke da je 1988. godine u britanskoj kompaniji osnovao prvi EAP, a da je za manje od deset godina preko milion zaposlenih i njihovih porodica imalo pristup

EAP podršci u UK (Reddy prema Orlans, 2008, str. 176), kao što je savetodavna pomoć za finansijske, pravne i emocionalne probleme.

Na počecima razvoja EAP nije bio ni nalik programu kakav danas srećemo. On se vremenom menjao, prilagođavao i širio svoj delokrug usluga u skladu sa potrebama i promenama na tržištu. Ovaj program potiče iz Velike Britanije, zatim se proširio na Ameriku, gde je i danas najrasprostranjeniji mehanizam podrške i pomoći zaposlenima i organizacijama.

U Sjedinjenim Američkim Državama EAP ima preko 97% kompanija sa više od 5.000 zaposlenih, 80% kompanija sa 1.001–5.000 zaposlenih, a 75% kompanija sa 250–1.000 zaposlenih. Nacionalna studija poslodavaca (*National Study of Employers*), prateći desetogodišnji trend, pokazuje da EAP industrija u Sjedinjenim Američkim Državama nastavlja da raste, 1998. je 56% poslodavaca pružalo EAP usluge, a 2008. taj procenat dostiže 65%. Sjedinjene Američke Države imaju najzasićenije tržište za EAP na svetu, međutim i u drugim zemljama širom sveta taj broj raste (EAPA, 2018b).

Posmatrajući i ovaj sažeti prikaz nastanka i razvoja EAP-a, lako je uočiti prirodu problema za čije prevazilaženje se zaposlenima pružala podrška tokom 19. veka. Među njima su: pružanje pomoći za obezbeđivanje smeštaja, organizovanje brige o deci zaposlenih, lečenje od bolesti zavisnosti i slični. Oni su kasnije ustupili mesto savetodavnom radu, kao vidu osnaživanja zaposlenih da se posvete rešavanju različitih vrsta problema (pravnih, emocionalnih i drugih). Danas EAP, uz širok spektar različitih usluga, pruža podršku i pomoć zaposlenima i organizacijama i na taj način utiče na promene i razvoj i organizacija i pojedinaca.

### **Program pomoći zaposlenima – pojam i način funkcionisanja**

Program pomoći zaposlenima (*Employee Assistance Programme – EAP*) predstavlja stratešku intervenciju i mehanizam podrške zaposlenima putem različitih vrsta usluga i podrške, između ostalog, u oblasti mentalnog zdravlja, gde, za razliku od drugih mehanizama podrške, koriste imaju svi, i organizacija i zaposleni (Winwood & Beer, 2008, str. 184)

EAP može da se posmatra kao alat pomoću kojeg se identifikuju problemi zaposlenih sa ciljem da im se pruži pomoć u njihovom rešavanju. Na osnovu identifikovanja problema razvijaju se intervencije koje bi trebalo da reše njihove lične probleme (zdravstvene, porodične, finansijske i emocionalne, pitanje međuljudskih odnosa, anksioznost, bolesti zavisnosti i drugo) i probleme u vezi sa poslom (zahteve posla, pravednost na poslu, odnose na poslu, uznemiravanje, maltretiranje, lične i interpersonalne veštine, balans posao – život, stres i ostalo).

EAP se bavi i pitanjima kao što su odsustvovanje sa posla, profesionalna rehabilitacija, korišćenje strategije rane intervencije kao što je medijacija kako bi se smanjile pritužbe i slično (Winwood & Beer, 2008, str. 184).

Udruženje stručnjaka za pomoć zaposlenima u Evropi, pod nazivom Evropski forum za pomoć zaposlenima (*Employee Assistance European Forum*, u daljem tekstu EAEEF) objašnjava EAP kao program koji je osmišljen sa ciljem da unapredi učinak organizacije tako što će pružati usluge podrške zaposlenima i obezbediti upravljanje koje je strukturirano u vidu organizacionih konsultacija sa menadžerima. Usluge se sastoje iz poslovnih ili ličnih pitanja kao što su izostajanje sa posla, zloupotreba, bes, briga o deci ili o starima, konflikt, depresija i anksioznost, invaliditet, uznemiravanje i maltretiranje na radnom mestu, pravno ili finansijsko savetovanje, nisko samopouzdanje i samopoštovanje, bračni i porodični problemi, stres, bolesti zavisnosti, velnes savetovanje, balans radnog i privatnog života (EAEEF, 2018a).

Drugim rečima, EAP je skup profesionalnih usluga koje su dizajnirane da odgovore na potrebe radne organizacije, kako bi se održala ili unapredila produktivnost i njeno zdravo funkcionisanje, i na potrebe zaposlenih, da bi se identifikovali i rešili njihovi lični problemi koji mogu uticati na učinak na poslu (EAPA, 2010, str. 6).

Svoje usluge EAP pruža po priznatim standardima koji zavise od zakonskih propisa zemlje iz koje program pruža uslugu i zemlje u kojoj se usluge programa pružaju. Na primer, ako EAP iz Velike Britanije pruža uslugu organizaciji u Nemačkoj, usluga će se pružiti u skladu sa zakonskom regulativom koja se tiče usluga pomoći i psiholoških usluga u zemlji (Winwood & Beer, 2008, str. 184).

EAP-ove usluge je moguće isporučiti na različite načine, a autori (Winwood & Beer, 2008, str. 185) navode tri glavna modela isporuke: spoljašnji (tako što usluge pruža spoljašnji EAP provajder, koji je izvan organizacije u kojoj pruža usluge), unutrašnji (EAP stručnjaci zaposleni u organizaciji u kojoj i pružaju usluge zaposlenima) i hibridni (kombinacija prethodna dva modela, odnosno unutrašnjih i spoljašnjih usluga). Šarer na osnovu navoda različitih autora (Masi; Sciegaj, Garnick, Horgon, Merrick, Goldin, Urato, & Hodgkin; Hartwell, Steele, French, Potter, Rodman & Zarkin; Kurzman prema Sharar, 2009, str. 67) ističe da su originalni EAP-ovi programi bili „interni“, dok danas većinu usluga pružaju eksterni autorsovani prodavci, odnosno kompanije.

Važno je istaći da je neophodno da i program i mehanizam podrške budu fleksibilni i uvek dostupni, odnosno pristupačni svim zaposlenima i njihovim porodicama kako bi se njihove potrebe uspešno zadovoljile. Struktura i rad svakog EAP-a zavisi od strukture, načina funkcionisanja i potreba organizacije i njenih zaposlenih (EAPA, 2010, str. 6). Neki autori (Winwood & Beer, 2008, str. 185)

navode da EAP ne bi trebalo definisati po onome od čega se sastoji, već po onome što se postiže u terminima ishoda zbog mogućnosti da se usluge prilagode potrebama klijenata, budući da je EAP strateška intervencija i da bi merenjem ishoda svi benefiti organizacije trebalo da budu kvantifikovani. Dakle, EAP se zasniva na merenju ishoda, što služi kao pokazatelj uspešnosti usluga koje je EAP pružio klijentima. Ishodi bi trebalo da pokažu da li je investicija vredela, odnosno da li su pružili vrednost za novac koji je organizacija uložila. Kako bi se ishodi izmerili, neophodno je da se klijent/organizacija i EAP dogovore o merama i varijablama, kao što su podaci o povratku na posao, o odsustvu sa posla, o istraživanju zadovoljstva koje iskazuju korisnici usluga i slično (Winwood & Beer, 2008, str. 192). Takođe, sastavni deo EAP-a su pismeni protokoli koji služe za procenu. Presudan značaj ima unapred dogovorena i zapisana procedura po kojoj će zaposleni dobiti jasnu povratnu informaciju. EAPA (Međunarodno udruženje stručnjaka za pomoć zaposlenima – *International Employee Assistance Professionals Association*, u daljem tekstu EAPA) pruža savete o načinima i prikladnosti povratne informacije, dok njen etički kodeks pomaže u razjašnjavanju nekih graničnih pitanja (Clarkson; Puder; Schonberg & Lee prema Hughes, 2008, str. 277).

Ključno etičko pitanje i princip po kojem EAP funkcioniše jeste *poverljivost*, koja je u središtu isporuke (Orlans, 2008, str. 176; Winwood & Beer, 2008, str. 193). Postoji jasno uputstvo u kojim situacijama je poverljivost prekršena, a u kojima ona može biti prekršena. U suprotnom, informacije o klijentu ili usluzi mogu se obelodaniti samo ako zaposleni popuni i potpiše razumljive obrasce za saglasnost. Način postupanja u takvim delikatnim situacijama i stepen u kojem će organizacija učestvovati u funkcionisanju programa proizvod je vrednosti i strateškog razmišljanja organizacije, ali pre svega dogovora i ugovora između EAP provajdera, organizacije i zaposlenog koji je direktan korisnik usluge. Zaposleni koji se upućuje na EAP daje saglasnost da se bilo koja informacija obelodani rukovodiocu, a tu saglasnost može povući u bilo kom trenutku. Dakle, EAP-ov klijent može biti čitava kompanija ili organizacija kao korisnik usluga ili pojedinac koji se upućuje na savetovanje ili se pojavljuje kao korisnik neke EAP usluge.

### **EAP usluge – bogatstvo oblika, aktivnosti i tretiranih problema**

Različiti su problemi pojedinaca i organizacija na koje ovaj program može uticati svojim uslugama i aktivnostima. Kako bismo stekli potpuniji uvid u način funkcionisanja tog programa, predstavimo njegove glavne komponente, koje mogu da se kombinuju, zavisno od prirode problema i potreba zaposlenog, a sa ciljem povećanja produktivnosti organizacije.

„EAP-ovu osnovnu tehnologiju“ (*EAP Core Technology*) čine:

1. konsultacije, obuka i pomoć vođstvu radne organizacije (rukovodionicima, supervizorima i sindikalnim zvaničnicima) sa namerom da se pomogne zaposlenima koji imaju problem, da se poboljša radno okruženje i unapredi radni učinak zaposlenih; da se dopre do zaposlenih i informišu oni i članovi njihovih porodica o dostupnosti EAP usluga;
2. aktivna promocija dostupnosti EAP usluga zaposlenima, članovima njihovih porodica i radnoj organizaciji;
3. poverljiva i pravovremena usluga identifikovanja i procene problema zaposlenih klijenata sa ličnim problemima koji mogu uticati na radni učinak;
4. konstruktivna konfrontacija, motivacija i kratkoročna intervencija sa zaposlenim klijentima radi rešavanja problema koji utiču na radni učinak;
5. upućivanje zaposlenih klijenata na dijagnostikovanje, lečenje i pomoć, kao i praćenje slučaja i dodatne usluge;
6. pomoć radnim organizacijama u efikasnom uspostavljanju i održavanju odnosa sa provajderima lečenja i ostalih usluga, kao i u upravljanju ugovorima provajdera o pružanju usluga;
7. konsultovanje radnih organizacija i pojedinaca o dostupnosti i promovisanje pristupa drugih spoljnjih usluga podrške van EAP-a, pristupa zdravstvenim olakšicama zaposlenog kojima se pokrivaju medicinski i problemi ponašanja, ali ne ograničavajući se na bolesti zavisnosti i mentalne i emocionalne poremećaje;
8. evaluacija efekata usluga pomoći zaposlenima (*EA services*) na radnu organizaciju i individualnog radnog učinka na poslu merenjem ishoda (EAPA, 2010, str. 6; Winwood & Beer, 2008, str. 186–187).

Autori Vinvud i Bir (Winwood & Beer, 2008) dalje prave razliku između direktnih i indirektnih usluga koje nudi EAP. U direktne usluge EAP-a spadaju: *kratkoročna psihološka intervencija/savetovanje (Short-term Psychological Intervention/Counselling)*, čiji je cilj da pomogne zaposlenom u vreme promene, izbora ili krize, što je više savetodavna usluga, a može se obavljati licem u lice ili putem telefona, što zavisi od zakonskih propisa i kulturnih očekivanja sredine u kojoj se primenjuje; *usluge finansijske podrške i upravljanja dugom* – Henderson (prema: *ibid.*, str. 189) opisuje sindrom novčane bolesti (engl. *Money Sickness Syndrome – MSS*) kao stanje anksioznosti koje se javlja kao posledica finansijskih teškoća koje vode do somatskih bolesti, problema u međuljudskim odnosima i odsustvovanja

sa posla; *pravna podrška i informisanje* – savetovanje u vezi sa zakonima o zapošljavanju, radu i slično; *usluge brige o deci i starim licima* – pomoć i identifikovanje najadekvatnije akcije brige kako bi zaposleni provodili produktivnije vreme na poslu; *zdravstveno informisanje; podrška i preporuke menadžmentu* putem obučavanja, informisanja, podrške, savetovanja, pružanja smernica za fazu implementacije i upućivanja i pružanja pomoći zaposlenima; *proaktivni EAP* – saraduje sa HR-om organizacije kako bi zajedno identifikovali stresne životne situacije kao što su rođenje, žalost i slično i pomogli zaposlenom daljim upućivanjem; *upravljanje slučajevima* ima cilj da osigura odgovornost za sve usluge direktne procene i savetovanja koje se pružaju zaposlenima (da tim upravlja i kontroliše napredak u svako doba, da obezbeđuje dokumentaciju o kliničkim i organizacionim pitanjima, da se pridržavaju odgovarajućeg ugovora, da se sve vrši prema zahtevanim standardima kvaliteta, da se pruži potrebna pomoć i izvan EAP usluge, na primer, hitna psihijatrijska pomoć, kontinuirana obuka ili savetovanje za procenu podrške zaposlenima).

U indirektno usluge EAP-a spadaju: *informisanje i priprema informacija o upravljanju; upravljanje klijentima* – pozicija „menadžera klijenata“ predstavlja posrednika između EAP usluge i organizacije, osobu koja upravlja odnosom između organizacije i službe koja pruža uslugu, upozorava menadžera o svim važnim organizacionim pitanjima, upozorava praktičare EAP-a na probleme u organizaciji; *trauma usluge* – sastoje se iz protokola za intervenciju i podrške posle traume, neposredno posle incidenta, iz sposobnosti da se reaguje na licu mesta i u pravo vreme, pruža se povratna informacija organizaciji; *upućivanje na usluge posredovanja i obučavanja; obuka* – prilagođene obuke i radionice za pomoć o organizacionim pitanjima koja su identifikovana putem korišćenja EAP-a, na primer, upravljanje maltretiranjem na poslu, upravljanje promenama, mentalno zdravlje na radnom mestu, ljudska prava i ažuriranje zakona itd. (Winwood & Beer, 2008, str. 187–192).

Mnogi EAP-ovi uključuju tradicionalni način savetovanja licem u lice. Međutim, sve veći broj kompanija koristi internet kao deo svog programa, u najvećoj meri u SAD (Raber prema: WHO, 2005, str. 53), a neke usluge, kao što smo pomenuli, mogu da pružaju i putem telefona obučeni savetnici po priznatim EAP standardima. Ta činjenica pokazuje da se taj program uspešno prilagođava promenama, potrebama i novim načinima komunikacije, pri čemu se istovremeno uviđa značaj brzog reagovanja i što veće dostupnosti i fleksibilnosti.

Međunarodno udruženje stručnjaka za pomoć zaposlenima u Americi (*International Employee Assistance Programme* – EAPA), garantujući poverljivost, poštovanje etičkog kodeksa, pravovremenu reakciju i pomoć, nudi pakete usluga

koji mogu da se kombinuju zavisno od potreba i cene, uz korišćenje vodiča za kupovinu EAP-ovih usluga (Jorgensen, 2005). Tako postoje usluge *za pojedince* (dvadesetčetvoročasovna dostupnost telefona u slučaju kriznih situacija, poverljive usluge procene i savetovanja, podrška i praćenje, hitne intervencije i upravljanje stresom u kritičnim situacijama, ekspertiza za bolesti zavisnosti, pristup kvalifikovanim provajderima za pomoć zaposlenima, garantovano poverljiv zapis itd.); *usluge za organizacije* koje se sastoje iz konsultacija, obuka i evaluacija (EAP orijantacija za sve zaposlene, obuka za menadžere i supervizore, obezbeđivanje materijala za podizanje svesti i informisanje o dostupnosti, razvoj politike i koordinacija, menadžment komunikacija i konsultacije u vezi sa konfliktima, povratkom na posao i slično, godišnji i periodični izveštaji, evaluacija EAP-a, evaluacija zadovoljstva klijenta/organizacije) i *dodatne komponente EAP usluge* (usluge podrške zaposlenima i članovima njihove porodice, obrazovni programi za lične i porodične potrebe i slično) (Jorgensen, 2005).

Neki autori (Collins prema Clavelle, 2009, str. 15) navode da su osnovne komponente skoro svih EAP-a časovi, obuka i radionice za menadžere i zaposlene. Usluge koje nude odnose se na teme kao što su: moral, emocionalna stabilnost, povećanje produktivnosti i učinka, dostizanje misije. Stručnjaci EAP-a se konsultuju sa menadžerima o kadrovskim i ostalim organizacijskim pitanjima, pružaju savetodavne usluge koje su kratkoročne i upućuju na provajdere u zajednici koji mogu pružiti specijalizovanu dugoročnu pomoć, zavisno od vrste problema. Takođe, EAP nudi edukativne i rehabilitacione programe zaposlenima koji se suočavaju sa problemima zavisnosti. Taj program nudi finansijsko savetovanje, pravne konsultacije, različite velnes programe i usluge u vezi sa balansom rada i privatnog života. Uzimajući u obzir promene nastale globalizacijom i sve češće migracije, neki EAP-ovi su uvideli potrebu dizajniranja programa sa ciljem „da pomognu inostranim menadžerima da se nose sa pritiscima i destabilizacijskim efektima koji često prate proces preseljenja iz poznatog u nepoznat kulturni kontekst na stranoj lokaciji“ (Bhagat, Steverson, & Segovis, 2007, str. 225).

Sve nabrojane komponente se kombinuju radi kreiranja jedinstvenog, po potrebi individualizovanog pristupa koji bi bio najefikasniji u rešavanju pitanja produktivnosti radne organizacije i ličnih problema zaposlenog koji utiču na učinak na poslu i ukupnu produktivnost organizacije u kojoj radi. Takođe, taj program se ne mora koristiti izolovano, već ga je moguće i poželjno koristiti udruženog sa ostalim vidovima podrške i usluga koje se nude unutar i izvan organizacije.

Kako je EAP kompleksan mehanizam strateške podrške i pomoći, sa različitim vrstama usluga obrazovnog i savetodavnog karaktera i sadržaja, o deli-

katnim pitanjima i situacijama koje su povezane sa problemima koji se javljaju i utiču na radno okruženje, neophodna je obučenost stručnjaka koji rade u takvim organizacijama. Mnogi praktičari tvrde (Sharar, 2009, str. 67) da se EAP znatno razlikuje od drugih usluga koje se odnose na mentalno zdravlje jer su zasnovane na radu. Poslodavac angažuje EAP čiji je posao da identifikuje probleme zaposlenih, da ih zatim motiviše da ih reše tako što će pružiti adekvatne intervencije obrazovnog, pravnog, savetodavnog karaktera i dati im dalja uputstva. Da bi jedan EAP bio uspešan u svojoj misiji, mora da ga sprovodi iskusen i dobro obučen kadar, ali i da postoje jaka profesionalna udruženja koja stoje iza njih.

### EAP udruženja i stručnjaci

Da bismo opisali kadrove koji pružaju informativne, savetodavne, obrazovne, kliničke i druge usluge svojim klijentima, pažnju moramo da posvetimo i udruženjima koja stoje iza njihovog angažovanja, obučavanja i sertifikacije.

Najveća svetska organizacija, profesionalno telo sastavljeno od EAP provajdera i izvor informacija i podrške za pomoć i o pomoći zaposlenima, čije je glavno sedište u Americi, najstarije je i najcenjenije međunarodno udruženje stručnjaka za pomoć zaposlenima (*International Employee Assistance Professionals Association* – EAPA). To udruženje čini oko 5.000 članova iz preko 30 zemalja sveta na pet kontinenata. EAP predstavništva u svetu se nalaze u Kini, Irskoj, Grčkoj, Japanu, Nigeriji, Južnoj Africi, Tajvanu, Trinidadu i Tobagu, UK (EAPA, 2018c). EAPA se bavi izdavaštvom, izdaje časopis o pomoći zaposlenima (*Journal of Employee Assistance*) i domaćin je godišnje svetske EAP konferencije (*Annual World EAP Conference*). Budući da samo nekoliko fakulteta i univerziteta nudi programe formalnog obrazovanja za stručnjake za pomoć zaposlenima, a pripadnici tog zanimanja potiču iz različitih stručnih oblasti, njihov razvoj i stručno usavršavanje se odvija putem kontinuiranog obrazovanja, programa i usluga koje nude EAPA i njegova predstavništva, promovišući najviši standard prakse pomoći zaposlenima. EAPA nudi sertifikovani, akreditovani program za stručnjake koji pružaju pomoć zaposlenima (*Certified Employee Assistance Professional* – CEAP). Takođe, ta organizacija u ponudi ima onlajn obuke i kurseve koji vode do sertifikata EAS-C (*Employee Assistance Specialist – Clinical*) za kvalifikovane kliničare koji već jesu ili žele da postanu članovi EAP mreže. U okviru EAPA postoje profesionalni vodič i standardi, odnosno skup politika, procedura i aktivnosti koje svaka organizacija, prilikom konstituisanja svog EAP-a, primenjuje prateći profesionalne smernice koje su zasnovane na sopstvenoj misiji, funkcionisanju i kulturi. Takođe, EAPA



ima etički kodeks (*EAPA Code of Ethics*) koji daje smernice za etičko ponašanje i aktivnosti stručnjaka, definiše standarde ponašanja za dobrobit individualnih klijenata i radnih organizacija, kao i odnose sa zaposlenima, poslodavcima, sindikatima, kolegama, zajednicom i društvom. Osim toga, formiran je EAPA panel etičkog obrazovanja eksperata (*EAPA's Ethics Education Panel of Experts*) koji ima ulogu da proceni koje su potrebe zanimanja stručnjaka za pomoć zaposlenima za etičkim obrazovanjem, da ih identifikuje i promoviše (EAPA, 2018a; EAPA, 2018b; EAPA, 2018d).

Ta organizacija navodi i ko može da se učlani i pridruži joj se. To su stručnjaci koji rade posao u oblasti pomoći zaposlenima i oni koji žele da prošire svoje znanje o tome. Članovi EAPA su: socijalni radnici, psiholozi, bračni i porodični terapeuti, profesionalni savetnici, praktičari za bolesti zavisnosti, stručnjaci za profesionalno zdravlje, odnosno zdravlje na radu i velnes, savetnici kolega, studenti, stručnjaci za ljudske resurse, eksperti za upravljanje rizikom i slično (EAPA, 2018d).

EAPA se bavi i sertifikacijom stručnjaka, te tako ima tri različita sertifikata koje je moguće steći u okviru njihove organizacije i njenih predstavništava. Oni nude obuke za:

- stručnjake za pomoć zaposlenima (*Certified Employee Assistance Professional – CEAP*) – jedini sertifikat koji dokazuje da su znanje, iskustvo i stručnost stečeni kroz celo EAP telo znanja. Taj sertifikat mogu da dobiju osobe koje imaju radno iskustvo u oblasti pružanja pomoći zaposlenima i oni koji imaju određen broj sati profesionalnog razvoja (*professional development hours – PDHs*), kao i pojedinci koji završe kurs orijentacije kandidata;
- kliničkog specijalistu za pomoć zaposlenima (*Employee Assistance Specialist Clinical – EAS-C*) – obuka koja je kreirana za stručnjake koji kroz svoju privatnu praksu pružaju usluge procene i kratkoročnog savetovanja u oblasti mentalnog zdravlja. Kurs ih osnažuje da prilagode svoje usluge na način koji koristi klijentu, EAP kompaniji, radnom mestu i kliničaru. Proces dobijanja tog sertifikata ne podrazumeva polaganje ispita ili kontinuirano obrazovanje. Taj sertifikat dobijaju stručnjaci mentalnog zdravlja koji poseduju licencu za nezavisnu kliničku praksu u SAD, a trenutno su u privatnoj praksi;
- stručnjaka za bolesti zavisnosti (*Substance Abuse Professional – SAP*) – proces kvalifikacije mogu proći svi sertifikovani stručnjaci za pomoć zaposlenima zajedno sa drugim stručnjacima (EAPA, 2018).

Udruženje EAPA je najstarija i najveća organizacija koja okuplja stručnjake koji pružaju pomoć zaposlenima, vodi računa o standardima, etici, usavršavanju pripadnika tog zanimanja, a samim tim i o kvalitetu usluga iza kojih stoji. Međutim, našu pažnju posebno zaokuplja udruženje stručnjaka za pomoć zaposlenima u Evropi. To udruženje nosi naziv *Evropski forum za pomoć zaposlenima* (*The Employee Assistance European Forum – EAEF*) koji je osnovan 2002. godine sa preko 60 članova, odnosno stručnjaka i organizacija, iz više od 23 zemlje. EAEF blisko saraduje sa ostalim organizacijama širom sveta koje pružaju pomoć zaposlenima, kao što su: Udruženje stručnjaka za pomoć zaposlenima iz SAD (*International Employee Assistance Professionals Association*), Ujedinjenog Kraljevstva (*UK Employee Assistance Professionals Association*), Irske (*EAPA Ireland*), Grčke (*Hellenic Chapter*), Društvo za pomoć zaposlenima Severne Amerike (*The Employee Assistance Society of North America*), EA okrugli sto Azijskog Pacifika (*The Asia Pacific EA Roundtable*), Evropska agencija za bezbednost i zdravlje na radu (*European Agency for Safety and Health at Work*), Evropska mreža za promociju zdravlja na radnom mestu (*The European Network for Workplace Health Promotion*), (EAEF, 2018).

Ciljevi EAEF su da definiše nadležnosti odredaba u Evropi; da razvije standard prakse, etički kodeks, izvršne politike i procedure; da identifikuje potrebe akreditacije provajdera i usvoji odgovarajuće forme programa i akreditacije; da identifikuje i implementira istraživačke programe koji su relevantni za tržište; da omogući umrežavanje EA stručnjaka; da razvije komunikacijske programe sa ciljem podizanja i održavanja svesti o koristima od aktivnosti usmerenih na pomoć zaposlenima; da utiče na javnu politiku u vezi sa pomoći zaposlenima; da identifikuje i razvija programe i obuke za praktičare u toj oblasti. Da bi se cilj ispunio, neophodno je da postoji razvijena mreža članova, odnosno stručnjaka koji će iskoristiti sve mogućnosti i prednosti svojeg članstva koje jedno takvo udruženje nudi. Stručnjacima članstvo pruža mogućnost da se umreže, ostvare i održe kontakte sa drugim stručnjacima u Evropi i svetu; da razmene ideje; da utiču na razvoj programa; da unaprede svoj profesionalni položaj u toj oblasti; da dobiju pristup istraživanju, informisanju o tržištu i zakonodavstvu koje utiče na EA oblast; da koriste prednosti lobiranja Evropske unije koju je preduzela EAEF u ime članova; da ostvare članske popuste na EAEF konferencijama i programima obuka i slično (*ibid.*).

Kada govorimo o načinu angažovanja stručnjaka koji pružaju pomoć zaposlenima, uočljiva su dva načina zapošljavanja, te tako mnogi EAP provajderi mogu da zapošljavaju interne stručnjake za mentalno zdravlje, a mogu i da angažuju saradnike i da razviju mrežu honorarnih saradnika koji rade u kliničkim

podružnicama. I jedni i drugi moraju da se pridržavaju smernica, svojih profesionalnih standarda, da imaju redovan nadzor i da budu obučeni za rad i saradnju sa pojedinačnim klijentima, organizacijskim klijentima i EAP provajderima, dok bi rad stručnjaka kliničara trebalo pratiti pomoću povratnih informacija od klijenata, korišćenjem formalnih mera za procenu ishoda (Winwood & Beer, 2008, str. 189).

Dakle, mnoge su prednosti članstva u EAEF i sličnim priznatim organizacijama. Međutim, brojni su i zahtevi i problemi koji iskrsavaju pred stručnjacima koji se bave tim delikatnim pitanjem. Možemo da zaključimo da posao stručnjaka za pomoć zaposlenima zahteva obučenost i stručnost na visokom nivou, samim tim nosi i velike rizike od sagorevanja na poslu, budući da zahteva da stručnjaci za razvoj ljudskih resursa, savetnici ili uopšte stručnjaci koji rade za EAP neretko budu uključeni u pružanje podrške onima koji su u visokom riziku od samoubistva (Kinder & Duval, 2008, str. 149). Problematika kojom se bave i koju rešavaju i usmeravaju stručnjaci iz te oblasti vrlo je kompleksna, iscrpljujuća, naporna i emotivna, stoga se često javljaju zamor i prezasićenje stručnjaka. Neki autori (Jacobson, 2012) navode da „rad sa traumama doprinosi zamoru saosećanja i sagorevanju na radu među stručnjacima“ (Jacobson, 2012, str. 64), te su i njima neophodne podrška i pomoć. Studija koju taj autor navodi prva je koja se bavi ispitivanjem sekundarne trauma reakcije među EAP stručnjacima koji rade sa pojedincima i grupama koji su traumatizovani na radnom mestu (Jacobson, 2012, str. 68). Nameće se zaključak da je od vitalne važnosti da i stručnjaci imaju takav sistem podrške koji će prevenirati i prevazići negativne posledice kojima su izloženi baveći se tim poslom.

Kada govorimo o širenju mreže EAP podrške, odnosno udruženjima i njihovim članovima – stručnjacima, moramo da se osvrnemo i na kulturološke razlike u zemljama u kojima se primenjuje. EAP udruženja postoje širom sveta, te se tako pojavljuju u Evropi, Aziji, Južnoj i Centralnoj Americi, a širenjem globalizacije, slični mehanizmi počinju da se razvijaju i u nezapadnim delovima sveta (Kina, Indija, Jugoistočna Azija, Brazil). Pitanje je u kojoj meri jedan takav uspešan američki koncept može doslovno da se primeni i implementira u nezapadnim sredinama i kulturama. Neki autori (Buon prema Bhagat, Steverson & Segovis, 2007, str. 223) naglašavaju da bi takav pristup mogao da bude kontraproduktivan, odnosno da bi implementacija EAP-a bez prilagođavanja i ispitivanja socijalne i kulturne osnove mogla da dovede do neželjenih posledica, iako je namera da se poboljšaju zdravlje i efektivnost. Stoga se pri dizajniranju i implementaciji takvog programa moraju uzeti u obzir nacionalne i kulturne razlike kako bi se obezbedila efikasna primena, a učinak bio zadovoljavajući.

## Razlozi za korišćenje EAP-a

Kada pogledamo raznovrsnost usluga koje EAP nudi, samim tim i probleme zaposlenih koji se javljaju na radu, nameće se logičan zaključak da EAP uspešno rešava pitanja na radu, pri tome šireći svoju mrežu provajdera u delovima sveta gde se za tim ukazala mogućnost i potreba. Jedan od razloga za angažovanje i uključivanje tog programa da bi se rešili problemi zaposlenih i organizacije jeste što je on ekonomičan za poslodavce, odnosno predstavlja isplativo rešenje za probleme zaposlenih u organizaciji. Rezultati jednog istraživanja pokazuju „da svaki dolar uložen u EAP štedi poslodavcu od 5 do 16 dolara“ (Carchietta, 2015, str. 132). Prema jednoj deskriptivnoj studiji (Muto, Haruyama, & Higashi, 2012, str. 324), čiji je cilj bio da razjasni status i buduće zadatke EAP-a u Japanu 2007. godine, gde su subjekti istraživanja bili pripadnici Japanskog udruženja stručnjaka za pomoć zaposlenima (*The Japanese Chapter of Employee Assistance Professionals Association – JCEAP*), kao glavni razlozi što su kompanije koristile EAP navedeni su: poboljšanje produktivnosti (39%), izostajanja sa posla (15%), prevencija smrti zbog preteranog rada („karoshi“) ili samoubistva zbog preteranog rada („karo-jisatsu“) (8%). Budući da je formiran termin koji označava tako fatalne posledice po zaposlenog, očigledno je da ti problemi već dugo postoje te je i potreba za postojanjem i sprovođenjem jednog takvog programa neminovna. Međutim, pitanje je do koje mere treba da eskalira problem da bi se rukovodstvo organizacije pozabavilo njime. Pored toga što postoje organizacije, zakoni, odredbe, pravilnici i druge forme pravnih i formalnih dokumenata i institucija koje štite prava zaposlenih i predlažu mere, razlozi su mahom finansijske prirode i tiču se imidža i reputacije u javnosti. Za svaku organizaciju samoubistvo je veoma štetan publicitet, posebno ako se ustanovi veza između smrti i stresa na poslu (Kinder & Duval, 2008, str. 149), a to povlači za sobom i troškove i poslove kontrole štete.

