

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 2, DECEMBAR 2013.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Andragoške studije

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

Izdavač

Institut za pedagogiju i andragogiju
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

ISSN: 0354-5415

UDK: 37.013.83+374

Urednici

MIOMIR DESPOTOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
KATARINA POPOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Asistent urednika

Maja Maksimović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Uredništvo

Šefika Alibabić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Arne Carlsen, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany
Heribert Hinzen, dvv international, Germany
Peter Jarvis, University of Surrey, UK
Nada Kačavenda-Radić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Radivoje Kulić, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica
Snezana Medić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Balázs Németh, University of Pécs, Hungary
Ekkehard Nuissl von Rein, DIE, Germany
Kristinka Ovesni, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Aleksandra Pejatović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Dušan Savićević, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Tehnički urednik, dizajn: Zoran Imširagić

Lektura i korektura: Radoslav Anđelković

Lektura i korektura engleskog jezika: Mark Daniels

Štampa: Čigoja štampa, Beograd

Andragoške studije izlaze od 1994. godine. Od 2002. godine časopis izlazi dva puta godišnje. Uređivačku politiku vodi Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd, u saradnji sa Društvom za obrazovanje odraslih, Đure Jakšića 6, 11000 Beograd. Izdavanje časopisa podržavaju Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, *dvv international* – Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih iz Bona i BMZ – Ministarstvo za privrednu saradnju i razvoj Savezne Republike Nemačke.

Katalogizacija časopisa: Narodna biblioteka Srbije, Beograd.

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

Indeksiranje časopisa: Narodna biblioteka Srbije, Beograd i Konzorcijum biblioteka Srbije (<http://scindeks-repozitorijum.nb.rs/>); Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (<http://kobson.nb.rs/kategorizacija/journal/>); *dvv international* (<http://www.dvv.soc-erg.org/>); *Education Research Abstracts (ERA)* (<http://www.educationarena.com/era/>) i *Contents Pages in Education (CPE)* (<http://www.tandf.co.uk/journals/cpe>) – Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>).

Andragoške studije su deo mreže *Infonet Adult Education*, Grundtvig / Lifelong Learning Programa Evropske komisije (<http://www.infonet-ae.eu>).

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

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 2, DECEMBAR 2013.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

ALEKSANDAR BULAJIĆ		
Tipovi učenja – model interakcije sistema i informacija		9
GEORGE KOULAOUZIDES, ALEXIS KOKKOS		
Divergencija i konvergencija u transformativnom učenju: Ideje Starog i Novog sveta		25
ZORICA MILOŠEVIĆ, SNEŽANA MEDIĆ, KATARINA POPOVIĆ		
Vrednosne razlike kao izazov u intergeneracijskom i interkulturalnom učenju		41
MARIJA PAVKOV, MILE ŽIVČIĆ		
Značenje pojmova i uloga kompetencija i vještina u obrazovanju odraslih u kontekstu stjecanja stručnosti i razvoja osobnosti		67
RADOVAN ANTONIJEVIĆ		
Intelektualno vaspitanje u funkciji pripreme za doživotno učenje		85
EKKEHARD NUISSL VON REIN		
Međunarodna podrška obrazovanju odraslih: Da li je moguća pomoć u izgradnji sektora obrazovanja odraslih u nekoj drugoj zemlji?		101
NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ		
Društveno-istorijski aspekt razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji		113

DEJAN LALOVIĆ, JOVANA JOVOVIĆ	
Verbalna fluentnost i mogućnosti njene primene u proceni jezičkih sposobnosti starijih lica	127
DRAGANA MITRIĆ AĆIMOVIĆ	
Implementacija i evaluacija grupnih formi rada sa osuđennicima	143
<hr/> DOKUMENTI <hr/>	
Program za međunarodnu procenu kompetencija odraslih (PIAAC)	157
<hr/> HRONIKA, KRITIKA I POLEMIKA <hr/>	
<i>Nacionalni andragoški skupovi</i> Jačanje profesije i povećanje participacije odraslih u učenju	169
<i>Lifelong Learning in Europe (LLinE)</i> Telo, osećanja i učenje	175
<i>Prikaz knjige</i> Andreas Fejes i Magnus Dahlstedt: Društvo koje se ispoveda – Fuko, ispovedanje i praksa celoživotnog učenja	179
<hr/> KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE <hr/>	
Odabrane andragoške konferencije za 2014. godinu	185
Pregled andragoških časopisa	187

Contents

ARTICLES

ALEKSANDAR BULAJIĆ

- The Question of Learning: The System-Information Interaction Model and Types of Learning** 9

GEORGE KOULAOUZIDES, ALEXIS KOKKOS

- Divergence and Convergence in Transformative Learning: Insights from the “Old Continent” and the “New World”** 25

ZORICA MILOŠEVIĆ, SNEŽANA MEDIĆ, KATARINA POPOVIĆ

- Value Differences as a Challenge in Intergenerational and Intercultural Learning** 41

MARIJA PAVKOV, MILE ŽIVČIĆ

- Meaning and Role of the Terms “Competencies” and “Skills” in Adult Education in the Context of Acquiring Expertise and Personality Development** 67

RADOVAN ANTONIJEVIĆ

- Intellectual Education as Preparation for Lifelong Learning** 85

EKKEHARD NUISSL VON REIN

- International Support to Adult Education: Is Assistance with Setting up Adult Education in a Foreign Country Possible?** 101

NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ	
Socio-historical Aspects of the Development of Professional Education in Serbia	113
DEJAN LALOVIĆ, JOVANA JOVOVIĆ	
Verbal Fluency and Possibilities for Application in the Assessment of the Language Abilities of Older People	127
DRAGANA MITRIĆ AĆIMOVIĆ	
Implementation and Evaluation of Group Work Programmes for Prisoners	143
<hr/> DOCUMENTS <hr/>	
Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)	157
<hr/> CHRONICLE, REVIEWS, POLEMICS <hr/>	
<i>National andragogical events</i>	
Strengthening Adult Educator Profession and Increase of Participation in Adult Learning	169
<i>Lifelong Learning in Europe (LLinE)</i>	
Body, Emotions and Learning	175
<i>Book review</i>	
Andreas Fejes & Magnus Dahlstedt: The Confessing Society: Foucault, Confession and Practices of Lifelong Learning	179
<hr/> CONFERENCES AND PUBLICATIONS <hr/>	
Selected Conferences on Adult Education in 2014	185
Review of Adult Education Journals	187

ČLANCI

ARTICLES

Aleksandar Bulajić¹
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The Question of Learning: The System-Information Interaction Model and Types of Learning²

Abstract: There have so far been many attempts to classify learning from the perspectives of different paradigms. In this paper several constructivist and cognitivist views are synthesized in an effort to explain how different types of existing individual systems of knowledge and information from the surroundings give rise to different types of learning. Two dimensions of information in relation to existing knowledge systems are taken into account: level of consistency with the system and the level of importance to it. When combined they result in the system-information interaction model (SII model) which describes the background of four types of learning, with the addition of a new concept of learning introduced in the paper: insignificant, expansive, transformative and maladaptive learning. The SII model is a hypothetical model based upon a system approach towards learning, different constructivist views and Festinger's Cognitive Dissonance Theory.

Key words: learning, constructivism, dissonance theory, system of knowledge, information.

Background

Whenever a phrase that includes the term “learning” emerges, an old issue arises. It concerns the definition of learning and confronts one with a choice of several different traditions of determination of the concept. It should be noted that this choice often fluctuates between the need to define learning in essentialist or

¹ Aleksandar Bulajić, MA is a teaching assistant at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and a PhD candidate in Andragogy.

² This paper is part of a research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, called “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.

positivist manner and the aim of construing an instrumental, more contextualized definition needed for a particular piece of scholarly research (Säljö, 2009; Maksimović, 2012). In that sense, the first group of definitions tends to focus on change in one's behavior, whether that is understood in terms of classical behaviorism (externally manifested) or cognitivism (internally processed information), as the core of the determination, while others rely on different experiential approaches.

Piaget, whose approach can be characterized as a cognitive one, described mental schemes and structures as basic units that allow one to interpret reality and operate within it, to generalize and deduce from experience. They are a result of the organization of behavior and its adaptation to the surroundings (Miočinović, 2002). This approach can be characterized as early constructivism in psychology as it emphasizes how the basis of intellectual functioning is metaphorically presented as cognitive structures that emerge through the action of an individual in the world. It is also close to the general system theory (open systems, Bertalanffy, 1950; Roeders, 2003), as the structure for Piaget is a “[...] system with a series of laws that are valid for the whole system not just for its elements.” (Piaget, cited in Miočinović, 2002, p. 46).

Other constructivist views can be related to theories of system as well. For Despotović, learning is a process in which the individual's experience or personality is constructed and/or reconstructed (1997) in an attempt to create an internal model of reality or “networks of knowledge” (p.178). The network is composed of structural and functional units that hold information and assumptions on reality that are systematized in a coherent way. It is capable of integrating new information if it can make meaningful connections to elements of the network, in which case the new information is validated by the network system, and the network itself is sustained and expanded. In the event that the information is not coherent with the network it will be disregarded, unless it is persistent enough to serve as a “reality check”, forcing the network to transform or reconstruct in order to be able to incorporate new information in a consistent manner (1997). Notions of construction and reconstruction in this paradigm refer to terms of *self-sustainment* and *auto-transcendence* (qualities of the system, Roeders, 2003) that allow the system to be stabilized on the one hand, and develop on the other hand. Both polarities, self-sustainment and auto-transcendence, can have a different character in relation to learning. Processes of self-sustainment can be used to prevent learning and isolate the system from further expansion even if it is needed or desired, in an educational setting for example. On the other hand, not every auto-transcendence need prove useful or beneficial. Some of the learning related

to it might prompt the system to develop in a manner which is not adaptable or beneficial.

Also, this constructivist view brings forward the question of types of interaction of information and the network of knowledge. According to Despotović the network of knowledge can a) disregard the information, b) incorporate information and expand and c) incorporate information and disintegrate and transform (1997). One other perspective that comes from field of social psychology but has a firm cognitive grounding is the *Cognitive Dissonance Theory* proposed by Festinger. Cognitive dissonance occurs when information, attitudes, beliefs and behaviors encountered or possessed by an individual conflict whilst at the same time having similar motivational appeal. As people tend to maintain cognitive consistency (consonance), this cognitive conflict or dissonance provokes feeling of discomfort, a powerful motive that drives an individual to act in order to restore the cognitive consonance and release the emotional tension (1962a).

As Festinger (1962b) stated:

A person can change his opinion; he can change his behavior, thereby changing the information he has about it; he can even distort his perception and his information about the world around him. Changes in items of information that produce or restore consistency are referred to as dissonance-reducing changes. Cognitive dissonance is a motivating state of affairs. Just as hunger impels a person to eat, so does dissonance impel a person to change his opinions or his behavior. (p.3)

My intention in this paper is to apply Festinger's theory to Despotović's and Piaget's cognitive-constructivist views – not to see how different information interacts mutually, but rather to see how new information interacts with a previous system of knowledge. More precisely, how the system of knowledge behaves if the information is consistent or inconsistent with it, bearing in mind the qualities of the system (self-maintenance and auto-transcendence). But in order to achieve full typology of this interaction, another dimension of information, besides consistency/inconsistency, will be added – subjectively attributed importance of information. The typology of described possible interactions will be then used to classify the outputs of the interaction – learning.

In this paper the notions of network of knowledge, a system and its structures will be used as synonyms. The terms self-sustainment and auto-transcendence will be used to describe how an actual individual system i.e., network of knowledge, is stabilized or consolidated, or quite differently transformed and/

or expanded. Similarly to Piaget's concepts of accommodation and assimilation these two processes tend towards reaching the equilibrium needed for the person to function successfully in their surroundings. This division is hypothetically the core of the mechanism that would explain how every learning possibility can be interpreted by an individual's system or network of knowledge as an opportunity for learning, a strength, a weakness (in which case resistance to learning occurs), or a challenge/threat, depending on the motivation of the individual and his/her capacity to conform/disconform.

System-Information Interaction Model

Before going more into details about the model one would have to first operationalize how the system of knowledge tends to react when confronted with the information. For that purpose a hypothetical model of system-information interaction with regard to learning is constructed. The model implies learning tendencies in which the system of knowledge, in terms of its attributes of self-sustainment and auto-transcendence, interacts with two dimensions of new information: *consistency* with the system and subjectively attributed *importance* of the information determined by an individual (Figure 1). Both consistency and importance can have a positive or negative valence, that is, can be low or high. Depicting the qualities of the system, which in interaction with information can vary in terms of consistency and importance, would appear to result in the opportunity for different kinds of learning to be typologically classified. The model represents a synthesis of Piaget's constructivism, Despotović's views on the constriction of the knowledge process (1997), aspects of the systemic approach (Roeders, 2003) and views on transformative learning and Festinger's theory of cognitive dissonance (1962a; 1962b). In this paper the terms "consistency" and "inconsistency", i.e. high vs. low consistency, refer to Festinger's notions of consonance and dissonance, which he himself regarded as synonyms (1962, p. 2-3). Of course, the model is a proposal and still needs to be validated through research, but it might prove to be useful, not just for the future theoretical conceptualization of learning, but also for practical application, i.e., learning interventions.

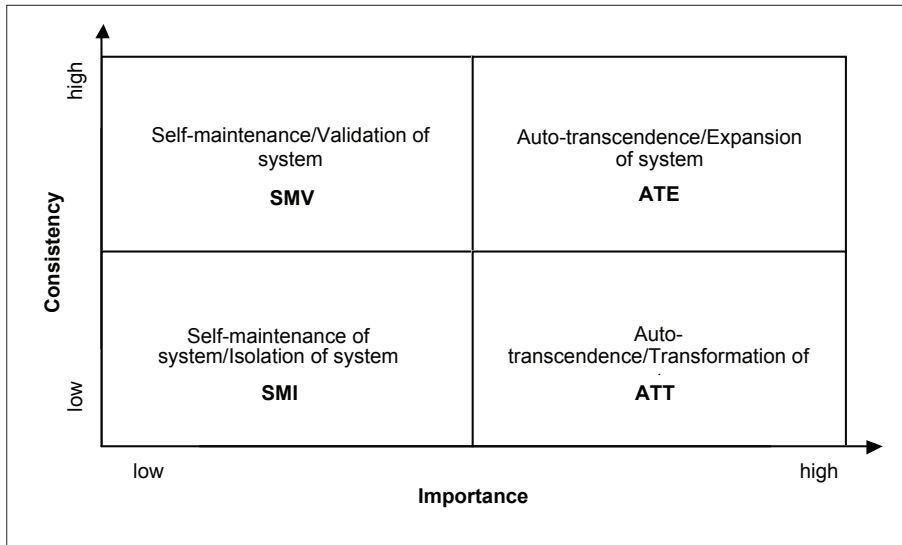


Figure 1: The System-Information Interaction Model (SII Model)

Explanation of the Model and its Reflection on Learning

Auto-transcendence/Transformation of the System (ATT)

– Low Consistency and High Importance

When a system and its structures are confronted with the type of information perceived by the system as important but inconsistent, it is forced to transform itself in order to be able to integrate new information. Information might be considered important for various reasons: it may originate from a significant source, it may arise from a peak experience (Maslow, 1971) or it may be encountered very frequently. For example, a person with anorexia nervosa often accompanied by body dysmorphic disorder (Grant, Kim, Eckert, 2002), undergoing fruitful psychotherapy, transforms the ways in which he or she sees his or her own body. Or, a person with low assertive communication skills after a great deal of constructive feedback on the matter from various individuals, changes his or her core principles and beliefs regarding communication and his or her role in communication with others. In Piagetian terms, the structures responsible for social communication are no longer able to assimilate new contents without undergoing a transformation process, so they are forced to accommodate

significantly in order to assimilate. In this process, transformative learning occurs, i.e. accommodation significantly prevails over assimilation. One of Piaget's best-known pieces of exemplary research on egocentrism in children in the pre-operational stage, usually referred to as "The Three Mountain Task" shows that they are incapable of taking into consideration the perspectives of others even when it comes to visuospatial reasoning. The research showed that the children were not able to perceive how an object looks from a perspective other than their current one, even if they were previously given the opportunity to observe the object from different perspectives (Miočinović, 2002). In order for the child to assimilate new information (the other perspective), its system of knowledge or responsible structures would have to accommodate (transform) over a period of time and abandon the egocentric position.

In this example, the transformation process happens when accommodation significantly prevails over assimilation in the process of adaptation. More generally speaking, individuals go through a process of transformative learning when important information from reality cannot be integrated into the current system without transformation of the system itself. This type of learning is also called *accommodative* or *transcendent* learning (Illeris, 2009, p.13).

But, the process can be more complex. For example, a person with low assertiveness in communication might show resistance to becoming more assertive, that is, to changing his or her core beliefs about communication, as it would require a change in the way he or she sees himself/herself e.g. "women should be polite and pleasant in communication", "a man should respect his colleagues and boss". Even if frequent feedback from significant others can prove to be subjectively important, thinking about changing core beliefs can create too much anxiety. In this case, one of the possible scenarios is that a person may choose not to change his or her existing structures but rather to resolve an issue (dissonance) in a quite different manner. In these types of case the model benefits from Cognitive Dissonance Theory (Festinger, 1962a, 1962b). Since a system structure related to social, professional or gender identity is in dissonance or inconsistency with important information from the social surroundings, the person reaches a state of conflict which is, according to dissonance theory, hard to maintain, and the created conflict will require one of the dissonant elements to be changed. In the event that system structures (beliefs and attitudes related to the aforementioned identities) are changed, a person will undergo a transformative learning process as described previously. But in the case of the example, the person might use different strategies to change the information. He or she might reduce the importance of the information, in which case the model type of functioning moves from auto-transcendence/transformation of the system (AT^T) to self-maintenance of

the system/isolation of the system (SMI). This can also be done through a series of defense mechanisms such as rationalizing, denial, withdrawal etc. It should be noted that Piaget's theory states that what is assimilated is not necessarily an objective feature of the content (object) or information, but rather its perceived quality. In the previous example, the person might change the perceived quality of the information in order to change its importance, which will allow the system to change to an SMI type of reaction. So in terms of the model, in the case in which transformative auto-transcendence of the system is not possible at the current moment, however adaptive or beneficial it may be, the system can override the inconsistency by a mechanism of cognitive dissonance resolution and/or a defense mechanism, and therefore self-maintain through isolation. It seems to be close to what Illers (2013) calls regressive transformation. Regressive transformative learning usually happens in situations when the learner does not have the strength or qualifications to go through with something new and then must resign and accept things as they are and find a more secure position. However, the concept is somewhat problematic: "Regressive learning itself could be criticized for its normative character, but progressive transformation could be subjected to the same criticism." (Popović, Maksimović i Bulajić, 2013, p.7)

As an alternative to reducing the importance of information and moving to self-maintenance of the system/isolation of the system, the person from the example might still choose to transform. But not to transform in the meaning described previously, to accommodate his or her structures, to integrate new information in order to adapt to his or her social surrounding, but transform in a rather specific and *maladaptive* manner. To resolve the tension created by the new, significant and inconsistent information, an individual may choose to create or add new structures to existing ones in order to achieve *false consistency* or a sort of false consonance. For example, he or she may choose to create cognitive-emotional attitudes and beliefs which are obsessive and manifested through compulsive behaviors. Every time a person is faced with a piece of information or a strong demand to behave more assertively, as given in the example, he-she can engage the new structure and start cognitively and behaviorally manifesting his or her neurotic defenses – consistency (false) is achieved and the emotional conflict or tension is temporarily resolved. As these beliefs and behaviors are constructed through practice and are *per se* a relatively constant change in personality, by the very definition of learning they represent a learning outcome. *Therefore, whenever a new piece of information interacts with individual system structures in a way which transforms them to become less adaptive to reality, maladaptive learning takes place* (Figure 2). Maladaptive learning is added to the model as a parallel one to transformative learning.

Auto-transcendence/Expansion of the System (ATE) - High Consistency and High Importance

In this type of system and information interaction information is both highly important and highly consistent with the system. As it is highly consistent, the system will not have to go through the process of transformation in order to integrate it, it will just have to expand. For example, when a child is taught the mathematical operation of multiplication, usually the operation is presented and explained through the operation of addition, which has already been mastered. The information might be regarded as important by the system as it is new, but it builds upon the existing knowledge of addition. Therefore, in order to integrate the new information, the system need not transform but rather expand. In other words, assimilation prevails over accommodation in the adaptation process. As a result, learning is expansive rather than transformative (Figure 2). In adulthood, for example, this type of interaction and learning might occur when a scholar is presented with a new type or class of evidence that require him or her to expand his or her premises and paradigms, but not to transform them in the manner of the “Copernican revolution”. The system will meet little resistance when integrating the information. Illeris states that this type of learning is the most common one, calling it *assimilative* or *learning by addition* (2009) and defining it as a situation in which the “[...] new element is linked as an addition to a scheme or pattern that is already established.” (p.13). In the model described here, this type of system-information learning outcome will be called *expansion learning*.

Self-maintenance of the System/Validation of the System (SMV) - High Consistency and Low Importance

Sometime it happens that one is dealing with new information that is highly consistent with the system but is regarded as unimportant. This might be because the information is vaguely familiar or falls into a class of information that is already well known. So, what would be the nature of this type of interaction from the SII model perspective? The information will be integrated, but as it is not a new type of evidence for existing structures, neither a significant expansion, nor a transformation of the system will occur. The information will be assimilated at a low level of information processing (maybe not even stored in long-term memory) without reflecting the system in any significant way. The system will simply be validated as correct. For this reason it is believed that as no significant accommodation takes place (assimilation prevails over accommodation very significantly), no significant learning occurs. This type of system-information interaction is therefore named *insignificant learning*. For example, a person might find out that a certain

book or a journal article he or she already possesses in printed form is also available online in electronic form.

Self-Maintenance Isolation of the System (SMI) - Low Consistency and Low Importance

When a new piece of information is not consistent with the system but is regarded as being of low importance, there is a tendency for the system to reject the information. The information is not assimilated, therefore the system does not need to accommodate, and as a result no learning takes place. For example, if a person with very good communication skills, who is often praised by others for being a good communicator, received the opposite feedback on the same issue from a non-significant other it will most likely tend to disregard the information and chose to maintain the system without the wish to deconstruct it. In other words, if the information received is not consistent with the system, and is at the same time unimportant, it will most likely be rejected as an irrelevant or non-valid input from the surrounding.

This does not by any means mean that the information is not valid per se. Let us imagine, for example, a situation in which a scientist at the beginning of the 16th century claims to the average person in the street that the Earth is revolving around the Sun and not the other way around. The person will most likely dismiss the information, not being able to integrate it into his/her own system, at the same time also regarding it as unimportant, as it would not have a significant impact on his or her everyday life, and since the common perspective of the time was that geocentricity was a correct and valid understanding. This prevailing inter-subjective concurrence on the matter at that time would allow for the person to believe that the idea of heliocentricity was information that was not important. As the information is highly inconsistent with the system of an average person, the only way in which information would be integrated is one that would require a transformation of the system. The transformation would demand that the information be important - for example, to come from a person of great authority, to come from a majority of people (tendency towards inter-subjective concurrence) or to come in the form of strong evidence that would accompany the information.

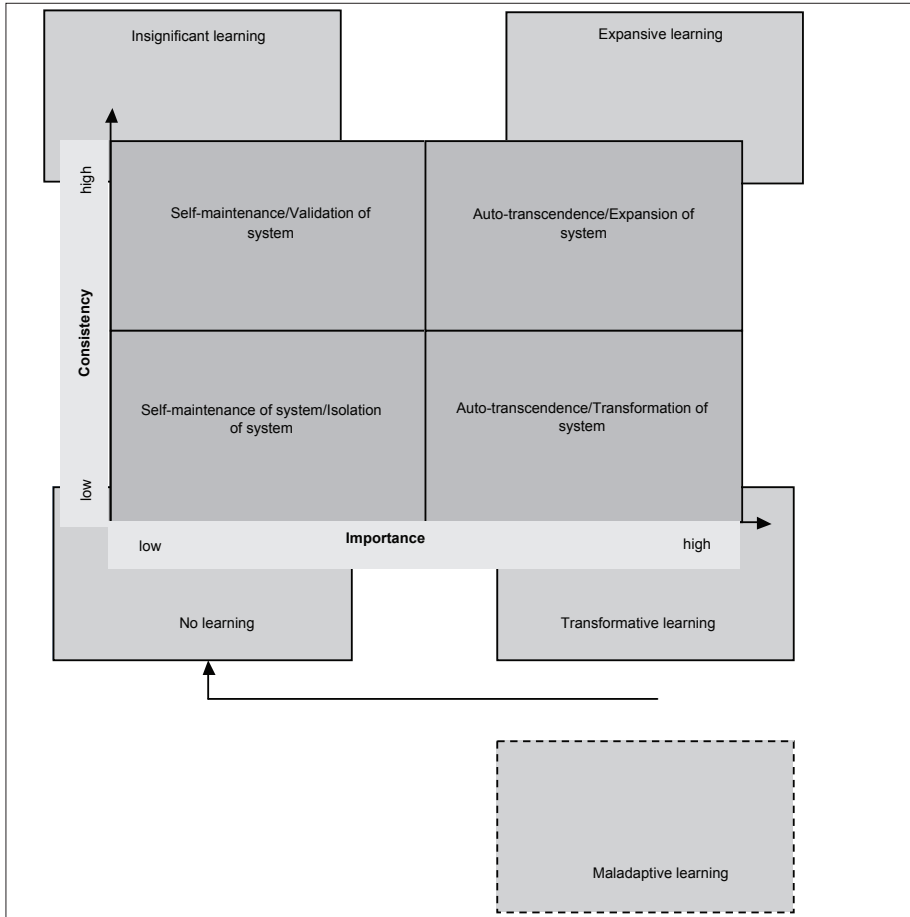


Figure 2: The System-Information Interaction Model (SII Model) and Learning

Resistance and Readiness/Participation in Learning from the SII Model Perspective

As the SII model is a general model of the system-information interaction in relation to learning, it can be equally applied to all contexts of education and learning, regardless of whether it is a formal, non-formal or informal setting. Several possibilities can be distinguished in regard to the SII model and learning readiness and resistance (Figure 3). The model might prove to be valid in regard to the

issue of readiness and resistance as the Cognitive Dissonance Theory is a meeting point of cognitive and motivational aspects of tendencies in behavior. Cognitive dissonance is basically a motivating state as the tension it creates drives towards behavior and change in one way or the other (Festinger, 1962b).

Expansive learning can likely be treated as an *opportunity* for learning, as information is compatible with the system and subjectively perceived as important at the same time. For example, a scholar with skills in quantitative data analysis can find out about new procedures or new software to help in dealing with the statistical procedures he or she frequently use.

Strength/Comfort zone refers to insignificant learning (SMI), as information encountered is regarded as highly consistent but unimportant. When it comes to a situation in which information appears to be inconsistent and unimportant, the individual is likely to reject possibilities to learn, either because the information is not relevant *per se*, or the person's system fails to recognize its importance. The second case can be understood to be a *weakness* or low possibility for the person to learn or develop. It should be noted that this is a point where resistance (in terms of the model, that is, resistance referring to system-information interaction) to learning can be encountered.

Resistance to learning seems to arise in two of the types presented in the model: SMI and ATT. However, in the described SMI type of interaction, weakness/resistance to learning can be transformed into challenge if the importance of the information is shifted from low to high importance. Transformative auto-transcendence of the system can also be related to resistance to learning. It has two possible outcomes when learning is the focus. It can lead to transformative learning, in which case it represents a challenge in terms of learning possibilities. However, it can also lead to maladaptive learning or no learning at all. In this scenario a person will not accept a challenge to change their perspectives on meanings, core beliefs, patterns and attitudes, but would rather choose to avoid information which is highly important to him/her by lowering the importance of the information (as described by Festinger's theory) and moving to an SMI type of functioning or to creating patterns of behavior that have the character of defense mechanisms - a sort of maladaptive learning. In the second case a learning opportunity that new information might present to the system can be perceived as a *threat*.

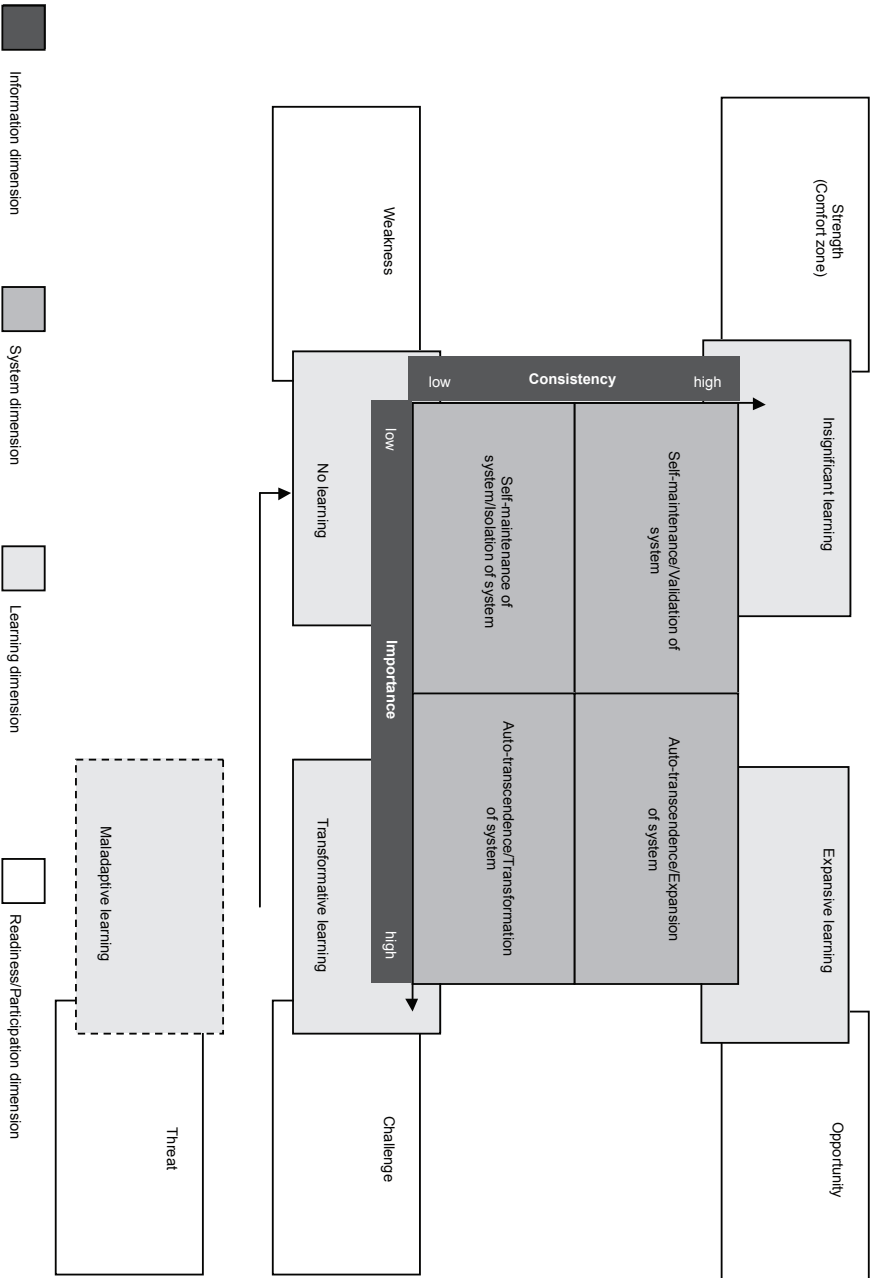


Figure 3: The System-Information Interaction Model (SII Model) and Learning Readiness/Participation

Final remarks

The model presented is an idea yet to be expanded on and validated. It is a typological description of how the system of knowledge and its related structures relate to new information, where information is primarily understood in terms of learning content. It leads to or predicts a typology of learning, where four sorts of learning are distinguished (excluding the no learning situation): insignificant learning, expansion learning, transformative learning and maladaptive learning.

It is important to note that one important type of learning stands behind this typology as it cannot be related to a person's existing knowledge and experience. It is a type of *cumulative* or *mechanical* learning (Illeris, 2009) which occurs when completely new structures or units of knowledge are created. It can be described as an isolated structure, so new that it cannot yet become a part of structures or networks already possessed. As Illeris states, it mostly occurs in the early years of life, and later, in adulthood, it is encountered when a person deals with something that lacks a context of meaning or personal significance, such as a PIN code, for example. It is also present in the situation of the conditioning type of learning (2009). A slightly different view on the matter is proposed by Hornblum & Overtone (according to Despotović, 1997) who suggested that whenever adults are faced with completely new or unfamiliar situations they tend to apply this type of learning. Furthermore, they regress to a lower level of cognitive functioning (mechanical learning), until they manage to comprehend the main meaning of situation or the problem. Subsequent to this phase they shift relatively quickly back to a higher level of cognitive functioning. This view, known as the *regressional hypothesis*, suggests that adults tend to relate newly created structures with previous ones in order to create a unifying context of meaning or, in other words, to, circumscribe the system.

When this type of learning is added to the typology offered in the paper it seems that the picture of the learning process from a cognitive and constructivist point of view becomes more complete. However, if learning is to be further understood it must be synthesized with other views on learning that go beyond individualistic and cognitivist approaches.

References

- DESPOTOVIĆ, M. (1997). *Znanje i kritičko mišljenje u odrasloj dobi*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- FESTINGER, L. (1962a). *Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.

- FESTINGER, L. (1962b). Cognitive dissonance (offprint), *Scientific American*, 3–10.
Retrieved from: <http://spiritof76.us/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/COGNITIVE-DISSONANCE-with-TEXT.pdf> (october, 2013)
- GRANT, J. E., KIM, S. W. & ECKERT, E. D. (2002). Body dysmorphic disorder in patients with anorexia nervosa: prevalence, clinical features, and delusionality of body image. *International Journal of Eating Disorders*, 32(3), 291–300.
- ILLERIS, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 7–21). London and New York: Routledge.
- ILLERIS, K. (2013). *Transformative Learning and Identity*. London: Routledge.
- MAKSIMOVIĆ, M. (2012). Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 1, 37–62.
- MASLOW, A. H. (1971). Peak experiences in education and art. *Theory into Practice*, 10(3), 149–153.
- MIOČINOVIĆ, LJ. (2002). *Pijažeoova teorija intelektualnog razvoja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- POPOVIĆ, K., MAKSIMOVIĆ, M. & BULAJIĆ, A. (2013). Gender Printed in a Social Mask – an Exploration of Resistance in Adult Education. Paper presented at the ES-REA Conference „Private(s) world(s) - Gender and Informal Learning of Adults”, 10–12 October, 2013, University of Coimbra, Portugal.
- ROEDERS, P. (2003). *Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- SÄLJÖ, R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202–208.

Aleksandar Bulajić³
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Tipovi učenja – model interakcije sistema i informacija⁴

Apstrakt: U naukama koje se bave učenjem i obrazovanjem, u prošlosti je, kao i danas, bilo više pokušaja da se klasifikuje učenje iz ugla različitih perspektiva i paradigmi. Ovaj rad predstavlja pokušaj da se nekoliko različitih kognitivističkih i konstruktivističkih refleksija o učenju sintetizuje u naporu da se objasni kako različiti tipovi interakcije nekog postojećeg individualnog sistema znanja i informacije iz sredine kreiraju i vode do različitih tipova učenja. Pri tome su u razmatranje uzete dve dimenzije informacije koje proističu iz njene interakcije sa sistemom znanja: nivo konzistentnosti informacije sa sistemom i nivo značaja koji informacija ima za sistem. Kombinovanje datih dimenzija informacije u svom odnosu prema postojećem sistemu znanja rezultiralo je kreiranjem modela interakcije sistema i informacije (SII model), koji opisuje poreklo razvoja četiri tipa učenja (kao rezultat modela nastala je i nova tipologija učenja): beznačajno, ekspanzivno, transformativno i maladaptivno učenje. Hipotetički model, predložen u radu, zasniva se na sistemskom pristupu učenju, različitim konstruktivističkim pristupima razmatranju učenja i Festindžerovoj teoriji kognitivne disonance.

Ključne reči: učenje, konstruktivizam, teorija kognitivne disonance, sistem znanja, informacija.

³ MA Aleksandar Bulajić je asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, doktorand na Grupi za andragogiju.

⁴ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja” (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

George Koulaouzides¹, Alexis Kokkos²
Hellenic Open University, Greece

Divergence and Convergence in Transformative Learning: Insights from the “Old Continent” and the “New World”³

Abstract: This paper is based on literature review. Its aim is, first, to explore which views carry prevailing ideas in the advancement of transformative learning in North America and, second, to compare them with the ideas of European writers in the field.

Key words: transformative learning, adult education, North America, Europe.

Introduction

Ever since Mezirow (1991) presented the transformative dimensions of adult learning in the field of education the further development of transformative learning is primarily coming from North America. The vast majority of the scholars who may be characterized as pioneers in this specific field of adult learning theory live and work in the US or Canada. Graduate programs related to the theory and practice of transformative learning are easier to be found in educational institutions located in North America. Moreover, most of the influential books on transformative learning have been published originally in the United States (e.g. Cranton, 2006; Mezirow, 1991; Mezirow & Associates, 2000; Mezirow, Taylor & Associates, 2009; Taylor & Cranton, 2013) and furthermore, the only journal focused on advancing the transformative learning theory is published in association with the American Association of Adult and Continuing Education.

¹ George Koulaouzides, PhD is a Tutor – Counsellor for the Hellenic Open University and an affiliate lecturer at the University of Macedonia, Greece. He is a founding member of the Hellenic Adult Education Association.

² Alexis Kokkos, PhD is a professor at the Hellenic Open University and a president of the Hellenic Adult Education Association.

³ The first version of this paper was presented during the 9th International Transformative Learning Conference which was held in 2011 in Athens (28th–29th of May), and it was included in the conference proceedings.

On the other hand, adult educators in Europe have formed communities within which they have been experimenting, researching and developing the theory and practice of transformative learning. Adult educators from various European countries have published and presented their transformative learning research work in conferences and scientific journals. These educators are actualizing their theoretical and practical potential within a social, political and cultural structure that has its own historic background from which given paradigms concerning the phenomenon of learning emerge. Most recently, a new promising network of researchers and practitioners of transformative learning has been launched within the structure of the European Society for Research on the Education of Adults (for more information see: <http://www.esrea.org/networks?l=en>).

From our point of view, a couple of questions emerge from this reality: (a) Given the central role of North American scholars in the development of transformative learning, which of their views carry prevailing ideas for the advancement of the field? (b) What are the meeting points and the divergences between these prevailing ideas in North America and the work of European adult educators in transformative learning? Our paper intends to discuss these questions through a review of papers originating from US, Canada and Europe.

Review efforts analogous to our own have been done in the past. Taylor (1997, 2007) reviewed an exhaustive body of published and unpublished research. In his first review (1997) the sources he studied were almost exclusively from the US while in the second 30% of the research papers he reviewed, were conducted by researchers outside the United States. In the aforementioned reviews, Taylor explored the main research trends and dimensions in transformative learning and his conclusions about the research designs and their respective issues were very informative about the orientation of the field mainly in North America. Recently, Taylor & Snyder (2013) conducted a critical review of the research on transformative learning theory from 2006 to 2010 and this time they included research efforts from different cultural contexts including a handful of papers written by European scholars. By reviewing a significant number of research papers, Taylor and Snyder, discussed critically the validity of the qualitative research designs in the field, they presented some of the additional theoretical frameworks that seem to offer innovative insights to the traditional perspective of the theory and they recommended to scholars and researchers that are committed to the development of the theory, to study deeper the role of context and to define very carefully the terminology which is used to present their findings. In addition, Kokkos (2013) reviewed a series of papers and presentations that were written by adult educators in order to examine how transformative learning is perceived by researchers in Europe. Our paper is adding to aforementioned studies because we

attempt to re-examine the European corpus of transformative learning papers but this time, and for the first time in transformative learning literature, in contrast with an exceptional collection of papers written by US and Canadian scholars. This collection of papers contains those texts that we considered as *influencing* for the development of transformative learning in North America.

Methodology: the Selection of the Papers

Our effort to understand the development of transformative learning as a theory and practice in the European and North American context includes reviewing hundreds of texts written in scientific journals or presented in conferences for more than 30 years. The exhaustive study of all the contributing texts to the development of TL theory seemed like a compelling project, which however is well situated beyond our available resources. Therefore, we decided to develop a framework of criteria that could reduce the number of texts to review, while at the same time lead us to the selection of a trustworthy collection of papers, which could serve our research goal. Apparently, the production of theoretical and empirical papers related to transformative learning in US and Canada is much larger compared to the relevant production in Europe. It is indicative that among the papers that have been published from 2003 to 2009 in JTE only 5% are written by European authors. This difference in quantities seemed to create a qualitative disharmony since for the European adult education context transformative learning is more an emerging field of research, while for North America transformative learning is a leading field for the advancement of adult education theory and practice. Considering all the aforementioned, we decided to apply the following strategy in the selection of the texts⁴.

For the North-American texts, we decided to constrain our research in the most significant scientific journals in the field of adult education and transformative learning. While we recognize the importance of other journals and conference proceedings an initial search made it clear that most of the work that we were looking for was published predominantly in *Adult Education Quarterly* and *The Journal of Transformative Education*. Within these two journals, we decided to look for the most influential contributions in the field, applying the following procedure. Firstly, we looked for papers that (a) had words or phrases that relate to the concept of the transformative learning theory within the title or the subtitle or the abstract of the paper (e.g. “transformative learning”, “transforma-

⁴ We have chosen to limit our review to English-language publications since most adult education publications are in English, which is also the language of the major international conferences.

tive education”, “transformative goals” and so on), (b) had direct references to Mezirow’s work or/and to alternative theoretical conceptions related to transformative learning and (c) were written by US or Canadian scholars. We decided to exclude papers written by Mezirow himself since we accept his writings as the foundation for all the further development of the theory and the inclusion of his work seemed as self-referential. Secondly, we decided to include papers between 1991⁵ and 2007, setting subjectively this three-year distance from our endeavour, as a threshold to the domain of influencing work. Then, we developed a list with the 50 most cited papers from each of the journals of our search using the tools provided by the SAGE publications web page and Scholar Google, and we looked for the intersection among these three sets. This process gave us a list of 33 papers that we numbered from [1] to [33]⁶. From these 33 papers, 23 are written in the US while 10 are written in Canada. Moreover, 25 papers were from the Journal of Transformative Education only 8 were from Adult Education Quarterly. We believe that this difference is expected since AEQ is publishing papers from the broader field of adult education, while JTE is dedicated to transformative learning and its fostering practices.

For the European texts we chose to draw data for the period 1991-2010 from those publishing houses who have shown significant publishing activity in the field of adult education, namely: a) SAGE, b) Taylor & Francis – Routledge, c) Wiley, d) NIACE and e) Emerald. Concerning the conference papers, we drew data from: a) the Transformative Learning Conferences and b) the SCUTREA Conferences, which is the European conference institution of University departments engaged in adult education. In the framework set by these resources we looked through the aforementioned criteria (a) and (b) for papers written between 1991 and 2010 by European adult educators, who developed the vast majority of their work in Europe. This process returned us 26 papers written by European adult educators that we numbered from [34] to [59]⁷.

⁵ We chose 1991 as the starting year of our search since in that year, Mezirow published the first complete description of his theory in the book titled *Transformative dimensions of adult learning*.

⁶ [1] Berger, 2004; [2] Cranton & Carusetta, 2004; [3] Cranton & Roy, 2003; [4] Courtenay, Merriam, Reeves & Baumgartner, 2000; [5] Courtenay, Merriam & Reeves, 1998; [6] Curry-Stevens, 2007; [7] Duerr, Zajonc & Dana, 2003; [8] Ebert, Burford & Brian, 2003; [9] Gunnlaugson, 2005; [10] Gunnlaugson, 2004; [11] Hart, 2004; [12] Hicks, Berger & Generett, 2005; [13] Johnson, 2003; [14] Karpiak, 2003; [15] Kitchenham, 2006; [16] Kovan & Dirkx, 2003; [17] McGregor, 2004; [18] McWhinney & Markos, 2003; [19] Merriam, 2004; [20] Moore, 2005; [21] Robertson, 1996; [22] Robinson, 2004; [23] Schapiro, 2003; [24] Scott, 2003; [25] Southern, 2007; [26] Taylor, 2003; [27] Taylor, 1997; [28] Taylor, 1994; [29] Tisdell & Tolliver, 2003; [30] Yorks & Kasl, 2006; [31] Yorks & Kasl, 2002; [32] Weddington, 2004; [33] Whitelaw, Sears & Campbell, 2004.

⁷ [34] Alhadeff, 2003; [35] Dominicé, 2003; [36] Duveskog & Friis – Hansen, 2007; [37] Duveskog & Friis – Hansen, 2009; [38] Duveskog, Friis – Hansen & Taylor, 2009; [39] Fenson & Chesser-Smyth, 2009; [40] Fetherston & Kelly, 2007; [41] Fleming, 2000; [42] Gray, 2006; [43] Harvey & Langdom, 2009; [44] Hunt,

Findings

The North American set of papers

The first thing that we identified about this set of papers was their *context*. Fifteen (15) papers are presenting work which is related to practices in the field of adult education (i.e. [4], [5], [6], [8], [15], [16], [17], [19], [21], [24], [25], [28], [30], [31], [33]). Among this group of papers we identified more specific settings like community education (i.e. [6], [8], [24]), citizenship education (i.e. [17]), environmental education (i.e. [16]), teacher's professional development (i.e. [15], [33]) and education of groups at risk of marginalization (i.e. [4], [5]). Twelve papers (12) are referring to academic environments, either to undergraduate or graduate education (i.e. [1], [2], [7], [10], [12], [13], [14], [20], [22], [23], [26], [29]). Only two (2) papers are situated in other educational settings like compulsory education (i.e. [11]) or special education (i.e. [32]). Three (3) papers are presenting pure theoretical approaches (i.e. [3], [9], [18]) while one is the well-known review by Taylor on the research development in transformative learning theory (i.e. [27]).

Regarding the *issues* of the papers that belong to this group we identified four thematic areas according to their main subject matter. The first area that is rather dominant in the group (15 papers) concerns methods and strategies, which contribute to the facilitation and fostering of transformative learning. The inquiry in this thematic area includes the examination of teacher – student relationships (i.e. [21], [23], [25]), methods for perspective transformation among privileged learners (i.e. [6]), expressive ways of knowing (i.e. [30]), contemplation (i.e. [11]), the development of authenticity by the educator as a parameter that leads to transformative learning experiences (i.e. [2]), identification of thresholds of transformations (i.e. [1]), meditation (i.e. [22]), aesthetic experience (i.e. [32]), autobiography (i.e. [13], [14]), spirituality (i.e. [7], [29]) and teaching belief changes (i.e. [26]).

The second thematic area includes six (6) papers that through their analysis try to enhance the theory of transformative learning with innovative views. In two papers (i.e. [9], [10]) we identified an effort to combine transformative learning theory with Ken Wilber's integral metatheory emphasizing in the spiritual elements of learning. Deliberation theory is reconceptualised by McGregor (2004) who by introducing it as a more emotive process argues that the adult educator

2009; [45] Illeris, 2003; [46] Illeris, 2004; [47] Inglis, 1997; [48] Inglis, 1998; [49] Karalis, 2010; [50] Kokkos, 2009; [51] Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2007; [52] Preece, 2003; [53] Taylor, Pettit & Stackpole – Moore, 2005; [54] Taylor & Pettit, 2007; [55] Tosey, Mathison & Michelli, 2005; [56] Van Woerkom, 2010; [57] Wilhelmson, 2005; [58] Wilhelmson, 2006; [59] Wilner & Dubouloz, 2010.

has an important role as “*a catalyst for transformative learning in the deliberative process...*” (p. 104). The role of affect in transformative learning is discussed by Yorks & Kasl (2002) while Cranton & Roy (2003) enrich the theory of transformative learning with insights from depth psychology and humanism. Finally, within this thematic area we identified an interesting, culturally constructed effort to describe transformative education as an archetypal form based on Native American ancient healing rituals (McWhinney & Markos, 2003).

The application of transformative learning theory in practice and its implications is the third thematic area which includes six (6) papers (i.e. [4], [5], [12], [15], [20], [33]). Lastly, the fourth thematic area is the one within which critique on the transformative learning theory is developed. In this area we identified five (5) papers (i.e. [8], [16], [19], [24], [28]). Here, Ebert, Burford & Brian (2003) compare the theory as developed by Mezirow with the theory and practice of Myles Horton, and Taylor (1994) argues about the partial examination of intercultural competency as a transformative learning pattern. However, we believe that the most influential arguments in this thematic area are done by: (a) Merriam (2004) who is “*calling*” for an expansion of transformative learning theory with “*...more ‘connected’, affective, and intuitive dimensions on an equal footing with cognitive and rational components*” (pp.66-67), (b) Kovan & Dirkx (2003) who by discussing the role of affect, conclude that Mezirow’s approach “*understates ... how emotions, imagination, and spirituality are actively involved in and central to this form of learning*” (p. 102) and (c) Scott (2003) who suggests that Mezirow, “*...decoupled transformative learning from the dimension of societal structures in the mechanisms of transformative learning theory*” (p.265). We did not include Taylor’s review (1997) in any of the abovementioned thematic areas since we thought that the specific paper had a broader thematic character.

Concerning the *attitude* of North American writers *towards the theoretical framework of transformative learning*, a first finding is that the vast majority of the papers (30 out of 33) had citations in the work of Mezirow. Only three (3) ones were discussing transformational learning processes without reference to Mezirow’s work (i.e. [11], [13] and [32]). This finding is justified from the settings of these papers. The authors discuss the potential of contemplation as a learning path in compulsory education, the relation between education and aesthetic experience in special education as well as autobiography as a method to foster transformative learning in undergraduate university education. However, in all the aforementioned settings Mezirow’s conception is not the leading learning theory.

The work of Mezirow's associates⁸ is also, as expected, dominant in the references of this group of texts. The most frequently cited were the following: Brookfield and Taylor whose work is cited in 15 papers, Kegan whose work is cited in 14 papers, Cranton in 12, Dirkx in 10 and Daloz in 6 papers. The work of Boyd and/or Myers was found in five papers, while eleven (11) texts are discussing the transformative dimensions of education and have references to Freire's work, a number which we consider rather low, considering that his work is situated in the foundations of the development of transformative learning theory.

Finally, since our paper is discussing the divergence and convergence in the approaches of transformative learning between the North American and the European adult education contexts we looked within this group of papers for references in the work of European scholars. Fourteen papers belong to this category (i.e. [2], [3], [5], [6], [9], [17], [18], [20], [21], [24], [25], [31], [32] & [33]). More specifically, five of the reviewed papers (i.e. [3], [9], [17], [20], [25]) refer during their analysis to the work of Jurgen Habermas, something that is expected since communicative rationality is one of the epistemologies that support the transformative learning theory. Six papers refer to the work of Peter Jarvis (i.e. [2], [3], [5], [24], [31], [33]) and four papers refer to the work of Carl Jung (i.e. [2], [3], [21], [24]). References to other European scholars are rather scarce. Three papers refer to Heidegger (i.e. [3], [25], [32]) three papers refer to Foucault (i.e. [6], [9], [32]), one to Sartre (i.e. [32]), one to Gregory Bateson (i.e. [18]) and one in the work of Pierre Bourdieu (i.e. [9]) although the work of the latter regarding the notion of *habitus* could add significantly to the understanding of the social construction of frames of reference.

The European set of papers

As far as the *context* is concerned the vast majority of the texts written by Europeans are not situated in a particular setting since they constitute pure theoretical approaches (i.e. [34], [45], [46], [47], [48], [49], [50], [52], [53], [55], [56], [59]). This finding reveals a sort of preference of the European writers on theoretical research. Furthermore, their attitude is also an indication that a significant nucleus of people that implements transformative learning in various settings has not been yet created in Europe. On the other hand, texts by European writers that are situated in the context of higher education are only three (i.e. [40],

⁸ As associates we define those scholars who have worked extensively on transformative learning and their conceptions relate to Mezirow's theory and co-define the theoretical framework of transformative learning. Among the most well known of these scholars are: Belenky, Brookfield, Cranton, Daloz, Dirkx, Dominicé, Duveskog, Elias, Friis-Hansen, Gould, Green, Kasl, Kegan, King, Kitchener, Lipson Lawrence, Marsick, Taylor (Ed), Taylor (Kathleen), Tisdell, Yorks.

[44], [54]), while the texts written by North Americans situated in such context are twelve as we stated earlier. This is a clear indication that in the Universities of US and Canada there is a clear existence of many more cores of scholars who are working on the implementation of transformative learning.

The rest papers of the European set, regarding the context, refer to community development (i.e. [36], [37], [38], [43], [57]) to professional development (i.e. [35], [39], [42], [51], [58]) and to cultural context (i.e. [41]).

Regarding the *issues*, most of the European papers (16) do not deal with the very nature, the concepts, the components and the applications of transformative learning theory. They are focused on the exploration of various other subjects in which the writers are interested, such as learning processes (i.e. [40], [41], [42], [45], [46], [49], [56], [57]), research methods (i.e. [35], [54]), social change (i.e. [47], [52], [53], [59]) and workplace processes (i.e. [51], [58]). These 16 papers have few references on the theoretical framework of transformative learning, and the writers have the obvious objective to show that they are informed about this theoretical approach, and therefore include further depth and argumentation in the elaboration of issues on which they intensively work. On the contrary, all the papers of the North American set are integrated into the framework of transformative learning theory.

