

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, JUL 2014.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

DUBRAVKA MIHAJLOVIĆ, EDISA KEČAP	
BeLL istraživanje	
– Benefiti od učenja u odraslom dobu u Srbiji	9
RADIVOJE KULIĆ, IGOR ĐURIĆ	
Kvalitet ljudskih resursa i konkurentna	
spособnost nacionalne ekonomije	31
JASMINA MILOŠEVIĆ STOLIĆ, ŠEFIKA ALIBABIĆ	
Obrazovna podrška menadžerskim	
aktivnostima vojnih starešina	49
SLAVICA DRAŠKOVIĆ	
Službenici na poslovima upravljanja ljudskim resursima	
– mapiranje oblasti djelovanja za koje	
su potrebna znanja iz andragogije	67
LAZAR MARIĆEVIĆ	
Faktori liderstva	91
JAN NIJHUIS, MIEN SEGERS, MAURICE DE GREEF, ARJAN BEUNE	
Spoznaja za urgentnošću prevencije problema	
niske pismenosti među stanovnicima Holandije	109
MAJA MAKSIMOVIĆ, BRANISLAVA KNEŽIĆ	
Novi pogled na istraživanje:	
izrada naučnog rada kao proces transformativnog učenja	123

ALEKSA JOVANOVIĆ	
Transformativno učenje u romanu Hermana Hesea <i>Sidarta</i>	137
IVANA ĆIRKOVIĆ MILADINOVIĆ	
Strategije učenja stranog jezika koje koriste odrasli učenici: pogodnosti za univerzitetskog nastavnika kao istraživača	171
DOKUMENTI	
<hr/>	
Odgovor EAEA (Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih) na konsultaciju o strategiji EU2020	193
Globalni sastanak – Obrazovanje za sve: Muskatski sporazum	197
Zaključni dokument: Ciljevi održivog razvoja – predlog Otvorene radne grupe	203
HRONIKA, KRITIKA I POLEMIKA	
<hr/>	
<i>Prikaz knjige</i> Bojana Škorc: Kreativnost u interakciji – Psihologija stvaralaštva	213
Region jugoistočne Evrope u susret Trećem krugu PIAAC istraživanja	219
KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE	
<hr/>	
Odabrane andragoške konferencije za 2014. godinu	225
Pregled andragoških časopisa	227

Contents

ARTICLES

- DUBRAVKA MIHAJLOVIĆ, EDISA KEČAP
BeLL Research – Benefits of Lifelong Learning in Serbia 9
- RADIVOJE KULIĆ, IGOR ĐURIĆ
**The Quality of Human Resources and
Competitive Ability of the National Economy** 31
- JASMINA MILOŠEVIĆ STOLIĆ, ŠEFIKA ALIBABIĆ
**Educational Support for the Managerial
Activities of Military Officers** 49
- SLAVICA DRAŠKOVIĆ
**Human Resource Management Employees
– Mapping the Areas of Activity in
which Knowledge of Andragogy is Needed** 67
- LAZAR MARIĆEVIĆ
Factors of Leadership 91
- JAN NIJHUIS, MIEN SEGERS, MAURICE DE GREEF, ARJAN BEUNE
**The Perceived Sense of Urgency of Prevention of
Low Literacy Problems Among Citizens in the Netherlands** 109
- MAJA MAKSIMOVIĆ, BRANISLAVA KNEŽIĆ
**A Different View on the Research Process:
Writing Academic Paper from the Perspective of
Transformative Learning Theory** 123

ALEKSA JOVANOVIĆ	
Transformative Learning in the Novel <i>Siddhartha</i> by Hermann Hesse	137

IVANA ĆIRKOVIĆ MILADINOVIĆ	
Language Learning Strategies Used by Adult Learners: Benefits for the Teacher as a Researcher	171

DOCUMENTS

EAEA response to the EU2020 strategy consultation	193
Global Education for All Meeting: The Muscat Agreement	197
Outcome Document - Open Working Group on Sustainable Development Goals	203

CHRONICLE, REVIEWS, POLEMICS

<i>Book review</i>	
Bojana Škorc: Kreativnost u interakciji – Psihologija stvaralaštva	213
SEE region toward the third round of PIAAC research	219

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

Selected Conferences on Adult Education in 2014	225
Review of Adult Education Journals	227

ČLANCI

ARTICLES

Dubravka Mihajlović¹, Edisa Kecap²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

BeLL istraživanje – Benefiti od učenja u odrasлом dobu u Srbiji³

Apstrakt: U radu su predstavljeni i analizirani rezultati BeLL istraživanja u Srbiji – Benefiti od učenja u odrasлом dobu. BeLL je komparativna studija realizovana u deset zemalja, koja je imala za cilj da ispita benefite od pohađanja opšteobrazovnih, a ne stručnih kurseva. Rad se jednim delom osvrće na osnovne karakteristike BeLL studije, a drugim delom je usmeren na prikaz i interpretaciju rezultata istraživanja ove studije u Srbiji. U radu se analizira samo jedan deo rezultata i to onaj koji daje generalnu sliku o benefitima od učenja u odrasлом dobu u Srbiji. Istraživanje je pokazalo da su benefiti od pohađanja opšteobrazovnih kurseva višestruki te da oni dotiču različite životne aspekte i domene, ali i različite uloge odraslih polaznika.

Ključne reči: učenje u odrasлом dobu, benefiti od učenja, opšteobrazovni kursevi.

Okviri BeLL studije

BeLL (Benefits of Lifelong Learning) predstavlja transevropski istraživački projekat, odnosno komparativnu studiju koja je ispitivala benefite od učenja u odra-

¹ MA Dubravka Mihajlović je istraživač pripravnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, doktorand na Katedri za andragogiju.

² Edisa Kecap je istraživač pripravnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, doktorand na Katedri za andragogiju.

³ BeLL projekat (2011–2014) je finansiran od strane Evropske komisije u okviru toka finansiranja EU pod nazivom „Studies and Comparative Research (KA 1)”. Pored autora ovog rada, sledeće organizacije i osobe su doprinele ovom istraživanju: dr Bettina Thöne-Geyer & dr Marion Fleige (German Institute for Adult Education DIE); profesor Jyri Manninen, dr Matti Meriläinen & BA Anina Kornilow (University of Eastern Finland); profesor Monika Kil (Donau-Universität Krems); dr David Mallows & dr John Vorhaus (University of London, Institute of Education, UK); profesor Javier Diez (University of Barcelona, CREA Research Centre, Spain); dr Petra Javrh & dr Natalija Vrečer (Slovenian Institute for Adult Education SIAE, Slovenia); dr Hana Danihelková (Association for Education and Development of Women ATHENA, Czech Republic); dr Irena Sgier (Swiss Federation for Adult Learning SVEB, Switzerland); profesor Simona Sava (Romanian Institute for Adult Education IREA, Romania); dr Katarina Popović (Adult Education Society AES, Serbia) i dr Paola Zappaterra (Associazione di donne Orlando AddO, Italy).

sлом dobu u deset evropskih zemalja. Partneri na BeLL projektu bili su univerziteti, privatni i javni istraživački instituti, udruženja i nevladine organizacije, i po prvi put su koristili zajednički radni model da bi sproveli istraživanje. Društvo za obrazovanje odraslih je bilo nosilac projekta u Srbiji, koja je imala ulogu *tihog* partnera na projektu i učestvovala u svim fazama istraživanja.

Cilj BeLL studije je bio da proširi bazu znanja o opštem obrazovanju odraslih, ali i bazu znanja o zemljama koje su učestvovala u projektu, budući da svaku zemlju karakteriše specifični kontekst u kome se opšte obrazovanje odvija. Drugim rečima, cilj je bio da se dobije sveobuhvatna slika o svim potencijalnim benefitima od opšteg obrazovanja odraslih u deset evropskih zemalja. Svaka zemlja je, između ostalog, imala zadatak da tumači saznanja o benefitima od učenja uvažavajući sve svoje specifičnosti. Ova studija je ispitala benefite od neformalnog i dobrovoljnog obrazovanja odraslih koje je ispitanik pohađao u svoje slobodno vreme i koje je zasnovano na njegovim interesovanjima, a koje je u vezi sa razvojem odrasle osobe koja je pohađala opšteobrazovne, a ne stručne kurseve. Opšteobrazovni kursevi nemaju (bar ne direktno) za cilj razvoj veština koje su u vezi sa tržištem rada, zapošljavanjem i zapošljivosti, iako su i takvi benefiti u ovom istraživanju dobijeni i tretirani. Dakle, osnovna svrha ovog komparativnog istraživanja bila je da istraži lične i socijalne benefite odraslih koji su učestvovali u nekom opšteobrazovnom kursu u poslednjih 12 meseci.

Prethodne studije o širim benefitima od doživotnog učenja su pre svega bile fokusirane na stručno obrazovanje i obuke (VET) i njegove benefite koji se odnose na finansijski aspekt (veći prihodi, na primer) kako na individualnom tako i na društvenom nivou. Međutim, prednost i bogatstvo BeLL istraživanja jeste u tome što obuhvata benefite od opšteg, a ne stručnog obrazovanja odraslih, odnosno širi opseg i raznovrsne aspekte u životu pojedinca. Ova vrsta učenja odraslih se u nekim ranijim studijama definiše kao aktivnosti učenja iz ličnih razloga koje su povezane sa interesovanjima (Desjardins, 2003, str. 11).

Imajući u vidu razliku između stručnih kurseva i onih koji to nisu, smatramo da je neophodno da dodatno objasnimo zašto smo u Srbiji bili naklonjeni korišćenju termina *opšte obrazovanje*, a ne *liberalno*, kako su ga neki partneri projekta nazivali, a pritom vodeći računa o izvorima i terminologiji koju koristi projekat. Rodžers (1996, prema Manninen & Meriläine, 2014) je definisao dve vrste obrazovanja odraslih. Prema njemu, postoje stručni vidovi obrazovanja odraslih koji vode do diplome koju nudi formalni obrazovni sistem i postoje programi stručne obuke odraslih koji ne vode do uobičajenih stepena kvalifikacije, usmereni su i na nezaposlene i zaposlene, a nude sertifikate. Druga grupa programa su programi koji nisu stručni i nisu nužno akreditovani. To su programi koji vode do sticanja bazičnih veština i usmereni su na lični razvoj, pokrivaju širok spektar

tema (na primer rukotvorine, umetnost, sport) i programi usmereni na socijalni razvoj (na primer programi za roditelje, za žene i slično). Druga vrsta programa se smatra liberalnim obrazovanjem odraslih. Za potrebe ovog istraživanja, u Srbiji se koristio pojam opšte obrazovanje. Često je nejasna razlika između stručnog i opšteg, odnosno liberalnog obrazovanja odraslih, naročito ako se uzme u obzir da postoji razlika da li je liberalno obrazovanje odraslih definisano iz organizacijske tačke gledišta (koji provajder organizuje aktivnosti učenja) ili iz ličnog ugla (koji su motivi učenja i učestvovanja – rekreativni ili stručni) (Manninen & Meriläine, 2014, str. 11).

Dalje, okosnicu ovog istraživanja činilo je i definisanje pojma benefit, a odredba koja je korišćena zasnovana je na pristupu *širi benefiti od učenja* (Wider Benefits of Learning) i taj pristup su koristili istraživači na primeru u Velikoj Britaniji (Schuller et al., 2001) i Finskoj u studiji o benefitima od učenja u odrasloj dobi (liberal adult education) (Manninen, 2010).

Ciljevi i zadaci studije su formulisani tokom početnih faza projekta a razvijani su i tokom istraživanja. Prema finalnom izveštaju (Final report, 2014), ciljevi BeLL studije su: razumeti, precizirati i razvijati definicije i kategorizacije benefita u istraživanju obrazovanja odraslih; dokumentovati i tumačiti benefite polaznika opažene iz učešća u liberalnom obrazovanju odraslih u deset evropskih zemalja; ispitati razlikovanje ovih nalaza za različite grupe učesnika u odnosu na pol, godine starosti, radni status, vrstu i temu kursa; opisati povezanost između prijavljenih benefita od opšteg obrazovanja odraslih i karakteristika pohađanog kursa kao što su teme, metode podučavanja, grupe učenika, stilovi podučavanja, učenje kultura, ličnost nastavnika, i razviti iz hipoteza institucionalne uslove koji su povezani sa individualnim i društvenim benefitima; proširiti bazu znanja i kontekst o opštem obrazovanju odraslih u deset evropskih zemalja koje učestvuju u projektu i tumačiti rezultate o uočenim benefitima od učenja s obzirom na njihovo stanje i kontekst (Final report, 2014, str. 5).

Pregled metodoloških postavki istraživanja

BeLL je empirijska studija koja kombinuje kvalitativne i kvantitativne metode istraživanja. Upotreba ovakve metodologije, odnosno kombinovanje kvantitativnih i kvalitativnih metoda svakako je doprinela bogatijim podacima o izuzetno složenim fenomenima koji su bili predmet istraživanja. Kil i saradnici (Kil et al., 2012) ističu da se, uprkos različitim teorijskim i metodološkim pristupima, istraživački radovi u ovoj oblasti ukrštaju u dve tačke: oni dele isto centralno pitanje i oni smatraju da je analiza širih benefita od učenja jedino moguća uz pomoć

multidimenzionalnog istraživačkog pristupa. Za razliku od mnogih istraživanja, u ovoj oblasti BeLL traga za individualnim benefitima (koji svakako mogu imati posledice i na društveni nivo), a prikupljanje podataka je zasnovano na iskustvima polaznika opšteobrazovnih kurseva.

Za potrebe istraživanja definisano je 14 kategorija benefita koje su operacionalizovane i korišćene u radu na terenu, ali i za tumačenje i izveštavanje. Kao osnova su korišćeni relevantni izvori i definicije iz takozvanog rečnika benefita „Core Benefits Glossary”, koji je posebno priređen za ovo komparativno istraživanje (Final report, 2014). To su sledeći benefiti: lokus kontrole; samoeфикаsnost; tolerancija, poverenje; društvene mreže; osećaj svrhe u životu; građanski i društveni angažman; građanske kompetencije; mentalno blagostanje; fizičko zdravlje; zdravstveno ponašanje; benefiti koji se odnose na rad; porodica i promene u obrazovnim iskustvima. Sve ove kategorije imaju i svoje potkategorije, koje su pomogle da se određeni odgovori koje je teže svrstati adekvatno rasporede. U kvalitativnoj analizi je korišćena i dodatna kategorija benefita pod nazivom *veštine i sposobnosti*. Većina kategorija i potkategorija i kvantitativnog i kvalitativnog dela istraživanja mogu se naći u tabelama koje su korišćene u daljem tekstu i tumačenjima.

Instrument istraživanja, odnosno upitnik sastojao se iz četiri seta pitanja. Prvi set je obuhvatio pitanja u vezi sa karakteristikom kurseva (broj pohađanih kurseva, naziv i tema kursa, trajanje kursa u časovima i provajder kursa). Drugi set pitanja se odnosio na benefite koje su ispitanici uočili nakon pohađanja kursa. Treći set pitanja je obuhvatio bio-socijalne karakteristike polaznika (pol, godine, obrazovni nivo, radni status.) Konačno, četvrti set pitanja je bio namenjen onim ispitanicima koji su imali potrebu da daju povratnu informaciju o samom istraživanju i upitniku, ali i onima koji su bili voljni da učestvuju u intervjuima, zbog čega je izrađen i poseban protokol u okviru kvalitativnog dela ovog istraživanja.

Uzorak istraživanja činili su ispitanici stariji od 18 godina koji su u prethodnih godinu dana pohađali (i završili) neki opšteobrazovni kurs u minimalnom trajanju od 24 kontakt sata, a koji nije nužno u vezi sa poslom, već više sa ličnim razvojem polaznika.

Početna istraživačka namera je bila da svaka od pomenutih zemalja učesnica prikupi 1000 upitnika. Srbija je u toj nameri i uspela i, tokom nekoliko meseci prikupljanja podataka (od septembra 2012. do marta 2013. godine), prikupljeno je 1015 upitnika (od toga 966 validnih upitnika). Proces prikupljanja podataka u Srbiji je umnogome bio izazovan. Ako se ima u vidu to da je ovim istraživanjem trebalo obuhvatiti veliki broj ispitanika, jedna od strategija prikupljanja podataka je bila pronalaženje ispitanika preko institucija, a kriterijum odabira institucija je bila njihova ponuda opšteobrazovnih kurseva. Jedan od izazova koji je bio u

vezi sa prikupljanjem podataka jeste nepostojanje evidencije o polaznicima koji su pohađali kurseve, što je ujedno i poznata 'boljka' (ne)formalnog obrazovanja (i sistema) u Srbiji. U mnogim institucijama ne postoje sistematizovani podaci o polaznicima koji su pohađali kurseve. Ova činjenica je ujedno i zid koji se ne može preskočiti, posebno kada je reč o pitanju brige za kvalitet kurseva koji se nude. Bez upuštanja ovom prilikom u razmatranje ovog izuzetno važnog pitanja, a čija se aktuelnost može opravdati i nekim od rezultata našeg istraživanja, čini se opravdanom pretpostavka da se ispitivanju kvaliteta kurseva, kao i ispitivanju efektivnosti, i dalje ne pridaje dovoljna pažnja, ali i da se često ne razume potreba da se to čini.

Bio-socijalne karakteristike polaznika

Kada je reč o bio-socijalnim karakteristikama polaznika (pol ispitanika, godine starosti, obrazovni nivo i radni status ispitanika), podaci su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1: Prikaz bio-socijalnih karakteristika polaznika (struktura uzorka istraživanja)

Pol ispitanika	Frekvencija	Procenat (%)
Muški	272	28,2
Ženski	694	71,8
Ukupno	966	100,0

Starost ispitanika	Frekvencija	Procenat (%)
15–24	253	26,2
25–36	453	46,9
37–49	135	14,0
50–64	77	8,0
65–92	36	3,7
Ukupno	954	98,8
Nedostaje	1	1,2
Ukupno	966	100,0

Obrazovni nivo ispitanika	Frekvencija	Procenat (%)
Nezavršena osnovna škola	98	10,1
Osnovna škola	9	0,9
Trogodišnja ili četvorogodišnja srednja škola	353	36,5
Viša škola	99	10,2
Fakultet ili postdiplomski nivoi obrazovanja	407	42,1
Ukupno	966	100,0

Radni status ispitanika	Frekvencija	Procenat (%)
Zaposlen sa punim radnim vremenom	295	30,5
Zaposlen sa nepotpunim radnim vremenom	35	3,6
Samozaposlen ili honorarno zaposlen	106	11,0
Obavljam posao od kuće	10	1,0
Redovni student	195	20,2
Studiranje uz rad	64	6,6
U penziji/prevremeno penzionisan	71	7,3
Nezaposlen	190	19,7
Ukupno	966	100,0

S obzirom na pol, može se uočiti dominacija žena u uzorku, čak 71,8% naspram 28,2% muškaraca. Kada je reč o starosti ispitanika, uočljivo je da dominiraju ispitanici koji pripadaju kategoriji od 25 do 36 godina starosti i oni zauzimaju gotovo polovinu uzorka, čak 46,9%. Ukoliko njima pridodamo ispitanike koji pripadaju kategoriji starosti od 15 do 24 godine (26,2%), kategoriji koja je druga po zastupljenosti u našem uzorku, uočava se dominacija mlađih odraslih ispitanika. Ovo jednim delom može biti i rezultat načina prikupljanja podataka (podaci su se prikupljali i onlajn putem, te je možda ovo više pogodovalo pomenutim starosnim grupama). Ako dalje posmatramo starosnu strukturu, slede ispitanici koji pripadaju kategoriji starosti od 37 do 49 godina (14%), zatim kategoriji od 50 do 64 godine starosti (8%), a najmanje je ispitanika koji pripadaju kategoriji preko 65 godina. Kada je reč o poslednjoj kategoriji, najčešće je reč o polaznicima Univerziteta za treće doba koji su pohađali kurseve stranih jezika i računara. S obzirom na obrazovni status ispitanika, najviše je ispitanika visokog obrazovanja. Ovaj podatak ne iznenađuje i opet potvrđuje pravilo da ovakva grupa najčešće participira u različitim oblicima obrazovanja. Druga kategorija po zastupljenosti su ispitanici sa završenom trogodišnjom ili četvorogodišnjom školom (36,5%). Ipak, treba imati u vidu da veliki broj naših ispitanika čine studenti, odnosno da oni u velikoj meri „pokrivaju ovaj deo uzorka“, a da je istraživanje registrovalo poslednji završeni nivo obrazovanja. Ispitanici koji nisu završili osnovnu školu polaznici su programa *Funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih* i u okviru ovog programa pohađaju predmete koji se po svojim karakteristikama mogu podvesti pod opšteobrazovne kurseve. Još jedna od bio-socijalnih karakteristika ispitanika je i radni status. Iz Tabele 1 se može videti da je najviše zaposlenih ispitanika (30,5%). Pored toga, varijeteti zaposlenih (sa nepotpunim radnim vremenom, samozaposleni ili honorarno zaposleni, oni koji obavljaju posao od kuće) dominiraju u našem uzorku. Ovo se može objasniti i time da su kursevi njima možda dostupniji u finansijskom smislu, ali i da je (iako to nije primarni razlog njihove participacije) participacija u ovim kursevima posebno naglašena zbog potreba koje diktira radni angažman.

Jedno od pitanja u upitniku registrovalo je i koliko opšteobrazovnih kurseva su naši ispitanici pohađali u proteklih 12 meseci. Ponuđene opcije su bile jedan kurs, dva kursa, tri kursa, više od tri kursa. S obzirom na ovo pitanje, rezultati istraživanja su sledeći: najveći broj naših ispitanika je pohađao jedan kurs (66,6%); dva kursa je pohađalo 14,7% ispitanika; tri kursa je pohađalo 14,8% ispitanika i više od tri kursa je pohađalo 3,9% ispitanika. Kada je reč o više kurseva, najčešće se radi o kursevima stranih jezika, gde se svaki novi nivo učenja stranih jezika tretirao kao zaseban kurs.

Osnovne karakteristike kurseva

Pored bio-socijalnih karakteristika polaznika, drugi set podataka odnosi se i na same karakteristike kurseva. U tom smislu, izdvojeni podaci odnose se na provajdere kurseva, glavne kategorije kurseva, teme kurseva. Prikaz provajdera opšteobrazovnih kurseva koje su naši polaznici pohađali dat je u Tabeli 2.

Tabela 2: Provajderi opšteobrazovnih kurseva koje su ispitanici pohađali

Provajderi opšteobrazovnih kurseva u Srbiji	Frekvencija (981)	Procenti (%)
Radnički, narodni ili otvoreni univerzitet	80	8,2
Univerzitet za treće životno doba	41	4,2
Centar za kulturu, čitaonice, galerije, muzeji, biblioteke	66	6,7
Nevladina organizacija ili udruženje građana	174	17,7
Privatna firma/organizacija	370	37,7
Stručna udruženja	111	11,3
Kursevi pri univerzitetu	83	8,5
Kursevi pri osnovnoj ili srednjoj školi	105	10,7
Samoorganizovani kurs	96	9,8
Nešto drugo	0	0,0

Iz Tabele 2 se može videti da najveći broj polaznika dolazi iz privatnih firmi, organizacija. Ovaj podatak i ne iznenađuje s obzirom na to da ovu kategoriju posmatramo dvojako: njoj pripadaju i firme, kompanije i radne organizacije koje svojim zaposlenima pružaju obrazovne sadržaje u vezi sa njihovim osposobljavanjem i usavršavanjem. Sa druge strane, ovde su (i to u većoj meri) privatne škole stranih jezika i računara, a koje okupljaju veliki broj polaznika i koje već dugo odlikuje brz odgovor na potrebe polaznika i pažljivo osluškivanje potreba tržišta.

Nevladine organizacije i udruženja građana po zastupljenosti su na drugom mestu. Ovaj podatak je zapravo svojevrsna potvrda mesta i uloge koju trenutno zauzimaju u obrazovnom sistemu u Srbiji i koju grade nekoliko decenija unazad. Pored toga, moramo imati u vidu i činjenicu da se programi koje ovakve organizacije nude u velikoj meri poklapaju sa sadržajem opšteobrazovnih programa koji su obuhvaćeni BeLL istraživanjem – „građansko, mirovno i interkulturalno obrazovanje, 'meke' veštine i interpersonalni odnosi, programi osnaživanja i ličnog razvoja, opšte obrazovanje i kultura, političko opismenjavanje... obrazovanje za roditeljstvo i porodični život, zdravstvena prevencija...” (Medić, Popović i Milanović, 2008, str. 24).

Stručna udruženja zauzimaju treće mesto na listi provajdera kurseva koje su naši ispitanici pohađali. Ako se ima u vidu da je u BeLL istraživanju koncipiran opšteobrazovni kurs, može se reći da se ovaj tip provajdera prema dobijenim podacima kotira iznenađujuće visoko. Iznenađujuće, pre svega, s obzirom na odlike obrazovnih sadržaja koje nude, specifični, *tailor made* programi, organizacijom ciljani seminari i drugi organizacioni oblici (Medić, Popović i Milanović, 2008, str. 23). Sve ove karakteristike po prirodi ne odgovaraju karakteristikama BeLL kurseva. U tom smislu smatramo da bi bilo zanimljivo malo više razmatrati programsku orijentaciju stručnih udruženja i ispitati kako polaznici percipiraju tu ponudu, kao i koliko je ona značajna za njihov razvoj. Konačno, tu se može tragati za (ne)vidljivom granicom između ličnog i profesionalnog razvoja.

Sledeća grupa provajdera pozicionirana na našoj listi jesu provajderi koji istupaju iz okrilja neformalnog obrazovanja. Reč je o kursovima pri osnovnim i srednjim školama. Ovaj podatak bi na prvi pogled mogao da bude iznenađujući, s obzirom na to da su ovde i kursevi pri osnovnoj školi, a da su u istraživanju mogli da učestvuju samo ispitanici stariji od 18 godina (iako su se javljali i polaznici koji imaju 15 godina). Naime, u ovom istraživanju su učestvovali i polaznici Funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih. Ovaj deo uzorka smatramo veoma važnim. Iako se na prvi pogled može učiniti da oni u nekom smislu narušavaju koncept opšteobrazovnih kurseva (ako se uzme u obzir činjenica da pripadaju formalnom obrazovanju), ipak novi predmeti *Odgovorno življenje u građanskom društvu*, *Osnovne životne veštine* i sadržaji poput stranih jezika i računara svakako se poklapaju sa sadržajem BeLL kurseva. Takođe, uključivanje ovih ispitanika je bilo značajno i radi ispitivanja eventualnih razlika u benefitima s obzirom na različiti obrazovni nivo ispitanika.

Samoorganizovani kursevi su sledeći na listi provajdera kurseva koje su naši ispitanici pohađali. Pod njima se prvenstveno misli na individualne časove (najčešće u vezi sa muzikom, solo pevanjem, sviranjem muzičkih instrumenata).

Iznenadujuće mali broj polaznika dolazi iz kategorije *radnički, narodni i otvoreni univerziteti*. Iznenadenje je utoliko veće što se sadržaji kurseva koje nude (i njihova raznovrsnost) poklapaju sa sadržajima za kojima se tragalo u okviru ovog istraživanja. Ovaj podatak se može posmatrati i kao svojevrsna potvrda toga da oni gube bitku sa privatnim organizacijama koje nude tematski slične sadržaje i da više nemaju primat kada je reč o neformalnom obrazovanju. To je i rezultat činjenice da ove institucije već dugo „ne raspolažu adekvatnim kadrovima, prostorom i materijalno-tehničkim sredstvima i, kao takve, funkcionišu na granici postojanja, dok samo jedan manji broj njih radi uspešno” (Medić, Popović i Milanović, 2008, str. 22).

Kursevi pri univerzitetu su sledeći na našoj listi. Oni pripadaju formalnom obrazovanju, ali po samom sadržaju oni odgovaraju onome što bi se svrstalo u opšteobrazovne kurseve.

Centri za kulturu su takođe našli svoje mesto na listi provajdera kurseva koje su naši ispitanici pohađali. To se može objasniti na relaciji sadržaja za kojima se u istraživanju tragalo, a ovakve organizacije karakteriše „kulturalna ponuda i razni kursevi i obuke pod jednim krovom” (Medić, Popović, Milanović i 2008, str. 24).

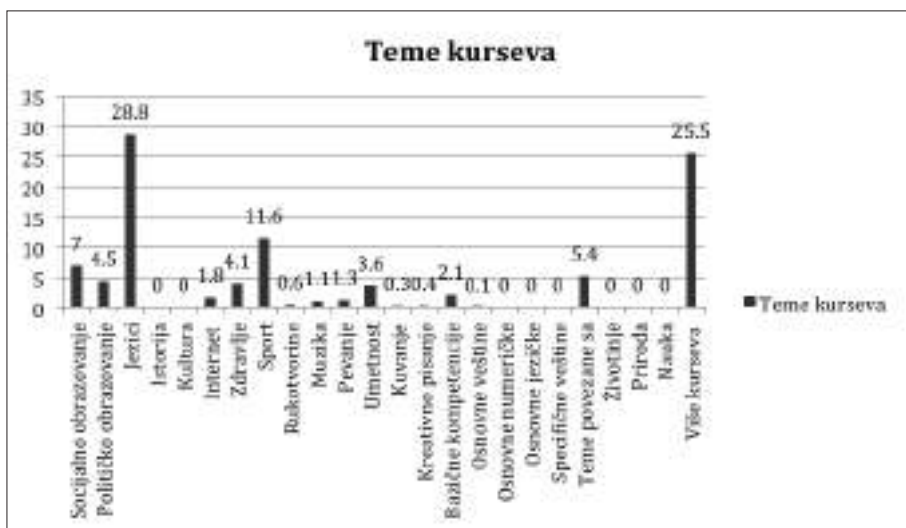
Konačno, na listi provajdera našli su se i Univerziteti za treće životno doba (a koji se negde javljaju kao ogranci već pomenutih radničkih, narodnih i otvorenih univerziteta).

Za naše istraživanje je važna i raspodela polaznika prema kategoriji kurseva. Bazično, kursevi su razvrstani u nekoliko kategorija: društveno i političko obrazovanje, jezici i humanističke nauke, *ICT*, zdravlje i sport, kreativne aktivnosti, veštine i kompetencije, teme povezane sa poslom, životinje i priroda, nauka. U Tabeli 3 se može videti raspodela kurseva koje su naši polaznici pohađali, a s obzirom na bazične kategorije kurseva.

Tabela 3: Kategorija kursa koji su ispitanici pohađali

	Procenti (%)
Društveno i političko obrazovanje	11,5
Jezici i humanistički sadržaji	29,0
ICT	1,8
Zdravlje i sport	15,7
Kreativne aktivnosti	7,4
Veštine i kompetencije	3,6
Teme povezane sa poslom	5,4
Životinje i priroda	
Nauka	
Više kategorija	25,5
Ukupno	100,0

Najviše polaznika je bilo uključeno u kurseve koji su u vezi sa učenjem stranih jezika. Za njima su odmah sadržaji u vezi sa sportom. Sledi društveno i političko obrazovanje, a zatim kreativne aktivnosti. Nešto manje su zastupljene teme povezane sa poslom (BeLL studija je u manjoj meri bila usmerena na ove sadržaje). Može se videti da je lista kategorija kurseva u velikoj meri u skladu sa prethodno predstavljanim provajderima kurseva. Pored toga, može se uočiti da dominiraju društveni i humanistički sadržaji. Operacionalizacijom ovih kategorija kroz teme, dobijeni su podaci predstavljeni u Grafikonu 1.



Grafikon 1: Teme kurseva koje su ispitanici pohađali

Grafikon 1 pruža nešto detaljniji uvid u teme kurseva koje su polaznici pohađali. Teme uglavnom prate prethodno pomenute kategorije.

Pregled i interpretacija nekih od nalaza u vezi sa benefitima

S obzirom na obim BeLL studije, odlučili smo da za potrebe ovog rada predstavimo podatke dobijene kroz kvantitativni deo istraživanja. Takođe, odabrani su oni rezultati studije koji ukazuju na generalnu sliku o benefitima, bez upuštanja ovom prilikom u razmatranje nastanka i toka razvoja benefita, karakteristika kurseva koje najviše doprinose razvoju određenih benefita i pojedinačnih karakteristika polaznika koji te benefite uživaju.

Istraživačka namera da se registruju benefiti od pohađanja kurseva je realizovana na dva načina. Jedan od njih je bio pomoću registrovanja promena koje su se desile u životu ispitanika nakon pohađanja kursa. Promene su se odnosile na različite životne aspekte i domene, ali i na različite uloge koje zauzimaju. U upitniku je bilo 40 tvrdnji, formulisanih sa ciljem da se ti različiti domeni, aspekti i uloge obuhvate na najbolji način, odnosno ispita da li je i do kojih promena došlo. Ispitanici su imali zadatak da, u odnosu na sadržaj tvrdnje, označe da li je došlo do promena i u kojoj meri. Sedmostepenom skalom su registrovane promene od *mnogo manje nego pre* do *mnogo više nego pre (pohađanja kursa)*. S obzirom na pluralitet sadržaja opšteobrazovnih kurseva, ali i kompleksnost koncepta koji se istražuje, bilo je veoma teško dobiti sliku o benefitima isključivo kroz unapred formulisane tvrdnje. Ovo nas dovodi do drugog načina registrovanja benefita, a on je realizovan pomoću pitanja otvorenog tipa. Ispitanici su sami odgovarali na to koje kratkoročne i dugoročne koristi prepoznaju nakon pohađanja kursa. U narednom delu rada će biti predstavljeni rezultati u vezi sa pomenutim načinom dve kategorije pitanja.

Kada govorimo o prvom načinu registrovanja benefita, podaci su prikazani u Grafikonu 2.

Ono što se na prvi pogled može uočiti kada se pogleda Grafikon 2 jeste činjenica da je došlo do promena u životu naših ispitanika nakon pohađanja kursa. Do promena je došlo s obzirom na lokus kontrole, samoefikasnost, toleranciju, poverenje, društvene mreže, osećaj smisla u životu, građanski i volonterski angažman, građanske kompetencije, mentalno blagostanje, benefite povezane sa poslom, fizičko zdravlje, ponašanje u vezi sa zdravljem, porodicu, promene u obrazovnom iskustvu, kompetencije. Gotovo kod svih tvrdnji promene idu u pravcu *mnogo više nego pre*. Naravno, ovo još uvek ne govori o kvalitetu samih promena, te je u tom smislu potrebno nešto detaljnije analizirati tvrdnje koje su prikazane u Grafikonu 1.

Kao što se može videti, na prvom mestu je to da sada polaznici mnogo više nego pre upoznaju druge ljude. Ova promena se delom može podvesti pod nešto što odlikuje učenje kroz ovakav organizacioni oblik. Ipak, zanimljivo je dalje ispitivati da li i na koji način kursevi šire socijalne mreže polaznika. Značajne promene u vezi su sa domenom obrazovnog iskustva polaznika (*motivisan sam da učim, učenje odraslih vidim kao značajnu priliku, kao učenik se osećam samouvereno, ohrabrujem i druge da uče*). U tom smislu, možemo reći da uključivanje u kurseve dovodi do značajnog pogađanja njihove uloge kao učenika. Dok prethodne tvrdnje ukazuju na promene koje su se desile njima kao učenicima i koje se odnose i na stav prema obrazovanju, četvrta tvrdnja iz promena u vezi sa obrazovnim iskustvom direktno se odnosi na aktivitet, a to dokazuje da sada ohrabruju i druge da uče.



Grafikon 2: Promene kod polaznika nakon pohađanja kursa

Veoma visoko su kotirane i promene koje se odnose na mentalno blagostanje ispitanika. Njih smo posmatrali preko tvrdnji *uzimajući sve u obzir, ja sam srećan/srećna i zadovoljan/zadovoljna sam svojim životom*. S obzirom na kompleksnost onoga što obuhvata, ovaj nalaz smatramo izuzetno važnim i svakako ogromnim resursom za dalja istraživanja u vezi sa relacijom sreća–zadovoljstvo životom–pohađanje opšteobrazovnih kurseva. U tom smislu, bilo bi zanimljivo videti šta u vezi sa situacijom učenja dovodi do ovih promena ili kako teče razvoj benefita i u kom razvojnom stadijumu benefita se javlja ova kategorija mentalnog blagostanja.

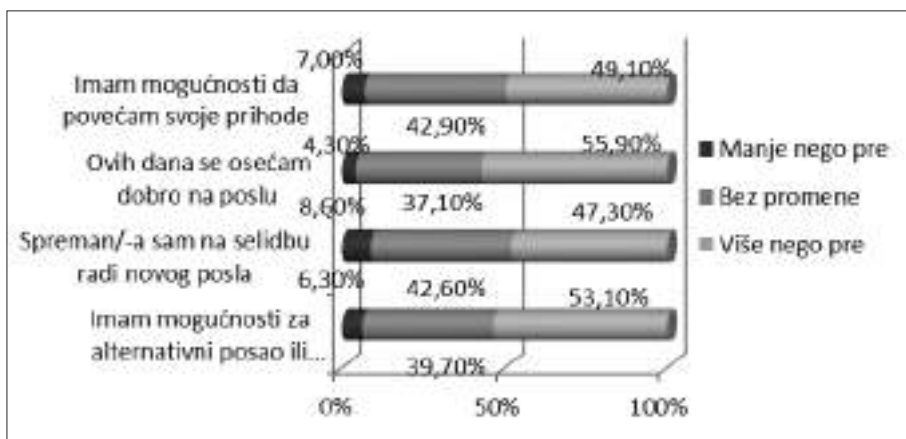
Do promena je došlo i u domenu tolerancije, pa polaznici izjavljaju da sada više nego ranije *poštuju mišljenje drugih ljudi i poštuju kulturu drugih naroda*. Razlog veće tolerancije može se tražiti u okviru samih sadržaja kurseva; postoje kursevi gde se više uči o kulturama drugih naroda (npr. učenje stranih jezika), gde postoji šansa da se razbiju eventualne predrasude. Takođe, kada je reč o poštovanju mišljenja drugih ljudi, neki od razloga se mogu potražiti i kroz različite metode kurseva na kojima se više vežba strpljenje prilikom slušanja drugih, razumevanje njihovih stavova i slično.

Do promena je došlo i u domenu lokusa kontrole. Ispitanici izveštavaju da, nakon pohađanja kursa, sada više nego pre veruju u ostvarenje planova koje prave, osećaju da imaju uticaj na stvari koje im se dešavaju i uvereni su da su sami odgovorni za ono što im se dešava. Vrlo sličan je i nivo promena veza za samoefikasnost. Tako ispitanici izveštavaju da im je sada lakše da se drže svojih ciljeva i ostvarenja težnji, sigurni su da bi mogli bolje da se nose sa neočekivanim događajima te da su više u stanju da ostanu pri onome što žele, čak i ako im se neko usprotivi. Ovo su značajne promene u vezi sa njima kao ličnostima, pa ovu grupaciju benefita smatramo izuzetno značajnom.

Do određenih promena došlo je i kada je reč o benefitima u vezi sa poslom. Grafikon koji sledi prikazuje tvrdnje pomoću kojih je registrovano do kakvih je promena došlo kada je reč o profesionalnom domenu života.

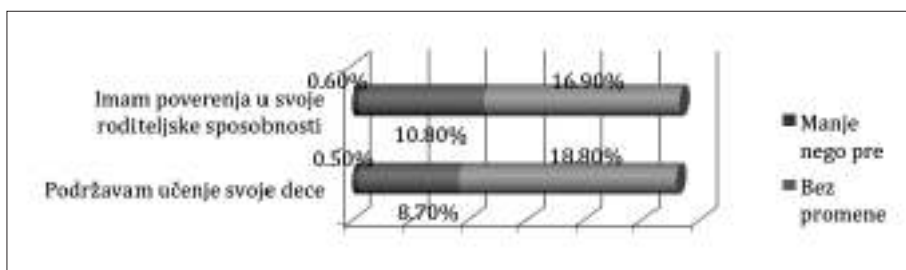
Kada je reč o ovoj kategoriji benefita, najviše je došlo do promena koje ispitanici osećaju na svakodnevnom nivou, odnosno ispitanici su izvestili da se poslednjih dana bolje osećaju na poslu. Ovo svakako može biti posmatrano i kao deo opšteg boljitka (a u kontekstu prethodno pomenutog mentalnog blagostanja). Nešto manja, ali opet prisutna promena jeste promena u vezi sa alternativnim poslom ili karijerom. Kada je reč o ovoj promeni, vrlo je moguće da su ispitanici kroz kurs stekli određena znanja ili veštine koje im daju mogućnost da promene posao. Moguće je da je reč i o kontaktima koje su stekli, a koji im omogućuju da dalje razrađuju svoju mrežu profesionalnih kontakata. Nešto manja je promena iskazana kroz tvrdnju *imam mogućnost da povećam svoje prihode*. Ovde

se može pretpostaviti da su kurs na neki način *unovčili*, odnosno stekli određene kompetencije koje mogu da im uvećaju prihode. Dalje bi bilo veoma interesantno ove podatke ukrstiti sa radnim statusom ispitanika i malo detaljnije ispitati kako je došlo do tih promena. Konačno, najmanje je (ali opet u velikoj meri) došlo do promene u vezi sa spremnošću na selidbu radi novog posla. Moguće je da je ovo zbog toga što ova tvrdnja direktno otvara pitanje aktiviteta koji ne dotiče samo profesionalni aspekt života već zalazi u niz drugih životnih promena. Generalno posmatrano, benefiti u vezi sa poslom su izuzetno značajni.



Grafikon 3: Benefiti povezani sa poslom

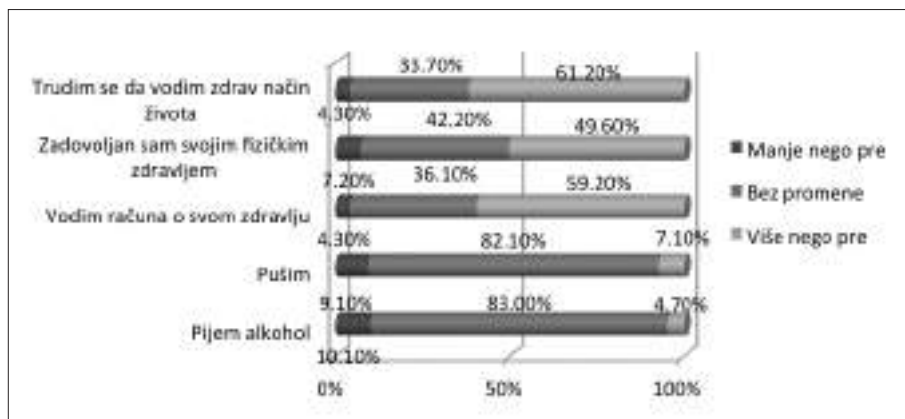
Registrowanje promena u vezi sa porodicom nije obuhvatilo ceo uzorak, s obzirom na činjenicu da je ovaj deo upitnika bio namenjen samo onim osobama koje imaju decu starosti ispod 18 godina. Benefiti koji dotiču porodicu, a pre svega roditelje, prikazani su u Grafikonu 4.



Grafikon 4: Benefiti u vezi sa porodicom

Veliki deo ovog dela uzorka izjavljuje da sada više nego ranije ima poverenja u svoje roditeljske sposobnosti. Opet, ovde bi bilo veoma zanimljivo proveriti domen uticaja kurseva na porodicu, pre svega roditelje. *Podržavam učenje svoje dece* je još jedna promena koju registruju, a ona ne iznenađuje s obzirom na to kako su dotaknuti i njihovi stavovi kao učenika. U tom smislu, ukoliko situaciju učenja ponovo osećaju bliskom, ukoliko su i sami motivisani da uče, velika je verovatnoća da će kao roditelji više podržavati učenje svoje dece.

Još jedna grupa benefita odnosi se na zdravlje naših ispitanika. Grafikon 5 pruža nešto detaljniji uvid u promene koje su se desile na ovom polju.



Grafikon 5: Promene u vezi sa zdravljem ispitanika

Kako se može uočiti, najviše je došlo do promena u pogledu toga da se naši ispitanici više nego ranije trude da vode zdrav način života. Takođe, više nego ranije vode računa o svom zdravlju, a nakon pohađanja kursa, više su zadovoljni svojim fizičkim zdravljem. Verujemo da se ovde može pronaći veza između poslednje tvrdnje i upražnjavanja sporta, ali da je vrlo verovatno da najviše ispitanika koji navode ove benefite jesu oni ispitanici koji su pohađali kurseve sličnog sadržaja (npr. predavanja o zdravoj ishrani i slično). Kursevi su najmanje uticali na promene u vezi sa konzumiranjem alkohola i cigareta. Rezultate koji pokazuju da se naši ispitanici nakon pohađanja kursa više trude da vode zdrav način života, da su zadovoljniji svojim zdravljem i da više nego ranije vode računa o svom zdravlju ne bi trebalo posmatrati kao suprotnost rezultatima koji ukazuju na to da oni u najvećem broju slučajeva ne menjaju navike u vezi sa pušenjem i konzumiranjem alkohola. Naime, moguće je da ispitanici ne konzimiraju cigarete i alkohol, te da u tom smislu i nije došlo do promena.

Konačno, nešto manje promene su registrovane kada je poverenje ispitanika u donosioce odluka i zainteresovanost za politiku u pitanju. Ono što je zanimljivo kada je reč o interesovanju za politiku, iako u najvećem broju slučajeva nije došlo do promena, ono je gotovo u jednakom broju slučajeva manje, odnosno veće. Ako posmatramo ostale kategorije u kojima je došlo do promena *manje nego pre*, ovde je ono ubedljivo najveće. Moguće je da se interesovanje za politiku gubi s obzirom na to da se javljaju novi sadržaji koji više okupiraju pažnju naših ispitanika.

Rezultati pitanja otvorenog tipa usmerenih na registrovanje benefita

Drugi način registrovanja benefita je bio pomoću pitanja otvorenog tipa, tačnije ostavljao je ispitanicima mogućnost da se sami izjasne o kratkoročnim/dugoročnim benefitima koje su uočili. Analiza pitanja otvorenog tipa podrazumevala je registrovanje ključnih reči u odgovoru ispitanika, te na osnovu toga smeštanje odgovora u kategoriju benefita kojoj pripada. Imajući u vidu obim i osnovne postavke ovog rada, ovom prilikom ćemo ukratko ukazati samo na neke od tendencija koje se uočavaju kada je reč o benefitima prikupljenim na ovaj način. Tabela 4 prikazuje listu kategorija (i potkategorija) benefita, kao i frekvencije za svaku od njih.

Tabela 4: Kratkoročne/dugoročne promene koje su ispitanici osetili nakon pohađanja kursa

Kategorije	Odgovori/ishodi	f	Σ (f)
Lokus kontrole		0	0
Samoeфикаsnost	Samopouzdanje	54	124
	Poverenje u sopstvene veštine	46	
	Samootkrivanje	14	
	Samomotivisanje	6	
	Samokontrola	4	
Tolerancija	Kulturološko znanje	20	28
	Tolerancija	8	
Poverenje	/		3
Socijalne mreže	Nove mreže	21	129
	Socijalna interakcija	72	
	Novi prijatelji	36	

Kategorije	Odgovori/ishodi	f	Σ (f)
Osećaj svrhe u životu	Nova inspiracija	29	84
	Struktura u svakodnevnom životu	15	
	Osećaj pripadnosti zajednici	5	
	Samoispunjenje i zadovoljstvo činjenja	15	
	Novi hobiji	9	
	Širi životni krugovi	9	
	Poštovanje	2	
Građanski i društveni angažman	Učešće u društvu	5	30
	Interesovanja i znanja o politici	25	
Građanske kompetencije	Promena stavova	6	30
	Učešće u ekspertizi	15	
	Osećaj odgovornosti	6	
	Politički argumenti	3	
Mentalno blagostanje	Mentalno blagostanje	19	110
	Blagostanje u svakodnevnom životu	33	
	Blagostanje na poslu	3	
	Raspoloženje	24	
	Nošenje sa životnim situacijama	6	
	Kvalitet života	15	
	Svrsishodnost	10	
Benefiti koji se odnose na posao	Dalje obrazovanje	6	72
	Instrumentalni ishodi	13	
	Karijerne opcije	16	
	Veštine koje se odnose na posao	25	
	Traženje posla	2	
	Povećanje radnog učinka	9	
	/	1	
Fizičko zdravlje	Fizičko blagostanje	39	43
	/	4	
Ponašanje u vezi sa zdravljem	Svest o zdravlju	14	45
	Zdravstvene veštine	7	
	Zdravstveni benefiti	24	
Porodica	Nošenje sa roditeljskom ulogom	4	6
	Obezbeđivanje informacija za porodicu	2	

Kategorije	Odgovori/ishodi	f	Σ (f)
Promene u obrazovnom iskustvu	Radost učenja	26	140
	Motivacija za učenje	58	
	Veštine za učenje	21	
	Motivisanje drugih da uče	9	
	Osećaj dostignuća	24	
	/	2	
Kompetencije	Veštine (nije definisano koje)	27	321
	ICT veštine	13	
	Veštine u rukotvorinama i umetnosti	38	
	Jezičke veštine	53	
	Novi stavovi/pristupi	5	
	Opšte znanje	79	
	Samoizražavanje i kreativnost	12	
	Veštine traženja informacija	5	
	Veštine čitanja	7	
	Unapređena navika čitanje	3	
	Numeričke sposobnosti	1	
	Veština pisanja	8	
	Povećana praksa pisanja	4	
	Socijalne veštine	11	
	Biti u toku	8	
	Komunikacijske veštine	22	
Ekološka svest	4		
Muzičke veštine	21		
Bez ishoda			11
Bez odgovora			59

Ono što se može videti na prvi pogled je značajno bogatija lista benefita koje su polaznici sami uočili, a u odnosu na ponuđene promene o kojima je maločas bilo reči. U odnosu na pitanja zatvorenog tipa koja su identifikovala promene, a koja su bila analizirana, možemo uočiti nekoliko tendencija koje se ovde javljaju. Pojedine kategorije benefita su sada poprimile drugačiji sadržaj (na primer *porodica*). Pored toga, postoje one kategorije benefita koje polaznici nisu registrovali na ovaj način (lokus kontrole, poverenje).

Kao što se može videti, najzastupljenija kategorija benefita jesu kompetencije i to od onih opštih do krajnje specifičnih. Promene u obrazovnom iskustvu

su takođe vrlo zastupljene, a ono što je veoma interesantno jeste da se unutar ove kategorije sada javila i *radost učenja* (prilika da uče je bila benefit sama po sebi), ali i osećaj dostignuća u vezi sa učenjem. Socijalne mreže su se *podelile* na nekoliko vrsta, te polaznici sada izveštavaju i o kategoriji novih prijatelja koje su stekli nakon pohađanja kursa. U okviru kategorije samoeфикаsnosti, javili su se izuzetno jaki benefiti (samopouzdanje, poverenje u sopstvene veštine, samootkrivanje, samomotivisanje, samokontrola). Pored toga, kada je reč o osećaju svrhe u životu, polaznici su izveštavali i o novoj inspiraciji i osećaju smisla u svakodnevnom životu.

Kada je reč o benefitima u vezi sa poslom (a u odnosu na pitanja zatvorenog tipa), oni su vrlo slični, ali su se ovde javile i veštine traženja posla i povećanje radnog učinka. Kada je reč o kategorijama unutar zdravlja, izdvojila se svest o zdravlju (ispitanici sada imaju veću svest o nekim pitanjima zdravlja, ali nije došlo do promene u ponašanju), zdravstvene veštine (veštine koje im pomažu da budu zdravi/zdraviji) i benefiti u vezi sa zdravljem (nešto su konkretno promenili kako bi poboljšali svoje zdravstveno stanje, a zahvaljujući kursu koji su pohađali).

Konačno, cilj ovog dela rada nije bio kvantifikovati *kvalitativno* već samo pružiti mali, ali značajan uvid u bogatu listu benefita o kojima su naši ispitanici izveštavali.

Zaključna razmatranja

Rezultati Bell studije u Srbiji su pokazali da odrasli polaznici imaju brojne benefite od učenja u odrasлом dobu. Oni definitivno pokrivaju različite aspekte i domene života naših ispitanika – polaznika opšteobrazovnih kurseva. Ne ulazeći ovom prilikom u merljive kategorije i toga čega ima manje ili više i od čega to manje ili više zavisi, sada možemo samo podvući neke rezultate koje mi smatramo značajnim, a nadamo se da će svako u njima pronaći sopstvenu istraživačku inspiraciju.

Za sve one koji se bave obrazovanjem odraslih, značajni su rezultati u vezi sa promenom u obrazovnom iskustvu. Pohađanje opšteobrazovnih kurseva čini naše ispitanike motivisanim da uče, imaju veće samopouzdanje kada uče, osećaju radost učenja i ohrabruju i druge da uče. Nakon učešća u opšteobrazovnim kursovima, odrasli polaznici tvrde da su motivisaniji da se uključe u doživotno učenje i vide ga kao priliku da unaprede svoje živote. Ove benefite su izdvojili ispitanici iz svih oblasti kurseva, počevši od jezika, preko umetnosti, pa sve do građanskog obrazovanja. Socijalne mreže koje oni razvijaju najčešće nisu samo poznanstva koja traju tokom kursa, već to dovodi i do razvijanja novih prijateljstava, a to do

još većih promena u njihovom životu. Polaznici opšteobrazovnih kurseva se osećaju psihički i fizički bolje, a kursevi razvijaju njihovu potrebu da nešto promene u svom svakodnevnom životu (od zdravstvenih navika do građanskog angažmana). Ovakav lični razvoj se najčešće prenosi i na njih kao roditelje, na profesionalne uloge koje ostvaruju ili uloge građana koji postaju aktivniji. Ovo su samo neki od rezultata koji ciljano imaju narativni karakter jer govore iz ugla polaznika.

BeLL istraživanje je pokušalo da izmeri ono što se ređe i teže meri. Konceptualno i istraživački posmatrano, išlo je putem kojim se ređe ide. Studija je svojim kvalitetom i obimom ostavila veliki prostor za dalju i pre svega dublju analizu podataka. U tom smislu, smatramo veoma važnim i dalju analizu kojom bismo došli do podataka o tome da li postoje određene karakteristike kurseva (trajanje, kategorija, tema) koje više pogoduju nastanku određenih benefita. Takođe, ostaje potreba da se analizira koji to elementi kurseva (nastavnik, sadržaj, grupa...) i na koji način najviše razvijaju benefite. Tek tada ćemo moći mnogo sistematičnije i jasnije govoriti o kvalitetu opšteobrazovnih kurseva. Ta slika svakako će dobiti novu dimenziju kada se stavi do slike neke od partnerskih zemalja – učesnica istraživanja.

Pored toga, kvalitativni deo istraživanja i rezultati intervjua će pružiti uvid u sam koncept i složenost benefita, a posebno svih međurelacija koje ostvaruju. Takođe, postoje podaci u vezi sa samim polaznicima koji mogu kristalizovati sliku o participaciji u kursovima. Smatramo da će tek ovakva analiza doprineti stvaranju konkretizovanih preporuka za polaznike, provajdere, obrazovne politike. Ipak, svesni smo važnosti i ovih rezultata, jer govore o različitim aspektima i domenima života odraslog polaznika na koje kursevi ostavljaju nemerljiv trag.

Reference

- DESJARDINS, R. (2003). Determinants of Economic and Social Outcomes from a Life-Wide Learning Perspective in Canada. *Education Economics*, 11(1), 11–38.
- FINAL REPORT (2014). *Benefits of Lifelong Learning – BeLL*. Preuzeto sa: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/Final-Report1.pdf> (maj, 2014).
- KIL, M., OPERTI, F. & MANNINEN, J. (2012). Measuring Benefits of Lifelong Learning – BeLL Survey. *Lifelong Learning in Europe*, 17, 4–5.
- KIL, M., THOENE-GEYER, B., LUDWIG, J. & MANNINEN, J. (2011). *Core Benefits Glossary*. Preuzeto sa: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/pdf/BeLL-Core-Benefits-Glossary.pdf> (maj, 2014).
- MANNINEN, J. (2010). Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. In Horsdal, M. (Ed.). *Communication, Collaboration and Creativity: Researching Adult Learning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

-
- MANNINEN, J. & MERILÄINE, M. (2014). *Benefits of Lifelong Learning: BeLL Survey Results*. Finland: University of Eastern Finland.
- MEDIĆ, S., POPOVIĆ, K. I MILANOVIĆ, M. (2008). *Razvoj i stanje obrazovanja i učenja odraslih u Srbiji*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
- SCHULLER, T., BYNNER, J., GREEN, A., BLACKWELL, L., HAMMOND, C., PRESTON, J. & GOUGH, M. (2001). *Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.

Dubravka Mihajlovic⁴, Edisa Kečap⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

BeLL Research – Benefits of Lifelong Learning in Serbia⁶

Abstract: This paper presents and analyses the results of BeLL (Benefits of Lifelong Learning) research in Serbia. BeLL is a comparative study carried out in 10 countries, which aimed to investigate the benefits of participation in liberal courses. In one part, this paper is focused on the basic characteristics of the BeLL study. The other part of this paper is focused on the presentation and analysis of research results in Serbia. This paper analyses only one part of the results, aiming to give a general picture of the benefits of adult learning in Serbia. The research results showed varying benefits of participation in liberal courses, and that these benefits affected very different aspects and domains of life, and the different life roles of adult learners.

Key words: lifelong learning, benefits of learning, liberal courses.

⁴ Dubravka Mihajlović, MA is a research assistant at the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade and a PhD candidate in Andragogy

⁵ Edisa Kečap is a research assistant at the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade and a PhD candidate in Andragogy

⁶ The BeLL project (2011-2014) has been funded by the European Commission as a part of the EU funding stream “Studies and Comparative Research (KA 1)”. In addition to authors of this paper, the following organizations and persons have contributed to this research: Dr. Bettina Thöne-Geyer & Dr. Marion Fleige (German Institute for Adult Education DIE), Professor Jyri Manninen, Dr. Matti Meriläinen & BA Anina Kornilov (University of Eastern Finland), Professor Monika Kil (Donau-Universität Krems), Dr. David Mallows & Dr. John Vorhaus (University of London, Institute of Education, UK), Professor Javier Diez (University of Barcelona, CREA Research Centre, Spain), Dr. Petra Javrh & Dr. Natalija Vrečer (Slovenian Institute for Adult Education SIAE, Slovenia), Dr. Hana Danihelková (Association for Education and Development of Women ATHENA, Czech Republic), Dr. Irena Sgier (Swiss Federation for Adult Learning SVEB, Switzerland), Professor Simona Sava (Romanian Institute for Adult Education IREA, Romania), Dr. Katarina Popovic (Adult Education Society AES, Serbia), and Dr. Paola Zappaterra (Associazione di donne Orlando AddO, Italy).

Radivoje Kulić¹

Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić, Univerzitet u Prištini

Igor Đurić²

Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini

Kvalitet ljudskih resursa i konkurentna sposobnost nacionalne ekonomije

Apstrakt: Kvalitet ljudskih resursa predstavlja sastavni deo nacionalnog bogatstva i značajnu polugu ekonomskog rasta i razvoja društva. Reč je o složenom i dinamičnom fenomenu i jednoj od bitnih pretpostavki efektivnog funkcionisanja razvijenih ekonomija u svetu, kao i suštinskom preduslovu socijalno-kulturne i tehnološke modernizacije zemalja u tranziciji. S obzirom na takav razvoj, kvalitet ljudskih resursa u Srbiji sagledan je iz više perspektiva (zdravlje i osnovno obrazovanje, visoko obrazovanje i trening, tehnološka spremnost i inovacije), s ciljem da se sagleda njihov uticaj na ekonomsku konkurentnost nacionalne ekonomije. Pritom su korišćeni i najnoviji podaci Svetskog ekonomskog foruma, koji konkurentnost nacionalnih ekonomija razmatra kako u regionalnom tako i u globalnom kontekstu. Na temelju takve analize, moglo bi se zaključiti da ljudski resursi u Srbiji u sadašnjem trenutku ne predstavljaju dovoljnu komparativnu prednost Srbije u odnosu na zemlje u regionu, a naročito u širem okruženju.

Ključne reči: ljudski resursi, kvalitet ljudskih resursa, ekonomska konkurentnost, nacionalna ekonomija.

Uvod

Pojava posleindustrijskog društva početkom sedamdesetih godina 20. veka označila je, između ostalog, sve veću ulogu neopipljivih resursa u kojima ljudi, odnosno njihova znanja, sposobnosti i kompetencije, imaju odlučujuću ulogu u ekonomskom i ukupnom društvenom razvoju (Bahtijarević Šiber, 1999; Сурпун, 2009;

¹ Dr Radivoje Kulić je redovni profesor na Učiteljskom fakultetu u Prizrenu – Leposaviću Univerziteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici.