Kada govorimo o odsustvu sa posla, koje je pritom i neplanirano, dolazi do troškova koji mogu biti direktni (na primer, usled nadoknade zamene radnika i troškova prekovremenog rada) i indirektni (na primer, izgubljeno produktivno vreme saradnika i supervizora). Prema jednom istraživanju u SAD (Nunes, Richmond, Pampel & Wood, 2018, str. 699), oko 75% anketiranih poslodavaca je ukazalo na to da odsustvo zaposlenog ima umeren ili veliki uticaj na produktivnost i prihode (SHRM/Kronos). Takođe, procenjeno je da su radnici na zamenu za 36,6% manje produktivni kada menjaju zaposlenog koji je neplanirano odsutan (SHRM/Kronos). Kada govorimo o troškovima na godišnjem nivou koji se odnose na izgublenu produktivnost zbog depresije, procenjeno je da oni iznose 84 biliona dolara (Witters & Liu, prema Nunes, Richmond, Pampel & Wood, 2018, str. 699).

Koji god razlozi da se nalaze u osnovi uspostavljanja sistema EAP-a, bili oni ekonomske ili altruističke prirode, činjenica je da pružanje nekih od usluga u okviru EAP-a ne znači da poslodavac obavlja svoju dužnost brige o zaposlenom. Tako *Intel Corporation (UK) Ltd v Daw* iznosi zaključak da „čak i ako poslodavac ima sisteme za podršku osoblju koje pati od stresa na poslu, to nije zamena za akcioni plan za smanjenje opterećenja poslom“ (Delaney prema Winwood & Beer, 2008, str. 186). Ova rečenica pogađa suštinu problema. Dakle, dobro je da postoji sistem podrške i da organizacija prepoznaje značaj tih mera za prevazilaženje problema stresa, međutim, mnogo je značajnije i isplativije raditi na prevenciji i uklanjanju konkretnih uzroka koji su doveli do stresa i drugih neželjenih efekata rada, a ne samo se fokusirati na saniranje posledica.

Razmatrajući probleme koji su obuhvaćeni pružanjem pomoći zaposlenima, neminovno nam se nameće utisak da bar većina njih nisu strani ni organizacijama ni zaposlenima u Srbiji. Potrebe za pružanjem pomoći zaposlenima kod nas svakako postoje. Međutim, tvrdnju da potrebe postoje u stopu prati pitanje koje se odnosi na mogućnosti primene opisanih modela podrške, odnosno na neophodnost projektovanja našim prilikama primerenog modela pomoći zaposlenima. Kada je reč o osposobljavanju stručnjaka za rad u toj oblasti, s jedne strane, možemo da kažemo da je reč o novom zanimanju – stručnjak za pružanje pomoći zaposlenima, i o, za mnoge profesije, pa i za andragošku, još jednoj vrsti posla, području delovanja ili radnom mestu, s druge strane.

### Zaključna razmatranja

Program pomoći zaposlenima (*Employee Assistance Programme* – EAP), kao strateška intervencija i mehanizam podrške zaposlenima i organizacijama, nudi različite vrste usluga zaposlenima i organizacijama u kojima oni rade. Među ponuđenim programima nalaze se usluge informisanja, upućivanja, savetovanja, obučavanja i evaluacije rukovodilaca iz organizacija, kao i usluge koje se odnose isključivo na pojedinca i članove njegove porodice.

U dijapazonu usluga od informisanja do obučavanja postoji obilje prilika za učenje koje treba da dovedu do prevazilaženja veoma ozbiljnih ne samo radnih, već i životnih problema. Otuda je oblast pružanja pomoći zaposlenima veoma profesionalno interesantna za andragoge, a čini nam se da je, kada je reč o Srbiji, još uvek neotvorena i kada imamo u vidu proučavanje i kada govorimo o obavljanju delatnosti.

Obrazovanje odraslih u okviru EAP-a pojavljuje se u svim njegovim segmentima, što smo pokušali da prikazemo u Tabeli 1.

**Tabela 1:** Aktivnosti obrazovanja odraslih u okviru EAP-a

Kategorije aktera obuhvaćenih obrazovnim aktivnostima	
1.	Stručnjaci za pružanje pomoći zaposlenima (priznavanje prethodnog učenja, sertifikovane obuke, univerzitetski programi)
2.	Preduzetnici, menadžeri, supervizori, predstavnici sindikata, predstavnici organizacija koje dalje preuzimaju uloge pružanja pomoći (organizacioni nivo na kojem su delatnosti usko povezane sa misijom, kulturom i funkcionisanjem organizacije)
3.	Zaposleni (uz korišćenje različitih organizacionih oblika)
4.	Članovi porodice zaposlenih

Diverzitet obuhvaćenih aktera koji kroz EAP prolaze različite obrazovne programe i prilike za učenje (na primer, putem informisanja i savetovanja), kao i složenost problema koji treba da se preveniraju i/ili rešavaju, ukazuju na svu složenost i obuhvatnost posla određenog sintagmom „pružanje pomoći zaposlenima“. Ne samo da je reč o tome da realizacija tog programa zahteva stručnjake različitih profila, već i andragoge različitih profesionalnih usmerenja. U svakom slučaju, deluje da je pružanje pomoći zaposlenima širok prostor, u Srbiji, rekli bismo, u nastajanju, za profesionalno angažovanje (i) andragoga.

Iako, kada je reč o opsegu posla karijernih praktičara, postoje i mišljenja da oni treba da se bave i prevencijom i rešavanjem kriza, bilo u oblasti obrazovanja, bilo u svetu rada, sa kojima se njihovi klijenti susreću (Maksimović, 2015, str. 119), ipak je njihov obuhvat iz tog segmenta poptuno drugačiji od onog koji obuhvataju stručnjaci za pomoć zaposlenima. Time se opredeljujemo za stanovište da usluge EAP-a ne treba da ulaze u opis posla karijernih praktičara.

Da bi implementacija EAP-a bila uspešna, rukovodioci organizacija moraju da budu potpuno posvećeni implementaciji i praćenju programa, a zaposleni moraju da budu informisani o njegovom postojanju, uslugama koje nudi i načinima na koje mogu da mu pristupe. Zaposleni mogu biti nepoverljivi prema zaštiti njihovih podataka, međutim, u pružanju EAP usluga ključni princip je poverljivost.

I pored očiglednih i dugotrajnih problema zaposlenih (u rasponu od finansijskih, preko bolesti zavisnosti do migrantske i drugih nepovoljnih životnih situacija), istraživanja pokazuju da mnoge organizacije koriste usluge pomoći zaposlenima zbog poboljšanja produktivnosti, da bi se smanjilo izostajanje sa posla, zbog rasprostranjenosti fenomena „karoši“ i slično. Bilo da su u središtu finansijski ili altruistički motivi, činjenica da se usluge EAP-a koriste znači da postoji svest i trend da se brizi o zaposlenima pristupi na sistemski način. Organizacije bi morale da budu svesne dobrobiti i isplativosti prevencije posledica brojnih problema koje imaju zaposleni, te da obučavanjem, informisanjem i savetovanjem utiču na to da kultura organizacije ne ostavlja prostor za razvoj negativnih efekata rada ili da ga, koliko je to moguće, na kontrolisan način smanji.

## Reference

- BHAGAT, R. S., STEVERSON, P. K. & SEGOVIS, J. C. (2007). International and Cultural Variations in Employee Assistance Programmes: Implications for Managerial Health and Effectiveness. *Journal of Management Studies*, 44(2), 222–242.
- BOORMAN, S. (2008). Employee Support Strategies in Large Organisations. In A. Kinder, R. Hughes, C. L. Cooper (Eds.), *Employee Well-being Support: A Workplace Resource* (pp. 61–67). Chichester, UK, Hoboken NJ: John Wiley & Sons
- CARCHIETTA, G. A. (2015). Five Steps to Increasing Utilization of Your Employee Assistance Program. *Workplace Health & Safety*, 63(3), 132–132.
- CLAVELLE, P. R. (2009). Consulting to the Intelligence Community: an Employee Assistance Program Model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(1), 14–24.
- EAEF (2018). *About EAEF*. Preuzeto 10. novembra 2018. sa: <https://eaf.org/about-eaef/>.
- EAEF (2018a). *Employee Assistance*. Preuzeto 10. novembra 2018. sa: <https://eaf.org/services/employee-assistance/>.
- EAPA (2010). EAPA Standards and Professional Guidelines for Employee Assistance Programs. Arlington: Employee Assistance Professionals Association. Preuzeto sa: <http://www.eapassn.org/Portals/11/Docs/EAPStandards10.pdf?ver=2014-12-09-124826-483>.
- EAPA (2018). *Credential Overview*. Preuzeto 10. novembra 2018. sa: <http://www.eapassn.org/CredInfo>.
- EAPA (2018a). *Ethical Issues and Codes*. Preuzeto 10. novembra 2018. sa: <http://www.eapassn.org/About/About-Employee-Assistance/Ethical-Issues-and-Codes>.
- EAPA (2018b). *About the EA Profession and EAPA*. Preuzeto 10. novembra 2018. sa: <http://www.eapassn.org/FAQs>.
- EAPA (2018c). *Worldwide EAPA Branches*. Preuzeto 10. novembra 2018. sa: <http://www.eapassn.org/Branches>.
- EAPA (2018d). *What is EAPA?* Preuzeto 10. novembra 2018. sa: <http://www.eapassn.org/whatisEAPA>.
- HUGHES, R. (2008). Whose Agenda Does Workplace Counselling Serve? In A. Kinder, R. Hughes, C. L. Cooper (Eds.). *Employee Well-being Support: A Workplace Resource* (pp. 269–283). Chichester, UK, Hoboken NJ: John Wiley & Sons.
- JACOBSON, J. M. (2012). Risk of Compassion Fatigue and Burnout and Potential for Compassion Satisfaction Among Employee Assistance Professionals: Protecting the Workforce. *Traumatology* 18(3), 64–72.
- JORGENSEN, D. G. (2005). *The EAP Buyer's Guide*. Arlington: Employee Assistance Professionals Association. Preuzeto 10. novembra 2018. sa: <http://www.eapassn.org/Portals/11/Docs/HOME/EAPBuyersGuide.pdf>
- KINDER, A. & DUVAL, E. (2008). Managing Suicide and Sudden Death within Organisations. In A. Kinder, R. Hughes, C. L. Cooper (Eds.). *Employee Well-being Support: A Workplace Resource* (pp. 147–159). Chichester, UK, Hoboken NJ: John Wiley & Sons

- MAKSIMOVIĆ, T. (2015). Uticaj okruženja na rad karijernih praktičara: primer Srbije. *Andragoške studije*, 2, 105–125.
- MUTO, T., HARUYAMA, Y. & HIGASHI, T. (2012). Descriptive study of external employee assistance program providers (EAP) in Japan. *Industrial health*, 50(4), 322–325.
- NUNES, A. P., RICHMOND, M. K., PAMPEL F. C. & WOOD, R. C. (2018). The Effect of Employee Assistance Services on Reductions in Employee Absenteeism. *Journal of Business and Psychology*, 33(6), 699–709.
- ORLANS, V. (2008). Counselling and Coaching in Organisations: An Integrative Multi-Level Approach. In A. Kinder, R. Hughes, C. L. Cooper (Eds.). *Employee Well-being Support: A Workplace Resource* (pp. 175–182). Chichester, UK, Hoboken NJ: John Wiley & Sons.
- PEJATOVIĆ, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- REDDOCK, R., BOBB-SMITH, Y. (2008). *Reconciling work and family: Issues and policies in Trinidad and Tobago*. Conditions of Work and Employment Programme Series No. 18. Geneva: International Labour Office. Preuzeto 10. novembra 2018. sa: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms\\_travail\\_pub\\_17.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_travail_pub_17.pdf).
- ROBERTSON, I. & TINLINE, G. (2008). Understanding and Improving Psychological Well-being for Individual and Organisational Effectiveness. In A. Kinder, R. Hughes and C. L. Cooper (Eds.). *Employee Well-being Support A Workplace Resource* (pp. 39–60). Chichester, UK, Hoboken NJ: John Wiley & Sons.
- SHARAR, D. A. (2009). Do Employee Assistance Programs Duplicate with Services Offered Through Mental Health Benefit Plans? *Compensation & Benefits Review*, 41(1), 67–74.
- WHO (2005). *Mental Health Policy and Service Guidance Package: Mental Health Policies and Programmes in the Workplace*. Geneva: World Health Organization.
- WINWOOD, M. A. & BEER, S. (2008). What Makes a Good Employee Assistance Programme? In A. Kinder, R. Hughes, C. L. Cooper (Eds.). *Employee Well-being Support: A Workplace Resource* (pp. 183–200). Chichester, UK, Hoboken NJ: John Wiley & Sons.



Aleksandra Pejatović<sup>4</sup>, Edisa Kecap<sup>5</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## Providing Employee Assistance through Multifunctional Learning Programmes<sup>6</sup>

**Abstract:** The paper presents and examines employee assistance programmes (EAP) as a means of strategic intervention and supportive mechanism which provides assistance to individuals and organisations through various types of informative, advisory, educational and evaluation services and interventions, for the purposes of resolving issues that influence productivity, e.g. issues having to do with health, family, finances, emotional life, as well as issues related to requests, relations and equity at the work place, harassment, abuse, stress, etc. As this programme mostly prevalent in the US and Western Europe, this paper will present various associations, such as the International Employee Assistance Professionals Association (EAPA), the Employee Assistance European Forum (EAEF), which offer various forms of assistance to employees, as well as accredited programmes for the training of experts providing assistance to employees, establishing standards and using defined protocols for monitoring the effectiveness of the provided services. Furthermore, this paper presents reasons supported by studies for the implementation of the EAP programme in organizations. Particular attention is given to the location of providing educational activities and their participants, for the purposes of considering the provision of assistance to employees as a “new” kind of task that andragologists may want to be tasked with.

**Key words:** employee assistance programme (EAP), the roles of EAP, associations, experts, adult education activities, learning.

---

<sup>4</sup> Aleksandra Pejatović, PhD is an associate professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade and a chair of the Department for Pedagogy and Andragogy.

<sup>5</sup> Edisa Kecap is a teaching assistant, research associate and a PhD student at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

<sup>6</sup> This paper is part of a research project being undertaken at the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, titled “Models of assessment and strategies for improvement of quality of education” (179060), supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.



Amira Khattab<sup>1</sup>, David Wong<sup>2</sup>  
Michigan State University, US

## Integrating Western and Arab Leadership Development Practices: An Example of the Challenge Bridging Global and Local Adult Learning Perspectives

**Abstract:** In response to an insufficiently skilled labor force, Arab countries are looking to Western adult learning perspectives. However, Western practices cannot be implemented without consideration of regional culture. This large-scale study aims to identify best leadership development practices for Arab adult learners and examines how these practices might best fit with local cultural contexts. To determine the effective practices for Arab leaders, the Delphi process was utilized to survey 24 experts in the field of executive education. In addition, eight experts were interviewed and 1,500 business leaders from 17 different countries were surveyed. Hierarchical Linear Modeling (HLM) was used to examine indices for individual level relationships, as well as country level relationships. Findings suggest several implications for adult learning and leadership development – a key component to the success of the UN 2030 SDG project. First, adult learning practices must be ‘customized’ to address the tension between global and local perspectives. Second, the degree to which learners have experienced Western practices is important to know beforehand. Lastly, it is important to consider the group’s “homogenizing” tendency where their traditional schooling experiences may foster deep resistance to outside, unfamiliar people, ideas, and practices.

**Key words:** national culture, adult learning, leadership development.

Bridging the gap between global (Western) and local (Arab) adult learning perspectives is key to the implementation of the United Nations’ Sustainable Devel-

---

<sup>1</sup> Amira Khattab, PhD received her PhD in education, psychology and technology from Michigan State University, US. She advises the private and public sectors on strategy and solutions that foster human capital development (amira.khattab@darkmatter.ae).

<sup>2</sup> David Wong, PhD is associate professor in College of Education, Michigan State University, US (dwong@msu.edu).

opment Goals (S.D.G.). For example, the SDG 4-Education 2030 aims at: (1) promoting cultural diversity, interconnectedness, peace and global citizenship as per Target 4.7, and (2) instilling relevant, transferable and entrepreneurial skills as per Target 4.4 (Rieckmann, 2017). These ambitious goals identify competencies and skills adult learners, universally, should aspire to as responsible citizens and productive workers. The challenge the Arab world faces is translating these global commitments within its local educational systems, particularly, among its leadership development programs.

With the strenuous, volatile forces shaping the Middle East and North Africa (MENA) region, the Arab world needs outstanding leaders able to take their people to more secure environments in the years to come (Jreisat, 2009) and take advantage of the opportunities that lie ahead (e.g., progressive political and economic reforms in KSA and advanced technological and innovation ecosystems in the UAE). In response, this study seeks to accelerate the development of Arab leaders and unpack effective ways to build a cohort of outstanding executives able to move their team, organizations, and societies toward a productive, fair, and stable future across both public and private sectors.

In spite of governments' substantial investment in the development of its human capital, the Arab region still suffers from a skills gap crisis. The majority of Arab countries score low in global ranks on education. Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) indicate the lower quality of learning in the region's schooling system compared to countries at similar income levels. According to the Shanghai Academic Ranking of World Universities, only five institutions in the Arab region made it to the list of the top 500 universities in the world. Furthermore, the region is afflicted by the persistent gap between the skills acquired at universities and the requirements of the labor market.

In oil-rich countries such as the Arab Gulf nations (GCC), many young people aim for conformity and comfortable jobs by joining the public sector, rather than pursue innovation and entrepreneurship within the more dynamic private sector. In turn, the private sector has relied on low-wage foreign workers to produce goods and services targeted mostly to the domestic market as opposed to the riskier, yet economically crucial, export market. This has favored the non-tradable sector such as services and construction at the expense of high value-added tradable sectors with large spillover effects. As a result, growth in productivity in the region has under-performed. For example, productivity growth in the UAE has historically been stagnant, hovering around 0.2% per annum on average for the last two decades. In countries where economies are stagnant (typically in the Levant nations), rigid hiring and firing regulations are often associated with re-

duced job opportunities, under-utilization of over-educated talent, and the brain drain. In addition, since family businesses constitute over 85% of the whole Arab non-oil GDP, staffing and recruitment rests heavily on personal connections, discouraging the pursuit of education.

Reform initiatives are underway looking to the West for best practices. Research highlights how approaches to learning vary across cultures and incongruity between modern (i.e., imported Western) pedagogical approaches and the traditional instruction typically found in the Arab classroom. Rather than simply importing Western models, there is a need to integrate Arabic and Western perspectives on leadership and approaches to learning. Against this backdrop, this study aims to identify best practices for leadership development by drawing on executive education experts in the MENA region, examine universal leadership practices against local cultural contexts, and investigate how learning and leadership approaches differ across Arab executives.

### **Adult learning**

Adult learning and the related idea of lifelong learning have become important ideas in efforts to accelerate the upskilling of the local workforce and its leadership. The private and public sectors are now institutionalizing professional development programs and looking at Western perspectives of learning such as Andragogy and Self-Directed Learning (SDL). Knowles (1980) argues that the construct of andragogy highlights several distinctions between adult learning and K-12 and university learning: adults are capable of being self-directed, their preparedness to learn heavily depends on their social roles, adults seek to develop their current professional skills, and adults' life experiences enrich the content of what is being taught in the classroom. For this reason, if adult learners find that a learning experience – a professional development course, for instance – does not effectively address their needs, interests, or ways of learning, they will be much more likely to not participate or drop out than other learners.

Both Andragogy and SDL exist in stark contrast to Arabic learning traditions where individual autonomy is regarded as potentially damaging to the development of individuals and their relationship to others (Alshebou, 2010). Al-Harhi (2010) found cultural variations between Arab and American distance adult learners enrolled in online courses from the Arab Open University (AOU). American students scored higher than Arab students on key competencies needed to succeed in an online environment: planning, monitoring, effort, time and environment management, and self-efficacy. In contrast, Arab students preferred

significantly higher structure and engagement with their instructors than American students. This may be related to Arab learners' reliance on instructor guidance as their source of wisdom and inclination to value being part of a group rather than functioning independently from others.

In this research project, we seek to highlight the incongruence between Western and non-Western perspectives and consider how professional development programs can be effectively designed to bridge the gap between local cultures and global standards.

### Leadership development

Executive education specialists are encouraged to avoid adopting a universal approach to leadership models (e.g., Goldstein & Ford, 2001; London, 2002; Hrivnak, Reichard & Riggio, 2009). Instead, educators need to assess learners' prior knowledge and customize the program's content accordingly. Also, experiential learning approaches are commonly recommended, where learners learn by doing, rather than listening or reading, about something. In leadership training, experiential learning enables leaders to focus on both "individual and collective learning as they work on the projects, often guided by a coach who encourages reflection, dialogue, and feedback" (McCauley, 2008, p. 42). The instructor's role is to facilitate the construction of knowledge, build on adult learners' prior experience, and value participants' voices. The facilitator engages adults in real life scenarios, builds trust, and gives constructive feedback on the learning process in a timely manner (Fenwick, 2001).

To promote participation and retention levels in leadership development programs, it is critical to understand why adults partake in learning and why many do not. Based on Houle's (1961) typology, which has been tested over a large set of data and across several continents, adults are motivated to enroll in educational interventions for three main reasons: (a) to achieve a goal (e.g., career advancement), (b) to socialize and build connections with other adults, and (c) to satisfy the curiosity of the mind (e.g., learning for the sake of learning). Furthermore, Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) assert that the two most common reasons for non-participation are lack of time and lack of money.

With regards to the leadership competencies taught in leadership programs, leadership models are largely based on progressive Western business values. The models emphasize ethics such as "transparency, accountability, consultation, tolerance and equity" (Neal & Finlay, 2015, p. 39). In addition, Western theories of leadership emphasize trait theory, path-goal theory, team leadership theory, servant leadership, transformational leadership, and transactional and authentic

leadership (Mameli, 2013). Research on executive education in the Arab world suggests that leadership models overlap with Western best practices reinforcing trait, transcendental, and ethical leadership theories (also found in many Islamic ideals). Effective leaders were found to possess (a) qualities that include personal, emotional and ethical dimensions (Kader, 1973), (b) specific skills/competencies, and (c) spiritual characteristics and closeness to God. In regards to ideal leadership qualities, scholars underscore the importance of humbleness, honesty, selfless service, conflict avoidance, balance, and charisma. The prophet Muhammad PBUH (peace be upon him) is considered a role model for leaders to follow.

Management training in the Arab world emphasizes apprenticeship, the development of a holistic mindset, storytelling, high Arabic literacy, job rotation, on-the-job training, and mentorship. Instructors are expected to take responsibility and control over the learning process, direct the flow of communication, and act as the source of wisdom in the classroom. Training for adult learners typically mirrors the traditional instructional approach found in Arabic schools. Wilkins (2001) showed the influence of religion, localization of case studies and Arabization of content in promoting the effectiveness of leadership development instruction. Adults typically use education as an enabler for fuller participation in the community (Al-Barwani & Kelly, 1985) and to advance up the career ladder. Unfortunately, they also found the most common reason cited by Omari women for dropping out was the challenge of balancing between home responsibilities and studies, as well as program-related reasons (i.e., the difficulty of the content, fear of failure in assessments, and inconvenience of schedule).

### **Executives' backgrounds**

According to Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007), learning and knowing are deeply intertwined with learner characteristics and cultural beliefs. As such, it is important to consider the adult learner's national cultural and geographical cultural background.

Culture is defined by King (2002, p. 89) as "a sense of peoplehood and commonality derived from kinship patterns, a shared historical past, common experiences, religious affiliations, language or linguistic commonalities, shared values, attitudes and perceptions, modes of expression and identity." Hofstede's cultural dimensions typology is the most commonly used to conduct cross-cultural research and to study the impact of culture on business management development.

In this study, we use Hofstede's (2001) Power Distance Index (PDI): a measure of the extent to which the less powerful members of organizations within

a country expect and accept that power is distributed unequally. The higher the index, the more paternalistic a society is. These individuals accept prevalent hierarchy and do not challenge authority. We also use Hofstede's Uncertainty Avoidance Index (UAI): a measure of the extent to which the members of a culture feel threatened by uncertain or unknown situations.

These measures allow us to better understand how societies approach learning and leadership. To illustrate, Singapore scores relatively high on the PDI, reflecting a society where managers rely on their superiors and on set rules, and do not question either. Teachers in Asian countries are typically not challenged as they represent the source of wisdom in the classroom. The United Kingdom scores relatively low on the UAI, reflecting a curious nation with a strong need for innovation. Students are encouraged to be inquisitive and curricula include open ended assignments that examine multiple perspectives. Conversely, nations with high UAI are inclined to consider differences as dangerous: they tend to resist change and prefer to work on tasks with sure outcomes. Yamazaki's (2005) meta-analysis of four empirical studies (Boyatzis & Mainemelis, 2000; Yamazaki & Kayes, 2005; McMurray, 1998; Kolb & Fry, 1975) highlights how learning approaches change with cultural differences and proposes ways management development training needs to adapt.

Through the geographical cultural lenses, groups living in different regions across the Arab world are impacted by powerful forces of integration such as religion, linguistic, political, socio-economic and ethnic affiliations. Those forces enable the Middle East and North Africa (MENA) region to portray two distinct sets of visible cultural norms and practices. The MENA Asia or Levant (Lebanon, Jordan, Iraq, and Syria) and MENA Gulf (United Arab Emirates, Bahrain, Kuwait, Oman, Qatar, Saudi Arabia, and Yemen) differ in levels of democratization, religious diversity, and natural resources. Countries in the Levant are labor abundant, resource-constrained, more pronounced religious diversity, and service-based economies. Gulf countries are labor-constrained, commodity rich countries with a homogenous population of Muslims (Ralston et al. 2009; 2012). We expect the dissimilarities between those two regions to affect management practices and the way their executives learn.

It is therefore vital for this study to investigate how national and regional cultural differences may be able to explain the variance in approaches to learning and leadership models. Culture is examined from both perspectives: national values as operationalized by Hofstede and regional differences based on geographical clustering. In addition, the educational background of executives will be examined to explore whether there will be differences in approaches to learning and leadership between those who have been exposed to an Arab curriculum versus



those who have attended schooling built on Western curricula. Existing research that addresses the relationship between executives' education background and learning preferences is scarce.

### Research questions

The larger goal of this research is to propose a model for an effective leadership development program for Arab professionals. In order to do this, this study first examines the most effective Arab leadership development practices as identified by business and international management experts. Then, this study explores the relationship between culture and learning preferences of Arab leaders. Culture is considered at two levels: national values as defined by Hofstede (2010) and geographical regions. Learning preferences include Arab's views on various aspects of leadership development curricula, instructional methodologies, leadership competencies, motivation enablers, perceived barriers, instructors' qualities and learning environment. This study addresses three research questions:

1. What are the most effective Arab leadership development practices as identified by experts?
2. How do cultural dimensions and geographical regional differences relate to learning preferences of Arab leaders, particularly to their views about central aspects of leadership development programs?
3. How do learner characteristics (i.e. gender, sector, age, and education background) relate to Arab preferences for leadership development?

### Method

#### *Participants*

#### The Experts

A panel of experts in executive education participated in three rounds of surveys to identify the most important elements of leadership development programs. This process, also called the Delphi procedure (Linstone & Turoff, 1975), used a stratified random sampling to select the expert panel that represented a diverse, high-level perspective on Arab leadership development. Experts included CEOs, CAOs, research directors, university provosts, heads of NGOs, and government officials working across industries. Panel members averaged 20 years of experience in leadership development.

### The Focus Group

In order to shed further light of the results of the Delphi process, interviews were conducted with members of a focus group. The focus group consisted of eight Arab industry and academic leaders with extensive experience in executive education and seniority in their fields, and from across MENA region and the public and private sectors.

### The Executives

The third source of data was executives working in public and private sectors from the MENA Gulf and Levant regions. A total of 837 executives responded to the survey. Figure 1 shows which nations are represented and the number of participants from each nation.

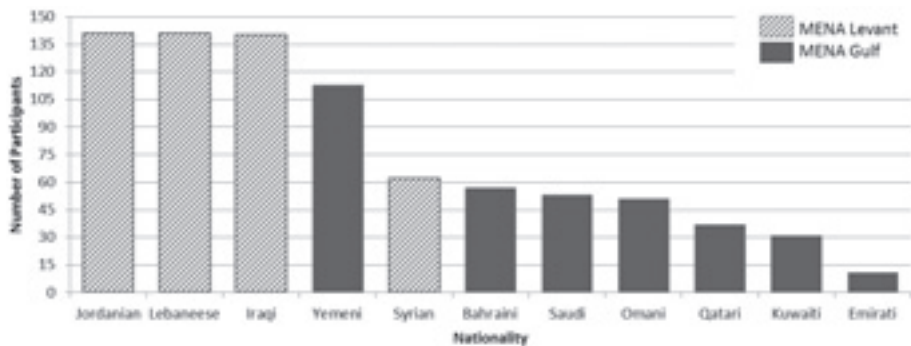


Figure 1: Participants by Nationality

### *Materials*

#### The Delphi Procedure

The purpose of the Delphi procedure was to determine the experts' views on four areas of leadership development programs: methods of leadership development, content to be included in leadership development, motivational factors affecting participation, and barriers to participation. The Delphi Method included a group of expert participants, a moderator, three rounds of survey questions, and anonymous and independent participation. The Delphi surveys resulted in generating 174 items capturing best-practices for classroom-based leadership development

programs. The Delphi process prioritized 50 items that formed the basis of the Large-Scale Survey (LSS).

### Face-to-Face Interviews

An interview guide was used to identify the questions and the general guidelines for what the researcher should discuss throughout the interview session. The interviewee was asked to (a) review and elaborate on the highest and lowest rated items from the Delphi process, (b) identify gaps that were not raised in the Delphi process, and (c) discuss whether answers would change across nationalities, generations, and gender.

### The Large Scale Survey (LSS)

The LSS was administered to Arab executives to learn about their views in response to the best practices identified by the Delphi experts and the focus group. Out of the 115 items used in the LSS, 74 items were grouped into seven scales to form constructs of the learning preferences related to various aspects of leadership development. Thirteen items were dedicated to demographic information and 28 items were from the Hofstede cultural module.

The dependent variable was characterized by six constructs: learning activities (LA), leadership competencies (LC), motivational enablers (ME), barriers to participation (BP), learning environment (LE), and instructor's characteristics (IC). Arab executives were asked to rate how important the items identified by the Delphi experts are to Arab executives. In summary, the Delphi Process indicated the *desirable* practices valued by the experts, whereas the LSS *desired* practices of the executives.

The LSS also included items for the homogeneity index (HO), an independent variable elaborated on in the discussion section. The LSS also gather data on executive's geographical area, nationality, and demographics (gender, educational background, sector, and age). Finally, the LSS contained items assessing two of Hofstede's cultural dimensions (PDI and UAI).

## Results

### Research Question 1: Effective Arab Leadership Development Practices

The Delphi experts nominated 174 best practices to be adopted in leadership development programs. These practices were qualitatively classified as univer-

sal/Western or local. Analysis revealed 80% of the expert desirable features of a leadership program mirrors Western practices; 20% represented Arabic (local) practices emphasized in the Quran, Arabic English language scholarship articles, and Arabic language publications focused on leadership in the Arab world.

