

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, JUN 2019.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

- ALEKSANDRA PEJATOVIĆ, DUBRAVKA MIHAJLOVIĆ
Obrazovanje u procesu karijernog vođenja kao odgovor na potrebe mladih odraslih 9
- MAJA MAKSIMOVIĆ, IVAN NIŠAVIĆ
Učenje nepoznatog: potencijal liminalnog prostora u obrazovanju odraslih 33
- VERA PETROVIĆ, GORAN JOVANIĆ
Obrazovanje osuđenih kao protektivni faktor u redukciji recidivizma 47
- SLAVICA MAKSIĆ, JELENA PAVLOVIĆ
Implicitne teorije kreativnosti univerzitetskih nastavnika 67
- ALEKSA JOVANOVIĆ, KATARINA POPOVIĆ
Potencijal za transformativno učenje u rekreativnim trkačkim timovima u Srbiji 87
- KATARINA KRŽELJ, NINA POLOVINA
Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika 111
- NIKOLA PETROVIĆ, JELENA ANĐELKOVIĆ LABROVIĆ
Mogućnosti pristupa zasnovanog na podacima u upravljanju procesom učenja 135

**Manifest učenja odraslih za 21. vek:
Moć i radost učenja**

159

Contents

ARTICLES

- ALEKSANDRA PEJATOVIĆ, DUBRAVKA MIHAJLOVIĆ
Education in the Process of Career Guidance as a Response to the Needs of Young Adults 9
- MAJA MAKSIMOVIĆ, IVAN NIŠAVIĆ
Learning the Unknown: The Potential of Liminal Space for Adult Education 33
- VERA PETROVIĆ, GORAN JOVANIĆ
Education of Inmates as a Protective Factor in the Reduction of Recidivism 47
- SLAVICA MAKSIĆ, JELENA PAVLOVIĆ
The Implicit Theories of Creativity of University Teachers 67
- ALEKSA JOVANOVIĆ, KATARINA POPOVIĆ
Transformative Learning Potential in Recreational Running Groups in Serbia 87
- KATARINA KRŽELJ, NINA POLOVINA
The Importance of Key Competences from the Perspective of Foreign Language Teachers 111
- NIKOLA PETROVIĆ, JELENA ANĐELKOVIĆ LABROVIĆ
A Data-driven Approach to Learning Management: Possibilities, Challenges, and Limits 135

**Manifesto for Adult Learning in the 21st Century:
The Power and Joy of Learning**

159

ČLANCI

ARTICLES

Aleksandra Pejatović¹, Dubravka Mihajlović²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beograd

Obrazovanje u procesu karijernog vođenja kao odgovor na potrebe mladih odraslih³

Apstrakt: U radu su predstavljeni rezultati teorijsko-empirijskog istraživanja čiji je cilj bio da ispita obrazovne potrebe mladih odraslih, koje proističu iz njihove zabrinutosti zbog savremenih karakteristika sveta rada. Okvir za analizu na ovaj način identifikovanih obrazovnih potreba navedne ciljne grupe čine statistički pokazatelji, rezultati empirijskih istraživanja i razmatranje teorijskih specifičnosti karijernog razvoja mladih odraslih. Uzorkom istraživanja je obuhvaćeno 238 studenata završnih godina osnovnih, master i doktorskih studija Univerziteta u Beogradu, koji studiraju na fakultetima koji pripadaju različitim grupacijama fakulteta. Rezultati istraživanja pokazuju da studenti iskazuju obrazovne potrebe na koje se može odgovoriti sadržajima i aktivnostima koje pripadaju različitim oblastima standarda veština upravljanja karijerom, u okviru kojih su: otkrivanje i razumevanje sebe, sagledavanje mogućnosti sveta obrazovanja i sveta rada i kreiranje karijere.

Ključne reči: savremeno tržište rada, mladi odrasli, karijerno vođenje i savetovanje, obrazovne potrebe, veštine upravljanja karijerom

Uvod

I danas, kao tokom celokupne istorije razvoja ljudskog društva, karakteristike sveta rada i promene koje se u njemu dešavaju prolaze kroz mrežu međusobno uslovljenih puteva od globalnog nivoa, preko nacionalnih i lokalnih ekonomskih sistema, nastavljajući put organizacionih nivoa, konkretnih poslova i radnih mesta, oblikujući kvalitet radnog i ukupnog života pojedinaca. Ono što taj proces

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

² Dubravka Mihajlović, MA, asistent je i doktorand na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (dunja_mihajlovic@yahoo.com).

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

danas razlikuje od onih svojstvenih ranijim periodima jeste sve brži i brži prodor promena od svog polazišta, koje je „tamo negde“, do upravo našeg života. Bilo da se savremene karakteristike rada opažaju kao njihove posledice na individualnom nivou, kao pozitivne, neutralne ili negativne, one nam ispostavljaju izvesne zahteve, stvarajući određene nove (obrazovne) potrebe u vezi sa našim profesionalnim i ličnim razvojem. Doživljaj i procena odraza karakteristika sveta rada na naš život, zahteva koji se pred nas postavljaju, aktuelizovanje potreba da na zahteve reagujemo i načini zadovoljavanja obrazovnih potreba proisteklih iz svih ovih procesa menjaju se dok se prolazi kroz različite faze karijernog razvoja pojedinca.

Te promene, kao i zahtevi koji iz njih proizilaze, u poslednjih nekoliko decenija izrazito menjaju i suštinu karijernog vođenja i savetovanja, kao, najšire rečeno, organizovane pomoći pojedincima da se suoče sa izazovima u njihovom profesionalnom i ličnom razvoju. Najdramatičnije promene dešavaju se sa razumevanjem, koncipiranjem i realizovanjem obrazovanja na tom polju. U odgovorima na neophodnost razvoja kompetencija upravljanja sopstvenom karijerom nailazimo na brojne primere aktivnosti, i to sa veoma izraženom obrazovnom komponentom. Primeri se javljaju u opsegu od obrazovnih politika do konkretnih programa. Ti programi su najčešće namenjeni i prilagođeni određenim ciljnim grupama stanovništva.

U sprovedenom teorijsko-empirijskom istraživanju pažnju smo usmerili, i uzorkom obuhvatili, jednu od ciljnih grupa koja se, prema složenosti razvojnih zadataka smeštenih u fazu karijernog razvoja u kojoj se nalazi, posebno izdvaja u međunarodnim i nacionalnim dokumentima, zatim prema statističkim pokazateljima, na osnovu istraživanja, kao i u okviru studija različitih autora. Reč je o mladim odraslima, odnosno studentima završnih godina osnovnih studija, master i doktorskih studija. Ta kategorija mladih se, kada je reč o karijernom razvoju, nalazi u fazi očekivane tranzicije, koja se odnosi na iskorak iz, dobro im poznatog, sveta formalnog obrazovanja i ulazak u svet rada, koji za njih najčešće predstavlja priličnu nepoznanicu. Tim složenim promenama u životu mladih (ili možda upravo zbog njih) treba dodati i više puta potvrđivanu činjenicu, na koju ukazuju brojni autori, da je reč o grupi koja je najranjivija na tržištu rada.

Uloga obrazovanja u programima podrške karijernog razvoja

Prateći promene u svetu rada te, najopštije rečeno, drugačije pozicioniranje ljudi u odnosu na svet rada, područje karijernog vođenja i savetovanja u poslednjih nekoliko godina dramatično menja svoju suštinu, oslanjajući se sve više na procese učenja i obrazovanja. Da bismo razumeli koji se to zahtevi isporučuju obrazovanju, te kasnije i kako obrazovanje može odgovoriti na te zahteve, pregled relacija

obrazovanje – karijerno vođenje i savetovanje čini nam se prigodnim odgovorom na taj zadatak. Prateći proces razvoja karijernog vođenja i savetovanja, kojim su se bavili mnogi autori (Osipow, 1973; Guzina, 1980; Oljača, 1987; Herr, Cramer 1992; Athanasou, Van Esbroeck, 2008; Amundson *et al.*, 2010; Zunker, 2012), čini nam se da možemo da govorimo o nekoliko etapa kroz koje je relacija obrazovanje – karijerno vođenje i savetovanje prolazila.

Od samog nastanka profesionalne orijentacije kao organizovane društvene delatnosti za pružanje pomoći pojedincu za rešavanje pitanja njegovog profesionalnog razvoja, taj proces se do dana današnjeg menjao, razvijao i oblikovao. Još važnije za nas, čini nam se da na tom putu možemo govoriti o različitom razumevanju obrazovanja, njegovim različitim ciljevima i zadacima. Vremenska periodizacija je izbegnuta jer se, s jedne strane, ne mogu napraviti jasne vremenske međe, a s druge strane, postavljanje vremenskih linija u ovom slučaju nema informativnu vrednost za razumevanje problema. Ipak, vremenski okvir o kojem se govori obuhvata preiod od početka 20. veka do danas. Prikaz mesta i uloge obrazovanja u karijernom vođenju i savetovanju dat je u tabeli 1.

Tabela 1: Obrazovanje u karijernom vođenju i savetovanju

| Obrazovanje u karijernom vođenju i savetovanju | | |
|--|---|--|
| I period | II period | III period |
| Cilj obrazovanja: Razviti pojedinca spremnog da odgovori na zadatke sveta rada | Cilj obrazovanja: Razviti pojedinca spremnog da odgovori na zadatke sveta rada i na zahteve sopstvenog profesionalnog razvoja | Cilj obrazovanja: Razviti pojedinca spremnog da samostalno upravlja svojom karijerom |
| Zadaci obrazovanja: Priprema za zanimanje Stručno obrazovanje | Zadaci obrazovanja: Priprema za zanimanje, veštine donošenja odluka, istraživanje tržišta rada | Zadaci obrazovanja: Priprema za zanimanje, veštine donošenja odluka, istraživanje tržišta rada, osposobljavanje za celoživotno učenje (ili: razvoj pozitivnog stava prema celoživotnom učenju i obrazovanju) |
| Kako? Informisanje Stručno obrazovanje | Kako? Informisanje Stručno obrazovanje Karijerno obrazovanje | Kako? Informisanje Stručno obrazovanje Karijerno obrazovanje Samostalno učenje (ili: samousmereno učenje u vezi sa svetom rada) |

Posmatrajući ulogu obrazovanja u prvom periodu razvoja karijernog vođenja i savetovanja, glavni cilj koji se pripisuje obrazovanju jeste razvijanje po-

jedinca koji će biti u stanju da odgovori na zahteve sveta rada. Napominjemo da zahteve sveta rada vidimo u užem smislu, odnosno naglasak je na odgovoru na radne zadatke. U tom smislu, obrazovanje je priprema za zanimanje i odgovorno je za razvoj onih sposobnosti koje će pojedincu koristiti prilikom ulaska u svet rada, ali i tokom njegovog profesionalnog života. Možemo reći da se karijerno vođenje i savetovanje oslanja na stručno obrazovanje, ono koje će pripremiti pojedinca da obavlja zadatke koje mu odabrano zanimanje, profesija, nameće. Takođe, udaljavajući se od stručnog obrazovanja, obrazovanje može mestimično da deluje na nivou informisanja pojedinca o sebi i svetu rada. Ipak, obrazovanje se ne problematizuje, ne osmišljava i ne realizuje u okviru karijernog vođenja i savetovanja. Karijerno vođenje i savetovanje se oslanjaju na „merenje“ karakteristika pojedinca, na procese psiholoških procena i testiranja, a obrazovanje je već dalo svoje učinke, i to u vidu obrazovnog statusa korisnika programa karijernog vođenja i savetovanja. Kada govorimo o mladim odraslima, zadaci karijernog vođenja i savetovanja dominantno su usmereni na pomoć u odabiru obrazovnog puta ili zanimanja, a obrazovanje daje doprinos u vidu pripreme za obavljanje posla.

Kada je reč o drugom periodu razvoja karijernog vođenja i savetovanja, ciljevi obrazovanja se usložavaju, pa pitanje razvoja pojedinca spremnog da odgovori na izazove sveta rada počinje da deli mesto sa još jednim važnim ciljem, a to je razvoj pojedinca koji je spreman da odgovori na razvojne zadatke profesionalnog razvoja. U tom smislu, zadaci obrazovanja postaju višestruki i odnose se na pripremu za zanimanje, ali i pripremu za odgovor na različite zahteve u susretu sa razvojnim zadacima karijernog razvoja (učenje o sopstvenim radnim ulogama i karakteristikama u određenoj fazi karijernog razvoja, upoznavanje sa zadacima karijernog razvoja). U mnogo većoj meri se problematizuju različiti fenomeni profesionalnog razvoja koji zahtevaju „opremljenost“ pojedinca određenim znanjima i veštinama (na primer, profesionalna zrelost koja je rezultat određenih znanja i veština i kognitivnih procesa). Od pojedinca se zahteva dublje razumevanje sebe i menjanje sebe tokom ostvarivanja sopstvene karijere. Istovremeno, izvesna pomeranja se dešavaju i u odnosu na razumevanje sveta rada, pa pojedinac više ne treba samo da bude informisan o svetu rada već se sve više insistira na veštinama koje će mu omogućiti da razume svet rada, da ima sposobnost ocenjivanja informacija te kritičkog procenjivanja izvora informisanja. Primetno je i da se menja sam kvalitet informisanja. Prateći sve to, umesto sporadičnih, nesistematizovanih aktivnosti u kriznim trenucima karijere pojedinca, u karijernom vođenju i savetovanju sve je izraženija potreba za isplaniranim i sistematičnim sticanjem znanja i veština.

Konačno, treći period u razvoju karijernog vođenja i savetovanja još intenzivnije menja ulogu obrazovanja. Kao cilj tog obrazovanja naglašava se razvoj pojedinca spremnog i sposobnog da aktivno učestvuje u sopstvenom karijernom razvoju, da stekne ona znanja i veštine koji će mu omogućiti da kreira sopstveni karijerni razvoj i da upravlja svojom karijerom. Mesto obrazovanja u tom periodu više nije ni prateće ni nadopunjavajuće već je to ključno mesto. Obrazovanje postaje ključni nosilac ciljeva karijernog vođenja i savetovanja i sve druge komponente karijernog vođenja i savetovanja stavljaju se u funkciju obrazovanja, razvoja pojedinca. Obrazovanje bi trebalo da razvije pojedinca koji će samostalno upravljati svojim karijernim razvojem. Da bi se to postiglo, neophodno je da se u karijernom vođenju i savetovanju razvija i pozitivan stav pojedinaca prema celoživotnom učenju i obrazovanju i da se osposobi za samostalno učenje.

Sve to rezultuje time da se proces karijernog vođenja i savetovanja sve više osmišljava kao kontekst učenja. To se može uočiti u nekoliko pravaca.

- a) Diverzifikacija aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja, počevši od informisanja, preko savetovanja, sve do jasnog izdvajanja obrazovanja i obrazovnih programa.
- b) Sve veći broj programa za razvoj kompetencija za upravljanje karijerom, koje bi trebalo da budu rezultat korišćenja aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja.
- c) Sve veći naponi usmereni na specifikaciju obrazovnih programa za sticanje veština upravljanja karijerom, a u skladu sa potrebama izuzetno heterogenih grupa korisnika programa karijernog vođenja i savetovanja.

U tom smislu, čini nam se da se i obrazovne potrebe naših ispitanika mogu osmišljavati kao prostor za jedan program karijernog vođenja i savetovanja.

Portret mladih odraslih – specifičnosti koje oblikuju potrebe za karijernim vođenjem i savetovanjem

Dok je, s jedne strane, bilo izuzetno značajno naslikati portret obrazovanja na području karijernog vođenja i savetovanja, s druge strane je važno razumeti relevantne karakteristike mladih odraslih. Portret mladih odraslih kao korisnika programa karijernog vođenja i savetovanja pokušaćemo da dočaramo kombinujući tri vrste izvora podataka: statističke pokazatelje, rezultate jednog broja empirijskih istraživanja i set teorijskih postavki koje se odnose na specifičnosti karijernog razvoja mladih.

Mladi na tržištu rada – statistički pokazatelji

Na osnovu brojnih izvora statističkih pokazatelja EUROSTAT je 2009. godine napravio portret mladih u Evropi. Uzorkom su obuhvaćeni mladi, uzrasta od 15 do 29 godina, iz 27 zemalja, članica EU, tri zemlje kandidata i četiri zemlje članice EFTA-e (EUROSTAT, 2009, str. 12). Prilikom praćenja odnosa između obrazovanja i zapošljavanja uočen je trend da sa porastom nivoa obrazovanja opada stopa nezaposlenosti. Grčka, Italija, Portugalija i Turska se, prema podacima za 2007. godinu, izdvajaju kao zemlje sa najvišim stopama nezaposlenih mladih, starosti od 25 do 29 godina, koji su stekli visoko obrazovanje (EUROSTAT, 2009, str. 112). Iste godine, u Evropi je 26% nezaposlenih u kategoriji od 15 do 24 godine i 35% onih od 25 do 29 godina bilo nezaposleno duže od godinu dana, zbog čega se svrstavaju u grupu dugoročno nezaposlenih (EUROSTAT, 2009, str. 113).

U sagledavanju trendova koji karakterišu posebno položaj mladih uzrasta od 15 do 24 godine na tržištu rada, kao specifičnost, ali i kao otežavajuća okolnost, ističe se da oni koji su uključeni u formalno obrazovanje, odnosno koji imaju status učenika ili studenta, mogu istovremeno da budu i ili nezaposleni ili zaposleni. Mnogi mladi ljudi se pridružuju tržištu rada i pre nego što završe studije ili participiraju u obrazovanju iako su već uključeni na tržište rada. Uočene tendencije nam zapravo omogućuju da razumemo tranziciju na relaciji obrazovanje – rad, mnogo pre kao „složeno preklapanje različitih situacija“ nego kao „jednostavne promene statusa“ (EUROSTAT, 2018, str. 12). Prema podacima za 28 zemalja članica EU, 2012. godine brojniji su bili zaposleni mladi koji su uključeni i u obrazovanje od kategorije nezaposlenih vršnjaka (bez obzira na to da li su participirali u obrazovanju ili ne). U principu mladi duže ostaju u obrazovanju pre nego što uđu na tržište rada ili se sa tog tržišta vraćaju obrazovanju. Takođe je konstatovano da je ekonomska kriza ostavila vidljivog traga na zapošljavanje mladih tako što je značajno povećana njihova nezaposlenost. Godine 2012. stopa nezaposlenosti mladih u posmatranim zemljama iznosila je 23% (EUROSTAT, 2009, str. 113).

U *Agendi za nove veštine i poslove* (Evropska komisija, 2010) ističe se da EU može značajno da podigne stopu zaposlenosti različitih ciljnih grupa, pa i mladih, putem četiri ključna prioriteta: bolje funkcionisanje tržišta rada primenom politike fleksibilnosti, bolje obučena radna snaga, veći kvalitet radnih mesta i uslova rada, snažnije politike za podsticanje stvaranja novih radnih mesta (Evropska komisija, 2010, str. 2–3). Na osnovu tih prioriteta vidljivo je da su reformiski zahvati neophodni i u oblasti obrazovanja i u oblasti rada, kao i u drugim sektorima. Jedan od predloga Evropske komisije jeste i usvajanje ciljanih pristupa za ugroženije radnike (niskokvalifikovane, nezaposlene, mlade, starije, manjinske

grupe) kao što su karijerno vođenje i dobro prilagođeni i ciljani programi obuka, moderni sistemi socijalne sigurnosti, u koje spadaju i naknade za one koji su izloženi najvećem riziku od nezaposlenosti (radnici sa ugovorom na određeno vreme, mladi na svom prvom radnom mestu, samozaposleni) (Evropska komisija, 2010, str. 5–7). Zadatak sistema obrazovanja i obuka jeste da pruže odgovarajuću kombinaciju veština, što, između ostalog, podrazumeva digitalne veštine, poznavanje stranih jezika, preduzetničke veštine, odnosno veštine samozapošljavanja.

S obzirom na brojnost problema koji prate i tranziciju mladih iz obrazovanja na tržište rada i njihov položaj na tržištu rada i različite kvalitete njihovih života kao rezultate prethodna dva procesa, ne čudi to što su se pojavili brojni međunarodni dokumenti koji ukazuju na neophodne aktivnosti radi ublažavanja i prevazilaženja problema uočenih kod mladih odraslih. Među njima možemo da pomenemo Globalnu inicijativu za pristojne poslove za mlade (ILO, 2018), dokument za koji se navodi da predstavlja prvi sveobuhvatan, sistemski napor Ujedinjenih nacija i drugih partnera da se podstakne zapošljavanje mladih širom sveta, kojom su okupljeni globalni resursi i moć UN i drugih partnera radi ispunjavanja 2030 Agende za održivi razvoj i povećanje zapošljavanja mladih.

Kada je reč o Srbiji, stopa nezaposlenosti mladih iznosila je 35% 2016. godine, dok je 2017. godine opala na 32% (ILO, 2018, str. 62). U Izveštaju se ističe značaj neophodnosti strukturnih reformi radi stvaranja novih radnih mesta podsticanjem razvoja privatnog sektora, privrednog rasta i razvoja ljudskog kapitala. Kada se podatak o smanjenju stope nezaposlenosti mladih od 15 do 24 godine smesti u odgovarajući kontekst, odnosno u demografsku sliku Srbije, on dobija drugačije značenje. Ova stopa nezaposlenosti nije samo rezultat smanjenja nezaposlenosti nego i negativnog demografskog trenda, koji je doveo do toga da je ukupno manji broj mladih u posmatranoj starosnoj kategoriji. U odnosu na opštu populaciju, mladi su i dalje u nepovoljnom položaju na tržištu rada. Dok je, s jedne strane, stopa njihove zaposlenosti više nego duplo manja u odnosu na opštu populaciju, dotle je, s druge strane, stopa nezaposlenosti u toj kategoriji više nego duplo veća u odnosu na ostalo stanovništvo. Kao posebno ranjiva grupa mladih navode se oni koji nisu zaposleni, a nisu uključeni ni u obrazovanje ni u obuke. Njihov udeo u ukupnom broju mladih u prvom kvartalu 2017. godine iznosio je 18,7%. Imajući u vidu navedene podatke iz analize Tima za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije, kao zaključak te analize navodi se da su mladi u Srbiji „i dalje... u znatno nepovoljnijem položaju u odnosu na njihove vršnjake u Evropskoj uniji“ (Tim za socijalno uključivanje..., 2018).

Na osnovu izdvojenog seta statističkih podataka koje navode različite organizacije prilično toga možemo da saznamo o položaju mladih na tržištu rada.

Između ostalih, mogu da se uoče sledeći trendovi: ekonomska kriza je značajno povećala nezaposlenost mladih; pojava dugoročne nezaposlenosti mladih; kada su zaposleni, mladi nisu uvek u prilici da obavljaju dostojan posao i da budu adekvatno plaćeni za njegovo obavljanje; mlade žene duže i teže prolaze tranziciju iz obrazovanja u svet rada; često obrazovna pripremljenost nije adekvatna za posao koji obavljaju, bilo da je reč o poslu ispod ili iznad nivoa stečenog obrazovanja. Iako sa porastom nivoa obrazovanja opada stopa nezaposlenosti, i dalje opstaje neusklađenost između veština koje se stiču tokom obrazovanja i onih potrebnih na tržištu rada. Posebna karakteristika položaja kategorije mladih na tržištu rada jeste to što neretko dolazi do preklapanja njihovog statusa jer oni mogu biti uključeni u obrazovanje, a istovremeno biti i zaposleni ili nezaposleni. I kod mladih dolazi do izražaja umreženost nezaposlenosti sa drugim nepovoljnim životnim prilikama. Kada se govori o ublažavanju problema nezaposlenosti mladih, poseban značaj se pridaje karijernom vođenju, obrazovanju i obukama. Od opštih kompetencija potrebnih mladima radi povećanja njihove zapošljivosti i stope zaposlenosti posebno se izdvajaju digitalne veštine, mogućnost upotrebe stranih jezika, preduzetničke veštine, odnosno veštine samozapošljavanja, i finansijska pismenost. Ovaj portret ukazuje na potrebu za dobro osmišljenim programima koji će podržavati karijerni razvoj mladih odraslih.

Mladi na tržištu rada – rezultati empirijskih istraživanja

Neki od osnovnih nalaza iz nekoliko odabranih empirijskih istraživanja uvršćeni su u analizu da bi se još bolje razumeli mladi odrasli i njihova tranzicija na relaciji obrazovanje – rad radi dobijanja dodatnih objašnjenja i bližeg razumevanja potencijalnog mesta i uloge obrazovanja u programu podrške karijernog razvoja mladih odraslih.

Istraživanje sprovedeno u okviru CONGRAD projekta (CONGRAD, 2014) u visokoobrazovnim ustanovama u Srbiji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori preduzeto je u funkciji „poboljšanja studijskih programa i omogućavanja modernizacije nastave i organizacije studijskih programa“ (CONGRAD, 2014, str. 1). Osim rezultata koji govore o povezanosti studijskih programa i budućeg zaposlenja mladih odraslih i koji ukazuju na potrebu za povećanjem praktičnih sadržaja (CONGRAD, 2014, str. 21–23), interesantni su rezultati o tranziciji iz sveta obrazovanja u svet rada. Naime, skoro polovina diplomaca (48,1%) iz kohorte 2012. od trenutka diplomiranja do momenta popunjavanja ankete (0,5–1,5 godine) nije stekla nikakvo radno iskustvo; više od trećine (39,2%) se (samo) zaposlilo ili je nastavilo da radi posao koji su imali pre studija; njih 20,7% je

uspelo da pronađe novi značajan posao ili samozaposlenje; 12,7% diplomiranih studenata je do trenutka anketiranja steklo radno iskustvo koje se ne može okarakterisati kao značajno (nije trajalo niti je bilo ugovoreno da traje duže od šest meseci), (CONGRAD, 2014, str. 47). Pronalazak prvog značajnog zaposlenja u zemljama regiona je težak i dugotrajan proces, njegovo traženje se odgađa i zbog daljeg produžetka studija, što je posebno zastupljeno kod diplomaca koji su završili reformisane bolonjske programe studija.

Istražujući, 2015. godine, na nacionalnom nivou, tranziciju mladih žena i muškaraca starosti od 15 do 29 godina na tržištu rada u Republici Srbiji, autorka Marjanović je, koristeći kao instrument *School-to-Work Transition Survey* (Tranzicija škola – posao) (SWTS), između ostalih, došla i do zaključka da se „suviše veliki broj mladih ‘zaglavi’ u tranziciji od škole do posla“ (Marjanović, 2016, str. 3). Podaci pokazuju da 40,2% mladih u to vreme nije bilo započelo tranziciju od škole ka poslu. Među onima koji su je bili započeli većina provede dugo vremena u tom procesu, pri čemu, u proseku, kod mladih koji su diplomirali ona traje 23,4 meseca do prvog zaposlenja koje se smatra stabilnim ili zadovoljavajućim. Za 20% mladih je u vreme istraživanja moglo da se smatra da su završili tranziciju, a 39,8% njih je bilo u procesu (Marjanović, 2016, str. 42). To govori u prilog činjenici koliko je taj period kompleksan.

Za našu analizu interesantni su nalazi i jednog istraživanja (Loughlin & Lang, 2005, str. 407–409) o stepenu zabrinutosti mladih za budućnost svog zapošljavanja pre nego završe školu, po kojima čak 66% njih kao glavnu zabrinutost navodi „šta će raditi kada završe školovanje“. Stoga ne čudi činjenica da za mlade ljude može biti izuzetno stresno razmišljanje o budućnosti zapošljavanja. Osim stresa zbog neizvesne budućnosti, mladi, onda kada su zaposleni, doživljavaju svakodnevni stres i na poslu. U jednom kanadskom istraživanju (Statistics Canada prema: Loughlin & Lang, 2005, str. 407–409), sa uzorkom od skoro 37.000 ljudi, procenjavana je stopa rasprostranjenosti stresa na radu po starosnim kategorijama. Među mladima, 21% njih (15–24 godine) izjavilo je da je u proteklih 12 meseci osećalo stres u priličnoj ili ekstremnoj meri u većini dana provedenih na poslu, dok mlade žene iskazuju više stresa od mladih muškaraca.

Nezaposlenost mladih može da dovede do sniženog samopouzdanja, očekivanja i manjih psihičkih problema usled razočaranja zbog neuspeha u pronalaženju posla, što stvara stres i teškoće u daljoj potrazi za poslom. Na nivo doživljenog stresa mladih zaposlenih radnika, između ostalog, mogu da utiču niska primanja, velika fluktuacija radnika i nedostatak prilika za unapređenje. Takođe, „Frone’s model of interpersonal work conflict“ navodi da mladi ljudi imaju nisku toleranciju na konflikt na radnom mestu (Loughlin & Lang, 2005, str. 411–412).

Interesantni su i rezultati istraživanja, koje navodi Williams (prema: Loughlin & Lang, 2005, str. 413), o tome šta izaziva stres mladih (15–24), a šta starijih (25–64) radnika, gde 18% mladih, a 13% starijih radnika navodi rizik od nezgode ili povrede kao uzrok stresa na radu, dok 17% mladih, a 14,5% starijih radnika navodi opasnost od otpuštanja, odnosno gubitka posla.

Kakav sve uticaj na kvalitet života mladih mogu da imaju nezaposlenost i neizvesnost tokom tranzicionog perioda pokazuju i podaci istraživanja sprovedenog u Republici Hrvatskoj 2015. godine, u kojem je uzorak činilo 2.947 osoba starosti između 18 i 30 godina (Repalust & Velimirović, 2015, str. 25–26). Kada je reč o strahovima koje mladi osećaju u vezi sa budućnošću, među njima se navode: strah od gubitka posla (42%), strah da se neće zaposliti (39,9%), strah od nemogućnosti finansijskog osamostaljivanja i strah da neće moći da zasnuju porodicu zbog nedostatka finansijskih sredstava i/ili preopterećenosti poslom. Više od polovine ispitanika navelo je da uglavnom ili stalno oseća uznemirenost, razdražljivost, napetost, zabrinutost i nesigurnost (Repalust & Velimirović, 2015, str. 25–26).

Autori takođe skreću pažnju da mladi radnici, kada ulaze u svet rada, imaju prilično „nerealno visoke cilejve“ (Johnson, prema: Repalust & Velimirović, 2015, str. 414), a poput starijih, i mladi radnici smatraju da su diskriminirani zbog svojih godina (Renshaw, prema: Loughlin & Lang, 2005, str. 415).

Kao što smo i očekivali, rezultati izdvojenih empirijskih istraživanja su nam pružili detaljniju (dublju) sliku o procesu tranzicije mladih iz obrazovanja u svet rada. Nalazi se kreću u nekoliko pravaca, tako da nam govore o obrazovanju, o zapošljavanju i o strepnjama mladih pre, tokom i neposredno nakon tranzicionog procesa. U sferi obrazovanja nailazimo na neretku pojavu da nepovoljne životne prilike kod osoba izazivaju javljanje obrazovne potrebe. U ovom slučaju reč je o upisu druge škole ili fakulteta nakon diplomiranja. Nadalje, vidljiva je neophodnost čvršćeg povezivanja univerziteta i privrede kako bi se proširile mogućnosti studenata za obavljanje prakse, volontiranje i sticanje radnog iskustva. Po završetku formalnog obrazovanja i ulasku na tržište rada uočljiva je dezorijentisanost mladih, u smislu nepoznavanja koje dalje korake mogu i treba da preduzmu da bi došli do posla. U Srbiji je i dalje najzastupljenije zapošljavanje uz pomoć rođaka i prijatelja. Tranzicija iz obrazovanja u rad otpočinje kasnije zbog dužeg zadržavanja mladih u formalnom obrazovanju i dugo traje dok se ne nađe stabilan i/ili zadovoljavajući posao. Mladi često, i kada se zaposle, ne prestaju da osećaju nezadovoljstvo, zabrinutost i nesigurnost.

Teorijske postavke u vezi sa specifičnostima karijernog razvoja mladih

Imajući u vidu teorijske postavke karijernog razvoja, a posebno karijernog razvoja ciljne grupe koja je u fokusu našeg interesovanja, čini nam se da najveću informativnu vrednost, u pogledu zadataka sa kojima se ta grupa suočava, daju razvojne teorije profesionalnog razvoja. U tom smislu, za potrebe ovog rada selektovani su postavke razvojne teorije profesionalnog razvoja Donalda Supera i integrativni model profesionalnog razvoja koji iznosi autorka Barbara Okan. Iako oni nisu jedini predstavnici razvojnih teorija profesionalnog razvoja, selektovani su jer nude obuhvatniji pristup i temeljno razumevanje svih specifičnosti koje odlikuju mlade odrasle i ne zaustavljaju se samo na pitanjima inicijalnog izbora profesije.

Teorija Donalda Supera predstavlja prvu teoriju profesionalnog razvoja koja sveobuhvatno razmatra pitanja profesionalnog izbora i razvoja. Super posmatra profesionalni razvoj u pet perioda (rast, istraživanje, utvrđivanje, održavanje i opadanje). Za potrebe ovog rada, izuzetno je značajan period istraživanja koji se dešava u periodu od 15. do 24. godine i obuhvata tri faze:

- a) privremeno zaposlenje (15–17 godina);
- b) prelazni period (18–21 godine), kada se odluke i rešenja vezuju i prenose u realnu situaciju, i
- c) faza učenja od (22–24 godine). Za ovu fazu karakteristično je da se izbor profesije proverava u odnosu na realan rad (prema: Guzina, 1980).

Treba imati u vidu da se prema postavkama te teorije, u toj fazi mladi najviše suočavaju sa testiranjem i proverom nekih odluka u vezi sa profesionalnim razvojem, koje su se realizovale u prethodnoj fazi, odnosno da je proveravanje dominantan zadatak u toj fazi. Proveravanje ne podrazumeva samo testiranje prethodno donetih odluka o obrazovanju i profesiji, već treba da se ima u vidu mnogo kompleksniji zadatak koji podrazumeva i testiranje slike o sebi u svetu rada. Naravno, to se može posmatrati i kao ključni zadatak u izgradnji profesionalnog identiteta. Tako, iako se često misli da se priprema za ulazak u svet rada odnosi samo na dobro upoznavanje tog sveta, najčešće je to samo jedan deo zadataka. Informisanost o tržištu rada, načinima na koje ono funkcioniše, savladavanje veština za pronalaženje posla veoma su važni zadaci koji se nameću u ovom periodu karijernog razvoja. Ipak, osim njih, izuzetno su značajni, ali su i mnogo zahtevniji, razumevanje sebe i sopstvenih potreba, vrednosti i svega onoga sa čime ulazimo u svet rada. U tom smislu, mogući su različiti ishodi te faze, a bez obzira na to da li su oni pozitivni ili negativni, svakako su izvorište novih obrazovnih potreba mladih odraslih.

Drugi model značajan za razumevanje zadataka profesionalnog razvoja mladih odraslih jeste integrativni model Barbare Okan. Prema mišljenju te autorke, profesionalni razvoj može da se podeli u tri doba: rano, srednje i pozno odraslo doba, a svaki period profesionalnog razvoja takođe karakteriše niz zadataka. Imajući u vidu da ranom odraslom dobu pripada ciljna grupa kojom se ovaj rad bavi, nešto detaljnije će biti predstavljeni zadaci u vezi sa profesionalnim razvojem u tom životnom periodu. Rano odraslo doba se može podeliti na četiri perioda: inicijalni izbor, ulazak u svet rada, uspostavljanje i utvrđivanje (prema: Harrington, 2000). Čak i na osnovu ovih osnovnih odrednica, može se naslutiti kompleksnost i heterogenost razvojnih zadataka u vezi sa profesionalnim razvojem.

Faza inicijalnog izbora, prema mišljenju te autorke, podrazumeva izgradnju obrazovnih odluka, odluka o inicijalnom karijernom izboru, izgradnju plana karijere i koraka koji vode ka implementaciji plana (prema: Harrington, 2000). Uočava se da se u tom periodu nameću izuzetno izazovni zadaci koji podrazumevaju izgradnju profesionalnog identiteta donošenjem brojnih odluka, ali koji podrazumevaju set „mekih“ veština. Ne treba zanemariti činjenicu da je to često i period izgradnje bazičnih stručnih kompetencija.

Ulazak u svet rada je druga faza koju karakterišu zadaci kao što su započinjanje posla u odabranom polju; sticanje specifičnih veština, vrednosti; prihvatanje podređenog polazaja; uspostavljanje odnosa sa kolegama i šefom, pronalazak mentora; pregovaranje o granicama između zahteva posla i spoljnih interesa i veza; pristup povratnoj informaciji na poslu; nošenje sa razočaranjima, frustracijama, uspehom i neuspehom (prema: Harrington, 2000). To je izuzetno osetljiva faza jer podrazumeva značajnu životnu tranziciju koja je sama po sebi često zahtevna. Ipak, „preživljavanje“ te tranzicije nije dovoljno jer se često nameću očekivanja da se u tome bude uspešan. To je faza kada se očekuje dobro snalaženje na najčešće prvom zaposlenju, a veoma često nema prethodnog vlastitog iskustva prema kojem bi se postavio model ponašanja. Tako, za „uspešan“ model ponašanja neophodna su znanja, veštine i stavovi, čije sticanje najčešće nije podržano formalnim obrazovanjem. Značajna pitanja se nameću u vezi sa tim kakvi ćemo biti kao zaposleni, kao stručnjaci u nekoj oblasti ili organizaciji. Ovde se prepliću i brojna pitanja izgradnje profesionalnih vrednosti.

Iako se po nazivu treće faze, faze uspostavljanja, može očekivati nešto mirniji period profesionalnog razvoja, sa više poznatih u jednačini, na osnovu zadataka kao što su preuzimanje specijalnih zasluga da bi postao cenjen član u struci; više samostalnog rada; internalizacije organizacijskih vrednosti; planiranja

narednih koraka; preuzimanja na sebe viših i širih nivoa odgovornosti (prema: Harrington, 2000); može se videti da se zadaci iz prethodnih faza ovde već podrazumevaju kao savladani, a njima se sada pridodaju i ostvarivanje uspeha i zadaci višeg nivoa i svakako veće složenosti.

Konačno, faza utvrđivanja, te zadaci koje ona nosi sobom: utvrđivanje znanja i iskustva, kompetencija i zanimanja; planiranje ciljeva i strategija za naredni period; ponovno pregovaranje oko granica između sebe, posla i porodice (prema: Harrington, 2000), ukazuju na potrebu za sumiranjem ostvarenog i često pravljenje novih strategija i planova za profesionalni razvoj koji su i izvorišta novih obrazovnih potreba.

Treba imati u vidu da se faze u oba pomenuta modela ne moraju dešavati navedenim redom, a zadaci koji iz njih proizilaze mogu se kombinovati na različite načine. Uprkos tome, obe teorije veoma lepo opisuju svu problematiku izgradnje profesionalnog identiteta i u njoj se ukrštaju napuštanje stabilnosti koju nosi formalno obrazovanje, prolazak kroz tranziciju od sveta obrazovanja u vrlo dinamičan svet rada, uz preuzimanje rizika i sticanje veština za nošenje sa različitim izazovima koje sobom donose različiti ishodi te tranzicije.

Cilj i metodološki okvir istraživanja

Sprovedeno istraživanje je imalo cilj da identifikuje obrazovne potrebe mladih odraslih, odnosno studenata pre tranzicije iz visokog obrazovanja u svet rada. Obrazovne potrebe su posmatrane u relaciji sa njihovom zabrinutošću u vezi sa određenim globalnim karakteristikama sveta rada. Na osnovu prethodno sprovedene analize, skala se sastojala od 26 karakteristika savremenog sveta rada, koje su bile i dodatno objašnjene. Brojevima od 1 do 3 studenti su izražavali stepen zabrinutosti za svaku od karakteristika, tako što je broj 3 izražavao najveći stepen zabrinutosti. Uzorak je uključio 238 studenata sa različitih fakulteta koji pripadaju jednoj od četiri grupacije fakulteta Univerziteta u Beogradu: društveno-humanističkim, prirodno-matematičkim, tehničko-tehnološkim i medicinskim. Struktura uzorka istraživanja prikazana je u tabeli 2.

Tabela 2: Struktura uzorka istraživanja

| Struktura uzorka istraživanja | | | | | | | |
|-------------------------------|-------------|--------------|----------------|-------------|---------------|----------|---------------|
| Pol | | | | | f | % | Ukupno |
| Ženski | | | | | 160 | 67,2 | 238 100% |
| Muški | | | | | 63 | 26,5 | |
| Nema podataka | | | | | 15 | 6,3 | |
| Grupacija fakulteta | | | | | f | % | Ukupno |
| Društveno-humanistički | | | | | 42 | 17,6 | 238 100% |
| Prirodno-matematički | | | | | 104 | 43,7 | |
| Tehničko-tehnološki | | | | | 74 | 31,1 | |
| Medicinski | | | | | 18 | 7,6 | |
| Nivo i godina studija | Prva | Treća | Četvrta | Peta | Ukupno | | |
| Osnovne | 0 | 22 | 157 | 19 | 198 | | |
| Master | 25 | 0 | 0 | 0 | 25 | | |
| Doktorske | 3 | 3 | 2 | 7 | 15 | | |

Kao što možemo da primetimo, u uzorku dominiraju studentkinje, zatim oni koji studiraju prirodno-matematičke nauke i studenti četvrte, najčešće završene godine osnovnih studija.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Na osnovu nivoa iskazane zabrinutosti studenata u odnosu na pojedine karakteristike sveta rada formirali smo rang listu od prvih deset mesta, prateći sled karakteristika koje izazivaju najveću zabrinutost naših ispitanika. Rang lista prikazana je u tabeli 3.

Tabela 3: Rang lista zabrinjavajućih karakteristika savremenog sveta rada

| Rang | Karakteristike savremenog sveta rada | Nivo zabrinutosti Aritmetička sredina (M) |
|------|---|--|
| 1. | Narastajuća nezaposlenost | 2,39 |
| 2. | Izražena različitost radnih uslova | 2,26 |
| 3. | Smanjivanje broja stalno zaposlenih, uz porast angažovanih u fleksibilnijim oblicima radnog angažovanja | 2,21 |
| 4. | Promena koncepta sigurnosti | 2,04 |
| 5. | Starenje zaposlenih | 1,89 |
| 6-9. | Promena koncepta karijere | 1,82 |
| 6-9. | Zaokret od industrije ka sektoru usluga u ponudi radnih mesta | 1,82 |
| 6-9. | Česte promene radnih mesta i zanimanja | 1,82 |
| 6-9. | Relokacija proizvodnog rada iz razvijenih zemalja u zemlje u razvoju | 1,82 |
| 10. | Fleksibilnost radnog vremena | 1.77 |

Pregled tabele nam pokazuje da su najviše rangirane, odnosno da studente najviše zabrinjavaju one karakteristike sveta rada koje su kompleksnog karaktera, odnosno one koje retko za sobom ostavljaju jednoznačne posledice.

Možemo videti da je na prvom mestu rang liste *narastajuća nezaposlenost* (AS 2,39). Taj rezultat ne iznenađuje jer je ta karakteristika često viđena kao dominantna, a možda i najbolje poznata odlika savremenog tržišta rada. Nju prati i *izražena različitost radnih uslova* (AS 2,26), koja je zapravo set različitih negativnih i izuzetno rasprostranjenih pojava u svetu rada – od fizički opasnih poslova do izuzetno stresnih poslova, ali i drugih pojava koje dehumanizuju poslove. Opet, ne iznenađuje to što su studenti visoko rangirali tu karakteristiku jer je moguće da je opažaju kao nešto što vrlo brzo može postati njihova stvarnost, često izuzetno različita od njihovog trenutnog (najčešće bezbednog i poznatog) konteksta studiranja.

Na rang listi su izuzetno visoko rangirane i dve povezane karakteristike sveta rada, a to su *smanjivanje broja stalno zaposlenih, uz porast angažovanih kroz fleksibilnije oblike radnog angažovanja* (AS 2,21) i *promena koncepta sigurnosti* (AS 2,04). Kada je reč o prvoj karakteristici, opet je uočljiva složenost kategorije koja za posledicu nema samo manji broj radnih mesta koja se nude već često znači i povećan obim posla za pojedinca. Slično je i sa promenom koncepta sigurnosti, koja sadrži zaokret od sigurnosti na poslu ka sigurnosti da se posao koji se obavlja zadrži, a koja često izaziva suočavanje sa nizom nesigurnosti, među kojima dominira finansijska nesigurnost. Takođe, taj rezultat podupire činjenicu da se sigurnost posla često i danas opaža kao jedna od najvažnijih karakteristika posla.

Starenje zaposlenih (AS 1,89) je karakteristika koja se našla na petom mestu ove rang liste. Starenje zaposlenih za posledicu često ima duži radni vek pojedinca, pa je moguće da je upravo to bio razlog zbog kojeg su studenti iskazali visok stepen zabrinutosti u vezi sa tom karakteristikom, odnosno da im deluje da su mnoga radna mesta „već zaposednuta“. Ipak, visoka rangiranost te karakteristike je pomalo iznenađujuća. Naime, budući da ona može uticati na produženje radnog veka, može se očekivati da će se ona više opažati kao problem u nekim kasnijim fazama karijere, a ne u grupi koja tek otpočinje karijeru.

Promena koncepta karijere, zaokret od industrije ka sektoru usluga u ponudi radnih mesta, česte promene radnih mesta i zanimanja i relokacija proizvodnog rada iz razvijenih zemalja u zemlje u razvoju (AS 1,82) ukazuju na pojavu da se za nekim zanimanjima smanjuje ili prestaje potreba, dok istovremeno nastaju nova zanimanja ili za nekima od postojećih raste potražnja. I te karakteristike u velikoj meri zabrinjavaju naše ispitanike. *Promena koncepta karijere*, odnosno dinami-

čan splet različitih oblika radnog angažovanja, nezaposlenosti i obrazovanja vrlo verovatno zabrinjava studente zbog neizvesnosti koju savremeni karijerni putevi sobom nose, ali i zbog činjenice da ne postoje unapred zadati i nedvosmisleni putevi napredovanja. U bliskoj vezi sa tom karakteristikom jesu i *česte promene radnih mesta i zanimanja*, kao još jedna od karakteristika savremenog sveta rada koja zabrinjava naše ispitanike. Sa tim pormenama pojedincu se ispostavlja izuzetno veliki broj zahteva koji čine da se on iznova i iznova bavi karijernim zadacima. Dalje, *zaokret od industrije ka sektoru usluga u ponudi radnih mesta i relokacija proizvodnog rada iz razvijenih zemalja u zemlje u razvoju* karakteristike su koje studentima ukazuju na to da dolaženje do posla (zapošljavanje) ne mora da znači nužno da je reč i o zadovoljavajućem poslu, čije nalaženje bi trebalo, između ostalog, da ukaže na završetak tranzicionog perioda od obrazovanja do rada. I danas opstaju i neretki su loši radni uslovi, kao i zemlje i regioni čija se radna snaga opaža kao jeftinija.

Konačno, *fleksibilnost radnog vremena* (AS 1,77) zauzima deseto mesto na rang listi i ukazuje na to da su studenti izuzetno zabrinuti zbog činjenice da „popuštaju“ granice između rada i slobodnog vremena. Vrlo je moguće da je ta karakteristika njima dobro poznata, odnosno da su je prepoznali u iskustvima stečenim u svom najbližem okruženju.

Iskazane zabrinutosti mladih ukazuju na potrebe značajnog i kontinuiranog unapređivanja njihovih veština upravljanja sopstvenom karijerom, osim, takođe kontinuiranog, razvijanja klastera opštih i stručnih kompetencija. Posebna podrška je mladima potrebna ne samo radi uspešnog prelaska iz obrazovanja na tržište rada već i radi njihovog profesionalnog razvoja i, kada počnu da rade, da bi svoj radni status zadržali i obogaćivali mrežu svog karijernog razvoja više desetina godina.

Osim rangiranja karakteristika savremenog sveta rada na nivou celokupnog uzorka, istraživački interesantan zadatak je bilo ispitivanje nivoa zabrinutosti zbog karakteristika savremenog sveta rada na nivou različitih grupacija fakulteta. U tabeli 4. prikazane su rang liste zabrinjavajućih karakteristika savremenog sveta rada po grupacijama fakulteta.

