

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 2, DECEMBAR 2015.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Andragoške studije

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

Izdavač

Institut za pedagogiju i andragogiju
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

ISSN: 0354-5415

UDK: 37.013.83+374

Urednici

MIOMIR DESPOTOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

KATARINA POPOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Asistenti urednika

Maja Maksimović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksandar Bulajić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Uredništvo

Šefka Alibabić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Marcie Boucouvalas, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA

Arne Carlsen, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany

Heribert Hinzen, DVV international, Germany

Peter Jarvis, University of Surrey, UK

Sabina Jelenc, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Nada Kačavenda Radić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Snežana Medić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Sandra L. Morrison, University of Waikato, New Zealand

Balázs Németh, University of Pécs, Hungary

Ekkehard Nuissl von Rein, Technical University Kaiserslautern, Germany

Kristinka Ovesni, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksandra Pejatović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dizajn: Zoran Imširagić

Tehnička urednica: Irena Đaković

Priprema za štampu: Dosije studio, Beograd

Lektura i korektura: Radoslav Anđelković

Lektura i korektura engleskog jezika: Mark Daniels

Štampa: Službeni glasnik, Beograd

Andragoške studije izlaze od 1994. godine dva puta godišnje. Uredivačku politiku vodi Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18–20, 11000 Beograd, u saradnji sa Društvom za obrazovanje odraslih, Kolarčeva 5, 11000 Beograd. Izdavanje časopisa podržavaju Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, DVV International – Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih iz Bona i BMZ – Ministarstvo za privrednu saradnju i razvoj Savezne Republike Nemačke.

Katalogizacija časopisa: Narodna biblioteka Srbije, Beograd.

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

Indeksiranje časopisa: Narodna biblioteka Srbije, Beograd i Konzorcijum biblioteka Srbije (<http://scindeks-repozitorijum.nb.rs/>); Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (<http://kobson.nb.rs/kategorizacija/journal/>); DVV International (<http://www.dvv.soe.org/>); *Education Research Abstracts* (ERA) (<http://www.educationarena.com/era/>); *Contents Pages in Education* (CPE) (<http://www.randf.co.uk/journals/cpe/>) - Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>); Biblioteka Nemački institut za obrazovanje odraslih DIE, Bon.

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

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 2, DECEMBAR 2015.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

- GEORGIOS K. ZARIFIS, ACHILLEAS PAPADIMITRIOU
**Šta je potrebno za razvoj stručnjaka u obrazovanju
odraslih u Evropi? Predložene smernice** 9
- JOST REISCHMANN
**Profesionalizacija obrazovanja odraslih –
neki aspekti** 23
- JOHN HENSCHKE
**Inspiracija za moju perspektivu andragogije –
Dušan M. Savićević, najbolji svetski istraživač
u oblasti andragogije** 39
- MAJA MAKSIMOVIĆ
**Moć i znanje u obrazovanju odraslih –
neka razmatranja** 69
- MILANKO ČABARKAPA
Etički aspekti psihološke selekcije kandidata za posao 85
- TIJANA MAKSIMOVIĆ
**Uticaj okruženja na rad karijernih praktičara:
primer Srbije** 105
- LAZAR MARIĆEVIĆ
**Korelacije između osobina ličnosti i liderstva i njihove
implikacije za praksu upravljanja ljudskim resursima** 127

BOJAN LJUJIĆ

Andragoške specifičnosti obrazovanja u kompjuterskoj učionici 143

POLEMIKA, KRITIKA

Prikaz knjige

Od čovečnosti do društva znanja:
pređeni put paradigme o učenju odraslih u knjizi
Katarine Popović: *Globalna i evropska politika
obrazovanja odraslih: koncepti, paradigme i pristupi* 167

Evropski e-trening za (mlade) praktičare u obrazovanju
odraslih – putevi i perspektive 171

DOKUMENTI

Deklaracija o unapređenju građanstva i zajedničkih
vrednosti slobode, tolerancije i nediskriminacije
posredstvom obrazovanja 177

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

Odabrane andragoške konferencije za 2016. godinu 183

Pregled andragoških časopisa 185

Contents

ARTICLES

- GEORGIOS K. ZARIFIS, ACHILLEAS PAPADIMITRIOU
**What Does it Take to Develop Professional
Adult Educators in Europe?
Some Proposed Framework Guidelines** 9
- JOST REISCHMANN
Professionalization of Adult Education – Some Aspects 23
- JOHN HENSCHKE
**Dušan M. Savićević – World’s Best Andragogy Researcher:
Inspiration for My Andragogical Perspective** 39
- MAJA MAKSIMOVIĆ
**Power and Knowledge in Adult Education –
Some Considerations** 69
- MILANKO ČABARKAPA
**Ethical Aspects of Psychological Selection
of Job Candidates** 85
- TIJANA MAKSIMOVIĆ
**The Impact of the Environment of the Work of Career
Practitioners: An Example from Serbia** 105
- LAZAR MARIĆEVIĆ
**Personal Correlates of Leadership and Implications
for HRM Practice** 127

BOJAN LJUJIĆ

Unique Andragogical Aspects of Education in the Computer Assisted Classroom	143
--	------------

POLEMICS, REVIEWS

Book review

From Humanity to Knowledge Society: The Journey of the Adult Education Paradigm in: <i>Global and European Adult Education Policy: Paradigms, Concepts, and Approaches</i>, by Katarina Popović	167
--	------------

The European Adult Education (Young) Professionals Learning Platform – What Has Been Done and New Perspectives	171
---	------------

DOCUMENTS

Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination Through Education	175
--	------------

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

Selected Conferences on Adult Education in 2016	181
Review of Adult Education Journals	183

ČLANCI

ARTICLES

Georgios K. Zarifis¹, Achilleas Papadimitriou²
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

What Does it Take to Develop Professional Adult Educators in Europe? Some Proposed Framework Guidelines

Abstract: Recent European-wide studies have shown that the adult learning sector is very diverse. This diversity can be seen in the various target groups of adult learning, subjects covered by adult learning courses, but also in the professional pathways to becoming an adult educator, the employment situation of adult learning professionals and furthermore, in the competences required for working in this sector. This diversity, however, makes it difficult to develop the sector in Europe as a whole and in particular as a dedicated profession. To partially overcome the ‘hampering diversity’ it is important to identify common elements in the work adult educators do and the key competences that come with carrying out their activities. Based on the results presented in relevant European studies, projects and reports, this paper suggests that in developing professional adult educators, competences should be understood as a complex combination of knowledge, skills and abilities/attitudes needed to carry out a specific activity, leading to results. Any set of competences therefore can be applicable for adult educators working in the sector, by abstracting from the specific context in which these professionals work. This means that not only the teaching activities, but also other activities (for example management activities and programme development activities) must be supported by a particular set of competences.

Keywords: adult educators, professionalisation, competences, Europe.

Professional development of adult educators in Europe

Adult education staff – adult educators in particular – play a key role in facilitating learners in developing knowledge, competences and skills. However, not much is known about this particular group of people. At the European level there

¹ Georgios K. Zarifis, PhD is Assistant professor of Continuing Education at the Faculty of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki, Greece (gzarifis@edlit.auth.gr).

² Achilleas Papadimitriou is a social researcher and a PhD candidate at the Faculty of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

is a lack of information about various aspects of their professional status. The issue of professionalisation of the field of adult education in Europe has been a source of intense debate and controversy since 2000 and certainly after the European Commission's policy document *Action Plan on Adult Learning: it is always a good time to learn*' (European Commission, 2007^a) that sets out how Member States and other stakeholders can be supported to improve, implement and develop efficient adult learning systems, and to monitor their results. Although this debate has been erratic across the European nations and perhaps more intense in some areas (Nuissl & Lattke, 2008), it comprises a notable contradiction. This contradiction lies in the fact that adult educators in Europe are labeled as professionals. The reality however is different and if we are to consider any direction towards the professionalisation of adult educators, we need to reflect on the realities of these people; and there is nothing that better describes these realities than their employment conditions.

Professional development of adult educators in Europe poses a number of challenges, many of which are not as justifiable as others. This is partly because the policies that have been developed in the adult education (AE) field so far have addressed only a limited number of the issues in a rhetorical manner without going deep into the heart of the matter (see for example European Commission, 2000, 2001, 2003, 2006^{ab} and 2007^{ab}; European Council, 2002 & 2009); and partly because the field of AE itself is so fragmented and incoherent that is almost impossible to address a shared concern for those providing services in it. Across Europe the articulation of the field differs considerably, although a broad distinction between vocational education and training (VET) on the one hand and liberal or general adult education on the other is more applicable, without considering of course the variety of beneficiaries and multitude of relevant programmes, in terms of formal and non-formal provision. Although the spectrum of adult education staff is extremely broad both in terms of provision and of employment conditions – which is not surprising given the assimilation of adult education in all sectors of society, both public and private – there is one issue that seems to stand out in this debate; this is the intense discussion on the competences and skills needed by those working in certain posts in the field. According to Nuissl (2009, p. 129), this debate is less intense in European countries where the institutional structure of adult education is less developed, but even there it has already started (see Zarifis, 2009 & 2012).

Based on the current debate the purpose of this paper is to propose some guidelines for building a framework for identifying the various sets of competences that adult educators in Europe need, in order to develop their professional capacity and status in the field. These guidelines are based on previous work that

is visible in a number of research studies and relevant EU-funded projects, and brings together the essence of these approaches through a four-lens perspective for classifying the relevant competences for adult educators. The main argument in the chapter is that being (and becoming) a professional adult educator does not simply entail mastery of a certain array of skills and competences (including psycho-pedagogical ones); it is essentially a social process by which any occupation transforms itself into a profession of the highest integrity and competence on the basis of acquiring certain traits and qualities through constant reflection, up-skilling through systematic and regulated education and training, validation of those competences acquired in the workplace, exchange of experience and networking with beneficiaries and other professionals. Before we proceed with the specifications of the proposed framework guidelines, we consider it essential to attend to some of the issues that relate to the current debate. For adult educators the question of “professional development”, “professionalisation” and/or “professionalism” became more legitimate after the release of European Commission’s Communication on *‘Making a European Area of Lifelong Learning a Reality’* in 2001 (see European Commission, 2001, pp. 12 & 23–25).

Nuissl (2009, pp. 127–128), in his attempt to analyse the trends and challenges in the professional development of adult educators in Europe, suggests that if “professionalism” in adult education is discussed at all, then the debate usually refers to one particular sector within adult education (i.e. vocational education and training) rather than to the whole picture, and poses a valid question by suggesting that the expression “professional development” of adult educators already suggests that there is – or might be – a “profession” of adult education; but is this the case with adult educators?

The “professionalism” of adult educators (teachers, instructors, vocational trainers) largely relies on their certified competences (academic and/or those applied in practice) that are not essentially related to psycho-pedagogical aptitude or educational expertise, while the lack of professional associations, or a community of practice for that matter, that would operate as a (self-) regulating supervisory body, does little to promote the professional status of those working in the field. In this respect it would be legitimate to suggest that adult educators could be classified as semi-professionals as they lack one or more of the traits of other valid professions. In particular, the relation between occupational groups and the possibility to exclusively apply their own developed knowledge and skill within their occupational practice constitutes a trait that a semi-profession cannot live up to, and this is much the case with adult educators. Although this condition need not necessarily be thought of as causing functional inadequacy for those working in the field since it does not create any demarcation leading to occupa-

tional closure – especially considering that adult educators in Europe come from all realms of professional life and experience – it does raise the need for a flexible framework of competences that will effectively allow those working in the field to consider their beneficiaries, their roles, tasks and duties and essentially create the basis for developing communities of practice based on their work domains (i.e. vocational training, second-chance education, education for social cohesion, culture and arts education, etc.). Before explaining more about the necessity for such a framework it is equally important to understand how the adult education sector is structured in Europe and how it affects the status and socio-economic position of adult educators as well.

Constructing a “competence profiling” agenda

Policy rhetoric does not pursue the professionalisation aspects of adult educators in a realistic manner. It discusses the “label”, but it does not orientate towards the “processes” that can create the conditions for adult educators to become professionals. This is because policy language places too much stress on the results of the adult learning process as the major quality element of the adult education practice, making the adult educator liable for the adult learners’ attainment of learning outcomes. This approach has somewhat occupied the discussion on adult educator professionalisation by focusing on the development of professional competences that will ensure quality in the field. What policies do not discuss however is which these competences are and how can they be identified in the multitude of adult education settings that exist in Europe.

According to Nuissl (2009) and Zarifis (2012) the *employment conditions* of adult education staff in general are more or less insecure everywhere in Europe. A permanent full-time job in adult education is the exception rather than the rule in all European countries. However, we lack reliable data in this regard. Not even the numbers of staff working in adult education are available in most countries, even less so are data on further details of their working conditions. Many adult education staff members do not even consider themselves as adult educators, but rather as belonging to a certain social or business context (see Nuissl, 2009, p. 129). This is especially true in cases when the adult education activity is related to organisational contexts such as companies, cultural institutions and associations, or when the adult education activity represents only a part of the work involved in the job. So, virtually in no country can we find a debate on adult education as a profession. What can be seen though in many cases is an intense debate on the competences and skills needed by people working in certain jobs in the field

of adult education. Considering the above it is our conviction that we need to readdress the agenda of this debate from this point onwards (hence examining ways on how to identify and frame the required competences for adult educators in Europe) in order to gradually unfold the social and economic repercussions of their employment status in the field of adult education, instead of unduly deliberating on their alleged professionalism.

For some European scholars and researchers in the field like Milana & Skrypnik (2009), Zarifis (2009 & 2012), Lattke (2005), Lassnigg (2011), Egetenmeyer & Kapplinger (2011) and Maier-Gutheil & Hof (2011) the contradiction in the professionalisation agenda is visible in the majority of the relevant literature, that is primarily concerned with descriptive and analytical accounts of the field in which people earn their living as adult educators, and ongoing processes of professional validation and quality assurance in some European countries. The relevant literature also stresses that, similarly to other occupational fields, professionalism, or to be more precise professional behaviour in adult education is being affected by rapid socio-political changes; dissimilarly, however, unfolding the concept of professionalism in adult education is more complex (see Jütte et al., 2011). We can therefore argue that conceptualising adult education as a distinct professional field is of little use when discussing professionalism, as there are several occupations that exist in the field. Some of these occupations are semi-professions, with few having reached a full-fledged professional status and others progressing in this direction (see Nuissl, 2009). In readdressing the agenda of professionalisation of adult educators in Europe it may be fruitful therefore to focus on the *needs* of adult educators performing specific roles, e.g. teaching adults, rather than on the type of occupation they hold (see Bernhardsson & Lattke, 2011). This will justify to a large extent the necessity to examine ways on how to identify and frame the required skills and competences for adult educators. Recent studies (see DIE, 2009; Research voor Beleid, 2008; Buiskool et al. 2009 & 2010; Egetenmeyer & Nuissl, 2010) show that the adult education sector is very diverse. This *diversity* can be seen in the various target groups of adult learning, subjects covered by adult learning courses, but also in the professional pathways to becoming an adult educator, the employment situation of adult learning professionals and furthermore, in the competences required for working in this sector. This diversity also makes it difficult to develop the sector as a whole and in particular as a dedicated profession.