Figure 2 illustrates the top ten most important items related to Learning Activities. Most items reinforce experiential learning strategies common in Western literature (e.g., “case studies” and “collaborative problem solving of real problems”). However, there was also an emphasis on social interaction, and more opportunities to talk and less reading material. This emphasis on dialogue and interaction is emphasized in Western approaches. However, these activities also have a strong connection to Arab tradition. Oral debates and theory building are well-known practices called *munatharah* in Islam, where individuals orally tackle local problems by introducing their perspectives and commenting on the strength and weaknesses of each solution as a collective unit (Ali, 1996). Finally, the list of highest rated practices points to the importance connecting to the Arabic context.



Figure 2: Delphi Experts' Selected Item Means for Learning Activities

## Research Question 2: Regional & Nationality Differences in Learning Preferences

### The Effects of Regional Differences

The HLM analysis, summarized in Table 1, indicates statistically significant differences between the Levant and Gulf regions. For example, executives in the Levant tend to rate learning activities 0.19 points higher than those in the Gulf ( $\gamma_{01} = 0.19$ ;  $p$ -value  $< 0.01$ ), when holding PDI and UAI scores constant. Also, ex-

executives in the Levant region agreed with the experts' panel ratings more consistently than their counterparts in the MENA Gulf region. In contrast, respondents from the Gulf countries placed higher emphasis on teacher-centered education. Typical of Arab schools, teachers are viewed as the sole source of expertise who transfer knowledge to learners who do not challenge their authority. Not surprisingly, GCC executives were more skeptical of Western models of leadership. They were significantly more inclined to identify loyalty, ethics, personal relationships, status, and hierarchy as qualities of good leadership.

### The Effects of National Cultural Differences

HLM results for both PDI and UAI were statistically significant across five of the six dependent variables, as presented in Table 1. More specifically, as either the PDI or UAI score increases, the scores on the learning activities decreases. For example, if a country's PDI score increases by one point, then the learning activities score decreases by about 0.004 points ( $\gamma_{02} = -0.004$ ;  $p$ -value  $< .05$ ) when holding region and UAI scores constant. Similarly, if a country's UAI score increases by one point, then the leadership competencies score decreases by about 0.01 points ( $\gamma_{03} = -0.01$ ;  $p$ -value  $< .05$ ) when holding region and PDI scores constant.

Table 1: HLM Results

Dependent Variable		Learning Activities	Leadership Competencies	Motivational Enablers	Barriers to Participation	Learning Environment	Instructor's Characteristics
REGION, $\gamma_{00}$	Coefficient	.39**	.23**	.16*	.15*	.15*	.196**
	Effect Size (Error)	0.298 (0.068)	0.376 (0.096)	0.223 (0.083)	0.228 (0.064)	0.238 (0.073)	0.297 (0.067)
PDI, $\gamma_{01}$	Coefficient	-.004*	-.006*	-.002**	-.004**	-0.003	-.004*
	Effect Size (Error)	0.12 (0.07)	0.29 (0.08)	0.31 (0.08)	0.21 (0.07)		0.197 (0.07)
UAI, $\gamma_{02}$	Coefficient	-0.008	-.01*	-.012*	-.015*	-.01*	-.01*
	Effect Size (Error)		0.23 (0.095)	0.22 (0.08)	0.32 (0.07)	0.22 (0.07)	0.21 (0.068)
Education Background, $\gamma_{03}$	Coefficient	.29**	.245**	.31**	.34**	.297**	.33**
	Effect Size (Error)	0.45 (0.087)	0.40 (0.088)	0.44 (0.088)	0.36 (0.083)	0.47 (0.081)	0.49 (0.082)
Sector, $\gamma_{04}$	Coefficient	-.296**	-.34**	-.299**	0.08	.38**	.27**
	Effect Size (Error)	0.31 (0.087)	0.24 (0.089)	0.284 (0.089)		0.281 (0.08)	0.25 (0.082)
Homogeneity, $\gamma_{05}$	Coefficient	.41**	.37**	.41**	.51**	.53**	.54**
	Effect Size (Error)	0.62 (0.06)	0.79 (0.06)	0.77 (0.07)	1.02 (0.06)	1.095 (0.058)	1.05 (0.06)

\*  $p$ -value  $< .05$   
 \*\*  $p$ -value  $< .01$

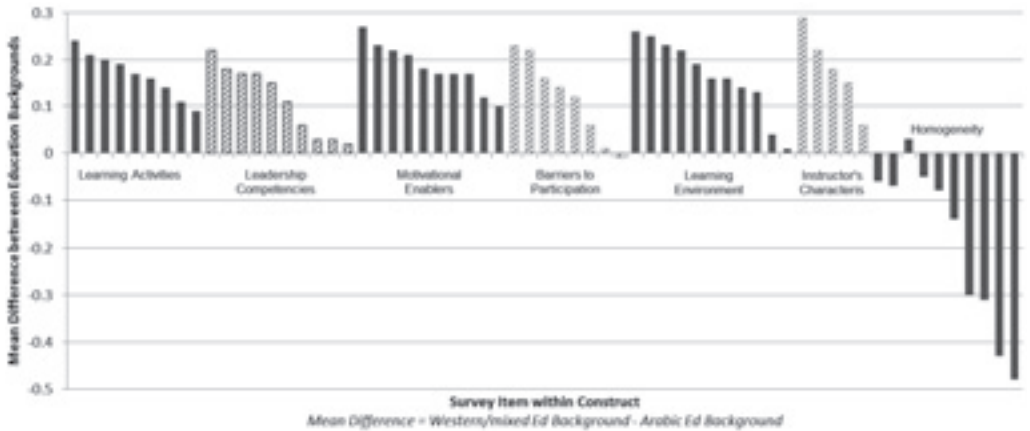
In general, executives from countries with stronger beliefs in hierarchical and unequal power dynamics (high PDI), as well as executives from nations with low tolerance for uncertainties (high UAI), agreed less with the Delphi experts on the importance of several aspects related to leadership development. Higher values of PDI and UAI were related to an inclination towards didactic approaches

of learning, autocratic models of leadership, lecture or theory based teaching and traditional views for physical learning spaces and classroom tools.

### Research Question 3: Demographic Differences Learning Preferences

#### Education Background

As shown in Table 1, all dependent variables have a statistically significant difference between executives' education background. For example, those with a Western/mixed high school education rated learning activities 0.29 points higher on average than those with a full Arabic education background ( $\gamma_{30} = 0.29$ ;  $p$ -value  $< 0.01$ ), when holding other variables constant. While looking at the specific item mean differences within each construct, as shown in Figure 3, it can be seen that executives with Western/mixed high school education scored higher on all constructs except on the homogeneity (HO) construct (which has an overall construct mean difference of  $-0.2$ ). This suggests that executives with Arabic educational backgrounds tended to agree more positively with experts when it comes to cultural congruence (e.g., items such as "instructor is Arab," "participants are all Arabs," and "materials provided in Arabic language"), and less positively with experts when it comes to the other learning and leadership preferences.



**Figure 3:** Item Mean Difference by Education Background (Items Grouped by Constructs)

## Sector

All constructs (except BP) have a statistically significant difference between both sectors (public and private). Executives working in the private sector tend to rate learning activities 0.198 points higher than those working in the public sector ( $\gamma_{50} = 0.198$ ;  $p$ -value  $< 0.01$ ), when holding other variables constant. This difference between sectors shows that the executives working in the private sector generally have a higher agreement level with the best practices identified by the Delphi experts than executives who are working in the public sector or in NGOs.

## Homogeneity

The homogeneity index captures executives' preferences to work with colleagues who are similar to them: similar in terms of gender and tribal/nationality affiliation. Homogeneity, or cultural congruence, was statistically significant for all dependent variables. The HLM results in Table 1 show that when HO's score increases by one point, the learning activities score decreases by 0.41 points ( $\gamma_{60} = 0.41$ ;  $p$ -value  $< 0.001$ ) when holding other variables constant, with the largest effect size of 0.93 compared to all the independent variables tested. Surprisingly, executives with higher HO also agreed with the Delphi experts more than executives with lower homogeneity. This may suggest that HO is not in conflict with modern learning practices and leadership models. Instead, it may be a reflection of executives' attempt to protect the cultural identity of the Umma, while modernizing their organizations to foster growth and openness in a rapidly globalized world (Cook, 1999).

## Age and Gender

Our executives were divided into three age groups: Millennials (34 and younger), GenX (35 to 49), and Veterans/Baby Boomers (50 and older). HLM results were not statistically significant for age and gender. Additional testing was conducted using the Kruskal-Wallis H test<sup>3</sup>. The results suggest that both Millennials and Gen X executives place high emphasis on the use of learning resources in leadership programs such as "materials accessible on the Web (virtual learning environment)". Veterans and Baby Boomers value leadership qualities such as "job-related competencies" more than the other two age groups. This indicates the tendency

<sup>3</sup> The findings should only be suggestive or descriptive, as the Kruskal-Wallis H identifies the items where the groups are different, without controlling for nesting or other independent variables. Results should only be indicative of what may be important to attend to by leadership development designers.

for the older generation to commend hard work and experience rather than just personality related leadership qualities (Rood, 2011; Kupperschmidt, 2000).

The results also suggest that compared to male executives, females place higher importance on several homogeneity items, as they are inclined to preserve cultural congruence in the classroom and believe that their leadership development faces higher cultural hurdles.

## Discussion

Our study aims to identify best practices according to the beliefs of experts, associated with classroom-based professional development programs and examine the relationship between national culture (both values and geographical regions) and learning preferences of Arab executives. Existing literature suggests that approaches to learning vary across cultures and highlight the mismatch between modern (i.e., imported global) pedagogical models and traditional orientations to learning typically found in the Arab classroom. Yet research in the Arab world on adult learning is at a very early stage. To date, the limited number of studies still struggle to examine Arab adult learning approaches and how they vary across nationalities, geographical regions, educational background (Western vs. Arabic high school), sector, gender, and age.

### *Culture Matters*

#### Differences between Western and Arab Models

Interestingly, 80% of the items mirror Western best practices, while only 20% is specific to the Arab context. The 80/20 ratio shows how both universal (e.g., ethical and relational leadership, entrepreneurial thinking, accountability) and local (high verbal interaction, fear of failure, reputational risks) factors can be integrated to design and deliver an effective professional leadership development program in the Arab region. As such, this study elaborates on similarities and differences to the West and ways educators can 'customize' learning to address the local context.

#### Differences within the Arab World

Findings show stark differences between Gulf and Levant executives' approaches to learning and leadership. Arabs are not only different from their Western counterparts but this study shows statistically significant differences between



Arab regions. For example, Gulf countries exhibited a higher Power Distance Index (PDI) than Levant countries (refer to Figure 3). Typically, leaders from societies with a high PDI, are highly respected due to their positional power, and expect loyalty from their followers. In the workplace, leaders are viewed as a source of wisdom and make decisions on behalf of the team. Subordinates are encouraged to not contradict their managers and especially the elders. In the classroom, executives from countries with high PDI (e.g., Kuwait and KSA) tend to opt for teacher-centered education, where instructors take on the responsibility for the learning process and expected to initiate communication in the classroom.

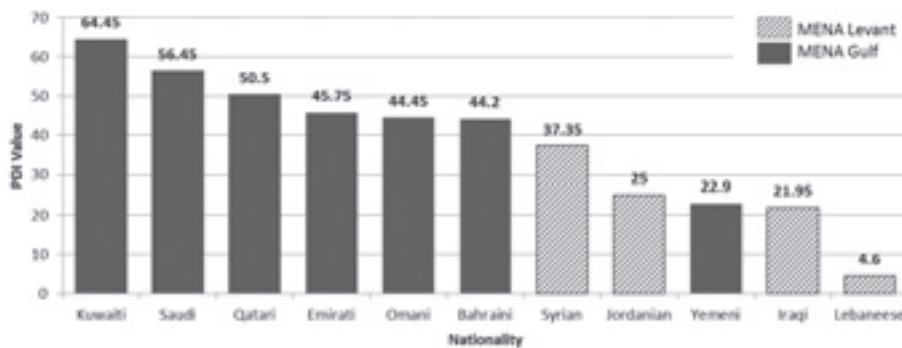


Figure 4: PDI Values of Arab Nations

#### Differences between Educational Backgrounds

Educational systems in the Arab world have been influenced by both an Islamic worldview and colonial secular approaches to learning. As such, schools in the Arab region either deliver a curriculum aligned with Western practices (i.e., modern, emphasizing experiential learning, self-directedness, and discovery) or dominated by a traditional approach to learning (i.e., didactic valuing authority, respect, and absolute truth). This study found that executives with Western or mixed educational backgrounds showed a higher inclination to adapt to modern leadership development approaches than those graduating from Arabic schooling. Executive education background has an average medium effect size of 0.43, which is one of the most significant predictors to effective leadership.

*Homogeneous Minds*

Culture was initially only operationalized using birth nationality and region; however, culture also manifested in the classroom as a set of unique preferences exhibited by executives. Arab executives expressed cultural preferences that preserve their individual identity by showing a high inclination to collaborate with peers of the same gender and nationality, study content that is delivered in Arabic language, learn from instructors with the same gender and nationality, analyze case studies that reflect the local context and even appoint senior leaders who are considered relatives or have a personal connection to in their organizations. Such an affinity to choose aspects of the leadership development program identical to executives' own gender, nationality, and in-group membership, was captured in the Homogeneity (HO) construct. HO, which neither has an equivalent in Western scholarship nor has been empirically examined by Arab studies, represents cultural congruence between executives and their preferred learning and leadership approaches. It indicates a preference for using instructional approaches attuned to the Arabic culture, incorporating the Arabic language and culturally relevant content in instruction, promoting leaders based on family and personal connections, encouraging the inclusion of participants and instructors with the same gender and nationality.

Interestingly, this study found that even though the majority of Gulf respondents agreed with the modern practices, they also scored high on the homogeneity preference. On one hand, many of the Gulf executives expressed their willingness to embrace modern practices, openness, and diverse points of view. On the other hand, their high score on the HO index or cultural congruence mirrored their tribal loyalty to identity and local roots. The tension between both modern and homogeneous preferences may need to be resolved should the Gulf executives aim to build a knowledge-based economy, which is underpinned by diversification, innovation and change.

The conceptual model in Figure 4 shows how region, national values, sector, educational background, and age relate to executives' learning preferences, noting the average effect sizes and positioning executives' responses within the continuum of high versus low agreement with the Delphi experts. Based on the model, addressing variability between those executives who agree with the experts and those who agree less with the experts requires a shift in beliefs, cultural norms, and practices that underpin learning and leadership. We recommend that this gradual shift is institutionalized during the schooling of future cohorts of leaders as change is a strenuous process that takes time.

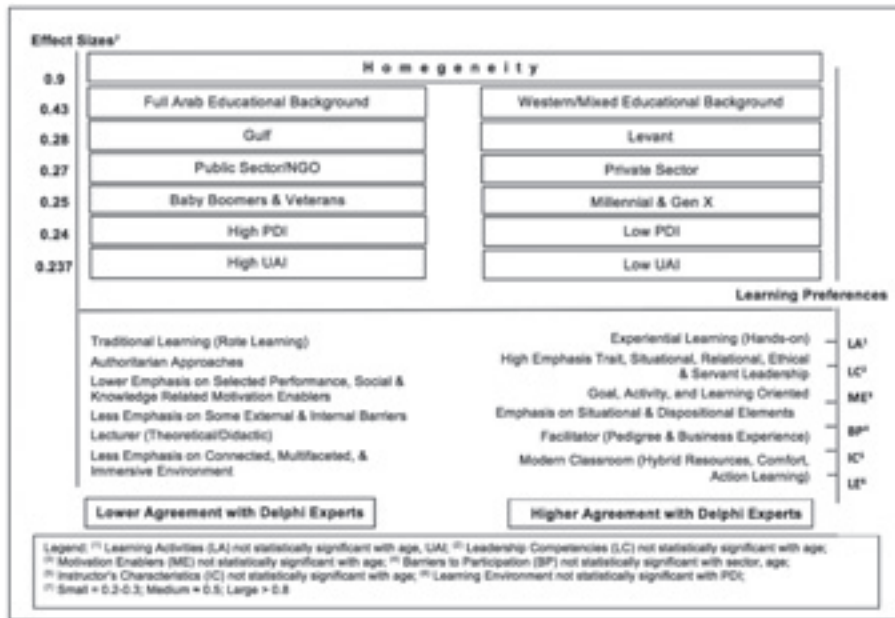


Figure 4: Conceptual Model Relating Executive Characteristics to Learning Preferences

### Limitations

The design of this study is exploratory in nature and is based on observational data. Furthermore, the research only aimed at examining the desired learning and leadership practices of executives and the perceptions of what the experts view as desirable. It does not examine real behaviors of executives, which may be a more accurate measure of how they actually approach learning and apply leadership practices. Future research may investigate recommendations to test the effectiveness of the instructional methods and leadership models, which were nominated during the Delphi experts.

A third limitation to this study is the lack of psychometric information for the homogeneity index and the limited validity and reliability of the learning preference constructs. The multi-dimensional nature of the learning preference items suggests that the scales, when constructed, did not take into consideration the complex relationships that exist between items. Moreover, the survey

scores may be limited by the effect of social desirability. Heine, Lehman, Peng & Greenholtz (2002) contend that Americans tend to use more extreme values in their scoring, whereas Easterners are more inclined to use moderate points. Heine et al. (2002) argue that this inclination may be a result of culture, and that such bias may be reduced with certain types of items that measure concrete behaviors rather than ones that call for introspection. Another limitation is imposed by the HLM modelling procedure which assumes a linear relationship between variables. Lastly, caution should be taken when considering the PDI and UAI values of the UAE, as the sample size of the group was 11, which is smaller than the sample size recommended by Hofstede, Hofstede, Minkov & Vinken (2008).

### Conclusion

This study identifies best practices for classroom-based leadership development programs as per experts' views. It also informs theory that culture, regional differences, education background and norms can predict learning and leadership approaches of adult learners. Drawing on existing literature, 80% of the best practices recommended by the experts aligned with Western theories of learning and leadership and 20% were specific to Arabic scholarship. The majority of our executives were inclined to adopt modern best practices identified by the Delphi experts in spite of high levels of homogeneity. This suggests that Arab executives expressed preferences of openness to global standards, as well as an affinity towards local practices. Thus resonating with Nisbett's (2003, p. 228) claims that individuals who are exposed to Westernization and globalization, are inclined to becoming "bicultural" in response to blended social systems, interests, and values. Adult learning that values cultural diversity and effectively integrates global standards is a main outcome of this study and a principle goal for the UN2030 Agenda for Sustainable Development.

### Bibliography

- AL-BARWANI T. & KELLY, E. F. (1985). Factors influencing the recruitment and retention of literacy learners in Oman. *International Review of Education*, 31(2), 145–154.
- AL-HARTHI, A. S. (2010). Learner self-regulation in distance education: A cross-cultural study. *American Journal of Distance Education*, 24(3), 135–150.
- ALI, A. J. (1996). Organizational development in the Arab world. *Journal of Management Development*, 15(5), 4–21.

- ALSHEBOU, S. (2010). The benefits of adult learning: continuing education and the development process in the state of Kuwait. *College Student Journal*, 44(4).
- BOYATZIS, R. E., & MAINEMELIS, C. (2000). *An empirical study of the pluralism of learning and adaptive styles in an MBA program*. Paper presented at The Annual Meeting of the Academy of Management: Management Education and Development Division, Toronto.
- COOK, B. (1999). Islamic versus west conceptions of education: Reflections on Egypt. *International Review of Education*, 45(3/4), 339–357.
- FENWICK, T. J. (2001). Experiential learning: A theoretical critique from five perspectives. *Information Series No. 385. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED454418>
- GOLDSTEIN, I. L., & FORD, J. K., (2002). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomsen.
- HEINE, S. J., LEHMAN, D. R., PENG, K., & GREENHOLTZ, J. (2002). What's wrong with cross-cultural comparisons of subjective Likert scales? The reference-group effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 903–918.
- HOFSTEDE, G. (2010). Geert Hofstede. *National cultural dimensions*.
- HOFSTEDE, G., (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J., & MINKOV, M., (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill USA.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J., MINKOV, M., & VINKEN, H. (2008). Announcing a new version of the Values Survey Module: The VSM 08. Retrieved from <http://stuuwww.uvt.nl/~csmeets/VSM08.html>
- HOULE, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- HRIVNAK, G. A., REICHARD, R. J., & RIGGIO, R. E. (2009). A framework for leadership development. In S. Armstrong & C. Fukami (Eds.). *The Sage handbook of management learning, education and development* (pp. 456–475). Thousand Oaks, CA: Sage.
- KADER, A. A. (1973). Islamic leadership and personality from man to mankind. *Al-Ittihad*, 10(1), 9–10.
- JREISAT, J. E. (2009). Administrative development in the Arab world: Impediments and future reform strategies. *International Conference on Administrative Development: Towards Excellence in Public Sector Performance*. Saudi Arabia, November 1–4. Retrieved from <http://www.fifty.ipa.edu.sa/conf/customcontrols/paperworkflash/Content/pdf/m3/en/3.pdf>
- KHATTAB, A. (2015). *How Arab Executives Learn*. Michigan State University.
- KING, E. W. (2002). Ethnicity. In D. L. Levinson, P. W. Cookson, Jr., & A. R. Sadowski (Eds.), *Education and sociology: An encyclopedia* (pp. 247–253). New York: Routledge Falmer.
- KOLB, D. A., & FRY, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Eds.). *Theories of group processes* (pp. 33–57). New York: Wiley.

- KNOWLES, M., (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Books.
- KUPPERSCHMIDT, B. R. (2000). Multigeneration employees: Strategies for effective management. *The Health Care Manager*, 19(1), 65–76.
- LINSTONE, H. A., & TUROFF, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- LONDON, M. (2002). *Leadership development: Paths to self-insight and professional growth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MAMELI, P. (2013). Under new management: What the Arab Spring tells us about leadership needs in the Middle East and North Africa. *Digest of Middle East Studies*, 22(2), 377–404.
- MCCAULEY, C. D. (2008). *Leader development: A review of research*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- McMURRAY, D. (1998). Learning styles and organizational behavior in Japanese EFL classrooms. *Journal of Fukui Prefecture University*, 13, 29–43.
- MERRIAM, S. B. & ASSOCIATES. (2007). *Non-west perspectives on learning and knowing*. Malabar, FL: Krieger.
- MERRIAM, S. B., CAFFARELLA, R. S., & BAUMGARTNER, L., (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- NEAL, M., & FINLAY, J. L. (2008). American hegemony and business education in the Arab world. *Journal of Management Education*, 32(1), 38–83
- NISBETT, R. E. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently...and why*. New York: Free Press.
- RALSTON, D. A., EGRI, C. P., DE LA GARZA CARRANZA, M. T., RAMBURUTH, P., TERPSTRA-TONG, J., PEKERTI, A. A., ... WALLACE, A. (2009). Ethical preferences for influencing superiors: A 41-society study. *Journal of International Business Studies*, 40(6), 1022–1045.
- RALSTON, D. A., EGRI, C. P., RIDDLE, L., BUTT, A., DALGIC, T., & BROCK, D. M. (2012). Managerial values in the greater Middle East: Similarities and differences across seven countries. *International Business Review*, 21(3), 480–492.
- RIECKMANN, M. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO Publishing.
- ROOD, A. S. (2011). Understanding generational diversity in the workplace: What resorts can and are doing. *Journal of Tourism Insights*, 1(1), 79–89. <http://dx.doi.org/10.9707/2328-0824.1009>
- WILKINS, S. (2001). Management development in the Arab Gulf states: The influence of language and culture. *Industrial and Commercial Training*, 33(7), 260–266.
- YAMAZAKI, Y. (2005). Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(5), 521–548
- YAMAZAKI, Y., & KAYES, D. C. (2005). *Expatriate learning: Exploring how Japanese managers adapt in the United States*. Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, Honolulu, Hawaii.

Amira Khattab<sup>4</sup>, David Wong<sup>5</sup>  
Državni univerzitet Mičigena, SAD

## Integrisanje praksi za razvoj liderstva iz zapadnih i arapskih zemalja: primer izazova koji premošćava globalne i lokalne perspektive obrazovanja odraslih

**Apstrakt:** Da bi odgovorile na problem neadekvatno kvalifikovane radne snage, arapske zemlje su počele da razmatraju perspektive obrazovanja odraslih osoba iz zapadnih zemalja. Međutim, prakse zapadnih zemalja ne mogu da se primene ukoliko se zanemari regionalna kultura. Ova opsežna studija nastoji da otkrije najbolje prakse za razvoj liderstva kod odraslih učenika u arapskim zemljama i ispituje kako te prakse mogu na najbolji način da se uklope u lokalni kulturni kontekst. Da bismo utvrdili efikasne prakse za arapske lidere, primenili smo Delfi metodu i ispitali 24 stručnjaka iz područja obrazovanja rukovodilaca. Osim toga, intervjuisali smo osam stručnjaka i ispitali 1.500 poslovnih lidera iz 17 različitih zemalja. Primenili smo hijerarhijsko linearno modelovanje (HLM) kako bismo istražili indekse odnosa na nivou pojedinaca, kao i na nivou zemlje. Utvrdili smo nekoliko implikacija za obrazovanje odraslih i razvoj liderstva, što su ključne komponente za uspešnost projekta „Ciljevi održivog razvoja“ u sklopu Agende UN do 2030. godine. Kao prvo, prakse obrazovanja odraslih moraju da budu „prilagođene“ da bi se umanjio raskorak između globalnih i lokalnih perspektiva. Kao drugo, važno je da se unapred ima u vidu izloženost učenika praksama zapadnih zemalja. Konačno, značajno je da se razmotri tendencija grupe za „homogenizovanjem“, to jest činjenica da njihovo prethodno iskustvo sa obrazovanjem može da prouzrokuje nastanak dubinskog otpora prema stranim elementima, nepoznatim osobama, idejama i praksama.

**Ključne reči:** nacionalna kultura, obrazovanje odraslih, razvoj liderstva.

---

<sup>4</sup> Dr Amira Khattab je doktorirala na Državnom univerzitetu u Mičigenu, SAD. Ona je i konsultantkinja u privatnom i javnom sektoru u vezi sa strategijama i rešenjima koje unapređuju razvoj ljudskog kapitala.

<sup>5</sup> Dr David Wong je vandretni profesor na Koledžu za obrazovanje Državnog univerziteta u Mičigenu, SAD.





Milana Malešev<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Koučing i mentorstvo – međusobne relacije i implikacije za učenje u organizaciji

**Apstrakt:** U radu se ispituju karakteristike i relacije koučinga rukovodilaca (*executive coaching*), pristupa menadžer kao kouč i mentorstva, kao najčešćih oblika individualnog razvoja zaposlenih u organizacijama. Analiziraju se organizacioni kontekst razvoja svakog od tih pristupa, definicije, proces rada, teorijski pristupi, praktična korist i implikacije za primenu u praksi. Pregledom literature utvrđeno je da su ti pristupi nedovoljno konceptualno određeni, što znatno otežava njihovo međusobno poređenje i pozicioniranje u odnosu na druge pomagačke pristupe, kao što je savetovanje. S druge strane, utvrđeni su kriterijumi za pravljenje potkategorija tih pristupa, koje omogućavaju njihovo jasnije teorijsko i praktično omeđivanje. Kategorizacija modela obuke koju daje Milvordova – instrukcija, šegrtovanje, postavljanje pitanja, samoevaluacija i situaciono učenje – koristi se kao okvir za utvrđivanje sličnosti i razlika između analiziranih pristupa.

**Ključne reči:** koučing rukovodilaca, pristup menadžer kao kouč, mentorstvo, individualni razvoj zaposlenih.

### Uvod

Literatura iz domena stručnog obrazovanja i razvoja zaposlenih uglavnom je bila fokusirana na obuke i programe koji se odvijaju van radnog mesta i redovnih radnih aktivnosti. Međutim, brz tehnološki napredak, smanjivanje broja nivoa upravljanja, rad u timovima, korišćenje privremenih ugovora sa zaposlenima i slične promene uzrokovali su premeštanje odgovornosti za učenje sa organizacije na zaposlene kao pojedince. Takođe, na učenje se više ne gleda kao na aktivnost za kojom povremeno postoji potreba već kao na kontinuiran proces (McCauley & Hezlett, 2001).

Najnovija istraživanja trendova u oblasti obuke i razvoja na radnom mestu ukazuju na to da se sve učestalije koriste interni resursi i individualni pristup

---

<sup>1</sup> Milana Malešev je doktorand na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (milana.malesev@googlemail.com).

usavršavanju zaposlenih. Izveštaj *Chartered Institute of Personnel and Development* (CIPD, 2015), zasnovan na istraživanju sto vodećih kompanija u Velikoj Britaniji, pokazuje da su, od ponuđenih devet, najčešće korišćena tri pristupa: obuka na radnom mestu, interni kompanijski programi razvoja i koučing koji sprovode rukovodioci i kolege. Što se tiče delotvornosti, ispitanici smatraju da je najdelotvornija obuka na radnom mestu, a posle nje koučing koji rade menadžeri i kolege. Naš cilj je da u ovom radu ispitamo karakteristike koučinga i mentorstva, odnosno međusobne relacije i implikacije za učenje i obrazovanje u organizacijama.

Budući da je koučing vrlo široko definisan pristup, koji se dosta razlikuje zavisno od oblasti u kojoj se primenjuje, izabrali smo da u ovom radu razmotrimo dve forme koučinga – pristup menadžer kao kouč i koučing rukovodilaca (*executive coaching*). Razlog za ovaj izbor leži u učestalosti sa kojom se ti pristupi primenjuju u praksi (CIPD, 2015).

## Menadžer kao kouč

### *Kontekst za razvoj koncepta*

Organizacije koje posluju u domenu usluga i zasnivaju se na specijalističkim znanjima svojih zaposlenih veliku pažnju posvećuju pitanjima privlačenja, razvoja i zadržavanja talentovanih pojedinaca. U globalnoj ekonomiji, u kojoj vlada rat za talente, relativni odnos moći organizacije i (talentovanih) zaposlenih pomera se u korist zaposlenih. U takvim okolnostima, i klasičan direktivni pristup menadžmentu ne daje najbolje rezultate već se pomera ka stilu koji se više zasniva na facilitaciji i podršci. Joo, Sushko i McLean (2012) izdvajaju četiri osnovna razloga zbog kojih savremene organizacije insistiraju na ulozi menadžera kao kouča: nedovoljan transfer znanja i veština, samoregulišući timovi (*self-managed teams*) u organizacijama, kompleksni i zahtevni poslovi i upravljanje talentima.

Jedno od najvažnijih pitanja za profesionalce koji se bave obukom i razvojem u organizaciji jeste u kojoj meri će zaposleni nakon obuka zaista i primeniti stečena znanja i veštine. Transfer naučenog je složen fenomen i njegovo obezbeđivanje zahteva da se uzmu u obzir mnogi individualni i organizacioni faktori. Colquitt, LePine i Noe (2000), u svom pokušaju da naprave integrativnu teoriju motivacije za obuku, osim faktora ličnosti, starosti, kognitivnih sposobnosti, varijabli vezanih za posao i karijeru, navode i važne situacione faktore (klimu, podršku rukovodioca, podršku kolega) kao važne za transfer naučenog. Promena strategije učenja i razvoja u organizacijama došla je, između ostalog, i kao odgovor na problem transfera i podrazumeva pronalaženje načina da učenje bude što

specifičnije za kontekst posla i da se svakodnevne poslovne situacije iskoriste kao prilike za učenje. Menadžeri koji su svakodnevno u kontaktu sa svojim zaposlenima i koji imaju prilike da ih kontinuirano prate u radu bili su prirodan izbor za značajnije preuzimanje uloge u razvoju ljudi.

Joo i saradnici (2012) ističu promene koje se javljaju u organizacionoj strukturi kada se formiraju samoregulišući timovi i gde linijski rukovodioci više nisu potrebni kao supervizori. Njihova nova uloga podrazumeva organizovanje i koordiniranje više timova, kao i delegiranje i vođenje ljudi.

Prema analizi literature koju navode Joo i saradnici (2012), organizacije u novoj vrsti ekonomije, ekonomiji znanja, imaju sve više kompleksnih i zahtevnih poslova. Ti poslovi uključuju elemente nepredvidljivosti, nerepetitivnosti, multidisciplinarnosti i nestrukturiranosti. Takva vrsta posla zahteva veliku posvećenost i kreativnost, a teško ju je nadgledati i kontrolisati iz ugla menadžera. Takođe, kreativnost i posvećenost su rezultat intrinzičke motivacije, koju je teško održavati tradicionalnim rukovođenjem koje podrazumeva strogu kontrolu.