The issues that the rest of the European papers deal with, in the framework of transformative learning, concern mainly two subjects: the methods that reinforce transformative learning processes (i.e. [44], [50], [55]) and the relationship between transformative learning and social action (i.e. [36], [37], [38], [43]), a dimension that is included in the European tradition of critical pedagogy for emancipation. Only one paper tries to enhance the theory of transformative learning with innovative views (i.e. [34]) and one other deals with its application in practice (i.e. [39]). Finally, one paper sets in its epicenter the critique to Mezirow's conception (i.e. [48]). The numbers of papers that belong to the last three categories are respectively six, six and five in the North American set. This last finding strengthens the indication that the discourse around transformative learning theory is more developed in North America compared to Europe.

As far as the attitude *of the European writers towards transformative learning theory* is concerned, a first ascertainment would be that, as the North Americans do too, almost all of them connect their explorations on transformative learning theory with Mezirow's work: 24 papers have citations to his books and papers and only two do not have a relative reference. References to other scholars of transformative learning theory are fewer compared to the North American set of

papers. The most frequently cited are Taylor, whose work is cited in 8 papers, as well as Brookfield and Cranton, found respectively in 7 papers.

Concerning the references to scholars that have stated alternative theoretical views of perspective transformation, 13 out of 26 papers contain references to the work of Freire and his colleague Shor, while the respective references in the North American set are proportionally fewer (11 out of 33). This finding shows that the Freirean concept of critical pedagogy still maintains a crucial position in European adult educators' approaches. On the contrary, only two papers – against 5 of the North American set – have references to the psycho-analytic work of Boyd and Myers which acknowledges the importance of the learning processes that take place within the unaware.

As far as European writers' attitude towards the approach of Mezirow are concerned, in most cases they are critical, stating that his work has strong cognitive emphasis and underestimates other important ways of knowing, like the intuitive and emotional dimensions of learning (i.e. [41], [45], [46], [55]), the collective view (i.e. [43], [58]), the relational processes (i.e. [38]), the dimension of social change (i.e. [47], [48], [54]), the impact of spirituality (i.e. [52]) and the unconscious modalities (i.e. [40], [44]).

Finally, all the papers of the European set contain a lot of references to important European scholars whose works are related to critical thinking and social dimensions of learning, such as Adorno, Bourdieu, Foucault, Gagné, Heron, Horkheimer, Illeris, Jarvis and others.

Conclusions

The development of transformative learning theory has been for many years, mainly, a matter of North American writers. Their most cited, and thus influential, work of the last twenty years, which were examined in this paper, is clearly framed within the transformative learning theory as it was proposed by Mezirow and developed by his associates. This work includes issues that refer to ideas; methods and strategies that promote perspective transformation; enhance the theory of transformative learning with innovative views and reinforce its practical application.

On the other hand, the majority of the European writers that deal with transformative learning do not situate their approaches in the core of the “traditional” transformative learning theoretical framework. They are rather based on other theoretical backgrounds that have been developed in Europe. The European scholars use transformative learning theory as an additional resource for

a more integrated investigation of issues on which they work. Therefore, they combine their approaches to transformative learning theory with the exploration of the work of a wide range of important European scholars.

Based on the above, we believe that the integration of more ideas from European scholars, in the development of transformative learning theory could broaden its base and offer an additional potential. Likewise, we think that European writers would certainly enrich their approaches if they include in their work more components of the continuous work of North American adult educators, theorists and researchers. Evidently, both sides could obtain much if they were more actively engaged with the ideas of each other.

References

- ALHADEFF, M. (2003). Rethinking Transformative Learning and the concept of “Critical Reflection” through the Paradigm of Complexity. Retrieved from the *Proceedings of the Fifth International Transformative Learning Conference*, available at <http://transformativelearning.org/>.
- BERGER, J. (2004). : Recognizing and Understanding the Growing Edge. *Journal of Transformative Education*, 2, 336-351.
- COURTENAY, B., MERRIAM, S. & REEVES, P. (1998). *Adult Education Quarterly*, 48, 65-84.
- COURTENAY, B., MERRIAM, S., REEVES, P. & BAUMGARTNER, L. (2000). *Adult Education Quarterly*, 50, 102-119.
- CRANTON, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CRANTON, P. & CARUSETTA, E. (2004). *Journal of Transformative Education*, 2, 276-293.
- CRANTON, P. & ROY, M. (2003). : Toward A Holistic Perspective on Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 1, 86-98.
- CURRY – STEVENS, A. (2007). : Pedagogy for the Privileged. *Journal of Transformative Education*, 5 , 33-58.
- DOMINICÉ, P. (2003). Transforming Biography Through the Process of Transformative Learning. Retrieved from the *Proceedings of the Fifth International Transformative Learning Conference*, available at <http://transformativelearning.org/>.
- DUVESKOG, D. & FRIIS-HANSEN, E. (2007). Transformative Learning in Farmer Field Schools: An Entry Point for Change Among Resource-Poor Farmer in Africa. Retrieved from the *Proceedings of the Seventh International Transformative Learning Conference*, available at <http://transformativelearning.org/>.
- DUVESKOG, D. & FRIIS-HANSEN, E. (2009). Farmer Field Schools and the Agro/Human Eco-System Analysis Exercise. Retrieved from the *Proceedings of the Eighth International Transformative Learning Conference*, available at <http://transformativelearning.org/>.

- DUVESKOG, D., FRIIS-HANSEN, E. & TAYLOR, E. (2009). Perspective Transformation in Kenyan Farmer Field Schools as a catalyst for Relational Change within the Household and Wider Community. Retrieved from the *Proceedings of the Eighth International Transformative Learning Conference*, available at <http://transformativelearning.org/>.
- EBERT, O., BURFORD, M. & BRIAN, D. (2003). : Education for Change. *Journal of Transformative Education*, 1, 321-340.
- FENSON, S. & CHESSER – SMYTH, P. (2009). Is Critical Practice Prepared for Nurses who Journey through a Transformative Learning Curriculum? Retrieved from the *Proceedings of the Eighth International Transformative Learning Conference*, available at <http://transformativelearning.org/>.
- FETHERSTON, B. & KELLY, R. (2007). Conflict Resolution and Transformative Pedagogy: A Grounded Theory Research on Learning in Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 5, 262-285.
- FLEMING, T. (2000). Adding life to your years: transformative learning for older people at the Irish Museum of Modern Art. Retrieved from the *Proceedings of SCUTREA's 30th Annual Conference*, available at <http://www.scutrea.ac.uk/>.
- GRAY, D. (2006). Executive Coaching: Towards a Dynamic Alliance of Psychotherapy and Transformative Learning Process. *Management Learning*, 37, 475-797.
- GUNNLAUGSON, O. (2005). : A Case Study in Transforming the Glocal Learning Community of Holma College of Integral Studies, Sweden. *Journal of Transformative Education*, 2, 313-335.
- GUNNLAUGSON, O. (2005). *Journal of Transformative Education*, 3, 331-353.
- HART, T. (2004). *Journal of Transformative Education*, 2, 28-46.
- HARVEY, B. & LANGDOM, J. (2009). Transformative Learning in the Defence and Equitable Use of Natural Resources: Experiences from Senegal and Ghana. Retrieved from the *Proceedings of the Eighth International Transformative Learning Conference*, available at <http://transformativelearning.org/>.
- HICKS, M., BERGER, J. & GENERETT, G. (2005). : Creating Spaces to Sustain Transformative Habits of Mind and Heart. *Journal of Transformative Education*, 3, 57-75.
- HUNT, C. (2009). Creative Writing as a Tool for Transformative Learning. Retrieved from the *Proceedings of the Eighth International Transformative Learning Conference*, available at <http://transformativelearning.org/>.
- ILLERIS, K. (2003). Defense and Resistance towards Transformative Learning. Retrieved from the *Proceedings of the Fifth International Transformative Learning Conference*, available at <http://transformativelearning.org/>.
- ILLERIS, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2, 79-89.
- INGLIS, T. (1997). Empowerment and Emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48, 3-17.
- INGLIS, T. (1998). A Critical Realist Approach to Emancipation: A Response to Mezirow. *Adult Education Quarterly*, Lpg, 72-76.

- JOHNSON, R. (2003). Autobiography and Transformative Learning: Narrative in Search of Self. *Journal of Transformative Education*, 1, 227-244.
- KARALIS, T. (2010). Situated and Transformative Learning: exploring the potential of critical reflection to enhance organizational Knowledge. *Development and Learning in Organizations*, 24, 17-20.
- KARPIAK, I. (2003). *Journal of Transformative Education*, 1, 99-116.
- KOKKOS, A. (2009). Transformative Learning through Aesthetic Experience: towards a comprehensive methodology. Retrieved from the *Proceedings of the Eighth International Transformative Learning Conference*, available at <http://transformativelearning.org/>.
- KITCHENHAM, A. (2006). : A Transformative Journey. *Journal of Transformative Education*, 4, 202-225.
- KOKKOS, A. (2013). Transformative Learning in Europe: An overview of the theoretical perspectives. In Taylor, E. & Cranton, P. (Eds.). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (pp. 289 – 303). San Francisco: Jossey – Bass
- KOVAN, J. & DIRKX, J. (2003). “Being Called Awake”: The Role of Transformative Learning In The Lives Of Environmental Activists. *Adult Education Quarterly*, 53, 99-118.
- MAIA DUERR, M., ZAJONC, A. & DANA, D. (2003). Survey of Transformative and Spiritual Dimensions of Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 1, 177-211.
- MCGREGOR, C. (2004). Care (full) Deliberation: A Pedagogy for Citizenship. *Journal of Transformative Education*, 2, 90-106.
- MCWHINNEY, W. & MARKOS, L. (2003). Transformative Education: Across the Threshold. *Journal of Transformative Education*, 1, 16-37.
- MERRIAM, S. (2004). The Role of Cognitive Development in Mezirow’s Transformational Learning Theory, *Adult Education Quarterly*, 55, 60-68.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey - Bass.
- MEZIROW, J. & ASSOCIATES (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey – Bass.
- MEZIROW, J., TAYLOR, E. & ASSOCIATES (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey – Bass.
- MOORE, J. (2005). Is Higher Education Ready for Transformative Learning?: A Question Explored in the Study of Sustainability. *Journal of Transformative Education*, 3, 76-91.
- NIEUWENHUIS, L. & VAN WOERKOM, M. (2007). Goal Rationalities as a Framework for Evaluating the Learning Potential of the Workplace. *Human Resource Development Review*, 6, 64-83.
- PREECE, J. (2003). Education for Transformative Leadership in Southern Africa. *Journal of Transformative Education*, 1, 245-263.

- ROBERTSON, D. (1996). Facilitating Transformative Learning: Attending to the Dynamics of the Educational Helping Relationship. *Adult Education Quarterly*, 47, 41-53.
- ROBINSON, P. (2004). Meditation: It's Role in Transformative Learning and in the Fostering of an Integrative Vision for Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 2, 107-119.
- SCHAPIRO, S. (2003). From Andragogy to Collaborative Critical Pedagogy: Learning for Academic, Personal, and Social Empowerment in a Distance-Learning Ph.D. Program. *Journal of Transformative Education*, 1, 150-166.
- SCOTT, S. (2003). The Social Construction of Transformation. *Journal of Transformative Education*, 1, 264-284.
- SOUTHERN, N. (2007). Mentoring for Transformative Learning: The Importance of Relationship in Creating Learning Communities of Care. *Journal of Transformative Education*, 5, 329-338.
- TAYLOR, E.W. (1994). Intercultural Competency: A Transformative Learning Process. *Adult Education Quarterly*, 44, 154-174.
- TAYLOR, E.W. (1997). *Adult Education Quarterly*, 48, 34-59.
- TAYLOR, E.W. (2003). Attending Graduate School in Adult Education and the Impact on Teaching Beliefs: A Longitudinal Study. *Journal of Transformative Education*, 1, 349-367.
- TAYLOR, E. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, 173-191.
- TAYLOR, E. & CRANTON, P. (2013). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey – Bass
- TAYLOR, E. & SNYDER, M. (2013). A critical review of research on transformative learning theory, 2006 – 2010. In E. Taylor & P. Cranton (eds.). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (pp. 37 – 55). San Francisco: Jossey – Bass
- TAYLOR, P., PETTIT, J. & STACKPOOL-MOORE, L. (2005). Learning and teaching for transformation – insights from a collaborative learning initiative. Retrieved from the *Proceedings of SCUTREA's 35th Annual Conference*, available at <http://www.scutrea.ac.uk/>.
- TAYLOR, P. & PETTIT, J. (2007). Learning and teaching participation through action research: Experiences from an innovative masters programme. *Action Research*, 5, 231-247.
- TISDELL, E. & TOLLIVER, D. (2003). Claiming a Sacred Face: The Role of Spirituality and Cultural Identity in Transformative Adult Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 1, 368-392.
- TOSEY, P., MATHISON, J. & MICHELLI, D. (2005). Mapping Transformative Learning: The potential of Neuro-Lingnistic Programming. *Journal of Transformative Education*, 3, 140-167.

- VAN WOERKOM, M. (2010). Critical Reflection as a Rationalistic Ideal. *Adult Education Quarterly*, 60, 339-356.
- WEDDINGTON, H. (2004). Education as Aesthetic Experience: Interactions of Reciprocal Transformation. *Journal of Transformative Education*, 2, 120-137.
- WHITELAW, C., SEARS, M. & CAMPBELL, K. (2004). Transformative Learning in a Faculty Professional Development Context. *Journal of Transformative Education*, 2, 9-27.
- WILHELMSON, L. (2005). Dialogue Meetings as Non-Formal Adult Education in a Municipal Context. Retrieved from the *Proceedings of the Sixth International Transformative Learning Conference*, available at <http://transformativelearning.org/>.
- WILHELMSON, L. (2006). Transformative learning in joint leadership. *Journal of Workplace Learning*, 18, 495-507.
- WILNER, A. & DUBOULOZ, C.-J. (2010). Homegrown terrorism and transformative learning: an interdisciplinary approach to understanding radicalization. *Global Change, Peace and Security*, 22, 33-51.
- YORKS, L. & KASL, E. (2006). I Know More Than I Can Say: A Taxonomy for Using Expressive Ways of Knowing to Foster Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 4, 43-64.
- YORKS, L. & KASL, E. (2006). Toward a Theory and Practice for Whole-Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect. *Adult Education Quarterly*, 52, 176-192.

George Koulaouzides⁹, Alexis Kokkos¹⁰
Helenski otvoreni univerzitet, Grčka

Divergencija i konvergencija u transformativnom učenju: Ideje Starog i Novog sveta¹¹

Apstrakt: Cilj rada je da istraži ideje koje preovlađuju u koncepcijama transformativnog učenja, a razvijene su u Severnoj Americi. Takođe, identifikovane perspektive su upoređene sa idejama evropskih istraživača.

Ključne reči: transformativno učenje, obrazovanje odraslih, Severna Amerika, Evropa.

⁹ Dr George Koulaouzides je tutor – savetnik Helenskog otvorenog univerziteta i predavač na Makedonskom univerzitetu u Grčkoj. On je jedan od osnivača Helenske asocijacije za obrazovanje odraslih.

¹⁰ Dr Alexis Kokkos je profesor na Helenskom otvorenom univerzitetu i predsednik Helenske asocijacije za obrazovanje odraslih.

¹¹ Prva verzija ovog rada je predstavljena tokom Devete međunarodne konferencije o transformativnom učenju, koja je održana 2011. godine u Atini (28–29. maja) i objavljena je u zborniku konferencije.

Zorica Milošević¹, Snežana Medić², Katarina Popović³
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Vrednosne razlike kao izazov u intergeneracijskom i interkulturnom učenju⁴

Apstrakt: Svrha prezentovane studije bila je da se istraže razlike u vrednovanju ključnih životnih fenomena među pripadnicima različitih generacija i različitih kultura koji su bili učesnici zajedničkog, međunarodnog obrazovnog programa “Aktivno starenje i međugeneracijsko učenje - kafe pričaonica” - razmena priča, asocijacija i sećanja u vezi sa važnim ličnostima, ličnim i društvenim događajima na Dunavu. Pretpostavke o razlikama u vrednovanju ključnih životnih fenomena među različitim generacijama i različitim kulturama, kao ulaznih pozicija za ovaj dijalog, učinile su da ovaj proces bude organizovan sa ciljem razvoja interkulturno-generacijske osetljivosti : kroz razmenu u kojoj učesnici uče zajedno, jedni sa drugima, jedni o drugima, razmenjuju svoja znanja, osećanja, sećanja, uverenja, stavove i vrednosti o svetu, ljudima i događajima. Istraživanje koje je sprovedeno na grupi mladih i starijih učesnika iz Nemačke i Srbije imalo je za cilj da utvrdi osnovanost pretpostavki o razlikama na kojima se i iz kojih se uči. Istraživanje je pokazalo da su razlike u vrednovanju ključnih životnih fenomena, kako među generacijama tako i među kulturama, podjednako izazovni i relevantni resursi i izvori za učenje za sve učesnike programa.

Ključne reči: interkulturno obrazovanje, intergeneracijsko obrazovanje, kulturne i generacijske razlike, stari.

¹ Mr Zorica Milošević je asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, doktorand na Grupi za andragogiju.

² Dr Snežana Medić je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

³ Dr Katarina Popović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, potpredsednik EAFA.

⁴ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenijavanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

U oblasti obrazovanja, interkulturalno i intergeneracijsko učenje prepoznaje se kao značajan instrument za jačanje socijalne kohezije i podršku integracionim društvenim procesima. Društveni, nacionalni, verski, etnički sukobi i netrpeljivost, kulturni konflikti, demografske promene i sve dublji jaz među generacijama, ekonomska kriza i nezaposlenost doveli su do narastanja socijalnih tenzija na globalnom nivou, koje zahtevaju društveno angažovanje kako na otklanjanju uzroka koji ih izazivaju tako i na saniranju posledica koje su prouzrokovale. Stoga, ove dve oblasti obrazovanja posebno su aktuelne i značajne u potencijalno konfliktnim ili postkonfliktnim zajednicama i u vremenu u kome je nivo tenzija rizično visok. Sa druge strane, interkulturalno i intergeneracijsko obrazovanje prepoznaje se kao snažan društveni instrument za unapređenje sporazumevanja među ljudima i približavanje različitih socijalno-kulturnih entiteta radi stvaranja sinergije za ostvarivanje određenih posebnih zajedničkih ciljeva i interesa. Kako to vidi Kober (2012), interkulturalnost je ušla u problematiku obrazovanja i kao potreba ljudi različitog kulturnog porekla da budu pripremljeni i trenirani za izbegavanje interkulturalnih konflikata i miroljubivu saradnju. Mobilnost ljudi, kao nova evropska vrednost, tretira interkulturalnost kao resurs napretka ljudi, društava i civilizacije u celini.

Obrazovni program o kome je reč u ovoj studiji pripada onoj grupi programa kojima se promoviše i podržava novi oblik zajedništva među različitim generacijama i kulturama naroda dunavskog regiona, sa naglaskom na aktivnom starenju kao snazi društvenih i kulturnih integracija. Realizovan je u Beogradu kao međunarodni obrazovni program „Aktivno starenje i međugeneracijsko učenje – kafe pričaonica” – razmena priča, asocijacija i sećanja u vezi sa važnim ličnostima, ličnim i društvenim događajima na Dunavu. Učesnike ovog programa činili su stari iz Nemačke i Srbije i pedeset mladih studenata andragogije Filozofskog fakulteta u Beogradu koji pohađaju kurs iz oblasti obrazovanja i aktivnog starenja. Svi učesnici programa kombinovali su se u različitim aktivnostima zajedničkog učenja kako bi dosegli zajedničko razumevanje potreba za buduće zajedničke aktivnosti u generacijskoj i kulturnoj saradnji naroda u dunavskom regionu. Program je nastao kao deo projekata u vezi sa Dunavskom strategijom⁵.

⁵ Dunavska strategija omeđava i promoviše „nov evropski prostor” u kome veze između zemalja ne mogu biti zasnovane samo na ekonomskim interesima. Povezivanje ljudi i različite forme novog zajedništva duž dunavskog regiona otvaraju nove mogućnosti za saradnju među ljudima koje je ova reka vekovima spajala, ali i razdvajala. Kulturno-obrazovna saradnja među generacijama duž dunavskog regiona, posebno angažovanjem starijih generacija, prepoznata je od strane nemačkog Centra za opštenaučno kontinuirano obrazovanje Univerziteta u Ulmu kao značajno i moćno sredstvo podrške u prevazilaženju jaza koji postoji između različitih kultura i generacija koje žive u dunavskom regionu. Među brojnim projektima o međukulturnom i međugeneracijskom učenju u podunavskim zemljama koje je realizovao ovaj centar (<http://www.uni-ulm.de/?zawiw>) bio je i projekat u okviru koga je realizovan obrazovni program čiji su učesnici bili naši ispitanici – Grundtvig Learning Partnership „Danube Stories”, 2011–2013 (Grundtvig učeće partnerstvo „Dunavske priče”, 2011–2013).

Program koji je bio predmet ove studije karakteriše multikulturno, interkulturno i intergeneracijsko obrazovanje.

Multikulturno obrazovanje je koncept, pristup i princip društvene funkcije obrazovanja, u kome se prepoznaje i naglašava vrednost i važnost učenja i obrazovanja o kulturnim različitostima kao osnova za razumevanje i prihvatanje jednakosti među ljudima. Koncept multikulturnog obrazovanja podjednako je relevantan kako za odnose dominantnih i manjinskih kultura unutar jedne zajednice tako i za odnose različitih kulturnih zajednica. Najčešće se ovaj koncept sagledava u funkciji redukcije predrasuda i diskriminacije prema pripadnicima različitih etničkih i kulturnih grupa (npr. Ladson-Billings & Gillborn, 2004), ili „prihvatanje drugih kultura ili bar tolerancija na njih” (Gošović, Mrše, Jerotijević, Petrović, Tomić, 2009, str. 10). Naš program računa na treću dimenziju, afirmativnu snagu koncepta multikulturnog obrazovanja, a koja je sadržana u činjenici da sadejstvo/sinergija različitih kultura može da proizvede nove vrednosti i udruži ljude različitih kultura da na nov način učestvuju u globalnom, nacionalnom i lokalnom društvenom i kulturnom životu.

Sredstva za ostvarenje koncepta multikulturnog obrazovanja su raznovrsna, počev od različitih pristupa multikulturno koncipiranim kurikulumima (npr. Banks, 1999, navodi četiri: parcijalno uključivanje doprinosa drugih; dodavanje novih tema na postojeću strukturu; promena strukture radi sagledavanja stvari iz različitih kulturnih perspektiva; transformacija kombinovana sa aktivnošću), preko jezika na kome se uči, metoda, udžbenika i materijala za rad, nove uloge nastavnika i trenera (Neuner, 1998, prema: FLAM; Kober, 2012) do interkulturnog obrazovanja. Multikulturno obrazovanje, kao koncept i princip, ne definiše vrstu odnosa i način veze koja se uspostavlja među kulturama i može biti operacionalizovan na različite načine. **Interkulturno obrazovanje** je jedan od mogućih načina operacionalizacije (ostvarivanja) multikulturnog obrazovanja koji obuhvata dinamičku dimenziju obrazovanja i podrazumeva da se proces učenja o drugima dešava neposredno sa tim drugima, u njihovom neposrednom odnosu i interakciji u koju stupaju. Uspostavljanje odnosa između kultura dešava se u interkulturnoj situaciji. Interkulturna situacija je kontekst u kome se sreću individue i grupe različitog kulturnog porekla i stupaju u interakciju (FLAM, 2010). U suštini, nisu kulture u interakciji, već osobe i grupe koje pripadaju različitim kulturama. Prioriteti nisu na kognitivnim procesima, već na interpersonalnim relacijama, kapacitetima za posmatranje, svesnosti o onome što predstavlja kulturu, uključujući i sopstvenu. U slučaju našeg programa, reč je o interkulturnoj interakciji pripadnika dve kulture, srpske i nemačke. Osobenost ovog interkulturnog programa je da se pre svega fokusira na stare osobe iz dve kulture i koristi njihove

potencijale i resurse za proces učenja i obrazovanja, ali u interkulturalnu situaciju dodatno uvodi i intergeneracijske potencijale.

Ako govorimo o **intergeneracijskoj dimenziji** našeg programa, on pripada novoj paradigmi intergeneracijskog učenja, koja je prisutna u savremenom društvu, a koju Njuman i Hatten-Jeo (Newman & Hatten-Yeo, 2008) nazivaju „vanporodični” model intergeneracijskog učenja. Zapravo, ovaj model je izrastao iz najstarije paradigme učenja, učenja kao razmene unutar porodice, između najstarijih i najmlađih, kao sistema transfera znanja, veština, kompetencija, normi i vrednosti, kroz koju se mladima obezbeđuje veza sa prošlošću. Vanporodični intergeneracijski programi su zapravo društvena kompenzacija za ovo učenje, koje je nestalo promenom porodične strukture, tj. zajedničkog porodičnog života mladih i starije generacije. Vanporodični programi intergeneracijskog učenja kompenzuju limitirane kontakte mladih sa starijim članovima svoje porodice koji su istorijski bili podrška njihovom rastu i učenju, upoznavanju vrednosti i obezbeđivali mudrost, veštine, безусловnu ljubav i razumevanje. Sa druge strane, smatraju Njuman i Hatten-Jeo (Newman & Hatten-Yeo, 2008), stari su zbog limitiranih kontakata sa mladima iz svojih porodica takođe uskraćeni za savremene društvene uvide, vitalnost, безусловnu ljubav, podršku i veštine za nove tehnologije. Tako su obe grupe izgubile međuzavisnu podršku koju su obezbeđivale porodice, a koje intergeneracijski programi pokušavaju da nadomeste.

Kada su se pojavili sedamdesetih godina, intergeneracijski programi bili su socijalno planiran model namenjen za popunu nastalog „geografskog jaza” spajanjem mladih i starih u javnom formalnom okruženju, a radi promocije intergeneracijske razmene i intergeneracijskog učenja. Osnovni izazov ove paradigme, kako smatraju Njuman i Hatten-Jeo (Newman & Hatten-Yeo, 2008), bio je kako da se kreira veza za nebiološki povezane stare i mlade koja će imati odlike ove porodične veze i koja može da promoviše socijalni rast, učenje i emocionalnu stabilnost.

Međutim, dalji razvoj ovog modela učenja reflektovao je različite socijalne, kulturne i obrazovne vrednosti zajednica koje su ih kreirale, u kojima su ove vrednosti plasirane, a stariji su kroz obrazovne programe ove vrednosti reafirmisali. Definicija intergeneracijskog učenja u kojoj su reflektovane navedene promene je da su: „Međugeneracijski programi društvene tehnike koje stvaraju svrsishodnu i stalnu razmenu resursa i učenja među starijim i mladim generacijama koji daju pojedinačne i društvene koristi” (International Conference on Intergenerational Programmes 1999, prema: Newman & Hatten-Yeo, 2008, str. 32). Svaki program obrazovanja koji uključuje mlade i stare može se smatrati intergeneracijskim ako različite generacije uče zajedno jedne o drugima (o starenju, iskustvu, vrednostima, aspiracijama), uče zajedno o svetu, ljudima i/ili istorijskim i socijalnim činjenicama relevantnim za njih ili dele iskustvo učenja u razvoju akademskih

znanja i veština (Newman & Hatten-Yeo, 2008). Socijalni kapital je nova paradigma intergeneracijskog učenja po kojoj je važan produkt individualnog učenja, ostvarenog kroz inter i intragrupne odnose, kreiranje sinergije koja obezbeđuje kohezivnost, poverenje i solidarnost, kako navode Njuman i Hatten-Jeo (Newman & Hatten-Yeo, 2008).

Intergeneracijsko učenje daleko premašuje benefite koji dele samo njegovi učesnici. Novi pristup intergeneracijskom učenju značajno proširuje opseg u kome se primenjuju i organizuju ovakvi programi, svrhu njegovog organizovanja, domete ili efekte koji se ovim programima mogu dostići ili ostvariti. Najznačajnije proširenje evidentno je u odnosu na uzrast mladih koji se uključuju u ove programe, čime se indirektno šire oblast i područja razmene između starih i mladih. Osim već uobičajeno prisutnih programa za predškolsku i osnovnoškolsku populaciju mladih, intergeneracijski programi pomeraju se ka srednjoškolskoj, a naročito univerzitetskoj populaciji. Intergeneracijski programi na univerzitetima javljaju se u različitim formama:

- a. programi i kursevi u kojima mladi i stari zajedno stiču akademske veštine i znanja (Brown & Ohsako, 2003);
- b. studijski programi u kojima stari, nudeći svoje ekspertize podržavaju uspešnost učenja mladih (Peacock & O'Quin, 2006; Weinreich, 2004);
- c. učešće starih u akademskim programima koji su posebno orijentisani na izučavanje fenomena starenja i starosti (Knapp & Stubblefield, 2001; Nichols, 2001; O'Quin, Bulot & Johnson, 2005).

Posebna pažnja organizatora, ali i istraživača ovakvih programa usmerena je na pozitivne efekte koje ovi programi ostvaruju. Promena stavova i razbijanje predrasuda kod mladih u odnosu na starenje, starost i stare jedan je od najčešće spominjanih efekata (Bales, Eklund & Siffin, 2000; Dunham & Casadonte, 2009). Pokret za aktivno starenje, promociju aktivacionog učenja i socijalnu inkluziju starih (detaljnije u: Medić, 2012) uneo je u intergeneracijske programe interes za istraživanje benefita koje stari imaju od ovih programa kako na planu postignuća u razvoju sopstvenih kompetencija, transferu novih vrednosti (Newman & Hatten-Yeo, 2008), tako i na planu građenja pozitivnog odnosa prema mladima (Dellmann-Jenkins, Fowler, Lambert, Fruit & Richardson, 1994). S obzirom na to da istraživanja pokazuju da sve generacije procenjuju stare osobe kao one koje su najudaljenije od „slike idealne osobe”, a u čemu su saglasni i sami stari prihvatajući takvu sliku o sebi (Netz & Ben-Sira, 1993), posebna vrednost intergeneracijskih programa prepoznaje se i u pozitivnim efektima ovih programa na postizanju lične dobrobiti i građenju pozitivnije slike o sebi kod pripadnika

generacije trećeg doba (Hernandez & Gonzalez, 2008). Program koji je predmet istraživanja u ovoj studiji integrisao je intergeneracijsko učenje u interkulturalni program, uvodeći u njega studentsku populaciju koja pohađa kurs o obrazovanju starih i aktivnom starenju.

Interkulturalno i intergeneracijsko obrazovanje uobičajeno se organizuju i istražuju kao posebni fenomeni. Intergeneracijska problematika istražuje se najčešće kao nacionalni i unutarkulturalni fenomen. Interkulturalna problematika, pošto obuhvata pripadnike različitih kultura, može biti istraživana kako unutar nacije kao multikulturalne zajednice tako i između kultura koje pripadaju različitim nacijama. Retka su odstupanja od ovakvog uobičajenog pristupa, kako je to bilo u slučaju našeg istraživanja, gde su i generacijske i kulturalne razlike istovremeno bile izvori učenja, a njihovo razumevanje i prihvatanje put ka razvoju interkulturalne i intergeneracijske osetljivosti.

Ovakva priroda razlika koja postoji između intergeneracijskih i interkulturalnih programa opravdava mali broj istraživanja i programa u kojima se ova dva fenomena spajaju i integrišu u zajednički obrazovni program. Istraživanja u integrisanoj oblasti interkulturalnog i generacijskog obrazovanja najčešće se odnose na intergeneracijsku problematiku u migrantskim porodicama, kao što su, npr. međugeneracijski konflikti u novim kulturama (Ying, 1999; Ying, Lee, Tsai, 2004), međugeneracijski odnosi i interkulturalni kontakti migrantskih porodica (Nauck, 2001a; Nauck, 2001b) i razlike u akulturaciji između roditelja i dece u migrantskim porodicama (Ying, 1999).

U osnovi intergeneracijskog i interkulturalnog obrazovanja jesu razlike koje postoje među učesnicima obrazovnih programa, gde se u prvom slučaju radi o razlikama koje se pojavljuju kod pripadnika različitih generacija, a u drugom slučaju razlike su posledica pripadanja ljudi različitim kulturama. Bertoan-Atal i Fridman (Berthoin-Atal & Friedman, 2003) navode da ljudi mogu više da nauče jedni od drugih ako su međusobne razlike veće, a pretpostavke o sličnosti smatraju se najvećim kamenom spoticanja u interkulturalnoj komunikaciji (Barna, 1998).

U procesu učenja i obrazovanja u intergeneracijskim i interkulturalnim programima, razlike među generacijama i kulturama imaju različito značenje i značaj. Razlike su:

- a. izvorišta učenja, predmet interesovanja, razlozi ili pak motivi da se preduzme ili organizuje ovakvo učenje;
- b. odredišta „početne pozicije” i mogućih ili željenih „dometa” onih koji učestvuju u ovakvim obrazovnim programima (npr. moguća je primena Benetovog (Benett, 1993) određenja različitih stadijuma interkulturalne osetljivosti kako za razumevanje početne pozicije tako i za

- definisanje svrhe: poricanje razlika, odbrana od razlika, minimiziranje razlika, prihvatanje razlika, adaptacija na razlike i integracija razlika);
- c. resursi kojima raspolažu različite strane uključene u program;
 - d. sadržaji i kontekst učenja i obrazovanja u ovakvim programima;
 - e. sredstvo (didaktičko-metodičko) za ostvarivanje različitih obrazovnih, tj. ličnih i društvenih ciljeva i svrhe (šta raditi sa razlikama);
 - f. izvorište barijera za uspješno učenje (detaljnije o razlikama kao barijerama u: Barna, 1998);
 - g. odnos prema tim razlikama određen je svrhom ili ciljem obrazovnih programa.

Ako proširimo svrhu i funkciju interkulturalnog obrazovanja, kako je vidi Quillet (1991), i na intergeneracijske programe (dodato u Quilletovu originalnu definiciju kurzivom), jasno je da, iako različiti u izvorima i sadržajima učenja, ovim programima mogu se pripisati ista ili zajednička svrha i funkcija:

- Bolje razumevanje kultura *i generacijskih osobnosti* u modernom društvu.
- Sposobnost komunikacije između ljudi koji pripadaju različitim kulturama *i različitim generacijama*.
- Fleksibilniji stav prema kulturnim *i generacijskim* različitostima u društvu.
- Veću spremnost ljudi da se aktivno uključe u socijalnu interakciju s ljudima drugog kulturnog porekla *i pripadnicima drugih generacija* i prepoznavanje osnovnih odlika ljudske prirode kao nečeg što im je zajedničko.

S obzirom na moguće zajedničke/iste ishode ovih programa, pitanje ključnih razlika koje postoje između interkulturalnih i intergeneracijskih programa može da se locira u područje postojećeg disbalansa kapaciteta i resursa učesnika ovih programa, kao i smera transfera sadržaja učenja sa jedne grupe na drugu. Interkulturalni programi, po pravilu, podrazumevaju da postoji balans između resursa i kapaciteta za razmenu sadržaja učenja kod svih učesnika ovih programa pri čemu je transfer dvosmeran, dok se intergeneracijski zasnivaju upravo na disbalansu resursa i kapaciteta koji postoji između generacije mladih i starih, a transfer se, pre svega, očekuje kao prenošenje iskustva, znanja i mudrosti sa starijih na mlađe. Mada je već i takvo tradicionalno razumevanje intergeneracijskog učenja, kako smo videli, vrlo brzo otvorilo prostor za pozicioniranje dvosmernog transfera učenja među generacijama, kroz koji se razmenjuju različiti sadržaji, disbalansi kapaciteta i resursa i dalje su u osnovi ovih programa. Vrlo pojednostavljeno rečeno, u intergeneracijskom učenju se razmenjuje ono što jedni imaju, a drugima

nedostaje (u oba smera), a u interkulturalnom se razmenjuju različitosti u nečemu što svi imaju. Međutim, kako raste uzrast mladih kao učesnika intergeneracijskih programa, čime se njihovi resursi i kapaciteti za razmenu značajno uvećavaju i postaju ravnopravni, samo različitog sadržaja, disbalans gubi svojstvo karakteristike ovih programa, a dvosmernost transfera čini osnovu zajedničkih aktivnosti učenja. Kada je u pitanju studentska populacija, kao što je slučaj u našem programu, generacijske razlike dobijaju karakter supkulturalnih razlika, pri čemu je supkultura definisana generacijskom pripadnošću.

Kako su učesnici integrisanih intergeneracijskih i interkulturalnih programa istovremeno nosioci i generacijskih i kulturalnih razlika, teško je napraviti jasnu distinkciju koje razlike pripadaju ili imaju izrazita izvorišta u generacijskim, a koje u kulturalnim obrascima. Pripadnici različitih kultura isto kao i pripadnici različitih generacija ne dele nužno slične osnovne pretpostavke o tome kako svet funkcioniše i šta je prikladno ponašanje za pojedince u sistemu. „Ljudi iz različitih zemalja vide, tumače i procenjuju događaje različito, a samim tim postupaju po njima drugačije” (Adler, 2002, str. 77).

U našem integrisanom programu, učenje se zasnivalo na pretpostavkama o razlikama koje postoje među svim grupama učesnika, a u vezi su sa razumevanjem, interpretacijom i vrednovanjem ključnih životnih fenomena i zajedničkih društvenih događaja, što je činilo izvore i sadržaje razmene u „kafu pričaonicama”. Istraživanje predstavljeno u ovoj studiji bavilo se otkrivanjem postojanja ovih razlika, ključnih nosilaca ovih razlika, njihovog obima, dubine, stepena suprotstavljenosti i sličnosti kao ulaznim platformama za priče koje su jedni drugima pričali. Zadatak je bio da se utvrdi kakve razlike među ovim generacijskim i kulturalnim grupama postoje i kakav je kvalitativni i kvantitativni karakter ovih razlika. Teško je precizno pratiti kako ovako prepoznate ulazne razlike upravljaju razmenom između različitih uključenih grupa u samom procesu učenja ako uzmemo u obzir shvatanje zagovornika teorije sinergije u multikulturalnom obrazovanju, po kojima se ponašanje celog sistema ne može predvideti na osnovu ponašanja nekog posebnog dela uzetog odvojeno (Adler, 2002).

Predmet istraživanja nije se odnosio na to koliko i kako su dalje stvarne razmene među učesnicima obrazovnog programa bile obojene utvrđenim početnim razlikama (startnim pozicijama) sa kojima su polaznici ušli u proces učenja. Sama logika integrisanog intergeneracijskog i interkulturalnog programa podrazumeva da kroz interaktivne procese učenje dolazi do novih uvida, redefinisivanja startnih pozicija i stvaranja novih sinergijskih produkata, pa sledi dalja saglasnost sa Adlerovom (Adler, 2002) da sinergija podrazumeva nov način mišljenja koji pomaže da se neko oslobodi zastarelih obrazaca. Na ovim pretpostavkama zasniva se uverenje da će kulturalna i generacijska razmena, obavljena u našem integrisa-

nom obrazovnom programu, obezbediti zajedničko razumevanje i najcelishodniji izbor budućih zajedničkih aktivnosti za promociju novog zajedništva među kulturama i generacijama u dunavskom regionu.

Cilj ovog rada bio je da se istraže razlike u vrednovanju ključnih životnih fenomena među pripadnicima različitih generacija i različitih kultura koji su bili učesnici zajedničkog, međunarodnog obrazovnog programa „Aktivno starenje i međugeneracijsko učenje – kafe pričaonica” – razmena znanja, osećanja, sećanja, uverenja, stavova i vrednosti o svetu, ljudima i događajima.

Metod

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja obuhvata 85 učesnika: seniore iz Nemačke i Srbije, i mlade iz Srbije. Reč je o prigodnom uzorku kojim su obuhvaćeni učesnici programa „Aktivno starenje i međugeneracijsko učenje – kafe pričaonica”. Uzorak istraživanja obuhvata 18 seniora iz Nemačke, 17 seniora iz Srbije i 50 mladih, studenata iz Srbije. Prosečan broj godina seniora iz Nemačke je 71 godina, seniora iz Srbije – 66 godina, a prosečne godine mladih iz Srbije su 23 godine. Oni su studenti andragogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu koji pohađaju kurs o obrazovanju starih i aktivnom starenju. Svaka grupa imala je više učesnika ženskog pola: tako je u grupi seniora iz Nemačke bilo 11 žena i sedam muškaraca, u grupi seniora iz Srbije – 14 žena i tri muškarca, u grupi mladih iz Srbije bile su 44 devojke i šest mladića.

Instrument istraživanja

Instrument istraživanja kreiran je na osnovu: 1) ciljeva programa „Aktivno starenje i međugeneracijsko učenje – kafe pričaonica” i 2) istraživanja o intra i intergeneracijskoj solidarnosti sa starima (Ćirković i Jočović, 2000).

Cilj međunarodnog obrazovnog programa „Aktivno starenje i međugeneracijsko učenje – kafe pričaonica” jeste zajedničko promišljanje i razmena različitih shvatanja, mišljenja i interpretiranja životnih fenomena i događaja između mladih i seniora u zemljama Dunavskog regiona. Predmet i sadržaj ovog programa obuhvata kako razmenu priča, asocijacija i sećanja u vezi sa važnim ličnostima, ličnim i društvenim događajima na Dunavu, tako i razmenu mišljenja između ljudi različitih generacija i kultura o životu, mladosti, starosti, odnosu među ljudima, željama, idolima i idealima, savetima za drugu generaciju. Ovi životni

fenomeni (život, mladost, starost, odnos među ljudima, želje, idoli i ideali, saveti za drugu generaciju) predstavljaju varijable istraživanja.

Operacionalizacija varijabli istraživanja izvršena je preko indikatora za koje se u ranijem istraživanju pokazalo da su osetljivi na generacijske razlike (Ćirković, Jočović, 2000), a imaju potencijal za osetljivost i na kulturne razlike. Odabrani indikatori za svaku varijablu predstavljeni su u Tabeli 1.

Tabela 1: Indikatori životnih fenomena

	Varijable istraživanja (životni fenomeni)	<i>Indikatori varijable</i>
1.	Život	1.1. Najbolje životne godine 1.2. Smisao života 1.3. Najlepši lični događaj 1.4. Najlepši društveni događaj 1.5. Životni moto 1.6. Moguće promene u životu (kada bi mogli da vrate vreme, šta bi promenili u životu)
2.	Mladost	2.1. Lepota mladosti (nekadašnje i sadašnje)
3.	Starost	3.1. Doživljaj starosti (smer promena u starosti) 3.2. Odgovornost mladih za stare
4.	Odnos među ljudima	4.1. Unapređenje odnosa mladih i starih
5.	Želje, idoli i ideali	5.1. Neostvarene želje 5.2. Životni idoli
6.	Saveti za drugu generaciju	6.1. Usmerenost saveta za drugu generaciju

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je upitnik sa pitanjima otvorenog tipa. Instrument je kreiran sa namerom da se istraže stavovi, mišljenja i vrednovanja ključnih životnih fenomena pripadnika različitih generacija i različitih kultura. Za svaki indikator je formulisano jedno pitanje, tako da upitnik sadrži ukupno 13 pitanja otvorenog tipa (narativni odgovori). Istraživanje je realizovano u jesen 2012. godine.

Obrada rezultata istraživanja

Proces obrade rezultata istraživanja obuhvatio je tri faze.

Prva faza predstavlja kvalitativnu analizu dobijenih podataka. Na osnovu analize sadržaja, najpre su procenjene osnovne tendencije kretanja dobijenih odgovora. Na osnovu tih tendencija, definisan je opseg u kom se kreću odgovori ispitanika i njegove krajnje tačke. Na taj način, svaki indikator istraživanja definisan je kao dihotomna varijabla. Procena odgovora ispitanika je vršena u odnosu

na dominantnu usmerenost odgovora ka jednom od polova indikatora. Tako je, na primer, opseg odgovora na pitanje: „Šta mislite, šta se to bitno menja kod ljudi kad ostare? Kako i zašto?“, definisan u okviru sledećih krajnjih tačaka: *pozitivne promene* i *negativne promene*. Definisani polovi za svaki indikator istraživanja prikazani su u Tabeli 2.

Tabela 2: Definisani polovi indikatora istraživanih životnih fenomena

Indikatori životnih fenomena	Definisani polovi	
1. Najbolje životne godine	Sadašnje	Neke druge
2. Smisao života	Lično i porodično ostvarenje	Ostvarenje u široj zajednici
3. Najlepši lični događaj	Individualno dešavanje	Dešavanje u okruženju
4. Najlepši društveni događaj	Politički	Ljudska dostignuća
5. Životni moto	Vera u sebe	Vera u druge
6. Moguće promene u životu (kada bi mogli da vrate vreme, da li bi i šta promenili u životu)	Menjali bi	Ne bi menjali
7. Lepota mladosti (nekadašnje i sadašnje)	Lepša nekadašnja	Lepša sadašnja
8. Doživljaj starosti (smer promena u starosti)	Pozitivne promene	Negativne promene
9. Odgovornost mladih za stare	Jesu odgovorni	Nisu odgovorni
10. Unapređenje odnosa mladih i starih	Promene kod mladih	Promene kod starih
11. Neostvarene želje	U ličnom i porodičnom životu	U društvenom životu
12. Životni idoli	Lični poznanici	Javne ličnosti
13. Usmerenost saveta za drugu generaciju	Ka ličnom unapređenju	Ka unapređenju odnosa sa drugima

Druga faza obrade rezultata istraživanja obuhvatila je razvrstavanje i kodiranje dobijenih odgovora ispitanika. Na osnovu kvalitativne analize podataka, sačinjena je matrica za analizu sadržaja, prema kojoj je vršeno razvrstavanje i kodiranje odgovora ispitanika. Prilikom razvrstavanja odgovora ispitanika, procenjene su tendencije zapažene u njihovim odgovorima. U zavisnosti od procene tih tendencija, odgovor se razvrstavao ka krajnjim tačkama definisanog opsega odgovora ispitanika. Kodiranje odgovora vršeno je dodeljivanjem broječnih vrednosti „1” i „0” u zavisnosti od procene tendencija kretanja dobijenih odgovora ispitanika ka nekoj od krajnjih tačaka definisanog opsega indikatora. U proceni odgovora jednog ispitanika, broječna vrednost „1” se dodeljivala onoj krajnjoj tački opsega za koju se procenjuje da odgovor ispitanika pripada, a broječna vrednost „0” – onoj za koju se procenjuje da odgovor ne pripada. Ukoliko je u procenjivanju od-

govora primećena tendencija da se njime obuhvataju obe krajnje tačke mogućeg opsega odgovora, tu se odgovor ispitanika kodirao sa „1.1”; ukoliko je procenjeno da odgovor ne obuhvata nijednu od krajnjih tačaka, kodiran je sa „0.0”. Tako je moguće da se, osim utvrđivanja razlika među grupama prema krajnjim tačkama kontinuuma, analiziraju i razlike među grupama koje su se pojavile u okviru jedne krajnje tačke definisanog kontinuuma. Kako bi se subjektivna procena dobijenih odgovora izbegla, razvrstavanje i kodiranje dobijenih odgovora ispitanika su vršeni od strane nezavisnog istraživača, koji nije bio upoznat sa ciljem istraživanja.

Treća faza obrade rezultata obuhvatila je statističku obradu dobijenih podataka. Značajnost razlika u vrednovanju merenih indikatora životnih fenomena između različitih grupa ispitanika ispitivana je F-testom i analizom varijanse (jednosmernom). Kao dodatna analiza pri jednosmernoj analizi varijanse, korišćena je *Post hoc analiza* (LSD), koja ukazuje na kvalitet i značajnost razlika među svim grupama koje su uključene u analizu pojedinačno. Veličina efekata izražavana je preko kvadrirane ete (η^2).

Prikaz rezultata istraživanja

Rezultati istraživanja pokazuju da sve tri grupe ispitanika različito procenjuju ispitivane životne fenomene. Ali, razlike u vrednovanju se nisu ispoljile u svim indikatorima svih životnih fenomena, niti se ispoljavaju uvek između svih grupa ispitanika.

Dobijeni rezultati istraživanja prikazani su u Tabeli 3, prema APA (American Psychological Association) standardima. Tamo gde su razlike statistički značajne, aritmetičke sredine su obeležene različitim slovima (a ili b). Tamo gde ne postoje statistički značajne razlike, slova su ista.

Tabela 3: Sličnosti i razlike u vrednovanju indikatora životnih fenomena između mladih Srba, seniora iz Srbije i seniora iz Nemačke

Indikatori životnih fenomena	Grupa			F (2, 83)	Sig.	η^2
	Mladi Srbi	Seniori Srbi	Seniori Nemci			
1.1. Najbolje životne godine:						
– Sadašnje	.94 _a	.29 _b	.56 _b	22.725	.000	.194
– Neke druge	.26 _a	.88 _b	.89 _b	25.109	.000	.382
1.2. Smisao života:						
– Lično i porodično ostvarenje	.90	.94 _a	.61 _b	5.454	.006	.016
– Ostvarenje u široj zajednici	.66 _a	.24 _b	.83 _a	8.331	.001	.090

Indikatori životnih fenomena	Grupa			F (2, 83)	Sig.	η^2
	Mladi Srbi	Seniorni Srbi	Seniorni Nemci			
1.3. Najlepši lični događaj:						
– Individualno dešavanje	.58 ^a	1.00 ^b	1.00 ^b	12.225	.000	.062
– Dešavanje u okruženju	.62 ^a	.29 ^b	.00 ^b	14.578	.000	.083
1.4. Najlepši društveni događaj:						
– Politički	.72 ^a	.65 ^a	.56 ^a	.823	.443	.044
– Ljudska dostignuća	.68 ^a	.47 ^a	.44 ^a	2.156	.122	.044
1.5. Životni moto:						
– Vera u sebe	.90 ^a	.82 ^a	.22 ^b	25.312	.000	.151
– Vera u druge	.30 ^a	.18 ^a	.78 ^b	9.870	.000	.211
1.6. Moguće promene u životu:						
– Menjali bi	.64 ^a	.65 ^a	.39 ^a	1.892	.157	.125
– Ne bi menjali	.36 ^a	.35 ^a	.61 ^a	1.892	.157	.125
2.1. Lepota mladosti:						
– Lepša nekadašnja	.46 ^a	.82 ^b	.61 ^{a,b}	3.691	.029	.169
– Lepša sadašnja	.66 ^a	.35 ^a	.50 ^a	2.702	.073	.230
3.1. Doživljaj starosti (smer promena u starosti):						
– Pozitivne	.72 ^a	.35 ^b	.67 ^{a,b}	3.953	.023	.047
– Negativne	.56 ^a	.82 ^a	.56 ^a	2.032	.138	.088
3.2. Odgovornost mladih za stare:						
– Jesu odgovorni	.84 ^a	.71 ^a	.72 ^a	.969	.384	.020
– Nisu odgovorni	.24 ^a	.41 ^{a,b}	.67 ^b	5.843	.004	.022
4.1. Unapređenje odnosa mladih i starih:						
– Promene kod mladih	.98 ^a	.94 ^a	1.00 ^a	.678	.511	.083
– Promene kod starih	.70 ^a	.65 ^a	1.00 ^b	4.075	.021	.120
5.1. Neostvarene želje:						
– U ličnom i porodičnom životu	.52 ^a	.82 ^a	.78 ^a	3.706	.029	.010
– U društvenom životu	.68 ^a	.24 ^b	.56 ^{a,b}	5.600	.005	.025
5.2. Životni idoli:						
– Lični poznanici	.80 ^a	.65 ^a	.56 ^a	2.252	.112	.380
– Javne ličnosti	.48 ^a	.71 ^{a,b}	.94 ^b	7.253	.001	.357
6.1. Usmerenost saveta za drugu generaciju:						
– Lično unapređenje	.78 ^a	.73 ^a	.22 ^b	10.971	.000	.052
– Unapređenje odnosa sa drugima	.40 ^a	.47 ^a	.89 ^b	7.307	.001	.150

Rezultati istraživanja biće prikazani sledećim redosledom: prvo će biti prikazani rezultati koji se odnose na opštu sliku o sličnostima i razlikama u proceni životnih fenomena, a potom rezultati o sličnostima i razlikama u proceni indikatora svakog životnog fenomena. U predstavljanju statistički značajnih razlika dobijenih za indikatore životnih fenomena, prikazane su razlike koje se pojavljuju između krajnjih polova opsega odgovora ispitanika, a zatim i unutar jednog od polova opsega, ukoliko su one značajne.

U diskusiji o sličnostima i razlikama u proceni životnih fenomena između različitih grupa naših ispitanika, generacijskim razlikama smatraćemo one razlike koje se javljaju između mladih i svih seniora zajedno, kao i one razlike koje se javljaju samo između mladih i starih iz Srbije. Kulturnim razlikama smatraćemo one koje postoje između svih ispitanika iz Nemačke i svih ispitanika iz Srbije, kao i razlike koje se ispoljavaju samo između starih iz Nemačke i starih iz Srbije. U situacijama kada se razlike pojavljuju između mladih iz Srbije i starih iz Nemačke, smatraćemo da je razlika mešovita – i generacijska i kulturna.

1. Opšta slika o sličnostima i razlikama u proceni životnih fenomena

Opšti pregled istraživanih rezultata pokazuje da se mišljenja, stavovi, procene važnosti, odnos prema obuhvaćenim životnim fenomenima statistički značajno razlikuje za svaki ispitivani fenomen za sve tri grupe ispitanika.

Različite generacije i različite kulture drugačije su vrednovalе životne fenomene. Razlike su utvrđene za 11 od ukupno 13 obuhvaćenih indikatora. Varijabla *život* bila je operacionalizovana preko šest indikatora, što nosi gotovo polovinu varijeteta u indikatorima. Dva indikatora za koja nisu nađene razlike upravo i pripadaju varijabli *život*. Ali, nađene su statistički značajne razlike za preostala četiri indikatora.