Tabela 4: Rang lista zabrinjavajućih karakteristika savremenog sveta rada po grupacijama fakulteta

| Društveno-humanistički | | | Prirodno-matematički | | |
|------------------------|---|---------------------|----------------------|---|---------------------|
| Rang | Karakteristike sveta rada | Aritmetička sredina | Rang | Karakteristike sveta rada | Aritmetička sredina |
| 1. | Rast nezaposlenosti | 2,50 | 1. | Rast nezaposlenosti | 2,45 |
| 2. | Izražena različitost radnih uslova | 2,38 | 2. | Smanjivanje broja stalno zaposlenih, uz porast angažovanih u fleksibilnijim oblicima radnog angažovanja | 2,31 |
| 3. | Smanjivanje broja stalno zaposlenih, uz porast angažovanih u fleksibilnijim oblicima radnog angažovanja | 2,26 | 3. | Izražena različitost radnih uslova | 2,21 |
| Tehničko-tehnološki | | | Medicinski | | |
| Rang | Karakteristike sveta rada | Aritmetička sredina | Rang | Karakteristike sveta rada | Aritmetička sredina |
| 1–2. | Rast nezaposlenosti | 2,24 | 1. | Rast nezaposlenosti | 2,50 |
| 1–2. | Izražena različitost radnih uslova | 2,24 | 2. | Izražena različitost radnih uslova | 2,23 |
| 3. | Smanjivanje broja stalno zaposlenih, uz porast angažovanih u fleksibilnijim oblicima radnog angažovanja | 2,11 | 3. | Promena koncepta sigurnosti | 2,05 |

Posmatrajući rang listu karakteristika koje u najvećoj meri zabrinjavaju naše ispitanike, može se uočiti da sve grupe studenata najviše zabrinjavaju slične, gotovo iste karakteristike. Sve grupe najveću zabrinutost iskazuju zbog rasta nezaposlenosti. Mala razlika se može uočiti kod studenata fakulteta koji pripadaju grupaciji tehničko-tehnoloških fakulteta, imajući u vidu da oni iskazuju jednaku zabrinutost zbog te, ali i zbog karakteristike izražena različitost radnih uslova. Takođe, isti je redosled rangiranja kod studenata društveno-humanističkih i tehničko-tehnoloških nauka, dok je kod studenata prirodno-matematičkih fakulteta nešto veća zabrinutost izražena zbog smanjivanja broja stalno zaposlenih, uz porast angažovanih u fleksibilnijim oblicima radnog angažovanja. U ovoj kategorizaciji, studenti fakulteta medicinskih nauka se nešto više razlikuju, s obzirom na to da su oni, osim rasta nezaposlenosti i izražene različitosti radnih uslova, iskazali najveću zabrinutost zbog promena koncepta sigurnosti. Studenti fakulteta ostalih grupacija iskazali su najveću zabrinutost zbog smanjivanja broja stalno zaposlenih uz porast angažovanih u fleksibilnijim oblicima radnog angažovanja. Takvi rezultati otvaraju brojna pitanja o načinu koncipiranja i realizovanja određenih programa

podrške karijernog razvoja mladih odraslih, studenata pripadnika fakulteta različitih grupacija. Da bi se na ta pitanja odgovorilo, treba konkretizovati „obrazovne napore“ u programima karijernog vođenja i savetovanja. Naredni deo rada posvećen je toj problematici.

Obrazovne potrebe mladih pod uticajem savremenih karakteristika sveta rada i programi karijernog razvoja iskazani u vidu standarda veština upravljanja karijerom

Metodološke postavke ovog rada su usmerene ka razmatranju nivoa zabrinutosti studenata zbog karakteristika sveta rada kao pokazatelja obrazovnih potreba te grupe mladih odraslih. Da se moguće obrazovne intervencije u odnosu na iskazane obrazovne potrebe ne bi posmatrale u vakuumu, smatramo da je prigodno da ih posmatramo u kontekstu standarda veština upravljanja karijerom. Čini nam se da bismo na ovaj način mogli bolje da razumemo mesto obrazovanja kao intervencije kojom se može odgovoriti na te obrazovne potrebe.

Kada je reč o standardima veština upravljanja karijerom, trebalo bi napomenuti da se u Srbiji 2016. i 2017. godine intenzivno radilo na uspostavljanju Standarda usluga karijernog vođenja i savetovanja, koji su u oktobru 2017. godine prezentovani kao dokument Predlog standarda usluga karijernog vođenja i savetovanja. Prilikom razvijanja standarda u obzir su uzeta dokumenta koja već postoje na nacionalnom nivou, kretanja na evropskom nivou u pogledu razumevanja karijernog vođenja i savetovanja, ali i primeri dobre prakse i modeli karijernog vođenja i savetovanja, i na nacionalnom i na evropskom nivou.

Sama struktura standarda podrazumeva četiri oblasti standarda: veštine upravljanja karijerom, kompetencije praktičara, standarde programa i organizacione standarde. Veštine upravljanja karijerom predstavljaju ključni, centralni deo standarda i sve aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja trebalo bi da budu usmerene ka razvoju tih veština. Takva struktura je rezultat sve više izražene obrazovne funkcije karijernog vođenja i savetovanja.

U tom smislu, veštine upravljanja karijerom bi trebalo da budu ishod različitih intervencija karijernog vođenja i savetovanja i trebalo bi da pomognu korisnicima da kreiraju sopstvenu karijeru, i to na osnovu razumevanja sebe i razumevanja sveta obrazovanja i sveta rada.

Uzimajući u obzir rezultate istraživanja, posmatrano na celokupnom uzorku, *rast nezaposlenosti* (AS 2,39) najviše zabrinjava mlade. Posmatrajući taj rezultat kroz prizmu standarda veština upravljanja karijerom, oblast sagledavanja mogućnosti sveta obrazovanja i sveta rada, te posebno izbor, ali i aktivno i konti-

nuirano informisanje o obrazovnim i karijernim mogućnostima, mogu biti značajni mladima za spoznaju i proširivanje mogućnosti za nalaženje posla, odnosno za prevenciju nezaposlenosti ili kraće vremensko trajanje nezaposlenosti u karijeri jednog pojedinca.

Izražena različitost radnih uslova (AS 2,26) druga je karakteristika sveta rada koja najviše zabrinjava mlade. Različitost radnih uslova podrazumeva različite vrste opasnosti sa kojima se suočavaju zaposleni. Ipak, ona delom govori o promeni interpersonalnih odnosa, odnosno toga sa kim se radi, ali i različitost i u pogledu toga kako se radi, te veoma značajna može biti kompetencija istraživanja sebe u kontekstu ličnog i profesionalnog razvoja. Naime, istraživanje sebe u toj izraženoj različitosti trebalo bi da bude resurs za razumevanje sopstvenih vrednosti, motiva, potreba i interesovanja. Takođe, selektovanje sopstvenog obrazovnog, radnog ili životnog iskustva sa ciljem razumevanja motiva i barijera za lični i profesionalni razvoj može doprineti spoznaji da li i na koji način možemo tolerisati različitost, da li postoji nešto što nas u tome sprečava, da li to možemo promeniti i na koji način to možemo promeniti.

Na sličan način, u kontekstu oblika radnog angažovanja može se razumeti još jedan deo tih različitosti, a to je *smanjenje broja stalno zaposlenih uz porast angažovanih u fleksibilnijim oblicima radnog angažovanja* (AS 2,21). Ipak, ta karakteristika sveta rada može se vezati i za još nekoliko „srodnih“ karakteristika sveta rada, a to su *promena koncepta sigurnosti* (AS 2,04) i *promena koncepta karijere* (AS 1,82), *česte promene radnih mesta i zanimanja* (AS 1,82). Međutim, zabrinutost mladih zbog tih karakteristika može se ublažiti dodatnim setom veština, a to su veštine kreiranja karijere i zauzimanja proaktivnog stava prema izgradnji vlastite karijere. Reč je o kompetencijama koje imaju kapacitet da pomognu mladima da samouvereno podnose promene, da ih spremno dočekuju, a po potrebi i iniciraju, sa ciljem da izgrade sopstvene dinamične karijere. Posmatrajući taj set karakteristika sveta rada koje zabrinjavaju mlade i istovremeno standarde veština upravljanja karijerom, uočava se da one odgovaraju na zahteve sveta rada. One obuhvataju veštine koje se odnose na planiranje, kontinuirano vrednovanje i praćenje sopstvenog karijernog razvoja, ali i nalaženje strategija za rešavanje problema na putu izgradnje karijere.

Zaokret od industrije ka sektoru usluga u ponudi radnih mesta (AS 1,82), ali i *relokacija proizvodnog rada iz razvijenih u zemlje u razvoju* (AS 1,82) zahtevaju dobro poznavanje kretanja na tržištu rada, ali i trendova koja se dešavaju u odnosu na odabrane profesije. Ovo pre svega od mladih zahteva da donose odluke na osnovu informisanih izbora, ali i kompetencije za sagledavanje mogućnosti sveta obrazovanja i sveta rada.

Konačno, *starenje zaposlenih* (AS 1,90) još je jedna karakteristika koju mladi opažaju kao zabrinjavajuću, a koja delom može značiti potrebu za promenom uloge koju posao zauzima u životu pojedinca. I *fleksibilnost radnog vremena* (AS 1,77) zabrinjava mlade odrasle. Kao odgovor na tu karakteristiku, smatramo da veštine kreiranja karijere mogu biti od pomoći pojedincima.

Posmatrajući sve pomenute karakteristike u odnosu na standarde veština upravljanja karijerom, uočava se da su prisutne sve tri oblasti standarda, odnosno da se na obrazovne potrebe studenata, iskazane na ovaj način ne može odgovoriti obrazovnim sadržajima koji bi rezultirali ishodima u samo jednoj oblasti standarda.

Rezultati istraživanja na osnovu grupacija fakulteta pokazuju da studente društveno-humanističkih, prirodno-matematičkih i tehničko-tehnoloških fakulteta zabrinjavaju iste karakteristike. Pre svega, to je *rast nezaposlenosti*, koja je na prvom mestu kod studenata svih grupacija fakulteta. Visoki skor te karakteristike u svim grupama može da se objasni činjenicom da je to trend koji neposredno i sve više opažaju u sopstvenom okruženju, a koji, posmatran u kontekstu veština upravljanja karijerom, zahteva razvoj veština aktivnog i kontinuiranog informisanja o mogućnostima sveta obrazovanja i potrebama tržišta rada, te kontinuiranom informisanju o tim potrebama, ali i pronalaženje alternativnih načina prikupljanja tih informacija. U tom smislu, najviše bi pogodovalo sticanje kompetencija iz oblasti sagledavanja mogućnosti sveta obrazovanja i sveta rada.

Izražena različitost radnih uslova je na drugom mestu kod studenata društveno-humanističkih nauka, studenata tehničko-tehnoloških i fakulteta medicinskih nauka, odnosno treća kod studenata prirodno-matematičkih fakulteta i ona zahteva veštine izgradnje profesionalnog identiteta, razumevanje sopstvenih vrednosti i potreba koje se ostvaruju kroz profesionalni identitet, a za razvoj tih veština od presudnog značaja mogu biti kompetencije iz oblasti otkrivanja i razumevanja sebe.

Smanjivanje broja stalno zaposlenih uz porast angažovanih u fleksibilnijim oblicima radnog angažovanja jeste karakteristika koja zauzima drugo mesto kod studenata prirodno-matematičkih fakulteta, odnosno treće mesto kod studenata fakulteta društveno-humanističkih nauka i tehničko-tehnoloških fakulteta. Analizom te karakteristike može se pretpostaviti da se ona opaža kao zabrinjavajuća iz najmanje tri razloga: a) često podrazumeva više posla, u smislu većeg opterećenja onih koji ostaju u organizaciji; b) veća je i stalno prisutna opasnost od dobijanja otkaza i ulaženje u nezaposlenost i c) povećava potrebu za obavljanjem više poslova (rad na više radnih mesta). Sve to za posledicu može imati voljnu ili nevoljnu promenu toka karijere koja može biti podržana razvijanjem veština kreiranja

karijere, odnosno postizanjem ishoda koji pripadaju oblasti „kreiranje karijere“ standarda veština upravljanja karijerom.

Karakteristika koja je imala visok skor u ovom rangiranju, a koja je specifična za studente fakulteta medicinskih nauka jeste promena koncepta sigurnosti. Moguće je da bi sadržaji koji se odnose na planiranje karijernog razvoja te upravljanje karijernim razvojem bili značajna obrazovna podrška studentima ovih fakulteta.

Slično kao i kada se posmatra na nivou celokupnog uzorka, kompetencije iz različitih oblasti standarda veština upravljanja karijerom zastupljene su i kod studenata fakulteta različitih grupacija. Moguće je da bi se izvesne razlike uočile ukoliko bismo posmatrali rangiranje svih 26 karakteristika prema grupacijama fakulteta, ali to uveliko prevazilazi obim i svrhu ovog rada.

Zaključna razmatranja

Karakteristike savremenog sveta rada transformišu i oblikuju gotovo sve aspekte rada, transformišući na taj način i zahteve koji se pojedincima upućuju, a koji se odnose na to kako će, najšire rečeno, upravljati karijernim razvojem.

Mladi odrasli predstavljaju jednu od ciljnih grupa koju odlikuje dinamično smenjivanje različitih etapa karijernog ciklusa, kod kojih se prepliću brojne odluke, sticanje veština, brojne tranzicije. Osim toga, uzimajući u obzir to da su savremene karakteristike tržišta rada često i nemilosrdne prema njima, ta grupa je viđena kao posebno osetljiva na tržištu rada, te ne iznenađuje činjenica da su joj neophodni dodatni mehanizmi podrške karijernog razvoja.

S druge strane, u programima karijernog vođenja i savetovanja obrazovanja dobija izrazito značajnu ulogu, pa su sve češći pokušaji osmišljavanja sadržaja i aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja koje imaju naglašenu obrazovnu dimenziju. Ovaj rad je jednim svojim delom usmeren na povezivanje obrazovnih potreba studenata završnih godina fakulteta različitih grupacija sa jednim modelom koncipiranja obrazovanja u okviru karijernog vođenja i savetovanja – standardima veština upravljanja karijerom.

Rezultati sprovedenog istraživanja ukazuju nam na to da naši ispitanici iskazuju izrazito visoku zabrinutost zbog kompleksnih fenomena sveta rada. Uočava se da se na tu zabrinutost ne može odgovoriti „jednodimenzionalnim“ oblastima i sadržajima programa karijernog vođenja i savetovanja, već da bi podrška morala da podrazumeva sveobuhvatne sadržaje koji će istovremeno jačati i njihov same, ali i njihovo poznavanje sveta rada. S druge strane, izražena je i potreba za sadržajima koji će formirati njihove veštine kreiranja karijere, na osnovu kojih će

moći da planiraju sopstveni karijerni razvoj. Osim planiranja karijernog razvoja, studentima su potrebne i veštine koje će im omogućiti da taj isti razvoj konstantno prate i vrednuju u skladu sa izmenjenim okolnostima, ali i da upravljaju sopstvenim karijernim razvojem. Sve to se čini neophodnim kako bi se smanjio strah od neočekivanih promena kojih se često pribojavaju u velikoj meri, ali i kako bi, po potrebi, bili u stanju da različite promene iniciraju i time izbegavaju sve situacije u vezi sa zaposlenjem koje ih takođe u velikoj meri zabrinjavaju.

Poređenje rangova svih karakteristika savremenog sveta rada od studenata fakulteta različitih grupacija može biti osnova za dublje razumevanje načina koncipiranja obrazovnih programa za te grupe, odnosno može biti inspirativno za buduća istraživanja te problematike. Naime, imajući u vidu tendenciju da obrazovanje u okviru karijernog vođenja i savetovanja ima zadatak da odgovori na prilično diverzifikovane potrebe mladih odraslih, postavlja se pitanje šta je sve to što čini tu diverzifikovanost i u kojoj meri te elemente treba uzimati kao osnovu za razvoj različitih modaliteta koncipiranja obrazovanja u okviru karijernog vođenja i savetovanja.

Reference:

- AMUNDSON, N., HARIS-BOULZBI, DŽ. & NAJLS, S. (2010). *Osnovni elementi karijernog savetovanja*. Beograd: Beogradska otvorena škola.
- ATHANASOU, J. & VAN ESBROECK, R. (2008). *International Handbook of Career Guidance*. Berlin: Springer.
- CONGRAD (2014). *Od studenta do (ne)zaposlenog stručnjaka*. Tempus projekat: CONGRAD.
- GUZINA, M. (1980). *Kadrovska psihologija*. Beograd: Naučna knjiga.
- HARRINGTON, K. H. (2000). *Managing career transitions: your career as a work in progress*. New Jersey: Prentice-Hall, Upper Saddle River Inc.
- HERR, E. & CRAMER, S. (1992). *Career Guidance and Counseling Through the Lifespan: Systematic Approaches*. New York: Harper Collins.
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*, Strasbourg: European Commission.
- EUROSTAT STATISTICAL BOOKS (2009). *Youth in Europe: A statistical portrait*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROSTAT (2018). *Youth Unemployment*. Preuzeto sa http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Youth_unemployment
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (2017). *Youth Employment Programme (YEP)*. Genève: International Labour Office, Unit Employment Policy Department
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION – ILO (2018). *Youth Employment*. Preuzeto sa <http://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/lang--en/index.htm>

- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION – ILO (2018). *The Global Initiative on Decent Jobs for Youth*. Preuzeto sa <http://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/databases-platforms/global-initiative-decent-jobs/lang--en/index.htm>
- LOUGHLIN, C. & LANG, K. (2005). Young Workers. In J. Barling, E. Kevin Kelloway, & M. R. Frone (Eds.), *Handbook of Work Stress* (pp. 405–430). London: Sage Publications, Inc.
- MARJANOVIĆ, D. (2016). *Tranzicija mladih žena i muškaraca na tržištu rada Republike Srbije*. Ženeva: Međunarodna organizacija rada.
- OLJAČA, M. & KOSANOVIĆ M. (1987). *Andragoška profesionalna orijentacija u udruženom radu*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju.
- OSIPOW, S. H. (1973). *Theories of Career Development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- REPALUST, A. & VELIMIROVIĆ, I. (2015). *Mladi na tržištu rada – Istraživački izveštaj*. Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo socijalne politike i mladih.
- THE WORLD BANK (2018). *Western Balkans Regular Economic Report No. 13: Vulnerabilities Slow Growth*. Washington: The World Bank/International Bank for Reconstruction and Development.
- TIM ZA SOCIJALNO UKLJUČIVANJE I SMANJENJE SIROMAŠTVA VLADE REPUBLIKE SRBIJE (2018). *Položaj mladih na tržištu rada – korisna dokumenta*. Preuzeto sa: <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/rs/o-nama/inicijativa-za-zaposljavanje-mladih/polo-zaj-mladih-na-trzistu-rada/>
- UNITED NATIONS, GENERAL ASSEMBLY (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- ZAVOD ZA UNAPREĐIVANJE OBRAZOVANJA I VASPITANJA. (2018). *Standardi usluga karijernog vođenja i savetovanja – Predlog*. Preuzeto sa: <http://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/01/Standardi-KVIS-PREDLOG.pdf>
- ZUNKER, V. (2012). *Career Counseling: A Holistic Approach*. Boston: Brooks/Cole.

Aleksandra Pejatović⁴, Dubravka Mihajlović⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Education in the Process of Career Guidance as a Response to the Needs of Young Adults⁶

Abstract: This paper presents the results of a theoretical-empirical research intended to examine the educational needs of young adults, originating from their concern regarding the contemporary traits of professional life. The framework for the analysis of the identified educational needs of the target group comprises statistical indicators, results of empirical research and consideration of the theoretical specificities of young adults' career development. The research sample consists of 238 final year students of bachelor, master and doctoral studies at the University of Belgrade, who are enrolled at faculties within various faculty groups. The results of the research indicate that students demonstrate educational needs that may be addressed by content and activities belonging to various areas of standards of career management skills, including the discovering and understanding of one's self, perceiving the possibilities of academic and professional life, and career creation.

Key words: contemporary labor market, young adults, career guidance and counselling, educational needs, career management skills

⁴ 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.

⁵ Dubravka Mihajlović is a teaching assistant and PhD candidate at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁶ 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.

Maja Maksimović¹, Ivan Nišavić²
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Learning the Unknown: the Potential of Liminal Space for Adult Education³

Abstract: The following paper is an attempt to speculate about the potential of liminality for adult learning by relating it to the existing concept of the “pedagogy of the event” which challenges the imperative for pedagogy to maximize the effects of teaching and learning by achieving predefined learning outcomes. As opposed to outcome-based education, “pedagogy of the event” is concerned with the unknown, and learning involves a move into a new or modified ontological state. Within this paper, a philosophical basis for the idea of threshold for learning process is outlined and some of the implications on education are presented. We conclude with the notion that liminality in education, as understood within the concept of pedagogy of the event, challenges normalizing and disciplining educational practices by creating radical openness towards the unknown.

Key words: liminality, pedagogy of the event, the gap, adult education, liminal education

Introduction – starting from liminal

It is impossible and paradoxical to elaborate on the concept of liminality within the epistemological parameters that rule the dominant thinking about the contemporary adult education practice, making andragogy a mere prescription for the most efficient road that leads to the desired learning outcomes. Adult education operates within the bigger apparatus of mainstream education which, as Biesta (2015) rightly put it, wants to be risk-free at all levels. The main narratives are focused on an effective production of pre-defined learning outcomes in

¹ Maja Maksimović, PhD is an assistant professor at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade (mmaksimo@f.bg.ac.rs).

² Ivan Nišavić, PhD has completed his PhD studies at the Department for Philosophy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (nisavic.ivan@gmail.com).

³ 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.

a small number of subjects or with regard to a limited set of identities, such as that of a good citizen or work-capable and functional individuals. To achieve this goal, the international organizations such as OECD and World Bank promote education that is strong, secure and predictable (Biesta, 2015). Outcome-based curriculum design does not tolerate unpredictability of empty spaces of learning or ontological uncertainty of risk-taking that are the essential ingredient of horizons that lie in between and betwixt.

Mainstream educational theories rely on a chronometrical approach to time (Alhadeff-Jones, 2016). Time, divided in sequences, serves as a given structure, “an external temporal framework” (Alhadeff-Jones, 2016, p. 43) to plan educational activities, but also as a criterion for an evaluation of learning. Therefore, the desirable skills of a lifelong learner are related to “time management” providing advice on how to develop strategies in order to avoid time shortage (Alhadeff-Jones, 2017). Time is conceptualized as something that should be measured, organized, planned, used, and saved according to the objective predictions of cognitive rhythms, and within outcome-based learning, it is mostly organized according to the principle of efficacy, and educational procedures are directed towards initiating the productivity of the body. Besides that, now more than ever, dominant educational processes are defined and governed by economy, economical or financial progress and growth of wealth. Wealth is understood thorough material and countable instances such as income, while other views on “wealth” – enjoyment, happiness, self-sufficient or wisdom – are hugely marginalized. On the other side, education based on the pedagogy of the unknown puts to the test classical and traditional methods of education and deep-seated understanding of educational processes established in rigid differentiation between the teacher and student and in usual processes of acquisition of knowledge.

Foucault introduced the concept of *docile body* and thereby emphasized the power mechanisms that are directed at disciplining an individual. A docile body can be altered and improved (Foucault, 1977). The basic technique to achieve discipline is a distribution of bodies, thus turning an educational space into a learning machine. Edwards (2008) continues the discussion initiated by Foucault and states that power relations in adult education are expanded to activity, because disciplining does not simply turn people into passive objects, but requires productivity. These normalizing actions produce subjects; they create a process of self-in-making, that is, an aesthetic endeavor. Subjects are constituted through specific practices and discourses. An individual is an “ascetic” who, by referring to the dominant knowledge, manages his actions, thoughts and desires, to correct and trigger actions that lead him into the desired direction (Maksimović, 2015). In this text we wonder how liminality deployed within the context of the

pedagogy of the unknown can disturb those disciplining education technologies by insisting on uncertainty and learning as a creative endeavor.

In the context of education, liminality can be assumed not only as an alternative approach to recognition, acquisition and utilization of knowledge, but also as an opposite and unfamiliar attitude towards standardized gaining of knowledge. Every educational praxis has its own structure and nature, that in one sense includes different kinds of people or groups of people, and in another sense, excludes or marginalizes some people or groups of people. From ancient times, when philosophers such as Plato and Aristotle thought about education, until now, the educational processes were overwhelmed with problems such as discrimination, authority over the people, knowledge and truth, structure of power, alienation, influence of political or social turmoil, inability to apply or practical inapplicability etc. Contemporary educational theories offer approaches that are characterized by more or less the same problems that tormented ancient theorists. As Richard Shaull puts it in a foreword to Freire's *Pedagogy of the Oppressed*: "There is no such thing as a *neutral* educational process. Education either functions as an instrument that is used to facilitate the integration of the younger generation into the logic of the present system and bring about conformity to it, *or* it becomes "the practice of freedom", the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world" (Shaull in Freire, 2005. p. 34). The educational processes are mostly realized in the first sense, i.e. as an *introductory course* to the mainstream epistemological and logical principles and systems.

The notion of liminality invites us to re-imagine and embrace pedagogy/andragogy "as addressing the learning self as an emergence — as a self and an intelligence that is always in the making" (Ellsworth, 2005, p. 57). It involves not only participation in the transformation of the world, as suggested by Freire, but the radical openness of self-in-making within the worlds that are unfolding. The emergence to what has not been predicted includes a phase of transition, a threshold, a place of possibility, openness, ambiguity, heightened awareness, and imagination (Neilsen, cited in Maksimović & Knezić, 2014). The very concept of liminality is a result of the ethnographic studies of social rituals conducted by the author van Gennep (1960) and Turner (1969, 1995). Van Gennep (1960) was the first to accept the concept of liminality. "Whoever passes from one territory to the other finds himself physically and magico-religiously in a special situation for a certain length of time: he wavers between two worlds" (van Gennep, 1960, p.18). He introduced it as a part of the transformation process – a person is between past and future identities so anything can happen. There are three different phases of rites of passage: separation, transition and incorporation. During the

first phase, an individual is detached from usual social structure, social position and identity. The second phase, which is of the most interest for this paper, is demarcated by an ambiguous state of being, where a person stands outside of normal space and time frame of their society, and whose identity and worldview is dissolved or challenged. This middle stage is an actual passage that marks the boundary between two other phases, which was introduced as liminality (Szokolczai, 2009). The third phase is characterized by the reentering to the regular social structure, but changed and with a new identity. Rituals of passage often demand a completion of a certain task, but a success means that a person is “converted”. However, due to the conflict with Emil Durkheim, the work of van Gennep was not widely recognized and the book *Rites of Passage* has been translated in English only in 1960 (Szokolczai, 2009). His ideas were spread after Victor Turner accepted the term liminality (Latin: *limen* – limits or thresholds) to mark the transitional space, which is a part of the change from one state to another, from one world to another, one place to another, or one period of time to another. “A person passes through a cultural realm that has few or none of the attributes of the past or coming state” (Turner, 1995, p. 94). After he had published his work in 1967 and 1969, the concept became famous:

The attributes of liminality or of liminal personae (“threshold people”) are necessarily ambiguous, since this condition and these persons elude or slip through the network of classifications that normally locate states and positions in cultural space. Liminal entities are neither here nor there; they are betwixt and between the positions assigned and arrayed by law, custom, convention, and ceremonial. As such, their ambiguous and indeterminate attributes are expressed by a rich variety of symbols in the many societies that ritualize social and cultural transitions. Thus, liminality is frequently likened to death, to being in the womb, to invisibility, to darkness, to bisexuality, to the wilderness, and to an eclipse of the sun or moon. (Turner, 1995, p. 95)

A person is in a space of limbo and statuslessness, and opposites constitute each other. It is a period of time when an individual exists in a gap liberated from normative demands and between ordered words where everything is unknown while a new identity is in a state of emergence. The existence of an individual is free and full. This kind of existence is similar to non-existence, as in that moment we can choose what we are going to become next. The only difference is that we can continue to live, in a completely distinct and new way. “He is invisible to the society that he is separated from and they consider him dead, waiting to be

reborn, for the entirety of the liminal phase” (Westerveld, 2010, p. 9). It is a space of contradictions, filled with doubts, often with turmoil and sense of loss. Liminality infuses a feeling of isolation from the outer reality; the space is foreign and strange while an identity is in the process of reconfiguration. The past is no longer possible, and the presence is unknowable while the new is not yet born. A person endures dramatic exposure to the unknown world, empty of defined structures, a self is floating and “a traveler” is full of questions. In order to become an adult, an individual is going through a series of rites of passage which involves a painful separation from the family and some sort of a clean state of being (Szakolczai, 2009).

For groups, as well as individuals, life itself means to separate and to be reunited, to change form and condition, to die and to be reborn. It is to act and to cease, to wait and rest, and then to begin acting again, but in a different way. And there are always new thresholds to cross: the threshold of summer and winter, of a season or a year, of a month or a night, the threshold of birth, adolescence, maturity and old age; the threshold of death and that of the afterlife-for those who believe in it”. (van Gennep, 1960, p. 189)

This intersubjective quality has set the framework for the exploration of liminal not as an exclusively subjective episode, but as an interconnected and relational phenomenon. Therefore, liminal is experienced as a fusion of the spatial, temporal, personal and relational as it does not dwell in binary oppositions of the inner and outer, but it reflects betweenness. This has ontological and epistemological implications on learning which cease to be an inner change provoked by an environmental stimulus or new knowledge. The new concepts and subjectivities are simultaneously created and lived, while the new worlds are unfolding. The liminal is infused by undoing, experimentation and potential for becoming which has strong influence on inquiry of education.

Liminal in educational research

The issue of liminality in the context of adult learning is not a widely represented subject of research within educational disciplines. We choose to present several research productions – one within the area of higher education (Meyer & Land, 2003), another which is more relevant for adult education field as it emerges within the scope of transformative learning theory (Mcwhinney & Markos, 2003) and one that deals with the status and potential strength of liminal education (Conroy & de Ruyter, 2009).

Meyer and Land (2003) introduced the idea of *threshold concepts* within the academic disciplines echoing the notion of liminality, although they take an epistemologically different position from the one presented in this work. Their ideas were developed within the framework of the project aimed at enhancing quality of teaching at undergraduate level (Barradell, 2013) which significantly influenced the meaning of the concept. Liminality is seen as a metaphor for the phase of conceptual transformation that students face during which they may encounter a feeling of anxiety or being stuck (Meyer & Land, 2005). Difficulties may occur because of the epistemological obstacles, implying that the role of teachers is to remove those obstacles, or use them as a source of learning. They suggest teaching interventions such as “redesigning activities and sequences, through scaffolding, recursiveness, provision of support materials and technologies or new conceptual tools, through mentoring or peer collaboration” (Meyer & Land, 2005, p. 377). Entering the liminal phase and confusion is seen as a barrier to learning that needs to be overcome by choosing adequate learning strategies: “It has long been a matter of concern to teachers in higher education why certain students ‘get stuck’ at particular points in the curriculum whilst others grasp concepts with comparative ease. What might account for this variation in student performance and, more importantly, what might teachers do in relation to the design and teaching of their courses that might help students overcome such barriers to their learning?” (Land, Cousin, Meyer, & Davies, 2005, p. 53). They described threshold concepts as particular ideas within all subject areas that can open portals to a previously inaccessible way of thinking (Land et al., 2005; Meyer & Land, 2005). These concepts represent a new way of interpreting or understanding without which a learner cannot progress (Meyer & Land, 2003). They are *transformative* (occasioning a significant shift in the perception of a subject), *irreversible* (unlikely to be forgotten, or unlearned only through considerable effort), *integrative* (exposing the previously hidden interrelatedness of something) and *troublesome*. The encounter with threshold concept requires a change in a learner’s identity and his/her relationship to discourses. The students who manage to internalize such perspectives are seen to be more successful in their learning, in comparison to ones who learn new ideas in a more fragmented fashion (Land et al., 2005). Such knowledge is characterized as troublesome as it entails a move from comfortable positions into unknown territory. There is a demand from learners to integrate new perceptions and transform their own understanding, which often provokes the reconstitution of one’s identity. The authors warn that students might remain stuck in an “in-between” state and “oscillate between earlier, less sophisticated understandings, and the fuller appreciation of a concept that their tutors require from them” (Land et al., 2005, p. 55). The introduction

of the threshold concept has been recognized as pedagogically fertile. Although we agree that a threshold concept is of great use for curriculum design, it does not make discursive extension as learning is comprehended as an exclusively rational endeavor that nevertheless influences the learner's identity. The objectives of learning and desirable student's subjectivities are already defined, limiting possible becomings to what has been already known. What we aim throughout this writing is to demonstrate a possibility of learning that involves concepts as lived and experienced (Manning & Massumi, 2014).

Liminality was also explored within the framework of transformative learning, and it is described as a middle phase of the process of personal transformation. The change of perspective, being a landmark of transformative learning theory, is preceded by a state of confusion and loss of structure. It is initiated by a disorienting dilemma or personal crisis, which makes the existing point of view impossible. "For a person, the crisis may be induced by physiological changes and promoted in the traditional rituals of passage. Each of these changes may present shocks to one's self-image, often as a loss of capacity that provide openings to new perspectives and values for social engagement" (Mcwhinney & Markos, 2003, p. 24). The phase that an individual enters after challenging and painful decomposition of cognitive structures is similar to what has been described as liminal in anthropology. Mcwhinney and Markos (2003) within their paper *Transformative Education: Across the Threshold*, claim that after experiencing crisis, individuals move into a liminal domain during which they "vanish from their familiar selves and their community into night journey" (p. 26). This liminal space is empty and lonely, and a person is vulnerable and prone to "sudden moods and highly charged images and thoughts, to sudden gains and losses of confidence" (Stein, cited in Mcwhinney & Markos, 2003, p. 26). They make an interesting link between liminality and communities stating that wonderers being empty of self "seek intimacy with others as they become strangers to themselves" (Mcwhinney & Markos, 2003, p. 26), so they can recreate communities. By relying on certain characteristics of the middle phase, the authors make suggestions for educators on how to facilitate the process of transformation by embracing liminality as an inevitable stage. One of the recommendations is to set the learning in distanced and separated spaces which symbolize a journey from the usual and quotidian. The ultimate goal of transformative education is seen as a continual self-renewal, constantly challenging one's beliefs and assumptions and inviting others to do the same.

The exploration of liminality by James Conroy, based on the work of Victor Turner and Edith Turner, is concerned with the political dimensions of education and schooling. In his book *Betwixt & Between: The Liminal Imagination*,

Education, and Democracy published in 2004, the author suggests that what is considered to be liberal democracy in late industrial society is inextricably linked to the values of market economy and consumerism, arguing that we need to find new solutions on how to live a good life. Educational spaces and schooling mirror the economic interpretation of democracy and there is a lack of exposure to multiple perspectives (Caron, 2006). Conroy believes that teachers need to encourage dissonant perspectives which are manifestations of the liminal – “the intellectual, cultural and ideological spaces that ...[exist] on the margins, neither at the centre nor on the outside” (pp. 7-8). The role of school is to cultivate the liminal as a way for students to adopt a critical perspective to society and thus avoid discursive closure.

Namely, he states that there are three interrelated aspects of liminality: *borderlands*, *contact zones* and *communitas* (Conroy, 2004, p. 57). In this sense, especially with borderlands and contact zones, liminality may be easier understood: as a place and time between the parts of experience, knowledge and understanding, a moment that is on the edge and where change is inevitable and necessary. Two touching parts of our experiences, that are completely different and inconsistent, are connected and attached to each other through the point that is recognized as a liminal or threshold point. It looks like that border cannot contain any period of time or space, e.g. the moment of New Year's Eve: when exactly is that moment between the old and new year? We cannot see, notice or catch it. It is a transition between two inseparable moments of time which is out of our sight and when and where the change takes place. Same as in this example, the transformation in one's own experience happens at those borderlands, where contact is possible. We can understand *contact zones* as a place where we are capable to see, feel or understand the mere possibility of different conceptions, to get out and liberate ourselves from usual and imposed social and political structures, ideas and ideals, to accept otherness and differentness. It is a place where we recognize our potential to liberate ourselves from the “discursive closure emanating from the growing symbiosis of state and corporation” (Conroy, 2004, p. 52). On the other side, following Turner (1995), the notion of *communitas* represents the people who experience the liminal phase and are in a state in which no one has authority over another as equal status means no status. In some sense, *communitas* is more than community, since the process of liminality equates the people.

Furthermore, Conroy introduces the concept of liminal education suggesting that it includes “positional strategy to counter the tendency of the centre to homogenize and to challenge its centripetal force by revealing with and for children alternative positions critical of, or running counter to, the centre in

order to enable them to cultivate a critically reflective disposition themselves” (Conroy & de Ruyter, 2009, p. 6). Even when those authors write about liminality in political terms, such as center and alternative positions, we can transfer it to a different context; namely, as they continue shortly after: “liminal education carries the potential to assist children in recognizing that otherness, those who are not in the mainstream, is not the same thing as being alien, thus offering them a nuanced account of sameness and alterity (Conroy & de Ruyter, 2009, p. 6)”. Beside these contextual differentiations, it is important to notice that liminal education is not just for children or young people, but for adults as well. The main reason why we think that liminal education practices are even more applicable to adults is based on an abundance of learner’s experiences, that allows them to (re) create different situations and circumstances which could represent initial states of new ways of learning, knowing and understanding, i.e. new ways of living. In that sense, adults are more capable and more equipped with the physical and mental strength that is necessary to create, produce and accept change, regardless of the sense: moral, economic, political or emotional. Having that in mind, understanding the position and needs of adults is of fundamental importance. The role of educators is not only to generate and interpret knowledge or provoke and induce a critical reflection on acquired knowledge (which is certainly of great importance), but to create, invent and enable completely disparate and unusual forms and methods of learning and understanding. In order to include more adults in the educational processes, who are not used to or simply are not disposed to standardized learning methods, we need to overcome the limitations of traditional education. In that way we will “un-marginalize” marginalized persons, by providing and allowing them to create and understand their self and their position in many different and incoherent societies and cultures.

It is important to notice the adamant (unbreakable) and rigid connection between liminality (which is understood as a border position) and center (taken as a common and widely acceptable position). Liminality is prone to change and flexible – it is possible that one circumstance that once was a borderline situation (liminal) becomes central, and *vice versa*, a central and usual situation could become marginal. A useful illustration is the following example featured in the Conroy and Ruyter paper (Conroy & Ruyter, 2008, p. 5) – during the second part of XX century, corporal punishment was not only acceptable, but also desirable and very welcome in educational practice. In the final decade of XX century, a change in educational processes took place, and the efficiency and usefulness of corporal punishment was revised and inspected. The results were absolutely contrary and it was understood that the value of corporal punishment in education was next to nothing. The same teacher who, for the sake of argument, accepts

the plausibility of corporal punishment would be in a central or mainstream position forty years ago, but now he would occupy the liminal position with the same attitude. This and similar examples are significant because they warn us of the problematic occurrences that can infiltrate liminality. Not all or any marginal positions may be taken as useful and allowable and in that sense desirable as an educational method or standard.

Pedagogy of the event for learning the unknown

Although liminality is recognized and explored, particularly as a phase of transformation, this conceptualization of the neutral phase within the transformative learning theory or for the purpose of improving the quality of teaching stays in the linear epistemological realm with the clear beginning and the end of learning process, whether it is absorbing a new point of view which is already known to teachers, or personal growth that includes reaching the edge of knowing. What is missing from these theoretical standpoints is pedagogical conceptualization that overcomes the dichotomy epistemology/ontology, being/becoming, rational/emotional but embraces what Biesta (2015) calls “the beautiful risk of education” by opening potentiality of the threshold as a space of multiple becomings. Thus, we are using the concept of the *pedagogy of the event* coined by Atkinson (2011) as a thinking tool for embracing elusiveness of liminality as relevant for education and learning. “A pedagogy of the event is concerned with moving beyond the law (state) of a situation, precipitated by a desire for new states of existence; a desire of learning is a desire for new states of existence” (Atkinson, 2011, p. 39). Dennis Atkinson (2011) in his book *Art, Equality and Learning* has introduced the concept of *pedagogy of the event* in order to invent vocabulary for learning which is seen as a leap into the unknown and as an ontological shift to a new way of being. He based his thinking on the idea of *an event* which is, according to Badiou “a radical disruption that leads to a subsequent truth procedure which reconfigures the existing knowledge frameworks, practices and values of a social context” (Atkinson, 2012, p. 9). Being is not understood according to the parameters of traditional humanism but rather as an inconsistent multiplicity (Feltham, in Badiou, 2005) and the subject does not exist prior to events – there is no unified form that is transformed. What is present, but not yet attainable serves as an attractor to pass into new space that is beyond existing knowledge.

An event takes place when a new situation cannot be explained within existing logics – “logics and affects are reconfigured by persevering with the

truth of the event, by sticking with its new and transformative potential” (Atkinson, 2012, p. 9). In this occasion we are resisting interpretation by using already existing knowledge and conceptions – it is a paradox of the unknown because truths of an emerging situation can be created/discovered only if what is considered to be the truth is set aside. “A truth bores a hole in knowledge” (Badiou, 2005, p. 525) and that exceeds what accounts as knowledge for the situation. Therefore, there are unfolding truths that are specific and contextualized, and the subject comes into new existence through participation/creation of the event. Therefore, education that is based on the pedagogy of the event welcomes the unpredictable and does not aim to impose a vision of reality, but traverses existing knowledge and potentially reshapes the power structure. It is a shift from being to becoming and it attempts to accept the ontological variations for learner’s and teacher’s positions beyond the established ways of representations in order to produce new subjectivities and communities (Atkinson, 2011). It is focused on the potentiality and unknown of the becoming, suggesting that learners take risk as there is no predicted outcome and direction of learning, but a possible new existence which is not configured by frameworks of knowledge. The pedagogy of the event indicates to an exclusion of a part that appears on the social scene and interrupts the existing social order by disrupting the appearance of normality making the previously invisible parts visible – coming from the margins to the center. Similarly, liminal education (Conroy & Ruyter, 2009) aims at revealing alternative positions by cultivating critical reflection and engaging insights from the periphery enabling the variegation of experiences and knowledges. The liminal classroom would be characterized by a richness of disordered interactions and polyphony of voices that disrupt legitimized discourses. However, this constant exchange between the periphery and center fails to bring together the liminal and unknown – there is an intention to disrupt the existing order by inviting a multiplicity of truths to become alive and exist in a classroom. Such a teaching position counters hegemonic positions and possibly reconfigures power relations, but stays in the realm of familiar realities and representationalism.

Concluding by staying in liminal

If we accept the proposition of pedagogy of the event that learning is movement into a new ontological state and existence, then it involves liminality as a space of potentiality. Learning lies beyond the frameworks of comprehension and this notion provokes the idea that education always assumes content, even what

is considered to be a threshold concept that creates disturbance in a personal structure of knowledge. These intersubjective experiences that merge selves and the environment can possibly invoke the undoing of personal “riddles”. “It is as if we enter the world without preconceptions, startled by the phenomena where everything is given and nothing taken for granted” (Hillman, 2009). Learning is peculiar and unpredictable and it occurs at the eruption of processes and new thoughts without the need for their application to existing reality (Richardson, 2017). Elisabeth Ellsworth (2005) suggests that within spaces of transition “learning and teaching about the world are seen as a constant movement of folding, unfolding, and refolding of inside to outside, outside to inside” (Ellsworth, 2005, p. 58). She speaks about an activation of the felt reality that occurs in the transitional space which is full of becomings and emergence. Lather (1998) refuses “the privileging of containment over excess, thought over affect, structure over speed, linear causality over complexity, and intention over aggregate capacities” (p. 497). Therefore, we consider liminality not as an anomaly making us outcasts from the ordered world, but as a constellation of vectors of desires that exists in imagination which is a world in forming. It is a different approach to education that conceptualizes us as *knowing beings*. Liminality is a state of unpredictability, inconsistency without waiting a new structure to be born. In this deserted space in which the symbolic representation is ruptured, the void emerges. It is a chance to go beyond the given epistemic architecture and to undo subjectivities that answer the question of who we are. The empty space is not a chance to find new responses, but to embrace possible becomings by being response-able. In a “between world” through the sensitivity to surroundings we experience a world in a sensual way by being empty of self and in a contact with direct experience. The immediacy of experience is a counter-narrative to the chronological approach to time in education and knowing overcomes the binary position of the rational/emotional/corporal, but it includes the synchronicity of sensing and thinking, not thinking about, but thinking with the moment and allowing to be influenced. This position certainly disrupts the main constructs of adult education – outcomes, curriculum, and content which imply a linear logic to the planning of educational activities. Education can possibly transform from a normalizing and disciplining practice, into a sensuous endeavor that involves risk and might be followed by confusion and frustration. Such a position provokes us to think about the conditions for learning that embraces an entanglement of imagination, memories, actions and environment. This paradigm shift involves movement from predictability of education to uncertainty and creation.

References:

- ALHADEFF-JONES, M. (2016). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education: Rethinking the temporal complexity of self and society*. London, New York: Routledge.
- ATKINSON, D. (2011). *Art, Equality and Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- ATKINSON, D. (2012). Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5-18.
- BADIOU, A. (2005). *Being and Event* (O. Feltham, Trans.). London: Continuum.
- BARRADELL, S. (2013). The identification of threshold concepts: A review of theoretical complexities and methodological challenges. *Higher Education*, 65(2), 265–276.
- BIESTA, G. J. (2015). *Beautiful risk of education*. London, New York: Routledge.
- CARON, E. J. (2006). Book review: *Betwixt and Between: The Liminal Imagination, Education and Democracy*, by James C. Conroy. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 9(3).
- CONROY, J. C. (2004). *Betwixt and Between: The Liminal Imagination, Education and Democracy*. New York: Peter Lang Publishing.
- CONROY, J. C., & RUYTER, D. J. (2009). Contest, contradiction, and security: The moral possibilities of liminal education. *Journal of Educational Change*, 10, 1-12.
- EDWARDS, R. (2008). Actively seeking subjects? In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and lifelong learning* (pp. 41-53). Routledge.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. London New York: Routledge.
- HILLMAN, J. (2009). *Alchemical Psychology: Uniform Edition* (Vol. 5). Spring Publications.
- FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and punish* (A. Sheridan, trans.). New York: Pantheon.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (Trans. Myra Bergman Ramos). New York: Continuum.
- LAND, R., COUSIN, G., MEYER, J. H. F., & DAVIES, P. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge: Implications for course design and evaluation. *Improving Student Learning Diversity and Inclusivity*, (3), 53–64.
- MAKSIMOVIĆ, M. (2015). Power and knowledge in adult education: Some considerations. *Andragoške studije*, (2), 69-84.
- MANNING, E., & MASSUMI, B. (2014). *Thought in the Act: Passages in the Ecology of Experience*. University of Minnesota Press.
- MCWHINNEY, W., & MARKOS, L. (2003). Transformative Education: Across the Threshold. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 16–37.
- MEYER, J. H. F., & LAND, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373–388.
- RICHARDSON, J. (2017). What art thinks. In J. Jagodzinski (ed.), *What Is Art Education After Deleuze and Guattari* (pp. 111-126). New York: Springer Nature.
- SZAKOLCZAI, Á. (2009). Liminality and Experience: Structuring Transitory Situations and Transformative Events. *International Political Anthropology*, 2(1), 141–172.

- TURNER, V. (1995). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: Cornell Paperbacks.
- VAN GENNEP, A. (1960). *Rites of passage* (M. B. Visedom & G. L. Caffee, Trans.). Chicago: University of Chicago. (Original work published 1909).

Maja Maksimović⁴, Ivan Nišavić⁵
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Učenje nepoznatog: potencijal liminalnog prostora u obrazovanju odraslih⁶

Apstrakt: Autori rada nastoje da razmotre potencijal liminalnosti u sferi obrazovanja odraslih tako što je dovode u vezu sa postojećim konceptom „pedagogije događaja“. Ovaj koncept preispituje pedagoški imperativ postizanja unapred određenih ishoda učenja kako bi se ostvarila najveća delotvornost nastave i učenja. Za razliku od koncepta obrazovanja koje se zasniva na ishodima, „pedagogija događaja“ nastoji da prodre u nepoznato, a sam proces učenja podrazumeva iskorak u novo ili izmenjeno ontološko stanje. U ovom radu smo predstavili filozofsku osnovu za ideju granica procesa učenja, kao i određene implikacije po obrazovanje. U zaključku iznosimo stav da liminalnost u obrazovanju, kada je tumačimo shodno konceptu pedagogije događaja, postavlja izazov pred prakse obrazovanja koje imaju za cilj normalizaciju i disciplinu tako što stvara prostor za radikalnu otvorenost prema nepoznatom.