Pošto se preferirani stil rukovođenja promenio od direktivnog ka podržavajućem, menadžer kao kouč postao je nova uloga svakog rukovodioca, naročito u delatnostima koje se zasnivaju na znanju. I na kraju, posvećenost i zadržavanje zaposlenih u organizaciji direktno su povezani sa tretmanom koji oni imaju od strane menadžera. (Joo *et al.*, 2012, str. 23)

Već pomenuti rat za talente znači da se organizacije takmiče u primeni inovativnih procesa upravljanja ljudskim resursima i da se trude da budu viđene kao najpoželjniji poslodavac. Talentovani pojedinci veliki značaj pridaju prilikama za obuku i razvoj koje organizacija može da im ponudi. Odatle velika ulaganja u razvoj lidera i eksperata, između ostalog, i u domenu koučinga (Joo *et al.*, 2012).

Yarnall (1998) ukazuje na još jedan razlog zbog kojeg se javlja pritisak na organizacije da posvete pažnju prilikama za razvoj svojih zaposlenih, a to je promena psihološkog ugovora. U vremenu koje karakteriše ekonomska nesigurnost, stalni pritisak da se smanje organizacioni troškovi, brze promene strukture i način funkcionisanja organizacije, zaposlenima se više ne garantuju ni posao ni napredovanje u okviru organizacije. S druge strane, organizacije traže posvećenost i ulaganje više vremena i napora nego ranije.

Stari nepisani dogovor o lojalnosti i posvećenosti u zamenu za napredovanje i novčanu nagradu više ne postoji. Zaposleni više ne veruju u svoju budućnost kod poslodavca, a od njih se očekuje da ostvaruju još bolje rezultate na zahtevnijim pozicijama. U pokušaju da se zaposlenima oduže za dobre rezultate i visoku produktivnost,

organizacije se pomeraju ka konceptu obezbeđivanja zapošljivosti tako što pružaju prilike za razvoj i kontinuirano učenje da bi veštine zaposlenih bile konkurentne na tržištu rada (str. 379).

Gledano sa aspekta ekonomičnosti, i vremenske i novčane, davanje veće odgovornosti menadžerima za razvoj znanja i veština njihovih zaposlenih kroz svakodnevni koučing zvuči kao odlična ideja.

### *Menadžer kao kouč naspram koučinga kao šireg pojma*

Pre nego što se pozabavimo određenjem pojma menadžera kao kouča, pogledaćemo postojeća određenja koučinga kao nadređenog pojma.

U praksi postoji vrlo različito razumevanje koučinga, kako od korisnika (usluga) koučinga, tako i od ljudi koji se profesionalno bave tim poslom. Različito razumevanje i potpuno različite prakse glavni su razlozi za pisanje ovog rada. Široka upotreba termina koučing navodi na pitanje da li je uopšte reč o jednom jedinstvenom konceptu i da li je koučing koji primenjuju menadžeri jedna njegova podvrsta ili sasvim novi pojam.

Cox, Bachkirova i Clutterbuck analiziraju postojeće definicije koučinga i zaključuju da „stvaranje jedinstvenog identiteta koučinga i dalje ostaje nerešen problem“ (Cox *et al.*, 2010, str. 3). Prema mišljenju tih autora, postojeće definicije ne uspevaju jasno da razgraniče svrhu, ciljnu grupu korisnika i proces koučing u odnosu na srodne pomagačke pristupe kao što su savetovanje, mentorstvo i obuka. Njihov predlog radne definicije koučinga glasi:

Koučing se može posmatrati kao proces ljudskog razvoja koji uključuje strukturiranu i usmerenu interakciju, uz korišćenje prikladnih strategija, alata i tehnika radi promovisanja poželjne i održive promene koja ide u korist klijentu, a prema mogućnostima i drugim zainteresovanim stranama (str. 1).

Prema našem mišljenju, i ova definicija je vrlo široka i ne ukazuje na specifičnost koučinga u odnosu na druge srodne pristupe. Verujemo da je opštost definicije rezultat namere autora da daju obuhvatan pregled različitih teorijskih pristupa na kojima počiva koučing i oblasti u kojima se primenjuje. Kako su i teorijski pristupi, a naročito oblasti primene dosta raznorodni, definicija koja ih sve objedinjuje nužno je ostala vrlo opšta.

Grant i Cavanagh definišu koučing kao „teorijski zasnovan, sistematičan i na cilj usmeren proces dizajniran da facilitira održivu promenu i da neguje konti-

nuirano samousmereno učenje i lični razvoj, a ima za cilj razvoj veština, unapređenje učinka i lični razvoj“ (Grant & Cavanagh u Hamlin *et al.*, 2008, str. 292).

U svom istorijskom pregledu primene termina koučing, Cox i saradnici navode da se početkom 20. veka pojam koučinga pojavio u kontekstu rada, i to u smislu obuke novozaposlenih (Cox *et al.*, 2010). Kouč je bio iskusniji zaposleni koji je demonstrirao kako se obavljaju radni zadaci – davao je instrukcije, posmatrao rad i davao povratnu informaciju.

McCauley i Hezlett u svom pregledu metoda individualnog razvoja zaposlenih, oslanjanje na menadžera kao kouča svrstavaju u metod jačanja socijalne podrške za učenje (McCauley & Hezlett, 2001). Oni navode istraživanja koja ukazuju na vezu između koučinga koji rade menadžeri i boljeg transfera znanja (Olivero, Bane & Kopelmane u McCauley & Hezlett, 2001), kao i veće spremnosti zaposlenih da učestvuju u razvojnim inicijativama koje organizuje firma (Birdi, Hazucha *et al.*, Noe, Noe i Wilk, Tharenou u McCauley & Hezlett, 2001). Dakle, koučing koji rade menadžeri ovde nije prikazan kao faktor razvoja sam za sebe već kao intervenišuća varijabla između drugih metoda razvoja, s jedne strane, i ishoda razvoja, s druge strane.

Koučing kao menadžerska uloga nije nov. Ranija istraživanja menadžerskih ponašanja i taksonomije ukazala su na „podučavanje podređenih“ (Kraut *et al.* u Ellinger *et al.*, 2010), „trening-koučing“ (Yukl u Ellinger *et al.*, 2010) i „pružanje uslova za rast i razvoj“ (Morse & Wagner, i Yukl u Ellinger *et al.*, 2010) kao elemente menadžerske uloge (Ellinger *et al.*, 2010).

Definicije menadžerskog koučinga uglavnom se razlikuju po tome na koji aspekt stavljaju naglasak. Prvo, da li se naglašava ispravljanje loših rezultata ili orijentacija ka razvoju. Drugo, koliko su u fokusu rezultati, a koliko učenje kao cilj pristupa menadžer kao kouč. Međutim, koliko god da se u definiciji insistira na učenju kao glavnom fokusu intervencije, postizanje dobrih rezultata je implicitni zahtev. Osnovni cilj menadžera je da postigne rezultate uz pomoć svojih zaposlenih, tako da i njegova uloga kao kouča podržava postizanje tog osnovnog cilja.

Primer definicije u čijem je fokusu popravljjanje učinka jeste da je koučing „proces svakodnevnog, praktičnog pomaganja zaposlenima da prepoznaju prilike za unapređivanje svog učinka i svojih kapaciteta“ (Orth *et al.* i Popper i Lipshitz u Ellinger *et al.*, 2010, str. 258). Definicija u kojoj se više insistira na učenju i razvoju kaže da je „koučing proces u kojem kouč stvara podržavajući odnos sa drugom osobom da bi mu/joj pomogao da uči, tako da su bolji rezultati sporedni efekat učenja“ (Mink *et al.* u Ellinger *et al.*, 2010, str. 258).

Jo i saradnici zaključuju da većina definicija menadžerskog koučinga „ističe ideju o osnaživanju ljudi da sami donose odluke, oslobađanju njihovih

potencijala, podržavanju učenja i unapređivanju rezultata rada“ (Rogers u Joo *et al.*, 2012, str. 24).

Odgovor na pitanje da li je koučing koji rade menadžeri zaista podvrsta koučinga nije lako dati budući da pojam koučinga nije najsrećnije definisan. Kada je pojam vrlo široko postavljen, onda je pod njega moguće podvesti gotovo bilo šta. Ono što je definitivno zajednička karakteristika koučinga uopšte i menadžerskog koučinga jeste insistiranje na podržavajućem odnosu čiji je cilj da promoviše učenje na osnovu ličnog iskustva. S druge strane, dok je ideja koučinga lični razvoj pojedinca, ostaje sporno koliko u odnosu menadžer–zaposleni menadžer realno može da bude posvećen razvoju zaposlenog. Očekivali bismo da, u realnim uslovima, menadžer bude zainteresovan za razvoj svojih zaposlenih onoliko koliko taj razvoj podržava ostvarivanje zadatih ciljeva ili ih barem ne ugrožava. Dakle, menadžerski okvir posmatranja razvoja zaposlenih ima daleko veća ograničenja jer polazi od konkretnih zahteva posla ili barem definisanog razvojnog puta konkretnog pojedinca.

Važno je da taj suženi okvir posmatranja uoče osobe koje su zadužene za razvoj ljudskih resursa u organizacijama jer može presudno da utiče na implementaciju inicijativa poput uvođenja koučing kulture. Motivacija menadžera da preuzmu još jednu ulogu – ulogu kouča svojim zaposlenima – važan je ishod bilo koje intervencije čiji je cilj da menadžere pripremi za tu ulogu.

### *Karakteristike pristupa*

Istraživači koji su se bavili karakteristikama pristupa menadžer kao kouč grupisali su svoje nalaze u dve kategorije:

1. lične karakteristike i stavovi i
2. veštine i ponašanja.

Hunt i Weintraub smatraju da menadžeri koji su uspešni u ulozi kouča poseduju sledeće karakteristike:

- pozitivan stav prema pomaganju,
- manju potrebu za kontrolisanjem,
- empatiju u odnosu sa drugima,
- otvorenost za učenje i primanje povratne informacije,
- visoke standarde,
- želju da pomognu drugima da se razvijaju,
- uvažavanje teorije o razvoju zaposlenih koja se ne zasniva na principu „bacanja u vatru“ ,

- verovanje da većina ljudi želi da uči (Hunt i Weintraub u Ellinger *et al.*, 2010, str. 259).

Na osnovu većine tih karakteristika, rekli bismo da menadžeri koji su uspešni u koučing ulozi pokazuju veću interpersonalnu osetljivost i spremnost da izađu u susret potrebama drugih ljudi. Iz perspektive istraživanja o rukovođenju, opis njihovih karakteristika pokazuje da ti menadžeri dobro obavljaju funkciju brige o ljudima. Briga o ljudima i briga za izvršenje zadatka čine dve osnovne i nezavisne dimenzije rukovođenja (Halpin i Winer u Rot, 1995).

Za zaposlene na pozicijama specijaliste za obuku i razvoj u organizacijama prethodni nalazi mogu da budu važni za izbor adekvatnih ljudi za ulogu menadžera kao kouča. Takođe, program pripreme menadžera za tu ulogu kao jedan od ishoda mogao bi da definiše razvoj adekvatnih stavova i uverenja. Istraživanje Heslina i saradnika (2006) ubedljivo je pokazalo da su implicitne teorije ličnosti menadžera uticale na njihovu spremnost da primene koučing pristup u radu sa svojim zaposlenima. Štaviše, eksperimentalna intervencija promene njihovih implicitnih teorija u pravcu konstruktivnijih dovela je do veće spremnosti menadžera da rade sa zaposlenima koji su imali loše rezultate i do povećanog broja i kvaliteta sugestija za unapređenje rada.

Ellinger i Bostrom (Ellinger *et al.*, 2010) kategorisali su uverenja menadžera u tri grupe:

- uverenja o svojoj menadžerskoj ulozi i sposobnostima,
- uverenja o učenju i procesu učenja i
- uverenja o onima koji uče (tj. zaposlenima).

U istraživanju tih autora, ispitanici su bili menadžeri koji su identifikovani kao dobri facilitatori učenja. Ti menadžeri veruju da je koučing zaposlenih deo njihove uloge i da se od njih to očekuje. Oni dalje prave razliku između koučinga, koji se tiče ljudi i njihovog razvoja, i menadžmenta, koji podrazumeva da ljudima govorite šta treba da rade. „Za ove menadžere, menadžment se često odnosi na izdavanje instrukcija, prosuđivanje, kontrolisanje i naređivanje, dok *koučing pristup* podrazumeva osnaživanje, pomaganje, razvijanje, podržavanje i uklanjanje prepreka“ (Ellinger *et al.*, 2010, str. 259). Menadžeri su navodili da se prebacuju iz jednog načina funkcionisanja u drugi, prema tome kakvi su zahtevi situacije.

Dakle, kao i kod Hunta i Weintrauba (Ellinger *et al.*, 2010), i ovde vidimo da se koučing zaposlenih dešava kada menadžeri koriste pristup orijentisan na ljude pre nego na zadatak.

U kontekstu programa za pripremu menadžera za korišćenje pristupa menadžer kao kouč važna implikacija može da bude jasno komuniciranje očekivanja

organizacije da svi prihvate tu novu ulogu. Takođe, bitno je razjasniti da ta nova uloga ne podrazumeva napuštanje menadžment pristupa već učenje kada je najbolje primeniti jedan, a kada drugi pristup.

Ti menadžeri veruju da imaju veštine i sposobnosti za koučing svojih zaposlenih. Nalaz naročito dobija na težini ukoliko ga preformulišemo kao visok nivo samoeфикаsnosti u domenu koučinga zaposlenih. Bandura navodi da su „uverenja o samoeфикаsnosti u osnovi ljudskog agenta. Ukoliko ljudi ne veruju da mogu da proizvedu poželjne rezultate i da spreče nepoželjne, oni skoro da nemaju nikakvu motivaciju da deluju ili da istraju kada naiđu na prepreke“ (Bandura, 2001, str. 10).

Uverenje o samoeфикаsnosti neposredno i posredno utiče na ponašanje ljudi. Neposredan uticaj se ostvaruje kroz izazovnost ciljeva koje ljudi sebi postavljaju, njihovu odluku koliko će truda uložiti u pokušaj da cilj ostvare, koliko će istrajavati u svojim naporima kada naiđu na prepreke. Takođe, dugoročno gledano, od uverenja o samoeфикаsnosti zavisi koje će tipove aktivnosti, karijera i socijalnih miljea ljudi birati, a samim tim i kakav će generalno tok njihov život poprimiti (Bandura, 2001).

Praktično gledano, svaka inicijativa u okviru organizacije čiji je cilj da priprema menadžere za ulogu kouča treba, kao svoj važan ishod, da definiše i podizanje nivoa samoeфикаsnosti menadžera u domenu koučing veština.

Što se tiče uverenja o procesu učenja, ti menadžeri veruju da je učenje važno, da se odigrava kontinuirano i da je to zajedničko iskustvo. Oni veruju da zaposleni najbolje uče u kontekstu posla, kada dobijaju povratnu informaciju i kada se podstiču da preuzmu odgovornost za svoje učenje.

Poslednja kategorija uverenja odnosi se na zaposlene. Ispitani menadžeri veruju da su zaposleni sposobni i motivisani da uče, da imaju potrebu da poseduju važne informacije i da dobijaju odgovore na svoja pitanja (Ellinger *et al.*, 2010).

Poslednje dve kategorije uverenja moguće je podstaći i osnažiti davanjem adekvatnih informacija menadžerima o procesima učenja i promena kod odraslih.

I ova poslednja dva uverenja koje navode Ellinger i Bostrom (2010) poklapaju se sa nalazom Hunta i Weintrauba (Ellinger *et al.*, 2010).

Sledeće važne aspekte pristupa menadžer kao kouč predstavljaju veštine i ponašanja. U svom nastojanju da kreiraju kvalitetne obuke za menadžere u domenu koučing veština, tim aspektima posebnu pažnju pridaju profesionalci koji se u organizacijama bave obukom i razvojem.



**Tabela 1:** Taksonomija ponašanja (Ellinger *et al.*, 2010, str. 261)

Ellinger (1997) i Ellinger i Bostrom (2002) taksonomija ponašanja	Beatti (2002) taksonomija ponašanja
<p>Klaster osnaživanja sastoji se od sledećih ponašanja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• postavljanje pitanja sa ciljem da podstakne zaposlene da dublje promisle o problemu,</li> <li>• menadžer kao resurs – uklanjanje prepreka,</li> <li>• prenošenje odgovornosti na zaposlene,</li> <li>• uzdržavanje – nedavanje odgovora.</li> </ul> <p>Klaster facilitacije sastoji se od sledećih ponašanja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• davanje povratne informacije zaposlenima,</li> <li>• traženje povratne informacije od zaposlenih,</li> <li>• zajedničko prorađivanje problema – razgovor o njemu,</li> <li>• stvaranje i promovisanje okruženja za učenje,</li> <li>• postavljanje i objašnjavanje očekivanja,</li> <li>• zauzimanje tuđe perspektive,</li> <li>• proširivanje perspektive koju imaju zaposleni – pomaganje da stvari vide na drugačiji način,</li> <li>• korišćenje analogija, scenarija i primera,</li> <li>• uključivanje drugih da bi se učenje facilitiralo.</li> </ul>	<p>Kategorije ponašanja sastoje se od:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• razmišljanja – refleksija ili razmišljanje unapred,</li> <li>• informisanja – deljenja znanja,</li> <li>• osnaživanja – delegiranja, poverenja,</li> <li>• procenjivanja – povratnih informacija i odavanja priznanja, utvrđivanja razvojnih potreba,</li> <li>• savetovanja – podučavanja, koučinga, vođenja, savetovanja,</li> <li>• demonstriranja profesionalnosti – modela za ugledanje, postavljanja standarda, planiranja i priprema,</li> <li>• brige – podrške, ohrabriranja, pristupačnosti, uveravanja, posvećenosti/uključenosti, empatije,</li> <li>• razvijanja drugih,</li> <li>• postavljanja izazova da bi se zaposleni potrudili da ih ostvare.</li> </ul>

Dve taksonomije koje smo naveli poklapaju se u velikoj meri. Rekli bismo da obe vrlo jasno ističu značaj premeštanja odgovornosti za rešavanje problema sa menadžera na zaposlenog (klaster osnaživanja u prvoj taksonomiji). Drugo, naglašavaju se konkretne akcije menadžera koje su usmerene na podržavanje procesa učenja (klaster facilitacije u prvoj taksonomiji). Međutim, kod Beattie vidimo još jedan faktor koji se tiče samog interpersonalnog odnosa, koji ona naziva brigom. Ta briga na nivou ponašanja reflektuje karakteristike i uverenja koja smo u prethodnom poglavlju povezali sa rukovođenjem orijentisanim na ljude.

Noer i saradnici smatraju da je pristup menadžer kao kouč „dinamička interakcija tri grupe ponašanja: procenjivanja, postavljanja izazova i davanja podrške“ (Noer *et al.* u Ellinger *et al.*, 2010, str. 261).

### *Vrednost pristupa*

Osnovni cilj pristupa menadžer kao kouč jeste promovisanje kontinuiranog učenja na radnom mestu, gde se tekući radni zadaci i iskustvo koje se na njima stiče koriste kao osnova. Dakle, menadžer je u prilici da podstakne učenje svojih za-

poslenih tako što će im davati zadatke koji su u njihovoj zoni narednog razvoja i podržavati ih na putu realizacije tih zadataka. Jedan od ključnih elemenata u toj podršci jeste davanje povratne informacije.

„Bez konkretne povratne informacije, uspešne radne prakse ne bivaju potkrepljene, neuspešne ne bivaju uočene, a zaposleni ne znaju da li njihov rad zadovoljava očekivanja menadžera, supervizora ili klijenata“ (Joo *et al.*, 2012, str. 24).

Perspektiva situacionog učenja (Millward, 2005) podseća na potencijalnu snagu pristupa menadžer kao kouč jer je učenje neodvojivi deo aktivnosti i konteksta u kome se ta aktivnost odvija. Zaposleni koji uči usvaja i znanja i veštine, ali i stavove, norme i vrednosti, odnosno sve ono što karakteriše organizaciju ili segment organizacije u kojoj radi. Za razliku od bilo koje edukativne intervencije koja se dešava van radnog mesta, u tom slučaju se pitanje transfera ne postavlja jer su kontekst učenja i rada jedinstveni.

Međutim, da bi se ta potencijalna snaga pristupa i realizovala, treba da budu ispunjeni određeni preduslovi. Temeljna obrada svih preduslova za uspešnu primenu pristupa menadžer kao kouč prevazilazi okvire ovog rada i predstavlja temu za sebe. Ovde ćemo samo podsetiti na implikacije koje se mogu izvući iz prethodnog pregleda literature.

Osobe koje su u organizacijama zadužene za obuku i razvoj odgovorne su za implementaciju pristupa menadžer kao kouč, što obično podrazumeva pripremu, izvođenje i evaluaciju programa razvoja koučing veština menadžera.

Taksonomija ponašanja Ellingerove (2010) navedena u Tabeli 1 daje smernice za definisanje kognitivnih i ishoda koji su zasnovani na veštinama jednog takvog programa. Međutim, želimo da naglasimo da treba naročito obratiti pažnju na afektivne ishode (Kraiger *et al.*, 1993). Kraiger i saradnici, u svojoj klasifikaciji ishoda učenja, pod afektivne ishode podvode one koji se tiču motivacije i stavova. Rad na promeni, odnosno učvršćivanju adekvatnih stavova i uverenja, koji su već pomenuti, predstavlja jedan aspekt. Povećanje motivacije menadžera da preuzmu ulogu kouča – komuniciranjem očekivanja organizacije i lične dobiti i podizanjem nivoa samoeфикаsnosti – predstavlja drugi aspekt rada.

Istraživanja povezuju pristup menadžer kao kouč sa unapređenjem rezultata, većim zadovoljstvom poslom, ličnim sposobnostima, motivacijom, posvećenošću organizaciji i smanjenom fluktuacijom (Joo *et al.*, 2012).

## Koučing rukovodilaca

Koučing rukovodilaca namenjen je srednjem i višem nivou menadžmenta u organizacijama. Svaki rukovodilac ima dve strane svoje uloge o kojima vodi računa –

uloga menadžera i uloga lidera. Napredovanjem u hijerarhiji, uloga lidera postaje sve značajnija za uspeh. Stokes i Jolly smatraju da uloga menadžera podrazumeva rad sa poznatim varijablama i postizanje jasno definisanih i merljivih ciljeva. S druge strane, liderstvo znači kretanje u prostoru sa mnogo više nepoznanica, predviđanje budućih događaja i pokretanje potrebnih promena. Liderstvo se više odnosi na emocije i komunikaciju sa ljudima nego na konkretne radne zadatke (Stokes & Jolly, 2010). Koučing rukovodilaca se obično fokusira na liderstvo.

### *Kontekst za razvoj koncepta*

Koučing rukovodilaca počinje da dobija značaj od druge polovine osamdesetih godina prošlog veka. Stokes i Jolly (2010) kažu da je jedan od ključnih faktora koji je uslovio promenu poslovne klime slom tradicionalne hijerarhijske organizacije u kojoj se napreduje sporo i sigurno, a osvojeno mesto na vrhu je zagarantovano i obezbeđuje moć i uticaj.

Neizvesnost i nesigurnost napredovanja, s jedne strane, ali i mogućnost napredovanja ako se pokažu odgovarajući kvaliteti stvorili su kompetitivnu klimu. Kolege koje pretenduju na isto mesto nemaju poverenja jedni u druge i savet traže od nekoga ko je neutralan.

Ambiciozni zaposleni shvataju da je na njima samima da preuzmu odgovornost za svoj razvoj i zbog toga više počinju da se koriste individualni pristupi razvoju. HR profesionalci shvataju da su mogućnosti za obuku i razvoj zaposlenih važno sredstvo koje imaju na raspolaganju za privlačenje i zadržavanje talenata u organizaciji.

Budući da hijerarhijska pozicija više ne garantuje moć i uticaj u klimi koja postaje demokratičnija i otvorenija, rukovodioci moraju da rade na svojim veštinama uticanja i vođenja ljudi. *Zašto bi trebalo da ljudi baš Vas slede?* – jedno je od suštinskih pitanja u koučingu rukovodilaca.

Watkins navodi da 30–50% novopostavljenih rukovodilaca ne pokaže zadovoljavajući uspeh ili napusti poziciju u roku od 18 meseci (Watkins u Stokes & Jolly, 2010). Razlog leži u činjenici što menadžeri ne bivaju unapređeni samo zbog dobrih ostvarenih rezultata već i zbog procene njihovih potencijala. Uspeh na višoj poziciji zahteva prilagođavanje i učenje, i to je ono što se od njih očekuje. Koučing rukovodilaca ima cilj da taj proces podrži i olakša.

Što je hijerarhijski viša pozicija jednog rukovodioca u organizaciji, to je veća njegova usamljenost. Do njega ili nje stižu selekcionisane informacije. Vrlo je teško dobiti iskren i konstruktivan komentar na temu preduzetih akcija i ponašanja rukovodioca. Zbog toga se rukovodioci okreću profesionalcima koji su

potpuno nepristrasni i sa kojima mogu da promisle o svojim problemima, iskustvima i odlukama.

I pre osamdesetih godina postojala je jasna svest o novim razvojnim potrebama rukovodilaca prilikom prelaska na viši hijerarhijski nivo. Sedamdesetih godina prošlog veka u Sjedinjenim Američkim Državama je postojala Laboratorija za međuljudske odnose (*Human Interaction Laboratory*), u kojoj su rukovodioci učili veštine iz tih oblasti. Takođe, postojali su i interni programi u naprednim kompanijama koji su imali slične ciljeve. Međutim, nedostajala je naknadna podrška rukovodiocima. „Užurbanim rukovodiocima bila je potrebna pomoć oko sprovođenja promena na licu mesta, tokom obavljanja posla. To što su naučili šta nije dobro nije im bilo dovoljno da sprovedu promenu“ (Hall *et al.*, 1999, str. 39).

Jedna od najobuhvatnijih definicija koučinga rukovodilaca je Kilburgova.

Koučing rukovodilaca je odnos pomaganja koji se uspostavlja između klijenta koji ima menadžersku poziciju i odgovornost u organizaciji i konsultanta koji koristi širok spektar bihevioralnih tehnika i metoda kako bi klijentu pomogao da dostigne set zajednički definisanih ciljeva za unapređivanje poslovnih rezultata i lično zadovoljstvo, a onda i unapređenje uspešnosti klijentske organizacije, kako je definisano ugovorom o koučingu (str. 293).

Malo više procesno orijentisana definicija je ona koju daje Kaplan.

Koučing rukovodilaca se tiče izvlačenja onoga što je u ljudima najbolje i njihovog pomeranja od tačke u kojoj se sada nalaze ka onome gde žele da budu. To je visokoindividualizovan proces učenja krojen prema bazi znanja onoga koji uči, prema njegovom stilu i tempu učenja. On pokreće samospoznaju, otkriva mrtve uglove i omogućava rukovodiocu da postigne više nego što bi on ili ona inače mogli (Kaplan u Hamlin *et al.*, 2008, str. 293).

Piterson daje jednostavnu i sažetu definiciju koja implicitno ističe aktivnu ulogu rukovodioca u procesu učenja: „Koučing rukovodilaca je proces opremanja ljudi alatima, znanjem i prilikama koji su im potrebni da bi se razvijali i bili uspešniji“ (Piterson u Douglas & Morley, 2000, str. 40).

Definicije koučinga rukovodilaca variraju po opštosti i često po teorijskoj orijentaciji koju imaju autori. Zajednički elementi su:

- isticanje jedinstvene ciljne grupe – rukovodioci,
- pomažući odnos, najčešće individualni,

- podržavanje procesa učenja,
- postizanje pozitivnih promena, odnosno ličnih, poslovnih i organizacionih ciljeva.

Na osnovu obuhvatnog pregleda literature iz oblasti koučinga rukovodilaca, Joo i saradnici (2012) razlikuju dva opšta pristupa: savetodavni i konsultantski pristup. Praktičari koji koriste pristup inspirisan savetovanjem u procesu rada sa klijentom naglasak stavljaju na samosvest i samorefleksiju. Konsultantski orijentisani praktičari smatraju da je podizanje nivoa samosvesti samo prvi korak u procesu učenja.

„Koučing rukovodilaca, naročito konsultantski pristup, ima cilj da liderima pomogne da se prilagode novim odgovornostima, da umanje destruktivna ponašanja, da podstaknu timski rad, da usklade individualne ciljeve sa ciljevima organizacije i da podrže organizacione promene“ (Joo *et al.*, 2012, str. 26–27).

U poređenju sa definicijama koučinga uopšte, možemo da zaključimo da odstupanja ima malo, i to najčešće u:

- izdvajanju posebne ciljne grupe i
- ređem isticanju ličnog zadovoljstva i ličnih životnih promena.

Upoređujući definicije različitih vrsta koučinga (menadžer kao kouč, koučing rukovodilaca, životni koučing), zaključujemo da je koučing rukovodilaca najbliži opštim definicijama.

I kao što je definicija koučinga vrlo široka, tako ni u definicijama koučinga rukovodilaca nije povučena jasna granica između ovog pristupa i ostalih srodnih pristupa, kao što su savetovanje i obuka. Ni u jednom segmentu (svrha, ciljna grupa korisnika i proces) postojeće definicije ne uspevaju da istaknu jasnu različitost u odnosu na te pristupe. Pokušaj Joo-a i saradnika da raščiste konceptualne nejasnoće uvođenjem dva generalno različita pristupa koučingu autoru ovog teksta deluje kao jasan pokazatelj da se pod pojmom koučinga rukovodilaca često kriju potpuno različite metode i tehnike rada.

Kao što je već pomenuto, jedan od glavnih ciljeva koučinga rukovodilaca je podržavanje pozitivne promene koja je definisana unapred dogovorenim ciljevima. Nivo ciljeva, a samim tim i promene koja se podstiče i podržava, znatno varira od slučaja do slučaja. Zbog toga su Stokes i Jolly (2010) definisali tri nivoa promene, na kojima može da se radi tokom koučinga rukovodilaca:

- nivo 1: promena ponašanja,
- nivo 2: slika o sebi i
- nivo 3: svrha i značenje.

Prvi nivo promene je najpovršniji i može se postići u najkraćem roku ako se koriste principi učenja zarad promene ponašanja (demonstriranje ponašanja, isprobavanje, davanje jasne povratne informacije, davanje potkrepljenja za uspešno izvedene elemente ponašanja itd.).

Dublji nivo promene je onaj koji zadire u svesnu i nesvesnu sliku koju o sebi imamo i koji se tiče dubljih pitanja, kao što su samopouzdanje i sumnje sa kojima se borimo.

Treći nivo promene bavi se pitanjima lične svrhe i njene veze sa svrhom organizacije, kao i opštijeg životnog stava koji se stiče vremenom i iskustvom.

### *Proces koučinga rukovodilaca*

Analizirajući postojeću literaturu o koučingu rukovodilaca, Douglas i Morley (2000) izdvajaju četiri etape procesa, sa kojima se većina autora slaže.

1. Prvi sastanak na kome se razgovara o ciljevima koučinga, očekivanjima, načinu rada. Na tom sastanku se definišu osnove buduće saradnje, a bilo bi idealno da njemu, osim kouča i rukovodioca, prisustvuje i treća zainteresovana strana. Ta treća osoba predstavlja organizaciju i njene interese i inicijator je procesa. To može da bude predstavnik ljudskih resursa ili nadređeni rukovodilac sa kojim se radi koučing.
2. Faza procene u toku koje kouč prikuplja informacije o klijentovim jakim stranama i oblastima za razvoj. Kouč koristi različite instrumente procene, kao što su upitnik za procenu 360 stepeni, psihološki testovi i slično. Informacije koje se prikupljaju dolaze iz više izvora, od ljudi koji imaju uvid u klijentovo ponašanje u različitim domenima.
3. U trećoj fazi kouč saopštava rezultate procene, razgovara o njima sa rukovodiocem, radi na podizanju nivoa samosvesti i definiše pravac kojim će se koučing proces kretati.
4. Poslednja faza podrazumeva primenu dogovorenog razvojnog plana, praćenje i konsultacije tokom tog procesa.