2. Sličnosti i razlike u proceni indikatora životnih fenomena

2.1. Sličnosti i razlike u proceni indikatora varijable ŽIVOT

Varijabla *život* je istraživana preko sledećih indikatora: „najbolje životne godine”, „smisao života”, „najlepši lični događaj”, „najlepši društveni događaj”, „životni moto”, „moguće promene u životu (kada bi mogli da vrate vreme, da li bi i šta bi promenili u životu)”.

Rezultati istraživanja pokazuju da od navedenih šest indikatora varijable *život* statistički značajne razlike postoje kod četiri indikatora: „najboljih životnih godina”, „smisla života”, „najlepšeg ličnog događaja” i „životnog motoa”. Statistički značajne razlike nisu nađene za dve varijable: „najlepši društveni događaj” i „moguće promene u životu”.

2.1.1. *Razlike u proceni najboljih životnih godina*. Opseg odgovora ispitanika na pitanje o najboljim životnim godinama kretao se između sledećih krajnjih

tačaka: „sadašnje godine” i „neke druge godine”. Statistički značajne razlike na nivou 0,000 u proceni najboljih životnih godina pojavile su se između svih mladih, sa jedne strane, i svih starih, sa druge strane [(F {2;83} = 22,725, (F {2;83} = 25,109)]. Mladi najboljim životnim godinama smatraju svoje sadašnje godine, one u kojima se trenutno nalaze. Seniori najbolje godine života prepoznaju u nekim drugim, nekadašnjim životnim godinama. Dobijene razlike između mladih i starih su statistički značajne, a u odnosu na veličinu efekta [(η^2 je 0,194), (η^2 je 0,382)], oko 30% varijabiliteta može biti objašnjeno pripadnošću grupi (ovakva veličina kvadrirane ete ukazuje na jak efekat, prema: Tenjović, Smederevac, 2011).

2.1.2. *Razlike u shvatanju smisla života.* Odgovori ispitanika na pitanje o smislu života kretali su se u opsegu od „ličnog i porodičnog ostvarenja” do „ostvarenja u široj zajednici”. Razlike koje se pojavljuju između krajnjih polova opsega odgovora pokazuju da ispitanici iz Srbije u proceni smisla života preferiraju „lično i porodično ostvarenje”, dok stari iz Nemačke smisao života više pronalaze u „ostvarenju u široj zajednici” [(F {2;83} = 5,454 Sig = ,006, (F {2;83} = 8,331 Sig = ,001)]. Osim ovih, značajno je napomenuti i razlike koje se nalaze unutar jedne krajnje tačke definisanog opsega. Tako, kada je reč o „ostvarenju u široj zajednici” kao smislu života, statistički značajne razlike pojavile su se između mladih iz Srbije i starih iz Nemačke, sa jedne strane, i starih iz Srbije, sa druge strane. Ove razlike pokazuju da mladi iz Srbije i stari iz Nemačke u većoj meri nego što to čine stari iz Srbije ostvarenje u široj zajednici prepoznaju kao smisao života. Dobijene razlike su statistički značajne, a u odnosu na veličinu efekta (η^2 je 0,090), 9% varijabiliteta može biti objašnjeno pripadnošću grupi (ovakva veličina kvadrirane ete ukazuje na osrednji efekat).

2.1.3. *Razlike u proceni najlepšeg ličnog događaja.* Opseg odgovora ispitanika na pitanje o najlepšem ličnom životnom događaju kretao se između sledećih krajnjih tačaka: „individualno dešavanje” i „dešavanje u okruženju”. Statistički značajne razlike u proceni najlepšeg ličnog životnog događaja utvrđene su između mladih i seniora [(F {2;83} = 12,225 Sig = ,000), (F {2;83} = 14,578 Sig = ,000)]. Kao najlepše lične događaje, mladi ističu „dešavanja u okruženju”, dok seniori najlepše lične događaje prepoznaju u „individualnim dešavanjima”. Veličina kvadrirane ete [(η^2 je 0,062), (η^2 je 0,083)] ukazuje na to da oko 7% varijabiliteta može biti objašnjeno pripadnošću grupi (veličina η^2 ukazuje na osrednji efekat).

2.1.4. *Razlike u vrednovanju životnog motoa.* U opisu životnog motoa, opseg odgovora naših ispitanika kretao se od „vere u sebe” do „vere u druge”. Statistički značajne razlike su se pojavile između Srba i Nemaca [(F {2;83} = 25,312

Sig = ,000), ($F \{2;83\} = 9,870$ Sig = ,000)]. U opisu životnog motoa, ispitanici iz Srbije u većoj meri ističu veru u sebe, dok ispitanici iz Nemačke naglašavaju veru u druge. Dobijene razlike jesu statistički značajne, a u odnosu na veličinu efekta [$(\eta^2$ je 0,151), (η^2 je 0,211)], oko 18% varijabiliteta može biti objašnjeno ili predviđeno pripadnošću grupi (ovakva veličina kvadrirane ete ukazuje na jak efekat).

Kod preostala dva indikatora varijable *život* – „najlepši društveni događaj” i „moguće promene u životu” – nisu utvrđene statistički značajne razlika između različitih grupa naših ispitanika.

U proceni ispitanika o tome koji događaj smatraju najlepšim društvenim događajem, opseg odgovora se kretao između važnih „političkih događaja”, na jednom polu opsega, i „ljudskih dostignuća”, na drugom. Za većinu naših ispitanika, najlepši društveni događaji u vezi su sa politikom – pad Berlinskog zida, pad komunizma, kraj bombardovanja. Za mlade je sve to sabrano u ukidanju viza kao najlepšem društvenom događaju. Sve tri grupe ispitanika navode sportske pobeđe kao važne društvene događaje.

Grupe ispitanika se među sobom ne razlikuju u tome da li bi nešto menjale ili ne bi menjale. Većina ispitanika bi neke stvari menjala, a neke ne bi, ali razlike nisu obeležene generacijskom ili kulturnom pripadnošću. Mada nije statistički značajna, uočljiva je tendencija da bi svi stari menjali dinamiku kojom su ostvarivali životne zadatke (najčešće se oni odnose na više i bolje obrazovanje koje su mogli da steknu). Mladi ljudi bi takođe promenili svoj odnos prema učenju, i u količini i u vrsti.

2.2. Sličnosti i razlike u proceni varijable MLADOST

Varijabla *mladost* je istraživana preko jednog indikatora – „lepota mladosti (nekadašnje i sadašnje)”. Opseg odgovora ispitanika na pitanje o lepoti mladosti kretao se između sledećih krajnjih tačaka: „lepša je nekadašnja mladost” i „lepša je sadašnja mladost”. Statistički značajne razlike utvrđene su između mladih i starih iz Srbije ($F \{2;83\} = 3,691$ Sig = ,029). Statistički značajnih razlika između ispitanika iz Srbije i ispitanika iz Nemačke nema.

Mladi Srbi svoju mladost procenjuju kao lepšu, dok stari Srbi procenjuju i doživljavaju kao lepšu svoju mladost. Veličina kvadrirane ete (η^2 je 0,169) ukazuje na to da 16% varijabiliteta može biti objašnjeno pripadnošću grupi (veličina η^2 ukazuje na jak efekat).

2.3. Sličnosti i razlike u proceni varijable STAROST

Varijabla *starost* je istraživana preko sledeća dva indikatora: „doživljaj starosti (smer promena u starosti)” i „odgovornost mladih za stare”. Rezultati istraživanja pokazuju da postoje statistički značajne razlike između naših ispitanika kako u proceni doživljaja starosti (smera promena u starosti) tako i u proceni odgovornosti mladih za stare.

2.3.1. *Razlike u proceni doživljaja starosti (smera promena u starosti)*. Opseg odgovora ispitanika na pitanje o doživljaju starosti kretao se između sledećih krajnjih tačaka: „starost donosi pozitivne promene” i „starost donosi negativne promene”. Statistički značajne razlike utvrđene su između mladih i seniora iz Srbije ($F_{\{2;83\}} = 3,953$ Sig = ,023). Mladi promene u starosti procenjuju kao pozitivne, dok ih stari iz Srbije procenjuju kao negativne. Dobijene razlike jesu statistički značajne, a veličina efekta (η^2 je 0,047) ukazuje na srednji efekat.

2.3.2. *Razlike u proceni odgovornosti mladih za stare*. Odgovori na pitanje o odgovornosti mladih za stare kretali su se u opsegu čija je jedna krajnja tačka „jesu odgovorni”, a druga – „nisu odgovorni”. Statistički značajne razlike utvrđene su između mladih Srba i seniora iz Nemačke ($F_{\{2;83\}} = 5,843$ Sig = ,004). Dok mladi iz Srbije misle da mladi jesu i treba da budu odgovorni za stare, stari iz Nemačke su mišljenja da mladi ne treba da budu odgovorni za stare. Veličina kvadrirane ete (η^2 je 0,022) ukazuje na minimalni efekat.

2.4. Sličnosti i razlike u proceni varijable ODNOS MEĐU LJUDIMA

Varijabla *odnos među ljudima* je istraživana preko indikatora „unapređenje odnosa mladih i starih”. Opseg odgovora ispitanika na pitanje o tome kako se može unaprediti odnos između mladih i starih kretao se između sledećih krajnjih tačaka: „promenama kod mladih” i „promenama kod starih”.

Statistički značajne razlike utvrđene su između ispitanika iz Srbije i ispitanika iz Nemačke ($F_{\{2;83\}} = 4,075$ Sig = ,021). Ispitanici iz Nemačke više ističu potrebu promena kod starih (smatraju da je to neophodan uslov za unapređenje odnosa između mladih i starih) nego što to čine ispitanici iz Srbije. Dobijene razlike jesu statistički značajne, a veličina efekta (η^2 je 0,120) ukazuje na jak efekat.

2.5. Sličnosti i razlike u proceni varijable ŽELJE, IDOLI I IDEALI

Varijabla *želje, idoli i ideali* je istraživana preko sledeća dva indikatora: „neostvarene želje” i „životni idoli”. Rezultati istraživanja pokazuju da postoje statistički

značajne razlike kako u vrednovanju neostvarenih želja tako i u vrednovanju životnih idola.

2.5.1. *Razlike u vrednovanju neostvarenih želja.* Opseg odgovora ispitanika na pitanje o neostvarenim životnim željama kretao se između sledećih krajnjih tačaka: „u ličnom i porodičnom životu” i „u društvenom životu”. Statistički značajne razlike utvrđene su između mladih i seniora iz Srbije ($F_{\{2;83\}} = 5,600$ Sig = ,005). Mladi Srbi u značajno većoj meri vrednuju značaj neostvarenih želja u društvenom životu nego što to čine seniori iz Srbije. Veličina kvadrirane ete (η^2 je 0,025) ukazuje na minimalni efekat.

2.5.2. *Razlike u vrednovanju životnih idola.* Opseg odgovora ispitanika na pitanje o životnim idolima kretao se između sledećih krajnjih tačaka: „lični poznanici” i „javne ličnosti”. Statistički značajne razlike utvrđene su između mladih Srba i seniora iz Nemačke ($F_{\{2;83\}} = 7,253$ Sig = ,001). Seniori iz Nemačke u statistički značajno većoj meri vrednuju javne ličnosti kao životne idole nego što to čine mladi Srbi. Veličina kvadrirane ete (η^2 je 0,357) ukazuje na jak efekat.

2.6. Sličnosti i razlike u proceni varijable SAVETI ZA DRUGU GENERACIJU

Varijabla *saveti za drugu generaciju* je istraživana preko indikatora „usmerenost saveta za drugu generaciju”. Opseg odgovora ispitanika na pitanje o savetu za drugu generaciju definisan je sledećim krajnjim tačkama: „usmerenost saveta ka ličnom unapređenju” i „usmerenost saveta ka unapređenju odnosa sa drugima”. Statistički značajne razlike su se pokazale između ispitanika iz Srbije i ispitanika iz Nemačke [$(F_{\{2;83\}} = 10,971$ Sig = ,000), ($F_{\{2;83\}} = 7,307$ Sig = ,001)].

Ispitanici iz Srbije u većoj meri svoje savete za drugu generaciju usmeravaju ka ličnom unapređenju, dok ih ispitanici iz Nemačke upućuju ka unapređenju odnosa sa drugima. Veličina kvadrirane ete [$(\eta^2$ je 0,052), (η^2 je 0,150)] ukazuje na jak efekat.

Diskusija i zaključna razmatranja

Pretpostavke o razlikama u shvatanju, procenjivanju i vrednovanju ključnih životnih fenomena među učesnicima integrisanog intergeneracijskog i interkulturalnog programa, kako su rezultati pokazali, opravdane su. Razlike među grupama o ispitivanim fenomenima kreću se od jasno iskazanih, u nekim slučajevima gotovo

suprotstavljenih mišljenja, do samo različitih interpretacija zajednički izabranih vrednosti.

Grupe učesnika integrisanog programa među sobom se najviše razlikuju u proceni najboljih godina života. Kako svako svoju mladost smatra najboljim životnim godinama, tako su mladi, sa jedne strane, i obe grupe starih, sa druge, čvrsto svako na svojim pozicijama. Razloge koje su imali za ovakve procene možemo razumeti na osnovu vrednovanja lepote mladosti različitih generacija, tj. *nekadašnje* i *sadašnje* mladosti. Na svojim čvrstim pozicijama o lepoti svoje mladosti ostali su mladi iz Srbije i stari iz Srbije. Stari iz Nemačke su podeljenog mišljenja, jer svoju nekadašnju mladost i mladost današnjih generacija podjednako smatraju lepom. Stari iz Srbije mladost svog vremena, vremena kada su oni bili mladi, smatraju poželjnijom i lepšom od današnje, jer su, kako navode, više pomagali jedni drugima, nisu bili usmereni na materijalne interese, tražili su zadovoljstvo u sitnim stvarima, živeli su u manje opasnom okruženju. Sa takvim viđenjem nisu saglasni mladi iz Srbije. Oni današnju mladost procenjuju kao lepšu zbog većih sloboda koje imaju, mobilnosti, mogućnosti koje im pružaju informaciono-komunikacione tehnologije. Kod seniora iz Nemačke, mišljenje je podeljeno. Gotovo polovina smatra da je današnja mladost lepša, mada, i pored opisanih ratnih iskustava, polovina smatra da je njihova mladost bila lepša. Očigledno je da se radi o generacijskim razlikama kada je u pitanju vrednovanje mladosti i najboljih životnih godina, pošto su razlike nađene samo unutar grupa iz Srbije, mada je možda i različita vremenska udaljenost ratnih iskustava (mala u Srbiji, velika u Nemačkoj) doprinela ovakvim stavovima.

Nakon procena o najboljim godinama života, grupe se među sobom najviše razlikuju u izboru životnih idola, i to između mladih Srba i starih iz Nemačke. Za mlade iz Srbije, idoli su najčešće ličnosti sa kojima su ostvarili lične kontakte, ljudi iz neposrednog okruženja, kao što su lični poznanici, članovi uže ili šire porodice, nastavnici i učitelji. Za stare iz Nemačke, idoli se češće nalaze među javnim ličnostima, plemenitim ljudima i naučnicima. Kod starih iz Srbije ne dominira niti jedna od ovih krajnjih pozicija. Složenost odnosa između odgovora tri grupe ispitanika govori nam da, kada se o životnim idolima radi, utvrđene razlike mogu biti uslovljene kako generacijskom tako i kulturnom pripadnošću, tj. dominantnim sistemom vrednosti u pojedinim kulturama.

Ista ovakva tendencija sadejstva kulturnih i generacijskih razlika nađena je kod procene stepena odgovornosti mladih za stare. I ovde su značajne razlike između mladih Srba i starih iz Nemačke, dok je mišljenje starih Srba podeljeno. Za ovaj indikator, iako na začelju liste rezultata rangiranih prema veličini kvadrirane ete, razlike su značajne jer mladi izrazito smatraju da jesu i treba da budu odgovorni za stare, dok stari Nemci ističu da mladi ne mogu i ne treba da nose

odgovornost za stare. Sliku relativizuje stav starih iz Srbije, koji imaju podeljeno mišljenje o ovim pitanjima. Uzroci se verovatno mogu tražiti i u razlikama u socijalno-ekonomskom položaju starih u Nemačkoj, koji im omogućava visok stepen samostalnosti i nezavisnosti, dok je socijalno-ekonomska nužnost u Srbiji faktor koji ima snagu da oblikuje procenu stepena međugeneracijske odgovornosti.

Treći indikator po veličini kvadrirane ete je „životni moto” i značajne razlike mogu se pripisati pre svega kulturnim razlikama. Za Srbe, životni moto se odnosi na okrenutost sebi, svojim snagama i svojim zadovoljstvima, potrebu zadovoljavanja sopstvenih potreba, neodustajanja od sopstvenih stavova, ideja i namera; oni pre svega veruju sebi i poštuju sebe, iskazuju potrebu opreznosti i redukovanja otvorenosti u odnosu na druge ljude, dozu nepoverenja ka drugima. Seniori iz Nemačke u svojim životnim motoima ističu potrebu za verom u druge i poštovanje drugih, oni su više usmereni na druge, unapređenje komunikacije sa drugima, osluškivanje i prihvatanje drugih, toleranciju i ljubav prema drugima. Deo objašnjenja se može tražiti u činjenici da im postignuti kvalitet života omogućava izdizanje iznad primarnog zadovoljavanja sopstvenih potreba, ali i u tome da dominantni sistem vrednosti propagira toleranciju i uvažavanje drugog.

Jasne kulturne razlike prepoznate su i kod sledeće plasiranog indikatora koji se odnosi na savete koje jedna generacija upućuje drugoj. Seniori iz Nemačke svoje savete mladima usmeravaju ka upućivanju mladih na saradnju i prijateljstvo sa drugim ljudima. Seniori iz Srbije, kojima se pridružuju mladi iz Srbije, svoje savete usmeravaju ka savetima za uspešan lični i porodični život i decu kao značajnu vrednost u životu, očuvanje i unapređenje ličnih snaga i pozitivan doživljaj sebe.

I razlike koje su se pojavile u razumevanju načina unapređenja odnosa mladih i starih mogu biti tumačene kao kulturne razlike, jer se pojavljuju između svih ispitanika iz Srbije, sa jedne strane, i svih ispitanika iz Nemačke, sa druge. U mišljenjima o tome kako se može unaprediti odnos između mladih i starih, stari Nemci u većoj meri u promeni mišljenja i stavova kod starih, razbijanju predrasuda koje oni imaju o mladima, prepoznaju potreban uslov za unapređenje odnosa mladih i starih. Ispitanici iz Srbije u promenama kod mladih vide neophodan uslov unapređenja odnosa između mladih i starih. Te promene oni vide u osvešćivanju mladih i razbijanju predrasuda koje oni imaju o starosti i starima, suzbijanju revolta mladih prema starima, porastu poštovanja starijih od strane mladih. Dok grupe iz Srbije, sa jedne strane, zastupaju uverenje da su promene kod mladih efikasan način unapređenja odnosa mladih i starih (verovatno i usled realno lošijeg položaja starih u srpskom društvu), a stari iz Nemačke upravo promene kod starih smatraju efikasnim načinom unapređenja odnosa (svesni da su realno oni grupa sa većom društvenom moći), sve tri grupe su saglasne da put promena i unapređenja odnosa mladih i starih leži u zajedničkim aktivnostima

(saradnji, zajedničkim projektima, unapređenju komunikacije, obimnijeg i čvršćeg druženja u intergeneracijskim događajima).

Poslednja utvrđena kulturna razlika je u proceni smisla života. U svojim odgovorima na pitanje o smislu života, naši ispitanici su govorili, sa jedne strane, o ličnim i porodičnim ostvarenjima kao smislu života. Lično i porodično ostvarenje obuhvatilo je odgovore koji podrazumevaju očuvanje zdravlja, ostvarenje na emotivnom planu, stvaranje porodice i ostvarivanje u roditeljskoj ulozi, harmoničan život sa bližnjima, ispunjenje svojih želja, poštovanje sebe. Sa druge strane, smisao života kao ostvarenje u široj zajednici obuhvata pozitivan uticaj na razvoj zajednice, profesionalno ostvarenje, pomaganje drugima, poštovanje i čuvanje prirode za potomstvo. Ispitanici iz Srbije u većoj meri u ličnom i porodičnom ostvarenju vide smisao života (verovatno usled nestabilnog socijalnog i političkog konteksta, koji širu zajednicu čini manje realnim i poželjnim okvirom za samoostvarenje od jedinke i porodice). Seniori iz Nemačke u većoj meri usmerili su razumevanje svog smisla života ka ostvarenju u široj zajednici. Mada opšti rezultat govori o značajnim razlikama između Srba, sa jedne, i Nemaca, sa druge strane, kada se analiziraju odgovori dobijeni u jednoj krajnjoj tački opsega (ostvarenje u široj zajednici), mladi iz Srbije ne razlikuju se statistički značajno od Nemaca. Mladi Srbi su bliski u razumevanju smisla života i kao ostvarenja u širem okruženju.

Na začelju liste prema veličini kvadrirane ete nalaze se generacijske razlike, među kojima je najveća kod procene najlepšeg ličnog događaja, koji učesnike programa deli na mlade i stare, da bi se generacijske razlike kod preostala dva indikatora – „doživljaj starosti” i „neostvarene želje” – utvrdile kao značajne razlike unutar grupa ispitanika iz Srbije. Najlepšim ličnim životnim događajima svi stari smatraju srećne porodične trenutke – rođenje dece i unučadi, venčanje, početak zajedničkog života sa partnerom, očuvanje bliskosti sa partnerom. Za mlade, najlepši lični događaji u vezi su sa dešavanjima u okruženju – putovanja i upoznavanja drugih kultura, angažovanje u različitim humanitarnim aktivnostima, posete manifestacijama (koncertima, festivalima, predstavama) u različitim gradovima Evrope. Pretpostavka različitog vrednovanja najlepšeg ličnog događaja možda se zasniva na izrazitim generacijskim razlikama jer se mladi još nisu ostvarili u porodičnim i roditeljskim ulogama, pa događaje koji im se dešavaju u društvenom životu procenjuju kao najlepše životne događaje.

U doživljaju starosti, razlike se uočavaju između mladih i starih iz Srbije. Seniori iz Srbije promene koje donosi starost procenjuju negativno, kao lično opadanje i negativne promene u porodičnom i društvenom statusu. Za razliku od njih, mladi u većini slučajeva promene koje donosi starost opažaju kao pozitivne i smeštaju ih na polje ličnog životnog plana starih – mudrost, iskustvo, strpljenje.

Razlog ovakvog odnosa prema starosti može se, jednim delom, videti u uključenosti grupe mladih u kurseve o obrazovanju starih i aktivnom starenju, čime se možda revitalizuje i deo tradicionalnog poštovanja koje uživa generacija starijih. Većina rezultata diskutovanih istraživanja u uvodnom delu ovog rada govori o promeni stava i razbijanju predrasuda o starosti kod mladih koji su uključeni u intergeneracijske programe ili kurseve o starenju i starosti. Slika starosti manje je negativna kod starih iz Nemačke (definisane promene idu i u pozitivnom i u negativnom smeru), gde su programi i kursevi aktivnog starenja i intergeneracijski programi veoma rasprostranjeni i imaju dugu tradiciju.

Mladi Srbi svoje neostvarene želje više vezuju za ostvarenja u društvenom životu, svoje profesionalno ostvarenje i promociju u društvu, dok ih stari Srbi vezuju za želje koje nisu ostvarili u porodičnom, bračnom i roditeljskom životu. Ovde se radi o različitim životnim perspektivama između generacija mladih i starih. Prošlost mladih i starih vrlo je različita, kako u dužini trajanja tako i u mogućim događajima koji se u nju mogu smestiti. To je razlog generacijskih razlika, jer su stari svoje neostvarene želje smestili u svoju dugu ličnu i porodičnu istoriju, koja je za mlade tek budućnost. Neostvarene želje mladih verovatno imaju izvoriste u aktuelnoj životnoj situaciji i mogućnosti ostvarenja želja u bliskoj budućnosti.

Sumiran tabelarni prikaz opisanih kulturnih i generacijskih razlika jasno pokazuje da su kulturne i generacijske razlike među našim grupama gotovo izbalansirane kada govorimo o njihovom broju (Tabela 4).

Tabela 4: Generacijske, kulturne i generacijsko-kulturne razlike u vrednovanju životnih fenomena

GENERACIJSKE RAZLIKE	
Indikatori životnih fenomena	η^2
Najbolje životne godine	.382
Lepota mladosti	.169
Najlepši lični događaj	.083
Doživljaj starosti	.047
Neostvarene želje	.025
KULTURNE RAZLIKE	
Indikatori životnih fenomena	η^2
Životni moto	.211
Usmerenost saveta za drugu generaciju	.150
Unapređenje odnosa mladih i starih	.120
Smisao života	.090

GENERACIJSKO-KULTURNE RAZLIKE

Indikatori životnih fenomena	η^2
Životni idoli	.357
Odgovornost mladih za stare	.022

Iako nemamo jasne statističke pokazatelje, uočavaju se tendencije ispoljavanja generacijskih razlika na indikatorima koji više uključuju konkretna dešavanja u ličnim istorijama pojedinaca, dok su kulturne razlike nađene kod indikatora koji su usmereni više ka životnoj filozofiji pojedinaca. Takođe, uočljiva je tendencija da su generacijske razlike izraženije od kulturnih, što bi mogao biti predmet daljih istraživanja.

Dobijeni rezultati pokazuju u kojim životnim fenomenima naše grupe imaju različita mišljenja i kada je razlog tih razlika generacijska, a kada kulturna pripadnost. Razumevanje, prihvatanje i tolerantnost na ove razlike je svrha interkulturnog i intergeneracijskog programa. Dakle, razlike same po sebi jesu izvori učenja, one po sebi nisu ni dobre ni loše, kao ni velike ili male. Odnos pojedinaca ili grupa prema razlikama stavlja ispred njih vrednosno značenje i definiše ciljeve programa, pa obrazovni programi treba da prevedu „uobičajene pretpostavke” o razlikama u „odgovarajuće pretpostavke” (Tabela 5), onako kako ih vidi Adlerova (Adler, 2002).

Tabela 5: Uobičajene i odgovarajuće pretpostavke o interkulturnim razlikama (prema: Adler, 2002, str. 111)

Uobičajene pretpostavke	Odgovarajuće pretpostavke
<i>Homogenost</i> – Svi smo isti.	<i>Heterogenost (kulturni pluralizam)</i> – Mi nismo isti.
<i>Sličnost</i> – „Oni” su kao ja.	<i>Sličnosti i razlike</i> – „Oni” nisu kao ja.
<i>Parohijalizam</i> – Jedan način je jedini način.	<i>Ekvifinalnost</i> – Naš način nije jedini način.
<i>Etnocentrizam</i> – Naš način je najbolji način.	<i>Kulturna kontingencija</i> – Naš način je jedan od mogućih načina.

Upoznavanje razlika među ljudima, kao sadržaja obrazovnih intergeneracijskih i interkulturnih programa, nema za cilj njihovo neutralisanje i minimiziranje, već građenje odnosa prema tim razlikama, koji prevazilazi i isključuje egocentrizam i etnocentrizam. Obrazovni programi imaju snagu da razlike među ljudima stave u funkciju njihovog daljeg individualnog i kolektivnog napredovanja.

Reference

- ADLER, N. J. (2002). *International Dimensions of Organizational Behavior* (5th ed.). Mason, OH: Thomson South-Western.
- BALES, S., EKLUND, S. & SIFFIN, C. (2000). Children's Perceptions of Elders Before and after a School-based Intergenerational Program. *Educational Gerontology*, 26, 677–689.
- BANKS, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- BARNA, L. M. (1998). Stumbling Blocks in Intercultural Communication. In M. J. Bennett (Ed.) *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings* (173–189). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BENNETT, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.) *Education for the intercultural experience* (21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BERTHOIN-ATAL, A. & FRIEDMAN, V. (2003). *Negotiating Reality as an Approach to Intercultural Competence*. Discussion Paper SIII 2003-101, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- BROWN, R. & OHSAKO, T. (2003). A Study of Intergenerational Programmes for Schools Promoting International Education in Developing Countries through the International Baccalaureate Diploma Programme. *Journal of Research in International Education*, 2, 151–165.
- ĆIRKOVIĆ, O. I JOČOVIĆ, Z. (2000). Nove inicijative za intra i intergeneracijsku solidarnost sa starima. U P. Manojlović (ur.) *Volonteri i međugeneracijska solidarnost* (42–50). Beograd: Gerontološko društvo Srbije.
- DELLMANN-JENKINS, M., FOWLER, L., LAMBERT, D., FRUIT, D. & RICHARDSON, R. (1994). Intergenerational Sharing Seminars: Their Impact on Young Adult College Students and Senior Guest Students. *Educational Gerontology*, 20, 579–588.
- DUNHAM, C. & CASADONTE, D. (2009). Children's Attitudes and Classroom Interaction in an Intergenerational Education Program. *Educational Gerontology*, 35, 453–464.
- FLAM (2010). *Feel Like A Migrant – multicultural approach in teaching* (Handbook developed in the course of the LIFELONG LEARNING programme of the European Commission, Project number 141816-LLP-1-2008-1-DE-Grundtvig-GMP)
- GOŠOVIĆ, R., MRŠE, S., JEROTIJEVIĆ, M., PETROVIĆ, D. I TOMIĆ, V. (2009). *Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- HERNANDEZ, CR. R. & GONZALEZ, M. Z. (2008). Effects of Intergenerational Interaction on Aging. *Educational Gerontology*, 34, 292–305.
- KNAPP, J. L. & STUBBLEFIELD, P. (2001). Changing Students' Perceptions of Aging: The Impact Of an Intergenerational Service Learning Course. *Educational Gerontology*, 26, 611–621.

- KOBER, D. (2012). Intercultural Professionalisation in Adult Education. *Andragoške studije*, 2, 43–57.
- LADSON-BILLINGS, G. & GILLBORN, D. (2004). *The Routledge Falmer Reader in Multicultural Education*. London: Routledge.
- MEDIĆ, S. (2012). The Importance of Activating Learning in the Third Age. *Andragoške studije*, 2, 71–82.
- NAUCK, B. (2001a). Intercultural Contact and Intergenerational Transmission in Immigrant Families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 159–173.
- NAUCK, B. (2001b). Social Capital, Intergenerational Transmission and Intercultural Contact in Immigrant Families. *Journal of Comparative Family Studies*, 32(4), 465–488.
- NETZ, Y. & BEN-SIRA, D. (1993). Attitudes of Young People, Adults, and Older Adults from Three-generation Families toward the Concepts “Ideal person,” “Youth,” “Adult,” and “Old person”. *Educational Gerontology*, 19, 607–621.
- NEWMAN, S. & HATTEN-YEO, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizons*, 8, 31–39.
- NICHOLS, A. (2001). Designing Intergenerational Service-learning Courses Based on Student Characteristics. *Educational Gerontology*, 27, 37–48.
- O’QUIN, J. A., BULOT, J. & JOHNSON, C. (2005). Sustaining Intergenerational Service-learning In Gerontology Education. *Educational Gerontology*, 31, 41–49.
- OUELLET, F. (1991). *L’Education interculturelle – essays sur contenu de la formation des maitres*. Paris: Editions L’Harmattan.
- PEACOCK, J. R. & O’QUIN, J. A. (2006). Higher Education and Foster Grandparent Programs: Exploring Mutual Benefits. *Educational Gerontology*, 32, 367–378.
- TENJOVIĆ, L., SMEDEREVAČ, S. (2011). Mala reforma u statističkoj analizi podataka u psihologiji: Malo p nije dovoljno, potrebna je i veličina efekta. *Primenjena psihologija*, 4, 317–333.
- WEINREICH, D. M. (2004). Interdisciplinary Teams, Mentorship and Intergenerational Service-Learning. *Educational Gerontology*, 30, 143–157.
- YING, Y-W. (1999). Strengthening intergenerational/intercultural ties in migrant families: a new intervention for parents. *Journal of Community Psychology*, 27(1), 89–96.
- YING, Y-W., LEE, P. A. & TSAI, J. L. (2004). Psychometric Properties of the Intergenerational Congruence in Immigrant Families: Child Scale in Chinese Americans. *Journal of Comparative Family Studies*, 35(1), 91–103.

Zorica Milošević⁶, Snežana Medić⁷, Katarina Popović⁸
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Value Differences as a Challenge in Intergenerational and Intercultural Learning⁹

Abstract: The objective of this study was to investigate differences in the evaluation of key life phenomena among members of different generations and different cultures who took part in the joint international education programme “Active Ageing and Intergenerational Learning – Coffee Chats” – exchange of stories, associations and memories about important personalities and personal and social events on the Danube. Assumptions about differences in the evaluation of key life phenomena between different generations and different cultures, as the starting positions for this dialogue, meant this intercultural and intergenerational learning was organised with the goal of developing intercultural and intergenerational sensitivity, through exchange where participants learnt together, with one another and about one another, and shared their knowledge, feelings, memories, beliefs, attitudes and values about the world, people and events. The study aimed to establish the merits of the assumptions about the differences from which people learn draw lessons. The study showed that differences in the evaluation of key life phenomena, both between generations and between cultures, are equally challenging and useful resources and sources for learning for all programme participants.

Key words: intercultural education, intergenerational education, cultural and generational differences, the elderly.

⁶ Zorica Milošević, MA is an assistant at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁷ Snežana Medić, PhD is a professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁸ Katarina Popović, PhD is an assistant professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade and vice president of EAEA.

⁹ This paper is a part of research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, „Models of assessment and strategies for improvement of quality of education” (179060), supported by Ministry of education, science and technological development RS.

Marija Pavkov¹
MAPA Consulting & Training, Austrija

Mile Živčić²
Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Hrvatska

Značenje pojmova i uloga kompetencija i vještina u obrazovanju odraslih u kontekstu stjecanja stručnosti i razvoja osobnosti

Apstrakt: U članku se otvaraju pitanja relevantna za koncept kompetencija i upotrebu pojma vještine u kontekstu obrazovanja odraslih. Namjera je potaknuti čitatelja na dublje promišljanje o pojmovima i konceptima koji se sve više upotrebljavaju u obrazovnoj politici i praksi, a kojima nedostaju transparentnost i jasnoća u pogledu teorijskog i filozofskog uporišta. Analizom diskursa i analizom postojećih opisa i definicija, razmatra se pojam kompetencija u međuodnosu s pojmovima obrazovanje, stručnost, vještine i kvalifikacije. Istražuju se postojeće definicije pojma kroz različite discipline, zatim kroz kulturološku i jezičnu uvjetovanost te se sažima u postojećim definicijama za potrebe obrazovanja odraslih. U članku se razmatraju i procesi stjecanja kompetencija, a ukratko se opisuje i važnost kompetencija kod modela vrednovanja, odnosno standardizacije istih, s posebnim naglaskom na obrazovanje odraslih.

Ključne reči: kompetencije, vještine, obrazovanje odraslih, standardizacija kompetencija.

O pojmu *kompetencije*

Uvođenje pojma kompetencije u područje obrazovanja, a posebno u područje obrazovanja odraslih, uslijed neoliberalnog društvenog, ekonomskog i političkog okruženja, rezultiralo je različitim definicijama tog istog pojma. Različitost je vidljiva i u pristupu interpretaciji pojma, kao i pozicioniranja u kontekstu obrazovnih politika, razvoja kurikularnog pristupa obrazovanju, standardizaciji znanja

¹ Dr Marija Pavkov je ekspert za obrazovanje, MAPA Consulting & Training, Graz, Austrija.

² Mile Živčić je pomoćnik ravnatelja za razvoj obrazovanja odraslih, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Zagreb, Hrvatska.

i usklađivanju s potrebama tržišta rada. Budući da definiranje, pa samim time i razumijevanje i poimanje pojmova, bitno utječe na praksu i rezultate te iste prakse, u ovom se članku, analizom diskursa i analizom postojećih opisa i definicija pojmova kompetencije i vještine, istražuje prikladnost postojećih definicija za potrebe obrazovanja odraslih.

Razloge za različito poimanje i definiranje pojma kompetencije navode Winterton et al. (2005), naglašavajući da se terminološka konfuzija često reflektira u pokušajima spajanja različitih koncepata, nekonzistentnom upotrebom pojmova, kao i uvjetovanošću različitim kulturološkim tradicijama. Neke različitosti mogu se pripisati i drugačijim epistemološkim pretpostavkama, a razlog za upotrebu pojma kompetencije često određuje i njezinu definiciju.

Porijeklo koncepta kompetencija u kontekstu obrazovanja proizlazi iz Čomskyjeve teorije kompetencija u području lingvistike, kao i u području filozofije jezika. U tom pogledu, Čomsky razlikuje lingvističku kompetenciju kao znanje govornika i slušatelja o jeziku, te izvedbu kao „stvarnu upotrebu jezika u konkretnim situacijama” (Chomsky, 1980, str. 22).

O razlici između pojmova kompetencija i izvedba, ali o njihovoj međusobnoj vezi piše i Bohlinger (2008):

Razlika između pojmova kompetencije i izvedbe je ta da je izvedba rezultat stručnosti, a kompetentan govornik ima sposobnost stvoriti jezični izričaj. Kompetentni govornik također posjeduje kreativnost potrebnu ne samo za primjenu pravila o govoru (struktura, gramatika, vokabular itd.) već i za izražavanje misli. Ova sposobnost u isto vrijeme uključuje smisleno povezivanje sadržaja s jezičnim pravilima, razumijevanje drugih govornika i reagiranje na druge jezične iskaze. Jezična kompetencija time poprima interakcijsku i socijalnu dimenziju, jer njezin razvoj dobiva na značenju samo u odnosu na potrebu komuniciranja s drugima. Sa te točke gledišta, kompetencija prvenstveno treba biti viđena kao dio osnovnog genetskog sklopa čovjeka kao vrste, i ne mora biti generirana apriori, ali se može razviti. (str.102)

Ovakva interpretacija, iako smještena u lingvističko područje, može se popćiti te se može kazati da biti kompetentan znači na kreativne načine primijeniti stečena znanja i vještine. Lingvističkoj kompetenciji pridodane su, u gornjem opisu, interakcija i socijalna dimenzija uslijed potrebe za komunikacijom s drugim pojedincima. Poopćeno gledajući, svakoj je kompetenciji potrebna interakcijska i socijalna dimenzija jer se tek u interakciji s drugima i sa/u novim situacijama kompetencija valorizira, a kao rezultat se pojedincu pripisuje pridjev kompeten-

tan. Genetička predispozicija za učenjem i usvajanjem kompetencija primarno se ogleda u kognitivnim sposobnostima pojedinca. Te prirodne kognitivne sposobnosti podliježu utjecaju okoline u kojoj pojedinac odrasta, uči, radi i živi, te postoji kauzalna, recipročna veza između socijalne dimenzije u njezinoj punoj širini, razvoja sposobnosti, te u konačnici i mogućnosti za usvajanjem određenih kompetencija.

Zürcher (2010) naglašava da definicija kompetencije ovisi i o tome koja ju znanstvena disciplina definira (psihologija, lingvistika, sociologija, obrazovne znanosti, ekonomija, političke znanosti, prirodne znanosti, tehničke znanosti) i za koje potrebe. „Psihologija, pedagogija strukovnog obrazovanja i andragogija ne gledaju kroz iste naočale, te uslijed toga ne postoji jedinstvena definicija kompetencija” (Zürcher, 2010, str. 04-3). On navodi definiciju psihologa Franza E. Weinerta (2001), koja je najprihvaćenija na njemačkom govornom području i na kojoj su izgrađeni mnogobrojni kompetencijski modeli. „Kod pojedinaca kompetencije predstavljaju dostupne ili naučene kognitivne vještine i sposobnosti koje se upotrebljavaju za uspješno i odgovorno rješavanje određenih problema i s time povezanih motivacijskih, voljnih i socijalnih spremnosti i sposobnost za rješavanje problema u nepredviđenim situacijama” (Weinert, 2001, str. 04-3).

S naglaskom na područje obrazovanja odraslih, na njemačkom govornom području ističe se dominacija definicije teoretičara znanosti Johna Erpenbecka i psihologa Lutza von Rosenstiela (Zürcher, 2010):

Kompetencija se definira kao samoorganizirajuća dispozicija (sklonost prema nečemu), koja je usmjerena prema sposobnosti djelovanja u novim situacijama. Kompetencije su u prvoj liniji vezane uz pojedince, i ovise o kontekstu. Dispozicija u ovom slučaju predstavlja psihičko svojstvo koje omogućava s nečime slobodno raspolagati. Pojedinac je prvo treba prisvojiti, odnosno naučiti, što iz konstruktivističkog gledišta znači samoorganizirati. Hoće li tada pojedinac zaista raspolagati kompetencijom, ovisi o dotičnoj situaciji. (str. 04-4)

Ovakva definicija ukazuje da je svjesnost o posjedovanju neke kompetencije primarno u nadležnosti i da je odgovornost osobe koja ju je stjecala. Konstruktivistički pristup u obrazovanju odraslih omogućava samoupravljanje i samokontrolu razine i dubine usvajanja znanja i vještina, odnosno stjecanja kompetencija.

Da definicija pojma kompetencije ovisi i o kulturološkom okruženju, pa i jezičnom konstrukt, jasno ističe i pojašnjava Bohlinger (2008):

Glavna razlika je u tome što engleski pojam *kompetencija* ne opisuje proces učenja, već njegov ishod, dok je njemačka riječ usmjerena na input. Sa stajališta zemalja njemačkog govornog područja, iako su modeli razvoja kompetencija s engleskog govornog područja usmjereni na razvoj kompetencija i kurikulumu, oni ih ne određuju, a to u konačnici u svijetu treninga rezultira pravilnom regulacijom procesa učenja i usavršavanja, kao i strukturom i organizacijom treninga. (str. 102)

U kontekstu hrvatskog jezika, *kompetencija jest priznata stručnost, odnosno sposobnost kojom netko raspolaže* (Anić, 2004). Kompetencija je pojam latinskoga podrijetla (cometare, competentia) i znači postizati, biti bolji. Engleski pojam *competence* prevodi se kao kompetencija, sposobnost ili stručnost (Bujas, 2001), a označava umješnost u odnosu na neke specifične radne aktivnosti prema unaprijed određenom i definiranom standardu. Stručnost se tada iskazuje i mjeri prema standardu postignuća, to jest u odnosu na njega. Te standarde postavljaju stručna (a ponekad i strukovna) tijela kao specifikaciju znanja i vještina za obavljanje nekog posla, odnosno definirajući standard zanimanja i/ili standard kvalifikacije. Stručna tijela nazivaju se u nekim europskim zemljama i *sektorska vijeća* (Peters et al., 2010).

Descy i Tessaring (2002) navode sastavne dimenzije kompetencija kao što su odgovornost, stručnost, neovisnost, obrazovanje i učenje, što ukazuje da je stručnost sastavni dio kompetencije. Odgovornost se temelji na preuzimanju inicijative; stručnost na identificiranju i rješavanju problema; neovisnost na grupnom radu; obrazovanje je kontinuirano; a za učenje je svaki pojedinac odgovoran. Može se reći da su kompetencije repertoari ponašanja, dok je stručnost opis stanja postignuća. Stručnost kao takva obuhvaća sve ono što je osoba do tog trenutka postigla, dok se upotrebom kompetencija u radnom okruženju potvrđuje stručnost (Šimunić, 2008). Europski kvalifikacijski okvir također pojam kompetencije opisuje s razinom samostalnosti i odgovornosti.

Uspoređujući pojmove obrazovanje i kompetencije, Erpenbeck (2004) naglašava sljedeće:

Kao značajna posebnost pojma obrazovanje može se smatrati činjenica da on u sebi kao cjelinu sadrži i opisuje kao proces i kao normativni cilj, samorazvoj i samoostvarenje pojedinca. Nasuprot tome, pri različitim definicijama pojma kompetencije, zaboravlja se na ideju određenja, što bi mogla biti uspješna geneza kompetencija za izgradnju ličnosti. Svim interpretacijama pojma kompetencije

zajednički je razvoj potencijala za samostalnim djelovanjem u različitim društvenim područjima. (str. 71)

Objašnjavajući u nastavku pojam kompetencije, Erpenbek (2004) ga stavlja u kontekst osobe kojoj ta ista kompetencija pripada (koja ima određenu kompetenciju), te ga opisuje kao skup sklonosti i sposobnosti koji se u datim društvenim odnosima razvijaju i na taj način pridonose i služe razvoju autonomije pojedinca u društvenoj razmjeni. Frank (2013) smješta obrazovanje između procesa stjecanja kompetencija i razvoja osobnosti (ličnosti). Stjecanje kompetencija opisuje kao proces koji je u odnosu na obrazovanje usmjeren prema vanjskom svijetu (prema van). Tada se proces obrazovanja može promatrati kao cjelokupnost izmjene procesa razvoja kompetencija i procesa razvoja ličnosti. Razvoj ličnosti pojedinca Frank (2013) promatra kroz društveno-kulturološki međuodnos koji taj razvoj omogućava: „Pojedinac koji se obrazuje u aktivnom je odnosu s određenim sadržajima iz svojeg okruženja, pri čemu razvija kompetenciju ophođenja sa zahtjevima okruženja te istovremeno oblikuje svoju ličnost i sustvara svoje okruženje” (str. 04-5).

Na taj način gradi se geneza kompetencija koja obuhvaća sve one kompetencije koje je pojedinac tijekom života stekao i koje i dalje stječe. One mogu biti stečene formalnim, neformalnim i informalnim putem, a iskazivat će se sukladno okolnostima i prema sadržaju životnih i radnih situacija. Ta geneza opisuje povjesnost stjecanja i imanja kompetencija, te predstavlja određeni potencijal, odnosno resurs svakog pojedinca.

Individualno vrednovanje i davanje značenja stečenim kompetencijama događa se u novim situacijama, pri čemu je pojedinac subjektivan u samoprocjeni. Ako se kompetencije u tom kontekstu posmatraju kao sredstvo za postizanje cilja, odnosno realizaciju radnih zadataka, može se pratiti kauzalna veza između kompetencija i postizanja rezultata. Hutter (2004) promatra taj međuodnos kompetencija i općenitog postizanja rezultata, te kompetencije definira kao „sposobnost pojedinca koja mu pruža mogućnost da u datim situacijama postigne cilj neke radnje temeljeno na iskustvu, sposobnosti i znanju. Biti kompetentan znači prikladno ovladavati situacijama” (str. 7).

Hutter govori o strukturnim modelima kompetencija koji mogu biti tro-dimenzionalni ili četverodimenzionalni. Ti modeli sastavljeni su od: stručnih, socijalnih, personalnih i, npr. metodičkih kompetencija, kao vrstama potkompetencija. Koji će od postojećih modela u praksi istinitije opisati realnost (stvarnost), tek treba provjeriti i dokazati empirijskim istraživanjima. Zürcher (2010) također navodi da se kompetencije razlikuju po hijerarhijskoj diferencijaciji koja se opisuje pomoću klasa kompetencija, kao što su, npr., stručne, metodičke, per-

sonalne i socijalne kompetencije, od kojih se svaka opisuje sa nekoliko djelomičnih kompetencija (potkompetencije ili supkompetencije).

U kontekstu radnog mjesta i kompetencijskih modela koje prakticiraju i primjenjuju radne organizacije, jedan od modela opisuje vrednovanje kompetencija prema opaženom ponašanju (Štimac, 2008). Taj trodimenzionalni model autora Warra & Connera (1992) sastoji se od sljedećih dimenzija: složenost posla, razina kompetencije – elementarna, bazična i superiorna – i primjenjivost kompetencije. No, praksa radnih organizacija često kombinira i dimenzije osobnih vrijednosti, aspiracija i osobina ličnosti, te socijalne i druge personalne kompetencije.

U praksi procjene razine kompetencija zaposlenika u radnim organizacijama, Lomingerov kompetencijski model (Orr & Sack, 2010) sastoji se od 67 kompetencija, od kojih je svaka opisana u tri dimenzije: razvijena, nerazvijena, pretjerano izražena – pretjerano korištena kompetencija. Svih 67 kompetencija se upotrebljava s ciljem diferenciranja pojedinaca koji sa prosječnim učinkom izvršavaju zadatke naspram onih koji su superiorni.

Kompetencije se također mogu promatrati kroz vremenski raspon – u prošlosti, kroz „kružno procjenjivanje”, („360 stupnjeva povratnu informaciju” – 360° feedback), u sadašnjosti (u prosudbenom središtu) ili u budućnosti (kao kompetencijski potencijal), kako bi se predvidjelo što je pojedinac sposoban postići (Štimac, 2008).

Praksa pokazuje da i obrazovni sustav i tržište rada više teže provjeri stručnih kompetencija nego socijalnih i personalnih. Taj problem prepoznaje i Weirner (1999, 2001), te ga ističe kao jedan od problema pri promišljanju i stvaranju koncepta kompetencija. On navodi kako se kognitivni koncept kompetencija primarno odnosi na intelektualne sposobnosti, umjesto na naučene vještine, znanje i strategije. U tom kontekstu, kompetencija se smatra sistemom temeljnih mentalnih sposobnosti svakog pojedinca. Budući da se kognitivne sposobnosti svakog pojedinca značajno razlikuju, razmatranje kompetencije samo kroz kognitivnu dimenziju otvara mnogobrojna pitanja o standardizaciji kompetencija. Naime, definiranje standarda kompetencija za neku profesiju, za profil zanimanja itd., trebao bi uzeti u obzir standardnu Gaussovu krivulju pri raspodjeli kognitivnih sposobnosti ljudske populacije te na taj način omogućiti većini ljudske populacije stjecanje kvalifikacija kroz obrazovanje prema vlastitim genetskim predispozicijama.

Također i modeli i sustavi priznavanja neformalnog i informalnog učenja teže ka vrednovanju i certificiranju uglavnom stručnih kompetencija (CEDEFOP, 2008). Na temelju analize primjene svake kompetencije može se objasniti zašto se

netko ponaša na određen način, te se može predvidjeti kako će se neki pojedinac ponašati u određenim situacijama.

Stjecanje kompetencija

Stjecanje kompetencija i prakticiranje, tj. primjena istih subjektivan je proces u kojem odrasla osoba upotrebljava cjelokupni vlastiti potencijal s namjerom ostvarivanja ciljeva (radnih, organizacijskih, životnih itd.). Kompetencije su promjenjive s vremenom, ovisne su i o kognitivnom, fizičkom i psihičkom potencijalu pojedinca, koji je također promjenjiv s vremenom i ovisan o stečenom iskustvu, genetskim predispozicijama i kulturnom okruženju. Kada se nađe u specifičnoj situaciji, svaki pojedinac reagira na način da pokazuje kako primjenjuje trenutno dostupan vlastiti potencijal. Kod kompleksnih situacija, utjecaj na iskazivanje kompetencija imaju i druge osobe – njihove reakcije, odluke, emocije i sl., te se mogu smatrati ili motivatorima, ili blokatorima u smislu pružanja potpore pojedincima u iskazivanju stupnja stečenosti savladivosti neke kompetencije.

Pojedinac upotrebljava različite vještine za iskazivanje neke kompetencije. On upotrebom daje vrijednost kompetenciji i istovremeno svim vještinama od kojih je neka kompetencija „građena”. Kombinirajući različite vještine, pokazuje da li je kompetentan. Različite vrste kompetencija, kao što su kompetencije u specifičnom području, metodološke kompetencije ili pak društvene kompetencije, promatraju se kao kombinacija karakteristika, znanja i vještina pojedinca koje on upotrebljava za uspješno rješavanje problema. To istovremeno uključuje točno određene aktivnosti rezultirajući specifičnom sposobnošću orijentiranom na djelovanje. U širem smislu, to znači mjerenje sposobnosti djelovanja po ekonomskim kriterijima, u okviru stalnih socijalnih, ekonomskih i političkih promjena.

Ako kompetencija ovisi o varijablama individualne različitosti (*individual differences variable*), može li se ona standardizirati ili mjeriti – procjenjivati? Individualne varijable različitosti postoje i kod onoga koji promatra, procjenjuje, čime je podložan subjektivnoj interpretaciji stručnih i manje stručnih kompetencija.

S jedne strane, uključeni su dispozicijski potencijali pojedinca, odnosno individualne varijable različitosti (osobina ličnosti, motivi, vrijednosti, slika o sebi i drugome), a s druge strane, postignuća (znanja, vještine, sposobnosti, kvalifikacija itd.), koja su mjerljiva i provjerljiva i koja ovise o prethodnom. Dispozicijski potencijal pojedinca ima važnu ulogu u realizaciji postignuća i kao takav ne može se zanemariti kod definiranja i interpretiranja pojma kompetencije.

U dokumentu koji opisuje projekt DeSeCo (Definition and Selection of Competences), koji je od 1998. do 2002. provodila OECD, iskazano je da vanj-

ska potreba definira unutarnju strukturu kompetencije (OECD, 2002). Svaka kompetencija koja je usmjerena na potrebu unutar nekog konteksta sastojat će se od unutarnje strukture kompetencije iskazane kao: znanje, kognitivne vještine, praktične vještine, stavovi, emocije, vrijednosti i etičnost te motivacija. Ta vanjska potreba može se opisati kao radna okolina, tržište rada, potreba za emancipacijom i socijalizacijom, uvjetovanost kulturnim okruženjem, društvene promjene itd.

Kompetencije i kvalifikacije

Često se uz pojam kompetencije veže i pojam kvalifikacije. Europski kvalifikacijski okvir (EQF) temelji se na kompetencijskom pristupu i povećanoj potrebi za konceptima adaptivnog i prema potrebama radnog okruženja (mjestu) kroz procese učenja. To učenje može biti formalno, neformalno ili informalno, a karakterizira ga razvijanje sposobnosti i znanja neophodnih za zapošljivost u promjenjivim okolnostima. Europski kvalifikacijski okvir (EQF), a i nacionalni kvalifikacijski okviri upravo iz tog razloga opisuju kompetencije, između ostalog, i kao razinu odgovornosti i samostalnosti (autonomije) koja raste proporcionalno s razinom stečene kvalifikacije.