Ključne reči: liminalnost, pedagogija događaja, jaz, obrazovanje odraslih, liminalno obrazovanje

⁴ Dr Maja Maksimović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

⁵ Dr Ivan Nišavić je doktorirao na Odeljenju za filozofiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

⁶ 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.

Vera Petrović¹, Goran Jovanić²
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu

Obrazovanje osuđenih kao protektivni faktor u redukciji recidivizma

Apstrakt: Cilj izvršenja kazne zatvora je da osuđeni ne čini nova krivična dela kada izađe na slobodu. Podaci o kriminalnom recidivizmu u našoj zemlji, koji se kreće od 50% do 70%, ukazuju na to da se proklamovani cilj kažnjavanja zatvorom retko ostvaruje. Stoga se i kritike koncepta izvršenja zatvorskih kazni čine opravdanim. Kazna zatvora, zasnovana dominantno na segregaciji i izolaciji, ne doprinosi redukciji recidivizma ukoliko se tokom njenog izvršenja ne sprovedu adekvatni tretmanski programi. Jedan od vidova tretmana je usmeren i na obrazovanje osuđenih. Disperzija obrazovnih potreba osuđenih i rezultati istraživanja o efektivnosti zatvorskih obrazovnih programa u redukciji recidivizma opravdavaju ulaganja u te programe. Obrazovanje osuđenih i povećanje kompetencija doprinose redukciji recidivizma putem uspešnog zapošljavanja. Zapošljavanje te kategorije, i pored podizanja kompetencija, otežava postojanje negativnih stavova potencijalnih poslodavaca prema bivšim osuđenim.

Cljučne reči: osuđeni, zatvor, obrazovanje, zapošljavanje, recidivizam

Uvod

Cilj kazne je da osuđeni ne čini nova krivična dela kada izađe na slobodu. Od obrazovanja osuđenih u zatvorima očekuje se da pospešuje ostvarenje takvog cilja, odnosno da doprinese ostvarenju svrhe kažnjavanja (Jovanić i Petrović, 2017). Jedan od argumenata za uvođenje obrazovanja u zatvore jeste da podizanje kompetencija poboljšava šanse za reintegraciju osuđenih nakon izlaska iz zatvora. Obrazovanje deluje posredno na reintegraciju putem uspešnijeg zapošljavanja (Halimi, Brosens, De Donder & Engels, 2017; Hawley,

¹ Vera Petrović, MA, doktorand je Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu (verapetrović0101@gmail.com).

² Dr Goran Jovanić je docent Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu (goranjovanic@fasper.bg.ac.rs).

Murphy & Souto-Otero, 2013; Jovanić i Petrović, 2017; Knežić, 2017). Pojedini autori (Blomberg, Bales, Mann, Piquero & Berk, 2011; Chappell, 2004) navode da je obrazovanje osuđenih faktor koji stvara otpornost na dalje činjenje krivičnih dela.

Cilj rada je da se prikažu rezultati istraživanja koji potvrđuju činjenicu da je obrazovanje osuđenih protektivni faktor koji posredno utiče na smanjenje recidivizma. U radu će biti predloženi i empirijski pokazatelji koji potkrepljuju vezu između obrazovanja osuđenih u zatvoru, zaposlenja nakon otpusta i redukcije kriminalnog recidivizma.

Pojedini autori ističu (Sedgley, Scott, Williams & Derrick, 2010) da sticanje određenih stručnih kompetencija omogućava uspeh na tržištu rada, što može uticati na smanjenje recidivizma nakon otpusta. Stoga se navodi da se uspešnost programa obrazovanja osuđenih meri, između ostalog, redukcijom recidivizma ili pronalaskom posla nakon otpusta (Tyler & Kling, 2006).

Obrazovni nivo osuđenih

Veći broj autora (Davis *et al.*, 2014; Harlow, 2003; Manger, Eikeland, Asbjornsen & Torfinn, 2006; Odović, Žunić Pavlović i Jovanić, 2014) ukazuje na činjenicu da osuđeni imaju niži nivo obrazovanja od normativne populacije. Neophodnost i važnost sprovođenja obrazovnih aktivnosti u zatvorskim uslovima proizilazi iz obrazovnih potreba osuđenih (Ilijić, 2015). Prema poslednjim dostupnim zvaničnim podacima u Srbiji (Ministarstvo pravde Republike Srbije, 2013), krajem 2013. godine 1,9% osuđenih bilo je nepismeno, sa nedovršenom osnovnom školom je bilo 21% osuđenih, a 2,8% sa nedovršenom srednjom školom. Ti podaci ukazuju na problem niskog obrazovnog nivoa osuđenih (Jovanić i Ilijić, 2015).

Dejvis i saradnici (Davis *et al.*, 2014) navode da je 2004. godine oko 36% osuđenih u državnim zatvorima SAD imalo nivo obrazovanja ispod srednjoškolskog nivoa, u poređenju sa 19% u opštoj populaciji. U Floridi je 2000. godine skoro 80% osuđenih bilo bez završene srednje škole (Cho & Tyler, 2013). Slične rezultate iznosi i Herlov (Harlow, 2003), ukazujući na nizak stepen obrazovanja osuđenih. Osnovnoškolsko obrazovanje ili čak niže – nepotpuno, ima 9,9% zatvorske populacije u poređenju sa 4,3% u opštoj populaciji. Ti podaci potvrđuju konstatacije da su osuđeni u zatvorima nižeg obrazovanja i da imaju više obrazovnih potreba od normativne populacije.

O obrazovanju u zatvorima

Većina država u aktuelnom vremenu ima dostupne obrazovne programe za osuđene, s tim što postoje razlike u modalitetima obrazovnih programa u zatvorima (Costelloe & Warner, 2014). Osnovni cilj obrazovnih programa u zatvoru jeste usvajanje znanja, razvijanje i unapređivanje radnih veština i navika osuđenih i sticanje stručnih kvalifikacija (Ilijić, Pavličević i Glomazić, 2016). Nesporne su prednosti programa obrazovanja u zatvorima, posebno imajući u vidu dobrobit svakog osuđenog koji je uključen u taj proces i dugoročnu korist za celokupno društvo. Dobrobit zajednice se manifestuje u povratku osobe koja će postati produktivan član društva (Knežić i Savić, 2013).

Kao deo napora u rehabilitaciji, edukacija osuđenih je postala široko prihvaćen mehanizam za ispunjavanje socijalnih i psiholoških potreba osuđenih, koji može značajno smanjiti verovatnoću recidivizma (Case & Fasensfest, 2004). Osnovni cilj obrazovanja u zatvorima jeste da se recidivizam smanji povećanjem šansi da se osuđeni zaposle nakon otpusta (Chappell, 2004). Dva primarna cilja obrazovnih programa u zatvorima u SAD jesu da omoguće da osuđeni napuste zatvorski sistem sa diplomom i da budu dovoljno kvalifikovani da dobiju zaposlenje kada izađu na slobodu (Nuttall, Hollmen & Staley, 2003).

Evidentan je veći broj razloga zbog kojih osuđeni, dok se nalaze na izvršenju zatvorske kazne, učestvuju u programima obrazovanja. Neki od njih su: potreba osuđenih da konstruktivno provode vreme, ostvarenje socijalnih interakcija, potencijalna mogućnost uslovnog otpusta i povećavanje verovatnoće da će dobiti posao nakon otpusta (Sedgley *et al.*, 2010).

Osuđenima u zatvorima su na raspolaganju programi obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja. Profesionalno osposobljavanje podrazumeva učenje veština (Costelloe & Warner, 2014) koje pripremaju osobu za poslove zasnovane na manuelnim ili praktičnim aktivnostima (Odović, Žunić Pavlović i Jovanić, 2014). S druge strane, obrazovni programi su usmereni na razumevanje i razvijanje kapaciteta za kritičko mišljenje, a delotvornost obrazovnih programa se meri onim što osoba zna i sposobnošću osobe da stečeno znanje primeni (Costelloe & Warner, 2014).

Pregledom literature zapaža se da u analizi efekata obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja osuđenih na recidivizam i zapošljavanje nakon otpusta u svim slučajevima nisu napravljene razlike između programa opšteg obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja. Stoga u većem broju istraživanja ostaje nepoznato koji su programi bili više ili manje delotvorni u uspešnoj reintegraciji osuđenih.

Fokus ovog rada će biti na eksploraciji uticaja obrazovanja, kao protektivnog faktora, na redukciju recidivizma po izlasku osuđenih iz zatvora. Pod obra-

zovanjem osuđenih će se podrazumjevati svaki vid edukacije koji osuđeni dobija tokom izvršenja zatvorske kazne, bez obzira na to da li je fokusiran na sticanje akademskih ili praktičnih znanja.

O recidivizmu

Pojedini autori (Davis *et al.*, 2014; Sedgley *et al.*, 2010) navode da je u istraživanjima koja su se bavila uticajem obrazovanja na recidivizam osuđenih recidivizam posmatran na različite načine, te da ne postoji opšteprihvaćena definicija recidivizma. Tako se u literaturi recidivizam definiše kao ponovni povratak u zatvor bilo zbog učinjenog krivičnog dela ili zbog kršenja pravila uslovnog otpusta, ponovno osuđivanje bez obzira na vrstu izrečene sankcije ili ponovno hapšenje. Takođe, u literaturi se prilikom razmatranja recidivizma sreću različiti periodi praćenja osuđenih nakon otpusta. Ti periodi se kreću od šest meseci do deset godina (Davis *et al.*, 2014).

U nastojanju da se otklone nesporazumi u pojmovnom određenju recidivizma, pojedini autori (Steurer & Smith, 2003) posmatraju recidivizam na osnovu ponovnog hapšenja, izricanja kazni i ponovnog slanja na izvršenje zatvorske kazne. Istraživanjem koje su sprovedi u tri države SAD (Ohajo, Minesota i Merilend) došli su do podataka da su učesnici obrazovnih programa u zatvorima nakon otpusta ponovno uhapšeni zbog novog krivičnog dela u 48% slučajeva, dok su osuđeni koji nisu bili učesnici zatvorskih obrazovnih programa bivali ponovo uhapšeni u 57% slučajeva. Kod izricanja kazni, autori (Steurer & Smith, 2003) navode da su zatvorenici koji su učestvovali u obrazovnim programima ponovo osuđeni u 27% slučajeva, dok su oni koji nisu učestvovali u obrazovnim programima ponovo osuđivani u 35% slučajeva. Takođe, 21% onih koji su učestvovali u obrazovnim programima ponovo su osuđivani na kaznu zatvora, dok je onima koji nisu učestvovali u obrazovnim programima kazna zatvora nakon otpusta ponovo izrečena u 31% slučajeva (Steurer & Smith, 2003).

Delotvornost zatvorskih kazni se najčešće meri putem recidivizma (Esperian, 2010), koji se u našoj zemlji kreće od 50% (Ilijić, 2015) do 70% (Knežić, 2017; Petrović, 2017). Recidivizam nije samo indikator neuspešnosti tretmana u zatvorima već i postpenalnog prihvata i društvenih okolnosti koje otežavaju integraciju osuđenih nakon otpusta (Knežić, 2017).

Osim mnogobrojnih faktora koji utiču na recidivizam (socioekonomski status, nadzor nakon otpusta, vreme provedeno u zatvoru, ozbiljnost učinjenog krivičnog dela), veći broj autora navodi i neadekvatan obrazovni nivo osuđenih (Esperian, 2010; Ilijić, 2016; Sedgley *et al.*, 2010; Žunić Pavlović, 2004). Stoga

se ističe da su kriminal i recidivizam obrnuto proporcionalni obrazovnim postignućima pojedinca (Batchelder & Pippert, 2002). Međutim, naknadni završetak ranije propuštenog školovanja ne implicira da osuđeni koji su bili uključeni u taj proces više neće vršiti krivična dela, jer je recidivizam multikauzalna pojava, već ukazuje na činjenicu da osuđeni, povećanjem obrazovnog nivoa, povećavaju i svoje mogućnosti za uključivanje u prosocijalne tokove na slobodi (Žunić Pavlović i Jovanić, 2006).

Teorijska pozadina

Objašnjenje veze obrazovanja kao protektivnog faktora i recidivizma daje opšta uzrastom određena teorija neformalne socijalne kontrole. Ta teorija ističe promene u ponašanju koje nastaju pod uticajem dinamičkih faktora, objašnjavajući zašto osobe prestaju da čine prestupe (Sampson & Laub, 1997). Teorija naglašava da pozitivni životni događaji (kao što je pronalazak stalnog zaposlenja) utiču na prestanak bavljenja kriminalom u odraslom dobu (Popović Ćitić i Đurić, 2010). Stabilnost posla se posmatra kao jedan od najsnažnijih faktora koji izaziva promene u poremećajima ponašanja (Popović Ćitić, 2010). Problemi sa zapošljavanjem, odnosno nemogućnost zapošljavanja, predstavljaju faktore koji doprinose kriminalnom ponašanju, dok je stabilnost posla događaj koji doprinosi nečinjenju krivičnih dela (Sampson & Laub, 2005).

Jedna od najvećih prepreka uspešnoj reintegraciji i zapošljavanju jeste deficit obrazovanja i veština, karakterističan za zatvorsku populaciju. Nedostatak obrazovanja i veština, zajedno sa kriminalnim dosijeom, dodatno otežava nalaženje posla i nečinjenje krivičnih dela nakon otpusta (Cronin, 2011). Stoga osuđeni moraju, uz sve ostale faktore koji utiču, imati i adekvatan nivo obrazovnih i stručnih veština da bi našli adekvatno zaposlenje. S tim u vezi, pomenuta teorija nudi objašnjenje kako obrazovanje osuđenih, kao protektivni faktor, posredno utiče na redukciju recidivizma povećavajući mogućnosti za uspešno zapošljavanje nakon otpusta iz zatvora.

Povezanost između obrazovanja u zatvorima i zaposlenja

Osuđeni često imaju problem zapošljavanja nakon izlaska iz zatvora. Obrazovanje stečeno u zatvoru pomaže im u otklanjanju barijera prilikom traženja posla. Zapošljivost bivših osuđenih predstavlja generalni problem koji nastaje zbog stigmatizacije i nepoverenja potencijalnih poslodavaca. S druge strane, određen broj osuđenih

pronalazi posao nakon otpusta, posebno ukoliko poseduje adekvatne kompetencije, znanja i veštine, koje može steći putem programa obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja u zatvoru (Odović, Žunić Pavlović i Jovanić, 2014).

Zapošljavanje nakon zatvora važna je mera efikasnosti korektivnog obrazovanja. Zapošljavanje osuđenih pokazuje koliko su obuke i veštine koje oni dobijaju pripremile pojedince da uspeju na formalnom tržištu rada (Davis *et al.*, 2014). Važno je da bivši osuđeni dobiju podršku za zaposlenje kako bi postali korisni i integrisani članovi društva te da bi se redukovala mogućnost recidivizma (Graffam, Shinkfield & Lavelle, 2014).

Na osnovu metaanalize 33 studije, čiji je fokus bio na obrazovanju, profesionalnom osposobljavanju i radnom angažovanju osuđenih, autori (Wilson, Gallagher & Mackenzie, 2000) navode da se učesnici obrazovnih programa u zatvorima u znatno većem broju slučajeva zapošljavaju nakon otpusta, u odnosu na osuđene koji nisu bili učesnici obrazovnih programa.

Slično istraživanje o efektima zatvorskog obrazovanja (Tyler & Kling, 2006) sprovedeno je u zatvorima Floride u periodu od 1994. do 1999. godine. Studijom su bili obuhvaćeni podaci o 24.764 osuđena muškaraca. Autori su došli do podatka da su učesnici programa obrazovanja u zatvoru nakon otpusta pronalazili zaposlenje u 44% slučajeva u odnosu na neučesnike programa, od kojih se zapošljavalo 37% (Tyler & Kling, 2006). Cilj još jednog istraživanja (Cho & Tyler, 2013), takođe u zatvorima Floride, bio je da se utvrdi u kojoj meri osnovno obrazovanje (ABE) utiče na zapošljavanje nakon izvršene zatvorske kazne. Uzorak istraživanja je činilo 13.137 osuđenih. Autori su (2013) zaključili da učešće u programima osnovnog obrazovanja povećava mogućnost zapošljavanja nakon otpusta iz zatvora, posebno ukoliko je osnovno obrazovanje bilo udruženo sa drugim oblicima edukacije.

U istraživanju o zaposlenju osuđenih nakon izvršene zatvorske kazne, Dejvis i saradnici (Davis *et al.*, 2014) koristili su rezultate 18 studija koje su se bavile tom problematikom. Tretiranu grupu činili su osuđeni koji su učestvovali ili završili program zatvorskog obrazovanja, a kontrolnu grupu su činili osuđeni koji nisu učestvovali ili nisu dovršili program obrazovanja u zatvoru. Autori (2014) dolaze do podatka da 13% veće šanse za zapošljavanje imaju osuđeni koji su učestvovali u programima zatvorskog obrazovanja nego neučesnici. Dejvis i saradnici (2014) su u programe zatvorskog obrazovanja svrstali programe opšteg obrazovanja i programe profesionalnog osposobljavanja. Polazeći od pretpostavke da postoji razlika između zaposlenja osuđenih koji su učestvovali u programima opšteg i profesionalnog obrazovanja, autori (2014) su došli do podatka da učešće u programima profesionalnog osposobljavanja povećava šanse za zaposlenje za 28%,

dok učešće u akademskim obrazovnim programima povećava šanse za zaposlenje nakon otpusta za 8% u odnosu na osuđene koji nisu bili učesnici programa.

U Minesoti je sprovedena slična studija sa osuđenima koji su otpušteni iz zatvora između 2007. i 2008. godine (Duwe & Clark, 2014). Uzorak istraživanja su činila 9.394 osuđena. Autori (2014) navode da sticanje diplome srednje škole tokom boravka na izvršenju zatvorske kazne pozitivno korelira sa zapošljavanjem nakon otpusta. Osuđeni koji su stekli diplomu srednje škole su u 59% slučajeva bili više zapošljavani nego osuđeni koji su imali obrazovne potrebe i nisu učestvovali u programima obrazovanja u zatvorima. Rezultati dobijeni u toj studiji se odnose na dvogodišnji period praćenja osuđenih nakon otpusta.

Povezanost između obrazovanja i redukcije recidivizma

Uticao obrazovanja na redukciju recidivizma ispitali su brojni autori (Aos, Miller & Drake, 2006; Cronin, 2011; Davis *et al.*, 2014; Saylor & Gaes, 1997; Steurer & Smith, 2003). Većina autora smatra da podizanje nivoa obrazovanja treba posmatrati kao protektivni faktor u redukciji recidivizma osuđenih. U studiji koja je 1986. godine sprovedena u državi Njujork, sa osuđenima iz 14 zatvora, zapaženo je da je recidivizam niži kod osuđenih koji su tokom izvršenja kazne zatvora stekli diplomu srednje škole (17,1%) nego kod osuđenih koji nisu stekli diplomu srednje škole i koji su recidivirali u 26,3% slučajeva (Macdonald & Bala, 1986). Do sličnih podataka došlo se u istraživanju koje je sprovedeno sa 7.000 osuđenih iz različitih zatvora u SAD. Ustanovljeno je da su osuđeni koji su učestvovali u programima obrazovanja u zatvorima u 24% slučajeva manje recidivirali od osuđenih koji u zatvoru nisu pohađali obrazovne kurseve (Saylor & Gaes, 1997). Pozitivna veza obrazovanja u zatvoru i redukcije recidivizma konstatovana je i na tlu Kanade. U istraživanju koje je sprovedeno sa 654 osuđena iz kanadskih zatvora došlo se do podatka da 75% osuđenih koji učestvuju u obrazovnim programima tokom izvršenja zatvorske kazne ne recidivira u roku od tri godine nakon otpusta. Osuđeni koji nisu učestvovali u obrazovnim programima recidivirali su u periodu praćenja od tri godine u 50% slučajeva (Duguid & Pawson, 1998).

Wilson i saradnici su na osnovu metaanalize 33 studije (Wilson, Gallagher & Mackenzie, 2000) ustanovili manji recidivizam za 10% kod učesnika edukativnih programa u zatvorima. Osuđeni koji nisu učestvovali u programima, kod kojih je postojao obrazovni deficit, recidivirali su u 50%, dok su osuđeni koji su učestvovali u obrazovnim programima recidivirali u 40% slučajeva.

Na području Teksasa, dve godine nakon otpusta, recidivizam osuđenih koji su učestvovali u obrazovnim programima iznosio je 12%, u odnosu na 32%

osuđenih koji su recidivirali a koji nisu bili učesnici obrazovnih programa (Steurer, Smith & Tracy, 2003).

Podaci istraživanja (Nuttall, Hollmen & Staley, 2003) ukazuju na to da se nakon perioda praćenja od 36 meseci u zatvor vratilo 34% osuđenih koji su diplomu srednje škole stekli u zatvoru. S druge strane, 41% osuđenih koji nisu stekli diplomu srednje škole u zatvoru, a koji su imali obrazovne potrebe, recidiviralo je nakon perioda praćenja od 36 meseci.

Gordon i Veldon (Gordon & Weldon, 2003) takođe su ispitivali uticaj profesionalnog osposobljavanja i dobijanja diplome srednje škole u zatvoru na recidivizam nakon otpusta. Uzorak istraživanja su činili osuđeni koji su se nalazili u zatvorima zapadne Virdžinije 1999. i 2000. godine. Autori (2003) navode da su osuđeni koji su učestvovali u programima profesionalnog osposobljavanja recidivirali u 6,7% slučajeva. Takođe, učešće u programima srednjoškolskog obrazovanja dovodi do redog recidivizma, koji je, prema rezultatima te studije, iznosio 8,8%. Osuđeni koji nisu učestvovali u obrazovnim programima tokom izvršenja zatvorske kazne recidivirali su u 26% slučajeva.

Aos i saradnici (Aos, Miller & Drake, 2006), analizirajući 17 programa akademskog obrazovanja i četiri programa stručne obuke u zatvorima SAD, navode da su učesnici programa akademskog obrazovanja imali niže stope recidivizma za 5% od onih koji nisu učestvovali u obrazovnim programima. Ukoliko se zajedno sa programima akademskog obrazovanja sagledaju i efekti zanatskih programa, učesnici su recidivirali u 12% slučajeva manje u odnosu na osuđene koji nisu učestvovali ni u jednom edukativnom programu u zatvoru.

Ispitujući vezu između učešća osuđenih u obrazovnim programima i recidivizma u zatvorskom sistemu Australije, Kalan i Gardner (Callan & Gardner, 2007) došli su do nalaza da osuđeni koji su bili uključeni u obrazovne programe imaju manje šanse da se vrate u zatvor od onih koji nisu učestvovali u programu. U istraživanje su bili uključeni osuđeni koji su otpušteni iz zatvora u Australiji između 1. jula 2001. i 30. novembra 2002. godine, a koji su praćeni do 30. novembra 2004. godine. Osuđeni koji nisu bili uključeni u proces profesionalnog osposobljavanja recidivirali su 32% slučajeva, a osuđeni koji su bili uključeni u programe obuke u 23% slučajeva.

Istraživanja u novije vreme takođe ukazuju na pozitivnu korelaciju učešća u zatvorskim obrazovnim programima i redukcije recidivizma. Tako je u istraživanju sprovedenom u Ohaju (Sedgley *et al.*, 2010) utvrđeno da osuđeni koji su učestvovali u obrazovnim programima tokom izvršenja zatvorske kazne recidiviraju manje nego oni koji nisu učestvovali. Uzorak istraživanja je činilo 4.515 osuđenih koji su otpušteni iz zatvora u Ohaju 1992. godine, a koji su praćeni od perioda otpusta do 2002. godine. Autori (2010) navode da su osuđeni koji su učestvo-

vali u programima obrazovanja, nakon trogodišnjeg praćenja, recidivirali u 35% slučajeva. Nakon petogodišnjeg perioda praćenja, recidivizam osuđenih koji su učestvovali u programima obrazovanja iznosio je 50%. S druge strane, osuđeni koji nisu učestvovali u programima obrazovanja, nakon trogodišnjeg perioda praćenja, recidivirali su u 64,8% slučajeva. Posmatrano za petogodišnji period recidivizam osuđenih koji nisu bili učesnici obrazovnih programa, a kod kojih su postojale obrazovne potrebe, iznosio je 73,7% (Sedgley *et al.*, 2010).

Slične rezultate dobio je i Kronin (Cronin, 2011) koji je sproveo istraživanje u državi Misuri sa 25.000 osuđenih, otpuštenih u periodu između 2005. i 2008. godine. Kronin (2011) dolazi do podatka da su osuđeni koji su bili uključeni u obrazovni proces u zatvoru i koji su ga uspešno završili recidivirali u 40% slučajeva. Oni osuđeni koji su učestvovali u obrazovnim programima ali nisu dostigli nivo sticanja diplome recidivirali su u 50,6%. Osuđeni sa obrazovnim deficitom koji nisu učestvovali u programima srednjoškolskog obrazovanja recidivirali su u 53,7% slučajeva. U ovoj studiji recidivizam osuđenih je posmatran u dvogodišnjem periodu nakon otpusta, a recidivistima su smatrani oni kojima je nakon otpusta ponovo izrečena kazna zatvora.

U studiji koja je sprovedena u Indijani (Nally, Lockwood, Ho & Knutson, 2012), u kojoj su posmatrani osuđeni koji su otpušteni iz zatvora u periodu od 2002. do 2009. godine, ustanovljeno je da je 29,7% onih koji su učestvovali u programima obrazovanja recidiviralo, u poređenju sa 67,8% osuđenih koji nisu učestvovali u obrazovnim programima (Nally *et al.*, 2012).

Dejvis i saradnici (Davis, Bozick, Steele, Saunders & Miles, 2013) u svojoj metaanalizi kojom je bilo obuhvaćeno 58 studija sprovedenih u periodu od 1980. do 2011. godine, došli su do podatka da su osuđeni koji su učestvovali u obrazovnim programima u zatvoru u 43% slučajeva manje recidivirali od onih koji nisu učestvovali u obrazovnim programima. Autori (2013), dovodeći u sumnju dobijene rezultate zbog moguće pristrasnosti i izbora osuđenih da učestvuju u programima koji su i inače bili manje skloni recidivizmu (posedovali su motivaciju za promenu, imali su prethodno pozitivno iskustvo sa obrazovanjem i stečene određene kompetencije), radi provere rezultata, u obzir su uzeli sedam studija koje su imale strog istraživački model, te su došli do podatka da su osuđeni koji su učestvovali u programima zatvorskog obrazovanja imali 13% manje šanse da recidiviraju od onih koji nisu učestvovali u tim programima (Davis *et al.*, 2013).

Kim i Klark (Kim & Clark, 2013), koristeći podatke probacione službe države Njujork o osuđenima koji su bili otpušteni iz zatvora u periodu između 2005. i 2008. godine, dolaze do podataka da obrazovni programi u zatvorima redukuju recidivizam. Autori (2013) navode da je tokom trogodišnjeg perioda praćenja postojao statistički značajno niži recidivizam kod osuđenih koji su uče-

stvovali u obrazovnim programima (9,4%) u odnosu na osuđene koji tokom izvršenja zatvorske kazne nisu učestvovali u tim programima (17,1%).

Efekti obrazovanja na osuđene istraživani su i na našim prostorima (Ilijić, 2016). Uzorak istraživanja su činili osuđeni koji su se nalazili na izvršenju zatvorske kazne u Kazneno-popravnom zavodu u Sremskoj Mitrovici. Utvrđivano je da li učesće osuđenih u obrazovnim programima utiče na redukciju skora rizika recidivizma i na postizanje pozitivnih promena u ponašanju. U tom istraživanju (2016) potvrđen je statistički značajan uticaj profesionalnog osposobljavanja na smanjenje rizika recidivizma. Skor rizika recidivizma kod osuđenih koji nisu bili uključeni u proces profesionalnog osposobljavanja blago je porastao u završnom merenju u odnosu na početno. Kod osuđenih koji su bili uključeni u edukativne procese skor rizika recidivizma je blago opao (Ilijić, 2016).

Smatramo da je neophodno naglasiti da sticanje diplome ne znači automatsko odustajanje od vršenja novih krivičnih dela, ali je procenat recidivista koji su stekli diplomu tokom boravka u zatvoru manji u odnosu na procenat recidivista koji nisu učestvovali u edukativnim procesima, a kod kojih su postojale edukativne potrebe. U prilog tome govore rezultati prethodno pomenutih istraživanja, što ukazuje na činjenicu da je ulaganje u obrazovne programe u zatvorima korisno.

Povezanost između zaposlenja nakon otpusta i recidivizma

Nedostatak posla nakon otpusta iz zatvora predstavlja podsticaj za ponovno činj enje krivičnih dela. Zatvorska kazna pogoršava problem etiketiranjem i stigmatizacijom osoba koje su se nalazile na izvršenju zatvorske kazne (Bushway, 2003). Ukoliko bismo obrazovanjem u zatvorima poboljšali veštine i kompetencije osuđenih, zaposlenje bivših osuđenih bi predstavljalo protektivni faktor u redukciji recidivizma. Pojedini autori (Lochner & Moretti, 2003) navode da je ulaganje u obrazovanje osuđenih investicija koja može da ima višestruke pozitivne efekte. Kao jedan od najvažnijih pozitivnih efekata obrazovanja navodi se povećanje verovatnoće za zapošljavanje nakon otpusta (Duwe & Clark, 2014; Halimi *et al.*, 2017). Zapošljavanje nakon izvršenja zatvorske kazne daje prestupnicima obavezu i razlog koji ih odvraća od ponovnog prestupa. Ekonomske teorije takođe naglašavaju značaj obrazovanja jer obrazovanje poboljšava sposobnosti i olakšava zaposlenje, čime se smanjuje rizik recidivizma (Wilson, Gallagher & Mackenzie, 2000). Osuđeni koji se zaposle nakon izvršene kazne zatvora ponovno činj enje krivičnih dela i ponovni odlazak u zatvor mogu videti kao veću štetu nego korist, te stoga ne čine ponovo krivična dela (Duwe & Clark, 2014).

Posredan uticaj zatvorskog obrazovanja i redukcije recidivizma putem lakšeg zapošljavanja bivših osuđenih uočavaju Muhamed i Muhamed (Mohammed & Mohamed, 2015). Oni navode da su programi obrazovanja osuđenih višestruko korisni jer, osim osnovnog i stručnog obrazovanja i osposobljavanja, omogućavaju sticanje veština koje osuđenima mogu biti od koristi i u svakodnevnom životu. Sticanje raznovrsnih veština, obrazovanje i profesionalno osposobljavanje u krajnjem doprinose tome da se osuđenima olakša da pronađu zaposlenje nakon otpusta, te na taj način dovode do redukcije recidivizma (Mohammed & Mohamed, 2015).

Na to da radno angažovanje nakon izvršenja zatvorske kazne utiče na smanjenje recidivizma, ukazuju brojni autori (Crutchfield & Pitchford, 1997; Uggen, 1999; Huiras, Uggen & McMorris, 2000), koji ističu da je manje verovatno da će osoba počiniti krivično delo ukoliko ima stabilan i stalan posao, koji smatra zadovoljavajućim i ako ima mogućnost napredovanja.

Kronin (Cronin, 2011) dolazi do podatka da su pozitivni ishodi zaposlenja obrnuto povezani sa kriminalnom aktivnošću, što znači da viša stopa zaposlenosti i prihoda vodi ka nižoj stopi kriminala. Osuđeni koji su imali stalan posao nakon otpusta recidivirali su u 33,9% slučajeva, dok su osuđeni koji su bili nezaposleni recidivirali u 61,4% slučajeva. O važnosti zaposlenja po izlasku iz zatvora može se suditi i prema podacima koji govore da osuđeni, bez obzira na stručne kompetencije, koji ostaju nezaposleni godinu dana nakon izlaska iz zatvora, nakon tri godine recidiviraju u 60% slučajeva više nego osuđeni koji su nakon otpusta pronašli zaposlenje (Pager, Western & Sugie, 2009).

Problem zapošljivosti osuđenih nakon otpusta

Osim toga što rezultati brojnih istraživanja ukazuju na značaj podizanja obrazovnog nivoa osuđenih tokom izvršenja zatvorske kazne, postoji nepoverenje u osuđene i negativno raspoloženje potencijalnih poslodavaca za njihovo zapošljavanje nakon otpusta. Da bi obrazovni programi, putem zapošljavanja osuđenih nakon otpusta, imali uticaja na redukciju recidivizma, neophodno je poboljšati prilike za zapošljivost bivših osuđenih, koje su umanjene zbog otpora društvene zajednice prema osuđenima.

Postoje različite definicije zapošljivosti. Zapošljivost se može definisati kao verovatnoća koju neka osoba ima da pronađe novo zaposlenje u firmi (vertikalno napredovanje) ili na otvorenom tržištu rada (Forrier & Sels, 2003). Na zapošljivost utiču formalne kvalifikacije, odnosno nivo obrazovanja, prethodno radno iskustvo, specifične veštine potrebne za obavljanje radnih zadataka, te profes-

onalno usavršavanje u vidu pohađanja različitih edukacija i treninga (McQuaid & Lindsay, 2005). Autori Maslić Seršić i Tomas (2015) zapošljivost definišu kao alternativu sigurnosti posla, koja predstavlja jedan od načina da osoba uspostavi kontrolu nad svojim radnim životom. U tom pogledu, ona je važna za sve pripadnike radno sposobnog stanovništva.

Podudarnost između zaposlenikovih kompetencija i zahteva posla samo je jedan, ali ne i dovoljan preduslov zapošljivosti (Fugate, 2006). To je posebno karakteristično za populaciju bivših osuđenih, koji i pored kompetentnosti za obavljanje određenog posla često nisu prihvaćeni na tržištu rada. Jovanić i Petrović (2017) navode da se bivši osuđeni, iako steknu znanja i veštine tokom izvršenja kazne zatvora, suočavaju sa problemima u zapošljavanju usled otpora društvene zajednice u koju treba da se reintegrišu.

Generalno, poslodavci nisu voljni da uposle bivše osuđene, te oni neretko bivaju najmanje poželjni i najniže plaćeni radnici (Bushway, 2003). Dejvis i saradnici (2014) navode da stigma zbog osude za krivično delo predstavlja ključnu prepreku za zapošljavanje nakon otpusta.

Zapaženo je (Bumiller, 2014) da u SAD postoji uočljiva averzija poslodavaca prema zapošljavanju bivših osuđenih. Poslodavci kao razloge odbijanja zapošljavanja bivših osuđenih navode smanjenu bezbednost drugih zaposlenih i negativan uticaj na produktivnost firme (Bumiller, 2014).

Boravak u zatvoru povezuje se sa karakteristikama kao što su neiskrenost, sklonost nasilnom ponašanju i nepouzdanost (Pager, Western & Sugie, 2009). Boravak u zatvoru stvara negativan stav prema osobi, bez obzira na njene stručne kompetencije, a poslodavci se češće odlučuju da zaposle osobe sa malo ili bez radnog iskustva ili korisnike socijalne pomoći nego osobe koje imaju iskustvo prethodnog boravka u zatvoru (Ramakers, Wilsem & Apel, 2012).

Analizirano je (Pager, Western & Sugie, 2009) na koji način prethodni boravak u zatvoru predstavlja barijeru u zapošljavanju. Studija je sprovedena u državi Njujork 2009. godine. Na konkurs za posao prijavilo se 250 osoba sa fiktivnim biografijama. Osobe koje su se prijavile za posao bile su slične po karakteristikama koje se tiču nivoa obrazovanja i uspeha u srednjoj školi, prema radnom iskustvu i mestu boravka. Svi učesnici u istraživanju prošli su istu obuku za razgovor za posao. U pojedinim biografijama je bilo navedeno da su se kandidati ranije nalazili na izvršenju zatvorske kazne. Rezultati te studije pokazali su da kriminalni dosije ima značajan negativan uticaj na zapošljivost. Kandidati koji su imali kriminalni dosije u 50% slučajeva su manje pozivani na razgovor, te zbog kriminalnih aktivnosti kojima su se bavili nisu dobili posao (Pager, Western & Sugie, 2009).

Koristeći eksperimentalni pristup (Pager, 2003), testirano je do kog stepena kriminalni dosije utiče na mogućnost zapošljavanja. Istraživanje je realizovano tako što su se pojedinci, koji su imali i koji nisu imali kriminalni dosije, prijavljivali na oglase za posao koji su bili dostupni na internet servisima. Na osnovu sprovedenog istraživanja, autor je (2003) zaključio da je za vreme intervjua 75% poslodavaca osuđenima postavljalo pitanja o kriminalnoj istoriji, dok je 27% poslodavaca radilo službene provere u vezi sa njihovom kriminalnom istorijom. Rezultati su pokazali da je do 50% smanjena verovatnoća da će ispitanici biti pozvani na sledeći intervju ako su imali kriminalni dosije.

Uprkos postojanju negativnih stavova, ipak postoje situacije kada poslodavci zapošljavaju osobe koje imaju kriminalni dosije (Bumiller, 2014). Autor (2014) navodi da subvencije države za zapošljavanje bivših osuđenih i potrebe za radnom snagom koja će raditi nisko plaćene poslove ili u lošim uslovima, kao i nepostojanje drugih prijavljenih kandidata, doprinose povećanju zapošljivosti bivših osuđenih.

Pojedine države SAD omogućavaju poslodavcima besplatno poslovno osiguranje koje ih štiti od gubitaka usled nepoštenja njihovih radnika. To služi kao podsticaj kompanijama da zapošljavaju kandidate koji su bivši osuđeni. Ta polisa osigurava poslodavca od krađa, falsifikovanja ili pronevere njenih radnika, ali ne preuzima odgovornost za loše odrađen posao radnika, nezgode ili druge povrede na radu (Kethineni & Falcone, 2007).

Zaključak

U odgovoru na pitanje da li obrazovanje u zatvorskim uslovima redukuje novi kriminal, izneti su podaci iz istraživanja koji afirmativno govore o takvoj povezanosti. Pozitivni efekti obrazovanja osuđenih na zapošljavanje i recidivizam nakon otpusta ukazuju na činjenicu da je ulaganje u obrazovne programe u zatvorima korisno, te da može doprineti uspešnoj reintegraciji u društvenu zajednicu. Suštinski je važno da se vreme koje pojedinac provodi u zatvoru iskoristi za rešavanje ključnih faktora koji utiču na recidivizam (Ilijić, Pavićević i Glomazić, 2016). Dodatni argument koji ide u prilog zalaganjima za obrazovanje u zatvorima jeste činjenica da osuđeni sa relativno niskim obrazovnim nivoom svojim učešćem dominiraju u strukturi zatvorske populacije (Allred, Harrison & O'Connell, 2013).

Zatvor, kao kazna, treba da obezbedi efikasno okruženje koje smanjuje rizik od činenja novog krivičnog dela. Od redukcije recidivizma ima koristi cela društvena zajednica (Odović, Žunić Pavlović i Jovanić, 2014). Smanjenje recidi-

vizma se smatra značajnim i sa aspekta smanjenja brojnosti zatvorske populacije i troškova koje nosi korektivni sistem (Sedgley *et al.*, 2010).

Napori na podizanju obrazovnog nivoa osuđenih često su obezvređeni usled averzije poslodavaca prema zapošljavanju bivših osuđenih. Bez adekvatnog zaposlenja i prihvatanja od društvene zajednice, osuđeni u velikom broju slučajeva recidiviraju. Zapošljavanje bivših osuđenih na kvalitetnim pozicijama, koje su u skladu sa njihovim kvalifikacijama i sposobnostima, ima pozitivan uticaj na uspešnu reintegraciju (Kethineni & Falcone, 2007).

Očigledno je da obrazovanje osuđenih, kao protektivni faktor, doprinosi povećanju šansi za zapošljavanje nakon otpusta. Te šanse se umanjuju postojanjem prethodnog bavljenja kriminalom. Stoga poslodavci iskazuju negativan stav prema zapošljavanju bivših osuđenih osoba, što se negativno odražava na uspešnu reintegraciju. Pronalazak adekvatnog zaposlenja može predstavljati prekretnicu za prestanak bavljenja kriminalom. Stoga postoji istovremena potreba za zadovoljenjem edukativnih deficita zatvorske populacije i potreba za pronalaženjem mehanizama zapošljavanja osuđenih nakon izvršenja zatvorske kazne. Osim realizacije i ulaganja u programe obrazovanja u zatvorima, napori moraju biti usmereni i na pronalaženje mehanizama za povećanje zapošljivosti osuđenih nakon otpusta. Zadovoljavanjem obrazovnih potreba osuđenih i stvaranjem uslova za zapošljavanje nakon otpusta može se postići kvalitetna reintegracija u društvenu zajednicu, a time i redukovati kriminalni recidivizam.

Reference:

- ALLRED, S. L., HARRISON, L. D., & O'CONNELL D. J. (2013). Self-Efficacy, An Important Aspect of Prison-Based Learning. *The Prison Journal*, 93(2), 211–233.
- AOS, S., MILLER, M., & DRAKE, E. (2006). *Evidence-based public policy options to reduce future prison construction, criminal justice costs, and crime rates*. Olympia: Washington State Institute for Public Policy.
- BATCHELDER, J. S., & PIPPERT, J. M. (2002). Hard time or idle time: Factors affecting inmate choices between participation in prison work and education programs. *The Prison Journal*, 82(2), 269–280.
- BLOMBERG, T. G., BALES, W. D., MANN, K., PIQUERO, A. R., & BERK, R. A. (2011). Incarceration, education, and transition from delinquency. *Journal of Criminal Justice*, 39, 355–365.
- BUMILLER, K. (2015). Bad jobs and good workers: the hiring of ex-prisoners in a segmented economy. *Theoretical Criminology*, 19(3), 336–354.
- BUSHWAY, S. (2003). *Employment Dimensions of Reentry: Understanding the Nexus between Prisoner Reentry and Work*. Urban institute reentry roundtable, Reentry an Prison Work Programs, University Law School, New York.

- CALLAN, V., & GARDNER, J. (2007). The role of VET in Recidivism in Australia. In S. Dawe (Ed.), *Vocational Education and Training for Adult Prisoners and Offenders in Australia: Research readings* (pp. 34-46). Adelaide: National Centre for Vocational Education Research-NCVER, Australian Government.
- CASE, P., & FASENFEST, D. (2004). Expectations for opportunities following prison education: A discussion of race and gender. *Journal of Correctional Education*, 55(1), 24–39.
- CHAPPELL, C. A. (2004). Post-secondary correctional education and recidivism: A meta-analysis of research conducted 1990–1999, *Journal of Correctional Education*, 55(2), 148–169.
- CHO, R. M., & TYLER, J. (2013). Does Prison-Based Adult Basic Education Improve Postrelease Outcomes for Male Prisoners in Florida? *Crime & Delinquency*, 59(7), 975–1005.
- COSTELLOE, A., & WARNER, K. (2014). Prison education across Europe: policy, practice, politics. *London Review of Education*, 12(2), 175–183.
- CRONIN, J. (2011). *The path to successful reentry: The relationship between correctional education, employment and recidivism*. Columbia: University of Missouri, Institute of Public Policy.
- CRUTCHFIELD, R. D., & PITCHFORD, S. R. (1997). Work and crime: The effects of labor stratification. *Social Forces*, 76(1), 93–118.
- DAVIS, L. M., STEELE, J. L., BOZICK, R., WILLIAMS, M. V., TURNER, S., MILES, J. N., SAUNDERS, J., & STEINBERG, P. S. (2014). *How effective is correctional education, and where do we go from here? The results of a comprehensive evaluation*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- DAVIS, L., BOZICK, R., STEELE, L. J., SAUNDERS, J., & MILES, J. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta Analysis of Programs that Provide Education to Incarceration Adults*. Retrieved from the RAND Corporation website: www.rand.org/pubs/research_reports/RR266
- DUGUID, S., & PAWSON, R. (1998). Education, change, and transformation: The prison experience. *Evaluation Review*, 22(4), 470–495.
- DUWE, G., & CLARK, V. (2014). The Effects of Prison-Based Educational Programming on Recidivism and Employment. *The Prison Journal*, 94(4) 454–478.
- ESPERIAN, J. H. (2010). The effect of prison education programs on recidivism. *Journal of Correctional Education*, 61(4), 316–334.
- FORRIER, A., & SELS, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal Human Resource Development and Management*, 3(2), 103–124.
- FUGATE, M. (2006). Employability. In J. Greenhaus & G. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development*, (pp. 267–271). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- GORDON, H. R. D., & WELDON, B. (2003). Impact of Career and Technical Education Programs on Adult Offenders: Learning Behind Bars. *Journal of Correctional Education*, 54(4), 200–209.

- GRAFFAM, J., SHINKFIELD, A. J., & LAVELLE, B. (2014). Corrections education and employment assistance 'Down Under': Current and emerging practices and paradigms. *London Review of Education*, 12(2), 221–234.
- HALIMI, M., BROSENS, D., DE DONDER, L., & ENGELS, N. (2017). Learning during Imprisonment: Prisoners' Motives to Educational Participation within a Remand Prison in Belgium. *Journal of Correctional Education*, 68(1), 3–31.
- HARLOW, C. W. (2003). *Education and Correctional Populations*. Retrieved from the Bureau of Justice Statistics Special Reports, U.S. Department of Justice website: www.bjs.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf
- HAWLEY, J., MURPHY, I., & SOUTO-OTERO, M. (2013). *Prison Education and Training In Europe. Current Stay-of-play and Challenges*. A summary report authored for the European Commission by GHK Consulting. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/prison_en.pdf
- HUIRAS, J., UGGEN, C., & MCMORRIS, B. (2000). Career jobs, survival jobs, and employee deviance: A Social Investment Model of Workplace Misconduct. *The Sociological Quarterly*, 41(2), 245–263.
- ILJIĆ, L., PAVIĆEVIĆ, O., I GLOMAZIĆ, H. (2016). Potrebe i mogućnosti obrazovanja osuđenika. *Andragoške studije*, 2, 75–93.
- ILJIĆ, LJ. (2015). Zatvorska kazna i resocijalizacija – faktori ne/uspešnosti. U M. Hugson i Z. Stevanović (ur.), *Kriminal i društvo Srbije – izazovi društvene dezintegracije, društvene regulacije i očuvanja društvene sredine* (str. 303–316). Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- ILJIĆ, LJ. (2016). *Uticao obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja na redukciju rizika recidivizma kod osuđenih lica*. (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.
- JOVANIĆ, G., I PETROVIĆ, V. (2017). Potrebe, praksa i efektivnost obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja osuđenih. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 16(2), 199–221.
- JOVANIĆ, G., I ILJIĆ, LJ. (2015). Obrazovne potrebe i edukativni tretman osuđenih. U M. Vuković (ur.), *Zbornik radova IX međunarodnog skupa „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“, Beograd, 25–27.9.2015.* (str. 157–168). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- KETHINENI, S., & FALCONE, D. (2007). Employment and ex-offenders in the United States: Effects of legal and extra-legal factors, *Probation Journal*, 54(1), 36–51.
- KIM, R H., & CLARK, D. (2013). The effect of prison-based college education programs on recidivism: Propensity Score Matching approach. *Journal of Criminal Justice*, 41(3), 196–204.
- KNEŽIĆ, B. (2017). *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- KNEŽIĆ, B., I SAVIĆ, M. (2013). Obrazovanje u zatvoru: od prava do realizacije. *Andragoške studije*, 1, 99–116.