Trajanje i učestalost procesa koučinga značajno variraju od slučaja do slučaja – od jedne koučing sesije na konkretnu temu (na primer, tumačenje rezultata 360 stepeni procene i pravljenje akcionog plana) do dva sastanka mesečno u periodu od šest i više meseci. I dužina jedne koučing seanse varira od sat i po vremena do celodnevnog rada.

Hall i saradnici (1999) navode da većina savremenih autora smatra koučing relativno kratkotrajnom aktivnošću koja je usmerena na konkretne menadžerske veštine ili rešavanje konkretnih problema. S druge strane, proces koučinga daje

sigurnost i komfor rukovodiocu da naglas razmišlja i rešava tekuće probleme zajedno sa osobom od poverenja i da zato ima tendenciju da se produžava. Mnoge kompanije na takvu vrstu odnosa negativno reaguju jer on značajno povećava troškove poslovanja. Oni kažu da uloga kouča nije da bude celoživotni mentor već da je završetak procesa važan i da je važno da se dogovorene akcije sprovedu u delo.

### *Teorijski pristupi*

Stokes i Jolly (2010) smatraju da koučing rukovodilaca najčešće koristi sledeće teorijske pristupe:

1. psihodinamski – kombinuje saznanja o prirodi emocionanih konflikata i mehanizmima odbrane koje koriste pojedinci i grupe sa sistemskim pristupom organizaciji;
2. kognitivno-bihevioralni – orijentiše se na pojedinca i traga za iracionalnim pretpostavkama i uverenjima koje rukovodioca sprečavaju da optimalno funkcioniše; intervencije imaju cilj da preispitaju i promene ta uverenja, što će imati za posledicu konstruktivne emocije i ponašanja klijenta;
3. pristup zasnovan na transakcionoj analizi – koncept roditelj–odrasli–dete i koncept igara – pomažu razumevanju dinamičkih odnosa među članovima organizacije, na primer, kako ponašanje rukovodioca iz uloge roditelja može da izazove manipulativna ponašanja njegovih zaposlenih koji se stavljaju u poziciju deteta;
4. egzistencijalistički pristup insistira na konceptu lične odgovornosti i slobode delovanja u organizaciji u kojoj se mnogi ljudi osećaju i ponašaju kao žrtve. Takođe su važni koncepti autentičnosti, poverenja i istine u liderstvu.

Posmatrajući pregled tih teorijskih pristupa ne možemo a da se ponovo ne zapitamo gde je granica između koučinga rukovodilaca (naročito savetodavnog tipa) i psihološkog savetovanja, koje ima iste ove teorijske osnove.

### *Dobiti od pristupa*

Kao što je već spomenuto, napredovanje u hijerarhijskoj strukturi nosi sobom usamljenost u smislu sve manjeg broja ljudi sa kojima se mogu podeliti dileme i pitanja i od kojih je moguće očekivati konstruktivan i dobronameran komentar. Kouč koji je nepristrasan, naročito ako nije zaposlen u organizaciji, stvara atmos-

feru poverenja u kojoj rukovodilac može da iznese svoja pitanja, nedoumice, da analizira svoje greške, bez straha od negativnih posledica ili gubitka autoriteta.

S druge strane, užurbanost i velika količina dnevnih poslova i problema sa kojima se rukovodilac suočava imaju za posledicu da on ili ona gube iz vida širu sliku poslovanja i dugoročnije organizacione i lične ciljeve. Metafora koju parafraziraju Stokes i Jolly odlično oslikava tu situaciju: „Dok se boriš sa aligatorima, teško je da ćeš se setiti da pokušavaš da isušiš močvaru“ (Stokes & Jolly, 2010, str. 248).

Za vreme koučing razgovora, rukovodilac ima priliku da se zaustavi i dnevna dešavanja sagleda u kontekstu dugoročnijih ciljeva i da organizuje ili koriguje planirane akcije u odnosu na njih. Tempo kojim se odvijaju koučing razgovori i njihova orijentisanost na definisanje konkretnih akcija uvode disciplinu koju je inače teško održati samostalno.

Douglas i Morley (2000) navode još dva generalna zapažanja o opšteprihvaćenim koristima od koučinga. Prvo, u praksi se pokazuje da koučing rukovodilaca dobro dopunjava programe razvoja menadžerskih i liderskih veština jer pomaže polaznicima da u praksi primene ono što su naučili. Drugo, programi za razvoj rukovodilaca imaju cilj da izazovu promene u ponašanjsima i veštinama koje će se pozitivno odraziti na poslovne rezultate. Profesionalni kouč daje objektivnan fdbek prilikom eksperimentisanja sa novim stilovima ponašanja, što je važan uslov učenja.

Koučing rukovodilaca u praksi rade spoljni konsultanti, koji nisu zaposleni u organizaciji, ili interni koučevi (najčešće iz sektora ljudskih resursa). Te dve različite pozicije kouča obezbeđuju različit kvalitet procesu. Hall, Otazo i Hollenbeck (1999) sumiraju prednosti jednih i drugih, na osnovu viđenja ispitanika u njihovom istraživanju.

**Tabela 2:** Prednosti eksternih i internih koučeva (Hall *et al.*, 1999, str. 44)

Eksterni kouč	Interni kouč
Anonimnost, poverljivost	Poznaje sredinu i njenu istoriju
Iskustvo iz različitih organizacija	Poznaje političke prilike („vruće teme“)
Ekspertiza za političke nijanse	Lako je dostupan
Širi spektar ideja	Može da pomogne u fokusiranju na najvažnije prioritete
Ređe sklon/sklona da sudi	Lično poverenje
Ekspertiza zasnovana na velikom iskustvu	
Objektivniji, u stanju da kaže ono što je neizrecivo	
Poverenje da neće iskoristiti lične informacije	

Broj osoba koje se bave koučingom rukovodilaca je u dramatičnom porastu, ali broj istraživačkih radova u toj oblasti ne prati taj trend. Naročito nedosta-



ju istraživanja u kojima se evaluiraju očekivane koristi od koučinga. Istraživanja često objavljuju ljudi iz prakse te ona ne ispunjavaju stroge metodološke i statističke kriterijume kvaliteta. Što se tiče evaluacije, praktičari obično nisu zainteresovani za rigorozne evaluacije efekata jer bi rezultati mogli da dođu u konflikt sa njihovim poslovnim interesima.

S druge strane, ako je, najopštije rečeno, cilj koučinga rukovodilaca da podrži rukovodioca u njegovoj liderskoj ulozi, onda je uspeh u liderskoj ulozi kriterijum uspešnosti koučinga. A uspešnost lidera nije lako meriti. Stokes i Jolly (2010) navode dva potencijalna izvora mera liderske uspešnosti: eksterni (na primer, profitabilnost organizacije) i interni (stavovi zaposlenih prema rukovodiocu). Budući da je uspešnost lidera teško validirati u odnosu na eksterne pokazatelje, zato što je broj potencijalnih varijabli koje utiču na te eksterne pokazatelje ogroman (na primer, kretanja na tržištu, ponašanje konkurencije itd.), ti autori smatraju da ima smisla orijentisati se na stavove zaposlenih prema rukovodiocu. U tom kontekstu, smatraju i da bi kvalitativne studije dale informativnije rezultate od kvantitativnih.

Dodali bismo da eksterna mera uspešnosti lidera može da bude ispunjavanje ciljeva koji su njemu ili njoj postavljeni u organizaciji. Ti ciljevi su obično postavljeni tako da rukovodilac ipak ima značajan nivo ličnog uticaja na njihovo ostvarivanje.

Takođe, generalno pitanje da li koučing rukovodilaca daje rezultate teško da može da dobije kvalitetan odgovor u istraživanjima. Konkretnija istraživačka pitanja na temu šta, na koji način, sa kojom ciljnom grupom i po kojim kriterijumima daje rezultate imaju veću šansu da proizvedu kvalitetne istraživačke odgovore (Stokes & Jolly, 2010).

Osobe koje su zadužene za obuku i razvoj u organizacijama odgovorne su za pravljenje strategije razvoja zaposlenih i optimalno korišćenje pojedinačnih metoda. Dobro razumevanje potreba korisnika, njegovog stila učenja i tipa ličnosti, s jedne strane, i pristupa koji koristi kouč (konsultativni ili savetodavni, teorijska orijentacija), s druge strane, povećava šansu da se ostvare razvojni ciljevi korisnika. Dobro razumevanje konteksta – pozicije korisnika, političkih odnosa u organizaciji – dovodi do odluke o tome da li angažovati kouča interno ili eksterno. Razumevanje koučing procesa i ishoda svake od etapa može da pomogne u postavljanju kriterijuma za evaluiranje koučing intervencije.

S druge strane, ukoliko se od osoba zaduženih za obuku i razvoj očekuje da budu interni koučevi rukovodilaca, onda je važno da imaju adekvatna znanja i veštine iz domena nekog od priznatih teorijskih pristupa koučingu. Da bi koučing proces postigao dobre rezultate, važno je dobro razumevanje konteksta organizacije i mogućih prepreka uspostavljanju atmosfere punog poverenja.

## Mentorstvo

Dok je koučing novi i nepoznat pojam, čiji naziv nema adekvatan prevod u našem jeziku, dotle se za mentorstvo već dugo zna u mnogim oblastima. Primera radi, u formalnom obrazovanju i u organizacionom kontekstu postoji utvrđena praksa da starija i iskusnija osoba pomaže osobi sa manje iskustva u sticanju važnih znanja i veština.

Sama reč mentor potiče iz Homerove „Odiseje“. Kada Odisej, kralj Itake, odlazi u Trojanski rat, on poverava svog sina Telemaha starcu Mentoru. Boginja Atina, otelotvorena u ličnosti starca Mentora, vodi i pomaže Telemahu da prevaziđe teškoće sa kojima se suočava (Garvey, 2010).

### *Kontekst za razvoj koncepta*

Mentorstvo kao praksa postoji dugo koliko i ljudska civilizacija. Ljudi kao vrsta prenose svoja znanja i iskustva sa generacije na generaciju i tako ostvaruju napredak. Stariji i iskusniji pokazuju brigu i pomažu mladima da odgovore na izazove na koje nailaze u različitim aspektima svoga života. Najčešće je period lične i/ili profesionalne tranzicije vreme kada je ta vrsta podrške najpotrebnija. S druge strane, mlađi osećaju zahvalnost i imaju poštovanja prema svojim neformalnim mentorima. Mnogi autori ističu kvalitet emocionalne povezanosti kao ono što mentorstvo najjasnije odvaja od drugih odnosa čiji je cilj razvoj.

Dakle, neformalno, istorija mentorstva je verovatno jednako duga kao i istorija čovečanstva. Novijeg je datuma pokušaj da se taj neformalni proces iskoristi za ostvarivanje organizacionih ciljeva i da mu se da formalna struktura. Garvey (2010) navodi da je primena mentorstva u organizacijama privatnog i javnog sektora počela još pre 40 godina. Istraživanja fenomena mentorstva značajnije su uzela maha od pre dve decenije.

U organizacionom kontekstu, mentorstvo se najčešće koristi u sledećim slučajevima (Garvey, 2010):

- uvođenje u posao i integracija novih zaposlenih,
- podrška razvoju,
- socijalna integracija i kulturne promene,
- programi za razumevanje/upravljanje različitostima (*diversity programmes*),
- upravljanje talentima,
- razvoj strateških sposobnosti,
- napredovanje u karijeri i promena posla,

- podrška učenju na radnom mestu,
- podrška zaposlenima koji su proglašeni viškom,
- razvoj lidera.

Formalno mentorstvo u organizacijama definiše i vodi treća zainteresovana strana, a to je često funkcija ljudskih resursa. Wanberg, Welsh & Hezlett (2003) navode da se razlike između formalnog i neformalnog mentorstva tiču sledećih pitanja: inicijacije odnosa, strukture konteksta u kome se odnos dešava i drugih aspekata odnosa. U formalnim mentorskim programima definisano je pravljenje parova mentor–zaposleni (stažista), postoje smernice za učestalost i trajanje susreta, teme o kojima treba prodiskutovati, definisani su način na koji se postavljaju ciljevi i dužina trajanja odnosa, a često se organizuju obuke za pripremu učesnika programa. Zbog toga što se odnos nije spontano razvijao, najveće pitanje u formalnim mentorskim šemama tiče se motivacije i mentora i zaposlenog da učestvuju u procesu. Takođe, Wanberg i saradnici (2003) navode da i mentori koji to nisu postali spontano mogu da imaju slabije socijalne i komunikacione veštine.

Wanberg i saradnici (2003), koji su vršili preglede istraživanja o mentorstvu, utvrdili su da istraživači često nisu jasno razdvajali formalno i neformalno mentorstvo u svojim istraživanjima. Zbog toga su i zaključci o različitosti njihovih efekata pod znakom pitanja. S druge strane, Joo i saradnici zaključuju da „formalni mentorski odnosi imaju potencijal da budu korisni u smislu rezultata kao i neformalni, ali da to ne mora uvek da bude tako“ (Joo *et al.*, 2012, str. 28). Oni navode nalaze da, ukoliko su zaposleni zadovoljni svojim odnosom sa mentorom, bez obzira na to da li je u pitanju formalno ili neformalno mentorstvo, onda se ne razlikuju međusobno po zadovoljstvu, proceduralnoj pravdi, posvećenosti organizaciji, zadovoljstvu napredovanjem i namerama da odu iz organizacije (Joo *et al.*, 2012).

Klaterbak (2009) smatra da značenje pojma mentorstva u velikoj meri zavisi od nacionalne i organizacione kulture u kojoj se primenjuje. Od vrlo direktivnog pristupa koji podrazumeva prenošenje znanja i mudrosti u klimi koju karakterišu disbalans moći i poslušnost do otvorenog i ravnopravnog odnosa u kome se preispituju iskustva, ciljevi i planovi.

Mullen definiše mentorstvo kao „individualni odnos između manje iskusne (pulen ili stažista) i iskusnije osobe (mentor)“ i navodi da ono „ima za cilj da unapredi lični i profesionalni razvoj manje iskusne osobe“ (Mullen u Wanberg *et al.*, 2003, str. 39).

Beevers i Rea definišu mentorstvo malo opštije, tako da definicija uključuje i odnos ljudi među kojima ne postoji razlika u hijerarhijskom nivou niti u količini iskustva koje imaju. „Mentorstvo podrazumeva dvoje ljudi koji sarađuju

sa ciljem da jedno od njih lakše napreduje u poslu, životu ili u bilo kom drugom kontekstu u kome se mentorstvo odvija“ (Beavers & Rea, 2010, str. 210). Ova-ko definisano mentorstvo dozvoljava da postoji mentorstvo između kolega (*peer mentoring*) i čak obrnuto mentorstvo (*reverse mentoring*) kada je mentor na nižem hijerarhijskom nivou.

Klaterbak i Megison mentorstvo vide kao „neformalnu pomoć jedne osobe drugoj u ostvarivanju značajnih pomaka u znanju, radu i razmišljanju“ (Klaterbak, 2009, str. 20).

Klaterbak (2009) razlikuje evropski (kao i australijski i novozelandski) i američki pristup mentorstvu. Prvi pristup insistira na razvojnoj, a drugi na sponzorskoj funkciji mentorstva.

**Tabela 3:** Razlika između razvojnog i sponzorskog pristupa (Klaterbak, 2009, str. 30)

Razvojno mentorstvo	Sponzorsko mentorstvo
Stażista (neko kome se pomaže da misli)	Pulen (u bukvalnom značenju, neko ko je zaštićen)
Dvosmerno učenje	Jednosmerno učenje
Moć i autoritet mentora stoje postrani	U osnovi odnosa je uticajna moć mentora
Mentor pomaže stażisti da shvati šta on/ona želi da postigne i napravi plan kako da to i ostvari	Mentor interveniše u ime stażiste
Od početka ima u vidu željene rezultate	Često se završava konfliktom u situacijama kada stażista prevaziđe mentora i odbija njegove savete
Zasnovan na mogućnostima za učenje i prijateljstvu	Zasnovan na uzajamnoj lojalnosti
Najčešći oblik pomoći su stimulativni saveti	Najčešći oblik pomoći su saveti i upoznavanja
Mentor može biti neko istog ili čak nižeg ranga – merodavno je jedino iskustvo	Mentor je stariji i višeg ranga

Pregledom američke i evropske literature, nismo ustanovili jasnu razliku u fokusu kakvu navodi Klaterbak. Američki autori navode razvojnu stranu mentorstva kao značajnu funkciju koju ta vrsta pristupa ima. Ne isključujemo mogućnost da se američka tradicija mentorstva u praksi u većoj meri oslanja na sponzorstvo.

U svakom slučaju, dimenzija razvoj–sponzorstvo veoma je značajna za razumevanje koncepta mentorstva i odnosa koji spadaju u njegov domen.

U svom pregledu istraživanja iz oblasti mentorstva, Wanberg i saradnici (2003) navode da su različiti autori definisali različite vrste mentorstva. Naročito su se trudili da naprave razliku između tradicionalnog mentorstva (individualni odnos, razlika u hijerarhiji) i ostalih podržavajućih odnosa na radnom mestu (kao što su mentorstvo kolega i razvojne mreže).

Ako se posmatraju te tipologije, dimenzije po kojima se tradicionalni mentorski odnosi razlikuju od ostalih odnosa čiji je cilj razvoj uključuju: moć osobe koja je na višem hijerarhijskom nivou, emocionalnu snagu odnosa, hijerarhijsku udaljenost između učesnika, društveno poreklo odnosa, količinu i fokus pomoći koju pruža mentor. Uprkos razlikama među modelima i tipologijama razvojnih odnosa, postoji opšta saglasnost da je mentorstvo najintenzivniji i najmoćniji razvojni odnos koji podrazumeva najveći uticaj, identifikaciju i emocionalnu uključenost (Wanberg *et al.*, 2003, str. 41).

Posebne karakteristike odnosa koje doprinose razvoju druge osobe istraživači su nazvali funkcijama mentorstva. Dve grupe funkcija su karijerne i psihosocijalne.

Karijerne funkcije objedinjuju funkcije koje pomažu u napredovanju u karijeri (Wanberg *et al.*, 2003). Tu najčešće spadaju: davanje izazovnih zadataka, koučing, izlaganje, zaštita i sponzorstvo.

Psihosocijalne funkcije pomažu osobi da izgradi osećaj identiteta, kompetentnosti i uspešnosti (Wanberg *et al.*, 2003). Te funkcije obuhvataju: prihvatanje, savetovanje, prijateljstvo i davanje ličnog primera.

**Tabela 4:** Mentorske funkcije i definicije (Wanberg *et al.*, 2003)

Funkcija	Definicija
<b>Karijerne funkcije</b>	
Sponzor	Aktivno podržavanje zaposlenog u lateralnim transferima i promocijama
Zaštita	Zaštita zaposlenog od štetnih kontakata sa ključnim rukovodiocima u organizaciji
Izlaganje	Davanje zaposlenom zadataka koji omogućavaju kontakt sa ključnim rukovodiocima
Izazovni zadaci	Pomoć zaposlenom u pripremi za veću odgovornost davanjem izazovnih zadataka i fidebeka koji podstiče razvoj veština
Kouč	Davanje saveta, informacija i ideja koje zaposlenom pomažu da ostvari ciljeve i dobije priznanje
<b>Psihosocijalne funkcije</b>	
Prijateljstvo	Prenošenje neformalnog društvenog iskustva
Savetovanje	Korišćenje aktivnog slušanja da bi se zaposlenom omogućilo da istražuje lične dileme u vezi sa sobom i karijerom
Prihvatanje/davanje potvrde	Prenošenje pozitivnog stava
Socijalna funkcija	Učestvovanje u neformalnim društvenim aktivnostima jedan na jedan, van posla
Roditeljska funkcija	Konstruisanje odnosa poput odnosa roditelj–dete
Davanje ličnog primera	Predstavlja uzor na koji se zaposleni ugleda

Primećujemo da se ovde koučing smatra jednom od funkcija mentorstva i da je kao takav uže definisan. Mentor koji preuzima na sebe ulogu kouča ovde pre svega (jednostrano) prenosi znanje drugoj osobi.

### *Proces mentorstva*

Meggison, Clutterbuck, Garvey, Stokes i Garret-Harris (2006) navode pet faza kroz koje prolazi formalni mentorski odnos.

Prva faza je faza izgrađivanja odnosa. U toj fazi mentor i stažista ispituju u kojoj meri im odgovara da rade zajedno, koliko su im srodni stilovi rada i vrednosti, koliki je međusobni nivo poštovanja i da li im se podudaraju očekivanja o ulogama i odgovornostima u procesu mentorstva. Rezultat te faze može da bude uvid da postoje dovoljna uzajamna motivacija i podudarnost kada se proces nastavlja. Ili, ukoliko sličnost nije dovoljna, traži se novo uparivanje od strane koja je zadužena za rukovođenje formalnom mentorskom šemom.

Druga faza je faza postavljanja ciljeva. Iako je i u prvoj fazi bilo reči o svrsi i ciljevima odnosa, u toj fazi se ciljevi precizno definišu, kategorišu kao dugoročni ili kratkoročni i stavljaju u kontekst svakodnevnih aktivnosti.

Treća faza je centralna faza mentorskog odnosa. Tokom sastanaka se detaljno analizira situacija, radi se na postizanju dubljeg razumevanja problema sa kojima se zaposleni suočava i postiže se obostrano učenje. Budući da je ta faza srž celog procesa, ona i najduže traje – najmanje šest meseci.

U četvrtoj fazi se priprema završetak odnosa. Zaposleni je postigao većinu svojih ciljeva i spreman je da samostalno nastavi rad. Zadaci za tu fazu jesu revidiranje postignutog, zajednička proslava uspeha i konsultacije o tome kako će zaposleni sam nastaviti svoj razvojni put.

U petoj fazi se redefiniše odnos, koji obično prerasta u prijateljstvo. Mentor i zaposleni mogu jedan drugom da se obraćaju za konsultacije ili savet prema potrebi i da se oslanjaju na mrežu kontakata koju imaju.

Osim ovog prikaza razvoja odnosa, Meggison i saradnici (2006) dali su i prikaz strukture jednog formalnog mentorskog razgovora.

I mentorski razgovor može da se posmatra kao da je sastavljen iz pet elemenata.

1. Fokusiranje na odnos, koje podrazumeva iskreno interesovanje za situaciju u kojoj se druga strana nalazi i pokazivanje uzajamnog poštovanja. Taj element prevazilazi uobičajene manire pristojnosti i učtivosti koji karakterišu druge, distanciranije odnose profesionalnog pomagača i klijenta.

2. Utvrđivanje problema, njegove važnosti i prioriteta, konteksta u kojem se odvija, kao i ekspliciranje načina na koji zaposleni želi da mu mentor pomogne.
3. Postizanje zajedničkog razumevanja problema. Mentor i zaposleni u diskusiji istražuju problem i pokušavaju da ga dublje razumeju. Mentor postavlja pitanja o tome ko je sve uključen, koji faktori utiču na rešavanje problema, kakva je istorija problema/odnosa i sl. U ovoj fazi je važno da mentor vodi računa o tome da ne pređe u direktivno rešavanje problema na osnovu svog iskustva već da se temeljno zajednički istraži problematika.
4. Istraživanje mogućih rešenja. Kada je definisano zajedničko razumevanje problema, prelazi se u fazu u kojoj se istražuju različiti pristupi i rešenja. To istraživanje može da se obavi u toku samog razgovora ili da se tada započne, a da zaposleni samostalno nastavi sa tom aktivnošću.
5. Finalna provera. Zaposleni formuliše šta će konkretno preduzeti, zbog čega i u kom roku. Mentor takođe podstiče zaposlenog da jasno definiše šta je naučio iz problemske situacije o samom problemu i o samom sebi. Odgovornost za sprovođenje akcija ostaje na zaposlenom.

Način rada i struktura razgovora tokom jedne mentorske epizode u velikoj meri odgovaraju strukturi koučing razgovora onako kako je opisana u literaturi. Insistiranje na velikoj inicijativi zaposlenog tokom ovog procesa i na zadatku mentora da doprinese boljem razumevanju problema postavljanjem pitanja, ukazuje na to da Meggison i saradnici govore o razvojnom mentorstvu. Sponzorsko mentorstvo bi podrazumevalo direktivniji pristup mentora i njegovo otvorenije davanje saveta na osnovu sopstvenog iskustva.

### *Teorijski pristup*

Postoje različita gledišta o tome koliko je proces mentorstva teorijski utemeljen i koliko treba da bude utemeljen. S jedne strane, ima autora koji smatraju da mentorstvo može da se stavi u okvire, na primer, promene i razvoja, psihoanalitičkih principa transfera i kontratransfera, rođerijanskog pogleda na čoveka i rad sa njim i slično (Garvey, 2010). S druge strane, ima i onih koji smatraju da je mentorstvo jednostavno svrsishodan razgovor dvoje kolega i da za to nije potrebno znanje ni psiholoških ni nekih drugih teorijskih principa.

Garvey (2010) ovde vidi i praktične implikacije razlikovanja koučinga i mentorstva. Dok postoji trend profesionalizacije koučinga i njegovog pozicio-

niranja kao posebnog zanimanja, postoji potreba da se jasno definišu i teorijsko polazište i standardi rada koučeva. S druge strane, na mentorstvo se gleda kao na aktivnost koja je dostupna praktično bilo kome i koja može da se odvija uz minimum specijalizovane obuke i uz određeni stepen organizacione podrške.

### *Dobiti od pristupa*

Za razliku od koučinga, prema broju objavljenih istraživanja i detaljnosti njihovih nalaza, možemo da zaključimo da su koristi od mentorstva više i dublje ispitivane.

Istraživači razlikuju tri tipa dobiti: za zaposlenog, za mentora i za organizaciju.

Istraživanja su ukazala na veći broj dobiti za zaposlenog iz karijerne oblasti (McDowall-Long, 2004):

- unapređena karijerna zrelost,
- viši iznosi zarade,
- bolji rezultati rada,
- povećano zadovoljstvo karijerom,
- brži proces napredovanja u organizaciji,
- veća izloženost visokom rukovodstvu organizacije.

McDowall-Long (2004) navodi sledeće dobiti za zaposlenog iz oblasti psihosocijalnih funkcija mentorstva:

- više akademsko postignuće,
- bolja slika o sebi,
- više manifestovanog prosocijalnog ponašanja,
- poboljšani odnosi sa drugim ljudima,
- bolji osećaj individualnosti,
- bolja psihosocijalna prilagođenost karijernim i životnim promenama,
- veće samopouzdanje,
- poboljšana samoeфикаsnost,
- razvoj zaštitnih psihosocijalnih karakteristika,
- bolje prihvatanje netradicionalnih karijera.

U obimnom pregledu istraživanja koje su obavili Wanberg i saradnici (2003), utvrdili su da se istraživači u najvećoj meri bavili koristima mentorstva za zaposlene (96%). Koristima za mentore bavilo se 13% istraživanja, a koristima za organizaciju samo tri posto. Takva raspodela i jeste očekivana budući da je cilj mentorskih odnosa u organizacijama unapređenje funkcionisanja zaposlenih.



Međutim, bolje razumevanje koristi koje mentori imaju od odnosa doprinelo bi boljem razumevanju njihove motivacije da učestvuju u takvoj vrsti programa. Evaluacija organizacionih efekata odgovorila bi na pitanje koje postavljaju ključni rukovodioci: da li i kakvu korist ima organizacija od formalnih mentorskih šema kao strateškog sredstva za razvoj ljudi?

Beevers i Rea (2010) navode sledeće koristi koje mentori imaju od mentorskog odnosa:

- mogućnost da iskoriste teško stečeno znanje i iskustvo,
- zadovoljstvo zbog toga što pomažu drugoj osobi i vide njen razvoj,
- priliku da uče od drugih,
- poboljšane veštine komunikacije,
- poboljšane veštine koje se tiču razvoja drugih ljudi,
- uvid u druge oblasti i aspekte organizacije,
- zadovoljstvo zbog pružanja pomoći organizaciji doprinosom razvoju i uspešnosti zaposlenih,
- priznanje za doprinos od zaposlenog sa kojim radi,
- priznanje za doprinos od organizacije.

Wanberg i saradnici navode organizacione koristi do kojih je došao Zey u svom istraživanju (Zey u Wanberg *et al.*, 2003):

- integracija zaposlenih,
- smanjena fluktuacija zaposlenih,
- komunikacija u organizaciji,
- razvoj menadžera,
- razvoj plana nasleđivanja menadžera,
- produktivnost,
- socijalizacija.

Neformalni mentorski odnosi u većoj meri imaju šansu da poseduju kvalitet snažne emocionalne povezanosti jer su nastali spontano, kao rezultat prirodne privlačnosti koja postoji među učesnicima u mentorskoj dijadi. Takođe, videli smo da formalizacija mentorskog odnosa taj pristup po svojim karakteristikama dosta približava koučingu rukovodilaca. Zbog toga smatramo da organizacije najveću dobit od mentorstva mogu da imaju ukoliko naprave jasniju praktičnu distinkciju u odnosu na koučing. Jedan način da se to uradi jeste da se dozvoli da se mentorstvo neformalno razvija, ali da se aktivno neguje okruženje koje ga podržava. Literatura iz oblasti upravljanja i prenošenja znanja u organizacijama može da dâ korisne uvide i inspiraciju za praktične intervencije. Naime, među važnim faktorima koji utiču na razmenu znanja u organizaciji jesu fizička

blizina, koja olakšava stvaranje odnosa poverenja, sličnost konteksta i kulture u kojoj se posluje, kao i procesi u organizaciji koji podstiču i nagrađuju deljenje znanja (Leonard, 2007). Dakle, stvaranje uslova da se zaposleni međusobno upoznaju i saraduju – učešćem na zajedničkim edukacijama, radom na projektima i slično – povećava prilike da se oni zbliže i razviju međusobno poverenje. Dalje, podsticanje povezanosti kolega koji se bave sličnim poslom ili se suočavaju sa sličnom vrstom problema kreiranjem zajedničkih radnih grupa (uživo ili virtuelnih) može dovesti do stvaranja jakih kolegijalnih odnosa. Postavljanje procesa upravljanja učinkom koji eksplicitno definiše očekivanja u domenu saradnje i razmene znanja i onda nagrađuje adekvatna ponašanja može da pomogne da se podstakne kultura razmene u organizaciji.

Mentorski odnosi koji se javljaju spontano mogu da budu češći i raznovrsniji nego oni formalno uspostavljeni, u smislu da jedna osoba može da bude član više mentorskih dijada i da je u nekima na višoj, u nekima na nižoj, a negde u istoj hijerarhijskoj poziciji kao drugi član dijade. Samim tim ima više situacija koje su razvojno podsticajne za zaposlene.

### **Menadžer kao kouč, koučing rukovodilaca i mentorstvo – međusobne relacije**

U prethodnim delovima rada obradili smo tri najčešće pominjana i korišćena pristupa u individualnom razvoju zaposlenih – menadžer kao kouč, koučing rukovodilaca (*executive coaching*) i mentorstvo. Iako se o tim pristupima dosta piše u naučnoj i u stručnoj literaturi i govori na skupovima, ne možemo se oteti utisku da i na tom polju vlada velika konceptualna nejasnoća. Autori ponekad pokušavaju da razgraniče pojmove na početku svojih izlaganja, ljudi iz prakse daju svoja mišljenja o toj temi u svojim diskusijama, ali izgleda da jedinstvenog određenja još nema.

I upravo nepostojanje jedinstvenog određenja navedenih pojmova otežava njihovo međusobno poređenje i dovođenje u odnos. Ako razmotrimo formalno mentorstvo, koje je koncipirano kao razvojno, i konsultativni pristup u koučingu rukovodilaca, razlike u pristupima gotovo jedva da postoje. S druge strane, ako uporedimo neformalno mentorstvo tradicionalnog tipa, koje ima i izraženu sponzorsku funkciju, i koučing rukovodilaca savetodavnog tipa (koji insistira na razvoju samosvesti), možemo da kažemo da su to dva izrazito različita pristupa. U ovom drugom slučaju, mentorstvo je daleko širi pojam koji uključuje više funkcija. Mentor može da uzima različite uloge tokom procesa, a uloga kouča je samo jedna od njih (u okviru karijerne funkcije, kako je opisuju Wanberg i saradnici).