Kompetencija ne mora nužno biti stečena formalnim putem. Ona može biti rezultat samostalnog učenja i praktične primjene. Pojedinaac ju također može imati, a da toga nije niti svjestan, što znači da će svjesnost o postojanju neke kompetencije tek postati važeća u okolnostima koje će zahtijevati primjenu određene kompetencije.

Iako su i kvalifikacije i kompetencije važne za tržište rada i višu razinu potencijala zapošljivosti, kvalifikacija je širi pojam i predstavlja skup znanja, vještina i kompetencija koji su potrebni za obavljanje određene vrste poslova. Kvalifikacija se uglavnom stječe formalnim obrazovanjem, normirana je i certificirana te ima određenu ekonomsku vrijednost. Usporedba širine pojmova kvalifikacija, kompetencija i vještina prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1: Usporedba pojmova kvalifikacije, kompetencije (nadograđeno i prerađeno prema Arnold & Schüßler, 2001) i vještine (interpretacija i prikaz autora članka)

Pojam kvalifikacije	Pojam kompetencije	Pojam vještina
Sadrži pojmove znanje, vještine i kompetencije; Usmjeren je na koncept zapošljivosti i cjeloživotnog stjecanja financijske nagrade za posao; Usmjeren je na koncept društvene potrebe za radnom snagom; Daje težište na stručne sposobnosti; Opisuje poziciju koja je u smislu mjernih parametara objektivno provjerljiva; Razumije učenje kao formalno učenje; Funkcionalan je.	Sadrži pojmove znanje i vještine; Opisan u kontekstu odgovornosti i samostalnosti (autonomija) (prema EQF); Upotrebljava se u kontekstu brzo promjenjivih i kompleksnih društvenih događanja (samoregulatorajuće učenje); Orijentiran je na pojedinca i njegovu osobnost, karakter; Obuhvaća holistički pristup prema subjektu djelovanja; Opisuje sposobnost koja nije direktno provjerljiva, već se može vrednovati samo tijekom realizacije (primjene); Uključuje formalno, neformalno i informalno učenje; Promjenjiv je s faktorom vremena Iskustvo je sastavni dio pojma „kompetentan“; Mogu ih imati pojedinac, grupa ili institucija (organizacija); Usvaja se problemskim učenjem; Vrednuju se kroz „vanjske” sustave – pojedince.	Sadrži pojam znanje; Obuhvaća kognitivnu (logičko, intuitivno i kreativno razmišljanje) i praktičnu dimenziju (upotreba metoda, materijala, alata i instrumenata) (prema EQF); Promjenjiva je s faktorom vremena; Zahtjevi za vještinama mijenjaju se vrlo brzo; Opisuje razinu učinkovitosti, u smislu točnosti i brzine obavljanja određenog zadatka; Stjecanje nove vještine pretpostavlja usvojenost određene prethodne sposobnosti i/ili vještine.

O pojmu *vještine*

Vještina označava općenito naučen ili stečen dio ponašanja. Pojam vještine se time razlikuje od pojma sposobnosti, koja se smatra preduvjetom za ostvarivanje vještina. Vještina je mogućnost pojedinca za brzo i točno izvođenje niza sustavno organiziranih operacija ili sklopova operacija za lakše i uspješnije obavljanje nekog zadatka (Hrvatska opća enciklopedija, 2009).

Kompetencija je dokazana sposobnost primjene znanja, vještina i stavova sa ciljem postizanja rezultata koji su vidljivi i mjerljivi i čiji se tijek realizacije može promatrati. Pojam kompetencije je generički i sažima u sebi pojam vještine. Dok

kompetencija predstavlja holistički koncept, vještine su točno definirane i uže specificirane, tj. obuhvaćaju ograničenu sposobnost djelovanja (vidi Tablicu 1).

Zahtjevi prema posjedovanju vještina mijenjaju se izrazito brzo u današnje vrijeme. Stjecanje novih vještina ovisi o učestalosti primjene istih te obimu prethodno naučenih i usvojenih drugih vještina, znanja, iskustva. Isto tako, upotreba i vještina i kompetencija ima središnju ulogu u socijalizaciji pojedinca, a posebice kada je riječ o zapošljavanju ili samozapošljavanju. Nedostatak određenih vještina (u užem smislu) i kompetencija (u širem smislu) može rezultirati velikim problemima u socijalizaciji pojedinca. Stoga je važno naglasiti nužnost neprekidnog stjecanja novih vještina kroz proces socijalizacije i drugih svakodnevnih životnih aktivnosti. U tom širem smislu, potreba za stjecanjem vještina odgovor je na trenutne okolnosti i rezultat je, uglavnom, samostalnog učenja. Zahtjevnost za brzim savladavanjem i usvajanjem novih vještina otvara prostor za razne oblike neformalnog i informalnog obrazovanja, kao i samousmjeravajućeg i samoorganiziranog učenja. Takvi oblici učenja karakteristični su za odrasle osobe, pa, u tom kontekstu, obrazovanje odraslih, a posebice njegovi neformalni i informalni oblici učenja mogu ponuditi okvire za brzo usvajanje novih potrebitih znanja i vještina. Za razliku od njih, formalni oblici učenja mogu ponuditi stjecanje kvalifikacija ili djelomičnih kvalifikacija, prekvalificiranje, stjecanje zvanja itd., za što je potreban duži period učenja. Modularnim pristupom u obrazovanju odraslih može se premostiti potreba za formaliziranjem stečenih znanja, vještina i kompetencija i, s druge strane, potreba za brzim usvajanjem novih znanja i vještina. Modularni pristup otvara mogućnost da se znanja i vještine stječu postepeno te da se u praksi primjenjuju, a u konačnici da se stečene kompetencije i vrednuju, odnosno formaliziraju.

Pokušaji anticipacije potreba za određenim vještinama kako na nacionalnim tako i na europskoj razini rezultiraju razvojem metodologija za predviđanjem potrebitih vještina u sektorima (*skills forecasting*) u određenom vremenskom razdoblju, a pri tome se moraju uzeti u obzir prošli i sadašnji trendovi. Primjer projekta na europskoj razini je projekt koji provodi CEDEFOP³ o srednjoročnim predviđanjima ponude i potražnje za vještinama u Europi⁴. Podaci i rezultati upućuju na općenite trendove u kontekstu ponude i potražnje za vještinama (mjereno u odnosu na zanimanja i kvalifikacije). Takva predviđanja mogu ukazati na neusuglašenost ponude i potražnje za vještinama na tržištu rada (*skills mismatch*),

³ European Centre for the Development of Vocational Training, (www.cedefop.europa.eu)

⁴ Više informacija o projektu i njegovim rezultatima u pojedinačnim zemljama članicama EU te na cjelokupnoj europskoj razini može se pronaći na: <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/skills-forecasts.aspx>

kao i na nejednakosti između onih koji su previše obrazovani, tj. imaju previše vještina (*overeducated*) i onih koji su premalo obrazovani, tj. imaju manjak vještina (*undereducated*), i u tom smislu mogu utjecati na kreiranje obrazovnih i drugih politika. Budući da su zahtjevi za stjecanjem novih vještina brzo promjenjivi u odnosu na vrijeme, obrazovanje odraslih otvara prostor za brzu organizaciju i realizaciju učenja i poučavanja u formalnim, neformalnim i informalnim okvirima i uvjetima.

Kada se govori o brzom stjecanju vještina, ne treba zaboraviti na vještine koje pojedinac primjenjuje i prakticira u domeni privatnog života te u slobodno vrijeme. Vještine stečene izvan radnog okruženja, u nekom drugom kontekstu, mogu se lako i brzo prenijeti u točno specificirane radne okolnosti, čime omogućavaju horizontalnu i vertikalnu prenosivost iz jednog sektora u drugi, iz jedne discipline u drugu itd.

Standardizacija i mjerenje kompetencija i vještina

Huterova definicija kompetencija ukazuje na vrijednosnu dimenziju kompetencija koja je ovisna o vrijednosti koju joj dodjeljuje pojedinac koji tu kompetenciju posjeduje. S druge strane, tu istu kompetenciju vrednuje društvo, odnosno poslodavac, a prije njih vrednuje je sustav obrazovanja, ako je ista stečena formalnim putem. Dakle, može se reći da je jedna kompetencija najmanje trostruko vrednovana od tri različita sustava, od kojih svaki ima svoje metode vrednovanja naspram razine stečene kompetencije – svoje ciljeve, predodžbe, očekivanja itd. Zato postoji opasnost od nesklada očekivanja tržišta rada prema rezultatima obrazovnog sustava iako su kompetencije postale sredstvo balansiranja između rezultata obrazovnog sustava i potreba tržišta rada (Boonand Van der Klink, 2002), uz definiranje ishoda učenja kao onoga što se mjeri i ocjenjuje (Descy et al., 2002). Kompetencija se pripisuje pojedincu, te njezino stjecanje i usvajanje postaje odgovornost svakog pojedinca. Time se odgovornost s obrazovnog sustava pomiče prema pojedincu, posebice kada govorimo o obrazovanju odraslih. Ono što se u jednoj situaciji smatra kompetentnim oblikom ponašanja ovisno je o društvenim očekivanjima, te se iz tog razloga treba promatrati ovisno o svakoj zasebnoj situaciji. Pojedinac se, sa jednakim portfoliom kompetencija, može iskazati kompetentnim u nekim situacijama dok za druge, prema procjeni i sudu onih koji njegovu kompetentnost procjenjuju, neće biti dovoljno kompetentan. U kompleksnim (novim, neuobičajenim) situacijama, potrebne su kompetencije koje uključuju i kombiniraju znanje, kognitivne vještine te komponentu specifičnih stavova i vrijednosti. Kompetencije uključuju mentalne sposobnosti (misao), dok bihevio-

ralna komponenta predstavlja kompetentnu izvedbu. U vezi s time, kompetentno ponašanje uvijek se povezuje sa svjesnim procesima razmišljanja (Westera, 2001).

Prethodno spomenuti nedostatak kompetencija ne mora se nužno odnositi na stručne kompetencije. Taj nedostatak može biti vidljiv u kontekstu socijalnih i generičkih kompetencija za čije stjecanje pojedinac ima još veću odgovornost od stjecanja stručnih kompetencija. Nedostatak kompetencija je relativan pojam jer će razina nedostatka u različitim društvenim i radnim situacijama biti različito vrednovana (od *nema nedostatka* do *ima puno nedostataka*). U slučaju kada promatrač ili ocjenjivač iskazuje da neka kompetencija nije dostatna, zapravo procjenjuje kompetentnost ili nekompetentnost neke osobe. Ovisno o razini složenosti poslova, osoba se za tu vrstu poslova može smatrati kompetentnom ili nekompetentnom. Ta se tvrdnja može provjeravati i iskazati jedino nakon provjere sposobnosti primjene određene kompetencije.

Kompetencijski modeli uglavnom definiraju znanje i vještine iz perspektive kognitivne domene usvajanja znanja i vještina. Kao takvim, usvojeno znanje i vještine nemaju društvenu vrijednost sve do onog trenutka dok se ne počnu primjenjivati u realnoj društvenoj sredini, kao što je to radno mjesto. Tek tada će se stečeno znanje i vještine, pa i kompetencije moći vrednovati od strane poslodavca, dok će osoba koja ih je stekla moći primijeniti, preispitati, vrednovati, prevrednovati, nadograditi itd. Upravo iz tog razloga, nužno bi bilo da je obrazovanje odraslih usmjereno na iskustveno učenje, na učenje kroz praksu. Pri tome, valja naglasiti da učenje kroz praksu ne podrazumijeva samo čin prakticiranja vještina u simuliranim ili realnim uvjetima. Ono bi trebalo sadržavati ciklički pristup učenju i poučavanju u kojem je važna komponenta povratne informacije od strane onoga koji poučava, ali isto tako i od strane onoga koji vježba. Iskustvo osobe koja vježba (koja, dakle, stječe novu vještinu) ne mora nužno biti identično iskustvu osobe koja poučava. Na to nas upućuje činjenica da odrasli već imaju prethodno i životno i radno iskustvo, te se pretpostavlja da su sposobni samostalno prosuđivati o onome što ih se poučava. Budući da su iskustva odraslih osoba jedinstvena i različita, isto tako će i doživljaj i iskustvo prakticiranja neke vještine biti različito. Osoba koja poučava djeluje iz pozicije mentora i trebala bi znati i moći (imati razvijene vještine mentoriranja) voditi druge odrasle osobe kroz proces i stupnjeve stjecanja novih znanja i vještina. To znači da je za stjecanje kompetencija odgovornost i na onome koji poučava i na onome koji uči.

Nickolaus et al. govori o problematici vrednovanja stečenih kompetencija u smislu mogućnosti njihova mjerenja. Tijekom obrazovanja stečene spretnosti i sposobnosti opisuju se pojmom kompetencija, kojim se označavaju specifične kognitivne sposobnosti koje su preduvjet za realizaciju željene razine radnih zadataka, kao i osobine pojedinca u domeni motivacije, emocionalne dimenzije i

spремnost na donošenje odluka, bez kojih uspješna primjena kognitivnih sposobnosti ne bi bila moguća (Nickolaus et al., 2013). Autori napominju da se kod provjere stečenih kompetencija u strukovnom obrazovanju uglavnom provjerava kognitivna domena, dok se provjera osobnih, socijalnih kompetencija uglavnom zanemaruje (slično je i kod obrazovanja odraslih). Analizirajući međudnose između poddimenzija stručnih kompetencija, ukazali su na važnost relevantnosti postepene izgradnje usvajanja stručnog znanja nužno potrebnog za rješavanje stručno specifičnih problema.

Kompetencija ne može biti direktno mjerena, već može biti „promatrana”, tj. promatra se njezin izričaj u obliku djelovanja. To upućuje na činjenicu da se metode mjerenja i vrednovanja kompetencija razlikuju iz perspektive pedagogije, andragogije, psihologije i radne okoline.

Za prikupljanje informacija o kompetencijama koje pojedinac posjeduje, mogu se primjenjivati različiti kvalitativni i kvantitativni pristupi temeljeni na promatranju, postavljanju pitanja (usmeno i pismeno), diskusijama, analizama materijala (npr. slike, crteži, pisani radovi, i drugi proizvodi itd.). Postoji i tzv. portfolio kompetencija u kojem su objedinjene i zapisane kompetencije koje pojedinac posjeduje, a koje su relevantne za područje kojim se bavi.

Da je faktor vremena važan u procesu stjecanja kompetencija, već je spomenuto u ovom radu. No, faktor vremena važan je i u kontekstu zaboravljanja vještina i kompetencija koje pojedinac ne primjenjuje, odnosno ne prakticira. Razlozi nedostatka primjene određenih kompetencija mogu biti mnogobrojni – socio-ekonomska situacija, mentalne i druge bolesti, izbjivanje iz radnog procesa, nezaposlenost itd. Izostanak prakticiranja stečenih kompetencija ima i ekonomski nedostatak za društvo, za one koji su investirali u obrazovanje. Tu dimenziju prepoznao je i OECD (Desjardins & Warnke, 2012), te ju stavlja u kontekst obrazovnih i drugih politika, jer prepoznaje i objašnjava da gubitak vještina i neprimjerena primjena stečenih vještina mogu utjecati na ukupnu produktivnost i ekonomski rast.

Već spominjani projekt DeSeCo bio je podloga za razvoj i provedbu PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) programa. *Istraživanje o vještinama odraslih osoba (Survey of Adult Skills)* sastavni je dio tog programa i pruža uvid u razinu znanja i stručnosti u području pismenosti, numeričke pismenosti i rješavanju problema, kao i u području nekih generičkih vještina, kao što su suradnja, komunikacija i organizacija vremena. Prvi rezultati tog istraživanja (OECD, 2013) ukazuju da vještine imaju značajan utjecaj na stvaranje mogućnosti u životu pojedinca, da pojedinci s niskom razinom vještina imaju veću vjerojatnost da će biti isključeni iz socio-ekonomskih tokova, da je nejednakost u razini stečenih vještina u uskoj vezi sa privređivanjem i ekonomskom

situacijom pojedinca itd., što u konačnici ima implikacije i na buduće politike kako obrazovanja tako i zapošljavanja. Budući rezultati ovakvih i sličnih istraživanja omogućit će otvaranje novih horizonata za diskusiju, za diskurs, razmjenu mišljenja i preispitivanje postojećih sustava i politika, pa i prakse obrazovanja odraslih.

Zaključci

Kontradikcije i ambivalentnost koncepta kompetencija, kao i različitosti u semantičkom iskazu pojma na različitim jezicima, ukazuju na nužnost postizanja konsenzusa o pojmu, konceptu, filozofiji, teoriji i praksi pojma kompetencije. Usporedo s time, pojam vještine traži preciznost definiranja, širinu upotrebe te istraživanje i sagledavanje postojećih korelacija sa srodnim pojmovima i u različitim kontekstima.

Evidentno je da praksa pojmove definira prema trenutnim potrebama određene discipline ili kulturološkog okruženja, no takvo definiranje je uže po smislu jer opisuje usko definiranu (u)potrebu. Upravo iz tog razloga, postoje mnogobrojne definicije pojma kompetencije. Time razvoj pristupa i metodologija vrednovanja kompetencija postaju sve složeniji.

U kontekstu obrazovanja odraslih, evidentna je potreba za opisivanjem pojmova kompetencije i vještine, s jedne strane, u ekonomskom kontekstu, ali i sa druge strane, u kontekstu razvoja ličnosti, potrebe za samorazvojem, za istraživanjem mnogobrojnih sfera interesa, za samoostvarenjem itd.

Svaki bi pojedinac upravo iz tog razloga trebao bilježiti vlastitu biografiju stjecanja različitih kompetencija (stručnih, metodičkih, socijalnih, personalnih) kroz sve oblike učenja – formalne, neformalne i informalne, sa spoznajom da tvrdnja o posjedovanju određene kompetencije može, i da će vrlo vjerojatno biti provjerena u kontekstu radnog okruženja sa svim svojim specifičnostima i kompleksnošću različitih situacija.

Reference

- ANIĆ, V. (2004). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Liber.
- ARNOLD, R. & SCHÜSSLER, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffes und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In Franke, G. (Ed.). *Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (pp 52–74). Berlin.
- BUJAS, Ž. (2001). *Veliki englesko-hrvatski rječnik, treće izdanje*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

- BOON, J. & VAN DER KLINK, M. (2002, February). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. In *Academy of Human Resource Development Annual Conference* (Vol. 1, pp. 327–334).
- BOHLINGER, S. (2008). Competences as the core element of the European Qualifications Framework, in *The matic Issue: The European Qualifications Framework. European journal of vocational training*, 42/43, 96–112, Preuzeto sa: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/42-en.pdf, (oktobar, 2013).
- CEDEFOP (2008). *Validation of non-formal and informal learning in Europe, A snap shot 2007*. Preuzeto sa: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/12954.aspx>, (oktobar, 2013).
- CHOMSKY, N. (1980). Rules and Representations. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 1–61.
- DESCY, P. & TESSARING, M. (2002). *Training and learning for competence, Second report on vocational training research in Europe: executive summary*. Preuzeto sa: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4009_en.pdf, (oktobar, 2013).
- DESJARDINS, R. & WARNKE A. (2012). Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Life span and Over Time. *OECD Education Working Papers*, 72. Preuzeto sa: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csvg87ckh-en>, (oktobar, 2013).
- ERPENBECK, J. & WEINBERG, J. (2004). Bildung der Kompetenz – eine Schein alternative? *Report*, 27, 69–76.
- FRANK, S. (2013). Kompetente Bildung oder eingebilddete Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgrösse. *Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 20, 13–20. Preuzeto sa: www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf, (oktobar, 2013).
- GNAHS, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente, Studententexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag,
- HUTTER, J. (2004). *Kompetenzfeststellung. Verfahren zur Kompetenz fest stellung junger Menschen*. Expertise. Bonn. Preuzeto sa: www.good-practice.de/expertise_kompetenzfeststellungen.pdf, (oktobar, 2013).
- KUNČIĆ, M. (2009). *Hrvatska enciklopedija, sv. 11*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical And Conceptual Foundations* (Strategy Paper). OECD Publishing.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Preuzeto sa: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>, (oktobar, 2013).
- ORR, E. J. & SACK, K. (2010). *Setting the Stage for Success: Building the Leadership Skills that Matter*. Los Angeles, USA: Korn/Ferry International. Preuzeto sa: http://www.lominger.com/pdf/LA_article_web.pdf, (oktobar, 2013).
- PETERS, M., MEIJER, K., VAN NULAND, E., VIERTELHAUZEN T. & VAN DER AA R. (2010). *Sector Councils on Employment and Skills at EU level; A study into their feasibility*

- and potential impact, ECORYS Nederland BV in cooperation with KBA for European Commission.* DG Employment, Social Affairs and Equal opportunities. Preuzeto sa: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4763&langId=en>, (oktobar, 2013).
- ŠTIMAC, V. (2006). *Kompetencije i njihova primjena u šest većih organizacija.* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
- WARR, P., CONNER, M. (1992). Job Competence and Cognition. *Research in Organizational Behavior*, 14, 91–127.
- WEINERT, F. E. (1999). Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). *Neuchâtel: DeSeCo.*
- WEINERT, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. U D. S. Rychen & L. H. Salganik, (Eds.). *Defining and selecting key competencies.* Seattle: Hogrefe & Huber.
- WESTERA, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongue. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88.
- ZÜRCHER, R. (2010). Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten. *Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 9. Preuzeto sa: www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf, (oktobar, 2013).

Marija Pavkov⁵
MAPA Consulting & Training, Austria

Mile Živčić⁶
Agency for Vocational Education and Training and Adult Education, Croatia

Meaning and Role of the Terms “Competencies” and “Skills” in Adult Education in the Context of Acquiring Expertise and Personality Development

Abstract: In this article, issues and questions relevant for the concept of “competencies” and the use of the term “skills”, in the context of adult education, are discussed. The intention is to encourage and inspire the reader to engage his/her thoughts concerning ideas and concepts which are in frequent use in education policy and practice, but regarding which there is a lack of transparency and clarity in terms of their theoretical and philosophical foundations. Applying the discourse analysis approach and by analysing existing descriptions and definitions, the idea of the term “competency” is explored in its correlation with the terms “education”, “capability”, “skills” and, “qualifications”. The existing definitions of the term “competencies” are investigated through different disciplines, through their cultural and linguistic aspects and finally reference is made to existing concepts in adult education. In the article, the process of competency acquisition is also explored. The importance of competencies in validation approaches is described, and ideas regarding competency standardisation are further explored, with an emphasis on their meaning for adult education.

Key words: competencies, skills, adult education, competency standardisation.

⁵ Marija Pavkov, PhD is an educational expert at the MAPA Consulting & Training, Graz, Austria.

⁶ Mile Živčić is an Assistant Director at the Agency for Vocational Education and Training and Adult Education, Zagreb, Croatia.

Radovan Antonijević¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Intelektualno vaspitanje u funkciji pripreme za doživotno učenje²

Apstrakt: Intelektualno vaspitanje predstavlja osmišljen sistem uticaja na individualni razvoj u oblasti razvoja kognitivnih sposobnosti i veština, stavova, uverenja, kao i sistema znanja i pojmova koje individua poseduje. Ovladavanje različitim kompetencijama koje su od značaja za realizaciju različitih aktivnosti u procesu doživotnog obrazovanja i učenja odvija se i u oblasti intelektualnog vaspitanja koje se pojavljuje kao celoživotni proces, a to se odnosi i na onaj deo intelektualnog vaspitanja koje se odvija tokom školskog vaspitanja i obrazovanja. Ovaj rad predstavlja pokušaj davanja odgovora na pitanje da li i na koji način intelektualno vaspitanje može biti osnova doživotnog obrazovanja i učenja. Pažnja je usmerena na uočavanje i izdvajanje ključnih sadržaja i aktivnosti u procesu intelektualnog vaspitanja koje se odvija kroz realizaciju nastavnih predmeta u školi, a koje treba da omoguće plodotornije i efikasnije obrazovanje i učenje u odraslom dobu. U tom pogledu, od posebnog značaja je razvijanje i unapređivanje različitih sklonosti, interesovanja i radoznalosti kod svake individue, što je u skladu sa različitim obrazovnim potrebama savremenog čoveka, onim koje su deo profesionalnih aktivnosti i svakodnevnog života. Model rada u nastavi koji može da predstavlja sredstvo stvaranja osnova doživotnog učenja jeste problemski orijentisana nastava. Ovaj model rada u nastavi obezbeđuje aktivnosti učenika koje unapređuju različita kognitivna svojstva, kao što su radoznalost, sklonost ka otkrivanju novog, sklonost ka neistraženom, sklonost ka traženju kreativnih rešenja i slično. Razvoj ovih kognitivnih svojstava kod učenika može predstavljati značajne komponente osnova doživotnog učenja.

Ključne reči: intelektualno vaspitanje, aktivnost individue, sklonosti, interesovanja, problemski orijentisana nastava, doživotno učenje.

¹ Dr Radovan Antonijević je vanredni profesor Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja” (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Vaspitanje kao proces uvek predstavlja organizovani sistem uticaja na individualni razvoj u najširem smislu, kao sistem uticaja na razvoj ličnosti individue u celini, na procese razvoja koji se odvijaju u posebnim razvojnim oblastima, kao i na razvoj pojedinih svojstava individue. U tome se sastoji ključna uloga vaspitanja kao društvenog i individualnog fenomena. To se odnosi i na proces intelektualnog vaspitanja kao posebne oblasti u celini složenog procesa vaspitanja. Vaspitanje i obrazovanje predstavljaju modalitet uticaja na individualni razvoj, koji se odvija tokom celog života individue, prateći razvojne promene, ali i sve druge promene koje se u pogledu ličnosti individue i svih njenih posebnih svojstava odvijaju tokom života.

Postoji dilema da li je adekvatno koristiti sintagmu *ličnost individue* i izraz *individua i njena ličnost*. Zbog potrebe da se jasnije odredi suština pojmova kao što su *razvoj individue*, *individualni razvoj* i *formiranje ličnosti*, to je značajno preciznije odrediti u dubljim i obuhvatnijim raspravama o karakteristikama celoživotnih razvojnih i drugih promena koje se zbivaju kod svake individue. Ako se koristi pojam *ličnost individue*, može se prihvatiti da je *individua* širi pojam u odnosu na pojam *ličnost*, te da se *individua* karakteriše po nekom skupu svojstava koji se odnose na njenu ličnost. Sadržaj pojma *individua* uključivao bi i pojmove *individualnost*, *posebnost*, *specifičnost* i neke druge koji u celini određuju bivstvovanje neke ljudske jedinice. S druge strane, termin *individua* ima i značenja *jedinka*, *pojedinaac* i slično, koji takođe pripadaju celini sadržaja pojma *individua*. Ako bi značenje termina *individua* suzili samo na termin *jedinka*, u tom slučaju bi pojam *ličnost* mogao da se smatra pojmom značajno širim po svom sadržaju u odnosu na pojam *individua*.

Da bi se na celovit i obuhvatan način sagledale mogućnosti da se kroz proces intelektualnog vaspitanja stvori osnova za sadržajno, plodotvorno i efikasno obrazovanje i učenje koje se odvija u odraslom dobu, neophodno je obratiti pažnju na neke od karakteristika individualnog razvoja.

Razvoj individue (individualni razvoj) odvija se u vidu progresivnih promena njenih različitih svojstava. Promene se odnose i na ličnost u celini, tako da se može govoriti o formiranju (razvoju) ličnosti, ali se odnose i na sva posebna i specifična individualna svojstva. Prihvatamo stanovište da razvoj čine samo progresivne promene, odnosno promene koje znače postizanje razvojnog napretka, za razliku od regresivnih promena pojedinih svojstava individue, koja podrazumevaju opadanje dostignutog nivoa razvoja. Ako se u najširem smislu pod ljudskim razvojem, razvojem ličnosti, individualnim razvojem i razvojem različitih svojstava individue podrazumevaju sve progresivne promene koje se zbivaju u ra-

zličitim razvojnim procesima, onda se samo na osnovu te činjenice može govoriti o razvoju koji se odnosi na određene uzraste individue. U tom smislu, razvojne procese bi činile progresivne promene, one koje znače napredak u razvoju svojstva, dostizanje sve viših i viših nivoa razvijenosti nekog svojstva.

Na mikro planu, progresivne promene kao deo celine procesa razvoja podrazumevaju transformaciju jednog stanja u razvoju u neko novo stanje, koje se po svojoj strukturi i funkcionalnosti razlikuje u odnosu na stanje koje mu prethodi i iz kojeg je proizašlo to novo stanje (Antonijević, 2010). Ovu transformaciju simbolički možemo označiti kao prelazak jednog stanja A u neko novo naredno stanje u razvoju, koje možemo označiti kao stanje B, tako da se ova transformacija može označiti kao $A \rightarrow B$ (stanje A prelazi u stanje B, A sledi B). S druge strane, posle dostizanja određenog najvišeg mogućeg nivoa u razvoju pojedinog svojstva individue, zbivaju se promene koje su regresivne po prirodi, odnosno one koje predstavljaju kretanje u pravcu opadanja najrazvijenijeg stanja nekog svojstva. Na primer, sposobnosti pamćenja imaju do određene životne dobi napredak u pravcu unapređivanja intenziteta tih sposobnosti. Posle dostizanja vrhunca u razvoju u ovoj oblasti, odnosno dostizanja najrazvijenih stanja, odvija se proces postepenog opadanja sposobnosti pamćenja, što podrazumeva nizanje stanja od kojih je svako sledeće u određenom smislu manje funkcionalno stanje u odnosu na prethodno. To šematski možemo predstaviti kao kretanje koje je suprotno toku razvoja, odnosno kao transformaciju $B \rightarrow A$ (stanje B prelazi u stanje A, B sledi A).

Aktivnosti u procesu vaspitanja i obrazovanja, koje se odvijaju kao različite aktivnosti učenja, saznavanja i ovladavanja različitim veštinama, imaju posebnu ulogu u unapređivanju nivoa razvijenosti pojedinih kognitivnih svojstava individue (Antonijević, 2011). Razvoj kognitivnih svojstava individue na osnovu aktivnosti vaspitanja i obrazovanja potencijalno može značiti intenziviranje i dostizanje optimalnih nivoa razvijenosti pojedinih svojstava, što obično nije moguće samo na osnovu spontanosti i neorganizovanih aktivnosti individue. I pored toga što se najviši nivoi razvoja intelektualnih sposobnosti i drugih kognitivnih svojstava individue javljaju već u periodu ranog odraslog doba individue, intelektualno vaspitanje može u individualnom smislu postojati kao celoživotni proces. Nesumnjivo je da različite aktivnosti koje su deo celoživotnog procesa obrazovanja potencijalno mogu imati ulogu u usporavanju opadanja dostignutih nivoa u razvoju (Uggla, 2008). U tome se može i očitavati uloga doživotnog obrazovanja i učenja kao sredstva kojim svaka individua, pored zadovoljavanja različitih obrazovnih potreba, omogućava usporavanje regresivnih promena kognitivnih svojstava čije je određene razvojne nivoe dostigla.

Zadaci intelektualnog vaspitanja

Ako se analiziraju zadaci intelektualnog vaspitanja, mogu se uočiti pravci uticaja na razvojne tokove kod individue, na osnovu čega se može uočiti i način na koji intelektualno vaspitanje može predstavljati suštinsku osnovu doživotnog obrazovanja i učenja. S tim u vezi, značajno je obratiti pažnju upravo na zadatke intelektualnog vaspitanja koji neposredno doprinose formiranju ove vrste osnove.

Razvoj intelektualnih potencijala individue. Generički segment razvoja individue predstavlja upravo intelektualni razvoj, koji se označava i kao kognitivni razvoj, odnosno kao razvoj kognitivnih sposobnosti i veština, koji traje, u određenom smislu, od trenutka rođenja, pa kroz čitav životni vek individue. Odnosi se na razvoj intelektualnih sposobnosti i ovladavanje različitim kognitivnim veštinama, kao značajnim aspektima ličnosti svake individue. Upravo svaka osoba poseduje svoju individualnost i na osnovu individualno uslovljene razvijenosti kognitivnih sposobnosti i veština. U tom procesu, posebnu ulogu ima intelektualno vaspitanje, koje treba da, kao organizovano delovanje, omogući dostizanje optimalnog nivoa razvoja kognitivnih sposobnosti i veština, odnosno dostizanje najviših mogućih nivoa razvijenosti, u kvalitativnom smislu.

Usporavanje opadanja dostignutih nivoa razvijenosti kognitivnih sposobnosti i veština. I pored toga što prihvatamo stanovište da je intelektualni razvoj celoživotni proces, ovaj proces ne podrazumeva u svakom delu svog toka prisustvo samo razvojnih svojstava koja znače napredak u razvoju. Posle dostizanja nekog optimalnog nivoa razvijenosti pojedinih kognitivnih sposobnosti i veština, nastupaju procesi koji znače opadanje nivoa razvijenosti, odnosno određene vrste regresivnih procesa. To, takođe, predstavlja zakonomernost ljudskog razvoja u celini, a odnosi se i na oblast intelektualnog razvoja. Vaspitanje i obrazovanje, učenje i druge vrste aktivnosti upravo imaju ulogu da uspore regresivne procese. Svaka intelektualna aktivnost tokom ljudskog života može imati određenu ulogu u tom procesu. To se posebno odnosi na intelektualne aktivnosti koje nisu individui nametnute u bilo kom smislu, i koja ih izvršava na osnovu sopstvene inicijative, a koje doprinose ličnom zadovoljstvu zbog samog čina upražnjavanja takvih aktivnosti.

Formiranje sklonosti i navika ka različitim oblicima intelektualnih aktivnosti. Poznata je činjenica da osobe koje se tokom celog životnog doba bave različitim intelektualnim aktivnostima i koje su neprestano misaono aktivne održavaju nivo kognitivne gipkosti na nekom optimalnom nivou tokom celog života. Zato je neophodno da se u procesu intelektualnog vaspitanja kod svake individue omogući formiranje sklonosti i navika ka upražnjavanju različitih oblika intelektualnih aktivnosti. To se postiže kroz sadržaje intelektualnog vaspitanja koje se realizuje

kroz nastavne predmete, koji treba u što je moguće većoj meri da omoguće upražnjavanje zanimljivih aktivnosti. Te aktivnosti će u nastavi razviti određena interesovanja kod učenika, a posebno interesovanja u vezi sa zadovoljenjem potrebe za permanentnim učenjem i saznavanjem, koje treba da se odvija i izvan nastave. Jedno od sredstava uticaja na formiranje sklonosti i navika učenika ka upražnjavanju različitih oblika intelektualnih aktivnosti može biti upućivanje učenika na učenje i saznavanje iz vanudžbeničkih izvora, kao što su enciklopedije, rečnici, internet, neposredno posmatranje, istraživačke aktivnosti, eksperimentisanje i dr.

Razvijanje kulture radoznalosti prema novom i neistraženom. Ostvaruje se i kao razvoj sklonosti ka neprestanom učenju i saznavanju. U procesu vaspitanja i obrazovanja, fenomen radoznalosti, koji je u većoj ili manjoj meri prisutan kod svake individue, treba na adekvatan način da bude funkcionalno iskorišćen, u cilju postizanja što većeg nivoa efikasnosti realizacije procesa vaspitanja i obrazovanja. Radoznalost može potencijalno da bude iskorišćena za unapređivanje i produbljivanje već razvijenih interesovanja kod učenika u nastavi, kao i za razvoj nekih novih interesovanja, u skladu sa individualnim ispoljavanjem fenomena radoznalosti kod svakog pojedinog učenika. Fulcher (2008) smatra da upravo radoznalost predstavlja jednu od ključnih dispozicija neophodnih za doživotno učenje, dok Eason (2010) koristi izraz „kultura radoznalosti”. Zato i postoji potreba da se u procesu intelektualnog vaspitanja podstiče ispoljavanje radoznalosti u različitim oblastima učenja i saznavanja u nastavi. To se u velikoj meri može omogućiti zastupljenošću aktivnosti učenja putem otkrića u nastavi.

Razvoj različitih saznavnih sklonosti i interesovanja. Sklonosti prema neprestanom učenju i saznavanju, kao i razvoj saznavnih interesovanja u različitim oblastima, sastavni je deo profesionalnih aktivnosti i svakodnevnog života savremenog čoveka, koji se suočava sa nužnošću zadovoljenja različitih obrazovnih potreba. Svakodnevno učenje i saznavanje, usvajanje novih znanja i pojmova, traganje za novim rešenjima, ostvarivanje sve većeg nivoa razumevanja onog što predstavlja predmet učenja i saznavanja, traganje za novim informacijama i slično, predstavlja deo svakodnevnih aktivnosti savremenog čoveka. Zbog toga, neophodno je da se u procesu intelektualnog vaspitanja omogući stvaranje strukture različitih saznavnih sklonosti i saznavnih interesovanja, što treba da omogući lakše snalaženje odrasle osobe u suočavanju sa izazovima saznavanja novog u bilo kojoj situaciji. Nesumnjivo je da se kroz intelektualno vaspitanje u školi može uticati na razvoj sklonosti i interesovanja za učenjem i saznavanjem, a to je od posebnog značaja u oblasti usvajanja novog, nepoznatog, neistraženog i sl.

Razvoj kompetencija za samoobrazovanje i samoučenje. Svaka individua tokom celog svog života, u školskom periodu i u odraslom dobu, ima potrebe za upražnjavanjem različitih organizovanih ili samostalnih aktivnosti obrazovanja

i učenja, koje se, između ostalog, odvijaju i po modelu informalnog obrazovanja (Uggla, 2008). Ovi oblici aktivnosti podrazumevaju prisustvo delimične ili potpune samostalnosti u njihovom upražnjavanju u odnosu na aktivnosti koje se tiču podučavanja u nastavi ili izvan nastave od strane nastavnika ili drugog eksperta. S druge strane, samoobrazovanje i samoučenje ne mora nužno da se odvija nezavisno od aktivnosti u okviru nekog oblika formalnog i neformalnog obrazovanja, već se ova dva oblika mogu pojaviti u odnosu komplementarnosti, odnosno međusobnog funkcionalnog i sadržajnog dopunjavanja. Nivo efikasnosti i efektivnosti procesa samoobrazovanja i samoučenja zavisi i od kvaliteta razvijenih kompetencija u ovoj oblasti.

Razvoj kompetencija za permanentno (doživotno) obrazovanje i učenje. Savremeni svet rada ispostavlja zahteve u odnosu na svakog pojedinca koji se tiču permanentne potrebe za osavremenjivanjem usvojenih znanja i ovladanih veština, sa ciljem što efikasnijeg izvršavanja svih radnih obaveza i zadataka, karakterističnih za svaku profesiju, odnosno za svako radno mesto. U savremenim uslovima rada je gotovo nezamislivo da neko može efikasno izvršavati svoje profesionalne obaveze bez zadovoljenja potreba u ovoj oblasti. Na primer, Eason (2010) smatra da je u okviru profesije medicinske sestre neophodno stalno unapređivanje različitih znanja i veština radi uspešnog ovladavanja različitim zdravstvenim scenarijima. Da bi se odvijao proces celoživotnog obrazovanja i učenja na optimalnom nivou, neophodno je da svaka individua u procesu intelektualnog vaspitanja bude na adekvatan način osposobljena za efikasno upražnjavanje različitih aktivnosti u ovom procesu, što upravo treba da se odvija kroz razvoj i unapređivanje različitih kompetencija za doživotno obrazovanje i učenje.

Svestranost, interesovanja i radoznalost kao segmenti osnove doživotnog učenja

Polazište za proučavanje složenog odnosa između fenomena svestranosti i doživotnog učenja može se pronaći u opštoj pretpostavci o značaju svestranosti za svaku individuu i zadovoljavanje njenih obrazovnih potreba, pa samim tim i za proces doživotnog učenja.

Za dublje i potpunije razumevanje fenomena svestranosti, neophodno je orijentisati se na traženja odgovora na neka od osnovnih pitanja koja se tiču svestranosti i načina njenog ispoljavanja. Šta je svestranost, odnosno šta se podrazumeva pod svestranošću? Da li se svestranost može smatrati generičkim svojstvom koje je prisutno u manjoj ili većoj meri kod svake individue? Da li biti svestran znači posedovati znanja iz različitih oblasti saznavanja ili svestranost

treba da podrazumeva i prisustvo širokog spektra razvijenih sposobnosti i ovladanost različitim veštinama? Da li je svestranost svojstvo individue i njene ličnosti koje se može razvijati, odnosno na koje načine se može uticati procesom vaspitanja? Da li se svestranost javlja kao crta ličnosti ili kao njeno suštinsko svojstvo? Da li svestranost postoji kao unapred dat skup sklonosti ili je svestranost stanje u razvoju koje se dostiže u procesu vaspitanja? Kakav je odnos između svestranosti, sklonosti, interesovanja i slično? Kakav je odnos između svestranosti i individualnosti? Ovo su neka od pitanja na osnovu kojih se može konstituisati niz posebnih zadataka istraživanja u oblasti proučavanja složenog fenomena svestranosti u nastojanju da se pronađu naučno relevantni odgovori.

U pedagoškoj literaturi su zastupljena različita shvatanja o suštini fenomena svestranosti i mogućnostima razvoja svestranosti ličnosti u procesu vaspitanja. Cilj vaspitanja predstavlja uopštenu idealizovanu sliku individue, koja se može razviti na osnovu sistema uticaja na razvoj koji se javljaju u procesu vaspitanja, što uključuje i fenomen svestranosti. Stoga se i svestranost javlja kao jedan od ideala u vaspitanju kojem se potencijalno teži u procesu vaspitanja. Međutim, svestranost ne mora i nužno biti ostvarena, bez obzira na to šta može biti određeno kao mera ostvarenja svestranosti. Svestranost koja se realno ostvaruje u procesu individualnog razvoja je po svojoj prirodi individualni fenomen. Kod svake individue postoji specifični i individualnim svojstvima ličnosti te individue uslovljen skup svojstava koja pripadaju oblasti svestranosti.

U okviru krovnog zakona koji definiše osnovne postavke sistema obrazovanja i vaspitanja u Srbiji (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009), prvi od izlistanih ciljeva odnosi se na oblasti individualnog razvoja i on je formulisan na sledeći način: „Pun intelektualni, emocionalni, socijalni, moralni i fizički razvoj svakog deteta i učenika u skladu sa njegovim uzrastom, razvojnim potrebama i interesovanjima” (str. 3).

Fenomen svestranosti ličnosti tesno je povezan sa fenomenom interesovanja, između kojih se javlja i uspostavlja složen odnos na individualnom planu. Bilo bi pojednostavljeno svesti svestranost na postojanje interesovanja u različitim oblastima, jer bi se na taj način neobjektivno pojednostavio i sam fenomen svestranosti. Nameće se niz pitanja i dilema u pogledu ovog odnosa. Jedno od pitanja odnosi se na prisustvo raznovrsnosti interesovanja individue – da li postojanje više različitih interesovanja kod individue može značiti postojanje svestranosti kod te individue (Antonijević, 2012)? Dalje, dilema je i koja je to mera prisustva različitih interesovanja kod neke individue na osnovu koje se ta individua može smatrati svestranom. Pored toga, od značaja su i oblici interesovanja koji su zastupljeni kod neke individue i oni predstavljaju osnovu njegove svestranosti. U tom smislu, mogu postojati interesovanja prema sticanju

znanja u različitim oblastima, kao i interesovanja prema razvoju određenih sposobnosti ili ovladavanju različitim veštinama. Prisustvo i različiti načini ispoljavanja interesovanja u različitim oblastima kod neke individue može se smatrati jednim od pokazatelja svestranosti te individue. To je posebno izraženo u slučaju kada su oblasti interesovanja različite i međusobno malo povezane ili uopšte nisu povezane. Nemački pedagog Giesecke (1993) smatra da kod dece postoji kao urođeno svojstvo „otvorenost prema svetu”, koja čini osnovu postojanja interesovanja u različitim oblastima. Ako prihvatimo da kod dece stvarno postoji ova vrsta otvorenosti prema svetu, može se pretpostaviti da ishodišno postoji i potencijal za razvijanje različitih interesovanja kod dece. I pored toga, može se postaviti pitanje da li su postojanje potencijala i interesovanja na razvijenom nivou u različitim oblastima dovoljni pokazatelji na osnovu kojih se može zaključiti da neka individua ima potencijal za svestranost, odnosno da je svestrana. Drugim rečima, postoji dilema da li je za svestranost potrebno još nešto pored prisustva interesovanja u različitim oblastima.

Model uspostavljanja odnosa između svestranosti i interesovanja može se konstituisati kroz sagledavanje razvoja svestranosti ličnosti kao procesa razvoja interesovanja individue u različitim oblastima. Međutim, neophodno je ukazati i na određena ograničenja ovakvog pristupa. Ta ograničenja, između ostalog, potencijalno vidimo u sledećem (Antonijević, 2012): (1) svestranost se ne može sagledavati samo kroz postojanje različitih interesovanja kod individue, pošto je svestranost i ostvareno stanje u razvoju različitih svojstava individue koja se ne tiču samo određenih interesovanja na osnovu kojih svestranost postoji; (2) interesovanja kod individue nisu nepromenljiva i zauvek data, već naprotiv, svaka individua razvija neka nova interesovanja, dok neka prethodna interesovanja ili iščezavaju ili se umanjuje njihov intenzitet, načini ispoljavanja i slično.

Svestranost individue potencijalno može predstavljati jedan od ključnih segmenata osnove doživotnog učenja kao pokretač različitih aktivnosti učenja i saznavanja. Takođe, svestranost se javlja i kao fenomen koji može pružiti svakoj individui svojevrsan i individualnim svojstvima uslovljen kapacitet otvorenosti za usvajanje novog. Taj kapacitet otvorenosti može se odvijati u različitim oblastima, i to kao dalji razvoj sposobnosti, unapređivanje postojećih i ovladavanje novim veštinama, produblivanje postojećih i usvajanje novih znanja i pojmova i slično.

Jedna od orijentacija u razvijanju osnova doživotnog učenja može biti zastupljena u oblasti razvoja interesovanja i radoznalosti kod individue. Pretpostavlja se da razvijenost određenog spektra interesovanja i radoznalosti kod individue može biti ključni pokretač različitih aktivnosti obrazovanja i učenja u odrasлом dobu. To se može zaključiti na osnovu činjenice da uvek kada se učenje odvija

na osnovu radoznalosti i interesovanja, koji su u osnovi unutrašnje motivacije, postoje ključni uslovi da bude efikasno i sa višim nivoom postignuća u odnosu na učenje koje je zasnovano na nekim drugim oblicima motivacije.

Posedovati interesovanje za nešto, biti zainteresovan za nešto znači posedovati želju i nameru za upražnjavanjem različitih aktivnosti koje su svojstvene oblasti koja nas zanima i ovo čini jednu od ključnih odrednica interesovanja. Ipak, određivanje interesovanja na ovaj način nije dovoljno da bi se potpunije objasnila suština interesovanja. Jedno od ključnih pitanja na koje je neophodno tražiti odgovor odnosi se na jednostavnu činjenicu da je neka individua za neku vrstu aktivnosti u velikoj meri zainteresovana, za neku drugu u manjoj meri, dok za neku treću oblast aktivnosti može biti u potpunosti nezainteresovana. Može se na osnovu te činjenice postaviti pitanje koje se odnosi na prisustvo interesovanja – zašto za neku oblast aktivnosti uopšte postoji interesovanje i šta predstavlja njegovu osnovu? U nastavi matematike, na primer, za opciju postojanja određenog nivoa zainteresovanosti učenika za određene sadržaje matematike, kao i za opciju odsustva interesovanja, postoje određeni razlozi koji određuju postojanje jedne ili druge opcije. Te razloge možemo tražiti u različitim kognitivnim i konativnim svojstvima učenika, kao što su kognitivne sposobnosti i veštine, karakteristike motivacije učenika za određene oblasti saznavanja u nastavi matematike, načini ovladavanja ključnim matematičkim pojmovima i drugi (Antonijević, 2012).

Za dublje i potpunije razumevanje prirode interesovanja kod individue, a posebno onih vrsta interesovanja koja su značajna za odvijanje procesa doživotnog učenja, neophodno je obratiti pažnju na fenomen radoznalosti (*curiosity*), koji je pokretač upražnjavanja određenih aktivnosti obrazovanja i učenja. Radoznalost možemo prihvatiti kao jednu od osnova interesovanja, značajnu komponentu bilo kog interesovanja, koja omogućava da se interesovanje u nekoj oblasti održava na određenom nivou, ali i da se dalje razvija i unapređuje. S tim u vezi, od značaja je proučavanje prirode i osnovnih karakteristika odnosa između interesovanja i radoznalosti. Zbog toga je neophodno iznaći odgovore na neka osnovna pitanja o tome šta je radoznalost, šta čini osnovu radoznalosti (šta je u prirodi radoznalosti), kako se radoznalost može ispoljavati i slično.

Koje značenje ima termin *radoznalost*? U jednom širem etimološkom smislu, značenje ove reči upućuje na prisustvo stanja svesti kod neke individue u kojem postoji želja da se u određenom segmentu stvarnosti stekne nešto novo i unapredi postojeće stanje u razvoju nekog svojstva individue (Eason, 2010; Fulcher, 2008). Novina u ovom smislu može se odnositi na unapređenje nekog ličnog svojstva koje je razvijeno ili se tek razvija kod individue (veštine, znanja, navike i slično). Na primer, u nastavi matematike usvajanje nečeg novog, u smislu saznanja ili razumevanja, javlja se u situacijama rešavanja nerutinskih problemskih za-

dataka koji su nepoznati učeniku i čije rešavanje podrazumeva dolazak do novog otkrića kao rešenja postavljenog problema. Kada je u pitanju termin *radoznanost*, lako je uočiti da za oblast usvajanja znanja (saznavanja) ta reč označava stanje postojanja neke vrste želje za saznavanjem, koja se odnosi na usvajanje novog znanja, dopunjavanje nedostatka u nekom već usvojenom znanju (proširivanje i produbljivanje znanja). Radoznanost, stoga, može da znači postojanje svojstva nekog stanja u saznavanju u nekoj oblasti koje se karakteriše prisustvom nekog „nedostatka u znanju”, kao i „nedostatka u razumevanju” nečega (kognitivna prepreka) (Antonijević, 2011), koje je potrebno nadoknaditi (proširiti, produbiti znanje, nadomestiti neko znanje novim i slično). Radoznanost može da se ispoljava na različite načine, u različitim oblastima i situacijama učenja i saznavanja, a ispoljava se kao potreba za proširivanjem i produbljivanjem nekog već usvojenog znanja, boljim razumevanjem onog što je saznato, ili kao potreba za usvajanjem nekog novog znanja. U pojedinim situacijama i nije moguće jasno razgraničiti u kojoj situaciji se javlja jedna, a u kojoj neka druga od ovih saznavnih potreba, tako da se njihovim zadovoljenjem, kroz aktivnosti učenja i saznavanja, ove dve potrebe međusobno prepliću i uslovljavaju.

U kojim situacijama se ispoljava i dolazi do izražaja radoznanost? Radoznanost kao stanje svesti individue može doći do izražaja u različitim istraživačkim aktivnostima u nastavi. U svakoj situaciji u kojoj se učeniku omogućava da istražuje i otkriva nešto novo, bilo to sopstvenom, samostalnom ili kooperativnom aktivnošću, do izražaja može doći radoznanost (Fulcher, 2008; Antonijević, 2012). Na taj način se radoznanost kod učenika može javiti kao pokretač aktivnosti istraživanja i otkrivanja, usmeravajući činilac koji omogućava efikasniju realizaciju predviđenih aktivnosti. Radoznanost je karakteristična i za problemski orijentisanu nastavu. U većini slučajeva kada se učenik u nastavi suoči sa problemskom situacijom konstituisanom u nekom problemskom zadatku (kognitivna prepreka), javlja se stanje koje se može odrediti kao „kognitivni izazov” (Antonijević, 2011), kao jedan od značajnih elemenata stanja radoznanosti. S druge strane, kognitivni izazov se javlja kao neposredni pokretač aktivnosti učenika usmerene na traženje rešenja za postavljeni problemski zadatak.

Svaka individua je specifična po skupu interesovanja koja poseduje. Može se reći da kod svake individue postoji individualni i svojstvima ličnosti uslovljen skup različitih interesovanja, u okviru kojeg se mogu uočiti i određene opštije orijentacije u interesovanjima, koje postoje kao različite „individualne sklonosti” (Fulcher, 2008). Nastavnici u okviru svojih oblasti rada u nastavi mogu kod nekog učenika zapaziti da postoji posebno izražena sklonost ka određenoj predmetnoj oblasti, ka predmetima prirodnih nauka, predmetima društvenih nauka, ili sklonost ka nekoj drugoj specifičnoj predmetnoj oblasti u nastavi. Uočljivo je i da

sklonosti još više dolaze do izražaja prilikom izbora učenika u koje vannastavne aktivnosti će biti uključeni (školske sekcije) i taj izbor se obično vrši na osnovu razvijenih sklonosti i interesovanja za upražnjavanjem određenih aktivnosti.

Pojam *sklonost* može imati više različitih značenja, a najopštije je to da imati sklonost ka nečemu znači posedovati (1) opštiju orijentaciju, u čijim osnovama postoje određena interesovanja koja imaju sličnu usmerenost ili (2) sklonost se može tumačiti u smislu interesovanja koja tek treba da se ispolje (Antonijević, 2012). Sklonost se u prvom smislu može posmatrati kao skup interesovanja sa sličnom usmerenošću, odnosno kao skup interesovanja u jednoj oblasti učenja, saznavanja, ovladavanja veštinama i slično. Takav način ispoljavanja interesovanja javlja se i u nastavi. Na primer, učenik u školi može imati interesovanja za dubljim i obuhvatnijim saznavanjem u određenim oblastima fizike i hemije između kojih postoji predmetna povezanost. Postojanje ovakvih opštijih orijentacija (koje se mogu odrediti kao sklonosti) u vezi sa određenim skupom interesovanja može se uočiti kod bilo kog učenika.