To partially overcome the 'hampering diversity' as Buiskool et al. (2010) suggest it is important to identify common elements in the work adult educators do and the key competences that come with carrying out their activities. There is today a sufficient variety of relevant studies ('*Key Competences for Adult Learning*

Professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals, 2010; *Adult Learning Professions In Europe – ALPINE*, 2008), and results from EU funded projects (*AGADE – A Good Adult Educator in Europe*, 2004–2006; *Flexible Pathways for Adult Educators between the 6th and 7th Level of the EQF – Flexi-Path*, 2008–2010; *QAct – Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education*, 2006–2007; *VINEPAC – Validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competencies of adult educators*, 2006–2008) that can help us identify the competences needed by adult educators which can be found in job descriptions of individual organisations, the learning outcomes of specific educational programmes, and where available in qualification structures at national level. So, besides the already mentioned conditions of employment status of adult educators, their specific needs, and the sectoral diversity in the field, there is another element that we need to consider; this is the element of *comparability*. Identification of a comparable set of competences however in the European context proves extremely complicated considering the previous conditions.

Yet, comparability of competences in the European context is essential for understanding the consequence of all three conditions in this debate (hence adult educators' needs, sectoral diversity in the field and the employment situation); in order to do so we need a substrate of elements for delineating and classifying these comparable competences. Moreover in identifying a set of comparable competences, it would be advisable to start with the wealth of information already available and derive the 'common elements' from that which has already been developed. This substrate has partly been developed and is presented in the study report "*Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*" (Busikool et al. 2010, p. 9). According to Buiskool et al. (2010, 10) competences should be understood as a complex combination of knowledge, skills and abilities or attitudes needed to carry out a specific activity, leading to results. It is from this position that we consider the profiling of comparable competences as an essential step towards reframing the debate on the professionalisation of adult educators in Europe. This process of profiling essentially eschews complex technicalities and sociological jargon and focuses only on three rudiments: competence identification, competence modeling, and competence assessment. These basic elements are described by Buiskool et al. (2010) in detail and will be partly used here as the basis for developing our proposed framework guidelines for the identification and modeling of adult educators' competences in Europe. For the purpose of this chapter we prioritise the first two rudiments because the last one – competence assessment – refers to checking whether the set of competences is

complete, consistent and workable for supervisors in the sector, professionals and other stakeholders.

Proposed framework guidelines for identifying key professional competences for adult educators in Europe

In the next paragraphs we elaborate on some proposed framework guidelines for identifying key professional competences for adult educators in order to develop their professional capacity and status in the field. The proposed framework guidelines attempt to bring together the core of various approaches that are evident in the results of a number of EU-funded projects and study reports such as “*Adult Learning Professions In Europe – ALPINE*” (2008) and “*Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*” (2010), through a capacity-building perspective.

The premise on which the proposed framework guidelines rest, is the assumption that comparability of professional competences is possible at a European level only if we consider the multiplicity of three intertwining factors; these are the *work domain* (where adult educators work), the *clients and/or beneficiaries* (the learners to whom the service is addressed), and the *tasks and duties* to which adult educators need to respond in order to provide the best possible service (this essentially addresses the quality element of adult educators’ work). Research in the area so far shows that there is essentially a set of four broad employment areas or work domains in which competence develops (or needs to be developed) for adult educators in Europe. These include the vocational education and training work domain (initial or basic, continuing, in-service, on-the-job, etc.), the second-chance education work domain (basic adult education, literacy, etc.), the social cohesion work domain (education for immigrants, unemployed, those in need or the socially deprived, etc.), and the liberal education work domain (open access education for all, culture and arts, education for personal development, education for empowerment, etc.). In each work domain however, different challenges may arise for adult educators, based on the needs of their clients or beneficiaries (adult learners). Along this line one can easily suggest that the tasks and duties to which adult educators need to respond when they work, for example, with older adults in the continuing vocational training work domain, are essentially different from those when working with older adults with physical disabilities in the social cohesion work domain, or when working with older adults in the liberal education work domain, or with older immigrants in the social cohesion

work domain. This in essence demands an approach that does not contain professional competences for adult educators in a labels list, however exhaustive (i.e. being reflective, knowledgeable, assess needs, have teaching skills, gaining trust/commitment, manage crises, etc.), but provides an understanding of the contextual changes that influence the competences relevant for them. Let us not forget that professional competences depend on the context in which adult educators are working. Considering the element of comparability of these competences in the European context however, we are faced with another challenge in framing them. Instead of randomly identifying comparable competences based only on the employment or work domain context, we also need to consider those broad areas for *capacity building* in which skill and competence need to be developed. Capacity building is used in this context to refer to the concept of development that focuses on areas for enhancing adult educators' abilities that will allow them to achieve measurable and sustainable results. To this end we recognise four such areas that also serve as lenses in identifying comparable competences (Zarifis & Papadimitriou, 2014, pp. 156–157).

The first lens is that of *human capital*. Our interest is on how skills and competences need to develop in adult educators. For the last half century, the concept of human capital has become thoroughly integrated into theoretical and empirical studies in economics and other social sciences – so much so that policy makers routinely pick up on it and infuse discussions on a wide variety of policy areas with this terminology. At the same time, much of the discussion both in research and in its public incarnations has been reduced to very simplistic shells of the underlying ideas. In most cases, investment in human capital is measured simply by spending on education or other training activities. This reduction to the matter of spending is perhaps even more prevalent in theoretical work. These narrowed perspectives have resulted largely from efforts to develop testable hypotheses, and they represent clever and powerful adaptations to available data. But there is now substantial reason to believe that many of the models and perspectives used have been seriously distorted in the process.

The second lens is that of *social capital*. Our interest is in network construction and in knowledge acquisition within adult education networks, how knowledge transfer between *network* members occurs, and what role *social capital* plays in the transfer. The modern emergence of the concept of social capital renewed academic interest in an old debate in social science: the relationship between trust, social networks and the development of communities of practice. Through the social capital concept researchers have tried to propose a synthesis between the value contained in the communitarian approaches and individualism. Social capital can only be generated collectively thanks to the presence of

communities and social networks, but individuals and groups can use it at the same time. Individuals can exploit the social capital of their networks to achieve private objectives and groups can use it to enforce a certain set of norms or behaviours. In this sense, social capital is generated collectively, but it can also be used individually, bridging the dichotomised approach of ‘communitarianism’ versus ‘individualism’.

The third lens is *reflectivity*. Our interest is in looking at how to foster (critical) reflection among adult educators as it helps develop critical thinking skills, inform pedagogical reasoning and enhance professionalism among adult educators. Reflection — the expertise-enhancing, metacognitive, tacit process whereby personal experience informs practice — is integral to core professional practice competencies for adult educators. Development of reflective capacity has been highlighted as necessary for effective use of feedback in adult education and is an essential aspect of self-regulated and lifelong learning. Reflection can guide adult educators as they encounter the complexity that is inherent to their practice, potentially influencing the choice of how to act in “difficult or morally ambiguous circumstances”. In this vein, the development of reflective practice has been associated with enhancing an individual’s character or “virtue”, fostering a “habit of mind”, “dispositional tendency”, or “morality” with which to approach pedagogical reasoning and ethical or values-related dilemmas that may arise. It also helps in developing “phronesis” — adaptive expertise or practical wisdom to guide professionally competent practice.

The fourth lens is *interculturality*. Our interest is both in interculturality and transnationality in a vision of cultural diversity, which promotes awareness, respect and understanding for ways of doing, thinking and being that are different one from another and based on a universal ground defined by human rights. Intercultural capacity is the ability to leverage the near limitless nuances of human culture into valuable insight and strategic advantage. This is of great value for adult educators in Europe because the development of intercultural sensitivity involves the movement from a monocultural/ethnocentric (“simple”) to an intercultural/ethnorelative (“complex”) view of difference. This knowledge, skill and awareness can translate into behaviour changes and a range of choices in many ways.

What we are suggesting here is that identification of key comparable professional competences for adult educators needs to be approached not through a labelling process, but through a capacity-building approach that encompasses all the above elements (Zarifis & Papadimitriou, 2014). To this end identification of key activities or tasks (on the basis of capacity building), and identification of competences needed to carry out these key activities or tasks, is essential and needs to contain the following information items:

1. *Title*: this is the header of the competence; it contains summarising information of the competence.
2. *Description of the competence*: this item gives a full description of the competence based on the knowledge, skills, abilities and attitudes to be considered relevant for this competence.
3. *Empirical underpinning*: in this item the competence described can be traced back to empirical reality.

We need, however, a more elaborate appreciation of each competence in order to create a framework. According to Buiskool et al. (2010) what is essentially needed is to find a balance between those competences needed to carry out a specific activity and those that apply to the whole sector. For example a key activity or task for adult educators in all work domains is to identify the learning needs of adult learners. This activity is commonly mentioned in job descriptions in Europe, but when seen through the capacity building perspective it also relates to some elements that should be taken into account in drawing up the competence needed to carry out this activity. This key activity can therefore be shaped so as to identify the various needs (identifying the background, history, personal goals) and possibilities, potentials and capacities of the adult learners, but with regard to the individual learner and the societal needs in a broader sense. It can also be shaped so as to identify and assess the entry level, prior learning and experience of the adult learner. Furthermore it can be shaped so as to respect the different backgrounds of the learner and be able to work with differences, as well as to network with various employers, social agents, interest groups and stakeholders in a socially and often politically complex environment. Essentially this means that the competence of identifying the learning needs of adult learners presupposes a competence in dealing with group dynamics and heterogeneity in the background, learning the needs, motivation and prior experience of adult learners, as well as competence in assessing the prior experience of adult learners, and competence in communicating and collaborating with adult learners, colleagues and stakeholders. Following this line of thought as it is presented in Buiskool et al. (2008 & 2010), in order to elaborate on each competence, the framework needs to encompass three levels of description: the *meta level* that refers to those competences that are supportive for all activities or tasks; the *generic level*, that refers to those competences that are supportive for a big share of activities or tasks; and the *specific level* that refers to those competences that are supportive for a small selection of specific activities or tasks.

The proposed framework guidelines that are presented in this paper aim to assist in identifying the key comparable professional competences needed to support the activities carried out by adult educators on an institutional level through

a capacity-building perspective. The framework guidelines are largely based on previous work by Buiskool et al. (2008 & 2010) as well as various approaches to the professionalisation of adult educators in Europe (Milana & Skrypnyk, 2009; Zarifis, 2009 & 2012; Egetenmeyer & Nuissl, 2010; Bernhardsson & Lattke, 2011) and a number of projects that focus on the validation of competences for adult educators (VINEPAC, Flexi-Path). The proposed framework guidelines suggest that any key competence that has a comparable value also adds to capacity-building for adult educators. This means that we do not identify required competences only based on their employment premises, but we also identify competences based on understanding the obstacles that inhibit a large number of adult educators from realising their professional goals, while aiming towards enhancing the abilities that will allow them to achieve measurable and sustainable results in their domains of work. In this respect identifying comparable professional competences cannot only relate to identifying activities in specific work domains, but also relating these activities to “capacity-building areas”. For such a framework to be sustainable however, it requires a community of practice that will evolve naturally and out of its members’ common interest in gaining and creating new knowledge related to the field of adult education and learning. It is through the process of sharing information and experiences with the group that the members will learn from each other, and have an opportunity to develop their shared competences personally and professionally.

References

- BERNHARDSSON, N. & LATTKE, S. (2011). *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe – Findings from a Transnational Delphi Survey Conducted by the Project “Qualified to Teach”*. Available at http://www.asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf
- BUISKOOL, B.-J. BROEK, S. D. VAN LAKERVELD, J. A. ZARIFIS, G. K. & OSBORNE, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals* (final report for the European Commission DG EAC). Zoetermeer: Research voor Beleid.
- BUISKOOL, B.-J. VAN LAKERVELD, J. & BROEK, S. (2009). Educators at Work in two Sectors of Adult and Vocational Education: an overview of two European Research projects, *European Journal of Education*, 44(2), 145–162.
- DIE (2009). *Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning: Professional Development in Asia and Europe*. Conference Papers. 29–30 June 2009 in Bergisch Gladbach/Germany. Available at <http://www.die-bonn.de/sem/semconfpapers.pdf>

- EGETENMEYER, R. & KAPPLINGER, B. (2011). Professionalisation and quality management: struggles, boundaries and bridges between two approaches. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 21–35.
- EGETENMEYER, R. & NUISSL, E. (Eds.). (2010). *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning, Asian and European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- EUROPEAN COMMISSION (2000). *Commission staff working paper: A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission. SEC(2000) 1832. Available at http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2001). *The Commission's Communication: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: European Commission. COM(2001) 678 final. Available at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- EUROPEAN COMMISSION (2003). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission. Available at http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2006^a). *Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*. 2006 Joint Interim Report of the Council and the Commission on progress under the Education & Training 2010 work programme. Brussels: European Commission. COM(2005) 549 final/2. Available at <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0549&from=EN>
- EUROPEAN COMMISSION (2006^b). *Communication from the Commission Adult learning: It is never too late to learn*. Brussels: European Commission. COM(2006) 614 final. Available at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:EN:PDF>
- EUROPEAN COMMISSION (2007^a). *Communication Action Plan on Adult learning: It is always a good time to learn*. Brussels: European Commission. COM(2007) 558 final. Available at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:EN:PDF>
- EUROPEAN COMMISSION (2007^b). *Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: European Commission. COM(2007) 392 final. Available at http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf
- EUROPEAN COUNCIL (2002). *Resolution on lifelong learning*. Brussels: European Council. Available at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>
- EUROPEAN COUNCIL (2007). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education*. Brussels: European Council. Available at www.sdcentras.lt/pla/res/Draft%20concl_improving%20TE.doc
- EUROPEAN COUNCIL (2009). *Conclusions on the professional development of teachers and school leaders*, November 2009. Brussels: European Council. Available at <http://>

- eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF
- JÜTTE, W. NICOLL, K. & SALLING OLESEN, H. (2011). Editorial: Professionalisation – the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 7–20.
- LASSNIGG, L. (2011). Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 37–56.
- LATTKE, S. (2005). *Professional Development of Adult Educators in Europe, Trends and Challenges*. Speech given at the occasion of the 2nd European Grundtvig 3 Conference in Pafos/Cyprus, 17–18 November 2005.
- MAIER-GUTHEIL, C. & HOF, C. (2011). The development of the professionalism of adult educators: a biographical and learning perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 75–88.
- MILANA, M. & SKRYPNYK, O. (2009). *Professionals vs. role professionals: Conceptualizing professionalism among teachers of adults – Pathways towards Professionalisation*. In Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. Professional Development in Asia and Europe 29–30 June 2009 in Bergisch Gladbach/Germany. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/German Institute for Adult Education. Available at <http://www.die-bonn.de/asem/asem0922.pdf>
- NUISSEL, E. & LATTKE, S. (Eds.). (2008). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: Bertelsmann.
- NUISSEL, E. (2009). Profession and Professional Work in Adult Education in Europe. In *Studi sulla Formazione*, Anno XII, I/II, 127–132.
- RESEARCH VOOR BELEID (2008). *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe: A study of the current situation, trends and issues* (final report for the European Commission DG EAC). Zoetermeer: Research voor Beleid.
- ZARIFIS, G. K. (2009). Decisions, Provisions and Disillusionment for Non-vocational Adult Learning (NVAL) Staff in South-Eastern Europe: a comparative appraisal of some policy developments with diminishing returns. *European Journal of Education*, 44(2), 163–182.
- ZARIFIS, G. K. (2012). From Misplaced Subjective Professionalism to ‘Mediated Disempowerment’. Reflecting on the varying working status of VET teaching staff in south-eastern Europe. In A. Bolder et al. (Eds.), *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt* (219–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften|Springer Fachmedien.
- ZARIFIS, G. K. & PAPADIMITRIOU, A. (2014). Identification of key comparable professional competences for adult educators in the European context. A proposed model framework. In W. Jütte and S. Lattke (Eds.), *Professionalisation of Adult Educators – International and Comparative Perspectives* (147–164). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Georgios K. Zarifis³, Achilleas Papadimitriou⁴
Univerzitet Aristotel u Solunu, Grčka