² Dr Igor Đurić je docent na Katedri za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici.

Purgcell i Wright, 2010; Глухов, 2011; Одегов и Руденко, 2011; Burton-Jones i Spender, 2012). Porast zanimanja za ljudske resurse krajem 20. veka i početkom 21. veka dodatno je podstaknut „promenljivijim okruženjem” (Dessler, 2007), kao posledicom globalizacije, promenama u prirodi rada i tehnologiji, ali i različitim „karakteristikama radne snage” (Lauder et al, 2006; Галайда, 2008), što podrazumeva novi i sveobuhvatniji pristup tom konceptu. То, drugačije rečeno, znači da broj ljudi koji stiže određeni nivo obrazovanja ne predstavlja najbitniji pokazatelj za tržište rada, odnosno da količinski pokazatelji u sferi obrazovanja sami po sebi „ne obezbeđuju u punoj meri ostvarivanje zadataka obrazovanja kao instrumenta radi povišenja nivoa života i ekonomskog rasta” (Галайда, 2008, str. 71).

Takvo tumačenje ne isključuje značaj i potrebu uvida u njihovu statističku strukturu (po granama zaposlenosti i slično) i još više analitičku strukturu (s obzirom na nivo obrazovanja, kvalifikacije i slično), ali naglašava vrednost i prednosti kvalitativne strane ljudskih resursa u savremenim ekonomijama. Na sličan način razmišljaju i ruski ekonomisti Odegov i Rudenko, koji posebno ističu „da kvalitet ljudskih resursa danas opredeljuje konkurentnu prednost i obezbeđuje perspektivu razvitka određenih firmi, nacionalnih ekonomija i svetske privrede u celini” (Одегов и Руденко, 2011, str. 349). S obzirom na ovu nesumnjivu realnost, strukturne promene u ekonomijama i društvima u tranziciji ne bi smele ignorisati potrebu drugačijih i fleksibilnijih pristupa u području primene i obrazovanja kadrova kako bi oni više doprineli efikasnosti proizvodnog procesa i drugim delatnostima u društvu. Više savremenih autora (Pastuović, 2004; Ломакина, 2005; Despotović, 2009; Winterton, 2010; Гапонюк, 2011) je saglasno u tome da je na takvim pretpostavkama moguće ne samo osnažiti ekonomsku konkurentnost posustalih tranzicionih (ali i razvijenih ekonomija) nego i ubrzati i ekonomski i socijalni razvoj na nacionalnom, regionalnom i globalnom nivou.

Sušтина и смисао категорије људских ресурса

Bez obzira na to što izraz *људски ресурси* (human resource) ima „severnoameričko poreklo” (Bierema, prema English, 2008), danas ga susrećemo u stručnoj i srodnoj literaturi na mnogim stranim jezicima. U francuskoj stručnoj literaturi (Le Gall, 2011), termin ljudski ресурси (ressources humaines) se koristi tokom osamdesetih godina prošlog veka „u vezi sa aktuelnim uslovima razvoja preduzeća”, dok se u stručnoj literaturi na ruskom jeziku (Мордовин, 2000; Кибанова, 2005) ovaj izraz intenzivnije koristi u poslednjim decenijama 20. veka. I kod nas u to vreme sa engleskog jezika počinju da se prevode neke knjige iz oblasti upravljanja

ljudskim resursima (Wren i Voich, 2001; Dessler, 2007), koji, po našem mišljenju, podstiču i afirmišu upotrebu relativno novog termina „ljudski resursi”.

No, i pored toga, malo je tekstova u nama dostupnoj stručnoj i široj literaturi u kojoj se *ljudski resursi* sveobuhvatno i produbljeno definišu, čak i u izvorima koji se odnose na upravljanje ili razvoj ljudskih resursa (Boxall, Purgcell i Wright, 2010; Le Gall, 2011). To je karakteristično i za neke stručne rečnike na engleskom jeziku (Sutherland i Canwell, 2004) koji uopšte ne sadrže odrednicu posvećenu definisanju ljudskih resursa. Doduše, u *Rečniku biznisa*, na engleskom jeziku (www.businessdictionary.com), „ljudski resursi” se identifikuju sa „odsekom kompanije” usmerenim na aktivnosti koje su u vezi sa zaposlenima (prijem novih radnika, profesionalna orijentacija i obuka već zaposlenih i dr.), odnosno definišu kroz „znanje, veštine i motivaciju ljudi”. U Rečniku se posebno ukazuje na to da se ljudski resursi, za razliku od drugih faktora proizvodnje, s godinama i iskustvom, i pod određenim uslovima, mogu poboljšati pa shodno tome predstavljaju veliku komparativnu prednost za organizacije koje su posvećene njihovom rastu i razvoju.

Ali, u više profesionalnih rečnika ljudskih resursa na francuskom jeziku (Igalens, 2008; Herrbach, Mignonac i Richebé, 2009) sažeto je predstavljen sadržaj i smisao tog koncepta. Tako Igalen ukazuje na dvosmislenost pojma „resurs” prevashodno u tom smislu što „postoje da bi bili eksploatisani” (Igalens, 2008, str. 105). S tim u vezi on pominje „neobnovljive resurse” (rudne i energetske) i „obnovljive resurse” (ressource renouvelable), u koje svrstava i ljudske resurse obnovljive na nivou kolektiva, „jer generacije nasleđuju prethodne generacije... (Igalens, 2008, str. 105). Na individualnom nivou, „čovjek ima resurs” dok od njegovih želja i mogućnosti zavisi da li će to biti „oticanje” koje se obnavlja ili „rezerva koja se prazni”. Istovremeno, Herbaš, Minjonak i Rišebe (2009) ljudske resurse definišu kao „zajednicu saradnika jedne organizacije” (str. 176), uz napomenu da se termin odnedavno koristi, ali češće od svojih sinonima – „ljudskog kapitala” i „ljudskog personala”. I oni ukazuju na izvesnu protivurečnost i ograničenost termina „ljudski resursi”, prvenstveno u tom smislu da ljudi „imaju resurse”, ali „nisu” resursi što nalaže produbljeniji pristup u njihovoj operacionalizaciji. Takav pristup ljudskim resursima susrećemo i u nekim anglosaksonskim stručnim izvorima koji iz perspektive menadžmenta (Wren i Voich, 2001), odnosno obrazovanja odraslih (Bierema, prema: English, 2008) definišu ljudske resurse i izlažu suštinu, ali i neke protivurečnosti u tom konceptu.

Tako Ren i Vojč s pravom ističu da su ljudi u osnovi svake analize organizacije i menadžmenta. Ovaj sve značajniji resurs podrazumeva „snagu ili sposobnost da se postigne neki cilj, kao na primer u proizvodnji, transportu ili nekoj uslužnoj delatnosti koja zadovoljava ljudske potrebe” (str. 68). Za razliku od drugih resursa

(novčanih, podataka i informacija kao resursa i sl.), nekoliko osobina čine ljudske resurse jedinstvenim:

1. sinergetski efekt, tj. aktivnost i dinamičnost ljudi kao resursa,
2. ponašanje i motivacija koja je prirodno karakteristična samo za ljude kao resurse, kreativnost ljudi, odnosno ljudskih resursa, na koju ukazuju i drugi autori (Мельников, 2010), još je specifičnija njihova osobina i od velikog je značaja za savremeno razumevanje tog koncepta.

To, drugačije rečeno, znači da ljude, odnosno ljudske resurse ne bi valjalo razumeti kao „kvantitet” nego kao „kvalitet” na šta ukazuju još neki zapadni stručnjaci sa tog područja (Д. Шулиц и С. Шулиц, 2003; Джой-Меттюз, Меггинсон и Сюрте, 2006). Džoj Metjuz, Meginson i Sjurt ističu da je u koncepciji ljudskih resursa presudno značajan „kvalitetni aspekt razvitka ljudi”, tj. razvoj njihovih sposobnosti. D. Šulc i S. Šulc skreću pažnju na ljude kao „vrednosni resurs”, zbog toga što oni poseduju „znanja i ideje” koje im pomažu u sadržajnijem „rešavanju organizacionih problema” (str. 323–324).

U izvorima na ruskom jeziku (Мельников, 2010; Лукашевич, 2012), pretežno sa područja ekonomske nauke u najširem smislu te reči, često se navodi da se koncepcija ljudskih resursa, odnosno upravljanja ljudskim resursima pojavljuje u odgovoru na izmenjene uslove delatnosti preduzeća i korporacija u proizvodnoj, tehničkoj i socijalno-ekonomskoj sferi. U takvim uslovima „radna snaga”, odnosno ljudski resursi dobijaju još više na značaju, prevashodno kao „faktor povišenja konkurentne sposobnosti” ekonomije i društva u celini. Pri tome, Meljnikov posebno ukazuje na dva vida faktora rada: količinski, koji izražava broj u uvećanju radne snage, i kvalitativni, izražen u tehnologiji i organizaciji proizvodnje, obrazovnom nivou i profesionalno-kvalifikacionoj strukturi radnih resursa. S tim u vezi, on suštinu teorije ljudskih resursa „u kojoj se široko primenjuju vrednosne kategorije” (str. 76) vidi u tome što taj koncept razmatra radnika u kategoriji ključnog resursa proizvodnje, koji će poslodavci najbolje prepoznati poboljšanjem zarada i organizacionih uslova proizvodnje. Ljudski resursi će u takvom razvoju dobiti isti značaj koji „u pravima” u preduzećima i ekonomijama u celini imaju finansijski i osnovni kapital, kao bitne pretpostavke i uslovi njihovog razvitka.

Ruski autor Kondakov (Кондаков, 2005) na još specifičnijoj i suptilnijoj osnovi razmatra koncepciju ljudskih resursa ističući da ljudi mogu biti koliko resurs organizacije (inicijativni, inovatorni, stvaralački radnici i slično) toliko i kočnica u njenom razvoju, što produbljuje sadržaj i smisao tog koncepta u andragogiji i srodnim naučnim disciplinama. Iako je njegova pažnja usmerena na

„pedagoški kadrovski korpus” kao deo ljudskih resursa, nije teško zaključiti da Kondakov povezuje razvojni potencijal ljudskih resursa u celini sa aktivnostima samousavršavanja, samoprojektovanja svoga profesionalnog razvitka, postojanom refleksijom tog usavršavanja i razvitka, a takođe i obrazovno-inovacionom delatnošću zaposlenih. Što je više zaposlenih obuhvaćeno takvim aktivnostima, veće su mogućnosti da radna snaga dobije novi sadržaj, odnosno postane *ljudski kapital* ili *ljudski resurs* utemeljen na znanjima, idejama, kompetencijama i stvaralaštvu.

Sasvim je izvesno, dakle, da Kondakov *ljudskom korpusu*, odnosno ljudskim resursima daje osobito značenje tim pre što taj koncept razmatra iz perspektive zaposlenih u institucijama obrazovanja. Iz njegove analize pedagoškog korpusa kao ljudskog resursa, s pravom se ukazuje na kvalitet njihovog ukupnog obrazovanja, koje je, bez sumnje, bitno za inovativni i stvaralački rad. Ali, svi zaposleni u bilo kom segmentu proizvodne ili uslužne delatnosti nisu i ne mogu biti inovatori i racionalizatori. To ne znači da i drugi kvalifikovani personal u preduzećima i različitim organizacijama, pod uslovom da je stekao potrebna znanja, veštine i kompetencije, kao i da je orijentisan na obrazovanje i učenje, ne predstavlja toliko potrebni razvojni resurs i njegovu konkurentnu prednost na tržištu.

Neki aspekti kvaliteta ljudskih resursa značajni za ekonomsku konkurentnu sposobnost

Iako su izrazi *kvalitet radne snage*, odnosno *kvalitet ljudskih resursa* značajni za razumevanje celine ljudskog faktora u proizvodnom procesu, retki su izvori u dostupnoj literaturi u kojima je potpunije predstavljen njihov sadržaj. Bitan razlog za to je višeznačnost pojma *kvalitet*, odnosno njegovo razumevanje kao svojstva, takođe kao vrednosti, i potom kao standarda (merila) „uz prisutan proces vrednovanja zasnovanog na mnogo mogućih polazišta koja čine različita svojstva, odnosno opet kvaliteti” (Pejatović, 2005, str. 8).

Doduše, navodi se u jednoj studiji sa područja psihologije (Noe, 2005) da su u današnjim ekonomijama kako na lokalnom tako i na globalnom nivou kompanije obavezne „da obezbede kvalitet proizvoda ili usluga” (str. 14), ali je to samo posredna refleksija na kvalitet radne snage, odnosno ljudskih resursa. Ruski ekonomisti Odegov i Rudenko (2011) uočavaju skoro istovetnu situaciju i u „mnogoprofilnoj i specijalizovanoj” literaturi na ruskom jeziku, sa izuzetkom jednog stručnog rečnika i jednog udžbenika iz oblasti ekonomike obrazovanja. No, i pored takve ocene, nije teško uočiti da se neki ruski autori (Галайда, 2008; Лукашевич, 2012) načelno ili produbljenije bave i kvalitetom „ljudskog faktora”. Tako Lukašević navodi opštu, profesionalnu radnu sposobnost i radni poten-

cijal kao ključne elemente radnih resursa, dok Galajda kvalitet ljudskog faktora, odnosno obrazovanja razmatra iz perspektive njegovog uticaja na „nacionalnu konkurentnu sposobnost”. Još tačnije, ona uzima u obzir kvantitativne parametre sistema obrazovanja (broj obrazovnih ustanova i sl.), kvalitativne pokazatelje ljudskog faktora u celini, kao i kvalitet nastavnih programa i izvođenja nastave.

Još širu i produbljeniju analizu suštine sadržaja pojma „kvalitet radne snage” odnosno ljudskih resursa izlažu Odegov i Rudenko uz napomenu da se taj izraz još „ne javlja kao formiran u ekonomskoj nauci” (Одегов и Руденко, 2011, str. 357). Stoga se taj koncept u rutinskoj ekonomskoj teoriji definiše na dva načina:

1. Jedan broj ekonomista kvalitet ljudskih resursa povezuje sa njihovim obrazovnim i profesionalno-kvalifikacionim razvitkom (nivoom proizvodno-kvalifikacione pripreme, proizvodnim iskustvom, naučno-tehničkim znanjima i navikama);
2. U drugom pristupu ruskih ekonomista kvalitetu radne snage, odnosno ljudskih resursa, taj koncept podrazumeva celinu „fizičkih i intelektualnih sposobnosti zaposlenih”, još tačnije njihovu stvaralačku sposobnost, komunikativnost, odgovornost, mobilnost, zdravlje i slično.

Time se nedvosmisleno ukazuje na složenost, odnosno „na polistrukturalnost” koncepta ljudskih resursa koji, kako s pravom ističu Odegov i Rudenko, „uključuje u sebe ne samo svojstva i karakteristike određenih radnika nego i kvalitet uzajamnih odnosa tih radnika i njihovih grupa među sobom, a takođe i psihičku klimu” (Одегов и Руденко, 2011, str. 358), koja omogućava oslobađanje stvaralačke energije svakog pojedinca i postizanje „sinergijskih efekata”.

Kvalitet ljudskih resursa, koji u mnogim analizama (Заславская, 2004; Кибанова, 2005; Одегов и Руденко, 2011; Лукашевич, 2012) pretpostavlja motivacionu strukturu, odnosno *delatnost*, kvalifikacije, intelektualna svojstva i demografske karakteristike stvarnih i potencijalnih radnika, u središtu je pažnje i drugih stranih i naših autora. Deo njih (Lam, 2005; Verspagen, 2005; Супрун, 2009; Teece, 2012; Каčapor, 2012) naročitu pažnju usmerava na inovacije i preduzetništvo kao bitan vid „delatnosti”, odnosno kvalitet ljudskih resursa. S tim u vezi je i sve češće korišćenje izraza „inovativna firma” i „inovativno preduzeće” (Lazonick, 2005), odnosno tekstova i analiza koje objašnjavaju suštinu i smisao resursno baziranog pogleda na firmu (Kraaijenbrink, 2012). Pri tome se ponovo afirmišu ideje Jozefa Šumpetera, koji je još tridesetih godina 20. veka pisao o „inovativnom preduzetniku” koji „kreira nove kombinacije proizvodnih resursa” i predstavlja „fundamentalni fenomen ekonomskog razvoja”. Zahvaljujući tome,

ali i drugim „vrednosnim karakteristikama resursa”, pojedine firme i korporacije osiguravaju konkretnu prednost na tržištu i saglasno tome postižu mnogo bolje proizvodne učinke. Stoga je sasvim opravdano mišljenje (Lam, 2005) da je sposobnost jedne organizacije ili firme „za inovacije preduslov uspešnog korišćenja inovativnih resursa i novih tehnologija” (str. 115). To mišljenje dele i drugi autori (Verspagen, 2005). Verspagen s pravom ukazuje na značaj inovacija i tehnologija za ekonomski razvoj, bez obzira na to da li je reč o „radikalnim” ili „postepenim” inovacijama, tim pre što među njima postoji „interakcija i međuzavisnost”. Takav razvoj posebno je bitan za današnju „otvorenu ekonomiju” u kojoj su „preduzetnički kapaciteti značajniji nego što su bili ikad u istoriji” (Teece, 2012, str. 530), što ukazuje na potrebu konstituisanja visoko funkcionalnih nacionalnih i regionalnih sistema inovacija. Takvo mišljenje dele i neki naši autori (Kačapor, 2012), koji pod preduzetništvom ne podrazumevaju samo „osnivanje preduzeća i rad u njima” nego tom konceptu daju mnogo širi smisao i značenje. Reč je, dakle, o potrebi afirmacije „preduzetništva kao životnog stila, kao načina mišljenja i kao načina pristupanja u poznavanju života, ljudskog društva i čoveka” (str. 70). Na toj osnovi se lakše može razumeti širina i dubina razvoja ljudskih resursa, posebno iz perspektive preduzeća i korporacija i ekonomije u celini, i saglasno tome, njihova sposobnost da racionalno iskoriste prirodne resurse i fundamentalno doprinesu povećanju njene konkurentne sposobnosti. Drugačije rečeno, ljudi, odnosno ljudski resursi u jednom preduzeću ili organizaciji biće dominantan kreator svog zdravlja ili poslovnog uspeha samo pod uslovom da su „znanja radne snage efikasno iskorišćena” (Kramar, Murthy i Guthrie, 2011, str. 393), o čemu postoji nepodeljena saglasnost i u drugim stručnim izvorima (Noe, 2005; Глухов, 2011; Boxall, 2012). Koncept znanja u današnjim uslovima, tj. u uslovima strukturnih izmena u savremenoj ekonomiji i „pojavi novih grana i proizvodnih procesa zasnovanih na znanju i informacijama” (Супрун, 2009, str. 140) proširuje svoj obim i sadržaj koji obezbeđuje povećano učešće ljudskih resursa u strukturi nacionalnog bogatstva. Pored personalnih, socijalnih i znanja o menadžmentu, koja pominju neki autori (Matthews i Candy, 1999), tehničkih znanja i tehničkih kompetencija, koje su „još specifičnije jer se odnose na one osobine ili veštine i sposobnosti koje su potrebne za izvođenje posebnih uloga” (Kramar, Murthy i Guthrie, 2012, str. 391) u ekonomijama i društvima zasnovanim na znanju, povećanu ulogu dobijaju i tehnološka znanja, odnosno znanja koja su u vezi sa informacionim tehnologijama (Kulić i Despotović, 2010; Vischer, 2012). Takva zakonomernost u razvoju savremenih ekonomija ne prepoznaje ljude i ljudske resurse u celini samo kao bića koja su „izgradila tehnološki sistem i upravljaju njime” nego i kao „kapital” (Супрун, 2009), koji je suštinska pretpostavka i proizvodne i organizacione efektivnosti (Boxall, 2012).

U celini posmatrano, kvalitet ljudskih resursa, koji u osnovi izražava sve prethodno analizirane pokazatelje – zdravlje, različite nivoe obrazovanja i treninga, tehnološku spremnost i inovacije i preduzetništvo – bitan je faktor konkurentne sposobnosti svake nacionalne ekonomije. To je u svim izveštajima tokom proteklih trideset godina uočio Svetski ekonomski forum (The World Economic Forum) u okviru sveobuhvatne analize „mikroekonomskih i makroekonomskih osnova nacionalne konkurentne sposobnosti”. Pri tome se pod nacionalnom konkurentnom sposobnošću podrazumeva set inovacija, politika i faktora koji određuju nivo produktivnosti zemlje (videti: World Economic Forum. The Global Competitiveness Report, 2014–2015, Geneva, 2014), od koje, s druge strane, zavisi i stepen „investicija u jednu ekonomiju”.

Ljudski resursi kao faktor nacionalne konkurentne sposobnosti

U Pingvinovom ekonomskom rečniku (Bannock, Baxter i Davis, 1998) navodi se da se termin „nacionalna konkurentna sposobnost” u najširem (popularnijem) tumačenju odnosi na „sposobnost nacije da se uspešno razvija i osigura određena dobit u svetskoj trgovini” (str. 70). Produbljenije interpretacije tog koncepta, odnosno pojave (videti: World Economic Forum; The Global Competitiveness Report, 2014–2015, Geneva, 2014) ukazuju na bitne faktore, još tačnije ključne komponente koje opredeljuju konkurentnu sposobnost svake nacionalne ekonomije. Sledeće komponente su u osnovi Indeksa svetske konkurentne sposobnosti (Global Competitiveness Index): Institucije, infrastruktura, makroekonomska stabilnost (sredina), zdravlje i osnovno obrazovanje, visoko obrazovanje i trening, efikasnost tržišta dobra i usluga, efikasnost tržišta rada, razvoj finansijskog tržišta, tehnološka spremnost, razmere (širina) tržišta, sofisticiranost biznisa, tj. njegova „proizvodna efikasnost” i inovacije.

Pri ocenjivanju ekonomskog razvoja jedne zemlje, savremena ekonomska nauka u prvi plan stavlja koncepciju nacionalne konkurentnosti, pri čemu se konkurentnost u celini posmatra kao instrument obezbeđivanja sigurnog i stabilnog razvoja neke zemlje. Neki autori (Галайда, 2008) smatraju da obrazovanje predstavlja ključni element u objašnjavanju nacionalne ekonomske konkurentnosti i pritom ističu da se pod nacionalnom konkurentnošću podrazumeva skup institucija, političkih instrumenata i faktora koji određuju nivo produktivnosti zemlje. Budući da nivo produktivnosti sa svoje strane obezbeđuje stabilan nivo ekonomskog rasta, jasno je da društva sa konkurentnijom privredom poseduju realne mogućnosti obezbeđivanja većeg dohotka stanovništva i nivoa produktivnosti privrede.

Iako u savremenoj stručnoj literaturi postoje određene dileme po pitanju mogućnosti utvrđivanja jasnih pokazatelja čijim bi se unapređenjem garantovala konkurenta prednost ekonomije nekog društva, analize ipak ukazuju na postojanje određenih sistemski utvrđenih indeksa koji mogu sve pokazatelje ekonomske konkurentnosti da podignu na viši nivo. I pored postojanja određenih razlika u metodologiji ocenjivanja nacionalne konkurentnosti u odnosu na razvijenost neke zemlje, analize pokazuju da su u tom pogledu za najrazvijenije zemlje najvažniji pokazatelji konkurentnosti oni koji se tiču: nivoa investicija u naučna istraživanja, nivoa ovladavanja novim tehnologijama, kao i inovacije u celini. Tačnije rečeno, konkurenta sposobnost se ne zasniva na količini resursa kojim zemlja raspolaže, već, pre svega, na tome kako jedna zemlja koristi te resurse u cilju povećanja sopstvene konkurentnosti (Галайда, 2008).

Pažljiv uvid u ove komponente pokazuje da ljudski resursi, odnosno komponente u kojima se oni najbolje iskazuju – zdravlje i osnovno obrazovanje, visoko obrazovanje i trening, tehnološka spremnost i inovacije – imaju krupnu ulogu u obezbeđivanju konkurentne prednosti većine nacionalnih ekonomija na svetskom tržištu. To ćemo ilustrovati kroz analizu nekih podataka Svetskog ekonomskog foruma koji su objavljeni u njegovom godišnjem izveštaju za 2014–2015. godinu, a odnose se na procenu ukupne konkurentnosti i konkurentnosti po komponentama 148 nacionalnih ekonomija.

Kada je reč o *komponenti zdravlja*, nju je, po našem mišljenju, neophodno dovesti u vezu sa demografskom strukturom zaposlenih. Reč je o tome da visoka prosečna starost među zaposlenima (kao i u stanovništvu u celini) ne može predstavljati komparativnu prednost nijedne nacionalne ekonomije, tim pre što starenje radne snage često prate različita oboljevanja. Pri tome ne zanemarujemo radno iskustvo starijih radnika, njihove veštine i znanja koja motivišu poslodavce u mnogim evropskim zemljama da ovaj kontigent radne snage zadrži što duže na poslu (Mihajlović i Mihajlović, 2011).

No, i pored toga, mlađa radna snaga (kao i stanovništvo) u principu je najzdraviji deo populacije i, pod uslovom da je obrazovno i profesionalno kompetentna, može predstavljati istinsku komparativnu prednost svake nacionalne ekonomije.

Neosporno je, međutim, da je udeo starijih radnika u ukupnom broju zaposlenih u Srbiji, kao i u celoj Evropi, prilično visok. Još preciznije, udeo starijih radnika u radnoj snazi u Srbiji tokom 2010. godine je iznosio 12,3%, što je gotovo isto u odnosu na učešće koje je zabeleženo u zemljama Evropske unije u nešto ranijem periodu (12% u 2007. godini), dok je stopa zaposlenosti starijih radnika (55–64 godine) u Srbiji od 31,4% znatno niža u odnosu na zemlje Evropske unije i nešto niža u odnosu na zemlje iz okruženja. U 27 zemalja EU, prosečna stopa

zaposlenosti starijih radnika u 2012. godini iznosila je 9,5%, dok u istom periodu tranzicione zemlje, sa izuzetkom Republike Češke (50,4%), takođe beleže stope ispod proseka (MRRLS RS, 2013).

Iako savremeni demografski tokovi, koji se karakterišu ubrzanim procesom starenja stanovništva, visokim udelom starih u ukupnoj populaciji, kao i visokim koeficijentom starosne zavisnosti stanovništva, ne predstavljaju povoljan demografski okvir za formiranje radne snage, za potpunije sagledavanje demografskog aspekta tržišta rada, osim kvantitativnih, neophodno je uzimanje u obzir i kvalitativnih odlika ljudskog kapitala. U tom smislu, posebna pažnja se mora posvetiti pitanjima koja se tiču nivoa pismenosti i obrazovne strukture radno sposobnog, kao i radno aktivnog stanovništva. Reč je, zapravo, o aspektima koji u savremenim uslovima ekonomskog razvoja u značajnoj meri determinišu konkurentnu sposobnost nacionalnih ekonomija, te stoga neki autori (prema Šuković, 2009), sa pravom, ističu da je međuzavisnost tržišta rada i demografskih faktora mnogo složenija i višestruko izražena, kao i da „društva mogu štedeti, posmatrano kroz generacije, rađanjem više dece, većim investiranjem u svako dete i dugoročnom akumulacijom fizičkog kapitala”.

Istovremeno, nepovoljna obrazovna struktura stanovništva u Srbiji u značajnoj meri determinišu obrazovnu strukturu zaposlenih, i na taj način doprinosi slabljenju njene ekonomske konkurentnosti. Iako obrazovano stanovništvo predstavlja suštinsku pretpostavku ukupnog ekonomskog i društvenog razvoja, praksa pokazuje da poslodavci u Srbiji najčešće nisu u potpunosti zadovoljni kompetentnošću radne snage.

Prema podacima iz 2009. godine (Božanić, 2009), većina zaposlenih u Republici Srbiji (63%) poseduje srednje obrazovanje, dok oko 13% zaposlenih kao svoj obrazovni maksimum poseduje osnovno obrazovanje ili manje od toga. Broj zaposlenih sa višim obrazovanjem se kreće oko 9%, dok je među zaposlenima sa visokim obrazovanjem 14,4%. Osim toga, problem predstavlja i neravnomerna regionalna raspoređenost radnika u odnosu na stepen obrazovanja.

Postojanje neadekvatne obrazovne strukture zaposlenih potvrđuju i podaci iz Ankete o radnoj snazi iz 2014. godine. Prema ovom izvoru (RZS, 2014), najveći broj zaposlenih takođe poseduje srednje obrazovanje (56,13%), procenat zaposlenih sa nižim obrazovnim nivoom iznosi oko 19%, dok je visokoobrazovanih nešto više od 24%. Podaci o stepenu obrazovanja radnika po kategorijama zanimanja, kao što je i očekivano, pokazuju da su radnici sa niskim stepenom obrazovanja (osnovno i manje od osnovnog obrazovanja) najzastupljeniji u nižerangiranim kategorijama zanimanja (jednostavna zanimanja), dok su radnici sa višim i visokim obrazovanjem zastupljeni u menadžerskoj i stručnoj kategoriji. Posmatrano prema sektoru delatnosti, najveći udeo visokoobrazovanih prisutan

je u sektorima obrazovanja, zdravstvene i socijalne zaštite, i sektoru državne uprave, dok je najviše zaposlenih sa nižim obrazovanjem zaposleno u sektoru prerađivačke industrije.

Postojeći problemi nepovoljne kvalifikacione strukture zaposlenih ukazuju na neophodnost reforme i unapređenja postojećeg sistema obrazovanja i njegovog prilagođavanja savremenim uslovima ekonomskog razvoja društva. Analize pokazuju (prema: Vasić, Tancioni, Ognjenović, 2008) da će struktura zaposlenih u Srbiji prema nivou obrazovanja verovatno usporeno konvergirati strukturi koju je Evropska unija predvidela za svoje članice do 2020. godine. U tom smislu se predviđa da će strukturu zaposlenih prema stepenu obrazovanja u 2020. godini u proseku činiti 31,1 odsto visokostručnih, 49,9 odsto sa srednjim stepenom stručnosti i 19 odsto nestručnih lica (CEDEFOP, 2010). Dakle, predviđena je progresivna dinamika smanjenja nestručnih kadrova uz istovremeno povećanje udela visokostručnih kadrova.

Za zemlje Evropske unije, jedna od najvažnijih karakteristika radne snage jeste njena kvalifikaciona, odnosno obrazovna struktura. Posmatrano prema stepenu stručnosti, analiza urađena za 27 zemalja Evropske unije (Vlada RS, 2011) ukazuje na promene u strukturi ponude radne snage populacije starosti 15 godina i više koje će se dešavati do 2020. godine. Prema ovom izvoru, udeo nestručnih lica će se 2020. godine sa 22,5%, koliko je iznosio 2010. godine, smanjiti na 16,1%, dok će se udeo lica sa srednjim nivoom stručnosti i visokostručnih lica povećati sa 49,9% na 50,4% i sa 27,7% na 35,5% u 2020. godini.

U novonastalim okolnostima s pravom se postavlja pitanje ekonomske konkurentnosti Srbije i nameće potreba za njeno sagledavanje u regionalnom i širem kontekstu. S tim u vezi navodimo podatke Svetskog ekonomskog foruma za 2014. godinu, koji pokazuju da je Srbija prema indeksu konkurentnosti nacionalne ekonomije ostvarila određeni napredak. U Izveštaju se navodi da je Srbija, u odnosu na 2013. godinu kada je na listi zauzela 101. mesto, plasmanom na 94. poziciju, u konkurenciji 144 države, ostvarila značajan napredak. Ostvareni napredak je rezultat aktuelne percepcije poslovnog sveta o sposobnosti zemlje da obezbedi dugoročno stabilan privredni rast i zabeležen je na osnovu povećanja vrednosti indeksa globalne konkurentnosti (IGK) sa 3,8 na 3,9. Time je izjednačena rekordna vrednost koju je Srbija ostvarila uoči prvog talasa krize 2008. godine (Schwab, 2014).

Po plasmanu na listi konkurentnosti u regionu zapadnog Balkana, slabiju poziciju od Srbije ima samo Albanija (97. mesto), dok je najbolje rangirana Makedonija, koja se nalazi na 63. poziciji. Prvo mesto na svetu po konkurentnosti i najveću vrednost indeksa u 2014. godini ponovo je zabeležila Švajcarska, na

drugom mestu je Singapur, dok su SAD, zauzimanjem trećeg mesta, prestigle Finsku i Nemačku.

U poređenju sa prvim izveštajem Svetskog ekonomskog foruma, objavljenim 2004. godine, kada je zauzimala 96. poziciju, Srbija sa aspekta konkurentnosti nacionalne ekonomije nije ostvarila značajniji napredak. Prema vrednosti indeksa konkurentnosti privrede, Srbija danas, i pored izvesnog napretka ostvarenog u 2014. godini, zaostaje za većinom zemalja iz okruženja.

Međutim, iako je poređenje zemalja na osnovu ranga indeksa konkurentnosti značajno, ono ipak nije dovoljno da bismo sa sigurnošću mogli da govorimo o konkurentnoj sposobnosti društva. U tom smislu važno je konkurentnu sposobnost sagledavati i iz perspektive vrednosti indeksa. Tako na primer, posmatrano u odnosu na vrednosti indeksa i poziciju na listi zemalja, Srbija i ovom prilikom najbolje rezultate ostvaruje u oblasti zdravstva i osnovnog obrazovanja, tehnološke opremljenosti i visokog obrazovanja i obuke, dok veoma loše rezultate beleži na polju inovacija i institucija.

Dakle, iako inovacije, preduzetništvo i tehnološka spremnost kao bitan vid delatnosti determinišu kvalitet ljudskih resursa, očigledno je da kod nas to nije do sada na najbolji način prepoznato. Nasuprot tome, ranije analize pokazuju da su neke zemlje (npr. SAD u 2007. i 2008. godini), uprkos niskom nivou *makroekonomskih pokazatelja*, najbolji plasman ostvarivale upravo zahvaljujući visokim pokazateljima iz grupe *inovacije*, razvijenosti naučno-istraživačkih institucija, kao i visokom nivou ulaganja u naučno-istraživačku delatnost. Čvrsta povezanost preduzetničkih krugova i univerziteta doveli su ovu zemlju na prvo mesto na listi konkurentnosti zemalja u svetu (Галайда, 2008).

Indikativno je takođe da Srbija na subindeksu faktora inovativnosti i sofisticiranosti, sa indeksom 3,05, ostvaruje znatno slabiji rezultat u odnosu na ukupno ostvareni prosek. U tom smislu, Srbija značajno zaostaje za zemljama koje na ovom polju beleže najbolje rezultate (Švajcarska 5,74; Japan 5,68 i Nemačka 5,57), i slabije je plasirana u odnosu na zemlje iz okruženja. Od ovih zemalja najbolji rezultat ostvarile su Slovenija (3,88) i Hrvatska (3,47), dok su se ispred Srbije našle još i Makedonija, Crna Gora, Rumunija i Albanija (Schwab, 2014).

Podaci koji se odnose na ulogu inovacija kao bitnog elementa u određivanju konkurentne sposobnosti nacionalne ekonomije, u okviru koga se procenjuju: kapacitet društva za inovacije, kvalitet naučno-istraživačkih ustanova, saradnja akademskog i poslovnog sektora, dostupnost naučnika i inženjera i slično, pokazuju da Srbija kao 108. rangirana i sa skorom 2,89 takođe zaostaje za većinom zemalja iz okruženja. Tačnije, Srbija se prema ovom kriterijumu nalazi jedino ispred Albanije (2,73), dok značajno zaostaje za Slovenijom (3,64), Crnom Gorom (3,37), Rumunijom i Makedonijom (3,28). Prema ocenama Svetskog

ekonomskog foruma (Schwab, 2014), nedovoljan kapacitet za inovacije, pored faktora koji se odnose na javno zdravlje, korupciju, neefikasnu državnu birokraciju, političku nestabilnost, inflaciju i slično, ulazi u red faktora koji suštinski ograničavaju mogućnosti za povoljno poslovanje u svakom, pa i srpskom društvu.

Na preostalim faktorima u čijoj se osnovi nalazi obrazovanje, a koji u značajnoj meri determinišu ekonomsku konkurentnost nekog društva, Srbija najbolji rezultat (4,45) beleži na *faktoru tehnološke spremnosti*, gde zauzima 49. poziciju. Na ovom, kao i na preostala dva faktora – *zdravlje i osnovno obrazovanje* i *visoko obrazovanje i trening* – Srbija zauzima bolju poziciju u odnosu na ukupno postignuti uspeh. U poređenju sa zemljama iz okruženja, na *faktoru tehnološke spremnosti* Srbija je bolje plasirana u odnosu na Crnu Goru (54), Makedoniju (60), i Albaniju (91), dok za ostalim zemljama regiona i dalje zaostaje. Među vodećim zemljama sveta na skali globalne ekonomske konkurentnosti, najbolje rezultate na ovom faktoru beleže Luksemburg, Velika Britanija, Švedska i Norveška. Tehnološka spremnost svedoči o sposobnosti neke ekonomije da usvaja nove tehnologije u cilju povećanja produktivnost rada i podizanja konkurentnosti svojih ekonomija. Zadatak društva je da kompanijama koje posluju u zemlji obezbedi pristup naprednim tehnologijama i mogućnost njihovog korišćenja.

Analize Svetskog ekonomskog foruma takođe pokazuju da Srbija na *faktoru zdravlje i osnovno obrazovanje* sa skorom 5,76 zauzima 68. poziciju i, u odnosu na zemlje iz okruženja, bolje je plasirana samo od Makedonije (78) i Rumunije (88). Na ovom faktoru od zemalja regiona najuspešnije su Slovenija (12) i Crna Gora (29), dok se od deset vodećih zemalja sveta po uspehu ističu Finska (1), Singapur (3), Holandija (5) i Japan (6).

Iz podataka Svetskog ekonomskog foruma takođe proizilazi da na *faktoru visokoobrazovanje i trening* Srbija zauzima 74. poziciju i u tom pogledu je slabije plasirana ne samo u odnosu na razvijene zemlje sveta već i u odnosu na zemlje iz okruženja. I na ovom faktoru, među zemljama regiona Slovenija beleži zapažen uspeh i, sa skorom 5,33, na listi globalne konkurentnosti zauzima 25. poziciju, dok prva tri mesta pripadaju Finskoj, Singapuru i Holandiji.

To je iz perspektive srpske nacionalne ekonomije veoma nepovoljan razvoj jer su kvalitetno visokoobrazovanje i obuka od bitnog značaja za unapređenje procesa proizvodnje i na regionalnom i na globalnom nivou. Još tačnije, visokoobrazovana, kompetentna, i dobro strukturirana radna snaga u mogućnosti je da efikasnije obavlja složenije radne zadatke i uspešnije se prilagođava promenama u prirodi i sadržaju rada. Iz toga proizilazi potreba kvalitativno drugačijeg pristupa profesionalnoj pripremi na visokoškolskim institucijama i posebno oblicima stručnog usavršavanja zaposlenih koje ne prati dinamiku promena u modernim ekonomijama.

Reference:

- BANNOCK, G., BAXTER, R. & DAVIS, E. (1998). *Penguin Dictionary of Economics*. London: Penguin Books.
- БАХТИЈАРЕВИЋ ШИБЕР, Ф. (1999). *Menadžment ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
- BOXALL, P., PURGCELL, JH. & WRIGHT, P. (Eds.). (2010). *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. Oxford: Oxford University Press.
- BOXALL, P. (2012). Human Capital, HR Strategy and Organizational Effectiveness. In: A. Burton-Jones & J. C. Spender, (Eds.). *The Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- БОЖАНИЋ, В. (Ур.). (2009). *Anketa o potrebnim veštinama zaposlenih u Srbiji: Osnovni zaključci*. Beograd: Vlada Republike Srbije.
- BURTON-JONES, A., & SPENDER, C. J. (Eds.) (2012). *The Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- ЦЫРЕНОВА, А. А. (2006). *Развитие человеческого капитала в условиях трансформации институциональной среды*. Улан-Удэ: ВСГТУ.
- DESSLER, G. (2007). *Osnovi menadžmenta ljudskih resursa*. Beograd: Data Status.
- Галайда, О. (2008). *Образовательные услуги в современной мировой экономике*. Москва: Научная Книга.
- Гапонюк, Н. П. (2011). Формирование человеческого капитала как проблема обеспечения качества образования в условиях модернизации. *Педагогика*, 5, 22–26.
- Глухов, В. В. (2011). *Економија знања*. Нови Сад: Висока пословна школа струковних студија.
- DESPOTOVIĆ, M. (2009). Socijalno-ekonomski razvojni potencijal obrazovanja odraslih. *Obrazovanje odraslih: časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 2, 33–51.
- ДЖОЙ-МЕТТЬЮЗ, Д., МЕГГИНСОН, Д., & СЮРТЕ, М. (2006). *Развитие человеческих ресурсов*. Москва: ЕКСМО.
- ENGLISH, L. (2008). *International Encyclopedia of Adult Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Заславская И. Т. (2004). *Современное российское общество: Социальный механизм трансформации*. Москва: Дело.
- IGALENS, J. (2008). *Les 100 mots des ressources humaines*. Paris: PUF.
- HERRBACH, O., MIGNONAC, K. & RICHEBÉ, N. (2009). *Les Ressources Humaines de A à Z, 400 mots pour comprendre*. Paris: DUNOD.
- КАСАПОР, С. (2012). Preduzetništvo kao cilj i ishod vaspitanja i obrazovanja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 17(1), 273–293.
- Кибанова, Я. А. (Ред.) (2005). *Управление персоналом организации*. Москва: ИНФРА-М.

- Кондаков, А. (2005). Человеческий ресурс российского образования. *Мир образования – образование в мире, научно-методический журнал*, 1, 3–19.
- KRAAIJENBRINK, J. (2012). Human Capital in the Resource-Based View. In Alan Burton-Jones & J. C. Spender (Eds.). *The Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMAR, R., MURTHY, V. & GUTHRIE, J. (2011). Measuring and Valuing Human Capital and its Influence on Organizational Effectiveness. In Burton-Jones, A. & Spender, J. C. (Eds.). *The Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- KULIĆ, R. I DESPOTOVIĆ, M. (2010). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- LAM, A. (2005). Organizational Innovation. In Fagerberg, J., Mowery, D. C. & Nelson, R. R. (Eds.). *The Oxford handbook of innovation* (pp. 115–148). Oxford: Oxford University Press.
- Ломакина, Т. (2005). *Концепция непрерывного профессионального образования*. Москва: Российская академия образования.
- Лукашевич, В. В. (2012). *Основы управления персоналом*. Москва: КноРус.
- LAUDER, H., BROWN, PH., DILLABOUGH, J. A. & HALSEY, A. (Eds.). (2006). *Education, Globalization, and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.
- LAZONICK, W. (2005). Innovation and Economic Growth. In Fagerberg, J., Mowery, D. C. & Nelson, R. R. (Eds.). *The Oxford handbook of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- MATTHEWS, C. (1999). New Dimensions in the Dynamics of Learning and Knowledge. In Boud, D. & Garrick, J. (Eds.). *Understanding Learning at Work*. London: Routledge.
- Мельников, О. (2010). *Управление интеллектуально-креативными ресурсами наукоемких производств*. Москва: Креативная экономика.
- MIHAILOVIĆ, S. I MIHAILOVIĆ, V. (2011). *Stariji radnici: neki na poslu, a neki ni posla ni penzije*. Beograd: Centar za demokratiju.
- Мордовин, С. (2000). *Управление человеческими ресурсами*. Москва: ИНФРА-М.
- MRRLS RS. (2013). *Izveštaj o razvoju Srbije 2012*. Beograd: Ministarstvo regionalnog razvoja i lokalne samouprave – Sektor za strateške analize i istraživanje.
- NOE, R. (2005). *Employee Training and Development*. New York: McGraw Hill/Irvin.
- Одегов, Ю. Г. & Руденко Г. Г. (2011). Экономика труда. Москва: Волтерс Клувер.
- PASTUOVIĆ, N. (2004). Obrazovanje odraslih i nacionalni razvoj ljudskog kapitala. U Klapan, A. i Matijević, M. (Ur.). *Obrazovanje odraslih – ključ za XXI stoljeće* (str. 135–141). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
- PEJATOVIĆ, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- PREDIĆ, B. I IVANOVIĆ ĐUKIĆ, M. (2011). Decentralizovani pristup – aktivne mere za podsticanje zapošljavanja u niškom regionu. U Zubović, J. (Ur.). *Aktivne mere na*

- tržištu rada i pitanja zaposlenosti* (str. 540–559). Beograd: Institut ekonomskih nauka.
- RZS. (2012). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji – Stanovništvo: Školska sprema, pismenost i kompjuterska pismenost*. Beograd: Republički zavod za statistiku.
- RZS. (2014). *Anketa o radnoj snazi, II kvartal 2014: Saopštenje*. Beograd: Republički zavod za statistiku, Republika Srbija.
- SCHWAB, K. (Ed.). (2012). *The Global Competitiveness Report 2012–2013*. Geneva: World Economic Forum – Committed to state of the world.
- SCHWAB, K. (Ed.). (2014). *The Global Competitiveness Report 2014–2015*. Geneva: World Economic Forum – Committed to state of the world.
- SCOTT, JH. & MARSHALL, G. (2009). *Oxford Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Супрун, А. В. (2009). Интеллектуальный капитал: Главный фактор конкурентоспособности экономики в XXI веке. Москва: УРСС.
- SUTHERLAND, J. & CANWELL, D. (2004). *Key Concepts in Human Resource Management*. London: Palgrave Macmillan.
- ŠUKOVIĆ, D. (2009). Stanovništvo Srbije u fokusu tržišta rada. *Stanovništvo*, 47(2), 85–99.
- ШУАЦ, Д. & ШУАЦ, С. (2003). *Психология работа*. Санкт Петербург: Питер.
- ТЕЕСЕ, D. (2011). Human Capital, Capabilities, and the Firm: Literati, Numerati, and Entrepreneurs in the Twenty-First Century Enterprise. In Burton-Jones, A. & Spender, J. C. (Eds.). *Oxford Handbook on Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- UNDP. (2013). *Human Development Reports*. Preuzeto sa: <http://hdr.undp.org/en/2013-report> (decembar, 2013).
- VASIĆ, V., TANCIONI, M. I OGNJENović, K. (2008). *Analiza tržišta rada i prognoziranje potreba tržišta rada u Republici Srbiji*. Beograd: Tehnička pomoć za unapređenje kapaciteta Nacionalne službe za zapošljavanje Srbije za upravljanje podacima, pravljenje prognoza i monitoring i evaluaciju.
- VERSPAGEN, B. (2005). Innovation and Economic Growth. In Fagerberg, J., Mowery, D. C. & Nelson, R. R. (Eds.). *The Oxford Handbook of Innovation* (pp. 487–513). Oxford: Oxford University Press.
- VISCHER, J. (2012). Human Capital and the Organization-Accommodation Relationship. In Burton-Jones, A. & Spender, J. C. (Eds.). *The Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- VLADA RS. (2011). Nacionalna strategija zapošljavanja za period 2011–2020. godine. *Službeni glasnik RS*, 37/2011.
- WINTERTON, J. (2010). *Training, Development and Competence*, *Oxford Handbook of Human Resource Management*. Oxford: Oxford University Press.
- WREN, D. I VOICH, D. (2001). *Menadžment: proces, struktura, ponašanje*. Beograd: Privredni pregled, Poslovni sistem „Grmeč AD”.

Radivoje Kulić³

Teacher Education Faculty, Prizren - Leposavić, University of Prishtina

Igor Đurić⁴

Faculty of Philosophy, University of Prishtina

The Quality of Human Resources and Competitive Ability of the National Economy

Abstract: The quality of human resources represents an integral part of the national wealth and an important lever of economic growth and social development. It is a complex and dynamic phenomenon and one of the most important prerequisites for the effective functioning of the world's developed economies, as well as an essential prerequisite of socio-cultural and technological modernisation of countries in transition. In view of this, the quality of human resources in Serbia has been viewed from multiple perspectives (health and primary education, higher education and training, technological readiness and innovation), with the aim of assessing their impact on the economic competitiveness of the national economy. Here, the most recent data of the World Economic Forum has been used, which consider competitiveness of the national economy both in the regional and the global context. Based on this analysis it can be concluded that currently human resources in Serbia do not represent a sufficient comparative advantage for Serbia in relation to the countries in the region and particularly in the wider environment.

Key words: human resources, quality of human resources, economic competitiveness, national economy.

³ Radivoje Kulić, PhD is a professor at the Teacher Education Faculty in Prizren – Leposavić, University of Prishtina, with temporary headquarters in Kosovska Mitrovica.

⁴ Igor Đurić, PhD is an assistant professor at the Department of Pedagogy at the Faculty of Philosophy, University of Prishtina, with temporary headquarters in Kosovska Mitrovica.

Jasmina Milošević Stolić¹
Vojna akademija, Univerzitet odbrane u Beogradu

Šefika Alibabić²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Obrazovna podrška menadžerskim aktivnostima vojnih starešina³

Apstrakt: Iako su vojni poslovi veoma različiti, postoje neke zajedničke karakteristike svima njima, a to su upravljačke, odnosno menadžerske aktivnosti. Menadžerske uloge su integrativni deo vojne profesije, što znači da je vojni starešina istovremeno i menadžer. Danas svaki radni sistem, pa i organizacije poput vojne, zahtevaju proaktivnog i kompetencijski snažnog menadžera – menadžera koji kontinuirano uči. Sve je to bio kontekst naše istraživačke namere da u ovoj studiji sagledamo vojnog starešinu kao menadžera i utvrdimo njegove potrebe za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja menadžerskih aktivnosti i uloga. Primenom standardizovanog, namenski prilagođenog instrumenta za ispitivanje potreba, na uzorku vojnih starešina prikupljeni su podaci, a potom obrađeni postupcima deskriptivne statistike i faktorske analize. Da je postavljena hipoteza o izraženosti obrazovnih potreba oficira dobila empirijsku podršku, pokazuju sledeći rezultati: 24 aktivnosti (od ponuđene 33) imaju srednju vrednost koja ukazuje na izraženost potrebe za obrazovnom podrškom u cilju njihovog uspešnijeg obavljanja; izdvojeno je šest faktora koji ukazuju na potrebe za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja šest menadžerskih uloga.

Ključne reči: vojni starešina, menadžerske aktivnosti, menadžerske uloge, obrazovne potrebe, vojni menadžment.

¹ Dr Jasmina Milošević Stolić je asistent na Katedri društvenih nauka Vojne akademije Univerziteta odbrane u Beogradu.

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

³ U radu je objavljen deo rezultata istraživanja autorke Šefike Alibabić ostvarenih na projektu pod nazivom „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (evidencioni broj 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

Priroda menadžmenta u vojsci

Problem i priroda menadžmenta u vojnoj organizaciji predstavljaju pravi istraživački izazov kako zbog naučno „provokativnog” fenomena menadžmenta tako i zbog specifičnosti vojne organizacije. Međutim, slično kao i kada se govori o pojmu menadžmenta uopšte, možemo reći da se na menadžment u vojnoj sredini može gledati kao na složen proces, koji omogućava efikasno funkcionisanje vojne organizacije. Osim toga, vojni menadžment se može posmatrati i kao posebna grupa ljudi čija je obaveza da upravljaju izvršavanjem poslova i zadataka koje obavljaju drugi, kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi vojne organizacije. I na kraju, vojni menadžment je izrastao u posebnu naučnu subdisciplinu menadžmenta, koja se bavi proučavanjem problema upravljanja, kao i fenomenima koji su u vezi sa efikasnim izvršavanjem određenih poslova u vojnoj sredini (Grupa autora, 1997).

U literaturi o fenomenu vojnog menadžmenta susrećemo različita viđenja menadžment pojmova i njihovih odnosa, kao npr. pojmova upravljanje, rukovođenje i komandovanje. Navedeni pojmovi se prepliću, među njima postoje kako sličnosti tako i razlike. Kratak osvrt na tri dominantna pojma iz oblasti vojnog menadžmenta može ilustrovati njihov odnos. Tako se, na primer, na vojno upravljanje gleda kao na proces kojim vojna organizacija utvrđuje svoje ciljeve, određuje i planira aktivnosti kojima će ostvariti te ciljeve, dok vojno rukovođenje predstavlja odnos između rukovodioca i izvršioca (kao proces dvosmernog uticaja), u kontekstu zajedničkog rada na ostvarenju ciljeva. Osnovne funkcije procesa vojnog rukovođenja su planiranje, organizovanje, komandovanje, koordinisanje i kontrolisanje. Rukovođenjem se realizuju odluke koje su donesene u procesu upravljanja i kroz njega. Upravljanje predstavlja prvu i najvažniju funkciju menadžmenta od koje zavisi opstanak i funkcionisanje organizacije. Upravljanjem se određuju najvažnije aktivnosti organizacije: od njenog postojanja, preko politike vođenja, do opštih organizacijskih ciljeva i zadataka. Komandovanje je aktivnost kojom se usmeravaju jedinice i pojedinci ka realizaciji neposrednih zadataka koji su u funkciji ostvarivanja posebnih i konkretnih ciljeva postavljenih rukovođenjem (Lazović et al., 2011, str. 4). Stoga se za komandovanje može reći da predstavlja potfunkciju rukovođenja, mada se neretko imenuje i trećom funkcijom menadžmenta, koja postoji samo u vojnoj i policijskoj organizaciji. U upravljačkom procesu se utvrđuje koncepcija i propisuje ustrojstvo i funkcionisanje vojne organizacije i to zakonima, pravilnicima, uputstvima, uredbama (Grupa autora, 1997). Vojni teoretičari ističu značaj rukovođenja i komandovanja naglašavajući da se upravljanjem, ali uz pomoć rukovođenja i komandovanja, obezbeđuje funkcionisanje, odbrambena sposobnost i borbena efikasnost vojne organizacije.

U teoriji vojnog menadžmenta, a verovatno i u praksi, očigledno je *preplitanje* tri ključna pojma ili tri (pot)funkcije menadžmenta – upravljanje, rukovođenje i komandovanje. *Rasplet* tog *preplitanja* predstavlja deo specifikuma vojnog menadžmenta, a mogao bi biti sledeći: upravljanje je prva funkcija vojnog menadžmenta, koja se odnosi na postavljanje misije i ciljeva, na celokupnu vojnu politiku; rukovođenje je druga funkcija vojnog menadžmenta, kojom se ostvaruje misija i postavljeni ciljevi, te je stoga rukovođenje dinamičan proces, koji podrazumeva brojne aktivnosti ili potfunkcije među kojima je i komandovanje (koje je specifikum vojne i policijske organizacije), ali i druge, kao što su planiranje, organizovanje, koordinisanje i kontrolisanje.

Priroda vojnih poslova

Dužnosti i poslovi koje obavljaju oficiri mnogo su jasnije definisani, odnosno specifikovani u poređenju s poslovima iz domena drugih profesija. U potpunosti su određeni preciznim obavezama, odgovornostima, privilegijama i sankcijama. Poslovi koji se obavljaju u okviru vojne profesije imaju karakter specifične delatnosti i stoga su od posebnog društvenog značaja. „Vojna profesija označava organizovani profesionalni sistem posebne organizacione strukture, uže društvene populacije na makroplanu, namenjene za pripremu društva za odbranu” (Lazović, 1993, str. 19). Važno je istaći da oficirski kor ima mnogo različitih specijalista čiji je posao usmeren ka radu na kopnu, vodi ili vazduhu, što čini ogromnu raznolikost u funkcijama koje izvode, pa je za njihovo obavljanje potrebno posedovanje različitih kompetencija. Tako, na primer, posao kapetana avijacije se u velikoj meri razlikuje od poslova komandanta pešadijske jedinice (Lazović, 1993, str. 19). Ipak postoje i neke zajedničke karakteristike različitih vojnih poslova, koje bismo u skladu sa temom ove naše istraživačke studije nazvali *menadžerske aktivnosti*. Zanimljivo je da neki autori kao zajedničku karakteristiku različitih poslova kojima se bave oficiri navode „upravljanje nasiljem”, jer je funkcija vojne sile uspešna oružana borba. Dužnosti vojnog oficira uključuju: 1. organizovanje, opremanje i obučavanje vojne sile; 2. planiranje njenih aktivnosti; 3. usmeravanje njenih operacija u borbi i van nje (Hantington, 2004, str. 14).

Značajnu karakteristiku vojnih poslova čini postulat subordinacije, kojim se uspostavlja hijerarhijski sistem rukovođenja, gde se na čelu svake organizacione jedinice nalazi rukovodilac, odgovoran rukovodiocu više organizacione celine. U tom kontekstu je posebno vidljiv proces vojnog menadžmenta – upravljanje, rukovođenje i komandovanje kao njegove funkcije. Očigledno je da efikasno obavljanje vojne profesije zahteva i ovladavanje teorijskim i praktičnim znanjima i ve-

štinama iz oblasti menadžmenta. Drugim rečima, očigledno je da je menadžerska uloga integrativni deo vojne profesije, odnosno da je vojni starešina istovremeno i menadžer. Govoreći o strukturi znanja potrebnih za obavljanje menadžerskih uloga oficira, Marček (2003) naglašava značaj znanja iz oblasti društveno-humanističkih, prirodno-matematičkih i tehničko-tehnoloških nauka, zatim nauka odbrane, kao i nauka menadžmenta. Usvajajući navedena znanja, oficiri razvijaju menadžerske kompetencije potrebne za rad u sistemu odbrane. Isti autor naglašava potrebu razvijanja određenih sposobnosti neophodnih za obavljanje dužnosti oficira menadžera u sistemu odbrane Vojske Srbije, navodeći sledeće: sposobnost analize, sinteze, predviđanja rešenja i posledica na svojim dužnostima, sposobnost kritičkog i samokritičkog mišljenja i pristupa problemima, sposobnosti ovladavanja procesima logičkog razmišljanja u cilju rešavanja menadžerskih problema na svojim radnim mestima.

Istraživanje otvorenosti sistema vojnog obrazovanja u Srbiji za razvijanje menadžerskih kompetencija budućih oficira rezultiralo je nalazima koji prezentuju takvu otvorenost preko zastupljenosti brojnih predmeta menadžment orijentacije u formalnom vojnom obrazovanju (Milošević Stolić, 2013). Dakle, može se reći da vojno školovanje (na različitim nivoima) daje dobru početnu osnovu oficiru menadžeru za menadžersko delovanje. Međutim, promene svakolike vrste predstavljaju izazove za svaku profesiju, pa i vojnu. Usled brzog naučnog razvoja i primene naučnih dostignuća u praksi, dolazi do promena u fizionomiji vojnog poziva. Samim tim menjaju se kompetencijski zahtevi posla, menjaju se aktivnosti i njima odgovarajuće kompetencije neophodne za obavljanje vojnog posla, pa tako i aktivnosti koje se odnose na obavljanje menadžerskih funkcija i uloga oficira. Nauke o menadžmentu su danas u usponu. Brojne studije iz oblasti menadžmenta i liderstva nude funkcionalnu teorijsku osnovu i praktične modele koji mogu menadžerske aktivnosti učiniti efikasnijim (Fairholm & Fairholm, 2009; Ladkin, 2010; Yukl, 2002; Vassel, 2011). Sve to ukazuje na značaj i potrebu kontinuiranog usavršavanja u vojnoj, odnosno menadžerskoj profesiji. Savremeni radni sistemi i organizacije poput vojne traže proaktivnog menadžera, te tako iniciraju i zahtevaju obrazovanje menadžera za akciju koje podrazumeva permanentnost i kontinuitet (Alibabić et al., 2013). Stoga je naša ambicija u ovoj studiji bila da gledamo i utvrdimo potrebe vojnih starešina za obrazovnom podrškom njihovim menadžerskim aktivnostima, odnosno da utvrdimo potrebe za obrazovanjem (usavršavanjem, obučavanjem...) koje je u funkciji obavljanja menadžerskih uloga vojnih starešina. Dobijeni nalazi mogu imati višestruke implikacije na teoriju i praksu vojnog menadžmenta, na projektovanje i modelovanje usavršavanja vojnih starešina, na holističko sagledavanje vojne profesije.

Metodološki dizajn istraživanja

Predmet istraživanja u najširem smislu su *vojne starešine kao menadžeri*; u užem smislu – obrazovne potrebe vojnih starešina, odnosno potrebe vojnih starešina za obrazovanjem/usavršavanjem koje je u funkciji obavljanja menadžerskih aktivnosti/uloga.

Opšti cilj istraživanja je utvrđivanje i grupisanje potreba vojnih starešina za obrazovanjem/usavršavanjem koje bi bilo u funkciji kompetencijskog osnaživanja njihovih menadžerskih aktivnosti i uloga.