- LOCHNER, L., & MORRETI, E. (2003). *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrest and Self-Reports*. Retrieved from www.eml.berkeley.edu/~moretti/lm46.pdf
- MACDONALD, D. G., & BALA, G. (1986). *Follow-up study of a sample of offenders who earned high school equivalency diplomas while incarcerated*. State of New York, Department of Correctional Services, Division of Program Planning, Research and Evaluation.
- MANGER, T., EIKELAND, OJ., ASBJORNSEN, A., & TORFINN, L. (2006). Educational Intentions Among Prison Inmates. *European Journal on Criminal Policy*, 12(1), 35–48.
- MASLIĆ SERŠIĆ, D., I TOMAS, J. (2015). Zapošljivost kao suvremena alternativa sigurnosti posla: teorije, nalazi i preporuke u području psihologije rada. *Revija za socijalnu politiku*, 22(1), 95–112.
- MCQUAID, R. W., & LINDSAY, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197–219.
- UIKS – GODIŠNJI IZVEŠTAJ O RADU UPRAVE ZA IZVRŠENJE KRIVIČNIH SANKCIJA (2009). Ministarstvo pravde Republike Srbije. Preuzeto sa www.uiks.mpravde.gov.rs/articles/izvestaji-i-statistika/
- MOHAMMED, H., & MOHAMED, W. A. (2015). Reducing Recidivism Rates through Vocational Education and Training. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 204, 272–276.
- NALLY, J. M., LOCKWOOD, S., HO, T., & KNUTSON, K. (2012). The post-release employment and recidivism among different types of offenders with a different level of education: A 5-year follow-up study in Indiana. *Justice Policy Journal*, 9(1), 1–29.
- NUTTALL, J., HOLLMEN, L., & STALEY, E. M. (2003). The effect of earning a GED on recidivism rates. *Journal of Correctional Education*, 54(3), 90–94.
- ODOVIĆ, G., ŽUNIĆ PAVLOVIĆ, V., & JOVANIĆ, G. (2014). Vocational training as a factor in the rehabilitation of inmates in institutions for enforcing penal sanctions. In D. Kulić & D. Ilić Stošović (Eds.), *Education and Rehabilitation of Adult Persons with Disabilities*, Šabac, 24 – 26.10.2014. (pp. 353–366). Belgrade: University of East Sarajevo – Faculty of Medicine Foča and University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation.
- PAGER, D. (2003). The Mark of a Criminal Record. *American Journal of Sociology*, 108(5), 937–75.
- PAGER, D., WESTERN, B., & SUGIE, N., (2009). Sequencing Disadvantage: Barriers to Employment Facing Young Black and White Men with Criminal Records. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 623(1), 195–213.
- PETROVIĆ, V. (2017). Osuđeni recidivisti i socijalno patološke pojave. U J. Petrović i G. Jovanić (ur.), *Društvene devijacije, Anomija društva i posljedice* (str. 347–356). Banja Luka: Centar modernih znanja.
- POPOVIĆ ČITIĆ, B. (2010). Teorijske osnove razvojne prevencije poremećaja ponašanja. U V. Žunić Pavlović i M. Kovačević Lepojević (ur.), *Prevencija i tretman poremećaja ponašanja* (str. 65–90). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

- POPOVIĆ ĆITIC, B., I ĐURIĆ, S. (2010). Integrativni razvojni teorijski modeli u etiologiji delinkventnog ponašanja. *Sociološki pregled*, 44(1), 99–117.
- RAMAKERS, A., VAN WILSEM, J., & APEL, R. (2012). The effect of labour market absence on finding employment: A comparison between ex-prisoners and unemployed future prisoners. *European Journal of Criminology*, 9(4), 442–461.
- SAMPSON, R. J., & LAUB, J. H. (1997). A life-course theory of cumulative disadvantage and the stability of delinquency. *Developmental theories of crime and delinquency*, 7, 133–161.
- SAMPSON, R. J., & LAUB, J. H. (2005). A life-course view of the development of crime. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 602(1), 12–45.
- SAYLOR, W. G., & GAES, G. G. (1997). Training inmates through industrial work participation and vocational and apprenticeship instruction. *Corrections Management Quarterly*, 1(2), 32–43.
- SEDGLEY, N. H., SCOTT, C. E., WILLIAMS, N. A., & DERRICK, F. W. (2010). Prison's Dilemma: Do Education and Jobs Programmes Affect Recidivism? *Economica*, 77(307), 497–517.
- STEURER, S. J., SMITH, L., & TRACY, A. (2003). *Three state recidivism study*. Retrieved from <http://www.ceanational.org/PDFs/3StateFinal.pdf>
- STEURER, S. J., & SMITH, L. G. (2003). *Education Reduces Crime: Three– State Recidivism Study Executive Summary*. Retrieved from: <http://www.ceanational.org/PDFs/EdReducesCrime.pdf>
- TYLER, J. H., & KLING, J. R. (2006). *Prison-based education and re-entry into the mainstream labor market* (No. w12114). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- UGGEN, C. (1999). Ex-offenders and the Conformist Alternative: A Job Quality Model of Work and Crime. *Social Problems*, 46(1), 127–151.
- WILSON D., GALLAGHER, C., & MACKENZIE, D. (2000). A meta-analysis of corrections-based education, vocation, and work programs for adult offenders. *Journal of Research on Crime and Delinquency*, 37(4), 347–368.
- ŽUNIĆ PAVLOVIĆ, V. I JOVANIĆ, G. (2006). Savremene forme obrazovanja odraslih osuđenih lica. *Beogradska defektološka škola*, 12(3), 143–152.
- ŽUNIĆ PAVLOVIĆ, V. (2004). *Evaluacija u resocijalizaciji*. Beograd: Partenon.

Vera Petrović³, Goran Jovanić⁴

Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade

Education of Inmates as a Protective Factor in the Reduction of Recidivism

Abstract: Custodial sentences are aimed at preventing inmates from perpetrating additional criminal offenses once their sentence ends. Criminal recidivism rate in Serbia ranges from 50% to 70%, which implies that the proclaimed goal of custodial sentences is seldom achieved. Therefore, the criticism of the concept of custodial sentences seems justifiable. Predominantly based on segregation and isolation, custodial sentences do not contribute to the reduction of recidivism if no adequate treatment programmes are implemented throughout their duration. One of the forms of treatment is directed towards the education of inmates. The dispersion of educational needs of inmates and the results of research on the effectiveness of prison educational programmes in the reduction of recidivism justify the investment into such programmes. The education of inmates and the improvement of competences contribute to the reduction of recidivism by means of successful employment. Besides improving competences, such a category of employment minimizes the frequency of negative opinions that potential employers may hold about former inmates.

Key words: inmates, prison, education, employment, recidivism

³ Vera Petrović, MA is a PhD candidate at the Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade.

⁴ Goran Jovanić, PhD is an assistant professor at the Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade.

Slavica Maksić¹
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Jelena Pavlović²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Implicitne teorije kreativnosti univerzitetskih nastavnika³

Apstrakt: U radu se prikazuju rezultati ispitivanja implicitnih teorija kreativnosti univerzitetskih nastavnika koje je sprovedeno sa ciljem boljeg razumevanja uverenja nastavnika o manifestacijama kreativnosti i njenom razvoju. Ispitivanjem su obuhvaćeni nastavnici različitih fakulteta (N = 46) koji su odgovarali na upitnik sa pitanjima o kreativnom izražavanju i uslovima za razvoj kreativnosti u toku studija. Rezultati ukazuju na to da među nastavnicima preovlađuju uverenja da se kreativnost studenata manifestuje kao kreativni proces i da se kreativnost može razvijati u toku studija. Ispitivanje razlika u implicitnim uverenjima univerzitetskih nastavnika o prirodi i razvoju kreativnosti s obzirom na njihov pol, uzrast, dužinu radnog staža, radno mesto i naučnu oblast kojom se bave otkriva značajne razlike između nastavnika prirodnih i društvenih nauka. Izvedene su implikacije nalaza za dizajniranje podrške koja bi u većoj meri doprinela ispoljavanju i razvoju kreativnosti u okviru visokog obrazovanja.

Ključne reči: implicitne teorije, kreativnost, univerzitetski nastavnici, naučna oblast

Uvod

Univerzitetski predavač je jedan od najprestižnijih poslova u savremenom svetu koji pretpostavlja kreativnost na više nivoa (Bleakley, 2004; Gaspar & Mabic,

¹ Dr Slavica Maksić je naučni savetnik u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu (smaksic@ipi.ac.rs).

² Dr Jelena Pavlović je docent na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (pavlovich.jelena@gmail.com).

³ Rad je nastao u okviru projekata Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije“ (br. 47008) i „Od podsticanja inicijative, saradnje i kreativnosti u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu“ (br. 179034), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

2015; Gibson, 2010; Morais *et al.*, 2017; Walsh *et al.*, 2013). Od univerzitetskih nastavnika se očekuje da budu kreativni u oblasti kojom se bave. Takođe, oni treba da budu kreativni u obrazovanju svojih studenata, budućih stručnjaka koji se pripremaju za najsloženije i najkreativnije poslove na tržištu rada. Dok je profesionalni razvoj univerzitetskih nastavnika u oblasti njihovog delovanja čvrsto utemeljen u njihovom obrazovanju, iznenađujuće je koliko je malo organizovane podrške za razvoj njihovih nastavničkih kompetencija. Univerzitetski nastavnici se oslanjaju na iskustva iz sopstvenog školovanja, bilo da žele da ponove neke prakse svojih nastavnika ili da ih izbegnu. Između dve grupe tih iskustava i uz efekte uglavnom lično motivisanog i samostalnog učenja u oblasti, nastavnici razvijaju sopstveni stil predavanja i ocenjivanja, koji se gradi i preispituje u toku karijere.

U pokušajima da se utvrde uslovi za ispoljavanje, razvoj i podsticanje kreativnosti na različitim nivoima obrazovanja, sprovedena su brojna istraživanja o implicitnim uverenjima nastavnika o tome kako oni vide kreativnost i svoju ulogu u pružanju podrške kreativnosti učenika (Andiliou & Murphy, 2010; Mullet *et al.*, 2016). Implicitne teorije kreativnosti predstavljaju lične konstrukcije koje obuhvataju uverenja o tome koje osobine, sposobnosti, sklonosti, stavovi, preferencije, aktivnosti i ponašanja čine kreativnost ili su sa njom povezane (Sternberg, 1985). Rezultati ukazuju na to da su najznačajnije figure za ispoljavanje i razvoj kreativnosti u školi nastavnici, čiji se uticaj ostvaruje realizacijom podsticajnih nastavnih aktivnosti i stvaranjem akademske klime koja podržava kreativno mišljenje i ponašanje učenika. Istraživački podaci navode na zaključak da nivo učionice i ono što se događa u njoj ima kapacitet da podrži kreativnost, dok se sa nivoa obrazovnog sistema i društva dešavaju nepovoljni uticaji koji ograničavaju ispoljavanje i razvoj kreativnosti (Maksić & Pavlović, 2015; 2018; Pavlović & Maksić, 2014; Pavlović, Maksić & Bodroža, 2013).

Ispitivanja u kojima su univerzitetski nastavnici bili ispitanici ukazuju na nesaglasnost uloga univerzitetskog nastavnika, kao stvaraoca koji daje kreativne doprinose u oblasti kojom se bavi i nastavnika od koga je očekuje da podržava i podstiče kreativnost svojih studenata. Upoređivanje kreativnih doprinosa univerzitetskih nastavnika i njihove uspešnosti u nastavi otkrilo je da se profil kreativnog stvaraoca razlikuje od profila uspešnog nastavnika (Rushton, Murreay & Paunonen, 1983). Kreativni istraživači i uspešni nastavnici imali su jednu zajedničku crtu, i to spremnost da budu lideri, dok su na dimenziji pružanja podrške bili na suprotnim stranama: uspešni nastavnici su ispoljavali podržavajuća ponašanja, a kreativni istraživači nisu bili skloni pružanju podrške. Nađeno je da su uspešni nastavnici liberalni, socijabilni, ekstrovertovani, neanksiozni, objektivni, neautoritarni, neodbrambeno nastrojani, inteligentni i osetljivi na lepo, dok su kreativni istraživači ambiciozni, istrajni, dominantni, agresivni, nezavisni i nisu skromni.

Ispitivanje afirmisanih stvaralaca, koji su bili univerzitetski nastavnici, o tome kako doživljavaju kreativnost u kontekstu učenja i nastave potvrdilo je da za tu grupu ispitanika nastava nije bila „naročito kreativna aktivnost“, iako su bili uvereni da studenti treba da uče kreativno (Kleiman, 2008). Iskustva nastavnika sa kreativnošću u učenju i nastavi su, osim fokusiranja na prepreke, uključila iskustva koja su fokusirana na proces, produkt, transformaciju i ličnu afirmaciju. Uverenje da su učenje i nastava transformativni proces po sebi ili se bar sprovede sa tom namerom pretpostavlja da postoje sposobnosti i prilike za istraživanje, zahteva preuzimanje rizika i veliku samouverenost onoga ko istraživanje sprovodi. Prema nalazima te studije, kreativnost je za univerzitetske nastavnike angažovanje u kreativnim procesima i proizvodnja kreativnih ciljeva koji se odnose na unošenje promena i menjanje stvari, s jedne strane, i profesionalno ispunjenje, izbegavanje ili bar pružanje otpora preprekama i frustracijama svakodnevnog akademskog života, s druge strane.

Istraživači ukazuju na nesaglasnost između preporučenih nastavnih praksi koje podržavaju kreativno ponašanje studenata i pozicije u kojoj su univerzitetski nastavnici. Od nastavnika se traži da pripremaju studente da postavljaju pitanja, za istraživački rad, da zauzimaju kritički stav, da preuzimaju rizik i da budu samouvereni, dok su nastavnici u poziciji autoriteta koja otežava takvo ponašanje. Ispitivanje studenata o nastavnim praksama koje podstiču kreativnost u njihovim univerzitetskim kursevima otkrilo je zajednički efekat zemlje i naučne oblasti za većinu procenjivanih faktora (Morais *et al.*, 2017). Brazilski studenti prirodnih nauka i tehnologije imali su negativnije opažanje klime za izražavanje ideja i za ohrabrivanje novih ideja u učionici u poređenju sa studentima društvenih nauka, umetnosti i humanističkih nauka, dok je sa portugalskim studentima bilo obrnuto. Predloženo je da se u budućim istraživanjima ispituju percepcije nastavnika iz različitih akademskih oblasti.

Rezultati drugog ispitivanja uverenja studenata govore o tome da kreativno rešavanje problema zasnovano na istraživanju još uvek nije zastupljeno u dovoljnoj meri na univerzitetu (Hosseini, 2011). Štaviše, prevladava procena da se učenje u visokoškolskim ustanovama oslanja na nastavu koja je zasnovana na memorisanju. Za inovativnu nastavu neophodno je da budu zadovoljeni brojni uslovi, kao što su uvođenje nove metodologije i novih tehnika, promene u ličnosti nastavnika, promene u akademskoj kulturi ustanove, komunikaciji studenata i fakulteta, obezbeđivanje određenih sredstava i drugo. U istom ispitivanju je utvrđeno da je većina studenata procenjivala da aktuelne nastavne metode dovode do pada motivacije za učenje, ali je ipak preferirala memorisanje. Uverenja studenata su se razlikovala zavisno od oblasti koju su studirali: studenti tehnike

su u većoj meri od studenata prirodnih i humanističkih nauka procenjivali da je njihova nastava kreativna i istovremeno su izražavali najmanji stepen preferiranja memorisanja.

Stvaranju povoljnih uslova za razvoj kreativnosti predavača na fakultetu može pomoći akademska klima koja bi u većoj meri podržavala kreativnost studenata u nastavi i učenju (Indrasari *et al.*, 2015). Univerzitetski nastavnici i studenti jesu svesni potrebe za kreativnošću u nastavnom procesu, ali studenti misle da ih nastavnici ne ohrabruju dovoljno da budu aktivni u nastavi (Gaspar & Mobic, 2015). Naši studenti tvrde da podsticajne nastavne aktivnosti i podržavajuća akademska klima mogu u najvećoj meri doprineti razvoju kreativnosti na univerzitetu (Maksić & Spasenović, 2018). U istom ispitivanju je utvrđeno da studenti naglašavaju značaj domena ispoljavanja za definisanje kreativnosti i ulogu studijskog programa i individualnih karakteristika studenata za razvoj kreativnosti. Studenti imaju potrebu da ono što uče povezuju sa onim što znaju i da vežbaju primenjujući stečeno znanje na rešavanju problema iz realnog života (Maksić, 2018).

Problem i ciljevi istraživanja

Tema koja nas zanima u ovom radu odnosi se na pitanje da li i kako može da se uveća doprinos nastavnika univerziteta podsticanju kreativnosti njihovih studenata. Razvoj nauke i unapređivanje umetničkog stvaralaštva, uz obrazovanje kreativne populacije koja neprekidno usvaja i stvara nova znanja, spadaju u glavne ciljeve visokog obrazovanja (Zakon o visokom obrazovanju, 2018). U radu su analizirani rezultati istraživanja koje je sprovedeno sa ciljem da se bolje razumeju uverenja univerzitetskih nastavnika o kreativnosti i njenom razvoju u toku studija i na univerzitetu. Zbog značaja koji uverenja nastavnika imaju za njihov odnos prema kreativnosti studenata sa kojima rade, ispitivano je kako univerzitetski nastavnici konceptualizuju kreativnost i da li neke njihove karakteristike imaju značaj za to. Definisana su dva istraživačka pitanja.

- 1) Kako univerzitetski nastavnici definišu kreativnost, percipiraju kreativnost studenata i procenjuju mogućnosti za razvoj kreativnosti u toku studija?
- 2) Da li postoje razlike u implicitnim uverenjima univerzitetskih nastavnika o kreativnosti i njenom razvoju u toku studija s obzirom na pol, starost, dužinu radnog staža, radni status i oblast nauke kojom se oni bave?

Metodologija

Uzorak

Ispitivanje je izvedeno na prigodnom uzorku univerzitetskih nastavnika ($N = 46$) sa svih državnih i jednog privatnog univerziteta u zemlji. U ispitivanju su učestvovali univerzitetski nastavnici prirodnih i društvenih nauka (elektrotehnika, medicina, matematika, geologija, arheologija, psihologija, sociologija, nauke o obrazovanju, pravo, ekonomija, teologija, političke nauke, organizacione nauke). Među ispitanicima ima više muškaraca nego žena; njihova starost se kreće od 23 do 67 godina ($M = 43,13$; $S. D. = 13,43$), a radni staž od jedne do 41 godine ($M = 18,39$, $S. D. = 12,92$). Približno polovina ispitanika ima viši radni status (docenti i redovni profesori), dok je druga polovina sa nižim radnim statusom (asistenti i saradnici u nastavi). Struktura uzorka po polu, radnom statusu i naučnoj disciplini kojom se nastavnik bavi data je u tabeli 1.

Tabela 1: Struktura uzorka po polu, nastavničkom zvanju i oblasti nauke

| Karakteristike univerzitetskih nastavnika | | f | % |
|---|-----------------|----|-------|
| Pol | Muški | 28 | 60,9 |
| | Ženski | 16 | 34,8 |
| | Bez odgovora | 2 | 4,3 |
| | Ukupno | 46 | 100,0 |
| Radni status | Viši | 22 | 47,8 |
| | Niži | 21 | 45,7 |
| | Bez odgovora | 3 | 6,5 |
| | Ukupno | 46 | 100,0 |
| Naučna oblast | Prirodne nauke | 26 | 56,5 |
| | Društvene nauke | 20 | 43,5 |
| | Bez odgovora | 0 | 0,0 |
| | Ukupno | 46 | 100,0 |

Instrumenti

Korišćen je Upitnik za ispitivanje implicitnih uverenja o kreativnosti koji je razvijen za ispitivanje istraživača u oblasti obrazovanja (Maksić i Pavlović, 2009) i modifikovan za univerzitetske nastavnike. Upitnik sadrži otvorena i zatvorena pitanja o tome šta je kreativnost, kako se ispoljava na različitim uzrastima i koliko i kako studije mogu doprineti razvoju kreativnosti.

Procedura prikupljanja podataka

Autorke istraživanja pozvale su univerzitetske nastavnike sa različitih fakulteta koje poznaju i zamolile ih da oni pozovu svoje poznanike da se uključe u ispitivanje. Nastavnici koji su prihvatili da učestvuju imali su mogućnost da odgovore u papiru ili elektronski. Polovina učesnika dostavila je popunjen upitnik u papiru, a druga polovina elektronskom poštom. Ispitivanje je izvedeno u periodu 2011–2013. Pokazalo se da su univerzitetski nastavnici teško dostupni, ali oni koji su prihvatili da učestvuju odgovarali su detaljno na postavljena pitanja i bili su voljni da pozovu druge da učestvuju.

Procedura analize podataka

Prikupljeni podaci analizirani su kombinacijom kvalitativnih i kvantitativnih postupaka. U prvoj fazi obrade primenjena je kvalitativna tematska analiza, koja predstavlja metod za identifikovanje i analizu obrazaca i tema koji su sadržani u podacima (Braun & Clarke, 2006). Urađena je tematska analiza sa unapred definisanim kodnim sistemom koji su razvijeni u ranijim istraživanjima. Analiza odgovora na pitanja o definiciji kreativnosti i manifestacijama kreativnosti u toku studija sprovedena je pomoću 4P modela, a na pitanje o vrstama doprinosa studija razvoju kreativnosti na osnovu Ekspertskeg modela za podsticanje kreativnosti u školi.

Iako je prvobitno razvijen za razvrstavanje istraživanja o kreativnosti, 4P model je uspešno korišćen kao neutralan i obuhvatan analitički okvir u ranijim ispitivanjima implicitnih teorija kreativnosti (Pavlović, Maksić & Bodroža, 2013). Kreativnost se određuje putem kreativne osobe, kreativnog procesa, kreativnog produkta i kreativne sredine (Rhodes, 1961). Kreativna osoba ima određene sposobnosti, kognitivne stilove, afektivne i motivacione obrasce, namere, stavove i vrednosti koji su relevantni za kreativno mišljenje, ponašanje i produkciju. Kreativni proces čine kreativno mišljenje, izražavanje, doživljavanje i usmeravanje ponašanja ka stvaranju originalnih i upotrebljivih produkata. Kreativni produkt je rezultat koji čine skup ideja, rešenje problema, naučno ili umetničko delo, ili uvođenje inovacija. Kreativna sredina obuhvata sve uticaje koji su izvan stvaraoca i deluju na njegovu kreativnu produkciju.

Odgovori univerzitetskih nastavnika o konceptu kreativnosti i opažanju manifestacija studentske kreativnosti iskazani kategorijama iz 4P modela fragmentisani su na potkategorije, sa ciljem detaljnije analize. Odgovori iz kategorije

kreativna osoba i kreativni proces razloženi su na potkategorije koje su razvijene u ispitivanju implicitnih teorija kreativnosti nastavnika osnovne škole istim instrumentom (Pavlović, Maksić & Bodroža, 2013). Kreativna osoba opisana je putem ličnosti, sposobnosti, motivacije, znanja i talenta, a kreativni proces kao kognitivni, ekspresivni, praktični i imaginativni. Kreativni produkti su bili razvrstani, na osnovu najčešće definicije kreativnog produkta, na originalne ili nove, i odgovarajuće, primerene ili korisne produkte koji su upotrebljivi, tačni i vredni. U razmatranju uticaja sredine, razlikovani su socijalni i materijalni uticaji, što je u saglasnosti sa razlikovanjem publike i onoga što pojedinac može priuštiti sebi a što omogućava ili podržava kreativnost.

Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi ima sedam kategorija: nastavne aktivnosti, vannastavne aktivnosti, obrazovna klima, nastavni, odnosno studijski program, nastavnik, upravljanje kreativnošću i partnerstvo za kreativnost (Maksić & Pavlović, 2018). Nastavne aktivnosti obuhvataju sve aktivnosti koje se odnose na izvođenje nastave i proces učenja, dok se vannastavne aktivnosti odnose na aktivnosti koje nisu obavezne. Obrazovna klima obuhvata sve aspekte odnosa koji se uspostavljaju u okviru nastavnih i vannastavnih aktivnosti i utiču na njega. Studijski program obuhvata odgovore u kojima se učesnici pozivaju na karakteristike programa koji studenti uče. Kategorija nastavnik sadrži odgovore u kojima se navode lične crte, stručna znanja i pedagoške veštine nastavnika koje utiču na njegovo ponašanje prema studentima. Upravljanje kreativnošću odnosi se na njeno prepoznavanje, otkrivanje, usmeravanje i praćenje u obrazovnoj ustanovi. Kategorija partnerstvo za kreativnost odnosi se na uspostavljanje društvenog konsenzusa o značaju kreativnosti i obezbeđivanje systemske podrške javnosti. Opisane kategorije su u narednom koraku razvrstane na tri nivoa sa kojih deluju: prvi je nivo fakulteta, sledeći, opštiji, jeste nivo univerziteta i obrazovnog sistema, a poslednji, najopštiji, nivo društva.

Autorke teksta, koje su izvele istraživanje, nezavisno su sprovele kodiranje odgovora univerzitetskih nastavnika koristeći modifikovani 4P model i Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u toku studija. Na osnovu provere intersubjektivne saglasnosti Koenovom kapa statistikom utvrđeno je da je postignuto zadovoljavajuće slaganje procenjivača. Saglasnost u kategorisanju odgovora pomoću 4P modela kreće se od 0,61 do 0,87 ($p < 0,001$), što govori o dobrom i vrlo dobrom stepenu slaganja (Fleiss, Levin & Paik, 2003), dok za kategorije iz Ekspertskog modela iznosi od 0,71 do 0,95 ($p < 0,001$), koji se opisuje kao dobro do odlično slaganje. Usledilo je završno kodiranje odgovora o kojima nije postignuta saglasnost u prvom kodiranju, tako što su dva istraži-

vača zajednički odredila kodove koji su korišćeni u daljoj analizi. U nastavku su dati primeri kodiranja odgovora na pitanja o konceptu kreativnosti i percepciji studentske kreativnosti (tabela 2) i o vrstama doprinosima studija razvoju kreativnosti (tabela 3).

Tabela 2: Ilustracija kodiranja odgovora na pitanje šta je kreativnost i kako se ispoljava u toku studija

| Odgovor | Kategorije | Potkategorije |
|--|---------------------------------------|--|
| Primer 1. Suština kreativnosti je stvaranje novih ideja, rešavanje problema / <i>Proces kognitivni</i> /, stvaranje novog u raznim domenima (nauka, umetnost, život); / <i>Produkt originalni</i> / kreativnosti nema bez ideje i inteligencije. / <i>Osoba sposobnosti</i> / | Proces Produkt Osoba Produkt | Kognitivni Originalni Sposobnosti Korisni |
| Primer 2. Brzim odgovorom na svakodnevne izazove. / <i>Produkt korisni</i> / | | |

Tabela 3: Ilustracija kodiranja odgovora na pitanje kako škola i studije mogu doprineti razvoju kreativnosti

| Odgovor | Kategorija |
|--|--|
| Primer 1. Podsticanjem slobode mišljenja i izražavanja, ohrabrivanjem i nagrađivanjem originalnosti, / <i>Klima</i> / većom okrenutošću ka praktičnim znanjima i veštinama. / <i>Nastava</i> / | Obrazovna klima Nastavne aktivnosti Studijski program Nastavnik Partnerstvo za kreativnost |
| Primer 2. Nastavni planovi i programi moraju da odgovaraju profilu koji se školuje, da pruže neophodna znanja i usmere na relevantnu stručnu literaturu i reprezentativne primere primene u praksi. / <i>Program</i> / Nastavni kadar mora imati vrhunska stručna i metodička znanja. / <i>Nastavnik</i> / Materijalna baza nastavnog procesa mora biti u skladu-trendu i vizionarska. / <i>Partnerstvo</i> / | |

U procesu kodiranja utvrđeno je da su neki ispitanici davali odgovore koji su bili razvrstani u više kategorija. Takve okolnosti su omogućile da se, osim planirane analize po sadržaju odgovora, sprovede i analiza po složenosti odgovora. Razlikovani su jednodimenzionalni i višedimenzionalni odgovori. Jednodimenzionalni odgovori su sastavljeni od jedne jedinice za analizu, a višedimenzionalni od više jedinica za analizu. Izuzetak je pitanje koje je tražilo procenu stepenu doprinosa studija razvoju kreativnosti jer su bili ponuđeni odgovori (nimalo, malo, mnogo, potpuno), a ispitanik je odgovarao birajući jedan od njih.

U prvoj fazi obrade, sprovedena je frekvencijska analiza odgovora na pitanja o definiciji kreativnosti, percepciji kreativnosti u toku studija i mišljenja o vrsti doprinosa studija razvoju kreativnosti po sadržaju (kategorije i potkategorije, tamo gde su postojale) i po složenosti (jednodimenzionalni i višedimenzionalni odgovori). Odgovori na pitanje o proceni doprinosa studija razvoju kreativnosti obrađeni su samo sadržinski, tako što je izračunata zastupljenost svake od ponuđenih kategorija. Frekvencijska analiza dopunjena je procentnom analizom, uz napomenu da je to urađeno uslovno, zbog malog broja ispitanika i odgovora, i samo radi olakšavanja razumevanja dobijenih rezultata.

U drugoj fazi obrade izvedeno je ispitivanje razlika u implicitnim uverenjima univerzitetskih nastavnika o kreativnosti s obzirom na njihove karakteristike (pol, uzrast, dužinu radnog staža, status radnog mesta i naučnu oblast kojom se bave). Učesnici su razvrstani: po polu (muški, ženski); po uzrastu (mlađi do 40 godina i stariji od 40 godina); po radnom stažu (kraći do 20 godina i duži od 20 godina); po radnom mestu (niži status imaju asistenti i saradnici, a viši docenti i profesori); po naučnoj oblasti (prirodne nauke: elektrotehnika, rudarstvo i geologija, medicina i matematika, i društvene: pravo, ekonomija, političke nauke, arheologija, psihologija, sociologija, nauke o obrazovanju, organizacione nauke, sport i fizičko vaspitanje i teologija). U obradi odgovora na pitanja o definiciji kreativnosti, percepciji kreativnosti u toku studija i uverenja o vrstama doprinosa studija razvoju kreativnosti primenjen je hi kvadrat test za višestruke odgovore i to Rao–Skotov korigovan hi kvadrat test (Decady & Thomas, 2000). Na pitanje koje je tražilo procenu stepena doprinosa studija razvoju kreativnosti primenjen je Pirsonov hi kvadrat test.

Rezultati

Implicitna uverenja univerzitetskih nastavnika o kreativnosti i njenom razvoju

Definicija kreativnosti. Ispitivani univerzitetski nastavnici definisali su kreativnost najčešće kao kreativnu osobu, znatno ređe kao kreativni proces, još ređe kao kreativni produkt, a vrlo retko kao kreativnu sredinu (tabela 4). U opisu kreativne osobe dominantne su sposobnosti, crte ličnosti i motivacija, dok su među kreativnim procesima najbrojniji kognitivni i imaginativni procesi. Većina odgovora je jednodimenzionalna, što znači da ispitanik definiše kreativnost jednom kategorijom iz modela 4P (73,9%).

Tabela 4: Frekvencija kategorija i potkategorija u definicijama kreativnosti i procenat univerzitetskih nastavnika koji je određenu kategoriju koristio u svojoj definiciji

| Kategorije | f odgovora | %* | Potkategorije | f |
|-------------------|------------|------|-------------------|----|
| Kreativna osoba | 32 | 69,6 | Ličnost | 11 |
| | | | Sposobnosti | 17 |
| | | | Motivacija | 10 |
| | | | Znanje | 2 |
| | | | Talenat | 3 |
| | | | Nepotkategorisano | 0 |
| Kreativni proces | 17 | 37,0 | Međuzbir | 43 |
| | | | Kognitivni | 8 |
| | | | Ekspresivni | 3 |
| | | | Praktični | 3 |
| | | | Imaginativni | 6 |
| | | | Nepotkategorisano | 0 |
| Kreativni produkt | 9 | 19,6 | Međuzbir | 20 |
| | | | Originalni | 5 |
| | | | Korisni | 1 |
| | | | Nepotkategorisani | 3 |
| Kreativna sredina | 2 | 4,3 | Međuzbir | 9 |
| | | | Materijalna | 0 |
| | | | Socijalna | 2 |
| | | | Nepotkategorisano | 0 |
| Ukupno | 60 | | Međuzbir | 2 |
| | | | Ukupno | 74 |
| Nekategorisano | 0 | 0,0 | | |
| Bez odgovora | 0 | 0,0 | | |

*Napomena: Procenti su računati u odnosu na broj ispitanika (N = 46). Procenti u ovoj koloni se ne dopunjuju do 100% jer je odgovor jednog ispitanika mogao biti raščlanjen na više kategorija.

Percepcija kreativnosti studenata. Univerzitetski nastavnici, koji su učestvovali u ispitivanju, opisuju kreativnost na nivou visokog obrazovanja najčešće kao kreativni proces, znatno ređe kao kreativnu osobu, potom kao kreativni produkt, dok je pominjanje kreativne sredine gotovo zanemarljivo (tabela 5). Većina ispitanika (63,0%) dala je jednodimenzionalni opis ispoljavanja kreativnosti u toku studija.

Tabela 5: Frekvencija kategorija i potkategorija u percepciji studentske kreativnosti i procenat univerzitetskih nastavnika koji je određenu kategoriju koristio u opisu studentske kreativnosti

| Kategorije | f | % | Potkategorije | f |
|-------------------|----|------|-------------------|----|
| Kreativna odsoba | 18 | 39,1 | Ličnost | 8 |
| | | | Sposobnosti | 4 |
| | | | Motivacija | 7 |
| | | | Znanje | 2 |
| | | | Talenat | 0 |
| | | | Nepotkategorisano | 0 |
| Kreativni proces | 30 | 65,2 | Međuzbir | 21 |
| | | | Kognitivni | 10 |
| | | | Ekspresivni | 5 |
| | | | Praktični | 16 |
| | | | Imaginativni | 0 |
| | | | Nepotkategorisan | 5 |
| Kreativni produkt | 10 | 21,7 | Međuzbir | 36 |
| | | | Originalni | 3 |
| | | | Korisni | 5 |
| | | | Nepotkategorisani | 3 |
| Kreativna sredina | 1 | 2,2 | Međuzbir | 11 |
| | | | Materijalna | 0 |
| | | | Socijalna | 1 |
| | | | Nepotkategorisano | 0 |
| Ukupno | 59 | | Ukupno | 69 |
| Nekategorisano | 2 | 4,4 | | |
| Bez odgovora | 1 | 2,2 | | |

*Napomena: Procenti su računati u odnosu na broj ispitanika (N = 46). Procenti u ovoj koloni se ne dopunjuju do 100% jer je odgovor jednog ispitanika mogao biti raščlanjen na više kategorija.

Procena doprinosa studija razvoju kreativnosti. Većina ispitanih univerzitetskih nastavnika procenila je da studije mogu „mnogo“ da doprinesu razvoju kreativnosti studenata (tabela 6). Uočavamo da skoro petina ispitanika nije odgovorila na to pitanje.

Tabela 6: Frekvencija i procenat univerzitetskih nastavnika koji su procenjivali stepen doprinosa studija razvoju studentske kreativnosti

| Stepen doprinosa | f | % |
|------------------|----|-------|
| Nimalo | 0 | 0 |
| Malo | 8 | 17,4 |
| Mnogo | 25 | 54,3 |
| Potpuno | 4 | 8,7 |
| Bez odgovora | 9 | 19,6 |
| Ukupno | 46 | 100,0 |

Uverenje o vrsti doprinosa studija razvoju kreativnosti studenata. Opisujući kako studije mogu doprineti razvoju kreativnosti studenata, univerzitetski nastavnici koji su učestvovali u ispitivanju najčešće su navodili nastavne aktivnosti, zatim nastavnike i obrazovnu klimu, a najređe su pominjane vannastavne aktivnosti (tabela 7). Više od polovine ispitanika (54,3%) dalo je jednodimenzionalne odgovore na to pitanje.

Tabela 7: Frekvencija odgovora i procenat univerzitetskih nastavnika koji su koristili određenu kategoriju iz Ekspertskog modela u opisu vrsta doprinosa studija razvoju kreativnosti

| Kategorija doprinosa | f odgovora | %* | Nivo uticaja | f odgovora | %* |
|---------------------------------|------------|------|------------------|------------|------|
| Nastavne aktivnosti | 23 | 50,0 | Fakultet | 29 | 63,0 |
| Obrazovna klima | 11 | 23,9 | | | |
| Vannastavne aktivnosti | 1 | 2,2 | | | |
| Studijski program | 7 | 15,2 | Obrazovni sistem | 24 | 52,2 |
| Profesionalni razvoj nastavnika | 12 | 26,1 | | | |
| Upravljanje kreativnošću | 9 | 19,6 | | | |
| Partnerstvo za kreativnost | 3 | 6,5 | Društvo | 3 | 5,5 |
| Ukupno | 66 | | Ukupno | 56 | |
| Nekategorisano | 4 | 8,7 | | | |
| Bez odgovora | 0 | 0,0 | | | |

*Napomena: Procenti su računati u odnosu na broj ispitanika (N = 46), pa se ne dopunjuju do 100% jer je odgovor jednog ispitanika mogao biti raščlanjen na više kategorija.

U odgovorima nastavnika o doprinosima studija razvoju kreativnosti studenata preovlađuju uticaji faktora koji deluju u okviru fakulteta, ali je i više od polovine ispitanika govorilo o doprinosima sa višeg nivoa koji se odnose na univerzitet i obrazovni sistem. Najmanje su zastupljeni uticaji sa najvišeg nivoa koji se odnose na društveno vrednovanje i širu društvenu podršku kreativnosti.

Karakteristike univerzitetskih nastavnika i njihova implicitna uverenja o kreativnosti i njenom razvoju

Ispitivanje razlika u sadržaju i složenosti implicitnih uverenja univerzitetskih nastavnika o kreativnosti i njenom razvoju s obzirom na pol, uzrast, radni staž, status radnog mesta i naučnu oblast kojom se nastavnik bavi otkriva da većina razlika nije statistički značajna (tabele 8 i 9).

Kao što se u tabeli 8 može videti, univerzitetski nastavnici su se razlikovali u mišljenju o vrsti doprinosa studija razvoju kreativnosti s obzirom na svoj radni status na univerzitetu: univerzitetski nastavnici koji su imali viši radni status češće su navodili obrazovnu klimu nego nastavnici sa nižim radnim statusom kao uslov za razvoj kreativnosti u toku studija. Uočavamo još dve tendencije u proceni stepena doprinosa studija razvoju kreativnosti: univerzitetski nastavnici sa nižim radnim statusom češće su procenjivali da studije mogu malo doprineti razvoju kreativnosti nego nastavnici sa višim radnim statusom; slično, univerzitetski nastavnici koji su se bavili prirodnim naukama češće su izjavljivali da studije mogu malo doprineti razvoju kreativnosti studenata nego nastavnici iz oblasti društvenih nauka.

Tabela 8: Značajnost razlika u sadržaju uverenja o kreativnosti univerzitetskih nastavnika s obzirom na njihov pol, starost, dužinu radnog staža, radni status i naučnu oblast kojom se bave (χ^2)

| Karakteristike nastavnika | Statistik | Definicija kreativnosti | Percepcija kreativnosti studenata | Procena stepena doprinosa studija | Mišljenje o vrsti doprinosa studija |
|---------------------------|-----------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Pol | χ^2 | 5,21 | 2,63 | 2,92 | 3,83 |
| | df | 4 | 4 | 2 | 7 |
| | p | .267 | .621 | .254 | .800 |
| Starost | χ^2 | 5,50 | 2,47 | 3,50 | 10,48 |
| | df | 4 | 4 | 2 | 7 |
| | p | .239 | .651 | .192 | .163 |
| Dužina radnog staža | χ^2 | 1,75 | 2,31 | 3,93 | 9,67 |
| | df | 4 | 4 | 2 | 7 |
| | p | .781 | .679 | .182 | .208 |
| Radni status | χ^2 | .11 | 1,50 | 4,84 | 16,02 |
| | df | 4 | 4 | 2 | 7 |
| | p | .999 | .827 | .085 | .025 |
| Naučna oblast | χ^2 | 5,21 | 3,26 | 5,12 | 6,12 |
| | df | 4 | 4 | 2 | 7 |
| | p | .267 | .516 | .088 | .526 |

Prema podacima koji su sadržani u tabeli 9, univerzitetski nastavnici razlikovali su se u pogledu složenosti odgovora u definisanju kreativnosti tako što su oni sa kraćim radnim stažom češće definisali kreativnost višedimenzionalno. Mogu se uočiti i tendencije da su mlađi univerzitetski nastavnici i nastavnici sa nižim radnim statusom češće definisali kreativnost višedimenzionalno nego što su to činili stariji nastavnici i nastavnici sa višim radnim statusom na univerzitetu. U percepciji kreativnosti studenata bila je značajna naučna oblast pa su tako nastavnici iz oblasti društvenih nauka češće opisivali kreativnost u toku studija višedimenzionalnim odgovorima nego nastavnici prirodnih nauka.

Tabela 9: Značajnost razlika u složenosti uverenja univerzitetskih nastavnika o kreativnosti i njenom razvoju s obzirom na pol, starost, dužinu radnog staža, radni status i naučnu oblast kojom se nastavnik bavi (χ^2)

| Karakteristike nastavnika | Statistik | Definicija kreativnosti | Percepcija kreativnosti studenata | Procena vrste doprinosa studija |
|---------------------------|-----------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Pol | χ^2 | .06 | .23 | 1,41 |
| | df | 1 | 2 | 2 |
| | p | 1.000 | 1.000 | .515 |
| Starost | χ^2 | 3.97 | .50 | .09 |
| | df | 1 | 2 | 2 |
| | p | .081 | .759 | 1.000 |
| Dužina radnog staža | χ^2 | 4,75 | 2,42 | 1,26 |
| | df | 1 | 2 | 2 |
| | p | .043 | .384 | .604 |
| Radni status | χ^2 | 3,38 | .79 | 3,08 |
| | df | 1 | 2 | 2 |
| | p | .088 | .705 | .294 |
| Naučna oblast | χ^2 | .02 | 6,38 | 3,58 |
| | df | 1 | 2 | 2 |
| | p | 1.000 | .038 | .178 |

Diskusija

Odgovori univerzitetskih nastavnika o prirodi i razvoju kreativnosti ukazuju na to kako oni konceptualizuju kreativnost i gde vide mogućnosti za njeno podsticanje u toku visokoškolskog obrazovanja. Uočavamo određene sličnosti i razlike u odnosu na nastavnike koji predaju u osnovnim i srednjim školama. Slično kao njihove kolege sa nižih nivoa obrazovanja, univerzitetski nastavnici definišu kreativnost u najvećoj meri kao svojstvo pojedinca, dok manifestaci-

je kreativnosti na uzrastu sa kojim rade vide kao kreativni proces (Maksić & Pavlović, 2015; 2018). Dominacija viđenja manifestacija kreativnosti kao procesa otvara prostor za angažovanje nastavnika u njenom podsticanju. Nastavnici sa visokoškolskih ustanova vide manje mogućnosti za razvoj kreativnosti u toku studija nego nastavnici osnovne i srednje škole, ali se slažu sa njima da najveće mogućnosti za podršku kreativnosti predstavljaju podsticajne nastavne aktivnosti i povoljna akademska klima.

Univerzitetski nastavnici koji pripadaju različitim domenima na osnovu iskustva sa sopstvenim kreativnim doprinosima poznaju specifičnosti domena. I kao što se razlikuje stvaranje u tim oblastima, tako se mogu razlikovati i njihove implicitne teorije kreativnosti i njenog obrazovanja ili podrške za kreativnost na univerzitetu (Weinstein *et al.*, 2014). Uverenje da je ispoljavanje kreativnosti povezano sa domenom ima posledice po shvatanje i merenje kreativnosti (Baer, 2011). Ako je kreativnost domenspecifična, vežbanje opštih veština ili crta može malo da doprinese kreativnom postignuću u određenoj oblasti. Uvećanje opšte kreativnosti studenata zahteva vežbe, aktivnosti, probleme, pitanja iz što je moguće više različitih oblasti. Otvorenost za nove ideje, sklonost igranju idejama i spremnost da se izbegava prerano zatvaranje mogu biti prisutni u jednoj oblasti angažovanja određene osobe, a ne moraju biti u drugoj oblasti njenog delovanja. S druge strane, veštine divergentnog mišljenja važne su u mnogim domenima, iako su domenspecifične.

Razlike u implicitnim uverenjima univerzitetskih nastavnika koje zahtevaju diskusiju odnose se na nalaz koji ukazuje na to da nastavnici društvenih nauka daju složenije definicije kreativnosti od nastavnika prirodnih nauka. Ako pođemo od pretpostavke da je ispoljavanje kreativnosti zavisno od polja, možemo pretpostaviti da je kreativni produkt u prirodnim naukama lakše prepoznati. U društvenim naukama je teže vrednovanje produkta kao kreativnog jer data ocena više zavisi od procenjivača. Neko umetničko delo, muzički komad, slika ili knjiga mogu da se smatraju nakaradnim, neprihvatljivim, pogrešnim u trenutku nastanka, da bi se naknadno ispostavilo da je to bio vesnik novog pravca u oblasti. Produkti društvenih nauka su mnogo više zavisni od jezika, mesta i vremena u kojem su nastali nego produkti prirodnih nauka. Teže je odrediti šta je originalno nego šta je korisno. Produkte prirodnih nauka preporučuje njihova upotrebna vrednost, dok produkti društvenih nauka više komuniciraju sa emocijama i doživljajem njihovog korisnika.

Iako su male razlike u uverenjima univerzitetskih nastavnika o kreativnosti s obzirom na njihove demografske i socijalne karakteristike, one govore o potrebi za daljim ispitivanjem faktora koji su povezani sa implicitnim uverenjima

nastavnika. Podatak da svaki peti ispitanik nije odgovorio na pitanje u kojoj meri studije mogu da doprinesu razvoju kreativnosti zahteva posebno razmatranje. Može se pretpostaviti da za takvo ponašanje postoje razlozi koji su izazvani iskustvima nastavnika sa kreativnošću njihovih studenata i očekivanjima, ali bi tu temu valjalo dalje istraživati, i to ne samo na osnovu uverenja nastavnika i studenata nego i drugih lica koja su odgovorna za visoko obrazovanje. Ograničenja studije čini, najpre, mali broj ispitanika za ispitivanje veze. Možda bi bilo više značajnih veza da je bio veći uzorak. Podela na prirodne i društvene nauke je gruba, te je neophodno da se nastave ispitivanja u različitim poljima nauke i umetnosti, sa većim uzorcima i korišćenjem drugih metoda, kao što su fokus grupa i intervju.

Univerzitetski nastavnik je facilitator učenja, mentor, model, može da bude uzor i idol, ali je pre svega saradnik. Potrebna znanja i veštine za obavljanje nastavničke uloge mogu da se posmatraju iz više uglova: kao deo njegovog ličnog rasta i razvoja; kao želja i potreba da se u taj rad uključi još neko (studenti), spremnost da se autorstvo deli sa drugima i da se funkcioniše u timu; praćenje promena u učenju koje proizvode nove tehnologije i mediji, upoznavanje generacijskih razlika itd. Istraživači tvrde da su potrebne domenspecifične teorije kreativnosti koje obećavaju objašnjenja i predviđanja u aktuelnom vremenu (Baer, 2011; Weinstein *et al.*, 2014). Domenspecifična priroda kreativnosti ima implikacije na to kako ćemo tumačiti i meriti kreativnost, kao i na to kako treba usmeriti rad ka razvoju veština kreativnog mišljenja u različitim domenima. Ako se kreativnost vežba kao divergentno mišljenje na jednoj vrsti sadržaja, u tom domenu se može uvećati kreativno izražavanje. Ako je cilj uvećanje opšte kreativnosti, ono što se dešava u procesu učenja treba da bude iz više različitih domena.

Zaključak

Podsticanje kreativnosti na univerzitetu zahteva da rad sa studentima postane značajan deo profesionalnog ispunjenja nastavnika. Taj cilj se može ostvariti prevazilaženjem nesklada između uloge univerzitetskih nastavnika kao onih koji daju kreativne doprinose u oblasti u kojoj deluju i njihove uloge nastavnika koji podučavaju studente. Odlično poznavanje oblasti kojom se određeni nastavnik bavi nije dovoljno da on bude jednako dobar nastavnik. Koncipiranje i realizacija studentskog programa, pisanje udžbenika i priručnika, vrednovanje rada studenata i drugi relevantni aspekti nastavničke uloge pretpostavljaju znanja i veštine za koje se univerzitetski nastavnici ne obučavaju u toku svoje karijere. Nastavnicima koji predstavljaju modele i mentore budućim stručnjacima u čijem razvoju učestvuju

potrebni su dodatni kursevi. Značajne teme na tim kursevima mogu da budu osveščivanje ličnih uverenja nastavnika o uslovima za razvoj kreativnosti na univerzitetu i zavisnosti kreativnosti od domena u kojem se ispoljava.