Šta je potrebno za razvoj stručnjaka u obrazovanju odraslih u Evropi? Predložene smernice

Apstrakt: Nedavna opsežna evropska istraživanja pokazuju da je sektor obrazovanja odraslih veoma raznolik. Ta raznolikost se vidi u različitim ciljnim grupama u obrazovanju odraslih, predmetima koje sadrže kursevi obrazovanja odraslih, ali i u mnoštvu puteva koji vode ka profesiji nastavnika za odrasle, situaciji u zapošljavanju profesionalnih nastavnika za odrasle, kao i u kompetencijama koje su neophodne za rad u ovom sektoru. Ipak, u Evropi ova raznolikost otežava razvoj sektora kao celine, a naročito kao profesije za sebe. Da bi se ta „sputavajuća raznolikost“ delimično nadvladala, važno je identifikovati zajedničke elemente u radu nastavnika za odrasle i ključne kompetencije neophodne za obavljanje njihovih aktivnosti. Na osnovu rezultata relevantnih evropskih istraživanja, projekata i izveštaja, ovaj rad sugerise na to da u razvoju profesionalnih nastavnika za odrasle kompetencije treba shvatiti kao složenu kombinaciju znanja, veština i umeća/stavova potrebnih da se specifična aktivnost izvrši i dovede do rezultata. Stoga bilo koji skup kompetencija može biti pogodan kod nastavnika za odrasle koji rade u sektoru, i to izvlačenjem iz specifičnog konteksta u kome ti profesionalci rade. To znači da aktivnosti u poučavanju, ali i ostale aktivnosti (na primer, aktivnosti u upravljanju i razvoju programa) moraju biti podržane određenim skupom kompetencija.

Ključne reči: nastavnici za odrasle, profesionalizacija, sposobnosti, Evropa.

³ Dr Georgios K. Zarifis je docent na Filozofskom fakultetu, Univerzitet Aristotel u Solunu, Grčka.

⁴ Achilleas Papadimitriou je istraživač i student doktorskih studija na Filozofskom fakultetu, Univerzitet Aristotel u Solunu, Grčka.

Jost Reischmann¹
Univerzitet u Bambergu, Nemačka

Profesionalizacija obrazovanja odraslih – neki aspekti

Apstrakt: Profesionalizacija je jedan od ključnih problema koji je već dugo prisutan u obrazovanju odraslih. Koliko god da je u drugim oblastima obrazovanja odraslih postignuto, toliko je izostala jasna identifikacija stručnjaka koji rade u ovoj oblasti. U radu se analiziraju značaj procesa profesionalizacije u području obrazovanja odraslih, dosadašnja dostignuća (naročito u Nemačkoj), ključni problemi i prepreke, ali i potreba naučnog i stručnog angažmana, kao i jasnih i konsekventnih rešenja. Andragogija se nudi kao okvir ne samo za naučnu misao o obrazovanju odraslih već i za oblikovanje i razumevanje profesije.

Ključne reči: profesionalizacija, obrazovanje odraslih, andragogija.

Zanimanje za fenomene profesionalizacije od sredine XIX veka veoma je intenzivno. Sistematski se prate zanimanja koja su razvila sisteme kontrole ulaska u profesiju, kriterijumi na osnovu kojih se neko zanimanje posmatra kao profesija, standardizacija pojedinih elemenata, načini napredovanja, faktori koji čine da se neka profesija prepozna kao takva itd. Proces profesionalizacije je odigrao značajnu ulogu u stvaranju ili jačanju identiteta pojedinih zanimanja i oblasti, njihovog opštedruštvenog prepoznavanja, naročito priznavanja od strane članova drugih, već priznatih profesija.

Detaljnije razmatranje osnovnih pojmova u području profesionalizacije uzelo bi previše prostora i može se naći u brojnim publikacijama, tako da ćemo se ograničiti na to da ih u ovom članku upotrebljavamo u sledećim značenjima:

¹ Dr Jost Reischmann je penzionisani profesor andragogije na Univerzitetu u Bambergu, predsednik Međunarodnog udruženja za komparativno obrazovanje odraslih (International Society for Comparative Adult Education – ISCAE), istaknuti član Evropskog društva za istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih (European Society for Research in the Education of Adults – ESREA) i član borda Evropskog društva volonterskih organizacija. Dr Reischmann je laureat brojnih prestižnih nagrada i priznanja za naučni rad u oblasti obrazovanja odraslih i član međunarodnog Hala slavnih u obrazovanju odraslih (jost.reischmann@uni-bamberg.de).

- Profesionalno i profesionalizam se odnose na poseban kvalitet, način rada, nezavisno od statusa onog koji radi, pri čemu standardi kvaliteta proizilaze iz profesije.
- Profesionalizacijom se označava proces formiranja zanimanja (sa plaćenim punim radnim vremenom), ali na jednom višem nivou (prvi profesionalci sa punim radnim vremenom na visokim narodnim školama² bile su sekretarice, ali to se ne naziva profesionalizacijom).
- Profesija (za razliku od struke, poziva) označava grupu zanimanja sa specifičnim zahtevima, kao što su npr. dugotrajno akademsko obrazovanje, postojanje profesionalne organizacije, etički kodeks, lična i stručna autonomija u radu i donošenju odluka, radni zadaci od fundamentalnog društvenog značaja, društveni prestiž i uticaj. Tipična za profesiju su i posebna stručna znanja, koja se, kao što je to Deve istakao, „oslanjaju na dve komponente znanja – na refleksivnom razumevanju nauke i situacionoj primerenosti ili podesnosti u odnosu na društveni kontekst“ (Dewe, 2013).

U obrazovanju odraslih pitanje profesionalizacije je aktuelno već od 1980. godine – intezivno se razmatraju termini profesionalnost, profesija, profesionalni zahtevi i kriterijumi. U Nemačkoj je ovo bila tema godišnjih sastanaka Komisije³ za obrazovanje odraslih 1987. i 1998. godine, kao i specijalnih izdanja časopisa *Report*, broj 25 iz 1990. i broj četiri iz 2005. godine. Ova tema se javlja i u američkim diskusijama (npr. Merriam and Brockett 1997). Na diskusije u Aziji osvrnula se Regina Egetenmeier (Egetenmeier and Nuissl, *Pathways towards profesionalisation*, 2010, str. 11).

Profesionalizacija je jedna od tema u obrazovanju odraslih koja najviše uzburkava duhove i inspiriše skupove i publikacije. Jedna od skorijih i sveobuhvatnijih publikacija je *Profesionalitaet: Wissen – Kontext*⁴, koju su uredili Schwarz, Ferchhoff i Vollbrecht (2014), a treba pomenuti i kontinuirano interesovanje DIE (Nemačkog instituta za obrazovanje odraslih) za pitanja profesionalizacije obrazovanja odraslih i, npr., *Forum* Instituta iz 2012. sa temom *Erwachsenenbildung als Beruf*⁵, kao i projekat *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*⁶ (Sgier & Latke, 2012).

² Visoke narodne škole (Volkshochschule) su osnovne institucije sistema obrazovanja odraslih u Nemačkoj, neka vrsta narodnih univerziteta ili obrazovnih centara (prim. prev.).

³ Komisija = Naučno-stručna grupa za obrazovanje odraslih pri *Nemačkom udruženju za nauku o vaspitanju* (prim. prev.).

⁴ *Profesionalizam: Znanje – kontekst* (prev.).

⁵ *Obrazovanje odraslih kao zanimanje* (prev.).

⁶ *Strategije profesionalizacije obrazovanja odraslih u Evropi. Razvoj i rezultati istraživačkih projekata* (prev.).

Profesionalizacija se često koristi u kontekstu procesa kvalifikacije praktičara, u cilju opisivanja procesa kojim se postiže bolji kvalitet rada. Primer za ovu vrstu upotrebe može se naći u publikaciji „Train-the-Trainer-Programme“, koju su objavili Egetenmeier i Nuißl (2010).

Iznenadujuće je, dakle, da jedno relativno lako pitanje, omeđeno elementima kriterijuma, standarda i zahteva, ipak pobuđuje tako duge i intenzivne diskusije. S druge strane, ovo i nije tako čudno: u praktičnom području u kome ima mnogo amatera i laika, pitanje kvaliteta procesa poučavanja, vođenja i upravljanja postaje izuzetno važno. Kada se za nešto kaže da je bilo „vrlo profesionalno“, time se zapravo tvrdi da i neko bez odgovarajuće profesionalne pripreme može da radi zaista dobro, ali ostaje otvoreno pitanje da li se takva procena zasniva na kriterijumima koji su razvijeni u struci, odnosno da li ti kriterijumi proizilaze iz sume ličnog iskustva onog ko procenjuje, što znači da se ne zasnivaju na stručnom znanju. Možda je to samo neka vrsta reklamne poruke koja zapravo ništa ne kaže iako je vrlo popularna, poput reklama za profesionalno uklanjanje fleka, profesionalno odstranjivanje malja, profesionalno pranje kola itd. Profesionalno u ovakvim izrazima ne znači ništa više od pompezne zamene za „veoma mi se dopalo“ ili „stvarno smo dobri u tome“.

Vrlo je čest pristup preko definisanja osnovnih kompetencija – pružio je dobru istraživačku osnovu, široku primenljivost, a bio je ohrabrivan i putem brojnih nacionalnih i evropskih projekata koji su imali za cilj identifikovanje, grupisanje i rangiranje kompetencija ljudi koji rade u različitim oblastima obrazovanja odraslih. U osnovi oduševljenja ovim pristupom leži naивно verovanje da identifikovanje kompetencija podrazumeva i njihovu realnu primenu. Ovu zamerku i brojne druge detaljno analiziraju autori Nittel (2000) i Peters (2004) i još nekoliko njih.

Činjenica da je profesionalizacija u smislu procesa formiranja zanimanja/profesije tako aktuelna ne može se lako razumeti u jednoj oblasti u kojoj su loši uslovi rada i slaba plaćenost vrlo česta pojava. Potvrđuje se ono što je Tietgens već odavno primetio: „Oni koji se obrazovnom delatnošću bave kao glavnim poslom [...] kvantitativno su u potpunoj manjini“ (1995, str. 125).

Stari, dobri, gordi volonterizam u obrazovanju odraslih i dalje deluje i otežava prihvatanje činjenice da su mnogi koji danas rade u obrazovanju odraslih uložili puno vremena i novca u sticanje kvalifikacija za rad u ovoj oblasti, u njoj rade i zarađuju za život i trude se da se izbore za minimum radne sigurnosti i uslova rada. Čak i kada je reč o aktivnostima u vremenski ograničenim projektima sa privremenim zapošljavanjem, susrećemo se sa problemima loše plaćenosti i loših uslova rada, pa „ne treba da nas čudi da je pri takvim uslovima rada profesionalna svest slabo izražena“ (Tietgens, 1995, str. 126). Da li je pri tome pristojno plaćen

posao i stabilno radno mesto nešto što pripada profesiji kao takvoj, predstavlja čisto akademski problem za one koji su ovakvom situacijom pogođeni.

Pitanja da li je neka oblast „zaista profesionalna“, kao i da li su u toj oblasti regulisani zapošljavanje i plaćanje nekada zahtevaju odgovor nauke, a nekada prakse. Ako, npr., u državnim programima integracije za strance najjeftiniji ponuđač dobije ugovor, a onda sa najjeftinijim trenerima, kao što se može očekivati, pruži najlošiju uslugu, onda čuđenju nad lošim rezultatom nema mesta i to nije problem ni nauke ni profesije. Ako se dnevnice isplaćuju u iznosu za koji ni vodoinstalater ne radi ili se, po isteku projekta, mnoštvo kvalifikovanih saradnika bezobzirno i neodgovorno pošalje na ulicu, onda tu nauka nema uticaja.

Nauka ipak ima ključnu ulogu u pitanjima legitimiteta i politike profesije koje omogućuju i podstiču profesionalizaciju: unapređenje naučnih postignuća i naučne samosvesti; oblikovanje studije tako da bude adekvatno teorijski zasnovana, ali uz jaku vezu sa praksom, tokom koje će student sticati relevantne kvalifikacije; podsticanje razvoja profesionalnih udruženja i profesionalne svesti; unapređenje etičkog kodeksa; uključivanje u stalni opis poslova fundamentalnih radnih zadataka; unapređenje odgovornosti za ličnu i stručnu autonomiju u radu i u donošenju odluka; povezivanje nauke i prakse u odgovarajućem kontekstualnom okviru; razvoj kod studenata osećanja ‘ponosa i snage’ i pripadnosti određenom cehu i profesiji.

Upravo neke od ovih elemenata Mieg definiše kao okvir za profesionalizaciju – društveno relevantna oblast rada, sposobnost nenog razumevanja i odgovarajućeg delovanja, adekvatan odnos prema nekoj centralnoj društvenoj vrednosti, akademsko obrazovanje i stručno udruživanje (Mieg, 2006, str. 343).

Uključivanju studenata nije do sada poklanjana velika pažnja u pitanjima profesionalizacije. Analogija sa medicinom i ovde može biti od pomoći – nije dovoljno da univerziteti određenu struku naučno priznaju i poštuju, neophodni su zaposleni (i tražioci posla) koji dolaze sa studija, koji se identifikuju sa tom profesijom i koji sebe definišu kao pripadnike te profesije – u ovom slučaju lekari. Profesiji, dakle, pripadaju dva sloja – univerzitetski profesori i ‘praktičari’, odnosno univerzitetski profesori i zaposleni diplomirani studenti. Ipak, oni koji praktikuju određenu profesiju uglavnom su ti koji u očima javnosti grade sliku o njoj. Ključna stvar je da postoji dovoljan broj praktičara koji je vidljiv i koji se može identifikovati kao takav.

Pitanje za oblast obrazovanja odraslih je upravo to: Kako se zovu pripadnici naše profesije – edukatori odraslih / nastavnici za odrasle? I drugo, da li je pripadnost toj grupi ekskluzivna?