U istraživanju se pošlo od pretpostavke koja ima uporište u opštim teorijskim saznanjima, kao i u nalazima dosadašnjih empirijskih istraživanja – postoje potrebe starešina za obrazovanjem koje je u funkciji kompetencijskog osnaživanja njihovih menadžerskih aktivnosti.

Istraživanje je obavljeno na uzorku profesionalnih vojnih lica namerno odabranih (304), a činile su ga starešine svih vidova vojske, svih vojnih rodova i službi.

Izbor osnovne istraživačke paradigme bio je uslovljen prirodom predmeta istraživanja, te je stoga i odabran *teorijsko-empirijski pristup* s akcentom na analizi, sintezi i generalizaciji kvantitativnih podataka. Primljena je *deskriptivna metoda* (survey-research), koja podrazumeva aktivno uključivanje ispitanika u davanje informacija o pojavama koje su predmet proučavanja i obezbeđuje analitičko-sintetički pristup istraživanoj pojavi.

U fazi prikupljanja podataka korišćen je revidirani upitnik za analizu dužnosti oficira Vojske Srbije i modifikovani instrument za ispitivanje obrazovnih potreba pod nazivom MTDNA (Management Training and Development Needs Analysis/Obuka za upravljanje i analiza razvoja potreba), instrument iz baterije instrumenata koju su za potrebe obrazovnih institucija, neprofitnih organizacija i vladinih agencija razvili istraživači u Americi (DOE, CAO, WEC, 1997), a njegova namenski modifikovana varijanta je već primenjivana u našim uslovima (Alibabić, 2007). Za potrebe našeg istraživanja instrument je modifikovan u pogledu liste aktivnosti koje starešine preduzimaju u toku obavljanja svojih funkcija. Lista aktivnosti je nastala na osnovu zakonom propisanih zadataka i funkcija profesionalnih vojnih lica i na osnovu rezultata istraživanja dužnosti oficira, pri čemu je korišćen revidiran upitnik za analizu dužnosti oficira Vojske Srbije⁴. Postupak obrade i evaluacije dobijenih rezultata je u celosti onakav kakav su preporučili autori originalnog instrumenta. Tako je naš instrument struktuiran od 33 ajtema/aktivnosti, koje su ispitanici procenjivali na petostepenim skalama u

⁴ Instrument je korišćen u okviru istraživanja *Profili oficira rodova i službi Vojske Srbije* ((Marček, J., Savić, A., Danić, N., Suša, B., 2006)

pogledu tri dimenzije – *teškoće, važnosti i učestalosti*. Nakon izračunavanja srednje vrednosti za svaku aktivnost svakog ispitanika, sabrali smo individualne skorove za svaki ajtem/aktivnost i podelili sa brojem ispitanika. Srednje vrednosti su mogle biti između tri i petnaest. Kada smo uredili listu aktivnosti od najveće do najmanje srednje vrednosti, dobili smo *prioritetnu listu tema menadžment obuke*, koja, prema autorima ovog postupka, predstavlja jedan od dokumenata za podsticanje profesionalizacije, odnosno za snaženje profesionalne kompetentnosti (u našem slučaju menadžerske kompetentnosti oficira). Prema sugerisanom vodiču za tumačenje rezultata, obuka za aktivnosti sa srednjim vrednostima tri do sedam trebalo bi da bude povremeno, ali kontinuirano organizovana, za aktivnosti sa srednjim vrednostima osam do jedanaest neophodan je *inicijalni formalni trening*, a za aktivnosti sa srednjim vrednostima 12–15 ne samo da je potreban *inicijalni formalni trening* već i kontinuirano permanentno obrazovanje, odnosno usavršavanje.

Uz primenu odgovarajućih statističkih postupaka iz okvira SPSS paketa, odabrane metode, tehnike i instrumenti su omogućili testiranje postavljene hipoteze i realizovanje istraživačkog cilja.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Izraženost potreba vojnih starešina za obrazovanjem/usavršavanjem koje je u funkciji kompetencijskog osnaživanja njihovih menadžerskih aktivnosti

Izraženost obrazovnih potreba vojnih starešina je sagledana na specifičan način – preko procena posebnih dimenzija njihovih radnih aktivnosti primenom MTD-NA instrumenta. Za aktivnosti sa srednjim vrednostima tri do sedam može se reći da ih ispitanici obavljaju *bez većih problema* te im stoga nije potrebna posebna obuka za njihovo uspešno obavljanje, a to ukazuje na neizraženost ili pak na nisku izraženost obrazovne potrebe za taj domen aktivnosti. Aktivnosti sa srednjim vrednostima osam do jedanaest zahtevaju obrazovnu podršku koja bi bila u funkciji njihovog uspešnijeg obavljanja, što ukazuje na izraženost obrazovne potrebe za taj korpus aktivnosti. Obrazovna podrška je neophodna, odnosno u punom smislu potrebna za aktivnosti sa srednjim vrednostima 12–15, što je pokazatelj visoko izražene obrazovne potrebe. Od 33 manifestne varijable, odnosno radne aktivnosti ponuđene u instrumentu, njih 24 imaju srednju vrednost koja ukazuje na izraženost potrebe za obrazovnom podrškom (intervencijom) u cilju njihovog uspešnijeg obavljanja (Tabela 1). U Tabeli 1, u koloni koja prikazuje rang ispitivanih varijabli, istovremeno je i predstavljena prioritetna lista tema menadžment

obuke. Na čelu te liste je tema koja se odnosi na podršku aktivnostima učenja i rada na sopstvenom usavršavanju (rang 1), a na začelju liste tema koja se odnosi na podršku aktivnosti kontrolisanja finansijskog poslovanja (rang 24).

Tabela 1: Statistički pokazatelji potreba za obrazovanjem u funkciji obavljanja menadžerskih aktivnosti vojnih starešina – prioritarna lista tema menadžment obuke

Red br.	Manifestne varijable	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Nivo potrebe za obrazovanjem	Rang
Skor 32	Uči (radi na sopstvenom usavršavanju)	10,88	2,086	I.P.	1
Skor 24	Vodi i priprema dokumentaciju	10,67	2,202	I.P.	2
Skor 18	Donosi odluke	10,54	2,616	I.P.	3
Skor 9	Motiviše potčinjene starešine ili kadete	10,16	2,692	I.P.	4
Skor 10	Rešava probleme međuljudskih odnosa	10,11	2,788	I.P.	5
Skor 17	Izdaje zadatke potčinjenim	10,09	2,73	I.P.	6
Skor 33	Savetuje	10	2,3	I.P.	7
Skor 25	Izgrađuje kratkoročne planove rada	9,95	2,558	I.P.	8
Skor 21	Analizira rad potčinjenih starešina	9,74	2,606	I.P.	9
Skor 19	Kontroliše funkcionisanje organizacijskih celina	9,55	2,996	I.P.	10
Skor 16	Komanduje jedinicom	9,47	3,448	I.P.	11
Skor 20	Analizira rezultate rada organizacijskih celina	9,46	2,847	I.P.	12
Skor 6	Prati realizaciju obuke/nastave	9,45	2,617	I.P.	13
Skor 22	Ocenjuje rad profesionalnih vojnih lica i civilnih lica	9,34	2,978	I.P.	14
Skor 26	Izgrađuje dugoročne planove rada	9,29	2,875	I.P.	15
Skor 4	Priprema obuku/nastavu	9,21	2,619	I.P.	16
Skor 8	Vrši analizu realizovane obuke/nastave	9,21	2,553	I.P.	17
Skor 5	Realizuje obuku/nastavu	9,19	2,596	I.P.	18
Skor 7	Vrši kontrolu obuke/nastave	9,1	2,548	I.P.	19
Skor 1	Vodi službene razgovore	8,96	2,684	I.P.	20
Skor 2	Vodi sastanke	8,87	2,504	I.P.	21
Skor 23	Preduzima disciplinske i stimulativne mere/kažnjava i nagrađuje	8,7	3,009	I.P.	22
Skor 3	Razgovara sa kadetima	8,58	3,022	I.P.	23

Red br.	Manifestne varijable	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Nivo potrebe za obrazovanjem	Rang
Skor 11	Vrši kontrolu finansijskog poslovanja	8,16	3,317	I.P.	24
Skor 31	Analizira rad kadeta	7,31	3,305	N.P.	25
Skor 30	Kontroliše rad kadeta	7,3	3,357	N.P.	26
Skor 12	Komunicira sa predstavnicima drugih institucija značajnih za odbranu zemlje	6,84	2,86	N.P.	27
Skor 29	Organizuje razne manifestacije (sportska takmičenja, promocije knjiga, učestvovanje na sajmovima)	6,42	2,926	N.P.	28
Skor 13	Sklapa ugovore o zajedničkim projektima sa predstavnicima drugih institucija značajnih za odbranu zemlje	5,87	2,677	N.P.	29
Skor 27	Kontaktira predstavnike medija	5,67	2,562	N.P.	30
Skor 28	Organizuje medijske nastupe	5,59	2,607	N.P.	31
Skor 14	Komunicira sa predstavnicima Ministarstva prosvete	5,57	2,474	N.P.	32
Skor 15	Sklapa ugovore o zajedničkim projektima sa predstavnicima Ministarstva prosvete	5,54	2,496	N.P.	33
Valid N		304			

N. P. – niska potreba (srednje vrednosti 3–7)

I. P. – izražena potreba (srednje vrednosti 8–11)

V. I. P. – visoko izražena potreba (srednje vrednosti 12–15)

Uvidom u Tabelu 1 može se uočiti da nijedna od ponuđenih aktivnosti nema srednju vrednost između 12 i 15, što bi ukazivalo na visoko ili jako izraženu potrebu. Objašnjenje ovog nalaza možemo naći u koncepciji inicijalnog obrazovanja vojnih starešina, koja uključuje ciljeve i ishode u vidu menadžerskih kompetencija, što znači da obezbeđuje početnu osnovu za menadžersko praktično delovanje. Stoga nijedna od ponuđenih aktivnosti nije imala srednju vrednost koja bi ukazivala na visoko izraženu potrebu. Međutim, 24 aktivnosti sa srednjim vrednostima između osam i jedanaest ukazuju na izraženost obrazovne potrebe. Zanimljivo je da najvišu srednju vrednost ima aktivnost *učenja u funkciji sopstvenog razvoja*, što ukazuje na potrebu kontinuiranog obrazovanja i usavršavanja vojnih starešina u cilju uspešnijeg upravljanja sopstvenim učenjem i profesionalnim razvojem. Objašnjenje ovog nalaza može imati više uporišta, prvo – u svesti o permanentnim promenama (na koje se može blagovremeno odgovoriti samo sopstvenim učenjem); drugo – u ličnoj odgovornosti za sopstveni razvoj, što je verovatno deo sveopšte odgovornosti, koja je strukturalna komponenta profesije oficira; treće – u nedovoljnoj pripremljenosti

(kroz sistem formalnog obrazovanja) za upravljanje samostalnim učenjem. Visoke srednje vrednosti za aktivnosti kao što su *donošenje odluka* i *motivisanje potčinjenih* očekivane su, jer su to aktivnosti za čije obavljanje nema obrazaca koji se mogu jedanput naučiti i važiti za sva vremena. Naprotiv, neophodno je permanentno kompetencijsko snaženje za uspešno obavljanje tih aktivnosti.

Grupisanje aktivnosti – faktorska struktura potreba za obrazovanjem

Postupak faktorske analize⁵ je omogućio da se skup različitih manifestnih varijabli – radnih aktivnosti, na osnovu njihove međusobne povezanosti prema unapred zadatim matematičko-logičkim uslovima, redukuje na znatno manji broj bazičnih (latentnih) varijabli – faktora. Polazni kvantitativni pokazatelji u ovoj analizi dobijeni su primenom MTDNA instrumenta. Primenjena faktorska analiza je omogućila da se 33 manifestne varijable kojima se opisuju aktivnosti redukuju na šest bazičnih (latentnih) dimenzija (varijabli). Ako se ima u vidu logičko-matematička osnova faktorske analize, kao i priroda i izvor podataka na kojima je ona vršena, može se reći da izdvojene (otkrivene) latentne varijable (faktori) imaju u ovom slučaju značenje potreba za menadžerskim znanjima i veštinama.

Svaki od izdvojenih faktora definiše, tj. reprezentuje veći broj manifestnih varijabli. Najbolji pokazatelj adekvatnosti, odnosno jednoznačnosti tog reprezentovanja, a ujedno i polazna osnova za određivanje prirode datog faktora, jeste njegova korelativna povezanost s manifestnim varijablama u faktorskoj matrici. Sama matrica je podvrgnuta testovima značajnosti da bi se proverila opravdanost primene faktorske analize. Vrednost indeksa adekvatnosti uzorka iznosila je 0,912, što se smatra odličnim pokazateljem, a i vrednost Bartletovog testa sferičnosti je takođe bila visoka i kao takva predstavljala pouzdanu osnovu za primenu faktorske analize. Kao dodatni kriterijum za određivanje broja izdvojenih faktora korišćen je i Katelov skri test (Cattell's scree test).

U našem istraživanju izdvojeno je šest faktora koji objašnjavaju ukupno 74,58% varijanse. Svaki od izdvojenih faktora bilo je moguće imenovati (nazvati) određenom potrebom, naravno u skladu sa značenjima varijabli koje čine strukturu datog faktora. Prvi izdvojeni faktor je nesumnjivo najznačajniji i sa najvećim uticajem na ukupnu varijansu (22,74, Tabela 2). Značenja varijabli kojima je on određen ukazuju na to da vojne starešine traže obrazovnu podršku aktivnostima usmerenim ka upravljanju, ka delegiranju zadataka, vođenju sastanaka, donošenju odluka, rešavanju problema, motivisanju potčinjenih itd.

⁵ Faktorska analiza se temelji na pretpostavci da se veliki broj naoko ili manifestno različitih oblika ili varijanti ponašanja koja su u međusobnoj korelaciji može svesti na određeni manji broj faktora koji su dovoljni za objašnjenje tog većeg broja manifestnih oblika ponašanja i njihovih interakcija.

Oficiri – starešine nalaze se u svojim jedinicama u izraženoj rukovodećoj/komandnoj ulozi. Rezultati do kojih smo došli u istraživanju upravo pokazuju da su ispitanici – starešine koje pripadaju jedinicama rodova i službi veoma svesni navedene uloge. Njima je veoma jasno koliko su oni značajni u pogledu obavljanja onih aktivnosti koje opisuju ulogu menadžera kao *vođe*. Upravo zbog toga iskazuju izraženu potrebu za sticanjem dodatnog obrazovanja iz ove oblasti.

Tabela 2: Struktura *prvog faktora* – potreba za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja uloge vođe (ili aktivnosti usmerenih ka upravljanju, koordinaciji grupama ljudi u smeru ostvarivanja zajedničkih ciljeva).

Red. broj	V a r i j a b l e	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	17. Izdaje zadatke potčinjenim	0,824
2.	23. Preduzima disciplinske i stimulativne mere/kažnjava i nagrađuje	0,809
3.	22. Ocenjuje rad profesionalnih vojnih lica i civilnih lica	0,800
4.	21. Analizira rad potčinjenih starešina	0,771
5.	16. Komanduje jedinicom	0,763
6.	2. Vodi sastanke	0,752
7.	1. Vodi službene razgovore	0,729
8.	18. Donosi odluke	0,716
9.	10. Rešava probleme međuljudskih odnosa	0,660
10.	19. Kontroliše funkcionisanje organizacijskih celina	0,627
11.	9. Motivise potčinjene starešine ili kadete	0,605
12.	3. Razgovora sa kadetima/vojniciima	0,524
13.	11. Vršiti kontrolu finansijskog poslovanja	0,421
Red. broj	V a r i j a b l e	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	17. Izdaje zadatke potčinjenim	0,824
2.	23. Preduzima disciplinske i stimulativne mere/kažnjava i nagrađuje	0,809
3.	22. Ocenjuje rad profesionalnih vojnih lica i civilnih lica	0,800
4.	21. Analizira rad potčinjenih starešina	0,771
5.	16. Komanduje jedinicom	0,763
6.	2. Vodi sastanke	0,752
7.	1. Vodi službene razgovore	0,729
8.	18. Donosi odluke	0,716
9.	10. Rešava probleme međuljudskih odnosa	0,660

Red. broj	V a r i j a b l e	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
10.	19. Kontroliše funkcionisanje organizacijskih celina	0,627
11.	9. Motivise potčinjene starešine ili kadete	0,605
12.	3. Razgovora sa kadetima/vojnima	0,524
13.	11. Vršiti kontrolu finansijskog poslovanja	0,421

Strukturu drugog faktora čine aktivnosti koje se mogu pripisati ulozi menadžera kao prezentera⁶, kao nekoga ko obavlja raznovrsne aktivnosti jedinice/organizacije koje su okrenute ka spolja (Tabela 3). On je taj koji komunicira sa spoljnim svetom, ko reprezentuje organizaciju, potpisuje ugovore, predsedava raznim sastancima, pregovara sa drugima u cilju ostvarivanja postavljenih organizacijskih zadataka. Na taj način obezbeđuje se povezivanje sa srodnim organizacijama i učestvovanje u aktivnostima kako bi se stvorili potencijalno korisni kontakti. Istraživanje je pokazalo da je oficirima veoma jasno da je jedna od uloga dobrog rukovodioca da ostvari i obezbedi dobru poziciju organizacije u odnosu na spoljnu okolinu kako bi se prevladali razni konflikti i otpori, uspostavili neophodni kompromisi radi ostvarivanja postavljenih zadataka organizacije.

Tabela 3: Struktura *drugog faktora* – potreba za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja uloge prezentera (ili aktivnosti usmerenih na stvaranje mreže odnosa)

Red. broj	V a r i j a b l e	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	14. Komunicira sa predstavnicima Ministarstva prosvete	0,881
2.	28. Organizuje medijske nastupe	0,878
3.	15. Sklapa ugovore o zajedničkim projektima sa predstavnicima Ministarstva prosvete	0,874
4.	13. Sklapa ugovore o zajedničkim projektima sa predstavnicima drugih institucija značajnih za odbranu zemlje	0,865
5.	27. Kontaktira predstavnike medija	0,860
6.	12. Komunicira sa predstavnicima drugih institucija značajnih za odbranu zemlje	0,807
7.	29. Organizuje razne manifestacije (sportska takmičenja, promocije knjiga, učestvovanje na sajmovima)	0,745

Treći faktor opisuju one manifestne varijable koje se odnose na usmeravanje, razvoj i obrazovanje zaposlenih, kao i na razvoj kadeta (Tabela 4). Sve aktivnosti integrisane trećim faktorom mogu se pripisati ulozi vojnog starešine

⁶ Aktivnosti koje su proizašle iz njegovog formalnog autoriteta.

kao vođe obrazovnog procesa. Rezultati istraživanja nedvosmisleno pokazuju da su naši ispitanici svesni promena koje se javljaju u njihovoj poslovnoj okolini (stalne tehnološke promene, brzo zastarevanje znanja, povećanje kompleksnosti, složenosti, neizvesnosti i turbulentnosti posla), a koje zahtevaju permanentno obrazovanje kako njih samih tako i svih zaposlenih u cilju razumevanja i lakše anticipacije navedenih promena. Upravo iz tih razloga ovaj faktor je ovako jasno izdvojen, definisan i određen u ovom istraživanju.

Tabela 4: Struktura *trećeg faktora* – potreba za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja uloge vođe obrazovnog procesa (ili aktivnosti usmerenih na razvoj i obrazovanje)

Red. broj	V a r i j a b l e	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	4. Priprema obuku/nastavu	0,855
2.	6. Prati realizaciju obuke/nastave	0,851
3.	5. Realizuje obuku/nastavu	0,848
4.	8. Vršiti analizu realizovane obuke/nastave	0,813
5.	7. Vršiti kontrolu obuke/nastave	0,798

Na osnovu prirode manifestnih varijabli koje čine strukturu četvrtog faktora, može se reći da četvrti izdvojeni faktor ukazuje na ulogu vojnog starešine kao planera. Da bi bilo koji sistem, u ovom slučaju jedinica vojske, mogao uspešno da funkcioniše, neophodno je na raznim nivoima izvršiti analizu rezultata rada, a onda u skladu sa njom planirati dalje pravce razvoja i delovanja organizacije. Na taj način organizacija će moći da prevaziđe postojeće teškoće, ali i predvidi buduće probleme u cilju preduzimanja adekvatnih i pravovremenih akcija unapređenja svog rada. Stoga je bilo očekivano da faktor ili uloga koja integriše navedene aktivnosti zahteva obrazovnu podršku ili drugim rečima – ima značenje obrazovne potrebe.

Tabela 5: Struktura *četvrtog faktora* – potreba za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja uloge planera (ili aktivnosti usmerenih na administriranje, analizu i planiranje)

Red. broj	V a r i j a b l e	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	25. Izrađuje kratkoročne planove rada	0,766
2.	26. Izrađuje dugoročne planove rada	0,733
3.	20. Analizira rezultate rada organizacijskih celina	0,638
4.	24. Vodi i priprema dokumentaciju	0,613

Peti faktor opisuju one manifestne varijable koje se odnose na kontrolu i analizu rada kadeta (Tabela 6). Izdvajanje ovih varijabli zapravo ističe jednu od menadžerskih uloga u teoriji, često definisanu kao uloga evaluatora.

Tabela 6: Struktura *petog faktora* – potreba za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja uloge evaluatora/kontrolora (ili aktivnosti usmerenih na kontrolu)

Red. broj	V a r i j a b l e	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	30. Kontroliše rad kadeta	0,871
2.	31. Analizira rad kadeta	0,862

Promene koje se javljaju u savremenom poslovanju traže od zaposlenih nova znanja, veštine i stavove (kompetencije). Upravo ova činjenica govori o izdvajanju manifestne varijable *uči (radi na sopstvenom usavršavanju)* (Tabela 7), kao uloge kojoj je potrebna obrazovna podrška. Rezultati deskriptivne statističke analize to i potvrđuju, tako da je ova manifestna varijabla zauzela prvi rang (Tabela 1 – srednja vrednost 10,88), odnosno starešine su iskazale najizraženiju potrebu za obrazovnom podrškom (obrazovnu potrebu) upravo u odnosu na ovu aktivnost. Zanimljivo je da šesti izdvojeni faktor integriše samo dve varijable, prvu, koja se odnosi na samovođenje u procesu učenja i razvoja, i drugu, koja se odnosi na pomoć drugima – savetovanje. Obe su na listi tema menadžment obuke imale visok rang sa srednjim vrednostima preko deset. Čini se logičnim da je šesti faktor udružio upravo navedene dve varijable ili aktivnosti, jer *voditi i savetovati sebe i druge* nije moguće po jednom naučenom obrascu u promenljivom životnom i radnom kontekstu; za te aktivnosti je potrebno permanentno obrazovno snaženje kako bi bile uspešne.

Tabela 7: Struktura *šestog faktora* – potreba za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja uloge vođe sopstvenog učenja i razvoja kao i razvoja drugih (ili aktivnosti usmerenih na upravljanje sopstvenim učenjem i razvoja drugih)

Red. broj	V a r i j a b l e	Koeficijent povezanosti varijable sa faktorom
1.	32. Uči (radi na sopstvenom usavršavanju)	0,754
2.	33. Savetuje	0,669

Faktorskom analizom smo 33 manifestne varijable ili aktivnosti udružili u šest faktora ili menadžerskih uloga kojima treba obrazovna podrška u vidu adekvatnih obrazovnih programa i oblika. Svaki izdvojeni faktor smo, shodno značenjima varijabli koje čine njegovu strukturu, imenovali adekvatnom ulogom čija realizacija počiva na funkcionalnom kompetencijskom snaženju vojnih starešina. I pored činjenice da su se vojne starešine kroz formalni sistem vojnog obrazovanja pripremali za menadžerske aktivnosti, nalazi našeg istraživanja su pokazali da im je neophodna dodatna obrazovna podrška (kroz proces usavršavanja i celoživotnog učenja) u smislu sticanja i razvijanja menadžerskih kompetencija. Izdvojeni faktori mogu biti dobra osnova za planiranje i dizajniranje modela usavršavanja vojnih starešina.

Svi faktori, kao i manifestne varijable koje ih definišu, dovoljno su relevantni pokazatelji potreba za menadžerskim kompetencijama starešina, što pokazuje i ukupna vrednost varijanse koja iznosi 74,576. Međutim, treba imati u vidu da izdvojeni faktori ne učestvuju jednako u ukupnoj varijansi (prvi učestvuje sa 22,74%, drugi 17,161%, treći 13,926%, četvrti 8,938%, peti 6,061% i sedmi 5,749%) pa time i ne doprinose jednako varijabilitetu istraživane pojave. U isto vreme, u prethodnim objašnjenjima značenja svakog izdvojenog faktora, kao i varijabli koje ih opisuju, nesumnjivo je dovoljno ubedljivo pokazana latentna struktura potreba vojnih starešina za obrazovanjem koje je u funkciji njihovog kompetencijskog snaženja za menadžerske uloge. Dobijeni nalazi mogu imati implikacije na usmeravanje politike vojnog školovanja i celoživotnog obrazovanja i usavršavanja oficira.

Zaključak

Poslovi koji se obavljaju u okviru vojne profesije kao profesionalnog sistema posebne organizacione strukture imaju karakter specifične delatnosti i od posebnog su društvenog značaja. Vojni poslovi su veoma diversifikovani pa je za njihovo obavljanje potrebno posedovanje različitih kompetencija. I pored toga postoje neke zajedničke karakteristike različitih vojnih poslova pod kojima neki autori

podrazumevaju *upravljanje nasiljem*, a iz druge perspektive gledano moglo bi se reći da je zajednička karakteristika *upravljanje situacijama da ne dođe do nasilja* ili pak *upravljanje posledicama prirodnih katastrofa* i tome slično. U svakom slučaju, ta zajednička karakteristika vojnih poslova jesu upravljačke, odnosno menadžerske aktivnosti, što ukazuje na činjenicu da je za efikasno obavljanje vojne profesije neophodno ovladavanje teorijskim i praktičnim znanjima i veštinama iz oblasti menadžmenta, odnosno vojnog menadžmenta. Drugim rečima, očigledno je da su menadžerske uloge integrativni deo vojne profesije, odnosno da je vojni starešina istovremeno i menadžer.

I pored toga što vojno školovanje (na različitim nivoima) daje dobru početnu osnovu oficiru menadžeru za menadžersko delovanje, usled brzog naučnog razvoja i primene naučnih dostignuća u praksi dolazi do promena u fizionomiji vojnog poziva i unutar njega menadžerskog posla. Samim tim menjaju se i kompetencijski zahtevi posla. Sve to ukazuje na značaj i potrebu kontinuiranog usavršavanja u vojnoj, odnosno menadžerskoj profesiji. Savremeni radni sistemi i organizacije poput vojne traže proaktivnog menadžera, a njegova proaktivnost je moguća samo ako je podržana obrazovanjem, permanentnim i kontinuiranim usavršavanjem.

Sve je to bio kontekst, odnosno osnova naše istraživačke zamisli – da sagledamo *vojnog starešinu kao menadžera* i utvrdimo njegove potrebe za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja menadžerskih aktivnosti i uloga. Istraživački postupci i statistička obrada dobijenih podataka su omogućili grupisanje menadžerskih aktivnosti u menadžerske uloge, što nedvosmisleno svedoči u prilog tezi da je vojni starešina istovremeno i menadžer (u punom smislu te reči).

Da je postavljena hipoteza o izraženosti obrazovnih potreba oficira u ovoj studiji dobila empirijsku podršku, govore sledeći nalazi:

- od 33 manifestne varijable, odnosno radne aktivnosti ponuđene u instrumentu, njih 24 imaju srednju vrednost koja ukazuje na izraženost potrebe za obrazovnom intervencijom u cilju njihovog uspešnijeg obavljanja;
- primenjena faktorska analiza je omogućila da se 33 manifestne varijable kojima se opisuju aktivnosti oficira redukuju na šest bazičnih (latentnih) dimenzija (varijabli), odnosno *faktora* koji u ovom slučaju istovremeno određuju menadžersku ulogu i imaju značenje potrebe za menadžerskim znanjima i veštinama;
- izdvojeno je šest faktora, a svaki od njih bilo je moguće imenovati (nazvati) određenom potrebom, naravno u skladu sa značenjima varijabli koje čine strukturu datog faktora. To su sledeći faktori: prvi faktor –

potreba za obrazovanjem koje je u funkciji kompetencijskog snaženja *uloge vođe*; drugi faktor – potreba za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja *uloge prezentera*; treći faktor – potreba za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja *uloge vođe obrazovnog procesa*; četvrti faktor – potreba za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja *uloge planera*; peti faktor – potreba za obrazovanjem koje je u funkciji obavljanja *uloge evaluatora i kontrolora*; šesti faktor – potreba za obrazovanjem koje je u funkciji kompetencijskog snaženja *uloge vođe sopstvenog učenja i razvoja, kao i razvoja drugih*.

Dakle, rezultati istraživanja koji promovišu šest faktora ili menadžerskih uloga kojima treba obrazovna podrška u vidu adekvatnih obrazovnih programa i oblika mogu imati višestruke implikacije na teoriju i praksu vojnog menadžmenta, na projektovanje i modelovanje usavršavanja vojnih starešina pa čak i na inoviranje programa njihovog inicijalnog obrazovanja, na holističko sagledavanje vojne profesije kao specifičnog organizacionog sistema.

Reference

- ALIBABIĆ, Š., KARAVIDIĆ ČUKANOVIĆ, M. I ĐORĐEVIĆ, I. (2013). Obrazovanje menadžera za akciju, *Nastava i vaspitanje*, 1, 107–126.
- ALIBABIĆ, Š. (2007). Profesionalizacija menadžmenta u obrazovanju. U Alibabić, Š. i Pejatović, A. (Ur.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (3–15). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- DOE/CAO AND WEC (1997). *MTDNA – Management Training and Development Needs Analysis*. US: Carlsbad.
- FAIRHOLM, M. R. & FAIRHOLM, G.W. (2009). *Understanding Leadership Perspectives: Theoretical and Practical Approaches*. Berlin: Springer Science and Business Media.
- GRUPA AUTORA (1997). *Rukovođenje i komandovanje*. Beograd: Centar vojnih škola Vojske Jugoslavije.
- HANTINGTON, S. P. (2004). *Vojnik i država, teorija i politika civilno-vojnih odnosa*. Beograd: Centar za studije jugoistočne Evrope, Fakultet političkih nauka, Diplomatska akademija, Prometej.
- LADKIN, D. (2010). *Rethinking Leadership: A New Look at Old Leadership Questions*, Cheltenham. Northampton: Edvarda Elgar.
- LAZOVIĆ, M. (1993). *Determinante profila komandno-štabnog oficira vojske Jugoslavije*. Beograd: Centar vojnih škola Vojske Jugoslavije, Univerzitet Vojske Jugoslavije.
- LAZOVIĆ, M., PAJEVIĆ, D. I BOVAN, A. (2011). *Budite uspešan menadžer – rukovodilac*. Beograd: EtnoStil.

- MARČEK, J., SAVIĆ, A., DANIC, N. I SUŠA, B. (2006). *Profil oficira rodova i službi vojske Srbije*. Beograd: Vojno izdavački zavod.
- MARČEK, J. (2003). *Profil oficira i interpersonalni odnosi*. Beograd: Generalštab Vojske Srbije i Crne Gore, Uprava za školstvo i obuku, Vojna akademija.
- MILOŠEVIĆ STOLIĆ, J. (2013). *Razvijanje menadžerskih kompetencija u sistemu vojnog obrazovanja*. Doktorska disertacija, Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- YUKL, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Sadlle River: Prentice Hall.
- VASSEL, M. (2011). Education Management. *Andragoške studije, 1*, 87–99.

Jasmina Milošević Stolić⁷

Military Academy, University of Defence in Belgrade

Šefika Alibabić⁸

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Educational Support for the Managerial Activities of Military Officers⁹

Abstract: Although military affairs are very diverse in nature, there are some characteristics that are common to all of them, those being managerial activities. The managerial role is an integral part of the military profession, meaning that the military officer is at the same time a manager. Today, every work environment, and that includes organisations such as the military, requires a proactive manager with strong competencies – a manager who is learning on an ongoing basis. This was the context for the intent behind this research, to take stock of the “military officer as manager” and determine his needs for education in support of the performance of managerial activities and roles. Using a standardised, purposely adapted needs-assessment instrument on a sample of military officers, data were collected and then processed using descriptive statistics and factor analysis methods. Empirical support was obtained for the initial hypothesis on the expression of educational needs in officers, as borne out by the following results: 24 activities (out of 33 offered) had an average value, which indicated the expression of a need for educational support in order for them to be successfully conducted. Six factors were singled out which indicated a need for education in support of the performance of six managerial roles.

Key words: military officer, managerial activities, managerial roles, educational needs, military management.

⁷ Jasmina Milošević-Stolić, PhD is a teaching assistant at the Department of Social Sciences, Military Academy, University of Defence in Belgrade.

⁸ Šefika Alibabić, PhD is a professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁹ The paper includes a portion of the results of research by author Šefika Alibabić, carried out as part of a project titled “Models of evaluation and strategies for improvement of education quality” (registration no. 179060), financed by the Republic of Serbia Ministry of Education and Science.

Slavica Drašković¹

Izbor plus – trening i konsalting organizacija, Bosna i Hercegovina

Službenici na poslovima upravljanja ljudskim resursima – mapiranje oblasti djelovanja za koje su potrebna znanja iz andragogije²

Apstrakt: Istraživanje čiji se dio nalaza predstavlja u ovom radu fokusirano je na problem profesionalizacije upravljanja ljudskim resursima s obzirom na mjesto i ulogu službenika/ službe za ljudske resurse u jedinicama lokalne samouprave. Procesi ocjenjivanja rezultata rada zaposlenih, praćenja uticaja ocjenjivanja na motivaciju zaposlenih, interne i eksterne komunikacije, kao i planiranje i procjena obrazovnih aktivnosti upravo su ona specifična razlika koja poslove upravljanja ljudskim resursima odvajava od djelokruga poslova koji su isključivo u vezi sa kadrovskim/personalnim pitanjima. Istraživanje sprovedeno u jedanaest opština u Bosni i Hercegovini potvrdilo je da u slučajevima uočenih elemenata profesionalizacije ima argumenata za razmatranje ulaganja u dalje kontinuirano obrazovanje zaposlenih na poslovima upravljanja ljudskim resursima kroz neformalne oblike obrazovanja i/ili specijalističke studije koje će im omogućiti neophodnu sumu znanja – temeljnu karakteristiku u određenju pojma profesije.

Ključne riječi: profesionalizacija, službenik za ljudske resurse, obrazovanje zaposlenih.

Uvod

Pod uticajem procesa profesionalizacije i depolitizacije uprave, država Bosna i Hercegovina, u daljem tekstu BiH, (njene institucije na svim nivoima – državni, entitetski, kantonalni, opštinski) promijenila je pristup u tretmanu upravljanja ljudskim resursima i nekadašnje personalne službe (ili referenti) i službe (ili re-

¹ Mr Slavica Drašković je direktor za razvoj programa u trening i konsalting organizaciji *Izbor plus*, Sarajevo, Bosna i Hercegovina.

² Rad je dio neobjavljene magistarske teze Slavice Drašković, *Profesionalizacija upravljanja ljudskim resursima u jedinicama lokalne samouprave*, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beograd, odbranjene 24. 10. 2012.

ferenti) za kadrovske poslove počele su dobijati drukčije nazive (opredmećene u pozicijama službenika ili službi) – od prelaznih rješenja, poput: službenik za javne nabavke i ljudske resurse, službenik za personalne (ili kadrovske) poslove i poslove ljudskih resursa – do definisanih poslova upravljanja ljudskim resursima, koje u nekim slučajevima obavljaju pojedini službenici, a u nekim opštinama formirani su posebni odsjeci s fokusom opisa rada zaposlenih na upravljanje ljudskim resursima.

Ovi su procesi dovoljno indikativni da pobude interes za proučavanjem jer, prema određenom broju autora koji su se bavili fenomenom profesionalizacije područja obrazovanja, promjena tretmana države prema nekoj profesiji, prepoznatljivost profesije na nivou društva i/ili već priznatih profesija, kao i standardizacija poslova i radnih zadataka ukazuju da postoje elementi na osnovu kojih bi se mogla uočavati razlika između zanimanja i profesije (Ovesni, 2009, str. 19).

Inicijalno potpomognuti kroz aktivnosti i projekte međunarodnih organizacija, službenici koji obavljaju ove poslove (bez obzira na to da li im je u opisu posla/pozicije navedeno da su službenici za ljudske resurse ili taj posao obavljaju kao dio dodatnih zadataka – kao referenti za personalna/kadrovska pitanja, načelnici odjeljenja za opštu upravu) počeli su se organizovati u mreže za međuoštinsku podršku i razmjenu prakse iz oblasti koja se odnosi na domen upravljanja ljudskim resursima iz sopstvene prakse rada bez aktivnosti koje bi se odnosile na profesionalno obučavanje i usavršavanje samih službenika (na opštinskom nivou) u čijem opisu radnih mjesta postoji funkcija upravljanja ljudskim resursima.

Sadržaj dokumenta pod nazivom *Sistemski pregled javne uprave u BiH*, izrađenog 2005. (preuzeto sa: <http://parco.gov.ba/cyrl/?page=125>), između ostalih oblasti daje uvid u stanje upravljanja ljudskim resursima s fokusom na državna i entitetska ministarstva i agencije na državnom i na entitetskim nivoima.

Neki od najznačajnijih nalaza *Sistenskog pregleda javne uprave u BiH* iz oblasti koja se odnosi na menadžment ljudskih resursa (potencijala) izdvojeni po važnosti za predmet izučavanja ovoga rada koji se odnose na

- svijest o važnosti upravljanja ljudskim resursima među samim zaposlenima na kadrovskim poslovima
- stručno obrazovanje (kvalifikacije) zaposlenih na poslovima upravljanja ljudskim resursima (kadrovskim poslovima)
- interakciju i komunikaciju zaposlenih na poslovima za kadrovske poslove/službenika za ljudske resurse sa rukovodiocima (Ovesni, 2009, str. 49–96)
- bili su izazov i podsticaj da se fokus istraživanja rada usmjeri na upravljanje ljudskim resursima u opštinskim upravama koje su najbliža in-

stanca pružanja usluga građanima „što od njih iziskuje i bolje upravljanje finansijskim sredstvima i ljudskim potencijalima” (OSCE, 2007, str. 3).

Dio promjena koji se odnose na ulogu i odgovornost (službe) službenika za upravljanje ljudskim resursima kao katalizatora promjena potaknutih procesom ocjenjivanja rada zaposlenih u opštinama i uzrokovanih obrazovnim aktivnostima (profesionalno obučavanje i usavršavanje zaposlenih) nije dovoljno proučen u okolnostima promjenjenog sistema u odnosu na prijeratni (kada je služba bila fokusirana na kadrovska/personalna pitanja zaposlenih).

Zadaci istraživanja obuhvatili su između ostalog ispitivanje oblika i tema obuke u kojoj su učestvovali službenici za upravljanje ljudskim resursima tokom obavljanja ove funkcije, kao i ispitivanje njihovih stavova prema opredjeljenosti za mogućnost profesionalnog usavršavanja i osposobljavanja kao nematerijalnim motivatorima koji su u vezi sa napredovanjem u službi putem nekog od oblika obrazovnih aktivnosti i učenja (sticanja znanja). Važan aspekt izraženih potreba za daljim investiranjem u profesionalno obučavanje službenika za ljudske resurse ima izrazit naglasak na andragoška znanja koja implicitno afirmišu savjetodavnu ulogu službenika (službe) za upravljanje ljudskim resursima u procesima ocjenjivanja službenika (rezultata rada i ponašanje zaposlenih).

Podaci su indicirali da u opštinama u kojima su službenici za ljudske resurse bili obuhvaćeni nekim od obrazovnih sadržaja, ti sadržaji su bili, uglavnom, ugrađivani u njihove prakse rada (u procesima ocjenjivanja rezultata rada i ponašanja zaposlenih), što je bitna (pozitivna) promjena u odnosu na one opštine gdje službenici nisu učestvovali u obrazovnim aktivnostima. Na ovakav način primijenjena znanja stvaraju mogućnost da u opštini, kao jedinici lokalne samouprave, „upravljanje promjenom bude ’institucionalizovano’”, gdje će vodeće vrijednosti i obilježje identiteta institucije biti „obrazovanje, učenje, znanje” (Alibabić, 2010, str. 114).

Opština Nevesinje (među jedanaest istraživanih opština) jedinstven je primjer institucionalne memorije kada je u pitanju pristup upravljanju ljudskim resursima jer ukazuje da su znanja i vještine stečene kroz (brojne) neformalne oblike obrazovanja ugrađene u sadržaj svih dokumenata koje je opštinska administracija izradila.

Upravljanje ljudskim resursima na opštinskom nivou spada pod upravljačke odgovornosti opštinskih uprava, koje moraju djelovati u skladu sa pravnim okvirima prije svega na državnom i entitetskom nivou. Procesi ocjenjivanja (rezultata) rada, procesi razvoja i obuke (profesionalnog usavršavanja i osposobljavanja zaposlenih) te interne i eksterne komunikacije s obzirom na ulogu i

odgovornosti službenika za ljudske resurse u ovim procesima specifična su razlika u odnosu na raniji djelokrug poslova koji su isključivo u vezi sa administriranjem evidencije proistekle iz radnog odnosa zaposlenih. Ovo istraživanje je ciljno zamenarilo učešće službenika za ljudske resurse u drugim procesima, kao što su unutrašnja organizacija i sistematizacija radnih mjesta, proces zapošljavanja (od regrutovanja ljudskih resursa, prijema u radni odnos, uvođenja u posao), praćenje dosijea zaposlenih do prestanka radnog odnosa. Ovo je istovremeno odgovor na selektivan (u odnosu na procese) pristup problemu istraživanja.

Promjenjena uloga i odgovornost službenika/odjeljenja za upravljanje ljudskim resursima u odnosu na ulogu i odgovornost službenika za personalne poslove/referenta za kadrove predstavlja novi izazov za specifičnu organizaciju uprave u kojoj su kanali komunikacije izrazito direktivno izvještajni.

Zakonska regulativa u oba entiteta (Republika Srpska, u daljem tekstu RS i Federacija Bosne i Hercegovine, u daljem tekstu FBiH) nalaže da planove profesionalnog obučavanja i usavršavanja za zaposlene u opštinama donosi rukovodilac organa uprave, odnosno *Službe za upravu*.

U izvršnom smislu, upravljanje ljudskim resursima i razvoj tog sektora u nadležnosti je službenika za upravljanje ljudskim resursima.

Metodološki pristup istraživanju

Problem istraživanja izdvojen za svrhu ovog rada je profesionalizacija upravljanja ljudskim resursima u opštinama u BiH s obzirom na mjesto, ulogu i odgovornost službenika za ljudske resurse u procesu planiranja i procjene obrazovnih aktivnosti (profesionalno obučavanje i usavršavanje) u opštini kao jedinici uprave.

Profesionalizacija upravljanja ljudskim resursima je zavisno promjenjiva varijabla istraživanja, iskazana preko znanja i vještina zaposlenih na poziciji službenika za ljudske resurse (stečenih formalnim obrazovanjem; znanja i vještina stečenih tokom obavljanja posla ili praksom i učešćem u neformalnim obrazovnim aktivnostima). Znanje i veštine su izražene preko zahtjeva u opisu posla i radnih zadataka kao nezavisne varijable, koja je razmatrana u svrhu razvoja teorijskog konstrukta u studiji slučaja kao istraživačkom metodu.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju problema primijenjena je metoda studije slučaja kompozitnog tipa (Yin, 2007) s više slučajeva (multipla studija; u ovom radu jedanaest opština su

jedanaest pojedinačnih studija) kao strategija istraživanja problema profesionalizacije upravljanja ljudskim resursima u opštinama u BiH.

Razlog za odabir ovog metodološkog dizajna nalazi se u činjenici da su opštine pristupile pitanju upravljanja ljudskim resursima unutar samog organa uprave na različite načine i studija slučaja je omogućila „logiku replikacije i razlikovanje statističkoga od analitičkoga uopćavanja” (Yin, 2007, str. 44), s jedne strane, a, s druge, primijenjena istraživačka metoda omogućila je da se pitanju profesionalizacije upravljanja ljudskim resursima u upravi na opštinskom nivou pristupi kao pitanju „savremenog fenomena unutar njegovog stvarnog životnog konteksta, gdje granice između fenomena i konteksta nisu očite” (Yin, 2007, str. 24).

Neophodno je istaći da je istraživanje ciljano obuhvatilo opštine koje su pitanje ljudskih resursa definisale različito, kroz spektar opisa radnih mjesta, od radnog mjesta referenta za radne odnose, referenta za personalne poslove, referenta za kadrovske poslove, službenika za ljudske resurse sa dijelom vremena posvećenog poslovima koji su u vezi sa upravljanjem ljudskim resursima do opština koje su uspostavile službe (odsjeke) za upravljanje ljudskim resursima sa zaposlenicima sa punim radnim vremenom na ovim poslovima.

Razmatranja koje se odnose na pitanje sticanja profesionalnih kompetencija, što je drugo ime za određenu sumu znanja kojom jedno zanimanje stiče preduslove da bude prepoznato kao profesija (prema: Ovesni, 2009), tim su važnija jer u praksi opštinskih administrativnih službi na pozicijama službenika za ljudske resurse pored najčešće pravnika (načelnici odjeljenja za opštu upravu koji dio posla obavljaju kao službenici za ljudske resurse su pravници sa punim radnim vremenom na ovim pozicijama) sreću se i druga zanimanja (poljoprivredni inženjeri, diplomirani profesori nekog od stranih jezika, nešto drugo), te je važno ukazati na pitanje ujednačavanja osnovnog kvantuma znanja i vještina za obavljanje ovoga posla među službenicima koji su raspoređeni na ove pozicije.

Ček lista sa 22 pitanja (Tabela 1) je instrument kreiran s ciljem da se istraže najčešće tematske oblasti obrazovnih aktivnosti koje su pohađali službenici na poslovima upravljanja ljudskim resursima u odnosu na referentni okvir koji predstavlja opis posla (*diferentia specifica* u odnosu na opise posla službenika za personalne ili kadrovske poslove).

Tabela 1: Ček lista sa tematskim oblastima različitih obrazovnih aktivnosti i sadržaja

1. Obrazovne potrebe odraslih
2. Oblici obrazovanja za odrasle
3. Upravljanje promjenom
4. Upravljanje različitostima
5. Upravljanje konfliktom
6. Upravljanje projektom ciklusom
7. Planiranje i razvoj karijere
8. Koncept organizacije koja uči
9. Izgradnja i razvoj tima
10. Procjena uticaja i efekata projekata i programa
11. Participativno planiranje
12. Strateško planiranje
13. Znanja i vještine menadžera i lidera
14. Upravljanje kompetencijama
15. Promicanje otvorene kulture, nehijerarhijske komunikacije i dijaloga
16. Teorije motivacije
17. Proaktivno ispitivanje stavova i prijedloga zaposlenih i izrada odgovarajuće metodologije za njihovo uključivanje u planove obuke
18. Kreativno rješavanje problema
19. Koncept povratne informacije od 360 stepeni
20. Razvoj ljudskih resursa
21. Razvoj i upravljanje etičkim kodeksom i kodeksom ponašanja
22. Organizaciona kultura i klima
Dodatna pitanja
1. Da li ste upoznati sa sadržajem dokumenta Strategija razvoja lokalne samouprave u BiH?
2. Da li nabavljate literaturu iz oblasti upravljanja ljudskim resusima/potencijalima?
3. Da li ste tokom sticanja Vašeg formalnog obrazovanja imali u programu studija predmet Menadžment ljudskih resursa (potencijala)?

Navedene tematske oblasti odabrane su na osnovu nekoliko kriterija koji se u pojedinim izvorima nalaze kao preporuke o specifičnim znanjima i vještinama koje bi trebalo posjedovati službenici za ljudske resurse, u pojedinim izvorima kao kvantum znanja i vještina koje su stekli službenici za ljudske resurse koji su učestvovali u projektima međunarodnih organizacija namijenjenih unapređenju stanja ljudskih resursa u opštinskim upravama, dok su to u nekim od izvora identifikovane tematske oblasti u kojima su znanja i vještine deficitarni.

- Prvi od ovih izvora je sadržaj obrasca za ocjenu rada u oba entiteta (FBiH, RS), gdje se ocjenjuju sljedeći aspekti rada: kvalitet rada, efikasnost u radu, nezavisnost u radu, odnos prema poslu, inicijativa, vještine komunikacije, poznavanje posla, spremnost prilagođavanja promjenama, postignuti rezultati rada kroz realizaciju radnih ciljeva, samostalnost pri radu, stvaralačke sposobnosti i predložene inicijative, ostale sposobnosti koje zahtijeva konkretno radno mjesto (prema: Gu-tošić & Drašković, 2009).
- *Strategija reforme javne uprave u BiH* (preuzeto sa: <http://www.parco.gov.ba/latn/?page=110>) je drugi dokument, čiji sadržaj (str. 37), u okviru srednjoročnih prioriteta u oblasti menadžmenta ljudskih potencijala, preporučuje da se afirmiše kriterij kompetentnosti u procesima izrade novih opisa poslova, zapošljavanja i praćenja rezultata rada, dok se u *Akcionom planu 1 uz Strategiju reforme javne uprave u BiH* (preuzeto sa: <http://parco.gov.ba/latn/?page=43>), u dijelu koji se odnosi na obuku i razvoj, navodi aktivnost obuke menadžera za utvrđivanje potreba za obukom zasnovanom na ličnom planu, organizacijskim potrebama i potrebama učinka (str. 53–64).
- Nalazi *Izvjestaja o analizi potreba za obukom jedinica lokalne samouprave* (UNDP, 2009, str. 36–38), u dijelu koji se odnosi na upravljanje ljudskim resursima, organizaciju rada i menadžment, kao i odnose s javnošću, izražavaju činjenicu da su, između ostalog, nedovoljna znanja utvrđena iz sljedećih oblasti: izrada i sprovedba godišnjeg plana za obuku, analiza potreba za obukom, priprema i planiranje ocjenjivanja i sprovedba ocjene rada, diskriminacija, zloupotreba ovlasti i zlostavljanje, naknade i druga nematerijalna primanja koja nemaju karakter plate, prekobrojnost i prekid radnog odnosa, sistematizacija radnih mjesta i organizacija rada, motivacija zaposlenih, interna komunikacija, planiranje, delegiranje i podjela zadataka, efikasno upravljanje vremenom, rješavanje sukoba na radnom mjestu, timski rad, rukovođenje zaposlenima, izrada godišnjih, polugodišnjih i mjesečnih planova rada, izrada prezentacija.
- Iskustva projekta *Upravljanje ljudskim resursima u BiH opštinama/općinama* (Wagner, 2008, str. 22–23), koji je imao fokus na rad sa službenicima za ljudske resurse u opštinama Dobojskog regiona, predstavljaju nalaze prema kojima su sljedeće tematske oblasti važne za upravljanje ljudskim resursima: vještine menadžmenta i rukovođenja, planiranje i razvoj ljudskih resursa, procedure za radne zadatke, procedure za zapošljavanje, razvoj analize rezultata rada, zapošljavanje/razvoj karijere, or-

ganizaciono učenje, uključivanje osoblja u izradu opštinske strategije, uključivanje osoblja u kreiranje ideja, indikatori za opštinski monitoring, razrada strategije, unutrašnja komunikacija (vještine prezentovanja i radionice, procedura i priprema sastanka, jačanje tima, saradnja sa građanima), osnovne vještine osoblja (upravljanje stresom, upravljanje konfliktom), edukacija odbornika/vijećnika i unutrašnja kontrola i revizija.

Osim pitanja koja se odnose na tematske oblasti obuke, upitnik sadrži tri dodatna pitanja koja se odnose na sadržaj dokumenta *Strategije razvoja lokalne samouprave u BiH*, nabavku literature iz oblasti upravljanja ljudskim resursima, formalno obrazovanje sa predmetom *Menadžment ljudskih resursa* ili bez njega. Ova pitanja imala su za cilj da istraže lični stav i zainteresovanost službenika prema oblasti upravljanja ljudskim resursima uopšte, kao i njihovu orijentaciju ka praćenju stanja u oblasti ljudskih resursa u opštinama u BiH.

Kako je već navedeno, svaka od jedanaest individualnih studija slučaja (sprovedenih u opštinama: Bijeljina, Bihać, Nevesinje, Foča, Istočno Novo Sarajevo, Petrovo, Doboj Jug, Modriča, Šekovići, Novi Grad Sarajevo i Tešanj) predstavlja cjelovitu studiju, gdje su u svakoj ponaosob činjenice potkrepljivane iz različitih izvora sa konvergirajućim podacima i zaključci izvedeni na bazi tih činjenica (prema: Telis, 1997). Rezultati pojedinačnih studija slučajeva, kao i višestrukih slučajeva, nalaze se u fokusu sumarnog izvještaja (Yin, 2007).

Ovakva raznolikost u izboru uzorka je bila i potrebna i nužna s obzirom na to da je studija slučaja kvalitativno istraživanje, odabrano ciljno da bi se omogućio uvid u različitost praksi u pristupu upravljanja ljudskim resursima s obzirom na problem istraživanja ovog rada prema svim navedenim parametrima kako u velikim gradskim opštinama u oba entiteta tako i u opštinama koje su manje i ruralnog su karaktera. Heterogenost uzorka predstavljala je preduslov kvalitativnog istraživanja.

Pored glavne jedinice analize, primijenjene u istraživanju svih jedanaest individualnih slučajeva, u istraživanju je odabrana i profesionalna mreža (*Mreža Banjalučke regije*, kojoj kao članica ne pripada nijedna opština obuhvaćena istraživanjem kroz individualne studije slučajeva), druga (dodatna) kontekstualna jedinica analize predstavljena jednom od pet međuopštinskih mreža za učenje i podršku/mreža praktičara, a s ciljem da se omogućí provjera kriterija vanjske valjanosti (opsega u kome se nalazi studije slučaja mogu uopštavati) (prema: Yin, 2007), uz omogućavanje nalaza (zbirne nalaze za sedam opština: Kostajnica, Kotor Varoš, Kozarska Dubica, Novi Grad, Ribnik, Šipovo i Mrkonjić Grad) koji su komplementarni nalazima za jedanaest pojedinačnih studija u dijelu koji se tiče

percepcije pozicije službenika za ljudske resurse od strane drugih zaposlenih u procesima ocjenjivanja i stručnog usavršavanja.

Učestvovanje sa posmatranjem u radu mreže praktičara (službenika za ljudske resurse) Banjalučke regije uz korištenje polustrukturiranog intervjua omogućili su istraživaču dodatni uvid u percipiranje mjesta, uloge i odgovornosti (sedam) službenika za upravljanje ljudskim resursima prema sopstvenoj percepciji, a s obzirom na procese koji imaju andragoški karakter, poput planiranja obrazovnih aktivnosti zaposlenih, procesa ocjenjivanja, motivacije zaposlenih...

Uvažavajući činjenicu da različiti autori naglašavaju izrazitu interdisciplinarnu i eklektičku dimenziju upravljanja ljudskim resursima koja zahtijeva timsku saradnju, interakciju stručnjaka različitih profila i specifičnih znanja (Bahtijarević Šiber, 1999; Vujić, 2005), ostajući u okvirima predmeta istraživanja ovoga rada, pored ostalih nauka čije su spoznaje integrisane u upravljanje ljudskim resursima (makro i mikro ekonomija, organizacija rada, opšta i radna psihologija, sociologija rada, medicina rada, radno i socijalno pravo, demografija i dr., Bahtijarević Šiber, 1999, str. 97), izdvajamo ulogu andragogije kao nauke čije se spoznaje odnose na planiranje i programiranje obrazovnih aktivnosti odraslih (između ostalog i profesionalne pripreme i usavršavanja zaposlenih).

Saznanja andragogije su primjenjiva u situacijama u kojima ovakvi zahtjevi (planiranje i programiranje obrazovnih aktivnosti) stoje pred stručnjacima koji se bave ovim segmentom funkcionisanja organizacija (Kulić & Despotović, 2005).

Specifičnost poslova službenika za ljudske resurse koji se razlikuju od poslova službenika za kadrovska pitanja, personalne poslove i/ili službenika za javne nabavke i ljudske resurse (što čini referentni okvir istraživanja) zasniva se na situacijama u kojima su ovi službenici pred zahtjevom da stručnim savjetom odgovore na značajan dio funkcionisanja opštinskih administrativnih službi, što može pomoći da se odjeljenja/službe za ljudske resurse počnu posmatrati „kao izvor ekspertize koja može pomoći menadžerima u rješavanju problema u vezi sa ljudima, planiranjem za budućnost i poboljšanjem upotrebe poslovnih sposobnosti, umjesto da se promatra kao grupa odgovorna za jačanje birokratskih procedura” (Bahtijarević Šiber, 1999, str. 34).

Navodimo dva različita izvora koja predstavljaju uporište u kojima se navedene ove specifične aktivnosti. Prvi izvor su pravilnici o unutrašnjoj sistematizaciji radnih mjesta u kojima su ove aktivnosti dio opisa poslova zaposlenih službenika u odjeljenjima (službama); u drugom izvoru ove aktivnosti su navedene kao projekcija i preporuka specifičnih poslova koje službenici za ljudske resurse treba da obavljaju.

1) Primjeri opština koje su uspostavile odsjke za poslove upravljanja ljudskim resursima, gdje su ti odsjeci u odjeljenjima za opštu upravu (primjer Opštine Bijeljina) ili su dio službe za podršku i razvoj uprave (primjer Općine Bihać), pružaju uvid u opise poslova šefova odsjeka, stručnih savjetnika i viših stručnih saradnika (što su nazivi pozicija zaposlenih na upravljanju ljudskim resursima), gdje se uočava da se opisi poslova odnose na:

- pružanje stručne pomoći pri ocjenjivanju službenika, analiziranju ocjenjivanja;
- praćenje unapređivanja i predlaganje modaliteta materijalne i nematerijalne motivacije zaposlenih i efikasnosti rada;
- predlaganje poboljšanja uslova rada zaposlenih (obezbjedenje higijensko-tehničke zaštite);
- učestvovanje u izradi akata kojima se uređuju prava, obaveze i odgovornosti zaposlenih;
- preporuku obezbjeđivanja potrebnih kadrova (stipendiranje, prekvalifikacije, dokvalifikacije zaposlenih);
- pružanje određenih podataka od značaja za unapređenje organizacije i stručnog osposobljavanja kadrova (uz saglasnost neposrednog rukovodioca) koji se dobijaju anketiranjem zaposlenih;
- praćenje i proučavanje stanja pojava u oblasti ljudskih resursa i predlaganje poboljšanja u oblasti ljudskih resursa i organizacije upravljanja;
- pripremanja programa iz oblasti upravljanja ljudskim resursima i predlaganje metodoloških rješenja;
- pripremanje i sprovođenje procedura za izbor zaposlenika godine.

2) Među primjerima projekata koji se na različit način bave jačanjem kapaciteta segmenata rada opštinskih uprava (OSCE, UNDP, USAID...)³ vrijedi istaći da OSCE afirmiše mjesto i ulogu službenika za ljudske resurse. U *Vodiču za upravljanje ljudskim resursima u opštinama u BiH* (OSCE, 2007) nalaze se preporuke za zadatke i odgovornosti službenika za ljudske resurse u lokalnim samoupravama.

Među preporukama koje su navede u ovom dokumentu, u čijoj su izradi pored službenika OSCE-a učestvovali i praktičari iz jedanaest opština BiH i predstavnici dva saveza opština/općina i gradova (RS i FBiH respektivno), službenik za ljudske resurse bi trebalo da obavlja sljedeće poslove: a) iz domena ocjenjivanja rada:

³ OSCE – Organization for Security and Co-operation in Europe (Organizacija za sigurnost i saradnju u Evropi); UNDP – United Nation Development Program (Razvojni program Ujedinjenih nacija); USAID – United States Agency for International Development (Agencija za međunarodni razvoj Sjedinjenih Američkih Država).