Značaj problemski orijentisane nastave za proces doživotnog učenja

Model rada u nastavi koji može potencijalno da predstavlja podesno sredstvo stvaranja osnova doživotnog učenja jeste *problemska nastava*, odnosno *problemski orijentisana nastava*. To je model rada u nastavi koji omogućava najveći mogući napredak u razvoju pojedinih kognitivnih svojstava učenika. Njima se u nastavi obezbeđuju aktivnosti učenika koje unapređuju različita kognitivna svojstva – radoznalost, sklonost ka otkrivanju novog, sklonost ka neistraženom, sklonost ka traženju kreativnih rešenja i slično. Razvoj ovih kognitivnih svojstava kod učenika može predstavljati značajne komponente osnova doživotnog učenja. Razliku između ova dva prethodno navedena termina vidimo pre svega u obimu i intenzitetu zastupljenosti aktivnosti rešavanja problemskih situacija u nastavi, što bi u ovom slučaju značilo da *problemski orijentisana nastava* ne podrazumeva potpunu primenu ovakvog modela rada. Potreba za ovakvim terminološkim razlikovanjem dolazi iz prakse primene problemske nastave, koja ukazuje na činjenicu da u nastavnom procesu, u bilo kojoj oblasti rada, postoje razlike u obimu i intenzitetu primene problemske nastave. Širi pojam koji se u ovoj oblasti koristi jeste *problemski orijentisano obrazovanje*, koje predstavlja model obrazovanja u kojem su u adekvatnom obimu zastupljene aktivnosti karakteristične za učenje i saznavanje putem rešavanja problema (problemske situacije, zadaci, pitanja i slično), odnosno aktivnosti učenja putem otkrivanja (*discovery learning*) (Hmelo-Silver, 2004).

Rešavanje problema kao delatnost mišljenja predstavlja jednu od ključnih funkcija mišljenja čoveka, i prava misaona aktivnost individue odvija se upravo u problemskim situacijama sa ciljem da se iznađe njihovo rešenje. Svaka individua suočava se sa različitim problemskim situacijama, kojima može biti izložena u okviru svojih svakodnevnih aktivnosti. Neke od njih pokreću individuu na aktivnost, a u odnosu na neke druge individua ostaje indiferentna. Problemi se u pojedinim slučajevima rešavaju zbog spoljašnje potrebe, zato što su problemi prepreke koje treba savladati na osnovu različitih spoljašnjih razloga. U nekim drugim slučajevima, problemi se rešavaju zbog neke od unutrašnjih potreba, kao što su osećaj zadovoljstva, samopotvrđivanje i slično. Uopšte, svako ljudsko biće se tokom celog života susreće sa problemima i, manje ili više, uspešno ih rešava.

Uočljivo je da kod svake individue postoji svojevrsna unutrašnja potreba da se suočava sa problemima i da njihovim uspešnim rešavanjem omogućava razvoj i unapređivanje svojih kognitivnih potencijala. Ta potreba predstavlja sastavni deo unutrašnje težnje svake ličnosti da se kao individua razvija i unapređuje svoje kognitivne potencijale. Zbog toga, orijentacija na razvijanje sklonosti, sposobnosti i na veštine rešavanja problema može biti neodvojivi segment procesa intelektualnog vaspitanja. U smislu pripreme za doživotno učenje, adekvatno osposobljavanje svake individue za dobro snalaženje u problemskim situacijama predstavlja jedan od značajnih specifičnih zadataka u oblasti intelektualnog vaspitanja (Nicoll & Fejes, 2011). To osposobljavanje odnosi se i na potrebu stalnog usavršavanja u oblasti kognitivnih sposobnosti i veština neophodnih za uspešno rešavanje problemskih situacija. Odnosi se na različite aktivnosti koje treba da omoguće održavanje određenih nivoa razvijenosti tih istih kognitivnih sposobnosti i veština.

Misaona aktivnost u problemski orijentisanoj nastavi, odnosno nivo i kvalitet misaone aktivnosti u procesu (postupcima) koji omogućavaju traganje i dolazak do rešenja problema sa kojima se individua suočava čini jedan od ključnih faktora uspešnosti problemske nastave. Da bi učenik u susretu sa kognitivnom preprekom konstituisanoj u problemskom zadatku mogao da reši problem, često mora da upotrebi sva raspoloživa sredstva mišljenja i da pokaže visok nivo snalažljivosti u problemskoj situaciji.

Osnovu problemskog zadatka i problemskog pitanja čini odgovarajuća *problemska situacija*. Kako se konstituiše problemska situacija i za koga ona suštinski predstavlja problem koji treba rešiti? Problemska situacija se javlja kada individua nije u stanju da reaguje na osnovu postojećih iskustava, sposobnosti i veština koje poseduje, bez mogućnosti korišćenja formiranih načina reagovanja iz prethodnih situacija (Hmelo-Silver, 2004; Funke, 1991). Ako problemska situacija predstavlja osnovu problemskog zadatka i problemskog pitanja, to znači da je za

koncipiranje problemskog zadatka ili problemskog pitanja u nastavi neophodno da postoji mogućnost generisanja problemske situacije kao šireg konteksta iz koga nastaje problem, odnosno pitanje. Problemski zadatak predstavlja oblik didaktički osmišljene kognitivne prepreke za čije rešavanje je neophodno da učenik uloži adekvatan misaoni napor da bi savladao prepreku i došao do rešenja problemskog zadatka (Antonijević, 2008). Ključno mesto u problemskim zadacima i pitanjima ima *didaktički osmišljena prepreka*, odnosno prepreka koja je izabrana u skladu sa potrebom da se u nastavi inicira misaona aktivnost učenika. Stoga je neophodno naglasiti da ne može bilo koja kognitivna prepreka biti podjednako vredna za proces razvoja misaonih sposobnosti i veština u nastavi. Da bi se postupak traženja rešenja za postavljeni problemski zadatak u nastavi odvijao na optimalnom nivou misaone aktivnosti učenika, neophodno je da kognitivna prepreka bude prilagođena sposobnostima i veštinama kojima učenik raspolaže, ali na taj način da može kod njega inicirati misaonu aktivnost. Zbog toga je neophodno uzeti u obzir više različitih činilaca koji utiču na ostvarivanje prilagođenosti kognitivne prepreke mogućnostima učenika i potrebi misaonog aktiviranja u nastavi.

Učenicima se u nastavi ispostavljaju zadaci, zahtevi i prepreke različite vrste i različitih nivoa težine. Njihovu težinu određuje više različitih činilaca od kojih zavisi u kojoj će meri neka pojedinačna kognitivna prepreka privući pažnju učenika i šta će biti motivi koji će ga pokrenuti na aktivnost. S tim u vezi, nameće se i pitanje koji su to problemski zadaci i pitanja koji su atraktivniji za učenike i koji omogućavaju veće privlačenje pažnje učenika i pojačavanje želje i interesovanja za njihovim rešavanjem. Zbog toga atraktivnost problemskih zadataka i pitanja u velikoj meri određuje i model motivacije za njihovo rešavanje u nastavi koji se formira kod učenika. *Otkriće* koje se odvija pri rešavanju problemskih situacija ima i svoj psihološki aspekt koji se odnosi na karakteristike samog procesa otkrivanja, mehanizme i pretpostavke koje dovode do otkrića, kao i na značenje otkrića za individuu (Hmelo-Silver, 2004; McConnell, 2002). S druge strane, postoji i pedagoški značaj otkrivanja i otkrića u procesu učenja i saznavanja, koji se odnosi na koncipiranje procesa rešavanja problema na taj način da se stvore nužne pretpostavke odvijanja procesa otkrivanja, čiji ishodi su otkrića – značajni elementi sistema znanja i pojmova kod učenika.

Sposobnosti i veštine mišljenja najbolje se razvijaju upravo putem njihove neposredne upotrebe u postupcima iznalaženja rešenja u različitim problemskim situacijama. Tako se omogućava i razvoj sklonosti i interesovanja ka rešavanju problemskih situacija, što može da predstavlja segment osnova doživotnog učenja. I kasnije, kroz odvijanje procesa doživotnog učenja, kada svaka nova situacija savladavanja kognitivne prepreke u problemskoj situaciji znači upotrebu različitih kognitivnih sposobnosti i veština, može potencijalno da se ostvaruje jačanje ili

održavanje postojećeg stanja onih kognitivnih kapaciteta koji su neophodni za uspješno snalaženje u problemskim situacijama.

Zaključak

Postoje realne mogućnosti da intelektualno vaspitanje predstavlja kvalitetnu osnovu doživotnog učenja i obrazovanja. Realizacijom različitih zadataka intelektualnog vaspitanja koje se odvija u školi, kroz aktivnosti koje se realizuju u različitim oblastima nastave, omogućava se da učenici razviju određene kognitivne sposobnosti i veštine, razviju pojedine sklonosti i interesovanja, što bi činilo ključne elemente osnove doživotnog obrazovanja i učenja. Posebnu vrednost, pri tome, vidimo u potrebi za razvijanjem saznavnih sklonosti i interesovanja, za usvajanjem novog i nepoznatog, a na osnovu razvijenog adekvatnog nivoa radoznalosti koja treba da se ispolji u ovoj oblasti. Ključnu ulogu u tom pogledu može imati *problemski orijentisana nastava*, s obzirom na to da se u ovom modelu nastave realizuju aktivnosti koje mogu da intenziviraju radoznalost, sklonost ka otkrivanju novog, sklonosti ka istraživanju i slično. S obzirom na činjenicu da se intelektualno vaspitanje može posmatrati kao celoživotni proces, ono tokom života svake individue potencijalno može biti u funkciji ostvarenja različitih aktivnosti doživotnog obrazovanja i učenja.

Reference

- ANTONIJEVIĆ, R. (2008). Intelektualno vaspitanje u problemskoj nastavi. U Š. Alibabić i A. Pejatović (Ur.). *Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija* (str. 23–34). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- ANTONIJEVIĆ, R. (2011). Priroda kognitivne prepreke u procesu intelektualnog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 4, 565–583.
- ANTONIJEVIĆ, R. (2012). Interesovanja kao osnova razvoja svestranosti ličnosti u vaspitanju. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški Spariosu (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive* (str. 25–38). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- EASON, T. (2010). Lifelong learning: Fostering a culture of curiosity. *Creative Nursing*, 16(4), 155–159.
- FULCHER, K. H. (2008). Curiosity: a link to assessing lifelong learning. *Assessment Update*, 20(2), 5–7.

- FUNKE, J. (1991). Solving complex problems: Human identification and control of complex systems. In R. J. Sternberg & P. A. Frensch (Eds.). *Complex problem solving: Principles and mechanisms* (pp. 185–222). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GIESECKE, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: EDUCA.
- HMELO-SILVER, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- MCCONNELL, D. (2002). Action research and distributed problem-based learning in continuing professional education. *Distance Education*, 23(1), 59–83.
- NICOLL, K. & FEJES, A. (2011). Lifelong learning: A pacification of ‘know how’. *Studies in Philosophy of Education*, 30, 403–417.
- UGGLA, B. K. (2008). Who is lifelong learner? Globalization, lifelong learning and hermeneutics. *Studies in Philosophy of Education*, 27, 211–226.
- ZAKON O OSNOVAMA SISTEMA OBRAZOVANJA I VASPITANJA (2009). Beograd: Prosvetni pregled.

Radovan Antonijević³
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Intellectual Education as Preparation for Lifelong Learning⁴

Abstract: Intellectual education is a system designed to influence individual development in the development of cognitive abilities and skills, attitudes, beliefs, as well as in the system of knowledge and concepts an individual possesses. Mastering the different competencies that are important for carrying out various activities in the lifelong learning process takes place within intellectual education, which is a lifelong process, and also concerns the part of intellectual education that takes place while at school. This paper is an attempt to answer the question of whether intellectual education can serve as a basis for lifelong education and learning, and how. The focus was on identifying and isolating key content and activities in the intellectual education process which takes place through subjects taught in school, and which should facilitate more fruitful and efficient adult education and learning. In this respect, of special importance is the development and improvement of various inclinations, interests and curiosities in every individual, which goes hand in hand with today's varied educational needs of people – those that go to make up professional activities and everyday life. The teaching model which can be a means for creating a basis for lifelong learning is problem-oriented teaching. This teaching model provides the student with activities that improve various cognitive traits such as curiosity, inclination to discover new things, propensity for the unexplored, tendency to look for creative solutions and so forth. Developing these cognitive traits in students can be a significant component of the basis for lifelong learning.

Key words: intellectual education, activity of an individual, inclination, interest, problem-oriented teaching, lifelong learning.

³ Radovan Antonijević, PhD is a professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁴ This paper is part of a research project being undertaken at the Institute of Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy in Belgrade, called 'Models of assessment and strategies for improvement of quality of education' (179060), supported by the Serbian Ministry of Education, Science and Technological Development.

Ekkehard Nuisl von Rein¹
Duisburg/Essen University, Germany

International Support to Adult Education: Is Assistance with Setting up Adult Education in a Foreign Country Possible?²

Abstract: Education takes place everywhere in the world – and everywhere in a different manner. Even with the closest proximity and neighborhood, in the European Union, there are as many education systems as member states, perhaps even a few more, if we bear in mind the great scope of autonomy in Belgium, Spain and Great Britain. One looks over and over again, how the situation is in some other education system, whether it was more successful as one's own and whether we can learn something from it. This applies also to adult education. The structures, institutions and offers are even more linked here with the respective society, its history and its principles than this is the case with schools and universities. In fact by observing a particular adult education one doesn't only learn about it, but also especially something about the society, in which it exists - thereby also something about the adult education in one's own country – and about one's own social reality. This comparison, learning from each other, has been strongly impelled in Europe in the past two decades by the policy of the European Union, which has declared the life-long learning and as a part of it the adult education as a separate matter since the Maastricht Treaty. In many different projects, exchange programs and joint discourses many commonalities were discovered and developed, but the differences have also become clear. It is inevitable to establish also different levels of development in such comparisons. Adult education structures are simply more developed in the Scandinavian countries based on their education tradition of the past two hundred years than those in the south and eastern European countries, even more than in the South-East European countries. Serbia is an exception here, in view of the former existence of a grown and developed adult education, which was however severely affected by the events of the past decades. Different levels of development always rise the question within the solidarity in the European Union, how to make assistance, support available. In many cases this sup-

¹ Ekkehard Nuisl von Rein, Ph.D is a retired professor at the University of Duisburg-Essen and former director of DIE. He is a coordinator of several national and international projects, member of many professional bodies and associations and author of numerous publications in field of adult education.

² Rad sa nemačkog jezika na engleski prevela Ana Dragutinović.

port is given bilaterally, between two EU-member states, in many cases also integrated into multilateral projects of the European Union, also financed by it. Programs “Grundtvig” and “Leonardo” show many examples of it. The sensitive and central main question with such a support is always the one of to what extent are the concepts, theories and the structures of the helping hand transferred along with the assistance and thereby also overlapping or even hindering (hampering) the countries’ own and specific developments. It is hard to give an empiric answer to this question, many aspects of it being speculative. However, there are again and again some hints in one or another direction, which can be interpreted. This article addresses the German support to the (re-)development of the adult education in Romania. The project office in charge of it in the Romanian capital Bucharest was closed more than two years ago and the activities have been evaluated in the meantime. Some aspects can be captured.

Key words: adult education, education systems, European Union, training in Romania.

The Social Context

At the time of uprising against the communist dictator who was for many years in power, Nicolae Ceaucescu, Romania was probably the purest and the most backward country in Europe. Ceaucescu has set up and expanded his primarily autonomous (in relation to the other communist states of the Eastern Bloc) and economically independent (from the capitalistic constraints of the West) position at the expense of his country and his nation.³ The “Verdict” against Ceaucescu and his wife, confiscation of all the assets and the death penalty “was based on the counts of indictment for genocide, undermining the state power, acts of diversion and undermining the national economy “ (Kunze, 2000, p. 401). Especially the last count of the indictment was obvious, a disastrous economic “independency policy” has shaped the development of Romania in the eighty years of the past century.

The science and education system didn’t remain unaffected. Especially prominent was the condemnation of the most social-scientific disciplines, especially of the psychology, sociology and pedagogy (not teacher training) at the universities. Only in the middle and the end of the ninety years the respective institutes and faculties were re-established at the universities –thus with a teaching staff who had a gap of two generations. Particularly noticeable in the education system was the ignorance towards the necessary innovations, sticking to a methodology and didactics, which didn’t correspond to the scientific findings for decades anymore. The adult education was – as in the most communistic coun-

³ See also the very short biography on Nicolae Ceaucescu: Kunze, 2000

tries – ideologically controlled and shaped and was based accordingly on a widely spread institutional network, but it wasn't scientifically underpinned anymore.

The change from the Ceaucescu-regime (end of 1989) to a new form of government, a republic, didn't occur only martially, but also along with great problems of developing a democratic state. The secret police "Securitate" remained in its staff structures and still plays a role in the life of the country – even if it's a diminishing one and even if it is not always realistic, it is vivid in the observation and the interpretation of the people. Corruption and missing political stability have led to great fluctuations in the party-political set up, in the political programs and in the everyday politics. And of course it was hard for the economy to resolve itself from the communist traditions – similar to other communist country of the former Eastern Bloc.

The phase of a certain consolidation was followed (1997 until 1999) by an economy crisis of a large scale with great poverty, big unemployment rate a galloping inflation. A temporarily improvement was achieved here as well, based on which the membership at NATO (2004) and the membership in the European Union (2007) became possible. The international economy crisis had however a negative impact, especially in Romania: in March 2009 the country had to take support (by the European Union and the International Monetary Fund) in form of a credit amounting to 20 billions Euro.

The political transformation, transition, the economy crises and the integration process in the European Union had a great impact on the reforms in the education area as well as the institutional, legal and economic framework conditions, which affected the development of the education area and adult education greatly (s. Lattke & Schur, 2010, p. 31). Also the traditional behavior and the mindset shape the society, the education system and its status in the country. They include in particular:

- A widely spread distrust towards the political system, the political parties and the politically active persons. Over and over again the processes show that Romania has followed the principles of "Berlusconismo" long before Berlusconi - primacy of the private and personal interest over a public and social responsibility. This distrust also includes both a latent fear of a still active Securitate and also the constant assumption of an active corruption.
- The widely spread distrust towards any form of cooperation, coming from the experience of the communist age but also from the first period after it was often exploited for the own interests and cancelled out. Pos-

sible and omnipresent rivalry on finances, ideas, influence and reputation can increasingly be found also in the education area.

- The lack of confidence in a guaranteed supply, appropriate prices and similar quality that lead to unpredictable buying patterns, “hoarding”, barter trade and supply networks; even with the staff recruitment – the recommendation of one person from the network is often more important than the proven qualification and competencies.
- Restriction to the necessary, the assignment, the task, to one’s own interest and a wide negation of other related aspects such as ecological behavior or joint responsibility; Romania belongs to the “dirtiest” countries of the European Union, storage of waste in public areas is a common practice.
- Eventually: the learning behavior. The decades of education tradition to teach and learn in the classic head-on situation and only cognitively bear consequences even for the today’s young people regarding their critical faculties, motivation, flexibility and their self-reliance.

When it comes to individuals the economical side has justifiably absolute priority. Difficulty to lead a life in one’s own country with an average monthly income of approx. 500 Euros has driven many young people, but also mothers and fathers, abroad, in order to provide a sufficient income – with a consequence both of emigration of skilled workers and a great problem of “copii abandonati”, abandoned children, especially in the rural areas. Those with better qualification who remain in the country, choose either self-employment (profitable especially in the health area), become either payments in money or payments in kind from their clients or work in two or more jobs – or all together.

Education Sector

The education sector has a structure in Romania that traces back to the regulation of education in the Austro-Hungarian Monarchy. Schools and universities have a respective structure, the area of adult education used to have (beside the Grundtvig-like impulses) elements such as adult education centers and institutions for public lectures (similar to Urania).

Previously stiffened for decades, the education has undergone many “reforms” since the transition. It was and it still is often about revision of legislation that was developed and adopted quickly and contains design deficiencies. Example for it is the introduction of Habilitation at universities: according to it, all the professors, also those already in office should prove a Habilitation (acc.

to the German model), whereas there were no authorities in Romania and no procedures to implement it. Only almost two years after the Law (2010) directives were adopted on how to implement Habilitations - thus with wage cuts at universities.

New laws and by-laws were adopted for schools in time intervals, which make their implementation impossible. "The same has happened in the education sector as in the economy: the old structures should be replaced, the new initiatives are rather incoherent and often only mechanical take-over of the foreign concepts" (Sava & Matache, 2003, p. 11). There are clear differences between the cities and the rural areas, the later having great problems due to small population numbers, lack of qualified teachers, disrepair of school buildings and inadequate public transportation.

In the area of adult education there was scarcely any movement in the nineties of the past century. In the areas where they still exist, the municipal cultural centers have overtaken some activities of adult education. In the area of vocational education institutions were set up in cooperation with foreign countries (foremost Germany, Italy, Denmark), in which the people were trained for specific professions, such as German-Romanian Association (RFG) in Timisoara, the biggest city in the region where formerly many Germans used to live - Banat (*Banatschwaben*). Impulses were also given by the office of the German Association of Adult Education from Bucharest that was taking care of qualifying the staff and rebuilding of adult education structures.

Only the prospective of integration of Romania into the European Union has brought about a certain dynamics in the development of adult education. The „Memorandum on Life Long Learning“ was intensively discussed also in Romania. It has encouraged the activities for the development of adult education, as well as Bologna –process for creating a European university area, introduction of a quality assurance system and the discussions regarding a qualification framework.

Especially the crisis years have lead in Romania to more consciousness in the politics about the function of education. The actionism of repeatedly new reforms and revisions got replaced by more conceptual bases; the program for Human Resources Development in the National Employment Strategy (2007 until 2013) and the "Strategy for Vocational Education and Training" (2005 – 2010) make good examples for it. They focus their attention – as expectable based on the economy situation – on vocational education, on the "employability" of adults in Romania.

Despite the recognizable efforts regarding the adult education in the past almost ten years the country has remained in many "benchmarks" in the bottom

position of the European comparison. The drop-out rate was dramatically high in 2007 with almost 20 %, the participation quote in adult education was 1,3 % (European average: 9,7 %) and the percent of low-qualified in the mastery of basic cultural tools – reading and writing – was 40%, twice as high as the European average (see also the PISA-results).

The main reasons (acc. to Sava, 2008) of the limited development of adult education in Romania are to be found in:

- In the high percentage of the rural inhabitants, almost the half,
- In a high reduction of the institutional infrastructure of adult education,
- In the lack of state support for the general and non-formal education,
- In the low investment of employers in adult education,
- In a weak civil society, still a strong state orientation,
- In a high migration rate – four millions of Romanians work abroad,
- In the South-East Europe mentality that can also be found in Bulgaria and Greece, home orientation
- And in the fact that beside two jobs not much time can be spared for adult education.

Some of these reasons are so deep that one cannot expect short-time successes in case the situation gets better. Especially the weak institutional structure, the lack of qualified staff and the occupational multiple burdens of people can be influenced and developed only in a holistic approach. We can take the example of the teaching staff at universities: due to low wages they are forced to have (at least) one more job beside the university, or to double their teaching load within the university – there is barely time left for research and no finances. The retroactive demand for Habilitations make the specific mismatch between the regulatory policy and the economical reality in Romania clear.

German Support

A coordination office of *dvv international* was opened already in 1993 in Bucharest on behalf of and financed by the German Federal Ministry for Economic Cooperation. It was assigned to support the rebuilding of the Romanian adult education that was decimated after the Revolution of 1989 in its structure and functional transformation. Only short time before (1991), the possibility to establish private education institutions was introduced in the constitution. Shortly after that (1995) adult education was integrated in the education law. At the

same time, “many adult education centers and arts and leisure centers have lost the essential parts of their both material and conceptual foundations” (Lattke & Schur, 2010, p. 32).

The main tasks of the coordination office were from the very beginning, beside the lobbying work, to provide the infrastructure of adult education i.e. to re-establish it and to promote the qualification of the staff. An important step was the setting up of the “National Association of Adult Education Centers” (ANUP), supported by the lobbying work of the office with the respective Ministry of Education and Culture.

The work of the office became upwind by the international happenings, especially thanks to the fifth international conference on adult education (CONFINTEA 5) 1997 in Hamburg, at which the representatives of Romania took place for the first time. The conference and its results have inspired the setting up of a national Council for Vocational Training of Adults (*Consiliul National de Formare Profesionala a Adultilor* – CNFPA), which bundled the forces for the renewal of adult education. The office in Bucharest had a supportive role in this. This National Council has gained more importance afterwards, among other things, also due to the fact that the courses have provided authorized and therefore also a national certification – a broad opportunity used foremost by the private providers. In the meantime the Council has also taken over the task of a national qualification agency, a central task in a country, which traditionally places a great deal of importance on certificates and documents. The council also plays a great role in the development of the vocational training market that is still in an early stage – according to general estimation – with meanwhile 2000 institutions and approx. 6000 programs.

At the turn of the millennium the core of the work of the Office consisted in setting up Adult Education Centers (RZEB) and – since 2003 – in setting up a decentralized network of those previously 19 regional Adult Education Centers (set up as *Asociatia Nationala a Centrelor Zonale de Educare a Adultilor*, ANC-ZEA). Setting up regional centers represents an attempt to consolidate the education work with adults embedding especially the rural areas, to further develop methods and concepts and to include people more in the education work. Based on the model of the German program of the learning regions the adult education institutions became more integrated in the development of regional structures.

In this structural and infrastructural system people have played and still play an important role – as the stakeholders in the adult education. Without their engagement, their competences and their work such a reconstruction would be inconceivable. The office in Bucharest „has made it possible in many ways to include German and international experts in the initial and continuing education

of the AE-professionals. It insisted on the cross-border dialogue and exchange of experience with the stakeholders and institutions of SE, for example with Adult Education Centers in Germany. "New orientational knowledge, respective pedagogic and methodology knowledge, working techniques, new professional and working competences were conveyed" (Lattke & Schur, 2010, p. 39).

Many travelling and cultural obstacles were dismantled. The integration of the rural area has made it possible to organize many encounters in the small villages of Moldova, Carpathians or in the Banat. Whole-day travels under difficult conditions (the Romanian roads are justifiably known for their poor shape) were not rare. The great cultural and social differences, which exist between the Western European education concepts and the former communistic states and rural areas could not always be easily bypassed. The question of financing the courses, their didactic structure (developing learning instead of pure lecturing), applicability and implementation in the practice, competition to other learners were often setting the agenda. The language itself (expert German/learner Romanian) was a smaller obstacle in this context.

The basic understanding problems consisted mainly in view of the market and management based aspects. They were not originating only from the lack of experience, but often also from the resistance of ideological art and suspicion. Suspicion not only towards the concepts, but also towards the intended regional cooperation partners, who were considered as competition on a limited regional market. Conveying of a win-win situation without the respective individual and collective experience was extremely difficult.

Some of the regional centers have managed to still stand their ground. They have grown and increased the adult education in their region. Others fell apart, although their divisions still organize adult education activities. The Bucharest Office was closed in 2010 – since Romania is meanwhile in the European Union. Many ideas and impulses conveyed by the persons such as Klaus Meisel are still highly visible. Even if the adult education has to fear over and over again to be impacted by the effects of the last global economy crisis: over state restrictions, less finances people have, or the loss of perspectives.

Dominancy or Support?

If we ask the question, whether the support by a developed country promotes one's own development or if imposes „foreign“ structures, we will become a differentiated picture. It has to be differently evaluated, depending on whether it about the contents, the structures or the people.

Regarding the contents initially the foreign concepts, theories, experience and the approaches are dominating. This is however based on the need: due to the lack of own development such already existing models are a direct demand and taken as a learning content. It is found that the offered contents are questioned in the courses – less related to their development context, more regarding their usability in the own country; in the course of the learning process “practical test“ is increasingly taking place, which is formulated primarily over questions of understanding. Less suitable concepts and models are also accepted but also quickly set aside.

The structures are a part of the support that bears the greatest danger of being imposed in many ways. The structures are related to institutions, financing, course organizations and accompanying measures such as quality controls and evaluation. Without such structures the foreign help can mostly not be obtained, since it is an integrated part of the respective systems. On the other hand, they are often not suitable to the possibilities and interests there, where they get offered as assistance. Especially the German support (the prejudice is confirmed here) is sometimes featured by a strong emphasis on the structures. Such structures fall however apart as soon as the support terminates and the “own” structural concepts emerge. Although: with transition problems and delays.

The people are eventually those who gain the most out of a foreign support. They have the possibility to learn from the experience of others, to put their own problems and goals into a larger context and to shape up and develop their competences. They have the strongest and the most superior resistance potential against imposing, even if it is connected with financial and career drawbacks. On the Romanian example the sustainable impact of the foreign support is especially vivid in the area of professional development of human resources.

Sustainability is eventually the most difficult term among the relevant ones. It varies between the different periods of the existence and different intensity grades. If we take the German support in Romania for example, we can assume that relevant and effective support was given for years to come.

References

- KUNZE, T. (2000). *Nicolae Ceaușescu: eine Biographie*. Ch. Links Verlag.
- LATKE, S. & SCHUR, W. (2010). *Förderung der Erwachsenenbildung in der Stabilitätspakregion Südosteuropas, Evaluation*. Bonn.
- SAVA, S. & MATACHE, M. (2003). *Porträt Weiterbildung Rumänien*. Bielefeld.
- SAVA, S. (2008). *Trends in Adult and Continuing Education in Romania, a Country in Transformation*. In REPORT 2/2008 (p. 28 – 38).

Ekkehard Nuissl von Rein⁴
Univerzitet u Duizburgu/Esenu, Nemačka

Međunarodna podrška obrazovanju odraslih: Da li je moguća pomoć u izgradnji sektora obrazovanja odraslih u nekoj drugoj zemlji?

Apstrakt: Obrazovanje je sveprisutni fenomen, ali je svugde, čak i u zemljama u neposrednom okruženju, veoma raznoliko. U Evropskoj uniji skoro da postoji onoliko obrazovnih sistema koliko i zemalja članica. Možemo uvek iznova posmatrati karakteristike drugih obrazovnih sistema i pokušavati da dođemo do odgovora da li su neki drugi obrazovni sistem uspješni od "našeg" i da li može nešto iz njih da se nauči. Ovo se odnosi i na obrazovanje odraslih. Strukture, institucije i ponuda su u većoj meri povezane sa matičnim društvom, njegovom istorijom i normama, nego što je to slučaj sa školskim sistemom i univerzitetima. Štaviše, posmatrajući specifičnosti obrazovanja odraslih, pojedinac ne samo da uči o njemu, već se upoznaje i sa specifičnostima društva u kome ono postoji, a time indirektno saznaje i nešto o obrazovanju odraslih u sopstvenoj zemlji i sopstvenoj društvenoj realnosti. Ovo poređenje i međusobno učenje u protekle dve decenije je snažno podsticano u Evropi, shodno politici Evropske unije, koja je celoživotno učenje i obrazovanje odraslih kao deo njega, izdvojila kao posebnu temu, i to još od Mاستrihtskog ugovora. Kroz razne projekte, programe razmene i zajednički pristup otkrivene su i razvijale se mnoge zajedničke odlike, ali su i razlike postale jasne. Neminovno je da se kod ovakvih poređenja konstatuju i različiti nivoi razvoja. Uzmimo za primer skandinavske zemlje, gde su u proteklih gotovo dvesta godina strukture obrazovanja odraslih, zahvaljujući tamošnjoj tradiciji, mnogo razvijenije u odnosu na zemlje južne i istočne Evrope, pa čak i jugoistočne Evrope. Srbija je izuzetak, jer je imala razvijen sistem obrazovanja odraslih, ali su događaji proteklih decenija ostavili veoma negativne posledice na taj sistem. U okviru Evropske unije različiti nivoi razvijenosti uvek povlače pitanje solidarnosti - kako obezbediti podršku i kako tu podršku učiniti što više dostupnom. Često se takva pomoć daje bilateralno, između dve zemlje članice, ali neretko je slučaj da se pomoć integriše u okviru multilateralnih projekata Evropske unije. U okviru programa *Grundvig* i *Leonardo* ima mnogo takvih primera. Osetljivo i centralno pitanje koje se uvek nameće kod takve podrške glasi: „U kojoj meri se uz davanje pomoći prenose i koncepti, teorije i strukture zemlje ‘pomagača’, čime se u drugi plan stavljaju ili čak sputavaju specifičnosti razvoja

⁴ Dr Ekkehard Nuissl von Rein je profesor u penziji na Univerzitetu u Duizburgu/Esenu i nekadašnji direktor DIE, koordinator više nacionalnih i međunarodnih projekata, član mnogih stručnih i naučnih organizacija i udruženja i autor brojnih studija i publikacija iz oblasti obrazovanja odraslih.

zemlje?” Teško je empirijski odgovoriti na ovo pitanje, pošto je dosta toga u njemu spekulativno. Ipak, ima dosta primera koji se mogu interpretirati na različite načine. U ovom članku se analizira jedan od takvih primera - nemačka podrška (ponovnoj) izgradnji sistema obrazovanja odraslih u Rumuniji. Nemačka projektna kancelarija koja se time bavila u Bukureštu, glavnom gradu Rumunije, zatvorena je pre nešto više od dve godine. Rezultati su u međuvremenu evaluirani, pa se neki aspekti mogu jasno videti.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, obrazovni sistemi, Evropska unija, trening u Rumuniji.

Nataša Vujisić Živković¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Društveno-istorijski aspekt razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji²

Apstrakt: U članku se problematizuje pitanje društveno-istorijskih aspekata u kojima se razvijalo profesionalno obrazovanje u Srbiji. O ovoj je temi u našoj literaturi dat sintetički pregled stanovišta koja se odnose na period XIX i XX veka. Konstatuje se da je zaostajanje u društvenoj modernizaciji i diferencijaciji različitih sfera socijalno-ekonomskog života negativno delovalo na razvoj koncepcije i sistema profesionalnog obrazovanja. Cilj nam je bio da sagledamo društveno uslovljene predrasude o obrazovnom procesu i sistemu, koje su predstavljale jednu od barijera za zasnivanje modernog, dinamičkog i ekonomskim potrebama adekvatnog profesionalnog obrazovanja u Srbiji. Neke od tih predrasuda, kao one o suprotnosti opšteg i pozivnog obrazovanja, usmerenost kreatora obrazovne politike na sistem formalnog obrazovanja i posledični nedostatak valjane teorije i prakse neformalnog i informalnog obrazovanja, prisutne su i kod nas. Zbog toga je, sa stanovišta istoričara obrazovanja, ponuđen niz pitanja koja se odnose na razvoj svih aspekata obrazovnog sistema o kojima treba voditi računa prilikom dalje konceptualizacije profesionalnog obrazovanja u nas.

Ključne reči: profesionalno obrazovanje, modernizacija obrazovnog sistema u Srbiji tokom XIX i XX veka, obrazovne potrebe društva.

Uvodna razmatranja

Neadekvatnost sistema profesionalnog obrazovanja u Srbiji, sa stanovišta ekonomskih i društvenih potreba, česta je tema medija, vladinih eksperata za obrazovnu politiku, organizacija civilnog društva i, u nešto manjoj meri, naučne zajednice. Na primer, dok je u razvijenim zemljama zapadne Evrope, koje imaju dugu i

¹ Dr Nataša Vujisić Živković je vanredni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja” (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

uspešu tradiciju profesionalnog obrazovanja (Nemačka, Austrija, Švajcarska itd.), nakon donošenja jedinstvenog *Evropskog okvira kvalifikacija* (EQF, 2008) započela stručna debata u naučnim, pre svega andragoškim časopisima, o operacionalizaciji EQF-a na nacionalnom nivou, uz sastavljanje multidisciplinarnih timova za izradu kompetencija neophodnih i tržištu rada prilagođenih obrazovnih profila, kod nas se ovaj problem prebacuje sa jedne institucije na drugu, uz, neretko, šablonizovan i navodno uže stručni pristup. Ne shvata se puna ozbiljnost ovog pitanja, koje zahteva pretresanje samih temelja sistema obrazovanja, punu primenu koncepcije celoživotnog obrazovanja i rad na fundamentalnim pitanjima teorije i prakse obrazovanja. Uslovi ekonomske krize, koja kod nas traje uporedo sa političkom krizom od sredine osamdesetih godina prošloga veka i globalne recesije od 2008. godine, samo su istakli značaj ovog problema. Danas je teško pronaći besprekornu argumentaciju za bilo koji u do sada poznatoj istorijskoj praksi model društveno-ekonomskog razvoja i na njemu zasnovanih obrazovni potreba. Ipak, i dalje postoji konsenzus o tome da nove tehnologije diktiraju i nove potrebe u obrazovanju različitih stručnih profila. Dinamika ovih potreba ne bi trebalo da posluži kao izgovor za prenebrežavanje istraživanja njihove društveno-istorijske uslovljenosti, posebno ne u našim okolnostima zaostajanja u društvenoj modernizaciji za zemljama zapadne Evrope. To zaostajanje predstavljala jednu istorijsku konstantu čiji je rezultat politički ideal o dostizanju evropskih standarda u svim sferama socijalnog života.

U međuvremenu, dok društveni i ekonomski teoretičari, a ponajviše samo životno iskustvo, ne ukažu na nove modele društvenog razvoja, možda je prilika za jedan kraći istorijski *excurs* u oblast profesionalnog obrazovanja. Činjenica da se kod nas istorija obrazovanja i kulture retko uzima u obzir pri koncipiranju obrazovnih promena ne treba da nas obeshrabri u preduzimanju ličnog čina, kao ni društvenog ni naučnog zadatka discipline u raspravljanju pitanja savremenog obrazovanja. Kada kažemo lični čin, pozivamo se na mišljenje L. Fevra, istoričara i jednog od vodećih predstavnika škole francuskih analista, da istoričar treba da se otisne u probleme sadašnjosti, koji ga, kao i ostale, lično muče. Ovo je mišljenje koje u našoj intelektualnoj javnosti najviše zastupa profesorka D. Stojanović (2010) kao „istoriju sadašnjosti”. Društveni i naučni zadatak istorije obrazovanja kao naučne discipline ne iscrpljuje se samo u dužnosti prema prošlim već i prema sadašnjim i budućim generacijama (Aldrich, 2003; Vujisić Živković, 2008). Najzad, nije neuobičajena praksa u savremenoj debati o obrazovanju da upravo istoričari imaju ulogu pokretača (Vujisić Živković, 2012). Oni time ne vrše samo jednu društvenu misiju, već i odgovaraju na profesionalni zadatak demitologizacije prošlosti obrazovanja.

Da se upustimo u našu temu, veliki podstrek dala nam je studija M. Despotovića *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije* (2010). Prvi put je u ovoj studiji na celovit način prikazana društveno-istorijska uslovljenost prelaska teorije obrazovanja sa izučavanja vaspitnih ideala (ciljeva obrazovanja) na postavljanje poželjnih kompetencija obrazovanog čoveka i ishoda obrazovanja. Navedena promena dešava se u periodu industrijske revolucije u skladu sa njenim potrebama za organizovanjem adekvatne obuke radne snage, u čemu su doprinos kasnije dali neoliberalni koncept ekonomije u post-industrijskom društvu, teorija ljudskog kapitala i uticaj biheviorističke psihologije na teoriju obrazovanja (Despotović, 2010, str. 107). Programi koncipiranja obrazovnih kompetencija podrazumevali su multidisciplinarnu (filozofsku, sociološku, ekonomsku, psihološku i andragoško-pedagošku) raspravu o njihovom formiranju tokom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Analizirajući uticaje koji su dolazili iz područja ekonomije, kao i onih iz domena naučnih teorija, na politiku i praksu obrazovanja, Despotović (2010, str. 117) primećuje da je putem koncepta „obrazovanja usmerenog na kompetencije” *svet rada* izrazio ključne potrebe i zahteve prema obrazovanju, dok su putem „obrazovanja zasnovanog na ishodima” (*outcomes based education*), nauke o obrazovanju tokom osamdesetih i devedesetih godina XX veka pokušale psihološki i didaktički da oblikuju i realizuju ovaj zahtev. Suštinska promena bila je u tome da treba da se omogući unapređivanje ekonomskog razvoja putem obrazovanja.

U zemlji koju karakteriše *istorijski proces dugog trajanja*, koji neki autori poput Lj. Trgovčević (2003, str. 30) nazivaju „usporenom modernizacijom”, ima smisla preispitati osnovna pitanja konstituisanja profesionalnog obrazovanja. Naravno, ovaj zadatak zahteva širu i svestraniju multidisciplinarnu analizu, ali kako su pokazala prethodna istraživanja (Vujisić Živković, 2009), ima i svoju dugu predistoriju. Vođeni tim saznanjima, odredili smo društveno-istorijsku uslovljenost razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji kao predmet našeg istraživanja. Cilj je prvenstveno bio da se ukaže na neke predrasude, društvene i naučne, o karakteru obrazovnog procesa i sistema. One su doprinele zapostavljanju profesionalnog obrazovanja u teoriji i praksi. Razume se, imalo se u vidu da su predrasude suprotnog usmerenja, odnosno shvatanje da je jedino nauka, i to na prvom mestu psihometrija, sposobna da zadovolji potrebe profesionalnog obrazovanja karakteristične za prvu polovinu XX veka u SAD i Nemačkoj, predstavljale svojevrsnu zloupotrebu nauke za opravdavanje klasne, rasne i rodne neravnopravnosti, što je opasnost koju i danas treba imati u vidu.

Neposredni zadaci istraživanja bili su da se predstavi društveno-istorijska uslovljenost zaostajanja razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji tokom XIX i XX veka i da se, sa druge strane, ukaže na pojedine probleme koncipiranja stru-

čnog obrazovanja kod nas na početku XXI veka. Pošlo se od idealno zamišljenog sistema obrazovanja datog u *Međunarodnoj klasifikaciji obrazovanja* UNESKO-a (ISCED, 1997), koji, po našem mišljenju, predstavlja najviši dosadašnji domet u izgradnji jedinstvenog sistema obrazovanja i skladnog funkcionisanja svih njegovih elemenata. Ova klasifikacija, kao što je poznato, ne utiče na etičko-političku ili religioznu orijentaciju obrazovnog sistema u pojedinim zemljama, ali predstavlja osnovni instrument kreatora i istraživača politike i prakse obrazovanja. U radu smo koristili metod istorijsko-teorijske analize, ne držeći se uvek hronologije razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji, već eksplicirajući neke ključne elemente preovladavajućeg obrazovnog mentaliteta. U prvom delu rada prikazana je istorijska, a u drugom je prikazana savremena dimenzija istraživanog sistema. Na kraju, izvedeni su zaključci koji, nadamo se, mogu da doprinesu daljoj debati na ovu temu.

Istorijska dimenzija pitanja profesionalnog obrazovanja u Srbiji

Uzroci i posledice promena obrazovne politike i prakse u razvijenijim zemljama na koncepciju kompetencija u obrazovanju, što je u prvom redu uticalo na sistem profesionalnog obrazovanja, predstavljeni su u navedenoj studiji M. Despotovića (2010). Protivrečnosti između kritičko-emancipatorske teorije obrazovanja, koja zastupa samoodređenje i suodređenje ličnosti, i tehnokratskog pristupa, usmerenog na merljive efekte obrazovnog postignuća, još nisu otklonjene – one na svoj način debatu o profesionalnom obrazovanju čine interesantnijom.

U Srbiji, nažalost, nemamo jednu celovitu, sintetičku istoriju obrazovanja, a ovaj nedostatak posebno se uočava kada je u pitanju naša neposredna prošlost, odnosno druga polovina XX veka. Podsetimo se samo polemika oko usmerenog obrazovanja, koje je predstavljalo jugoslovenski, u priličnoj meri ideologizovani, birokratizovani i šablonizovani odgovor na međunarodnu krizu obrazovanja iz sedamdesetih godina prošlog veka, u kojoj se upravo tražio odgovor na međuzavisni odnos sveta rada i sfere obrazovanja.

Navedena etapa nikako nije početna tačka sa koje treba tražiti odgovore na društveno-istorijsku uslovljenost razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji. Društvene i obrazovne promene, uvek međusobno isprepletane, bitno su uticale na koncepciju i praksu profesionalnog obrazovanja, još od početka stvaranja državnog školskog sistema u Srbiji tokom prve polovine XIX veka. Istraživanje ovoga problema ukazuje da se obrazovni sistem konstituisao pod pritiskom hroničnog zaostajanja u društvenoj modernizaciji (koja se često poistovećuje sa evropeizacijom ili *vesternizacijom*) i nedovoljne građanske diferencijacije socijalnih

slojeva, uz prevelika očekivanja državnih vlasti da obrazovni sistem reši socijalne probleme.

Pišući o kulturno-prosvetnim reformskim idealima ustavobraniteljskog režima u Srbiji, Slobodan Jovanović naglašava kako je postojala želja da se posredstvom škole stvori jedan viši sloj intelektualaca preko kojeg bi prosveta mogla dublje da se širi u narodnu masu. Zbog toga je veća pažnja poklanjana gimnazijama i *Liceju* nego osnovnim školama. Nastava u gimnazijama imala je literarno-humanistički karakter, a *Licej* je bio gotovo isključivo birokratska škola. Cilj gimnazije, prema J. St. Popoviću i drugim učenicim Srbima iz Austrije, bio je da „latinskim i nemačkim jezikom uzdigne šumadijsku seljačku decu do čovečnosti, tj. do onog ideala obrazovanosti koji je u zapadnoj Evropi postao u doba aristokratske kulture”. Zato je Sterija u svojoj poeziji „tako didaktičan, a u svom gimnazijskom programu tako poetičan” (Jovanović, prema: Vujisić Živković, 2009, str. 43–44). Već u tom periodu opažamo tendenciju da se od profesionalnog obrazovanja neguje samo ono činovničko, a da je i ono zasnovano više na opštem idealu obrazovanja, a gotovo nimalo na realnim potrebama efikasne državne birokratije. U isto vreme, neuspeli pokušaji razvijanja *Posleno-trgovačke*, *Indžinirske* i *Zemljodelske škole*, prema mišljenju drugih autora, ukazuju na to da je modernizacijski impuls ustavobraniteljskih vlasti bio preuranjen. Lj. Trgovčević (2003, str. 29–30) piše da je rani početak izgradnje posebnih stručnih škola više bio želja malobrojnog birokratskog sloja, koji je težio da Srbija dobije odlike moderne države, ali da je brzo gašenje ovih škola pokazalo slabu zainteresovanost društva za specijalizovana i stručna znanja i nedostatak unutrašnje diferencijacije. U kontinuitetu postoje samo gimnazije, bogoslovija i vojna škola. Osim trgovačke škole, nema primera da je neka interesna grupa pokrenula osnivanje bilo koje obrazovne ustanove. Ne postoji nijedna srednja škola tehničke struke, osim za potrebe vojske. Sve to navodi istu autorku na zaključak da se rana modernizacija obrazovanja u Srbiji odvijala u znaku prevage interesa za formiranjem državnog aparata i „slabosti građanske klase” i to najpre preduzimačko-industrijskog sloja, koja je u većini razvijenijih društava bila pokretač profesionalizacije i stručnog osposobljavanja (Trgovčević, 2003, str. 30).

Potreba za stvaranjem državnih činovnika bila je i, kako su to pokazala istraživanja Prvoša Slankamenca, u osnovi programa ustaničke *Velike škole*, nastaloj po ugledu na ugarske *Kraljevske akademije* (Vujisić Živković, 2009, str. 44). Nerešen odnos između opšteg i profesionalnog obrazovanja u *Velikoj školi* od ranih šezdesetih do kasnih devedesetih godina XIX veka, posebno na njenom Filozofskom fakultetu, dovodio je do ozbiljnog zaostajanja u razvoju nauka u Srbiji. Značajan uvid u taj problem daje S. Ćirković razmatrajući stanje u istoriografiji toga doba. U početku „niko nije imao u vidu pripremanje stručnjaka za istori-

ju, ni za širenje ili rasprostiranje nauke kroz škole, a još manje za istraživanje”, tek kada je krajem veka „počelo spremanje nastavnika za predavanje istorije u školama, a time je studij istorije postao cilj, a ne samo sredstvo u sticanju opšteg obrazovanja”, stvoreni su uslovi za nastanak istoriografije kao univerzitetske discipline (Ćirković, 2007, str. 146–153). Slično se može pratiti i u drugim strukama. Ideal obrazovanja pravnika, kao najbrojnijih studenata *Velike škole*, koji je tako oštro kritikovao Svetozar Marković, dominira celom drugom polovinom XIX veka. Tehnički fakultet radi sa velikim entuzijazmom, ali malo uslova (Nikolova, 2011), dok je Filozofski fakultet dugo, kao što smo videli, profesionalno nedefinisano, a jedno vreme i u opasnosti da će ostati bez studenata, jer je njegova uloga kao, između ostalog, fakulteta za obrazovanje srednjoškolskih nastavnika dovedena u pitanje. Promene u pretežno agrarnom društvu su spore, osnovna škola je optužena za potiskivanje radnog obrazovanja budućih seljaka, a novi tipovi škola, poput građanskih i zanatskih, nastaju tek početkom XX veka i to u znatno manjem stepenu nego u slovenskim provincijama Austrougarske. Ipak, postepeno dolazi do stvaranja profesionalno-obrazovnih organizacija (*Trgovačka omladina, Privrednik*), da bi se između dva svetska rata pitanje pozivnog obrazovanja i disperzije školskog sistema ozbiljnije postavilo u stručnoj javnosti.

Kritika državnog školskog sistema kao ustanove za fabrikovanje činovnika, pre svega gimnazije, koja je svojim opštehumanističkim obrazovanjem bila optužena za proizvodnju *činovničkog proleterijata*, započela je od Svetozara Markovića uporedo sa njegovim zalaganjem za novi, realni i naučno-tehnički smer obrazovanja. Ova kritika došla je u žižu javnosti u periodu između dva svetska rata. Zvanična politika obrazovanja formalno se ugledala na onu iz Vajmarske republike u Nemačkoj, pa je čak i *Ustavom Kraljevine SHS* (Vidovdanski ustav iz 1921. godine) bila preuzeta nemačka odredba o tome da se „otvaraju škole za potrebe zanimanja” i da se „država brine da se svim građanima stvori podjednaka mogućnost za privredne poslove kojima naginju” (Vujsić Živković, 2009, str. 47). Međutim, zvanična politika, posebno na području bivše Kraljevine Srbije, Vojvodine i Crne Gore, nije podsticala privrednim potrebama okrenuto školstvo. Naprotiv, zadržava se dominacija gimnazija kao opšteg tipa srednjeg obrazovanja. U praksi, ona je u najvećoj meri predstavljala zavod za obrazovanje državnih činovnika. Za većinu učenika, gimnazije su bile završne škole, odnosno oni nisu nastavljali fakultetske studije. U južnim oblastima zemlje, gimnazije su predstavljale medijalne škole ka drugim činovničkim školama, kao što su bogoslovska i učiteljska, ili ka trgovačkim školama. Čak sedam osmina učenika gimnazija u navedenom predelu zemlje, današnjoj Makedoniji i južnoj Srbiji, prema podacima koje je prikupio Prvoš Slankamenac (Slankamenac, 1926, prema ibid: 47), biralo je takvu karijeru. *Niži tečajni ispiti* (tzv. mala matura) svedoče o tome da je

gimnazija zadržavala opštehumanistički karakter obrazovanja čak i onda kada je bila realnog usmerenja. Tako se nagomilavao činovnički sloj, a, što je možda bilo i gore, svršeni gimnazijalci nisu raspolagali odgovarajućim stručnim znanjima i sposobnostima neophodnim za rad u javnoj upravi. Građanske škole, koje su bile veoma razvijene u zapadnim krajevima zemlje i čija je prvenstvena uloga bila osposobljavanje učenika za odgovarajuće zanimanje, našle su se u središtu pažnje evropskih reformatora školstva, ali su na istoku naše zemlje bile veoma retke.

Snazan pokret školskih reformi koji karakteriše dvadesete godine XX veka u SAD i Evropi nije mogao da zaobiđe ni ondašnju Kraljevinu SHS. Brojni profesori i đaci koji su tokom Prvog svetskog rata izbegli u Švajcarsku i Francusku susreli su se sa raznolikim tipovima škola, pre svega stručnim, kakvih kod nas nije bilo. U teoriji obrazovanja, veliki odjek imala je koncepcija pozivnog obrazovanja Georga Keršenštajnera. Brojni naši teoretičari, poput M. Ševića, V. Mladenovića i P. Slankamenca, prihvatili su njegov stav da obrazovanje može da bude planska i metodska akcija samo ako poziv uzima za svoje polazište i ishod. Neki su prihvatili i Keršenštajnerovo određenje darovitosti u pokušaju da koncipiraju tada još neorganizovani obrazovni sistem sa različitim tipovima srednjih škola koji odgovaraju tipu obdarenosti učenika. Šević se naročito bavio ovim pitanjem u knjizi *Stara i nova škola* (1920), u kojoj je pokušao da odredi odnos darovitosti i pojedinih nastavnih predmeta. I pored toga što je neoprezno prihvatao nalaze tadašnjih psihometrijskih testova („statistika je pokazala da velika većina naročito darovite dece potiče iz porodica višeg položaja”), on ima neosporne zasluge za promovisanje odnosa darovitosti i profesionalne orijentacije. Pozivajući se na američki primer, zalagao se za uvođenje školskih savetnika za određivanje zanimanja, jer je u Bostonu u to vreme svaka škola imala po dva savetnika za profesionalnu orijentaciju.