Za moderno obrazovanje odraslih pitanje profesionalizacije je, dakle, jedno od ključnih, i verovatno najproblematičnijih. Ovaj stav je još 1957. izrazio

Pöggeler, a potvrdio Schulenberg 1972: „Profesija edukatora odraslih⁷ će uvek imati određene karakteristike iregularnosti. Bilo bi apsurdno ugurati je u uobičajena pravila karijernog razvoja“ (prema Faulstisch & Zeuner, 1999, str. 15). Tako je, i pored značajnih rezultata i uspeha u naučno-istraživačkoj sferi, kao i u razvoju prakse, obrazovanje odraslih podbacilo u definisanju svog profesionalnog identiteta – profila, kriterijuma i profesionalne etike. Reč je o „debatu o legitimitetu i politici profesije“ (Dewe, 2004, str. 323).

Pitanje profesije pre svega je pitanje za nauku i njene predstavnike. Njihov ključni zadatak nije samo razvoj teorija celoživotnog učenja i istraživanje prakse obrazovanja odraslih već i konceptualizacija politike profesije i stvaranje zajendičkog identiteta koji predstavljaju osnovu za uspostavljanje i razvoj profesije.

Zašto druge profesije nemaju problem i ne postavljaju sebi pitanje da li uopšte treba da se u ovoj meri bave sobom? Lekari nemaju ovaj problem – svako ko je studirao medicinu je lekar. Nekom drugom, bez studija medicine, neće pomoći to što ima znanja o zdravlju i lekovima, niti to što ima određene veštine kojima može pomoći bolesnim ljudima. Čak ni medicinske sestre, bolničari i sanitetski radnici ne mogu da nose naziv lekara, dok je lekar – lekar, koji god posao radio: savetnik farmaceutske kuće, istraživač, urednik medicinskog časopisa, portparol hitne pomoći... Oni sebe percipiraju kao lekare, pripadaju toj profesiji, a i drugi ih tako vide. Iz tog poimanja isključeni su svi koji nisu završili odgovarajuće studije i ispunili ostale formalne uslove – oni niti smeju da se nazivaju lekarima, niti da rade samostalno u ovoj oblasti.

Slično važi i za pravnike – samo onaj ko je studirao pravo postaje pravnik, kasnije sudija, tužilac, advokat; arhitekta su samo oni koji završe taj fakultet, pa šta god da projektuju; psiholozi su psiholozi samo ako završe odgovarajući fakultet. Oni koji su pročitali ogroman broj knjiga iz te oblasti i poseduju duboko razumevanje ljudske duše, a možda su pohađali i niz kurseva i seminara, često se u svakodnevnom govoru nazivaju odličnim psiholozima, ali svoju aktivnost moraju da ograniče na savetovanje prijatelja i dokoličarsku zanimaciju.

Za edukatore odraslih ne važi isto. Malo njih sebe tako naziva (kao što će i malo njih reći za sebe da su nastavnici u obrazovanju odraslih, pedagozi za odrasle i slično). Čak i kada to kažu, to može da znači mnogo toga – ceo spektar uloga i aktivnosti – baka koja drži obuku za spremanje domaćih kolača, inženjer koji svojim kolegama objašnjava primenu novih tehnologija, aktivista koji pokušava da popravi svet „prosvetljujući“ druge, instruktor koji uči početnika veštinama vožnje, svako, dakle, ko može da tvrdi da „obrazuje odrasle“ ili da je edukator

⁷ Nem. *Erwachsenenbildner*, u engleskom *adult educator*, obično se u srpskom prevodi kao *nastavnik u obrazovanju odraslih*. Zbog dužine ove sintagme i snažne asocijacije na tradicionalne uloge u formalnom obrazovanju: nastavnik – učenik, ovde će se koristiti izraz *edukator odraslih*.

odraslih. Ova proizvoljna upotreba profesionalnog naziva u velikoj meri je autodestruktivna i izjednačava nekog ko godinama studira da bi se profesionalno bavio ovom oblašću sa nekim ko to radi bez odgovarajuće pripreme, amaterski ili čak i bez svesti o tome.

Univerzitetski profesori mogu značajno da utiču na rešavanje ovog problema putem naučnog istraživanja i kroz oblikovanje relevantne politike profesije. Ono na šta pak ne mogu direktno da utiču je to da li će se jedno zanimanje razviti u profesiju sa društvenim prestižom i uticajem. Za to su potrebni vidljivi, jasni i kontinuirani naponi pojedinaca i profesionalnih udruženja, kao i široka društvena prepoznatljivost (videti: Despotović, 2010).

Kraft podseća da mnogi ovu profesiju zovu „nedovršenom profesijom“ (Kraft, 2006, str. 5), a Jarvis je još 1988. bavljeno obrazovanjem odraslih definisao kao poluprofesiju zbog nedostatka teorijske osnove, nepostojanja monopola na profesiju, nepostojanja monopola na određene veštine ili na oblast kompetencija, nepostojanja standarda za praktični rad, manje specijalizacije nego što je to obično potrebno strukama koje se smatraju profesijama, nedostatka kontrole rada neprofesionalaca, nepostojanja moralnog kodeksa (Jarvis, 1988, str. 205).

Ipak, mnogo toga je urađeno na profesionalizaciji obrazovanja odraslih tokom svega nekoliko decenija:

- Već u Vajmarskoj Nemačkoj postoje ozbiljni začeci rada na stvaranju nauke i na profesionalizaciji obrazovanja odraslih. *Hohenrodter Bund*,⁸ neformalno udruženje niza veoma uglednih nemačkih pedagoga i javnih radnika (F. Lack, W. Flitner, T. von Bäuerle, R. v. Erdberg, E. Rosenstock), osnovalo je 1927. godine *Die Deutsche Schule für Volkshochschulbildung und Erwachsenenbildung*,⁹ instituciju koja se pretežno bavila pripremom onih koji će raditi u *narodnom obrazovanju* (Olbrich, 2001, str. 210).
- Pretpostavke za akademsko obrazovanje pedagoškog kadra za nastavna zanimanja po prvi put su stvorene u Zapadnoj Nemačkoj 1969. godine kroz *Rahmenprüfungsordnung für Diplompädagogik-Studium*.¹⁰
- Tokom svega nekoliko godina na više od 40 univerziteta uvedeni su studijski programi koji se bave obrazovanjem odraslih – istraživanjem i nastavom. Time je ostvareno „akademsko obrazovanje kao preduslov za profesionalizaciju“ (Heyl, 2012, str. 39).

⁸ Hohenrodter savez, nazvan po mestu Hohenrodt u Švarcvaldu, gde su se okupljale vodeće ličnosti nemačkog narodnog obrazovanja, tzv. novog pravca (prim. prev.).

⁹ Nemačka škola za narodna istraživanja i obrazovanje odraslih.

¹⁰ Okvirni pravilnik o polaganju ispita na diplomskim studijama pedagogije.

- Danas se na univerzitetima zapošljava naučni kadar koji se kao glavnom profesijom bavi obrazovanjem odraslih; u Hannoveru je 1969. dodeljena prva profesura za obrazovanje odraslih (Horst Siebert), a u Bambergu je 1977. Werner Faber dobio i prvu katedru u celoj Nemačkoj. Sa profesorima, akademskom strukturom, naučnim podmlatkom, magistraturama i doktoratima, istraživanjima i teorijskim radovima, nastala je jedna nova nauka koja se po svojoj uobičajenoj naučnoj strukturi mogla uporediti sa drugima.
- U međuvremenu je pokrenut i niz časopisa. Prvi su se pojavili još u Vajmarskoj Nemačkoj, a u modernije vreme izlaze i *Report*, *Hessische Blätter*...
- U kontekstu politike profesije treba pomenuti i to da je u okviru *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*¹¹ osnovana i Komisija za obrazovanje odraslih, koja je organizovala niz naučnih skupova, seminara i koja je uspostavila međunarodne veze i sprovela niz značajnih aktivnosti.
- Profesiji su potrebni i diplomirani studenti, koje će u javnosti pokazati i tako potvrditi da mogu da ispunjavaju zadatke od suštinskog društvenog značaja. Njihov broj je stalno rastao (u Bambergu ih je bilo 12 u 1994. godini, a 40 u 2008). Neka istraživanja su pokazala da oni sa svojim kompetencijama da podučavaju, planiraju, savetuju, istražuju itd. Lako pronalaze zaposlenje na vrlo raznovrsnim mestima (Bender i saradnici, 2008), a što je Peter Faulstich opisao kao „model uspeha“.
- Nije u pitanju samo proces nastajanja nove nauke već i novih profesionalnih uloga do kojih dolazi usled značajnog „pomeranja“ u različitim strukama i poslovima. Za 15 godina, kao što je to Rauschenbach (1992) pokazao, udvostručio se broj onih koji su dobili mesta u poslovima vezanim za obrazovanje i vaspitanje – sa 700.000 na 1,4 miliona. Rauschenbach (1992) čak govori o „drugom rođenju pedagogije“.
- Dve publikacije na impresivan način pokazuju razvoj te nove struke. Karbe i Richter u svojoj *Bibliografiji obrazovanja odraslih iz 1962.* godine identifikuju publikacije o obrazovanju odraslih tokom sto godina. Bila je to tanka knjiga džepnog formata. U predgovoru oni pišu „da se ‘nauka’ veoma malo bavila obrazovanjem odraslih i da su praktičari bili ti koji su zauzimali stavove o određenim pitanjima i problemima, a oni nisu imali, niti imaju vremena da pišu knjige“ (Karbe & Richter, 1962, str. 5). Da je ovo sasvim sigurno prošlost,

¹¹ Nemačko društvo za nauku o obrazovanju.

pokazao je Pöggeler, koji je samo dvanaest godina kasnije (1974) sakupio obimnu *Handbuch der Erwachsenenbildung*¹² u osam tomova, sa 130 autora iz 35 zemalja. Prvi tom je nosio naziv *Uvod u andragogiju*.

Za skromna, pretežno na praksu orijentisana razmatranja koja dokumentuju Karbe i Richter 1962. godine nije bilo potrebno posebno ime ili posebno označavanje, već su bili dovoljni pojmovi kao što su obrazovanje odraslih, kontinuirano obrazovanje ili narodno obrazovanje (u vreme Vajmarske Nemačke). Onome što nije postojalo – nauci o obrazovanju odraslih – nije ni bilo potrebno ime.

Ipak, na ovom dugom putu profesionalizacije postignuto je dosta toga u poslednjih nekoliko decenija. Ono što je šezdesetih bilo nezamislivo sada je realnost – pojavio se nov fenomen, jedna nova realnost visokoškolskih institucija, studijskih programa, istraživanja, akademski obrazovanog kadra, naučnih i stručnih institucija i to čak na međunarodnom nivou. Izgrađen je ceo jedan praktični nivo koji prevazilazi partikularne interese pojedinih nosilaca prakse obrazovanja odraslih. Ovaj nov fenomen našao je svoje mesto na univerzitetima.

Ako se posmatra razvoj posle 2000, onda naučnici dve generacije imaju razloga za ponos – na osnovu publikacija (monografije, časopisi, priručnici...), skupova (konferencije, simpozijumi, seminari, treninzi...), pa čak i projekata, može se jasno zaključiti da postoji nauka o obrazovanju odraslih, koja ranije nije postojala, i da je ona nešto više od samog obrazovanja odraslih.

U čemu je onda problem sa profesionalizacijom, kad je već razvoj nauke tako intenzivan? U tome što u profesiju spada i naziv, tj. ime, a to je ono što još nije ostvareno. O terminološkoj diskusiji pisao je i Schoger (2005), a njegov prikaz ove zbrke sa imenima je veoma uznemirujući (str. 245) i pokazuje na oprečne tendencije i malu mogućnost naučnog konsenzusa. Nije još pronađen naziv

- sa kojim bi se identifikovali svi oni koje to dotiče i koji su u to uključeni, i to tako da se razvije osećaj pripadanja i da postoji jasno razgraničenje prema drugim profesijama;
- koji bi pomogao da se utvrde specifični elementi, oni koji razlikuju ovu struku od svih drugih i koji bi diplomirane studente identifikovali kao posebnu grupu;
- preko kojeg bi javnost mogla da percipira i potvrdi da je ovaj fenomen specifičan i drugačiji od drugih.

Zadržavanjem starog naziva „edukator odraslih“ (ili „nastavnik za odrasle“, kao i „trener“ u novije vreme), kao i naziva „nauka o obrazovanju odraslih“, neizbežno ostavljamo budućim generacijama problem da i spolja i iznutra budu doživljeni ne kao profesija već kao neka vrsta izvođača praktičnih radova – kako u

¹²Handbuch = priručnik, ali ovde je pre reč o enciklopediji (prim. prev.).

očima javnosti tako i u očima naučnika iz srodnih disciplina, ali i univerzitetskih kolega koji će odlučivati o otvaranju i zatvaranju katedri, profesurama i sl. Profesija koju možemo da nazivamo i ovako i onako nije profesija, jer se o njoj ne može govoriti kao o specifičnoj, drugačijoj.

Čak i šareni konglomerat naziva za studijske grupe i odseke, koji ukazuje na profesiju sa puno imena, sugerise da predstavnici ove poplave raznih naziva ni sami ne veruju u neku zajedničku profesiju. Faulstich, Graessner i Walber (2012, str. 36) nabrajaju neke od naziva iz HRK¹³ banke podataka: obrazovanje odraslih, kontinuirano obrazovanje i usavršavanje, celoživotno učenje, vanškolsko obrazovanje, upravljanje obrazovanjem, upravljanje znanjem i institucionalnim promenama, organizacione studije¹⁴, i kažu: „U pojedinim slučajevima potpuno nestaje naziv obrazovanje odraslih i utapa se u nauku o savetovanju, u upravljanje obrazovanjem, empirijska istraživanja obrazovanja, celoživotno učenje, lični i organizacioni razvoj“¹⁵ (str. 33).

Ove kurseve i programe mogu po volji da nude psiholozi, sociolozi, teolozi, ekonomisti, čime se ometa proces profesionalizacije, jer se oni i dalje identifikuju sa svojom osnovnom profesijom, ali i sa područjem na kojem se ona primenjuje – obrazovanjem odraslih.

Bilo bi interesantno istražiti zašto se neki naučnici tako destruktivno ponašaju prema sopstvenoj struci. Ako ona treba da se razvije u profesiju, onda najpre treba apelovati na naučnike da prestanu sa tim autodestruktivnim ponašanjem.

Naročito velike turbulencije za proces profesionalizacije donelo je ludilo BAMA procesa¹⁶ (Reischmann, 2007). Tako Faulstich, Graessner i Valber analiziraju i kritikuju nove studijske programe: „Teme i problemi obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja se i posle [...] Bolonjskih reformi i dalje mogu studirati, ali se pokazuje značajan gubitak profila“ (2012, str. 37). Oni upozoravaju i na to „da će se profili studija rastočiti, osim ako se nešto svesno ne uradi protiv toga“ (str. 38). I Schmidt-Lauff upozorava: „Osnovni karijerni put u naukama o obrazovanju, u kome se u jednoj fazi težište stavlja na obrazovanje odraslih, biće sve teže moguć. Nestaju mogućnosti da se od samog početka gradi sopstveni naučni podmladak“ (2012, str. 284 itd.).

¹³ Die Hochschulrektorenkonferenz – Visokoškolska rektorska konferencija (prim. prev).

¹⁴ Na nemačkom: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Aугerschulische Bildung, Bildungsmanagement, kao i: Lifelong Learning, Knowledge Management and Institutional Change, Organizational Studies (prim. prev).