Reference:

- ANDILIOU, A., & MURCHY, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(3), 201–219.
- BAER, J. (2011). Why teachers should assume creativity in very domain specific. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 21(2), 57–61.
- BLEAKLEY, A. (2004). 'Your creativity or mine?': A typology of creativities in higher education and the value of a pluralistic approach. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 463–475
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- DECADY, Y. J., & THOMAS, D. R. (2000). A simple test of association for contingency tables with multiple column responses. *Biometrics*, 56, 893–896.
- FLEISS, J. L., LEVIN, B., & PARK, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions*, 3rd ed. New York: John Wiley & Sons.
- GASPAR, D., & MABIC, M. (2015). Creativity in higher education. *Universal Journal of Educational Research*, 3(9), 598–605.
- GIBSON, R. (2010). Points of departure, the 'art' of creative teaching: Implications for higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 607–613.
- HOSSEINI, A. S. (2011). University student's evaluation of creative education in universities and their impact on their learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1806–1812.
- INDRASARI, M., NEWCOMBE, P., ELIYANA, A., & YUNUS, E. (2015). The influence of academic climate and individual creativity on lecturer competence in private university at Surabaya Indonesia. *International Journal of Business and Management*, 10(8), 127–134.
- KLEIMAN, P. (2008). Towards transformation: conceptions of creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 209–217.
- MAKSIĆ, S. (2018). Kako budući pedagozi vide kreativno učenje. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Darovitost i kreativni pristupi učenju*, Zbornik 23(228–239). Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- MAKSIĆ, S. & PAVLOVIĆ, J. (2015). Srednja škola kao kontekst za ispoljavanje i razvoja kreativnosti. *Nastava i vaspitanje*, 64(1), 71–85. doi:10.5937/nasvas1501071M
- MAKSIĆ, S., PAVLOVIĆ, J. (2018). Implicitne teorije kreativnosti u školskom kontekstu: doprinos kvalitativnih studija. U D. Lazarević, N. Gutvajn, D. Malinić i N. Ševa (ur.), *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u Srbiji* (53–67). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- MAKSIC, S., & SPASENOVIC, V. (2018). Educational Science students' implicit theories of creativity. *Creativity Research Journal*, 30(3), 287–294.
- MORAIS, M. F., FLEITH, D. S., ALMEIDA, L. S., AZEVEDO, I., ALENCAR, E. M. L. S. & ARAÚJO, A. M. (2017). Teaching practices for creativity at university: A study in Portugal and Brazil. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 27(67), 56–64.
- MULLET, D. R., WILLERSON, A., LAMB, N., & KETTLER, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30.
- PAVLOVIĆ, J., & MAKSIC, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja. *Psihologija*, 47(4), 465–483.
- PAVLOVIĆ, J., MAKSIC, S., & BODROŽA, B. (2013). Implicit individualism in teachers' theories of creativity: Through the "Four P's" looking glass. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 23(1), 39–57.
- RHODES, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- RUSHTON, J. P., MURRAY, H. G., & PAUNONEN, S. V. (1983). Personality, research creativity, and teaching effectiveness in university professors. *Scientometrics*, 5(2), 93–116.
- STERNBERG, R.J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627.
- WALSH, E., ANDERS, K., HANCOCK, S., & ELVIDG, L. (2013). Reclaiming creativity in the era of impact: exploring ideas about creativity research in science and engineering. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1259–1273.
- WEINSTEIN, E.C., CLARK, Z., DiBARTOLOMEO, D.J., & DAVIS, K. (2014). A decline in creativity? It depends on the domain. *Creativity Research Journal*, 26(2), 174–184.
- ZAKON O VISOKOM OBRAZOVANJU (2018). Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon i 73/2018.

Slavica Maksić⁴

Institute for Pedagogical Research, Belgrade

Jelena Pavlović⁵

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The Implicit Theories of Creativity of University Teachers⁶

Abstract: This paper presents the results of an examination of implicit theories of creativity of university teachers, conducted with the purpose of gaining an increased understanding of teacher's beliefs regarding the manifestations of creativity and its development. The research comprised teachers employed at various faculties (N = 46) who completed a questionnaire on creative expression and the conditions for the development of creativity during the course of studies. The results indicate that teachers predominantly believe that students' creativity manifests as a creative process and that creativity may be developed throughout the course of studies. The examination of risks in the implicit beliefs of university teachers on the nature and development of creativity, with regard to their gender, age, duration of employment, position and respective scientific area of study, sheds light on the significant differences among the teachers of natural and social sciences. We derived implications of the finding in order to devise a support mechanism which would greatly contribute to the expression and development of creativity within the realm of higher education.

Key words: implicit theories, creativity, university teachers, scientific area

⁴ Slavica Maksić, PhD is a principal research fellow at the Institute for Educational Research in Belgrade.

⁵ Jelena Pavlović, PhD is an assistant professor at the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁶ This paper is part of a research projects being undertaken at the Institute for Educational Research in Belgrade titled "Improving the quality and accessibility of education in modernization processes in Serbia" (47008) and "From encouraging initiative, cooperation and creativity in education to new roles and identities in society" (179034), supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

Aleksa Jovanović¹, Katarina Popović²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Potencijal za transformativno učenje u rekreativnim trkačkim timovima u Srbiji³

Apstrakt: Pojava sportskih i rekreativnih društveno aktivnih grupa globalni je fenomen – ima ih mnogo, a njihov angažman je sve značajniji. Specifičnost tih grupa čine njihove aktivnosti u vezi sa lokalnim problemima i njihov uticaj na promene u lokalnoj zajednici. Ovaj rad pokazuje da angažman u takvim grupama nosi značajan potencijal i za transformativno učenje pojedinca, prenošenjem određenih vrednosti i shvatanja na svoje članove. Za istraživanje procesa transformativnog učenja kod pojedinaca, pripadnika timova, urađena je studija slučaja, podaci su prikupljeni uz pomoć intervjua i mreže repertoara, a obrada podataka je urađena pomoću analize narativa. U prvom delu istraživanja pokazuje se da se transformacija zaista dogodila, dok se u drugom delu objašnjava do kakve vrste promene je došlo i na koji način.

Ključne reči: transformativno učenje, analiza narativa, intervjua, trčanje, društveni pokret

Sport i obrazovanje odraslih

Sport i sportsko-rekreativne aktivnosti spadaju u drevne prakse obrazovanja odraslih i bile su njihov čest element sve do srednjeg veka na prostoru današnje Evrope. Još u antičkoj Grčkoj ideal kalokagatije je naglašavao jedinstvo umnog, tj. duhovnog i telesnog, koje se negovalo bavljenjem sport i definisalo sportske igre i takmičenja kao prirodan deo obrazovanja odraslih. Humanizam i renesansa su obnovili taj duh, ali tek je ‘spartanski’ koncept fizičkog vaspitanja Džona Loka sport učinio važnim delom obrazovnog procesa, što je u anglosaksonskoj

¹ Aleksa Jovanović je doktorand na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (jaleksa@hotmail.com).

² Dr Katarina Popović je vanredni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i generalni sekretar Međunarodnog saveta za obrazovanje odraslih (kpopovic@f.bg.ac.rs).

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

tradiciji ostao i do danas, naročito u kontekstu visokoškolskog obrazovanja. U obrazovanju odraslih sportske aktivnosti su bile pretežno sporedan fenomen, pre svega zahvaljujući dominaciji prosvetiteljskog pristupa i racionalističkog diskursa u obrazovanju. Prevladavanje racionalnosti i kognicije potisnula je telesnost i umanjivši značaj obrazovnih praksi povezanih sa njom. Tek je 'narodno obrazovanje' u Vajmarskoj Nemačkoj (sa svojim kritičkim odnosom prema dotadašnjem masovnom, popularnom, 'starom' obrazovanju) vratilo dignitet sportu i rekreaciji i dodalo emotivno i telesno do tada dominantnoj kogniciji. U tom periodu sport je imao dve značajne funkcije – očuvanje zdravlja i sportskog duha, ali i negovanje zajednice, pripadnosti grupi, zajedničkih aktivnosti i socijalnog duha. Nešto slično se moglo naći u Srbiji (i Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca), u obliku sportskih i gimnastičkih udruženja, Sokolskog pokreta i sličnih organizacija, koje su, sem sportskih aktivnosti, intenzivno radile na 'jačanju morala, čestitosti, nacionalnog duha' i sl...

Već je Maks Horkhajmer stavljao sport i fizičke aktivnosti u kontekst filozofske, kritičke refleksije stvarnosti u socijalnim istraživanjima kojima se bavio Institut za socijalna istraživanja iz Frankfurta. Iako je Habermas kasnije pomerio fokus na komunikaciju i lingvistička istraživanja, sport je ostao jedan od faktora koji igraju ulogu u postizanju društvenih promena. Za Horkhajmera sport je bio jedna od oblasti koju treba multidisciplinarno proučavati i staviti u kritičku perspektivu (Schroer, 2017, str. 244), a čak je i sam Habermas, govoreći o strukturnim promenama javne sfere, stavio sportske klubove u niz relevantnih organizacija kao što su crkve, udruženja kulture, mediji, akademija, građanski sektor itd. (Habermas, 1989) i naglasio njihovu ulogu u dinamici političkog razvoja društva.

Elias i Dunning (1986) dali su obimnu analizu istorijskog razvoja uloge sporta u društvu i praktično zasnovali sociologiju sporta, uključujući amaterizam i njegove socijalne korelate. S druge strane, postmoderni diskurs je svojom kritikom obrazovanja i njegove redukcije na kognitivnu sferu vratio telesnost u domen obrazovno relevantnih fenomena. Feministička epistemologija je, dovodeći u pitanje isključivost kognitivne osnove saznanja, takođe podstakla taj trend i proširila ne samo razumevanje mogućnosti i vrsta učenja odraslih, već i spektra njegovog praktičnog ispoljavanja.

Savremena andragoška razmišljanja o sportu danas se kreću uglavnom u dva osnovna smera. Prvi se snažno oslanja na moderne koncepte obrazovanja za zdrav život i dobrobit, pri čemu se ističu uloga obrazovanja odraslih u razvijanju svesti o zdravim načinima života, zdravstvena pismenost, informisano donošenje odluka o svom zdravlju i sl. (EAEA, 2015; UNESCO and UIL, 2016). Sport se preporučuje i kao prevencija i kao kurativa, a sportsko-rekreativne i gimnastičke aktivnosti postale su standardan deo ponude institucija za obrazovanje odraslih.

Potpuno drugačiji pravac mišljenja nalazimo u javnoj pedagogiji, koja sport stavlja u kontekst kritičke teorije, političke borbe, građanskog obrazovanja i građanskog aktivizma. Prema rečima Žiroa, jednog od glavnih predstavnika javne pedagogije, obrazovanje izlazi iz ustaljenih okvira i tradicionalnih obrazovnih institucija – ono se odigrava u raznovrsnim društvenim institucijama i u raznolikim formatima – medijima, sportu, popularnoj kulturi, digitalnim medijima... (Giroux, 20014, str. 498). Duboko u oblasti neformalnog i informalnog učenja, javna pedagogija dovodi u sumnju ne samo tradicionalne načine učenja i poučavanja i mesta gde se oni odvijaju, već i osnovne postavke, epistemološke osnove, pa i ciljeve obrazovanja, jer se oni usmeravaju ka transformaciji društva, emancipaciji građanskog potencijala i aktivaciji agencnosti (delatnog potencijala) jedinke kroz zajedničku akciju. Sport posmatran u kontekstu javne pedagogije tako postaje bliži Habermasovom viđenju transformacije javnog prostora, između privatne i poslovne sfere, u oblasti u kojoj država ispoljava svoju moć, nekada čak i agresivno, a građanin formira i praktikuje oblike delovanja i zajedništva u kojima formuliše nove, alternativne poglede i shvatanja i dovodi u sumnju postojeće strukture i dominantne paradigme, upravo postmodernistički i transformativno. Sa stanovišta javne pedagogije može se dodati – ne samo nove poglede već i novi doživljaj sebe i zajednice, i to kroz aktivnost, fizičko ‘osvajanje’ prostora, agencnost. „Mnogi savremeni pokreti u oblasti sporta i rekreacije su danas bliski težnji za ‘socijalnom promenom’, pa su čak i eksplicitni u svojoj društvenoj kritici i u političkim porukama“ (Popović, Maksimović & Jovanović, 2018, str. 17).

Sport je postao i čest oblik građanskog aktivizma, od lokalnog do globalnog nivoa. Kao oblik neformalnog obrazovanja, on je okvir akcije u kome se izražavaju politički stavovi, šalju (anti)ideološke poruke i podiže svest o važnim društvenim temama.

Brojne amaterske i polu-profesionalne grupe organizuju aktivnosti vezane za važna društvena pitanja – kolektivne vožnje bicikla protiv klimatskih promena i degradacije prirode, hodanje, trčanje, marširanje, penjanje – uz važne političke, društvene i ideološke poruke. *Differentia specifica* ovakvih akcija je svesno prevazilaženje dihotomije između brige o zdravlju i dobrobiti s jedne strane, i borbe za demokratiju, građanska i ljudska prava sa druge strane. Ovakvi pokreti se sve više globalno povezuju, ali obično imaju i lokalnu relevantnost, doprinoseći time agencnosti uključenih ljudi time što pojačavaju osećaj pripadnosti čovečanstvu i osećaj da se čini nešto dobro za opštu stvar. (Popović, Maksimović & Jovanović, 2018, str. 18)

Transformativno učenje

Tačno 40 godina je prošlo od kada je Mezirov (1978) uveo koncept transformacije u oblast učenja i stvorio teoriju transformativnog učenja, čija je osnovna ideja promena perspektive koja predstavlja osnovu učenja u odraslom dobu i učenje putem reflektovanja iskustva i promene pretpostavki na kojima su zasnovani perspektiva pojedinca i značenje koje on pridaje pojavama. Od tada se veliki broj autora bavio neposredno i posredno teorijom transformativnog učenja u raznim kontekstima. Autori kao što su Freire, Bojd, Iliris, Tejlor, Dirks ili Alhadeff-Džons istraživali su (i dalje istražuju) domete transformativnog učenja pojedinaca, u grupama, društvenim pokretima, objašnjavali su transformaciju kroz kogniciju, telo, emocije, individuaciju, emancipaciju, negovanje duše i prekid ili promenu ritma.

Za te autore je zajedničko verovanje u mogućnost učenja iz prethodnog iskustva, i to pomoću njegove reinterpretacije i transformacije pretpostavki koje su vodič za akciju. Upravo je to momenat koji transformaciju uvodi u učenje i upravo je taj momenat čini značajnom za andragoge i predstavlja tačku razdvajanja od formativnog učenja.

Mezirov je ponudio transformaciju kao cilj obrazovanja odraslih, a na centralno mesto učenja odraslih postavio je kritičku refleksiju. Mezirov je pokušao da objasni ulogu kreiranja značenja u procesu učenja jer je smatrao da upravo kreiranje značenja nedostaje velikim teorijama učenja tog vremena i da se zbog toga ne može pronaći praktična primena tih teorija. Nastojao je da pokaže kako naše ustaljene navike očekivanja često mogu da iskrive naše interpretacije iskustva jer upravo one postaju *strukture značenja* koje određuju prirodu naše percepcije i kognicije (Mezirow, 1989). Jedna od kritika (Collard & Law, 1989) teorije transformativnog učenja jeste da Mezirov zanemaruje kolektivnu socijalnu akciju kao cilj transformacije i *conditio sine qua non* transformativnog učenja i, još važnije, emancipatornog obrazovanja odraslih. Isti autori (Collard & Law, 1989) smatraju da je Mezirovljevo naglašavanje individualnog u neskladu sa teorijom društvene promene. U odgovoru Mezirov kaže da kritička refleksija pretpostavki prethodno nekritički usvojenih (asimilovanih) struktura značenja izaziva individualnu ili društvenu promenu, da taj proces može biti individualan (psihoterapija), grupni (Freire ili narodno obrazovanje u Latinskoj Americi) ili kolektivni (pokreti za prava građana i drugi društveni pokreti).

Transformacija perspektive je sintagma koja sadrži dve najvažnije reči za teoriju transformativnog učenja. U pitanju su perspektive značenja koje su zapravo strukture psihokulturnih pretpostavki u okviru kojih se novo iskustvo asimiluje i/ili transformiše prethodnim iskustvom pojedinca (Mezirow, 1978; 1981; 1990). Tokom obimnih intervjua prilikom istraživanja Mezirov primećuje da je *kretanje*

kroz egzistencijalne izazove odraslog doba proces nepravilnog smenjivanja transformacija u perspektivama značenja (Mezirow, 1981 str. 6). To istraživanje je temelj njegove teorije transformativnog učenja, a ispitanici su bile žene koje su studirale na koledžima na programima za ponovni upis.⁴ Za mnoge žene koje su učestvovala u tom istraživanju, pomenute psihokulturne pretpostavke su uključivale tradicionalno stereotipno razumevanje „ispravne“ uloge žene i često jaka osećanja samih žena koja su internalizovana u svrhu odbrane te uloge (Mezirow, 1981).

Perspektive značenja se, uglavnom, nekritički stiču u detinjstvu u procesu socijalizacije i kulturne asimilacije, često kroz emocionalno obojene odnose u porodici, školi ili u vršnjačkoj grupi (Mezirow, 1990; Jovanović, 2014). Transformacija perspektive je emancipatorni proces u kojem osoba postaje kritički svesna kako i zašto strukture psihokulturnih pretpostavki (počinju da) ograničavaju način na koji osoba vidi sebe i svoje odnose, istovremeno rekonstituišući spornu strukturu da bi se omogućila inkluzivnija i diskriminativnija integracija iskustva i ponašanja zasnovanog na novom razumevanju (Mezirow, 1981). Upravo učenje je proces pomoću kojeg odrasli prepoznaju svoje kulturne pretpostavke (Mezirow, 1981). Mezirow (1989) predlaže idealne uslove za učenje, odnosno, kako kritička refleksija zauzima centralno mesto u njegovoj teoriji, tako je postavio set uslova za učestvovanje u kritičkom diskursu. Učesnici u idealnom kritičkom diskursu bi trebalo da imaju:

- a) precizne i potpune informacije o temi koja se obrađuje;
- b) slobodu od prisile/prinude;
- c) sposobnost da argumentovano rasuđuju između suprotstavljenih tvrdnji valjanosti i da logički argumentuju na osnovu dokaza;
- d) sposobnost da budu kritički refleksivni u vezi sa pretpostavkama i premisama;
- e) otvorenost za razmatranje valjanosti/ispravnosti drugih perspektiva značenja i paradigmi;
- f) dovoljno poznavanje sebe da bi se osiguralo učešće koje je slobodno od iskrivljenja, inhibicija, kompenzativnih mehanizama ili bilo kog drugog oblika samoobmane;
- g) reciprocitet uloga – jedna prilika da se interpretira, objasni, izazove, ospori i uvedu druge uloge u dijalog;
- h) zajedniči cilj postizanja konsenzusa koji je zasnovan na dokazima i ubedljivosti argumenata.

⁴ Eng. *re-entry programs* – programi dizajnirani tako da olakšaju i omoguće povratak u proces obrazovanja ženama koje su obrazovanje prekinule ili koje razmatraju zaposlenje nakon duže pauze bez profesionalnog angažmana.

Za Mezirowa je jedan od ključnih, osnovnih uslova za transformaciju perspektive izgradnja samopouzdanja. Samopouzdanje je uslov za isprobavanje novih uloga (Mezirow, 1978).

Sport, transformacija i učenje

U savremenim sportskim pokretima susreću se neformalno obrazovanje, javna pedagogija, transformacija pojedinca i društva i građansko obrazovanje. Povezujući agensnost pojedinca, pojačanu telesnom angažovanošću u 'osvajanju javnih prostora' sa kolektivnom borbom za šire društvene ciljeve, sportski pokreti upućuju snažne društvene poruke i postaju jedan od onih faktora koji, iz Habermasove perspektive, imaju potencijal da transformišu javnu sferu. Oni povezuju visoku svest, jasne stavove, telesnu agensnost, emotivni naboj i socijalni aktivizam na način istovremeno iskonski prirodan i potpuno savremen, fokusiran na ekološke teme – zaštitu prirode, svest o klimatskim promjenama, globalnom i lokalnom zaštićenju, zatim na politički aktuelne teme – izražavanje nepristajanja na rasizam, nacionalizam, agresivni neoliberalizam, kao i na brojne druge fenomene.

Različite rekreativne sportske grupe organizuju aktivnosti u vezi sa aktuelnim društvenim pitanjima. Za takve pokrete je specifično prevazilaženje dihotomije brige o zdravlju i fizičkom blagostanju, s jedne strane, i borbe za demokratske vrednosti i građanska i ljudska prava, s druge strane. Iako su takvi pokreti globalni i njihovi ciljevi su obično deo neke opštije, humane vizije, u njihovom fokusu su često aktuelna lokalna pitanja.

Trčanje (pojedinačno, porodično, u krugu prijatelja, sportskih i ostalih udruženja, lokalno i regionalno, masovno...) spada u vidove sportske aktivnosti koji imaju najdemokratskiji karakter i po svojoj prirodi su najinkluzivnije, otvorene za raznovrsne grupe i sa mogućnošću za različit stepen fizičkog napora. Zbog toga je upravo trčanje jedan od najčešćih oblika sportskog udruživanja i angažovanja, koji se bavi najraznovrsnijim temama: borbom za prava životinja⁵, za prava domicilnog američkog stanovništva na sopstvenu zemlju⁶, za prava žena⁷, za prava crnih žena⁸, za kulturu, zajedništvo i diverzitet⁹, za očuvanje retkih prirodnih oaza na planeti¹⁰, protiv rodno zasnovanog nasilja¹¹,

⁵ <https://www.runnersworld.com/news/a23878834/fiona-oakes-ultramarathon-vegan-animals-advocate/>

⁶ <https://trailrunnermag.com/destinations/rockies/running-bears-ears-national-monument.html>

⁷ <http://citiomag.com/run4allwomen-political-activism/> i <https://www.run4allwomen.com/story>

⁸ <https://rungrl.co/blog/running-is-my-activism>

⁹ <http://www.districtrunningcollective.com/>

¹⁰ <https://takaynaultra.raisely.com/>

¹¹ <https://www.theherald.com.au/story/5800902/striding-for-change-with-global-steps/>

protiv smeća i zagađenja okoline¹², za pomoć lokalnoj zajednici i starima¹³ i mnogim drugim.

Mnoge od tih trkačkih grupa proširile su svoje jednokratne akcije, ili akcije usmerene na jedno društveno pitanje, i postale grupe ili udruženja koja služe kao platforma za kontinuirani društveni aktivizam. Broj takvih grupa i njihovih akcija je sve veći, kao i broj publikacija, naučnih studija i filmova koji se bave tim fenomenom.

I Zapadni Balkan, prostor turbulentan i prepun tenzija i društvenih previranja, postao je deo tog globalnog trenda i plodno tle za sportske i trkačke aktivnosti kao izraz društvenog aktivizma, pa su sve brojniji pokreti iz oblasti sporta i rekreacije koji teže društvenoj promeni kroz svoj kritički odnos prema društvu i političkim porukama.

Jedan od takvih pokreta u našem regionu jeste *442 kru*¹⁴, koji se sastoji od *BURT*-a¹⁵ iz Srbije i *Zagreb runners*-a iz Hrvatske. Cilj *442* nije samo da se podigne svest o važnosti sporta (i da se omogući bavljenje sportom), rekreacije i pozitivnog efekta na zdravlje pojedinca i opšte fizičko stanje, već upravo da se pošalje poruka saradnje i borbe protiv nacionalizma i ksenofobije, kao i gajenja prijateljstva između trkača u Zagrebu i Beogradu (Popović, Maksimović & Jovanović, 2018). Trkačke ekipe iz Zagreba i Beograda su, uz još mnoge druge ekipe širom sveta, deo globalnog pokreta *Bridge The Gap*. Taj pokret najbolje ilustruje sveobuhvatan karakter uticaja na urbanu sredinu svojom ulogom u njoj: „Ekipe unutar pokreta nisu samo trkačke grupe, već ekipe/skupovi istomišljenika i kreativnih duša koje osećaju puls svoga grada, neiskazani ritam njihovog doma. Šta više, oni istražuju nepredvidive rute i teže spontanosti, trče ulicama kako noću, tako i tokom dana. Istražuju nove krajeve svog grada. Nijedan put nije promašen i nijedna prepreka nije prevelika“ (Tam, 2016). U takvom društvenom pokretu lako je pronaći dodatni lokalni značaj timova iz ovog regiona. Upravo kroz sport i rekreaciju u regionu koji je prožet nacionalnim diskursom i koji ima tešku skoriju istoriju, pokret *442* nastoji da poveže ljudi iz dve države. Suprotno od principa kompetitivnosti tipičnog za profesionalni sport, članovi ta dva tima zajedničkim akcijama pokušavaju da ostvare svoje zajedničke ciljeve. Na primer, nakon zatvaranja granica usled migrantske krize 2015. godine, članovi tima iz Zagreba i Beograda trčali su u 'ničijoj zemlji' između dve države. U novembru 2016. godine, osam članova beogradskog i osam članova zagrebačkog dela tima trčao je dva dana štafetnu trku od Beograda do Zagreba. Ovaj

¹² <http://runnersagainstrubbish.moonfruit.com/>

¹³ <https://www.goodgym.org/group-runs>

¹⁴ *442 crew*.

¹⁵ *Belgrade Urban Running Team*, trkački tim iz Beograda, nastao 2014. godine, koji okuplja mlade rekreativne trkače.

podvig je dokumentovala produkcija *Vice* i od njega napravila dokumentarni film koji je emitovan na televizijama u Srbiji, Grčkoj i Španiji.

Taj vrlo jasan cilj ukazuje na težnju ka društvenoj transformaciji, promeni nacionalnog diskursa i dominantnog ideološkog narativa. Organizuju se aktivnosti koje su u vezi sa aktuelnim društvenim pitanjima, poput stvaranja jedinstvenog tima udruživanjem beogradskih i zagrebačkih trkača, organizovanja trčanja preko granica, nalaženja na 'ničijoj zemlji' i štafetne trke od Beograda do Zagreba. Iako članovi tima ističu svoju nepolitičnost, njihova dela su krajnje politička/politična, u najpozitivnijem mogućem smislu, i šalju jasnu poruku u regionu turbulentne prošlosti i komplikovanih dnevnopolitičkih odnosa (Popović, Maksimović & Jovanović, 2018).

Iz perspektive transformativnog učenja, može se pretpostaviti da upravo svojim akcijama, idejama koje zastupaju i porukama koje šalju, pojedinci iz tih pokreta menjaju svoj pogled na svet, jačaju svoju agensnost i povećavaju građansku svest. Pojedinci se priključuju pokretu iz različitih motiva i donose svoje različite perspektive značenja, pa je zato i fokus ovog rada na transformaciji perspektiva koja se dešava kod članova rekreativnih trkačkih timova u Srbiji i regionu, a osnovno pitanje je: da li, na koji način i zašto iskustvo pojedinaca u trkačkom timu pokreće reviziju prethodnog iskustva i transformaciju perspektive značenja?

Metodološki okvir

Kao osnova za istraživanje poslužila je studija Pruit (2004), koja je u svom doktorskom radu istraživala kako učešće u rekreativnim organizovanim biciklističkim vožnjama u Gruziji¹⁶ (*BRAG*) utiče na samorazvoj. Ona, između ostalog, zaključuje da je učešće u *BRAG*-u ispitanicama pomoglo da osnaže osećaj postignuća i da formiraju nov identitet koji nije u skladu sa prethodno usvojenim rodnim ulogama. Pokazalo se da je pomenutim učesnicama u *BRAG*-u rekreativna sportska aktivnost stvorila kontekst za promenu koju Mezirov naziva transformacijom perspektive, a koja podrazumeva korišćenje prethodnog tumačenja iskustva za konstrukciju novog ili transformaciju starog uz pomoć kritičke refleksije (Mezirow, 1990). Takva nova iskustva u novim (drugacijim) društvenim sredinama i osnaživanje dovode do onoga što Mezirov (1978) naziva razvijanjem svesti¹⁷ i što pokreće prvi deo promene pojedinca. Osoba postaje svesna da njene/njegove perspektive značenja, pomoću kojih osmišljava svet oko sebe, više nisu održive. U tom trenutku se javlja potreba za pridavanjem novog značenja iskustvima. Habermas je rekao: „Pristup

¹⁶ *Bicycle ride across Georgia (BRAG)*.

¹⁷ *Consciousness rising*.

činjenicama se ostvaruje pomoću razumevanja značenja, a ne posmatranjem“ (Habermas, 1971, str. 309), što praktično znači da nastojanjem da razumemo značenje nekog iskustva kreiramo značenje tog iskustva. I upravo je ta veza između iskustva i značenja proizvoljna jer, da nije tako, svaki pojedinac bi imao isto značenje za jedno iskustvo. A kako je ta veza proizvoljna, tako je podložna reviziji.

Upravo su transformacija perspektive, promena značenja i revizija prethodnog iskustva, uz relevantnu promenu pretpostavki (koje se javljaju kao vrednosti) centralni koncepti na kojima je organizovano istraživanje. Pomoću mreže repertoara mapirana je promena perspektive, a pomoću analize narativa objašnjeno je na koji način se ta promena dogodila i šta promena kao takva predstavlja za ispitanika.

Ovaj rad predstavlja jednu svojevrsnu studiju slučaja. Prvo pitanje koje treba postaviti kada se odlučimo za studiju slučaja jeste šta je tačno slučaj (Nisbet & Watt, 1984). Odgovor na to pitanje nije jednostavan ni u ovom slučaju i otvara nova pitanja. Studija slučaja je metod koji omogućava raznovrsnost pristupa istraživanju jednog fenomena. Pomoću studije slučaja možemo otkriti kauzalnu vezu i efekte nekog fenomena u specifičnom kontekstu, prepoznajući kontekst kao determinišući faktor uzroka i posledice (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Podaci su prikupljeni intervjuom i mrežom repertoara. Osnovna namera je bila da se proverí da li se perspektiva značenja promenila i, ukoliko jeste, da se proverí koji se narativi konstruišu oko te promene. Mapiranje promene je urađeno uz pomoć mreže repertoara, tako što je ocenjivano kako pojedinac vidi sebe u periodu pre i posle članstva u trkačkom timu, ali i kako vidi sebe sada, a sve to posredstvom vrednosti koje tim promovíše. Pomoću intervjua se došlo do narativa i potvrde o vrednostima koje se prenose u timu, a koje se mogu naći u literaturi (npr. Popović, Maksimović & Jovanović, 2018).

Kasnije je urađena analiza narativa čiji je cilj da se proverí kako ispitanik vidi promenu, koja značenja pridaje elementima u priči i na koji način dovodi u vezu svoje učešće u trkačkom timu i transformaciju perspektive na način na koji ju je Mezirov definisao. Istraživačko pitanje ovog rada jeste: da li, na koji način i zašto iskustvo pojedinaca u trkačkom timu pokreće reviziju prethodnog iskustva i transformaciju perspektive značenja?

U interpretaciji podataka biće prikazane i neke specifičnosti metodologije promene značenja i ta objašnjenja će pratiti prikaz rezultata.

Studija slučaja

Studija slučaja je studija specifične instance u akciji koje je namenjena objašnjenju opštijeg principa (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Studijom slučaja nastoji se da se prikaže kako je zapravo nalaziti se u nekoj specifičnoj situaciji,

da se izbliza proveri stvarnost te situacije, pruži detaljan opis iskustava, misli i osećanja učesnika u toj specifičnoj situaciji. Obuhvata posmatranje specifičnog slučaja ili fenomena u stvarnom, životnom kontekstu, uključujući veliki broj podataka. Studije slučaja su opisne i detaljne sa uskim fokusom i kombinuju subjektivne i objektivne podatke. Bitno je napomenuti da studije slučaja nisu nesistematične i isključivo interpretativne jer se podaci prikupljaju sistematično i rigorozno (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Nekoliko redova iznad postavljeno je pitanje šta je zapravo slučaj u ovoj studiji slučaja. Nameće se nekoliko pitanja. Da li je slučaj transformativno učenje? Da li je slučaj transformativno učenje u rekreativnim trkačkim timovima u Srbiji? Ili je slučaj ispitanik G. i njegova transformacija? Ako je tako, zar onda ovo nije samo ilustracija jednog slučaja? Za odgovor na to pitanje najbolje je potražiti pomoć terminologije sa početka ovog odeljka i reći da je specifična instanca koja se ovde proučava ispitanik G., u kontekstu trkačkog tima, a opštiji princip koji se nastoji objasniti jeste transformativno učenje u trkačkom timu. Naivno bi bilo generalizovati ovaj slučaj i reći da se u svim timovima dešavaju transformacije perspektive u istoj meri i pravcu, ali ne bi bilo toliko naivno pretpostaviti da takav mehanizam učenja postoji i u drugim rekreativnim trkačkim timovima. Stoga bi bilo oprezno reći da je u pitanju jedna eksplorativna studija slučaja koja služi kao pilot za generisanje hipoteza koje će biti testirane obimnijim istraživanjima. I ovakav pristup ima svoje slabosti, uz pomenutu nemogućnost generalizacije osim u specifičnom kontekstu. Postoje veliki izazovi u proveri rezultata, tako da one mogu biti selektivne, subjektivne i naklonjene vrednostima istraživača (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Analiza narativa

Centralno mesto metodološkog pristupa zauzima analiza narativa. Analiza narativa, uz analizu diskursa, zauzima posebno mesto u *novoj paradigmi*, koja nastaje nakon jezičkog zaokreta u društvenim naukama. Dve pomenute analize predstavljaju naučne postupke proučavanja jezičkih struktura i skup pretpostavki koje leže u osnovi tih postupaka (Pavlović, Džinović i Milošević, 2006). Nova paradigma u društvenim naukama samim nazivom se određuje u odnosu na nešto što je prethodilo tom novome, a to što je prethodilo odnosi se na pozitivistički pristup u istraživanju u društvenim naukama i dovodi u pitanje njegove osnove – empirizam, objektivizam i hipotetičko-deduktivne metode. Takođe, nudi fundamentalno različitu koncepciju znanja (Pavlović, Džinović i Milošević, 2006). Garson (2013) kaže da je analiza diskursa jedna vrsta analize narativa. Analiza diskursa je fokusirana na odnos između jezika narativa i njegovog društvenog konteksta. Polkinghorn zagovara

analizu narativa, koja će, kako on kaže, „otkriti jedinstvenost pojedinačnog slučaja ili vezanog sistema i obezbediti razumevanje njegove svojstvenosti i naročite složenosti“ (Polkinghorne, 1995: 15). Istraživači koji primenjuju pomenute metode analize diskursa i narativa ne bave se spoljašnjim svetom i objektivnom predmetima i pojavama već jezikom naučnog ili laičkog opisa i objašnjenja tog sveta. Njihova osnovna pretpostavka jeste da su objekti realnosti utemeljeni u jeziku, njegovim strukturama, gramatici i načinima njegovog korišćenja. Zbog svega toga, za njih je jezik stvarnost koja je predmet istraživanja (Pavlović, Džinović i Milošević, 2006). Sam čovek pripada svetu jezika, kao saznavalac i predmet saznanja pripada svetu jezika, opojmljen je i mišljen jezikom i proizveden jezikom (Pavlović, Džinović i Milošević, 2006). Na početku ovog odeljka pominju se i diskurs i narativ, pojmovi koji su teško uhvatljivi i koji se često koriste sinonimno. Da bi se izbegla teorijsko-semantička rasprava o diskursu i narativu a ipak jasno istaklo zašto je upotrebljena analiza narativa u ovom radu, važno je istaći da, za razliku od diskursa, narativ podrazumeva postojanje osoba i zapleta koji se razvija tokom vremena, diskurs, prema nekim shvatanjima, ne podrazumeva (ili zanemaruje) agensnost osobe, dok se u narativu podrazumavaju konstrukcije ličnih značenja. U diskursu se naglašava proizvodnja društvene prakse, a narativ je u većoj meri usmeren na osmišljavanje ličnog iskustva. Analiza narativa je analiza hronološki ispričane priče, sa fokusom na to kako su elementi poređani, u kakvoj su vezi i zašto su neki elementi vrednovani drugačije od drugih, kako naša prošlost oblikuje percepciju sadašnjosti, kako sadašnjost oblikuje percepciju prošlosti i kako prošlost i sadašnjost oblikuju percepciju budućnosti (Garson, 2013). Analiza životne priče ne bavi se otkrivanjem empirijske istine već načinom na koji osoba osmišljava događaje koje je teško osmisлити. Na taj način događaji postaju „istiniti“ za osobu, a cilj analize je pokušaj razumevanja i transformacije priče (Pavlović, Džinović i Milošević, 2006).

Mreža repertoara

Mreža repertoara¹⁸ je metod koji je prvi predložio Džordž Keli u svojoj *Psihologiji ličnih konstrukata* (1955). Osnovna ideja koja počiva iza mreže repertoara jeste da svaka osoba ima ograničen broj konstrukata pomoću kojih on ili ona procenjuju pojave koje obrazuju svet te osobe. Te različite pojave mogu da budu ljudi, događaji, predmeti, ideje, institucije itd. Konstrukti koje svako koristi su dvopolni, odnosno mogu da budu iskazani u obliku polarizovanih prideva (dobar–loš) ili fraza (ono što me čini srećnim – ono što me čini nesrećnim) (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Jedan od ta dva pola konstrukata je poželjan, dok je

¹⁸ Mrežasta forma testa repertoara konstrukata uloga.

drugi nepoželjan. Konstrukti su idiosinkratični i zavise od konteksta u kojem se koriste. Jednoj osobi suprotno od *dobar* može da bude *loš*, dok drugoj suprotno od *dobar* može da bude *lep*, ili istoj onoj prvoj osobi, u zavisnosti od konteksta, suprotnost od *dobar* može biti *pametan*. Mreža repertoara je matrica u kojoj se svaki od elemenata procenjuje pomoću svakog konstrukta, a zadatak ispitanika je da svaki od ponuđenih elemenata proceni na svakom od konstrukata na unapred ponuđenoj numeričkoj skali procene (Stojnov, 2007). Mrežu repertoara čini skup različitih situacija, od kojih svaka predstavlja sud iza koga se nalazi implicitna teorija o onome o čemu se rasuđuje. Prema Grejevom mišljenju (Gray, 2007), može se koristiti kao dijagnostičko oruđe, za prepoznavanje i mapiranje konstrukata, i kao reflektivno oruđe, u refleksivnim konverzijama. Svrha upotrebe mreže repertoara bilo je mapiranje promene, odnosno odnosa ispitanika prema osobinama koje on sada percipira kao važne i kao refleksivno oruđe u intervjuu. Korišćena je sedmostepena skala u kojoj jedinica izražava potpuno, dvojka prilično, a trojka delimično slaganje sa pojavnim polom (koji se nalazi s leve strane), dok petica odslikava delimično, šestica prilično, a sedmica potpuno slaganje sa suprotnim, implicitnim polom (koji se nalazi s desne strane). Nemogućnost da se ispitanik odluči ili nemogućnost da se neki element stavi u domen primene nekog konstrukta ili bilo koja druga nedoumica u rasuđivanju označava se četvorkom (Stojnov, 2007). U tom istraživanju, na levu stranu (pojavnu) stranu matrice/protokola postavljene su vrednosti koje *BURT* promovise, a to su, prema Popović, Maksimović i Jovanović (2018), zajedništvo, demokracija i tolerancija. Osim unapred određenih vrednosti, ispitanik je u razgovoru istakao još tri vrednosti za koje smatra da se promovisu u timu, i to *otvorenost za iskustvo*, *odgovornost i iskrenost*. Za njihove suprotnosti na desnu, implicitnu stranu, ispitanik je naveo, redom, *individualizam*, *diktatura*, *ksenofobija*, *zatvorenost za iskustvo*, *glupost i strah*. Elementi koji se nalaze u protokolu su *ja sada*, *ja nipošto*, *ja idealno*, *ja pre BURT-a* i *ja za tri godine*. Ocenjivanje na sedmostepenoj skali pokazalo je pomeranje od nepoželjnih ka poželjnim vrednostima. Poželjne vrednosti formiraju perspektivu značenja koju je ispitanik nazvao *svestan čovek*, dok nepoželjne vrednosti oblikuju perspektivu značenja *primitivan čovek*.

Intervju

Upotreba intervjuja u istraživanju predstavlja pomeranje od pozicije u kojoj se osobe posmatraju kao neagensni predmet istraživanja i u kojima podaci leže i pronalaze se nezavisno od pojedinaca ka poziciji u kojoj se znanje posmatra kao nešto što nastaje između ljudi, i to često u razgovorima (Kvale, 1996). Upravo Kvale

smatra da se intervju, *inter-view*, odnosno razmena pogleda između dvoje ili više ljudi u vezi sa temom od zajedničkog značaja, nalazi u centru ljudske interakcije, kao proizvodnja znanja, i naglašava društvenu situiranost/uslovljenost istraživačkih podataka. Takvo epistemološko stanovište odgovara konstruktivističkom razumevanju prirode znanja, odnosno socijalnom konstrukcionizmu koji znanje pozicionira između ljudi (Jovanović, 2018). Teorija transformativnog učenja počiva na konstruktivističkoj epistemologiji (Cranton, 1994). Istraživački intervju se definiše kao razgovor između dve osobe iniciran od intervjuera sa svrhom prikupljanja informacija relevantnih za istraživanje i usmeren od intervjuera na sadržaj koji je određen istraživačkim ciljevima sistematskih opisa, pretpostavki ili objašnjenja (Cannell and Kahn, 1968). Intervju je fleksibilno sredstvo za prikupljanje podataka koje uključuje različite čulne kanale: verbalne, neverbalne, govorne i slušne. Redosled samog intervjuja može biti kontrolisan, dok se istovremeno ostavlja prostor za spontanost i intervjuer/anketar, osim odgovora na predviđena pitanja, može da traži i odgovore u vezi sa dubljim i kompleksnim problemima. Ukratko, intervju je moćno oruđe za istraživača. S druge strane, istraživač mora da bude svestan da intervju iziskuje mnogo vremena, da je intervju otvoren za učitavanje sklonosti i predrasuda onoga ko ga vodi, da za ispitanika može da bude neugodan i da zamor ispitanika može da ometa sam proces intervjuja. Za razliku od svakodnevnog razgovora, intervju se zasniva na pitanjima koja postavlja intervjuer i odgovori moraju da budu eksplicitni i često što detaljniji (Kvale, 1996). Zbog svega toga, a posebno zbog fleksibilnosti, osetljivosti na društveno konstruisano znanje i prikupljanje podataka i mogućnosti za otkrivanje dubinskih veza i pitanja, intervju je najpogodniji metod/tehnika za prikupljanje podataka u ovom istraživanju.

Koraci u istraživanju

Nakon pregleda metodologije koja je korišćena za ovo istraživanje, treba rezimirati metodološki deo rada kratkim prikazom toka istraživanja. Prvo, ispitanik G. ima 25 godina, maser je po zanimanju, trenutno i student više škole na kojoj se obrazuje za fizioterapeuta, bivši atletičar i član *BURT*-a od 2014. godine. G. je izabran kao ispitanik nakon serije kratkih informativnih razgovora sa ostalim članovima tima. Kao kriterijum su korišćeni pozitivni iskazi članova tima, u ovom slučaju G., o promeni koja je nastupila nakon članstva u timu.

Kao što je pomenuto, podaci su prikupljeni intervjuom i mrežom repertoara. Intervju se praktično sastojao iz dva dela podeljena popunjavanjem mreže repertoara. Ukupno je trajao 1 sat i 30 minuta (1:30:28). U prvom delu intervjuja kroz postavljena pitanja odabrane su i formirane tri vrednosti, od ukupno šest,

i ispitanik je za sve odredio suprotnosti. Unapred određene su preuzete iz literature, i to su *zajedništvo (individualizam)*¹⁹, *demokracija (diktatura)* i *tolerancija (ksenofobija)*. U prvom delu intervjua ispitanik je naveo da su važne *otvorenost za iskustvo (zatvorenost za iskustvo)*, *odgovornost (glupost)* i *iskrenost (strah)*. Ispitanik je sam određivao značenje za unapred određene vrednosti. Popunjavanju mreže repertoara pristupilo se se nakon sat vremena intervjua (1:00:20). Mreža repertoara je imala svrhu kao dijagnostičko oruđe za mapiranje promene i kao refleksivno oruđe. Nakon što je promena mapirana, u drugom delu intervjua se pristupilo refleksivnom delu u kojem su tumačene popunjene mreže repertoara i u kojem je pomoću vrednosti koje su ocenjivane u mreži repertoara sintetizovana perspektiva značenja *svestan čovek* nasuprot *primitivan čovek*.

Nakon intervjua i mreže repertoara kojima su prikupljeni podaci i pomoću kojih je pokazano da se dogodila promena perspektive značenja nastupila je analiza narativa. Cilj te narativa je da pokaže na koji način i zašto se dogodila transformacija perspektive značenja.

Rezultati istraživanja

Promene mapirane primenom tehnike mreža repertoara

U celini, već se na prvi pogled može primetiti da u popunjenoj mreži repertoara (tabela 1) postoji jasna promena u načinu na koji ispitanik doživljava sebe pre članstva u trkačkipi i sada. Ekstremne vrednosti (1 i 7) za elemente *ja nipošto* i *ja idealno* govore da su te dimenzije sržne za ispitanika. I upravo to nam govori da je reč o dimenzijama koje su važne za sebe. Te važne dimenzije kojima se posmatra svet odgovaraju perspektivama značenja koje su opšti referentni okvir, pogled na svet ili lična paradigma koja uključuje teorije, propozicije, sisteme argumenata, šeme, ciljeve i verovanja višeg reda i one nam obezbeđuju kriterijume za procenjivanje i razlikovanje dobrog i lošeg, tačnog i pogrešnog, primerenog i neprimerenog itd. (Taylor 1998). Razlika aritmetičkih sredina između elemenata *ja pre BURT-a* i *ja sada* (4.14) indirektno ukazuje na to da je promena u perspektivi značenja u kontekstu trkačkih timova moguća i da prenosi neke društvene vrednosti koje se percipiraju kao pozitivne. Iako je nemoguće generalizovati, na tom primeru se ipak može izneti hipoteza da specifično okruženje i dinamika koja postoji u trkačkim timovima ovoga tipa stvaraju pogodne uslove za transformaciju perspektive značenja.

¹⁹U zagradama se nalaze suprotnosti vrednosti.

Tabela 1: Mreža repertoara

| 1 | <i>Ja sada</i> | <i>Ja nipošto</i> | <i>Ja idealno</i> | <i>Ja pre BURT-a</i> | <i>Ja za tri godine</i> | 7 |
|------------------------|----------------|-------------------|-------------------|----------------------|-------------------------|-------------------------|
| Svestan čovek | 2 | 7 | 1 | 6 | 1 | Primitivizam |
| Iskrenost | 2 | 7 | 1 | 7 | 1 | Strah |
| Odgovornost | 2 | 7 | 1 | 6 | 1 | Glupost |
| Otvorenost za iskustvo | 1 | 7 | 1 | 6 | 1 | Zatvorenost za iskustvo |
| Tolerantnost | 2 | 7 | 1 | 6 | 1 | Ksenofobija |
| Demokratičnost | 1 | 7 | 1 | 3 | 1 | Diktatura |
| Zajedništvo | 1 | 7 | 1 | 6 | 1 | Individualizam |

Analiza podataka u narativu

Zadatak postavljen u ovom istraživanju jeste da se u narativu ispitanika otkriju ključni koncepti koje Mezirov smatra važnim za transformaciju perspektive značenja. Narativ koji je ovde analizaran zabeležen je putem intervjua. Prednosti beleženja narativa putem intervjua su to što intervjuer može da postavlja pitanja, usmerava priču, da postavi dodatna važna pitanja, da produbi neku temu ili da traži razjašnjenja za određena pitanja koja smatra važnima za određenu temu. David Garson (2013) kaže da je otkrivanje obrazaca centralni zadatak onog koji analizira narativ. Tako je bilo i ovde – zadatak je bio da se otkrije obrazac koji pokazuje kako se dogodila transformativna promena i koje uslove ispitanik doživljava kao bitne za njegovu transformaciju. Takođe su zabeležene vrednosti koje ispitanik smatra važnim i koje smatra dominantnim u timu. Ne postoje sistematska pravila u vezi s tim kako analizirati podatke – sem opšteg pravila da se mnoštvo reči klasifikuje u manji broj kategorija. Uglavnom se navodi da postoje dva pristupa – induktivni (kad ne postoji dovoljno prethodnog znanja o fenomenu) i deduktivni (kada je struktura analize operacionalizovana na osnovu prethodnih znanja). U induktivnoj analizi sadržaja istraživač vrši otvoreno kodiranje, razvija kategorije i apstrakcije. Tako, istraživač može induktivno da „izvlači“ kategorije iz sirovih podataka koristeći konstantan komparativni metod (Glaser & Strauss, 2017), što predstavlja osnovu za razvoj utemeljene teorije. Deduktivna analiza

sadržaja uglavnom podrazumeva testiranje kategorija, koncepata, modela, hipoteza – na početku se napravi matrica za kategorizaciju, a onda se podaci kodiraju prema zadatim kategorijama (Elo & Kyngas, 2007). Većina istraživača kombinuje induktivni i deduktivni pristup. Reč je o usmerenoj analizi sadržaja – inicijalno kodiranje počinje teorijom ili istraživačkim nalazima, ali tokom analize istraživač dublje „uranja“ u podatke i „izvlači“ nove kategorije. Dakle, za razliku od metodologije utemeljene teorije, ovde se smatra poželjnim oslanjanje na nalaze ranijih istraživanja i „izvlačenje“ varijabli iz teorija (Patton, 2002 prema Zhang & Wildemuth, 2009). Dakle, urađena je tematska analiza narativa u kojoj su teme važni koncepti teorije transformativnog učenja. Teme koje su se izdvojile su *Dilema dezorijentacije*, *Prihvatanje – tim kao motivacija za učenje?*, *Izgradnja/razvoj samopouzdanja*, *Promena svesti ili svesnost i promena*, *Naznake prethodnih struktura značenja i pomeranje ka poželjnim*.