I pre Ševića, još krajem Prvog svetskog rata, direktor Karlovačke gimnazije Radivoj Vrhovac prvi se kod nas zalagao, kao što i naslov jednog njegovog članka glasi, za *Ekonomiju sa ljudima*, odnosno ukazao je na potrebu da škola radi na „kapitalu ljudske prirode”, što bi predstavljalo njen najvažniji socijalni zadatak. Vrhovac je svestan etičkih problema do kojih selekcija najsposobnijih dovodi, ali se teši time da bi se srednje škole demokratizovale u smislu prijema učenika i oslanjale na objektivna antropološka i psihološka merenja. Time bi se sprečilo propadanje nacionalnih talenata i svako bi stekao ono mesto u društvu koje mu po sposobnostima pripada (Šević, 1920, str. 148).

I kod nas posle Prvog svetskog rata započinje konstituisanje psihologije i pedagogije darovitih i profesionalne orijentacije, u čemu učestvuju sa svojim priložima P. Radosavljević, N. Zavišić i I. Opačić, a u praktičnom i teorijskom pogledu najviše Branislav Krstić, a docnije i Borislav Stevanović.

Ipak, nastojanja da se unapredi rad na *ljudskom kapitalu* i da se sistem obrazovanja prilagodi strukovnim i društvenim potrebama ostala su pojedinačna, bez potpore u državnoj obrazovnoj politici. Ona je bila usmerena na unifikaciju jugoslovenskog školskog sistema, uz pojedine reformske elemente (*radna škola*), ali bez dubljeg prodiranja u svrhu i kulturu školskog obrazovanja i bez definisanja uloge obrazovanja u privredno-kulturnom razvoju zemlje.

Profesor skopskog Filozofskog fakulteta P. Slankamenac bio je oštar kritičar takve prosvetne politike i obrazovne teorije koja ju je podupirala. On traži školu kao „socijalno produktivnu ustanovu”. Nastavnici, na primer oni koji rade na selu, treba da se oproste od apstraktnog ideala opšteg obrazovanja i mutne predstave o prosvjećivanju seljaka i da se posvete jasnom programu njihovog profesionalnog obrazovanja. Idealni tip škole ne postoji i potraga za njim uvek je bezuspešna. Zbog toga škola treba da bude prilagođena kulturno-životnim prilikama svojih polaznika. Prvi zadatak škole je da bude uklopljena u narodni život. Škole su dugo predstavljale svet za sebe. One nisu učestvovalе u društvenom životu i usavršavale ga. Novooslobođeni narodi, prema mišljenju Slankamenca, sklone su da od razvijenih naroda preuzimaju najrazvijenije školske forme, u smislu naučnog obrazovanja, ali za njihov napredak neophodan je kadar koji daju strukovne škole u svim sferama socijalno-ekonomskog života. Zbog toga, on kao kriterijum uspešnosti prosvetne politike ne uvodi broj škola po broju stanovnika, već broj škola u industrijskim regionima. Ovaj keršenštajnerovac nema nikakve dileme oko toga da je obrazovanje u društvu moguće samo kao profesionalno. Ali ovaj utilitarizam nema potrebe da se brani Keršenštajnerovim određivanjem krajnjeg cilja pozivnog obrazovanja kao etiziranja društva. Dinamički karakter pozivnog obrazovanja doneće svoje etičke plodove i bez brige teoretičara o tome. Za Slankamenca, obrazovanje predstavlja stvaralaštvo, a „tvoraštvo nije izuzetna, vanredna, viša sposobnost, ona je i svakodnevni posao sa smislom” (Slankamenac, 1926, prema *ibid*: 51).

Opisani pristup obrazovanju nije postao dominantan iz najmanje tri razloga: 1) zaostajanje u procesu društvene modernizacije sa preovlađujućim birokratskim ustrojstvom države, koja se nametnula kao odlučujući kontrolor svih procesa u obrazovanju; 2) strah intelektualne elite da će gubitkom opšteobrazovno usmerenih škola izgubiti ulogu u vaspitanju narodnih masa, a time i politički uticaj i 3) nerešena pitanja u samoj teoriji obrazovanja, koja se kolebala između apstraktno postavljenog ideala obrazovanosti i razmatranja vaspitnih i nastavnih metoda, s tim što je voluntaristima prepušteno da rešavaju suštinska pitanja organizacije školskog sistema.

Iako se period socijalizma u Jugoslaviji odlikovao radikalnom modernizacijom (industrijalizacijom, urbanizacijom, emancipacijom žena i promenom

porodičnih odnosa), on je negovao i izvesnu inerciju u obrazovnom sistemu, a neke korisne inovacije nisu nailazile na sistematsku podršku, već su bile praćene deklarativnim zalaganjem za „naš“ originalni put u razvoju obrazovanja (Vujičić Živković i Spasenović, 2010, str. 219).

Bez namere da potcenjujemo istorijski doprinos konstituisanja profesionalnog obrazovanja, koje se često u Srbiji suočavalo sa teško rešivom materijalnom oskudicom (primer je medicinsko obrazovanje), ostaje da konstatujemo da postoji čitav niz društveno-istorijskih pitanja, teorijskih i praktičnih, koja često poprimaju karakter predrasuda. One moraju da se otvore u sadašnjoj debati o daljem razvoju profesionalnog obrazovanja.

Kako identifikovati suštinske društvene interese – savremena debata o profesionalnom obrazovanju

Aktuelna pitanja profesionalnog obrazovanja u Srbiji pretresaju se nesistematično, često uz nepoštovanje struke i pravila produktivne društvene debate. Reč je više o debati koju priželjkujemo nego o organizovanoj javnoj raspravi. Ipak, mogu da se izdvoje dva motiva koja ovo pitanje održavaju u društvenom životu: 1) proces transformacije rada u postindustrijskom društvu, sa dodatnim pritiskom globalne recesije i svetske ekonomske krize – alternativni programi privrednog oporavka (reindustrijalizacija ili razvoj uslužnog sektora i postindustrijske tehnologije) sučeljavaju se po pitanju obrazovanja i kvalifikacija radne snage; 2) suprotstavljene koncepcije i interesi opšteg i profesionalnog obrazovanja, koji reflektuju različite pozicije u društvenoj i obrazovnoj hijerarhiji, i naizgled nepomirljivo viđenje uloge obrazovanja u društvu.

U debati koja bi trebalo da poprими vid društvenog dogovora svih aktera zainteresovanih za stanje obrazovanja u savremenom svetu, prema rečima Ž. Derride (2002), često smo suočeni sa retoričkim strategijama slavljenja i dijabolizacije. Umesto takvih strategija, trebalo bi pristupiti razotkrivanju suštinskih interesa različitih društvenih grupacija koje učestvuju u ovoj debati. Razumljivo je da iz područja društveno-humanističkih nauka provejava zabrinutost za opstanak onog nasleđa koje se u prošlosti evropskih univerziteta nazivalo *humanites*, na primer u široko citiranom delu austrijskog filozofa K. P. Lismana (Liessmann, 2009). Preterani entuzijizam kreatora obrazovne reforme, misli se i na reformu univerziteta, treba da bude suočen i sa argumentacijom zastupnika opštehumanističkog obrazovanja. Ali, i oni treba da uvide značaj razvoja polja praktično-profesionalne primene društveno-humanističkog znanja, pre svega kroz profilisanje naučno-istraživačkog kadra, koji, kao i u oblasti prirodno-matematičkih, tehničkih

i medicinskih nauka, mora da preuzme svoj deo odgovornosti u procesima društvene transformacije, čak i da bude kritičko-korektivni faktor ovog procesa. Tako se suprotstavljenost opšteg i profesionalnog obrazovanja, na samom vrhu naučno-obrazovne piramide, u svojoj osnovi pokazuje kao neproduktivna i prividna. Taj zaključak, međutim, nikako ne znači da treba težiti neutralizaciji napetosti između opšteg i pozivnog obrazovanja. Već sam rad na njihovom usklađivanju u obrazovanju univerzitetskih profila pokazuje koliko se oko ove teme mobiliju različiti društveni i disciplinarni interesi i tradicije na koje se oni oslanjaju.

Kod nas, kao i u brojnim drugim zemljama, postoje različita tela za koordinisanje opšteg i posebna tela za praćenje profesionalnog obrazovanja. Potreba multidisciplinarnog pristupa u koncipiranju ovih oblasti i u upravljanju promenama donekle opravdava ovakvu praksu, mada ona narušava princip jedinstvenosti obrazovnog sistema. Mnogo su kreativnija ona institucionalna rešenja kojima su povezani univerzitetski centri visokotehnoloških naučnih ustanova sa odgovarajućim departmanima za obrazovanje u centre ili *kuće* za kompetencije (npr. u Danskoj, Nemačkoj, Holandiji), u kojima dolazi do saradnje stručnjaka za moderene tehnologije, obrazovnu teoriju i praksu i ekonomista. Obrazovni sistem na ovaj način dobija pouzdane povratne informacije o sopstvenom kvalitetu i mogućnostima njegovog unapređivanja, a pristup obrazovanju zasnovanom na kompetencijama ima svoju realnu razradu. U našim uslovima, čini nam se, potrebno je, uz do sada postignute individualne rezultate u razmatranju kompetencija u stručnom obrazovanju (Despotović, 2010), iznova pokrenuti višedisciplinarnu temeljnu raspravu o kompetencijama različitih obrazovnih profila, koje mogu da zadovolje realne potrebe srpskog društva i ekonomije. Debirokratizacija ove debate, videli smo to na istorijskim primerima, nužan je uslov njenog uspeha. To zahteva suštinsko prihvatanje obrazovanja ne samo kao društvenog već i kao naučnog prioriteta, zrelost i autonomnost naučne zajednice, i prihvatanje intelektualnog rizika u rešavanju ekonomske i socijalne krize.

Neposredno u vezi sa ovim problemom jeste pitanje daljeg koncipiranja srednjeg stručnog obrazovanja i savremena neminovnost uvođenja obaveznog opšteg srednjeg obrazovanja. Već su početne promene u ovoj oblasti ukazale koliko se staleških i disciplinarnih interesa angažuje u njihovom razmatranju. Žučna osporavanja stručnog profilisanja na bazi tržišno potrebnih kompetencija i raznorodne ideje o karakteru i opsegu opšteg srednjeg obrazovanja govore o nedovoljnom razumevanju koncepta celoživotnog obrazovanja, koje treba da prožme sve nivoe sistema obrazovanja, idealno i operacionalno datog u *Međunarodnoj klasifikaciji obrazovanja* (ISCED, 1997), koja je dosledno poštovana i u formiranju *Evropskog okvira kvalifikacija* (EQF, 2008). Velikim delom zbog tog nerazu-

mevanja, kod nas još nije počela na sistematičan način izrada *Nacionalnog okvira kvalifikacija* (NOK). U čemu je problem?

Moderni obrazovni sistem ne podrazumeva nametanje bilo kakvog filozofskog, ideološkog, religijskog ili nekog drugog osnova, već se izbor prepušta samim zemljama članicama UNESCO-a. Ali, kao rezultat istorijskog razvoja jedinstvenog obrazovnog sistema (u ranijoj terminologiji *jedinstvene škole*), on podrazumeva odgovarajuće jedinstvo obrazovnog programa i pripeme nastavnika na određenom stepenu obrazovanja, kao i jedinstvo sistema formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Rasprava koja se fokusira samo na sadržaje obrazovanja i njegovog profilisanja, a izgubi iz vida sve ove druge elemente neumitno je osuđena na neuspeh. Sistem profesionalnog obrazovanja u takvim uslovima pati od neprilagođenosti (preopširnosti) programa, entuzijazam prosvetnog kadra je pogrešno kanalisano, a bitna pitanja čovekovog obrazovanja, kao što je njegova sposobnost za samostalno i timsko rešavanje praktičnih problema, ili neophodan stepen opšte, matematičke i medijske pismenosti, ostaju principijelno nerešiva. Ekonomska kriza, socijalna anomija, korupcija i drugi negativni aspekti života produbljuju ovo stanje, a verovanja da se ono samo sredstvima obrazovne politike može rešiti pokazuju se kao naivna. Slično kao i u periodu između dva svetska rata, izbegavanje obrazovne teorije da se suoči sa suštinskim pitanjima funkcionisanja obrazovanja samo doprinosi bujanju predrasuda o njegovom idealnom karakteru.

Kreatori obrazovne politike kod nas polaze od pretpostavke, prema našem mišljenju pogrešne, da u Srbiji postoji izgrađen sistem obrazovanja. Kada se stvari razmotre na nivou formalnog sistema školstva, jasno se uočava da nema usaglašenosti između obrazovnih programa za različite stepene obrazovanja, niti sistematske politike profesionalnog obrazovanja nastavnika. Ova poslednja tema, koja se odnosi na karijeru 10% akademski obrazovanih građana (Zgaga, 2008) i funkcionisanja čitavog obrazovnog sistema, važan je segment profesionalnog obrazovanja, koji pokazuje teorijsko-praktičnu neusklađenost kod nas dominantne politike obrazovanja. Još je teža slika kada se pogleda funkcionisanje sistema neformalnog i informalnog obrazovanja. Mada u ovoj oblasti nismo konceptijski daleko od razvijenijih društava, naša intelektualna elita, koja presudno utiče na oblikovanje obrazovne politike, i dalje je fascinirana obrazovnim sistemom kao sredstvom redistribucije sertifikovane moći znanja.

Nećemo mnogo pogrešiti ako ustvrdimo da je stepen razvijenosti i diferenciranosti sistema neformalnog i informalnog obrazovanja direktno proporcionalan stepenu razvijenosti društva. U našim uslovima bitno je primetiti da ovi sistemi predstavljaju priliku da se protivurečnostima u koncipiranju obrazovanja, posebno na nivou opšte/profesionalno, ponudi racionalna mogućnost za njihovo

prevazilaženje. Niko ne može da ospori da su temeljna znanja ili ona znanja i umeća koja se tradicionalno svrstavaju u korpus opšteg obrazovanja (na primer konverzacija na stranim jezicima) u uslovima povećane pokretljivosti na tržištu rada nužno neophodna, ali formalni sistem obrazovanja i u idealnim uslovima ne može samostalno da ih obezbedi. Sa druge strane, stalne promene u području profesionalnog delanja zahtevaju i kontinuirane programe usavršavanja radne snage. Različiti učinci ovih programa treba da budu predmet naučne i društvene verifikacije. Sve to dodatno naglašava značaj konstituisanja sistema neformalnog i informalnog obrazovanja.

Za naše prilike karakteristično je i to da će sistem obrazovanja odraslih još dugo vremena zadržati svojevrsnu kompezacionu funkciju u oblasti funkcionalnog opismenjavanja i podizanja kapaciteta radno aktivnog stanovništva. Oblast profesionalne orijentacije i karijernog vođenja kod nas je dugo bila zapostavljena, da bi tokom poslednjih decenija, uglavnom zalaganjem nevladinog sektora, oživeo teorijski i praktični interes za ovu temu. Ipak, partokratsko-klijentalistička organizacija državnog aparata pokazuje se kao, za sada, nepremostiva prepreka u razvoju socijalnog kapitala.

Zaključak

Fundamentalna sociološka istraživanja rađena poslednjih godina pokazuju da je društvena pokretljivost između različitih slojeva stanovništva niska i da se čak smanjuje u odnosu na prethodni, takođe nizak nivo. Tu se, uz staleške i teorijske, razotkriva i osnovni društveni mehanizam za potiskivanje pitanja profesionalnog obrazovanja u drugi plan. Tako se pokazuje da ovo pitanje ima snažan etičko-politički naboj koji vremenom treba da preraste u odgovarajuće idejne koncepte i društvene akcije. Istorijska istraživanja ovog fenomena pokazuju da ograničena društvena diferencijacija često nalazi svoju potporu u elitističkim teorijskim predrasudama o ciljevima obrazovanja, što dodatno utiče na neadekvatno koncipiranje sistema obrazovanja. Prihvatanje stranih iskustava u ovoj oblasti doprinelo bi, prema našem mišljenju, većoj teorijskoj koherentnosti i, sa druge strane, funkcionalnosti sistema profesionalnog obrazovanja.

Reference

- ALDRICH, R. (2003). The Three Duties of the Historian of Education. *History of Education*, 32(2), 133–143.
- ĆIRKOVIĆ, S. (2007). *O istoriografiji i metodologiji*. Beograd: Istorijski institut.

- DERIDA, Ž. (2002). *Kosmopolitike*. Beograd: Stubovi kulture.
- DESPOTOVIĆ, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije*. Beograd: Filozofski fakultet.
- EUROPEAN PARLAMENT (2008). *The European Qualifications Framework (EQF)*. Preuzeto sa: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm, (maj, 2013).
- UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Paris: UNESCO.
- LIESSMANN, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti, zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- NIKOLOVA, M. (2011). *Nauka o mašinama i projektovanje kamenih mostova: Tehnički fakultet Velike škole u Beogradu*. Beograd: Pedagoški muzej.
- STOJANOVIĆ, D. (2010). *Ulje na vodi: ogledi iz istorije sadašnjosti Srbije*. Beograd: Peščanik.
- TRGOVČEVIĆ, LJ. (2003). *Planirana elita: o studentima iz Srbije na evropskim univerzitetima u 19. veku*. Beograd: Istorijski institut i Službeni glasnik.
- VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ, N. (2012). Doprinos pedagoške historiografije naučnom utemeljenju aktuelnih reformi obrazovanja. *Pedagogija*, 67(1), 140–149.
- VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ & SPASENOVIĆ (2010). Modernization, Ideology and Transformation of Educational Science: Former Yugoslavia Case (1918–1990). *Pedagogija*, 65(2), 213–222.
- VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ, N. (2009). Pozivno obrazovanje i uređenje škola kao tema u srpskoj pedagogiji između dva svetska rata. U N. Potkonjak (Ur.). *Buduća škola* (str. 40–53). Beograd: SAO.
- VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ, N. (2008). Uloga pedagoške historiografije u formiranju pedagoškog znanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(2), 257–273.
- ZGAGA, P. (2008). Mobility and European Dimension in Teacher Education. In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions* (pp. 17–42). Umea: Faculty of Teacher Education.

Nataša Vujisić Živković³
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Socio-historical Aspects of the Development of Professional Education in Serbia⁴

Abstract: This paper deals with the issue of socio-historical aspects in the development of professional education in Serbia. A synthetic overview is presented of the dominant viewpoints on this topic in our literature, covering the period of the 19th and 20th centuries. It is noted that the lag in social modernization and differentiation of various aspects of socio-economic life have had a negative effect on the development of the system of professional education. Our goal was to look into socially-conditioned prejudices about the educational process and system, which represented one of the barriers to the establishment of a modern, dynamic system of professional education in Serbia which would be in tune with economic needs. Some of these prejudices, like that concerning the contradiction between general and professional education, the educational policymakers' focus on the formal system of education and the lack of valid theory and practice in non-formal and informal education, are also present in Serbia. That is why, from the perspective of a historian of education, this paper discusses a range of issues related to the development of all aspects of the education system that need to be taken into consideration in the further conceptualization of professional education in our country.

Key words: professional education, modernization of the education system in Serbia during the 19th and 20th century, educational needs of society.

³ Nataša Vujisić Živković, PhD is a professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁴ This paper is part of a research project being undertaken at the Institute of Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy in Belgrade, called 'Models of assessment and strategies for improvement of quality of education' (179060), supported by the Serbian Ministry of Education, Science and Technological Development.

Dejan Lalović¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Jovana Jovović²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Nikšiću

Verbalna fluentnost i mogućnosti njene primene u proceni jezičkih sposobnosti starijih lica³

Apstrakt: Istraživanje je sprovedeno sa ciljem poređenja verbalne fluentnosti starijih i mlađih ispitanika i ispitivanja mogućnosti primene mera verbalne fluentnosti kao dodatnih u uobičajenom postupku procene jezičkih sposobnosti starijih lica za andragoške svrhe. Na uzorcima starijih i mlađih ispitanika, ujednačenih u pogledu pola i stepena obrazovanja, primenili smo zadatke fonemske fluentnosti (FF), semantičke fluentnosti (SF) i semantičke fluentnosti sa naizmeničnom promenom kategorije (SFPK). Jezičku sposobnost ispitanika procenili smo pomoću supresta „Rečnik” iz VITI (Vekslerov individualni test inteligencije). Stariji ispitanici imali su slabiju produkciju u sva tri zadatka. Najintenzivnija razlika ispoljena je u SFPK. Mlađi ispitanici imali su nešto bolji učinak u „Rečniku”. Diskriminacione analize izdvojile su produkciju u SFPK i skor na „Rečniku” kao varijable koje najizrazitije razlikuju grupe ispitanika. Jednostavni zadaci verbalne fluentnosti FF i SF nisu se pokazali diskriminativnim. Procena efikasnosti izvršnih funkcija i radnog pamćenja pomoću zadatka SFPK, zaključujemo, može predstavljati informativni i praktični dodatak uobičajenom postupku procene jezičkih sposobnosti starijih lica. U svetlu analiziranih podataka i saznanja iz andragoške literature, date su određene preporuke za korišćenje savremenih pomagala u nastavi za starije polaznike.

Ključne reči: verbalna fluentnost, stariji, jezičke sposobnosti, kognitivno starenje, nastavna pomagala.

¹ Dr Dejan Lalović je vanredni profesor na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² MA Jovana Jovović je saradnik u nastavi u okviru Studijskog programa za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nikšiću.

³ Rad je nastao kao rezultat rada prvog autora na projektu Instituta za psihologiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije,” (br. III 47008), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Sticanje uvida u kognitivne potencijale i osobenosti populacije onih koji će ga pohađati, po pravilu, trebalo bi da prethodi sprovođenju svakog programa obrazovanja ili obuke. Ovaj uobičajeni pedagoško-psihološki zahtev čini se da dobija poseban značaj kada se radi o programu koji je namenjen starijim polaznicima. Savićević o tome kaže: „Andragoški praktičari koji oblikuju programe za starije treba da prouče karakteristike i stvarne potencijale učenja populacije kojoj su programi namenjeni, da razmotre tradicionalne i inovativne metode i tehnike učenja kako bi se maksimalno koristila postojeća snaga i kompenzirali deficiti koji mogu postojati iz jednih ili drugih razloga” (Savićević, 2004, str. 158). Kognitivne sposobnosti koje, pored motivacije, vrše svakako najjači uticaj na uspešnost podučavanja jesu inteligencija i pamćenje. U našem radu usredsredićemo se na analizu uzajamnog odnosa jezičkih sposobnosti, za obrazovanje jednog od ključnih vidova inteligencije, i onih aspekata pamćenja i sa njim skopčanih kognitivnih funkcija koji omogućavaju da jezičke sposobnosti budu iskorišćene u procesu učenja i obuke.

Rečničko znanje spada među najbolje indikatore razvijenosti jezičkih sposobnosti kako u pisanom tako i u usmenom domenu ispoljavanja (pogledati detaljan opis strukture jezičkih sposobnosti u Lalović, 2008, str. 32–35). Testovi rečnika posebno su dobar pokazatelj verbalnih sposobnosti starijih ispitanika jer su malo osetljivi na efekte starenja, a sa gledišta psihologije obrazovanja koristan su indikator pojmovnog znanja akumuliranog tokom života (Verhagen, 2003). Oni kao takvi predstavljaju tipično obeležje kristalizovanih intelektualnih sposobnosti (Catell, 1987). Osim što ovaj vid intelektualnih sposobnosti beleži slab, ako ikakav, trend opadanja u starosti, mere kristalizovane inteligencije odlično odražavaju uticaje prethodnog obrazovanja i, konačno, procenjuju se zadacima koji u velikoj meri nalikuju u pogledu svog sadržaja i modaliteta školskom učenju (npr. suptestovi „Aritmetika”, „Rečnik” i „Informacije” u Vekslerovim skalama za procenu inteligencije odraslih). Utisak autora je da su praktičari na polju obrazovanja možda baš zbog ovih svojstava instrumenata za procenu kristalizovane inteligencije skloni da posegnu za njima kada je potrebno proceniti intelektualne sposobnosti onih koji ulaze u obrazovni proces.

Iako normalno kognitivno starenje relativno malo ometa pamćenje u celini, pogotovu one njegove aspekte koji su posebno važni za proces obrazovanja, poput semantičke memorije u kojoj su pohranjena rečnička i druga jezička i pojmovna znanja, radno pamćenje i sa njim neraskidivo povezane izvršne funkcije podložne su neminovnom padu sa starenjem (pogledati detaljno razmatranje odnosa starenja i pamćenja u Lalović, 2012a). Radno pamćenje moglo bi se

okarakterisati kao dinamička funkcija pamćenja za kratak rok, koja, u slučaju razumevanja i produkcije jezika, omogućava da se sadržaji semantičke memorije upotrebe tokom odvijanja različitih jezičkih funkcija u realnom vremenu.⁴ Delovanje radnog pamćenja u svim slučajevima omogućeno je skupom kognitivnih funkcija pomoću kojih usredsređujemo, održavamo i prebacujemo pažnju kako sa sadržaja koje želimo da zapamtimo, odnosno da ih naučimo, tako i sa sadržaja koji su već naučeni, to jest pohranjeni u našoj dugoročnoj memoriji i koje želimo da izvučemo, odnosno da ih se prisettimo. Istovremeno, delovanje ovih funkcija omogućava da izvršimo supresiju informacije koja nije relevantna za izvođenje zadataka koje smo upravo pomenuli. Reč je upravo o egzekutivnim ili izvršnim funkcijama, čiji značaj u obrazovanju, posebno starijih lica, ponekad nije, čini se, dovoljno uvažen.

Postupci koji se koriste za procenu efikasnosti radnog pamćenja i izvršnih funkcija u najvećem broju slučajeva nisu prilagođeni karakteristikama starije populacije. Kada se radi o zadacima, može se slobodno reći da oni mahom potiču iz laboratorije za eksperimentalnu psihologiju. Ti zadaci se obično rade pod izrazitim vremenskim ograničenjem i po pravilu iziskuju baratanje sadržajem koji za starije ispitanike nije motivišuć (nizovi simbola, nepovezanih cifara, slova, reči i tome slično). Na ovo treba dodati činjenicu da izrada pojedinih zadataka traje relativno dugo. Konačno, većina zadataka o kojima se radi predviđena je za zadavanje kako starijoj tako i mlađoj populaciji. Stariji ispitanici tu imaju malo šanse da ostvare visok učinak i ta činjenica može delovati obeshrabrujuće na njih. Slična je situacija i kada se primene psihometrijski instrumenti za procenu istih funkcija i sposobnosti. Pored problema koje dele sa eksperimentalnim zadacima, kod standardizovanih instrumenata dodatnu teškoću stvara činjenica da se zbog prirode njihovog sadržaja, koji je fiksiran, na retestiranje mora čekati najmanje šest meseci kako se ne bi javili efekti uvežbavanja. U daljem tekstu ćemo izneti saznanja o zadacima verbalne fluentnosti koji, ukazuje literatura, pokazuju do-

⁴ Ukoliko funkcije pamćenja i memorijske sisteme na kojima se zasnivaju klasifikujemo na osnovu trajanja zapamćenog materijala, nakon čulnog pamćenja sledi kratkoročno pamćenje, čiji se period delovanja meri sekundama, zavisno od sadržaja, obično jedna i po sekunda do dve. Radno pamćenje predstavlja znatno aktivniji i ekološki relevantniji vid pamćenja za takođe kratak rok. Osnovno obeležje radnog pamćenja jeste jednovremeno izvršavanje određenih operacija uz pamćenje informacija relevantnih za njihovo izvođenje. Čitalac može pokušati da zapamti UDK broj ovog rada tako što će ga nekoliko sekundi samo ponavljati (delovanje standardno shvaćenog kratkoročnog pamćenja) ili pak može prizvati iz dugoročne memorije poznati podatak o tome da prve dve cifre u UDK identifikuje da članak, primera radi, pripada oblasti obrazovanja i vaspitanja, da naredne cifre specifikuju druge podatke o radu itd. U ovom primeru delovanja radnog pamćenja vidi se da ono povezuje sadržaje dugoročne memorije (značenje glavnih brojeva koji u UDK preciziraju naučnu oblast rada) sa kratkoročno zapamćenim elementima potrebnim za obavljanje otpočetog zadatka (naredne, pomoćne cifre u konkretnom UDK). Pamćenje UDK broja na ovaj, složićemo se, psihološki verovatniji način iziskivalo bi prebacivanje pažnje sa opaženih i kratkoročno zapamćenih segmenata UDK na sadržaje dugoročne memorije, naravno, uz održavanje pažnje na svakom od procesa potrebnih za izvođenje zadatka. (Podroban opis procesa pamćenja i domena memorije može se pronaći u Lalović, 2012b, str. 63–71).

bru prognostičku valjanost u praćenju kognitivnog starenja, pogotovu u slučaju upravo apostrofiranih kognitivnih funkcija. Potom ćemo izložiti rezultate vlastitog istraživanja verbalne fluentnosti, sprovedenog na domaćem uzorku starijih i mlađih ispitanika.

Zadaci verbalne fluentnosti sastoje se u produkovanju reči, saglasno zadatom indikatoru. To može biti početno slovo reči, i tada govorimo o fonemskoj fluentnosti⁵ i semantička kategorija iz koje ispitanik treba da navodi primere u zadatku semantičke fluentnosti. Pored ovih jednostavnih zadataka, nazovimo ih tako, nešto ređe se primenjuju zadaci sa naizmeničnom produkcijom. Tada ispitanik treba da alternira reči u pogledu početnog slova ili semantičke kategorije. Uobičajena mera verbalne fluentnosti jeste broj ispravno generisanih reči tokom određenog, ograničenog perioda, najčešće od jednog minuta, nekad i kraćeg. Analiza grešaka – ponovljenih reči, reči nesaglasnih zadatom indikatoru, ponavljanja reči na isto slovo ili iz iste kategorije u zadacima naizmenične fluentnosti itd., takođe mogu predstavljati koristan, dopunski indikator verbalne fluentnosti.

U početku svoje primene, mere verbalne fluentnosti tretirane su kao jedan od indikatora primarne umne sposobnosti, koju je Terston, u sklopu svoje poznate faktorske teorije inteligencije, nazvao upravo faktorom verbalne fluentnosti, označio ga slovom W i opisao kao faktor „čije osnovno svojstvo jeste, čini se, fluentnost u bavljenju rečima” (Thurstone, 1938, str. 85). Terston je na istom mestu jasno razgraničio faktor W od faktora verbalne sposobnosti V, „koji se odnosi na ideje i značenja jezičkog materijala”.⁶ Dosta dugo nakon početnog perioda primene u okviru psihometrijske procene jezičkih sposobnosti, interesovanje za verbalnu fluentnost oživelo je u psihologiji pamćenja, ubrzo i u psihologiji kognitivnog starenja. Zadaci verbalne fluentnosti i njima srodni zadaci generisanja slučajnih nizova slova poslužili su Bedliju i saradnicima za operacionalizaciju i demonstraciju delovanja centralnog izvršioca, glavne komponente u danas vodećem modelu radnog pamćenja, modelu radne memorije (Baddeley, 2003; Baddeley & Hitch, 1974). Ključno svojstvo zadataka verbalne fluentnosti, a to je da se ne mogu izvoditi pomoću standardnih, stereotipnih, preučeni programa, iziskuje da ispitanik, pošto dobije indikator za produkciju, za konkretni slučaj uspostavi i izvede vlastitu strategiju pretrage i izvlačenja sadržaja iz semantičke memorije kako bi produkovao reči na određeno slovo ili iz određene kategorije, vodeći pri tome računa da se one ne ponavljaju. Osim kontrole i usmeravanja pažnje na ciljanu pretragu dugoročne semantičke memorije, što predstavlja delokrug centralnog

⁵ S obzirom na to da se u ovom zadatku od ispitanika traži da produkuje reči na određeno slovo, ne na glas (fonemu), možda bi ispravnije bilo govoriti o *slovnjoj fluentnosti*. Termin *fonemska fluentnost* odomaćio se u upotrebi, te ga zato zadržavam.

⁶ Prim. autora.

izvršioca, nadređene komponente u modelu radne memorije, koja u velikoj meri odgovara klasičnom introspektivnom pojmu svesne pažnje, vidimo da uspešno izvođenje zadataka verbalne fluentnosti iziskuje i kratkoročno pamćenje, kako bi se izbegle repeticije. Za to je neophodno i delovanje fonološke petlje u sklopu modela radne memorije potčinjenog sistema namenjenog baratanju isključivo jezičkim materijalom (Baddeley & Hitch, 1974).

Upravo zbog presudnog uticaja efikasnosti izvršnih procesa i radnog pamćenja na učinak u zadacima verbalne fluentnosti, mere verbalne fluentnosti predstavljaju dragoceni indikator kognitivnog starenja. Određeni broj istraživanja govori o padu fonemske fluentnosti u starijem dobu (npr. Kosmidis et al., 2004), u drugima taj pad nije konstatovan (npr. Bolla i sar., 1990), a u nekima je čak zabeleženo poboljšanje fonemske fluentnosti sa starenjem (npr. Henry & Phillips, 2007). Semantička fluentnost pak gotovo neizostavno opada u starijem dobu. Ovaj pad je očekivan, s obzirom na to da je zadatak semantičke fluentnosti kompleksniji i osetljiviji od zadatka fonemske fluentnosti na određene deficite semantičke memorije koji se mogu javiti u starijem dobu, o čemu govori visoka korelacija između semantičke fluentnosti i skorova na nekim od testova imenovanja slika i rečnika (Henry & Crawford, 2004). Malobrojna istraživanja u kojima su primenjeni zadaci verbalne fluentnosti sa promenom slova i kategorija govore o tome da ovaj vid fluentnosti najizrazitije opada sa starenjem (npr. Henry & Phillips, 2007). Naizmenična produkcija zahteva mentalnu fleksibilnost i izrazito angažovanje izvršne pažnje, a ove sposobnosti, rečeno je, beleže određeni pad u starenju (Lalović, 2012). Pad verbalne fluentnosti posebno je dragocen pokazatelj nekih formi patološkog kognitivnog starenja. Nagli pad produkcije koji odudara od prosečnog učinka referente starosne grupe, posebno u zadatku semantičke fluentnosti, smatra se osetljivim i specifičnim prediktorom pojave i razvoja nekog od kognitivnih poremećaja koji se povezuju sa starenjem, pre svega demencije Alchajmerovog tipa (pogledati detaljnije u Jovović i Lalović, u štampi).

Imajući u vidu ukratko navedene kvalitete zadataka verbalne fluentnosti, kao i činjenicu da, shodno našem uvidu, verbalna fluentnost starijih naspram mlađih ispitanika nije u nas sistematski poređena, preduzeli smo istraživanje kojim je jedan cilj bio da se primene osnovni vidovi ovih zadataka na ove grupe ispitanika ujednačenih u pogledu pola i stepena formalnog obrazovanja. Među sociodemografskim varijablama, ove dve, poznato je, imaju jasan uticaj na mere verbalne fluentnosti (Jovović i Lalović, u štampi). Drugi cilj našeg istraživanja bio je da proverimo doprinose li pokazatelji verbalne fluentnosti razlikovanju grupa starijih i mlađih ispitanika dodatno, uz, u praksi, najčešće korišćenu meru jezičkih sposobnosti – rečničko znanje.

Metod

Uzorak

Ispitanike su činili građani Nikšića podeljeni u dve grupe, na starije i mlađe. Grupe su ujednačene u pogledu pola ispitanika i stepena obrazovanja (stručne spreme). Pregled relevantnih svojstava uzorka sadrži Tabela 1.

Tabela 1: Sociodemografska svojstva uzorka ispitanika

		Starost u godinama		Pol		Obrazovanje	
Grupa	N	Prosečna	Raspon	M	Ž	SSS	VSS
Stari	32	68,88	60–86	17	15	20	12
Mladi	32	21,56	18–27	17	15	20	12

Instrumenti i zadaci

Za procenu verbalne intelektualne sposobnosti korišćen je suprest „Rečnik” iz Vekslerovog individualnog testa inteligencije – VITI (Berger i sar., 1991).

Zadatak fonemske fluentnosti zadavan je sa tri indikatora, slovima K, L i S; u zadatku semantičke fluentnosti indikatori su bili kategorije „životinje”, „voće” i „povrće”. Treći zadatak verbalne fluentnosti bio je zadatak semantičke fluentnosti sa promenom kategorija, kojim se od ispitanika zahtevala naizmenična produkcija pripadnika sledećih parova kategorija: „odevni predmeti – prevozna sredstva”, „lična imena – geografski pojmovi” i „prehrambeni proizvodi – nameštaj”.

Postupak

Ispitivanje je rađeno pojedinačno, u većini slučajeva u domu ispitanika ili u pogodnom prostoru koji nije bitno odudarao od kućnih uslova. Svaki ispitanik je na početku ispitivanja dobio obaveštenje o svrsi istraživanja i postupcima koji će biti primenjeni. Tada je pribavljena i njegova saglasnost za učešće u istraživanju. Nakon toga su prikupljeni sociodemografski podaci i obavljen je kraći polustrukturisani intervju kako bi se grubo detektovali eventualni problemi sa pamćenjem, koje bi ispitanik mogao imati. Na osnovu rezultata intervjuja, ispitivač je u slučaju 12 ispitanika iz grupe starijih primenio „Mini mental test za demenciju”, upitnik za procenu kognitivnog statusa ispitanika (Mini Mental State Examination, MMSE, Folstein i sar., 1975; prevod i uputstvo preuzeti i iz Pavlović, 2003), kako bi se uverio da određene subjektivne pritužbe ispitanika ne prevazilaze stepen koji bi se mogao

okarakterisati kao nepatološki. Skor na MMSE testu ni u jednom slučaju nije bio niži od 24, što je granična vrednost koja bi označila da je nastupio kognitivni pad.

Zadaci su rađeni fiksiranim redosledom: „Rečnik”, fonemska fluentnost, semantička fluentnost, semantička fluentnost sa naizmeničnom produkcijom. Suptest „Rečnik” zahteva od ispitanika da definiše značenje 40 reči maternjeg jezika. „Rečnik” je zadavan i ocenjivan shodno uputstvima autora standardizacije za srpsko govorno područje (Berger i sar., 1991), dok je varijabla učinka ispitanika u ovom suptestu bio njegov skor, koji se mogao kretati u rasponu 0–80. Svi zadaci verbalne fluentnosti zadavani su sa vremenskim ograničenjem od jednog minuta. Varijable koje su analizirane u slučaju fonemske fluentnosti bile su prosečni broj tačnih odgovora i prosečni broj grešaka za sva tri slova indikatora. Kao prihvatljivi odgovori tretirane su sve reči srpskog koje počinju na zahtevano slovo, reči stranog porekla i odgovori formulisani kao lokalizmi i sleng. Vlastite imenice i reči u nekom od padeža, osim reči u nominativu, ocenjivane su kao netačni odgovori, što je ispitanicima bilo predočeno instrukcijom. U sumu netačnih odgovora ulazile su repeticije i reči koje ne počinju zadatim slovom. Varijable koje su analizirane u slučaju semantičke fluentnosti bile su prosečni broj reči pripadnika tri navedene semantičke kategorije i prosečni broj grešaka za te tri kategorije. Repeticije, reči koje ne pripadaju datim kategorijama i reči koje nisu u nominativu tretirane su kao netačni odgovori, što je ispitanicima bilo predočeno instrukcijom. Varijable analizirane u zadatku semantičke fluentnosti sa naizmeničnom promenom kategorije bile su prosečni broj proizvedenih reči u slučaju tri para kategorija i prosečan broj grešaka u tom slučaju. Kao prihvatljivi odgovori tretirane su reči srpskog i reči stranog porekla kao i odgovori formulisani kao lokalizmi i sleng. Vlastite imenice i reči u nekom od padeža, osim reči u nominativu, ocenjivane su kao netačni odgovori, što je ispitanicima bilo predočeno instrukcijom. Kao netačni odgovori tretirane su i repeticije, uzastopno navedene reči iz iste kategorije i reči koje ne počinju zadatim slovom.

Trajanje ispitivanja u grupi mlađih ispitanika iznosilo je oko 20 minuta, dok je u grupi starijih ispitanika bilo nešto duže, 25 do 30 minuta, pre svega zbog dužeg zadavanja „Rečnika”.

Plan obrade podataka

Pored poređenja mera centralne tendencije gorenavedenih varijabli za dve grupe ispitanika i ispitivanja njihovih uzajamnih korelacija u dvema grupama ispitanika, serijom diskriminacionih analiza ustanovićemo koje od linearnih kombinacija varijabli najjasnije razlikuju grupe starijih i mlađih. Za ove svrhe korišćićemo statistički paket IBM SPSS 19.

Rezultati

Prosečne vrednosti varijabli u dve grupe ispitanika i rezultati provere njihovih razlika pomoću t-testa za zavisne uzorke predočene su u Tabeli 2.

Tabela 2: Prosečne vrednosti mera „Rečnika” i odabranih pokazatelja verbalne fluentnosti, razlike grupa ispitanika u pogledu tih mera i t-testovi tih razlika

Varijabla	Mere učinka dve grupe ispitanika				
	Stariji	Mlađi	D	t (31)	p =
„Rečnik”, AS (SD)	54,06 (5,05)	62,22 (5,42)	8,16	-6,96	,000
Fonemska fluentnost tačni odgovori AS (SD)	11,61 (2,71)	15,29 (2,97)	3,68	-7,14	,000
greške AS (SD)	0,08 (0,1)	0,06 (0,07)	0,02	0,88	,879
Semantička fluentnost tačni odgovori AS (SD)	13,44 (2,67)	17,29 (2,84)	3,85	-7,24	,000
greške AS (SD)	0,05 (0,09)	0,06 (0,07)	-0,01	-0,59	,557
Semantička fluentnost sa promenom kategorija tačni odgovori AS (SD)	13,32 (2,80)	17,89 (2,67)	4,56	-7,99	,000
greške AS (SD)	0,07 (0,11)	0,13 (0,16)	-0,05	-1,78	,086

Korelacije varijabli u uzorku starijih i mlađih ispitanika prikazane su u Tabeli 3.

Tabela 3: Pirsonove korelacije varijabli za uzorak starijih i mlađih ispitanika

Varijabla	FF tačni odgovori	SF tačni odgovori	SFPK tačni odgovori	FF greške	SF greške	SFPK greške
„Rečnik” stariji	,60***	,66***	,42*	-,14 n.z.	-,19 n.z.	-,08 n.z.
mlađi	,58***	,58***	,54**	-,00 n.z.	-,37*	,06 n.z.
FF tačni odgovori stariji		,87***	,88***	-,14 n.z.	,15 n.z.	,23 n.z.
mlađi		,69***	,72***	-,28 n.z.	-,33 n.z.	-,08 n.z.
SF tačni odgovori stariji			,88***	-,09 n.z.	,15 n.z.	,20 n.z.
mlađi			,86***	-,09 n.z.	-,34 n.z.	,02 n.z.
SFPK tačni odgovori						
stariji				-,21 n.z.	,23 n.z.	,30 n.z.
mlađi				-,06 n.z.	-,29 n.z.	,08 n.z.

*** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05; n. z. = nije značajno.

Oznake varijabli: FF – fonemska fluentnost; SF – semantička fluentnost; SFPK – semantička fluentnost sa promenom kategorija.

Primenili smo postupnu diskriminacionu analizu kako bismo proverili koje iz skupa izabраниh varijabli učinka značajno razlikuju grupe starijih i mlađih ispitanika. Analize sa svih sedam varijabli dala je jednu diskriminacionu funkciju, koeficijent kanoničke korelacije 0,690, a funkciju su gradile samo varijabla broja tačnih odgovora u zadatku semantičke fluentnosti sa promenom kategorije (F za izbacivanje = 10,78; standardizovani kanonički koeficijent = 0,640) i skora na „Rečniku” (F za izbacivanje = 6,78; standardizovani kanonički koeficijent = 0,522). S obzirom na rezultate postupne diskriminacione analize, kao i na to da je ukupan procenat grešaka u zadacima verbalne fluentnosti izrazito mali, da se grupe starijih i mlađih ispitanika ne razlikuju u pogledu nijedne od varijabli grešaka (pogledati Tabelu 1), nadalje smo analizirali samo skorove „Rečnika” i prosečni broj tačnih odgovora u tri varijante zadatka verbalne fluentnosti.

U daljem postupku provere smo koristili standardni postupak diskriminacione analize da bismo demonstrirali da li i u kojoj meri kombinovanje odabranih varijabli učinka poboljšava razlikovanje grupa i koji je najmanji skup varijabli koji omogućava razlikovanje. Koeficijent kanoničke korelacije u analizi sa „Rečnikom” i tri varijable broja prosečnih odgovora u zadacima fluentnosti (FF, SF i SFPK) iznosi 0,713, pri čemu, očekivano, SFPK i „Rečnik” najjače koreliraju sa diskriminacionom funkcijom (standardizovani kanonički koeficijenti redom 1,294 i 0,749). Kada se iz analize izbace FF i SF, a ostave „Rečnik” i SFPK, kanonička korelacija pada, tek neznatno, na 0,690; kada se pak učini obrnuto, pa se izbace „Rečnik” i SFPK, a ostave FF i SF, kanonički koeficijent pada osetnije, na 0,589. O slabijem razlikovanju govori i približavanje centroida u potonjoj analizi: sa 0,938 u analizi sa „Rečnikom” i SFPK na 0,718 u analizi sa FF i SF.

Konačno, postavlja se pitanje da li je i samo jedna od varijabli koje su se pokazale diskriminativnim – „Rečnik” ili SFPK – dovoljna za razlikovanje grupa. Kada se kao jedina nezavisna varijabla primeni „Rečnik”, kanonički koeficijent pada na 0,619, dok, kada to učini sa SFPK, kanonički koeficijent iznosi 0,582. Ovi koeficijenti su osetno niži od kanoničkog koeficijenta, koji se dobija kada se ove varijable primene skupa (0,690).

Diskusija

Podaci o učinku u zadacima verbalne fluentnosti do kojih smo došli, osim nešto slabijeg apsolutnog učinka od očekivanog izraženog brojem produkovanih reči u obe grupe (rezerve u pogledu korišćenja apsolutnih mera verbalne fluentnosti

iskazane su u Jovović i Lalović, u štampi), kreću se u očekivanom smeru. Obe grupe pokazale su se slabije uspešne u zadatku fonemske fluentnosti i približno jednako uspešne u preostala dva zadatka, semantičkoj fluentnosti i semantičkoj fluentnosti sa promenom kategorija. Razlike između dveju grupa postoje u svakoj od tri mere produkcije, očekivanog su smera, približnog intenziteta u slučaju fonemske i semantičke fluentnosti, a nešto veće u slučaju semantičke fluentnosti sa promenom kategorija. Broj grešaka je mali, bez obzira na zadatak, a razlike između dveju grupa u tom pogledu nisu konstatovane (Tabela 2). Stariji ispitanici pokazali su i nešto slabiji učinak u testu „Rečnik”.

Diskriminacione analize pokazuju da su mere učinka u zadacima fonemske i semantičke fluentnosti redundantne u razdvajanju grupa starijih i mlađih ispitanika ujednačenih u pogledu glavnih sociodemografskih varijabli. O tome govore i njihove srednje i visoke korelacije sa ostalim varijablama, pre svega sa skorom na „Rečniku” (Tabela 3). Broj tačnih odgovora u zadatku semantičke fluentnosti sa naizmeničnom produkcijom, međutim, značajno doprinosi razlikovanju dve grupe ispitanika, čak intenzivnije nego skor na suptestu „Rečnik”. Zadatak ispitanika u „Rečniku” jeste definisanje značenja reči. Vreme za rad u ovom slučaju nije ograničeno, što „Rečnik” iz Vekslorovih skala inteligencije upravo čini tipičnim obeležjem kristalizovanog jezičkog znanja. Sa druge strane, zadatak semantičke fluentnosti sa naizmeničnom produkcijom, osim ciljana i vremenski ograničene pretrage semantičke memorije, iziskuje radno pamćenje i, što je posebno važno, u sklopu radnog pamćenja stalno kontrolisanje i preusmeravanje pažnje, na mnogo izraženiji način no što je to slučaj sa jednostavnim zadacima verbalne fluentnosti – fonemskim i semantičkim. U odnosu na jednostavne zadatke, zadaci sa naizmeničnom fluentnošću dodatno angažuju procese i potencijale koji bi se mogli svrstati u fluidne sposobnosti (Catell, 1987). Dakle, kombinacija ova dva vida sposobnosti u jezičkom domenu jasnije razdvaja starije od mlađih ispitanika jednakog stepena obrazovanja nego dotične sposobnosti uzete pojedinačno.

Zaključak i preporuke

Procena jezičkih sposobnosti trebalo bi da predstavlja značajnu i jednu od početnih faza u odabiru postupaka za podučavanje starije populacije. Instrumenti za procenu ovog vida intelektualne sposobnosti su brojni i raznovrsni. Pred praktičara se, dakle, ne postavlja pitanje postoje li dovoljno dobri testovi, već kako da izabere najekonomičniji način procene jezičkih sposobnosti koji neće delovati demotivirajuće na starije ljude. Pored testova rečničkog znanja, koji su provereni i koji su se u praksi i u našem istraživanju pokazali korisnim oruđem, zalažemo

se za kombinovanje instrumenata ovog tipa sa zadacima i instrumentima koji zahvataju dinamičke aspekte jezičkih funkcija – one koji iziskuju delovanje radnog pamćenja i izvršnih funkcija. Zadaci verbalne fluentnosti sa promenom kategorije zahtevaju jezičku produkciju na način koji neminovno iziskuje delovanje radnog pamćenja i izvršnih funkcija. I, pokazuje naše istraživanje, u kombinaciji sa rečničkim znanjem, jasno razlikuju starije od mlađih ispitanika. Za razliku od većine drugih postupaka za proveru navedenih sposobnosti, zadaci verbalne fluentnosti se rade kratko, a većina ispitanika ih ne doživljava kao test vlastitog pamćenja ili neke druge intelektualne sposobnosti, na koje subjektivne pritužbe od strane starijih ispitanika nisu retke.

Ovaj rad započeli smo pozivajući se na Savićevićev stav o potrebi razumevanja i procene potencijala za učenje starijih prilikom kreiranja programa za njihovo obrazovanje i podučavanje kako bismo njime obrazložili neke od motiva za istraživanje koje smo sproveli. Sledeći citat iz istog izvora poslužiće nam kao mali uvod za iznošenje određenih preporuka koje smo skloni da uputimo praktičarima na polju obrazovanja odraslih, u svetlu naših podataka, ali i saznanja izloženih u specijalizovanoj literaturi. Savićević piše: „Andragoški praktičari moraju obratiti pažnju na procesuiranje materijala, čak polaganje onoga što je primljeno u dugotrajno ili kratkotrajno pamćenje... Potrebno je izvršiti i brojna druga prilagođavanja koja se odnose na *prezentaciju materijala*” (Savićević, 2004, str. 203).⁷

Tehnološki napredak ne samo da omogućava već jednostavno podstiče predavače da u izlaganju kombinuju različite vidove i modalitete prikazivanja sadržaja. Različite vrste tabli po kojima predavač može da piše i crta u najboljem slučaju tempom kojim govori zamenile su prezentacije putem kompjutera i sredstava za audio-vizuelno prikazivanje. Sadržaji koji čine ove prezentacije ponekad se smenjuju velikom brzinom. Piter Džarvis u svom referentnom udžbeniku daje pregled i sistematizaciju savremenih i klasičnih nastavnih sredstava koja se koriste za podučavanje odraslih i eksplicitno izdvaja „Majkrosoftov” program *pauer point* (Microsoft Power Point) kao danas najčešće korišćeno sredstvo za audio-vizuelnu podršku nastavi (Jarvis, 2004, str. 186).

Ovakve prezentacije, svedoci smo, često sadrže animirane i zvučne segmente koji prate usmeno izlaganje predavača, dakle govor. Kombinovanje svih ovih informacija sa živom reči predavača jednovremeno angažuje podsisteme radne memorije zadužene za obradu auditivnog i vizuelnog materijala, ali ponajviše njene centralne komponente usmeravanja, održavanja i premeštanja pažnje. Smanjena efikasnost pomenutih izvršnih funkcija, koja neminovno prati starenje, što se pokazalo i u našem istraživanju, može učiniti korišćenje savremenih nastavnih

⁷ Istakli autori.

sredstava neefikasnim, ili čak kontraproduktivnim. Ukoliko, primera radi, primenimo *pauer point* na način koji Džarvis opisuje kao tradicionalan – tako da sadržaj slajdova čine detaljna nabranja i tačke po kojima se predavanje razvija⁸ – rizikujemo da primoramo našeg starijeg polaznika da naizmenično preusmerava pažnju sa usmenog na pisani sadržaj. U toj situaciji lako se može dogoditi da polaznik izgubi nit predavanja, ili da se, u nešto boljem slučaju, opredeli za samo jedan od modaliteta izlaganja sadržaja koji mu se nude. Smanjena količina isprva kratkoročno, a potom i dugoročno pohranjenih nastavnih sadržaja na ovaj način postaje, u stvari, posledica neuvažavanja osobenosti i izvesnog pada efikasnosti radne memorije i izvršnih funkcija u starenju. Doslovno ponavljanje usmenog sadržaja koji je vizuelno prikazan u pisanom vidu na slajdu, što se u pedagoškoj praksi ponekad s pravom smatra znakom nepripremljenosti predavača, u andragoškoj praksi je stoga sasvim legitiman i koristan postupak. Pored toga, u andragoškoj praksi, slajdovi sa pisanim sadržajem jednostavno moraju biti manjeg obima no što se praktikuje u situacijama kada se podučavaju mlađi učenici. Prigodna pravila, poput onog da slajd ne bi trebalo da sadrži više od dvadesetak redova, jednostavno se ne mogu primeniti kada se podučavaju stariji polaznici⁹. Donekle slabije leksičko znanje koje, pokazuje naše istraživanje, može u nekim populacijama biti obeležje kognitivnog starenja još jedan je faktor koji može otežati primenu savremenih andragoških postupaka, pogotovu kada se radi o starijim polaznicima sa nešto nižim nivoom prethodno stečenog obrazovanja. Osim slabijeg poznavanja značenja niskofrekventnih reči, tudica i žargonskih reči, stariji su nešto slabiji i sporiji u izvođenju značenja njima nepoznatih reči iz konteksta (Stine-Morrow & Parisi, 2011). Potpuno je stoga jasno da se, pored dužine i broja usmenih ili pisanih poruka koje se prezentuju putem pomoćnih nastavnih sredstava, prilikom podučavanja starijih polaznika mora strogo voditi računa da se koristi rečnik koji sadrži njima dobro poznate i bliske reči.