Izdvajamo jedan pokušaj razgraničenja ta tri pristupa koji su ponudili Joo i saradnici (2012) nakon detaljnog pregleda postojeće relevantne literature.

Koučing rukovodilaca je definisan kao individualni odnos između profesionalnog kouča i rukovodioca sa ciljem da se postignu promene u ponašanju i, u krajnjoj liniji, uspeh na poslu, putem samospoznaje i učenja (Joo *et al.*, 2012).

Mentorstvo se definiše kao „individualni odnos između manje iskusne (proteže) i iskusnije osobe (mentor) i ima za cilj unapređenje ličnog i profesionalnog razvoja manje iskusne osobe“ (Mullen u Joo *et al.*, 2012, str. 28). Mentorstvo u organizacijama može da bude neformalno, kada se odnos razvija spontano, ili formalno, kada parove definiše treća strana i kada postoje definisani okviri u kojima se taj odnos odvija.

**Tabela 5:** Poređenje između pristupa menadžer kao kouč, koučinga rukovodilaca i formalnog mentorstva (Joo *et al.*, 2012, str. 30)

	Menadžer kao kouč	Koučing rukovodilaca	Formalno mentorstvo
Svrha	Učenje i razvoj Unapređenje učinka Zadržavanje zaposlenih u organizaciji	Samosvest Učenje Promena ponašanja Unapređenje učinka	Socijalizacija Razvoj menadžera Razumevanje organizacione politike
Kouč/mentor	Interni Menadžer/supervizor Nepostojanje koučing iskustva	Eksterni Profesionalac Neregulisana profesija, kvalifikacije nisu očigledne	Interni Senior menadžer, obično dva nivoa iznad Nepostojanje znanja o mentorstvu
Zaposleni/klijent	Zaposleni	Uglavnom top menadžment i viši nivoi menadžmenta	Zaposleni nižih nivoa sa visokim potencijalom
Proces	Manje strukturisan	Sistematičan i strukturisan	Strukturisan
Fokus	Partnerstvo Komunikacija	Usmereno na temu/ problem	Usmeren na ljude/proces Uzajamna korist
Trajanje	Kontinuirano	Kratkoročno	Dugoročno

Osnovni zaključak koji su Joo i saradnici (2012) izvukli iz svog poređenja jeste da su koučing rukovodilaca i formalno mentorstvo po svojoj prirodi srodniji pristupi nego što su to koučing rukovodilaca i menadžer kao kouč.

Naše mišljenje je da takav zaključak donekle stoji kada je u pitanju formalno mentorstvo, i to mentorstvo razvojnog tipa. Međutim, kada uzmemo u obzir neformalno mentorstvo, onda pristup menadžer kao kouč deluje srodnije mentorstvu nego koučing rukovodilaca, i to po više kriterijuma.

Prvo, i kouč i mentor su osobe kojima koučing/mentorstvo nisu osnovno zanimanje i čija su znanja iz te oblasti nesistematična. Drugo, kao rezultat prethodnog, proces je manje strukturisan nego kada ga vodi profesionalac. Treće, obe

osobe su iz organizacije, što je uslov u kome je situaciono učenje naročito izraženo. Četvrto, dugoročnost donosi novi emocionalni kvalitet koji se razlikuje od neutralnosti profesionalnog kouča. Peto, u dijadi postoji neravnoteža ekspertskog znanja, iskustva i moći.

Garvey kao osnovnu razliku između koučinga i mentorstva navodi kvalitet odnosa u dijadi. U slučaju mentorstva, naročito neformalnog, razvija se bliska emocionalna veza koja često prelazi u prijateljstvo, što nije slučaj sa koučingom (Garvey, 2010). Podsećamo i na zaključak Wanberga i saradnika da je „mentorstvo najintenzivniji i najmoćniji razvojni odnos koji podrazumeva najveći uticaj, identifikaciju i emocionalnu uključenost“ (Wanberg *et al.*, 2003, str. 41). U pristupu menadžer kao kouč postoji potencijal za stvaranje intenzivnog odnosa, međutim, on je ograničen samom postavkom odnosa u kojoj je disbalans moći izrazit, a interesi su donekle u sukobu.

Ako ta tri pristupa individualnom razvoju zaposlenih stavimo u širi kontekst modela obuke, možemo da osvetlimo još neke njihove sličnosti i razlike.

Millward (2005) kategoriše modele obuke zaposlenih na sledeći način: instrukcija, šegrtovanje, postavljanje pitanja, samoevaluacija i situaciono učenje. Upoređujući ponašanja i pristupe navedene u prethodnim poglavljima sa opisima različitih modela obuke, zaključujemo da pristup menadžer kao kouč u najvećoj meri odgovara pristupu koji se zove postavljanje pitanja. Taj model teorijski pripada pristupima iskustvenog i akcionog učenja. On podrazumeva učenje u toku obavljanja posla, naročito tokom rešavanja problema. Zaposleni radi na zadatku i od njega se očekuje da svoj pristup može da obrazloži koristeći relevantne informacije i refleksiju. Učitelj (u našem slučaju, menadžer) daje potrebne informacije i resurse, vodi, podržava, nadzire kvalitet i uvodi nove izazove (Millward, 2005).

I model samoevaluacije koji navodi Millward (2005), a koji je jedna varijanta modela postavljanja pitanja, takođe donekle može da se uoči u pristupu menadžer kao kouč, a pre svega u mentorstvu i koučingu rukovodilaca. Taj model podrazumeva veću autonomiju onoga koji uči, u smislu da on/ona postavlja sopstvene ciljeve, traži povratnu informaciju i aktivno reflektuje svoje iskustvo. Uloga trenera je facilitacija i podrška tokom tog procesa. Prema našem mišljenju, menadžeri takav pristup mogu da koriste kada rade sa zaposlenima koji već imaju visok nivo znanja i veština, dosta iskustva i osećaj lične odgovornosti i motivacije za učenje. Verujemo da koučing rukovodilaca koji vode eksterni konsultanti, kao i razvojno mentorstvo, u većoj meri odgovaraju ovom modelu obuke.

Poslednji model koji Millward navodi, a to je model situacionog učenja, primenljiv je na pristup menadžer kao kouč i na mentorstvo. Model situacionog učenja zasniva se na perspektivi socijalnog konstruktivizma. Osnovna pretpostavka tog modela je da su fizički i socijalni kontekst u kome se odvija aktivnost

sastavni deo te aktivnosti, a aktivnost je sastavni deo učenja (Millward, 2005). Kognicija ne može da se izvuče i očisti od konteksta u kome se javlja.

Sadržaj učenja u pristupu menadžer kao kouč i mentorstvu sastavni je deo zadatka i, prema opisu koji daje Millward, sastoji se od socijalnih normi i definicije najprikladnijeg načina da se postigne rezultat (Millward, 2005). Radeći na zadatku u datom socijalnom kontekstu, zaposleni počinje da razume i „odnose moći, politike, konfliktnih prioriteta i sličnih stvari, koje sve određuju primenu znanja i veština“ (Millward, 2005, str. 101). Smatramo da upravo taj aspekt pristupa menadžer kao kouč i mentorstva, njegova kontekstualna relevantnost, predstavlja jednu od najvažnijih prednosti kada je u pitanju priprema zaposlenih za obavljanje radnih zadataka. Problem *sličnosti elemenata* između situacije obuke i stvarnog posla praktično ne postoji. S druge strane, nakon završetka klasične obuke ili individualnog koučinga koji se odvijaju van radnog mesta, zaposleni treba da prevaziđu mnoge kontekstualne prepreke da bi došlo do punog transfera naučenog.

Pregledom stručne literature iz oblasti koučinga i mentorstva, potvrdili smo utisak da se istim imenom često nazivaju potpuno različiti pristupi i prakse i da se pod različitim imenima kriju skoro identični pristupi. Boljem razumevanju bi svakako doprinelo jasno definisanje vrste i/ili teorijskog pristupa koučingu i mentorstvu o kome se govori u konkretnom izlaganju, istraživanju ili intervenciji.

Verujemo da bi za osobe koje se bave obukom i razvojem zaposlenih u organizacijama bilo korisno da izaberu modele koučinga i mentorstva koji se jasno međusobno razlikuju (na primer, menadžer kao kouč, koučing rukovodilaca i neformalno mentorstvo nezavisno od hijerarhije učesnika). Razumevanjem njihovih specifičnih karakteristika, uslova u kojima daju najbolje rezultate i dobiti svakoga od njih organizacije dobijaju tri kvalitetna pristupa razvoju koji se uspešno dopunjavaju sa pristupima učenja van radnog mesta. Ukoliko se ne napravi jasna distinkcija među pristupima, postoji rizik da se oni primenjuju kada uslovi nisu adekvatni (organizaciona klima, motivacija učesnika), sa pogrešnom ciljnom grupom i u pogrešno vreme. Sve to može da dovede do toga da se u organizaciji i među zaposlenima zaključi da je neki od tih pristupa loš sam po sebi, umesto da je način njegove primene bio neadekvatan.

## Literatura

- BANDURA, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- BEEVERS, K., & REA, A. (2010). *Learning and development practice*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

- CIPD (2015). *Learning and development: a survey report*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- COLQUITT, J. A., LEPINE, J. A., & NOE, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707.
- COX, E., BACHKIROVA, T., & CLUTTERBUCK, D. (Eds.). (2010). *The Complete Handbook of Coaching*. London: Routledge.
- DOUGLAS, A. C., & MORLEY, W. H. (2000). *Executive coaching: an annotated bibliography*. Greensboro: Centre for creative leadership.
- ELLINGER, A. D., BEATTIE, R. S., & HAMLIN, R. G. (2010). The „Manager as Coach“. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds.), *The Complete Handbook of Coaching* (pp. 257–270). London: Routledge.
- GARVEY, B. (2010). Mentoring in a coaching world. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck, (Eds.), *The Complete Handbook of Coaching* (pp. 341–354). London: Routledge.
- HALL, D. T., OTAZO, K. L., & HOLLENBECK, G. P. (1999). Behind the closed doors: What really happens in executive coaching. *Organizational Dynamics*, 27(3), 39–43.
- HAMLIN, R. G., ELLINGER, A. D., & BEATTIE, R. S. (2008). The emergent „coaching industry“: A wake-up call for HRD professionals. *Human Resource Development International*, 11(3), 287–305.
- HESLIN, P. A., VANDENWALLE, D., & LATHAM, G. P. (2006). Keen to help? Managers' implicit person theories and their subsequent employee coaching. *Personnel Psychology*, 59, 871–902.
- JOO, B., SUSHKO, J. S., & MCLEAN, G. N. (2012). Multiple faces of coaching: Manager-as-coach, executive coaching, and formal mentoring. *Organization Development Journal*, 30(1), 19–38.
- KLATERBAK, D. (2009). *Svakome je potreban mentor*. Beograd: Miloš Kramaršić.
- KRAIGER, K., FORD, J., & SALAS, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311–328.
- LEONARD, D. (2007). Knowledge transfer within organizations. In K. Ichijo & I. Nonaka (Eds.), *Knowledge creation and management: New challenges for managers* (pp. 57–68). New York: Oxford University Press.
- MCCAULEY, C. D., & HEZLETT, S. A. (2001). Individual development in the workplace. In N. Anderson, D. Ones, H. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work, and organizational psychology* (pp. 313–335). London: Sage.
- MCDOWALL-LONG, K. (2004). Mentoring relationships: implications for practitioners and suggestions for future research. *Human resource development international*, 7(4), pp. 519–534.
- MEGGISON, D., CLUTTERBUCK, D., GARVEY, B., STOKES, P., & GARRET-HARRIS, R. (2006). *Mentoring in action*. London: Kogan Page.
- MILLWARD, L. (2005). *Understanding occupational & organizational psychology*. London: Sage.

- ROT, N. (1995). *Psihologija grupa*. Beograd: IP Zavet.
- STOKES, J., & JOLLY, R. (2010). Executive and leadership coaching. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds.), *The Complete Handbook of Coaching* (pp. 245–256). London: Routledge.
- WANBERG, C. R., WELSH, E. T., & HEZLETT, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. In J. Martocchio & J. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (pp. 39–214). Oxford: Elsevier Science LTD.
- YARNALL, J. (1998). Line managers as career developers: Rhetoric or reality?, *Personnel Review*, 27(5), pp. 378–395.

Milana Malešev<sup>2</sup>

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## Coaching and Mentorship – Mutual Relations and Implications for Learning within an Organisation

**Abstract:** This paper examines the traits and relations of executive coaching, the “manager as a coach” approach and mentorship as the most prevalent forms of individual development of employees within organizations. This paper analyses the organisational context of the development of each of these approaches, as well as the definitions, working processes, theoretical approaches, practical benefits and implications for practical implementation. Upon examining literature, we have concluded that there is an insufficient conceptual determination of such approaches, which greatly hinders their mutual comparison, as well as their positioning in relation to other assistive approaches, such as consulting. On the other hand, this paper establishes the criteria for the definition of subcategories of such approaches, which enable a clearer theoretical and practical delimitation. The categorization of training models provided by Millward – instruction, internship, asking questions, self-evaluation and situated learning– is used as a framework for determining the similarities and differences between the analysed approaches.

**Key words:** executive coaching, the “manager as a coach” approach, mentorship, individual development of employees.

---

<sup>2</sup> Milana Malešev is a PhD student at the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.





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

## Verbalno-logički aspekt pojmovnog određenja kod osoba na nižim nivoima pismenosti<sup>3</sup>

**Apstrakt:** U radu se bavimo pitanjem sposobnosti osoba sa nižim stepenom pismenosti, odnosno funkcionalno nepismenih osoba, da definišu i razumeju pojam na nivou koji podrazumeva i njegov verbalno-logički aspekt, odnosno oslanjanje na sistem verbalno-logičkih odnosa koji se nalazi u njegovoj pozadini. Osim kratkog prikaza razvoja koncepta funkcionalne (ne)pismenosti i kognitivnog funkcionisanja povezanog sa verbalnim sposobnostima individua koje su pismene i nepismene, u radu je dat i prikaz mini-istraživanja indikatora upotrebe verbalno-logičke relacije dimenzije pojma, odnosno razlike u načinu na koji ih upotrebljavaju osobe u procesu tercijarnog obrazovanja ili pismeni odrasli (univerzitetski studenti) i osobe u procesu funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih (osobe koje su funkcionalno nepismene). Rezultati neparametrijske statističke analize posmatranih razlika između dve grupe pokazuju moguć uticaj obrazovnog nivoa, odnosno nivoa pismenosti u korišćenju, odnosno oslanjanju na verbalno-logički aspekt prilikom određenja pojma, odnosno razlika u postignuću na zadacima koji su korišćeni kao indikatori datog aspekta.

**Ključni termini:** verbalno-logički aspekt određenja pojma, pismenost, funkcionalna nepismenost, funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih.

### Uvod

Tokom druge polovine 20. veka problem nepismenosti se ponovo našao u fokusu i obrazovnih politika i više istraživačkih disciplina, od kognitivne psihologije i

---

<sup>1</sup> Aleksandar Bulajić je asistent i doktorand Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu na Katedri za andragogiju (abulajic@f.bg.ac.rs).

<sup>2</sup> Dr Miomir Despotović je redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (mdespoto@f.bg.ac.rs).

<sup>3</sup> Rad je nastao u okviru dela istraživanja sprovedenog u kontekstu doktorske disertacije Aleksandra Bulajića pod mentorskom supervizijom prof. dr Miomira Despotovića. Ova mini-studija predstavlja samo mali deo znatno šireg i opsežnijeg istraživanja čiji je cilj bio da utvrdi prediktivnu vrednost kognitivne kapacitete za uspeh u formalnom učenju odraslih, a koje je sprovedeno u okviru pomenute doktorske disertacije.

andragogije do neuronauke. Nakon Drugog svetskog rata ponovo je „otkrivena“ nepismenost, ali sada koncept funkcionalne nepismenosti i njeno utvrđivanje u industrijski razvijenim zemljama. Snažan podsticaj uvođenju koncepta funkcionalne nepismenosti, odnosno pismenosti došao je iz više oblasti istraživanja i u širokom međunarodnom kontekstu.

Možda najviše citirana definicija funkcionalne nepismenosti u istraživačkoj primeni i obrazovnoj praksi jeste definicija usvojena na 20. zasedanju UNESCO-a u Parizu 1978. godine, prema kojoj je funkcionalno pismena osoba „osoba koja može učestvovati u svim onim aktivnostima koje zahtevaju pismenost za efektivno funkcionisanje njene grupe i zajednice i koja joj omogućava da nastavi sa upotrebom čitanja, pisanja i računanja za svoj razvoj kao i razvoj svoje zajednice“ (UNESCO, 1979, Annex I, str. 18). S druge strane, nepismena osoba je određena kao negacija definicije funkcionalno pismene osobe. Pismena osoba je ona „[...] koja može sa razumevanjem da pročita i napiše kratku jednostavnu rečenicu na temu iz svog svakodnevnog života“ (UNESCO, 1979, Annex I, str. 18).

Period nakon Drugog svetskog rata, posebno od osamdesetih godina 20. veka, obeležen je i kreiranjem posebnih obrazovnih programa ili čak osnivanjem posebnih škola (tzv. škole druge šanse), namenjenih funkcionalnom opismenjavanju odraslih, odnosno funkcionalnom osnovnom obrazovanju odraslih. Istovremeno sa nicanjem različitih programa, teorijskim promišljanjima i kreiranjima različitih modela kurikuluma škola za osnovno obrazovanje odraslih, povećano je i interesovanje kognitivnih nauka za problem ustanovljavanja razlika u kognitivnom funkcionisanju između osoba koje su funkcionalno nepismene i pismenih osoba, kao i istraživanje efekata koje pismenost eventualno ima na kognitivni aparat odraslih.

U ovom radu fokusiraćemo se na jedan specifičan problem ili oblast individualnih razlika između osoba koje se karakterišu nižim nivoom pismenosti – na funkcionalnu nepismenost i pismenih osoba. Reč je zapravo o sposobnosti usvajanja, razumevanja i operisanja sa apstraktnom dimenzijom pojma, odnosno sposobnošću kreiranja pravog pojma (Vigotski, 1977) ili kreiranja „složenog sistema verbalno-logičkih odnosa“ (Lurija, 2000, str. 75). U svrhu aktuelnog istraživanja tih razlika između osoba koje su funkcionalno nepismene i pismene, upotrebili smo postojeći standardizovani supstest Rečnik, baterije testova VITI (Vekslerov individualni test inteligencije) na poseban način kako bismo uporedili sposobnost verbalno-logičkog određenja pojma kod navedene dve populacije (studenti Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i

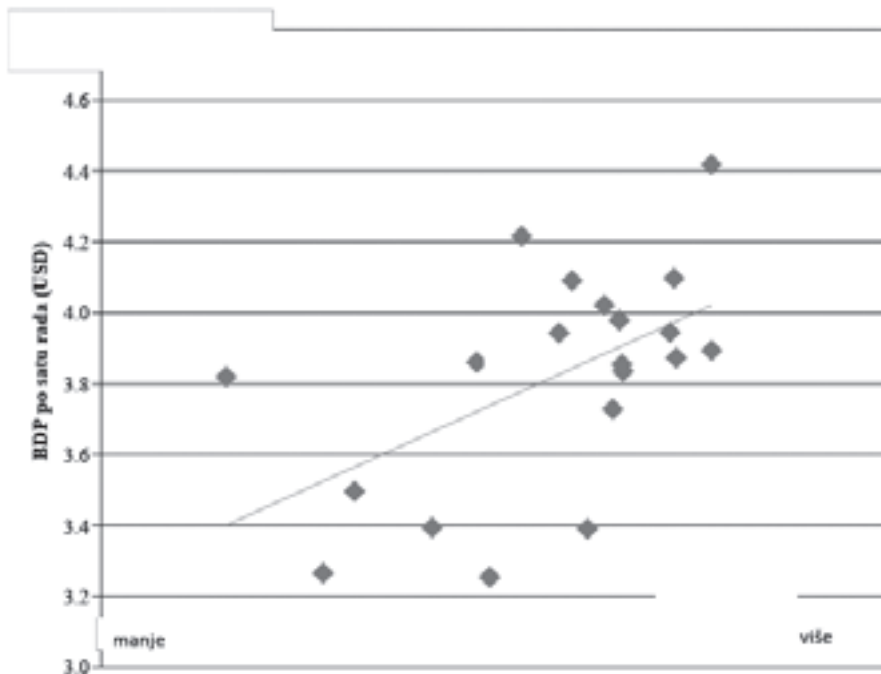
učenici programa Funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih) na teritoriji Republike Srbije.

### Funkcionalna nepismenost odraslih

Pod terminom osobe na nižim nivoima pismenosti podrazumevaćemo osobe koje su funkcionalno nepismene. Koncipiranje funkcionalne nepismenosti kao pojma i razvoj savremenog funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih FOOO (eng. *Adult Basic Education* – ABE) u tzv. školama druge šanse dešava se međuzavisno i uporedo u drugoj polovini 20. veka. Istovremeno sa uviđanjem nedostataka veštine osnovne pismenosti za razvoj društva i ekonomije, niču i programi FOOO sa ciljem razvijanja funkcionalne pismenosti kao osnove kompetencija koje su potrebne za život u industrijskom, odnosno postindustrijskom društvu. U tom smislu postoji značajna korelacija pismenosti i privredne razvijenosti, odnosno različitih aspekata rada, na primer produktivnosti u okviru rada (Grafikon 1). Snažan podsticaj razvoju programa FOOO i daljeg razvoja koncepta funkcionalne pismenosti tako dolazi i izvire i iz paradigme ili filozofije celoživotnog učenja. Ključan podsticaj tom razvoju dala je oblast istraživanja i ispitivanja pismenosti u širokom međunarodnom kontekstu. Data istraživanja dovela su do svojevrsnog otrežnjenja ili čak „ponovnog otkrivanja“ nepismenosti u zemljama koje su industrijski razvijene, što je ukazalo na potrebu „[...] za adekvatnim obezbeđivanjem aranžmana učenja na nekonvencionalan i inovativan način“ koje bi bilo zasnovano na „[...] principima celoživotnog učenja, s jedne strane, i razvoja adekvatnih praksi u oblasti funkcionalne pismenosti i osnovnog obrazovanja u razvijenim zemljama, s druge“ (Fuchs-Brüninghoff, Kreft, & Kropp, 1986, str. IX). Rezultati Međunarodnog istraživanja pismenosti odraslih (IALS), krajem prošlog veka, pokazali su da u 13 industrijski razvijenih zemalja (uključujući i najrazvijenije, poput SAD, Kanade, Australije i Ujedinjenog Kraljevstva) oko jedna četvrtina populacije odraslih nije funkcionalno pismena, odnosno da ne poseduje „minimalni nivo kompetencija potrebnih za adekvatno odgovaranje na zahteve svakodnevnog života i rada“ (OECD, 1997, str. 3). To „otrežnjenje“ je uticalo na inoviranje, dalje podsticaje i intenziviranje programa FOOO u industrijski razvijenim zemljama.

Danas je funkcionalna pismenost osnovno polazište, ali i jedno od glavnih ishodišta programa osnovnog obrazovanja odraslih, zaključuju Ali-babić, Medić i Levkov u komparativnoj analizi tri tipa kurikuluma FOOO (irskog, engleskog i škotskog), navodeći da „[...] pojam funkcionalne pisme-

nosti usmerava čitav koncept kurikuluma, definisanje ishoda i izbor sadržaja“ (2011, str. 16).



**Grafikon 1:** Korelacija radne produktivnosti i upotrebe veštine čitanja na poslu

*Izvor:* Preuzeto i adaptirano iz SAS PIAAC 2012 (OECD, 2013)

Na osnovu pregleda literature i relevantne dokumentacije može se zaključiti da je pojam funkcionalne nepismenosti u velikoj meri imun na svaki pokušaj definisanja koji bi bio fokusiran na kriterijume reprezentativnosti, objektivnosti i operacionalnosti kao svoje ključne elemente. Reč je o svojevrsnom dinamičkom konceptu oblikovanom strujanjima kulturnog prostor-vremena, pod čime konkretnije podrazumevamo da je taj koncept pre svega *normativno* definisan prema potrebama nekog aktuelnog vremena i kulturnog konteksta, društvenog razvoja ili zahteva tržišta rada i daljeg obrazovanja. Dijanošić (2009) smatra da se razumevanje pismenosti istorijski može razgraničiti na više perioda, onaj do 1950. godine, kada se pod pismenošću podrazumevala alfabetska pismenost, i period od 1950. godine, kada se o pismenosti počinje razmišljati kao o širem pojmu i procesu – funkcionalna pismenost. Iako se poslednjih decenija funkcionalna pisme-

nost nalazi pri samom vrhu prioriteta i obrazovnih politika i naučnih istraživanja, i dalje ne postoje dovoljno koherentna slika i dovoljan fond naučnih znanja o tome kakav je kognitivni profil funkcionalno nepismene osobe, kao ni definicija, procena ili obrazac diferencijalnog dijagnostikovanja funkcionalne nepismenosti (Vágvölgyi, Coldea, Dresler, Schrader & Nuerk, 2016).

U brojnim pokušajima da se sveobuhvatnije pristupi određenju koncepta funkcionalne pismenosti, nekoliko pokušaja je, smatramo, otišlo isuviše daleko, toliko da narušava granice reprezentativnosti pojave. Holandski Zakon o osnovnom obrazovanju odraslih iz 1987. godine vezuje funkcionalnu nepismenost za posedovanje i sticanje bazičnih veština u koje, osim jezičke i numeričke pismenosti, uključuje i *socijalna znanja i veštine* kao dodatni kriterijum, pri čemu je gornja granica postignutog nivoa školovanja dozvoljena za uključivanje u program osnovnog obrazovanja odraslih završen drugi razred srednje škole (Hamminock, 1990, str. 16). U tom određenju funkcionalne pismenosti smatramo problematičnim uključivanje u tu definiciju dodatnih, nedovoljno preciziranih konceptata socijalnih znanja i veština, te to što se pod funkcionalnom ili nekom efektivnom upotrebom bazičnih veština podrazumeva njihova upotreba u čak 14 oblasti: „obrazovanje i obuke, školovanje potomstva, posao, hobi, domaćinstvo i životna sredina, porodični život i održavanje doma, socijalna sigurnost, socijalna participacija, komunikacije i mediji, potrošačka kultura, briga o zdravlju, politika i kultura, transport, lična interesovanja“ (Hamminock, 1990, str. 16).

Iako ta određenja naglašavaju važnost različitih konteksta i ambicioznost ličnog i društvenog razvoja, smatramo da ona ne predstavljaju funkcionalnu pismenost već jedan znatno širi koncept. Reč je o neretkoj pojavi u obrazovanju odraslih u ovom periodu da se usled praktičarskog entuzijazma u jedan zaseban pojam upisuju svi mogući aspekti života odraslih i to naziva holizmom. Smatramo da takav „holistički“ pristup onemogućava smisleno snimanje aktuelnog stanja stvari ili kreiranje posebnih instrumenata za utvrđivanje nivoa funkcionalne nepismenosti, te na koncu primorava istraživače da sami kreiraju svoje definicije funkcionalne nepismenosti u varijetetu u kojem se od raznorodnog drveća ne može videti šuma, da upotrebimo Navonovu paradigmu (Navon, 1977). Tako se, neretko, u literaturi može naći stav poput onog da je pismenost „[...] mnogo više od čitanja i pisanja, to je način komunikacije, stjecanje znanja, učenje jezika, razvoj kulture“ (Dijanošić, 2009, str. 28). I drugi evropski autori (Halus & Shaposhnikova, 2006; Zakaulova, 2008, prema Mukan & Fuchyla, 2016) smatraju da funkcionalna pismenost u 21. veku ne može ili ne treba da bude svedena na set bazičnih veština koje se uče u osnovnoj školi, već da je to set znanja i veština, te strategija ličnog razvoja u kontekstu celoživotnog učenja ili razvoja integrisane i

obrazovane zajednice evropskog društva. Iako ta određenja svakako jesu primamljiva sa andragošskog stanovišta, pre svega zbog svoje ambicioznosti, smatramo da je bitno istaći razliku između funkcionalne pismenosti i navedenih određenja koje smatramo pre određenjem koje važi za *ključne kompetencije za lični i društveni razvoj ili celoživotno učenje*, definisano u Evropskom okviru ključnih kompetencija za celoživotno učenje (*European Parliament and the Council of Europe*, 2006). I iz ugla posmatranja andragogije kao nauke i daljeg razvijanja oblasti funkcionalne pismenosti ne vidimo osnovu za izjednačavanja ta dva koncepta.

Iako smatramo da je funkcionalna pismenost kao neka *efektivnost* ili *praksa* mnogo više od čitanja i pisanja ili računanja, prema našem mišljenju, *kognitivno-lingvističke* te *socijalno-praktične* dimenzije pismenosti imaju svoje sržno jezgro u bazičnim veštinama kao *sposobnosti*, odnosno *potencijalu*, a da granični okviri njene funkcionalnosti poseduju neki kvalitet *konačnosti*, inače bi se funkcionalna pismenost lako mogla zameniti konceptom individualne socijalne odgovornosti, preduzimljivosti, demokratičnosti ili intelektualne svestranosti. Jedna takva definicija izneta je i u skorašnjem pregledu funkcionalne nepismenosti više uticajnih i citiranih istraživača, gde se funkcionalna nepismenost određuje kao „[...] nemogućnost upotrebe čitanja, pisanja i računanja za svoj i razvoj svoje zajednice“, te preciznije kao „[...] nesposobnost da se razume kompleksan tekst uprkos adekvatnom školovanju, uzrastu, jezičkim sposobnostima, elementarnim veštinama čitanja i IQ. Ova nesposobnost takođe ne može biti u celini posledica senzornih, opštekognitivnih, neuroloških i mentalnih poremećaja“ (Vágvölgyi *et al.*, 2016, str. 1). Uz predlog date definicije dodaju se i više razrađeni kao i isključujući kriterijumi neophodni za operacionalizaciju funkcionalne nepismenosti.

„Uključujući kriterijumi:

- loš učinak na testovima procene funkcionalne pismenosti (i pored nepostojanja međunarodno standardizovanih testova i utvrđenih normi),
- uzrast od preko 16 godina života,
- školovanje sa donjom granicom od 6 do 8 završenih razreda (zavisno od trajanja obaveznog obrazovanja u specifičnoj državi),
- adekvatna upotreba jezika u smislu fluentne upotrebe govornog jezika na nivou maternjeg (u datu kategoriju spadaju govornici maternjeg jezika i bilingvalne osobe),
- IQ sa donjom granicom od 70.“

„Isključujući kriterijumi:

- neurološki i mentalni poremećaji,

- nepravilan/oštećen (nekorigovan) govor, sluh i problemi sa vidom,
- disleksija, diskalkulija i hiperaktivni sindrom.“

(Vágvölgyi *et al.*, 2016, str. 9)

Radi istraživačke operacionalizacije populacije osoba koje su funkcionalno nepismene, konkretno i samo za potrebe ovog rada, odlučili smo se da koristimo normativni kriterijum. Dakle, pod funkcionalno nepisanim osobama podrazumevaćemo osobe sa nezavršenom redovnom osnovnom školom, odnosno, u usko praktičnom smislu, osobe koje pohađaju program Funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih na teritoriji Republike Srbije.