¹⁵ Na nemačkom: Beratungswissenschaft, Bildungsmanagement, Empirische Bildungsforschung, Lebenslanges Lernen, Organisations – oder Personalentwicklung (prim. prev).

¹⁶ BAMA predstavlja skraćenicu od „Bachelor-und Master-Abschlüsse“, trogodišnje bečelor i master nivoa, koji su uvedeni po preporukama Bolonjske deklaracije, uz ukidanje diplomskih studija (prim. prev).

Gieseke i Dietel upozoravaju na određene oblike modularizacije, jer se njima „nevidljivost obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja (zapravo bi trebalo reći ‘nauke o obrazovanju odraslih’ – prim. J. R.) povećava“ (2012, str. 256). Slično zaključuju Egloff i Männle: „Uvođenjem novih oblika studiranja pitanja profesionalizacije, a time i budućnosti obrazovanja odraslih (zapravo bi trebalo reći „nauke o obrazovanju odraslih“ – prim. J. R.) ponovo se postavlja, i to snažnije nego pre (2012, str. 76).

Nakon rastakanja na module, područja, oblasti, strukturne elemente, težišta, kao i njihove razne kombinacije, i dalje je nejasno koji sadržaji ostaju kao esencijalni, odnosno sadržaji koji grade neku disciplinu i profesiju. Savremenici ostaje posebno težak zadatak da se pod ovim uslovima bore protiv daljeg minimizovanja i opstruiranja borbe za profesiju.

Jedan od okvira koji nudi najbolje mogućnosti za profesionalizaciju je koncept andragogije kao nauke koja se bavi obrazovanjem odraslih.

U novije vreme, sam autor ovog rada je iskusio neke od izazova profesionalizacije u okviru koncepta andragogije. S obzirom na to da su problemi obrazovanja odraslih drugačiji od problema nauke o obrazovanju odraslih, što su dva različita sveta, autor je, da bi izbegao konfuziju između ovih područja, zadataka, normi i mogućnosti, *Katedru za obrazovanje odraslih i kontinuirano obrazovanje* na univerzitetu u Bembergu 1995. godine preimenovao u *Katedru za andragogiju*, na iznenađenje kolega iz *Komisije za obrazovanje odraslih pri Nemačkom udruženju za nauku o vaspitanju*. Verovatno to nije bila najbolja strategija za učvršćivanje naučne oblasti i profesije, jer predlog nigde u Nemačkoj nije usvojen.

Više uspeha imala je Katedra za andragogiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu, i samostalna Studijska grupa za andragogiju, osnovana 1979. Zahvaljujući jakoj tradiciji, politički podržanom lobiranju, snažnoj podršci stručne zajednice, uključenosti u međunarodne tokove i aktivnostima nekoliko izuzetnih pojedinaca, Katedra je opstala i posle raspada Jugoslavije, zadržavši ne samo naučni identitet i prepoznatljivost već i zakonski definisan profesionalni status osoba koje sa jasno definisanim visokoškolskim obrazovanjem rade u ovoj oblasti i identifikuju se sa njom (detaljnije u: Savićević, 2010).

Jasno je da ni profesiju ni disciplinu ne čini samo „etiketa“ već i razvijena stvarnost, sa paradigmatom naučne discipline, sumom stručnih znanja, ubedljivim univerzitetskim programima, profesorima, istraživanjima, studentima... Ali ako se ostaje nem kada tu profesiju nekako treba nazvati, ako se samo opisuje ili definiše kroz ono što ona nije, onda nedostaje ključni element. I iz razloga naučne sistematike neophodno je razlikovati praksu obrazovanja odraslih od nauke koja se njome bavi, a profesiju učiniti prepoznatljivom.

Šta je to u konceptu andragogije što je čini najboljim okvirom za profesionalizaciju?

Andragogija „kao nauka o celoživotnom i sveživotnom obrazovanju odraslih“ (Reischmann, 2004, str. 95) ili kao disciplina „koja za predmet proučavanja ima obrazovanje odraslih u svim njegovim oblicima“ (Savićević, 1999, str. 97) ima u svojoj osnovi inheretnu naučnu autonomiju jedne discipline iz koje dosledno pristupa stvarnosti, i ne nudi praksi eklekticistička rešenja niti mešavine drugih nauka. Andragogija kao nauka pruža neophodnu refleksivnu distancu za praksu obrazovanja odraslih i omogućava njen dalji razvoj metodama naučne analize. O toj snažnoj vezi naučne refleksije, tj. sistema znanja razvijanih u visokoškolskim institucijama, s jedne strane, i prakse, s druge strane, kao o preduslovu profesionalizacije, govori Mieg (2006, str. 350).

Svojim sveobuhvatnim karakterom, ne stojeći ni na jednom isključivom teorijskom stanovištu ili paradigmi, andragogija obuhvata i analizira različite pravce, škole mišljenja i pristupe, čime je oslobođena od vezanosti za jedno određeno polje prakse i otvorena je za nove oblike učenja i obrazovanja odraslih. Ona je otvorena i za formalno obrazovanje, i za samoorganizovano učenje, i za učenje „en passant“ (Reischmann, 1995, 2004). Upravo je andragogija ta, a ne obrazovanje odraslih, koja prepoznaje i razume procese promene čoveka kroz učenje u najrazličitijim situacijama, svesne i nesvesne, planirane i neplanirane i usmerava ih. Planiranje i organizovanje kao neke od ključnih andragoških kompetencija protežu se od planiranja programa u obrazovnim institucijama, preko planiranja obrazovnih aktivnosti u području kulture i slobodnog vremena, do strateško-političkog planiranja obrazovnih mera; savetovanje kao još jedna ključna kompetencija obuhvata i individualnu pomoć u ličnom razvoju, ali i razvojne elemente krupnih socijalnih promena.

Kao posebno otežavajuću okolnost u procesu izgradnje naučne discipline i profesije, neki autori ističu problem dvostrukog pojma – obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja,¹⁷ koje naučna disciplina treba da obuhvati, što otežava definisanje njenog predmeta (Gruber, 2009, str. 2). No, to može biti upravo argument „za“ – andragogija kao nauka može da obuhvati oba ova područja koja se odnose na fenomene učenja i obrazovanja odraslih, samo u različitim oblastima, i da time pomiri ovu prilično artificijelnu, ali žilavu podelu.

Važno je i to da andragogija stoji „iznad“ prakse, nudi širi pogled i pristup i time zaštitu od partikularnih interesa pojedinaca, grupa i institucija koje deluju u praksi.

Upravo je razvoj prakse u Nemačkoj potvrdio potrebu za andragozima kao profesionalcima. Do 1990. obrazovanje odraslih je bilo pretežno aktivnost

¹⁷ „Erwachsenenbildung“ i „Weiterbildung“ – pri čemu se prvo tradicionalno izjednačavalo sa optimalnim obrazovanjem odraslih, a drugo sa stručnim obrazovanjem i usavršavanjem. Danas postoje naznake da se ta razlika polako gubi.

visokih narodnih škola, crkvenih i političkih obrazovnih organizacija. Tu su zaista i bili potrebni edukatori odraslih, nastavnici za odrasle, dok su čak i pedagozi bili preskupi za dosta loše radne uslove. No, devedesetih godina došlo je do krupnih promena u društvu, privredi i kulturi, pa su obrazovanje odraslih i celoživotno učenje postali važan instrument oblikovanja društva u situaciji promena. Ubrzo je postalo jasno da je potrebna nova vrsta stručnjaka – sa kompetencijama koje obuhvataju nastavu, kao i planiranje, savetovanje i istraživanje.

Ovo je stvorilo i osnovu za novu vrstu profesije. Naročito za kompanije i za oblast organizacionog razvoja i ljudskih resursa svaka „pedagogizacija“ je postala neprihvatljiva i izazivala je nepogodne asocijacije, pa je stoga termin „andragog“ bio znatno prihvatljiviji. Slično se dogodilo u još nekim oblastima, a istraživanja diplomiranih studenata andragogije Katedre u Bambergu potvrđuju ne samo prihvaćenost pojma nego i novu vrstu profesionalne svesti i osećaj pripadanja (Bender i dr., 2008).

Ova diskusija oko naučne discipline, profesije, struke ili nauke o obrazovanju odraslih može izgleda kao terminološka rasprava. No, nije u pitanju samo naziv, to je i koncept koji fukoovski nosi određeno značenje i paradigmu, ali kreira i samosvest, samorazumevanje i osećaj pripadnosti. Pojam andragogija ima tri funkcije: ona je naučni program, koji jasno definiše naučnu oblast koja nudi refleksiju za praksu, ona nudi okvir za politiku jedne struke i, na kraju, pruža jasan identitet kao važan element profesije.

Nije isključeno da se za profesionalce ove vrste predloži i neko drugo ime. Problem je u tome što su sva dosadašnja bila lošija, a neka čak i destruktivna, što upućuje na to da je reč o vrsti posla koju maltene može da obavlja svako. Andragog je istovremeno i najmanje loš i najbolji izbor.

Literatura

- BENDER, W. U. A. (Hg.) (2008). *Die Bamberger Andragogik. Studium und Berufsperspektiven in Erwachsenenbildung, beruflicher Weiterbildung und Personalentwicklung*. Töning u. a.: Der andere Verlag.
- DESPOTOVIĆ, M. (2010). Professionalization of adult education – between public and scientific (non) recognition. In S. Medić, R. Ebner, K. Popović (Eds.), *Adult education: the response to global crisis: strengths and challenges of the profession* (47–71). Belgrade [etc.]: Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy [etc.].
- DEWE, B. (2004). Wissen, Können und die Frage der Reflexivität. Überlegungen am Fall des beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung. In Bender, W., Groß, M., a / Heglmeier, H. (Hg.). *Lernen und Handeln. Andragogische Reflexionen zum Verhältnis von Wissensaneignung, Kompetenzerwerb und Anwendung von Lernergebnissen* (321–331). Schwalbach: Wochenschau Verlag. S.

- DEWE, B. (2013). Dewe Bernd. *Wikipedia*. Dostupno na: https://de.wikipedia.org/wiki/Bernd_Dewe.
- EGETENMEIER, R., SCHÜSSLER, I. (Hg.) (2012). *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Hohengehren: Schneider.
- EGETENMEIER, R., NUISSL, E. (Hg.) (2010). *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- EGLOFF, B., MÄNNLE, I. (2012). Praktika in erwachsenenpädagogischen Zusammenhängen. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (65–78). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- FAULSTICH, P./ZEUNER, C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- FAULSTICH, P., GRAESSNER, G., WALBER, M. (2012). Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. In *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung*. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (29–38). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M. (1991). *Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln*. Frankfurt a. M. u. a.
- GIESEKE, W., DIETEL, S. (2012). Professionelles Selbstverständnis der Disziplin Erwach(en)-/Weiterbildung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (247–257). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- GRUBER, E. (2009). Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin Erwachsenenbildung. at*, (7/8).
- HEYL, K. (2012). Ausgewählte Studiengänge der Erwachsenenbildung in Deutschland im Vergleich. In *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung*. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (39–52). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- JARVIS, P. (1988). *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*. London: Routledge.
- KARBE, W., RICHTER, E. (1962). *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet*. Braunschweig: Westermann.
- KRAFT, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. *DIE-Reports zur Weiterbildung*.
- MERRIAM, S. B., BROCKETT, R. G. (1997). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- MIEG, H. A. (2006). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: WBV.
- NITTEL, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld
- OLBRICH, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- PETERS, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bonn: DIE wbv.
- PÖGgeler, F. (1974). *Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik (Handbuch der Erwachsenenbildung)*. Bd. 1. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- RAUSCHENBACH, T. (1992). Sind nur Lehrer Pädagogen?: disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. *Journal Zeitschrift für Pädagogik*, 38(3), 385–417.
- REISCHMANN, J. (1995). Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, 6(4), 200–204.
- REISCHMANN, J. (2004). Vom „Lernen en passant“ zum „kompositionellen Lernen“. Untersuchung entgrenzter Lernformen. *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*. 15(2), 92–95.
- REISCHMANN, J. (2007). Der BAMA-Unsinn. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 14(3), 28–29.
- REISCHMANN, J. (2008). *Andragogija: istorija, značenje, kontekst i funkcija. Andragoške studije*, 2, 215–225.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2010). European Perspective of Professionalisation of Adult Education and Learning. In s. Medić, R. Ebner, K. Popović (Eds.), *Adult education: the response to global crisis: strengths and challenges of the profession*. Belgrade [etc.]: Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy [etc.].
- SCHMIDT-LAUFF, S. (2012). Verantwortung für die Nachwuchsförderung – sektoriale Positionierung. In R. Egetenmeyer & I. Schüssler (Hg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (281–286). Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- SCHOGER, W. (2004). *Andragogik? Zur Begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHWARZ, P. M., FERCHHOFF, W., VOLLBRECHT, R. (Hrsg.). (2014). *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- SGIER, I., LATTKE, S. (Hrsg.). (2012). *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- TIETGENS, H. (1995). Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hg.), *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft* (125–139). Leske und Budrich Verlag.

Jost Reischmann¹⁸
Bamberg University, Germany

Professionalization of Adult Education – Some Aspects

Abstract: The professionalisation has been one of the key problems of that adult education for a long time. A lot of achievements have been made in other areas of adult education, but far less in professionalisation – a clear identification of the staff working in this area is still missing. This paper analyzes the importance of the process of professionalization of adult education, the achievements (especially in Germany), the key problems and obstacles, but also a need for more intensiv scientific and professional engagement, as well as for clear and consequent solutions. Andragogy as science offers a framework not only for the scientific thinking on adult education, but also for the development of the profession.

Key words: professionalisation, adult education, andragogue.

¹⁸ Prof. Jost Reischmann, PhD was Professor of Andragogy at Bamberg University in Germany. He is President of the International Society for Comparative Adult Education (ISCAE), distinguished member of the European Society for Research in the Education of Adults – ESREA, Member of the Board of ESVA (European Society for Voluntary Organizations), winner of numerous prestige awards and member of International Adult and Continuing Education Hall Of Fame.

John Henschke¹
Lindenwood University, USA

Dušan M. Savićević – World's Best Andragogy Researcher: Inspiration for My Andragogical Perspective

Abstract: Dušan M. Savićević has been a towering figure working, researching and publishing in andragogy for more than a half-century. Dušan's prism of world-wide experience has been connected very vitally with helping establish it as a science, self-directed learning, work, and has inspired others to develop their own andragogical perspective, including, but not limited to, learning contracts. He linked andragogy with mass media, various countries, ancient leaders, other learning theories, and a panoramic overview of it around the world. In this article, I seek to bring together aspects of his presence and work in andragogy, self-directed learning, learning contracts, that have inspired me to invest myself in this fertile field which encompasses adult education. After Dušan passed from this earthly world in June 2015, I was requested to bring some of my perspective on andragogy inspired by his prolific world-wide efforts in this regard. This task I humbly accepted and trust it will do him honor in some small way. Thanks, Dušan, for being who you are.

Key words: andragogy, self-directed learning, learning contracts, antecedents, learning theories.