Pre nego što preuzmemo neki od savremenih metoda izlaganja nastavnog sadržaja namenjen mlađoj publici i primenimo ga u grupi starijih polaznika, valja se zapitati do koje mere će to opteretiti njihovu pažnju i radno pamćenje. Drugim rečima, uvek vredi razmisliti i proveriti može li publika, u ovom slučaju starijeg uzrasta, da iskoristi sve informacije koje joj prezentujemo. Neka nam zato bude dopušteno da Džarvisovoj konstataciji: „Zbilja, što širi izbor odgovarajućih nastavnih sredstava primenimo, to je veća verovatnoća da ćemo pomoći onom ko

⁸ Složićemo se da se često dešava da ovakve prezentacije predstavljaju, u stvari, pomoćno sredstvo za predavača, pre nego za polaznika.

⁹ Kada se radi o ispitanicima starijim od 65 godina i o sadržajima koji se smatraju vrlo važnim u programu podučavanja, neki autori savetuju čak da slajd ne bi trebalo da bude posvećen razradi više od jednog ključnog pojma (Weinrich & Boyd, 1992).

uči” (Jarvis, 2004, str. 187), dodamo da ta sredstva moraju biti upotrebljena uz poštovanje specifičnosti kognitivnog funkcionisanja onih koji uče. Mi smo ovde ukazali na neke od kognitivnih potencijala koji u tom pogledu mogu delovati ograničavajuće.

Reference

- BADDELEY, A. D. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 829–839.
- BADDELEY, A. D. & HITCH, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.). *Recent advances in learning and motivation*, 8. New York: Academic Press.
- BERGER, J., MARKOVIĆ, M. I MITIĆ, M. (1991). *Vekslerov individualni test inteligencije*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- BOLLA, K. I., LINDGREN, K. N., BONACCORDY, C. & BLEECKER, M. I. (1990). Predictors of verbal fluency (FAS) in the healthy elderly. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 623–628.
- CATTELL, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin. [Revised edition: Amsterdam: North-Holland, 1987]
- FOLSTEIN, M. F., FOLSTEIN, S. E. & MCHUGH, P. R. (1975). “Mini-mental state”. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12(3), 189–198.
- HENRY, J. D. & CRAWFORD, J. R. (2004). A meta-analytic review of verbal fluency performance following focal cortical lesions. *Neuropsychology*, 18, 284–295.
- HENRY, J. D. & PHILLIPS, L. P. (2007). Covariates of Production and Perseveration on Tests of Phonemic, Semantic and Alternating Fluency in Normal Aging. *Aging, Neuropsychology and Cognition*, 13, 529–551.
- JARVIS, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning* 3rd ed. London: RoutledgeFalmer.
- JOVIVIĆ, J. I LALOVIĆ, D. (u štampi). O značaju razumevanja i praćenja verbalne fluentnosti starijih lica. *Gerontologija*.
- KOSMIDIS, M. H., VLAHOU, C. H., PANAGIOTAKI, P. & KIOSSEOGLU, G. (2004). The verbal fluency task in the Greek population: Normative data, and clustering and switching strategies. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 10, 164–172.
- LALOVIĆ, D. (2008). *Jezik i individualne razlike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- LALOVIĆ, D. (2012). Starenje i pamćenje: ne nužno uzajamno remeteći odnos. *GERONTOLOGIJA*, 2, 3–14.
- LALOVIĆ, D. (2012b). *Čitanje: od slova do teksta*. Beograd: Filozofski fakultet.
- PAVLOVIĆ, D. (2003). *Dijagnostički testovi u neuropsihologiji*. Beograd: Grafos.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2004). *Učenje i starenje*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

- STINE-MORROW, E. A. L. & PARISI, J. M. (2011). The Adult Development of Cognition and Learning. In K. Rubenson (Ed.). *Adult Learning and Education* (pp. 41–46). Oxford: Academic Press.
- THURSTONE, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- VERHAGEN, P. (2003). Aging and Vocabulary Scores: A Meta-Analysis. *Psychology and Aging*, 18(2), 332–339.
- WEINRICH, S. P. & BOYD, M. (1992). Education in the elderly: Adapting and evaluating teaching tools. *Journal of Gerontological Nursing*, 18(1), 15–20.

Dejan Lalović¹⁰
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Jovana Jovović¹¹
Faculty of Philosophy, University of Nikšić

Verbal Fluency and Possibilities for Application in the Assessment of the Language Abilities of Older People¹²

Abstract: The study was conducted with the aim of comparing the verbal fluency of older people and young people and investigating the application of verbal fluency measures as an addition to the usual procedure for assessing the language abilities of older people for adult education purposes. We gave phonemic verbal fluency (PVF), semantic verbal fluency (SVF) and semantic fluency with category fluency tasks to samples of older and younger subjects who were uniform in terms of sex and education level. We assessed the language ability of the subjects using the Vocabulary subtest in WAIS. The older subjects performed weaker in all three tasks. The greatest difference was seen in semantic fluency with category fluency. The younger subjects performed somewhat better in Vocabulary. Discriminant analyses identified performance in semantic fluency with category switching and the Vocabulary score as the variables that most differentiated the groups of subjects. The simple verbal fluency tasks, PF and SF, did not show themselves to be discriminant. Assessment of the efficiency of executive functions and working memory using semantic fluency with category switching task, we conclude, can be an informative and practical addition to the usual procedure for assessing the language abilities of older people. In view of the analysed data and knowledge from andragogical literature, certain recommendations for using modern teaching aids for older students are given.

Key words: verbal fluency, older, language abilities, cognitive ageing, teaching aids.

¹⁰Dejan Lalović, PhD is a professor at the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

¹¹Jovana Jovović, MA is an assistant at the Study program of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Nikšić.

¹²This paper is a result of the work of the first author at the research project undergoing realization at the Institute of Psychology, Faculty of Philosophy in Belgrade, "Identification, measurement and development of cognitive and emotional competences important for society oriented to European integration" (179018), supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development RS.

Dragana Mitrić Aćimović¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Implementacija i evaluacija grupnih formi rada sa osuđenima

— studija novosadskog slučaja

Apstrakt: Programi grupnog rada, osmišljeni u cilju podrške dostizanju individualnih ciljeva osuđenika dodeljenih u sklopu tretmanskog postupanja, počeli su sistematski da se sprovode u Okružnom zatvoru *Novi Sad* u maju 2013. godine. Osuđenici su dobili priliku da učestvuju u programima: Asertivni trening, Rešavanje problema i donošenje odluka, Razvoj samoeфикаsnosti za zapošljavanje i Grupni rad sa zavisnicima od narkotika. Rezultati istraživanja tokom šestomesečnog rada govore da osuđenike na grupni rad ne motiviše sticanje pogodnosti koliko želja da napreduju kao ljudi i nauče nešto novo. Anonimna anketa na uzorku od 110 osuđenika koji su prošli kroz neki od programa u celosti pokazala je da se najviše vrednuje Rešavanje problema i donošenje odluka i Grupni rad sa zavisnicima, a potom Asertivni trening i Razvoj samoeфикаsnosti za zapošljavanje. Može se zaključiti da osuđenici obuhvaćeni uzorkom generalno visoko cene grupne programe rada, što govori u prilog praksi uvođenja istih u zatvore u Srbiji.

Кljučne reči: osuđenici, tretman, grupni rad, motivacija.

Uvod

Sistem izvršenja sankcija u Srbiji bazira se na osnovama irskog progresivnog sistema, koji je, u raznim modifikacijama, dominantna koncepcija u zemljama sa dugom demokratskom tradicijom². Irski sistem karakteriše motivaciono stimulanje zatvorenika da rade na poboljšanju svog položaja u toku izdržavanja kazne, dok progresivni sistem karakteriše to što se bazira na principima vaspitanja i

¹ MA Dragana Mitrić Aćimović je doktorand na Odseku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu.

² Informacije sa zvaničnog sajta Uprave za izvršenje krivičnih sankcija
<http://www.mpravde.gov.rs/sekcija/40/uprava-za-izvršenje-krivicnih-sankcija.php>

popravljanja osuđenika (Kovač, 2009). Dakle, od prosečnog osuđenika u zatvoru u Srbiji očekuje se da se tokom tretmana popravi i do okončanja kazne tretmanski napreduje (u smislu dobijanja propisanih posebnih prava i razvrstavanja u povoljniju tretmansku potkategoriju). U ostvarivanju navedenog velika je uloga zaposlenih u ustanovama za izvršenje krivičnih sankcija i oblika tretmana koji omogućavaju osuđenima. Što je kompletniji pristup radu sa osuđenim licima, to su veće mogućnosti za njihovo korigovanje tokom kazne i ostvarivanje napretka. Skroman broj radova na temu tretmanskog postupanja u Srbiji sprečava nas da govorimo sa sigurnošću o kvalitetu rada. Indirektni pokazatelji, poput stope recidiva, mogli bi eventualno da daju neki osnov za zaključivanje. Ukoliko za SAD možemo da kažemo da se ne mogu pohvaliti svojim zatvorskim sistemom imajući u vidu stopu recidiva (Nikolić, 2009), onda ni Srbija, u kojoj prema nekim podacima zatvori beleže stopu recidiva od oko 70 posto (Jelić i sar., 2010), ne može da se pohvali svojim pristupom ili, bolje rečeno, praksom. Ustaljeno verovanje da bi se stopa recidiva smanjila izricanjem dužih kazni opovrgnuto je svetskim istraživanjima (Stevanović i Igrački, 2011), te smo upućeni da obratimo pažnju na kvalitet tretmana osuđenika u penalnim uslovima i u postpenalnom prihvatu.

Postoji više podela tretmanskog pristupa osuđeniku, a prema jednoj od njih razlikujemo psihodinamski, bihevioralni (koji broji više podvrsta) i eklektički pristup, koji podrazumeva: kognitivno-bihevioralni pristup, psihoedukativni pristup, trening socijalnih veština, model socijalnog učenja i multimodalne programe (Bakić, 2001). Svaki od ovih pristupa ima svoje zagovornike. Neka istraživanja govore da je kognitivno-bihevioralni pristup najdelotvorniji u suzbijanju recidivizma (Garret, 1985; Mc Guirre & Priestley, 1995; Andrews & Bonta, 1998, prema Bakić, 2001), a uz njega se, tvrde pojedini autori (Lipsey, 1992; McGuirre & Priestley, 1995, prema Bakić, 2001) ističu i multimodalni programi. U literaturi (npr. Ripley, 1993, prema Knežić i Savić, 2013) se može naći mišljenje da je velika vrednost edukativnih programa koji razvijaju socijalne veštine, podstiču usvajanje tehnika i strategija za regulisanje vlastitih emocija i sl., u smanjivanju stope kriminalnog povrata. Radulović (2012) upozorava da su takve vrste rada uspešne samo sa pojedinim osuđenima, te da kod nekih kategorija violentnih prestupnika, kao što su psihopate, paradoksalno vode pet puta češćem kriminalnom povratu. No, bez obzira na određene izuzetke, kada je reč o uspešnom tretmanu, sve ukazuje da on treba da podrazumeva neki od eklektičkih tretmanskih modela.

Svaki od modela tretmanskog postupanja može da se sprovodi kroz individualni i grupni rad. Grupni rad se šezdesetih godina brzo razvijao kao vrsta tretmana, između ostalog i u korektivne svrhe (Bailey, 1966). Grupno prilaženje

tretmanu osuđenika u osnovi se zasniva na konceptu teorija grupa, gde se polazi od toga da se uzroci kriminalnog ponašanja nalaze u grupnim odnosima i vezama osuđenika. U skladu sa tim, grupa može poslužiti i kao faktor promene stavova, mišljenja i vrednosti (Kovač, 2009). Praćenje eventualne prednosti grupnog nad individualnim radom daje različite rezultate. Primera radi, jedna meta analiza govori da grupno savetovanje u pogledu zloupotrebe droge nije efikasno (Pearson & Lipton, 1999), dok druga govori da jeste (Mitchell et al., 2002, prema Pelissier, Motivans & Rounds-Bryant, 2005). Kada je reč o mentalnom zdravlju osuđenika, kombinacija individualnog i grupnog terapijskog rada daje mnogo bolje rezultate u odnosu na sam individualni rad, što se da primetiti i u stopi recidiva (Khodayarifard, Shokoohi-Yekta & Hamot, 2010). Kombinujući navedene informacije i činjenicu da uspešnost rada na resocijalizaciji u velikoj meri zavisi i od motivacije osuđenika (Žunić Pavlović, 2004; Mrako, 2013), možemo zaključiti da je grupni rad forma koja se svakako može smatrati vrednom i delotvornom, naročito ako se u njega uključuju osuđenici sa adekvatnom motivacijom.

Međutim, uprkos poznatim činjenicama, u zatvorima u Srbiji izostaje praćenje motivisanosti štićenika za određenu vrstu rada, a edukativno-prevaspitni treninzi i grupni terapijski programi još nisu razvijeni ni zastupljeni u zadovoljavajućoj meri. Izveštaji nevladinih organizacija (npr. Jelić i sar., 2010) sačinjeni nakon posete zatvorima u Srbiji neretko govore o tome da se tretman svodi uglavnom na individualno-savetodavni rad, dok je grupni rad sporadičan. Kao rezultat toga se javljaju preporuke da se zaposleni edukuju, a potom osuđenici uključe u programe koji se tiču nenasilne komunikacije, razvijanja socijalnih veština i sl. Kancelarija zaštitnika građana Republike Srbije deli stav nevladinih organizacija. U jednom izveštaju (Republika Srbija, Zaštitnik građana, 2011) sačinjenom nakon posete OZ *Negotin* konstatuje se da ne postoji grupni rad, tako da se stiče utisak da neće doći do promena u tretmanu osuđenika, ni dobijanja pogodnosti. Dakle, manjkavost tretmana osuđenika u Srbiji, uočena sa više strana, nedostatak je grupnog rada. Iako je zatvorskim sistemima svojstvena određena linija manjeg otpora, što znači da se više ostaje pri zatečenom stanju nego što se u toj oblasti teži inovacijama (Nikolić, 2009), uočeni problem u našem zatvorskom sistemu počinje da se otklanja u 2013. godini. Direktivom Uprave za izvršenje krivičnih sankcija, zatvorima je naloženo osmišljavanje i sprovođenje grupnog rada sa osuđenima kao vid pomoći u dostizanju individualnih ciljeva poput smanjenja agresivnosti, usvajanja socijalnih veština, promene stava prema konzumiranju narkotika itd.

U ovom radu će biti prikazano uvođenje grupnog rada sa osuđenima u Okružni zatvor u Novom Sadu, a potom i rezultati istraživanja motivacije

osuđenika za učestvovanje u radu i njihovih stavova o kvalitetu rada po završetku programa.

Grupne forme rada sa osuđenicima u OZ *Novi Sad*

U Okružnom zatvoru *Novi Sad*, svojevremeno je sporadično praktikovan grupni rad, ali samo sa zavisnicima od narkotika. On se nije bazirao na unapred pripremljenom programu. Sistemsko uvođenje programa grupnog rada nastupilo je u maju 2013. godine kada su osuđenici dobili priliku da u sklopu tretmana, u slučaju da su saglasni, budu uključeni u programe: Asertivni trening – trening komunikacijskih veština, Rešavanje problema i donošenje odluka, Razvoj samoeфикаsnosti za zapošljavanje i Grupni rad sa zavisnicima (od narkotika). Programi su sačinjeni tokom aprila 2013. godine od strane psihologa, autora ovog članka, pretežno kao rezultat prilagođavanja programa i materijala za grupni rad sa populacijom neosuđivanih, a uz uvažavanje tema koje su ocenjene kao prioritete. Takođe se vodilo računa i o potrebama štićenika OZ *Novi Sad*. Programi su, dakle, osmišljeni da bi se pomoglo pre svega u otklanjanju sledećih slabosti osuđenika: 1) loše komunikacije i ispoljavanja agresivnosti; 2) nepravovremenog i neadekvatnog suočavanja sa problemima, kao i donošenja nepromišljenih odluka; 3) konzumiranja narkotika i zavisnosti od istih i 4) lošeg snalaženja na tržištu rada u potrazi za poslom. Samim tim, njihov je cilj postao obezbeđivanje podrške dostizanju individualnih ciljeva osuđenika, dodeljenih Odlukom upravnika, a u sklopu tretmanskog postupanja. Ovde će biti iznet kratak prikaz programa.

Asertivni trening – trening komunikacijskih veština formiran je kao celina od devet susreta tokom kojih se osuđenici uče asertivnoj komunikaciji. Kroz kombinaciju predavanja i vežbi, polaznici ovog programa suočavaju se sa manjkavošću njihove dosadašnje komunikacije i posledicama iste, uviđaju kakvu komunikaciju žele da postignu, te put kojim se to postiže. Između ostalog, osuđenici se uče vezi kognicije, emocija i ponašanja.

Rešavanje problema i donošenje odluka podrazumeva sedam susreta tokom kojih se osuđenici suočavaju sa greškama koje su pravili u donošenju odluka i rešavanju problema, te osposobljavaju da sa većom uspešnošću prođu kroz sve faze rešavanja problema – od suočavanja sa problemom do praćenja efekata rešenja. Polaznici ovog programa se, ponovo kroz kombinaciju predavanja i vežbi, uče tehnikama analize problema i odabira najboljeg rešenja, prevazilaženja strahova koji koče realizaciju odluka itd.

Razvoj samoeфикаsnosti za zapošljavanje podrazumeva sedam susreta tokom kojih osuđenici identifikuju svoje realne poslovne ciljeve, prepoznaju svoje snage

na tržištu rada, uče se pisanju poslovne biografije i motivacionog pisma, vežbaju intervjue sa poslodavcem itd. Polaznici u sklopu programa imaju prilike i da slušaju predavanje predstavnika Nacionalne službe za zapošljavanje o uslugama ove ustanove, mogućnostima usavršavanja nezaposlenih i sl.

Grupni rad sa zavisnicima od narkotika sastoji se od deset susreta tokom kojih se osuđenici suočavaju sa problemom zavisnosti, uče o zavisnosti, analiziraju koji su faktori doprineli javljanju zavisnosti kod njih, donose životne planove, uče o mogućnostima lečenja i opredeljuju se za neku od njih, dobijaju saznanja o mogućnostima socijalne podrške i podstiču se na traženje iste itd.

Svi programi grupnog rada podrazumevaju jedan jednoipčasovni ili dvočasovni susret u toku nedelje u grupi do 12 osuđenika. Po završetku programa, polaznicima koji su prošli kroz više od polovine susreta i nisu imali više od dva neopravdana izostanka dodeljuje se diploma ili zahvalnica (koja je namenjena učesnicima Grupnog rada sa zavisnicima).

Zanimljivo je bilo utvrditi kakvo je iskustvo u primeni grupnih formi rada u Okružnom zatvoru *Novi Sad* iz perspektive korisnika – osuđenika. Postavljena su sledeća istraživačka pitanja:

1. Kakva je motivacija osuđenika za učešće u programima?
2. Kakav je stav osuđenika prema programima na kraju njihovog sprovođenja, odnosno zadovoljstvo učešćem?

U slučaju da su motivi koji dovode osuđenike na programe grupnog rada intrinzičke prirode, i u slučaju da osuđenici pozitivno vrednuju programe nakon njihovog završetka, nalazi istraživanja mogli bi da daju smernicu za dalji rad u okviru zatvorskog sistema u Srbiji, odnosno osvetle važnost grupnog rada i potencijalnu korist od istog.

Metodologija

Uzorak i procedura

Istraživanje strukture motivacije za učešće u programima sprovedeno je na pogodnom uzorku od 89 osuđenika koji su započeli učešće na nekom od programa grupnog rada u Okružnom zatvoru *Novi Sad*, dok je istraživanje zadovoljstva programima sprovedeno na uzorku od 110 osuđenika koji su prošli kroz programe grupnog rada u celosti, u periodu od sredine maja do sredine novembra 2013. godine. Ispitanici su lica iz zatvorenog i poluotvorenog odeljenja koja su učestvovala u programima koje je vodila ista realizatorka tretmana. Učešće u an-

ketiranju je bilo na dobrovoljnoj osnovi i anonimno. Ispitanici nisu nagrađivani za popunjavanje upitnika.

Instrumenti

Za potrebe praćenja motivacije osuđenika za učešće u programima konstruisan je upitnik na kome zaokruživanjem ispitanik može da se opredeli između šest ponuđenih motiva, pri čemu je kod šestog („nešto drugo”) moguće slobodno navesti odgovor. Osuđeniciima je data instrukcija da mogu da zaokruže najviše dva motiva.

Za potrebe evaluacije programa konstruisan je Upitnik za evaluaciju, u okviru koga se zaokruživanjem na petostepenoj skali Likertovog tipa izražava stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na rad voditelja (šest ajtema), sadržaj programa (pet ajtema) i zadovoljstvo učešćem (šest ajtema). U obradu su u ovom istraživanju uzeti samo podaci iz Upitnika koji se odnose na zadovoljstvo učešćem.

Rezultati

Najpre će biti iznet prikaz strukture motivacije osuđenika koji su se uključili u programe grupnog rada.

Tabela 1: Prikaz zastupljenosti motiva za uključjenje u programe grupnog rada

Motivi	Broj navođenja	Procenat navođenja
Zbog pogodnosti i/ili napredovanja u tretmanu	28	16.28
Da bi mi bilo zanimljivije u zatvoru	5	2.91
Da bih napredovao kao čovek	68	39.53
Da naučim nešto novo	67	38.95
Nisam siguran zašto – bez nekog posebnog razloga	0	0.00
Nešto drugo	4	2.33
Ukupno	172	100.00

Napomena: N = 89

Kao što se vidi iz Tabele 1, najčešći razlog za pristanak na uključivanje u programe grupnog rada kod osuđenika obuhvaćenih uzorkom su „da bih napredovao kao čovek” i „da naučim nešto novo”, dok se na trećem mestu, upadljivo manje, navodi „zbog pogodnosti i/ili napredovanja u tretmanu”.

U Tabeli 2 su izneti podaci o tome koliko je osuđenika započelo, a koliko završilo programe, kao i razlozi za prekidanje učešća, koji mogu biti indikativni u pogledu zadovoljstva programima. Uočljivo je da je na svim programima grupnog rada više od polovine osuđenika uspešno prošlo kroz susrete, izuzev na Asertivnom treningu, gde je procenat neznatno niži (48%). Najveći procenat polaznika je uspešno završio program Grupnog rada sa zavisnicima. Najveći procenat onih koji su odustali od rada ili su izbačeni iz grupe beleži se na Asertivnom treningu, neznatno manje na Rešavanju problema i donošenju odluka, a najmanje na Razvoju samoefikasnosti za zapošljavanje.

Tabela 2: Prikaz broja osuđenika koji su započeli, završili i nisu završili programe

Naziv programa	Broj osuđenika koji su započeli program	Broj osuđenika koji su prošli kroz ceo program*		Broj osuđenika koji su odustali ili su isključeni zbog neopravdanih izostanaka		Broj osuđenika koji su prekinuli program iz dr. razloga **	
		N	%	N	%	N	%
Rešavanje problema i donošenje odluka	79	45	56.96	20	25.32	14	17.72
Asertivni trening	50	24	48.00	13	26.00	13	26.00
Grupni rad sa zavisnicima	35	23	65.71	7	20.00	5	14.29
Razvoj samoefikasnosti za zapošljavanje	25	18	72.00	3	12.00	4	16.00

Legenda:

*– uključujući i osuđene koji su najviše dva puta opravdano odsustvovali

**– istekom kazne, premeštajem ili smeštajem u odeljenje pojačanog nadzora

U Tabeli 3 su predstavljene prosečne ocene koje su osuđenici dali programima u okviru evaluacije. Najbolju prosečnu ocenu ostvaruju programi Rešavanje problema i donošenje odluka i Grupni rad sa zavisnicima, a neznatno nižu Asertivni trening i na kraju Razvoj samoefikasnosti za zapošljavanje. Osuđenici koji su prošli kroz programe procenjuju da su „naučili nešto novo” najviše na Asertivnom treningu, da ih je učešće „navelo da razmišljaju o temi” najviše na Rešavanju problema i donošenju odluka, a da su „uvideli neke svoje greške”, napredovali kao ljudi, i „korisno upotreбили vreme” najviše na Grupnom radu sa zavisnicima. Osuđenici koji su učestvovali na Rešavanju problema i donošenju odluka najviše se slažu u oceni da su „stekli nešto što će im koristiti u budućnosti”. Najmanja zabeležena prosečna ocena u sklopu evaluacije (3.83) je ona koju

su dali učesnici Razvoja samoeфикаsnosti za zapošljavanje na tvrdnji „napredovao sam kao čovek”.

Tabela 3: Prosečne ocene na ajtemima u Upitniku i prosečne ocene programa

Tvrdnja	Rešavanje problema i donošenje odluka	Asertivni trening	Grupni rad sa zavisnicima	Razvoj samoeфикаsnosti za zapošljavanje
Naučio sam nešto novo	4.79	4.94	4.70	4.40
Učešće me je navelo da razmišljam o temi	4.86	4.68	4.73	4.27
Uvideo sam neke svoje greške	4.83	4.72	4.85	4.47
Napredovao sam kao čovek	4.55	4.36	4.73	3.83
Korisno sam upotrebio vreme	4.90	4.90	4.98	4.53
Stekao sam nešto što će mi koristiti u budućnosti	4.90	4.74	4.78	4.50
Prosečna ocena programa	4.81	4.72	4.80	4.33

Napomena: 1 – uopšte se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem

Diskusija

Cilj ovog rada bio je predstavljanje toka implemantacije grupnih formi rada sa osuđenim licima u Okružnom zatvoru *Novi Sad*, rezultata istraživanja motivacije za učešće u programima grupnog rada, i istraživanja stepena zadovoljstva programima kod osuđenika u Okružnom zatvoru *Novi Sad*. Kako je izneto, praksa grupnog rada sa osuđenicima u okviru tretmana sistemski se uvodi u novosadski zatvor tokom 2013. godine. Eklektički pristup tretmanu ogleda se u četiri programa koja se bave temama koje su locirane kao teme od značaja, odnosno problematičnim poljima na kojima treba raditi sa većim brojem osuđenika u cilju osposobljavanja za uspešnu reintegraciju u društvenu sredinu i smanjenja kriminalnog recidiva. Nalazi istraživanja negiraju uobičajene pretpostavke zaposlenih u zatvorima o ekstrinzičnoj motivaciji osuđenika za bilo kakvu vrstu saradnje u procesu njihovog korigovanja u penalnoj sredini. Osuđenici obuhvaćeni uzorkom u ovom istraživanju navode da su pristali na programe grupnog rada pre svega zbog želje za ličnim napredovanjem i učenjem, a tek potom radi ostvarivanja pogodnosti ili tretmanskog napredovanja. Dakle, prevladava intrinzička motivacija. Ovo se može objasniti činjenicom da su osuđenici van penalne sredine mahom bili uskraćeni za mogućnost rada na ličnom razvoju i za učenje, odnosno time što su bili vaspitno i edukativno zanemareni, a što danas prepoznaju kao problem.

Indikator motivisanosti takođe predstavljaju podaci o broju osuđenika koji su prošli kroz program u celosti u odnosu na broj onih koji su odustali od učešća ili su isključeni iz rada zbog neopravdanog izostajanja. Činjenica da najviše četvrtina polaznika programa grupnog rada u OZ *Novi Sad* iste u nekom momentu svojevoljno napušta (pri čemu se i neopravdano izostajanje tretira kao vid voljnog napuštanja) može se posmatrati kao pokazatelj zadovoljavajuće stabilne i unutrašnjim razlozima podstaknute zainteresovanosti. Argument više ponudio bi eventualno podatak da oni koji se zadržavaju ili odustaju ne čine to usled činjenice da su dobili ili nisu dobili pogodnosti, što, nažalost, nije praćeno u istraživanju. Generalno gledano, ako se uzme u obzir važnost motivacije za programe resocijalizacije (Žunić Pavlović, 2004; Mrako, 2013), ima mesta za zaključivanje da navedeni rezultati istraživanja pružaju osnov za određeni optimizam u pogledu uspešnosti tretmana.

Kada je reč o rezultatima evaluacije programa, uočljivo je da oni koji su prošli kroz programe iste visoko vrednuju. To se možda delimično može pripisati određenim zadovoljstvom samim grupnim radom u odnosu na individualni, koji, po iskustvima iz prakse autora ovog članka, osuđenici ne smatraju kvalitetnim. Razlike u zadovoljstvu programima mogle bi se vezati pre svega za važnost koju su temama dali osuđenici, njihovu veru da im program nudi nešto što će im koristiti i nešto za šta su ranije bili uskraćeni. Imajući u vidu da su programi kreirani i realizovani od strane jedne osobe, možemo reći da je varijabla koja se da imenovati kao „motivisanost i posvećenost realizatora programa”, a koja bi eventualno mogla stvoriti razlike među programima, u ovom slučaju kontrolisana. Poredeći karakteristike Asertivnog treninga, gde se beleži najveći procenat odustalih, u odnosu na Razvoj samoeфикаsnosti za zapošljavanje, gde je taj procenat najmanji, možemo zaključiti da je odustajanje od grupnog rada verovatno u relaciji sa „težinom” programa, odnosno time koliko on zahteva korekciju ličnosti i bazičnih uverenja. Nalaz da se na Razvoju samoeфикаsnosti za zapošljavanje beleži najmanji stepen zadovoljstva može se tumačiti u skladu sa usmenim iskazima osuđenika koji su učestvovali u istom, a koji navode da nisu nikada čuli ili su retko čuli za to da je neko našao posao „a da nije preko veze”. Dakle, nešto niži stepen zadovoljstva u nekoj meri proističe iz toga što osuđenici ne veruju da im novostečena znanja i iskustva iz programa realno mogu biti od koristi.

Ipak, svako zaključivanje na osnovu rezultata dobijenih istraživanjem na manjem prigodnom uzorku, a na osnovu deskriptivne statistike, kao što je slučaj u ovom radu, mora se uzeti sa određenom rezervom. Takođe, valja se imati na umu da i u anonimnim istraživanjima ispitanici pokazuju tendenciju da daju socijalno poželjne odgovore (Paulhus, 1991). Ovo istraživanje eksplorativnog karaktera dalo je određena ohrabrenja praksi uvođenja grupnog rada u zatvore

u Srbiji, a u nekom narednom istraživanju valjalo bi pratiti motivaciju osuđenika tokom određenog perioda, komparirati zadovoljstvo individualnim, grupnim i kombinovanim radom, te istražiti koje karakteristike grupnog rada osuđenici konkretno visoko vrednuju. Od velikog značaja bi bilo pratiti i efekte intrinzičke i ekstrinzičke motivacije na uspešnost tretmanskog rada – korigovanje osuđenika, kao i efekte grupnog rada nasuprot individualnog.

Zaključak

Grupni rad sa osuđenicima predstavlja vredan resurs u tretmanskom postupanju, koji je do sada bio neopravdano zanemaren u zatvorima u Srbiji. Uvođenje ovakve vrste rada, u kombinaciji sa individualno-savetodavnim radom, nudi mogućnost za podizanje stepena zadovoljstva osuđenika tretmanom i životom uopšte u penalnim uslovima. Takođe otvara mogućnost za korigovanje osuđenika i smanjivanje stope recidiva, u slučaju pravilnog usmeravanja osoba u programe (Radulović, 2012).

Studija novosadskog slučaja govori u prilog tome da počinitelje krivičnih dela u penalnoj sredini na grupni rad dovodi valjanija motivacija nego što se to dalo pretpostaviti i da oni dobro reaguju na ovakav pristup. Može se reći da ih naročito privlači učesće u programima koji od njih ne traže brzo i veliko korigovanje u načinu razmišljanja, a tokom kojih dobijaju znanja i iskustva za koja veruju da će naći praktičnu primenu. Tako je uvođenje u zatvore „malih rehabilitativnih programa”, za koje se neki autori zalažu (Mikšaj Todorović, Buđanovac i Brgles, 1998), postalo još osnovanije. Osuđenici zaslužuju human tretman, u skladu sa pretpostavkom da niko nije pokvaren do te mere da je izgubio sve što ga čini čovekom (Jašović, 1983). Možemo računati da će se on pokazati u našim zatvorima tek onda kada u funkciju u okviru postupanja stavimo sva znanja i veštine koje zaposleni poseduju i kada se potrudimo da znanja i veštine proširimo po ugledu na dobru praksu iz razvijenijih zemalja.

Reference

- BAILEY, W. C. (1966). Correctional outcome: An evaluation of 100 reports. *Journal of criminal law and criminology*, 57(2), 153–160.
- BAKIĆ, D. (2001). Prikaz nekih modela institucionalnog tretmana počinitelja kaznenih djela. *Ljetopis socijalnog rada*, 8(1), 35–50.
- JAŠOVIĆ, Ž. (1983). *Kriminologija maloletničke delinkvencije*. Beograd: Naučna knjiga.

- JELIĆ, M., LUKIĆ SAMARDŽIJA, G., PALIBRK, LJ. I KUZMINOVIĆ, I. (2010). *Zatvori u Srbiji, februar–mart 2010: Praćenje reforme zatvorskog sistema u Srbiji*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- KHODAYARIFARD, M., SHOKOOHI-YEKTA, M. & HAMOT, G. E. (2010). Effects of Individual and Group Cognitive-Behavioral Therapy for Male Prisoners in Iran. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 54(5), 743–755.
- KNEŽIĆ, B. I SAVIĆ, M. (2013). Obrazovanje u zatvoru: od prava do realizacije. *Andragoške studije*, 1, 99–116.
- KOVAČ, A. (2009). *Resocijalizacija osuđenih lica*. Specijalistički rad. Fakultet pravnih nauka Apeiron, Banja Luka. Preuzeto sa: <http://www.apeiron-uni.eu/centar/radovipdf/specijalisticki/sep/anakovac.pdf>, (novembar, 2013).
- MIKŠAJ TODOROVIĆ, LJ., BUĐANOVAC, A. I BRGLES, Ž. (1998). Rehabilitacijski programi u institucijama u Hrvatskoj penološkoj teoriji i praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 34(1), 13–22.
- MRAKO, A. (2013). *Motiviranost korisnika Zavoda za vaspitanje muške djece i omladine 'Sarajevo' za učestvovanje u resocijalizacijskim programima – kvalitativna studija*. Magistarski rad. Islamski pedagoški fakultet u Zenici. Univerzitet u Zenici. Preuzeto sa: http://www.udspbih.com/uploads/4/8/3/9/4839810/motiviranost_korisnika_zavoda_za_vaspitanje_muke_djece_i_omladine_sarajevo_za_uestvovanje_u_rp.pdf, (novembar, 2013).
- NIKOLIĆ, Z. (2009). Nacionalne, kulturološke i filozofskopravne karakteristike zatvorskih sistema. *Strani pravni život*, 2, 271–289.
- PAULHUS, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychology attitudes*. San Diego, CA: Academic Press.
- PEARSON, F. S. & LIPTON, D. S. (1999). A meta-analytic review of the effectiveness of corrections-based treatments for drug abuse. *The Prison Journal*, 79(4), 384–410.
- PELISSIER, B., MOTIVANS, M. & ROUNDS-BRYANT, J. L. (2005). Substance abuse treatment outcomes: A multi-site study of male and female prison programs. *Journal of Offender Rehabilitation*, 41, 57–80.
- RADULOVIĆ, D. (2012). Zašto se nakon forenzičkog tretmana hroničnih delinkvenata nekada još više učvrsti njihovo kriminalno ponašanje? *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(2), 349–359.
- REPUBLIKA SRBIJA, ZAŠTITNIK GRAĐANA (2011). *Monitoring zavoda za izvršenje krivičnih sankcija: Izveštaj o poseti OZ Negotin*. Preuzeto sa: www.ombudsman.rs/.../2995_OZ%20Negotin%20final%20II.doc, (novembar, 2013).
- STEVANOVIĆ, Z. I IGRAČKI, J. (2011). Dužina zatvorske kazne i recidivizam. *Revija za kriminologiju i krivično pravo*, 49(1), 119–130.
- ŽUNIĆ PAVLOVIĆ, V. (2004). *Evaluacija u resocijalizaciji*. Beograd: Partenon.

Dragana Mitrić Aćimović³
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Implementation and Evaluation of Group Work Programmes for Prisoners – *Novi Sad Case Study*

Abstract: Group work programmes, devised with the aim of supporting the achievement of prisoners' individual goals set as part of their treatment procedure, began to be systemically implemented in Novi Sad District Prison in May 2013. Prisoners were given the chance to participate in the following programmes: Assertive Training, Problem Solving and Decision Making, Developing Self-Efficiency for Employment and Group Work with Drug Addicts. The results of the study during six-months of work show that prisoners involved in group work are not motivated as much by gaining benefits as they are by the desire to improve as people and learn something new. An anonymous survey conducted on a sample of 110 prisoners, who had fully completed one of the programmes, shows that Problem Solving and Decision Making and Group Work with Addicts were most valued, followed by Assertive Training and Developing Self-Efficiency for Employment. It can be concluded that the prisoners in the sample highly value group work programmes in general, which supports the practice of introducing them in prisons in Serbia.

Key words: prisoners, treatment, group work, motivation.

³ Dragana Mitrić Aćimović, MA is a PhD student at the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.

DOKUMENTI

DOCUMENTS

Program za međunarodnu procenu kompetencija odraslih (PIAAC)

Prikaz Nacionalnog instituta za kontinuirano obrazovanje odraslih (NIACE)

1. Uvod

Ovo prvo i najobuhvatnije međunarodno istraživanje veština odraslih započelo je 2011. godine, a Izveštaj sa rezultatima planiran je za 8. oktobar 2013. Zajedno sa Velikom Britanijom¹ u ovom istraživanju učestvuju 24 zemlje. *Nacionalna fondacija za istraživanje u obrazovanju* (NFER), koju je za ovaj posao imenovalo *Odeljenje za biznis, inovacije i veštine* (BIS), vodi britanski deo istraživanja u saradnji sa istraživačkim organizacijama u Severnoj Irskoj. Vels i Škotska nisu uključeni. Drugi krug istraživanja uključuje dodatnih devet zemalja, a objavljen je i poziv za treći krug, koji treba da počne u maju 2014. U Britaniji se ovo istraživanje zove *Međunarodno istraživanje o veštinama odraslih*, a ne PIAAC.

2. Šta PIAAC istražuje?

Kako bi se razumele ključne kompetencije i njihovo poređenje, neke države su još pre PIAAC istraživanja sprovodile programe: *Međunarodno istraživanje pismenosti odraslih* (IALS, 1994–1998), *Pismenost odraslih i životne veštine* (ALL, 2003–2006) i *Program za procenu učeničkih postignuća* (PISA, od 1997). IALS se široko koristi kao okvir za poređenje i razvoj pismenosti i numeričke pismenosti kod odraslih, ali je on sada zastareo. Engleska nije učestvovala u ALL istraživanju i tada je bila ozbiljno usredsređena i uključena u istraživanje *Životne veštine*. PISA se samo bavi učenicima koji imaju 15 godina. Iako se podaci iz PISA istraživanja

¹ Države učesnice: Australija, Austrija, Belgija, Kanada, Čile, Češka, Danska, Estonija, Finska, Francuska, Nemačka, Indonezija, Irska, Izrael, Italija, Litvanija, Engleska, Koreja, Holandija, Novi Zeland, Norveška, Poljska, Rusija, Singapur, Slovačka, Slovenija, Španija, Švedska, Turska, Velika Britanija i SAD.

koriste za predviđanje vještina odraslih, ovo istraživanje nije osmišljeno da procenjuje odrasle.

PIAAC istraživanje pokušava da proceni i uporedi osnovne veštine i širok spektar kompetencija odraslih. To uključuje kognitivne veštine i veštine za rad potrebne za uspešno učešće u društvu i svetskoj ekonomiji u 21. veku. Istraživanje je takođe koncipirano u skladu sa politikama usmerenih na razvoj pismenosti i bazičnih vještina odraslih, koje su sve više prioritet u zemljama članicama OECD-a.

It has also been shaped by the developing policy context of literacy and adult basic skills rising higher up the agendas of many OECD countries. Ono je, međutim, ograničeno metodološkim i tehnološkim preprekama koje određuju šta je moguće u velikim međunarodnim istraživanjima.

PIAAC istraživanje uključuje osobe od 16 do 65 godina starosti, i to po bar 5000 ljudi u svakoj zemlji učesnici. Osmišljeno je tako da meri odnose između obrazovnog postignuća pojedinaca, iskustva na radnom mestu i vještina, profesionalnih postignuća, korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija i veštine pismenosti, numeričke pismenosti i rešavanja problema. PIAAC ima za cilj da obezbedi procenu ključnih kognitivnih vještina i ponudi kompletniju i detaljniju sliku ljudskog kapitala od one koja je ranije bila dostupna u većini zemalja. Takođe ima za cilj i da pruži sliku o raspodeli znanja stanovništva u skladu sa tipovima i nivoima zadataka koje mogu da izvršavaju, uključujući i nivo formalnog obrazovanja i obuka.

Konkretno, PIAAC pokušava da odgovori na pitanje kako se distribuiraju veštine nudeći poređenje nivoa vještina, potreba za određenim veštinama, neslaganja, ulaganja u obrazovanje i obuke u različitim društvenim grupama, regionima, granama industrije i nivoima i oblastima školovanja.

Ovim istraživanjem se pokušava razumeti zašto su veštine važne, naročito odnos između vještina i relevantnih rezultata na tržištu rada (kao što su zapošljavanje, primanja, sigurnost zaposlenja i korišćenje vještina), kao i društvenih rezultata u oblasti zdravstvenog sistema, građanskog i političkog angažovanja.

PIAAC istraživanje želi da identifikuje koji su to faktori koji utiču na sticanje vještina i njihov gubitak, a posebno na odnos između različitih aktivnosti učenja kao što su obrazovanje, obuke, informalno učenje i sticanje novih vještina. Odnos između iskustva na poslu, u obrazovanju i svakodnevnom životu i gubitak vještina među starijim ljudima takođe se proučava.

Pismenost se definiše kao:

„Sposobnost da se razumeju i koriste informacije iz pisanih tekstova u različitim kontekstima kako bi se postigli zadati ciljevi i razvijali znanje i potencijal.”

Elementi čitanja ocenjeni su kao:

„Osnovni set veština tumačenja koje omogućava pojedincima da prepoznaju značenje pisanog teksta: poznavanje vokabulara, sposobnost da se obradi značenje na nivou rečenice i tačno čitanje tekstova.”

Numeričke kompetencije definišu se kao:

„Sposobnost da se koriste, primenjuju, interpretiraju i komuniciraju matematičke informacije i ideje. To je ključna veština u doba kada se pojedinci sreću sa sve većom količinom i širokim dijapazonom kvantitativnih i matematičkih informacija u svakodnevnom životu.”

Numeričke veštine se smatraju jednako važne kao i pismenost, a istraživanje je osmišljeno tako da procenjuje u kakvom su odnosu ove kompetencije, jer su različito raspoređene kod različitih podgrupa.

Rešavanje problema u sredinama sa razvijenom tehnologijom odnosi se na:

„Sposobnost da se koristi tehnologija za rešavanje problema i ostvarivanje složenih zadataka. To nije merenje “informatičke pismenosti”, već kognitivnih veština potrebnih u informatičkom dobu – dobu u kojem je bezgranična dostupnost informacija učinila da ljudi moraju biti u stanju da odluče koje informacije su im potrebne, da ih kritički procenjuju i da ih koriste u rešavanju problema. Veštine višeg reda su u ovom istraživanju identifikovane kao jednako važne koliko i bazične veštine.”

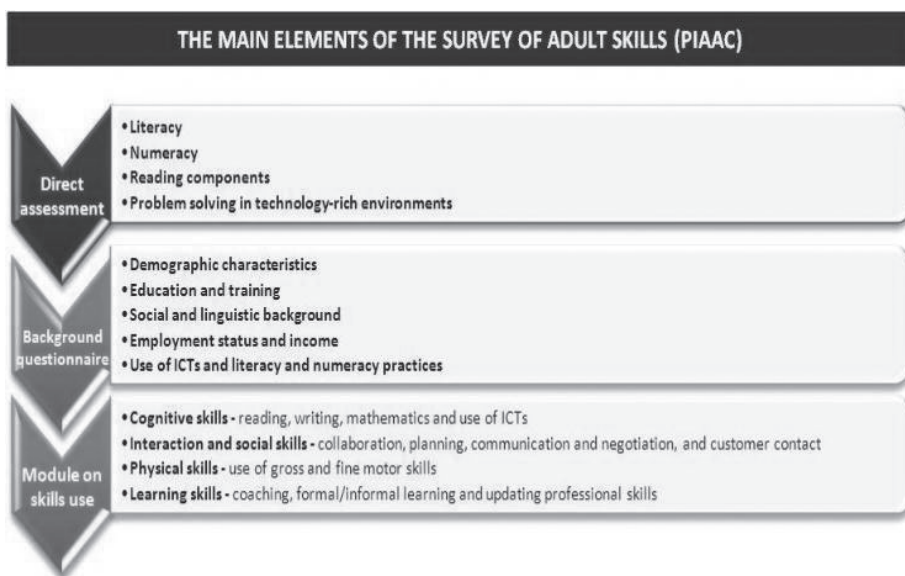
3. Na koji način se sprovodi istraživanje? Kako je istraživanje osmišljeno i implementirano?

PIAAC je kompleksan proces procene: prikupljanje podataka na različitim jezicima, u zemljama sa različitom populacijom, kulturama, obrazovnim sistemima i životnim iskustvima. Države su, ukoliko su to želele, u istraživanje mogle da uključe i više od 5000 ljudi. Izveštaji će biti napravljeni za svaku zemlju pojedinačno, kao i za sve zemlje zajedno (za Veliku Britaniju to podrazumeva Englesku i Severnu Irsku zajedno, iako će se prikazati i neki posebni podaci). Ključne oblasti koje se istražuju su: pismenost, računanje i rešavanje problema u sredinama sa razvijenom tehnologijom. Istraživanje se sprovodi rešavanjem zadataka putem kompjutera, mada se može koristiti i tradicionalno rešavanje zadataka upotrebom papira i olovke. Ukoliko se koriste papir i olovka, aspekti rešavanja problema uz korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija se ne procenjuju.

Svaka zemlja učesnica je odgovorna za odabir uzorka, prevod instrumenata i upitnika i prikupljanje i obradu podataka. U Engleskoj i Severnoj Irskoj ovaj posao obavlja konzorcijum istraživačkih organizacija.

U Izveštaju će se naći komparativna analiza sistema razvoja veština i njihovih rezultata, kao i ključne međunarodne referentne tačke kada su u pitanju veštine odraslih. Ovo istraživanje će se periodično ponavljati kako bi se kreatorima politika omogućilo da prate razvoj ključnih aspekata ljudskog kapitala. OECD nudi obuke i tehničku podršku na visokom nivou kako bi osigurali kontinuitet i ekspertizu u proceni veština odraslih.

Ključni elementi ovog istraživanja su:



Direktno istraživanje procenjuje veštine odraslih u oblasti pismenosti, računanja, čitanja i rešavanja problema u sredinama sa visokom tehnologijom. Ove veštine smatraju se neophodnim za različite kontekste, od osnovnog obrazovanja do sveta rada i svakodnevnog života.

Osnovni uputnik uključuje različite informacije koje se tiču faktora koji utiču na razvoj i održavanje veština i definišu profil osobe koju istražuju. Ovo uključuje trenutne aktivnosti ispitanika, njihov status na tržištu rada i prihode. Takođe se postavljaju pitanja u vezi sa zdravljem, volonterskim aktivnostima, političkim angažmanom i poverenjem u društvo. Ovo se posmatra više kao samoprocena u okviru ovog istraživanja, pre nego procena uspeha, ali će analiza uzeti u obzir šta ljudi rade i na svojim poslovima, i van posla.

U modulu korišćenja veština usvojen je pristup „zahtevi posla” kako bi ispitivali zaposlene odrasle osobe o rasponu veština koje koriste na radnom mestu. Istraživanje postavlja pitanje koliko intenzivno i često se ove veštine koriste. Traže se informacije i o generičkim poslovnim veštinama, kognitivnim veštinama, socijalnim i veštinama interakcije, fizičkim i veštinama učenja.

- Kognitive veštine uključuju čitanje, pisanje, matematiku i korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT).
- Interakcija i socijalne veštine uključuju saradnju, planiranje posla i korišćenje vremena za sebe i druge, komunikaciju i pregovaranje i kontakt sa klijentima (npr. prodavanje različitih proizvoda, usluge i savetovanje). Fizičke veštine uključuju sve motoričke veštine i to posebno fine motoričke veštine.
- Veštine učenja uključuju podučavanje/obuku drugih lica; informalno ili formalno učenje; održavanje koraka sa profesionalnom ulogom ili razvojem. Ispitanicima je postavljeno pitanje koliko često čitaju ili pišu, kao i da li koriste IKT kod kuće ili u zajednici.

Većina ovih veština se koristi samo u radu. Čitanje, pisanje i upotreba kompjutera se koriste i van posla, a ostali aspekti su više u vezi sa poslom i zapošljavanjem.

Pojedinci su u Engleskoj i Severnoj Irskoj poštom dobijali obaveštenja, odnosno poziv da učestvuju u istraživanju. Osobe starosti od 16 do 65 godina nasumice su izabrane. Tom prilikom im je napomenuto da će ih zbog istraživanja osobe zadužene za intervjuisanje posetiti u njihovim domovima. Takođe su im date i informacije kako da identifikuju da li ih je zaista kontaktirala osoba koja je zadužena da ih intervjuiše. Termini za intervjue zakazivani su tako da odgovaraju ispitanicima.

Ispitanici su uveravani da se prikupljene informacije mogu koristiti isključivo u svrhu ovog istraživanja, da su poverljive i u skladu sa Zakonom o zaštiti podataka.

Nijedna osoba se ne može identifikovati preko rezultata istraživanja, jer su odgovori spojeni sa odgovorima ostalih koji su učestvovali u istraživanju. Imena i adrese se čuvaju odvojeno od odgovora i nisu prosleđene *Odeljenju za biznis, inovacije i veštine* ili bilo kojoj drugoj organizaciji bez dozvole.

4. Veze sa drugim velikim istraživanjima

Kao što je navedeno, ovo istraživanje se nadovezuje na IALS i ALL istraživanja, ali svoj okvir proširuje na merenje veština odraslih kako bi uključili one veštine koje su relevantne za vek digitalne tehnologije. Ovo istraživanje uključuje i aspekt

samoprocene o korišćenju veština na poslu i u svakodnevnom životu. Ove veze doprineće tome da se nivoi pismenosti mogu porediti u dužem vremenskom periodu za određene zemlje.

OECD PIAAC	ALL	IALS
	Čitalačka pismenost	Čitalačka pismenost
	Tekstualna pismenost	Tekstualna pismenost
Pismenost (kombinovana čitalačka i tekstualna)	Pismenost (kombinovana čitalačka i tekstualna)	Pismenost (kombinovana čitalačka i tekstualna)
Čitalačke komponente		Numerička pismenost
Numerička pismenost	Numerička pismenost Rešavanje problema	
Rešavanje problema u sredinama sa razvijenom tehnologijom		

5. Koji podaci će se najverovatnije pojaviti?

Istraživanje je koncipirano tako da se dobiju podaci koji bi se mogli iskoristiti za razvoj politika u zemljama učesnicama. Neke od opštih tema uključuju:

- Kompetencije odraslih, i njihove lične i, sažeto, ekonomske i socijalne rezultate.
- Uređenje i kvalitet obrazovnih sistema; nivo i distribucija kompetencija.
- Povećanje šansi za odrasle pod rizikom.
- Unapređenje tranzicije iz škole u svet rada i smanjenje nezaposlenosti mladih.
- Starenje populacije i celoživotno učenje.

Kao posledicu ovoga, podaci iz istraživanja će najverovatnije pomoći u razumevanju:

- uspeha sistema obrazovanja i obuka;
- obima nepismenosti;
- jaza između tržišta rada i obrazovanja i obuka;
- nivoa pravednosti u pristupačnosti obrazovanju;
- tranzicije iz sveta obrazovanja u svet rada kod mladih;
- identifikovanja populacije u riziku;

- veze između ključnih kognitivnih vještina i varijabli kao što su demografija, obrazovanje i zdravlje.

Uz dva toma sveobuhvatnih i opisnih izvještaja, planira se pisanje i šest tematskih izvještaja.

1. Rezultati u području vještina i tržišta rada.
2. Korišćenje vještina na radnom mestu.
3. Bolji uvid u populaciju sa niskim nivoom postignuća.
4. Digitalna pismenost, rešavanje problema u sredinama sa razvijenom tehnologijom i korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija.
5. Trendovi u oblasti postignuća, starenje i determinante vještina.
6. Neslaganje u vještinama.