- pomoć oko pripreme planova rada;
- priprema obavijesti o obavezi ocjene rada;
- priprema obrazaca;
- pomoć pri organizovanju razgovora za ocjenu rada i davanje savjeta akterima o pravilnom obavljanju razgovora;
- učešće u pripremi i sprovođenju analize sistema ocjenjivanja;
- pomoć pri izvršenju odluka, koje slijede iza ocjene rada;
- pružanje obuke rukovodećim službenicima o sistemu ocjenjivanja rada;

i b) iz oblasti profesionalnog obučavanja i usavršavanja uloga službenika za ljudske resurse preporuke su dopunjene sljedećim poslovima:

- koordiniranje i planiranje profesionalnog obučavanja i usavršavanja službi i zaposlenih;
- učešće u pripremi budžeta za profesionalno obučavanje i usavršavanje;
- usmjeravanje i motivisanje/podrška pri obučavanju i usavršavanju;
- uspostavljanje saradnje sa organizacijama koje vrše profesionalno obučavanje i usavršavanje, kao i drugim jedinicama lokalne samouprave;
- kontinuirana saradnja sa rukovodiocima u organima uprave, nadređenim i ostalim službenicima;
- sprovođenje ankete u procesu planiranja profesionalnog obučavanja i usavršavanja;
- pravljenje analiza oko sprovedenog profesionalnog obučavanja i usavršavanja;
- obrada informacija i izvještaja o izvršenom profesionalnom obučavanju i usavršavanju.

Nalazi istraživanja

Nalazi istraživanja koji ukazuju na potrebu za neophodnošću sticanja andragoških znanja službenika na poslovima upravljanja ljudskim resursima u sprovođenju strateških reformskih procesa u javnoj upravi na opštinskom nivou izdvojeni su iz cjelokupnog istraživanja i organizovani u pet konvergirajućih grupa podataka dobijenih iz intervju a (jedanaest opština – pojedinačnih studija slučaja), učestvovanja sa posmatranjem (kontekstualna jedinica analize – mreža praktičara Banjalučke regije), proučavanja dokumentacije (druge četiri regionalne mreže praktičara u BiH, studije izrađene od strane međunarodnih organizacija) i uvida u dokumente opština, kao i priloge dokumentima međunarodnih organizacija čiji se sadržaj preporučuje opštinama za korištenje.

1. Nalaz koji je zajednički za sve opštine obuhvaćene istraživanjem (gdje su službenici za ljudske resurse iz pojedinačnih opština učestvovali na različitom broju tematskih radionica iz oblasti ljudskih resursa u dužem vremenskom periodu kontinuirano kroz oblike neformalnog obrazovanja) je da nijedan od službenika za ljudske resurse (obuhvaćenih istraživanjem u jedanaest opština u BiH) nije učestvovao u obrazovnim sadržajima sa temama koje se tiču utvrđivanja obrazovnih potreba odraslih, oblicima obrazovanja za odrasle, upravljanja kompetencijama, konceptom organizacije koja uči, povratne informacije, povratne informacije od 360 stepeni.

U sljedećoj tabeli (Tabela 2) su nalazi istraživanja koji predstavljaju pregled formalnog obrazovanja službenika na poslovima upravljanja ljudskim resursima i njihovog učešća u sadržajima kroz neformalno obrazovanje sa temama koje su navedene u ček listi (Tabela 1) prema opštinama respektivno.

Tabela 2: Zbirni nalazi istraživanja prema nekim od elemenata profesionalizacije (puno radno vrijeme, formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje).

Naziv radnog mjesta	Opština	Puno radno vrijeme (na poziciji službenika za ljudske resurse)	Formalno obrazovanje		Neformalno obrazovanje
			Sa menadž.	Bez menadž.	
Šef Odsjeka za poslove upravljanja ljudskim resursima	Bijeljina	da	-	Visoka stručna sprema	da
Samostalni stručni saradnik za personalne poslove i ljudske resurse	Nevesinje	djelimično	-	Visoka stručna sprema	da
Viši stručni saradnik za upravljanje ljudskim resursima	Bihać	da	-	Visoka stručna sprema	da
Stručni saradnik za upravljanje ljudskim resursima		da	-	Visoka stručna sprema	da

Naziv radnog mjesta	Opština	Puno radno vrijeme (na poziciji službenika za ljudske resurse)	Formalno obrazovanje		Neformalno obrazovanje
			Sa menadž.	Bez menadž.	
Stručni saradnik za ljudske resurse i normativno-pravne poslove	Tešanj	djelimično	-	Visoka stručna sprema	da
Načelnik Odjeljenja za opštu upravu	Petrovo	ne	-	Visoka stručna sprema	ne
Viši stručni saradnik za opšte i personalne poslove, građanska stanja i starateljstvo	Šekovići	ne	-	Viša stručna sprema	ne
Šef Odsjeka za poslove informisanja i prijemne kancelarije	Modriča	ne	-	Visoka stručna sprema	ne
Viši referent – tehnički sekretar	Doboj Jug	ne	-	Srednja upravna škola	ne
Viši stručni saradnik za radne odnose	Istočno Novo Sarajevo	ne	-	Viša upravna škola	ne
Stručni savjetnik za personalne odnose	Novi Grad Sarajevo	ne	-	Visoka stručna sprema	ne
Samostalni stručni saradnik za personalne poslove	Foča	ne	-	Visoka stručna sprema	ne

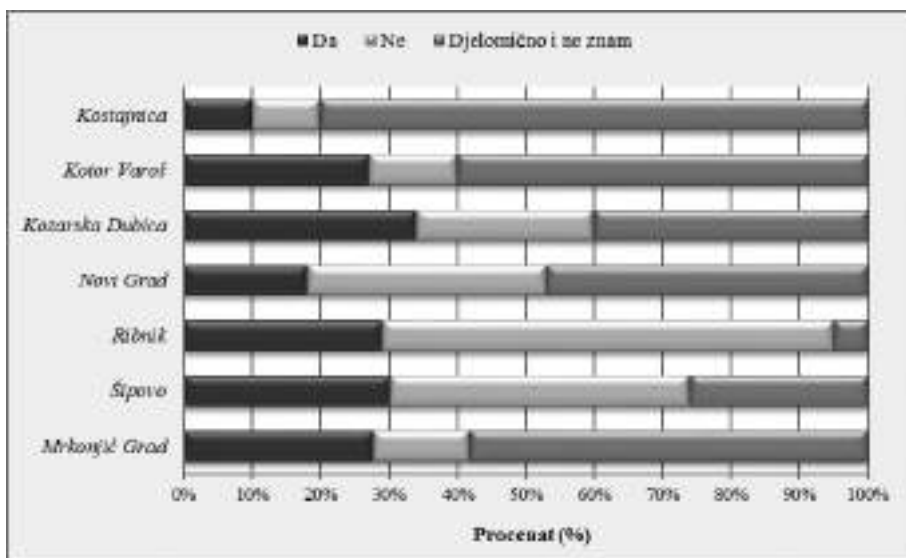
2. Kako je ranije navedeno, prisustvo istraživača sastanku *Mreže opština Banjalučke regije* omogućilo je uvid u samopercepciju službenika iz deset opština (različitih od jedanaest opština obuhvaćenih pojed-

načnim studijama slučaja) u vezi sa pitanjima koja su se odnosila na proces unutrašnje organizacije i sistematizacije radnih mjesta i proces ocjenjivanja.

Za potrebe ovog istraživanja izvršen je odabir podataka koji su mogli pružiti osnovu za dalju obradu za sedam opština. Iz uvodnih podataka o broju anketiranih, zaključuje se da je to broj od 50 posto do 70 posto zaposlenih (službenika i administrativnih radnika).

Obrada podataka za dodatnih sedam opština (Kostajnica, Kotor Varoš, Kozarska Dubica, Novi Grad, Ribnik, Šipovo, Mrkonjić Grad) poslužila je kao dodatna (kontekstualna) jedinica analize.

U nalazima navodimo odgovor na jedno od karakterističnih pitanja u vezi sa savjetodavnom ulogom službenika za upravljanje ljudskim resursima, koja u sebi implicira upravo specifičnu razliku između opisa poslova službenika za ljudske resurse i poslova koji su isključivo u vezi sa personalnim (kadrovskim) poslovima.



Grafikon 1: Strukturalni grafikon odgovora na pitanje: *da li službenik za upravljanje ljudskim resursima ima savjetodavnu ulogu u procesu ocjenjivanja službenika*, Regija Banja Luka.

Odnos informacija iz Grafikona potvrđuje da značajan broj zaposlenika ne prepoznaje savjetodavnu ulogu službenika za ljudske resurse u procesu ocjenjivanja. Kako se ovo istraživanje služi studijom

slučaja kao istraživačkom strategijom, navedeni podaci u Grafikonu imaju svrhu potkrepljivanja kvalitativnih zapažanja i zaključaka koji se čitaju iz odnosa između samih odgovora na pitanja, prije nego su osnova za statistička uopštavanja.

Ovi nalazi predstavljaju identifikovane ključne probleme u vezi sa položajem i percepcijom uloge i odgovornosti službenika za ljudske resurse u opštinama koje su organizovane u mreže praktičara (gdje je na Grafikonu 1 predstavljen dio kompleksnog sagledavanja savjetodavne uloge službenika za upravljanje ljudskim resursima), koje predstavljaju dodatnu (kontekstualnu) jedinicu analize (*Mreža Banjalučke regije*) sa svrhom provjere spoljne valjanosti nalaza za studiju sa jedanaest pojedinačnih studija slučaja i odnose se pored a) konteksta ocjenjivanja i b) podrške načelnika opštine i saveza opština/općina i gradova važnosti funkcije upravljanja ljudskim resursima i na c) službenike za ljudske resurse, gdje se naglašava nedovoljna obuka iz specifičnih tema iz oblasti upravljanja ljudskim resursima, preopterećenost službenika drugim zadacima (zadaci iz oblasti ljudskih resursa uglavnom pridodati osobama već raspoređenima na druge poslove), neuključenost u sve oblasti upravljanja ljudskim resursima (proces zapošljavanja, proces ocjenjivanja službenika, definisanje unutrašnje organizacije i sistematizacije, identifikacija potreba za obukom i stručnim usavršavanjem, interna komunikacija).

Uočava se da se *službenici za ljudske resurse u mrežama za međuopštinsko učenje i podršku* na sastancima koje su održali u periodu 2009–2010. (počevši od 2007. u istočnoj Hercegovini) na osnovu uvida u zapisnike mreža i intervju sa koordinatorima pet mreža *nisu bavili* (niti su imali asistenciju međunarodnih organizacija) mapiranjem područja u obavljanju posla za koje su potrebni neki od dodatnih oblika i sadržaja obrazovnih aktivnosti sa jasnom identifikacijom korespondirajućih tematskih oblasti iz andragogije.

3. U *Izveštaju o analizi potreba za obukom jedinica lokalne samouprave* (UNDP, 2009), urađenom uz podršku UNDP-a kroz projekat *Sistem obuke za jedinice lokalne samouprave, 2009. godine* predstavljeni su rezultati sveobuhvatne analize koja je bila usmjerena na četiri nivoa: 1. nivo javne uprave – strateška opredjeljenja u oblasti lokalne samouprave zasnovana na prioritetima države, odnosno entiteta; 2. organizacijski nivo – utvrđivanje efikasnosti jedinice lokalne samouprave; 3. nivo grupe službenika – identifikacija znanja, vještina i sposobnosti neophodnih za konkretnu grupu zaposlenih u lokalnoj upravi kako

bi njihovi zadaci bili u korespondenciji sa očekivanim rezultatima; 4. individualni nivo – utvrđivanje znanja, vještina i sposobnosti pojedinih službenika kako bi obavljali kvalitetno poslove za koje su zaduženi.

Uzorak istraživanja je predstavljen sa 40 jedinica lokalne samouprave (opština) odabranih na osnovu geografskog položaja, pripadnosti entitetu/kantonu i broju stanovnika/veličini organa uprave.

Oblasti koje su bile predmet analize čine zajednički sadržaj za sve opštine i obuhvataju deset oblasti gdje je upravljanje ljudskim resursima jedna od njih.

Kada je riječ o odnosu službenika prema obuci, istraživanje ukazuje da veoma mali broj opština posjeduje planove razvoja i obuke svog osoblja, pa i u slučajevima gdje se oni redovno izrađuju zaposleni (u najvećoj mjeri) ne znaju za njihovo postojanje. Nalazi istraživanja ukazuju da su rijetke opštine koje na sistematičan način pristupaju primjeni planova za obuku i razvoj osoblja.

Generalno zapažanje je da većina zaposlenih nije zadovoljna mogućnostima za obuku, a kao najčešći razlozi nezadovoljstva navode se: pristup obuci (nedostatak praktične obuke na radnom mjestu s ciljem kvalitetnijeg obavljanja posla), vrsta obuke koja se nudi (uslovljena ponudom umjesto potražnjom), kvalitet obuke (prepreke: troškovi obuke, nedostatak praktične obuke, nepostojanje mehanizma za utvrđivanje potreba za obukom, manjak kvalitetnih programa obuke, nedostatak informacija o obuci, manjak vremena za učestvovanje u obuci, nedovoljna motivacija zaposlenih, neadekvatan oblik izvođenja obuke, nepostojanje kvalitetnih izvođača obuke i drugo).

Nalaze istraživanja UNDP-a u oblasti ljudskih resursa koji obuhvataju nedovoljna znanja u oblastima koja se odnose na analizu potreba za obukom, planiranje obrazovnih potreba, procese ocjenjivanja rada – procese za koje su neophodna andragoška znanja – razdvajamo na sljedeće prioritetne podoblasti: izrada i sprovođenje godišnjeg plana za obuku (39,2 posto ispitanika u RS; 21 posto u FBiH), analiza potreba za obukom (37,7 posto u RS; 22 posto u FBiH) i kao treća važna komponenta ocjenjivanje rada (27,2 posto u RS).

Ukazuje se na porast saznanja i svijesti zaposlenih da je upravljanje učinkom/proces procjene rada središnji proces upravljanja

ljudskim resursima. Zanimljiv prikaz viđenja ovih potreba daje se od strane rukovodilaca i službenika (u RS), odnosno državnih službenika i namještenika (u FBiH). I jedni i drugi izražavaju stav o *nedovoljnom znanju o izradi i sprovođenju godišnjeg plana za obuku* (rukovodioci – 22 posto; službenici – 41 posto ispitanika u RS; odnosno u FBiH službenici – 23 posto; namještenicima ovo pitanje nije bilo među tri prioriteta) i *nedovoljnom znanju o analizi potreba za obukom* (rukovodioci – 19 posto; službenici – 40 posto u RS i službenici – 24 posto; namještenici – 20 posto u FBiH).

Prioriteti rukovodilaca se razlikuju od onih koje su identifikovali službenici. Kod rukovodilaca je fokus interesa na izradi organizacijskih politika i procedura, strateških planova, godišnjih, polugodišnjih i mjesečnih planova rada, dok su to za službenike strateški planovi, motivacija zaposlenih i izrada godišnjih, polugodišnjih i mjesečnih planova rada (UNDP, 2009).

4. Dodatno, detaljnim uvidom u jedanaest oblasti navedenih u dokumentu *Akcioni plan 1 uz Strategiju reforme javne uprave u BiH* (preuzeto sa: <http://parco.gov.ba/latn/?page=43>):

- opšti pristup modernim politikama upravljanja ljudskim potencijalima;
- organizaciono uređenje;
- upravljanje informacijama;
- planiranje ljudskih potencijala;
- regrutovanje i odabir;
- upravljanje učinkom;
- obuka i razvoj;
- plate;
- disciplina;
- podrška osoblju;
- upravljanje različitostima;

za četiri od navedenih oblasti koje uključuju planiranje i održavanje obuke, utvrđivanje obrazovnih potreba, planiranje i edukaciju zaposlenih, povezivanje procesa procjene rada sa motivacijom za razvoj zaposlenih, razvoj trenerskog kadra koji će kontinuirano održavati potrebnu obuku za menadžment na svim nivoima vlasti (državni, entitetski, kantonalni, opštinski) kao i ciklus upravljanja učinkom, može se utvrditi neophodnost spoznaja koje dolaze iz andragogije.

5. Fokusirajući se na znanja i vještine potrebne rukovodnom kadru koji ocjenjuje rad (i ponašanje) zaposlenih u priložima dokumentu *Vodič za upravljanje ljudskim resursima u opštinama u BiH*, u poglavlju tri, nalazi se preporučeni format sa pitanjima za analizu sprovedene ocjene rada zaposlenih namjenjen menadžerima (ocjenjivačima) (OSCE, 2007).

U pitanju koje se odnosi na kompetencije dobrog ocjenjivača, rukovodiocima se nudi da procijene svoje menadžerske, profesionalne, psihološke i pedagoške kompetencije radi njihovog daljeg usavršavanja. Uočava se izostanak elaboracije o tome šta se podrazumijeva pod pedagoškim kompetencijama koje bi trebalo da imaju ocjenjivači.

Time se još više naglašava važnost zapažanja datih u odnosu na oblasti iz dokumenta *Akcionog plana 1 uz Strategiju reforme javne uprave u BiH*, za koje su, da bi se ispunili ciljevi ovog plana, neophodna saznanja andragogije, primjerena da budu preispitana i primijenjena i na upravljanje ljudskim resursima na opštinskom nivou.

Zaključak

Analitičkim uopštavanjem/konkurentskim objašnjenima došli smo do konvergenije nalaza koji potvrđuju dio hipoteza istraživanja: službenici za ljudske resurse koji posjeduju odgovarajući korpus znanja i vještina iz domena upravljanja ljudskim resursima (stečenih praksom, formalnim profesionalnim obrazovanjem i/ili kroz neformalno obrazovanje) spremni su da odgovore novim zahtjevima sadržanim u distinkciji između upravljanja ljudskim resursima i vođenja kadrovskih (personalnih) poslova s fokusom na učešće u mehanizmima ocjenjivanja, profesionalnog obučavanja i usavršavanja i komunikacije.

Drugim riječima, osnaživanje funkcije upravljanja ljudskim resursima s obzirom na mjesto i ulogu službenika/službe za ljudske resurse s ciljem da odgovori na nove zahtjeve svih zaposlenih u administrativnim opštinskim službama zahtijeva između ostalih i specifična znanja – u identifikovanim procesima – andragoška.

Spoznaje iz andragogije sa pridruženim znanjem iz drugih nauka i oblasti (radnog prava, medicine rada, psihologije, sociologije) čine neophodan segment sistematizovanih znanja iz relevantnih naučnih oblasti u menadžmentu ljudskih resursa (Bahtijarević Šiber, 1999) i integrisane su u upravljanje ljudskim resursima (planiranje i programiranje obrazovnih aktivnosti odraslih – profesionalne pripreme i usavršavanja zaposlenih) .

S obzirom na to da opštinski službenici sa opisom poslova i radnih zadataka iz domena personalnih i/ili kadrovskih funkcija u obavljanju posla primjenjuju (najčešće) znanja iz oblasti radnog prava (u najvećem broju slučajeva su i sami pravnici ili diplomirani pravnici), a da poslovi službenika za ljudske resurse uključuju dodatne zahtjeve u smislu novih (proširenih) radnih zadataka, neophodno je postaviti pitanje područja znanja koja će omogućiti osnovu za kvalitetno ispunjavanje ovih radnih i dodatnih (radnih) zadataka i opisa poslova. Iz filozofije upravljanja (menadžmenta) ljudskim resursima, prema kojoj se razvoj zaposlenih smatra centralnim područjem upravljanja ljudskim resursima, proizilazi zaključak da bi služba (odjeljenje, odsjek) za ljudske resurse trebalo da podrži cjeloživotno učenje, ciljno pokretati programe daljeg obrazovanja, stvarati atmosferu kontinuiranog učenja u organizacijama u kojima funkcioniše (Rahimić, 2010).

Izdvajamo samo nekoliko od mnoštva konkretnih primjera koji potvrđuju nalaz da zaposleni na poslovima službenika za ljudske resurse treba da imaju znanja iz oblasti obrazovanja i učenja odraslih (andragogije), a to su situacije kada je pripravnici potrebna orijentacija na poslu, kada starijim zaposlenicima treba omogućiti uključivanje u proces edukacije ili prihvatanja rotacije posla prilagođenog njihovim trenutnim kompetencijama ili u situacijama obogaćivanja zadataka.

Ostaje otvoreno pitanje koja dodatna specifična znanja (pored onih stečenih formalnim obrazovanjem, bez menadžmenta ljudskih resursa kao dijela programa na fakultetu) treba da ima kadar (službenik za ljudske resurse) koji treba pružiti obuku ocjenjivačima u odnosu na čitav opseg pitanja relevantnih za proces ocjenjivanja. U opisima poslova službenika za ljudske resurse navodi se da su to između ostalog njegovi zadaci (npr., pruža stručnu pomoć pri ocjenjivanju službenika i analizira ocjenjivanje službenika; priprema programe iz oblasti ljudskih resursa i radnih odnosa i predlaže metodološka rješenja) za čije obavljanje smatramo da je neophodno uočavanje razlika između pretpostavki i obilježja koje karakterišu pedagoški i andragoški pristup učenju. Odraslima je iskustvo osnovni izvor učenja, a važnost povezanosti procesa učenja utemeljenog na stvarnim obrazovnim potrebama u kontekstu radnih zadataka i neposredna primjena stečenih znanja kao odgovor na zahtjeve iz radne okoline utiče na uspjeh ovog procesa kod zaposlenih (prema: Kulić i Despotović, 2005).

Profesionalno obrazovanje (profesionalno pripremanje i usavršavanje) zaposlenih pominje se/planirano je u različitim dokumentima opština (pravilnici, odluke, rješenja), ali se ne nailazi na definisane neophodne kompetencije službenika na poslovima upravljanja ljudskim resursima, koje su nezaobilazan pojam kada se govori o procesu profesionalizacije i sticanja statusa profesije za jedno zanimanje jer je „profesionalna kompetencija osnov profesije” (Ovesni, 2007a,

str. 323). Nezaobilazno je i pitanje osvježavanja i usavršavanja znanja službenika za ljudske resurse (prema: Kulić i Despotović, 2005).

U radu u kojem se bavi profesionalnim kompetencijama andragoga, polazeći od shvatanja profesije prema Freidsonu (profesija kao poziv zahtijeva specijalizovano znanje, intenzivnu pripremu, stavove organizacije o visini standarda postignuća i realizacije kao i o kontinuiranom usavršavanju svojih članova), Ovesni profesionalnu kompetenciju određuje „kao konceptualno i kontekstualno specifikovan, racionalno konstruisan skup znanja i sposobnosti stečenih dugotrajnom pripremom na univerzitetu (ili nekoj drugoj visokoškolskoj instituciji)” (Ovesni, 2009, str. 323).

Projekti različitih organizacija međunarodnih i/ili domaćih, kao i sadržaj edukativnih aktivnosti organizovanih od strane opština u kojima su učestvovali službenici za ljudske resurse, imali su raznolik i nesistematičan pristup osnaživanju funkcije upravljanja ljudskim resursima. Kada je izostajao pristup upravljanju ljudskim resursima koji bi obuhvatao promišljanje cjelokupnog aspekta praćenja radne aktivnosti, razvoja potencijala zaposlenih, sistema motivisanja zaposlenih, izostajalo je i uvođenje predviđenih promjena koje ukazuje na nespremnost i/ili ograničene spoznaje u samim administrativnim jedinicama lokalne samouprave o važnosti organizacionog učenja iz ovih procesa.

Ova izjava ima potvrdu u percepciji pozicije službenika za ljudske resurse (koji po zvaničnom nazivu svojih pozicija obavljaju druge poslove, a zaduženi su i za ljudske resurse) od strane rukovodilaca odjeljenja, službi, odsjeka, i ne ukazuje da je aktivnost koju obavljaju ovi službenici poseban, prepoznatljiv i neophodan dio radnih aktivnosti.

Nedostatak programa koji bi uključivali ove i njima srodne sadržaje na bosanskohercegovačkom tržištu obrazovnih ponuda, zatim i prilično jednoličan pristup različitih donatorskih organizacija sa manje-više istom ponudom svim ciljanim grupama kada je u pitanju razvoj zaposlenih, kao i stručno usavršavanje službenika za upravljanje ljudskim resursima, ostavljaju na margini osnaživanje funkcije upravljanja ljudskim resursima.

U ovom smislu preporuke službenika za ljudske resurse o kontinuiranim obrazovnim aktivnostima mogu da posluže kao smjernica za organizacije koje se bave obrazovanjem odraslih, ali i saveze opština/općina i gradova koji su takođe identifikovani kao potencijalni inicijatori i nosioci ovih aktivnosti.

O potrebi da se promisli pristup korpusu (teorijskih) znanja koja bi „bilo poželjno i/ili utvrđeno” da posjeduju službenici za ljudske resurse, vrijedi razmišljati kao o procesu u kome bi učestvovali ključni akteri zainteresovani za učešće u obrazovnim aktivnostima i kompetentni akteri koji bi mogli da realizuju ovakve programe fokusirane na obrazovanje i učenje odraslih.

Ovi primjeri otvaraju prostor za istraživanje rješenja koja najbolje odgovaraju samim opštinskim upravama i korespondiraju sa opcijama da se odjeljenja za ljudske resurse mogu „razviti u visoko profesionalnu, efikasnu i troškovno povoljnu servisnu i uslužnu funkciju sa fokusom na administrativne procese upravljanja ljudskim resursima ili će se pozicionirati kao kreativna funkcija, koja doprinosi stvaranju vrijednosti u preduzeću” (Rahimić, 2010, str. 41).

U opštinama koje su uspostavile odjeljenja (službe/odsjeke za poslove upravljanja ljudskim resursima), nalazi istraživanja mogu dati smjernice za osnaživanje osnovnih elemenata profesionalizacije, koji mogu biti vodič u kom pravcu se dalje može jačati ova funkcija radi dalje profesionalizacije upravljanja ljudskim resursima. Upravo u slučajevima gdje pozicioniranje procesa upravljanja ljudskim resursima dozvoljava da se uoče elementi profesionalizacije u obavljanju posla službenika na ovim pozicijama, može se podsticati razgovor o ulaganjima u dalje kontinuirano obrazovanje zaposlenih u vidu specijalističkih studija, koje će im omogućiti neophodnu sumu znanja – temeljnu karakteristiku u određenju pojma profesije.

Reference

- ALIBABIĆ, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- ALIBABIĆ, Š. I OVESNI, K. (2007). Andragozi – menadžeri znanjem. U Klapan, A. i Matijević, M. (ur.) *Zbornik radova sa treće međunarodne konferencije: Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja*, Šibenik (9–16). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo
- ALIBABIĆ, Š. (2010). Obrazovanje i učenje odraslih – jezgro menadžmenta promene, *Obrazovanje odraslih – ključ za XXI stoljeće. Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 10(1).
- URED KOORDINATORA ZA REFORMU JAVNE UPRAVE U BiH. (2006). *Akcionni plan 1 uz Strategiju reforme javne uprave u BiH*. Preuzeto sa: <http://parco.gov.ba/latn/?page=43> (decembar, 2013).
- BAHTIJAREVIĆ ŠIBER, F. (1999). *Menadžment ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
- DESPOTOVIĆ, M. (2000). *Igra potreba – andragoške varijacije*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Andragoško društvo Srbije.
- FREIDSON, E. (2004). *Professionalism reborn – Theory, Prophecy and Policy*. UK: Polity press.
- GUTOŠIĆ, H. I DRAŠKOVIĆ, S. (2009). *Menadžment ljudskih resursa*. Sarajevo: Fakultet za javnu upravu Sarajevo.
- KULIĆ, R. I DESPOTOVIĆ, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Zenica: Dom štampe.

- OSCE (2007). *Vodič za upravljanje ljudskim resursima u opštinama u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Misija OEBS Bosna i Hercegovina.
- OSCE (2009). *Lokalno je primarno „Jačanje uloge građana – Izgradnja lokalnih zajednica”*. Sarajevo: Misija OSCE Bosna i Hercegovina.
- OVESNI, K. (2001). *Obrazovanje andragoških kadrova (evropska iskustva)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- OVESNI, K. (2007a). Profesionalne kompetencije andragoga. U Alibabić, Š. i Pejatović, A. (Ur.). *Zbornik radova sa međunarodne konferencije: Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 323–334). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Društvo za obrazovanje odraslih.
- OVESNI, K. (2007b). Andragoško znanje – stožer profesionalizacije područja obrazovanja odraslih. *Andragoške studije*, 14(1), 5–22.
- OVESNI, K. (2009). *Andragoški kadrovi – Profesija i profesionalizacija*. Monografija – doktorska disertacija, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- RAHIMIĆ, Z. (2010). *Menadžment ljudskih resursa*. Sarajevo: Ekonomski fakultet.
- SCHEIN, E. H. (2008). *Promjena uloge rukovoditelja za ljudske potencijale*. Bled: IEDC – Poslovna škola.
- URED KOORDINATORA ZA REFORMU JAVNE UPRAVE. (2005). *Sistemske pregled javne uprave u Bosni i Hercegovini*. Preuzeto sa: <http://parco.gov.ba/cyrl/?page=125> (decembar, 2013).
- URED KOORDINATORA ZA REFORMU JAVNE UPRAVE U BiH. (2006). *Strategija reforme javne uprave u BiH*. Preuzeto sa: <http://www.parco.gov.ba/latn/?page=110> (decembar, 2013).
- SWANSON, R. A. & HOLTON, E. F. III (2001). *Foundations of Human Resource Development*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- UNDP (2009). *Izveštaj o analizi potreba za obukom jedinica lokalne samouprave, pripremio projekat Sistem obuke za jedinice lokalne samouprave*. Preuzeto sa: <http://www.undp.ba/upload/publications/TNA%20IZVJESTAJ%20FBiH%20Latinica.pdf>, (decembar, 2013).
- WAGNER, M. (2008). *Upravljanje ljudskim resursima u BiH opštinama/općinama – Iskustva projekta razvoja opštinalopćina – MDP, MDP – Projekat razvoja opštinalopćina u BiH*. Preuzeto sa: <http://www.mdp.ba>, (decembar, 2013).
- YIN, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

Slavica Drašković⁴

Izbor Plus training and consulting organisation – Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Human Resource Management Employees – Mapping the Areas of Activity in Which Knowledge of Andragogy is Needed⁵

Abstract: The research, part of the results of which are presented in this paper, focuses on the problem of the professionalisation of human resource management with respect to the position and role of human resources staff and departments in local government units. The processes of assessing employee performance, monitoring the impact of assessment on employee motivation, internal and external communications and the planning and evaluation of educational activities are precisely those differences which distinguish human resources management activities from the domain of activities relating solely to staff/personnel matters. The research conducted in eleven municipalities in Bosnia and Herzegovina confirmed that in the cases where elements of professionalisation were observed there were arguments in favour of considering investment in the further continuing education of employees in positions of human resource management through informal forms of education and/or specialised studies which would provide them with the necessary knowledge – a fundamental characteristic in determining the concept of the profession.

Key words: professionalisation, human resources employees, employee education.

⁴ Slavica Drašković, MA is a director of program development in the training and consulting organisation *Izbor Plus*, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.

⁵ The paper is part of the unpublished Master thesis of Slavica Drašković titled “Professionalisation of human resources management in local government units” (*Profesionalizacija upravljanja ljudskim resursima u jedinicama lokalne samouprave*), Faculty of Philosophy, University of Belgrade, defended 24th October 2012.

Lazar Marićević¹
UO Centar za razvoj Srbije

Faktori liderstva

Apstrakt: Liderstvo je predmet proučavanja brojnih naučnih disciplina, među kojima i andragogije. Cilj ovog rada je da se operacionalno definiše liderstvo i da se na osnovu izabranih indikatora kreira upitnik kao pouzdan merni instrument koji se može koristiti i u andragoškim istraživanjima, posebno za potrebe dizajniranja obrazovnih programa za razvoj liderskih veština. Nakon analize većeg broja teorija liderstva, izdvojeno je i devet indikatora liderstva: vizija, motivacija, inovativnost, želja da se bude lider, efikasna komunikacija, timski rad, autoritet, pozitivan mentalni stav i poštovanje i razumevanje, koji sačinjavaju operacionalnu definiciju. Analizom pouzdanosti dobijen je upitnik sa 51 stavkom, čija je vrednost Kronbahove alfe 0,907395, a prosečna interkorelacija stavki iznosi 0,171293. Faktorskom analizom izdvojena su tri faktora liderstva: vizija prilagođena realnosti, opreznost u odnosu sa ljudima i podsticajnost.

Ključne reči: liderstvo, vizija prilagođena realnosti, opreznost u odnosu sa ljudima i podsticajnost.

Uvod

Liderstvo i timski rad su pojmovi bez kojih danas ne možemo zamisliti organizaciono ponašanje. Ako imamo u vidu prethodna teorijska i praktična istraživanja liderstva, a na osnovu užih i širih definicija pojma, početna teza ovog rada je da liderstvo obuhvata širi spektar ponašanja na osnovu koga se može operacionalno definisati i meriti.

S obzirom na to da postoji fragmentiranost definicija liderstva usled različitih teorijskih pristupa (Bass, 1990), cilj ovog rada je stvaranje kompleksnije definicije koja će omogućiti kreiranje pouzdanog mernog instrumenta kroz sledeće indikatore koji se najčešće pojavljuju u naučnoj i stručnoj literaturi:

1. Vizija je distinktivna karakteristika koja razlikuje lidere od menadžera (Kotter, 1990a). Vizija se zasniva kako na činjenicama tako i na

¹ Dr Lazar Marićević je predsednik UO Centra za razvoj Srbije.

intuiciji, strahu i nadi. Lider, kao inicijator, u organizaciji razvija viziju sa svojim timom tako da ona postaje zajedničko delo svih članova tima. Lider može razvijati viziju u saradnji sa članovima, a može i samostalno.

2. Motivacija ljudi predstavlja osnov za ostvarivanje vizije. Lider i članovi tima imaju ugovor koji se odnosi na nagrađivanje ili kažnjavanje u slučaju uspeha, odnosno promašaja. Lideri motivišu članove ili sledbenike svojom vizijom, zalaganjem, istajanošću i strpljenjem. Ukoliko lider ne može da motiviše ljude, dolazi do nezadovoljstva, pada produktivnosti i neuspeha u radu. Lideri se razlikuju od drugih ljudi jer imaju izrazitu sposobnost samomotivacije. Lideri motivišu ljude usmeravanjem koristeći pre nagradu nego kaznu (Kotter, 1996).
3. Inovativnost i kreativnost su odlike liderstva (Burns, 2003), koje predstavljaju uvođenje novina u proces ostvarivanja zadataka. Kada kažemo inovativnost, ovde se ne misli na naučno pronalazaštvo u užem smislu. Inventivnost se pre odnosi na primenu novih načina rada, osmišljavanje novih ideja, ulaganje truda da se posao unapredi, kreativni pristup poslu i problemima, ali i praćenje i uvođenje novih tehnologija u organizacioni proces (Finkelstein, Hambrick i Cannella, 2009).
4. Želja predstavlja izrazito važnu karakteristiku liderstva (Frigon & Jackson, 1996), bez koje ostaju samo druge potencijalne karakteristike osobe koja bi mogla da bude lider. Osoba može biti samopouzdana, elokventna, komunikativna, vredna i poštena, što upućuje na potencijal za liderstvo. Ali, ako ona ne želi da bude lider, tu poziciju u timu zauzima neko sa izraženom željom.
5. Efikasna komunikacija podrazumeva jasno, precizno i razumljivo komuniciranje sa članovima grupe ili tima. Ona predstavlja jedan od najznačajnijih faktora uspeha ili neuspeha lidera (Rice, 1991). Klaus i Bass (1982) su pronašli da se efikasni lideri razlikuju od neefikasnih upravo zbog načina komunikacije. Lideri moraju da iskažu svoju viziju, vrednosti i zahteve unutar grupe. Lider utiče na članove tima, ili sledbenike, koristeći rečnik, fraze i način obraćanja tako da oni i nisu svesni da on tako govori kako bi oni uradili zadatak efikasno.
6. Autoritet (Marićević, 2001; Bojanović, 2004) je legalno pravo i odgovornost koje su članovi grupe dali osobi da se ponaša kao lider. U kontekstu ovog rada, autoritet lidera se posmatra kao nešto što zaista koristi grupi u postizanju vizije, jer je grupa upravo zbog toga prenela jedan deo odgovornosti na lidera. Ovde se autoritet ne posmatra u

smislu autoritativnosti i autoritarnosti koja ponekad članovima tima može služiti kao *izgovor* za prebacivanje i davanje odgovornosti jednoj osobi.

7. Pozitivan mentalni stav (Ricketts & Ricketts, 2011) je sposobnost da se fokusira na pozitivne aspekte liderstva i ispunjenja vizije, ciljeva i zadataka. To ne znači da se negativni aspekti ne uzimaju u obzir, ali neuspjeh nije prihvatljiva opcija. Lider svojim ponašanjem širi pozitivan mentalni stav i na taj način dodatno motiviše ljude, uz umeće da se u negativnim aspektima nalaze pouke i iskustva, umesto da ih samo kontroliše, kao što to čine menadžeri.
8. Timski rad je doprinos pojedinaca u ostvarivanju cilja kroz saradnju. Efikasan lider mora da ima sklonost ka timskom radu. Lider samo uz pomoć dobrog tima može da ostvari zacrtanu viziju. Posao lidera u timu ima dva prioriteta: da upravlja timom i da olakšava timski proces (Robbins, 1997). Ove dve uloge lidera se mogu podeliti na četiri stavke: lider skuplja informacije spolja i deli ih sa članovima tima, raspoložuje resursima, pojašnjava timske obaveze i uloge, uočava problem i fokusira ceo tim na njegovo rešavanje i rešava konflikte na različite načine (Blake & Mouton, 1964).
9. Razumevanje i poštovanje se odnose na obzirnost prema članovima tima u svakom trenutku, a naročito kada se donose teške odluke (Bass, 1990), koje se odnose na budućnost, disciplinu, dodelu radnih zadataka, unapređenje, sankcije ili obuku. Ukoliko lider ima razvijenu brigu za dobrobit, moral i profesionalni razvoj ljudi koje vodi, onda ih on poštuje kao ljude.

Metod

Istraživanje je neeksperimentalno, sondažnog tipa, a primenjena tehnika je upitnik Likertovog tipa. Konstruisan je poseban upitnik na osnovu navedenih devet indikatora liderstva. Primenjene statističke tehnike su: Alfa Kronbah test pouzdanosti i faktorska analiza.

Uzorak

Uzorak sačinjavaju 186 lidera većinom iz preduzeća u državnom ili javnom vlasništvu: Javno preduzeće *PTT Srbija*, Elektrodistribucija *Beograd*, *Elektroistok*, *Energogas*, *Eksim banka*, *Galenika a.d.*, *GSP Beograd*, *HIP Petrohemija*, *Iritel*,

Logistic, Logistic cargo, Privredna komora, US Steel, Javno komunalno preduzeće Vodovod, 063 Mobtel Srbija, Coca Cola, Ugoditeljsko preduzeće Downtown. Ispitanici su iz 35 gradova i opština u Srbiji.

Rezultati

Na osnovu operacionalne definicije liderstva, a na osnovu navedenih indikatora, konstruisan je upitnik liderstva koji je u prvobitnoj verziji sadržao 60 stavki.

Na osnovu interkorelacije stavki, Alfa Kronbah analizom pouzdanosti utvrđeno je da devet stavki iz prvobitne verzije ne zadovoljavaju kriterijum pouzdanosti na osnovu koga bi bile korišćene u daljoj analizi. Naime, kriterijum za odbacivanje stavki je bio da je vrednost interkorelacije sa celim testom svake pojedinačne stavke manja od 0,20.

U Tabeli 1 su date vrednosti interkorelacije stavki verzije upitnika sa 51 stavkom:

Tabela 1: Analiza pouzdanosti upitnika liderstva (51 stavka)

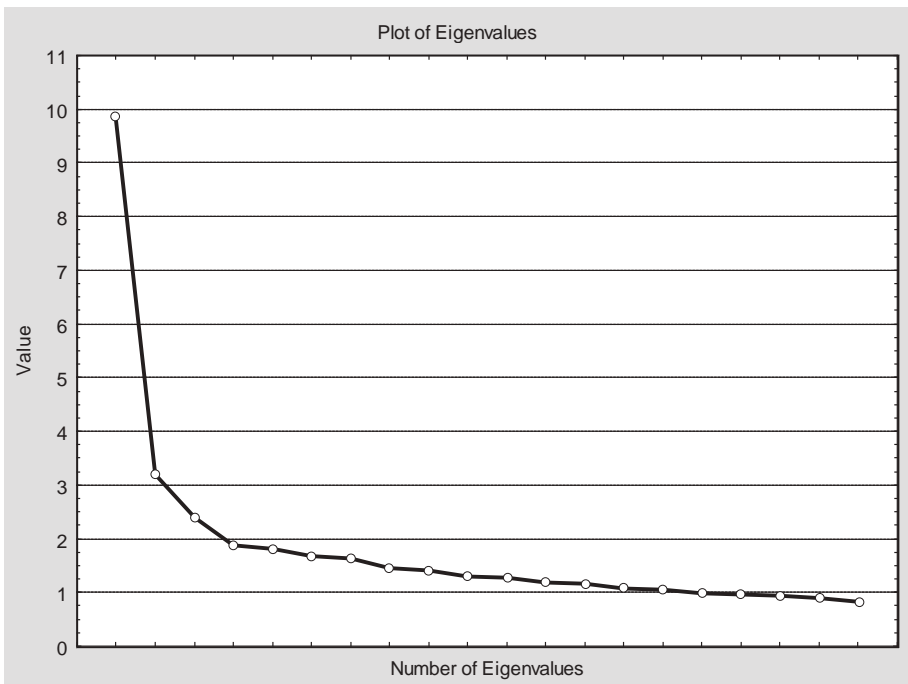
Item	Mean if removed	Var. if removed	StDv. if removed	Itm-Totl. Correlation	Squared Itm-Totl. Correlation	Alpha if Removed
L 1	195,0484	456,8848	21,37486	0,484874	0,496559	0,904889
L 2	195,5591	460,3218	21,45511	0,271768	0,422796	0,907047
L 3	195,2849	457,4834	21,38886	0,382099	0,434275	0,905718
L 4	195,2097	456,6495	21,36936	0,472813	0,591903	0,904944
L 5	195,6935	454,9652	21,32991	0,334032	0,458250	0,906501
L 6	195,1935	461,5754	21,48431	0,367391	0,528287	0,905940
L 7	195,0323	460,7302	21,46463	0,401056	0,477375	0,905676
L 8	195,0323	459,8269	21,44357	0,314082	0,446559	0,906453
L 9	195,4409	455,6873	21,34683	0,365597	0,471248	0,905947
L 10	195,6129	458,6996	21,41727	0,335248	0,435317	0,906232
L 11	195,6022	457,6589	21,39296	0,297469	0,423887	0,906895
L 12	195,6505	444,5930	21,08537	0,573195	0,626693	0,903363
L 13	195,5860	454,7264	21,32432	0,402715	0,375757	0,905493
L 14	195,0161	459,3384	21,43218	0,363517	0,446211	0,905914
L 15	195,5591	456,8486	21,37402	0,343218	0,455009	0,906209
L 16	195,5538	459,7310	21,44134	0,273672	0,450123	0,907085
L 17	195,3656	449,1029	21,19205	0,471572	0,570710	0,904652

Item	Mean if removed	Var. if removed	StDv. if removed	Itm-Totl. Correlation	Squared Itm-Totl. Correlation	Alpha if Removed
L 18	195,3387	460,0949	21,44982	0,352599	0,488900	0,906022
L 19	196,0323	452,6656	21,27594	0,399913	0,429978	0,905571
L 20	195,3656	463,2534	21,52332	0,302262	0,453736	0,906482
L 21	195,2634	456,6241	21,36876	0,421637	0,447160	0,905327
L 22	195,2903	454,9802	21,33027	0,407383	0,405530	0,905439
L 23	195,9677	458,4614	21,41171	0,272820	0,364350	0,907280
L 24	195,4462	447,5267	21,15483	0,550113	0,546604	0,903747
L 25	195,0806	461,1494	21,47439	0,435884	0,569565	0,905523
L 26	195,1935	456,3496	21,36234	0,459553	0,495052	0,905013
L 27	196,1129	455,9819	21,35373	0,315932	0,489164	0,906737
L 28	195,4785	452,5721	21,27374	0,450927	0,578580	0,904935
L 29	195,0591	459,9158	21,44565	0,478367	0,439324	0,905211
L 30	195,2258	456,8307	21,37360	0,417218	0,420217	0,905372
L 31	194,6774	465,2186	21,56893	0,373081	0,373158	0,906169
L 32	195,5860	459,9738	21,44700	0,419187	0,452326	0,905516
L 33	195,6613	450,3637	21,22178	0,510649	0,553920	0,904264
L 34	195,5269	449,3246	21,19728	0,474490	0,599956	0,904617
L 35	195,2796	455,4164	21,34049	0,467957	0,535590	0,904895
L 36	195,1613	465,2213	21,56899	0,239067	0,374375	0,907047
L 37	196,0269	461,3702	21,47953	0,249319	0,305089	0,907314
L 38	196,0645	450,3076	21,22045	0,450889	0,477975	0,904917
L 39	195,7957	458,8185	21,42005	0,368914	0,417232	0,905858
L 40	195,7419	447,6646	21,15808	0,502342	0,505369	0,904257
L 41	195,3280	460,7580	21,46527	0,309142	0,450096	0,906471
L 42	196,1828	456,6117	21,36847	0,310073	0,418699	0,906778
L 43	195,4194	458,4370	21,41114	0,395267	0,433978	0,905612
L 44	195,1237	461,7428	21,48820	0,373230	0,446505	0,905909
L 45	195,3548	459,1106	21,42687	0,327392	0,468212	0,906315
L 46	195,7043	448,9502	21,18844	0,525607	0,502647	0,904054
L 47	194,9570	464,6433	21,55559	0,311744	0,374606	0,906428
L 48	195,2419	451,8716	21,25727	0,589104	0,625966	0,903815
L 49	195,0376	464,3588	21,54899	0,346517	0,462564	0,906214
L 50	195,0753	462,2739	21,50056	0,446465	0,600888	0,905594
L 51	196,5000	460,7231	21,46446	0,242232	0,342576	0,907561

U aktuelnoj verziji upitnika sa 51 stavkom, vrednost Kronbahove alfe raste i sada iznosi 0,907395, a prosečna interkorelacija stavki iznosi 0,171293. Na osnovu ovoga možemo zaključiti da ovakva struktura tvrdnji zadovoljava kriterijume pouzdanosti.

Faktori liderstva

Nakon utvrđivanja pouzdanosti testa, pristupili smo faktorskoj analizi kako bismo otkrili šta se nalazi u osnovi onoga što smo mi operacionalizovali kao liderstvo. Na osnovu grafikona svojstvenih vrednosti faktora, pretpostavka je da se u osnovi onoga što upitnik meri nalaze tri faktora koji objašnjavaju 30,32% varijanse (Grafikon 1 i Tabela 2), a koji zadovoljavaju princip intepretabilnosti.



Grafikon 1: Svojstvene vrednosti faktora

Tabela 2: Svojtvene vrednosti faktora (eigenvalues)

Extraction: Principal Components

Factor	Eigenvalue	% Total Variance	Cumulative Eigenvalue	Cumulative %
1	9,870068	19,35307	9,87007	19,35307
2	3,194989	6,26468	13,06506	25,61776
3	2,396209	4,69485	15,46127	30,31621

Varimaks normalizovana rotacija na jednostavnu strukturu, koja predstavlja najstrože rešenje, ukazuje na sledeća faktorska zasićenja:

Tabela 3: Varimaks normalizovana rotacija na jednostavnu strukturu

Factor Loadings (Varimax normalized); Extraction: Principal components; (Marked loadings are >.300000)

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
L 1	0,422873	0,070712	0,424845
L 2	0,076733	0,367469	0,084481
L 3	0,506674	0,041710	0,179787
L 4	0,357405	0,034364	0,500154
L 5	0,017226	0,581940	0,051905
L 6	-0,069781	0,167126	0,663269
L 7	0,201828	0,118166	0,457485
L 8	0,240983	0,306546	0,056066
L 9	0,062423	0,605409	0,032649
L 10	0,243305	0,166316	0,238387
L 11	0,194953	0,410009	-0,038439
L 12	0,473669	0,262859	0,332063
L 13	0,108818	0,396238	0,269067
L 14	0,067237	0,485816	0,156621
L 15	0,022919	0,629700	0,007259
L 16	0,051055	0,445074	0,042568
L 17	0,618491	0,266962	-0,034083
L 18	0,330624	-0,096316	0,445206
L 19	0,235626	0,231150	0,282144
L 20	0,015543	0,156582	0,435083
L 21	0,044995	0,468220	0,314624
L 22	0,040884	0,462147	0,296796

*Factor Loadings (Varimax normalized); Extraction: Principal components;
(Marked loadings are >.300000)*

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
L 23	0,301629	0,263722	-0,075734
L 24	0,646397	0,153596	0,187911
L 25	0,136408	0,047024	0,653464
L 26	0,509237	-0,022233	0,378391
L 27	0,354428	-0,112603	0,365849
L 28	0,097195	0,659405	0,096986
L 29	0,254466	0,277077	0,372382
L 30	0,097227	0,440423	0,271047
L 31	0,088369	0,263851	0,391038
L 32	0,168072	0,099353	0,536171
L 33	0,481162	0,379265	0,085143
L 34	0,485162	0,162001	0,234451
L 35	0,111735	0,379271	0,436165
L 36	0,072864	0,034454	0,359064
L 37	0,243302	0,212446	0,024466
L 38	0,209298	0,512115	0,125833
L 39	0,423392	-0,007788	0,286021
L 40	0,514789	0,285849	0,123306
L 41	0,064108	0,524243	0,016199
L 42	0,425783	-0,006499	0,160920
L 43	0,394454	0,001193	0,349867
L 44	0,092577	0,149456	0,485841
L 45	0,514486	-0,046844	0,131493
L 46	0,674138	0,167460	0,102483
L 47	0,221128	0,052018	0,326710
L 48	0,582466	0,295971	0,180745
L 49	0,307583	-0,107841	0,469250
L 50	-0,026945	0,214914	0,698677
L 51	0,348078	0,182681	-0,094443
<i>Expl. Var</i>	5,306807	4,934599	5,219860
<i>Prp. Totl</i>	0,104055	0,096757	0,102350

Diskusija

Na osnovu rezultata mogu se izvesti sledeća zapažanja:

A. Kronbahova alfa pokazuje da test liderstva koji pruža zadovoljavajuću pouzdanost sadrži 51 stavku (Alfa Kronbah iznosi 0,907395, a prosečna interkorrelacija stavki je 0,171293);

B. Faktorskom analizom su izdvojena tri faktora liderstva:

- B 1. Vizija prilagođena realnosti,
- B 2. Opreznost u odnosu sa ljudima i
- B 3. Podsticajnost.

Ad. B1) Faktor jedan – Vizija prilagođena realnosti

Faktor jedan sačinjavaju sledeće stavke:

- L 1. Oduvek sam imao viziju/plan rada šta želim da postignem na poslu.
- L 3. Iako se to od mene ne zahteva, stalno tražim primenu novih načina rada u okviru svog posla.
- L 10. Promene u okolini su podsticaj, a ne izvor stresa i neizvesnosti.
- L 12. Mnogo mi je lakše da koristim uhodane načine i sheme rada nego da gubim vreme smišljajući nove.
- L 17. Smatram da je u mom okruženju vizija nepotrebna jer promenljivi uslovi u društvu ne dozvoljavju formiranje stabilne vizije/plana rada.
- L 23. Teško mi je da poštujem radnika ako on ne poštuje samog sebe.
- L 24. Ne znam šta će biti sutra, a kamoli da detaljnije odredim šta ću raditi u sledećem periodu.
- L 26. Uvek razmišljam o unapređenju posla kroz inovacije.
- L 27. Oduvek sam želeo da imam upravljački položaj u organizaciji (preduzeću, firmi, partiji, državnoj upravi...).
- L 33. Primena novih metoda i ideja iziskuje mnogo strpljenja, meni je lakše da se pridržavam onih metoda koje su mi donele uspeh.
- L 34. Da me nisu postavili, ne bih prihvatio upravljački položaj u organizaciji.
- L 37. Ipak je bolje ne preuzimati bilo kakve korake dok se se sa vrha organizacije ne odredi strategija.
- L 39. Mnogo vremena gubim smišljajući nove ideje, ali se to na kraju ipak isplati.

- L 40. Čak i da imam neku viziju/plan rada, nisam u mogućnosti da je sprovedem u delo.
- L 42. Kada je u pitanju leaderski posao (menadžerski, rukovodeći), inovacije su manje potrebne nego znanje i veštine ophođenja sa ljudima.
- L 43. Sistematski radim na razvoju lične vizije/plana rada i misije koju želim da postignem na poslu.
- L 45. Za posao lidera (menadžera, rukovodioca) kreativnost nije potrebna kao planiranje i precizna organizacija posla.
- L 46. Promene u okolini ne dozvoljavaju stvaranje dugoročne vizije/plana rada, tako da je bolje ne gubiti vreme, već se fokusirati na obavljanje već određenih radnih zadataka.
- L 48. Liderstvo (menadžerstvo) je racionalna pojava, inovacije i kreativnost u ovakvom poslu više odvlače pažnju nego što pomažu.
- L 51. Kao šef, smatram da je potrebnije imati kreativnog čoveka u timu nego da se sam bavim inovacijama.

Objašnjenje i definisanje prvog faktora je čvrsto u vezi sa uzorkom istraživanja, tako da, na prvi pogled raznovrsnim tvrdnjama, grupisanost stavki daje smisao:

- a. Očigledno je da je ovde prisutna vizija kao jedna od teorijskih determinanti liderstva, ali na dva načina. Sa jedne strane, ako se vizija odnosi na lično postignuće, ciljeve ili u ono što ulazi u prostor za delovanje unutar opisa posla, ona zaokuplja osobu koja teži njenom ostvarenju na ličnom nivou. Sa druge strane, znajući kakva je *poslovna* klima i filozofija uspeha i napredovanja u navedenim preduzećima, dolazimo do objašnjenja neostvarivosti dugoročne vizije unutar definisanog sistema. Ako imamo u vidu da ponašanje ispitanika odlikuje nemogućnost kritike, obazrivost u postupanju sa kolegama i naročito sa nadređenima, uz zastareli sistem vrednosti, postaju nam jasnije tvrdnje koje se odnose na nemogućnost potpunog ostvarenja vizije;
- b. Da bi opstali na pozicijama koje zauzimaju ili napredovali u karijeri, naši ispitanici zavise od društveno-političkog okruženja u velikoj meri. Jednostavno, okolnosti u kojima naši lideri funkcionišu zahtevaju prilagođen i racionalan pristup koji se razlikuje od sistema u razvijenom kapitalističkom svetu. To se odražava, pre svega, na odnos sa ljudima, a zatim na ostvarenje poslovne vizije u trenutku kada nadležni državni organ još nije odlučio kako će se preduzeće restrukturisati. Racionalnost se ispoljava i kroz tvrdnje koje se odnose na korišćenje dobro poznatih mehanizama, umesto na gubljenje vremena u eksperimen-

- mentisanju, uz volju da se delegiraju poslovi koji iziskuju kreativnost podređenima kojima se veruje;
- c. Očigledno je da je inovativnost prisutna kao odrednica ovog faktora, ali to je pre u vezi sa ostvarenjem lične vizije, i predstavlja dovitljivost, pronalaženje novih načina rada ili funkcionisanja u skućenim okolnostima razvoja organizacije;
 - d. Na kraju, prisutna je i želja za upravljanjem, ali i ona usled racionalnog pogleda na stvarnost dovodi do ambivalentnog odnosa. Sa jedne strane, imamo izraženu želju za upravljanjem, a sa druge strane, odbijanje (da me nisu postavili, ne bih prihvatio upravljački položaj), jer se shvata koliko nemogućnosti za ostvarivanje vizije njihove pozicije nose, uprkos određenom uticaju.

Ovaj faktor se podudara sa odrednicom liderstva (Kotter, 1990), koja se nalazi nasuprot odrednicama koje definišu menadžerstvo. Lider formira direkciju prema kojoj će se kretati da bi dosegao željeno stanje u budućnosti. U našim uslovima, zdravorazumski je pretpostaviti da lider ima viziju koju prilagođava okolnostima u kojima se nalazi. Da je drugačije, imali bismo neracionalne osobe sa nereálnim očekivanjima.

Kada je u pitanju liderstvo u preduzeću, vizija se stvara i proizilazi iz oformljenih vrednosti u organizaciji, kao i iz posebne organizacione kulture (Frigon & Jackson, 1996). U državnom ili javnom preduzeću, gde se ipak ključne odluke donose spolja, a kadrovsku politiku određuju u velikoj meri politički činioци, lider mora svoju viziju da uklopi u takav sistem. Zbog toga, promene koje bi ova osoba trebalo da izazove u radnom okruženju ne mogu biti potpuno ostvarene. Manz (1986) navodi da organizacija pruža različite organizacione kontrolne mehanizme koji utiču na osobe, ali ipak ti sistemi ne utiču direktno na akcije koje osoba sprovodi, nego ostavljaju prostor za ostvarivanje vizije.

Stoga ovaj faktor definišemo kao viziju prilagođenu realnosti. Pod time podrazumevamo da osoba koja ima viziju i želju da je ostvari to može da učini samo uz povinovanje vrednostima koje u datoj organizaciji postoje i tiču se promene stanja nabolje, kao i opstanka u spolja zadatom organizacionom sistemu.

Ad. B2) Faktor dva – Opreznost u odnosu sa ljudima

Faktor dva sačinjavaju sledeće stavke:

- L 2. Da nemam formalnu poziciju u organizaciji, bilo bi mi teško da motivišem ljude.

- L 5. Ponekad moram više puta da ponavljam isto da bi me podređeni i kolege razumeli.
- L 8. Kao lider (šef, direktor, menadžer), ja ipak ne mogu da budem dobar timski radnik (radnik u grupi).
- L 9. Ponekad uopšte ne razumem ljude sa kojima radim.
- L 11. Lakše mi je da ljudima samo kažem šta da urade nego da im objašnjavam zašto je to što rade bitno za celokupni proces rada unutar organizacije.
- L 13. Ne volim da govorim ljudima šta treba da urade.
- L 14. Ljubaznost u ophođenju sa drugima ruši moj autoritet, ljudima ipak odgovaraju odsečni zahtevi.
- L 15. I pored moje stručnosti, pojedini ljudi u radnoj grupi dovode ponekad moj autoritet u pitanje.
- L 16. Pokazivanje brige za ljude skoro da nema efekta, jer uvek traže više.
- L 21. Ako se pojave greške u radu, to me ponekad dekokcentriše, tako da mi je potrebno dosta vremena da se povratim.
- L 22. Nemam uvek strpljenja za timski/grupni rad.
- L 28. Neki ljudi nikako da me prihvate kao lidera (šefa, direktora, menadžera...).
- L 30. Teško mi je da delegiram posao drugim ljudima jer se plašim da ga neće dobro uraditi.
- L 37. Ipak je bolje ne preuzimati bilo kakve korake dok se sa vrha organizacije ne odredi strategija.
- L 38. Smatram da je danas teško motivisati ljude.
- L 41. Ljudi su po prirodi lenji i teško ih je motivisati

Kada pogledamo stavke koje se grupišu na drugom faktoru, u prvi mah nam se može učiniti da se iza svega krije nesigurnost, ali specifičnost uzorka omogućava sledeća zapažanja:

- a. S obzirom na to da poslovni rezultati pokazuju da u našim državnim preduzećima vlada klima negativne selekcije i postavljanja ljudi po političkoj liniji, logično je pretpostaviti da postoji opravdan strah da se nekim ljudima ne sme prepustiti da sami obave neki posao u slučaju kada se posao može delegirati;
- b. Štaviše, sistemi stimulacije su propisani opštim pravilnicima od kojih se ne može odstupati, tako da se vredni ljudi teško motivišu. Teorija X, koja pretpostavlja da su ljudi lenji i da ih je teško motivisati, u ovom

slučaju se može tumačiti kao posledica okolnosti i šireg društvenog sistema u kojima ljudi rade.

- c. Kako ne postoje objektivni kriterijumi napredovanja, naši ispitanici moraju biti oprezni u svakom pogledu. Prvo prema nadređenima (ipak je bolje sačekati da se vidi kakva se strategija sprema na vrhu), a zatim u odnosu prema ljudima sa kojima rade. Usled velike konkurencije koja postoji u razvijenom zapadnom sistemu, verovatno imamo sličnu situaciju. Lider na bilo kojoj poziciji mora biti obazriv i oprezan.
- d. S obzirom na okolnosti, prisutna je i činjenica da se prema nekim zaposlenima treba odnositi tako da se ne gubi vreme, ukoliko to nije potrebno. Uz to dolazi i činjenica da se to procenjuje na način kako bi se ostavilo više mesta za bavljenje problemima koji iz tog odnosa sa ljudima iskrsavaju (ako ima grešaka, potrebno je mnogo vremena da se povratim).