Overview

My first personal contact with Dušan Savićević was in Tulsa, Oklahoma, USA, during the 1988 American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) Conference. I had a very positive experience in meeting face-to-face with the man from whom my mentor (Malcolm S. Knowles – my major adult education Professor at Boston University (BU) from 1967–1969) had received the term and concept of andragogy. Malcolm had talked about Dušan and an-

¹ John Henschke, Ed. D is a retired professor at the Lindenwood University, USA (jhenschke@lindenwood.edu).

dragogy; and had developed his own brand and adaptation of andragogy in the Doctoral Program at BU. I have adapted my own version and application of andragogy in scholarship and practice over the years since my studies with Knowles. Nonetheless, it was not until 1993, when I was presenting a conference paper (Henschke, 1993) at Wadham College, Oxford University, United Kingdom, on some aspects of my practice of andragogy, that a man by the name of H. Hinnekin from Belgium, attending that same conference at Oxford, called my attention to Savićević's (1991a) article on some extensive andragogical research Dušan had conducted and published. I went to the Oxford University Library, found the paper and made a photocopy of it.

The fact of Savićević (1991a) asserting that the history of considerably older sciences than andragogy bears witness that much time is needed for a science to come into existence, (thus also for andragogy to become a full-fledged field of scientific study) piqued my interest in terms of wanting to contribute in a small way to the already more than 150 years of history concerning andragogy, about which I knew very little. As I studied Savićević's (1991a) work on the history of andragogy in ten different countries in Eastern and Western Europe, I put into capsule form what I garnered from his paper. This became my initial inspiration for beginning to investigate Dušan's prolific work in andragogy. I describe his work in the following paragraphs.

Savićević (1991a) provided a critical consideration of andragogical concepts in ten European Countries – five western (Germany, France, the Netherlands, Britain, Finland), and five eastern (the Soviet Union, Czechoslovakia, Poland, Hungary, Yugoslavia). This comparison showed common roots but results in five varying schools of thought: (a) whether andragogy was parallel to or subsumed under pedagogy in the general science of education; (b) whether agology (instead of andragogy) was understood as a sort of integrative science which not only studied the process of education and learning but also other forms of guidance and orientation; (c) whether andragogy prescribed how teachers and students should behave in educational and learning situations; (d) whether the possibility of founding andragogy as a science was refuted; and, (e) whether endeavors had been made to found andragogy as a fairly independent scientific discipline. Moreover, he clearly aligned himself with the fifth school of thought in that the kind of research he was conducting aimed toward establishing the origin and development of andragogy as a discipline, the subject of which was the study of education and learning of adults in all its forms of expression.

In addition, I found that Savićević (1991a) also suggested that Socrates, Plato, Aristotle, the Sophists, Ancient Rome, the epochs of humanism and the

Renaissance, all reflect thoughts and views about the need for learning throughout life, about the particularities and manners of acquiring knowledge in different phases of life, and about the moral and aesthetic impact. He also credited J. A. Comenius in the seventeenth century with being regarded as the founder of andragogy in his primary wish to provide comprehensive education and learning for one and all to the full degree of humaneness, and urging the establishment of special institutions, forms, means, methods and teachers for work with adults. In addition, he theorized that the institutional basis for adult education was actually laid in the late eighteenth and early nineteenth centuries in Britain and other countries with the emergence of Mechanics' Institutes, workers' colleges & educational associations, university extensions, board schools for adult instruction, correspondence education, and people's universities.

Savićević (2006) expressed his realization that almost 50 years of experience with andragogical ideas acquired in different social, cultural and educational environments, were reflected through the prism of his personal experience. Very importantly, he also observed that since his first visit to the USA in 1966, up through 2006, the identifiable trace of andragogy in USA universities could be seen in the fact that there had not been a single serious study on adult education and learning that did not refer to andragogy as a concept. Savićević addressed the diversity of andragogical ideas in an international framework, which also became obvious in the expanding depth, breadth and worldwide nature of this research in andragogy. Savićević (2007) also affirmed that links between work and learning/education, in addition to combining the creation of theory with the advancement of practice, would only be improved through serious research that reduced what was unknown or less well known in andragogy.

Early connections between self-directed learning and andragogy

An early attempt at this comparison between andragogy and self-directed learning needs to include a historical look at the work of Dušan Savićević (2008) in his panoramic articulation of ideas on the convergence and divergence of andragogy in various contexts. He goes back in this historical document into ancient times and brings the discussion to the present time. In this work he mentions 'self-directed learning' (SDL) three times; each time it is within the context of other aspects of andragogy: mass media, a set of self-directed learning competencies, and the complex of different theories relating to various aspects of the education of children and various aspects of the education of adults.

SDL and Mass-Media

Savićević (2008) indicates that from the standpoint of adult learning the mass-media is a special problem; the mass-media have a special role in adult education. They show the power and disposition for the manipulation of information. Clearly, all of these problems are *reflections on* adult learning and education. This problem overlaps the contents of learning. The selection of contents is interconnected with philosophical questions: What to learn? Who makes decisions about it? Neither pedagogy, nor the traditional (inflexible) system of education offer satisfying answers. Supporting sustainability and the expansion of *open, varied, self-directed learning of adults* needs to make progress. It is impossible to build a free and democratic society without addressing the issues of adult education. Creating different possibilities enables adults to manage their own learning according to their needs and interests. Learning aim formulation, making decisions on place for learning and on learning resources are of special importance for carrying out the integral educational policy.

SDL – A set of competencies

Savićević (2008) asserted that until 2008, most of the education and learning decisions on the mass-media were regulated by educational institutions which created resistance in adults towards participating in formally organized learning activities. The increased demands of adults created the need to develop a complex set of *competencies for self-direction in learning* such as: defining the learning goals with the possibility of *evaluating* the attained scope, planning learning activities, predicting the consequences of (un)attained scopes and fulfilling educational obligations, defining criteria for self-evaluation in learning and reconsidering and reflecting on the learning experience. The whole organization of learning should *encourage* and stimulate the continued learning of adults after they finish an educational activity, not only in the field of personal and public interests, but in a sense broader than the educational institution promises. The *promotion* of continuing education among others, for the sake of learning outside educational institutions is expected from individuals who have accepted this philosophy. Because of that the learning and education of adults should be *heterogeneous*, differentiated, and decentralized to the level of a local community. The local community should become an *andragogical center*. Public (governmental) educational policy should identify and support all of the opportunities for learning down to the least included and the least competent in planning, organization and evaluation in their own learning.

SDL and a complex of theories of child and adult education

Savićević (2008) makes some observations concerning a few theories of adult learning, all of them in the essence of andragogy, originated in the last decades of the twentieth century. It is necessary to be acquainted with them, in order to analyze and critically evaluate them. Abundant academic production on the *differences* between the education of children and the education of adults can be found in the last decades of the twentieth century. The research shows the complexity of these two phenomena; but differences exist not only between the education of children and the education of adults, but also within the conception of adult learning. Many external factors affect the learning of adults; especially the *convergence* of work and education, motivation and learning, teaching concepts in andragogy, the distinctive role of andragogical practitioners, the phenomenon of *self-directed learning*, as well as the future of adult learning.

Adult learner characteristics served by various adult learning theories

Savićević's arguments stated above, are buttressed by the historical and contextual emergence of SDL coming into the wider educational discussions. Furthermore, regarding the section above on the issue of *mass-media and online learning*, Cerccone (2008) adds to that part of Savićević's (1991b) discussion that the development of andragogy in the future will depart from differentiation of scientific integration towards the creation of theoretical models and the scientific synthesis of knowledge. This has a very a startling comparison to make regarding the strength of a number of learning theories related to adult learning or 'andragogy' as Cerccone indicates. She focuses on the four most popular adult learning theories: Experiential Learning, Transformative Learning, Self-Directed Learning, and Andragogy. She makes the case for each of the four and their support of adult learner characteristics, but asserts that there is no one theory that explains all of how adults learn, just as there is no one theory that explains all human learning.

Existing theories provide frameworks or models which contribute something to our understanding of adults as learners. In light of the fact that learning is an internal process of the learner, the focus of theory is on what happens when real learning takes place. Adult learning theory helps a faculty to understand their students and to design more meaningful learning experiences for them. There is not one adult learning theory that successfully applies to all adult learning en-

vironments. Learning is about change, and adult learning is also about change. Cercone (2008) developed a framework in which all four theories need to include the physical/bodily elements and learning style elements in the development and support of learning experiences, but they are givens of all human beings (or learners), not just unique to adult learners. However, there are 11 adult learner characteristics which Cercone (2008) recommends that need to be taken into account for mass-media and online adult learning course development.

1. Adults need to be actively involved in the learning process.
2. Adults need scaffolding to be provided by the instructor. Scaffolding should promote self-reliance, and it should allow learners to perform activities they would be unable to perform without this support.
3. Adults have a pre-existing learning history and will need support to work in the new online learner-centered paradigm.
4. Adults need the instructor to act as a facilitator.
5. Adults need consideration of their prior experience. The instructor should acknowledge this prior experience. Adults need to connect new knowledge to past events.
6. Adults need to see the link between what they are learning and how it will apply to their lives.
7. Adults need to feel that learning focuses on issues that directly concern them and want to know what they are going to learn, how the learning will be conducted, and why it is important. The course should be learner-centered vs. teacher-centered.
8. Adults need to test their learning as they go along, rather than receive background theory.
9. Adult learning requires a climate that is collaborative, respectful, mutual and informal.
10. Adults need to self-reflect on the learning process and be given support for transformational learning.
11. Adults need dialog and social interaction must be provided. They need to collaborate with other learners.

For each of the Adult Learner Characteristics listed above, Cercone includes numerous strategies and recommendations for implementing them (which I will not list here because of space limitations). She identifies each theory with characteristics addressed along with the number of strategies/recommendations (SR) for implementing and supporting each. Experiential Learning (EL) – #s 5, 9, 10, 11 for a total of 4 characteristics with 24 SRs; Transformative Learning (TL) – #s 1, 2, 10 for a total of 3 characteristics with 32 SRs; Self-Directed Learning (SDL) – #s 1, 2, 5 for a total of 3 characteristics with 34 SRs; and,

Andragogy (A) #s 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 for a total of 10 characteristics with 68 SRs. Consequently, all of this shows Andragogy to be the most comprehensive theory of adult learning and education, by comparison with Self-Directed Learning, Transformative Learning, and Experiential Learning. In fact, Cercone declares that the theories of Self-Directed Learning, Transformative Learning, and Experiential Learning are all encompassed within the theory of Andragogy.

Moreover, within this study, I am only including the calculation for *Self-Directed learning which has 3 characteristics and 34 SRs*; and, the calculation of *Andragogy which has 10 characteristics and 68 SRs*. In light of this finding, all three adult learner characteristics and 34 SRs included in the theory of SDL are included in the ten adult learner characteristics and 68 SRs of andragogy. This means that the theory of Andragogy includes seven additional adult learner characteristics and 34 additional SRs that the theory of SDL does not include. This appears to support the contention that Andragogy would be foundational to both andragogy and SDL as well as Andragogy providing additional support for implementing adult learning.

Eras, themes and other backgrounds of andragogy

During the 16 years that I have been researching, writing and publishing in andragogy, there are 17 major eras and six themes that I have discovered and articulated. These eras include more than 500 articles in the English language, thus covering a span of 183 years, from 1833 to 2016. Other backgrounds have been included.

Major eras in the history and philosophy of andragogy around the globe

1. Early appearances of andragogy 1833–1927;
2. Andragogy's second American appearance and its foundation established 1964–1970;
3. Movement toward applying andragogy to human resource development 1971–1973;
4. Emergence of self-directed learning skills as a major way to implement andragogy 1975–1981;
5. Strengthening the numerous uses of andragogy along with growing controversy and resistance toward it 1981–1984;

6. Identifying the stronger European base of andragogy in comparing it with the American base 1985–1988;
7. A foundation of trust undergirds andragogical learning despite the andragogy debate 1989–1991;
8. Scientific foundation of andragogy being established amid skepticism and misunderstanding 1992–1995;
9. Momentum gained against andragogy while counter arguments assert its value 1996–1997;
10. Antecedents to an historical foundation of andragogy being extended and broadened 1998–1999;
11. Empirical research being pressed to investigate andragogy's value while objection remains 2000–2002;
12. Bringing European and American andragogy closer together as distance education emerges 2003–2004;
13. The Hesitation concerning andragogy continues while many still stand by andragogy 2005–2006;
14. Knowles' prominent long range contribution to andragogy's continuance into the future 2007–2008;
15. Applying andragogy ideas and learning techniques successfully in the USA, foreign countries and with cutting-edge technology 2009–2011;
16. Clearer emphasis on congruence between scholarship and practice accompanied by contribution to the shaking world economy 2012–2015; and,
17. On the cutting edge of additional developments in 2016 and beyond into the future (Henschke, 2015c).

Major themes of andragogy

I have also discovered in these more than 500 English language documents, when they are arranged in a different way within this 183 year span, that there are six themes of andragogy encompassed as follows: 1. evolution of the term andragogy; 2. historical antecedents shaping the concept of andragogy; 3. comparison of the American and European understanding of andragogy; 4. popularizing and sustaining the American and world-wide concept of andragogy; 5. practical applications of andragogy; and, 6. theory, research, and definition of andragogy (Henschke, 2015b). Although the eras and themes of andragogy date back to 1833, there are implications that andragogy predates this back into the 17th century, and perhaps as far back as ancient times.

Comenius' ideas declared as a basis to consider him the founder of modern andragogy

According to Savićević (2008), Comenius, in the 17th century (antecedent to the 1833 first published appearance of the term and description of 'Andragogy'), was the first to draw the demarcation line between pedagogical and andragogical ideas; but he drew this line in the *Panpedia*, (Comenius, 1910 – *Translation of his Panpedia* by M. Keating) written at the end of his life, not in his earlier writings. He urged for distinctive 'schools' for adults, for distinctive contents, textbooks and teachers for learning and education of adults, who are prepared to function in these schools for adults. Andragogical ideas and practice (understood as a conception, institutions, new forms, means, methods) were created in the period of social, scientific and technological changes brought about by the industrial revolution; they were created under the wing of the workers' movement, constituted in England. Here he mentions that the andragogical ideas stated by Comenius are the constitutive foundation of andragogy as a science. The nature and importance of his thoughts about the possibilities, needs and organization of education and learning of adults are a basis for considering him as a founder of modern andragogy. In *Panpedia*, Comenius developed the philosophy of lifelong education, and proclaimed equal frames for living and for learning; that it is not enough to say that it is never too late for learning; he emphasized that 'every period is dedicated for a life and for learning'.