Dilema dezorijentacije

Dilema dezorijentacije se definiše kao bilo koji spoljni faktor koji utiče na to da se uzdrma *status quo*. To je najčešće neki traumatičan događaj, smrt bližnjeg, razvod, odvajanje, nezaposlenost itd. ili čak neka pesma, diskusija ili knjiga (Mezirow, 2000). Ona predstavlja bilo koji diskontinuitet u nečijem opažanju sveta i javlja se u onom trenutku kada strukture značenja neke osobe postanu nedovoljne za osmišljavanje događaja u životu te osobe. Dilema dezorijentacije je prvi korak u procesu transformacije perspektive. Kod G. se dilema dezorijentacije javila onda kada je došao na prvi trening (Izvod 1). Za njega je to momenat u kojem počinje da dovodi u pitanje svoje prethodne predstave o svetu, prethodne strukture značenja. Na to ga navodi poželjni „socijalni momenat“ (Izvod 1), činjenica da u novom kontekstu u kojem se nalazi njegove prethodne pretpostavke ne važe – „nemaš šta ti ovde da se dokazuješ nikome“ (Izvod 1) i osećaj neadekvatnosti u novom kontekstu – „osetio sam da ja ne mogu da učestvujem u razgovoru sa ljudima“ (Izvod 2).

Izvod iz transkripta 1

A: Zašto bi doveo nešto u pitanje ako ti to odgovara? (...) Zašto nešto prestane da ti odgovara? (...) Zašto si došao na trčanje?

G: Slučajno, trenirao sam dugo, masirao sam Adrianu, onda je Miki upao na jednu, dve masaže... Šta ste vi, ko ste vi, ajde da trčimo i onda smo krenuli. Video sam da sam tu super, strava, najbolji, ali od prvog trenutka mi se stvorio taj osećaj, kao, znaš, nemaš šta ti ovde da se dokazuješ nekome. Nikog tu ne zanima što si brz. Ti od ovih ljudi treba nešto da naučiš. Nemam pojma. Nisam još to osvestio kod sebe...

A: Da li si pre toga imao taj osećaj da nešto nije u redu ili si ga stekao na trčanju? (...) Da kažeš, 'ok moram nešto da dovedem u pitanje'? Pričali smo malopre da ti moraš da pokreneš neku introspekciju u sebi.

G: Da, da, ali nešto mora da te pokrene na to.

A: Je li tebe pokrenulo to što si došao na trčanje ili te je nešto ranije pokrenulo?

G: To što sam došao na trčanje.

A: Šta tačno?

G: To što sam video živote ljudi tu, ne u smislu ovaj ima kuću, stan... Ne to, nego socijalni momenat najviše. (sebi) Koliko si ti jedan primitivan stvor! Iskoristi svoju svest! Neko je rekao da nekom treba da ideš da razbiješ glavu da bi bio prihvaćen. Iiii, onda skroz na drugu stranu, taj socijalni momenat, to druženje. Ja sam postao srećan kad sam, zato što, ja sam sve vreme pokušavao da se uklapam u neka društva, nešto. I onda kada sam došao na trčanje, ljudi su me prihvatili onakvog kakav jesam i to je, ja mislim, najbitnija stvar.

Izvod iz transkripta 2

A: Kada si došao u tim, primetio si da nešto treba da se menja? Da nešto postaje drugačije?

G: Osetio sam da ja ne mogu da učestvujem u razgovoru sa ljudima, nisam osetio ništa... Osetio sam da sam prihvaćen... Ali to je davno bilo. (sebi) Ljut si na sebe što si propustio... Jedno vreme sam krivio svoje roditelje jer mi oni nisu pružili nešto. Onda sam shvatio šta je njihova priča i da moj čale nije imao čaleta i da on nije znao šta treba da mi pruži. I onda su meni knjige...

Kada govorimo o Mezirovu, bitno je napomenuti da drugi momenat transformacije perspektive kod njega podrazumeva samoispitivanje koje uključuje osećaje straha, besa, krivice ili stida (Mezirow, 2000). Na primeru G. može se zaključiti da taj drugi korak nastupa neposredno ili čak istovremeno sa prvim – dilemom dezorijentacije. Neposredno nakon toga bi bilo ako događaje posmatramo odvojivo od njihovog ljudskog tumačenja. A istovremeno bi bilo upravo ako bismo dilemu dezorijentacije razumeli kao posledicu osmišljavanja, još preciznije, kao posledicu nemogućnosti osmišljavanja određenih događaja. Tako shvaćeno, događaj je neodvojiv od procesa osmišljavanja tog događaja od neke osobe i samoispitivanja koje uključuje osećaje straha, besa, krivice ili stida jeste isprepletano sa dilemom dezorijentacije.

Prihvatanje – tim kao motivacija za učenje?

Kodiranje podataka se svodi na traganje za temama koje se ponavljaju, nakon prepoznavanja tema koje se ponavljaju induktivnim pristupom se formiraju kategorije za tematsku analizu. Jedna od dve dominantne teme koje se ponavljaju kod G. jeste *prihvatanje*. Ta tema se odnosi na prihvatanje od određene društvene grupe. Već jednostavnom pretragom reči *prihvatiti*, *prihvaćen* može se videti važnost te teme za ispitanika. Pomenuta reč se u transkriptu može pronaći devet puta. To

je moguće videti u izvodima 1, 2, 3 i 4, kao i kada govori o različitim društvima sa kojima ima kontakt – „i onda se vraćaš bukvalno nazad u taj sistem gde ti nisi prihvaćen i osećaš se loše i onda da bi te prihvatili kao da se vraćas unazad. Užas.“ ili kada govori o situaciji u trkačkom timu – „Ne znam šta je to tako kod nas ne znam, ljudi su me prihvatili.“

Izvod iz transkripta 3

G.: (...) pa ja sam išao na Zvezdine utakmice i mrzeo Hrvate i gejeve, i šta ti ja znam, kao koji ti je razlog za sve to.

A: Šta ti je bio razlog?

G: Bio mi je razlog da bi me to društvo prihvatilo, da bih bio prihvaćen da bih mogao da funkcionišem. U suštini, to i jeste neko društvo u kom živimo...

Kada govorimo o prihvatanju, u ovom slučaju, govorimo i o motivaciji za učenje. Motivaciji shvaćenoj kao anticipacija pozitivnih ishoda određenog ponašanja. Kod G. pozitivan ishod bi bilo prihvatanje, a ponašanje bi bilo učenje, i to učenje dominantnih vrednosti i obrazaca ponašanja u timu. S druge strane, prihvatanje istovremeno predstavlja i stvaranje sigurne baze za razvoj drugih interesovanja. Tako shvaćeno prihvatanje jeste jedna vrsta podrške.

Izgradnja/razvoj samopouzdanja

Mezirov (1978) smatra da je samopouzdanje potrebno za transformaciju perspektive i on kaže da se često dobija zahvaljujući povećanom osećaju kompetentnosti i podržavajućoj društvenoj klimi koja ohrabruje privremene pokušaje i testiranje novih struktura značenja uz minimalan rizik. Kao što može da se vidi u Izvodu 4, G. navodi da je za izgradnju samopouzdanja važno prihvatanje, odnosno pozitivan fidbek za ono što on jeste kao osoba, i osećaj da doprinosi timu na neki način, u njegovom slučaju trčanjem. Ostaje otvoreno da li bi napredak u trčanju i/ili opšti doprinos koje trčanje kao aktivnost ima za blagostanje i mentalno zdravlje pojedinca (Stathopoulou, Powers, Berry, Smits & Otto, 2006) bili dobar osnov za izgradnju samopouzdanja koje je potrebno za transformaciju perspektive.

Izvod iz transkripta 3

A: Šta je tebi dalo neko samopouzdanje u BURT-u? Šta je tebe zadržalo u BURT-u? Da li si osećao da doprinosiš i kako u početku?

G.: Pa taj fidbek ljudi iz tima za to što sam ja, da li je to bio moj osmeh, moja energija, moje brzo trčanje... To znaš, ti nešto daješ i imaš neki odgovor na to. A ranije nešto daješ i imaš odgovor da te neko maltretira, da li zbog tvog uspeha ili što si kvalitetna osoba pa te ne prihvata u to društvo.

A: Znači *BURT* ti daje neko samopouzdanje?

G: Da, ogromno samopouzdanje. Naučio sam sa timom da kad je neko kreten, da mu kažem da je kreten i da imam argumente za to. Ja ranije to nisam mogao da prepoznam jer sam imao samo ovu stranu.

A: Da li ti je trčanje kao aktivnost dalo samopouzdanje u *BURT*-u?

G: Ja sam jednom mislio da me ljudi samo zbog toga gotive. To sam rekao Maji Gojković, u Sarajevu, da l' smo popili malo... Rek'o, ja sam ovom timu koristan samo zbog trčanja, ja nikada sa Markom, Lukom, Nemanjom, dobro, oni su stariji, ali sa Milicom, na primer, nisam otišao na žurku. Ali opet smo se družili na masaži. E, sad možda me je profesionalni sport osakatio sa te strane, izgubiš osećaj za noćni život i druženje. Izašao sam par puta sa njima, pa gađamo pikado, pa pričamo. Evo izlazim sada sa Miodragom u taj život u kom živi Srbija. To su mozgovi koji su prazni, samo da si lep i ko ima više para. Ali ne postoje razgovori gde si bio, šta si radio, konstruktivne priče, ništa. I tačno sada tu vagam to gde hoću da budem. To gde su ljudi iz tima i sa druge strane moja škola, tu gde su takvi ljudi kakve ne želim i, jebi ga, taj tenis u koji sam upao, iz kog želim da izađem.

Promena svesti ili svesnost i promena

Druga tema koja je dominantna kod G. jeste svest ili svesnost. Pretragom transkripta, uočava se da se svest ili svesnost pominje petnaest puta i najčešće uz glagole povećati, promeniti i stvarati. Ispitanik svest i svesnost koristi sinonimno i na pitanje da taj pojam definiše kaže da to znači „misliti svojom glavom“. Pojmu svesnosti suprotstavlja primitivizam, a za primitivan kaže: „Šta je primitivan oblik, životinje su, ajde da kažemo primitivne, pritom što i one znaju neki red, al' ajde, al' ti si čovek i imaš svest i ti tu svest ne koristiš. Svest je suprotno od primitivan. Ako si primitivan bez svesti, hajde da koristiš svoju svest, za šta ti služi.“ Iz prethodnog i Izvoda 5 možemo da zaključimo da je svesnost zapravo ono što Mezirov (2000) predstavlja kao treći korak transformacije perspektive, tačnije kritičko procenjivanje pretpostavki koje se odnosi na lično usvojene pretpostavke o ulogama, i doživljaj otuđenja od tradicionalnih društvenih očekivanja. U ovom slučaju tradicionalna društvena očekivanja su očekivanja i prethodnog životnog konteksta ispitanika.

A: Sviđa mi se ta dihotomija. Šta misliš, od čega zavisi da li je neko svestan čovek?

G.: Zato što je jako teško da radiš introspekciju.

A: Šta to znači?

G: Neće ljudi da se suoče sa sobom. Neće da prihvate odgovornost da zavisi od njih kako njihov svet izgleda. Uvek je neko drugi kriv, uvek je neko drugi. Idu linijom manjeg otpora, ja se uvek borim protiv toga, nikako linijom manjeg otpora.

Naznake prethodnih struktura značenja i pomeranje ka poželjnim

Razne naznake prethodnih struktura značenja mogu se naći na nekoliko mesta u transkriptu intervjua, ali su najbolje verbalizovane u tabeli 1. Prethodne strukture su obuhvatale koncepte kao što su: strah koji G. definiše kao „nešto što te blokira da budeš tolerantan i iskren prema drugim ljudima jer imaš osećaj da ćeš biti ugrožen“, individualnost odnosno „sebičnost, gde se svako gura i lakta za sebe“, ksenofobija „mržnja, bes, kad si besan, na sve si ljut, mrziš ovoga samo zato što je Hrvat“, glupost „kad je neko glup i neodgovoran, neko ko uzima sve ma lagano ćemo. Ne možeš da se osloniš na njega“, zatvorenost za (novo) iskustvo i primitivizam. Pobrojane suprotnosti (tabela 1) predstavljaju poželjan pravac za transformaciju perspektive. Važno je istaći povezivanje za ispitanika suprotnih konceptata na jednoj dimenziji da bi pomeranje uopšte bilo moguće, što znači da mora da postoji alternativa dosadašnjoj perspektivi značenja da bi mogla da se dogodi transformacija u novu perspektivu. Upravo je tim, odnosno vrednosti koje tim promoviše ono što je G. obezbedilo alternativu prethodnim perspektivama značenja. Nakon što je stvorena proizvoljna veza određivanjem suprotnosti određenih konceptata, transformacija je postala moguća. Veza između konceptata je proizvoljna i idiosinkratična.

Zaključak

Kao što je pokazano, *BURT* i *442 kru* pripadaju savremenim društvenim pokretima iz oblasti sporta i rekreacije koji organizuju aktivnosti sa važnim društvenim ili ideološkim porukama. Kao rekreativne trkačke ekipe sa visokim stepenom angažovanosti u vezi sa aktuelnim društvenim pitanjima u regionu, one su pokazale visok potencijal tog pokreta za transformativno učenje pojedinca, kao osnov za promenu društvene svesti i širu društvenu promenu. Specifičnosti studije slučaja nam dozvoljavaju da izvučemo opšti princip, ali u specifičnom slučaju, teško je kasnije uporediti i proveriti rezultate takvog istraživanja upravo zbog specifičnosti metoda. Stoga je sigurnije reći da možemo da pretpostavimo da veliki potencijal za transformaciju perspektive postoji za članove u svim rekreativnim trkačkim timovima i da je mehanizam transformacije upravo opisan u ovom radu. Ostaje važno ispitati uticaj trkačkih timova na ostatak društva koji nisu članovi tima i koji nemaju direktnu vezu sa trčanjem. Takođe se otvara veoma važno pitanje vrednosti koje se prenose, koliko zavise od tima, koliko od članova, koliko od onih ljudi koji ga vode.

Što se samog istraživanja tiče, urađeno tehnikom intervjua, korišćenjem mreže repertoara i analize narativa dobijenog intervjuom, na studiji slučaja ispitanika koji je bio član dugogodišnji član jedne od trkačkih ekipa, jasno je ukazalo na to da se dogodila promena perspektive značenja, mapirana putem mreže repertoara. Značajno pomeranje se dogodilo u pravcu koji ispitanik procenjuje kao poželjan, ali i u pravcu ka vrednostima koje promovišu *BURT* i 442.

Drugi deo istraživanja je bila tematska analiza narativa, uz kombinovanje induktivnog i deduktivnog pristupa u kreiranju kategorija, odnosno tema analize. Unapred određene kategorije su bile *Dilema dezorijentacije*, *Izgradnja/razvoj samopouzdanja*, *Naznake prethodnih struktura značenja i pomeranje ka poželjnim*, dok su teme koje su bile dominantne za ispitanika nazvane *Promena svesti ili svesnost i promena* i *Prihvatanje – tim kao motivacija za učenje?*. Dilema dezorijentacije je početak svakog transformativnog učenja i nužan uslov za promenu perspektive. U slučaju G., transformacija perspektive počela je upravo dolaskom u tim i prvim kontaktom sa članovima i vrednostima tima. Izgradnja samopouzdanja se kod G. desila kroz doprinos timu u trčanju i validaciju njegovih osobina od drugih članova tima, kao i kroz prihvatanje – koje je za njega veoma važan koncept. Izgradnja samopouzdanja je važna da bi se stvorio sistem u kojem pojedinac može da isprobava nove perspektive značenje i uopšte – da bi pojedinac bio ohrabren da uđe u proces transformacije perspektive. Tim je tu da prihvati i da pruži podršku za nove oblike ponašanja. Ostaje otvoreno pitanje o trčanju kao sredstvu za izgradnju samopouzdanja.

Važno je istaći i imati na umu prilikom narednih istraživanja da Mezirov objašnjava individualnu transformaciju i da je veliki deo kritika koje je dobio upravo adresiran na taj deo njegove teorije. U pitanju same studije slučaja, Mezirovljev individualni pristup transformaciji je svrsishodan, ali ga očekuju izazovi kada je u pitanju grupna, društvena transformacija u okviru društvenih pokreta i transformacija „spoljašnjeg“ društva koja je cilj takvih pokreta.

Svesnost je još jedan bitan koncept za ispitanika i on podrazumeva sposobnost kritičke procene prethodno usvojenih pretpostavki. Možemo reći da je istraživanje identifikovalo glavne faze u transformativnom učenju u takvom timu. Prva faza je kritička i odnosi se na preispitivanje postojećih struktura značenja, a druga je kreativna i podrazumeva stvaranje novih perspektiva značenja. Tim obezbeđuje set vrednosti koje se koriste za kreiranje nove perspektive značenja, pomaže izgradnju samopouzdanja i svojim aktivnostima obezbeđuje sigurno okruženje za testiranje novih perspektiva značenja.

Reference:

- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- COLLARD, S., & LAW, M. (1989). The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory. *Adult Education Quarterly*, 39(2), 99–107.
- CRANTON, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: a guide for EDUCATORS OF ADULTS*. SAN FRANCISCO: JOSSEY-BASS.
- EAEA. (2015). *Adult education & health*. Policy paper. Brussels: EAEA.
- ELIAS, N., & DUNNING, E. (1986). *Quest for Excitement: Sport and Leisure in the Civilizing Process*. Oxford: Basil Blackwell.
- ELO, S., & KYNGAS, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
- GARSON, G. D. (2013). *Narrative analysis*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishing.
- GIROUX, H. (2004). Public Pedagogy and the Politics of Neo-liberalism: making the political more pedagogical, 494–503.
- GLASER, B. G., & STRAUSS, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- GRAY, D. (2007). Facilitating management learning: Developing critical reflection THROUGH REFLECTIVE TOOLS. *MANAGEMENT LEARNING*, 38(5), 495–517.
- HABERMAS, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- HABERMAS, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge: Polity Press.
- JOVANOVIĆ, A. (2014). Transformativno učenje u romanu Hermana Hesea *Sidarta*. *Anđraškoje studije*, 1, 137–170.
- JOVANOVIĆ, A. (2018). Konstruktivizam u obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*, 18(1), 31–49.
- KELLY, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- KVALE, S. (1996). *InterViewing*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- MEZIROW, J. & ASSOCIATES. (2000). *Learning as transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- MEZIROW, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100–110.
- MEZIROW, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3–24.
- MEZIROW, J. (1989). Transformation theory and social action: A response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 169–175.
- MEZIROW, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow (Ed.) *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1–20), San Francisco: Jossey Bass.

- NISBET, J., & WATT, J. (1984) Case study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, 79–92.
- PAVLOVIĆ, J., DŽINOVIĆ, V., & MILOŠEVIĆ, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji. *Psihologija*, 39(4), 365–381.
- POLKINGHORNE D. (1995): Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (eds.) *Life History and Narrative* (pp. 5–23). London: The Falmer Press.
- POPOVIĆ, K., MAKSIMOVIĆ M., & JOVANOVIĆ A. (2018). Towards new learning environments — Collective civic actions as learning interventions in post – Communist Belgrade. *European Journal of Education*, 53(3), 365–367.
- PRUITT, D. J. W. (2004). *Bragging rights: informal learning and self-development of women in the leisure context of the bicycle ride across Georgia*. (Doctoral dissertation, UGA).
- SCHROER, M. (2017). *Soziologische Theorien: Von den Klassikern bis zur Gegenwart*. Leiden et al: Wilhelm Fink Verlag, UTB.
- STATHOPOULOU, G., POWERS, M. B., BERRY, A. C., SMITS, J. A., & OTTO, M. W. (2006). Exercise interventions for mental health: a quantitative and qualitative review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13(2), 179–193.
- STOJNOV, D. (2007). *Psihologija ličnih konstrukata*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- TAM, P. (2016). *Bridge the gap. Undo ordinary*. Retrieved from <https://undoordinary.com/bridge-the-gap/>
- TAYLOR, EDWARD W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Information Series no. 374, Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.
- UNESCO AND UIL (2016). Recommendation on Adult Learning and Education. Paris: UNESCO.
- ZHANG, Y. & WILDEMUTH, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.) *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp. 308–319). Westport, CT: Libraries Unlimited.

Aleksa Jovanović²⁰, Katarina Popović²¹
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Transformative Learning Potential in Recreational Running Groups in Serbia²²

Abstract: Sports and recreational groups that are engaged in social activism are a global phenomenon nowadays – there are many of them, and their engagement is continually gaining importance. Although inspired by a broader vision, such groups organize activities relevant for the problems of the people in local communities and they may affect changes in these communities. This paper demonstrates that the engagement in such recreational groups has significant potential for transformative learning – not only at the level of the community, but at an individual level too, by transferring certain values and points of view to its members. A case study was conducted to explore the process of transformative learning of individual team members. Data was collected through interviews and network repertoire, and an analysis of the results was performed using the analysis of narrative. The first part of the research demonstrates that the transformation really took place, whereas the second part explains the kind of change that occurred and the manner in which it came to be.

Key words: transformative learning, network repertoire, analysis of narrative, recreational running, social movements

²⁰ Aleksa Jovanović is a PhD candidate at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

²¹ Katarina Popović is an associate professor at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade and general secretary of the International Council for Adult Education.

²² 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.

Katarina Krželj¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Nina Polovina²
Saobraćajni fakultet, Univerzitet u Beogradu

Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika

Apstrakt: U radu su prikazani rezultati istraživanja značaja ključnih kompetencija (interkulturalne, digitalne, socijalne, ličnih i metodskih) u nastavi stranih jezika. Pomoću upitnika kreiranog za potrebe istraživanja anketirano je 100 nastavnika stranih jezika zaposlenih u osnovnim, srednjim i visokim školama i školama stranih jezika u Republici Srbiji kako bi se utvrdilo na koji način i u kojoj meri nastavnici stranih jezika doprinose i omogućavaju učenicima da zahvaljujući nastavi stranih jezika razviju ključne kompetencije. Cilj istraživanja je bio i da rasvetli iskustva nastavnika u razvijanju sopstvenih ključnih kompetencija i njihove stavove o značaju ključnih kompetencija za dalje školovanje i profesionalni rad učenika. Rezultati analize pokazuju da nastavnici posvećuju značajnu pažnju razvijanju ključnih kompetencija i da su svesni njihovog značaja za budući profesionalni rad svojih učenika. Prema mišljenju anketiranih nastavnika, presudan značaj imaju lične i socijalne kompetencije, dok se interkulturalna, digitalna i metoda kompetencija ocenjuju nešto nižom ocenom. Kada je reč o nastavnim aktivnostima kojima nastavnici omogućavaju razvijanje ključnih kompetencija učenika, najveći deficiti se beleže u digitalnoj kompetenciji. S druge strane, nastavnici su veoma zadovoljni nivoom ključnih kompetencija kojima raspolažu. Najčešće su ih stekli samostalnim radom, a potom na stručnim usavršavanjima. Sopstveno akademsko obrazovanje u najmanjoj meri je doprinelo da nastavnici razviju ključne kompetencije do zadovoljavajućeg nivoa.

Ključne reči: ključne kompetencije, nastava stranih jezika, nastavnik

¹ Dr Katarina Krželj je docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (kkrzelj@f.bg.ac.rs).

² Dr Nina Polovina je docent na Saobraćajnom fakultetu Univerziteta u Beogradu (n.polovina@sf.bg.ac.rs).

Uvod

Rast socijalne mobilnosti, sve brži razvoj savremenih tehnologija i promene na tržištu rada uticali su i na obrazovnu politiku, koja nastoji da odgovori na novonastale potrebe konceptom obrazovanja usmerenog ka razvijanju kompetencija i ka ishodima učenja. Ključne kompetencije, budući da su generičke ili transverzalne, danas se smatraju preduslovom za uspešnu participaciju u savremenom društvu znanja. One izlaze iz okvira tradicionalnih školskih predmeta i omogućavaju učenicima da budu konkurentni i funkcionalni i u obrazovanju i u budućoj profesionalnoj delatnosti³. Zaposleni u današnjem društvu znanja moraju dobro da poznaju i razumeju svoje okruženje, da temeljno razumeju sam proces proizvodnje, kako bi adekvatno reagovali u nepredvidljivim okolnostima. Od njih se očekuje da budu kadri da obavljaju raznovrsne funkcije, da budu fleksibilni u odnosu na brze promene na radnom mestu, da sarađuju sa drugima, da od njih uče, da donose odluke i rešavaju probleme, odnosno da razviju kompetencije za snalaženje i aktivno učešće u savremenom društvu koje se menja (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2018, član 8).

Kompetencije

Reč kompetencija potiče iz latinskog jezika (*competentia* odnosno *competere*), gde se shvata kao sposobnost, težnja ka nečemu, a fineše u razumevanju u izvesnoj meri zavise i od načina na koji se tumači, pa se, na primer, nemačka reč *Kompetenz* i engleska *competence* ne poklapaju sasvim u svom denotativnom značenju (Bohlinger, 2008, str. 102). Definisane pojma zavisi i od polazne naučne oblasti ili svrhe istraživanja, ali se, i pored različitih koncepata koji pretihode istraživanju, često kao polazište koristi Vajnertova definicija kompetencije kao raspoložive i stečene kognitivne sposobnosti i veštine i sa njima povezane spremnosti i sposobnosti koje omogućavaju uspešno i odgovorno rešavanje problema u promenjivim situacijama (Weinert, 2003, str. 27–28). Njegova definicija je značajna i u didaktičkom smislu jer naglašava značaj znanja, ali ne kao samo sebi dovoljnog, već se ono dovodi u direktnu vezu s konkretnim umećem u različitim situacijama. Kompetencije se, s tim u vezi, smatraju preduslovom uspešnog rešavanja problema. Evropski parlament ih definiše kao „dokazanu sposobnost za korišćenje znanja i veština“, uz isticanje značaja odgovornosti i autonomije (Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong

³ Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, 2013, str. 2.

Learning, 2006, str. 16). Kompetencije se mogu posmatrati i kao „kapacitet pojedinca koji se iskazuje u vršenju složenih aktivnosti [...] skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova“ (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011, str. 1) ili kao „osposobljenost i spremnost pojedinca da koristi znanja i veštine, te lične, socijalne i metodске sposobnosti i da se ponaša promišljeno i odgovorno“ (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2011, str. 8). Kompetencija stoga predstavlja spoj znanja, umeća i delanja. Razvoj kompetencija ima ishodište u kognitivnom, u prirodnoj, urođenoj sposobnosti pojedinca da uči. Rotbek (Rothböck, 2010, str. 261) navodi da kompetencije ukazuju na sposobnost pojedinca da primeni znanje i njegovu spremnost da sadržaje i veštine oblikuje prema individualnim potrebama.

Pojam kompetencije u neposrednom je dodiru s pojmovima veština i kvalifikacija. Veština je pre svega orijentisana na konkretno i praktično i odnosi se na sposobnost primene usvojenih znanja, uspešno sprovođenje naučenih postupaka i rešavanje problema (Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning, 2006). Kompetencije i kvalifikacije se iskazuju u vidu različitih veština. Kvalifikacije se (prema: Arnold & Schüßler, 2001; Erpenbeck & Sauter, 2013) odnose na institucionalno stečena stručna znanja i sposobnost obavljanja određenih zadataka, dok kompetencije sadrže stavove i vrednosti usvojene formalnim, neformalnim i informalnim učenjem. U pedagogiji ne postoji potpuno usaglašen stav u pogledu razgraničenja pojmova kompetencija i kvalifikacija, pa neki autori kvalifikacije smatraju nadređenim⁴, a neki podređenim⁵ pojmom. Okviri tih pojmova u stručnoj literaturi ipak ostaju nejasni i neretko se koriste sinonimno.

Okvir kompetencija – kompetencije za 21. vek

Kao odgovor na potrebu definisanja akademskih, radnih, ličnih, socijalnih i drugih kompetencija, koje se mogu razvijati u formalnom ili neformalnom kontekstu, nastaje značajan broj dokumenata s registrom relevantnih kompetencija za određene oblasti (DeSeCo, 2005; ATC21S, 2009; NETS•S/ISTE, 2007; Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2006; Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2001; Salas, Bedwell & Fiore, 2011). Jedan od ključnih dokumenata je

⁴ Upor. Arnold & Schüßler, 2001.

⁵ Upor. Erpenbeck & Sauter, 2013.

„Evropski referentni okvir, ključne kompetencije za celoživotno učenje“ iz 2006. godine. Reč je o preporuci Evropskog parlamenta čiji je osnovni cilj prepoznavanje i definisanje ključnih kompetencija neophodnih za lični razvoj, socijalnu koheziju i zaposlenje u društvu znanja. Referentni okvir ima i mnoge druge ciljeve, i to da: a) podrži države članice da omoguće mladim ljudima razvijanje ključnih kompetencija, a odraslima njihovo osavremenjivanje; b) pomogne kreatorima obrazovne politike da ostvare zajednički cilj; c) ponudi smernice za dalje mere koje će svaka zajednica preduzeti u okviru drugih programa obrazovanja (Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2006, str. 5). Referentni okvir obuhvata osam međusobno isprepletanih kompetencija jednake važnosti, a to su: komunikacija na maternjem i na stranom jeziku; matematička kompetencija i kompetencija u prirodnim naukama i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i preduzetništvo, kulturno-rolška senzibilizacija i izražavanje.

Kompetencije navedene u brojnim referentnim okvirima mahom se preklapaju, a razlike u njihovom izboru ili značaju koji im se pripisuje mogu se objasniti svrhom za koju su pravljani. Za nastavu stranih jezika posebno je značajan Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika, objavljen 2001. godine. Reč je dokumentu Saveta Evrope koji predstavlja zajedničku bazu za izradu nastavnih planova i programa, kreiranje udžbenika i evaluaciju postignuća. Osim toga, Zajednički evropski okvir definiše i nivoe kompetencija/sposobnosti koji omogućavaju praćenje postignuća (Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika, 2002, str. 9). U Republici Srbiji, nastava stranih jezika regulisana je Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2018. godine, Opštim standardima postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik iz 2017. godine i Standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta (za predmet strani jezik) iz 2015. godine. Za nastavu stranih jezika na akademskom nivou do sada su već kreirani kurikulumi orijentisani ka razvoju kompetencija, te se tako u Okvirnom kurikulumu za nemački jezik na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama iz 2009. godine navodi da se komunikativno delovanje studenta može inicirati kombinacijom sadržinsko-stručnog, socijalno-emocionalnog i metodsko-strateškog učenja.

Svim tim dokumentima je zajedničko da polaze od kompetencija relevantnih za nastavu stranog jezika. Za potrebe ovog rada je, na osnovu tih dokume-

nata, izvršena selekcija koja podrazumeva sledeće kompetencije: interkulturalnu, digitalnu, socijalne, lične i methodske kompetencije.

*Promena paradigme u didaktici – učenje orijentisano
na razvijanje kompetencija*

Nastava u čijem su središtu kompetencije predstavlja pokušaj da se težište nastavnog procesa preusmeri sa prostog sticanja znanja ka razvijanju sposobnosti da se ono adekvatno primeni, pa se, s tim u vezi, ističe nekoliko karakteristika tog didaktičkog principa (prema: Feindt & Meyer, 2010, str. 30–32): aktiviranje kognitivnih sposobnosti učenika⁶ adekvatnim odabirom zadataka, povezivanje novih znanja sa postojećim znanjima i veštinama, inteligentno vežbanje pronalaženjem odgovarajućih situacija za primenu naučenog, praćenje procesa učenja. Najznačajnije promene u nastavi stranih jezika, nastale kao posledica prikazanog zaokreta, odnose se na nastavni materijal, na zadatke, na odnos prema greškama i na načine evaluacije (Arras, 2009, str. 209–213).

U selekciji nastavnog materijala očigledna je sve jasnija orijentacija ka *outputu*, odnosno ka materijalu koji doprinosi i omogućava rešavanje konkretnih zadataka. Tako odabran nastavni materijal u značajnoj meri otvara prostor za *task based learning* (*Aufgabenorientiertes Lernen*), za razvoj autonomije i projektni rad, koji učenicima omogućava da, u skladu sa svojim kompetencijama, interesovanjima i mogućnostima, individualno ili u grupi rešavaju zadatke.

Nova saznanja u oblasti izučavanja grešaka u nastavi stranih jezika i zaokret ka deskriptorima navedenim u Zajedničkom evropskom okviru doveli su do značajne promene u sagledavanju značaja grešaka. U pismenoj i usmenoj produkciji greške se više ne posmatraju „iz perspektive deficita“ već se smatraju fenomenima koji „pozitivno dokumentuju proces učenja“ (Arras, 2009, str. 210). Promenjen odnos prema greškama ogleda se u samim formulacijama deskriptora koje započinju glagolom „ume da...“, ali i u kriterijumima za ocenjivanje veštine pisanja ili govora u standardizovanim testovima (npr. *Test DaF* ili *Zertifikat Deutsch*). Relevantno je isključivo u kojoj meri greške ometaju proces komunikacije i da li prouzrokuju nesporazume.

Promene u domenu evaluacije nastale pod uticajem Zajedničkog evropskog okvira odnose se na principe i načine evaluacije. Proces standardizacije omogućio je kontrolu sprovođenja testiranja, ocenjivanje na osnovu kriterijuma i methodske postupke za kontrolisanje osnovnih odlika validnosti testova.

⁶ Termin učenik u ovom radu koristi se u značenju „onaj ko uči“ i obuhvata i studenta i polaznika kursa.

Ključne kompetencije u nastavi stranih jezika

Potreba za praktičnim i oipljivim razvojem kompetencija u nastavi dovela je do upotrebe termina ključnih kompetencija, kao „skupa integrisanih znanja, vještina i stavova koji su potrebni svakom pojedincu za lično ispunjenje i razvoj, uključivanje u društveni život i zapošljavanje“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2018). One obuhvataju znanja i vještine koje nisu direktno povezane sa određenom oblasti ili predmetom i predstavljaju nadređeni koncept jer su primjenjive u brojnim svakodnevnim situacijama pojedinca, u njegovom profesionalnom i akademskom okruženju.

Pojam kompetencija se u didaktici stranih jezika shvata šire nego u drugim disciplinama. Pod kompetencijom se u nastavi stranih jezika podrazumeva višedimenzionalan konstrukt koji obuhvata znanja, sposobnosti, vještine, stavove, uključuje motivaciju, volicionalan i socijalni aspekt, kao i iskustva i konkretne akcije (Caspari *et al.*, 2008, str. 166). Sve do pojave neokomunikativne nastave, u okviru komunikativnog pristupa, cilj nastave stranih jezika ograničavao se na razvijanje komunikativne kompetencije, koja je shvaćena kao rezultat usavršavanja osnovnih funkcionalno-komunikativnih vještina: čitanja, pisanja, audiranja, govora i medijacije. Težište nastave stranih jezika orijentisane na kompetencije jesu vještine rešavanja konkretnih jezičkih i interkulturnih zadataka i problema (Arras, 2009, str. 207).

Interkulturalna kompetencija

Kao pedagoška reakcija na multikulturalni društveni koncept, u drugoj polovini XX veka javlja se koncept interkulturalnog učenja, čijem su etabliranju u značajnoj meri doprineli naponi Saveta Evrope i nadnacionalnih institucija Evropske unije. Tako se u Ženevskoj deklaraciji⁷ definišu ciljevi kojima Evropa teži u sistemu interkulturalnog obrazovanja, među kojima se poseban značaj pridaje osposobljavanju učenika za život i rad u višekulturalnim i višenacionalnim sredinama i potrebi razvijanja svesti o globalnoj međuzavisnosti čovečanstva. Evropa želi da obrazuje i vaspitava učenike koji će biti svesni potrebe za međunarodnom saradnjom i razumevanjem (Danilović, 2002, str. 22), a ključni preduslov uspešne saradnje i razumevanja jeste interkulturalna kompetencija.

Interkulturalna kompetencija, kao trodimenzionalni konstrukt sačinjen od afektivnog, kognitivnog i komunikativnog nivoa (Gersten, 1990, str.

⁷ Deklaracija je formulisana na Evropskom konsultativnom sastanku održanom u Varšavi 1996. godine, a doneta je iste godine na 45. zasedanju Međunarodne konferencije o obrazovanju održanom u Ženevi.

346), omogućava govornicima različitih kulturnih identiteta uzajamno razumevanje i interakciju između sagovornika sa kompleksnim ili višestrukim identitetima.

Afektivna dimenzija interkulturene kompetencije izjednačava se sa interkulturalnim senzibilitetom (Chen & Starosta, 1999; Cockwell, 2008), odnosno željom govornika da razume sagovornika i da uvaži i prihvati razlike između polazne i ciljne kulture. Interkulturalno senzibilan govornik kadar je da toleriše protivrečna iskustva, da saoseća, da uvaži vrednosti i norme sagovornika i da poštuje stranu kulturu kao ravnopravan model sagledavanja stvarnosti. Njega karakteriše nizak stepen etnocentrizma, nepostojanje predrasuda i mogućnost diferenciranog opažanja. Spreman je na adaptaciju i na interkulturalno učenje, koje mu omogućava da upozna drugačije načine mišljenja i ponašanja (Cockwell, 2008, str. 36).

Kognitivna dimenzija interkulturene kompetencije izjednačava se s interkulturalnom svešću pod kojom se podrazumeva poznavanje kulturnih konvencija, kulturnih interpretativnih obrazaca (Altmayer, 2007, str. 13), kulturnih kodova ili standarda (Knapp, 2002, str. 67). To su obrasci koji determinišu način opažanja, komuniciranja i delanja. Moguće je napraviti razliku između različitih aspekata kognitivne dimenzije interkulturene kompetencije, kao što su razumevanje kulturnih fenomena, svest o sopstvenoj kulturnoj determinisanosti i kulturnoj determinisanosti sagovornika, prepoznavanje i razumevanje razlika među kulturama (Cockwell, 2008, str. 40).

Komunikativni nivo ili bihevioralna dimenzija interkulturene kompetencije (Chen & Starosta, 1999, str. 28) podrazumeva da govornik vlada veštinama koje će mu omogućiti da postigne komunikativni cilj u interkulturalnim situacijama. Da bi taj cilj postigao, govornik mora biti spreman da učestvuje u interkulturalnoj komunikaciji, mora vladati veštinom aktivnog slušanja i biti spreman i sposoban da se prilagodi pravilima komunikacije na verbalnom, paraverbalnom i neverbalnom nivou. Da bi se izbegli interkulturalno uslovljeni nesporazumi u komunikaciji u okruženju koje karakterišu kulturološke razlike, neophodno je uzajamno prilagođavanje kulturoloških identiteta sagovornika.

Interkulturalna kompetencija se u Evropskom okviru kompetencija za celoživotno učenje ne navodi kao zasebna kompetencija već u okviru kompetencije „komunikacija na stranom jeziku“, te se naglašavaju značaj poznavanja društvenih konvencija, kulturnih aspekata i varijabilnosti jezika i pozitivan stav prema stranoj kulturi, koji podrazumeva uvažavanje kulturnih raznolikosti i zainteresovanost za interkulturalnu komunikaciju.

Digitalna kompetencija

Digitalna kompetencija, najšire gledano, podrazumeva sigurnu i kritičku upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT), pri čemu njihova sigurna upotreba pretpostavlja visok stepen razvijenosti veštine obrade informacija i veštine komuniciranja, a kritička upotreba, logičko i kritičko promišljanje njihove upotrebe (Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2006). Prema tom dokumentu, digitalna kompetencija objedinjuje osnovna znanja o IKT, kao što su upotreba računara u svrhu pretraživanja informacija, procenu njihove validnosti i njihovo pohranjivanje, produkciju, prezentaciju i razmenu informacija i sadržaja, komunikaciju putem interneta i participaciju u kooperativnim mrežama. Ona se sagledava kao multifunkcionalni konstrukt sačinjen od znanja, veština i stavova. Znanja se kao komponenta digitalne kompetencije odnose na prirodu, mogućnosti i ulogu digitalnih medija u svakodnevnom životu i obuhvataju: a) poznavanje glavnih računarskih aplikacija kao što su obrada teksta, kalkulator tabela, baze podataka, upravljanje i pohranjivanje podataka, b) poznavanje mogućnosti i potencijalnih opasnosti prouzrokovanih upotrebom interneta i komunikacijom putem elektronskih medija, c) svest o potencijalu digitalnih medija da podstaknu kreativnost i inovativnost, d) svest o pouzdanosti podataka, o etičkim i pravnim normama kojima se reguliše upotreba podataka.

Pod veštinama upotrebe digitalnih medija podrazumevaju se: a) veština pretraživanja, prikupljanja i obrade informacija i njihova kritička upotreba, b) upotreba pomoćnih sredstava za produkciju i distribuciju kompleksnih informacija, c) veština pretraživanja internet stranica i korišćenja internet usluga kao što su elektronska pošta i debatni forumi, d) sposobnost kritičkog odnosa prema dostupnim podacima i odgovoran odnos prema interaktivnim medijima. Razvijanju digitalne kompetencije doprinosi i uključivanje i angažovanje u zajednicama i mrežama okupljenim oko kulturnih, socijalnih ili profesionalnih ciljeva.

Kada je reč o stavovima, prvenstveno se misli na kritički stav spram dostupnih informacija i na odgovornu upotrebu podataka sa interneta.

Iako digitalne kompetencije sve više postaju kompetencije od suštinskog značaja i prožimaju sve sfere života, njihova implementacija u svakodnevnu praksu nastavnika, u studijske programe, kurikulume⁸, školske planove i programe i

⁸ U Kurikulumu za nemački jezik na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama u Srbiji, objavljenom 2010. godine na internet stranici Geteovog instituta u Beogradu, u ključne kompetencije za posao, dalje školovanje i prekvalifikaciju ubrajaju se stručna, interkulturalna kompetencija kao i socijalne, lične i metodске kompetencije.

ponude stručnih usavršavanja još nije dosegla zadovoljavajući nivo. Od nastavnika se danas očekuje da poseduju odgovarajući nivo informatičke, informacione, digitalne i medijske pismenosti i da u nastavnoj praksi koriste savremene koncepte i primenjuju alate i metode koji doprinose smislenoj upotrebi digitalnih medija u nastavi⁹. Budući da se digitalna kompetencija, kao ni druge ključne kompetencije, ne vezuje ni za jedan nastavni predmet već se smatraju međupredmetnim kompetencijama, u praksi smo često svedoci paradoksalne situacije da se učenicima i studentima zadaju zadaci za čiju izradu je neophodna digitalna kompetencija, a da se pritom ne poučavaju tehnikama i metodama kojima bi te kompetencije razvili.

Socijalne kompetencije

Socijalne kompetencije podrazumevaju znatan broj socijalno determinisanih sposobnosti i veština koje su usmerene ka primerenom, efikasnom i odgovornom uključivanju pojedinca u funkcionisanje zajednice. Do sada je zabeležen velik broj definicija tih kompetencija, a razlike među njima posledica su različitih potreba istraživanja. Svima njima je zajedničko da socijalne kompetencije određuju kao sposobnost i spremnost za uspostavljanje socijalnih odnosa, pri čemu se naglašavaju ravnopravnost, korektnost u interpersonalnim odnosima, solidarnost, socijalna odgovornost, empatija, prilagodljivost, rešavanje problema i saradnja sa drugima (Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, 2011). Socijalne kompetencije, smatra Kanning, objedinjuju znanje, sposobnosti i veštine, koji pojedincu omogućavaju kompetentno socijalno ponašanje (Kanning, 2009, str. 15), a prema Evropskom okviru kompetencija, konstruktivno i tolerantno ponašanje u različitim situacijama, izražavanje i razumevanje različitih stavova, poverenje i empatiju (Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2006).

Budući da je reč o kompetenciji čiji se elementi pronalaze i u drugim modusima delanja, uz nužno preplitanje s drugim kompetencijama, nailazimo na sledeće potkategorije: komunikativne sposobnosti, saradnja i koordinacija, rešavanje konfliktnih situacija, sposobnost rada u timu (prema: Seyfried, 1995; Kopf *et al.*, 2010).

⁹ Okvir digitalnih kompetencija, Nastavnik za digitalno doba, 2017, str. 2.

Komunikativne sposobnosti u okviru socijalne kompetencije odnose se na interpersonalne i socijalne interakcije, načine uspostavljanja i održavanja kontakata, te na komunikaciju u društvenoj zajednici. Zbog preplitanja te dve kompetencije govorimo o socijalno-komunikativnoj kompetenciji.

Saradnja i koordinacija se odnose na rad ili obavljanje zadatka u okviru neke grupe ili tima, pri čemu se vrednuje svaki pojedinačni doprinos. Timski rad se obavlja uz međusobno usklađivanje obaveza, pri čemu svaki pojedinac „konstruktivno, argumentovano i kreativno doprinosi radu grupe, usaglašavanju i ostvarenju zajedničkih ciljeva“ (Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, 2013, str. 10).

Rešavanje konfliktnih situacija neophodno je s obzirom na to da rad u bilo kakvoj grupi sobom nosi mogućnost nastajanja konflikta zbog razlika u karakterima pojedinaca, njihovim temperamentima, životnom iskustvu i stavovima, očekivanjima, ciljevima i vrednosnim sistemima. Kompetentnost u tom pogledu iskazuje se kao pravovremeno prepoznavanje potencijalno konfliktnih situacija, njihovo sveobuhvatno sagledavanje i njihovo prevazilaženje ili rešavanje.

Sposobnost rada u timu odnosi se na organizaciju radnog procesa u praksi, sa ciljem efikasnog i pravovremenog obavljanja zadatka. Značajne karakteristike takvog rada su saradnja, poverenje u druge, empatija i realno sagledavanje uloge pojedinca u timu.

Osim navedenih segmenata, u Evropskom okviru kompetencija navodi se i da pojedinac treba da zna kako da odvoji privatni život od poslovnog i kako da se izbori sa stresom i frustracijom te da ih konstruktivno iskaže. Suština socijalne kompetencije leži i u prihvatanju različitih vrednosnih postulata, prevazilaženju predrasuda i spremnosti na kompromis (Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2006).

Lične kompetencije

Lične kompetencije obuhvataju širok spektar sposobnosti i veština koje odražavaju stavove pojedinca prema samom sebi, sopstvenom okruženju i profesionalnim izazovima, čime se ističe individualnost i doprinos razvoju identiteta. Te kompetencije označavaju „sposobnost i spremnost pojedinca da razvija sopstvenu ličnost, da samostalno i odgovorno oblikuje svoj život u socijalnom, kulturnom i profesionalnom kontekstu“ (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2011, str. 9), odnosno da organizovano i promišljeno dela, da razume i proceni situacije, zahteve i ograničenja, te da aktivno i odgovorno razvija sopstveni potencijal (Hensge *et al.*, 2009, str. 13). Iz pedagoške perspektive, lične

kompetencije su značajne zbog toga što podstiču razvijanje sposobnosti za učenje, za (samo)refleksiju i za preuzimanje odgovornosti za sopstvene postupke (Hensge *et al.*, 2009).