Sve navedeno nas dovodi do zaključka da lider mora biti oprezan i nepoverljiv kada su u pitanju drugi ljudi. Bilo koji sistem da je u pitanju, ako osoba nije vlasnik preduzeća, onda mora biti obazriva i prema onima iznad sebe, kao i sa ravnima sebi. Jači termin sa negativnom konotacijom jeste nepoverljivost. Blaži termin za treći faktor bio bi opreznost u odnosu sa ljudima.

Lider u Srbiji, i još u procesu tranzicije, susreće se sa mnogim problemima. Sa jedne strane imamo: nedostatak jasne svesti o ciljevima preduzeća, neadekvatno nagrađivanje nečijeg truda, delimičnu usmerenost na profit i monopolističku poziciju preduzeća. Na drugoj strani su: negativna selekcija, neznanje, nedostatak novih trendova u organizovanju rada zbog višegodišnje izolacije, neodgovornost i ambicioznost ljudi bez kvalifikacija.

Kada radi u ovakvom organizacionom okruženju, ali i unutar društva, lider mora biti, najblaže rečeno, oprezan u odnosu sa drugim ljudima. Naročito kada mu je autoritet ograničen, jer ne može da nadgleda posao koji je delegirao (Bass, 1990). Dodatni problem je malo tržište liderskih funkcija u preduzećima koja sačinjavaju naš uzorak. U lošoj materijalnoj situaciji, liderska funkcija u preduzeću ipak pruža mogućnost beneficija koje izvršioци nemaju. Ako ste okruženi ambicioznim, nekvalifikovanim ljudima i imate položaj koji ipak donosi neke beneficije, možete biti sigurni da je pritisak veliki. U razvijenim sistemima, pritisak konkurencije je sigurno veći, ali tamo su merila uspeha transparentna i unapred definisana, što pruža izvesnu sigurnost, jer postoje neka pravila koja se poštuju.

Usled navedenog, ovaj faktor se definiše kao *opreznost u odnosu sa ljudima*. Ta opreznost je potrebna radi procene ljudskog okruženja u organizaciji, kako bi

posao bio obavljen u skladu sa kapacitetima radne snage koji stoje na raspolaganju lideru, a uz procenu stavova koje ima kadar koji se nalazi na pozicijama gde se odlučuje o ključnim aspektima poslovanja preduzeća.

Ad. B3) Faktor tri – Podsticajnost

Faktor tri sačinjavaju sledeće stavke:

- L 1. Oduvek sam imao viziju/plan rada šta želim da postignem na poslu.
- L 5. Sa zadovoljstvom obavljam funkciju lidera (šefa, direktora, menadžera).
- L 6. I pored formalnog autoriteta, vidim da radnici smatraju da se zaista za njih zalažem.
- L 7. Uvek razmišljam pozitivno.
- L 10. Promene u okolini su podsticaj, a ne izvor stresa i neizvesnosti.
- L 18. Posvećujem mnogo vremena osmišljavanju ideja koje mogu primeniti u svome radu.
- L 19. Pre bih se bavio svojim stručnim poslom, nego koordinacijom ljudi (ko, šta i kako treba nešto da uradi).
- L 20. Za mene govore da se jasno i precizno izražavam.
- L 25. Imam osećaj da, kada radim sa ljudima, utičem pozitivno na njihovu energiju i raspoloženje.
- L 27. Oduvek sam želeo da imam upravljački položaj u organizaciji (preduzeću, firmi, partiji, državnoj upravi...).
- L 29. Posle neuspeha teško motivišem i sebe i radnike za dalji rad.
- L 31. Tačno znam šta su ciljevi i zadaci moje radne grupe/tima.
- L 32. Ljudi često za mene kažu da sam inspirativan.
- L 35. Teško mi je da zadobijem poverenje svih ljudi u radnoj grupi.
- L 36. Stvaram situacije/prilike u kojima mogu da popričam sa svojim ljudima o njihovim hobijima, familiji i drugim interesovanjima.
- L 44. Svakome stavljam do znanja zašto je njegov posao i doprinos važan.
- L 47. U suštini dobro razumem kako se moji podređeni razlikuju u svojim interesovanjima, sposobnostima, stavovima i po ličnim karakteristikama.
- L 49. Za mene je moja vizija/plan rada podstrekač u radnim aktivnostima.
- L 50. Znam tačno kako da motivišem ljude kako bi uložili maksimalan trud.

Treći faktor je u ovako iskazanom obliku najbliži teorijskim shvatanjima liderstva. Bryman (1993) navodi kao karakteristike novog liderstva: artikulisanu viziju, podsticanje drugih na osnovu te vizije, motivisanje i inspirisanje, kreiranje promene, podsticanje inovativnosti, ohrabrivanje drugih, stvaranje obaveze, stimulisanje dodatnog truda, pripadnost, intuiciju i predviđanje promena u okolini.

Krucijalni činioци za interpretaciju ovog faktora su spremnost da se drugi saslušaju i da mu se objasni njegov doprinos, uz uvažavanje privatnih aspekata života kolega i podređenih. Ipak se mora biti svestan činjenice da se ne mogu svi motivisati. Naročito posle serije neuspeha, a to pokazuje i tvrdnja da bi se lideri pre bavili stručnim poslom, nego upravljanjem ljudima.

Zaključak je da ovaj faktor predstavlja distinktivnu karakteristiku koja razdvaja lidere od menadžera, kako navodi Kotter (1990a). Po ovom autoru, lideri motivišu i inspirišu svoje podređene ili članove tima, za razliku od menadžera, koji kontrolišu podređene i rešavaju probleme u zadatom sistemu.

Zadovoljstvo radom u grupi se povećava ukoliko lider pokazuje pažnju i razumevanje za članove tima i tada predstavlja uzor za „čoveka organizacije” (Bass, 1990).

Očigledne su sličnosti ovog faktora sa modelom ponašanja lidera usmerenog na ljude, nasuprot usmerenju na zadatak, odnosno usmerenog na razumevanje, nasuprot iniciranju strukture, jer ulivaju energiju ljudima putem zadovoljavanja osnovnih ljudskih potreba za postignućem, pripadanjem, priznavanjem i samopoštovanjem (Kotter, 1996). Upravo ti neformalni odnosi sa ljudima, u zdravim preduzećima, pomažu aktivnostima lidera (Kotter, 1996).

Uслед navedenog, treći faktor možemo definisati kao sposobnost podsticanja ili motivisanja članova tima, uz razumevanje i brigu za njihove živote, što im pruža osećaj vezanosti i pripadanja viziji koju žele da ostvare.

Zaključak

Trofaktorska postavka liderstva ima potkrepljenje u dosadašnjim teorijama i razmišljanjima. Karakteristike lidera koje navodi Kotter (1990a) su: postavljanje direkcije, usmeravanje ljudi i motivacija i inspirisanje zaposlenih.

Vizija nije nešto što je nemerljivo, već se ispoljava u svakodnevnom radu (Kotter, 1990a), i preko strategije i željenog stanja u budućnosti služi uvek procesu evaluacije.

Drugi faktor liderstva – *opreznost u odnosima sa ljudima* je nešto što možemo da posmatramo sa dva aspekta. Prvi aspekt ponovo uvodi specifičnosti naše kulture – da su promene unutar preduzeća neminovne, da treba biti obazriv i

sačekati strategiju koja dolazi spolja – a to je sve ono što je kontraindikovano uspešnim preduzećima, gde postoje pravila i gde postoji kultura poverenja u lidere i obratno (Vanourek & Vanourek, 2010). Drugi aspekt je etičke prirode, kada osoba mora da manipuliše da bi ostvarila radne zadatke i ličnu dobit, što iziskuje oprez. Upravo ova obazrivost može omogućiti stvaranje klime i okolnosti uz koje osoba dolazi do liderskog položaja. Kotter (1990b) navodi da sisteme, ipak, organizuju ljudi kako bi u okviru njih ispunili zacrtane planove i upozorava da treba da budu oprezni i da uzmu u obzir sa kakvim ljudima i u kakvom okruženju ostvaruju te ciljeve.

Treći faktor liderstva se odnosi na *podsticanje, inspirisanje i motivisanje ljudi* da ispune zadate ciljeve. Na ovaj način, slika o liderstvu postaje potpuna i uklopljena u aktuelne teorijske poglede na liderstvo. U stvari, ovaj faktor u sebi sadrži suštinu liderstva kroz artikulisanje vizije, uključivanje ljudi u proces donošenja odluke i nagrađivanje članova tima u slučaju uspeha (Kotter, 1990). Motivisanjem se zadovoljava potreba ljudi za postignućem, za uključivanjem u proces i stvaranjem osećanja pripadnosti (Kotter, 1990). Jednostavno, ova funkcija liderstva je nesporna (Wright, Moynihan & Pandey, 2012).

Sve u svemu, tri faktora liderstva, izdvojena u ovom istraživanju, predstavljaju jednu konzistentnu sliku o ovoj pojavi, koja je ipak uslovljena ili prilagođena specifičnim spoljašnjim faktorima na koje nailazimo u našem društvu.

Trofaktorska postavka liderstva, koja nesumnjivo ima uporište u brojnim teorijama i promišljanjima, može imati implikacije na andragoško istraživanje i proučavanje razvijanja liderskih veština.

Reference

- BASS, M. B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*, 3rd Edition. New York: The Free Press.
- BLAKE, R. R. & MOUTON J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston, Texas: Gulf.
- BOJANOVIĆ, R. (2004). *Autoritarni pogled na svet*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- BRYMAN, A. (1993). *Charisma and Leadership in Organization*. London: Sage Publication.
- BURNS, M. J. (2003). *Transforming Leadership: A New Pursuit of Happiness*. New York: Groove Press.
- DIXON, S. E. A., MAYER, K. E. & DAY, M. (2010). Stages of Organizational Transformation in Transition Economies: A Dynamic Capabilities Approach. *Journal of Management Studies*, 47(3), 416–436.
- ERIĆ, D. (2002). Jedan mali pogled na srpski menadžment. *Poslovna politika*, 31(1), 41–44.

- FINKELSTEIN, S., HAMBRICK, D. C. & CANNELLA A. A. (2009). *Strategic Leadership: Theory and Research on Executives, Top Management, Teams and Boards*. New York: Oxford University Press.
- FRIGON, N. L. & JACKSON, H. K. JR. (1996). *The Leader: Developing the Skills & Personal Qualities You Need to Lead Effectively*. New York: AMACOM.
- KLAUSS, R. & BASS, B. (1982). *Interpersonal Communication in Organizations*. New York: Academic Press.
- KOTTER, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- KOTTER, J. P. (1990a). *A Force for Change*. New York: The Free Press.
- KOTTER, J. P. (1990b). *Harvard Business Review: What Leaders Really Do*. Harvard Business School Press: Boston.
- MANZ, C. C. (1986). Self-Leadership: Toward an Expanded Theory of Self-Influence Processes in Organizations, *Academy of Management Review*, 11(3), 585–600.
- MARIĆEVIĆ, L. (2001). *Samopoštovanje i autoritarnost*. Beograd: Beogradska otvorena škola.
- RICE, F. (1991). Champion of communications. *Fortune*, June 3, 123(11), 111–120.
- ROBBINS, P. S. (1997). *Manging today!* Upper Sadle River, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- RICKETS, C. & RICKETS, J. (2011). *Leadership: Personal Development and Career Development*. Clifoton Park, New York: Delmar, Cengage Learning.
- VANOUREK, B., VANOUREK, G. (2010). The Power of Leadership Trustees. *People & Strategy*, 33(3), 28–34.
- WRIGHT, E. B., MOYNIHAN, P. D. & PANDEY, K. S. (2012). Pulling the Levers: Transformational Leadership, Public Service Motivation, and Mission Valence. *Public Administration Review*, 72(2), 206–215.

Lazar Marićević²
Center for Development of Serbia

Leadership Factors

Abstract: The aim of this study was the creation of an operational definition of leadership, and in accordance with the indicators selected, the creation of a reliable questionnaire. Nine leadership indicators were selected according to analyses of a number of leadership theories: vision, motivation, innovativeness, ambition to become leader, effective communication, teamwork, authority, positive mental attitude and respect and understanding. Using the reliability analyses we obtained a 51-item questionnaire with a Cronbach's alpha value of 0.907395, with average item intercorrelation of 0.171293. Three factors of leadership were identified by factor analysis: vision adjusted to reality, sensitivity toward people and ability to motivate.

Key words: leadership, vision adjusted to reality, sensitivity toward people and ability to motivate.

² Lazar Marićević, PhD is a Chairmen of the Board of the Center for Development of Serbia.

Jan Nijhuis¹
Maastricht University, Netherlands

Mien Segers²
Maastricht University, Netherlands

Maurice de Greef³
Vrije Universiteit, Belgium

Arjan Beune⁴
Stichting Lezen & Schrijven, Netherlands

The Perceived Sense of Urgency of Prevention of Low Literacy Problems Among Citizens in the Netherlands⁵

Abstract: The latest results of the PIAAC research (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) have highlighted the need for the Netherlands to face the issue of an increasing number of citizens with low literacy skills – 1.3 million citizens to be precise. Having a significant group of citizens facing low literacy skills affects the labour market, the care system and the field of welfare negatively. The question is whether Dutch citizens are currently aware of this sense of urgency and the need for investment in order to increase literacy skills among a great number of citizens. This study among 3,131 Dutch citizens shows that most of the respondents were familiar with the problem of low literacy skills, but did not sense the full urgency of it. They did think investment in order to overcome this problem was needed, but did not know how big this problem

¹ Jan Nijhuis, PhD is an assistant professor at the department of Educational Development and Research at Maastricht University, Netherlands.

² Mien Segers, PhD is a professor at the department of Educational Research and Development at Maastricht University, Netherlands.

³ Maurice de Greef, PhD is a professor at the Vrije Universiteit, Brussel, Belgium.

⁴ Arjan Beune, Drs. is an assistant managing director at Stichting Lezen & Schrijven, Netherlands.

⁵ This research has been made possible through the financial support of Stichting Lezen & Schrijven in the Netherlands and thanks to their support the research team was able to analyse the sense of urgency of the prevention of low literacy in the Netherlands.

was or did not think it was a very urgent or important problem. Besides this most of the respondents were not actively involved in recognition of or discussions concerning the problem of low literacy skills. Therefore it has become clear that campaigns to make Dutch citizens aware of the sense of urgency of the problem of low literacy still seem to be necessary in the Netherlands.

Key words: low literacy, reading and writing skills, knowledge, attitude and behaviour, the Netherlands, campaigns.

Background

Although the Netherlands seems to be one of the strongest (knowledge) economies of the world based on the Global Competitiveness Index (Schwab, 2014), the social gap between low-skilled and high-skilled citizens is increasing (Bijl et al., 2014). The latest results of the PIAAC research (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) highlight the fact that the Netherlands needs to face the issue of an increasing number of citizens with low literacy skills (Buisman et al., 2013). More specifically, 1.3 million citizens seem to have low literacy skills and have difficulties in reading and writing during their daily private and working life (Buisman et al., 2013). At any rate the number of Dutch citizens facing low literacy problems has increased since 1995 from 9.4% to 12% (Buisman et al., 2013). Modern society dictates that one be able to write or read properly due to the fact that the use of language seems to be more and more an important part of one's job or daily life (e.g. conversations with colleagues, writing a report about a client or finding one's way by using the public transport).

The problem of having low literacy skills is not only a social, but also an economic problem. According to PWC (2013) the Netherlands faces annual costs of 560 million euros due to the fact that 1.3 million citizens have low literacy skills. These costs are derived, for example, from the fact that Dutch society collects less taxes, has more costs relating to social insurance, unemployment and use of the care system and is confronted with a lower productivity rate in the labour market. In other words the problem of low literacy affects different areas of our society, including those of labour, care and welfare (De Greef et al., 2013).

First of all the results of the PIAAC research show that 43% of the citizens facing low literacy skills are not active in the labour market and 11% of the unemployed have low literacy skills (Buisman et al., 2013). According to Houtkoop et al. (2012) citizens with better 'core skills' are better paid and it seems to be clear that salary increases in proportion to the rate of literacy. According to Hanushek and Zhang (2009) improvement of low literacy can affect an increase in employ-

ment income by 17% in the Netherlands. Likewise, the results of recent studies concerning the impact of language courses underline the fact that after undergoing education, learners with low literacy skills secure a better position in the labour market (De Greef, 2012a; De Greef, 2012b; De Greef, 2012c; De Greef 2012d). In fact 60% of the learners in a Scottish program got a better perspective on work (Tett et al., 2006) and participants of the 'Upskilling Partnership Programme' in New Zealand improved on their skills they needed in order to do their work properly (Department of Labour New Zealand, 2010).

Secondly, in the area of care, Hartley and Horne (2006) refer to several studies that show that people with low literacy skills risk more incidence of depression and are hospitalised more often. Twickler et al. (2009) underline the fact that citizens with high literacy skills enjoy better health than citizens with low literacy skills. More concretely Baker et al. (2007) show that elderly people who have poor literacy skills have a higher mortality risk than elderly people with good literacy skills. According to people with low literacy skills themselves, 40% of them perceive their state of health as 'not so good' or even 'bad' (Buisman et al., 2013). As with the improvement of the position in the labour market the study of Berkman et al. (2004) shows that parents (and especially fathers), who joined a language program, experienced reduced incidence of depression.

Thirdly Houtkoop et al. (2012) show that people who are able to read and write are more active in their social life and feel more happy in life. Furthermore, Dutch citizens with low literacy skills have less confidence in others, are less active in doing voluntary work and think they have fewer possibilities to influence politics than others (Buisman et al., 2013). But social inclusion can be improved among the group with low literacy skills after they have joined an (adult) education course (De Greef, 2012a; De Greef, 2012b; De Greef, 2012c; De Greef 2012d). More concretely, these citizens became more active in and around the house, were less isolated, took more part in social activities and gained greater self-confidence (De Greef, 2012a; De Greef, 2012b; De Greef, 2012c; De Greef 2012d).

In summary, having a significant group of citizens facing low literacy skills can affect the labour market, the care system and the field of welfare negatively, while investment in education seems to have an effect due to an improved position in the labour market, state of health and social inclusion among participants after joining education. Therefore it seems to be worthwhile to invest in campaigns and programs which would make Dutch society and her citizens more aware of the problem of low literacy and try to increase the sense of urgency to invest in this 'social problem'. The question is whether Dutch citizens are currently aware of this sense of urgency and the need for investment in order to increase

literacy skills among a large number of citizens. This study gives an answer to the question of whether Dutch citizens are aware of the problem of low literacy and underlines the necessity and urgency of investing in this problem and being willing to themselves be active in order to help prevent or fight low literacy in the Netherlands.

Methodology

Sample

In order to analyse the knowledge, attitude and behaviour of Dutch citizens regarding the problem of low literacy, 3,131 Dutch citizens filled in an online questionnaire. The questionnaire was distributed among 3 groups (T⁰: 1042 respondents, T¹: 1048 respondents and T²: 1041 respondents) by using an internet panel. In order to have a representative group of Dutch citizens the research team took several socio-demographic factors into account, such as gender, nationality and age. The number of male and female respondents were almost equal (T⁰: 50% versus 50%; T¹: 51% versus 49%; T²: 51% versus 49%). This was comparable with the national distribution of male versus female in the Netherlands (Hamstra, 2013). Secondly, Table 3.1 shows that based on the national distribution of age the distribution of age remains the same during the period of data collection, namely circa 32% of the respondents were 18 to 39 years old, circa 46% were 40 to 64 years old and circa 22% were 65 years old or older (Hamstra, 2013).

Table 1: Percentage respondents in terms of age category

Category of age	T ⁰ N = 1042	T ¹ N = 1048	T ² N = 1041
18 - 39 years	31%	32%	32%
40 - 64 years	47%	45%	47%
65 years	23%	23%	21%
Total	100%	100%	100%

Finally, according to the distribution of first-generation foreigners versus other Dutch citizens, 13% first-generation foreigners and 87% other Dutch citizens needed to be involved in the research (Hamstra, 2013). According to Hamstra (2013) during the data collection this distribution was almost the same as the nationality of the respondents, namely 12% versus 88% (Hamstra, 2013).

Procedure

In order to investigate the perceived sense of urgency of prevention of and investment in the problem of low literacy an external research organisation called 'Right Marktonderzoek' was asked to distribute the questionnaire three times among a representative group of respondents (according to several aforementioned socio-demographic factors). More specifically, Right Marktonderzoek used a national internet panel of respondents in order to gain enough respondents for this study during summer and autumn of 2013, namely:

- T⁰: Week 34 and 35 2013
- T¹: Week 37 and 38 2013
- T²: Week 38 and 39 2013

Instrument development

In order to gain insights into the perceptions of Dutch citizens regarding the sense of urgency and necessity of doing something to decrease the problem of low literacy, three components are important to mention:

1. The current knowledge concerning the problem of low literacy among Dutch citizens
2. The current attitude concerning the sense of urgency of the prevention of or the fight against low literacy among Dutch citizens
3. The current behaviour concerning the willingness in order to do something in order to decrease the problem of low literacy among Dutch citizens

Besides the questions concerning these three components, respondents were asked to answer questions on socio-demographic factors, such as for example gender, nationality and age, besides the risk of having low literacy skills. Table 2 gives an overview of the used and constructed scales per component.

Table 2: Overview of used scales, sources, number of items and Cronbach's Alpha's

Contents	Factors	Sources	Number of items	Cronbach's Alpha	Scale
Socio-demographic factors	Gender, nationality, age, marital status, number of children, highest level of education, (un) employment	Buffel et al. (2008) in combination with intake questionnaire of the Regional Adult Education Centre in Nijmegen ROC and TNS Nipo (2006) question 39	9	Not applicable	Nominal, ordinal and scale different per item
Risk of having low literacy skills	DIS-scale: Diagnostic Illiteracy Scale	De Greef, Van Deursen & Tubbing (2013)	11	0.941	Likert scale
Knowledge	State of affairs concerning knowledge of low literacy problem	TNS Nipo (2006) and self-constructed scales	11	Not applicable	Nominal and ordinal scale different per item
Attitude	Sense of urgency regarding problem of low literacy	Antil and Bennett, (1979) and Antil (1984)	13	Necessity of societal investment: 0.79 Willingness to make own investment: 0.83 Sense of urgency of problem: 0.45* Rate of importance of problem: 0.47*	Likert scale
Behaviour	Rate of willingness to do something in order to prevent or fight against low literacy	Self-constructed scales	11	Discussion of the problem of low literacy: 0.90 Recognition of low literacy skills: 0.67	Likert scale

* Although Cronbach's Alpha is low, these items will be part of the questionnaire due to the importance of these items for this study.

Method of analysis

In order to interpret the perceptions of the respondents concerning their current sense of urgency and the necessity of investment in and prevention of low literacy, descriptives have been analysed.

Results

Knowledge of problem of low literacy

According to Table 3 it seems clear that almost 100% of the respondents were familiar with the fact that reading and writing problems exist. However, most respondents were not aware of the fact that more than one million Dutch citizens had low literacy skills. According to Table 3 12% to 13% thought that more than one million citizens had low literacy skills. Furthermore 34% to 40% were acquainted with people who experienced reading and writing problems (see Table 3). In addition to this, according to Table 3, 15% to 17% of the respondents knew that the national “Literacy Day” existed.

Table 3: Knowledge of low literacy problems

Aspects	Percentage of respondents		
	T ⁰	T ¹	T ²
Knows about the existence of reading and writing problems	98	99	99
Estimation of more than 1 million people with low literacy skills	13	12	12
Acquainted with people with reading and writing problems	34	36	40
Familiar with the annual “Literacy Day”	17	15	16

Secondly, according to Table 4, most of the respondents (86.1% to 88.8%) knew what the definition of low literacy was, namely the fact that ‘people are not able to read and write properly and as a result cannot fully participate in society’ or the fact that ‘people have problems with reading, writing, listening, numeracy, the use of computers and speaking’.

Table 4: Knowledge of definition of low literacy

	Definition of low literacy	Percentage of respondents		
		T ⁰	T ¹	T ²
1	People not being able to read and write properly and as a result not being able to fully participate in society	58.2%	58.9%	58.2%
2	People having problems with reading, writing, listening, numeracy, the use of computers and speaking	30.6%	28.0%	27.9%
3	People having dyslexia	2.8%	4.9%	5.5%
4	People can never 'adopt' the language	2.4%	2.9%	2.2%
5	People having problems with the use of computers and digital systems	0.9%	0.9%	1.4%
6	People in the 'low lands' have literacy skills	0.5%	0.7%	0.5%
7	Proper answer not given	4.7%	3.9%	4.7%
	Total	100%	100%	100%

Thirdly, around 85% knew of the existence of organisations which can give more information about reading and writing to those citizens who wish to increase their reading and writing skills. According to Table 5, most respondents thought that Stichting Lezen & Schrijven was such an organisation. In addition, circa 30% to 35% thought that it was possible to get this information via Stichting ABC, the Internet or the municipality.

Table 5: Organisation which can give information on increasing reading and writing skills*

Organisation	Percentage of respondents		
	T ⁰	T ¹	T ²
Stichting Lezen & Schrijven	43%	43%	40%
Stichting ABC	33%	33%	32%
Internet	31%	31%	32%
Municipality	32%	31%	31%
Regional adult education centre or school	28%	26%	25%
Library	26%	25%	25%
National phone number for Reading & Writing	19%	17%	19%
Community centre	16%	13%	16%
Princess Laurentien	12%	12%	10%
ETV.nl	8%	7%	10%
Via own job	2%	2%	2%
Different	2%	2%	2%
No idea	14%	14%	14%

Note:* More answers are possible

Attitude towards the problem of low literacy

Table 6 gives an overview of the four specific aspects of the attitude towards the sense of urgency of the prevention of low literacy. In considering the results one must take into account that '1' represents a low score and '5' a high score for the specific aspect. More specifically this means that the higher the score the more positive respondents were towards the specific aspect of the attitude. As a result Table 6 shows that the respondents were positive towards the necessity of societal development. On the other hand the willingness to make one's own investment was low. Furthermore the sense of the urgency of the problem and the rate of importance of the problem seems to have an average score (not high or low) on a scale from 1 to 5 (see table 6).

Table 6: Attitude towards the problem of low literacy

Aspects of attitude	Measurement 1	Measurement 2	Measurement 3
Necessity of societal investment	3.72	3.70	3.71
Well willingness of own investment	2.61	2.58	2.63
Sense of urgency of problem	2.98	2.95	2.97
Rate of importance of problem	3.02	3.06	3.00

Behaviour towards the problem of low literacy

Regarding the different aspects of behaviour towards the problem of low literacy, Table 7 shows that respondents did not discuss the problem of low literacy very often. Moreover the respondents recognised low literacy skills only rarely, but still more often than they discussed the problem of low literacy.

Table 7: Behaviour towards the problem of low literacy

Aspects of behaviour	Measurement 1	Measurement 2	Measurement 3
To discuss the problem of low literacy	2.22	2.27	2.28
To recognise low literacy skills	3.02	2.99	3.00

Conclusions and discussion

Since a significant proportion of the Dutch population still seems to have low literacy skills, which can cause social and economic disadvantages in Dutch society, it seems a matter of importance that Dutch citizens emphasised a sense of the urgency of this problem and the necessity of investing in the prevention of low

literacy. The question was whether citizens in the Netherlands were aware of the problem, would emphasise that investment was needed and would be willing to invest in order to prevent or fight the ongoing problem of low literacy. The research results showed that most of the respondents were aware of the fact that reading and writing problems exist and knew what low literacy meant. On the other hand most of the respondents did not know that more than one million Dutch citizens faced writing and reading difficulties in daily life. Besides this only 34% to 40% were acquainted with people who faced these problems. Furthermore, 85% knew that there were organisations, which could give information in order to gain better reading and writing skills and circa 40% to 45% of the respondents thought that Stichting Lezen & Schrijven was such an organisation. In addition around 30% to 35% of the respondents said that Stichting ABC, the Internet or the municipality could provide this kind of information.

Secondly the respondents thought it was necessary to invest in the prevention of the problem of low literacy, but were less willing to invest themselves. Besides this, the sense of urgency and the level of importance of the problem were neither very high nor very low.

Finally it became clear that respondents did not often discuss the problem of low literacy, neither did they recognise low literacy skills among other citizens.

At any rate this study suggests that most Dutch citizens are familiar with the problem of low literacy skills, but do not totally perceive the sense of urgency of this problem. They do think the Netherlands should invest in order to overcome this problem, but do not know how big this problem is or do not think it is a very urgent or important problem. Besides this most of the respondents are not actively involved in recognition of or discussions concerning the problem of having low literacy skills. Therefore it has become clear that campaigns in order to make Dutch citizens aware of the sense of urgency of the problem of low literacy still seem to be necessary in the Netherlands. In order to stimulate other citizens to be actively involved in the issue of low literacy, campaigning still seems to be needed. Further research is necessary in order to find out if certain campaigns seem to be redundant and which factors seem to increase the perceived sense of urgency regarding the fight against or prevention of low literacy in the Netherlands.

References

- ANTIL, J. H. (1984). Socially Responsible Consumers: Profile and Implications for Public Policy. *Journal of Macromarketing*, 4, 18-39.

- ANTIL, J. H. & BENNETT, P. D. (1979). Construction and Validation of a Scale to Measure Socially Responsible Consumption Behavior. In Karl E. Henion II and Thomas C. Kinnear (Eds.). *The Conserver Society* (pp. 51 - 68). Chicago: American Marketing Association.
- BAKER, D.W., WOLF, M.S., FEINGLASS, J., THOMPSON, J.A., GAZMARARIAN, J.A. & HUANG, J. (2007). Health literacy and mortality among elderly persons. *Arch Intern Med*, 167(14), 1530-1509.
- BERKMAN, N.D., DEWALT, D.A., PIGNONE, M.P., SHERIDAN, S.L., LOHR, K.N., LUX, L., SUTTON, S.F., SWINSON, T. & BONITO, A.J. (2004). *Literacy and Health Outcomes*. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality.
- BIJL, R., BOELHOUWER, J., CLOÏN, M. & POMMER, E. (2011). *De sociale staat van Nederland 2011*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- BUFFEL, T., VERTÉ, D., DE DONDER, L., DE WITTE, N. (2008). Exploring the links between conceptions of the neighbourhood and erotological research perspectives. *Studies on social sciences*, 2008 (1), 18.
- BUISMAN, M., ALLEN, J., FOUARGE, D., HOURKOOP, W. & VAN DER VELDEN, R. (2013). PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse Survey 2012. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- DEPARTMENT OF LABOUR NEW ZEALAND (2010). *Upskilling Partnership Programme: Evaluation Report*. Wellington: Department of Labour New Zealand.
- DE GREEF, M. (2012a). *Educatietrajecten van ROC ID College hebben aantoonbaar effect voor inwoners in de regio's Midden-Holland, Zoetermeer en Holland-Rijnland*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.
- DE GREEF, M. (2012b). *Educatietrajecten van het Kellebeek College afdeling Via hebben aantoonbaar effect voor inwoners in de regio West-Brabant*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.
- DE GREEF, M. (2012c). *Educatietrajecten in Den Haag zorgen voor betere taalbeheersing, plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt bij inwoners*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.
- DE GREEF, M. (2012d). *Educatietrajecten in Noordoost Twente zorgen voor betere taalbeheersing, plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt bij inwoners*. 's-Hertogenbosch: Artéducatie.
- DE GREEF, M., SEGERS, M. & NIJHUIS, J. (2013). *Feiten & cijfers geletterdheid*. Maastricht: Maastricht University.
- DE GREEF, M., VAN DEURSEN, A. & TUBBING, M. (2013). Development of the DIS-scale (Diagnostic Illiteracy Scale) in order to Reveal Illiteracy among Adults. *Andragogical Studies: Journal for the Study of Adult Education and Learning*, 1, 37-49
- HAMSTRA, G. (2013). *Onderzoek naar bekendheid laaggeletterdheid: Steekproefverantwoording*. Zwolle Right Marktonderzoek.
- HANUSHEK, E.A. & ZHANG, L. (2009). Quality-Consistent Estimates of International Schooling and Skill Gradients. *Journal of Human Capital* 3(2), 107-143.

- HARTLEY, R. & HORNE, J. (2006). *Social and economic benefits of improved adult literacy: Towards a better understanding*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- HOUTKOOP, W., ALLEN, J., BUISMAN, M., FOUARGE, D. & VAN DER VELDEN, R. (2012). *Kernvaardigheden in Nederland*. 's-Hertogenbosch: ECBO: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- PWC. (2013). *Laaggeletterdheid in Nederland kent aanzienlijke maatschappelijke kosten. Aanbevolen voor publicatie*. Amsterdam: PWC.
- SCHWAB, K. (2014). *The Global Competitiveness Report 2014 – 2015*. Geneva: The World Economic Forum.
- TETT, L., HALL, S., MACLACHLAN, K., THORPE, G., EDWARDS, V. & GARSIDE, L. (2006). *Evaluation of the Scottish Adult Literacy and Numeracy (ALN) Strategy*. Edinburgh: Scottish Executive Social Research.
- TNS NIPO. (2006). *Tabellen Bewustzijn laaggeletterdheid*. Amsterdam: TNS Nipo.
- TWICKLER, T. B. M., HOOGSTRAATEN, E., REUWER, A.Q., SINGELS, L., STRONKS, K. & ESSINK-BOT, M. (2009). Laaggeletterdheid en beperkte gezondheidsvaardigheden vragen om een antwoord in de zorg. *Nederlands Tijdschrift Geneeskunde*, 153 (A250).

Jan Nijhuis⁶
Univerzitet u Mastrohtu, Holandija

Mien Segers⁷
Univerzitet u Mastrohtu, Holandija

Maurice de Greef⁸
Vrije univerzitet, Belgija

Arjan Beune⁹
Stichting Lezen & Schrijven, Holandija

Spoznaja za urgentnošću prevencije problema niske pismenosti među stanovnicima Holandije¹⁰

Apstrakt: Prema najnovijim rezultatima istraživanja PIAAC (Programa za međunarodnu procenu kompetencija odraslih), primećuje se da je u Holandiji sve više i više građana sa niskom pismenošću, tačnije 1,3 miliona stanovnika. Shodno tome da se sve veća grupa stanovnika suočava sa niskom pismenošću, to utiče negativno na dobrobit, tržište rada, sistem zaštite. Pitanje u ovom trenutku jeste da li su holandski državljani svesni urgentnosti i neophodnosti ulaganja u svrhu povećanja pismenosti kod velikog broja stanovnika. Ovo istraživanje, u kojem je učestvovalo 3131 stanovnika Holandije, pokazuje da je većina ispitanika upoznata sa problemom niske pismenosti, ali da ne oseća potrebu za urgentnim reagovanjem. Smatraju da je ulaganje u svrhu prevazilaženja ovog problema neophodno, ali da ne znaju koliko je ovaj problem ozbiljan i ne smatraju da je on urgentan ili važan. Osim ovog, većina ispitanika nije aktivno uključena u prepoznavanje ili diskusiju vezanu za problem niske pismenosti. Stoga je postalo jasno da su kampanje koje će Holandane osvestiti o nužnosti rešavanja problema niske pismenosti preko potrebne.

Ključne reči: niska pismenost, veštine čitanja i pisanja, znanje, stav i ponašanje, Holandija, kampanja.

⁶ Dr Jan Nijhuis je profesor asistent na Katedri za razvoj obrazovanja i istraživanja na Univerzitetu u Mastrohtu, Holandija.

⁷ Dr Mien Segers je profesor na Katedri za razvoj obrazovanja i istraživanja na Univerzitetu u Mastrohtu, Holandija.

⁸ Dr Maurice de Greef je profesor na Vrije univerzitetu, Brisel, Belgija.

⁹ Arjan Beune je pomoćnik direktora u organizaciji Stichting Lezen & Schrijven, Holandija.

¹⁰ Ovo istraživanje je sprovedeno zahvaljujući finansijskoj podršci organizacije Stichting Lezen & Schrijven u Holandiji i shodno njihovoj podršci istraživački tim je mogao da analizira svest o urgentnosti za prevencijom niske pismenosti u Holandiji.

Maja Maksimović¹, Branislava Knežić²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Novi pogled na istraživanje: izrada naučnog rada kao proces transformativnog učenja³

Apstrakt: Rad je pokušaj ulaska u neznanje. Nastajao je kroz dijaloški proces dve autorke: naučnice sa dugogodišnjim iskustvom i studentkinje doktorantkinje. Analizirale smo istraživački proces kroz prizmu koncepcije transformativnog učenja. Korišćeni su i koncepti dubinske psihologije koja se zasniva na jungijanskoj filozofiji. Dubinska psihologija je omogućila da ne ostanemo u dominaciji kognitivnog diskursa i kreirala je prostor za ulazak duševnog i telesnog u naučni poduhvat. Unutrašnjosti istraživačkog procesa je pristupljeno pisanjem autoetnografskog narativa u kome su iskazane sumnje i dileme koje su nastajale i prevazilazile se tokom istraživačkog procesa. Verujemo da je izrada doktorske teze transformativan proces i da formulisanje istraživačkog pitanja predstavlja ulazak u limanalnu fazu. Izlaganje nevidljivih aspekata naučnog rada omogućava dublje razumevanje tog procesa, ali i postavlja nova pitanja o samoj poziciji istraživača i nauke.

Ključne reči: istraživački proces, transformativno učenje, liminalna faza, autoetnografija.

Istraživač: naučnik i/ili umetnik

Nauka koliko bezrazložno toliko i bezuspešno drži po strani umetnost, a od antičke filozofije naovamo sve je izašlo ispod njenog šinjela. Od Protagore je ostala čuvena misao da je „čovjek mera svih stvari” i do nas je dospela kao ozbiljna i

¹ MA Maja Maksimović je asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, doktorand na Grupi za andragogiju.

² Dr Branislava Knežić je vanredni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i naučni savetnik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu

³ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenijavanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i u okviru projekta Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu „Kriminal u Srbiji: fenomenologija, rizici i mogućnosti socijalne intervencije” (br. 47011), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

suvisla jer i nauka i umetnost mogu stati jedino u čoveka. Tim putem dolazimo do sprege između nauke i umetnosti i pokušaja odgovora na pitanje da li je istraživač naučnik i/ili umetnik. Negiranje veze bila bi neoprostiva greška. Za izreku „spoznaj samog sebe” treba da zahvalimo presokratovcu Talesu, a njegovu poruku bi bilo suviše objašnjavati istraživačkom svetu naučnika i umetnika. Ono što opisujemo kao brižljivo istraživanje je uzvišeno bogatstvo dara uzoritih istraživača (nije tu reč samo o formi – učeno oko to lako prepoznaje).

U knjizi *Umetnost istraživanja*⁴ (*Art of inquiry*), Coppin i Nelson (2004) porede poziciju naučnika sa pozicijom umetnika i ističu razliku u *dozvoli* da se ličnost onoga koji istražuje pomeša sa temom istraživanja. I naučnik i umetnik su istraživači, umetnici izlažu svoje telo, um i veštinu određenom fenomenu, primaju i kanališu i sprovode do nas (publike) svoje poimanje realnosti. Nasuprot tome, u nauci se polazi od pretpostavke da naučnik *ne sme* svojim učešćem i tumačenjem da pokvari i iskrivi realnost, već da nam je prenese čistu, u netaknutom obliku, koristeći unapred definisane rigorozne metode saznavanja. Prateći naučne postulate, naučnik istraživač ostaje u okvirima dualizma objekat/subjekat, um/telo, realnost/imaginacija, dok umetnik istraživač prelazi postavljene granice imaginacije i realnosti misleći telesno i ulazeći u fenomen. Ni naučna istraživanja nisu objektivna u onoj meri koliko bi oni koji ih sprovode želeli. Umetnici ne skrivaju sebi svojstvenu subjektivnost. Romanyshyn (2007) naziva umetnika istraživača neuspešni pesnik (*failed poet*) – istraživač koji je na granici i koji ulazi u prostor neznanja da bi se otkrilo ono što je bilo prisutno, a zaboravljeno je. Istraživač bira svoje pitanje, ali problem istraživanja priziva istraživača da ga oblikuje i da boravi u njemu. Istraživanje je racionalno aktivan proces biranja i konstrukcije značenja, ali je i pasivan proces primanja pitanja. Posmatrano kroz prizmu dubinske psihologije, to je proces plesa *animusa* i *anime*, takozvanog ženskog i muškog principa tokom koga možemo započeti pisanje iz našeg ega, ali ga nastaviti i živeti kroz emotivno i nesvesno. Istraživački proces je rad, ali i nerad tokom koga boravimo u sopstvenom pitanju i živimo ga u svetu, izolaciji i imaginaciji. To je proces koji se nalazi između progresije i regresije (Jung, 1971) čiji početak se odigrava *progresivno* (prilagođavanje spoljašnjim zahtevima – metodološka rigoroznost i zahtevi nauke), a kasnije *regresivno* tražeći odgovore u unutrašnjem, arhetipskom i skrivenom, kako bi istina mogla da se transformiše i prilagodi se narativima učesnika istraživanja i njihovoj istini. Naučnik je katalizator.

Ako nam je osnovni metod istraživanja opservacija, mi pravimo veštačku razliku između posmatrača i posmatranog, između sveta i subjekta. Kako kažu Coppin i Nelson (2004), naučnik je neutralizovan. Međutim, da li neutralizaci-

⁴ Prevod autorke

jom i negiranjem potreba mi njih zaista poništavamo ili ih prebacujemo u drugu ravan, nesvesnu i nespoznatu? Romanyshyn (2007) ističe da je svaki istraživač u transfernom odnosu sa svojim istraživanjem. Naše duševno, odnosno psihičko pitanje se manifestuje u istraživačkom pitanju, koje materijalizuje potrebu da znamo i da budemo spoznati. Mi kroz analizu saznajemo, otkrivamo i tumačimo, ali i otvaramo i dajemo da budemo otkriveni i viđeni. Nevidljivo postaje vidljivo (Boukouvala, 2013) u istraživačkoj i psihičkoj ravni. Analizirajući i istražujući fenomen za koji smo zainteresovani, zauzimamo dvostruku epistemološku poziciju, to jest, istraživač naučnik je paralelno kreator znanja i kanal istina karakterističnih za određeno vreme i prostor. Svakako da je negativan odgovor na pitanje da li je moguće da ta takozvana istina, koja obrađena naučnom metodologijom postaje znanje, ostane netaknuta ličnom istinom i pitanjima samog istraživača. Stara je filozofska tvrdnja da je svaka sumnja početak saznanja, svako pravo pitanje dragoceno za nauku, pa i kada sumnja u „proverena” metodološka pravila. Đuro Šušnjić (2007) veoma jasno ukazuje da, ako u naučnim pojmovima i teorijama nije moguće izreći svu ljudsku stvarnost, onda se ljudski problemi i ne mogu do kraja rešiti na naučnoj osnovi, i, ako je istina celina, onda u nju ulazi ne samo ono što je dato u iskustvu nego i ono što ostaje izvan njega. Dakle, ono što se ne priznaje ne znači da ne postoji. Zanimanje za „objekat” ne znači da „subjekat” ne postoji i da se time dobija neutralnost u procesu istraživanja i saznavanja. Negacijom emocionalnosti, telesnosti i duševnosti istraživača, one ne nestaju. Upravo smatramo da aktivnost priznavanja i uvažavanja sebe u procesu analize i stvaranja dovodi do izvesne neutralizacije koja bi zapravo bila smeštanje istraživačkog pitanja u kontekst. Polazimo od ideje da priznavanjem sopstvenih pitanja i stanja iz kojih se izrodio problem istraživanja ulazimo u liminalni prostor, u kome se dodiruju unutrašnje i spoljašnje, prošlo i buduće, novo i staro. Da bi otvorio novi put razmišljanja o problemu istraživanja, istraživač mora mnogo toga da zaboravi kako bi prostor za drugačije mišljenje bio širi. Održavanje tog prostora i življenje *između* je istraživački izazov koji zahteva maštu, kreativnost, otvorenost... U toj tzv. plodnoj praznini nalazi se prostor za saznavanje i učenje u zbunjenosti i nepoznatom, što može dovesti do frustriranosti i straha. Ako takvo stanje ne potraje dugo, onda može biti veoma plodno. Ukoliko u istraživanju ostanemo u poznatom, logičnom i komfornom, lišavamo se otkrića novih teritorija i istraživački procesi su svedeni na poznatu formu. Kada bi se jednim istraživačkim pristupom i „proverenim” metodama mogle istraživati i saznavati sve društvene pojave, ugasilo bi se stvaralačko mišljenje. Ako istraživači robuju ustaljenim naučnim metodama, ne mogu daleko odmaći; put ka novim pretpostavkama i metodama podrazumeva, pored naučnog znanja, intuiciju i zdravorazumsko rasuđivanje. Proces u kome se izvesna „realnost” ogleda u istraživaču i biva ispričana a istraživač transformisan da

misli na drugačiji način vodi ka pomacima u nauci. Senka neizrečenog proganja ono što govorimo (Romanyshyn, 2007). Neilsen (2002) smatra da naše verovanje da znanje mora biti dokaz, predlog, mehanizam predikcije i kontrole neraskidivo je vezano sa našim zapadnjačkim uverenjem da je individua odvojeno, autonomno biće. Samo uverenje je deo naše potrebe da ukrotimo zemlju, što proizilazi iz straha od nepoznatog (Neilsen, 2002).

Konceptualna promišljanja liminalnosti u kontekstu transformativnog učenja

Autori Meyer i Land (2003) smatraju da tokom istraživanja ili učenja postoje „konceptualne kapije” ili „portali” koji vode u ranije nedostupne, inicijalno bolne načine razmišljanja. Sam koncept *liminalnog prostora* je rezultat etnografskih studija društvenih rituala sprovedenih od strane autora Van Gennepa (1960) i Turnera (1969). Van Gennep (1960) je prvi uveo pojam *liminalnost* kako bi imenovao srednju fazu inicijacije: *separacija*, *tranzicija* ili *liminalnost* i *agregacija*. Turner je usvojio termin *liminalnost* (latinski limen – granica ili prag) kako bi označio prelazni, neograničeni prostor koji je deo promene iz jednog stanja u drugo. On je opisao osobu koja prolazi kroz liminalnu fazu kao strukturalno nevidljivu zato što ne pripada ni starom ni novom statusu. Ono što je za Turnera socijalna liminalnost to je za Junga (1990) koncept transcendentne funkcije koja obezbeđuje niz prelaznih iskustava koja omogućuju promenu stavova i perspektiva, a u andragoškoj teoriji je blisko jednoj od faza transformativnog učenja – dezorijentišuća dilema (Mezirow, 1997).

Taj prelazni prostor često započinje osećajem gubitka podrške za ono što je neko bio i svesnošću da više nema povratka. U tom procesu osoba odustaje od starih značenja i ulazi u prostor marginalnog u kome nova još nisu kreirana. Kriza je najčešće početak procesa transformativnog učenja, s tim što to može da bude jasno označen inicijalni krizni događaj (gubitak partnera, bolest, preseljenje itd.), ali često je i sporo buđenje i javljanje osećaja gubljenja smisla – rad, igra i odnosi postaju prazne rutine (McWhinney i Markos, 2003). U kontekstu dubinske psihologije, kriza predstavlja impuls da postanemo svesniji aspekata naših ličnosti koji su ignorisani i odbačeni, a ulazak u liminalno je početak prepoznavanja, posedovanja i integracije neživljenih delova sebe (Miller, 2004). Liminalnost je fenomen koji nam omogućava da uđemo u prostor koji je *ni jedan ni drugi* što omogućava reformulaciju starog u novo (Miller, 2004). Taj proces je neminovno bolan i zastrašujuć. Stein (1983) veruje da je liminalno ispunjeno osećajem otu-

đenosti i skretanja. „Ja je beskućnik... Ono pluta... Granice između 'ja' i 'ne ja' su zamagljene” (Stein, 1983, str. 9).

Prostor *između* ima neprocenjivu psihološku svrhu: to je tranzicija psihe iz konfliktnog seta okolnosti u onaj koji nam omogućava da razrešimo ili bar da tolerišemo taj konflikt (Miller, 2004). *Liminalno* je teritorija, jedna od faza transformativnog učenja, u kojoj koegzistiraju suprotnosti i na taj način ono postaje prostor mogućnosti i mogući izvor originalnih i novih ideja (Miller, 2004). „Mesto koje istovremeno sadrži polarizovane suprotnosti kao što su smrt i rođenje, a u kome ni jedan ni drugi pol ne preovladava, može biti mesto puno mogućnosti” (Miller, 2004, str. 105). Unutrašnje destrukturisanje počinje sa haosom, ali nam upravo taj haos omogućava stvaranje i rođenje novog. To je prostor besmisla, konfuzije i straha, sa neiscrpnim potencijalom stvaranja kome prethodi oslobađanje od vezanosti za prošlost. Liminalni prostori predstavljaju društvene tabue: to je nekategorisano, van granice i strukture, neoznačeno u čemu nismo bezbedni.

Ukoliko prihvatimo da naučno istraživanje predstavlja liminalni prostor, a doktorat savremen ritual prelaza, može se uočiti i da je sam proces istraživanja *tabuisana realnost*. Istraživač se izoluje, u kontaktu je sa učiteljem, mentorom, „sakriven” je do momenta dok ne objavi rezultate. Iako postoji poprilično metodološke literature, ona nudi pitanja i odgovore koja su u vezi sa različitim postupcima istraživanja, ali ne i za sam naučno stvaralački proces. Može se pretpostaviti i da je, usled svoje liminalnosti, istraživački proces tabuisan. To je prostor neznanja i neizvesnosti u kome se odustalo od starih istina, a nove ideje još nisu nastale. Prihvaćeno je da istraživanje koje nije originalno i ne donosi novine u nauci zapravo i nije naučno istraživanje. Istraživanje je „otkrivanje skrivenih veza između dve stvari – slika, ideja, reči – veza koje niko do tada nije video, uočiti ih i povezati ih znači stvoriti za svet treći, potpuno jedinstven rad” (Pressfield, 2002).

Fokus je na ivici saznanja, koje je transformativna zona. To je liminalni prostor koji počinje uviđanjem granica našeg saznanja i samim tim počinje da pomera te granice, što čini ove prostore teškim za razumevanje (Neilsen, 2002).

Potencijalni naučni doprinos započinje raskidanjem sa starim strukturama znanja i koncepcijama, i zapravo se u onome što je zamrznuto i fiksirano pronalazi greška koja je neminovna za kreiranje novog i koja predstavlja portal u nove interpretacije. Možda upravo ta greška predstavlja krizu, početak stvaranja i preispitivanja postojećeg. Nesavršenstvo onoga za šta tvrdimo da je savršeno je izvor razvoja. Pukotine u znanju i realnosti predstavljaju prelaze iz jedne dimenzije znanja u druge i, ukoliko prihvatimo Fukoovo (1980) razumevanje stvaralačke i produktivne uloge znanja, samim tim novo znanje kreira i novu realnost. Upravo ta neuklapanja predstavljaju početak istraživačkog, u kontekstu ovog rada, početak liminalne faze. Ostaje pitanje kako se doživljava sam istraživački proces, koje

su njegove karakteristike i kako se povezuje sa idejom „između”. Pokušaćemo da eksplorišemo ta pitanja kroz autoetnografski prikaz istraživačkog procesa jedne od autorki teksta. Korišćena je i knjiga Rajner Marije Rilkea *Pisma mladom pesniku*, koja predstavlja podršku kreativno-istraživačkom procesu, ali i umetničku eksploraciju stvaralačke aktivnosti.

Metodološki okvir

Moustakas (1990) smatra da su početni koraci eksploracije teme usmereni na razvoj samosvesnosti istraživača. Autoetnografija je radikalna reakcija na realizam u etnografiji, koja „privileguje istraživača u odnosu na subjekte, metode u odnosu na predmet istraživanja, i posvećena je održanju zastarelih koncepcija validnosti, istine i generalizacije” (Denzin, 1992, str. 20). Pisanje koje pretenduje da bude autoetnografsko odoleva velikom teoretisanju i fasadi objektivnog istraživanja koje dekontekstualizuje subjekte u potrazi za jedinom istinom, a življeno telo istraživača je prepoznato kao deo istraživačkog procesa (Spry, 2001).

U skladu sa tim, koristile smo autoetnografiju, koja, kao metodološki pristup, omogućava istraživanje ličnog iskustva. Pisanje autoetnografski je omogućilo da se osvetle tamna mesta nerazmišljanja. Potpuno se slažemo sa autorkom Ellis (1997): „Naterala sam sebe da progovorim autoetnografskim glasom koji se koncentriše na kazivanje lične priče kako bih izazvala tuđe narative i dodala krv i tkivo tamo gde postoji samo apstraktni kostur teorijskog diskursa” (str. 117). Izlaganje menja poziciju distanciranog istraživača ka osobi koja deli slično iskustvo sa učesnicima istraživanja i saraduje sa njima u kreiranju zajedničkog značenja. Pisanje ličnog narativa jeste rizik (Ellis, 2000) zato što otvara povrede istraživača da budu procenjivane i zato što iznosi skrivena sećanja na površinu. Ipak, lično otvaranje pomaže naučniku da razume učesnike istraživanja i njihov rizik. Pored toga, lično otvaranje je važan iskorak iz tradicionalnih istraživačkih pristupa. Ako se život i istraživanje posmatraju kroz dinamičku interakciju, onda to utiče na poziciju istraživača, što je doprinos nauci.

Autoetnografski narativ

Odlučila sam da za potrebe doktorske teze istražim na koji način epistemološke pretpostavke kreiraju odnose moći u obrazovanju odraslih i kao put do odgovora na to pitanje pomaže mi kritička analiza diskursa. Primenila sam metodu na konverzacije koje sam snimila tokom treninga, ali i na intervju sa učesnicima

treninga i trenerom. Odlučujući se za tekstove koje ću istraživati, bila sam svesna izvesnih poteškoća na koje ću nailaziti: kako će treneri pristati da snimam trening i na koji će to način uticati na grupu; kada pristanu, kako ću biti kritična u odnosu na diskurse i zdravorazumske istine koje prepoznajem u tekstovima?

Osećam da me istraživanje zove, da me priziva i odbija, da smo u odnosu, sukobu, nerazumevanju i prijateljstvu. Postajem sumnjičava prema sopstvenoj kritici i istražujem odakle potiče potreba za dekonstrukcijom istine. Razmišljam na koji način se povezujem sa učesnicima istraživanja. Da li ih iskorišćavam? Oni podržavaju moje istraživanje, odgovaraju na pitanja, prisutni su. Šta ja radim? Da li koristim njihovu dobru volju da je protiv njih upotrebim? U poslednje vreme osećam da mi se razvija izvesna osetljivost, senzitivnost na diskurse. Postavljam pitanje da li je agresivno da iskritikujem, poništim istinu u koju ljudi veruju i od koje se osećaju bolje. Da li zauzimam poziciju distanciranog istraživača želeći da iskritikujem distanciranog nastavnika?

Početak: postavljanje istraživačkog pitanja

Udubite se u sebe. Istražite razlog koji vas goni na pisanje; ispitajte da li je on raširio svoje korenje po najskrivenijoj dubini vašeg srca, priznajte sebi da li biste morali umreti kad bi vam pisanje bilo uskraćeno. Ovo pre svega: pitajte sebe u najprisnijem času svojih noći: moram li da pišem? Rijte do dna duše tražeći dubok odgovor. Pa, ako bi taj odgovor glasio potvrdno, ako ovo ozbiljno pitanje možete da preduzretnete snažnim i prostim moram, onda izgrađujte svoj život prema toj neminovnosti.

R. M. R.

Svoje istraživačko pitanje nisam znala. Naslućivala sam ga. Prvo se pojavilo kao nelagoda, kao reakcija na različite obrazovne situacije kojima sam sama prisustvovala. Prvi doživljaj istraživačkog pitanja i problema je bio emotivan i telesan. Proistekao je iz aktivnosti učenja u kojima sam bila kako učesnica tako i nastavnica. Pitanje je dolazilo ni od kuda. Kao da se samo pojavljivalo iz mene, raslo pod zemljom. Gajila sam ga čitanjem literature koja je rezonirala sa mojim intuitivnim osećajem. Nisam mogla da objasnim čime ću se baviti, niti sam želela to da uradim pre nego što pitanje sazri. Osećala sam da, ukoliko ne pustim da nešto izraste u meni, tuđi uticaji mogu da ga promene dok je još nekako. Podrška je bila sloboda da naslućeno pitanje marinira, da raste pod zemljom. Početak istraživanja je deo telesnog, emotivnog i intuitivnog. Priprema za rađanje se dešava u tamnom prostoru neznanja i slutnje. Prostor je osetljiv i nije za prikaziva-

nje, analizu, konsultacije. Prostor je ličan i intiman, jer je pitanje alhemijski spoj unutrašnjeg doživljaja i spoljašnjeg okruženja. U tom trenutku, ne doživljavam da razmišljam logično, linearno i racionalno. Čin više podseća na klijanje nego na sled logičkih koraka u kreiranju dizajna istraživanja.

Ideja da se problem istraživanja definiše nije bila imperativ. Ono što jeste bila neminovnost je živeti sa neizvesnošću i u kreativnom bloku, koji je trajao nekoliko meseci. Tokom tog perioda, pred sam završetak godine, prevazilazila sam blokadu kroz aktivnost dekonstruisanja same blokade. Čitala sam spise o kreativnom procesu i blokadi, naročito o blokadi u pisanju. Važne rečenice koje su mi pomogle da prihvatim trenutno „suvo” stanje kreativnosti i živim kognitivno nedefinisan problem su sledeće: „Da li si paralizovan od straha? To je dobar znak. Strah je dobar. Kao i sumnja u sebe, strah je indikator. Strah nam govori šta moramo da uradimo. Zapamtite pravilo: što smo više uplašeni, možemo biti sigurniji da to moramo da uradimo” (Pressfield, 2002). Prihvatila sam novo značenje straha u stvaralačkom procesu – strah znači da nečemu treba da se preputim. Odnosno, sam otpor i strah od stavljanja reči na papir su značili da se radi o nečemu meni značajnom. Počela sam da gledam na blokadu kao na proces nevidljive kreativnosti.

*Veze se prave polako, ponekad one rastu u mraku.
Gledajući, ne možeš uvek reći šta se dešava.
Više od polovine drveta je rašireno u tlu ispod tvojih nogu.
Prodire polako kao crv koji ne duva trubu.
Bori se uporno kao puzavica koja se penje na drvo.
Širi se kao bundeva koja osvaja baštu.
Muči se u mraku i koristi sunce da napravi šećer.*

Marge Piercy

Podtekst

Kako da budem i slobodna i ispravna? Moje istraživanje je potreba da sebi, i možda kroz to i nekim drugima, kreiram prostore slobode u kojima se može ispoljiti naša priroda. Sam proces je krenuo od ljutnje koja je bila usmerena ka autoritetima za koje sam mislila da poseduju moć i da je demonstriraju. U isto vreme osećam i sukobe u sebi. Postavljam pitanja: u kojim sam sve odnosima dominantna, u kojim odnosima se ponašam u skladu sa vladajućim diskursom, koje suprotnosti ne mogu da pomirim? Koji su to delovi mene koje sam odsekla, a koji će dekonstrukcijom realnosti moći da budu ponovo oživljeni?

Polazna tačka istraživanja mi je Fukoova *analitika moći*. Fuko je dekonstruisao medicinski, psihijatrijski i diskurs seksualnosti. Njegov otac je bio autoritativni hirurg, on sam se lečio od depresije na klinici i bio je homoseksualnog opredeljenja. Pitala sam se da li je kroz dekonstrukciju vladajućih normi on sebi kreirao prostor da bi ispoljio društveno zabranjene impulse. Sam je napisao da je njegova uloga da pokaže „ljudima da su mnogo slobodniji nego što se osećaju, da ljudi prihvataju kao istinu, kao dokaz, teme koje su izgrađene tokom istorije, i taj takozvani dokaz može biti kritikovan i uništen” (Foucault, 1988, str. 10).

Tok: Zbunjenost i ulazak u liminalno

...osamljenost, velika unutarnja osamljenost. Povuci se u sebe i satima nikog ne sresti – to moramo umeti postići. Biti osamljen, kao što smo bili u detinjstvu kada su se odrasli kretali oko nas, zaokupljeni stvarima koje su izgledale važne i velike zato što su odrasli činili utisak tolike zaposlenosti i zato što od sveg njihovog delanja ništa nismo shvatali.