### **Verbalno-logički aspekt određivanja pojma i funkcionalna nepismenost**

Brojne studije pokazuju da odrasli koji su funkcionalno nepismeni imaju niže skorove na većini ili gotovo svim testovima sposobnosti, tj. pripadajućim kognitivnim domenima i zadacima poput: verbalne fluentnosti, verbalne memorije, zatim vizuelnih i numeričkih sposobnosti (Ardila, Ostrosky-Solis & Mendoza, 2000), sa izuzetkom sposobnosti orijentacije (Tabela 1 [Ardila & Rosselli, 2007]). Ustanovljeno je, u tim istraživanjima, da je deo varijanse varijable školovanja dosta veći nego udeo varijanse uzrasta. Na primer, u domenu verbalnih sposobnosti nema opadanja kao funkcije uzrasta onda kada se kontrolišu razlike u obrazovnom nivou (Albert & Heaton, 1988). Kako bi se razgraničilo delovanje školovanja od njemu, u smislu nivoa opštosti, nadređenije varijable SES-a, bilo je izuzetno važno (u prethodnim istraživanjima) koncipirati studije koje će ne samo statistički, nego i u kontekstu same istraživane populacije, odnosno uzorka, kontrolisati efekte socioekonomskog statusa. Nekoliko značajnih studija sprovedeno je u južnoj Portugaliji, koja je čak i posle druge polovine 20. veka posedovala veliku populaciju nepismenih osoba. Čest je bio slučaj da u ribolovačkim zajednicama južne Portugalije nepismene individue pripadaju istim domaćinstvima kao i pismene, deleći tako i gotovo isti SES, što je istraživačima davalo skoro idealnu priliku da sprovedu pomenuti tip studija (Reis & Castro-Caldas, 1997; Reis, Petersson, Castro-Caldas & Ingvar, 2001; Petersson, Reis, Askelof, Castro-Caldas, Ingvar, 2000; Petersson, Reis & Ingvar, 2001; Petersson & Reis, 2006). Pojava se smatra uslovljenom kulturološkim razlozima u koje nećemo zalaziti, budući da nisu predmet aktuelnog rada.

**Tabela 1:** Koeficijent korelacije i procenat varijanse koji pripada varijabli školovanje iz različitih neuropsiholoških studija

Test		<i>r</i>	Procenat varijanse
Verbalna fluentnost: fonološki	– Verbal fluency: phonologic	0,62	38,5
Razumevanje jezika	– Language comprehension	0,59	35,3
Kopiranje figure	– Copy of a figure	0,57	32,9
Sekvence	– Sequences	0,57	32,9
Brojevi unazad	– Digits backwards	0,54	29,5
Sličnosti	– Similarities	0,52	27,3
Verbalna fluentnost: semantički	– Verbal fluency: semantic	0,49	23,6
Računanje	– Calculation	0,48	22,6
Prisećanje figure	– Recall of a figure	0,46	21,1
Vizuelna detekcija	– Visual detection	0,41	17,1
Orijentacija: vreme	– Orientation: Time	0,35	12
Prisećanje: reči	– Recall: Words	0,32	10,3
Kodovanje: verbalno pamćenje	– Coding: Verbal memory	0,31	9,7
Prisećanje: redosled	– Recall: Cuing	0,29	8,5
Jezik: imenovanje <sup>4</sup>	– Language: Naming	0,28	7,9
Opozitne reakcije	– Opposite reactions	0,27	7,2
Jezik: repeticija	– Language: Repetition	0,26	7
Motorne funkcije: desna ruka	– Motor functions: Right-hand	0,26	6,9
Motorne funkcije: leva ruka	– Motor functions: Left-hand	0,24	5,7
Prisećanje: prepoznavanje	– Recall: Recognition	0,12	1,5
Orijentacija: lična	– Orientation: Person	0,08	0,7
Orijentacija: prostorna	– Orientation: Space	0,07	0,6

\* Preuzeto i adaptirano iz Ardila & Rosselli, 2007, str. 182.

Na osnovu više istraživanja i metaanaliza istraživanja (sa posebnom pažnjom fokusiranom na onim koja su sprovedena na uzorku iz južne Portugalije) može se prikazati i nešto detaljniji pregled istraživanja efekta školovanja, a posredno i nivoa pismenosti u domenu nekoliko kognitivnih sposobnosti:

- a. funkcionalne i anatomske kortikalne i neuronalne razlike između pismenih i nepismenih osoba;

<sup>4</sup> Zadatak imenovanja zahteva i obuhvata više različitih operacija: analizu i prepoznavanje vizuelnih elemenata objekta, konsekvantno stvaranje verodostojne mentalne vizuelne reprezentacije objekta i njegovo povezivanje sa semantički adekvatnom reprezentacijom kreiranom prethodnim iskustvom i na kraju aktivacijom odgovarajućeg fonološkog aspekta percepta (prema Soares & Ortiz, 2009).



- b. opšte kognitivno funkcionisanje – složeni neuropsihološki testovi;
- c. kognitivne sposobnosti povezane sa prirodnim jezikom – verbalna fluentnost, semantičko i fonološko kodovanje vizuelnih reprezentacija, fonološka svesnost, kapacitet verbalnog radnog pamćenja;
- d. numeričke sposobnosti – brojanje, procesiranje brojeva, osnovne kalkulacije i procena kvantiteta;
- e. vizuelne i spacijalne sposobnosti – vizuelna reprodukcija jednostavnih dvodimenzionalnih objekata, identifikovanje objekata u superpozicionoj formi (izmenjenih, npr. produženih, maskiranih) itd.;
- f. različiti aspekti, odnosno domeni pamćenja.

(Rosselli, 1993, Reis & Castro-Caldas, 1997; Reis *et al.*, 2001; Petersson *et al.*, 2000; Petersson *et al.*, 2001; Petersson & Reis, 2006)

Veliki broj autora ističe da su semantičke strategije obrade kvalitativno iste kod pismenih i nepismenih osoba, iako se smatra da je ta obrada pojačana obrazovanjem i školovanjem (vid. Kosmidis, Tsapkini, Folia, Vlahou & Kiosseoglou, 2004). Dakle, samo u kvantitativnom smislu semantičko procesiranje se javlja kao funkcija obrazovanja, tj. nivoa obrazovanja. Činjenica da nema, kako je interpretirano, i kvalitativne razlike, pak, usmerava na zaključak da je reč o urođenoj ljudskoj sposobnosti (Gonzalez da Silva, Magnus Petersson, Faísca, Ingvar & Reis, 2004). S druge strane, prihvatajući tezu o semantičkoj strani pojmova kao univerzalnoj ljudskoj pojavi, moramo istaći i izvesnu rezervu prema opštem stavu da je semantička obrada kod pismenih i nepismenih osoba kvalitativno ista. U razmatranju razlika u datom kvalitetu imamo u vidu nivo semantičke apstrakcije u odnosu na dati ili realno nepostojeći pojam, polazeći pri tome od shvatanja Vigotskog, Lurije i Brunera. Vigotski iznosi stav da je za kreiranje pravog pojma neophodan sistematski uticaj poput onog koji se stiče u formalnom obrazovanju (Vigotski, 1977), dok Lurija taj stav elaborira i razvija dalje, ističući da se tokom ontogeneze *menja* „sistem psiholoških procesa koji stoje iza reči“, rezultirajući uspostavljanjem „složenog sistema verbalno-logičkih odnosa“ (Lurija, 2000, str. 75). Dakle, s jedne strane stoji tvrdnja da postoji kvantitativni uticaj pismenosti i školovanja na semantički sistem (semantički procesi su suštinski isti kod pismenih i nepismenih osoba), a, s druge strane, stoji i Lurijin stav da tokom školovanja, odnosno obrazovanja kakvo poznajemo od početka moderne, dolazi ili do kvalitativnog preobražavanja sistema koji su zaduženi za procesiranje pojmova ili do uspostavljanja nove, više dimenzije pojma. Smatramo da se taj nov verbalno-logički kvalitet može objasniti nekom vrstom njegove *relacione apstrakcije* ili apstraktno njegove sposobnosti da se reprezentuje i u konkretnoj datosti i simbolički, te dodatno varira njegovo simboličko *relaciono i kontekstualno* značenje,

ako i kada se dovede u vezu sa drugim pojmom ili pojmovima. Takvo shvatanje možemo dalje objasniti kao postojanje i apstraktnih dimenzija pojma i apstraktnih relacija verbalno-logičkog karaktera. Pitanje je da li je kod nepismenih i niže obrazovanih osoba reč o niskoj razvijenosti datog kvaliteta ili pak niskoj i nerazvijenoj upotrebi tog kvaliteta u svakodnevnom životu ili u test situaciji.

Da bi se jedan fenomen mogao definisati adekvatno, a to znači otići dalje od deskriptivne naracije, moraju mu se najpre odrediti relativne granice, a to znači da se njegovo značenje mora dovesti u iskustveno smislenu i/ili logički zasnovanu vezu sa drugim pojmovima, pre svega vezu razlikovanja – definisanja seta kvaliteta koje njegovo identifikovanje kao nečeg zasebnog čine opravdanim. Potencijalnu ekskluzivnu disjunkciju između iskustvenog i logički smislenog dajemo zbog nekima neprijatne, a nekima zabavne osobine naučnih pojava da isuviše često zatvaraju vrata pred pokušajima da budu objašnjene principima zdravog razuma, adaptiranog tako da prozire u svet makropojača čiji je i sam sastavni deo.

Taj kvalitet razlikovanja može se suprotstaviti osobini sličnosti ostalim pojmovima. Dati polaritet važi i u horizontalnoj ravni, tj. za neki isti nivo opštosti, i u vertikalnom prostoru, gde se svaki pojam pojavljuje kao sistem slično–različito u odnosu na druge pojmove nižeg i višeg hijerarhijskog reda. Tako svi pojmovi istog hijerarhijskog reda koji imaju najmanje jednu zajedničku osobinu čine jedan pojam višeg reda – kategoriju. Naveli smo tri elementa koja su ključna za određivanje pojma, slično načinu na koji Bruner razlikuje tri vrste kategorije, konjukcionu, disjunktivnu i relacionu (vid. Bruner, Goodnow & Austin, 1956).

Upravo da bismo objasnili šta je to apstraktna dimenzija pojma, što nije ništa drugo do kategorija, i to posebna vrsta kategorije, formalna kategorija, dovedemo je, kao takvu, u diferencijalnu vezu sa ostalim tipovima kategorija, sledeći Brunerove ideje (Bruner *et al.*, 1956).

Formalne kategorije izvedene iz okoline konstituišu naše znanje naturalističkog realizma (Bruner *et al.*, 1956). Osim afektivnih i funkcionalnih, Bruner razlikuje i formalne kategorije koje se „konstruišu aktom specifikovanja unutrašnjih karakterističnih obeležja koje zahtevaju članovi klase“ (str. 5). Mi uvodimo i pojam superformalnih kategorija, koje ne referišu ni na šta iz okoline, nisu apstrakcije izvedene iz konkretnog, već predstavljaju kategorije dobijene operacijama i manipulacijama formalnim pojmovima – apstraktno iz apstraktnog. Konstrukti više matematike mogu biti dobra ilustracija razlikovanja formalnih i superformalnih pojmova. Kako ističe Marković, naročito u nižoj matematici se mogu naći pojmovi (formalne kategorije) koje referišu na neku konkretnost – kvantitativni i prostorni atributi stvarnosti, kao što su celi brojevi ili geometrijska

tela (Marković, 1994). S druge strane, superformalni pojam bi bio konstrukt koji referiše na formalne pojmove više matematike – na primer, sinus i kosinus su trigonometrijske funkcije, odnosno kompleksni pojmovi koji referišu na pravougli trougao, odnosno formalni pojam izveden iz prirode ili čovekovog konkretno-perceptivno-akcionog odnosa prema stvarnosti. Za potrebe našeg rada pod apstraktnom dimenzijom pojma ili verbalno-logičkim aspektom pojma podrazumevaćemo i formalne i superformalne kategorije ili koncepte.

Autori jedne od brojnih studija posvećenih problemu pismenosti, odnosno nivoa pismenosti i semantičke sposobnosti, zaključuju da nema suštinske razlike u semantičkoj obradi kod pismenih i nepismenih odraslih (Gonzalez da Silva *et al.*, 2004), odnosno izveštavaju da nema značajnih razlika između dve grupe odraslih (efekat školovanja) kada se posmatraju razlike u procesiranju visokopoznatih i konkretnih pojmova poput hranljivih namirnica u prodavnici<sup>5</sup>, ali da razlike postaju izražene i statistički značajne kada se zahteva procesiranje za nešto manje svakodnevne i relativno apstraktnije kategorije. U tom smislu odlučili smo se da istražimo kakve su razlike između osoba koje su funkcionalno nepismene, odnosno u procesu funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih i osoba koje su pismene, preciznije između osoba na nižim i višim nivoima pismenosti, i to razlika u pogledu sposobnosti da se konkretniji i iskustveniji pojmovi definišu posredstvom njihove nadređene ili vertikalno iste hijerarhijske pripadajuće kategorije.

## Metodologija

### *Predmet istraživanja*

U fokusu istraživanja je sposobnost razumevanja i korišćenja verbalno-logičkog aspekta pojma (VRL), odnosno sposobnost da se neki svakodnevni i laički pojam definiše i odredi uz razumevanje formalne kategorije kojoj pripada.

### *Predložena hipoteza*

*Osobe u programu FOOO (funkcionalno nepismene odrasle osobe) izražavaju statistički značajno niže verbalno-logičko procesovanje pojma u odnosu na osobe u procesu visokog obrazovanja (pismene odrasle osobe).*

---

<sup>5</sup> U studiji su poredene razlike u kvantitetu produkcije na zadatku verbalne fluentnosti pismenih i nepismenih odraslih u odnosu na dve kategorije: (hranljivih) namirnica koje se mogu kupiti u prodavnici i životinja.

### *Populacija i uzorak*

*Populacija 1 (P1).* Prvu skupinu čine mladi odrasli koji su pismeni i nalaze se u procesu formalnog obrazovanja, tercijarnog obrazovnog nivoa – osnovnih studija visokog, univerzitetskog obrazovanja na teritoriji Republike Srbije. Za razliku od skupine osoba koje su funkcionalno nepismene, date individue imaju u celini završen nivo osnovnog obrazovanja i sekundarnog obrazovanja tokom detinjstva i adolescencije, što ih čini funkcionalno pismenim.

*Populacija 2 (P2).* Drugu kategoriju čine mladi odrasli u procesu funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih (FOOO) u Srbiji koji su nastavili svoje osnovno obrazovanje kasnije, u periodu odraslosti, zbog ranog napuštanja školovanja, te imaju 0 do 6 završenih razreda osnovne škole u periodu detinjstva. Ta skupina je u najvećem broju slučajeva deprivilegovana, što je često viđen korelat funkcionalne nepismenosti, te neretko zauzima marginalnu ulogu i poziciju u distribuciji moći i društvenoj raspodeli. Reč je, dakle, o populaciji koja ima izražen obrazovni deficit u odnosu na prosečno stanovništvo, te se, prema normativnom kriterijumu neposedovanja diplome osnovne škole, može smatrati populacijom osoba koje su funkcionalno nepismene.

*Uzorak 1.* Šezdeset studenata i studentkinja I i II godine osnovnih studija andragogije i pedagogije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, starosti 18–26 godina (muški pol 10; ženski pol 50).

*Uzorak 2.* Šezdeset i tri učenika i učenice programa FOOO, starosti 17–28 godina iz mreže FOOO škola u Srbiji (muški pol 32; ženski pol 31).

### *Postupak, instrument i operacionalizacija koncepta*

Instrument od koga se pošlo u koncipiranju merenja sposobnosti VRL jeste sup-test *Rečnik* u okviru VITI instrumenta. VITI instrument je na populaciji Republike Srbije prilagođena i standardizovana verzija Vekslerovog testa inteligencije za odrasle (WAIS), odnosno Vekslerovog revidiranog testa inteligencije za odrasle<sup>6</sup> (*Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised* – WAIS<sup>®</sup>-R, vid. Silverstein, 1982), čije su koncepcija, upotreba i standardizacija itd. detaljno prikazane u *Priručniku za Vekslerov individualni test inteligencije* (Berger, Marković & Mitić, 1995).

Suptest Rečnik je klasifikovan, zajedno sa suptestovima Shvatanje, Sličnosti i Informacije, kao skala verbalnog razumevanja u okviru VITI instrumenta i često se koristi kao suptest verbalne inteligencije. Suptestom se utvrđuju znanje

<sup>6</sup> U Republici Srbiji se upotrebljava na nacionalnom uzorku standardizovana verzija WAIS testa – tzv. VITI (Vekslerov individualni test inteligencije).

reči i sposobnost njihovog verbalnog definisanja. Sastoji se od 40 ajtema, odnosno pojmova, koje učesnici treba da objasne. Prema preciznim kriterijumima i datim primerima za ocenjivanje, svaki tačno objašnjen pojam nosi 1 ili 2 boda, zavisno od kvaliteta ili nivoa odgovora.

Maksimalan broj bodova (2) po svakom ajtemu, odnosno zadatku, podrazumeva navođenje: dobrog sinonima, dve ili više osnovnih osobina objekta koji se predstavlja pojmom a koji imaju snagu sinonima, navođenje prvog pojma višeg reda i dve ili više osobina objekta koje ne moraju biti *diferentia specifica*, davanje dobre definicije koja obuhvata prvi pojam višeg reda i minimalno jedne karakteristike koja je *diferentia specifica*, ispravne figurativne upotrebe reči, dobrog opisa postupka nastanka pojave ili njenog uzroka, korektno razrađenog i navedenog primera (Berger *et al.*, 1995).

Minimalan broj bodova (1) daje se ukoliko je navod ili odgovor učesnika: nejasan, predstavlja siromašan opis, ima samo pojedine elemente definicije – samo prvi nadređeni pojam ili karakteristiku koja je *diferentia specifica*, nepotpun opis postupka nastanka pojave ili procesa koji je uzrokuje, nerazrađen i siromašan primer (Berger *et al.*, 1995).

### *VRL (verbalno-logički aspekt pojma)*

Kao što je već navedeno, i Vigotski i Lurija (Lurija, 2000; Vigotski, 1977) razrađivali su koncept postojanja pravog pojma, koji se vezuje za nastanak „složenog sistema verbalno-logičkih odnosa“ (Lurija, 2000, str. 75) koji nastaje (najčešće ili pre svega) kao rezultat sistematskog formalnog učenja, odnosno obrazovanja, te predstavlja uvođenje nove i više dimenzije pojma. Naveli smo da se taj nov verbalno-logički kvalitet može objasniti kao postojanje izvesne vrste *relacione apstrakcije* pojma ili sposobnosti da se neki pojam reprezentuje i u konkretnoj datosti i simbolički, te dodatno varira njegovo simboličko *relaciono i kontekstualno* značenje ako se dovede u vezu sa drugim pojmom ili pojmovima. Dakle, reč je o jednom logičkom ili apstraktnom kvalitetu za koji smo nakon analiza odgovora na suptestu Rečnik poverovali da u značajnoj meri korespondira sa kriterijumima za bodovanje odgovora sa 2 boda u okviru datog VITI instrumenta – Rečnika. Kako ta pojava, prema mišljenju pomenutih autora, zavisi od efekata sistematskog formalnog učenja, odnosno formalnog obrazovanja, odlučili smo da se fokusiramo na odgovore izabranih VITI ajtema i tretiramo ih, odnosno bodujemo na osnovu kriterijuma sve ili ništa – imaju maksimalan broj bodova ili ne, tj. prebodujemo po datom principu u 1 i 0 bodova. Rezonovanje na osnovu kojeg je izvršen postupak zasniva se na pokušaju da se porede samo verbalno-logički ili

apstraktni aspekt ajtema, odnosno odgovori koji mogu biti zasićeni tim aspektom ili se posredno oslanjaju na njega – skor od maksimalna 2 boda po ajtemu, dakle, predstavlja njegov indikator (VRL indikator). Verujemo da tretiranjem ajtema iz datog suptesta na taj način možemo u drugom koraku porediti i statističku značajnost razlika na skorovanju datog koncepta između visokoobrazovanih i niskoobrazovanih, odnosno osoba koje su pismene i osoba koje su funkcionalno nepismene, naše populacije 1 i 2, u skladu sa hipotezom Vigotskog i Lurije da je obrazovanje najvažniji faktor njegovog nastanka.

VRL indikator je utvrđen analizom maksimalnih skorova na izabranim ajtemima VITI suptesta Rečnik za oba navedena uzorka. Kako bi se smanjio potencijalni uticaj poznavanja reči ili posedovanja pojma u mentalnom leksikonu, s obzirom na anticipiran manji mentalni leksikon osoba u procesu FOOO, u odnosu na univerzitetske studente, izabrali smo da predmet analize budu odgovori na 15 ajtema, tj. zadataka, za koje je subjektivnom procenom istraživača ocenjeno da su poznatiji i frekventniji u opštoj populaciji. VRL dakle ne predstavlja neki poseban instrument već indikator ili relaciono-apstraktni kvalitet pojma ekstrahovan iz učinka na suptestu Rečnik. Radi zaštite autorskih prava, dati ajtemi nisu navedeni u radu doslovno, već samo njihovi redni brojevi u suptestu (vid. Berger *et al.*, 1995).

VRL izabrani ajtemi iz suptesta Rečnik

4	5	6	8	9	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3
					2	4	5	7	8	2	4	0	2	8

Primeru radi, da bi osoba na jednom ajtemu sličnom onima koji su korišćeni na suptestu Rečnik, uzmimo pojam „motocikl“ u razmatranje, dobila maksimalna 2 boda (odnosno 1 preskorovan bod), morala bi, na primer, navesti prvu nadređenu kategoriju na koju se pojam naslanja, ali i najmanje jednu osobinu koja je *diferentia specifica*: „prevozno sredstvo“ (pojam ili kategorija višeg reda), „na dva točka i motorni pogon“ (*diferentia specifica*) ili slično. Smatramo da bilo koja opcija koja se koristi za određenje pojma na suptestu Rečnik zahteva u velikoj meri poznavanje i značenjsko-relacione, odnosno verbalno-logičke dimenzije pojma, odnosno u dovoljno visokoj meri da maksimalne bodove na ajtemima suptesta Rečnik možemo smatrati indikatorima ili proksi merilom sposobnosti verbalno-logičkog razumevanja pojma.

Moramo istaći da taj postupak samo indirektno može ukazivati na utvrđivanje, a time i merenje razlika u sposobnosti verbalno-logičkog razumevanja pojma, te je ideja studije da samo da opšti smer pretpostavkama za dalja istraživanja. To istraživanje predstavlja samo mali deo znatno šire studije koja se bavi kognitivnim kapacitetima kao prediktorima uspeha u formalnom učenju odraslih.

## Rezultati

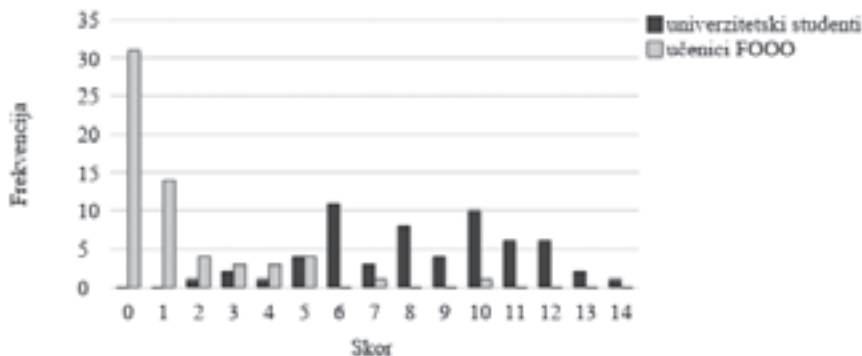
Radi poređenja sposobnosti jednog aspekta verbalnog razumevanja, kako smo ga nazvali „sposobnost verbalno-logičkog određenja pojma“, za populaciju univerzitetskih studenata ( $M = 8,42$ ,  $SD = 2,78$ ) i odraslih koji su funkcionalno nepismeni ( $M = 1,31$ ,  $SD = 2,04$ ) – Tabela 2, analizirane su razlike postignuća, odnosno skora na VRL komponenti korišćenjem neparametrijskog Men-Vitnijevog  $U$  testa (eng. Mann-Whitney  $U$  test). Kako distribucija VRL postignuća odstupa od normalnog tipa raspodele te ima različit oblik (zakrivljenost) kada se posmatraju skorovi dva uzorka (Grafikon 2), biće poređeni, odnosno biće izveštavano o rangiranim aritmetičkim sredinama, tj. o njihovoj rangovskoj poziciji, pre nego o medijani, što je u skladu sa zahtevom Men-Vitnijevog testa (Field, 2009). Približna veličina efekta  $r$  dobijena je korišćenjem transformacije  $U$  statistika u  $z$  skor po formuli  $r = Z/\sqrt{N}$  (Rosenthal, 1991, prema Field, 2009).

**Tabela 2:** Ukupan skor za odgovore na VRL izabranim ajtemima supresta Rečnik

	<i>M</i>	<i>SEM</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>*T-</i>	<i>*T+</i>	<i>Z<sub>skew.</sub></i>	<i>Z<sub>kurt.</sub></i>	<i>N</i>
Univerzitetski studenti	8,42	0,36	2,8	2	14	0	15	-0,55	-1,09	60
Učenici FOOO	1,31	0,26	2,04	0	10	0	15	6,95	8,51	61

\*  $T-$  (teorijski minimum)

$T+$  (teorijski maksimum)



**Grafikon 2:** Verbalno-logički aspekt pojma – univerzitetski studenti i učenici FOOO

Data analiza predstavlja jedino neposredno poređenje testovskog postignuća navedena dva uzorka, odnosno populacije, pre svega zato što, teorijski-konceptualno posmatrano, VRL komponenta predstavlja u velikoj meri efekat obrazovanja (Vigotski, 1977; Lurija, 2000), te potencijalna VRL razlika može oslikavati uzročni efekat prethodnog formalnog učenja, odnosno nivoa obrazovanja.

Men-Vitnjev U test analiza pokazala je da je postignuće na ekstrahovanoj VRL komponenti Rečnik supтеста, tj. da je sposobnost verbalno-logičke reprezentacije i obrade pojma, ili verbalno-logičkog razumevanja, statistički značajno ili verovatnije za populaciju univerzitetskih studenata ( $M_{\text{rank}} = 89,78$ ) nego za populaciju učenika FOOO ( $M_{\text{rank}} = 32,69$ ),  $U = 103,00$ ,  $p < .001$ . te je data razlika izraženo visoka (veličine efekta  $r = -9,048/\sqrt{121}$ ,  $r = -0,82$ , što predstavlja veoma visoku veličinu efekta [do 0,29 niska, 0,3 do 0,5 umerena, preko 0,5 visoka, Field, 2009]).

## Diskusija i zaključak

Dobijeni rezultat sprovedene analize na posredan način pokazuje sa izvesnom verovatnoćom, odnosno statističkom značajnošću, veću sposobnost ili korišćenje verbalno-logičke reprezentacije i određenja pojma, tj. veću zastupljenost koncepta pravog pojma kod univerzitetskih studenata nego kod učenika FOOO, te potencijalno i posredno oslikava uticaj obrazovanja na verbalni aspekt kognitivnog funkcionisanja. Međutim, kako su ajtemi na suptestu Rečnik izabrani subjektivnom procenom istraživača, pošto tako koncipirani „novi“ instrument (izabrani zadaci) nije standardizovan, te kada se uzme u obzir i da sam suptest Rečnik nije koncipiran da isključivo meri verbalno-logički aspekt pojma već i znanje reči, moramo istaći da je sasvim moguće da i dobijene razlike predstavljaju možda razlike u poznavanju reči, odnosno da oslikavaju razlike u bogatstvu metalnog leksikona, koji je, sasvim razumljivo, usko povezan i sa procesom obrazovanja.

Takođe, sasvim je moguće da i drugi činioци doprinose utvrđenoj razlici. Osim opisane niže sposobnosti apstraktnog rezonovanja na verbalnom materijalu, odnosno VRL komponenti, može se raditi i o jednom sasvim drugačijem obrazovnom efektu. Može zapravo biti reč o sklonosti niže obrazovanih individua da zbog svoje socijalizacijske vezanosti za očigledno-akciono, izbegavaju direkciju u mišljenju koja bi ih vodila ka formalnom kategoričkom ili apstraktnom. Kako navodi sam Flin, jedno od objašnjenja *Flinovog efekta* jeste da je moderno obrazovanje oblikovalo našu inteligenciju na takav način da se favorizuje apstraktno i konkretno na račun konkretnog i iskustvenog (Flynn, 2009), što se može primeniti i na osobe koje su u trenutku istraživanja tek u procesu osnovnog obrazo-



vanja odraslih. Flinov efekat (eng. *Flynn effect*) označava kontinuirano linearno povećanje, u opštoj populaciji (u mnogim delovima sveta) u proteklih nekoliko decenija, učinka na testovima inteligencije, e.g. 2 boda po deceniji na Ravenovim progresivnim matricama (RPM) i 3 boda na Vekslerovim testovima (Lynn, 2003). Kako Flin analizira primere Lurijinih istraživanja (Flynn, 2009), razlika na odgovorima zadataka verbalne inteligencije niže obrazovanih (sibirskih seljaka) i više obrazovanih (žitelja Moskve) pre odražava, mi bismo interpretirali, upravo kvalitativne razlike intelektualnog *habitusa* nego kvalitativno-kvantitativne razlike intelektualnog *kapaciteta*.

Naravno, naša studija predstavlja analizu koja je eksplorativnog karaktera, te bi za validaciju tog zaključka trebalo sprovesti dodatna istraživanja uz kontrolu doprinosa ostalih kognitivnih kapaciteta i uz uvođenje dodatnih zavisnih varijabli, poput testova apstraktnog mišljenja na verbalnom materijalu, pri čemu bi se kontrolisala potencijalno intervenišuća varijabla znanja. Za sada možemo potvrditi generalni zaključak i drugih istraživanja da postoji razlika u verbalnom funkcionisanju funkcionalno nepismenih i pismenih individua, te naši rezultati mogu ukazivati na to da je značajan aspekt te razlike, prilikom upotrebe jezika, i razlika u oslanjanju na sistem verbalno-logičkih odnosa ili u njegovom kapacitetu.

## Reference

- ALBERT, M. S. & HEATON, R. K. (1988). Intelligence testing. In M. S. Albert & M. B. Moss (Eds.), *Geriatric neuropsychology* (pp. 10–32). New York: Guilford.
- ALIBABIĆ, Š., MEDIĆ, S. & LEVKOV, L. (2011). Pismenost kao ključna kompetencija u evropskoj politici obrazovanja odraslih. *Inovacije u Nastavi*, 24(3), 5–18.
- ARDILA, A., OSTROSKY-SOLIS, F. & MENDOZA, V. U. (2000). Learning to read is much more than learning to read: A neuropsychologically based reading program. *Journal of the International Neuropsychological Society*, (6), 789–801. <http://doi.org/10.1017/S1355617700677068>
- ARDILA, A. & ROSSELLI, M. (2007). Illiterates and Cognition: The Impact of Education. In B. P. Uzzel, M. Ponton & A. Ardila (Eds.), *International handbook of cross-cultural neuropsychology* (pp. 181–198). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/5d7a/eb4e8f37bf0eedf94b66e18b248c72aee104.pdf>
- BERGER, J., MARKOVIĆ, M. & MITIĆ, M. (1995). *Priručnik za Vekslerov individualni test inteligencije* (2. izdanje). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- BRUNER, J. S., GOODNOW, J. J. & AUSTIN, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- DIJANOŠIĆ, B. (2009). Prilozi definiranju pojma funkcionalne nepismenosti. *Andragoški Glasnik*, 13(1), 1–64.
- EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF EUROPE (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key Competences in Lifelong learning – 2006/962/EC*. Lisbon. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3<sup>rd</sup> ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- FLYNN, J. R. (2009). *What is intelligence?: Beyond the Flynn effect* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, E., KREFT, W. & KROPP, U. (1986). *Functional illiteracy and literacy provision in developed countries: The case of Federal Republic of Germany*. Hamburg: UIL. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000790/079048eo.pdf>
- GONZALEZ DA SILVA, C., MAGNUS PETERSSON, K., FAÍSCA, L., INGVAR, M. & REIS, A. (2004). The Effects of Literacy and Education on the Quantitative and Qualitative Aspects of Semantic Verbal Fluency. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 26(2), 266–277. Retrieved from <http://doi.org/10.1076/jcen.26.2.266.28089>
- HAMMINOCK, K. (1990). *UIE Studies on Functional Illiteracy in Industrialized Countries 5: Functional illiteracy and adult basic education in Netherlands*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- KOSMIDIS, M. H., TSAPKINI, K., FOLIA, V., VLAHOU, C. H., & KIOSSEOGLU, G. (2004). Semantic and phonological processing in illiteracy. *Journal of the International Neuropsychological Society*, (10), 818–827. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Mary\\_Kosmidis2/publication/8093069\\_Semantic\\_and\\_phonological\\_processing\\_in\\_illiteracy/links/0fcfd513d7ccad664a000000/Semantic-and-phonological-processing-in-illiteracy.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mary_Kosmidis2/publication/8093069_Semantic_and_phonological_processing_in_illiteracy/links/0fcfd513d7ccad664a000000/Semantic-and-phonological-processing-in-illiteracy.pdf)
- LURIJA, A. R. (2000). *Jezik i svest*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- LYNN, R. (2003). The Geography of Intelligence. In H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of general intelligence: tribute to Arthur Jensen* (1<sup>st</sup> ed., pp. 127–147). Amsterdam: Elsevier.
- MARKOVIĆ, M. (1994). *Filozofski osnovi nauke*. Beograd: BIGZ.
- MUKAN, N. & FUCHYLA, O. (2016). Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium. *Advanced Education*, (6), 34–39. Retrieved from <http://doi.org/10.20535/2410-8286.76533>
- NAVON, D. (1977). Forest before trees: The precedence of global features in visual perception. *Cognitive Psychology*, 9(3), 353–383. Retrieved from [http://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90012-3](http://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90012-3)
- OECD. (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey*. Paris.