Savićević explores antique antecedents as sources of andragogy

Digging back into ancient times, Savićević (2000) also explored various antecedents to and backgrounds of andragogy before the term came into publication in 1833. In this he added another component to the scientific foundation and design of andragogy in this book (which is in the Serbian language, but he has provided a summary in English). The summary indicates that this study is dedicated to searching for the roots of andragogical ideas, beginning with ancient civilizations, up to the present time. We understand the term andragogical ideas as thoughts and concepts of persons about education and learning of adults, the system of andragogical institutions that appeared in certain civilizations, as well as andragogical practice in which such ideas were realized. The structure of the study is made of several chapters that are interconnected and logically linked, and is divided into the following five parts: (a) conceptual and methodological frameworks of research, which includes: the nature and characteristics of research

of andragogical ideas and the methodological framework for research. (b) searching for the roots of the andragogical ideas of some authors, which includes: adult learning before literacy; ancient Greek civilization; the activities of the sophists; Socrates; Plato; Aristotle; the diffusion of Greek culture and science; Ancient Rome; Jewish cultural heritage; the Middle Ages; and the reversal brought by the New Century. (c) andragogical ideas in the international context, which includes: the work of Jan Amos Komensky; the ideas of Gruntvig and their practical realization; the thoughts of E. N. Medinsky; the views of E. C. Lindemann; Thorndike's comprehension; and, thoughts of Freire. (d) andragogical ideas in the Yugoslav frame and context includes: practical realization in the Yugoslav cultural space; the social philosophy of Svetozar Marković; Radovan Dragović; Dimitrije Tucović; Dušan Popović; Filip Filipović; activities of the Serbian social democrats in practice; and, thoughts of Vićentije Rakić (e) andragogical comparisons and conclusions, including a final general discussion.

*Henschke cites ancient hebrew and greek languages as sources
and other items*

Henschke (1998) asserted that long before the term andragogy appeared in published form in 1833, ancient Greek and Hebrew educators, if not others, used words that although they were antecedents to andragogy, included elements of the concept that has come to be understood within some of the various meanings and definitions of andragogy. He attempted a descriptive definition of andragogy that moved in the direction of calling it a scientific discipline of study. This he posed in contrast to what others considered to be the fading influence of andragogy. He went back earlier in history and claimed that the language of the Hebrew prophets, before and concurrent with the time of Jesus Christ, along with the meaning of various Hebrew words and their Greek counterparts – learn, teach, instruct, guide, lead, and example/way/model – provide an especially rich and fertile resource to interpret andragogy. He expected that by combining a probe of these words and elements with other writings, a more comprehensive definition of andragogy might evolve. So, he attempted a definition of andragogy, as follows: “Andragogy is a scientific discipline for the study of the theory, processes, technology and anything else of value and benefit including learning, teaching, instructing, guiding, leading and modeling/exemplifying a way of life, which would bring adults to their full degree of humaneness.”

The Hebrews/Jews in ancient times received the Ten Commandments, which were considered to be the most important text in the Hebrew Bible, or

as some call it, the Old Testament. From the book of Deuteronomy, chapter six, verses four through seven, these words of instruction are included: “Hear, O Israel; the Lord your God is one Lord. You shall love the Lord your God with all your heart, with all your soul, and with all your might. These words, which I [God] command you this day shall be in your heart: And you shall teach, or sharpen them diligently to your children and shall talk of them when you sit in your house, when you walk by the way, when you lie down, and when you rise up.” This is an illustration of their mode of teaching and learning – quite andragogical, long before (about 1423 BCE, or before Christ – BC) prior to when the word andragogy was invented or published in 1833 by Kapp.

When Jesus Christ of Nazareth was 12 years of age (about the year 8 CE – Common Era, or 8 AD, as some call it, anno Domini – the Year of the Lord), he was taken by his parents to the annual Feast of the Passover in Jerusalem (Luke 2:41–52). In an exchange conducted as he sat with the teachers in the Temple, he both listened to them and asked them questions – quite andragogical, about 1825 years before the word andragogy was first published by Kapp.

Henschke (2004) was inspired to adapt a poem that depicts how andragogy caught hold of him and has maintained its grip. He also found deep involvement in andragogy, when he paraphrased Robert Frost’s poem, *Our Gift Outright*, delivered at the USA 1961 Presidential Inaugural Ceremonies of John Kennedy and Lyndon Johnson. The paraphrase follows:

Andragogy belonged to me before I belonged to Andragogy.
 Andragogy was my longing desire in living, teaching and learning for a few decades
 Before I was her educator. Andragogy was mine
 In undergraduate school, in graduate school, in theological seminary, in clinical
 training, in parish ministry, in doctoral studies, in university faculty, in consulting
 with various organizations throughout society,
 But I belonged to Pedagogy, still captive,
 Possessing what I still was unpossessed by,
 Possessed by what I now no more possessed.
 Something I was withholding made me weak
 Until I found it was myself
 I was withholding from the dynamic, vibrant idea of Andragogy,
 And forthwith found new educational and living possibilities in surrender.
 Such as I was I gave myself outright
 (The deed of gift was many deeds of dialoguing with others about Andragogy)
 To Andragogy vaguely realizing a new idea embodying teaching, learning, and living,
 But still unstoried, artless, unenhanced,
 Such as Andragogy was, such as she will become.

Knowles' structure for andragogy and changes toward SDL

The main structure of Knowles' (1970, 1980, 1990) andragogical expression took the form of a process design instead of a content design, with assumptions and processes. The assumptions about adult learners at that time were: 1. they need to know a reason that makes sense to them as to why they should learn any particular subject matter content; 2. they are inclined toward and have a strong desire to be self-directing in their learning; 3. their experience is a learning resource for themselves and others; 4. their learning needs are focused on the developmental tasks of their social roles; 5. their time perspective is a need for one of immediate application; and, 6. their motivation is much more intrinsic (internal) rather than extrinsic (external). The learning processes adults want to be actively and interactively involved in are: a. Preparation of the learners for what is coming in the andragogical learning experience; b. establishing a climate conducive to learning; c. cooperative and mutual planning; d. needing help in self-diagnosing their learning needs; e. setting objectives; f. designing the sequence of learning activities; g. mutually conducting the learning activities; and h. learners evaluating their own learner progress.

Transition from andragogical orientation toward including self-directed learning.

Knowles (1975) published his guidebook for learners and teachers on the topic of Self-Directed Learning. This was the first time that he labeled pedagogy as 'teacher-directed' learning and andragogy as 'self-directed' learning. Previously, pedagogy was for children and andragogy was for adults. Now his perspective was that where new, unfamiliar content was involved with children and adults, pedagogy was appropriate; and, where adults or children had some background in the content, andragogy was appropriate. He attached the term 'self-directed learning' to his six andragogical assumptions and his eight andragogical processes. Andragogy was the underlying and overarching philosophy, and self-directed learning was the major way andragogy was to be implemented. Beyond giving equal footing to andragogy and SDL, it was the first time that he illustrated and implemented the Learning Contract (LC). He did this by having the LC focus on the idea of becoming and/or improving competence as a Self-Directed Learner, while using the contents and processes throughout the book to assist the learner to become self-directed and improve in this. In the book, Knowles also presented

a set of nine *Competencies of self-directed learning*, which may be considered the essence of a LC in and of itself, as follows:

1. An understanding of the differences in assumptions about learners and the skills required for learning under teacher-directed learning and self-directed learning, and the ability to explain these differences to others.
2. A concept of myself as being a non-dependent and a self-directing person.
3. The ability to relate to peers collaboratively, to see them as resources for diagnosing needs, planning my learning, and learning; and to give help to them and receive help from them.
4. The ability to diagnose my own learning needs realistically, with help from teachers and peers.
5. The ability to translate learning needs into learning objectives in a form that makes it possible for their accomplishment to be assessed.
6. The ability to relate to teachers as facilitators, helpers, or consultants, and to take the initiative in making use of their resources.
7. The ability to identify human and material resources appropriate to different kinds of learning objectives.
8. The ability to select effective strategies for making use of learning resources and to perform these strategies skillfully and with initiative.
9. The ability to collect and validate evidence of the accomplishment of various kinds of learning objectives (p. 61).

*Three major instances of implementing the use of andragogical
LCs with enhancing SDL*

First. As a continuing education specialist in the University of Missouri Extension, a Professor of Adult Education with the University of Missouri-St. Louis College of Education, and a Professor and Chair of the Doctoral Emphasis Specialty in Andragogy at Lindenwood University School of Education, St. Charles, Missouri, I applied and used learning contracts in numerous ways (Fedeli, et al., 2012). I began using them in 1975 and continue using them until the present time of this writing and will continue during the remainder of my educational career. The structure I most regularly used was Knowles' (1986) five columns as follows: what are you going to learn (objectives); how are you going to learn it (resources and strategies); time span of when you will learn (schedule); how will you know that you learned what your objectives specified (evidence of accomplish-

ment), and, what standard will be used and who will validate that you learned what you indicated (proving that you learned what you said you would learn)?

Second. I used the Learning Contract (LC) with a small convent of 50 Roman Catholic sisters who had not had a new novitiate enter the Order in more than a decade. The average age of the sisters was increasing one year each year this continued. They expressed concern that if this pattern continued, their Order would soon ‘die out’. The Superior General and Council worked together with me for 75 days over a period of almost three years, during which each member of the Order developed and used an LC for herself, and the total group developed and implemented a LC for their future. In the process they looked at their past and considered options for their future. The happy result was that they initiated a merger with another Order and successfully came together to form a new Order. They are alive and vibrant today – 32 years later – looking toward a bright future and are receiving new members along with carrying on active contributive ministries (Fedeli, et al, 2012).

Third. I engaged the participants in Learning Contracts (LC) as part of an adult education program I conducted with the manager and 15 members of the educational and human resource division of a major corporation serving two US states (Fedeli, et al, 2012). They had not received an update on their education in about 16 years and requested my university to provide the update. I was selected to address this issue. We worked together for two-and-a-half years on this project. Each one of the participants became engaged in developing, writing and implementing a learning contract that served their learning needs throughout the duration of the project. The group as a whole, along with their manager, developed and implemented a learning contract that would help to guide them in assuring that they received and internalized the updating goal. As time progressed, each person and the team gained the competence that helped them become the most effective team in the corporation. They were involved in changing the function of the corporation’s education division toward performance support. They used to conduct the education of the workers the traditional way of taking them off the line for a week or two and then sending them back to their job with the workers saying “I am glad that is over with; now we can get back to our work and forget all this stuff.” As they received and internalized the educational update, they made some changes. They were expressing themselves in a way that showed they were delighted to be contributing to their organization and to their community.

The manager of the above group decided to take a Master’s Degree in Andragogy to learn how to do what I had been doing with them during the update. At the end of his degree program he designed and implemented what he

wanted to do for his 'capstone / internship' experience. He elected to do the research within his corporation, to analyze all of the current training / educational programs being conducted and determine the time, costs, etc., for them. Then, he used that data, redesigned and recalculated the cost in time, costs, etc., for all of them so that they would be conducted with an andragogical, self-directed, learning contract approach. Then, he compared the two. His conclusion was that if the new approach were actually implemented in the corporation, in a five year period of time, they would save \$5 million US dollars. Since he had the data from inside the corporation, he was able to do a thorough analysis (Fedeli, et al, 2012).

*Research combining a charter for andragogy with
ten elements of SDL*

Mezirow (1981), adding to the discussion on andragogy, developed a critical theory of adult learning and education, and laid the groundwork for what he called a charter for andragogy that included twelve core concepts that would help with an organized and sustained effort to assist adults to learn in a way that enhanced their capability to function as self-directed learners. Suanmali (1981), a doctoral student of Mezirow, focused his dissertation research on the agreement he found that 174 adult educators, including professors and practitioners, had on ten of those twelve core concepts of Mezirow (1981) that all related to self-direction in learning. All items except numbers eight and twelve were included. The major theme that came out of his research was that to assist adults to enhance their capability to function as self-directed learners, the educator must: 1. decrease learner dependency; 2. help learners use learning resources; 3. help learners define their learning needs; 4. help learners take responsibility for learning; 5. organize learning that is relevant; 6. foster learner decision-making and choices; 7. encourage learner judgment and integration; 8. facilitate problem-posing and problem-solving; 9. provide a supportive learning climate; and, 10. emphasize experimental methods.

*Developing phases and phase transitions for learning SDL
in the classroom*

Taylor (1986) discovered the sequential and circular process of learning for self-direction in the classroom and used Knowles' (1975) book on self-directed learning as a foundation to her outline and implementation of learning for self-direc-

tion in the classroom. The results came as follows: the study reveals four different seasons or phases of the experience in learning. The phases occur in a consistent order and eventually display a thematic problem being worked on. For six of the eight participants the problem was how to behave and understand oneself as a self-directed learner in a professional educational setting where one expects to be directed and evaluated. For two of the learners it was the problem of how to be a helper to others' learning without having to be the infallible and *only* source of direction. In all cases, learners were challenged to make a major reorientation in their assumptions and expectations about learning and teaching.

The four phases and the phase transition points through which this change of perspective occurred are briefly summarized as follows.

Disconformation (Phase transition). A major discrepancy between expectations and experience.

Disorientation. A period of intensive disorientation and confusion accompanied by a crisis of confidence and withdrawal from other persons who are associated with the source of confusion.

Naming the problem (Phase transition). Naming the problem without blaming self and others.

Exploration. Beginning with relaxation with an unresolved issue, an intuitively-guided, collaborative, and open-minded exploration with a gathering of insights, confidence and satisfaction.

Reflection (Phase transition). A private reflective rereview.

Reorientation. A major insight or synthesis experience simultaneous with a new approach to the learning (or teaching) task.

Sharing the discovery (Phase transition). Testing out the new understanding with others.

Equilibrium. A period of equilibrium in which the new perspective and approach is elaborated, refined and applied.

The sequence is most adequately represented as a cycle since the disorientation phase arises out of an experience of equilibrium similar to the final phase described here.

Experiences in SDL early in life and combining with andragogy in later times

My two early experiences of Self-Directed Learning (SDL) took place before I knew there was such a thing as SDL. First, at three years of age, I refused to say my piece during the church Christmas program, although I had it definitely memorized to deliver. Second, I convinced a theological seminary professor to allow me to take

an Old Testament Book study course in place of taking an additional required semester course in Hebrew. I didn't realize until a few months ago that these two anecdotes exemplified SDL. However, our research instrumentation on this is based on more than just a couple of anecdotes. Guglielmino's (1978) study out of which was developed the Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS – later renamed "Learning Preference Assessment"); and, Henschke's (1989) andragogical Modified Instructional Perspectives Inventory (MIPI) are examples of our having researched in the respective areas of Self-Directed Learning and Andragogy. I believe that the SDLRS or LPA has been used in well into the hundreds of completed doctoral dissertations. The MIPI to the present in 2016 has been validated three times and used in 20 completed doctoral dissertations, as well as being used in at least 12 doctoral dissertations that are in the process of being completed. Copies of each may be considered for use in various research projects by contacting the author of each.

*Reciprocity among empathy, trust,
and sensitivity between andragogues and learners*

Reciprocity of empathy, trust and sensitivity. To be effective, an andragogue needs to combine the reciprocity of empathy, trust, and sensitivity in concert with the ability and potential of learners for the same, to understand the learning process and interact with facilitators effectively in making the right choices. This reciprocity takes the form of the facilitator initiating and maintaining the combination of three elements. Insensitivity may get in the way/ block the process of modeling reciprocity of the three.

Two crucial elements of Organizational Learning (Chiva and Algre, 2009) that strengthens this process are Dialogue and Risk-Taking. Dialogue is defined as sustained collective inquiry and interaction conducted among the participants – andragogues and learners – into the processes, assumptions, and certainties that make up everyday experience, which creates an understanding of communication. Risk-Taking is defined as tolerance of ambiguity, uncertainty and possible errors – effective organizations accept and learn from failure and mistakes. The 'D' and / or 'R' letter(s) is/are added to each item below where Dialogue and / or Risk-Taking strengthens it.