R. M. R.

Nakon formulisanja istraživačkog pitanja, imala sam odgovor. U stvari, za sve sam imala odgovor. Primenila sam analizu diskursa na obrazovne situacije u kojima sam se nalazila i učestvovala. Bila sam jaka i kritički orijentisana. Kreirala sam identitet mlade naučnice koja zna odgovore i koja kroz svoju ljutnju želi da odgonetne skrivene pretpostavke i da ih obelodani. Zapravo, kroz analizu odnosa moći tu istu moć sam i demonstrirala. Govorila sam često nerazumljivim, „postmodernim” jezikom i u isto vreme bila sujetno osetljiva i snažna u svojoj proceni, oceni i komentarima. Iako nisam želela to da postanem, iako sam kritikovala distanciranog istraživača koji stavlja sebe u nadmoćnu poziciju iz koje interpretira diskurse predstavljajući i tumačeći indikatore, sama sam to postala. Dekonstruišući moć, sama sam je sprovodila. Jaka i slaba, zavela me je intelektualnost i izvesna ispravnost analitičara diskursa.

U isto vreme imam potrebu da glasno izgovorim: „Car je go!” Obrazovanje odraslih nije oslobođeno odnosa moći i ređanje stolica ukруг ne podrazumeva jednakost učesnika (Maksimović, 2012). Intrigira me zašto učesnici pristaju da obavljaju određene vežbe i aktivnosti koje su ponekad neprijatne, izlažuće. Šta je to što nas obavezuje da budemo poslušni? Želela sam da kreiram male prostore slobode, za sebe, za druge. U ovom procesu živela sam paradokse – antagonizam potrebe za sigurnošću i slobodom. Strukture i zdravorazumske pretpostavke omogućavaju boravak u poznatom, omogućavaju idealizovan

osećaj pripadanja i sigurnosti. Ono što sam želela da kreiram je otvorenost za nepoznato i mogućnost da nemamo unapred formulisan način na koji učimo i samim tim i živimo. Svojim istraživačkim pitanjem i analizom težila sam da dekonstruišem ono što se smatra istinom i što kreira subjektivitete i identitete. Nalazim se u međuprostoru u kome moja imaginacija živi jedan nivo, a ono što se naziva realnošću nalazi se u zdravorazumskim pretpostavkama definisane istine. Woodman (1993) smatra da je konačnost deo patrijarhalnog nasleđa i da se u tome odričemo svoje istine i svog tela dok tražimo objektivne odgovore koje pružaju medicina, zakoni, nauka i drugi visokoprihvaćeni autoriteti savremenog društva. Verujem da obrazovanje odraslih u neoliberalnom diskursu potencijalno predstavlja još jedan kanal definisanja poželjnog subjekta, aktivnog, samousmerenog, svesnog i reflektivnog. Oslobođajući nas, nudi nam odgovore koji nas fiksiraju i pretvaraju u željene subjektivitete.

Podtekst

Ponekad se pitam da li je moja dekonstrukcija važeće paradigme borba sa mojim ličnim paradigmama. Vraćajući se na pitanja dubinske psihologije, pitam se koji su to neživljeni delovi mene koji su trenutno u liminalnom prostoru i traže da se rode. Da li je toliko teško i zahtevno živeti paradoks, odnosno živeti ispravno i slobodno? Suštinsko pitanje koje sebi postavljam je: Kako bih bila ispravna u svojoj neispravnosti, da li u svom radu moram da dokažem da autoritet nije u pravu, da norme koje se podrazumevaju ne važe?

*Želela sam
prošlost da ode, želela sam
da je napustim kao stranu zemlju; Želela sam
moj život da se zatvori, i otvori
kao šarke prozora, kao krilo, kao deo pesme
na mestu gde život pada
preko stena: eksplozija, otkriće.
Želala sam da
požurim u svoj život; Želela sam da znam,
ko god da sam, bila sam živa
bar neko vreme.*

Mary Oliver

Zaključna razmatranja

Da li je analiza diskursa ostajanje u liminalnom prostoru, jer se staro dekonstruisalo, a novo se još nije kreairalo ili zapravo analiza diskursa kao metode omogućava početak transformacije i uočavanje obrazaca koji nas udaljavaju od slobode i ideje da postajemo? Potreba za unutrašnjom destrukcijom i reorganizacijom psihičke realnosti materijalizuje se u spoljašnjoj realnosti i istraživačkoj aktivnosti dekonstrukcije postojećih koncepata i istina. Faze prelaza su transformativne – one vode ka promeni percepcije i moguća je i rekonstrukcija identiteta.

Da li kao istraživači postajemo glasnici, odnosno nevidljivo pretvaramo u vidljivo? Naročito kada koristimo metodu kao što je kritička analiza diskursa, čiji je sam cilj da prepozna nevidljive pretpostavke i vrednosti koje se nalaze u tekstu, možda ulazimo u čin pretvaranja kulturno nevidljivog i nesvesnog u domen prepoznatljivog. Ili se jedino ne želimo zatvoriti u uske okvire vidljivog i danog?

Romanyshyn (2007) veruje da je je istraživanje zapravo potraga za onim što znamo i osećamo, ali što je u nekom procesu izgubljeno. On analizira značenje reči *research* i ukazuje da je termin kovanica *re-search* i da je naš naučni rad, koji se nalazi između intelektualnog i senzitivnog, dovršavanje nezavršenih procesa. Autoetnografski pristup omogućava osveščivanje i intimno povezivanje sa procesima koji su pokrenuli definisanje istraživačkog pitanja. Sticanjem uvida otvaramo liminalnost u psihičkoj ravni koja korespondira sa istraživačkom aktivnošću. Sama analiza diskursa, kao pristup istraživanju, ostaje i ne prevazilazi liminalnu fazu. Ona ostaje *između* jer ukazuje na ono što *nije*, ali ne nudi odgovore šta *jeste*. Ukoliko na ovaj način sagledamo ovaj pristup, onda analiza diskursa zapravo kreira prostore *plodne praznine*, koja nudi mogućnost kreiranja novih odgovora. I ne samo kreiranje novih odgovora nego i neprestano proveravanje mogućih granica našeg istraživanja. A, zar zadatak naučnog istraživanja, koje bi trebalo da je zasnovano na etičkim načelima, nije otvaranje novih pogleda za dalja istraživanja i sticanja (sa)znanja? Lepota i bogatstvo leže upravo u njenoj nesavršenosti, jer kroz tu *nesavršenost* i *nezavršenost* ona nas pokreće na postavljanje suštinski važnih, filozofskih pitanja omogućavajući nam da sami kreiramo svoje odgovore. Oslobođanje od date istine je potencijalno opasan i izazovan prostor jer nas vodi od opšteprihvaćenog ka neprihvaćenom i neživljenom. Biti svestan opasnosti podrazumeva postojanje određene sposobnosti gledanja dalje od njih. Uostalom, namera je i bila da se bar malo zakorači izvan granica postojećih teorijsko-metodoloških pravila, bez potrebe da se kritizerski odnosimo prema istim. Istraživač preuzima ulogu svedoka umesto da bude interpretator (i)realnosti.

Reference

- BOUKOUVALA, E. (2013). Mind the gap or قولنا رذح. *Lifelong Learning in Europe*, 4/2013. Preuzeto sa: <http://www.lline.fi/en/article/intime-ontime/1342013/mind-the-gap-or>, (decembar, 2013).
- COPPIN, J. & NELSON, E. (2004). *The art of inquiry: A depth psychological perspective (2nd ed.)*. Putnam, CT: Spring Publications.
- DENZIN, N. K. (1992). The many faces of emotionality. U C. Ellis (Ed.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience* (str. 17–30). London: Sage.
- ELLIS, C. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. U Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- ELLIS, C. (1997). Evocative Autoethnography: Writing Emotionally about our Lives. U Tierney, W. G. & Lincoln, S. Y. (Eds.), *Representation and the Text: Re-framing the Narrative Voice*. New York: SUNY Press.
- FOUCAULT, M. (1988). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- FOUCAULT, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. New York: Random House LLC.
- GENNEP, A. V. (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- JUNG, K. G., MILEKIĆ, P., MILEKIĆ, D., JEROTIĆ, V. I VLAJKOVIĆ, S. (1990). *Dinamika nesvesnog*. Beograd: Matica srpska.
- MAKSIMOVIĆ, M. (2012). Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 1, 37–62.
- MCWHINNEY, W. & MARKOS, L. (2003). Transformative education across the threshold. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 16–37.
- MEYER, J. H. & LAND, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher education*, 49(3), 373–388.
- MEZIOROW, J. (1997). Transformative Learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, 89–96.
- MILLER, J. C. (2004). *The transcendent function: Jung's model of psychological growth through dialogue with the unconscious*. New York: SUNY Press.
- MOUSTAKAS, C. (Ed.). (1990). *Heuristic research: Design, methodology, and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- NEILSEN, L. (2002). Learning from the liminal: Fiction as knowledge. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(3), 206–214.
- PRESSFIELD, S. (2002). *The war of art: Break through the blocks and win your inner creative battles*. Black Irish Entertainment LLC.
- RILKE, R. M. (2001). *Pisma mladom pesniku*. Beograd: Bonart.
- ROMANYSHYN, R. D. (2007). *The wounded researcher: Research with soul in mind*. New Orleans: Spring Journal Books.

- SPRY, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative inquiry*, 7(6), 706–732.
- STEIN, M. (1983). *In midlife: A Jungian perspective*. Dallas: Spring Publications.
- ŠUŠNJIĆ, Đ. (2007). *Metodologija*. Beograd: Čigoja.
- TURNER, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Ithaca, New York: Cornell Paperbacks, Cornell University Press.
- WOODMAN, M., DANSON, K., HAMILTON, M. & ALLEN, R. G. (1992). *Leaving my father's house: A journey to conscious femininity*. Shambhala.

Maja Maksimović⁵, Branislava Knežić⁶
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

A Different View on the Research Process: Writing an Academic Paper from the Perspective of Transformative Learning Theory⁷

Abstract: This paper is an attempt to grasp the unknown. It emerged through a dialogue between the two authors: one of whom is a scholar with vast experience, the other a PhD candidate. We analysed the research process through the perspective of transformative learning and the concepts of depth psychology. The internal workings of the research process are accessed by writing autoethnographic narratives in which the author expresses the doubts and dilemmas that have emerged and accumulated during the research process. We believe that writing an academic paper is a transformative process, and formulating research questions is an entry into the liminal phase. Exposure to invisible aspects of scholarship provides a deeper understanding of the process, but also raises new questions about the position of researchers and scholarship.

Key words: research process, transformative learning, liminal phase, autoethnography.

⁵ Maja Maksimović, MA is a teaching assistant at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and a PhD candidate in Andragogy.

⁶ Branislava Knežić, PhD is a professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and a research fellow at the Institute for Criminological and Sociological Research in Belgrade.

⁷ This paper is part of a research project being undertaken at the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, titled "Models of assessment and strategies for improvement of quality of education" (179060), supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia, and part of a research project being undertaken at the Institute for Criminological and Sociological Research in Belgrade, titled "Crime in Serbia: phenomenology, risks and opportunities for social intervention" (47011), supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

Aleksa Jovanović¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Transformativno učenje u romanu Hermana Hesea *Sidarta*

Apstrakt: U radu je predstavljena Mezirovljeva *teorija transformativnog učenja* i to kroz roman Hermana Hesea *Sidarta*. U okviru kvalitativne istraživačke paradigme, kao metod rada je izabrana analiza sadržaja zbog mogućnosti da se redukuje obilje kvalitativnih podataka koje roman nudi, da se pronađe smisao i da se identifikuju ključne pravilnosti. Jedan od pojmova koji se ispostavio kao važan je pojam *društvene uloge*. Takođe, važan uvid je postojanje dve grupe faza *transformacije perspektive*. Prva grupa je *kritički deo transformacije*, dok se druga odnosi na stvaranje nove uloge, odnosno *perspektive značenja*. Svi rezultati i zaključci u ovom radu su izvedeni na osnovu specifičnosti predmeta analize i nisu generalizacije.

Ključne reči: transformativno učenje, kritička refleksija, uloga, perspektive značenja.

Uvod

Centralno mesto u *teoriji transformativnog učenja* Džeka Mezirova zauzima *kritička refleksija*, za koju smatra da je najvažnija karakteristika učenja odraslih (Mezirow, 1981). Baš ta kritička refleksija nam omogućava da prepoznamo da li smo postali žrtva sopstvene biografije, a za to je osoba sposobna tek u kasnoj adolescenciji ili odraslom dobu. Biti žrtva sopstvene biografije znači posmatrati svoju prošlost kao determinišući faktor svoje sadašnjosti i svoje budućnosti (Kelly, 1955). Rečnikom teorije transformativnog učenja mogli bismo kazati da je prošlost ono što stvara našu (određenu) perspektivu značenja. I upravo tu nastaje problem. Nije prošlost to što determiniše perspektivu značenja, već naša interpretacija prošlosti. Trenutak u kom shvatimo da je naša prošlost naša interpretacija je trenutak započinjanja kritičke refleksije, procesa transformacije perspektive

¹ Aleksa Jovanović, diplomirani andragog, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, edukant na četvrtoj godini naprednog kursa iz konstruktivističke psihoterapije u Udruženju konstruktivista Srbije i psihoterapeut pod supervizijom.

i transformativnog učenja. Sidarta, glavni lik u romanu Hermana Hesea, kroz svoj život u romanu prolazi kroz razne faze koje odgovaraju momentima u transformaciji perspektive koje opisuje Mezirov. Ideja je da kroz ovaj rad, uz pomoć deset momenata transformacije perspektive koje predlaže Mezirov, pokušam da predstavim potpunu transformaciju perspektive glavnog lika Heseovog romana. Zasada ostaju otvorena pitanja da li u Sidartinoj transformaciji postoje svih deset Mezirovljevih koraka, da li oni nužno idu po predloženom redu i da li tih deset koraka obuhvataju sve aspekte transformacije perspektive. To su tri pitanja na koja ću u ovom radu pokušati da odgovorim i koja mogu da se podvedu pod jedno pitanje, a to je: *Da li se svi od deset momenata koji čine okosnicu transformacije perspektive u teoriji transformativnog učenja Džeka Mezirova prepoznaju u transformacijama glavnog lika istoimenog romana Hermana Hesea 'Sidarta', ako ne, koji se prepoznaju i kojim redosledom?*

Domeni transformativnog učenja

Da bismo bolje razumeli Mezirovljevu *teoriju učenja*, neophodno je poznavati osnove Habermasove *kritičke teorije društva* od koje je sam Mezirov pošao da bi razvio svoju *teoriju obrazovanja i učenja odraslih*. Mezirov (Mezirow, 2000, str. 8) navodi da nam je Habermas predstavio da postoje dva domena učenja koja imaju različitu svrhu. Prvo je *instrumentalno učenje*, koje je ciljem orijentisano i koje se dešava kroz rešavanje problema i zadataka, kao i otkrivanjem uzročno-posledičnih veza, a učenje *to do* i zasnovano je na empirijsko-analitičkim otkrićima. Sam Mezirov (Mezirow, 2000, str. 8) kaže da se kroz instrumentalno učenje uči kako kontrolisati i manipulirati okruženjem ili drugim ljudima kroz rešavanje problema sa ciljem poboljšanja performanse.

Drugi domen učenja je *komunikativno učenje*, koje se odnosi na učenje koje je u vezi sa razumevanjem perspektive i značenja drugih osoba kada su u komunikaciji sa nama. Najčešće se odnosi na komunikaciju u vezi sa osećanjima, vrednostima, idealima, moralnim odlukama, konceptima kao što su sloboda, pravda, ljubav itd.

Iako Habermas predlaže i treći domen učenja – *emancipatorno učenje*, Mezirov (2000, str. 10) redefiniše emancipatorno učenje u transformativni proces i smatra da je sadržano u instrumentalnom i komunikativnom učenju.

Kritička refleksija, kreiranje značenja i strukture značenja

Kritička refleksija zauzima centralno mesto u Mezirovljevom konceptu transformacije perspektive. Svest o tome zašto pridajemo određena značenja događajima, posebno našim društvenim ulogama i odnosima sa drugim ljudima, jeste verovatno najvažnija karakteristika učenja odraslih (Mezirow, 1981). Osoba tek u kasnoj adolescenciji ili odraslom dobu može da prepozna da je postala žrtva sopstvene biografije.² Sa ovom napomenom Mezirovljeva teorija transformativnog učenja postaje andragoška, iako ostaje nejasno šta je za Mezirova odrasla osoba. Da li postoji neka starosna granica, kao što bi bilo prirodno pretpostaviti ili je to, ipak, kako on sam sugeriše, a nigde eksplicitno ne napominje, osoba koja može da prepozna da je žrtva sopstvene biografije? Ono što znamo jeste da su učesnici u raznim studijama uglavnom odrasli između 17 i 70 godina (Mezirow, 2000, str. 289).

Stvoriti značenje znači stvoriti smisao od iskustva kroz interpretaciju. Kada se nakon toga ova interpretacija koristi za donošenje odluka ili delanje, tada stvaranje značenja postaje učenje (Mezirow, 1990, str. 1). Kada prethodno pomenuti domeni učenja uključuju reflektivni diskurs ili kritičku refleksiju, onda se dešava transformativno učenje. Učenje po Mezirovu se shvata kao proces korišćenja ranijeg tumačenja da bi se konstruisalo novo ili revidirano tumačenje značenja nečijeg iskustva, a sve to kao vodič za buduću akciju (Mezirow, 1990, str. 1).

Značenja koja se stvaraju formiraju *strukture značenja*. Strukture značenja deluju kao kulturološki definisani referentni okviri koji uključuju *šeme značenja* i *perspektive značenja*. Šeme značenja su manje komponente i sastoje se od specifičnih znanja, verovanja, vrednovanja i osećanja, pomoću kojih interpretiramo iskustvo (Taylor, 1998, str. 6). Uglavnom se odnose na svakodnevna očekivanja; očekujemo da hrana zadovolji našu glad, očekujemo da hodaњem možemo da smanjimo distancu od tačke A do tačke B ili očekujemo da Sunce izlazi na istoku, a zalazi na zapadu (Mezirow, 1990, str. 2). To su uobičajena, implicitna pravila za interpretaciju iskustva (Mezirow, 1990, str. 2). Promene u šemama značenja su redovne i česte (Taylor, 1998, str. 6). Perspektive značenja su opšti referentni okvir, pogled na svet ili lična paradigma koja uključuje teorije, propozicije, sisteme argumenata, šeme, ciljeve i verovanja višeg reda, i one nam obezbeđuju

² To znači da je potrebno da pojedinac razume da ne može da izabere događaje iz svoje prošlosti, događaje koji su se već odigrali i koji ga čine takvim kakav sada jeste, ali ono što takođe mora da razume jeste da može da utiče na svoju budućnost i kreira događaje koji dolaze i koji mogu da budu različiti od obrazaca iz prošlosti po kojima se ponašao. Čovek nije list na oluji koga vetar, uz pomoć nekih (ne)vidljivih i (ne)poznatih sila, nosi sa jednog mesta na drugo, od opasnosti do bezbednog prostora, i preti da će ga uništiti ili, možda ipak, sudbinski oduzeti na sigurno, daleko od oluje, već je čovek *agensno* biće, koje može da bira gde će ići, šta će raditi i kako će posmatrati svet.

kriterijume za procenjivanje i razlikovanje dobrog i lošeg, tačnog i pogrešnog, primerenog i neprimerenog (Taylor, 1998, str. 6). Ono je struktura psihokulturnih pretpostavki u okviru kojih se novo iskustvo asimiluje i/ili transformiše prethodnim iskustvom pojedinca (Mezirow, 1990, str. 2). Perspektive značenja se, uglavnom, nekritički stižu u toku detinjstva kroz proces socijalizacije i kulturne asimilacije, često kroz emocionalno obojene odnose u porodici, školi ili u vršnjačkoj grupi. One takođe mogu da budu rezultat *intencionalnog učenja*. Mezirow navodi primere za razlikovanje perspektiva značenja tako što kaže da su one one po čemu se jedan Francuz razlikuje od jednog Irca, i to bi bile one koju su stečene kroz asimilaciju, dok bi, recimo, razlika između Frojdovca i Marksiste ili pozitiviste i bihejvoriste bile neke koje su rezultat intencionalnog učenja (Mezirow, 1990, str. 3).

Može se reći da povezane srodne šeme značenja čine perspektivu značenja. Perspektive značenja obezbeđuju principe, za razliku od pravila, koja su data šemama značenja. Možda i ključni detalj za razumevanje definicije učenja koju je predložio Mezirow jeste Habermasova rečenica: *Pristup činjenicama se ostvaruje pomoću razumevanja značenja, a ne posmatranjem* (Habermas, prema Mezirow, 1981, str. 5). Što znači da je posmatranje fenomena, događaja ili bilo čega drugog što možemo da opažamo zapravo prvi korak u *pristupanju činjenicama*. Drugi, i najvažniji korak bio bi osmišljavanje značenja za ono što opažamo. Opažaje spoljašnjeg sveta i *objektivne činjenice* provlačimo kroz sopstveni sistem verovanja, vrednovanja, stavova, obrazaca mišljenja, moralnih vrednosti itd. Svi ti sistemi su skup svih naših prethodnih iskustava, koja su, opet, u velikoj meri uslovljena sredinom i kulturom (država, nacija, vera, boja kože, porodica, grad, selo, najmlađi/najstariji sibling itd.) u kojoj smo odrastali i na taj način im pridajemo određeno značenje i od njih pravimo *subjektivne činjenice*.

Transformacija perspektive

U odraslom dobu čovek preispituje svoje pretpostavke stečene u detinjstvu koje, često, mogu da tom pojedincu daju sliku o svetu koja će, u manjoj ili većoj meri, otežati njegovo optimalno funkcionisanje u istom. Naše šeme značenja se mogu promeniti ako se nakon refleksije pronađu anomalije u njima. Anomalije bi bile pretpostavke koje, jednostavno, tom pojedincu nisu funkcionalne u osmišljavanju sveta oko sebe.

Kao što je ranije pomenuto, novo iskustvo nalazi svoje mesto u perspektivi značenja kroz interpretaciju pomoću prethodnog iskustva. Tako da, kada pojedinac dođe u kontakt sa novim iskustvom, ono ili ojača strukturu u kojoj je našlo

svoje mesto ili lagano širi granice te strukture u zavisnosti i od nivoa podudaranja. Sa druge strane, ukoliko je nivo podudaranja nizak ili se novo iskustvo drastično razlikuje od perspektive značenja, mogu da se dogode dve stvari, ili da iskustvo bude u potpunosti odbačeno, ili da se perspektiva značenja transformiše tako da može da primi novo iskustvo. Transformisana perspektiva značenja je, zapravo, nastanak nove strukture značenja (Taylor, 1998, str. 6–7).

Prema Mezirovu, dinamika transformacije perspektive sastoji se od deset faza. Do prepoznavanja tih faza Mezirov je došao pomoću nacionalne studije o ženama koje su ponovo upisivale koledže nakon dužeg odsustva iz sistema formalnog obrazovanja. Studija se sastojala iz dubinskih intervjuja, a uzorak su činile 83 žene. Faze su sledeće:

1. Dilema dezorijentacije – bilo koji spoljni faktor koji utiče da se uzdrma *status quo*, to najčešće može biti neki traumatičan događaj, smrt bližnjeg, razvod, odvajanje, nezaposlenost itd. ili čak neka pesma, diskusija ili knjiga.
2. Samoispitivanje koje uključuje osećaje straha, besa, krivice ili stida.
3. Kritičko procenjivanje pretpostavki odnosi se na lično usvojene pretpostavke koje su u vezi sa ulogom i doživljajem otuđenja u odnosu na tradicionalna društvena očekivanja.
4. Dovođenje u vezu sopstvenog nezadovoljstva sa sličnim doživljajima drugih ili sa opštim temama; prepoznavanje da je naš problem zajednički, a ne samo privatn.
5. Istraživanje mogućnosti za nove uloge, odnose i delanja.
6. Planiranje toka akcije.
7. Usvajanje znanja i veština za sprovođenje svog plana.
8. Privremeno isprobavanje novih uloga; početni naponi u odigravanju novih uloga i procenjivanje povratne informacije³.
9. Izgradnja kompetencije i samopouzdanja u odigravanju novih uloga.
10. Reintegracija u društvo na bazi uslova diktiranih novom perspektivom. (Mezirow, 2000, str. 22)

Navedene faze transformativnog učenja su primenjene na analizu romana *Sidarta* kako bih odgovorio na postavljeno istraživačko pitanje.

³ eng. *feedback*

Metodološki okvir istraživanja i struktura rada

U ovom radu sam pristupio analizi podataka kombinujući deduktivni i induktivni pristup, a kao metod istraživanja primenio sam analizu sadržaja. Za analizu teksta kao kategorije predvideo sam već postojeće faze transformacije perspektive iz teorije transformativnog učenja Džeka Mezirova, sa druge strane, ostao sam otvoren za specifičnosti na koje bih naišao u tekstu. Indikatori koji su mi u romanu ukazivali na faze transformacije perspektive objašnjeni su dole, a brojevi ispred označavaju odgovorajući momenat u transformaciji perspektive prema Mezirovu:

1. Postavljanje pitanja sebi, iskazi koji dovode u pitanje prethodnu ulogu.
2. Iskazi koji ukazuju na pojavljivanje emocija kao što su strah, krivica, stid i ljutnja.
3. Iskazi i rečenice koje ukazuju na udaljavanje od aktuelne društvene uloge i argumentima dovesti u pitanje ispravnost te uloge.
4. Rečenice i iskazi, reflektovanje o problemu i pokušaj identifikacije sa drugim osobama ili sličnim situacijama iz sopstvenog iskustva.
5. Opisi Sidartinih pokušaja da se opredeli za novu ulogu.
6. Rečenice koje ukazuju na početak pravljenja plana, usvajanje i izvođenje nove uloge.
7. Iskazi koji ukazuju da je Sidarta savladao nova znanja i da je spreman da proba.
8. Rečenice u kojima Sidarta prvi put radi stvari koje se očekuju od nove društvene uloge i reflektovanje na istu.
9. Opisi koji sadrže iskaze da je Sidarta postao dobar u onome što radi, bilo da su opisi naratora, Sidarte ili trećeg lica.
10. Potpuno uvažavanje Sidarte, posmatranog kroz novu ulogu, od naratora, Sidarte ili trećeg lica.

Takođe mi je bilo neophodno da prepoznam perspektive značenja u romanu i za to sam koristio Tejlorovu definiciju perspektiva značenja: „Perspektive značenja su opšti referentni okvir, pogled na svet ili lična paradigma koja uključuje teorije, propozicije, sisteme argumenata, šeme, ciljeva i verovanja višeg reda i one nam obezbeđuju kriterijume za procenjivanje i razlikovanje dobrog i lošeg, tačnog i pogrešnog, primerenog i neprimerenog” (Taylor, 1998, str. 6).

Rad se sastoji iz dva dela. U prvom delu rada sam nastojao da identifikujem perspektive značenja koje su postojale kod Sidarte. To sam uspeo tako što sam za jedinice analize uzeo teme koje se ponavljaju, i baš te jedinice analize (cilj, pogled na svet, verovanja) sam prepoznao u Tejlorovoj definiciji perspektiva značenja (Taylor, 1998, str. 6). Za identifikaciju sam prvenstveno uzeo u obzir

Sidartine ciljeve, koji su se menjali kroz roman, kao osnovni kriterijum po kojem sam razlikovao perspektive značenja. Da bih što preciznije objasnio perspektivu značenja, gde je bilo moguće, opisao sam pogled na svet, verovanja i kriterijume. Sidarta u romanu prolazi kroz četiri perspektive značenja i, radi lakšeg čitanja, dao sam imena tim perspektivama značenja – *Sin bramana*, *Samana*, *Svetovni život i Sansara*. U drugom delu rada predstavio sam proces transformacija perspektive kombinovanjem deduktivnog i induktivnog pristupa. Deduktivnog, kroz unapred pripremljene kategorije za kodiranje, koje su deset momenata u transformaciji perspektive, i induktivnog pristupa, koji se u ovom radu ogleda u korekciji tih deset momenata.

Perspektive značenja u romanu Sidarta

Perspektiva značenja SIN BRAMANA

Roman počinje opisom Sidarte, sina uglednog bramana. Sidarta je opisan u superlativima, kao *prelepi sin bramana*, *mladi soko* (Hese, 1975, str. 9), kao napredni učenik i veliki potencijal za dobrog bramana:

Radost bi zaigrala u srcu njegovog oca zbog sina sklonog učenju, žednog znanja, kad bi video da on izrasta u velikog mudraca i sveštenika, u velikana među bramanima. (Hese, 1975, str. 9)

Bio je voljen od svih *svi su voleli Sidartu*, *svima je on bio radost*, *svima uživanje* (Hese, 1975, str. 10). Dakle, može se reći da je Sidarta bio u udobnoj poziciji, posebno ako se zna da je rođenjem pripadao kasti bramana, koja je bila kasta na vrhu društvene lestvice u drevnoj Indiji, bio je mlad, zgodan, napredan, poštovan i voljen. Svoja znanja je stekao iz učenja starih bramana i stihova *Rig-vede*. Iz kasnijih pitanja koje Sidarta postavlja sebi, može se reći da je njegov pogled na svet bio religijski, a kriterijumi za vrednovanje su proizilazili iz religijskog pogleda na svet:

Osobite su bile žrtve i prizivanje bogova – ali zar je to bilo sve? [...] I kako su stvari stajale sa bogovima? Da li je zbilja Prajapati stvorio svet? (Hese, 1975, str. 11)

Iako priča počinje sa Sidartom, koji već ima dezorijentacionu dilemu, zna se da je pripreman za bramana. Stoga se može pretpostaviti da je do trenutka

razvijanja kritičke refleksije i početka knjige njegov životni cilj bio da postane dobar braman i da na taj način dokuči najdublje znanje i pronikne u sopstveno ja.

Perspektiva značenja SAMANA

Druga Sidartina perspektiva značenja u romanu se pojavljuje kada glavni junak odlazi kod samana. Kao samana, Sidarta je očekivao da će meditacijama i znanjima koja stekne uništiti sopstvo. Kasnije se kroz Sidartin razgovor sa Govindom u vezi sa najstarijim samanom (učiteljem) može pretpostaviti da je Sidartin krajnji cilj postizanje nirvane:

O, Govindo, čini mi se da od svih samana koliko ih ima, možda nijedan, ni jedan jedini neće dostići nirvanu. Nalazimo utehe, nalazimo zanos, učimo se veštinama kojima se zavaravamo. Ali, ono suštastveno, put svih puteva – taj put ne nalazimo. (Hese, 1975, str. 23)

Ali, zbog pogleda na svet koji Sidarta u ovoj fazi ima, ipak ću za cilj uzeti uništavanje sopstva koje za krajnju posledicu ima pronalaženje unutrašnjeg mira:

Sidarta je pred sobom imao samo jedan jedini cilj: da u njemu sve bude prazno, bez žeđi, bez želja, bez snova, bez radosti i tuge. Da odumre i da više ne bude ja, da opustela srca nađe mir, da u mislima, u nebiću bude otvoren čudima – to je bio njegov cilj. (Hese, 1975, str. 19)

Život je posmatrao kao patnju. Nije imao ništa od predmeta u svom posedu. Hranio se tek toliko da preživi. Prezirao je sve svetovno. Smatrao je, kao i svaki samana, da sve svetovno nije dostojno njegovog pogleda i da su stvari/koncepti kao što su trgovina, lekarska briga i ljubav zapravo samo obmana i privid sreće i lepote:

...i sve to nije bilo dostojno njegovog pogleda, sve je bilo lažno, sve je zaudaralo, vonjalo na laž, sve je bila samo obmana uma, varka sreće i lepote, sve samo prikrivena trulež. Gorak je bio ukus sveta. Život je bio patnja. (Hese, 1975, str. 18)

Perspektiva značenja SVETOVNI ŽIVOT

Nakon što je bio među samanama, Sidarta je pošao da posluša učenje Bude. Kratko se tamo zadržao i pri tome nije bio promenio svoj cilj/perspektivu, tako

da se za taj period ne može reći da je bilo promene perspektive značenja. Iako se u ovom periodu Sidartinog života može učiniti da su mu ciljevi različiti i da se brzo menjaju, zapravo se svi oni mogu svesti pod jedan cilj, a to je da upozna sebe i svetovni život i da u njemu i sebi uživa:

Trebalo je da doživi sam sebe. Zacelo, znao je on odavno da je njegovo ropstvo atman, sazdana od iste večne biti kao braman. [...] Oh – pomisli udahnuvši duboko – odsada više neću dozvoliti da mi Sidarta utekne! (Hese, 1975, str. 49)

Nakon što je napustio samane, njegov pogled na svet je postao oslobođen, želeo je da svet posmatra jednostavno, kao dete, bez pokušaja da pronikne u suštinu stvari:

Njegov oslobođeni pogled je sad boravio s ove strane pojavnog sveta, uočio je i spoznao prljavi svet, poželevši da u njemu nađe sebi dom, više nije tragao za suštastvom, nije težio za vanzemaljskim ciljem. (Hese, 1975, str. 47)

Da bi sve to uspeo, morao je da počne da živi kao ljudi „u gradu”, što je podrazumevalo da pronađe posao i počne da zarađuje. Prvi zadatak koji sebi postavlja jeste da od Kamale, konkubine koju je upoznao pri dolasku u grad, uči o ljubavi:

...molio bih te da mi budeš prijateljica i učiteljica, jer ja ništa ne znam o veštini u kojoj si ti majstor, kako onda ne bih ostvario i zadatak koji sam sebi juče postavio: da budem tvoj prijatelj i da naučim od tebe slasti ljubavi. (Hese, 1975, str. 55)

Paralelno sa učenjem ljubavi želeo je da upozna ljude i životni stil ljudi u gradu:

U svemu ostalom Sidartino interesovanje i radoznalost bili su usmereni samo na ljude, jer su njihovi poslovi, zanati, brige, radosti i ludosti ranije bili tuđi i daleki koliko i Mesec. (Hese, 1975, str. 55)

Zanimljivo je da Sidarta u trenutku kada počne „istinski da učestvuje” u svetovnom životu doživljava dilemu dezorijentacije, a sve do tog trenutka on taj stil života ne doživljava kao svoj:

Sidarta je već dugo živeo životom sveta, životom naslade, a da ipak nije istinski učestvovao u njemu. Ponovo su se u njemu probudila čula ugušivana onih žarkih godina provedenih kod samana, okusio je izobilje, okusio je sladostrasna uživanja i moć, ali, uprkos svemu, u srcu je dugo i dalje ostao samana. (Hese, 1975, str. 71)

I posao kojim se bavi doživljava potpuno instrumentalno:

Njegova duša odista nije bila sklona trgovini. Poslovi su mu dobrodošli da donese novac za Kamalu, a donosili su mu mnogo više nego što mu je trebalo. (Hese, 1975, str. 71)

Tako da se do trenutka dok potpuno ne uroni u svetovni način života on i dalje svet posmatra kao i ranije, kao samana, i ljude procenjuje na osnovu nekih ranije naučenih kriterijuma, što može da se vidi iz pomalo potcenjivačkog naziva koji je dao ljudima koji na svet ne gledaju kao i on. Zanimljiv je izbor reči koji Hese koristi u trenutku kada Sidarta uranja skroz u svetovni život. On kaže da je Sidarta počeo da *robuje* svetu, na taj način Sidarta je postao žrtva svoje biografije, svog dotadašnjeg ponašanja, i to je njemu, Sidarti, poziv za kritičku refleksiju:

Počeo je da robuje svetu, odao se nasladi, pohoti, otupelosti i, naposljetku, još i poroku koji je – smatrajući ga najbudalastijim od svih – oduvek najviše prezirao i ismevao – gramzivosti. Postao je rob stremljenja za posedom i bogatstvom, i to više nisu za njega bile igre i tričarije, već okov i teret. (Hese, 1975, str. 74)

Perspektiva značenja SPLAVAR

Nakon svoje epizode u svetovnom životu, Sidarta kreće nazad u šumu i nabasava na reku koju je ranije na svom putu prešao i odlučuje da na njoj nastavi da živi sa mudrim Vasudevom, splavarem na toj reci, i cilj mu postaje da uči od njega i od reke, i da i sam postane splavar i da se skrasi:

Hoću da ostanem na toj reci, pomisli Sidarta, [...] (Hese, 1975, str. 93).

Sidarta je nastavio da živi skromno, hranio se uglavnom hlebom, vodom, bananama i pirinčem. Od reke je naučio da sluša, a od Vasudeve je naučio da opslužuje čamac:

Sidarta je ostao kod splavara i naučio da opslužuje čamac, a kad nije imao posla sa splavom, obrađivao je sa Vasudevom pirinčano polje, skupljao suvarke, brao plodove sa stabala banana. Naučio je da delje vesla, da popravlja čamac, da plete korpe, radujući se svemu što bi naučio, a dani i meseci prolazili su mu u letu. Ali, više no što je to Vasudeva mogao, poučavala ga je reka. Od nje je neprestano učio. Pre svega je naučio od nje veštinu slušanja, da osluškuje smirena srca, strpljive, otvorene duše, bez strasti, bez želje, bez suda i mišljenja. (Hese, 1975, str. 97)

Umnogome je život na reci podsećao na Sidartin život pre svetovnog života. Postali su cenjeni i pročula se priča da na splavu žive mudraci i ljudi su kod njih dolazili da bi razgovarali. Putnici su im se poveravali i tražili savete od njih:

Događalo se i to da dođu radoznalci koji su čuli da na tom splavu žive dva mudraca, ili čarobnjaka, ili sveca. (Hese, 1975, str. 99)

Transformacije perspektive

Koristeći deset faza transformacije perspektive značenja prema Mezirovu, u ovom poglavlju ću objasniti na koji način dolazi do transformacije perspektive kod Sidarte. S obzirom na to da kombinujem deduktivni i induktivni pristup, ostajao sam otvoren za specifičnosti na koje sam naišao u tekstu. Da bi razumevanje ovog rada bilo lakše, neophodno je definisati pojmove sa kojima sam se susreo i koje ću koristiti u radu. Mezirov pominje osećaje straha, besa, krivice, stida i uloge, stoga je bilo neophodno da te pojmove definišem.

Da bih nastavio dalje, a da bi se razumeo ovaj rad, neophodno je razjasniti kako je najbolje shvatiti ulogu. Iskoristio sam sociološku definiciju društvene uloge, za koju smatram da je najprikladnija jer je reč o odnosu pojedinca sa okolinom, kao što je to slučaj i sa definicijama nekih od emocija koje smo naveli gore. Za Darendorfa su društvene uloge važnije od društvenih položaja i one predstavljaju zahteve koje društvo postavlja nosiocima društvenog položaja, dok društveni položaj označava određeno mesto u polju društvenih odnosa koje pojedinac zauzima. Društvene uloge su, dakle, skupovi očekivanja upravljani na nosioce položaja u datom društvu (Bogdanović, Mimica, 2007, str. 637–638).

Prva transformacija perspektive: Sin bramana – Samana

Prva faza

Počinje kao sin bramana. Prva *dilema dezorijentacije* je događaj ili misao koja izaziva dilemu dezorijentacije, značenje koje pridaš nekom događaju:

Sidarta je u sebi počeo da pothranjuje nezadovoljstvo. Da oseća da ga ljubav oca, ljubav majke, pa i ljubav njegovog prijatelja Govinde neće uvek i za sva vremena usrećiti, utoliti, zasititi i zadovoljiti. (Hese, 1975, str. 11)

Dilema dezorijentacije se javlja u Sidarti kao posledica sopstvenog preispitivanja o religiji i svojoj poziciji u toj religiji, a ne kao uticaj nekog spoljnog faktora, odnosno traumatičnog događaja kao što Mezirov pretpostavlja:

I gde je boravio (Atman prim. aut.), gde je kucalo njegovo večno srce, gde drugde doli u sopstvenom ja, u onome najdubljem, u nerazrušivom, koje svakako nosi u sebi. Ali, gde je bilo to ja, to najunutarnnije, poslednje? (Hese, 1975, str. 12)

Veoma teško je razlučiti koji su to faktori koji su spoljašnji, a koji su neki drugi (ovde bi verovatno bilo ispravno pretpostaviti da su ti neki drugi faktori unutrašnji faktori, jer je u duhu srpskog jezika opozit spoljašnjem unutrašnje) unutrašnji. Da bi nešto spolja moglo da utiče na nas, ili u ovom slučaju na Sidartu, neophodno je da to nešto prvo primetimo, pa primimo, i na kraju da mu damo određeno značenje. U trenutku kada tome nečemu dajemo značenje, mi smo to nešto što smo primetili spolja provukli kroz naše kriterijume za procenjivanje i razlikovanje dobrog i lošeg, tačnog i pogrešnog, primerenog i neprimerenog... Te kriterijume obezbeđuje naš pogled na svet ili lična paradigma koja uključuje teorije, propozicije, sisteme argumenata, šeme ciljeva i verovanja višeg reda, a upravo tako Tejlor (Taylor, 1998, str. 6) definiše perspektive značenja. To ništa ne bi bilo čudno da svako reaguje isto na isti događaj – na razvod, na smrt bližnje osobe ili na rođenje deteta. To automatski nameće pitanje da li ovakvi događaji sami po sebi izazivaju dilemu dezorijentacije ili je neophodno da osoba prida tim događajima značenje takvo da oni izazovu dilemu dezorijentacije. Ova dilema je prvi od dva razloga zbog kojih smatram da faktori koji mogu da utiču na pojavu dileme dezorijentacije ne treba da se nazivaju spoljašnjim niti unutrašnjim faktorima, dok bi drugi razlog bio da nas tvrdnja da neki spoljašnji faktori izazivaju dilemu dezorijentacije ograničava i isključuje mogućnost da je neki drugi faktori izazivaju.

Druga faza

Pitanja koja sebi Sidarta počinje da postavlja ukazuje na to da je ušao u drugu fazu transformacije perspektive:

Sveta pranja su bila dobra, ali ona su bila samo voda, nisu mogla da speru greh, nisu lečila žeđ duha, nisu mogla da razreše pritisak u srcu. Osobite su bile žrtve i prizivanje bogova – ali zar je to bilo sve? (Hese, 1975, str. 11)

Ovom prilikom, prilikom prve transformacije (iz uloge sina bramana u samanu), postoje jasna Sidartina preispitivanja u kojima preovlađuje određeni ton i iz kog se može naslutiti određeno emocionalno stanje, ali bi svako zaključivanje o tome kako se Sidarta oseća bilo neoprezno pripisivanje emocija. Sa druge strane, možemo iskoristiti konstruktivističko razumevanje emocija i pretpostaviti da Sidarta dovodi u pitanje svoju sržnu ulogu, i možemo reći da on oseća krivicu zbog toga a takođe i strah usled iznenadne i opsežne promene jednog dela sržne strukture koji je u vezi sa sržnom ulogom. Isto tako možemo reći da oseća ljutnju usled invalidacija svojih hipoteza u vezi sa ulogom bramana, a tome je prethodilo osećanje stida koje se javlja jer nije ispunio očeva očekivanja.

Treća faza

Sidarta počinje da se udaljava od uloge sina bramana i pitanja koja su postojala u prethodnoj fazi sada počinju da dobijaju odgovore. Ovde on počinje sa rezonovanjem i pronalaženjem argumenata i razloga zašto uloga u kojoj je trenutno više nije dobra:

...ali, da li je on (njegov otac), koji je toliko znao, živio u blaženstvu, da li je imao svoj mir, zar nije i on bio jedan od onih koji traže, a ne mogu da utole žeđ? (Hese, 1975, str. 13)

Pitanja koja Sidarta postavlja sebi jasno ukazuju na kritičko procenjivanje lično usvojenih pretpostavki koje su zasnovane na tradicionalnim očekivanjima od trenutne Sidartine uloge. Sidarta dovodi u pitanje svoj cilj i očekivanja od uloge sina bramana – da će postati dobar barman, da će na taj način dokučiti najdublje znanje i da će živeti u Atmanu. On primećuje da takvi bramani ne postoje i samim tim dovodi u pitanje celu ulogu, jer postati dobar braman ne vodi nužno ka saznavanju suštinskog ja:

Ali, gde su bili bramani, gde sveštenici, gde mudraci ili pokajnici, kojima je uspelo ne samo da dokuče to najdublje

znanje već i da u njemu žive? [...] Njegov otac je izazivao divljenje, ponašanje mu je bilo uzdržano i plemenito, njegov život u znaku čistote, njegova reč bila je mudra, iza njegovog čela rojile su se tanane i uzvišene misli – ali, da li je on, koji je toliko znao, živio u blaženstvu, da li je imao svoj mir, zar nije i on bio jedan od onih koji traže, a ne mogu da utole žeđ? (Hese, 1975, str. 13)

Pitanje koje se ovde nameće je da li je u ovoj fazi isključeno učestvovanje emocija, tj. da li Sidarta nešto oseća kada dovodi u pitanje svoju ulogu i tradicionalna očekivanja od iste. Posmatrano iz vizure *psihologije ličnih konstrukata* svako dovođenje u pitanje sopstvene uloge i svest o odstupanju od tuđih očekivanja uključuje osećanja stida i krivice. Takođe, Hese dalje piše da su upravo pitanja iz prethodnog citata Sidartina patnja:

Taj praiskonski izvor je trebalo naći u sebi, prisvojiti ga! Sve drugo je bilo samo traženje, zaobilazni put, lutanje. To su bile Sidartine misli, to je bila njegova žeđ, to je bila njegova patnja. (Hese, 1975, str. 13)

Sve to navodi na zaključak o isprepletanosti druge i treće faze u hronološkom kontekstu.

Četvrta faza

U transformaciji iz sina bramana u samanu ne postoje elementi koji ukazuju na postojanje ove faze. Ova faza je sama po sebi sporna, i nameće pitanje da li je nužna ili važi samo za učenje u grupi. Ukoliko je prepoznavanje da problem nije samo privatan, postavlja se pitanje da li je nužno imati kontakt sa osobama koje su imale sličan ili isti problem ili je dovoljno zamisliti neki primer ili hipotetičku situaciju u kojoj je još neko u sličnom problemu. Polazeći iz lične pozicije, mogu da tvrdim da identifikacija nije nužna, bar ne na konkretnom nivou. Dovoljno je reći – postoje nezadovoljni ljudi, kao što sam i ja nezadovoljan, oni nešto rade po tom pitanju, mogu i ja.

Peta faza

Sidarta je novu ulogu pronašao sasvim slučajno, u trenutku kada su ispoinici prolazili kroz njegov grad. Tada je i doneo odluku u vezi sa svojom novom ulogom:

Jednom su samane prolazili kroz Sidartin grad, isposnici hodočasnici, tri usahla, ugasnula čoveka, ni stari ni mladi, prašnjavih i krvavih pleća, gotovo nagi, sprženi od sunca, okruženi osamom, puni zazora i odbojnosti prema svetu, tuđinci i olinjali šakali u ljudskom carstvu. Njihovim tragom provejavao je vreli dah prigušivane strasti, razorne službe nemilosrdnog uništavanja svoga bića. Uveče, nakon časa meditacije, Sidarta reče Govindi:

– Sutra u rano jutro, prijatelju moj, Sidarta odlazi samana-ma. Postaće samana. (Hese, 1975, str. 14)

Sidarta je izabrao za sebe nov život, život samane. On se nadao da na taj način, ulaženjem u ulogu⁴ samane i kroz one perspektive koje ta uloga pruža i delanja koja ta uloga omogućava može da dobije odgovore na pitanja koja je sebi postavio u prvoj fazi (u fazi dezorijentacione dileme). Sidarta je ideju za novu ulogu dobio kada je video trojicu samana koji su prolazili kroz njegov grad.

Šesta faza

Sidartina ideja je da ode kod samana i od najboljih među njima uči veštine samana i stekne znanja potrebna za ispunjenje svog cilja:

Poučavan od najstarijeg samane, Sidarta je vežbao uništenje svoga sopstva, vežbao se u meditaciji prema novim samanskim pravilima. [...] Sidarta je pred sobom imao samo jedan jedini cilj: da u njemu sve bude prazno, bez žeđi, bez želja, bez snova, bez radosti i tuge. [...] Kada budem sve savladao i umro, kad se svaka požuda i svaki nagon u mome srcu stišaju, razbudiće se ono poslednje, najdublja bit, ono što više nije ja, već velika tajna. (Hese, 1975, str. 19)

Da bi došao u priliku da može da započne sam proces učenja, neophodno mu je bilo da dobije dozvolu svoga oca:

– S tvojim dopuštenjem, oče moj, došao sam da ti kažem da želim sutra da napustim tvoju kuću i da odem među isposnike. Moja je želja da postanem samana. Neka se moj otac tome ne protivi. (Hese, 1975, str. 19)

⁴ društvena uloga

Bilo mi je bitno da ovo pomenem jer je dobar primer za razdvajanje dva procesa, u ovoj situaciji hronološki razdvojena, a podjednako bitna za šestu fazu, odnosno planiranje toka akcije. Tu treba odvojiti *planiranje toka samog procesa učenja* i planiranje onoga što bih nazvao *planiranje pripreme za učenje* (tehnički deo procesa učenja), a odnosi se na prepreke na koje možemo naići pre samog započinjanja procesa, a koje možemo predvideti. U ovom slučaju to je dozvola Sidartinog oca.

Sedma faza

Odnosi se na znanje i veštine koje Sidarta stiče kod samana. Vrlo brzo je učio:

Poučavan od najstarijeg samane, Sidarta je vežbao uništenje svoga sopstva, vežbao je meditaciju prema novim samanskim pravilima. (Hese, 1975, str. 19)

Osma faza

Dobro se snalazi u novoj ulozi, ispunjava svoja očekivanja i to doživljava kao pozitivnu povratnu informaciju:

Umrtnjavao svoja čula, ništio svoje uspomene, izmigoljivši se iz svoga ja prelazio bi u hiljade tuđih oblića, bio je životinja, bio je strvina, bio je kamen, bio je drvo, bio je voda i, probudivši se, svaki put je opet nalazio sebe, na svetlosti sunca ili meseca ponovo bi postao ja, okrećući se u kružnom toku života, osetio bi žeđ i, savladavši je, ponovo našao neutoljenu. (Hese, 1975, str. 19)

To isto prepoznaje i njegov prijatelj Govinda:

Učili smo i dalje učimo. Ti ćeš biti veliki samana, Sidarta. Brzo si savladao svaku vežbu, mnogo puta zadivio stare samane. Jednom ćeš postati svetac, o Sidarta. (Hese, 1975, str. 21)

Deveta faza

Vrlo dobro se osećao u novoj ulozi:

Sidarta je naučio mnogo kod samana, naučio je da ide mnogim putevima koji su ga odvajali od njegovog ja. (Hese, 1975, str. 20)

Deseta faza

Sama činjenica da je Sidarta ostao sa svojim prijateljem Govindom kod samana tri godine govori o uspešnom sprovođenju nove uloge. Ipak, ne može se govoriti o reintegraciji u društvo, zato što reintegracija podrazumeva prethodnu izopštenost. Stoga ostaje nejasno da li Mezirov podrazumeva da je osoba koja je u procesu transformacije perspektive fizički odvojena od društva u kom je postojala pre ulaska u proces transformacije ili jednostavno pretpostavlja da se osoba koja je u procesu nalazi u nekoj vrsti društveno mentalnog limba – iako fizički prisutna, psihički ipak nije tu. Ono što mogu da tvrdim jeste da Sidarta nije fizički izopšten iz društvenog života samana, ergo reintegracija mu nije potrebna, on samim svojim fizičkim prisustvom uči novu perspektivu značenja.

Druga transformacija perspektive: Samana – Svetovni život

Prva faza

Dilema dezorijentacije se kod Sidarte kao samane javlja u meditacijama koje obavlja. Koliko god se trudio i bio dobar u njima, nije mogao da se oslobodi sopstvenog ja. Nije mogao da uništi sopstvo, što je zapravo i bio cilj druge perspektive značenja:

Neka je Sidarta i po hiljadu puta utekao svome ja i boravio u ništavilu, boravio u životinji, u kamenu, ipak je povratak bio neminovan, i neizbežan čas u kome je ponovo nalazio sebe, na suncu ili na mesečini, u senci ili na kiši, kada je opet bio Sidarta, ponovo mučen patnjama nametnutog kružnog toka života. (Hese, 1975, str. 20)

Iako je postao dobar samana, Sidarta je ima žeđ koju isposnički život nije mogao da utoli.

Druga faza

Ako je verovati konstruktivističkom definisanju emocija, slobodno možemo pretpostaviti da svako dovođenje u pitajne sržne uloge stvara osećanje krivice, tako da trenutak kada Sidarta dovode u pitanje ispravnost isposničkog života on oseća krivicu:

Meni se tako ne čini, prijatelju moj. To što sam do današnjeg dana naučio kod samana mogao sam, o, Govindo, da naučim

brže i jednostavnije. U svakoj krčmi, po četvrtima bludnica, prijatelju moj, među kiridžijama i kockarima. (Hese, 1975, str. 21)

Opet, uz nužno ograđivanje zbog opasnosti pripisivanja emocija, može se, po tonu, primetiti Sidartina ljutnja usled razočaranja zbog sporog i komplikovanog učenja kod Samana.

Treća faza

I ovde treba biti na oprezu sa sintagmom *tradicionalna društvena očekivanja*. Takva sintagma ima smisla ako se odnosi na tradicionalna društvena očekivanja od određene društvene uloge, uloge kao što je u ovom slučaju uloga samane, isposnika. Sidartino kritičko procenjivanje vidi se kroz argumente koje iznosi u dijalogu sa svojim prijateljem Govindom:

– Šta je meditacija? Šta je napuštanje svoga tela? Šta je post? Šta je zadržavanje daha? To je bekstvo od svoga ja, kratkotrajno izbjavljenje od patnji sopstvenog bića, prolazni zanos da se zaborave boli i besmislenost života. To je bekstvo i isti kratkotrajni zaborav koji nalazi i gonič volova kada u svratištu popije nekoliko šolja pirinčanog vina ili prevrelog kokosovog mleka. (Hese, 1975, str. 21)

Četvrta faza

Za razliku od prve transformacije ovde se vidi jasna identifikacija sa drugima. I to na dva načina. Prvi je prepoznavanje da niko od samana nije dostigao nirvanu i na taj način prepoznaje da put koji je izabrao nikoga ne dovodi do cilja, a kasnije i kroz diskusiju sa Govindom kroz koju prijatelju nudi svoju interpretaciju činjenice i straha da neće postići nirvanu, sa kojom se, Govinda na kraju i složi:

Sidarta upita:

– Šta misliš, koliko ima godina naš najstariji samana, naš uvaženi učitelj?

Govinda reče:

– Našem najstarijem samani je kanda šezdeset godina.

Na to će Sidarta:

– Navršio je šezdeset godina i nije dostigao nirvanu. Navršioće sedamdeset i osamdeset godina; ti i ja takođe ćemo dostići tu

starost, vežbaćemo se, postićemo i razmišljaćemo. Ali, nirvanu nećemo dostići, ni on, ni mi. O, Govindo, čini mi se da od svih samana koliko ih ima, možda nijedan, ni jedan jedini neće dostići nirvanu. Nalazimo utehe, nalazimo zanos, učimo se veštinama kojima se zavaravamo. Ali, ono suštastveno, put svih puteva – taj put ne nalazimo. (Hese, 1975, str. 22)

Peta faza

Sidarta nakon odustajanja od isposničnog života razmatra preuzimanje nove uloge, razmatra preuzimanje uloge *sledbenika Bude*. Dva uvida do koja sam došao kod ove transformacije perspektive jesu da u petoj fazi (istraživanje mogućnosti za nove uloge, odnose i delanja) može da dođe do razmatranja više različitih uloga i razdvajanja dve grupe faza prilikom transformacije perspektive. U vezi sa prvim uvidom, Sidarta razmatra da postane sledbenik Bude i, ne prelazeći u sledeću fazu, odustaje od toga i počinje da živi svetovnim životom.

Drugi uvid je postajanje dve grupe faza kod transformacije perspektive. U prvu grupu bi ušle prve četiri faze transformacije perspektive, i one čine kritički deo transformacije koji je usmeren na perspektivu koju napuštamo, dok bi u drugu grupu ušlo preostalih šest momenata transformacije perspektive koji se odnose na stvaranje nove uloge, odnosno perspektive značenja:

Jednog dana, kada su dva mladića već skoro tri godine živeli kod samana i učestvovali u njihovim vežbama, dopre do njih raznim putevima i stranputicama vest, glas, predanje da se pojavio čovek po imenu Gotama, zvani Uzvišeni, Buda, koji je u svom biću savladao patnju sveta i zaustavio točak ponovnih rađanja. Šireći svoja učenja, okružen sledbenicima, on obilazi zemlju, bez ikakvog poseda, bez zavičaja, bez žena, odeven u žuti ogrtač askete, ali vedra čela, blažen, a braman i kneževi mu se klanjaju i postaju njegovi učenici. (Hese, 1975, str. 24)

Šesta faza

Planiranje toka akcije se prilikom ove transformacije svodi na napuštanje samana, priključivanje Budinim isposnicima, slušanje predavanja i učenje od Gotame.

Sidarta je samane napustio zajedno sa svojim prijateljem Govindom, kojem je u razgovoru rekao:

– Uživajmo u tim plodovima i sačekajmo ono dalje, o, Govindo! A plod na kome već sad treba da blagodarimo Gotami je to što nas poziva da odemo od samana! (Hese, 1975, str. 27)

Nakon što su napustili samane, trebalo je da pronađu Budu. To su uspeali tako što su se u jednom gradu do čijeg imena su došli u toku svog traganja za Gotamom raspitali kod lokalnog stanovništva gde Gotama boravi:

U gradu Savati, svakom detetu je bilo poznato ime uzvišenog Bude, a svaka kuća je bila spremna da sledbenicima Gotame, ćutljivim misliocima, napuni čanak za milostinju. U blizini grada se nalazilo najdraže prebivalište Gotame, u gaju Jetavana, koji je bogati trgovac Anatapindika, odani poštovalac Uzvišenog, poklonio njemu i njegovim učenicima. Ovo je bio predeo u koji se uputiše dvojica mladih isposnika, prema pričama i uputstvima dobijenim u toku svog traganja za Gotamom. (Hese, 1975, str. 29)

Sedma faza

U ovoj fazi Sidarta zaustavlja svoju transformaciju perspektive i vraća se/ regresira u, ispostaviće se, petu fazu. Nakon Budinog uvodnog predavanja, posle čijeg završetka svaki isposnik treba da se odluči da li će pristupiti njegovom redu, Sidarta odlučuje da ne preduzme taj korak:

– Govori, molim te, mili moj! Reci, kao što drugačije ne može ni biti, da ćeš i ti, moj učeni prijatelju, potražiti utočište kod uzvišenog Bude!

Sidarta položi ruku na Govindino rame:

– Prečuo si moju želju kojom te ujedno blagosiljam, o, Govindo. Ponoviću je: želim da ideš njime do kraja! Neka ti donese izbavljenje!

U taj tren Govinda shvati da ga prijatelj napušta i briznu u plač. (Hese, 1975, str. 32–33)

Peta faza (2)⁵

⁵ Sidarta se, nakon što odustane od uloge Budinog isposnika, vraća do pete faze transformacije (istraživanje mogućnosti za nove uloge, odnose i delanja). Tako se svaki put nakon što u bilo kojoj fazi odustane od stare perspektive značenja osoba vraća samo do pete, a ne do druge faze, na primer.