Ličnim kompetencijama pojedinac pokazuje motivisanost i odgovornost prema sebi i svom okruženju. Značajni aspekti kompetencija su: sposobnost ovladavanja sobom (na primer, ovladavanje stresom, samomotivacija), razvijanje etičke svesti i ličnih vrednosnih stavova o predmetima i pojavama iz okruženja, svest o postojanju sopstvenog identiteta i njegovoj integraciji u društvene okvire. Indikatori koji ukazuju na stepen razvoja ličnih kompetencija su: pouzdanost, svest o odgovornosti, svest o sopstvenim mogućnostima, spremnost za razvijanje sopstvene ličnosti, fleksibilnost u novim situacijama, istrajnost, kreativnost, motivacija, adekvatna reakcija u stresnim situacijama, samopouzdanje, kritička (samo)refleksija, postavljanje ciljeva i donošenje odluka (Kopf *et al.*, 2010, Haack, 2017).

Metodske kompetencije

Izmeštanje prioriteta nastave ka razvoju kompetencija i orijentacija ka učeniku otvorili su pitanje načina na koji se nastavni sadržaji usvajaju – pomoću kojih metoda, tehnika i strategija. Selekcija nastavnih metoda danas je tesno povezana s nastojanjem da se razviju autonomija i samostalnost učenika u svim fazama procesa učenja. Metodske kompetencije stoga, na izvestan način, sažimaju pojmove metode, tehnike i strategije i odnose se na sposobnost i spremnost za osmišljeno i isplanirano postupanje prilikom rešavanja zadataka i problema, kako bi se postigao određen cilj (Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, 2011, str. 15; Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2011, str. 9).

Osmišljeno i osvešćeno metodsko delanje, dakle, podrazumeva sagledavanje situacije, uočavanje problema, prikupljanje neophodnih informacija, odabir tehnike ili metode za njegovo rešavanje, prilagođavanje konkretnoj problemskoj situaciji, primenu metode i njeno naknadno vrednovanje (Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, 2013). Metodske kompetencije usko su povezane sa stručnom kompetencijom, ali ne kao sredstvo ili alat za usvajanje isključivo stručnih sadržaja već bilo kog sadržaja učenja.

Razvijene methodske kompetencije omogućavaju adekvatno planiranje postupaka i primenu odgovarajućih tehnika i strategija za rešavanja problema (Bra-

un, 2008, str. 57), a u didaktici se naglašava i njihov uticaj na procese planiranja i kontrole učenja (Bendel & Hauske, 2004, str. 94).

Konkretne veštine, tehnike i sposobnosti koje te kompetencije obuhvataju su: organizacione sposobnosti, analitički pristup, apstraktno i umreženo mišljenje, prikupljanje informacija korišćenjem različitih medija i procena njihove relevantnosti i istinitosti, tehnike prezentovanja, metode učenja, rad na projektu, tehnike vođenja razgovora, upravljanje vremenom (Kopf *et al.*, 2010).

Metodološki okvir

U našem obrazovnom sistemu nastavni planovi i programi za osnovno i srednje obrazovanje, ali i silabusi kojima se reguliše nastava na akademskom nivou, mahom su tradicionalno koncipirani i usmereni ka obrazovnom cilju za pojedinačne nastavne predmete. U toku je izrada kurikuluma koji će sadržati ishode učenja za predmete koji se poučavaju u osnovnim i srednjim školama (Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, 2013, str. 8).

Svi nastavni predmeti treba da omoguće razvijanje opštih i međupredmetnih kompetencija, „a svaki nastavnik treba u svom predmetu da prepozna doprinos razvoju ovih kompetencija“ (Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, 2015, str. 8). Orijehtacija ka razvijanju kompetencija podrazumeva da se u već postojeće predmete uključe opšte i međupredmetne kompetencije. Taj cilj je moguće postići ili definisanjem predmetnih ishoda na način koji omogućava povezivanje sa opštim i međupredmetnim kompetencijama ili razvojem predmetnih kompetencija, čime bi se razvile i opšte i međupredmetne (*ibid.*).

Imajući to u vidu, cilj rada je da se utvrdi na koji način nastavnici stranih jezika u osnovnim i srednjim školama, na nefilološkim fakultetima i školama stranih jezika doprinose razvoju ključnih kompetencija i kakve stavove imaju o njihovom značaju za dalje školovanje i profesionalni rad svojih učenika i studenata.

Podaci su prikupljeni tehnikom anketiranja nastavnika primenom upitnika koji je kreiran za potrebe istraživanja. U studiji su korišćene deskriptivne i analitičke statističke metode. Od deskriptivnih metoda korišćeni su apsolutni i relativni brojevi (n, %), mere centralne tendencije (aritmetička sredina), mere disperzije (standardna devijacija, percentili), a od analitičkih statističkih metoda neparametarski test razlike – Hi kvadrat test.

Anketiranje je obavljeno 2018. godine, a u njemu je učestvovalo 100 nastavnika stranih jezika koji predaju u osnovnim ili srednjim školama, u školama stranih jezika i na fakultetima. Upitnik je sadržao 31 zatvoreno i šest otvorenih

pitanja. Pitanja su se odnosila na iskustva i stavove nastavnika o različitim aspektima lične, metodске, socijalne, digitalne i interkulturalne kompetencije, na načine na koje su ih stekli i na procenu stepena zadovoljstva nivoom stečenih kompetencija.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Uzorak istraživanja čini 100 ispitanika, od čega su 92 žene i osam muškaraca. Nastavnici koju su učestvovali u anketi zaposleni su u osnovnoj školi (34%), u srednjoj školi (27%), na fakultetu (22%) ili u školi stranih jezika (17%). Ispitani nastavnici imaju od jedne do 40 godina radnog staža. U uzorku je 31 nastavnik u grupi do 10 godina staža, 38 nastavnika u grupi od 11 do 20 godina i 27 nastavnika s radnim stažom od 21 do 40 godina. Četiri ispitanika nisu navela godine radnog staža.

Interkulturalna kompetencija

Kada je reč o interkulturalnoj kompetenciji, nastavnici svih tipova obrazovnih ustanova u kojima se uči strani jezik upoznaju učenike sa stranom kulturom i podstiču ih da je porede s polaznom kulturom (34% iz osnovnih, 28% iz srednjih, 20% iz visokih, 17% iz škola stranih jezika). Samo jedan ispitanik u svom radu ne tematizuje ciljnu kulturu i ne podstiče učenike da je porede s polaznom kulturom. Iste rezultate dobili smo i kada je reč o podučavanju učenika za razvijanje tolerancije prema razlikama i razumevanja za strano, budući da to čini većina nastavnika u svim tipovima obrazovnih ustanova. Takođe veliki procenat ispitanika (96%) tokom rada podučava o razlikama u radu, običajima i načinu komuniciranja koji postoje između pripadnika različitih kultura.

Stereotipi i predrasude su, sudeći prema rezultatima, još jedan važan aspekt nastave stranih jezika, te tako 78% ispitanika na to pitanje odgovara potvrdno. Poređenjem sa rezultatima dobijenim na prethodna pitanja može se zaključiti da je bavljenje stereotipima i predrasudama u nešto manjoj meri zastupljeno u nastavi nego upoznavanje sa stranom kulturom, sa razlikama u radu, običajima, načinima komuniciranja ili sa razvijanjem razumevanja za fenomene strane kulture.

Manje od polovine ispitanika interkulturalnu kompetenciju je steklo tokom studija (36,4%, nastavnika osnovne, 50% nastavnika srednje, 42,9% nastavnika visokih škola i 35,3% nastavnika škola stranih jezika), nešto više od polovine ispitanika na stručnim usavršavanjima (54,5% nastavnika osnovnih škola, 71,4%

nastavnika srednjih, 52,4% nastavnika visokih i 52,9% zaposlenih u školama stranih jezika), dok je najveći procenat ispitanika (preko 80% za sve grupe, izuzev nastavnika škola stranih jezika 76,5%) naveo da je interkulturalnu kompetenciju stekao samostalnim radom. Među nastavnicima koji su svoju interkulturalnu kompetenciju razvili zahvaljujući stručnim usavršavanjima postoji statistički značajna razlika u dužini radnog staža, te je tako najmanje ispitanika iz grupe do 10 godina radnog staža. Većina anketiranih nastavnika zadovoljna je nivoom interkulturalne kompetencije kojom raspolaže (87,9% nastavnika osnovnih škola, 89,3% nastavnika srednjih, čak 90,5% nastavnika visokih i 94,1% nastavnika škola stranih jezika).

Kvalitativna analiza je pokazala da je reč o značajnoj kompetenciji, kojoj bi u nastavi stranih jezika trebalo posvetiti više pažnje. Integrisanjem interkulturalnih sadržaja moguće je, smatraju ispitanici, uticati na oslobađanje od predrasuda i „shvatanja da ono tuđe ne znači pogrešno“, a zanimljivo je i zapažanje da u neformalnom učenju odraslih akademski obrazovani polaznici imaju više razumevanja za potrebu razvijanja interkulturalne kompetencije.

Digitalna kompetencija

Kada je reč o digitalnoj kompetenciji, većina nastavnika, bez obzira na obrazovnu instituciju, navodi da tokom rada u nastavi obučava učenike da na internetu traže informacije i rešenja za određene probleme (84,8% zaposlenih u osnovnoj, 89,3% zaposlenih u srednjoj, 85,7% zaposlenih u visokoj školi, 76,5% zaposlenih u školi stranih jezika).

Većina ispitanih nastavnika odgovorila je odrično na većinu pitanja koja su se odnosila na položaj digitalne kompetencije u nastavi. Tako većina nastavnika ne obučava učenike postupcima unosa i obrade grafikona i dijagrama (63,6% osnovna, 57,1% srednja, 57,1% visoka škola, 82,4% škola stranih jezika), radu sa tabelama (63,9% nastavnika osnovnih škola, 67,9% nastavnika srednjih, 71,4% nastavnika visokih škola i 88,2% nastavnika škola stranih jezika) ili kreiranju dokumenata sa sadržajem, poglavljima i fusnotama, a određeni procenat ispitanih (8%) navodi da to i nije zadatak nastave stranih jezika. Razlike među grupama ni kod jednog od tih pitanja nisu statistički značajne.

U kreiranju prezentacija postoje razlike između ispitanika prema tipu obrazovne institucije, pa tako oko polovine nastavnika osnovnih škola obučava učenike kreiranju prezentacija, polovina ne obučava, a 9,1% smatra da to nije zadatak nastave jezika. Distribucija je slična i u srednjoj školi (42,9% ne obučava, 46,4% obučava, a 10,7% smatra da to nije zadatak nastave stranih jezika). U ško-

lama stranih jezika više od polovine anketiranih ne obučava polaznike tehnikama kreiranja prezentacija, a 5,9% smatra da to i nije zadatak nastave jezika. Procenat nastavnika koji obučava svoje učenike kreiranju prezentacija najviši je među nastavnicima visokih škola (71,4%). Dobijene razlike ipak ne dostižu značajnost u statističkom smislu ($\chi^2 - 6,697$, $p > 0.05$).

U odgovorima na pitanje o načinima na koje su ispitani nastavnici stekli digitalne kompetencije dobijeni su očekivani rezultati, te je tako najveći procenat nastavnika digitalne kompetencije stekao samostalnim radom (75,8% zaposlenih u osnovnim, 78,6% zaposlenih u srednjim, 81,0% zaposlenih na visokim školama i 88,2% zaposlenih u školama stranih jezika), a najmanji tokom studija (svoga 15,2% zaposlenih u osnovnim, 7,1% zaposlenih u srednjim, 14,3% zaposlenih na visokim školama i 17,6% zaposlenih u školama stranih jezika). U odgovorima na dato pitanje registrovana je statistički značajna razlika između grupa formiranih prema godinama radnog staža, pa je tako najmanji procenat nastavnika u grupi do 10 godina radnog staža svoje digitalne kompetencije razvio tokom studija ili na stručnim usavršavanjima, što je neočekivan rezultat, imajući u vidu da stručna javnost već više od decenije ulaže napore da skrene pažnju na značaj digitalne kompetencije u nastavničkim pozivima.

Zanimljivo je da postoji statistički značajna razlika između grupa ispitanika u pogledu uticaja stručnog usavršavanja na razvijanje digitalne kompetencije ($\chi^2 - 14,207$, $p < 0.01$). Tako čak 67,9% nastavnika srednjih škola navodi da je digitalne kompetencije razvilo zahvaljujući stručnom usavršavanju, dok je među nastavnicima osnovnih škola tako odgovorilo 39%, a među zaposlenima na visokim školama svega 19%.

Kao i u slučaju interkulturene kompetencije, većina ispitanika navodi da je zadovoljna nivoom digitalnih kompetencija, pri čemu je najveći procenat zadovoljnih među nastavnicima zaposlenim na visokim školama (81%), a najmanji među nastavnicima zaposlenim u školama stranih jezika (70,6%). Nastavnici zaposleni u školama stranih jezika izdvojili su se po odgovorima na pitanja koja se tiču digitalne kompetencije od ostalih grupa, pa se nameće pitanje da li se u nastavi koja se organizuje u školama stranih jezika pridaje veći značaj digitalnoj kompetenciji ili se toj grupi nastavnika postavljaju viši zahtevi.

Među rezultatima dobijenim kvalitativnom analizom izdvajaju se dva problema, a to su nedostatak infrastrukture koja bi omogućila razvijanje digitalne kompetencije i uverenje da učenici već raspoložu razvijenim digitalnim kompetencijama, zbog čega njihovo razvijanje ne treba da bude integralni deo nastave stranih jezika već, na primer, nastave informatike ili nekog drugog predmeta. Nekoliko ispitanika je naglasilo potrebu za samostalnim razvijanjem digitalnih kompetencija nastavnika, ali i skrenulo pažnju na poteškoće na koje na tom putu

nailaze (nedostatak vremena zbog drugih obaveza, značajno vreme potrebno za samostalno razvijanje digitalne kompetencije: gledanje tutorijala, čitanje, isprobavanje)

Odgovori na otvoreno pitanje nedvosmisleno svedoče o stavu da je reč o izuzetno važnoj, čak neizostavnoj kompetenciji, kojoj bi trebalo posvetiti više pažnje.

Socijalna kompetencija

Razvijanje socijalnih kompetencija, sudeći prema odgovorima ispitanika, predstavlja značajan integralni deo nastave stranih jezika u svim tipovima škola. Skoro svi nastavnici tokom rada obučavaju polaznike timskom radu, deljenju zadataka i saradnji (100% u osnovnoj, srednjoj i školi stranih jezika i 95,2% u visokim školama). Tokom rada u nastavi većina ispitanika iz svih vrsta škola podučava polaznike kako se tolerišu drugačiji stavovi (94%), kako se rešavaju konflikti (97% nastavnika u osnovnim, 75% u srednjim, 76% u visokim i 88,2% u školama stranih jezika) i kako se artikulise i zastupa sopstveno mišljenje (100% nastavnika u osnovnim, 96,4% nastavnika u srednjim, 100% u visokim školama i 94,1% u školama jezika). U odgovorima na to pitanje registruje se statistički značajna razlika u grupi nastavnika sa 20 i više godina radnog staža, u kojoj 33,3% ne obučava učenike tehnikama rešavanja konflikata, a dvoje smatra da to nije zadatak nastave stranih jezika.

Socijalne kompetencije ispitanici nastavnici stekli su prvenstveno samostalnim radom (87,9% nastavnika osnovnih, 82,1% nastavnika srednjih škola, 95,2% visokih i 88,2% škola stranih jezika) i stručnim usavršavanjem (60,6% osnovna, 67,9% srednja, 57,1% visoka i 58,8% škola stranih jezika). Manje od polovine ispitanika navelo je da je socijalne kompetencije steklo tokom studija (svega 25% nastavnika srednjih škola).

Preko 80% ispitanih nastavnika zadovoljno je nivoom socijalnih kompetencija kojima raspolaže, bez statistički značajnih razlika prema tipu obrazovne institucije u kojoj su zaposleni. Čak 95,2% nastavnika na visokim školama smatra da su njihove socijalne kompetencije na zadovoljavajućem nivou, kao i 84% nastavnika osnovnih, 82,1% nastavnika srednjih škola i 88,2% nastavnika škola stranih jezika.

Kvalitativna analiza dobijenih odgovora donosi zanimljive rezultate. S jedne strane se izdvajaju odgovori u kojima se naglašava međuzavisnost socijalnih kompetencija i osobina ličnosti, a s druge strane uloge pojedinih članova grupe i grupna dinamika. U tom smislu izdvajaju se zapažanja da bolji učenici retko

pomažu slabijima prilikom grupnog rešavanja zadataka, da su učenici većinom individualci koje je teško motivisati da rade u timu, da previše vođa u timu usporava rad grupe. Kada je reč o korelaciji socijalnih i ličnih kompetencija, ispitani nastavnici smatraju da većina učenika ima socijalne kompetencije, ali da karakter učenika određuje tempo rada i njihovu ulogu u grupnim procesima. Najveći deo dobijenih odgovora odnosi se na stav da socijalna kompetencija ima presudan značaj za napredak i postizanje zadovoljavajućih rezultata, da je moguće razvijati je u nastavi i da je treba razvijati i kod polaznika i kod nastavnika. Jedan ispitanik je naveo da bi međupredmetna saradnja doprinela efikasnijem razvijanju socijalnih kompetencija.

Lične kompetencije

U nastavi stranih jezika u svim tipovima obrazovnih institucija ličnim kompetencijama se, kao i socijalnim, posvećuje dosta pažnje. Skoro svi nastavnici u svim tipovima obrazovnih institucija (90,9% iz osnovnih, 92,9% iz srednjih, 100% iz visokih škola i 88,2% zaposlenih u školama jezika) podstiču učenike da otkriju svoje talente i postave sebi realne ciljeve, da se sami motivišu i pokažu inicijativu (samo jedan ispitanik to ne čini tokom nastave), da bez straha iskažu svoje potrebe i želje (izuzev jednog ispitanika zaposlenog u osnovnoj školi i jednog ispitanika koji smatra da to nije zadatak nastave stranih jezika).

Kad je reč o odnosu prema ciljevima, većina ispitanih nastavnika (86%) ukazuje na značaj postavljanja jasnog cilja, na potrebu da se prati i proverava njegova ostvarenost i po potrebi prilagode postupci. Samo dva nastavnika (6,1%) iz osnovne škole smatraju da to nije zadatak nastave stranih jezika.

Sličnost između rezultata dobijenih u odgovorima na pitanja o socijalnoj i ličnoj kompetenciji očigledna je i u načinu na koji su ih ispitani nastavnici stekli. Najveći broj ispitnika (ukupno 88) naveo je da su lične kompetencije stekli samostalno, dok je nešto više od polovine nastavnika (51,5%) odgovorilo da je tu ključnu kompetenciju steklo stručnim usavršavanjem. Veći značaj u sticanju date kompetencije stručnom usavršavanju daju nastavnici visokih (61,9%), a najmanji nastavnici srednjih škola (32,1%). Dobijene razlike između grupa ipak nisu statistički značajne ($\chi^2 - 6,171, p > 0.05$). Najmanji broj ispitanika naveo je da je lične kompetencije razvio tokom studija (svega 28,6% nastavnika srednjih i visokih škola, 42% nastavnika osnovnih i 52,9% nastavnika škola stranih jezika). I u odgovorima na ovo pitanje registruje se statistički značajna razlika između grupa sa različitim radnim stažom, pa se izdvaja grupa

sa najkraćim radnim stažom, u kojoj je preko 50% anketiranih navelo da je lične kompetencije razvijalo tokom studija.

Nivoom ličnih kompetencija kojima raspolažu zadovoljni su svi nastavnici stranih jezika zaposleni u školama stranih jezika, kao i 90% nastavnika zaposlenih u visokim školama. Svega 13% nastavnika nije zadovoljno nivoom ličnih kompetencija, od kojih je 7% nastavnika osnovne i 6% nastavnika srednje škole.

Rezultati kvalitativne analize svedoče o visokom stepenu svesti o značaju ličnih kompetencija kako za profesionalni, tako i za lični napredak. Najveći broj odgovora odnosi se na presudan značaj ličnih kompetencija, bez kojih sve druge ključne kompetencije gube značaj. U mnogim odgovorima se pominje problem odabira valjanog cilja, koji i učenici, ali i mnogi roditelji neretko vide samo u oceni. Značajan broj odgovora svedoči o stavu da nastavnik svojim primerom usmerava učenike ka razvijanju ličnih kompetencija, kao i o značaju koji motivacija samog nastavnika ima na motivaciju učenika.

Metodske kompetencije

Metodske kompetencije su, prema dobijenim rezultatima, značajna komponenta nastave stranih jezika. Veliki procenat nastavnika svih škola (preko 90% u svakoj grupi) navodi da upoznaje učenike s tehnikama koje olakšavaju rad i čine ga efikasnijim. Takođe, većina nastavnika u svim vrstama škola obučava učenike da drže prezentacije. Izuzetak je jedan nastavnik osnovne škole, koji smatra da to nije zadatak nastave stranih jezika. Kao što je i očekivano, najveći procenat nastavnika koji svoje učenike upoznaje sa tehnikama prezentovanja pripada grupi zaposlenih u visokoškolskim ustanovama (90,5%). Zanimljivo je da nešto niži procenat nastavnika škola jezika (70,6%) polaznike obučava tehnikama prezentovanja, budući da prezentovanje čini sastavni deo nekih sertifikovanih ispita (npr. *Zertifikat Deutsch B1*, veština govora). U obučavanju učenika kako da prepoznaju problem i efikasno ga reše, postoje razlike između nastavnika osnovnih škola i nastavnika zaposlenih u školama stranih jezika, ali ta razlika nije statistički relevantna. Čak 93,9% nastavnika osnovnih škola i 92,9% nastavnika srednjih škola obučava učenike kako da prepoznaju i reše problem, dok to čini svega 52,9% nastavnika u školama stranih jezika.

Statistički značajna razlika u korist nastavnika u školama stranih jezika postoji u odgovorima na pitanje da li podstiču kreativnost ($\chi^2 - 11,339$, $p < 0.05$), a dobijena je zato što su svi nastavnici škola stranih jezika izjavili da tokom rada u nastavi daju učenicima mogućnost i podsticaj da kreativno i efikasno

prikazuju inovativne ideje. Škole stranih jezika se značajno razlikuju od ostalih institucija jer jednoglasno koriste i oslanjaju se na to motivaciono sredstvo, dok su u ostalim institucijama stavovi i praksa heterogeniji, pa ih jedni koriste češće (97% osnovna škola), a neki ređe (71,4% visoke škole). I kada se grupe posmatraju prema dužini radnog staža, postoji statistički značajna razlika u korist nastavnika sa najdužim radnim stažom, koji najređe podstiču učenike da budu kreativni. Nešto manje pažnje ispitani nastavnici posvećuju upoznavanju učenika s mogućnostima efikasnog korišćenja raspoloživog vremena, ali to i dalje čini preko polovine ispitanika (84,8% osnovne, 57,1% srednje, 66,7% visoke škole i 64,7% škole stranih jezika).

Kao i lične i socijalne kompetencije, ispitani nastavnici su i metodičke kompetencije sticali samostalnim radom (75,8 % osnovna, 71,4% srednja, 90,5% visoka i 94,1% škola jezika), a potom stručnim usavršavanjem (66,7% osnovna, 75% srednja, 61,9% visoka škola i 47% škole stranih jezika). Kao i u druge ključne kompetencije, manje od polovine ispitanih nastavnika metodičke kompetencije je sticalo tokom studija (23,8% nastavnika visokih škola, 32% nastavnika srednjih škola). Većina, 81,8% u osnovnim, 67,9% u srednjim, 85,7% u visokim i 88,2% u školama stranih jezika, smatra da su njihove metodičke kompetencije na zadovoljavajućem nivou.

Na temelju odgovora na otvorena pitanja može se zaključiti da većina nastavnika prepoznaje značaj metodičke kompetencije i ukazuje na značaj i potrebu stručnog usavršavanja. Zanimljivo je da kod ove kompetencije postoji niz iskaza koji ukazuju na to da ispitanici imaju neodumice u vezi sa tim šta data kompetencija podrazumeva i kako se može razvijati.

Značaj kompetencija za dalje školovanje i profesionalni rad učenika

Istraživanje je pokazalo da nastavnici u svim pomenutim obrazovnim institucijama smatraju da kompetencije imaju važnu ulogu i uticaj u budućem školovanju i radu učenika. Sve ispitane kompetencije ocenjene su kao veoma značajne ili najznačajnije¹⁰, uz visoku prosečnu ocenu (prosečna ocena svih kompetencija: 4,23). Bez obzira na statistički ujednačen rezultat i minimalna odstupanja, treba istaći da nastavnici ipak nešto veći značaj pridaju socijalnim i ličnim kompetencijama (prosečna ocena 4,4 za obe), dok su manje istaknute interkulturalna i digitalna kompetencija (prosečne ocene 4,19 i 4,12), a najmanji značaj pridaje se metodskim kompetencijama (prosečna ocena 4,03).

¹⁰ Nastavnici su svaku kompetenciju ocenjivali ocenama od 1 do 5.

Zaključak

Nastavnici stranih jezika zaposleni u svim vrstama obrazovnih institucija uviđaju značaj razvijanja ključnih kompetencija za dalje školovanje i profesionalni rad učenika i vrlo predano u nastavi jezika koriste strategije i tehnike kojima omogućavaju učenicima da ih razviju.

Rezultati istraživanja ukazuju na to da je mali broj nastavnika stranih jezika razvio ključne kompetencije tokom inicijalnog obrazovanja – svega 34,12%. Stepenn razvoja se znatno razlikuje zavisno od toga o kojoj je kompetenciji reč i na osnovu stavova nastavnika može se zaključiti da inicijalno obrazovanje najviše razvija socijalne kompetencije (41,3%), potom interkulturalnu (41,05%), lične (38,03%), metodske (37,12%), a u najmanjoj meri digitalne kompetencije (13,55%). Takav rezultat je veoma zanimljiv i u izvesnoj meri neočekivan s obzirom na sve brži razvoj IKT i proklamovanu orijentaciju društva ka tome. Postavlja se pitanje da li nastavnici smatraju da digitalnu kompetenciju (bilo nastavnika ili učenika) treba razvijati u okviru drugih predmeta, prethodnog školovanja ili na drugi način ili njeno zanemarivanje počiva na praktičnim uslovima (nedostatak opreme, vremena itd.).

Imajući u vidu te rezultate, značajno je pomenuti da velik broj nastavnika dodatno razvija svoje kompetencije putem stručnih usavršavanja i samostalnog rada, što pokazuje njihovu svest o značaju celoživotnog učenja. U tom pogledu izdvaja se grupa nastavnika stranih jezika sa radnim stažom do 10 godina koja u manjoj meri participira u ponudama za stručno usavršavanje čiji je cilj razvijanje digitalnih kompetencija. Bilo bi značajno ispitati da li je to rezultat uverenja da su njihove digitalne kompetencije na zadovoljavajućem nivou ili teme raspoloživih stručnih usavršavanja ne odgovaraju njihovim potrebama i interesovanjima.

Nastavnici su saglasni da su za dalje školovanje i profesionalni rad najznačajnije socijalna i lična kompetencija, a da bi interkulturalnoj i digitalnoj kompetenciji trebalo posvetiti više pažnje. Značajniji broj nastavnika smatra da razvijanje digitalne i metodske kompetencije izlazi iz okvira zadataka nastave stranih jezika, pa su te ključne kompetencije stoga i najmanje zastupljene u nastavi. Na temelju dobijenih odgovora može se zaključiti i da nastavnici nisu u dovoljnoj meri upoznati sa strategijama i tehnikama kojima bi se podstaklo razvijanje metodske kompetencije, kao ni sa njenim značajem za dalje školovanje učenika i njihov profesionalni rad. Razvijanju te kompetencije se u nastavi stranih jezika pridaje najmanja pažnja.

Rezultati istraživanja ukazuju na dva moguća pravca daljeg istraživanja i dodatne edukacije. 1. Imajući u vidu značaj ključnih kompetencija za dalje školovanje i profesionalni rad učenika, neophodno je tokom inicijalnog obrazovanja

nastavnika stranih jezika posvetiti veću pažnja tehnikama kojima se može podsticati razvijanje ključnih kompetencija u nastavi stranih jezika. 2. Kada je reč o stručnim usavršavanjima, koja, prema rezultatima istraživanja, imaju značajnu ulogu u razvijanju ključnih kompetencija, neophodno je pronaći uzroke slabe participacija nastavnika sa kraćim radnim stažom, ispitati njihove potrebe i interesovanja i povećati broj stručnih usavršavanja koja bi se bavila pitanjem tehnika i strategija za razvijanje metodskih kompetencija, kao i pitanjem značaja međupredmetnog razvijanja digitalne kompetencije.

Reference:

- ALTMAYER, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands* 65, 7–21.
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2001). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Preuzeto sa: [https://www.dqr.de/media/content/ Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf)
- ARNOLD, R., NOLDA, S., & NUSSL VON REIN, E. (2010). *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ARNOLD, R., & SCHÜSSLER, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. U G. Franke (Ed.), *Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (str. 52–74). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- ARRAS, U. (2009). Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? *Pandaemonium germanicum*, 14(2), 206–217. Preuzeto sa: [www. fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum](http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum)
- BENDEL, O., & HAUSKE, S. (2004). *E-Learning: Das Wörterbuch*. Aarau: Sauerländer.
- BOHLINGER, S. (2008). Competences as the core element of the European Qualifications Framework. *European journal of vocational training*, 42/43, 96–112. Preuzeto sa: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/42-en.pdf
- BRAUN, E. (2008). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: V&R Unipress.
- BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Wien: Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung.
- CASPARI, D., GRÜNEWALD, A., HU, A., KÜSTER, L., NOLD, G., VOLLMER, H. J., & ZYDATISS, W. (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Band 19(2)*, 163–186.

- CHEN, G. M., & STAROSTA, W. J. (1997). A review of the concept to intercultural awareness. *Human Communication* 2, 27–54.
- COCKWELL, A. (2008). *Entwicklung interkultureller Kompetenz: Von Fach- und Führungskräften durch Training und Coaching*. Norderstedt.
- DANILOVIĆ M. S. (2002). Kakvo je obrazovanje potrebno Evropi za društvo sutrašnjice – ciljevi i očekivanja. *Pedagogija* 40(1–2), 18–33.
- DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT UND DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2006). *Empfehlung des Europäischen parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Preuzeto sa: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- ERPENBECK, J., & SAUTER, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- FEINDT, A., & MEYER, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29–33.
- GERTSEN, G. (1990). Intercultural Competence and Expatriates. *International Journal of Human Resource Management* 3, 341–362.
- GOETHE-INSTITUT BELGRAD (2007). *Okvirni kurikulum za nemački jezik na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama*. Preuzeto sa: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/pk69798992.pdf>
- GRIFFIN, P., MCGAW, B., & CARE, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Berlin: Springer.
- HAACK, A. (2017). *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- HENSGE, K., LORIG, B., & SCHREIBER, D. (2009). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Preuzeto sa: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_43201.pdf
- KANNING, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- KOPF, M., LEIPOLD, J., & SEIDL, T. (2010). *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen Handreichung für Lehrende*. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 16. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.
- MINISTARSTVO PROSVETE, NAUKE I TEHNOLOŠKOG RAZVOJA. (2011). *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*. Preuzeto sa: <http://www.csu-kg.edu.rs/docs/kompetencije-nastavnika-pravilnik.pdf>
- MINISTARSTVO PROSVETE, NAUKE I TEHNOLOŠKOG RAZVOJA. (2017). *Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba*. Preuzeto sa: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/Okvir-digitalnih-kompetencija-Final-2.pdf>
- MINISTARSTVO PROSVETE, NAUKE I TEHNOLOŠKOG RAZVOJA. (2018). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Preuzeto sa: <http://www.parlament.gov.rs/upload/archive/files/lat/pdf/zakoni/2017/2476-17%20lat.pdf>

- OECD (2006). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- ROST-ROTH, M. (1996). Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1*. Preuzeto sa: <https://tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/750/727>
- ROTHBÖCK, J. (2010). Standards entwickeln Unterricht. *Erziehung und Unterricht 3–4*, 261–266.
- SAVET EVROPE. (2002). *Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika*. Podgorica. Preuzeto sa: <http://propisi.weebly.com/uploads/3/2/3/2/32327273/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf>
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ. (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Preuzeto sa: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf
- SEYFRIED, B. (1995). „Stolperstein“ *Sozialkompetenz*. Bielefeld: Bertelsmann.
- THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Preuzeto sa: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32008H0506%2801%29>
- ZAVOD ZA VREDNOVANJE KVALITETA OBRAZOVANJA I VASPITANJA (2013). Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja. Preuzeto sa: http://www.ceo.edu.rs/images/stories/obrazovni_standardi/Opsti_standardi_postignuca/MEDJUPREDMETNE%20KOMPETENCIJE.pdf
- ZAVOD ZA VREDNOVANJE KVALITETA OBRAZOVANJA I VASPITANJA (2015). Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta – za predmet strani jezik. Preuzeto sa: http://ceo.edu.rs/images/stories/opsti_standardi/Strani%20jezik.pdf
- WEINERT, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers.
- WITTE, A. (2006). Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen 35*, 28–43.

Katarina Krželj¹¹
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Nina Polovina¹²
Faculty of Transport and Traffic Engineering

The Importance of Key Competences from the Perspective of Foreign Language Teachers

Abstract: This paper presents the results of a research on the importance of key (inter-cultural, digital, social, personal and methodical) competences in foreign languages curricula. We devised a questionnaire for the purposes of this research and interviewed 100 foreign language teachers in the Republic of Serbia employed at elementary schools, high schools and higher education institutions, as well as language schools, with the goal of identifying the manner and the extent to which foreign language teachers assist and enable students to develop key competences as part of foreign language curricula. Furthermore, the research had the purpose of shedding light on teachers' experiences regarding the development of their own key competences, as well as their attitudes towards the importance of key competences for the further education and professional life of students. The results of the analysis emphasize the fact that teachers devote significant attention to the development of key competences and that they are aware of their importance for the future professional life of their students. The interviewed teachers believe that personal and social competences are of key importance, whereas they perceive intercultural, digital and methodical competences as slightly less important. As regards curricular activities that teachers devise in order to facilitate the development of students' key competences, digital competences are associated with the largest deficit. On the other hand, teachers are highly satisfied with their level of key competences. They have mostly acquired such competences on their own and through professional training. Their academic education has contributed to the satisfactory development of key competences to the least extent.

Key words: key competences, foreign language curricula, teacher

¹¹ Katarina Krželj, PhD is an assistant professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

¹² Nina Polovina, PhD is an assistant professor at the Faculty of Transport and Traffic Engineering, University of Belgrade.

Nikola Petrović¹, Jelena Anđelković Labrović²
Fakultet organizacionih nauka, Univerzitet u Beogradu

Mogućnosti pristupa zasnovanog na podacima u upravljanju procesom učenja

Apstrakt: Tehnike za otkrivanje zakonitosti u velikim bazama podataka primenjuju se već dugo na podatke proizašle iz obrazovnog procesa u privatnom i javnom sektoru. Upravo se na takve zakonitosti oslanjaju stručnjaci u upravljanju učenjem kada kreiraju i sprovode strategiju kojom se ostvaruju ciljevi učenja. U radu je izložen okvir za analitiku u učenju Grelera i Dašlera sa identifikovanim ključnim faktorima koje treba uzeti u obzir prilikom planiranja i sprovođenja analize. Njemu je pridružen okvir Knuda Ilerisa za „sveobuhvatan pristup učenju“ kako bi se utvrdilo da li su saglasni po pitanju značaja određenih faktora i načina na koji ih predstavljaju. U poređnom analizom dva okvira identifikovane su mogućnosti upravljanja učenjem na osnovu podataka, potencijalni izazovi i ograničenja. Društveno okruženje, emotivna komponenta i otpori i odbrane u okviru za „sveobuhvatan pristup učenju“ uvaženi su na višem nivou složenosti, te je za pristup zasnovan na podacima izazov da koriguje svoje razumevanje tih faktora.

Ključne reči: upravljanje učenjem, otkrivanje zakonitosti u podacima, analitika u učenju, modelovanje društvenog okruženja

Uvod

Pristup zasnovan na velikim bazama podataka (*Big Data*) potekao je iz korporativnog sektora kao odgovor na potrebu da se iz mora podataka koji prate poslovne procese izdvoje informacije i znanja potencijalno korisna za unapređenje poslovanja. Osim veličine baza i raznovrsnosti formata podataka koji se beleže, za taj pristup je specifična velika brzina njihove obrade i pristupa informacijama sa ciljem da se obezbedi da poslovne odluke budu podržane svežim podacima. Otkrivanje zakonitosti u podacima (OZP, odnosno *Data Mining*) ovde pronalazi svoje mesto

¹ Nikola Petrović, MA, saradnik i doktorand je u nastavi na Fakultetu organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu (nikola.petrovic@fon.bg.ac.rs).

² Dr Jelena Anđelković Labrović je docent na Fakultetu organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu (jeca@fon.bg.ac.rs).

kao automatizovani ili poluatomatizovani proces pronalaženja obrazaca u velikim bazama podataka (Han, Pei & Kamber, 2011). Beleženjem sve više podataka i van poslovnog konteksta primena OZP tehnika postaje relevantna za razvoj nauke, a naš fokus je na mogućnostima tog pristupa u naukama o učenju. Konkretno ćemo razmatrati upravljanje učenjem, koncept koji se odnosi na pronalaženje odgovarajuće andragoške ili pedagoške strategije za postizanje ciljeva učenja (Smith & Lynch, 2010), i koje su mogućnosti, ograničenja i izazovi primene pristupa zasnovanog na podacima u realizaciji tog procesa.

Pojačan interes za proces učenja sa aspekta psihologije, obrazovanja i menadžmenta, proistekao iz ideje o znanju kao o faktoru kompetitivnosti, odredio je veća ulaganja u obrazovanje, a posledično i potrebu za praćenjem izlaza iz tog procesa, ne samo u poslovnom sektoru (Illeris, 2003). U mnogim zemljama zabeležena je potreba da obrazovne institucije mere, predstavljaju i unaprede performanse (Campbell *et al.*, 2007; Hazelkorn, 2010), što predstavlja jedan od faktora koji je odredio razvoj pristupa obrazovanju i učenju sa fokusom na podacima. U tom procesu kvantifikacije rada obrazovnih institucija naglasak je često na zadržavanju studenata kako bi se povećala stopa diplomiranih, a smanjio broj studenata koji odustanu. Način da se taj cilj postigne jeste podela odgovornosti između institucije i studenata (Tinto, 1993; Choi, 2005; Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007; Fritz, 2011), što stvara potrebu praćenja aktivnosti svih uključenih. S druge strane, postojeća atmosfera globalnog takmičenja između kompanija, institucija ili nacija unapređena je alatom za praćenje, beleženje i obradu podataka u realnom vremenu³. Te okolnosti, koje su odredile aktuelnost primene pristupa zasnovanog na podacima u upravljanju učenjem, već jasno pokazuju da, za potrebe ovog rada, nekritički prihvatamo dominantan diskurs po kome se obrazovanje na prvom mestu nalazi u funkciji zadovoljavanja potreba tržišta rada (Koulaouzides & Popović, 2017).

Uloga podataka u upravljanju učenjem određena je i potrebom da se prevaziđu ili ublaže nedostaci elektronskog učenja. Iz perspektive studenata problematičan je nedostatak kontakta sa nastavnicima ili vršnjacima, zbog čega se osećaju izolovano u virtuelnom okruženju, a dalje posledice su dezorijentisanost i pad motivacije (Mazza & Dimitrova, 2004). Nastavnicima je teže nego u tradicionalnom scenariju da prepoznaju visokomotivisane učenike, ali i one kojima treba pružiti dodatnu podršku. Takođe, diskusije koje se odvijaju u virtuelnom prostoru (zavisno od broja uključenih) nastavnika mogu zatrpiti porukama iz kojih je teško izvući smisao i proceniti doprinos (Dringus & Ellis, 2005). U na-

³ Izveštavanje u realnom vremenu se oslanja na dinamičke podatke, čak i one koji su zabeleženi nekoliko trenutaka pre izrade izveštaja. Na taj način se postiže aktuelnost informacija i utisak da proces izveštavanja teče istovremeno sa događajima u realnosti.

stavku ćemo prikazati mogućnosti upravljanja učenjem zasnovanog na podacima kada su u pitanju navedeni problemi.

Primena pristupa zasnovanog na podacima nužno znači da je učenje, čak i ako se sam proces podučavanja dešava u tradicionalnom okruženju, u određenoj meri podržano tehnologijom jer se u procesu obrade podataka koriste tehnologije, a zaključci do kojih se tim putem došlo implementiraju – menjajući proces učenja. Za takav oblik podrške procesu učenja adekvatan je kišobran termin: učenje unapređeno tehnologijama (*Technology enhanced learning – TEL*). Dok se e-učenje nužno odvija u elektronskom okruženju, TEL je svako učenje koje je na bilo koji način potpomognuto tehnologijama (Goodyear & Retalis, 2010). Dakle, upravljanje učenjem zasnovano na podacima nije ograničeno na elektronsko, ni kombinovano, učenje bez obzira na to što se najveća količina podataka generiše upravo u virtuelnom okruženju. Ceo proces, sa naglaskom na fazama prikupljanja i pripreme podataka, olakšan je ukoliko se deo učenja odvija u virtuelnom okruženju, ali je moguća upotreba podataka iz procesa koji se sprovode na tradicionalan način. Neki od primera primene pristupa zasnovanog na podacima u upravljanju učenjem koje se odvija u učionici prikazani su u pregledu oblasti (Romero & Ventura, 2010).

E-učenjem je lakše upravljati na osnovu podataka zbog unapređenog praćenja aktivnosti učenika (Welsh, Wanberg, Brown & Simmering, 2006), čime se povećavaju mogućnosti za prilagođavanje njegovim potrebama, pa samim tim i osmišljavanje pedagoške ili andragoške strategije. Praćenje aktivnosti korisnika podrazumeva veliki broj zabeleženih podataka: onih koji se odnose na interakciju između korisnika, korisnika i virtuelnog okruženja za učenje, kao i demografskih podataka. Podaci se, primenom odgovarajućih tehnika, pretvaraju u informacije ili znanja o učenju i učenicima. Opisivanje korisnika, čime se dobija njihova virtuelna reprezentacija, odnosno model učenika, otvara nam mogućnost za prilagođeno upravljanje učenjem u skladu sa procenjenim karakteristikama. To su okolnosti u kojima upravljanje učenjem zasnovano na podacima postiže svoje pune potencijale. Primer primene takvog pristupa jeste prilagođavanje zahtevnosti sadržaja za učenje i navigacije kroz kurs u aplikacijama za učenje stranih jezika. Prilagođavanje je izvršeno od sistema u odnosu na procene o karakteristikama grupe korisnika ili pojedinca, a procena je zasnovana na podacima o njima, predznanju i ponašanju tokom učenja.

Nastojimo da ponudimo odgovor na pitanje koje su mogućnosti upravljanja učenjem zasnovanog na podacima mapiranjem polja primene tog pristupa, okvira za njegovo sprovođenje (Greller & Drachsler, 2012) i utvrđivanjem faktora koji u odnosu na sveobuhvatan⁴ pristup učenju Knuda Ilerisa nisu, ili makar ne

⁴ Pod sveobuhvatnim pristupom podrazumevamo „comprehensive theory of learning“ autora Knuda Ilerisa.

u dovoljnoj meri, uzeti u obzir. Okvir za analitiku u učenju koji ćemo predstaviti izdvaja ključne dimenzije za planiranje i primenu pristupa vođenog podacima. Dimenzije su izdvojene iz stručnih diskusija u internet zajednicama i radova koji predstavljaju dosadašnje rezultate u toj oblasti. Tom okviru, koji sumira napore učinjene u smislu analitike u učenju, suočen je sveobuhvatan pristup koji takođe uvažava prethodne rezultate u svojoj oblasti integrisanjem više teorija o učenju. Sveobuhvatan pristup je nastao kao rezultat rada sa odraslim učenicima, što ga čini primenjivim na naša razmatranja koja su primerima povezana sa akademskim kontekstom. Smatramo da zaključci proizašli iz poređenja dva navedena modela, zbog njihove sumativne prirode, imaju potencijala za generalizaciju, odnosno da se mogu primeniti na upravljanje učenjem vođeno podacima kod odraslih nezavisno od konteksta u kome se učenje dešava.

Na taj način je ukazano na dostignuća pristupa vođenog podacima, ali i na izazove koje treba prevazići ili prepoznati kao ograničenja. Vodili smo se idejom da stručnjaci iz oblasti obrazovanja i razvoja mogu imati koristi od pristupa koji nije strogo tehnički orijentisan, te uzima u obzir humanističku perspektivu, insistirajući da tehnologija ima funkciju podrške, a dosadašnje teorije o učenju korektivnu funkciju u odnosu na obrazovne tehnologije. Time ne isključujemo često korišćenu mogućnost evaluacije teorijskih pretpostavki upotrebom tehnologija za obradu podataka već postavljamo zahtev za dodatno razmatranje: da li teorija koja se proverava i primenjeni okvir za analizu uvažavaju proces učenja na istom nivou složenosti.

U radu je prvo predstavljen pristup upravljanju učenjem zasnovan na podacima u okviru koji se koristi u analizi i njegove mogućnosti primene. Te mogućnosti su ilustrovane primerima iz prakse koji se odnose na upravljanje povratnom informacijom i izveštavanje nastavnika. Primere je moguće pratiti kroz kategorije prethodno izloženog okvira za analitiku u učenju, ali se ta perspektiva dopunjuje predstavljanjem sveobuhvatnog pristupa učenju u zasebnom poglavlju. Sledeći korak je utvrđivanje nivoa usaglašenosti između datih okvira, iz čega je proizašla lista izazova i ograničenja pristupa zasnovanog na podacima, koji su redom detaljnije razmatrani u poslednjem poglavlju.

Učenje i pristup zasnovan na podacima

Velika količina podataka koja prati proces učenja prepoznata je još 1979. godine u analizi napretka studenata koji se obrazuju na daljinu, posmatranih u različitim fazama akademskog ciklusa. Ukazano nam je na „eksploziju podataka“ (McIntosh, 1979) koja se, imajući u vidu tadašnje alate, pojavila kao izazov u istraživa-

nju. Vremenom kvantitet podataka je rastao, a ta tendencija je odredila aktuelnost pitanja šta se o učenju iz tih podataka može zaključiti. Razvijaju se formati za beleženje podataka, raste moć računara i alata za analizu (Baker & Inventado, 2014), pa je tehnički izazov obrade baza nastalih iz konteksta učenja prevaziđen.

Alati druge generacije veća je jedan su od izvora zabeleženih podataka (Ferguson, 2012) u smislu interakcije korisnika sa okruženjem za učenje. Iz te grupe podataka često se koriste broj sesija na sistemu, njihovo trajanje, rezultati na kvizovima, vreme posvećeno resursima za učenje i slično. Kao relevantni u literaturi su prepoznati i podaci o interakciji između korisnika, demografski i administrativni. U nekim slučajevima sistem podržan adekvatnim senzorima može da beleži i podatke o izrazu lica, posturi vidljivog dela tela, disanju i kretanju očiju (Scheuer & McLaren, 2012), koristeći ih za donošenje zaključaka o emotivnim stanjima korisnika ili posvećenosti učenju.

Veliki broj alata koji se koriste nad podacima o procesu učenja je, kao i pristup zasnovan na podacima generalno, potekao iz korporativnog sektora (Baker & Inventado, 2014), a njihova primarna funkcija je predviđanje, odnosno upravljanje rizikom i unapređenje procesa odlučivanja. Treba naglasiti da se poslovni i obrazovni kontekst bitno razlikuju i da je mogućnost prostog preslikavanja pristupa upitna. Dok je u poslovnom okruženju za glavni cilj primene postavljeno uvećanje profita, u obrazovnom sistemu to je unapređenje procesa učenja (Romero & Ventura, 2010). Druga značajna razlika odnosi se na podatke. Podaci o učenju su međusobno složenije povezani od podataka o poslovnim transakcijama, često nose unutrašnje semantičke informacije ili veze na više nivoa smislenosti, pa možemo zaključiti da takve podatke ne karakteriše statistička nezavisnost (Scheuer & McLaren, 2011). S tim u vezi prepoznata je i potreba za prilagođavanjem algoritama koji stoje u osnovi svake tehnike primenjene nad podacima.