- OECD. (2013). OECD Skills Outlook 2013: First results from the survey of adults skills – Graphs. Retrieved from <http://doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- PETERSSON, K. M. & REIS, A. (2006). Characteristics of Illiterate and Literate Cognitive Processing: Implications of Brain-Behavior Co-Constructivism. In P. B. Baltes, P. A. Reuter-Lorenz & F. Rösler (Eds.), *Lifespan Development and the Brain: The Perspective of Biocultural Co-Constructivism* (pp. 279–305). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Alexandra\\_Reis/publication/242659801\\_CT\\_Characteristics\\_of\\_Illiterate\\_and\\_Literate\\_Cognitive\\_Processing\\_Implications\\_of\\_Brain-Behavior\\_Co-Constructivism\\_links/0deec5209f0174068d000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alexandra_Reis/publication/242659801_CT_Characteristics_of_Illiterate_and_Literate_Cognitive_Processing_Implications_of_Brain-Behavior_Co-Constructivism_links/0deec5209f0174068d000000.pdf)
- PETERSSON, K. M., REIS, A., ÈF, S. A., DE, H., MARIA, S. & INGVAR, M. (2000). Language Processing Modulated by Literacy: A Network Analysis of Verbal Repetition in Literate and Illiterate Subjects Alexandre Castro-Caldas. *Massachusetts Institute of Technology Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(3), 364–382. Retrieved from [http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:94965/component/escidoc:94964/JOCN\\_2000\\_364-382.pdf](http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:94965/component/escidoc:94964/JOCN_2000_364-382.pdf)
- PETERSSON, K. M., REIS, A. & INGVAR, M. (2001). Cognitive processing in literate and illiterate subjects: A review of some recent behavioral and functional neuroimaging data. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 251–267. Retrieved from [http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:95028/component/escidoc:95027/SJP-2001\\_42\\_251.pdf](http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:95028/component/escidoc:95027/SJP-2001_42_251.pdf)
- REIS, A. & CASTRO-CALDAS, A. (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3, 444–450. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/43db/9ac54c3af3b3927a0d7ec38e496507e331f5.pdf>
- REIS, A., PETERSSON, K. M., CASTRO-CALDAS, A. & INGVAR, M. (2001). Formal Schooling Influences Two-but Not Three-Dimensional Naming Skills. *Brain and Cognition*, 47, 397–411. Retrieved from <http://doi.org/10.1006/brcg.2001.1316>
- ROSSELLI, M. (1993). Neuropsychology of illiteracy. *Behavioural Neurology*, 6(2), 107–112. Retrieved from <http://doi.org/10.3233/BEN-1993-6206>
- SILVERSTEIN, A. B. (1982). Factor structure of the Wechsler Adult Intelligence Scale–Revised. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(5), 661–664.
- SOARES, E. C. S. & ORTIZ, K. Z. (2009). Influence of schooling on language abilities of adults without linguistic disorders. *Sao Paulo Medical Journal*, 127(3), 134–139. Retrieved from <http://doi.org/10.1590/S1516-31802009000300005>
- UNESCO (1979). *Records of the General Conference Twentieth Session: Resolutions*. Paris.
- VÁGVÖLGYI, R., COLDEA, A., DRESLER, T., SCHRADER, J. & NUERK, H.-C. (2016). A Review about Functional Illiteracy: Definition, Cognitive, Linguistic, and Numerical Aspects. *Frontiers in Psychology*, 7(1617), 1–13. Retrieved from <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01617>
- VIGOTSKI, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Aleksandar Bulajić<sup>7</sup>, Miomir Despotović<sup>8</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Verbal-logical Aspect of Notion/Concept Determination in Individuals with Lower Literacy Skills<sup>9</sup>

**Abstract:** The paper deals with the question of the ability in people with a lower level of literacy, or individuals who are functionally illiterate, to define and understand the notion/concept at the level that implies its verbal-logical aspect, that is, their reliance on the system of verbal-logical relations that stands in the notion background. In addition to a brief overview of the development of the concept of functional (il)literacy and cognitive functioning related to verbal abilities in individuals who are literate and illiterate, the paper presents a mini-study of the indicators of the use of the verbal-logical relational dimension of the term, that is, the difference in its use in persons who are in the process of tertiary education or literate adults (university students), and persons who are in the process of functional basic adult education (persons who are functionally illiterate). The results of the non-parametric statical analysis of the observed differences between the two groups show the possible influence of the educational level, that is, the level of literacy on the use/reliance on the verbal-logical aspect when determining the term, or the difference in achievement on the tasks used as indicators of the given aspect.

**Key words:** verbal-logical aspect of notion/concept determination, literacy, functional illiteracy, functional adult basic education.

---

<sup>7</sup> Aleksandar Bulajić is a teaching assistant and a PhD student at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

<sup>8</sup> Miomir Despotović, PhD is a professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

<sup>9</sup> This paper is a result of the part of research conducted within Aleksandar Bulajić's doctoral disertation under menthorsip and supervision of Prof. dr Miomir Despotović.

**HRONIKA, POLEMIKA, KRITIKA**

---

**CHRONICLE, POLEMICS, REVIEWS**



## *Prikaz knjige*

# Obrazovanje odraslih i menadžment: harmonija moći<sup>1</sup>

Da je objavljena pre samo dve decenije, monografija ovakvog naslova bi verovatno izazvala otpor jednog dela tradicionalnije orijentisane naučne andragoške javnosti, *a priori* osporavanje i nevericu: kako se može obrazovanje odraslih naći u istoj rečenici i u afirmativnoj vezi sa menadžmentom? I čemu taj menadžment, kada imamo pojmove kao što su upravljanje, rukovođenje, administriranje? I taj direktor/ menadžer nema šta da „*menadžeriše*“ kada postoje jasne šeme i direktive/ pravilnici kako se obrazovnom ustanovom upravlja, oslanjajući se na centralističko (ne)upravljanje sistemom obrazovanja odraslih... Danas, nakon brojnih turbulentnih promena na društvenoj i obrazovnoj sceni, pokazalo se i na naučnoj i na praktičnoj ravni da su pionirski naponi prof. dr Šefike Alibabić urodili plodom i da je njena prethodna monografija *Teorija organizacije obrazovanja odraslih* postavila temelje proučavanjima menadžmenta i marketinga u obrazovanju odraslih, postavši nezaobilazna u bibliografiji ne samo brojnih diplomskih, master i doktorskih radova, već i većine naučnih radova koji su se bavili tom problematikom, a pisani su na jezicima srodnim srpskom jeziku. Tim pre su veća očekivanja od ovog naučnog dela koje je plod dugogodišnjeg promišljanja i svedočanstvo autorkinog traganja kroz literaturu i empiriju za odgovorima na beskrajna pitanja menadžmenta u obrazovanju odraslih.

Nit koja povezuje 222 stranice monografije, koja je pisana na osnovu bibliografije sastavljene od skoro 200 bibliografskih jedinica, jeste fenomen *moći*. Ova teorijsko-empirijska studija se sastoji od dve povezane, komplementarne celine, od kojih je prva usmerena na proučavanje *moći uticaja obrazovanja* na razvoj liderstva i menadžerskih kompetencija, dok je drugi deo fokusiran na proučavanje *moći menadžmenta* u razvoju obrazovanja odraslih. Moć obrazovanja je u tome što svima pruža šansu za stalni lični i profesionalni rast i razvoj, dok je moć menadžmenta u uređivanju promenljivog i haotičnog sveta, u kreiranju uslova za realizaciju željenih aktivnosti i ciljeva. U celokupnom radu autorka naglašava i

---

<sup>1</sup> Alibabić, Š. (2018). *Obrazovanje odraslih i menadžment: harmonija moći*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

argumentuje da dve autonomne naučne oblasti (menadžment i obrazovanje odraslih) ne smeju biti suprotstavljene, insistirajući na svojoj „teritoriji“. Udružene na pravi način, te oblasti rezultiraju sinergijom na području granične oblasti – *menadžmenta u obrazovanju odraslih*, gde se principi menadžmenta primenjuju u obrazovnom kontekstu, a menadžerske i liderske kompetencije kontinuirano stižu i sistematski razvijaju u brojnim obrazovnim oblicima. Jedino takav pristup može obezbediti benefite i jednoj i drugoj naučnoj oblasti, na korist obrazovne i menadžment prakse.

Prvi deo studije se sastoji od pet međusobno povezanih poglavlja. U prvom poglavlju prvoga dela autorka analizira moderne i aktuelne teorije liderstva, koristeći svoje bogato naučno i praktično andragoško iskustvo, kako bi kritički procenila ulogu koju autori tih teorija namenjuju obrazovanju i učenju. Osim aktuelnih teorija liderstva, autorka je predstavila i različite liderske stilove, naglašavajući obrazovanje kao bitan činilac za usaglašavanje liderskih stilova konkretnoj situaciji. Jezgro tog dela studije čine rezultati autorkinih kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja moći učenja i obrazovanja u stvaranju lidera. Prikazujući primere ličnih perspektiva lidera, autorka je pokušala da na rezultatima kvalitativne analize eseja zasnuje utemeljenu teoriju moći učenja i obrazovanja u stvaranju lidera. Tako je nastao hipotetički okvir za razumevanje značenja moći učenja i obrazovanja u stvaranju lidera. „U datom hipotetičkom okviru značenje te moći integriše sve ono što je očigledno da se učenjem i obrazovanjem stiže i razvija (a toga je mnogo), ali i ono u čijem nastanku i razvoju nema udela učenja i obrazovanja. Dakle, značenje moći integriše i delimičnu nemoć, s druge strane, značenje moći se pojačava isticanjem da lideri postoje i bez svojstava koja se ne mogu razvijati učenjem i obrazovanjem. Razrešavanju čuvene dileme „da li se lider rađa ili stvara“ mogu se pridružiti i elementi ovde ispričane priče zasnovane na tekstovima eseja. Poput čuvenog „ipak se okreće“ (u odnosu na Zemlju), iz konteksta kvalitativne analize izrasta – „ipak se stvara“ (u odnosu na lidera)“ (str. 42–43). Prikazani rezultati istraživanja predstavljaju andragoški odgovor na postavljeno pitanje, ali i andragošku šansu u razvoju liderstva. Takvu šansu prof. dr Šefika Alibabić uspešno koristi već godinama, u brojnim istraživanjima i naučnim radovima, ali i u akademskom obrazovanju putem vizionarski postavljenih nastavnih predmeta kao što je *obrazovanje lidera*, koje se izučava na studijama andragogije u Beogradu.

U drugom poglavlju prvog dela monografije autorka analizira savremene studije o razvoju liderstva, koje deli na: one usmerene na pitanja sadržaja liderskog razvoja (*šta se razvija?*), usmerene na puteve i načine razvoja (*kako se razvija?*), usmerene na longitudinalna istraživanja razvoja (*kako istraživati razvoj?*), usmerene na evaluaciju – metode evaluacije razvoja (*kako procenjivati razvoj?*). U nastav-



ku, autorka predstavlja i kritički analizira tradicionalne i alternativne pristupe u učenju liderstva, u čemu joj u velikoj meri pomažu stotine sati održanih treninga na temu liderstva sa najrazličitijim ciljnim grupama. Kao tradicionalni pristupi u učenju liderstva analizirani su: razvijanje samosvesti i iskustveno učenje, transformativno, transakcijsko liderstvo, „autentični“ razvoj lidera, etičko liderstvo, dok se kao alternativni pristupi analiziraju oni usmereni na korišćenje umetničkih metoda i *gender* studije u liderstvu. Razmatrajući paradigme koje su dominantne u kreiranju programa razvoja liderstva, autorka naglašava dve dominantne paradigme: kompetencijsku paradigmu i paradigmu prakse, ističući potrebu da se one ujedine, potpuno svesna nedostataka obeju. Objašnjavajući kompetencijsku paradigmu, najzastupljeniju u zemljama engleskog govornog područja – u Sjedinjenim Američkim Državama, Ujedinjenom Kraljevstvu i Australiji, Alibabić, kao humanista, ističe njenu teorijsku orijentisanost na kompetenciju koja je apersonalizovana, odnosno kompetenciju koja se smatra objektivnom i smatra da ta paradigma ima korene u industrijskoj revoluciji, a da se dalje razvijala preko tejlorizma i bihevizma. Paradigmu prakse posmatra kao konstruktivistički fenomen, čija je suština u relacionom i kolektivnom, a naglasak na diskursu, narativu i retorici. Ona je situaciono i društveno određena, a uključuje otelotvorenje i emocije. Njena primena zahteva veću osetljivost trenera za kontekst i meru, a često zahteva i veća vremenska, a samim tim i materijalna ulaganja, sa nedovoljno izvesnim ishodom za organizaciju.

Treće poglavlje prvog dela posvećeno je omiljenoj oblasti većine andragoga, bez obzira na užu oblast interesovanja – didaktici, koja je u ovom slučaju usmerena na oblast liderstva. Autorka nije imala nameru da „*skolarizuje*“ liderstvo već da prikaže pokušaje grupisanja brojnih pristupa, postupaka i načina učenja i obrazovanja za liderstvo, te da tu sistematizaciju gradi oko jedne andragoško-didaktičke niti. U pokušajima kreiranja modela (teorijskih i praktičnih) razvoja liderstva izdvajaju se dva pristupa operacionalizovana pitanjima *šta učiti* i *kako učiti*. Jedan od odgovora na prvo pitanje daje model „*deficit – nadoknada*“ ili model zatvorenog programa. To je najdominantniji model, a osnovni andragoški problem je u njegovoj standardizaciji jer ne postoji jedan niz kompetencija koji se uspešno prenosi iz jednog u drugi kontekst. Suprotstavljeno mu je *relacijsko* liderstvo, čiji je glavni cilj stvaranje dobre klime na radnom mestu. Mnoge liderske uloge se ostvaruju u različitim relacijama i van radnog mesta. Za čitaoce monografije interesantne mogu biti i ideje o kolaborativnom, podeljenom (distribuiranom) liderstvu. Drugačije odgovore od ovog daju modeli zasnovani na liderskim perspektivama ili modeli otvorenih programa, koje autorka deli na: modele ili pristupe usmerene na *kontekst* (podstiču tri kritičke aktivnosti: percepciju, interpretaciju i povezivanje), *holističke* modele (umetničke metode i me-

tode dubine – fokusirane na psihičke procese), modele ili pristupe usmerene na „*spoljnu perspektivu*“ (ispitanici su na prvo mesto po ovom ajtemu stavili sticanje iskustva, benčmarking, čitanje i istraživanje, umrežavanje) i, na kraju, model ili pristup usmeren na „*angažman*“. Alibabić naglašava da u otvorenim programima nema unapred planiranog ili strukturiranog sadržaja ili ishoda, oni su orijentisani na otvorena pitanja prakse. U modele koji odgovaraju na pitanje *kako?*, autorka ubraja i elaborira: modele zasnovane na *umetnosti i umetničkim metodama* (teorijsku osnovu tih metoda čini teorija iskustvenog učenja), modele zasnovane na *psihološkim* teorijama i *psihoterapijskim* tehnikama (kontekst je uvek osoba u svojoj „organizacionoj ulozi“) i modele zasnovane na klasičnim oblicima i metodama (koji su uglavnom *kompetencijski* orijentisani). Na kraju ovog poglavlja, autorka analizira teme razvoja liderstva koje se nalaze u andragoškom fokusu i faktore važne za učenje i obrazovanje odraslih, u konkretnom slučaju, u učenju i obrazovanju lidera i menadžera.

U četvrtom poglavlju prvog dela knjige, fokus je na istraživanju inicijalnog obrazovanja menadžera. Autorka je identifikovala sledeće modele nastave/učenja u obrazovanju menadžera: klasično akademsko predavanje, modele zasnovane na grupnoj interakciji i saradnji u socijalnom/radnom kontekstu, kao što su studija slučaja i model učenja zasnovanog na problemu (PBL) ili projektnom učenju, kao i modele zasnovane na IKT. U nastavku poglavlja su prikazani rezultati istraživanja koje je sprovedeno sa ciljem sagledavanja mišljenja nastavnika, studenata i praktičara (menadžera) o nastavnim pristupima usmerenim na pripremanje budućih menadžera za akciju. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 25 nastavnika na fakultetima za menadžment, 56 studenata završne godine studija i 22 zaposlena menadžera. Rezultati istraživanja ukazuju na to da postoji diskrepancija među grupama u proceni usmerenosti kurikuluma na kompetencije; identifikovan je zahtev za većom zastupljenošću aktivnih modela nastave; ukazano je na važnost faktora koji omogućavaju zasnivanje PBL-a; sugerisano je da ključ za otvaranje vrata prave akcije u praksi leži u postupcima nastavnika, aktivnostima studenata i radnoj atmosferi.

U poslednjem poglavlju prvog dela monografije fokus je na andragoškom jezgru menadžmenta promene. Autorka polazi od hipoteze da su andragoške kompetencije osnova uspešnog menadžmenta promene. S tim ciljem, izdvojila je i analizirala nekoliko varijabli: strategijske promene, organizacionu kulturu, koncept organizacije koja uči i kompetencijsku osnovu uspešnog menadžmenta. Na osnovu argumentovane analize autorka zaključuje: strategijska promena počiva na organizacionom učenju; jezgro menadžmenta promene u organizaciji čini menadžment obrazovanja i učenja zaposlenih jer su obrazovanje i učenje najvažnija strategija upravljanja promenama; menadžment promene je institucionalizovan u

organizaciji koja uči, u čijoj su organizacionoj kulturi čvrsto pozicionirane vrednosti obrazovanja i učenja.

Drugi deo monografije sastoji se od tri poglavlja i fokusiran je na *moć* i ulogu *koju ima menadžment u obrazovanju odraslih*. Prvo poglavlje drugog dela usmereno je na promišljanje o kontroverznoj prirodi menadžmenta u obrazovanju i prikazivanje aktuelnih studija iz te oblasti. Autorka pledira za multidisciplinarnost proučavanja tog fenomena, a to podrazumeva da granice ili međe naučne teritorije treba da budu porozne, uz dužno poštovanje osobenosti svake nauke. Suštinski, menadžment u obrazovanju odraslih ima uporište u andragoškoj nauci, sa osloncem na teorije i postulate menadžmenta, a razlikuje se od menadžmenta u obrazovanju onoliko koliko se sistem i institucije obrazovanja odraslih razlikuju od sistema obrazovanja i školovanja dece. U ovoj oblasti su uočljiva dva trenda: zainteresovanost andragoške nauke za pitanja menadžmenta i intenziviranje profesionalizacije u menadžmentu obrazovanja. Autorka je detaljno prikazala i analizirala radove iz menadžmenta u obrazovanju odraslih, napisane na srpskom i njemu srodnim jezicima, koji su malobrojni, zbog male naučne zajednice koja se bavi tom tematikom. Radovi su, prema sadržaju, razvrstani u tri kategorije: radovi koji se bave menadžmentom sistema obrazovanja odraslih, menadžmentom institucije obrazovanja odraslih i menadžmentom obrazovnog procesa.

U drugom poglavlju drugog dela monografije fokus je na već dugo gorećem andragoškom problemu: na profesionalizaciji menadžmenta u obrazovanju odraslih. Ona se temelji na sinergiji dve oblasti: obrazovanja i menadžmenta, a očekivani ishod je primena postulata menadžmenta u obrazovnom okruženju. Pod profesionalizacijom Alibabić podrazumeva sticanje menadžment kompetencija rukovodilaca obrazovnih institucija, naglašavajući, sa žaljenjem, da u Srbiji i okruženju ne postoje škole za direktore u obrazovanju. Iako se menadžment u obrazovanju i menadžment u obrazovanju odraslih umnogome razlikuju, zbog nepostojanja relevantnih studija iz oblasti profesionalizacije menadžmenta u obrazovanju odraslih, autorka je analizirala radove o profesionalizaciji menadžmenta u obrazovanju, objavljene u andragoškoj periodici, svesna da nije reč o identičnoj stvari. Analiza dokumenata iz oblasti obrazovne politike ukazuje na (ne)podsticanje profesionalizacije u oblasti menadžmenta u obrazovanju (odraslih). Profesionalizacija menadžmenta u obrazovanju jeste u sferi brige politike obrazovanja, dok se to, nažalost, ne bi moglo reći za menadžment u obrazovanju odraslih. S obzirom na to da se standardi primenjuju u proceduri licenciranja direktora i da predstavljaju osnov za donošenje programa obuke, ne iznenađuje podatak da u ponudi usavršavanja direktora nema onih usmerenih na specifikum obrazovanja odraslih. Možemo sa žaljenjem konstatovati da u Pravilniku o JPOA nema menadžerskih kompetencija u oblasti obrazovanja odraslih.

U posljednjem, trećem poglavlju drugog dela monografije prikazani su rezultati istraživanja koje je autorka sprovedla sa ciljem da utvrdi kakvo je viđenje *moći menadžmenta u obrazovanju*, viđenje koje imaju direktori obrazovnih institucija. Direktori su isticali svoje neformalno obrazovno iskustvo u oblasti menadžmenta i liderstva, a moć menadžmenta su percipirali u četiri generalna aspekta: poimanje (definisanje) moći menadžmenta, funkcija menadžmenta u delovanju direktora orijentisanom ka spoljnom okruženju, funkcija menadžmenta u delovanju direktora orijentisanom na organizaciju i funkcija menadžmenta u snaženju ličnosti direktora.

Na kraju prikaza monografije prof. dr Šefike Alibabić može se reći da je knjiga *Teorija organizacije obrazovanja odraslih* dobila zasluženog naslednika jer studija *Obrazovanje odraslih i menadžment: harmonija moći* predstavlja značajan naučni iskorak u oblasti proučavanja liderstva i menadžmenta u obrazovanju odraslih. Mozaik optimalne kombinacije prikaza relevantnih istraživanja i teorijske misli sa rezultatima vlastitih istraživanja sprovedenih sa namerom da se naučni problemi iz ove oblasti osvetle na novi način, omogućio je autorki da zasnuje utemeljenu teoriju, kao sponu između opštih teorija liderstva i menadžmenta i rezultata empirijskog istraživanja, a ovu knjigu učinio nužnom u biblioteci svakog andragoga, sadašnjeg i budućeg menadžera i lidera. Prvo čitanje ove knjige sigurno neće biti i poslednje.

Jovan Miljković

IN MEMORIAM

---

IN MEMORIAM



## Professor Peter Jarvis, PhD

Our dear Professor Peter Jarvis devoted his life to his students, to teaching, sharing his experiences and thoughts with the world of adult educators and other humanistic scientists who were interested in his field of research. He remained dedicated to his cause until his last breath.

His theory stems from practice, which is in total opposition to our school of thought. He had disputes of this sort on numerous occasions with our legendary Professor Savićević. On one of those occasions, I was present and Professor Savićević told me that I had to convince Professor Jarvis that practice derived from theory was a better approach. Of course, I couldn't and didn't want to do that, firstly because I was far too young (still a student) and secondly, because I wasn't entirely convinced that this really was the best approach. As both of them had achieved tremendous success and contributed enormously to our science worldwide, probably the combination of the two was the right answer.

I had the privilege of meeting Professor Jarvis in 1996 and interpreting for him during the four-day Congress which was held at our Faculty after many years of sanctions and a lack of international exchange. However, together with another legend, Professor Pöggeler, he was brave and humane enough to come to Serbia during unfortunate times and support our developments in andragogy and adult education. He was so thankful for the interpretation, especially because it was coming from a student of andragogy. He was so kind that he had been sending me thanks and greetings when meeting our Faculty professors over the years. I was so happy, proud and honored!

In 2009, after 13 years, I received another privilege. I was to interview Professor Jarvis for the Science Magazine "Andragogical Studies". It was my first interview ever and the last one so far. I was so nervous and stressed as if I had been taking exams. One of the reasons for that is that if you wanted to talk with Prof. Peter Jarvis you couldn't just ask him simple questions, but philosophical ones. Our professors helped me formulate them, but still it was a huge challenge for me. Anyway, it turned out that there was no need for stress at all. As always, he was so pleasant, supportive and talkative. We were sitting in his hotel room as he wanted to be in quiet surroundings. I can still hear his voice and British

accent when I read his interview. In this interview, he shared some of the most important issues for us andragogues.

For example, when I asked him about the difference between adult education and lifelong learning, he said that we couldn't talk about that in general, because understanding such concepts largely depended on the country and the system where the education was taking place. In his own words: "One thing is certain nowadays – the recipient i.e. learner is the one who makes demands in the market and the education provider is a supplier of learning materials and learning opportunities."

For him, the biggest achievement in the 20<sup>th</sup> century for adult education proven by researches was that adults can learn! But it was intended for work. There was no need to discuss whether we should understand adult education as a science or practice. One discipline is the perception of the perspective which is taken upon from the field of practice. In that sense, entire education is a field of practice, not science *per se*. "We have to recognize that all grand theories are dead in some way." In his opinion, to claim that there existed a single theory of adult education was quite problematic. He thought that we as educators didn't convince the world of the importance of adult learning. Global capitalism did that, because it set demands. "These demands are for knowledge – we are knowledgeable workers." But nobody expected that learning would be a demand for the third age, as it became later. Now, there is a demand for more researches to be able to understand the knowledge, applications of the content we are exposed to, like the media and the web. There are numerous opportunities to learn now. Therefore, even though the workplace was a primary cause for growth of lifelong learning and the practice of adult education, it was certainly not the only cause.

When I asked him what he considered the biggest obstacle in the further development of adult education in the world, his answer was simple and direct – money. "Money and motivation (two Ms) are crucial factors in adult education, but at the same time they are major obstacles. Clearly, motivation can exist in many countries around the world where money doesn't."

Logically, I proceeded with the question: "If we talk about the world as a learning society, is knowledge the factor of cohesion or distancing the societies?" He said that we actually didn't have a knowledge society at all. "We have a society that places emphasis on certain forms of knowledge and that becomes a core to knowledge society." For him, knowledge did produce distance between societies, again because of money. Countries which can afford expensive education and research provided scholarships and attracted people from poor countries. When these people received their scientific education, they were not intending to return to their countries, because they were drawn to the improved standard



of living. "So, the rich countries benefit more and more from researchers and the poor countries are left without them." That is how knowledge becomes a divisive mechanism.

And is there a connection between education and social changes? The interrelation of education and social changes exists because of the connection of work and education. "The change comes from people who are prepared to work hard and prepared to keep on working against the odds. Knowledge and education have become an important factor in it."

He believed that the 21<sup>st</sup> century would bring about learning 'to love the planet', because the humanistic nature of education and learning was not as dead as it was in 20<sup>th</sup> century. The awareness that "the whole person that learns and the fact that we continue to learn and use our knowledge, not just for capital production, but for the good of the whole world and for the good of people" would put the whole person back to a learning theory.

In the end, I asked him if there was a relation between lifelong learning and happiness. He said that there was a relation between lifelong learning and happiness, but a complex one, since learning was intrinsic to people who made meaning and found some forms of contentment because of it. "But, learning itself has no intrinsic value. Learning is more about human being's benefit as a result of learning. There is a sense in which for the whole of my life I am learning to be me. So, the key is to be concerned for the learner and the process of learning so that we keep on becoming and growing as human people – the process of becoming. Therefore, we keep becoming who we are!"

After these thoughts there isn't much more I could add. If I had the chance, I would only say to dear Professor Jarvis: "Thank you for being you!"

Jelena Jakovljević



# 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 1.000 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) i e-adresu. Ukoliko rad ima više autora, za svakog pojedinačnog autora/ku treba navesti sve prethodno pomenute 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 obavestavaju 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, intervju e 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 teksta 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. O citiranju i objavljivanju 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 Đerasimović**

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**

Univerzitet Vrije u Briselu, Belgija

**dr John Henske**

Univerzitet Lindenvud, Sjedinjene Američke Države

**dr Joanna Ostrouch-Kamińska**

Univerzitet Varmije i Mazurije u Olštinu, Poljska

**dr George Koulaouzides**

Helenski otvoreni univerzitet, 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**

Univerzitet Bamberg, 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 Koulaouzides**

Hellenic Open University, 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 y 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

## **Andragogical Studies**

Andragogical Studies is the Journal for the Study of Adult Education and Learning, scholarly refereed, devoted to theoretical, historical, comparative and empirical studies in adult and continuing education, lifelong and lifewide learning. The journal reflects ideas from diverse theoretical and applied fields, addressing the broad range of issues relevant not only for Serbia, but also for the whole of Europe, as well as for the international audience. The journal publishes research employing a variety of topics, methods and approaches, including all levels of education, various research areas – starting with literacy, via university education, to vocational education, and learning in formal, nonformal and informal settings.

### **Publisher**

Institute for Pedagogy and Andragogy  
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

**ISSN:** 0354–5415

**UDK:** 37.013.83+374

### **Editors**

MIOMIR DESPOTOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

KATARINA POPOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

### **Deputy Editors**

Maja Maksimović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Aleksandar Bulajić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

### **Assistant Editors**

Nikola Koruga, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Aleksa Jovanović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

### **Editorial Board**

Šefka Alibabić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Marcie Boucouvalas, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA

Arne Carlsen, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany

Heribert Hinzen, dvv international, Germany

Peter Jarvis, University of Surrey, UK

Sabina Jelenc, University in Ljubljana, Slovenia

Nada Kačavenda Radić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Snežana Medić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Sandra L. Morrison, University of Waikato, New Zealand

Balázs Németh, University of Pécs, Hungary

Ekkehard Nuißl von Rein, Technical University Kaiserslautern, Germany

Kristinka Ovesni, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Aleksandra Pejatović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

### **Journal Secretary**

Brankica Vlašković, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

**Design:** Zoran Imširagić

**Typesetting:** Irena Đaković

**Prepress:** Dosije studio, Belgrade

**Proofreading:** Irena Popović

**English proofreading:** Tamara Jovanović

**Printed and bound by:** Službeni glasnik, Belgrade

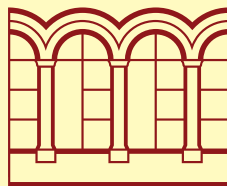
Andragogical Studies was launched in 1994, and since then the journal has been published twice annually. Editorial responsibility is on Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy and Adult Education Society, Belgrade. Andragogical Studies is supported by Ministry of Education, Science and Technological Development.

**Catalogue:** National Library of Serbia.

By the decision of Ministry of Education, Science and Technological Development the journal is categorized as the international journal (M24).

**Indexing:** This journal is indexed in National Library of Serbia (<http://scindeks-repozitorijum.nb.rs>), Serbian Library Consortium (<http://nainfo.nb.rs/kategorizacija/>); Ministry of Education, Science and Technological Development; European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) (<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>); Education Research Abstracts (ERA) (<http://www.educationarena.com/era/>); Contents Pages in Education (CPE) (<http://www.tandf.co.uk/journals/ccpe>) – Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>); Library of the German Institute for Adult Education DIE, Bonn.

**Information for Subscribers:** New order and sample copy requests should be addressed to: Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Čika-Ljubina 18–20, 11000 Belgrade; E-mail: [ipa.as@f.bg.ac.rs](mailto:ipa.as@f.bg.ac.rs); Tel: ++381-11-3282-985. Annual subscription rates: €80 (VAT included). For the payment details please contact the Institute for Pedagogy and Andragogy.



1838