Nakon napuštanja Bude, i prekidanja procesa transformacije perspektive, Sidarta se vraća u petu fazu, u ponovno istraživanje mogućnosti za nove uloge. Ovoga puta on se odlučuje da upozna sebe i svetovni život:

– Oh – pomisli udahnuvši duboko – odsada više neću dozvoliti da mi Sidarta utekne! Svoja razmišljanja i život više neću započinjati atmanom i patnjom sveta. Više neću da ubijam i rastačem sebe da bih iza osulina otkrio tajnu. [...] Želim da poučavam sam sebe, da sam sebi budem učenik, želim da upoznam sebe, tajnu zvanu Sidarta. [...] Sad je bio samo još Sidarta, probuđeni, i ništa više. (Hese, 1975, str. 40–42)

Šesta faza (2)

Put u grad. Da bi započeo proces usvajanja nove uloge, neophodno je da ode tamo gdje ima ljudi. I sam je osetio potrebu za tim i odlazi u grad. Ovaj deo je bitan zato što nam pokazuje postojanje mikrociklusa. Tačnije, i kod ove transformacije, kao i u prethodnoj, pred sebe postavlja zadatke koje mora da ispuni da bi uopšte mogao da počne da uči, tj. da napreduje u sledeće faze. Prvi korak je, kao što sam već napomenuo, odlazak u grad, među druge ljude:

Toga dana je u predvečerje stigao u veliki grad, jer je bio željan ljudi. (Hese, 1975, str. 52)

Dan ranije je primetio lepu Kamalu, kurtizanu, koju je želeo da upozna i od koje je očekivao da ga nauči veštini ljubavi, jednoj od šema značenja koje spadaju u svetovni život. Ona je živela u gaju na obodu grada. Shvatio je da mora da promeni svoj izgled da bi uopšte prišao Kamali. To bi bio prvi korak u tom planu:

Ja sam i dalje samana, pomisli, i dalje sam isposnik i prosjak. Neću smeti da ostanem takav, ne smem takav da kročim u gaj. (Hese, 1975, str. 53)

Nakon toga, saopštava Kamali svoj plan, odnosno želju da ga ona uči veštinama ljubavi, na šta ona pristaje i time je sve pripreme za započinjanje učenja uradio:

– Da ti to kažem i da ti se zahvalim što si tako lepa. I, ako to ne izaziva tvoje negodovanje, molio bih te da mi budeš prijateljica i učiteljica, jer ja ništa ne znam o veštini u kojoj si ti majstor. (Hese, 1975, str. 54)

Iako pre toga nije imao jasnu predstavu šta sve svetovni život podrazumeva, Sidarta se vrlo dobro snalazi i shvata da mu je neophodno da obezbedi sredstva za život:

– Jednostavan je život koji se vodi ovde u svetu – pomisli Sidarta. – Ne krije u sebi nikakve teškoće. [...] Sada je sve lako, kao što je lako učiti kako se ljubi, u čemu me Kamala poučava. Potrebni su mi odeća i novac, i ništa više, a to su bliski i sitni ciljevi koji ne ometaju san. (Hese, 1975, str. 58–59)

Ta sredstva za život je znao da treba da zaradi kroz zaposlenje, a mogućnost za zaposlenje mu je obezbedila upravo Kamala i to kod najuspešnijeg trgovca u gradu:

– Dobro je krenulo – dočeka ga ona. – Očekuje te Kamasvami, najbogatiji trgovac u ovom gradu. Dopadneš li mu se, uzeće te u službu. [...] Dopadneš li mu se, on će ti poveriti mnoge poslove. (Hese, 1975, str. 59)

Dakle, u ovoj fazi je Sidarta bio spreman za početak učenja za novu ulogu. Bio je spreman da se uči ljubavi i da se uči da kroz posao i rad zarađuje za život i socijalni status.

Sedma faza (2)

U toku svog boravka u gradu i u skladu sa ciljem ove perspektive značenja, Sidarta se učio poslu, trgovini od Kamasvamija:

Kamasvami mu je pričao o svojoj trgovini, pokazivao mu robu i skladišta, pokazivao svoje proračune. Sidarta je upoznao mnogo novog, slušao je pažljivo, a govorio malo. [...] Kamasvami je brižljivo i često gotovo strasno vodio svoje poslove, dok je Sidarta sve to smatrao igrom, zalažući se da u tančine nauči njena pravila, ali sadržaj te igre se nije dotakao njegovog srca. Nije dugo proveo u domu Kamasvamija, a već je počeo da učestvuje u trgovačkim poslovima svog domaćina. (Hese, 1975, str. 63)

Istovremeno i veštini ljubavi od Kamale:

Svakoga dana, u času koji bi mu ona naznačila, posećivao je lepu Kamalu, u lepom ruhu, finoj obući, a ubrzo joj je

donosio i poklone. Njena rumena, mudra usta naučila su ga mnogo čemu. Mnogo čemu ga je naučila i njena nežna, gipka ruka. (Hese, 1975, str. 63)

Osmo faza

Počeo je vrlo dobro da se snalazi u novim ulogama, za šta je dobijao i pozitivnu povratnu informaciju, što ga je podsticalo da nastavi da se razvija u tom pravcu. Treba razumeti da vrednovanje povratne informacije zavisi od početne pretpostavke, odnosno da je povratna informacija pozitivna ako je početna pretpostavka potvrđena. To može da dovede do disonance koja nastaje kod Kamisvamijevih očekivanja od Sidarte. On mu zamera da nije trgovac, jer ne učestvuje sa žarom u poslovima, dok je Sidarta potpuno zadovoljan onim što radi, jer mu to donosi neophodni novac:

Trgovac je preneo na njega pisanje važnih pisama i ugovora, a ušlo mu je u naviku da se o svim važnim pitanjima posavetuje s njim. [...]

– Ovaj braman – reče jednom nekom svom prijatelju – nije pravi trgovac i nikad to neće ni biti. Njegova duša nikad ne učestvuje sa žarom u poslovima.

[...] Njegova duša odista nije bila sklona trgovini. Poslovi su mu dobrodošli da donese novac za Kamalu, a donosili su mu mnogo više nego što mu je trebalo. U svemu ostalom Sidartino interesovanje i radoznalost bili su usmereni samo na ljude, jer su njihovi poslovi, zanati, brige, radosti i ludosti ranije bili tuđi i daleki koliko i Mesec. (Hese, 1975, str. 64–66)

I u ljubavi se podjednako dobro snalazio i bio veoma zadovoljan:

Ali, uvek je nanovo odlazio lepoj Kamali, učio se ljubavnim veštinama, vršio kult naslade u kome, više nego u bilo čemu drugom, davati i primati postaje jedno. Časkao je sa njom, učio od nje, davao joj savete i primao ih. Ona ga je razumevala. (Hese, 1975, str. 68)

Deveta faza

U poslu je postajao sve bolji, čak toliko da ga je Kamisvami slao na put samog:

Jednom je otputovao u neko selo da otkupi bogatu žetvu pirinča. (Hese, 1975, str. 65)

I smatrao ga za trgovca jednakog sebi:

...ti si trgovac u stvari, bar ja tako smatram. (Hese, 1975, str. 65)

Još bolji je bio u ljubavi, toliko je sve naučio da je čak i iskusna kurtizana Kamala želela da ima dete sa njim:

– Od svih koje znam, ti si najbolji u ljubavi – reče ona zamišljeno. – Jači si od drugih, savitljiviji, predaniji. Dobro si naučio moje veštine, Sidarta. Jednom, kada budem starija, htela bih da imam dete od tebe. (Hese, 1975, str. 69)

Deseta faza

Sidarta je nastavio da *dugo živi životom sveta*, bio je uspešan i poprimio je dosta osobina ljudi koji su živeli svetovnim životom:

Sidarta je već dugo živeo životom sveta, životom naslade... [...] Godine su prolazile, a Sidarta, uljuljkan blagostanjem, gotovo i nije osetio kako odmiču. Obogatio se i već odavno je imao svoju kuću, vlastite sluge i svoj gaj na kraju grada, pored reke. Ljudi su ga voleli i dolazili k njemu kad god im je bio potreban novac ili savet... [...] Malo-pomalo, Sidarta je, okružen sve većim bogatstvom, i sam počeo da poprима ponešto od ljudi detinjeg uma, primao njihove detinjaste težnje i strepnje. (Hese, 1975, str. 71–73)

Treća transformacija perspektive: Svetovni život – Splavar

Prva faza

Sidarta je dugo živeo svetovnim životom i posle nekog vremena je potpuno utonuo u taj stil življenja. Odao se i porocima svetovnog života, počeo je da pije i da se kocka:

Sidarta više nije primao gubitak ravnodušno, više nije bio dobrodušan prema prosićima, niti je bio raspoložen da raznim molioćima poklanja i pozajmljuje novac. [...] I kad god

bi se povratio iz te opake opčinjenosti, kad bi u ogledalu svoje spavaće sobe otkrio da mu je lice ostarilo i poružnelo, kad god bi ga obuzelo osećanje stida i gađenja, tražio bi izlaz u kockanju, opijao se bludom i vinom, da bi zatim ponovo podlegao nagonu da nagomilava i stiče novac. U toj besmislenoj trci ukrug, umorio se, ostario i oboleo. (Hese, 1975, str. 75)

Prilikom ove transformacije, za dilemu dezorijentacije postoji *primer kao iz knjige*. Sidarta je usnio san koji ga je naveo da preispita svoj život u tom trenutku. San je bio događaj koji je kod Sidarte pokrenuo kritičku refleksiju:

U to vreme usnio je san koji je protumačio kao opomenu.
(Hese, 1975, str. 75)

Druga faza

I ovde, kao i kod prve transformacije, nameće se pitanje oko isprepletanosti prve i druge faze u hronološkoj dimenziji. Tačnije, da li razni nelagodni osećaji, kao nešto neverbalno, koji su zajedno sa samoispitivanjem karakteristični za drugu fazu transformacije perspektive, mogu da prethode dilemi dezorijentacije? San koji je bio dilema dezorijentacije je nastupio nakon događaja opisanog dole, i ako bismo uzeli da je moguće da postoje neki nelagodni osećaji pre dileme dezorijentacije, tom događaju ne treba pridavati značaj i zaključiti da isprepletanost prve i druge faze nije moguća. Sa druge strane, mogli bismo da iskoristimo metaforu ekspres lonca, u kojoj osećaji kuvaju i ključaju kao posledica samoispitivanja, a dilema dezorijentacije jeste pištanje tog lonca. Bitno je istaći i da svako ko pogleda unazad na svoj život i trenutak kada se dogodila dilema dezorijentacije može nekim događajima koji su prethodili da prida značaj koji u trenutku kada su se ti događaji odigravali nije pridavao. Što može da se kaže da jeste slučaj sa bilo kojom biografijom, a u ovom konkretnom slučaju sa Heseovim romanom. Imajući sve to u vidu, kao i činjenicu da se radi o posmatranju Sidarte kroz transformativno učenje, skloniji sam da kažem da je isprepletanost dve faze moguća. I, prema tome, sledeći opisani događaj predstavlja ljutnju prema trenutnoj ulozi:

Ali, najviše od svega se gadio sam sebe, svoje mirišljave kose, vonja vina iz svojih usta, svoje mlitave, umorne i prezasićene puti. (Hese, 1975, str. 76–77)

Ono što se dešava nakon sna jeste upravo ono karakteristično za ovu fazu. Za razliku od prethodne dve transformacije, ovde je autor eksplicitno pisao o emocijama:

Učinilo mu se da je vodio bezvredan život, pust i besmislen; u rukama mu nije ostalo ništa što je živo, što bi na neki način bilo dragoceno ili vredno da se sačuva. Ostao je sam i bez ičega, kao brodolomnik na žalu. (Hese, 1975, str. 77)

Treća faza

U ovoj transformaciji se na najbolji mogući način vidi faza kritičkog procenjivanja pretpostavki. Sidarta najpre reflektuje svoj život pre svetovnog, koji ga je zapravo i doveo do tog načina života, a kasnije jasno obrazlaže sebi zašto želi da odustane od uloge i perspektive značanja u kojoj se trenutno nalazi:

Malo-pomalo se pribirao i u mislima još jednom prevalio ceo svoj životni put, od prvoga dana svojih uspomena. [...] Jedino mu je Kamala bila draga i dragocena – ali, da li i dalje? Da li mu je ona još bila potrebna, ili on njoj? Nisu li oboje igrali igru koja nema kraja? Da li je trebalo živeti za to? Ne, nipošto! Ta igra se zvala sansara, bila je to igra za decu, možda je bilo prijatno igrati je jedanput, dvaput, deset puta – ali stalno i neprekidno iznova... Sidarta je tada znao da je igra završena, da više ne može da učestvuje u njoj. Podiđoše ga žmarci, osetio je da je u njemu samom nešto umrlo. (Hese, 1975, str. 77–79)

Četvrta faza

Kao i prilikom prve transformacije, tako i kod ove, ne postoji jasna identifikacija sa drugim ljudima koji su se isto, ili slično, osećali u vezi sa problemom u kom se nalaze.

Peta faza

Nakon što je napustio svoj dom u gradu, Sidarta stiže do reke koju je prešao davno, kada je dolazio u grad. Tu donosi odluku da želi da oстане da živi na reci i postane splavar:

Hoću da ostanem na toj reci – pomisli Sidarta. (Hese, 1975, str. 93)

Šesta faza

Kao što je već iz prethodne faze moguće razumeti, i ako se uzmu u obzir i prethodne transformacije u kojima sam razdvojio sam proces učenja od procesa pripreme za učenje, Sidartin prvi korak jeste da dođe do načina da ostane na reci, odnosno da postane splavar. Da bi to uradio, neophodno je da pronade splavara kod kog je pre mnogo godina prešao reku:

– Hoću da ostanem na toj reci – pomisli Sidarta – to je ona ista preko koje sam nekad prešao na putu ka ljudima detinjeg uma, tada me je povezao ljubazni splavar, poći ću njemu, iz njegove kolibe me je u svoje vreme put odveo u novi život, koji je ostario i umro – neka i moj sadašnji put, moj sadašnji novi život pođu odavde! (Hese, 1975, str. 93)

Kao i ranije, Sidarta želi da znanje stekne učeći od nekog iskusnijeg:

– Oh, najradije ne bih ni nastavio put. Najviše bih voleo, splavaru, da mi daš neku staru pregaču i da me zadržiš kraj sebe kao pomoćnika, bolje reći, kao učenika, jer prvo moram naučiti da baratam oko čamca. (Hese, 1975, str. 95)

Sedma faza

Ono što je Sidarta video kao važno i što mu se dopalo kod starog splavara Vasudeve jeste sposobnost slušanja, i to je bilo nešto što je, pored splavarskog zanata, želeo da nauči, a kako mu je Vasudeva govorio, to će najbolje naučiti od reke:

– Ti ćeš to naučiti – reče Vasudeva – ali ne od mene. Reka me je naučila da slušam, pa će i tebe. Reka zna sve, od nje se svemu možeš naučiti. (Hese, 1975, str. 97)

Od reke je učio da sluša, da osluškuje druge duše, dok se od Vasudeve učio zanatu:

Sidarta je ostao kod splavara i naučio da opslužuje čamac, a kad nije imao posla sa splavom, obrađivao je sa Vasudevom pirinčano polje, skupljao suvarke, brao plodove sa stabala banana. Naučio je da delje vesla, da popravlja čamac, da plete korpe, radujući se svemu što bi naučio, a dani i meseci prolazili su mu u letu. Ali, više no što je to Vasudeva mogao,

poučavala ga je reka. Od nje je neprestano učio. Pre svega je naučio od nje veštinu slušanja, da osluškujе smirena srca, strpljive, otvorene duše, bez strasti, bez želje, bez suda i mišljenja. (Hese, 1975, str. 97–98)

Osma faza

Ako se složimo sa tim da je Sidarta želio da živi kao splavar, kao Vasudeva, kao pozitivnu povratnu informaciju možemo pretpostaviti iskaze da je počeo i da liči na njega:

Njegov osmeh je svakom prilikom bivao sve sličniji osmehu starog splavara, gotovo je istovetno zračio, blistao od sreće, treperio u spletu hiljade bora, postajao isto tako detinjast, isto tako starački. Mnogi putnici su, ugledavši dvojicu splavara, pomislili da su braća. (Hese, 1975, str. 99)

Deveta faza

Vrlo teško je postaviti jasnu granicu kako između osme i devete faze tako i devete i desete. Ne može da se uperi prstom u tačan trenutak kada jedna faza prestaje, a druga počinje. Takođe, teško je poverovati da ne postoji povratna informacija i procena iste u bilo kojoj drugoj fazi, osim osme. Kao pozitivna povratna informacija može da se uzme i svaka potvrda koja opravdava Sidartina očekivanja od uloge koju u tom trenutku igra. Sidarta je vrlo dobro savladao svoju ulogu i u njoj je uživao:

Iz splava i dvojice splavara izbijalo je, zračilo nešto što je plenilo mnoge putnike. Događalo se da neko od putnika, zagledavši se u lice jednog od splavara, počne da priča svoj život, da priča o svojim jadima, da prizna zlodela, da traži utehu i savet. (Hese, 1975, str. 99)

Deseta faza

I kod ove faze Hese je bio škrt na rečima, ali kao veoma jasan indikator za reintegraciju u društvo možemo uzeti to da je Sidarta godinama bio splavar:

Godine su prolazile, a da ih nijedan od njih nije brojao. (Hese, 1975, str. 100)

Zaključak

Sidarta u romanu prolazi kroz niz transformacija koje odgovaraju procesu transformacije perspektive koje Mezirov (2000) koristi u svojoj teoriji transformativnog učenja. Nastojao sam da kroz deset momenata transformacije perspektive koje Mezirov predlaže objasnim, uz kritiku, Sidartine četiri transformacije kroz koje u romanu prolazi. Takođe, pojam koji sam prepoznao kao važan u teoriji transformativnog učenja Džeka Mezirova jeste pojam *uloge*. Da bih taj pojam definisao, koristio sam *Sociološki rečnik* (Bogdanović i Mimica, 2007) i Darendorfovo objašnjenje društvene uloge. U samom istraživanju sam prvo predstavio četiri perspektive značenja koje je Sidarta koristio/imao, a kasnije sam njegove tri transformacije predstavio kroz deset momenata transformacije perspektive koje Mezirov predlaže u svojoj teoriji transformativnog učenja. Navodeći transformacije, davao sam kritike i postavljao pitanja, na koja sam nastojao da istovremeno i odgovorim. U sledećim redovima pokušaću da kritike, pitanja i odgovore složim na jedno mesto.

Prvo jeste uvid da postoje dve grupe faza transformacije perspektive. U prvu grupu bi ušle prve četiri faze transformacije perspektive, i one čine kritički deo transformacije koji je usmeren na perspektivu koju napuštamo, dok bi u drugu grupu ušlo preostalih šest momenata transformacije perspektive koje se odnose na stvaranje nove uloge, odnosno nove perspektive značenja.

U prvoj grupi faza transformacije perspektive jako je teško postaviti granicu između faza, i to između prve, druge i treće faze. Isto važi i za drugu grupu faza transformacija perspektive, u kojoj je teško postaviti granicu između osme, devete i desete faze.

Kod prve faze transformacije perspektive značenja naišao sam na objašnjenje da dilemu dezorijentacije može bilo koji spoljni faktor koji utiče da, uz navedene primere, uzdrma *status quo*. Ono što je sporno u tome jeste podela faktora na spoljašnje i neke druge. Ako se uzme u obzir Habermasov (prema Mezirow, 1981, str. 5) uvid da se *pristup činjenicama ostvaruje pomoću razumevanja značenja, a ne posmatranjem*, dolazi se do zaključka da je svaki spoljašnji faktor vrednosno neutralan, a pridaje mu se određeno značenje tek u trenutku kada se primeti. Stoga, ne samo što je nepraktično opredeliti se za to da samo spoljašnji faktori izazivaju dilemu dezorijentacije nego je i pogrešno, ako se uzme u obzir da je Mezirov pošao od Habermasove kritičke teorije kada je razvijao teoriju transformativnog učenja.

Dilema koja se pojavila i koja je u vezi sa drugom jeste isprepletanost prve i druge faze u vremenskom kontekstu, odnosno da li je isključeno postojanje emo-

cija pre dezorijentacione dileme. Zaključio sam, prema onome na šta sam naišao dok sam pisao ovaj rad, da je ispreletanost prve i druge faze moguća.

Kod treće faze dilema je bila da li argumentovana (unutrašnja) rasprava isključuje emocionalna stanja opisana u prethodnoj fazi transformacije perspektive. Iz toga logično sledi pitanje o sposobnosti da se vodi argumentovana rasprava (pa makar i sa samim sobom) u stanju emocionalne uzbuđenosti, tako da i tu treba zaključiti da postoji mogućnost preplitanja faza, odnosno preplitanja druge i treće i faze transformacije perspektive.

Kod četvrte faze je sporna nužnost postojanja identifikacije sa drugima. Tri opcije se izdvajaju iz jednog pitanja – da li je potrebno da neko postoji i da naš doživljaj uporedimo sa doživljajem druge osobe ili je dovoljno da promislimo i zamislimo (ili se setimo) neku osobu koja prolazi ili je prolazila kroz nešto slično, ili, treće, da li nam je identifikacija neophodna? Prema analizi romana *Sidarta*, možemo zaključiti da nam identifikacija nije neophodna.

Najznačajnije u vezi sa petom fazom jeste to da nakon negativne povratne informacije u osmoj fazi osoba koja transformiše perspektivu značenja regresira do ove faze. Ova faza je ujedno i prva faza druge grupe faza, u kojoj se stvara nova perspektiva značenja.

Kod procesa planiranja toka akcije, u šestoj fazi, dobio sam uvid o postojanju dve potfaze tog procesa. Hronološki, prva bi bila faza pripreme za učenje, dok bi druga potfaza bila planiranje samog procesa učenja. Postojanje mikrociklusa se moglo primetiti kod druge transformacije, što znači da je Sidarta u prvoj potfazi razmišljao samo jedan korak unapred – šta je to sledeće što treba da uradi da bi mogao da počne da uči. To bi bilo karakteristično za situaciju u kojoj ne možete predvideti sve poteškoće na koje možete naići u procesu pripreme za učenje. Dakle, ova faza može da se podeli na potfazu pripreme za učenje, koja mora da bude završena da bi moglo da se počne sa planiranjem procesa učenja.

U sedmoj fazi, jedino što jeste sporno, što se primetilo kod druge transformacije iz koje je Sidarta regresirao u petu fazu, jeste pitanje oko postojanja povratne informacije. Da li je povratna informacija rezervisana samo za osmu fazu ili postoji i kod samousvajanja znanja i veština? Odgovor bi bio da povratna informacija i u ovoj fazi postoji kao sastavni deo procesa učenja.

U osmoj fazi Sidarta isprobava nove uloge i, u slučaju pozitivne povratne informacije, nastavlja dalje kroz faze. Za osobu koja u slučaju negativne povratne informacije uporno pokušava da pređe u naredne faze, kao što je bio slučaj kod četvrte transformacije, moglo bi da se kaže da se ponaša hostilno.

Kao što sam kod sedme faze već napomenuo, tako i kod devete faze mogu da konstatujem da je teško poverovati da ne postoji povratna informacija i procena te povratne informacije u bilo kojoj drugoj fazi, osim osme. Kao i kod prve

grupe faza, i ovde je teško postaviti jasnu granicu kako između osme i devete tako i između devete i desete faze.

Kod desete faze je veoma teško bilo govoriti o ponovnoj integraciji u društvo, jer Sidarta nikada nije bio izopšten iz društva, ali se može reći da je reintegracija postojala, ako se odnosila na uključivanje u društvo jedino sa napuštanjem stare i usvajanjem nove perspektive.

Pojam koji se kao bitan istakao dok je ovaj rad dobijao svoje redove jeste pojam uloge. Ulogu sam objasnio definicijom društvene uloge koju je Darendorf predložio. Ono što je posebno zanimljivo jeste odnos perspektive značenja i uloge u teoriji transformativnog učenja. Taj odnos nameće pitanja koja prevazilaze okvire i kapacitete ovoga rada. Jedna od pretpostavki koja je u vezi sa tim jeste da je perspektiva značenja zapravo referentni okvir mišljenja, dok uloga podrazumeva ponašanje pojedinca u okviru perspektive značenja, tj. perspektiva značenja diktira koja će se uloga i kako igrati. Ponašanje jednog pojedinca zavisi od toga kako i šta on misli.

Pitanje koje je ostalo otvoreno i u meni stvorilo, možda, najveću dilemu jeste pitanje u vezi sa karakteristikom samog procesa – procesom transformacije perspektive značenja: Da li se odvija na svesnom ili nesvesnom nivou? Na prvi pogled, na to pitanje je lako odgovoriti, jer bi logično bilo pretpostaviti da je, zato što postoji kritička refleksija, proces transformacije perspektive svestan proces. Ali, to bi, s obzirom na Sidartine transformacije, sigurno važno za prvu grupu faza procesa transformacija perspektive značenja, dok mi za drugu fazu ipak ne deluje da se odvija na svesnom nivou. Takođe, sumnja koja se javlja jeste da li postoji transformacija perspektive kod dece, iako se kaže da je kritička refleksija specifična za odrasle osobe. Da li to znači da deca ne mogu da promene perspektive značenja? Takva hipoteza bi bila, u najmanju ruku, neoprezna. Da li svako ko menja perspektivu značenja nužno (svesno) prolazi kroz ovih deset faza transformacije perspektive? Ono što slobodno mogu pretpostaviti jeste da osveščivanje procesa transformacije perspektive značenja i doživljavanje ovog procesa onako kako ga razume i predlaže Mezirov svakako može ubrzati transformaciju.

Reference:

- CRANTON, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: a guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DESPOTOVIĆ, M. (1997). *Znanje i kritičko mišljenje u odrasloj dobi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- ELO, S. & KYNGAS, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.

- HESE, H. (1975). *Sidarta*. Beograd: BIGZ.
- HESE, H. (1998). *Demijan*. Beograd: Narodna knjiga.
- HRNJICA, S. (2005). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*. Beograd: Naučna knjiga Nova.
- KELLY, G. A. (1951). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- MCCOY, M. M. (1977). A reconstruction of emotion. In D. Bannister (Ed.). *New perspectives in personal construct theory* (pp. 93–124). London: Academic Press.
- MEZIROW, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult education*, 32(1), 3–24.
- MEZIROW, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning, In Mezirow, J. (Ed.). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1–20). San Francisco: Jossey Bass.
- MEZIROW, J. (1997). Transformative Learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, 89–96.
- MEZIROW, J. & ASSOCIATES (2000). *Learning as transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- MILECK, J. (1977). *Hermann Hesse: Biography and Bibliography Vol. 1*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- SMITH, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.). *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp.313–335). New York: Cambridge University Press.
- STEMLER, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Preuzeto sa: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>, (decembar, 2013).
- STOJNOV, D. (2007). *Psihologija ličnih konstrukata*. Novi Sad: Psihopolis institute.
- SUDDABY, R. (2006). What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633–642.
- TAYLOR EDWARD, W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review. Information Series No. 374*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.
- ZHANG, Y. & WILDEMUTH, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. U B. Wildemuth (Ed.). *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp. 308–319). Westport, CT: Libraries Unlimited.

Aleksa Jovanović⁶
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Transformative Learning in the Novel *Siddhartha* by Hermann Hesse

Abstract: This paper presents the transformative learning theory of Jack Mezirow through the novel *Siddhartha* by Hermann Hesse. Content analysis was chosen, within the qualitative research paradigm, because of its capacity to encompass the abundance of qualitative data which this novel provides. The concept of social role takes very important place in this paper. One of the valuable insights is that there are two groups of phases in the transformation of perspective. The first group contains the first four phases, and they are a critical part of the transformation of perspective, while in the second group there are phases that pertain to the creation of a new role, or a new meaning perspective. All the results and conclusions drawn are based on the particulars of this analysis, not generalisations.

Key words: transformative learning theory, critical reflection, role, meaning perspectives.

⁶ Aleksa Jovanović is a graduate in Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, trainee of the advanced course in constructivist psychotherapy and a psychotherapist under supervision.

Ivana Ćirković Miladinović¹
Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac

Language Learning Strategies Used by Adult Learners: Benefits for the Teacher as a Researcher

Abstract: The aim of this paper is to explore language learning strategy research in the Serbian university classroom in addition to investigating the students' perception of the frequency usage of these strategies. The aim is also to examine what learning strategies students mostly use in this teaching context (university teaching context in Serbia) and whether in-service teachers have some benefits from language learning strategy research. The research data was collected in the form of two questionnaires. The results revealed that students and teachers perceptions of the frequency of certain strategy groups' usage mismatch very much and the significance of the results is in providing the suggestions for the foreign language teaching and learning improvement.

Key words: language learning strategies, teaching English, adults, students.

Introduction

There is a belief that professional development constitutes an important part of being a teacher. It is also believed that teacher professional development should provide an opportunity for in-service English teachers to explore their teaching practice and to critically evaluate themselves as professionals (Richards & Lockhart, 1994; Wallace, 1991). One of the ways to enhance teachers' professional development is to raise their awareness of the importance of language learning strategy research. Ideally, strategy research would help teachers to combine their theoretical knowledge with English language teaching (ELT) practice and to be able to use that knowledge in their classroom for the purpose of enhancing both teaching and learning process.

¹ Ivana Ćirković Miladinović, PhD is a lecturer in English, Faculty of Education, University of Kragujevac.

As far as the teaching context is concerned, it is university teaching context in Serbia that was researched. Students, from 19 to 24 years of age, are of upper-intermediate and advanced level and they are studying English as a foreign language. They study at the Faculty of Education in Jagodina, Vranje and Užice. Namely, the research participants studying at the following departments: class teacher, preschool teacher and boarding school teacher.

The purpose of this paper is to find out what learning strategies students mostly use in this teaching context and whether in-service teachers have some benefits from language learning strategy research.

Classification of Language Learning Strategies

The importance of classifying learning strategies emerged from the principle that it would help researchers and teachers to understand and recognize what sort of strategies language learners use to solve language learning tasks. In Rubin's (1975) study, for instance, the results exposed that learners' variables include learner psychological characteristics, learner cognitive strategies, learner communication strategies and learner social strategies. Later, in her subsequent study, Rubin (1981) elaborated on her research by proposing a category of two main strategies: strategies that *directly* affect learning and strategies that *indirectly* affect learning. Beside these two main categories Rubin (1981) proposed eight secondary strategies. Language strategies that directly affect learning involve six secondary strategies: classification/verification, monitoring, guessing/inductive, differencing, deductive reasoning, and practice. On the other hand, strategies that indirectly affect learning involve creating opportunities for practice and production tricks strategies (see Table 1 below).

Following Rubin (1981), Wenden and Rubin (1987) suggest that there are three kinds of strategies which have been identified and contribute directly or indirectly to language learning: learning strategies, communication strategies and social strategies.

Bialystok (1979) grouped strategies into four types according to linguistic features. These strategies are grouped as follows: first, strategies which focus on language form such as strategies used in situations for practising pronunciation and memorizing vocabulary. This category includes formal practising strategies, monitoring strategies and inferencing strategies. The second category, on the other hand, is concerned with functional practising strategies. This category includes strategies for language use that are often used by learners to communicate meaning in L2. The conclusion Bialystok (Bialystok, 1979) drew from her research

was that implementation of the four strategies had revealed a positive effect on success in the performing only a particular type of test. She argued that the kind of knowledge required in a given task could play a crucial role in determining the type of strategies learners would use.

Table 1: Rubin's (1981) classification of second language learning strategies

Primary strategy classification	Representative secondary strategies	Representative examples
Strategies that directly affect learning	Classification/verification	Ask for an example of how to use a word or expression, repeat words to confirm understanding Correct errors own/others' pronunciation, vocabulary, spelling, grammar, style
	Monitoring	Takes note of new items, pronounces out loud, finds a mnemonic, writes items repeatedly
	Memorisation	Guessing meaning from key words, structures, pictures, context
	Guessing/inductive inferencing	Compares native/other languages to target language, groups words, looks for rules of co-occurrence
	Deductive reasoning	Experiments with new sounds, repeat sentences until pronounce easily, listens carefully and try to imitate
	Practice	
Processes that contribute indirectly to learning	Creates opportunities for practice	Creates situation with native speaker, initiates conversation with fellow students, spends time in language lab, listening to TV
	Production tricks	Use circumlocutions, synonyms, or cognates, use formulaic interaction, contextualizes to clarify meaning

The major contribution to the field of learning strategies was the work of O'Malley and Chamot (1990) which offered a clear distinction between cognitive and metacognitive strategies. In their classification of learning strategies, O'Malley and Chamot (1990) have differentiated learning strategies into three main types: cognitive strategies (e.g., note-taking, resourcing, elaboration), metacognitive strategies (e.g. planning learning, self-evaluation) and social strategies (e.g. working with fellow students or asking the teacher's help).

Based on what has been studied in the field, Oxford (1990) provided inclusive and comprehensive taxonomy of language learning strategies. She maintained Rubin's (1981) two main categories: direct strategies and indirect strategies. The former concerns working with the new language itself in a variety of specific tasks or situations, whereas the latter concerns general management of learning. Oxford (1990) provided more detailed classification of her direct and indirect strategies which in her taxonomy formed two classes. She identified two classes, six groups and 19 sets of strategies.

Further, Oxford (1990) argues that it is important to emphasize that any current understanding of language learning strategies is in its infancy and any existing system of strategies is only a proposal to be tested through practical classroom use and through further research. She also adds that "there is no complete agreement on exactly what strategies are, how many strategies exist, how they should be defined, differentiated and categorized; and whether it is possible to create a real, scientifically validated hierarchy of strategies" (Oxford, 1990, p.17). Moreover, Cohen (1998) proposes a taxonomy of learning strategies which has similar components as Oxford's. Cohen also divides learning strategies into two main classes. The difference which Cohen made, however, is that the two main classes are not direct and indirect strategies but *language learning strategies* and *language use strategies*.

Although Oxford's taxonomy has provided very detailed classification of learner strategies, it seems that some limitations can be observed in it. Dörnyei (2005) argues that two issues in this taxonomy should have been considered. He believes that compensation strategies are related to language use rather than learning strategies. He claims that two processes should be kept separate because they have two different applications and psycholinguistic representation. The second criticism Dörnyei has pointed to is that Oxford's taxonomy presents memory and cognitive strategies as two independent components of equal importance. Nevertheless, as Dörnyei points out, "memory strategies constitute a subclass of cognitive strategies" (Dörnyei 2005, p.168)

Despite some disagreements which can be found in the research body, particularly about the issue of defining what learning strategies are, some general conclusions can be derived from the research presented above. First, it is evident from the research into effective language learning strategies that good learners share almost the same characteristics and strategies (Rubin, 1975; Naiman et al, 1978). This finding could be pedagogically exploited by helping learners who are less successful in language learning to become aware of and later start using effective language strategies (Rubin, 1975). In that way they would become more successful in their target language learning. Second, by encouraging students

to use effective strategies, teachers can enhance learners' autonomy in language learning so that they are more capable of utilising these strategies when practising the target language outside the classroom (Wenden & Rubin, 1987). Third, researchers have presented different taxonomies on language learning strategies and they appear to consider cognitive, metacognitive and social strategies as basic subcategories in their taxonomy. Finally, strategy research has been concerned with general language learning strategies, and there is an apparent lack of research in many aspects of language strategies. Nonetheless, there has been a growing interest in investigating the benefits of learner strategy research for the practising teacher in Serbia. This research seems to be significant for the English language teaching practice as the way for Serbian in-service teachers to keep up with the innovations in this field.

Problem of Research

In considering what learning strategies are, a useful starting point would be to refer to Wenden and Rubin (1987) who propose that learning strategies can be defined from three different aspects. First, from a cognitive point of view, learning strategies are considered as "behaviours learners actually engage in to learn and regulate the learning of a second language" (Wenden & Rubin, 1987, p.6). Secondly, from a metacognitive aspect, learning strategies refer to the strategic knowledge, or in other words, learners' knowledge about the strategies they use. Finally, from an affective point of view, learning strategies can be defined as "what learners know about aspects of their language learning other than the strategies they use" (Wenden & Rubin, 1987, p.7). Nevertheless, Wenden and Rubin (1987, p.6,7) also admit that the nature of this term is elusive because in the literature strategies have been referred to as 'techniques', 'tactics', 'learning skills', 'cognitive abilities', 'problem solving procedures' etc. In brief, these three views of learning strategies definitions, presented above, imply that learning strategies include strategy knowledge, strategic behaviour and affective factors which improve second/foreign language learning.

Many researches tend to describe learning strategies in different ways. In the years since Rubin (1975) brought the concept of language learning strategies to a wide audience, the term has been very difficult to define and consensus has been elusive. Namely, Rubin (1975) defined strategies as "techniques or devices" used by a learner in order to acquire knowledge, whereas Wenden (1986, p.10) referred to them as "steps or mental operations used in learning or problem-solving that require direct analysis, transformation or synthesis or learning mate-

rial in order to store retrieve, and use knowledge.” Oxford (1990, p.8) calls them “specific actions taken by learners to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations”. Griffiths (2007, p.91) agrees that language learning strategies should be considered as “activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning”. Ellis’ (1994, p.530) definition is that “a strategy consists of mental or behavioural activity related to some specific stage in the overall process of language acquisition or language use.” The two latter definitions acknowledge that language learning is a process in which learners move through stages. Saying that learning strategies are part of this process we also imply that they are amenable to change through this process.

However, McDonough (2006, p.63) prefers the term ‘learner strategies’ than the term ‘learning strategies’ because he believes that the term ‘learning strategies’ is more restricted. He explains that there are lots of things that learners do which may not contribute directly to their learning, “but do contribute, for example, to their use of the language and to their ability to monitor what they are doing”.

It can be seen from the above definitions that there seems to be a disagreement among second and foreign language researches in forming a precise definition of the term ‘learning/learner strategy’. This can be ascribed to the existence of perplexing concepts of the term. Although suggested definitions explicate the term, researches have failed to propose a conclusive definition. Consequently, these mixed ideas have encouraged many researches to suggest a number of taxonomies on learning strategies.

Research Focus

Different students have different learning styles and use different learning strategies. The more teachers know about their students’ learning style and strategy preference the more effectively they can orient their strategy instruction. Oxford (2001) points out that L2 teachers should consider various ways to conduct strategy instruction in their language classrooms by starting with small strategy interventions, such as helping students to analyze and guess the word they are not familiar with from a given text. This would be more appropriate, according to Oxford (2001) than to apply full range of strategy-based instruction. Strategy training is defined as the explicit teaching of how, when, and why students should use FL learning strategies to improve their efforts at achieving language learning outcomes (Cohen, 1998; Ellis & Sinclair, 1989).

On the other hand, some teachers might find it useful and appropriate to move more rapidly into strategies-based instruction. Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) model was described by Chamot and O'Malley (1987) as a form of strategy-based instruction for L2 learners which includes explicit strategy instruction, content area instruction and academic language development. Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) (Chamot & O'Malley, 1994) has been supported by research in learning theory (Anderson, 1993, as cited in Snow 2001). Anderson's theory support teaching approaches which "combine the development of content knowledge, practice in using this language and strategy training to promote independent learning" (Snow, 2001, p.304). In the university teaching context is very important that students, as adult learners, do initiate their own learning (Wenden & Rubin, 1987). In this way, students as autonomous language learners can become more intimately involved in providing solutions to their linguistic needs as they arise. It is further stated that for learning to be autonomous, learners need a critical awareness and understanding of the ability to make choices and, thereof, become responsible for their learning outcomes.

Since the 1970s, researchers have addressed the need for strategy training in response to the lack of students' awareness of the cognitive tools and strategies available to them (Chen, 2007). Dansereau (1978) reports for instance, that a large proportion of the participants have little knowledge of alternative learning techniques. This includes proficient university-level students as well. This lack of awareness is limiting the learners' ability to develop new strategies when encountering new learning contexts. Some researches of learner strategies advocate that learners be taught to use strategies and in this way they emphasize the importance of techniques (Holec, 1981). Therefore, together with the training in the use of strategies, the fostering of learner autonomy and expanding learners' views of what language means will require that learners become critically reflective of their learning. Accordingly, the purpose of learning a second/foreign language should also be understood.

In Vogely's findings (as cited in Chen, 2007), students' learning problems are due to the use of inadequate or inappropriate learning strategies. According to those findings student who even know about the learning strategies necessary to comprehend language tasks they do not mobilize these resources to the fullest extent. Oxford (2001) also cites growing evidence that strategy instruction can be valuable to many language learners. Thus, this should be the starting point for the teachers' practice: strategy instruction may enhance students' language learning outcomes. For this reason, research in strategy training seems valuable for the improvement of the English teaching practice in Serbia.

Wenden and Rubin (1987) point out that research on learner strategies dates back to 1966 when Aaron Carton first published his study *The Method of Inference in Foreign Language Study*. In this study he noted that learners vary in their tendency to make valid and rational assumptions and conclusions. In his second article published in 1971, Carton provides a detailed discussion of inferencing as a strategy used by second language learners who “can bring to bear his/her prior experience and knowledge in the processing of language” (Wenden & Rubin, 1987, p.19). After Carton's research, Rubin initiated research in 1971 which focused on the strategies of successful learners. She believed that after identifying the strategies used by successful learners those strategies could be made available to less successful learners. Later on, in 1975, Rubin described the research results by including the following variables: learner psychological characteristics, learner communication strategies, learner social strategies and learner cognitive strategies (Rubin, 1975). Research conducted in 1978 by Naiman also focused on personality characteristics, cognitive styles and strategies that were critical to successful language learning (Naiman et al. 1978).

Wenden and Rubin (1987) give a list of research conducted on language learning strategies: Stern (1975), Wesche (1975), Bialystok (1979), Tarone (1977, 1981), Hosenfeld (1977, 1984), Cohen and Apeh (1980, 1981). It is also emphasized that the work of Wenden in 1982 and 1986 has added an important new dimension to our understanding of learner strategies, namely, the importance of metacognitive knowledge in L2 learning (Wenden & Rubin, 1987). Rao (2007, p.101) goes on to explore conducted research on language skills. He gives a list of some recent research conducted to investigate the effects of strategy training on improving reading skills (for example, Dreyer and Nel, 2003; Rao, 2003), listening comprehension (for example, Rost & Ross, 1991; Thompson & Rubin, 1996), vocabulary acquisition (for example, Brown & Perry, 1991; Fraser, 1999) and the learning process (Chamot, 1993). However, in his opinion relatively little research has been done on productive skills, such as speaking and writing. Of the few studies that have dealt with strategy instruction in writing, only Richards (1990) has elaborated on how to apply the brainstorming strategy to develop students' writing. Therefore, some general conclusions can be derived from the research topics presented above. First, learners differ in their abilities to make conclusions about their learning so it is valuable to present effective LLS to less successful learners. Consequently, research on metacognitive knowledge seems important in this field. Second, researches presented their findings on reading skills, listening skills, vocabulary acquisition while relatively little research has been conducted on productive skills, such as speaking and writing. Finally, strategy research has been concerned with general language learning skills, and

there is apparent lack of research into benefits of LLS research for the practising English teacher.

What is more, the research of usage of the language learning strategies in the university teaching level was not done in Serbia, neither in the Balkan, so it is believed that this research would, at least, be the starting point of improving the university English teaching practice.

Methodology of Research

General Background of Research

It is believed that teachers are generally not aware of their students' language learning strategies (O'Malley et al., 1985). Indeed, according to Griffiths (2007) teachers' beliefs regarding their students' strategy usage differ from what students report about this issue. When the well known Strategy Inventory for Language Learning or SILL (Oxford, 1990) was designed to elicit students' habits and frequency of use of six types of language learning strategies (memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, and social) the results showed that students' and teachers' perceptions did not match at any point (Griffiths and Parr, 2001). "Nunan (1988) also talks of 'clear mismatches between learners' and teachers' views' (p. 93), and Willing (1988) of 'disparate perspectives' regarding learning strategies (p. 1)" (Griffiths, 2007, p.92). Oxford's Strategy Inventory for Language Learning or SILL (Oxford, 1990) was used in this research too.

The study aimed to explore the benefits of language learning strategy (LLS) research for the university teacher in Serbia. Another purpose of this research is to find out more about teachers' perceptions of language learning strategies in university teaching context in Serbia in order to enhance target language learning outcomes.

The importance of finding out more about language learning strategy research for the practising teacher is underlined by this research which results will be discussed later in the paper.

Research hypotheses

1. If we identify the range of possible learner strategies used by students in the university teaching context we would be able to identify the strategies of good, successful learners and made them available to less successful learners.

2. Research in learner strategies would be helpful for university teachers in order to find out which strategies are used by their learners and to suggest alternative strategies for those learners who are less successful in language learning.
3. Learner strategy research in the language classroom seems to be one of the important parts of the teacher's role. Thereupon, if teachers are willing to be researchers in their own classroom then they will be in position to find out possible language learning problems of their students and solutions for them.

Instrument and Procedures

The chosen instrument for this research was a questionnaire. The reason for this was that questionnaires are economical in terms of time (they are usually easy to complete) and money as well; then researcher can reach large number of respondents who receive the same questions usually quick to complete. Also, questionnaires tend to be quantitative and more easily generate conclusive findings (Wallace, 1998).

Conversely, there are some difficulties in terms of using questionnaires as a research instrument: they are not easy to design (this is one of the reasons why Oxford's Strategy Inventory for Language Learning or SILL² (Oxford, 1990) is adopted for this purpose). Further, data elicited by the questionnaires is limited to question answers and may not be very "rich" (Dörnyei, 2003; Lynch, 1996).

Nevertheless, Oxford's SILL (1990) has some disadvantages (that are evident from the explanation above), the researcher believes that it is very useful for university teachers in terms of finding out which strategies are used by their learners and in terms of suggesting alternative strategies for those learners who are less successful in target language learning. In this way it would be possible to suggest suitable learning strategies for specific language tasks and to encourage their students to consider which strategies work best for them.

Teachers were also given a questionnaire as well, the same Oxford's SILL as students were given. The reason for this was to find out in what way teachers' beliefs concerning the LLS of their students correspond with what students report?

² Oxford's SILL questionnaire retrieved from <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best%20of%20bilash/SILL%20survey.pdf>

Sample of Research

A sample of N=375 students completed the SILL (Oxford 1990: 293-6). There were male (N=43) and female (N=332) students of the first academic year. The English Language is foreign language for these students and they study it as obligatory academic subject at educational faculties in Jagodina, Vranje and Uzice. Namely, the sample was consisted of students from the following departments: class teacher (N=130), preschool teacher (N=149) and boarding school teacher (N=96).

In addition, twenty non-native speaker teachers were involved in this research. These teachers are teaching target language at the university level in Serbia.

Data Analysis

After collection, the information from the students' SILL questionnaires was entered onto a database (EXCELL) to enable data analysis to be carried out. The data obtained from the students' SILL questionnaires (N = 375) were analyzed according to tables. The average reported frequency of language learning strategy use across all students was calculated for each strategy item and overall. Then, the number of strategies used at a high rate of frequency was counted so that a list with a rank of the most used group of strategies and those that are less used is presented in Table 2 below. The data obtained from the teachers' SILL questionnaires (N = 20) were also analyzed for reliability and averages were calculated in order to determine the average level of importance attributed by teachers to each strategy item as well as to strategy use overall. The number of strategies which teachers reportedly considered highly important was also counted. These results were then compared with results from the students' data.

Results of Research

Findings from students

All students (N=375), participants in this study, completed the SILL questionnaire. First of all, students' responses were coded (response never or almost never was given code 1, usually – code 2, somewhat true of me – code 3, usually true of me – code 4 and always, or almost always true of me – code 5) and then they were presented in Table 2.

If it is according to Oxford's SILL (1990, p.208) key to understanding the average

HIGH	Always or almost always used	4.5 to 5.0
	Usually used	3.5 to 4.4
MEDIUM	Sometimes used	2.5 to 3.4
	Generally not used	1.5 to 2.4
LOW	Never or almost never used	1.0 to 1.4

then we may conclude that students (overall average 3.16) in our teaching context sometimes use language learning strategies, that is, language learning strategy usage is medium. Furthermore, the averages for each part of the SILL show which group of strategies are used the most – metacognitive strategies with average 3.70 and social with average 3.59, then which strategies are sometimes used – cognitive (3.33), compensation (3.10) and memory strategies (2.75) and finally, which strategies are generally not used or almost never used – affective strategies (2.33) (see Table 2).

Table 2: LLS rank according to group of strategies

LLS rank according to categories	
Part D - metacognitive strategies (most frequent)	3.70
Part F - social strategies	3.59
Part B - cognitive strategies	3.33
Part C - compensation strategies	3.10
Part A - memory strategies	2.75
Part E - affective strategies (least frequent)	2.33
Overall average	3.16

As can be seen by an examination of the data set out in Table 2, students report using affective strategies least. This means that students are mostly afraid of using English and making mistakes in class (37% of responses are ranked under always true category). They rarely write down their feelings in language learning diary (70.83% of responses) and rarely talk to someone else (e.g. teacher) about how they feel when they are learning English. On the other hand, most frequently used are metacognitive strategies. In other words, students are trying to find ways to be better learners of English (33.33% of responses say that students are always trying to find ways to be better learners of L2), then they are willing to improve their English skills (12.50% of responses) and they think about their progress in learning English (20.83%). The reason for this situation may be because the participants study at the educational faculties which offer many subjects that raise students' awareness of their learning outcomes (such as pedagogy, psychology, didactics, Serbian language methodology, pedagogical psychology etc.). This students' awareness of their learning success is highly praised by their teach-

ers, not only their target language teachers but all teachers at this faculty. After all, this awareness is very important because these students are future teachers as well. Therefore, students who use metacognitive strategies most frequently are making links with already known material; they pay attention, organize and plan their language tasks. Also, they are capable of self-monitoring and self-evaluating. These are all preconditions for successful language class which could be used for improving teaching and learning process of L2 by a teacher who is aware of this fact. Hence, this could be the benefit for the teaching practice if it is recognised in time.

As far as social strategies are concerned, students report using these strategies very frequently (see Table 1). For example, 25% of students say that they practice English with other students. This can be explained with the group work and work in pairs that are very common for the ELT practice in this faculty. Students are willing to participate in group work because they share language learning problems and in that way they are able to easily come to a solution of a language task. Hence, students who are more successful in language learning help those who are less successful.

Despite the fact that 37% of students are afraid if using English and making mistakes, 45.83% of students state that they ask English speakers to correct them when they talk. According to this, we may come to a conclusion that students appreciate more native speakers to correct their target language mistakes than non-native speakers and that they seem to be shy to speak in class but not in the situation when they need to ask help from English speakers (25%). Further, 50% of students state that when they do not understand something in English, they ask other person to slow down or say the sentence again.

In conclusion, these results seem to imply that students are willing to ask for clarification and for correction (from native speakers) and that they are also willing to cooperate with peers and proficient users of the foreign language but that they are afraid and usually not able to overcome the barrier of speaking by asking for teacher's help.

Findings from teachers

Teachers (N=20) were asked to complete the same SILL questionnaire as students did, but this time from a different point of view. Namely, teachers were asked to read each statement and then to answer, in their professional opinion: How true of their students that statement is? Then, what learning strategies, in teachers'

opinion, their students use to enhance their L2 learning? and How often they do it?

Further, teachers' answers were coded in the same way as student answers and then they were compared with students' answers and presented in Table 3.

Table 3: Students' vs. Teachers' rank of LLS usage

Students' rank of LLS strategy usage	Teachers' rank of LLS strategy usage
Metacognitive strategies most frequent	Cognitive strategies most frequent
Social strategies	Compensation strategies
Cognitive strategies	Metacognitive strategies
Compensation strategies	Memory strategies
Memory strategies	Affective strategies
Affective strategies least frequent	Social strategies least frequent

According to this survey teachers believe that their students use cognitive and compensation strategies most frequently, while metacognitive and memory strategies are ranked in the middle of the Table 2 above. Teachers believe students least frequently use affective and social strategies. However, it is interesting to note that while students report using social strategies very frequently, their teachers believe they are least used. Further, whereas students report using metacognitive strategies most, they are ranked only third by teachers in terms of what teachers believe their students do. Compensation strategies, which teachers rank second to top, are ranked only fourth to top by students. Cognitive strategies are ranked as the most frequently used strategies by teachers but only third by students. Teachers' perception of LLS strategy usage and students' perception are similar in terms of memory strategies which are ranked fourth to top by teachers and fifth to top by students. The only point at which teachers and students almost concur are with affective strategies which are ranked second to bottom by teachers, and bottom to students. This means that teachers are aware of the fact that affective strategies are rarely used in their language classroom while memory strategies are used only sometimes. Hence, teachers', now partial awareness of their students' language learning strategies, may be increased by LLS research in the classroom which would bring benefits for the quality of language learning and teaching.

Discussion

According to Westwood and Arnold (2004) it is highly desirable for teachers to recognize individual differences among learners and to use methods that allow them to address these differences in positive ways. This is where strategy training and strategy research is taking place.

However, research on students' individual needs, in several countries, has indicated that teachers do not find differentiation easy to implement (e.g., Westwood, 2002). It is believed that there is some scepticism in terms of differentiation in university teaching context in Serbia. Namely, it seems that teachers' practical work is mostly directed according to the curriculum which is believed to be well organised and structured. It is also believed that curriculum should be conducted as it is and that there is not much space for teacher's creativity. As a matter of fact, some teachers seem to be confident that sufficient number of strategies is embedded into existing curriculum which can be taught to students with only modest extra effort, and that can improve the overall class performance. Scepticism is also well-placed when it comes to applying the strategy training in university teaching context because it is widely believed that students are adult learners who know how to learn (this is to a certain extent students' opinion and to some extent teachers' opinion). Nevertheless, students' achievements in exams show that they do encounter learning problems and that they do need teacher's professional help. Thus, teachers' practices and perceptions are significant in terms of strategy training since they have the potential to influence the effectiveness of their students' learning process.

Interestingly, it is not so much all the strategies that teachers could teach and their students to use; it is how they use them, when they use them, how they decide what is working or not working for them at a particular situation, when they decide to use something else, how they deal with the product of that strategy and how it helps them to take over some of the decision making for their own language learning outcome. In other words, there are lots of questions that could be answered by, for instance, conducting the strategy research. Strategy research seems to be crucial for the learner training in the university teaching context in Serbia because it would give teachers clear and practical notion of what learners actually do and what are the benefits, or even drawbacks, of this instruction (Archibald & McDonough, 2006).

Conclusions and pedagogical implications

In conclusion, it could be useful to refer back to research question: What are the benefits of language learning strategy research for the practising teacher in Serbia? One of the benefits of the LLS research in this teaching context might be finding out whether somebody's learning to be independent target language learner or not. This could be done not by asking students to practice all the strategies teacher has taught them a few months earlier, but helping them to develop their own strategies for the new learning situations they are in. Clearly, "strategy training aims at improving learning techniques and increasing the motivation to learn, its results are manifested in long-term changes in learners' behaviour and attitudes towards FL study, rather than in rapid improvements in FL proficiency" (Archibald and McDonough, 2006, p.68).

Another benefit from strategy research for the practising teacher in Serbia might be helping a teacher to bring right decisions in accordance with the strategy research findings in the right moment. In a sense, teachers sometimes need to make decisions in the classroom in haste which is very often not harmonized with students' needs, perceptions and their feelings. In this area teachers need lots of information such as: How to make right decision in terms of helping a particular student to be more successful language learner? How to help all students who need teachers' help at the same time? How to provide different treatments for different students? etc. All these questions might be answered by conducting the strategy research which would give clear picture of the students' learning situation and teacher's teaching situation. Strategy research would enlighten classroom situation for a particular moment and it would give some notions how to act in the future in terms of students' language learning problems and teacher's teaching problems. Although strategy research is very important in the language learning field, it is not practiced very much in the Serbian classroom. For this reason, it could be stated that strategy research is important for the university teaching context and if teachers conduct it regularly they would have lots of benefits from it.

References

- ARCHIBALD, A. & McDONOUGH, S. (2006). Learner strategies: An interview with Steven McDonough. *ELT Journal* 60(1), 63-70.
- BIALYSTOK, E., FRÖLICH, M. & HOWARD, J. (1979). *Studies on second language learning and teaching in classroom settings: strategies, processes and functions*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- CHAMOT, A.U. & O'MALLEY, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison Wesley.
- CHEN, Y.J. (2007). Learning to learn: the impact of strategy training. *ELT Journal*, 61(1), 20-29.
- COHEN, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- COHEN, A. D. & APHEK, E. (1980). Retention of second language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations. *System*, 8, 221-235.
- COHEN, A. D., ANDREW, D. & APHEK, E. (1981). Easifying second language learning. *Second Language Acquisition*, 3, 221-36.
- DANSEREAU, D. F. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In H. F. O'Neil, Jr. (ed.). *Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- DÖRNYEI, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahweh; London: Lawrence Erlbaum
- ELLIS, G. & SINCLAIR, B. (1989). *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GRIFFITHS, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. *ELT Journal* 61(2), 91-99.
- GRIFFITHS, C., & PARR, J.M. (2001). Language-learning strategies: theory and perception. *ELT Journal*, 55(3), 247-254.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- HOSENFELD, C. (1977). A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Unsuccessful Second Language Learners. *System*, 5, 110-23.
- HOSENFELD, C. (1984). Case Studies of Ninth Grade Readers. In Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (Eds.). *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.
- LYNCH, B. K., (1996). *Language Program Evaluation. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCDONOUGH, K. (2006). The teacher as language learner: worlds of difference. *ELT Journal*, 56(4), 404-411.
- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H.H., & TEDESCO, A. (1978). *The Good Language Learner. Research in Education Series, 7*. Ontario Institute for Studies in Education.

- NUNAN, D. (1988). *Learning strategy preferences by EFL teachers in Southeast Asia*. Hong Kong: Institute of Language in Education.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT-UHL A., STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, L., & RUSSO, R. P. (1985). Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- O'MALLEY, J. M., & CHAMOT UHL, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- OXFORD, R. (2001). Language Learning Styles and Strategies. In Celce-Murcia M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp 359-366). Boston.
- RAO, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100-106.
- RICHARDS, J. & LOCKHART, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUBIN, J. (1975). What the „Good Language Learner” can teach us. *TESOL Quarterly* 9(1), 41/51.
- RUBIN, J. (1981). Study of cognitive process in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.
- SNOW, M. A. (2001). Content-Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Learning. In Celce-Murcia M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp 303-315). Boston.
- STERN, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?. *Modern Language Review*, 31, 304-318.
- TARONE, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In Brown, H.D., Yorio, C.A. & Crymes R.C. (Eds.). *On TESOL '77* (194-203). Washington, D.C.: TESOL.
- TARONE, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- WALLACE, J. M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLACE, J. M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENDEN, A. & RUBIN, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International.
- WENDEN, A. (1986). Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, 40(1), 3-12.
- WESCHE, M. (1975). *The good adult language learner: A study of learning strategies and personality factors in an intensive course*. Toronto: University of Toronto.

- WESTWOOD, P. & ARNOLD, W. (2004). Meeting individual needs with young learners. *ELT Journal*, 58(4), 375-378.
- WESTWOOD, P. (2002). Are we making teaching too difficult? A critical look at 'differentiation' in the classroom. *Hong Kong Special Education Forum*, 5(1), 13-29.
- WILLING, K. (1988). *Learning Styles In Adult Migrant Education*. Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre.

Ivana Ćirković Miladinović³

Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Univerzitet u Kragujevcu

Strategije učenja stranog jezika koje koriste odrasli učenici: pogodnosti za univerzitetskog nastavnika kao istraživača

Apstrakt: Osnovni cilj ovog rada je da se istraže strategije učenja u nastavi stranog jezika na pedagoškim i učiteljskim fakultetima u Srbiji s tim da se posebno uoči učestalost korišćenja ovih strategija. Jedan od ciljeva je, takođe, i da se uoče koje strategije učenja studenti kao odrasle osobe najviše koriste u nastavi stranog jezika na ovim fakultetima i da se istraži da li nastavnici koji izvode nastavu imaju koristi od istraživanja koje se tiče strategija učenja u nastavi stranog jezika. Osnovna hipoteza ove studije je da bi istraživanje strategija učenja koje koriste studenti bilo od velike pomoći nastavnicima koji izvode nastavu na fakultetima. Rezultati istraživanja su pokazali da se mišljenje nastavnika i studenata veoma razlikuje. Naime, studenti su evidentirali u upitniku često korišćenje određene grupe strategija dok su nastavnici smatrali da njihovi studenti najviše upotrebljavaju neku drugu grupu strategija. Ovakvo saznanje (koju grupu strategija studenti koriste, a koje grupe strategija oni zanemaruju) može doprineti da se nastava na fakultetima znatno poboljša iako se smatra da su studenti odrasle osobe koje već znaju kako da uče i da im nije potrebna dodatna pomoć.

Ključne reči: strategije učenja stranog jezika, učenje engleskog jezika kao stranog, odrasli učenici.

³ Dr Ivana Ćirković Miladinović je nastavnik na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.

DOKUMENTI

DOCUMENTS

Odgovor EAEA (Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih) na konsultaciju o strategiji EU2020¹

Evropa 2020 za EAEA predstavlja važnu promenu paradigme: ova strategija je prepoznala obrazovanje kao ključni prioritet, što je EAEA oduvek vrednovala. EAEA je uvek podržavala ideju o održivosti, integrisanosti i inteligentnosti kada je u pitanju rast.

Ipak, EAEA temu „rasta” smatra pre naglašenom u evropskoj debati. Verujemo da Evropu treba graditi na temelju prava, pravde i demokratije, a ne na čisto ekonomskom modelu. EAEA veruje da Evropa treba da potraži alternative rastu. Takođe, mere štednje i ekonomske mere su u vreme krize postale važnije od smanjenja siromaštva, ostvarivanja inkluzivnijih društava, veće stope obrazovanja odraslih i održivije planete. EAEA poziva evropske institucije da (ponovo) usmere svoju pažnju na dobrobit ljudi i planete, što uključuje pojačane napore u pravcu „Evrope koja uči“, a što će doprineti aktivnijem građanstvu, ličnom razvoju pojedinca i većim mogućnostima zaposlenja kroz obrazovanje odraslih.