6. Obrazovanje i onlajn procena vještina

Omogućena je i javnosti dostupna i onlajn procena vještina. Ona je tako osmišljena da omogućava prikaz pojedinačnih nivoa rezultata koji se kasnije mogu uključiti u istraživanje. Ovde se meri grupa vještina koje uključuju razumevanje i korišćenje štampanih i elektronskih tekstova, rad sa brojevima i rešavanje problema u tehnološki razvijenim sredinama. Pojedinci mogu da odaberu vještinu koju žele da procenjuju, mogu da izaberu čitanje ili rešavanje problema. Ova onlajn procena vještina dostupna je na nekoliko jezika.

Izveštaj o rezultatima procene, koji se lako čita, dostavlja se pojedincu koji je procenu popunjavao. Ovi izvještaji pokazuju nivoe postignuća koji ukazuju na napredak kroz zadatke različite složenosti i kompleksnosti. Pojedinačne organizacije će u dodatku izvještaja moći da uporede rezultate svojih država sa međunarodnim rezultatima.

7. Kome će ovo koristiti i zašto?

Ova onlajn procena je otvorena za istraživače i organizacije koje žele da izmere i uporede rezultate obuka. Onlajn procenu provajderi mogu da koriste kao ulazni test za polaznike koji započinju proces obrazovanja i onda te rezultate uporede kasnije sa rezultatima pošto se stekne određeno iskustvo u učenju. Vlade mogu da iskoriste rezultate za pojedine ciljne grupe – npr. nezaposlene ili prestupnike. Državne ili privatne kompanije mogu da koriste onlajn istraživanje kao deo obuke ili kao deo procesa zapošljavanja novih kadrova. Bilo koji pojedinac može koristiti

ovo istraživanje za procenu sopstvene pozicije i odluči kojim putem da krene dalje kada je učenje u pitanju.

Zaposleni u obrazovanju, kreatori politika i ekonomisti najverovatnije će koristiti ovo istraživanje za kreiranje obrazovnih, socijalnih i ekonomskih politika u odnosu na veštine odraslih. Razvojne agencije i međunarodne organizacije takođe će koristiti ove podatke za planiranje svojih aktivnosti.

Postoji i potencijal da sektor zdravstva, a zaposleni i unije poslodavaca koriste ove podatke za sopstvene izveštaje koji uključuju zdravlje, hronične bolesti, ograničenost u kretanju i povrede na radu. Mere socijalnog aktivizma uključuju volonterske aktivnosti, nivoe poverenja u druge ljude i institucije i osećanje političke efikasnosti.

PIAAC, dakle, nudi mogućnost da se sagleda odnos između kompetencija odraslih i njihovog zdravlja i blagostanja. Šta je to što utiče na zdravlje i gde se ti uticaji najviše javljaju? Ovo se dalje može usmeriti i na starije osobe ili na imigrante i manjinske grupe.

Ogromna je verovatnoća da će odrasle osobe u zemljama koje učestvuju u istraživanju imati korist zbog primene bolje politike.

8. Šta NIACE definiše kao probleme?

- Velika istraživanja imaju svoja ograničenja i mora se ukazati na to da su ona kompromis između onoga što se želi i onoga što je moguće.
- OECD je želeo da uključi jedan deo o istrajnosti i osećaju kontrole nad sopstvenom sudbinom, ali tokom probne faze ovi aspekti nisu funkcionisali, pa se od njih odustalo.
- Neki kritičari sugerišu da ovakva istraživanja predstavljaju samo dominantni oblik pismenosti koja se zasniva na funkcionalnoj i ekonomskoj svrsi. Ona ne prepoznaju pluralitet problema pismenosti, posebno u autohtonim i manjinskim zajednicama. Međutim, iako je OECD ekonomska organizacija, oni opisuju pismenost, ali ne isključuju druge oblike korišćenja i druga shvatanja pismenosti.
- Nivoi pismenosti jesu problematični. Nivoi u PIAAC istraživanju su opisni, a ne normativni. Prateći IALS, mnoge države su zaključile da su pojedini nivoi sticanja pismenosti indikatori mogućnosti funkcionisanja na poslu i u društvu. OECD se ovime uopšte ne bavi. Pitanje je da li smo zaista promislili koji to nivoi postoje, jer oni mogu dovesti do neočekivanih rezultata. Različiti nivoi pismenosti su potrebni u različitim kontaktima i u različite svrhe.

- Postoje dileme kada su u pitanju pojedinci koji se u nekim zemljama opisuju kao pismeni ili nepismeni. Ovo istraživanje pomoglo je da se uspostavi koncept pismenosti kao kontinuuma. Međutim, Nemačka i Francuska nastavljaju da koriste dihotomni opis, možda zbog pragmatičnih i političkih razloga, pokušavajući da identifikuju one osobe kojima treba kontinuirana podrška. Donekle je slično i u Velikoj Britaniji, koja koncept pismenosti tretira kao kontinuum. Koncept kontinuuma se može podržati, ali uz predlog kreatorima politika i finansijerima da ipak vode računa o tome da različitim ljudima u ovom kontinuumu u nekom trenutku može biti potrebna određena podrška.
- Postoje ozbiljne metodološke dileme pri definisanju pitanja za test u jednoj zemlji, a zatim i o njihovom prenošenju na druge zemlje, jezike i kulture. Da li je npr. lakše naučiti jedan jezik nego drugi (npr. one kod kojih jedan glas odgovara jednom slovu, kao što je srpski) i da li to onda zbirno (ukupno) daje bolji rezultat za određenu zemlju?
- Postoji opšte prihvaćeno shvatanje da će, ukoliko je pismenost u vezi sa kontekstom onih koji će se opismenjivati, istraživanje biti uspješnije. Ali, istraživanja nisu procena znanja o stvarnom životu. Rad UNE-SKO-a na proceni pismenosti i programu praćenja (LAMP) pokazao je da dobar uvid u određeni kontekst može biti ometajući faktor, jer se često usmere na svoje znanje, a ne na čitanje ili odgovaranje na pitanja procene pismenosti u okviru samih zadataka.
- Ljudi preko 65 godina nisu uključeni u istraživanje. Smatra se i da broj ljudi ovih godina u populaciji raste i da ih treba više uključivati. Ovo može dati korisne podatke kada je u pitanju zapošljavanje.
- Neki socijalni i zdravstveni aspekti jesu uključeni u istraživanje, ali se smatra i da ih treba više akcentovati. Oblasti kao što su društveno angažovanje i građanstvo, kao i doprinos porodice, treba uključiti kako bi se dobio bolji uvid u odnos između pismenosti i širih društvenih pitanja.
- Postavljaju se pitanja u vezi sa odgovorima država koje izveštavaju o malim ili nikakvim promenama u populaciji u odnosu na prethodna istraživanja. Provajderi i edukatori smatraju da bi ovo moglo da ima uticaj na investiranje u obrazovanje. Ovo je bilo bitno u istraživanju *Veštine za život* u Velikoj Britaniji 2003. i 2011. godine. Međutim, ne očekuju se velike promene, jer je generalno mali broj ljudi uključen u učenje. Ove dileme uključuju i pitanja o tome koliko dugo treba podržavati one koji imaju najviše teškoća u učenju, kako bi se postigao napredak koji je moguće izmeriti.

Postoji opasnost da rezultati PIAAC istraživanja postanu sledeći „zlatni standard” za kreiranje politike vlade. Istraživanja nude makro slike, a ne odgovorna, lokalizovana istraživanja. Treba zapamtiti čemu ovo istraživanje služi, jer njegovi rezultati i izveštaji nisu apsolutni i neoborivi, oni su pokazatelj izazova sa kojima se suočavamo.

9. Šta sledi?

Datum za zvanično objavljivanje rezultata PIAAC / IALS istraživanja je 8. oktobar 2013.

PIAAC može da pruži odlične podatke, ali se oni moraju razumeti i interpretirati oprezno. Ovi podaci se moraju posmatrati uporedo sa drugim izvorima informacija i drugačijim uvidima i sa onim što već znamo.

Ciklusi PIAAC istraživanja se nastavljaju. Zemlje sa niskim i srednjim primanjima su takođe pozvane da učestvuju, a donatori i ostale agencije rade na tome da podrže implementaciju ovog istraživanja. Zemljama koje učestvuju u istraživanju, OECD omogućava kontinuiranu obuku i tehničku podršku visokog kvaliteta u toku samog istraživanja i prikupljanja podataka, što je posebno značajno za izgradnju kapaciteta u pojedinim zemljama.

Prevela Marijana Todorović

Korisni linkovi:

OSNOVNA STRANICA: [HTTP://WWW.OECD.ORG/SITE/PIAAC/](http://www.oecd.org/site/piaac/)

ONLAJN PROCENA:

[HTTP://WWW.OECD.ORG/SITE/PIAAC/ENG_BROCHURE%20EDUCATION%20AND%20SKILLS%20ONLINE%20SAS_FEB%2014.PDF](http://www.oecd.org/site/piaac/eng_brochure%20education%20and%20skills%20online%20sas_feb%2014.pdf)

MOGUĆNOSTI PRIKLJUČENJA NOVOJ RUNDI PIAAC-A:

[HTTP://WWW.OECD.ORG/SITE/PIAAC/JOINPIAAC2014.HTM](http://www.oecd.org/site/piaac/joinpiaac2014.htm)

IZVEŠTAJ O PRVIM REZULTATIMA PIAAC-A:

[HTTP://SKILLS.OECD.ORG/DOCUMENTS/OECD_SKILLS_OUTLOOK_2013.PDF](http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf)

ORGANIZACIJE KOJE IMPLEMENTIRAJU ISTRAŽIVANJE U ENGLJSKOJ I SEVERNOJ IRSKOJ:

[HTTP://WWW.MYBMRBSURVEY.CO.UK/ISAS/](http://www.mybmrbsurvey.co.uk/isas/)

[HTTPS://WWW.NFER.AC.UK/NFER/RESEARCH/PROJECTS/INTERNATIONAL-SURVEY-ADULT-SKILLS/INTERNATIONAL-SURVEY-ADULT-SKILLS_HOME.CFM](https://www.nfer.ac.uk/nfer/research/projects/international-survey-adult-skills/international-survey-adult-skills_home.cfm)

EVROPSKA ASOCIJACIJA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH:

[HTTP://WWW.EAEA.ORG/DOC/EAEA/2013_EAEA-INFONOTE--PIAAC.PDF](http://www.eaea.org/doc/eaea/2013_eaea-infonote--piaac.pdf)

UNESCO PROCENA PISMENOSTI I PROGRAM MERA:

[HTTP://WWW.UIS.UNESCO.ORG/LITERACY/PAGES/LAMP-LITERACY-ASSESSMENT.ASPX](http://www.uis.unesco.org/literacy/PAGES/LAMP-LITERACY-ASSESSMENT.ASPX)

Hronika, Kritika i Polemika

Chronicle, Reviews, Polemics

Nacionalni andragoški skupovi

Jačanje profesije i povećanje participacije odraslih u učenju

Kada je u pitanju andragogija i obrazovanje odraslih, slobodno možemo reći da je 2013. godina uspešno protekla. Spomenućemo donošenje Zakona o obrazovanju odraslih i uvođenje Funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u redovan sistem obrazovanja kao glavna dešavanja. U decembru smo imali priliku da sumiramo sva dešavanja i razmenimo iskustva na VI andragoškom danu, kao i priliku da učestvujemo u Festivalu učenja odraslih, koji je ove godine, pored brojnih aktivnosti u različitim gradovima Srbije, glavno mesto dešavanja smestio u *onlajn svet*.

VI andragoški dan – Spremamo se za delovanje!

Andragoški dan (tradicionalno) predstavlja susret andragoga svih generacija iz cele Srbije sa željom za umrežavanjem i mogućnošću da prošire svoja znanja, razmene iskustva iz sveta rada i prikupe informacije o aktuelnim dešavanjima iz oblasti obrazovanja odraslih, a sve zarad stručnog osnaživanja andragoške profesije. U organizaciji Društva andragoga Srbije, a uz podršku Društva za obrazovanje odraslih, Instituta za pedagogiju i andragogiju, kao i Katedre za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, 6. i 7. decembra održan je VI andragoški dan. Finansijsku pomoć za održavanje skupa pružilo je Ministarstvo za privrednu saradnju i razvoj Savezne Republike Nemačke.

U prijatnom ambijentu Hotela Palace, nakon pozdravne reči, andragozi su imali priliku da kroz neformalno druženje razmene iskustva o tome šta se dešavalo između dva andragoška dana. Došlo se do zajedničkog uvida da je za nama još jedna godina puna aktivnosti i da na različitim pozicijama ima sve više andragoga u ulozi stručnjaka, što je poslužilo kao najava za aktivnosti sutrašnjeg dana.

Na Filozofskom fakultetu, u subotu 7. decembra, VI andragoški dan otpočeo je četvrtom Skupštinom Društva andragoga Srbije, koja je predstavila posti-

gnute rezultate udruženja u protekloj godini 2012/2013. Zatim su se razmatrala pitanja relevantna za DAS, poput pitanja statuta i njegove funkcionalnosti, a na kraju je otvoreno pitanje mogućnosti daljeg umrežavanja i razvoja ideja za nove projekte. Nakon Skupštine, u narednom radnom bloku plenarno su održane diskusije o aktuelnim temama iz oblasti obrazovanja odraslih. Koleginica Mirjana Milanović, zaposlena u Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, predstavila je Zakon o obrazovanju odraslih, ali i sve relevantne dokumente za regulisanje obrazovanja odraslih na državnom nivou, i istakla sve prednosti i šanse koje ovaj zakon donosi andragozima, ali i andragogiji kao nauci. Prvi put je zakonskim regulisanjem postignuto da oblast obrazovanja odraslih i celoživotno učenje postaju deo jedinstvenog sistema obrazovanja u Republici Srbiji. Nakon predstavljanja Zakona o obrazovanju odraslih, imali smo priliku da čujemo koleginicu Jelenu Jakovljević iz Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, koja je predstavila aktuelne rezultate izrade Nacionalnog okvira kvalifikacija u Srbiji. Ovaj radni blok završen je predstavljanjem aktuelnih ili nedavno završenih projekata Društva andragoga Srbije „Obrazovanjem ka zapošljavanju i aktivnom starenju”, Društva za obrazovanje odraslih „Profesionalizacija obrazovanja odraslih”, Instituta za pedagogiju i andragogiju „Dunavska mreža on-line predavanja”. Prof. dr Snežana Medić govorila je u ime Filozofskog fakulteta i Instituta za pedagogiju i andragogiju o rezultatima, ali i o budućnosti završenog projekta „Druga šansa”. Ovaj radni blok bio je inspiracija i uvod za rad u grupama koje su imale zadatak da produkuju ideje za koncipiranje budućih projekata, ali i da prodiskutuju o aktuelnim mogućnostima za njihovu realizaciju. Rad se odvijao u tri grupe, a na plenarnoj sesiji predstavnici svake grupe izvestili su prisutne o rezultatima rada. Ovom aktivnošću iskristalisalo se nekoliko značajnih ideja (rad sa nezaposlenima i posebno ranjivim grupama, upravljanje stresom u radnom okruženju itd.) za koje je procenjeno da mogu odgovoriti na zahteve fondova koji će raspisivati konkurse tokom 2014. godine. Ovaj segment andragoškog rada može da čini osnovu za jačanje saradnje među kolegama zaposlenim u različitim sektorima, ali i kolegama sa različitim znanjima, interesovanjima i nivoima ekspertize. Zadatak koji je postavljen pred moderatore radnih grupa odnosi se na motivisanje svih zainteresovanih da se aktivno uključe u saradnju i stvaranje prilika za jačanje struke, ali i vidljivosti naše profesije, kroz realizaciju projektnih ideja tokom čitave godine.

Poslednja, ali i ne manje važna grupna aktivnost VI andragoškog dana realizovala se kroz predstavljanje uloga andragoga, i to andragoga kao trenera, andragoga kao savetnika i andragoga kao stručnjaka za karijerno vođenje i profesionalni razvoj. Učesnici radnih grupa imali su mogućnost da čuju iskustva zaposlenih kolega i da kroz diskusiju uvide koja su to znanja stečena na fakultetu od

značaja za obavljanje posla, ali i koje su se obrazovne potrebe javile tokom rada na određenom poslu. Ove sesije imale su za cilj da istraže postojeću radnu praksu uz pomoć zaposlenih andragoga, kako bi njihova iskustva poslužila za unapređenje studijskog programa andragogije i koncipiranje potencijalnih programa profesionalnog usavršavanja.

U završnoj reči, vođeni zaključcima rada u grupama, diskutovalo se o ulozi andragoga u procesu legislativnog uređenja oblasti obrazovanja odraslih. Šesti andragoški dan završen je otvaranjem mnogih novih pitanja koja su se ticala delovanja andragoga u neformalnom obrazovanju i učenju odraslih, a za koja će se odgovori tražiti kontinuirano kroz međusobnu saradnju do susreta u narednoj godini. Ovogodišnji andragoški dan ukazao je na potrebu umrežavanja, značaj razmene profesionalnog iskustva, saradnju u realizaciji projekata, kao i na zajedničku želju za jačanjem statusa profesije u naučno-istraživačkom smislu.

Festival učenja odraslih 2013 – metamorfoza proslave učenja odraslih

Festival obrazovanja odraslih, koji je u Srbiji iniciralo Društvo za obrazovanje odraslih još 2001. godine, imao je svoj specifičan put razvoja. Prvi festivali realizovani su u periodu od 2001. do 2005. godine u Srbiji i Crnoj Gori. Ovi počeci u vezi su sa UNESCO-vim podsticajem da se početkom novog milenijuma formira svetski pokret koji će krupnim manifestacijama poput festivala promovisati obrazovanje i učenje odraslih. Inicijativu je na samom početku podržalo četrdeset zemalja, među kojima Srbija i Crna Gora, koje su redovno slavljen podsticale odrasle na učenje i obrazovanje. Četrnaest godina kasnije, kada se sumiraju rezultati ostvarenosti Milenijumskih ciljeva i priprema novi dokument Post 2015, potreba za promocijom obrazovanja i učenja odraslih ne jenjava. Međutim, otvara se pitanje gde su i kako izgledaju danas festivali obrazovanja odraslih, odnosno nedelje odraslih učenika. Britanske, irske, australijske, slovenačke nedelje odraslih učenika „sijaju starim sjajem” i tradicionalno, neke čak decenijama, ukazuju na činjenicu da učenje menja sudbine ljudi. Ostaje pitanje gde su ostali, zašto se sjaj njihovih proslava ne vidi. Mnogi festivali poprimili su lokalni karakter. Nekadašnje regionalne nedelje odraslih učenika uspešno su razmenom znanja i iskustva utemeljile puteve promovisanja učenja, te danas mnoge inicijative egzistiraju na lokalnom nivou. Ispostavilo se da su u nekim sredinama festivali suviše glomazni i skupi, te je i u ovoj oblasti obrazovanja odraslih počelo preispitivanje. Međunarodne studije koje komparativno istražuju nivo kompetentnosti odraslog i radno sposobnog stanovništva ukazuju da pred mnogima stoje veliki izazovi učenja, a participacija u učenju odraslih u mnogim evropskim zemljama i dalje predstavlja

problem. Navedene činjenice ponovo su otvorile pitanje promocije obrazovanja i učenja odraslih, kao i adekvatnosti postojećih načina i modela podsticanja na učenje.

Analizirajući svetska, ali i sopstvena iskustva u ovoj oblasti tim Društva za obrazovanje odraslih odlučio je da ovogodišnji Festival obrazovanja proširi. Naime, s jedne strane približavamo se tradiciji nedelja odraslih učenika, te je odlučeno da se u ovogodišnjoj promotivnoj kampanji obrazovanje zameni učenjem, a da se oni koji uče stave u prvi plan. Skromnim koracima, u želji za ostvarivanjem kontinuiteta i održivosti promocije obrazovanja i učenja odraslih u Srbiji, priča o celoživotnom učenju prebačena je u virtuelni svet. Početkom decembra 2013. godine, višemesečni napor provedeni u istraživanju, pisanju podsticajnih tekstova o učenju, sakupljanju iskustava uspešnih učenika, ali i učitelja, pretočeni su u veb-portal o celoživotnom učenju. Veb-portal www.dodjohvidehnaucih.eu trenutno je kutak o učenju, ali i za učenje, koji iz sata u sat raste zahvaljujući mogućnosti da se sadržaji na internetu lako povežu i podele sa drugima. Portal *Dodoh, videh, naučih* čini nekoliko tematskih celina funkcionalno povezanih sa društvenim mrežama poput *facebook*-a i *youtube*-a. Iskustvo učenja je deo portala u okviru kog se nalaze:

- baza svedočanstava uspešnih odraslih učenika,
- video, foto i tekstovna uputstva, odraslih „učitelja”, za ovladavanjem nekom od jednostavnijih, praktičnih veština,
- kratke izjave o učenju uz fotografiju i ime osobe koja svedoči o svom nedavnom prosecu učenja (primer: „Završila sam kurs prve pomoći i sada znam šta znači spasiti nekome život”, Nevena.).

Ovaj deo portala ima najznačajniju ulogu za promotivne kampanje s obzirom na to da u prvi plan stavlja sve one koji žive filozofiju celoživotnog učenja. Iskustva u organizovanju nagradnog (foto) konkursa u okviru EliS projekta, koji je promovisao aktivnu starost radi izgradnje drugačije i lepše slike o starosti, ukazivala su na činjenicu da se pomoću nagradnog konkursa može obuhvatiti značajan deo ciljne grupe. Ključni deo ovogodišnje kampanje, koja je pozivala odrasle da se vrate učenju i nastave da se usavršavaju, činio je nagradni konkurs portala *Dodoh, videh, naučih*, koji je bio usmeren na sadržaje dela portala *Iskustvo učenja*. Kako bi svim građanima bilo omogućeno da učestvuju u nagradnom konkursu, organizovane su info tačke u javnim prostorima (gradske biblioteke, tržni centri, obrazovne institucije) u četiri grada u Srbiji (Bačka Palanka, Beograd, Bor, Kragujevac). Info tačke imale su za cilj da informišu građane o nagradnom konkursu, konceptu portala i celoživotnog učenja, ali i da svima omoguće da podele svoje iskustvo, a potom da se obuče za korišćenje portala i za glasanje za

svoje favorite. Dakle, promotivna kampanja odvijala se na nekoliko nivoa: organizovanje nagradnog konkursa, koji je imao za cilj i promociju internet portala o celoživotnom učenju *Dodoh, videh, naučih*; info tačke, koje su olakšavale pristup portalu i nagradnom konkursu, ali uz koje su organizovane i radionice praktičkih veština koje u video, foto ili tekstualnom formatu postoje na samom portalu; medijska kampanja na lokalnim radio stanicama i, konačno, promocija učenja, portala i info tačaka podelom promotivnog materijala građanima u vidu flajera i bukmarkera sa izjavama o učenju.

Kraj decembra bio je prožet željama koje su usmeravale odrasle da stiču svo znanja i sve veštine koje će im promeniti životne prilike nabolje. U traganju za onima koji uče i ne nameravaju da prekinu kontinuiranu nit klupka znanja, sakupili smo oko 60 video svedočanstava, 50 uputstava kako ovladati nekom praktičnom veštinom, i oko 170 kratkih izjava o učenju. Ovi materijali su dali odličnu osnovu da se priča o obrazovanju i učenju odraslih širi zahvaljujući nagradnom konkursu i društvenim mrežama na internetu. Za deset dana trajanja nagradnog konkursa, zabeleženo je oko 3000 glasova i oko 8000 pregleda materijala na portalu, a fejsbuk grupa je i nakon nagradnog konkursa aktivna u podeli iskustava o doživljenom i proživljenom procesu učenja.

Pomeranjem promocije obrazovanja i učenja odraslih u Srbiji u virtuelni svet, omogućili smo kontinuiranu promociju procesa sticanja znanja i veština koje često „život znače”, ali i podstakli smo sve osobe koje nisu vične pretraživanju sadržaja na internetu da se upuste u avanturu savladavanja te prepreke kako bi sebi omogućili da uče u nepreglednom polju informacija. Savladavanje, strukturiranje i korišćenje nepreglednog polja informacija sledeći je korak koji stoji pred nama i budućim posetiocima internet portala *Dodoh, videh naučih*. Nakon uspešnog početka, naš zajednički kutak o učenju prerašće i u kutak za učenje, jer će u delu *Nauči da učiš* biti predstavljane mnogobrojne prilike za učenje, od pretraživanja interneta do pohađanja radionica pozorišta pokreta. Detaljna uputstva i saveti kako da svakodnevno stičete i čuvate znanja i veštine imaće za cilj da svima olakšaju proces učenja. Takođe, u toku je i izrada jedinstvene baze obrazovnih programa za odrasle u Srbiji, koja će biti dostupna na portalu. Kada posetioci prikupe sve relevantne informacije o učenju za sebe, o njima će moći da diskutuju sa andragozima koji administriraju portal, ali i sa ostalim korisnicima u vidu forum diskusija. Osim interaktivnog virtuelnog prostora, želja nam je da obrazovanje i učenje promoviramo na sledeće načine: susretima u realnom prostoru i vremenu, zajedničkim učenjem o informacionim tehnologijama, direktnom razmenom veština i razgovorima o našim obrazovnim potrebama. Konačno, ideja je da ovaj višedimenzionalni način promocije učenja i obrazovanja odraslih doprinese povećanju participacije odraslih u učenju, osveščivanju postojećih znanja, ali i značaju

celoživotnog usavršavanja i osveščivanja obrazovnih potreba i njihovog artikulisanja pred donosiocima odluka na državnom i lokalnom nivou.

Nikola Koruga i Jovana Pajović

Lifelong Learning in Europe (LLinE)

Telo, osećanja i učenje

Mi o LLinE

Pred nama se nalazi broj *LLinE in EU* časopisa, posvećen temama koje nisu čest predmet pažnje autora koji se bave obrazovanjem i učenjem odraslih. Kao razlog za smanjeno pridavanje značaja kreativnom izrazu kroz telo, pokret, umetnički doživljaj i emociju, najčešće se navodi *kartezijanski dualizam*, tj. razdvajanje ili svojevrsan raskol između uma i tela, u skladu s kojim intelekt dobija potpuni prioritet u odnosu na ostale aspekte čoveka koji, budući da postaju sekundarni, gube značaj i ulogu koju inače imaju u njegovom razvoju kao ljudskog bića. Polazeći od premise da razum vodi čoveka ka ekonomskom i tehnološkom prosperitetu i uopšte civilizacijskom progresu, oblast obrazovanja i učenja odraslih usvaja obrazac prema kome se favorizuju intelekt i kognitivne sposobnosti, a obrazovanje, postavljeno na tim temeljima, smatra se glavnim sredstvom napretka. Ipak, sve je veće interesovanje i sve je više radova koji pokazuju da su učenje i razvoj u uskoj vezi sa celokupnim habitusom, sa emocijama, kreativnošću, igrom, improvizacijom, buđenjem spontanosti, umetničkom ekspresijom i emotivnim doživljajem. Takva istraživanja nas na neki način vraćaju na integralna promišljanja čovekove suštine i njegovog razvoja, podsećajući nas na to koliko je on kompleksan i omogućavajući nam da ga vidimo kao jedinstveno i celovito biće. Ovakvi pristupi osnažuju tvrdnju da čovek nije samo *homo sapiens*, već ujedno i *homo ludens*, *homo sentiens*, *homo performer*...

Najnoviji broj časopisa *LLinE* posvećen je upravo ovim temama. Iz njega prenosimo uvodni tekst i tematsku najavu.

Tamara Nikolić Maksić

Markus Palmen, LLinE, broj 4/2013**MONAH I PEVAČ¹**

Zamislite dve scene. Jedna prikazuje monaha, a druga pevača. Monah je proveo godine zatvoren u svojoj keliji, disciplinujući telo, meditirajući. Nastoji da postigne duhovno prosvetljenje. Monah smatra da telo treba da se isključi, utiša, zaobiđe, da bi se prišlo istini. Očigledno je za monaha učenje samo stvar uma i duha.

Pevač je proveo godine usavršavajući svoj instrument – glas. Upravo sada vežba težak odlomak koji zahteva tehničku veštinu. Koristi mozak da prevedu note u muziku i zapamti stihove. Koristi mišiće i disanje da stvori tehniku na kojoj počiva njegov glas. Ali nešto i dalje nije sasvim kako treba. Svaku notu peva savršeno, ali odlomak deluje nedovršeno. Pesa neće zaista zaživeti dok pevač ne uspe da uhvati emociju iza muzike. Za pevača, učenje je spoj uma, tela, i emocija.

Naša osnovna pretpostavka u ovom broju jeste da je učenje holistički proces, da uključuje telo i emocije, a ne samo intelekt. Drugim rečima, stajemo na stranu pevača, a ne monaha. Ovo nije kontroverzna izjava: većina ljudi bi se verovatno intuitivno složila da je učenje posao za sva čula.

Ipak, priznajemo da je telesno učenje nejasan koncept. Ne bi trebalo da se meša sa konceptom stilova učenja, prema kojem se oni koji uče klasifikuju u *kinestetičke*, *vizuelne* ili *auditivne* tipove i zatim se podučavaju odvojenim, njima prilagođenim metodama. Istraživači raspravljaju intenzivno o tome da li je uopšte korisno prilagođavati se učenikovom stilu učenja. U ovom broju se zalažemo za metode koje angažuju različita čula umesto da se fokusiramo samo na jedno. Zalazimo duboko u svakodnevne živote onih koji podučavaju odrasle, kao i umetnika, učeći iz prve ruke o uspešnim obrazovnim iskustvima gde su uključivani telo i emocije. Ove metode često u osnovi imaju umetnost: mnogi od članaka opisuju umetnost kao prečicu do emocija polaznika.

Štaviše, nadamo se da ovaj broj nudi i opuštajuću pauzu od dominantnog obrazovnog diskursa koji naglašava veštine i kompetencije neophodne za svet rada – već će martovsko izdanje LLinE-a biti posvećeno PIAAC-u! Kao dodatak našim uobičajenim tromesečnim tematskim izdanjima časopisa, LLinE će imati i nove sadržaje i sveže informacije svake dve nedelje. Deo tih sadržaja i dalje će biti u vezi sa aktuelnom temom LLinE-a – objavljiće se pre i posle izdavanja pojedinačnih tematskih brojeva i tako ih obogaćivati. Deo sadržaja predstavljaće i tematski tekstovi, serije članaka i dragocenosti iz naše bogate arhive.

¹ Članak je preveden i preštampan iz LLinE časopisa (<http://www.lline.fi/en>) uz dozvolu autora i redakcije.

Ali da se vratimo na trenutak do monahove kelije. Ako on konačno doživi prosvetljenje, da li je to trijumf uma nad materijom? Ili njegovo navodno odricanje tela zapravo nesvesno stavlja njegovo telo u samu srž iskustva učenja?

Preveo Mark Daniels

Prikaz knjige

Andreas Fejes i Magnus Dahlstedt: Društvo koje se ispoveda – Fuko, ispovedanje i praksa celoživotnog učenja¹

Knjiga koja je pred nama predstavlja nezaobilaznu literaturu za andragoge, praktičare u obrazovanju odraslih, kreatore politika i studente, kako pedagogije i andragogije tako i drugih fakulteta. Namenjena je i svima koji žele da kritički preispitaju savremene diskurse koji ih oblikuju i usmeravaju, i koji žele da, kako kaže Fuko, kreiraju prostore slobode koji su rasterećeni epistemoloških ograničenja. Zbunjujuća, ali u isto vreme i oslobađajuća analiza različitih praksi celoživotnog učenja omogućava nam da se zapitamo nad ličnom andragoškom naivnošću i preispitamo emancipatorske ideale koje smo kreirali zajedno sa profesionalnim identitetom. Nakon čitanja, dovodimo u pitanje neke od ključnih andragoških koncepata i sumnjamo u njih. Preispitujemo *refleksiju i refleksivnu praksu, terapijsku intervenciju, celoživotno vođenje i savetovanje i obrazovanje za roditeljstvo*. Autori Andreas Fejes i Magnus Dahlstedt su, koristeći se alatima i konceptima Fukoove analitičke i teorijske prakse, otkrivali nevidljive pretpostavke koje bore u navedenim konceptima. Njihova analiza se oslanja na Fukoovu analitiku moći, u kojoj je akcenat na *tehnologiji sopstva*, odnosno kako se kroz mehanizam *ispovedanja* kreira istina o sebi. Ključari te istine su za Fukoa naučnici i stručnjaci koji interpretiraju verbalizovanu intimnost, daju joj značenje i na taj način, često nesvesno, kreiraju ljudske subjektivitete.

Pri kraju svog života, Fuko (1988)² uvodi koncept *tehnologija sopstva* (technology of self), koja „omogućava pojedincima da sopstvenim sredstvima ili uz pomoć drugih izvrše izvestan broj operacija na sopstvenim telima i dušama, misli-

¹ Fejes, A. & Dahlstedt, M. (2013). *The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. Oxon, New York: Routledge.

² Foucault, M. (1988). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. University of Massachusetts Press.

ma, sopstvenom ponašanju i načinu da se bude, kao i da transformišu sebe da bi postigli stanja sreće, čistote, mudrosti, savršenstva ili besmrtnost” (str. 225). Fuko je bio fasciniran težnjom da se ispriča istina o sebi. Pokrenuo je debatu o tome kako zapravo sopstvo formira sopstva i usmerio svoja razmišljanja ka etici sopstva i samodisciplinujućoj tehnologiji. Tehnologija sopstva zapravo sadrži „kazivanje istine o sebi” (Foucault, 1988: 16). Upravo to kazivanje o sebi predstavlja praksu *ispovedanja*, koju su autori vrlo elegantno i mudro, svaki iz perspektive svoje discipline – obrazovne i političke, smestili u kontekst celoživotnog učenja i ukazali na suptilne i tanane odnose moći u teoriji, politici i praksi celoživotnog učenja.

Korisnost obrazovanja je u savremenom andragoškom diskursu imperativ, pri čemu se ona (korisnost) procenjuje na osnovu ekonomskih kriterijuma. Verujem da je upravo takav artificijelni i fragmentiran pristup andragoškoj praksi morao da iznedri bunt u odnosu na dominantni narativ koji se ogleda u kritici osnovnih aspekata i mehanizama ostvarivanja koncepcije celoživotnog učenja. Autori knjige ističu da je njihovo pisanje politički projekat kojim bi uznemirili i učinili vidljivim načine na koje se celoživotno učenje podrazumeva. Oni analiziraju kako praksa ispovedanja funkcioniše u okviru celoživotnog učenja i na koji način se kreiraju aktivni i odgovorni građani. Citirajući Fukoa, autori na samom početku ove kontroverzne knjige ističu da je Zapad postao *društvo koje se ispoveda*, a zapadnjački čovek *konfesionalna životinja*. Za čitaoce koji nisu upoznati sa Fukoovim opusom, autori su u prvom poglavlju vrlo precizno prikazali neke od Fukoovih ideja i doveli ih u jasnu vezu sa koncepcijom celoživotnog učenja. Oni veruju da je „verbalizacija jedna od najistaknutijih karakteristika konfesionalnog društva” (str. 2) i ističu da je ona veoma prisutna u naučnim praksama koje imaju za cilj blagostanje individue. Na kraju prvog poglavlja, u kojem je prikazan istorijski razvoj prakse ispovedanja, ali i analizirano celoživotno učenje kao politički diskurs, autori predlažu da je cilj njihovog pisanja da poremeti diskurse koji se danas podrazumevaju i opažaju kao prirodni, dobri i istiniti.

Nakon čitanja ove provokativne knjige, verujem da bi na njenim korica-ma trebalo da stoji upozorenje za sve andragoške idealiste kojima je celoživotno učenje postalo jedinstveno rešenje za društvene probleme, koji duboko veruju u njegovu emancipatorsku snagu i koji su odnose moći locirali van prakse obrazovanja odraslih, jedan deo kolača pripao je formalnom sistemu, dok drugi leži u različitim državnim institucijama ili kompanijama. Predstavljene ideje mogu potencijalno da uzdrmaju i najčvršći andragoški identitet s obzirom na to da već u drugom poglavlju autori uvode kritičku analizu refleksivne prakse, jednog od osnovnih andragoških alata za oslobađanje individue. Fejes i Dahlstedt ukazuju na dualističko poreklo samog koncepta, pri čemu se primat daje racionalnom, a otkrivanje ličnog i intimnog izlaže učenike nadzoru, proceni, klasifikaciji

i kontroli. Oštrom oku i jeziku autora nije izbegla ni analiza terapijske prakse koja predstavlja najočigledniji primer funkcionisanja tehnologije sopstva, u kojoj stručnjak oslanjajući se na psihološke teorije interpretira verbalizovane „sadržaje” i upućuje nas u skrivene i nesvesne tajne duše, prosvetiteljski verujući da nas znađe i uvidi oslobađaju od problema.

Ni celoživotno vođenje i savetovanje nije promaklo analizi i kritici Fejesa i Dahlstedta, koji ukazuju da se kroz ovaj vid andragoške prakse granice između obrazovanja, rada i privatnog zamagljuju putem distribuiranja prakse ispovedanja u sve domene života. Autori ističu i značajnu ulogu medija i socijalnih mreža kao što su *facebook* i *twitter*, u kojima osobe dele svoja iskustva, misli i osećanja i čine ih vidljivim javnosti. „Širok spektar novih tehnologija je povećao vidljivost sopstva” (str. 92) i na taj način doprineo razvoju samoregulacije kao forme moći.

Prikaz knjige je do sada objavljen, ili tek treba da bude, u tri časopisa: *Studies in the education of adults*, 2013, 45(1); *International journal of lifelong education* (2014); i *European Journal for Research on the Education and learning of Adults* (2014). Stephen Brookfield (*Studies in the education of adults*) ističe da knjiga predstavlja odličan uvod u Fukoova razmišljanja i veruje da će njena praktičnost i jasnoća biti cenjeni. Preporučuje je i praktičarima i studentima, i smatra da su u knjizi postavljena pitanja koja pogađaju srž njegove lične prakse. Danny Wildemeersch (*International journal of lifelong education*) pozdravlja doprinos Fejesa i Dahlstedta ponovnom buđenju kritičkog mišljenja u obrazovanju. Ukazuje nam da je obnova kritičke misli važna i neophodna, s obzirom na to da kritičko mišljenje koje je proisteklo iz tradicije Frankfurtske škole više ne može da isprati i objasni transformacije koje su se dogodile poslednjih decenija u neoliberalnom društvu.

Veoma me je obradovalo pojavljivanje knjige koja nas poziva da preispitamo sopstvena uverenja o celoživotnom učenju i da razmislimo koje identitete, kao andragozi, distribuiramo i privilegujemo. U zaključnim razmatranjima autori su postavili pitanje da li smo zarobljeni u društvu koje se ispoveda čiji je krajnji produkt samoregulišući celoživotni učenik. Pridružujem se Brookfieldovoj kritici upućenoj ceni publikacije, koja iznosi £90. Na sreću, knjiga je dostupna u biblioteci Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, tako da preporučujem svima koji vide pukotine u koncepciji celoživotnog učenja da je pročitaju, razmisle i prodiskutuju o pitanjima koja su postavljena. Čitanje knjige ima potencijalno oslobađajuć Fukoovski efekat, jer samom analizom i dekonstrukcijom možemo da kreiramo prostore slobode, kao i da biramo i živimo sopstvene identitete.

Maja Maksimović

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

Odabrane andragoške konferencije za 2014. godinu

1. *2014 The Fourth International Conference on Adult Education "Adult Education in Universities. Local and Regional Perspectives"*, April 27-30, Lasi, Romania.
2. *The 2014 conference of the ESREA research network on "Policy studies in Adult Education"*, June 18-20, Aalborg, Denmark.
3. *The 2014 conference of the ESREA research network on "Between Global and Local: Adult learning and Development"*, June 26-27, University of Lisbon, Portugal.
4. *The 2014 conference of the ESREA research network on "Interrogating transformative processes in Learning: An international exchange"*, June 26-27, Hellenic Adult Education Association, Athens, Greece.
5. *2014 EARLI SIG 14 Conference, The Faculty of Educational Sciences (UV) at the University of Oslo*, August 25-26, Oslo, Norway.
6. *2014 Institut für Erziehungswissenschaft "History of Vocational Education and Training (VET): Cases, Concepts and Challenges"*, University of Zurich in cooperation with the University of Potsdam, September 8-9, Zurich, Switzerland.

Pregled andragoških časopisa

Adult Education Quarterly, November 2013, Vol. 63 Issue 4.

Joellen E. Coryell: *Collaborative, Comparative Inquiry and Transformative Cross-Cultural Adult Learning and Teaching: A Western Educator Metanarrative and Inspiring a Global Vision*. pp. 299-320; Maureen Coody: *Adult Health Learning and Transformation: A Case Study of a Canadian Community-Based Program*. pp. 321-337; Elizabeth J. Tisdell, Edward W. Taylor, Karin Sprow Forté: *Community-Based Financial Literacy Education in a Cultural Context: A Study of Teacher Beliefs and Pedagogical Practice*. pp. 338-356; Betty McDonald: *A Step-by-Step Teaching Technique for Teachers With Adult Students of Mathematics*. pp. 357-372; Scott McLean: *Public Pedagogy, Private Lives: Self-Help Books and Adult Learning*. pp. 373-388.

Educational Philosophy and Theory, 2013, Vol. 45 Issue 12.

Gerard Lum: *Competence: A tale of two constructs*. pp. 1193-1204; Christopher Winch: *Learning at Work and in the Workplace: Reflections on Paul Hager's advocacy of work-based learning*. pp. 1205-1218; Marjorie O'Loughlin: *Hager and Embodied Practice in Postmodernity: A tribute*. pp. 1219-1229; Marie Manidis, Hermine Scheeres: *Practising Knowing: Emergence(y) teleologies*. pp. 1230-1251; Mary Chen Johnsson: *Practitioner Meets Philosopher: Bakhtinian musings on learning with Paul*. pp. 1252-1263; Jeanette Elizabeth Lancaster: *Complexity and Relations*. pp. 1264-1275; Monica Dianne Mulcahy: *Turning Around the Question of 'Transfer' in Education: Tracing the sociomaterial*. pp. 1276-1289; Andrew Gonczi: *Competency-Based Approaches: Linking theory and practice in professional education with particular reference to health education*. pp. 1290-1306; Paul Hager: *Not Just Another Brick in the Wall: Response by Paul Hager*. pp. 1307-1316.

Adult Learning, November 2013, Vol. 24 Issue 4.

David P. Cronin, Jonathan E. Messemer: *Elevating Adult Civic Science Literacy Through a Renewed Citizen Science Paradigm*. pp. 143-150; Pierre Walter:

Greening the Net Generation: Outdoor Adult Learning in the Digital Age. pp.151-158; Thomas P. Werner, Katrina S. Rogers: *Scholar-Craftsmanship: Question-Type, Epistemology, Culture of Inquiry, and Personality-Type in Dissertation Research Design.* pp. 159-166; Rifat Miser, Ozana Ural, Özlem Ünlühisarıkly: *Adult Education in Turkey.* pp. 167-174.

Journal of Higher Education Policy and Management, 2013, Vol. 35 Issue 6.

Kaycheng Soh: *Rectifying an honest error in world university rankings: a solution to the problem of indicator weight discrepancy.* pp. 574-585. Stephen Wilkins, Jeroen Huisman: *The components of student–university identification and their impacts on the behavioural intentions of prospective students.* pp. 586-598; Ross Williams, Gaétan de Rassenfosse, Paul Jensen, Simon Marginson: *The determinants of quality national higher education systems.* pp. 599-611; Helen Lasthiotakis, Kristjan Sigurdson, Creso M. Sá: *Pursuing scientific excellence globally: internationalizing research as a policy target.* pp. 612 – 625; Frederico Matos: *PhD and the manager's dream: professionalizing the students, the degree and the supervisors?* pp. 626 – 638; Anna Hurlimann, Alan March, Jenny Robins: *University curriculum development – stuck in a process and how to break free.* pp. 639 – 651; Gael McDonald: *Does size matter? The impact of student–staff ratios.* pp. 652 – 667; Stefano Nigsch, Andrea Schenker-Wicki: *Shaping performance: do international accreditations and quality management really help?* pp. 668-681.

Higher Education Research & Development, 2013, Vol. 32 Issue 6.

Margaret Faulkner, Syed Mahfuzul Aziz, Vicki Waye, Elizabeth Smith: *Exploring ways that ePortfolios can support the progressive development of graduate qualities and professional competencies.* pp. 871-887; Karen Handley, Birgit den Outer, Margaret Price: *Learning to mark: exemplars, dialogue and participation in assessment communities.* pp. 888-900; Peter Kahn, Peter Goodhew, Matt Murphy, Lorraine Walsh: *The Scholarship of Teaching and Learning as collaborative working: a case study in shared practice and collective purpose.* pp. 901-914; Boram Lee, Susan P. Farruggia, Gavin T.L. Brown: *Academic difficulties encountered by East Asian international university students in New Zealand.* pp. 915-931; Lynne Leveson, Nicola McNeil, Therese Joiner: *Persist or withdraw: the importance of external factors in students' departure intentions.* pp. 932-945; Yanping Lu: *Experienced journal reviewers' perceptions of and engagement with the task of reviewing: an Australian perspective.* pp. 946-959; Adela McMurray, Don Scott: *Determinants of organisational climate for academia.* pp. 960-974; Susan M. McNaughton: *Competency*

discourses: an analysis of secondary and tertiary assessments. pp. 975-992; Thi Hong Thanh Pham: *Using group projects as a strategy to increase cooperation among low- and high-achieving students.* pp. 993-1006; Huy P. Phan: *Theoretical constructs that explain and enhance learning: a longitudinal examination.* pp. 1007 - 1021; Nicholas Rowe, Ralph Buck: *Moths, candles and fires: examining dance as creative practice research in a Master's degree.* pp. 1022-1036; Lynda Yates, Ridwan Wahid: *Challenges to Brand Australia: international students and the problem with speaking.* pp. 1037-1050.

Educational Media International, 2013, Vol. 50 Issue 4.

Renee Hobbs, Katie Donnelly, Jonathan Friesem, Mary Moen: *Learning to engage: how positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement.* pp. 231-246; Efi A. Nisiforou, Andrew Laghos: *Do the eyes have it? Using eye tracking to assess students cognitive dimensions.* pp. 247-265; Sora Park, Sally Burford: *A longitudinal study on the uses of mobile tablet devices and changes in digital media literacy of young adults.* pp. 266-280; Michael Choy: *The iTeACH Implementation Model: adopting a best-fit approach to implementing ICT in schools.* pp. 281-290; Leon Yufeng Wu, Akio Yamanaka: *Exploring the effects of multimedia learning on pre-service teachers' perceived and actual learning performance: the use of embedded summarized texts in educational media.* pp. 291-305; Dimitrios Roussinos, Athanassios Jimoyiannis: *Analysis of students' participation patterns and learning presence in a wiki-based project.* pp. 306-324; Hatice Sancar-Tokmak, Lutfi Incikabi: *The effect of expertise-based training on the quality of digital stories created to teach mathematics to young children.* pp. 325-340.

Journal of Transformative Education, July 2013, Vol. 11, Issue 3.

Kindel Turner Nash: *Everyone Sees Color: Toward a Transformative Critical Race Framework of Early Literacy Teacher Education.* pp. 151-169; Bree Picower: *You Can't Change What You Don't See: Developing New Teachers' Political Understanding of Education.* pp. 170-189; Elinor Vettraino, Warren Linds, Linda Goulet: *Click, Clack, Move: Facilitation of the Arts as Transformative Pedagogy.* pp. 190-208.

International Journal of Lifelong Education, 2013, Vol. 32, Issue 6.

Tony Brown: *Spatial and financial fixes and the global financial crisis: does labour have the knowledge and power to meet the challenge?* pp. 690-704; Bo Chang: *Education for social change: Highlander education in the Appalachian Mountains and study circles in Sweden.* pp. 705-723; Elisabet Weedon, Lyn Tett: *Plugging a gap? Soft skills courses and learning for work.* pp. 724-740; Maureen Tam: *Increasing professionalization and vocationalization of continuing education in Hong Kong: trends and issues.* pp. 741-756; Allan C. Lauzon: *Youth and lifelong education: after-school programmes as a vital component of lifelong education infrastructure.* pp. 757-779; Agneta Knutas: *People's high schools in Scandinavia: a contribution to democracy?* pp. 780-796; Keene Boikhutso, Agreement Lathi Jotia: *Language identity and multicultural diversity in Botswana.* pp. 797-815; Peter Howie, Richard Bagnall: *A beautiful metaphor: transformative learning theory.* pp. 816-836.

Uputstvo za autore priloga

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju redakciji isključivo u elektronskoj formi, na e-adrese: ipa@f.bg.ac.rs i aes@sbb.rs ili na: Institut za pedagogiju i andragogiju Univerziteta u Beogradu, Filozofski fakultet, Ćika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd.

Format teksta

Tekstovi se dostavljaju u Word formatu, u obimu od 25.000 do 60.000 slovnih znakova, latiničnim pismom. Uz to je neophodno dostaviti i apstrakt rada u obimu do 1000 slovnih znakova, 3-5 ključnih reči, kao i najvažnije podatke o autoru/ki rada, u obimu do 250 slovnih znakova. Neophodno je navesti trenutnu poziciju na kojoj se autor/ka nalazi, tj. instituciju ili organizaciju u kojoj je zaposlen/a, godinu rođenja (koja se ne objavljuje, već služi u svrhe katalogizacije), kao i e-adresu. Ukoliko rad ima više autora, za svakog pojedinačnog autora/ku treba navesti sve prethodno navedene podatke.

Sem naslova, rad može sadržati i dva nivoa podnaslova, koji se ne numerišu. Za sva isticanja i naglašavanja u tekstu koristiti kurziv (*italic*), ne koristiti podvlačenja i druge forme naglašavanja. Slike, tabele i grafičke prikaze označiti odgovarajućim brojem (arapskim) i naslovom koji ih jasno objašnjava i dostaviti ih u formatu pogodnom za štampanje.

Jezik

Radovi se dostavljaju na srpskom, engleskom, hrvatskom, bošnjačkom i crnogorskom jeziku, a jezici objavljivanja su srpski (kao i hrvatski, bosanski, 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 vidi na: <http://www.apastyle.org/>. Primere videti na:

<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>

<http://www.douglas.bc.ca/library/apa.html>

<http://www.sdst.org/shs/library/apa.html>

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 recezenta. Recenzije se u propisanom formatu dostavljaju uredništvu. Na osnovu pozitivne recenzije urednici donose odluku o objavljivanju rada i o tome obaveštavaju autora/ku.

O *redosledu* članaka u časopisu odlučuju urednici.

Članci se razvrstavaju u sledeće *kategorije*: originalni 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. 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. Kod citiranja i objavljivanja delova časopisa poželjno je obavestiti uredništvo.

Kontakti vezani za autorska prava i uređivačku politiku: Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Ćika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd i e-pošta: ipa@f.bg.ac.rs i aes@sbb.rs; telefon: 00381-11-3282-985.

Notes for Contributors

Paper Submission

Editorial Board receives only MS Word type electronic submissions sent to e-mail: ipa@f.bg.ac.rs or aes@sbb.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, Croatian, Bosnian and Montenegrin languages are acceptable languages. Papers will be published in Serbian (as well as Croatian, Bosnian and Montenegrin) and in English. For papers published in English additional abstract in Serbian will be provided by Editorial Board, while for papers published in Serbian additional abstract in English will be provided.

Quotations and References

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

See also:

<http://www.apastyle.org/>

<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>

<http://www.douglas.bc.ca/library/apa.html>

<http://www.sdst.org/shs/library/apa.html>

Bibliographic 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 blind review by two reviewers at the discretion of the Editorial Board. 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. 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.

Contact: Enquiries concerning copyrights and editorial policy should be addressed to: Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Ćika-Ljubina 18-20, 11000 Belgrade; e-mail: ipa@f.bg.ac.rs and aes@sbb.rs; Tel: ++381-11-3282-985.

Andragogical Studies

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

Publisher

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

ISSN: 0354-5415

UDK: 37.013.83+374

Editors

MIOMIR DESPOTOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
KATARINA POPOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Assistant Editor

Maja Maksimović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Editorial Board

Šefika Alibabić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Arne Carlsen, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany
Heribert Hinzen, *dvv international*, Germany
Peter Jarvis, University of Surrey, UK
Nada Kačavenda-Radić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Radiroje Kulić, Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica
Snežana Medić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Balázs Németh, University of Pécs, Hungary
Ekkehard Nuissl von Rein, DIE, Germany
Kristinka Ovesni, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Aleksandra Pejatović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Dušan Savićević, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Typesetting: Zoran Imširagić

Proofreading: Radoslav Anđelković

English proofreading: Mark Daniels

Printed and bound by: Cigoja štampa, Belgrade

Andragogical Studies was launched in 1994, and since 2002 the journal is published twice annually. Editorial responsibility is on Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy and Adult Education Society, Belgrade. Andragogical Studies is supported by Ministry of Education, Science and Technological Development, *dvv international* – Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association and BMZ – German Ministry for Economic Cooperation and Development.

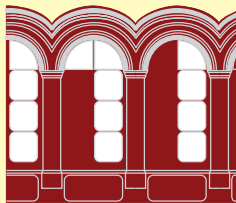
Catalogue: National Library of Serbia.

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

Indexing: This journal is indexed in National Library of Serbia (<http://scindeks-repozitorijum.nb.rs>), Serbian Library Consortium (<http://nainfo.nb.rs/kategorizacija/>); Ministry of Education, Science and Technological Development; *dvv international* (<http://www.dvv-soe.org>); *Education Research Abstracts* (ERA) (<http://www.educationarena.com/era/>) and *Contents Pages in Education* (CPE) (<http://www.tandf.co.uk/journals/ccpe>) – Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>).

Andragogical Studies is a member of the *Infonett Adult Education* network, Grundtvig / EU Lifelong Learning Program (<http://www.infonet-ae.eu>).

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



1838