Pristup učenju zasnovan na podacima povezuje se sa analitikom u učenju (*learning analytics* – *LA*) i otkrivanjem zakonitosti u podacima iz obrazovnog konteksta (*Educational data mining* – *EDM*). Analitika u učenju je pristup za razumevanje i unapređenje procesa učenja i okruženja u kome se učenje dešava kao kvantifikacija i beleženje podataka koji iz njega proističu, njihova analiza i izveštavanje interesnih grupa (Ferguson, 2012). EDM podrazumeva automatsko pronalaženje obrazaca i struktura u velikim bazama podataka koje potiču iz obrazovnog konteksta (Romero & Ventura, 2010). Razlike između pristupa svode se na tri ključne tačke (Baker & Inventado, 2014):

- EDM pristup je pretežno zasnovan na automatizovanim metodama, dok se LA u analizi podataka oslanja na ljudski faktor,

- EDM je orijentisan ka razumevanju odosa između elemenata, a LA karakteriše holistička perspektiva i
- EDM pristup nastoji da u određenoj meri automatizuje procese (npr. personalizovano vođenje učenika kroz okruženje za učenje), dok je fokus LA na osnaživanju i informisanju uključenih aktera koji preduzimaju dalje akcije.

Zajednička karakteristika koja oba pristupa razlikuje od većine istraživanja u oblasti obrazovanja jeste oslanjanje na podatke direktno preuzete iz sistema (što ih može učiniti nerazumljivim za čoveka) i tehnike podobne za analizu velikih baza podataka (Ferguson, 2012). Takođe, postoji mogućnost analize i izveštavanja u realnom vremenu automatizacijom faza analize i oslanjanjem na dinamičke podatke.

Okvir za analitiku u učenju

Grelerov i Dašlerov okvir koji ćemo koristiti u radu sačinjen je upravo upotrebom tehnika za otkrivanje zakonitosti u podacima, konkretno tehnike klasterovanja kojom su iz baze radova i diskusija na temu analitike u učenju izdvojene ključne dimenzije. Klasterovanje podrazumeva grupisanje unosa tako da članovi istog klastera budu što sličniji među sobom, a što više različiti u odnosu na pripadnike drugog klastera. U konkretnom slučaju, termini korišćeni u diskusijama i analizama raspoređeni su, po sličnosti, u klastere, odnosno dimenzije. Za više detalja čitalac se upućuje na Greller & Drachsler, 2012, a u nastavku ćemo izložiti ključne dimenzije koje su na taj način prepoznate i čije razmatranje autori okvira preporučuju prilikom planiranja i realizacije projekata za upravljanje učenjem zasnovano na podacima: interesne grupe, ciljevi, podaci, instrumenti, eksterna i unutrašnja ograničenja.

Pod interesnim grupama podrazumevamo nastavnike, učenike, linijske menadžere, zaposlene i druge uključene strane, zavisno od prirode okruženja u kome se projekat sprovodi. Analitika omogućava informisanje pripadnika jedne grupe o rezultatima druge, ali i samorefleksiju, na primer, kada se učeniku dostavlja povratna informacija o njegovom radu.

Model prepoznaje dve grupe ciljeva za realizaciju projekta: refleksiju i predviđanje. Prva grupa obuhvata sve specifične ciljeve koji su orijentisani ka kvantifikaciji pojedinca ili grupe, odnosno njihovog ponašanja. S druge strane, cilj predviđanja je da se na osnovu podataka smanjuje neizvesnost u vezi sa ishodom i na taj način podržava proces odlučivanja.

Podatke koji se analiziraju delimo na zaštićene i otvorene. Uglavnom su dostupni iz administrativnih sistema, sistema za upravljanje učenjem, alata za učenje i slično. Ideja je da se zarad celovitog uvida integrišu podaci iz ličnog okruženja za učenje, koje god resurse to okruženje podrazumevalo.

Instrumenti koji se koriste predstavljaju otvoreni skup (kao kod interesnih grupa), ali se prepoznaju kategorije: tehnologija, algoritimi i teorije. Za potrebe rada važno je ukazati na reduktivnu prirodu algoritama, nezavisno od stepena razvijenosti, zbog prevođenja složene realnosti na upravljiv skup varijabli.

U spoljašnjim ograničenjima model razdvaja konvencije i norme. U prvoj kategoriji su sva ograničenja koja dolaze iz oblasti etike, a u drugoj ona postulirana zakonom. Etička pitanja pokreću zajednice stručnjaka putem panela, tematskih celina na konferencijama i internet diskusija. Ograničenja proizilaze iz takvih pitanja, a odnose se na anonimizaciju podataka, učešće ljudskog faktora u odlučivanju, informisanje učenika o prikupljanju podataka i slično (Slade & Prinsloo, 2013). Na teritoriji Evropske unije, na primer, zakonska ograničenja proizilaze iz GDPR-a (*General Data Protection Regulation*), koji se primenjuje od 2018. godine. Od unutrašnjih ograničenja izdvojene su kompetencije koje uključene strane treba da poseduju i spremnost za prihvatanje rezultata, kao presudni faktor čitavog pristupa.

Upravljanje učenjem zasnovano na podacima

Oblasti primene pristupa zasnovanog na podacima u funkciji upravljanja učenjem ne predstavljaju konačnu listu jer mogućnosti zavise od svih uključenih stručnjaka u osmišljavanju, implementaciji i primeni rešenja. Jedan od pokušaja kategorisanja postojećih primera primene vodi sledećoj listi (Castro, Vellido, Nebot & Mugica, 2007): procena performansi studenata, prilagođene preporuke i kursevi u odnosu na ponašanje studenata, vrednovanje materijala za učenje, upravljanje povratnom informacijom i prepoznavanje neuobičajenog ponašanja studenata.

U nastavku su izloženi prikazi slučaja koji šire ilustruju mogućnosti primene pristupa zasnovanog na podacima u upravljanju učenjem jer svojom strukturom spadaju u više navedenih grupa iz prethodne klasifikacije. Ograničenje predstojećeg pregleda je u tome što su primeri povezani sa obrazovnim institucijama, a ne sa korporativnim sektorom. Nakon što smo učenje odredili u okviru tržišnog diskursa (u funkciji zadovoljenja potreba na tržištu rada), smatramo da je osnovano pretpostaviti da se najveći broj zaključaka koji proizilaze iz ovih materijala može generalizovati i primeniti na učenje u okvirima poslovne organizacije.

Upravljanje povratnom informacijom o učenju

Purdue univerzitet je pristupom zasnovanim na podacima pokušao da odgovori potrebi studenata za prilagođenom i pravovremenom povratnom informacijom. Ujedno se tim poduhvatom teži prevazilaženju nedostataka elektronskog učenja iz perspektive učenika, kojima često nedostaje kontakt sa nastavnicima, te se u elektronskom prostoru za učenje osećaju dezorijentisano (Mazza & Dimitrova, 2004). Nastavnicima je, na takav način, olakšano praćenje rada učenika i pružanje povratne informacije.

Za potrebe ovog zadatka projektovan je sistem „Course Signal“ podržan algoritmom za rano predviđanje nivoa rizika kojem je učenik izložen od lošeg rezultata na kursu. Za primenu prediktivnog modela treba prikupiti kritičnu količinu podataka, što u konkretnom slučaju znači da se predviđanje vrši nakon druge nedelje semestra. Važno je napomenuti da je prvenstveno rešenje bilo namenjeno drugim interesnim grupama, pre svega upravi Univerziteta, a ideja o uključivanju nastavnika i studenata u izveštavanje nastala je kasnije (Gašević, Dawson & Siemens, 2015), što može razjasniti nedostatke sistema u smislu nedovoljne elaborisanosti povratne informacije.

Nivo rizika izračunava se na osnovu više grupa podataka, iz kojih su izdvojeni sledeći pokazatelji (Arnold & Pistilli, 2012):

- prethodni rezultati u školovanju,
- uloženi trud (taj pokazatelj je izdvojen iz podataka o interakciji korisnika sa sistemom za podršku učenju),
- postignuće na kursu,
- karakteristike studenata (koje uključuju državljanstvo, godine, kreditni status i sl.).

Svim pokazateljima je dodeljen određeni težinski koeficijent kako bi se izbegla ograničenja prepoznata u drugim sistemima za predviđanje performansi. Na taj način je pokazatelju uloženi truda dodeljen veći težinski koeficijent, te on utiče na procenjeni rizik u većoj meri od prethodnih rezultata u školovanju, čime je data prednost dinamičkim podacima, odnosno onim koje sistem beleži o učeniku tokom interakcije u realnom vremenu. Uvažavanje dinamičkih podataka izdvaja se kao važna distinktivna karakteristika tog rešenja, pre svega zbog ideje da se ishod učenja može preciznije predvideti na osnovu truda koji učenik trenutno ulaže nego iz istorijskih podataka.

Postoji nekoliko pristupa za saopštavanje povratne informacije o nivou rizika kojem je korisnik izložen po proceni sistema. Sistem tu operaciju može izvršiti automatski, prikazivanjem signalnog svetla određene boje i slanjem poruke

sa predefinisanim sadržajem, pri čemu obe komponente povratne informacije korisniku prilagođava sistem. U tom slučaju zelena boja označava visoku verovatnoću da korisnik postigne dobre rezultate na kursu, žuta je namenjena učenicima sa potencijalnim problemima, dok crvena ukazuje na visok rizik od loših rezultata. Dodatno, nastavnik ima na raspolaganju sledeće akcije: zakazivanje sastanka sa učenicima, informisanje akademskog savetnika o procenjenom riziku i slanje elektronske pošte ili tekstualne poruke putem telefona (Arnold & Pistilli, 2012).

Efekti primene sistema obećavaju jer je u eksperimentalnoj grupi (u kojoj je sistem implementiran) povećan broj dobrih ocena („B“ i „C“) za 12%, a smanjen broj slabijih ocena („D“ i „F“) za 14%. Takođe, učenici iz eksperimentalne grupe će ranije zatražiti pomoć nego studenti iz kontrolne grupe (Arnold, 2010). Reakcije studenata na novi sistem su mahom dobre, 89% je iskazalo zadovoljstvo sistemom, a 58% bi želelo da svaki kurs koji pohađaju bude podržan tim rešenjem. Izdajamo podatak, koji će inspirisati deo kasnije diskusije, da je većina korisnika ocenila automatski generisane poruke sa povratnim informacijama kao deo lične komunikacije sa nastavnikom (Arnold & Pistilli, 2012).

Iz mišljenja da je prikazani pristup fokusiran na nastavnika koji na osnovu izveštaja donosi odluku koju smatra adekvatnom, a ne na učenika koji bi iz povratne informacije u realnom vremenu samostalno mogao da odabere odgovarajuću akciju, razvija se alat „Check My Activity“. Primenjen je na Univerzitetu u Merilendu i omogućava učenicima da se na sopstvenu inicijativu informišu kako je procenjena njihova aktivnost u elektronskom okruženju za učenje u odnosu na vršnjake, sa ciljem da se podigne samosvest korisnika koji su u većem riziku od neuspeha (Fritz, 2011). Slično sistemsko rešenje funkcioniše sasvim drugačije usred pomeranja fokusa na potrebe druge interesne grupe.

Izveštavanje nastavnika o procenjenim karakteristikama učenika

Pristup zasnovan na podacima primenjuje se za dodatno informisanje nastavnika o zakonitostima i strukturama u podacima koji reprezentuju učenike. Prikazano je istraživanje (Romero, Ventura & Garcia, 2008) sprovedeno sa ciljem da se strategija nastavnika prilagodi na osnovu informacija o zakonitostima u podacima koji predstavljaju grupu učenika. Podaci o 438 studenata izdvojeni su sa sedam kurseva na Moodle sistemu Univerziteta u Kordobi i analizirani upotrebom OZP tehnika. Tih sedam kurseva izabrano je zbog velikog broja i raznovrsnosti aktivnosti, ali i zbog dostupnosti podataka o konačnoj oceni na datom kursu. Prvi korak je podrazumevao diskretizaciju podataka na osnovu pretpostavke da su kategoričke vrednosti razumljivije nastavnicima.

Učenici su primenom algoritama za klasterovanje grupisani tako da u okviru iste grupe budu što sličniji po karakteristikama koje su uzete u obzir, dok se između grupa teži različitosti. Korišćene su varijable koje ukazuju na broj urađenih domaćih zadataka, pročitanih poruka, uspešno ili neuspešno urađenih kvizova, vreme provedeno na forumu i broj postavljenih komentara. Kao rezultat dobijena su tri klastera koje su istraživači u skladu sa karakteristikama nazvali: neaktivni (karakterišu ih niske vrednosti po svim razmatranim varijablama), aktivni (vrednosti varijabli su oko proseka) i veoma aktivni učenici (vrednosti varijabli su iznad proseka). Na osnovu tog izveštaja nastavnik može odlučiti da, u slučaju grupnih aktivnosti, organizuje grupe tako da podjednak broj pripadnika svih klastera bude zastupljen ili da grupe budu sačinjene od pripadnika samo jednog klastera. Naravno, ne postoji konačan skup mogućih akcija već je na nastavniku da na osnovu tih informacija i procene šire situacije osmisli odgovarajuću strategiju.

Upotrebljivost takvog pristupa podacima iz obrazovnog konteksta potvrđuju i drugi primeri primene tehnika za otkrivanje zakonitosti u podacima sa ciljem izveštavanja nastavnika (Kovačić, 2010; Talavera & Gaudioso, 2004).

Sveobuhvatan pristup učenju Knuda Ilerisa

Prikazani slučajevi pristupa zasnovanog na podacima u upravljanju učenjem mogu se razložiti pomoću predstavljenog okvira za analitiku u učenju (Greller & Drachsler, 2012). Ograničenje prikazanog okvira proizilazi iz činjenice da je razvijen iz postojećih primera primene i diskusija u internet zajednici, pretežno tehnički orijentisanih. Da bismo prevazišli tehnocentričnu perspektivu i utvrdili mogućnosti pristupa zasnovanog na podacima, predstaviceemo sveobuhvatan pristup učenju orijentisan ka sticanju opštih kompetencija, koji se može primenjivati za planiranje i analizu procesa učenja, a objedinjuje više savremenih teorija (Illeris, 2003).

Sveobuhvatan pristup uvažava dva procesa u učenju, jedan koji se odvija eksterno na relaciji pojedinac i njegovo okruženje (društveno, kulturno i materijalno) i drugi kojim se interno, psihološkim mehanizmima, novi impulsi usvajaju i obrađuju uz povezivanje sa prethodnim znanjem. Istaknute su tri dimenzije učenja: kognitivna, emotivna i društvena. Prve dve dimenzije povezane su sa procesom akvizicije u kome je kognitivna funkcija angažovana sadržajem koji se uči, a emotivna obezbeđivanjem mentalne ravnoteže potrebne za proces učenja. Dakle, proces akvizicije podrazumeva usvajanje

znanja i veština (kognitivna funkcija) i angažovanje mentalne energije (psihodinamička funkcija) neophodne za proces učenja, u vidu osećanja i motivacije. Društvena dimenzija se odnosi na interakciju sa društvom u kome se svaki proces učenja odvija.

Predloženi sveobuhvatni model se u osnovi oslanja na konstruktivistički pristup i time učenje definiše kao proces aktivne konstrukcije mentalnih struktura koji izvodi svaki pojedinac. Novi elementi sa kojima se susrećemo nameću potrebu da se izgrade nove ili dopune postojeće mentalne šeme, pa se na osnovu karakteristika tog procesa mogu izdvojiti različiti tipovi učenja: kumulativno, asimilativno, akomodativno i transformativno. Kumulativno učenje se dešava kada usvajamo nešto novo, što nije deo postojećih šema. Često je u prvim godinama života, a kasnije samo u posebnim situacijama, na primer, kada treba zapamtiti niz slučajnih brojeva. Najzastupljeniji tip učenja je asimilativno, dodavanje novih elemenata postojećim kognitivnim šemama, što je tipično za učenje u školi. Akomodativno učenje zahteva prilagođavanje postojeće mentalne šeme kako bi se novo iskustvo, koje se tu ne uklapa, pridružilo i pretvorilo u znanje. Izmena šema angažuje dosta kapaciteta, a proces preispitivanja naučenog može biti praćen i osećajem neprijatnosti. Zauzvrat, rezultat takvog učenja je znanje primenljivo u različitim situacijama, nezavisno od konteksta u kome se odvijao proces učenja, što predstavlja direktnu prednost u odnosu na asimilativno. Transformativno učenje je još izazovnije jer obuhvata prilagođavanje ne jedne šeme već klastera šema i paterna u svim dimenzijama učenja. Javlja se kao odgovor na izazovne situacije ili krize kada je promena pojedinca nužna za nastavak funkcionisanja.

Da bismo razumeli probleme koji se javljaju u učenju, neophodno je uvažiti sve pomenute dimenzije učenja. Okolnosti koje proizilaze iz modernog društva, emotivno stanje pojedinca ili neposredno okruženje jesu relevantni faktori kada pokušavamo da objasnimo odbrane ili otpore u procesu učenja. Jedan od mehanizama odbrane podrazumeva razvoj svakodnevnog svesti koja ima funkciju filtera u poimanju okruženja, pri čemu se elementi koji se ne uklapaju u izgrađeno razumevanje određene oblasti odbacuju ili menjaju da bi se prilagodili postojećem znanju. Otpori su, za razliku od odbrana, izazvani situacijom u kojoj se učenje dešava i javljaju se onda kada pojedinac nije u stanju da ostvari rezultat koji očekuje, a prepreke koje ga u tome ometaju za njega nisu očigledne. Razlikovanje između otpora i odbrana ima veliku važnost za upravljanje procesom učenja jer se preporučeni pristup nastavnika razlikuje zavisno od prirode prepreke.

Izazovi i ograničenja upravljanja učenjem na osnovu podataka

Poređenjem sveobuhvatnog pristupa učenju i okvira za analitiku u učenju izdvojili smo više faktora, o kojima će biti reči u narednim poglavljima, čije uvažavanje predstavlja izazov za pristup zasnovan na podacima. Okruženje možemo razložiti na materijalno, društveno i kulturno (Illeris, 2009). Fokusiraćemo se na uvažavanje društvenog i kulturnog okruženja, koje je u modelu za analitiku (Greller & Drachsler, 2012) pokriveno komponentama: interesna grupa, spoljašnja ograničenja i instrumenti. Materijalno okruženje nema svoje mesto u predstavljenom okviru za analitiku, ali se često, vrlo detaljno, modeluje upotrebom senzora za merenje vlažnosti i temperature vazduha, intenziteta svetlosti i sl.

Dimenzije učenja (kognitivna, emotivna i društvena) su, prema okviru za analitiku, dostupne kroz komponente: podaci i tehnike. Zabeleženi podaci daju uvid u to kako se učenik nosi sa sadržajem, a pretpostavlja se i uvid u njegovo emotivno stanje (D'mello, Craig, Witherspoon, McDaniel & Graesser, 2008) ili kako interaguje sa društvenim okruženjem. Društvena dimenzija se posmatra na osnovu podataka o interakciji između korisnika tokom učenja, a na njih se primenjuju tehnike za socijalnu analizu mreža, odnosno skup analitičkih metoda za merenje povezanosti između čvorova u mreži i njihovog uticaja. Dakle, izborom odgovarajuće grupe podataka i tehnike postiže se fokusiranje na željenu dimenziju učenja, ali smatramo da je za pristup vođen podacima najizazovnija emotivna dimenzija učenja.

Upravljanje otporima i odbranama još uvek nije prepoznato kao relevantna tema za pristup vođen podacima jer ih predstavljeni okvir, zasnovan na pregledu radova i diskusija iz oblasti, ne prepoznaje. Autorima su poznati primeri analize čiji je cilj otkrivanje osećaja dosade kod učenika (Baker, D'mello, Rodrigo & Graesser, 2010), a to je stanje koje možemo povezati sa otporom. Ipak, samo prepoznavanje otpora ili odbrane predstavlja samo početak procesa upravljanja, koji je izazovan i za obrazovne stručnjake.

Modelovanje društvenog i kulturnog okruženja

Za modelovanje društvenog i kulturnog okruženja pristup zasnovan na podacima polazi od interesnih grupa. U formalnom obrazovnom sistemu prepoznaje instituciju, nastavnike i učenike. U radnoj organizaciji kao relevantne izdvaja zaposlene i linijske menadžere. Reč je o onim interesnim grupama koje se često pojavljuju kao značajne, što znači da lista nije konačna već je otvorena za izmene zavisno od specifičnosti poduhvata. Mapiranjem uključenih grupa i njihovih

interesa osigurava se da rešenje koje se razvija, kao što je Purdue Signals (predstavljen u radu), odgovora nekim potrebama svih strana. Na primer, redovna povratna informacija učenicima olakšava da se orijentišu kako napreduju sa učenjem u elektronskom kursu, a automatizacija procesa procene rizika od neuspeha i pružanja te informacije čini e-kurs upravljivim za nastavnike. Autori okvira za analitiku u učenju (Greller & Drachsler, 2012) iskazuju zabrinutost zbog mogućnosti direktnog preslikavanja prepoznatih interesa na ciljeve projekta. Dakle, ukoliko se ono što želimo da postignemo pristupom zasnovanim na podacima svodi isključivo na zadovoljenje potreba interesnih grupa, javlja se opasnost od dominacije efikasnosti nad pedagoškim principima.

Osim interesnih grupa, pristup zasnovan na podacima od društvenog i kulturnog okruženja uvažava norme i konvencije društva ili, kako ih okvir za analitiku kategorije: spoljašnja ograničenja. Normama su označena sva ograničenja koja proizilaze iz zakona i standarda, a konvencijama etička, sa naglaskom na zaštitu podataka o ličnosti. Jasno je da će način na koji je odnos prema podacima o ličnosti zakonski regulisan uticati na mogućnosti primene pristupa, kao i ono što se u određenoj zajednici smatra etički prihvatljivim. Iz društvenog okruženja prepoznaju se još i teorije o učenju, koje su prema okviru za analitiku raspoređene u grupu instrumenti. Planiranje i realizacija procesa upravljanja učenjem na osnovu podataka razlikovaće se zavisno od toga koje su pretpostavke o učenju prihvaćene.

Činjenica je da model, čak i vrlo precizan, nužno ne može da uvaži svu složenost društvenog i kulturnog okruženja. Stoga su kritike takvog pristupa u prepoznavanju socijalnog i kulturnog okruženja usmerene ka nedostatku mogućnosti za problematizaciju odnosa ili interesa koje opisuju (Perrotta & Evans, 2013). Jednostavnim svođenjem na ograničenja, zarad modelovanja, društveno okruženje se ne samo pojednostavljuje (što je u modelovanju prihvatljivo) već se korisnicima potencijalno predstavlja kao predefinisano, čime se ugrožava mogućnost promišljanja dinamike koja određuje sama ograničenja. Situacija u kojoj se prilikom modelovanja ograničenja okruženja prihvataju zarad veće preciznosti samog modela a svi uključeni korisnici ne podstiču na istraživanje tih ograničenja rezultuje jasnim instrukcionističkim pristupom nauštrb potencijala za razvoj kritičkog razmišljanja.

Regulisan na takav način, pristup zasnovan na podacima orijentiše se ka unapređenju procesa asimilativnog učenja, dodavanja novih elemenata već izgrađenoj šemi. Problem, u tom slučaju, nastaje onda kada usvojeno znanje treba primeniti van konteksta (određenog i modelom društvenog i kulturnog okruženja) u kome se odvijalo učenje (Illeris, 2009), što je redovan zahtev za obuku zaposlenih i u visokoškolskim ustanovama. Izazov predstavlja stvaranje mogućnosti za akomodativno učenje, koje je nužno praćeno revidiranjem ili čak odbacivanjem po-

stojećih mentalnih šema. Ako je karakteristika okruženja u kome se učenje odvija da se društvene i kulturne karakteristike vide kao ograničenja, nešto već zadato, čime se učenik ne bavi, osnovana je pretpostavka da će se nekritički stav prema znanju odraziti na smanjenje potencijala za preispitivanje mentalnih šema uopšte.

Rešenje možemo tražiti u uključivanju svih interesnih grupa u osmišljavanje i realizaciju poduhvata upravljanja učenjem na osnovu podataka, odnosno u diskusiji i pregovorima o ciljevima. Ukoliko su ciljevi projekta predefinisani, prelazno rešenje je informisanje svih strana o okolnostima (interesima, normama, konvencijama i sl.) koje su odredile takav ishod. Etička praksa pristupa zasnovanog na podacima podrazumeva uključivanje učenika u proces odlučivanja (Slade & Prinsloo, 2013). Drugim rečima, prepoznate okolnosti treba učiniti zajedničkim znanjem, što podrazumeva da svi uključeni raspolažu tim informacijama, ali i da svi znaju da su informacije dostupne svima (Hendricks & Hansen, 2016). Sa aspekta menadžmenta, preporučeni koraci pripadaju fazi uvođenja tehnologije kada se može ostvariti značajan uticaj na stav korisnika prema implementiranom rešenju. Na taj način se postiže uključivanje ne samo normi i konvencija društva u širem značenju već i normi koje dele specifične zajednice, recimo zajednica učenika u elektronskom okruženju.

Emotivna dimenzija učenja

Nove tendencije u razvoju pristupa zasnovanog na podacima odnose se na prepoznavanje emotivnog stanja korisnika. Iz ideje da emotivna komponenta ima veliki uticaj na uspešnost procesa učenja istraživanja su usmerena na prepoznavanje emotivnih stanja i proučavanje veze između određenih stanja i uspešnosti učenika (D'mello, Craig, Witherspoon, McDaniel & Graesser, 2008). Sistem prepoznaje pravilnosti u ponašanju korisnika i poistovećuje ih sa doživljajem određene emocije, pa je jasno da taj proces ima ograničenja zbog poistovećivanja ponašanja sa mentalnim stanjima.

Uspešnost procene emotivnog stanja na osnovu podataka evaluira se samoizjašnjavanjem korisnika ili u odnosu na rezultate obučanih stručnjaka. Osim tehnologije za obradu velikih baza podataka, koriste se i posebni senzori za praćenje pokreta očiju, mišića lica, telesne temperature, pulsa i slično. Druga grupa podataka koja potencijalno razotkriva kako se učenici osećaju dolazi iz njihove međusobne komunikacije.

Međutim, sveobuhvatan pristup učenju emotivnu dimenziju učenja vidi u funkciji angažovanja mentalne energije neophodne za proces učenja. Kvantifikacija mentalne energije može se pokazati kao zahtevan ili nemoguć zadatak, pa

ne čudi to što su naponi ipak usmereni ka prepoznavanju ispoljavanja konkretnih emotivnih stanja. Važno je naglasiti da visok nivo mentalne energije nije nužno vezan za stanja koja bismo doživeli kao prijatna. Stanje frustracije se, upravo zbog angažovanja mentalne energije, može većtom intervencijom nastavnika pretvoriti u značajnu priliku za akomodativno učenje (Illeris, 2009). Uprkos tome, u literaturi se negativna emotivna stanja povezuju sa lošijim kvalitetom učenja (Baker, D'mello, Rodrigo & Graesser, 2010), što se često može pokazati kao pogrešno.

Prelazak sa merenja mentalne kategorije na praćenje ponašanja, odnosno iskazivanja emocije, sličan je praćenju uključenosti zaposlenih umesto njihove motivisanosti. Stavljanje u vezu iskazivanja određene emocije i uspeha u učenju pre svega stvara opasnost od redukcije ljudskog ponašanja kategorisanjem emocija na poželjne i nepoželjne u odnosu na njihov doprinos učenju. Adekvatan odgovor je pomeranje fokusa sa rezultata u učenju na, primera radi, unapređenje komunikacije ili održavanje mentalne higijene. Procena ispoljenih emocija alternativno se može primeniti za planiranje radnih grupa uz različite pretpostavke koje su podložne proverbi, a potiču od stručnjaka koji radi sa konkretnom grupom. Na primer, rezultate grupa sačinjenih od učenika koji dele obrazac ispoljavanja emocija možemo uporediti sa rezultatima grupa nastalih po drugačijem principu. Druga mogućnost je upotreba te procene u prepoznavanju studenata kojima je potrebna podrška za očuvanje mentalnog zdravlja, što je sve zastupljenija tema u zajednici za analitiku u učenju.

Otpori i odbrane u učenju

Slično kao sa prepoznavanjem emotivnih stanja, prepoznavanje otpora i odbrana koji se javljaju prilikom učenja spada u teške zadatke. Dosadašnji naponi su dali određene rezultate u otkrivanju ponašanja koje karakteriše neučenje, odnosno kada korisnik velikim brojem pokušaja i nasumičnim izborima pokušava da prevari sistem za elektronsko učenje (Baker, Corbett & Koedinger, 2004; Baker, Koedinger, Corbett & Wagner, 2004). Nije dovoljno poistovetiti takvo ponašanje sa pojavom otpora ili odbrane jer zarad njihovog prevazilaženja treba napraviti razliku između otpora, koji se javlja kao odgovor na situaciju u kojoj se odvija učenje, i odbrana, razvijenih kao odgovor na prethodne događaje.

Kako je navedeno, jedan od mehanizama odbrane je „svakodnevna svest“ kojom se elementi koji se ne slažu sa trenutnim razumevanjem nekog koncepta odbacuju ili iskrivljuju, tako da se prilagode postojećem znanju. Često se susrećemo i sa odbranom u vidu ambivalencije, kada učenik istovremeno želi i ne želi da nauči nešto. Čak i ako je na osnovu podataka moguće prepoznati „krivljenje“

nekim informacija ili ponašanje koje karakteriše ambivalentan stav učenika, izostaje mogućnost pronalaženja odgovora na pitanje zašto se takvo ponašanje javlja. Podatke koji bi nam ponudili uvid u učenikov unutrašnji svet, te potencijalno i razlog za javljanje odbrane, nije moguće razumeti van subjektivnog okvira za čije uvažavanje se nastavnik može osloniti na svoje iskustvo i kompetencije.

Rad sa otporima i odbranama zahtevan je za nastavnika i učenika, ali donosi priliku za novo, značajno učenje, ukoliko se situaciji pristupi na odgovarajući način. Upravljanjem otporima se može podstaći razvoj ličnih kompetencija učenika: samostalnosti, kreativnosti i fleksibilnosti (Illeris, 2009). Zbog nemogućnosti uvažavanja složenosti konteksta, čije je razumevanje neophodno za razlikovanje otpora i odbrane, smatramo da je domet pristupa zasnovanog na podacima, u ovom slučaju, otkrivanje problema prilikom učenja. Kada na osnovu podataka postoji sumnja da se učenik nalazi u situaciji koja ne rezultuje učenjem, ipak je neophodna intervencija ljudskog faktora. Upravljanje otporima i odbranama prepoznamo kao ograničenje pristupa vođenog podacima, ali se kvantifikacija može koristiti, pre svega u elektronskom okruženju, za prepoznavanje učenika kojima je potrebna dalja intervencija.

U poređnom analizom dva okvira: za analitiku u učenju i za sveobuhvatan pristup učenju Knuda Illerisa, prepoznali smo neka ograničenja i neke izazove pristupa zasnovanog na podacima. Izazovi su modelovanje društvenog i kulturnog okruženja i sagledavanje emotivne dimenzije učenja. Ograničenje predstavlja rad sa učenikom koji se nosi sa otporom ili odbranom prilikom učenja. Naglašeni su samo izazovi i ograničenja koji direktno slede iz poređenja dva okvira da bismo, na primer, proširili zahteve koji se odnose na modelovanje društvenog okruženja, koje je bitno drugačije predstavljeno u referentnim okvirima. Opštija razmatranja, koja se tiču konstrukt valjanosti u pristupu zasnovanom na podacima (Braun & Kuljanin, 2015) ili etičkih implikacija izgradnje strukture bliske Fukoovom Panoptikonu⁵ (Slade & Prinsloo, 2013), uzeta su u obzir u analizi, ali nisu centralna tema ovog rada.

Zaključak

Upotreba velikih baza podataka pronašla je svoju funkciju i van poslovnog konteksta. Kada je o učenju reč, situacija je specifična jer se proces odvija u poslovnim organizacijama, ali i u obrazovnim institucijama ili čak u neformalnim grupama.

⁵ Panoptikon je vrsta institucije, izvorno zatvorske, koja je dizajnirana tako da jedan čuvar može da nagleda sve zatvorenike. Mišel Fuko je koristio tu ideju Džeremija Bentama kao metaforu za društvo u kome pojedinac ima svest o potencijalnom, konstantnom nadzoru.

Zbog te raznovrsnosti otvoreno je pitanje: da li se funkcija koju analiza podataka ima u kompaniji prenosi i na druge kontekste? Transparentno je da se upravljanje razvojem zaposlenih u organizaciji vrši u funkciji povećanja profita, ali na fakultetu i u učionici situacija izgleda nešto drugačije. Fokus je na različitim pokazateljima uspešnosti obrazovnog procesa i učenja, kao što su stopa diplomiranja (na nivou ustanove) ili prosečno vreme zadržavanja studenta (na nivou kursa). Praćenje takvih pokazatelja je, iako ne nužno u u funkciji profita, povezano sa racionalnom upotrebom resursa. Kako smo naveli, taj zahtev proizilazi iz većih investicija u obrazovanje, odnosno shvatanja znanja kao faktora kompetitivnosti. Potencijalna opasnost je da se izborom pokazatelja uvažavaju samo neke interesne grupe, pri čemu briga o isplativosti investicija može postati prioritet u odnosu na kvalitet obrazovanja.

Mogućnosti primene pristupa zasnovanog na podacima, koje predstavljaju odgovore na potrebe interesnih grupa, kreću se od kvantifikacije, preko izvođenja složenih analiza, izveštavanja različitih uključenih grupa o rezultatima analize, do predlaganja ili preduzimanja korektivnih akcija. Svi ti procesi imaju potencijal za automatizaciju, odnosno smanjivanje ili isključivanje učešća ljudskog faktora. Predstavljeno sistemsko rešenje za merenje performansi studenata i dostavljanje redovne povratne informacije (Signal) automatizovano je u velikoj meri, ali je konačna odluka o intervenciji prepuštena instruktoru. Na nižem nivou automatizacije je drugi prikazani primer: analiza podataka iz elektronskih kurseva sa ciljem detaljnijeg informisanja nastavnika.

Upravljanje učenjem zasnovano na podacima zahteva multidisciplinarni pristup, razumevanje i uvažavanje tehničkih mogućnosti i ograničenja, ali i rezultata u istraživanju učenja iz oblasti psihologije i andragogije. Znanja o procesu učenja iz teorije ili prakse važna su komponenta funkcionisanja modela vođenog podacima jer nude orijentaciju u primeni tehnologije za obradu podataka. Upoređivanjem dva okvira za analizu i upravljanje učenjem, potekla iz dva različita konteksta, mapirani su izazovi za dalji razvoj pristupa zasnovanog na podacima i njegova ograničenja.

Uvažavanje društvenog i kulturnog okruženja je, zbog prirode procesa modelovanja, moguće samo uz pojednostavljivanje, te je kao mogućnost unapređenja pristupa izdvojeno veće uključivanje svih interesnih grupa u proces odlučivanja. Na taj način se postiže transparentnost, ali i inkorporiranje manjih zajednica sa njihovim karakteristikama u model okruženja. Emotivna dimenzija učenja je na osnovu podataka u određenoj meri dostupna za praćenje, ali isključivo u smislu ispoljavanja emotivnih stanja. Dosadašnji napor nastoje da iskazivanje određenih stanja dovedu u vezu sa uspehom ili neuspehom u učenju, a izazov koji prepoznamo odnosi se na primenu tih mogućnosti za unapređenje komunikacije i blago-

stanja učenika. Upravljanje otporima i odbranama u učenju je, zbog specifičnih vještina koje zahteva i potencijala za razvoj, prepoznato kao aktivnost koja se mora prepustiti stručnjacima, dok se na osnovu podataka može izvršiti detekcija problema u učenju.

Neka od pitanja za dalja razmatranja su: koje su komponente društvenog i kulturnog okruženja najčešće uzimane u obzir, a koje izostavljane? Kako se upotrebljavaju zaključci o ispoljavanju emotivnih stanja izvedeni upotrebom tehnologije za obradu podataka? Na koji način se prepoznaje i tretira obrazac u ponašanju učenika koji karakteriše problem u učenju? Neophodno je da se u traženju odgovora na ta pitanja oslonimo na nauke o učenju, te sa razumevanjem složenosti procesa učenja sagledamo dosadašnje napore u oblasti upravljanja učenjem na osnovu podataka. Pristup zasovan na podacima uvažava proces učenja do određenog nivoa složenosti jer je odbacivanje detalja sastavni deo svakog modelovanja. Važno je da se, zavisno od specifičnosti konteksta, ustanovi: koje detalje isključujemo, na koji način to utiče na rezultate, kako utiče na korisnike i kako da taj uticaj učinimo poznatim svim stranama. Uključivanje šire zajednice, interesnih grupa i stručnjaka iz različitih oblasti predstavlja početni korak u tom smeru.

Reference:

- ARNOLD, K. E. (2010). Signals: Applying academic analytics. *Educause Quarterly*, 33(1), 1–10.
- ARNOLD, K. E., & PISTILLI, M. D. (2012). Course signals at Purdue: using learning analytics to increase student success. U S.B. Shum, D. Gasevic & R. Ferguson (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge– LAK '12* (267-270). New York: ACM.
- BAKER R.S., CORBETT A.T., & KOEDINGER K.R. (2004). Detecting Student Misuse of Intelligent Tutoring Systems. U J.C. Lester, R.M. Vicari & F. Paraguacu (Eds.), *Intelligent Tutoring Systems – ITS 2004* (531–540). Berlin: Springer Verlag.
- BAKER, R. S., CORBETT, A. T., KOEDINGER, K. R., & WAGNER, A. Z. (2004). Off-task behavior in the cognitive tutor classroom: when students “game the system”. U E. Dykstra-Erickson & M. Tscheligi (Eds.), *Proceedings of the 2004 Conference on Human Factors in Computing Systems – CHI '04* (383–390). New York: ACM.
- BAKER, R. S., & INVENTADO, P. S. (2014). Educational Data Mining and Learning Analytics. U J. Larusson & B. White (Eds.), *Learning analytics* (61–75). New York: Springer.
- BAKER, R. S., D'MELLO, S. K., RODRIGO, M. M. T., & GRAESSER, A. C. (2010). Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners' cognitive–affective states during interactions with three different computer-based

- learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68(4), 223–241.
- BRAUN, M. T., & KULJANIN, G. (2015). Big Data and the challenge of construct validity. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(4), 521–527.
- CAMPBELL, J. P., DEBLOIS, P. B., & OBLINGER, D. G. (2007). Academic analytics: A new tool for a new era. *EDUCAUSE review*, 42(4), 40–57.
- CASTRO, F., VELLIDO, A., NEBOT, À., & MUGICA, F. (2007). Applying Data Mining Techniques to e-Learning Problems. U L. C. Jain, R. A. Tedman & D. K. Tedman (Eds.), *Evolution of teaching and learning paradigms in intelligent environment* (183–221). New York: Springer Verlag.
- CHOI, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197–205.
- D'MELLO, S. K., CRAIG, S. D., WITHERSPOON, A., MCDANIEL, B., & GRAESSER, A. (2008). Automatic detection of learner's affect from conversational cues. *User modeling and user-adapted interaction*, 18(1–2), 45–80.
- DRINGUS, L. P., & ELLIS, T. (2005). Using data mining as a strategy for assessing asynchronous discussion forums. *Computers & Education*, 45(1), 141–160.
- FERGUSON, R. (2012). Learning analytics: drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5–6), 304–317.
- FRITZ, J. (2011). Classroom walls that talk: Using online course activity data of successful students to raise self-awareness of underperforming peers. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 89–97.
- GAŠEVIĆ, D., DAWSON, S., & SIEMENS, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 59(1), 64–71.
- GRELLER, W., & DRACHSLER, H. (2012). Translating learning into numbers: A generic framework for learning analytics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 42–57.
- HAN, J., PEI, J., & KAMBER, M. (2011). *Data mining: concepts and techniques*. Waltham: Morgan Kaufmann.
- HAZELKORN, E. (2010). *Assessing Europe's university-based research*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- HENDRICKS, V. F., & HANSEN, P. G. (2016). *Infostorms: Why do we like? Explaining individual behavior on the social net*. New York: Springer.
- HSIEH, P., SULLIVAN, J. R., & GUERRA, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 454–476.
- ILLERIS, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International journal of lifelong education*, 22(4), 396–406.
- ILLERIS, K. (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. New York: Routledge.
- KOULAOUZIDES, G. A., & POPOVIĆ, K. (Eds.). (2017). *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.

- KOVACIC, Z. (2010). Early prediction of student success: Mining students enrolment data. U E. Cohen (Eds.), *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference* (647–665). Wellington: Open Polytechnic.
- MAZZA, R., & DIMITROVA, V. (2004). Visualising student tracking data to support instructors in web-based distance education. U S. Feldman & M. Uretsky (Eds.), *Proceedings of the 13th international World Wide Web conference on Alternate track papers & posters* (154–161). New York: ACM.
- MCINTOSH, N. E. (1979). Barriers to implementing research in higher education. *Studies in Higher Education*, 4(1), 77–86.
- PERROTTA, C., & EVANS, M. A. (2013). Orchestration, power, and educational technology: A response to Dillenbourg. *Computers & education*, 69, 520–522.
- ROMERO, C., & VENTURA, S. (2010). Educational data mining: a review of the state of the art. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 40(6), 601–618.
- ROMERO, C., VENTURA, S., & GARCÍA, E. (2008). Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. *Computers & Education*, 51(1), 368–384.
- SCHEUER, O., & MCLAREN, B. M. (2012). Educational data mining. U N.M. Seel (Eds.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (1075–1079). Boston: Springer.
- SLADE, S., & PRINSLOO, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1510–1529.
- SMITH, R., & LYNCH, D. (2010). *Rethinking Teacher Education: Teacher education in the knowledge age*. Sydney: AACLM Press.
- TALAVERA, L., & GAUDIOSO, E. (2004). Mining student data to characterize similar behavior groups in unstructured collaboration spaces. U R.L. de Mantaras & L. Saitta (Eds.), *Proceedings of the 16th European conference on artificial intelligence* (17–23). Amsterdam: IOS Press.
- TINTO, V. (1993). Building community. *Liberal Education*, 79(4), 16–21.
- WELSH, E. T., WANBERG, C. R., BROWN, K. G., & SIMMERING, M. J. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 245–258.

Nikola Petrović⁶, Jelena Anđelković Labrović⁷
Faculty of Organisational Sciences, University of Belgrade

A Data-driven Approach to Learning Management: Possibilities, Challenges, and Limits

Abstract: Data mining techniques have long been applied to data collected from the education process in the private and public sectors. Learning management professionals take the discovered patterns in consideration when they create and implement a strategy to achieve the learning goals. Greller and Drachsler framework for learning analytics was introduced with identified key factors that need to be considered during planning and conducting analysis. The comprehensive learning theory by Knud Illeris was also presented to determine whether they agree on the importance of certain factors and the way they represent them. A comparative analysis of the two frameworks identified the possibilities of data driven learning management, possible challenges and limitations. Social environment, emotional component, resistance and defense were understood at a higher level of complexity within the comprehensive learning framework while data driven approach is challenged to improve understanding of these factors.

Key words: learning management, data mining, learning analytics, modelling the social environment

⁶ Nikola Petrović, MA is a teaching assistant and PhD candidate at the Faculty of Organisational Sciences, University of Belgrade.

⁷ Jelena Anđelković Labrović, PhD is an assistant professor at the Faculty of Organisational Sciences, University of Belgrade.

KRITIKA, POLEMIKA

REVIEWS, POLEMICS

Manifest učenja odraslih za 21. vek

Moć i radost učenja¹

Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih (EAEA) objavila je 2016. godine Manifest učenja odraslih za 21. vek, publikaciju koja je definisala sedam ciljeva neophodnih za stvaranje Evrope učenja, odnosno sedam evropskih izazova na koje obrazovanje odraslih može da odgovori. Manifest je preveden na srpski i objavljen u Andragoškim studijama, u broju 1 iz 2016. godine.

U februaru 2019. godine EAEA je objavila dopunjen *Manifest učenja odraslih za 21. vek*, ukazujući na dodatne izazove u okruženju u kojima obrazovanje odraslih igra ključnu ulogu, kao i na njegove mogućnosti prilagođavanja i snagu i radost učenja. Broj oblasti u kojima se prepoznaje moć delovanja obrazovanja odraslih povećan je na devet, dodati su i novi istraživački dokazi, kao i novi primeri iz prakse.

Manifest poziva kreatore nacionalnih i regionalnih politika da ukažu na koristi od učenja odraslih. EAEA predlaže mnoge konkretne korake sa ciljem stvaranja Evrope učenja, to jest društva koje poseduje dovoljno znanja i veština da može da se uspešno suočava sa izazovima našeg vremena. Za ostvarivanje transformativnog potencijala obrazovanja odraslih i omogućavanje doživljaja radosti u učenju neophodna su održiva ulaganja u obrazovanje odraslih, na evropskom, ali i na nacionalnim i lokalnim nivoima.

U *Manifestu* se definišu osnovni principi učenja odraslih i ukazuje na devet aktuelnih problema u današnjoj Evropi, u čijem rešavanju učenje odraslih može biti od značajne pomoći.

Aktivno građanstvo i demokratija

Ljudi koji učestvuju u obrazovanju odraslih su više uključeni u društvo – glasanjem, volontiranjem ili aktivnim učešćem u zajednici. Sem toga, obrazovanje odraslih pruža i značajan „alat“ za razvijanje kritičkog mišljenja.

¹ https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/02/eaea_manifesto_final_web-.pdf

Zdravlje i kvalitet života

Polaznici u obrazovanju odraslih vode više računa o zdravlju, imaju zdraviji stil života i uopšte – njihov kvalitet života se značajno poboljšava. Obrazovanje odraslih doprinosi ličnom razvoju i ispunjenosti, ali i zdravlje društva u širem smislu zavisi od učenja tokom celog života.

Životne veštine za pojedince

Obrazovanje odraslih ima moć pozitivne promene života ljudi. Ono otvara nove mogućnosti za zaposlenje, stvara nove šanse i nove puteve za učenje, aktivira umetničke potencijale u ljudima i pomaže uspostavljanju novih socijalnih mreža.

Društvena kohezija, kapital i jednakost

Obrazovanje odraslih podržava veću mobilnost ljudi i jednakost društava. Učenje povezuje ljude koji su na različitim životnim putevima i u različitim fazama života. Sve to doprinosi demokratiji i socijalnom miru.

Posao i zaposlenje

Obrazovanje odraslih omogućava uspešan ulazak u svet rada i zaposlenje, ali se sve više uviđa da je i učenje na radnom mestu jedan od ključnih pokretača za uključivanje odraslih u celoživotno učenje. Obrazovanje odraslih povećava inovativnost i produktivnost zaposlenih, preduzetnika i volontera, što posledično povećava i uspešnost kompanija.

Digitalizacija

Obrazovanje odraslih pruža ljudima mogućnost da steknu znanja i kompetencije u oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija, što dovodi do ličnog napredovanja, povećava mogućnost zaposlenja, uključivanja u društvo i podržava aktivno građanstvo.

Migracije i demografske promene

Građansko i interkulturno obrazovanje stvaraju inkluzivno društvo i kulturu. To se najočiglednije vidi na primeru migranata jer je upravo obrazovanje odraslih

doprinelo njihovoj integraciji, povezivanju sa zajednicama u koje se uključuju i međusobnom učenju. Sem toga, obrazovanje odraslih doprinosi i međugeneracijskom učenju, smanjuje generacijski jaz i omogućava razmenu znanja i iskustva među generacijama. Stariji koji uče su aktivniji, duže rade i zdraviji su.

Održivost

Obrazovanje odraslih razvija veštine, pruža nove informacije i otvara prostor konstruktivnim debatama i razvoju kreativnosti, sa ciljem da se razviju novi pristupi koji su neophodni za održivi razvoj. Promena paradigme je jedino moguća uz osveščene, inovativne građane koji imaju sposobnost kritičkog mišljenja.

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 (5th edition). (2001) ili (6th 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 Montenegrinian languages are acceptable languages. Papers will be published in Serbian (as well as Croatian, Bosnian and Montenegrinian) 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 (5th edition). (2001) or (6th 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, Severna 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 Henske

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, North 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