Ciljevi i vodeće inicijative

EAEA bi želela da ukaže na činjenicu da je Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) svojim rezultatima Programa za međunarodnu procenu kompetencija odraslih (PIAAC) ukazala na nedostatak osnovnih veština širom Evrope. Takođe je BeLL studija² (*Benefits of Lifelong Learning* – Benefiti celoživotnog učenja) pokazala da neformalno, liberalno obrazovanje odraslih ima nekoliko vrlo važnih prednosti. Uz to je i otkrila da najviše koristi od obrazovanja odraslih imaju ljudi sa nižim stepenom obrazovanja. Stoga, EAEA veruje da je apsolutno neophodno da Evropa podstakne napredak obrazovanja odraslih i da se to može

¹ Preuzeto sa internet stranice Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih: <http://www.eaea.org/en/home/in-focus/eaea-publishes-a-response-to-the-eu2020-strategy-consultation.html>

² www.bell-project.eu

postići ili predstavljanjem odgovarajućeg cilja (koji se dalje deli na nacionalne ciljeve zbog velike raznovrsnosti u ovom delu Evrope) ili vodeće inicijative koji će doprineti napretku.

Ovaj cilj ili inicijativa bi trebalo da se fokusira na nedovoljno zastupljene grupe u celoživotnom učenju i nedovoljno zastupljene zemlje, s obzirom da u Evropi postoje velike razlike kada se radi o tome ko učestvuje u obrazovanju, a ko ne. Postoje geografske razlike koje se očituju u visokoj stopi učešća u Severnoj Evropi i mnogo nižoj u Južnoj i Centralnoj Evropi. Takođe, ljudi sa već visokim nivoom obrazovanja su najčešće oni koji i učestvuju u obrazovanju odraslih. S toga, onaj cilj, odnosno inicijativa koja bi bila usmerena ka nedovoljno zastupljenim grupama imala bi dovoljno fleksibilnosti da zaista ima uticaja. EAEA veruje da nam je potrebna „Evropa koja uči”, sa naglaskom na nedovoljno zastupljene grupe. Nedostatak učenja u Evropi ima negativan uticaj na učešće u društvu, na društvenu isključenost, ali takođe i na konkurentnost Evrope.

Uključenost interesnih grupa

Uključenost interesnih grupa, i posebno uključenost građanskog društva, mora biti poboljšana i ojačana. Dok pozdravljamo konsultacije o „Smernicama za konsultacije interesnih grupa” (*Stakeholder consultation guidelines*), najnovija saznanja nam pokazuju da su kod tema kao što je Transatlantsko trgovinsko i investiciono partnerstvo (*Transatlantic Trade and Investment Partnership – TTIP*) konsultovane samo neke interesne grupe, a građansko društvo je naročito ostavljeno po strani. Takve smernice su adekvatne samo ako se one poštuju, naročito u slučajevima tako značajnih pregovora kao što je TTIP.

Kako bi se unapredila uključenost interesnih grupa u oblasti obrazovanja, EAEA traži strukturiran dijalog u obrazovanju, što smatramo najboljim načinom da se interesne grupe integrišu u strategije u ovom polju.

EAEA takođe zahteva da se organizacijama građanskog društva pruža redovna podrška, i na državnom i na evropskom nivou. Ovo je od presudnog značaja kako bi se stvorili uslovi da građansko društvo podrži sprovođenje strategija EU.

Sredstva za ostvarivanje inteligentnog, održivog rasta

Iako aktuelna strategija EU2020 sadrži neke pohvalne ciljeve, u stvarnosti se ipak ne bavi temeljnim strukturalnim slabostima ekonomije EU, jer je u praksi

podređena postizanju porasta BDP. Jedna zaista uravnotežena strategija bi trebalo da stavlja mnogo veći prioritet na ispunjavanju dugoročnih ciljeva povećanog blagostanja, društvene inkluzije i održivosti u odnosu na životnu sredinu. S obzirom da održiv razvoj sadrži tri međusobno povezane dimenzije – ekološku, ekonomsku i društvenu – a koje su prisutne u strategiji Evropa 2020, fokus revizije trebalo bi da bude na promociji većeg blagostanja.

Zbog svega navedenog zastupamo veće javno ulaganje u odgovarajuća istraživanja, celoživotno učenje, unapređenje životne sredine i društva i u druge oblasti koje doprinose dugoročnom razvoju u pravcu održivije Evrope.

Preveo Mark Daniels

*Globalni sastanak – Obrazovanje za sve*¹

UNESCO, Muskat, Oman 12–14. maj 2014.

Završna izjava GEM 2014 Muskatski sporazum

Preambula

1. Mi, ministri, šefovi delegacija, vodeći zvaničnici multilateralnih i bilateralnih organizacija, i viši predstavnici građanskog društva i organizacija privatnog sektora okupili smo se na poziv generalnog direktora UNESCO-a u Muskatu, u Omanu, od 12 do 14. maja 2014. na Globalnom sastanku o *Obrazovanju za sve (Education for All, EFA)*. Zahvaljujemo se Sultanatu Omanu, kao domaćinu ovog važnog događaja.
2. Podsećajući se završne izjave sa GEM 2012, uvažavamo Izveštaj o globalnom praćenju (*Global Monitoring Report*) 2013/14, regionalne izveštaje EFA, Rezoluciju 37. sednice Generalne konferencije UNESCO-a o obrazovanju nakon 2015. godine, Odluku Izvršnog odbora UNESCO-a sa 194. sednice i Zajednički predlog inicijativnog odbora EFA o obrazovanju nakon 2015.

Status EFA

3. Konstatujemo da svetski pokret nazvan *Obrazovanje za sve*, osnovan u Jomtijenu 1990. i ponovo potvrđen u Dakaru 2000. predstavlja najvažniju obavezu preuzetu u oblasti obrazovanja poslednjih decenija

¹ Global Education for All Meeting, GEM

i pomogao je da se do sada ostvari značajan napredak u obrazovanju. Ipak, prepoznamo da je mala verovatnoća da će se program Obrazovanja za sve (EFA), kao i Milenijumski ciljevi razvoja (*Millennium Development Goals*, MDG) ostvariti do 2015. godine, i uvažavamo dalju primerenost programa EFA. Preko 57.000.000 dece i 69.000.000 adolescenata još uvek nema pristup efektivnom osnovnom obrazovanju. Godine 2011. je procenjeno da je 774.000.000 odraslih nepismeno, od kojih su skoro dve trećine bile žene. Nezavršavanje formalnog školovanja, nedovoljne stope sticanja osnovnih veština, kao i kvalitet i primerenost obrazovanja predstavljaju ključne probleme. Najmanje 250.000.000 dece ne ume adekvatno da čita, piše i broji, čak i nakon najmanje četiri godine provedene u školi. Konstatujemo sa zabrinutošću da postoje stalne nejednakosti u dostupnosti obrazovanja, učešću u njemu i ishodima učenja na svim nivoima obrazovanja, posebno za najugroženije grupe i manjine. Rodna neravnopravnost je posebno zabrinjavajuća, s obzirom na to da je do 2011. samo 60% zemalja ostvarilo rodnu ravnopravnost na osnovnom i 38% na sekundarnom nivou. Takođe konstatujemo da je neadekvatnost finansijskih resursa ozbiljno narušila napredak u pravcu pružanja kvalitetnog Obrazovanja za sve.

ED-14/EFA/ME/3 2

4. Dalje, konstatujemo sa zabrinutošću porast u nasilju i napadima na decu i osoblje unutar obrazovnih institucija. Stoga, zaštita obrazovanja od nasilja mora biti sastavni deo plana obrazovanja nakon 2015.
5. Konstatujemo da prioriteti budućeg razvoja obrazovanja moraju odražavati važne društveno-ekonomske i demografske transformacije koje su se desile od usvajanja ciljeva MDG i EFA, i zahteve koji se menjaju u odnosu na vrstu i nivo znanja, veština i kompetencija za privredu utemeljenu na znanju. Zbog toga prepoznamo da postoji velika potreba za novim i dalekovidnim planom obrazovanja, koji će dovršavati sve što je ostalo nedovršeno, a koji će ići dalje od aktuelnih ciljeva i u dubinu i po obimu, kao i da se pruži ljudima znanje, kompetencije i vrednosti koje su im potrebne da bi rešili mnoge izazove sa kojima se suočavaju naša društva i privrede.

Vizija, principi i opseg plana obrazovanja nakon 2015.

6. Ponovo konstatujemo da je obrazovanje osnovno ljudsko pravo svake osobe. To je ključni uslov za lično ispunjenje, mir, održiv razvoj, ekonomski rast, pošten rad, rodna ravnopravnost i odgovorno globalno građanstvo. Takođe, doprinosi smanjenju nejednakosti i iskorjenjivanju siromaštva uspostavljanjem uslova i stvaranjem prilika za pravedna, inkluzivna i održiva društva. Stoga, obrazovanje mora biti postavljeno u samu srž plana globalnog razvoja.
7. Plan obrazovanja nakon 2015. bi trebalo da bude jasno definisan, sa određenim ciljevima, da bude transformativan, uravnotežen i holističan, kao i da bude sastavni deo šireg okvira međunarodnog razvoja. Trebalo bi da bude univerzalno primeren i da mobilise sve interesne grupe u svim državama. Obrazovanje mora biti cilj sam za sebe, u širem planu razvoja nakon 2015. i trebalo bi da bude definisano sveobuhvatnim, primarnim ciljem, sa merljivim globalnim potciljevima i odgovarajućim pokazateljima. Uz to, obrazovanje mora biti integrisano u druge razvojne ciljeve.
8. Potvrđujemo da bi plan obrazovanja nakon 2015. trebalo da bude zasnovan na pravima i da odražava perspektivu utemeljenu na pravednosti i inkluziji, gde se posebna pažnja posvećuje rodnoj ravnopravnosti i prevazilaženju svih oblika diskriminacije koji se javljaju u obrazovanju i kroz njega. On mora da podržava besplatno i obavezno obrazovanje. Trebalo bi da proširi viziju pristupa za sve, shodno relevantnim ishodima učenja, pružanjem kvalitetnog obrazovanja na svim nivoima, od ranog detinjstva do visokog obrazovanja, u bezbednoj i zdravoj sredini. Trebalo bi da primenjuje holistični i celoživotni pristup učenju, i pruži višestruke mogućnosti obrazovanja, koristeći inovativne metode i informatičke i komunikacijske tehnologije. Preko svojih vlada, države su čuvari kvalitetnog obrazovanja kao javnog dobra, prepoznajući doprinos građanskog društva, zajednica, porodica, učenika, studenata i drugih interesnih grupa u obrazovanju. Plan obrazovanja nakon 2015. mora biti dovoljno fleksibilan da prihvati razlike u strukturama vlasti. Mora da nastavi da promovise održiv razvoj, kao i aktivno i efektivno globalno i lokalno građansko društvo, da doprinosi jačanju demokratije i mira, i da podstiče poštovanje kulturnih i jezičkih razlika.
9. Naglašavamo da će potpuna realizacija plana obrazovanja nakon 2015. zahtevati veliku posvećenost vlada i donatora u dodeli adekvatnih,

pravednih i efikasnih finansija za obrazovanje. To mora biti propraćeno povećanim učešćem subjekata u vlasti, učešćem građanskog društva i mehanizmima za osiguranje odgovornosti na globalnom, državnom i lokalnom nivou, kao i poboljšanim mehanizmima i procesima za planiranje, praćenje i izveštavanje. Biće potrebno i koordinisano partnerstvo na nivou države.

ED-14/EFA/ME/3 3

Glavni cilj i globalni potciljevi

10. Podržavamo, kao glavni cilj plana obrazovanja nakon 2015, težnju da se „obezbedi pravedno i inkluzivno kvalitetno obrazovanje i celoživotno učenje za sve do 2030”.
11. Dalje podržavamo prenošenje ovog cilja na sledeće globalne potciljeve, za koje će se odrediti, odnosno razviti minimalni globalni standardi i odgovarajući pokazatelji:
 - **Cilj 1:** Do 2030. barem x% devojčica i dečaka je spremno za osnovnu školu kroz kvalitetnu negu u ranom detinjstvu i obrazovanju, uključujući barem jednu godinu besplatnog i obaveznog predškolskog obrazovanja, sa posebnom pažnjom na poštovanju rodne ravnopravnosti i one koji su na marginama.
 - **Cilj 2:** Do 2030. sve devojčice i dečaci završavaju besplatno i obavezno kvalitetno osnovno obrazovanje u trajanju od najmanje devet godina i postižu odgovarajuće ishode učenja, sa posebnom pažnjom posvećenom poštovanju rodne ravnopravnosti i onima koji su na marginama.
 - **Cilj 3:** Do 2030. svi mladi i najmanje x% odraslih dostižu nivo pismenosti i računanja dovoljan da u potpunosti učestvuju u društvu, sa posebnom pažnjom posvećenom devojčicama, ženama i onima koji su na marginama.
 - **Cilj 4:** Do 2030. barem x% mladih i y% odraslih imaju znanje i veštine za pošten rad i život kroz tehničko i stručno, više srednje i visoko obrazovanje i obuku, sa posebnom pažnjom posvećenom poštovanju rodne ravnopravnosti i onima koji su na marginama.
 - **Cilj 5:** Do 2030. svi učenici i studenti dobijaju znanje, veštine, vrednosti i stavove koji su potrebni za stvaranje održivih i mirnih društava, stečene i putem globalnog građanskog obrazovanja i obrazovanja za održiv razvoj.

- **Cilj 6:** Do 2030. sve vlade stvaraju uslove da učenike i studente podučavaju kvalifikovani, profesionalno obučavani i motivisani učitelji koji imaju dobru podršku.
- **Cilj 7:** Do 2030. sve države odvajaju najmanje 4–6% svog bruto domaćeg proizvoda (BDP) ili najmanje 15–20% javnog rashoda na obrazovanje, a prioritet imaju grupe sa najvećim potrebama; osnažuje se finansijsko partnerstvo u obrazovanju, pri čemu se prioritet stavlja na zemlje sa najvećim potrebama.

Naredni koraci

12. Snažno podržavamo vođstvo i koordinaciju UNESCO-a u pomaganju razvoja plana obrazovanja nakon 2015, u saradnji sa partnerima EFA. Podstičemo UNESCO da i dalje obezbeđuje debatu i da se savetuje sa državama članicama i ključnim interesnim grupama o daljem razvoju i usavršavanju glavnog cilja i globalnih potciljeva, o određivanju odgovarajućih pokazatelja, kao i o razvoju Okvira za delovanje (*Framework for Action*), koji bi dao smernice za sprovođenje budućeg plana. Pored globalnih ciljeva, takođe se moraju razviti i potciljevi i pokazatelji specifični za svaku državu ponaosob, koji odražavaju različite socijalne, političke, ekonomske i kulturne kontekste.
13. Obavezujemo se da ćemo se pozvati na ovu izjavu prilikom pregovora u okviru globalnih konsultacija o planu obrazovanja nakon 2015, kako bi se osigurao snažan obrazovni element. Imajući taj cilj u vidu, tražimo od generalnog direktora UNESCO-a da podeli ovaj dokument sa svim državama članicama UNESCO-a, generalnim sekretarom Ujedinjenih nacija (UN), kopredsedavajućim Otvorene radne grupe, Odborom za finansiranje održivog razvoja, kao i sa ključnim interesnim grupama.

ED-14/EFA/ME/3 4

14. Takođe se obavezujemo da ćemo koristiti ovu izjavu u tekućim državnim, regionalnim i globalnim konsultacijama o planu obrazovanja nakon 2015, koji će biti odobren na Svetskom obrazovnom forumu (*World Education Forum, WEF*) 2015, a čiji će domaćin biti Republika Koreja u maju 2015. Očekujemo da će ovo činiti sastavni deo

globalnog plana razvoja koji će biti usvojen na samitu UN u Njujorku septembra 2015.

15. Danas ponovo potvrđujemo svoje preuzete obaveze u pogledu ostvarenja ciljeva EFA i pružanju obrazovanja svim građanima. Obavezujeemo se da ćemo promovisati snažan plan budućeg obrazovanja, zalagati se za njega i podržavati njegov razvoj, i pozivamo sve države članice UNESCO-a i interesne grupe da aktivno učestvuju u procesu koji vodi ka njegovom usvajanju i sprovođenju.
16. Uložićemo svaki napor da se uskladi ono što bude dogovoreno septembra 2015. na samitu UN-a na visokom nivou (kao dela plana globalnog razvoja) sa planom obrazovanja nakon 2015, odobrenom na WEF 2015 u Republici Koreji maja 2015. godine.

Preveo Mark Daniels

Zaključni dokument

Ciljevi održivog razvoja – predlog Otvorene radne grupe¹

1. U Zaključnom dokumentu konferencije Rio+20 *Budućnost kakvu želimo*, između ostalog, doneta je odluka o osnivanju Otvorene radne grupe, koja bi razvila skup *Ciljeva održivog razvoja*. Grupa bi ove ciljeve predala Generalnoj skupštini da ih na svom 68. zasjedanju razmotri i preduzme odgovarajuće korake. Zaključni dokument je pružio osnovu za formiranje koncepta ovih ciljeva. Doneta je i odluka da *Ciljevi održivog razvoja* budu usaglašeni sa Planom za razvoj Ujedinjenih nacija nakon 2015. i integrirani u njega.
2. Iskorenjivanje siromaštva je najveći globalni izazov sa kojim se svet danas suočava, a ujedno je i neophodan uslov za održiv razvoj. U Zaključnom dokumentu Rio+20 još jednom je naglašeno da je posvećenost oslobađanju čovečanstva od siromaštva i gladi jedan od najhitnijih zadataka.
3. Iskorenjivanje siromaštva, smanjenje neodrživih i promovisanje održivih obrazaca potrošnje i proizvodnje, kao i zaštita i upravljanje bazom prirodnih resursa društveno-ekonomskog razvoja predstavljaju primarne ciljeve i neophodne uslove za održivi razvoj.
4. U žiži održivog razvoja su ljudi, te je Rio+20 obećao da će težiti stvaranju sveta koji je pravičan, jednak za sve i obuhvata sve, i posvetiti se zajedničkim naporima da se promoviše postojan i inkluzivan ekonomski rast, društveni razvoj i zaštita životne sredine i time donese korist svima, posebno deci sveta, mladima i budućim generacijama sveta, bez razlike u odnosu na starost, pol, invaliditet, kulturu, rasu, nacionalnu pripadnost, poreklo, migracioni status, religiju, ekonomski ili drugi status.

¹ Za date ciljeve razvijeni su indikatori. Dokument u celini se može naći na sledećoj internet stranici: <http://sustainabledevelopment.un.org/sdgsproposal.html>.

5. Rio+20 još jednom je potvrdio i sve principe iz Deklaracije o životnoj sredini i razvoju, donesene u Riju, uključujući, između ostalog, princip zajedničkih ali razgraničenih odgovornosti, kao što je navedeno u principu broj sedam.
6. Ponovo je potvrđeno usmerenje ka potpunom sprovođenju Deklaracije iz Rija, Agende 21, Programa za dalju implementaciju Agende 21, Plana sprovođenja sa Svetskog samita o održivom razvoju (Johanesburški plan sprovođenja) i Johanesburške deklaracije o održivom razvoju, Programa akcije za održivi razvoj malih ostrvskih država u razvoju (Barbadoski program akcije) i Strategije sa Mauricijusa za dalje sprovođenje Programa akcije za održivi razvoj malih ostrvskih država u razvoju. Ponovo je potvrđeno i usmerenje ka potpunom sprovođenju Programa akcije za najmanje razvijene zemlje u dekadi 2011–2020. (Istanbulski program akcije), Programa akcije iz Almatija: razmatranje posebnih potreba zemalja u razvoju bez izlaska na more u okviru Novog globalnog okvira za saradnju u tranzitnom transportu za zemlje koje ne izlaze na more i tranzitne zemlje u razvoju, političke deklaracije o razvojnim potrebama Afrike i Novog partnerstva za razvoj Afrike. Potvrđene su i preuzete obaveze iz zaključnih dokumenata sa svih glavnih konferencija i samita Ujedinjenih nacija iz oblasti ekonomije, društva i zaštite životne sredine, uključujući Milenijumsku deklaraciju Ujedinjenih nacija, Zaključke Svetskog samita 2005, Monterejski konsenzus Međunarodne konferencije o finansiranju razvoja, Deklaraciju iz Dohe o finansiranju razvoja, Zaključni dokument Plenarnog sastanka Generalne skupštine na visokom nivou na temu Milenijumskih razvojnih ciljeva, Program akcije Međunarodne konferencije o stanovništvu i razvoju, ključne akcije za dalje sprovođenje Programa akcije Međunarodne konferencije o stanovništvu i razvoju, Pekinšku deklaraciju i Platformu za akciju, kao i zaključnih dokumenata sa konferencija na kojima su oni razmatrani. Zaključak sa vanrednog sastanka iz septembra 2013, organizovanog u cilju praćenja napora uložених u ostvarenje Milenijumskih razvojnih ciljeva, potvrđuje, između ostalog, spremnost za osmišljavanje snažnog plana za razvoj nakon 2015. Obaveze koje se tiču migracije i razvoja potvrđene su u Deklaraciji o dijalogu na visokom nivou o Međunarodnoj migraciji i razvoju.
7. Zaključak Rio+20 ponovo potvrđuje da se moramo voditi ciljevima i načelima Povelje Ujedinjenih nacija, uz puno poštovanje međuna-

rodnog prava i njegovih principa. On još jednom potvrđuje i koliko su važni sloboda, mir i sigurnost, poštovanje svih ljudskih prava, uključujući pravo na razvoj i pravo na pristojan životni standard – koji obuhvata pravo na hranu i vodu, potom vladavinu prava, dobro upravljanje, rodnu ravnopravnost, kao i osnaživanje žena i sveopštu opredeljenost ka razvoju pravednog i demokratskog društva. Takođe, ponovo podseća na važnost Univerzalne deklaracije ljudskih prava, kao i na ostale međunarodne instrumente vezane za ljudska prava i međunarodno pravo.

8. Otvorena radna grupa je posebno naglasila da globalni karakter klimatskih promena zahteva najširu moguću saradnju svih zemalja, kao i njihovo učešće u delotvornim i primerenim reakcijama na međunarodnom nivou, u cilju što bržeg smanjenja globalne emisije gasova koji doprinose efektu staklene bašte. Ova grupa je podsetila da Okvirna konvencija Ujedinjenih nacija o klimatskim promenama (*United Nations Framework Convention on Climate Change*, UNFCCC) predviđa da sve strane treba da zaštite klimatski sistem za dobrobit kako sadašnjih tako i budućih generacija čovečanstva – na principima jednakosti i u skladu sa svojim zajedničkim, ali razgraničenim odgovornostima i sopstvenim potencijalima. Posebno su skrenuli pažnju, i to sa krajnjom zabrinutošću, na značajan raskorak između zbirnog efekta onog na šta su se strane obavezale u pogledu smanjenja globalne godišnje emisije gasova koji doprinose efektu staklene bašte do 2020. godine, i prognoziranog zbirnog nivoa emisije koji bi imao šanse da zadrži povećanje prosečne globalne temperature na ne više od 2°C ili 1,5° iznad preindustrijskih nivoa. Podsetili su da je krajnji cilj UNFCCC-a stabilizacija koncentracije gasova koji doprinose efektu staklene bašte u atmosferi na nivo koji bi onemogućio opasne antropogene uticaje na klimatski sistem.
9. Planeta Zemlja i njeni ekosistemi su naš dom, a sam izraz „Majka Zemlja” uobičajen je u brojnim zemljama i regijama. U zaključku Rio+20 napomenuto je da neke zemlje prepoznaju prava prirode u kontekstu promovisanja održivog razvoja. Rio+20 potvrđuje uverenje da je, u cilju postizanja pravedne ravnoteže u ekonomskim, društvenim i ekološkim potrebama sadašnjih i budućih generacija, neophodno promovisati sklad sa prirodom. Prepoznata je i prirodna i kulturna raznolikost u svetu, kao i da sve kulture i civilizacije mogu da doprinesu održivom razvoju.

10. Rio+20 je prepoznao da se svaka zemlja suočava sa karakterističnim izazovima da bi postigla održivi razvoj. Dat je poseban naglasak na specifične izazove s kojim se suočavaju najranjivije zemlje, posebno afričke zemlje, najslabije razvijene zemlje, zemlje u razvoju bez izlaska na more i male ostrvske zemlje u razvoju, kao i specifične izazove s kojim se suočavaju srednje razvijene zemlje. Zemlje u kojima postoje sukobi takođe zahtevaju posebnu pažnju.
11. Rio+20 je još jednom podsetio na obavezu da se ojača međunarodna saradnja u rešavanju stalnih izazova vezanih za održivi razvoj za sve, posebno za zemlje u razvoju. U vezi s tim, još jednom je potvrđena potreba za postizanjem ekonomske stabilnosti, održivog ekonomskog rasta, promovisanja društvene jednakosti i zaštite životne sredine, uz podsticaj rodne jednakosti, osnaživanja žena i jednakih prava na zaposlenje za sve, kao i unapređenje zaštite, preživljavanja i razvoja dece do njihovih punih potencijala, između ostalog i putem obrazovanja.
12. Svaka zemlja ima primarnu odgovornost za vlastiti ekonomski i društveni razvoj, te se značaj nacionalnih politika, domaćih resursa i razvojnih strategija ne može prenatglasiti. Zemljama u razvoju su potrebna dodatna sredstva za održivi razvoj. Postoji potreba za značajnim pokretanjem finansijskih sredstava iz različitih izvora, kao i za efikasnom upotrebom finansija u cilju promovisanja održivog razvoja. Rio+20 je podsetio na obavezu revitalizacije globalnog partnerstva za održivi razvoj i na obezbeđivanje potrebnih finansijskih sredstava za njegovo sprovođenje. Izveštaj Međuvladinog ekspertskog odbora o finansiranju održivog razvoja daće predlog opcija za strategiju finansiranja održivog razvoja. Važan zaključni dokument Treće međunarodne konferencije o finansijama za razvoj u julu 2015. baviće se procenom napretka koji je ostvaren u sprovođenju Monterejskog konsenzusa i Deklaracije iz Dohe. Dobro upravljanje i vladavina prava na nacionalnom i međunarodnom nivou osnova su za održiv, inkluzivan i pravičan ekonomski rast, održivi razvoj i iskorenjivanje siromaštva i gladi.
13. Rio+20 je podsetio da svaka zemlja, u skladu sa svojim nacionalnim okolnostima i prioritetima, ima na raspolaganju različite pristupe, vizije, modele i instrumente za postizanje održivog razvoja u sva tri njegova aspekta – što je naš primarni cilj.
14. Ostvarivanje *Ciljeva održivog razvoja* zavisíce od globalnog partnerstva za održiv razvoj uz aktivnu uključenost vlada, kao i građanskog društva, privatnog sektora i sistema Ujedinjenih nacija. Jedan snažan

mehanizam kojim bi se ocenjivalo ostvarivanje *Ciljeva održivog razvoja* biće od presudnog značaja za njihov uspeh. U ovome će ključnu ulogu imati Generalna skupština, sistem Ekonomsko-socijalnog saveta Ujedinjenih nacija (*United Nations Economic and Social Council*, ECOSOC) i Politički forum na visokom nivou.

15. Rio+20 je potvrdio obaveze za preduzimanje daljih delotvornih mera i postupaka, u skladu sa međunarodnim pravom, da ukloni prepreke za punu realizaciju prava na samoopredeljenost naroda koji žive pod kolonijalnom i stranom okupacijom, što negativno utiče na njihov ekonomski i društveni razvoj, kao i na životnu sredinu, i nije u skladu sa dostojanstvom i vrednošću čoveka, te se protiv tih prepreka mora boriti i u potpunosti ih eliminisati.
16. Rio+20 je podvukao, u skladu sa Poveljom, da se ovo ne može tumačiti kao dozvola, niti podsticaj za bilo kakvu aktivnost protiv teritorijalnog integriteta ili političke nezavisnosti neke države. Dokument podseća na odlučnost da se preduzmu dalje delotvorne mere i postupci u skladu sa međunarodnim pravom, da se uklone prepreke i ograničenja, pruži podrška i izađe u susret potrebama naroda koji žive u oblastima pogođenim složenim humanitarnim katastrofama i u oblastima ugroženim terorizmom.
17. Radi praćenja ostvarenja *Ciljeva održivog razvoja*, biće važno da se poboljša raspoloživost i pristupačnost prikupljenih podataka i statistika, razvrstanih prema zaradi, polu, starosti, rasi, etničkoj pripadnosti, migracionom statusu, invalidnosti, geografskoj lokaciji i ostalim karakteristikama relevantnim za nacionalni kontekst, kako bi se podržalo praćenje ostvarenja *Ciljeva održivog razvoja*. Potrebno je hitno preduzeti korake u poboljšanju kvaliteta, pokrivenosti i raspoloživosti razvrstanih podataka, kako niko ne bi bio izostavljen.
18. Ciljeve održivog razvoja prate potciljevi koji će dalje biti razrađeni preko indikatora usmerenih na merive ishode. Ciljevi pozivaju na delovanje, a po karakteru su globalni i univerzalno primenljivi. Uzimaju u obzir različite nacionalne realnosti, mogućnosti i nivoe razvoja, poštujući nacionalnu politiku i prioritete. Oni se nadovezuju na Milenijumske ciljeve razvoja, imaju zadatak da kompletiraju nedovršene obaveze Milenijumskih ciljeva i da odgovore na nove izazove. Ovi ciljevi čine integrisan i nedeljiv skup globalnih prioriteta za održivi razvoj. Potciljevi su definisani kao podsticajni i globalni, pri čemu svaka vlada posebno postavlja svoje nacionalne potciljeve vodeći se prema globalnim ambicijama, ali uzimajući u obzir nacionalne okol-

nosti. Ciljevi i potciljevi objedinjuju ekonomske, društvene i ekološke aspekte, i prepoznaju njihovu međusobnu povezanost u postizanju održivog razvoja u svim njegovim aspektima.

Ciljevi održivog razvoja

- Cilj 1. Okončati siromaštvo u svim njegovim oblicima, na svim mestima.
- Cilj 2. Okončati gladovanje, osigurati snabdevanje namirnicama i unaprediti ishranu; promovisati održivu poljoprivredu.
- Cilj 3. Obezbediti zdrav život i promovisati blagostanje za sve, bez obzira na starost.
- Cilj 4. Obezbediti inkluzivno, pravično, kvalitetno obrazovanje i promovisati prilike za celoživotno učenje za sve.
- Cilj 5. Postići rodnu ravnopravnost i osnažiti sve žene.
- Cilj 6. Obezbediti svima pristup vodi i održivo upravljanje vodom, i obezbediti sanitarne uslove.
- Cilj 7. Obezbediti svima pristup priušljivoj, pouzdanoj, održivoj i savremenoj energiji.
- Cilj 8. Promovisati postojan, inkluzivan i održiv ekonomski rast, puno i produktivno zaposlenje i pristojne uslove rada za sve.
- Cilj 9. Izgraditi otpornu infrastrukturu, promovisati inkluzivnu i održivu industrijalizaciju i podsticati inovacije.
- Cilj 10. Smanjiti nejednakosti unutar zemalja i među njima.
- Cilj 11. Raditi na tome da gradovi i naselja postanu inkluzivni, bezbedni, otporni i održivi.
- Cilj 12. Obezbediti održive obrasce proizvodnje i potrošnje.
- Cilj 13. Preduzeti hitne korake u borbi protiv klimatskih promena i njihovih posledica.

Uz prepoznavanje Okvirne konvencije Ujedinjenih nacija za klimatske promene (UNFCCC) kao vrhovnog, međunarodnog, međuvladinog foruma koji zastupa globalno reagovanje na klimatske promene.

- Cilj 14. Očuvati i održivo koristiti okeane, mora i obalske resurse u cilju ostvarenja održivog razvoja.
- Cilj 15. Zaštititi, obnoviti i promovisati održivu upotrebu Zemljinih ekosistema, održivo gazdovati šumama, boriti se protiv dezertifikacije, prekinuti uništavanje zemljišta i podstaći njihovo obnavljanje, i zaustaviti opadanje biološke raznovrsnosti.

- Cilj 16. Promovisati miroljubiva i inkluzivna društva u cilju ostvarenja održivog razvoja, obezbediti svima pristup pravdi i izgraditi delotvorne, odgovorne i inkluzivne institucije na svim nivoima.
- Cilj 17. Jačati sredstva za ostvarenje ciljeva i oživeti globalno partnerstvo radi ostvarenja održivog razvoja.

Preveo Mark Daniels

Hronika, Kritika i Polemika

Chronicle, Reviews, Polemics

Prikaz knjige

Bojana Škorc: Kreativnost u interakciji – Psihologija stvaralaštva¹

Kreativnost predstavlja fenomen koji je bio predmet ljudskog bavljenja mnogo pre nego što je pedesetih godina dvadesetog veka počeo sistematski da se izučava u okviru različitih naučnih disciplina, a među njima je i psihologije stvaralaštva. Ne postoji univerzalni način kojim bi se složen pojam kreativnosti mogao opisati – odgovor na pitanje šta je kreativnost zavisi od toga kome je ovo pitanje postavljeno. U literaturi iz oblasti psihologije stvaralaštva postoje trendovi da se ovaj fenomen shvati kroz nekoliko kategorija. Kreativnost se može sagledati kao *specifična sposobnost*, a kreativno ispoljavanje je vidljivo samo u određenom domenu. Kreativnost se posmatra i kao *slučajnost* u stvaranju novih proizvoda na osnovu sposobnosti pojedinca da se igra promenljivim elementima iz okruženja. Na kreativnost se gleda i kao na *opštu sposobnost* koja karakteriše mogućnost stvaranja u svim poljima, bez ograničavanja na pojedine domene stvaralaštva. Kreativnost se shvata i kroz prizmu *postignuća*, pa je u centru pažnje proizvod, a ne ličnost onoga koji stvara. Najobuhvatnije shvatanje je ono koje dominira u ovoj knjizi, a prema njemu je kreativnost *saznajni proces*, ona je neophodni deo razvojnog procesa, nema nekreativne osobe jer, samim učešćem u životu zajednice, ona učestvuje u zajedničkom stvaralačkom aktu.

Jasno je da su gledišta stručnjaka po pitanju mogućnosti obrazovanja u domenu razvoja kreativnosti podeljena od onih najpesimističnijih do onih koja izražavaju svemogućnost obrazovanja u ovom domenu. U ovom delu prepoznata je bitna uloga obrazovanja u razvoju kreativnosti kao potencijala svakog ljudskog bića. U tom smislu, govori se o neophodnosti da nauka, pored nalaza koje nudi čovečanstvu, treba da ponudi i načine na koji se oni mogu uključiti u svakodnevnu praksu. Oslanjajući se na mnoga teorijska i empirijska istraživanja u ovoj oblasti, kao i na lično iskustvo u radu sa različitim kategorijama ljudi, baveći se

¹ Škorc, B. (2012). *Kreativnost u interakciji – Psihologija stvaralaštva*. Beograd: MOSTART.

fenomenima poput kritičkog mišljenja i faktorima koji utiču na njega, odnosom kreativnosti sa inteligencijom i drugim sposobnostima, mogućnostima uticaja na razvoj kreativnosti kroz razmatranje idealnog okruženja i uslova u kom se on dešava, uticajnih ljudi u ovom procesu, mogućnostima vežbe i primene specifičnih metoda u razvoju stvaralaštva, problemima talenta, umetnosti, ličnosti umetnika, estetskim stavovima, motivacijom i emocionalnim doživljajem koji prati čin umetničkog stvaranja itd., autorka sledi glavnu nit ove knjige koja se ogleda u isticanju neophodnosti menjanja današnjeg sistema formalnog obrazovanja kod nas, kako bi on postao više usmeren ka razvoju kreativnosti kao imanentnog ljudskog potencijala. Njene analize i preporuke prevazilaze formalni sistem obrazovanja u skladu sa prepoznatim opštim razvojnim karakterom svake ljudske interakcije i komunikacije koja se, jasno je, ne odvija samo u okvirima obrazovnih institucija. Ova knjiga nas podseća da je neophodno preispitati i transformisati naša razumevanja obrazovanja, pretpostavke i mehanizme na kojima ono počiva, pre nego se pristupi samom činu transformacije obrazovnog sistema.

Analizirajući ulogu obrazovanja u razvoju kreativnosti, autorka ističe različite faktore koji su bitni sa ovog aspekta. Među njima značajno mesto zauzimaju nastavnici kao nosioci i realizatori obrazovnog procesa, posebno njihova otvorenost u kreativnoj komunikaciji sa polaznicima u obrazovanju, kao i spremnost da se i sami razvijaju u kreativnom smislu. Posebna pažnja posvećena je ličnim osobinama svih učesnika u obrazovnom procesu, kao i atmosferi u kojoj se obrazovanje odvija. U kontekstu ličnih osobina i atmosfere, autorka uviđa trend u obrazovanju kod nas prema kom se potencira identifikacija nadarenih pojedinaca i insistira na karakteristikama koje bi trebalo da krasi darovite ljude, kao i atmosfera u kojoj dominiraju neki tradicionalni obrazovni elementi koji sistem obrazovanja čine nedemokratičnim i zatvorenim. Nasuprot navedenom, autorka se zalaže za demokratizaciju i otvaranje sistema obrazovanja, kao i za nepristrasnost u bilo kom smislu, jer ovo prepoznaje kao jedini način da obrazovanje odgovori na razvojno kreativne zahteve. Obrazovna situacija treba da postane sredina koja podržava kreativnost, što bi značilo da ona treba da bude orijentisana na rešavanje problema, a to obezbeđuje zabavu, prihvata razlike među ljudima i uvažava proces. Materijali za rad treba da stvaraju slobodu i prihvataju razlike u pristupima, a uvažavaju kreativno delo. Igra sa materijalima, kroz imaginaciju i fantaziju stvara autonomiju učesnika u obrazovanju.

Shvatajući kreativnost kao razvojni fenomen koji predstavlja potencijal svakog ljudskog bića, nezavisnog od konkretne situacije ili aktivnosti u kojoj je osoba angažovana, njenog uzrasta, porekla, obrazovanja i kao mogućnost novog oblika komunikacije, građenja i samograđenja u grupi kroz dekonstrukciju i rekonstrukciju koncepta sebe, drugih i sveta, autorka ukazuje na ključne korake

ka humanizaciji obrazovanja koje će podsticati permanentni razvoj stvaralaštva i doprineti humanizaciji društva u celini, a u svemu tome ogleđa se izuzetan andragoški značaj ove knjige. Nasuprot brzim, opipljivim i konačnim promenama na kojima se insistira u današnjem obrazovanju, u razvoju kreativnosti treba biti strpljiv. Životna polja dece i odraslih treba držati otvorenim, spremnim za promene, pokušaje i istraživanja koja su na prvi pogled besmislena, a to zahteva vreme. Stvaralaštvo kao slojevit razvojni fenomen nije uhvatljivo ni u svom početku, ni u toku, naročito ne u završetku. Odatle je vreme i strpljenje neophodno i u radu sa drugima i u radu sa sobom.

Ova knjiga ukazuje na potrebu fokusiranja na stvaralački proces, a ne toliko na njegove produkte. Instrumentalni trend koji dominira u današnjoj kulturi ne ide u prilog razvoju kreativnosti. Takođe, dajući primat konvergentnom u odnosu na divergentno mišljenje, današnji obrazovni sistemi nisu prijateljski nastrojeni prema razvoju stvaralaštva. Nasuprot kvantifikaciji rezultata i napredovanju korak po korak, potrebno je razviti kulturu otvorene komunikacije, a ona pretpostavlja odsustvo unapred zadatih alternativa i pristup razvoju koji prihvata nagle i brze promene, otvorenost i neizvesnost razvojnog toka.

Obrazovanje bi trebalo više pažnje da obrati marginalizovanim procesima koji se odvijaju u ličnosti koja se razvija, nasuprot trendu da se primarno vodi računa o onome što je u fokusu svesti, jer se stvaralaštvo najčešće realizuje na granicama svesnosti. Takođe, socijalne uloge, slično kao u situaciji igre, odlaze u drugi plan, odnosi među učesnicima se menjaju, postaju novi i nepredvidivi, novi elementi postaju vidljivi, oblici i načini saradnje se proširuju, menja se način na koji učesnici u zajedničkom razvojnog procesu vide jedni druge, a mesto u ovom stvaralačkom procesu učesnici grade zajedno u interakciji.

Kako se svakodnevni život odvija negde između slobode i zadatosti, obrazovni proces treba da bude tako organizovan da uvažava oba kraja ovog kontinuuma. Nije potrebno insistirati na jednom ekstremu, već je značajno naći pravu meru – ravnotežu – između konvergentnog i divergentnog stvaralaštva. Ovo je, ističe autorka, jedini način da se stvaralaštvo prenese iz obrazovne situacije u svakodnevni život.

Kako ne postoji individualni razvoj koji je isključivo ukorenjen u socijalnom kontekstu, niti je zadatak obrazovanja isključivo u tome da razvija individualne potencijale, u razvoju kreativnosti ne radi se o otkrivanju nečega što u tragovima postoji u pojedincu, već o građenju nečeg novog, još nepostojećeg, nečega što postoji u interakciji i kulturnom miljeu. U terminologiji sledbenika Lava Vigotskog, svaki razvoj, pa i razvoj kreativnosti, znači biti ono što jesmo i istovremeno ono što tek postajemo. Prema autorki, nije ključno da li je interakcija grupna ili individualizovana, već je bitno da ona bude otvorena, fleksibilna i

da dozvoljava inicijativu i slobodu – da bude osetljiva na zonu narednog razvoja svakog pojedinca.

Komunikacija kao centralni fenomen u razvoju kreativnosti ne bi trebalo da bude simetrična, a to je ono na čemu se insistira u kulturi u kojoj su uloge učesnika u komunikaciji unapred zadate. Ovaj vid komunikacije dovodi do predvidivih odgovora i rešenja. Vid komunikacije koji valja negovati je asimetrična, disonantna komunikacija koja ne predstavlja reakciju na situaciju, već je proakcija koja je šira od same situacije. Ova komunikacija je aktuelna u otvorenim međuljudskim situacijama u kojima se javlja mogućnost interaktivne gradnje u kojoj se stvara izvan definisanih opcija. Odatle, određivanje sebe i drugih u stvaralačkom polju ne zahteva pojedince koji daju odgovore, već tvorce kreativnog polja.

U razvoju kreativnosti treba težiti stvaranju neobičnog od običnog, novog od starog. Stvaranje neobičnog od običnog se tu vidi kao neprekidni proces koji se dešava svakodnevno, a kulturni šabloni i akumulirano iskustvo nas sprečavaju da to jasno vidimo.

U razvoju kreativnosti valjalo bi razbiti trend fokusiranja na probleme i ono što je negativno. Fokus na negativno vodi zatvaranju polja koje treba da predstavlja uslovni okvir za razvoj stvaralaštva kod ljudi. Autorka na osnovu svojih iskustava u radu sa ljudima različitih uzrasta izlaže uverenje da je okrenutost ka pozitivnom, insistiranje na konstruktivnom toku grupnog procesa, uzdržavanje od dijaloga, ubeđivanja i debatovanja daleko efikasniji oblik ulaganja u razvoj svakog učesnika.

Ova knjiga prepoznaje pesimizam koji je aktuelan u stručnoj literaturi koja se bavi problemima razvoja kreativnosti i obrazovnim intervencijama usmerenim na razvoj stvaralaštva. Razlog za to vidi se u dominaciji onih shvatanja koja razvoj ograničavaju na kognitivno sazrevanje, a školovanje ima za cilj da obezbedi polaznicima da prikupe znanja iz različitih oblasti. Time situacija obrazovanja postaje neosetljiva na razvojne potrebe i procese. Poseban andragoški značaj ove knjige ogleda se u dominantnom uverenju da onaj ko radi sa ljudima ne može a da ne primeti da učešće u grupnom stvaranju nema uzrasnu zadatost. Sasvim mala deca i veoma stari ljudi podjednako učestvuju u stvaralačkom procesu, igri i razmeni unoseći ono što imaju, što su dobili od drugih ili što su sami stvorili, ne znajući uvek kada i kako se to desilo. Svaka igra nije osiromašeni čin kojim se deca uče da zauzimaju različite uloge u odraslom dobu. Igra je imanentna svakom ljudskom biću, javlja se kao ontička kategorija koja je bliska imaginaciji i fantaziji. Samo takva igra, oslobođena od stega svakodnevnog života i puke imitacije onoga što se dešava u realnosti, ima razvojni potencijal i ima mogućnost da utiče na promene u stvaralačkoj sferi čoveka, bez obzira na njegov uzrast.

Glavne ideje koje su ranije iznete autorka je generisala kroz detaljnu teorijsku analizu ključnih fenomena, kao i kroz sopstvena teorijsko-empirijska istraživanja. One bi trebalo da pomognu u stvaranju obrazovnog sistema koji će biti više prijateljski nastrojen ka razvoju stvaralaštva kod polaznika u obrazovnom procesu. Takođe, ove ideje prevazilaze samu obrazovnu situaciju ističući razvojni potencijal svakodnevnih životnih situacija u kojima ljudi učestvuju i odnose se jedni prema drugima u procesima otvorene komunikacije i interakcije. Ove ideje trebalo bi da optimizuju i humanizuju obrazovne sisteme, ali imaju i potencijalno šire dejstvo. Prevazilazeći granice obrazovnih sistema i prodirući u druge ljudske delatnosti, one mogu biti ključne u humanizaciji društava u celini.

Bojan Ljujić
Tamara Nikolić Maksić

Region jugoistočne Evrope u susret Trećem krugu PIAAC istraživanja

Program za međunarodnu procenu kompetencija odraslih – PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) je istraživanje koje je pokrenula Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj – OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) 2013. godine. U prvom krugu istraživanja učestvovala su 24 države, dok u drugom krugu, koji je u toku, učestvuju 33 države. Značaj rezultata ovog istraživanja prepoznat je ne samo od strane nacionalnih vlada i organizacija već i od relevantnih tela Evropske unije, kao i platformi koje okupljaju organizacije civilnog sektora kako na evropskom tako i na svetskom nivou. Evropsko udruženje u obrazovanju odraslih – EAEA (European Association for the Education of Adults) rezultate prvog kruga istraživanja smatra veoma značajnim jer predstavljaju poziv da Evropska unija počne da investira više u obrazovanje odraslih, s obzirom na to da istraživanje pokazuje da u proseku 20% građana EU ima veoma niska postignuća na testu funkcionalne pismenosti.

Šta je potrebno da znate o istraživanju?

PIAAC je jedinstveno i sveobuhvatno međunarodno istraživanje, koje se sprovodi na reprezentativnim uzorcima (ne manjim od 4500) u čitavom svetu među populacijom odraslih osoba između 16. i 24. godine. Procena veština sastoji se od tri komponente: procena nivoa pismenosti, matematičke pismenosti i rešavanja problema u visokotehnološkom okruženju. Procenu veština prati i upitnik kojim se prikupljaju podaci o socijalno-demografskim karakteristikama ispitanika, obrazovnom iskustvu, karakteristikama koje su u vezi sa radom, korišćenju veština na poslu i u svakodnevnim aktivnostima, socijalnoj uključenosti i zdravlju itd. Smeštanje osnovnih rezultata u ovako širok kontekst istraživanju daje poseban doprinos pri razumevanju korišćenja ispitivanih veština uz uvažavanje lokalne i regionalne specifičnosti.

Pripreme za treći krug istraživanja i očekivanja Regiona jugoistočne Evrope

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja Hrvatske planirao je jednodnevni uvodni sastanak o priključivanju trećem krugu PIAAC istraživanja, a koji bi se održao 28. avgusta u Zagrebu. *Društvo za obrazovanje odraslih* predložilo je kolegama iz Zagreba da se ta prilika iskoristi za organizovanje regionalnog skupa, kako bi se još neke države iz ovog regiona motivisale da se pridruže istraživanju. Ovaj predlog je prihvaćen i dve organizacije su partnerski organizovale skup na kome je učestvovalo 40 predstavnika iz 11 zemalja ovog regiona.

Prvog dana skupa predstavnici OECD-a su govorili o značaju PIAAC istraživanja za ekonomski razvoj, ali i o unapređenju kvaliteta obrazovanja odraslih. Posebno je naglašena uporedivost rezultata i mogućnost njihovog korišćenja u procesu lobiranja i zastupanja, naročito na regionalnom nivou i nivou EU. Potom su prisutnima predstavljeni dinamika istraživanja, osnovni koraci i obaveze kojih je neophodno držati se u periodu od pet godina, koliko istraživački ciklus traje. Značajan doprinos ovom skupu dali su gosti iz Grčke i Slovenije, čiji su predstavnici institucija koje realizuju aktivnosti drugog kruga PIAAC istraživanja predstavili svoja iskustva. Upoznavanje sa problemima i načinima za njihovo prevazilaženje u pomenutim državama dodatno su ohrabрили kolege iz ovog regiona za učešće u trećem krugu istraživanja.

Drugi dan skupa bio je posvećen mogućnostima pridruživanja zemalja ovog regiona trećem krugu istraživanja. Ovom sastanku prisustvovalo je 25 učesnika iz Albanije, Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Grčke, Hrvatske, Kosova, Mađarske, Makedonije i Srbije, kojima su predstavnici OECD-a i Evropske trening fondacije – ETF (European Training Foundation) pružili posebnu podršku osvrćući se na probleme sa kojima se trenutno ove države susreću u oblasti ekonomije, obrazovanja odraslih, rada i zapošljavanja i sl. Kolege iz Grčke, s obzirom na slične, uglavnom ekonomske probleme, dodatno su pozitivnim primerima i dobrim argumentima ohrabřivali učesnike iz država izvan EU da se priključe istraživanju. U prvom delu rada istaknute su ključne prepreke za učestvovanje u trećem krugu PIAAC istraživanja, među kojima su najznačajnije nedostatak političke podrške i finansijske poteškoće. Prezentovanjem kratkih nacionalnih izveštaja o relevantnim iskustvima za realizovanje PIAAC istraživanja identifikovano je da većina država u ovom regionu poseduje značajne istraživačke i tehničke resurse. Predstavnici ETF-a su predstavili svoje preporuke u smislu pribavljanja neophodne finansijske i političke podrške. U drugom delu rada učesnici su formulisali ključne argumente za donosiocel odluka u svojim sredinama i analizirali mogućnosti podrške relevantnih institucija iz ovog regiona i EU.

Sinergija argumenata

Zajedničko promišljanje argumenata za donosiocce odluka u zemljama ovog regiona i spisak preporučenih aktivnosti na putu pridruživanja studiji ocenjeni su kao najznačajniji proizvodi ovog dvodnevnog skupa. Dogovoreno je da učesnici po povratku u svoje države identifikuju ključne donosiocce odluka i da im se obrate predstavljajući najznačajnije koristi od PIAAC istraživanja u oblastima unapređenja obrazovnog sistema, povećanja zapošljivosti, podsticanja rasta i razvoja i slično. S obzirom na spremnost OECD-a i ETF-a da pomognu ovaj proces, definisan je naredni korak u kom bi se donosiocima odluka obratile pomenute organizacije pismima podrške, a paralelno sa procesom lobiranja ispitivale bi se mogućnosti finansiranja projekata iz IPA fonda EU.

Susret je završen sa entuzijazmom među učesnicima i spremnošću da se uloži značajan napor i da se u kratkom vremenskom roku izdejstvuje učešće u trećem krugu PIAAC istraživanja za što više zemalja ovog regiona. Konačno, ovim skupom potvrđeno je da među stručnjacima koji se bave obrazovanjem odraslih u državama jugoistočne Evrope postoji ne samo uzajamno razumevanje već i želja da se profesionalni interesi ostvaruju kroz saradnju i uzajamnu podršku.

Nikola Koruga

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

Odabrane andragoške konferencije za 2014. godinu

1. *ECER 2014 „The Past, the Present and Future of Educational Research in Europe”*, September 1–5, University of Porto, Portugal.
2. *International Research Conference 2014 “History of Vocational Education and Training (VET): Cases, Concepts and Challenges”*, September 8–9, Zurich, Switzerland.
3. *International Conference on Skills for the Future 2014 “Training, employment, occupations and employability in turbulent times”*, September 18–19, Toulouse, France.
4. *2nd International G.R.E.A.T. Conference 2014 “Youth in Transition: VET in times of economic crisis”*, September 22–24, Cologne, Germany.
5. *2014 NECE - Networking European Citizenship Education–Conference “1914–2014: Lessons from History? Citizenship Education and Conflict Management”*, October 16–18, Vienna, Austria.
6. *ELOA 2014 Conference “Innovations in older adult learning: Theory, research, policy”*, October 22–24, University of Malta Valletta Campus, Malta.
7. *2014 “Gender and migration in different tracks of higher Education”*, October 31–November 1, Zollikofen / Berne, Switzerland.
8. *2014 EAEA conference „Remembering for the future“*, November 13–14, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Pregled andragoških časopisa

Adult Education Quarterly, November 2014, Vol. 64 Issue 4

Jennifer Lee O'Donnell: *Quien Sabe Mas Lucha Mejor: Adult Educators' Care of the Self Practices Within Social Movements in Buenos Aires, Argentina*. pp. 267–284; R. Eric Platt, Lilian H. Hill: *A Storyville Education: Spatial Practices and the Learned Sex Trade in the City That Care Forgot*. pp. 285–305; Molly M. Jameson, Brooke R. Fusco: *Math Anxiety, Math Self-Concept, and Math Self-Efficacy in Adult Learners Compared to Traditional Undergraduate Students*. pp. 306–322; Kevin M. Roessger: *The Effects of Reflective Activities on Skill Adaptation in a Work-Related Instrumental Learning Setting*. pp. 323–344; Michael Newman: *Transformative Learning: Mutinous Thoughts Revisited*. pp. 345–355; Patricia A. Gouthro: *Women of Mystery: Investigating Learning Pathways of Canadian and American Female Crime Fiction Writers*. pp. 356–373.

Adult Learning, November 2014, Vol. 25, Issue 4

Bob Hughes, Janet Arbogast, Lindsey Kafer, Julianna Chen: *Evaluation as a Collaborative Activity to Learn Content Knowledge in a Graduate Course*. pp. 126–133; Chad Hoggan: *Transformative Learning Through Conceptual Metaphors: Simile, Metaphor, and Analogy as Levers for Learning*. pp. 134–141; Nancy Taber, Vera Woloshyn, Caitlin Munn, Laura Lane: *Exploring Representations of Super Women in Popular Culture: Shaping Critical Discussions With Female College Students With Learning Exceptionalities*. pp. 142–150; Simone C.O. Conceição, Sarah Johaningsmeir, Holly Colby, John Gordon: *Family Caregivers as Lay Trainers: Perceptions of Learning and the Relationship Between Life Experience and Learning*. pp. 151–159.

Educational Philosophy and Theory 2014, Vol. 46, Issue 12

James Michael Magrini: *Dialectic and Dialogue in Plato: Refuting the model of Socrates-as-teacher in the pursuit of authentic Paideia*. pp. 1320–1336; Emma

Williams: *Out of the Ordinary: incorporating limits with Austin and Derrida*. pp. 1337–1352; Michael Glassman, Rikki Patton:

Capability Through Participatory Democracy: Sen, Freire, and Dewey. pp. 1353–1365; Ho-chia Chueh, Ya-Tung Chen: *Social Involvement: Deconstructing practices relating to the formation of students who work with autistic children in a university service-learning course*. pp. 1366–1380.

Journal of Higher Education Policy and Management 2014, Vol. 36, Issue 5

Cameron Barnes: *The emperor's new clothes: the h-index as a guide to resource allocation in higher education*. pp. 456–470; Nethal K. Jajo, Jen Harrison: *World university ranking systems: an alternative approach using partial least squares path modelling*. pp. 471–482; Michele J. Fleming, Diana M. Grace: *Increasing participation of rural and regional students in higher education*. pp. 483–495; Kate Ricketts, Judith K. Pringle: *Going up? Perceived career progress of female general staff across New Zealand universities*. pp. 496–508; Johanna Vuori: *Student engagement: buzzword or fuzzword?* pp. 509–519; Katie Dunworth, Helen Drury, Cynthia Kralik, Tim Moore: *Rhetoric and realities: on the development of university-wide strategies to promote student English language growth*. pp. 520–532; Julie-Anne Regan, Emma Dollard, Nicci Banks: *A comparative study of the perceptions of professional staff on their contribution to student outcomes*. pp. 533–545; Paola Potesio: *The impact of the reform of the Italian higher education system on the labour market for young graduates*. pp. 546–556; Mantz Yorke: *The impact of part-time staff on Art & Design students' ratings of their programmes*. pp. 557–567.

Higher Education Research & Development 2014, Vol. 33, Issue 5

Mohammad Alauddin, Adrian Ashman: *The changing academic environment and diversity in students' study philosophy, beliefs and attitudes in higher education*. pp. 857–870; Melodie Bat, Claire Kilgariff, Tina Doe: *Indigenous tertiary education—we are all learning: both-ways pedagogy in the Northern Territory of Australia*. pp. 871–886; Melinde Coetzee: *Measuring student graduateness: reliability and construct validity of the Graduate Skills and Attributes Scale*. pp. 887–902; Kenn Fisher, Clare Newton: *Transforming the twenty-first-century campus to enhance the net-generation student learning experience: using evidence-based design to determine what works and why in virtual/physical teaching spaces*. pp. 903–920; Clinton Golding: *The educational design of textbooks: a text for being interdisciplinary*. pp. 921–934; Coralie McCormack, Thea Vanags, Robyn Prior: *Things fall*

apart so they can fall together': uncovering the hidden side of writing a teaching award application. pp. 935–948; Jade McKay, Marcia Devlin: *Uni has a different language... to the real world*': demystifying academic culture and discourse for students from low socioeconomic backgrounds. pp. 949–961; Faustin Mutwarasibo, Pierre Canisius Ruterana, Ingrid Andersson:

Boundary crossing between higher education and the world of work: a case study in post-1994 Rwanda. pp. 962–977; George O. Odhiambo: *Quality assurance for public higher education: context, strategies and challenges in Kenya*. pp. 978–991; Ji Yong Park: *Course evaluation: reconfigurations for learning with learning management systems*. pp. 992–1006; Jennifer Sinclair, Denise Cuthbert, Robyn Barnacle: *The entrepreneurial subjectivity of successful researchers*. pp. 1007–1019; Malefyane Tlhoale, Adriaan Hofman, Koos Winnips, Yta Beetsma: *The impact of interactive engagement methods on students' academic achievement*. pp. 1020–1034; Michelle Trudgett: *Supervision provided to Indigenous Australian doctoral students: a black and white issue*. pp. 1035–1048; Liz van Acker, Janis Bailey, Keithia Wilson, Erica French: *Capping them off! Exploring and explaining the patterns in undergraduate capstone subjects in Australian business schools*. pp. 1049–1062; Zhenlin Wang, Gavin T.L. Brown: *Hong Kong tertiary students' conceptions of assessment of academic ability*. pp. 1063–1077;

Educational Media International 2014, Vol. 51, Issue 2

Verily Tan, Xiaojing Kou: *Case-based reasoning to help educators design with Web 2.0*. pp. 91–108; Shanendra D. Nowell: *Using disruptive technologies to make digital connections: stories of media use and digital literacy in secondary classrooms*. pp. 109–123; Annette Wilkinson: *Decoding learning in law: collaborative action towards the reshaping of university teaching and learning*. pp. 124–134; Alexandra L. Whittaker, Gordon S. Howarth, Kerry A. Lymn: *Evaluation of Facebook© to create an online learning community in an undergraduate animal science class*. pp. 135–145; Lee Yong Tay, Cher Ping Lim, Shanthi Suraj Nair, Siew Khiaw Lim: *Online software applications for learning: observations from an elementary school*. pp. 146–161;

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, bošnjački, crnogorski) i engleski. Za tekstove na srpskom jeziku uredništvo obezbeđuje prevod apstrakata na engleski, a za tekstove na engleskom prevod apstrakata na srpski jezik.

Citiranje i literatura

Pozive na literaturu treba davati u tekstu, u zagradama, a fusnote koristiti samo kada je neophodno, npr. za komentare i dopunski tekst. Pri citiranju izvora (štampanih i elektronskih) i u bibliografiji koristiti isključivo *APA stil (APA Citation Style - American Psychological Association)*. Detaljnije u: *Publication manual of the American Psychological Association (Association (5th edition). (2001) ili (6th ed.). (2009). Washington, DC: American Psychological Association. Takođe vidi na: <http://www.apastyle.org/>. Primere videti na: <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>*

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, intervjue i polemike, bibliografije i informacije o aktuelnim događanjima (skupovima, projektima, publikacijama) iz zemlje, regiona, Evrope i sveta.

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

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/>

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.