Empathy – The andragogue:

- Feels fully prepared to teach; *D*
- Notices and acknowledges to learners positive changes in them; *D*
- Balances her/his efforts between learner content acquisition and motivation; *R*

- Expresses appreciation to learners who actively participate; *D*
- Promotes positive self-esteem in learners. *D R*

Trust – The andragogue:

- Purposefully communicates to learners that they are each uniquely important; *D*
- Believes learners know what their goals, dreams and realities are like;
- Expresses confidence that learners will develop the skills they need;
- Encourages the learners to learn what is needed; *R*
- Feels the learners' need to be aware of and communicate their thoughts and feelings; *D*
- Enables learners to evaluate their own progress in learning;
- Hears learners indicate what their learning needs are; *D*
- Engages learners in clarifying their own aspirations; *D*
- Develops a supportive relationship with learners; *D R*
- Experiences conditional positive regard for learners; *D R*
- Respects the dignity and integrity of learners. *D*

Sensitivity – The andragogue (with reciprocity, leans much more toward sensitivity):

- Makes certain to understand the learner's point of view; *D*
- Takes pains and time to get her/his point across to learners; *D*
- Exercises patience in helping all learners progress; *R*
- Overcomes any frustration with learner apathy; *D R*
- Will use whatever time learners need to grasp various concepts; *R*
- Thoroughly allows learners to ask all questions they need addressed; *R*
- Resists in her/himself any irritation at learner inattentiveness in the learning setting. *R*

Insensitivity – The insensitive educator (without reciprocity, leans toward insensitivity):

- Has difficulty understanding the learner's point of view;
- Has difficulty getting her/his point across to learners;
- Feels impatient with learner's progress;
- Experiences frustration with learner apathy;
- Has difficulty with the amount of time learners need to grasp various concepts;
- Gets bored with the many questions learners ask; and,
- Feels irritation at learner inattentiveness in the learning setting.

(Henschke, 1989; Henschke, 2014 b; Henschke, et al., 2015 b, c, d, & e).

Dimensions of maturing in life

Henschke (2014a), at 83 years of age, includes both andragogy and SDL in developing his story on living a long, healthy life. He has used the following growth process in a self-directed way for a number of years. It follows a plan that Knowles developed for systematically functioning in life for adults and children at any stage of their maturing. Knowles (1959, 1970, 1980) contrasts what happens with learners in the early stages and what happens with learners in the more maturing stages of life. The idea of maturity as a goal of healthy living within adult and community education and learning, needs to be divided into various dimensions, if it is to serve as a guide for facilitating continuous learning. Out of the psychological literature Knowles identified the notion that there are several dimensions of the maturing process in healthy living, each with its own unique cycle of development and growth. If the really critical dimensions of the maturing process could be listed, then adult and community education could have some yardsticks against which to measure the accomplishment of its mission which is to be found in helping bring about healthy living. As a starting point, Knowles found the following fifteen dimensions of maturing provided in the list below which are nominated for consideration. (Note that these dimensions describe directions of growth, not absolute states of being to be achieved.). The movement of the learners on these dimensions would be:

From	Toward
Dependence	Autonomy
Passivity	Activity
Subjectivity	Objectivity
Ignorance	Enlightenment
Small abilities	Large abilities
Few responsibilities	Many responsibilities
Narrow interests	Broad interests
Selfishness	Altruism
Self-rejection	Self-acceptance
Amorphous self- identity	Integrated self-identity
Focus on particulars	Focus on principles
Superficial concerns	Deep Concerns
Imitation	Originality
Need for certainty	Tolerance for ambiguity
Impulsiveness	Rationality

Although no stage is completely fulfilled at any point in life, one would seek to move along the path of each dimension through SDL. Some educators would be more inclined to control and direct the person seeking a healthy and long life, thus seeking to maintain them in the earlier stage of each dimension. The andragogue (the adult educator who practices the art and science of facilitating adults in their learning for a healthy and long life) would be more inclined to support and encourage the person seeking to become more self-directed and creative in the solutions they are willing to experiment with and implement. Thus, they would be seeking to help each adult, and even each child, move forward through SDL toward the expanded enactment of an individual dimension or combination of dimensions in her/his maturing and developing healthy living. Of all the dimensions, most important with the author at this time centers in developing deep concerns within himself and doing it in a SDL way.

On becoming and continuing to be a winner in life

From my background, I have had a tendency in my life to be a bit pessimistic. So, to overcome this inclination, I have developed the Self-Directed Learning habit to practice consistently some of what Waitley (circa, 1988) suggests, a system for living which he calls qualities of a total winner – he has ten of them. It all has to do with the ‘self’ of the person who would be a winner in life. These qualities are all involved with growth/learning, which when combined with the self, could be aspects of self-direction in learning, or ‘self-directed learning’. In adopting attitudes and implementing actions, there is learning that takes place on the part of the person adopting or implementing. Since Knowles (1970) suggests that learning is an internal process, it is and has to be chosen by the person internally and not dictated or governed by someone other than the self – the person. So, Waitley’s ten qualities are paired with five personal attitudes, which lead into five personal actions. *First*, the attitude of *self-expectancy* is expressed as: ‘I was good today; I’ll be better tomorrow’. *Second*, this attitude leads to the action of *self-motivation* and is expressed as: ‘I want to... and I can!’ *Third*, the attitude of *self-image* is expressed as: ‘I see myself changing, growing, achieving, and winning’. *Fourth*, this attitude leads to the action of *self-direction* and is expressed as: ‘I have a plan to make it happen; and, I’ll do what is necessary to get what I want’. *Fifth*, the attitude of *self-control* is expressed as: ‘I’ll take the credit or the blame for my performance’. *Sixth*, this attitude leads to the action of *self-discipline* and is expressed as: ‘of course I can do it; I’ve practiced it mentally a thousand times’. *Seventh*, the attitude of *self-esteem* is expressed as: ‘I do things well because I’m

that kind of person'. *Eighth*, this attitude leads to the action of *self-dimension* and is expressed as: 'I live every moment, enjoying as much, relating as much, doing as much, giving as much as I possibly can'. *Ninth*, the attitude of *self-awareness* is expressed as 'I know who I am, where I am coming from and where I am going'. *Tenth*, this attitude leads to the action of *self-projection* and is expressed as: 'tell me what you want, maybe we can work on it together'. This frame takes constant concentration and attention. One reason is that as human beings, it is too easy to slip into the negative side and think we can't do anything correctly. Nonetheless, as this frame becomes habitual, we move ourselves forward quite positively. Besides, the connection of attitudes leading to actions, serves to strengthen self-directed learning. It is not only surprising, but also encouraging to experience the positive results of speaking winning ideas into one's life.

*Using an andragogical self-directed learning model
with medical education*

Ramnarayan and Hande (2005) indicate that SDL has been identified as an important skill for medical graduates. To meet the challenges in today's healthcare environment, self-directed learning is most essential. Several health care institutions have made SDLs a part of the curriculum. In self-directed learning, learners take the initiative in making use of resources rather than simply react to transmissions from resources, thus helping learners to learn more and learn better. The main purpose of education must now be to develop the skills of inquiry, and more importantly to go on acquiring new knowledge easily and skillfully the rest of his or her life.

The concept of self-directedness in learning was first discussed in educational literature as early as 1926 (Lindenman). From this writing, a preliminary description of self-directed learning emerged. Self-directed learning, in its broadest meaning, describes a process in which individuals take the initiative with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying resources for learning, choosing and implementing learning strategies and evaluating learning outcomes (Knowles, 1975). It is no longer practical to define the purpose of education as transmitting what is known. In a world in which the half-life of many facts and skills may be ten years or less, half of what a person has acquired at the age of twenty may be obsolete by the time the person is thirty.

One may ask a question such as: why Self-Directed Learning? One reason is that there is convincing evidence that people who take the initiative in

learning learn more things and learn better than people who sit at the feet of teachers passively waiting to be taught. The second reason is that self-directed learning is more in tune with our natural processes of psychological development; an essential aspect of maturing is developing the ability to take increasing responsibility over our own lives to become increasingly self-directed. The third reason is that many of the new developments in education put a heavy responsibility on the learners to take a good deal of initiative in their own learning. To meet the challenges in today's healthcare environment, self-directed learning is most essential.

Thus it is important to attain new knowledge easily and skillfully for the rest of one's life. Lifelong, These folks use the andragogical approach for Self-Directed Learning originally designed by Knowles (1975), which carries with it the six assumptions and eight processes originally formulated in Knowles' conception of andragogy. SDL has been identified as an important ability for medical graduates (Harvey, 2003).

*Providing the foreword to the Italian translation of Malcolm's
Self-Directed Learning book*

It is a high honor and privilege to be asked to provide the foreword to the Italian translation of Malcolm's Self-Directed Learning book. It took extensive thought to make certain I would do it justice. Here is a part of it (Henschke, 2014).

Self-Directed Learning: A Guide For Learners and Teachers

By Malcolm S. Knowles

Introduction to the Italian translation of the book to be published
by John A. Henschke

*Malcolm S. Knowles stands as a giant catalyst at the juncture – past, present, and future – of andragogy (the art and science of helping adults learn) and self-directed learning (taking increased responsibility for one's learning) within the field of Adult Education and Human Resource Development. *Note: Malcolm considered andragogy to be his overarching concept of adult learning, and self-directed learning to be the strategy for implementing andragogy. I began learning with Malcolm more than 47 years ago as of this writing in 2014, and in many ways have continued even to the present day. I anticipate that my learning with him will continue for many years to come. Though decades have passed, I can recall my first learning experiences with Malcolm S. Knowles as if it occurred yesterday. (He always liked everyone to call him*

Malcolm.) I remain captivated by each of my experiences of learning with Malcolm for a variety of compelling reasons.

For more than 50 years until his death in 1997, Malcolm devoted his personal and professional life to exemplifying the theory and practice of andragogy and self-directed learning: as a speaker to audiences of 10,000 or less; as a university professor with a multiplicity of adult learners (his students); as a consultant to numerous institutions and corporations in countries around the world; as a writer of 19 books and 225 articles; and as a human being that showed great care for any person with whom he happened to be meeting. I observed him being sought out at national conferences, studied with him in my doctoral program, and worked with him in various educational settings. Malcolm was just Malcolm through and through. Eight successfully defended doctoral dissertations have been written about various aspects of Malcolm's work in andragogy. I believe Dušan Savićević, a University Professor from Belgrade (from whom Malcolm received the concept of andragogy) was right when he said that the world-wide history of andragogy will give Knowles a meritorious place in the development of this scientific discipline.

*My personal experience of learning andragogy
and Self-Directed Learning with Malcolm*

My personal and professional learning relationship with Malcolm, that blossomed and came to flower over the years, started in 1967. During the summer of that year I made preparations to move in September, halfway across the USA from Jacksonville, Illinois, to Boston, Massachusetts with my pregnant wife, Carol, and two daughters in our automobile pulling a U-haul trailer. Also during the summer of 1967, Malcolm convened an impromptu doctoral admittance committee meeting and approved my application to officially start on the program that fall semester. From that beginning, I was the beneficiary of a series of actions by Malcolm, who consistently expressed a caring attitude toward students. Such caring was a miracle to me and I was deeply touched. I was learning in the core of my being.

The second night after my arrival at Boston University (BU), Malcolm invited all the Adult Education students to an informal gathering to talk and share. He asked each of the approximately 25 people present to talk about his/her background, how he/she came to BU, what each hoped to gain from the program and anything else each wished to share. When it came my turn to share, one aspect of myself I indicated was that I was taught in my Christian upbringing that the days of miracles had passed immediately after the generation in which Jesus

Christ and the Apostles lived on earth. Nevertheless, I had already experienced the miraculous when Malcolm's efforts led to my becoming a doctoral student at BU. Here I was, not as yet in a formal class with Malcolm, and I had already experienced learning with him. Katz and Lazarsfeld (1955) explained this in their research suggesting that it is the personal relationship that teaches.

Three anecdotes show more work needed for strengthening both andragogy and SDL

There is still much work needed in strengthening both andragogy and SDL. In addition, it is my opinion that improving the cooperation between them could be beneficial to both of them. Moreover, the constituencies each and/or both serve may greatly enhance the long range interests of both. Three dated but clearly visionary and descriptive statements appear quite 'up-to-date' in terms of what is proposed and worth considering for the future of andragogy and SDL: Combs (1966); Niebuhr (1981); and, Savićević (1991b).

Combs (1966) fosters a movement toward self-direction in learners by outlining four things that are needed: 1. we need to believe this is important, 2. we need to trust the human organism to be able and willing to self-direct, 3. we need to adopt an experimental attitude toward supporting them as they learn (and make some mistakes as well as successes) to and grow in self-directing, and, 4. we need to provide the opportunity to practice and become very competent in self-direction.

Niebuhr's (1981) paradigm shift leans very much toward what he asserts, that coherence – a balanced way of life – is a species requirement. However, he cautions that the agencies that once provided it have been disintegrating. Nonetheless, he identifies some promising strategies and ventures: *two constructs, and three tasks* are necessary in order to improve the human learning system paradigm. *First, the two constructs*: 1. it is time to conceptualize, comprehend, and make the human learning system an object of policy and program. 2. it is also time to conceptualize, comprehend, and specify in broader yet more explicit terms the individual's role and responsibility within the human learning system. He proposes that *self-directed development* be used to describe the individual's learning tasks in achieving a coherent and balanced strategy or theory of living. To this he adds that the construct of the human learning system is a useful reminder to: a. all the institutions and professions in the system that they are part of a larger societal process; and, b. individuals of their personal responsibility in the process of constructing and living their lives. *Second, the three tasks* which flow from the two

constructs: 1. educating the citizenry on self-directed development; 2. adjusting institutional processes to support self-directed development; and, 3. developing institutional coalitions to synergize the process locally.

Savićević (1991b) proposes that the chief pre-conditions for the future development of andragogy are the intensification of research and the further professionalization of educating and learning of adults. The study of education and adult learning is becoming more and more frequent in all countries and will, no doubt, result in andragogy being more comprehensively established. Currently we still see inadequate and incomplete preparedness on the part of researchers enrolled in graduate studies, especially in terms of sufficient theoretical deliberation in the studied phenomena – andragogy, both the subject and the preparation of andragogical professionals, which are interdependent processes. He declares that the significant task of andragogical research is the creation of a fundamental theoretical basis which would be valid in all fields of adult education and learning. Andragogy needs to form its philosophical basis. It would be best if, in research, efforts were invested in achieving a merging of epistemological, historical, theoretical and empirical research. Such methodological orientation necessitates solid methodological competence and calls for systematic andragogical studies.

Conclusions

Savićević (2008) puts forward a sweeping, panoramic view of the foundation and history of andragogy, which he traces back to ancient times before the common era (BCE), or as some call it, times before Christ (BC). Henschke (2014b, and 2015b) extensively addresses 17 eras of history, philosophy and six major themes of andragogy, going back to ancient times. Other things have been included in this review and analysis. Savićević's publishing work in andragogy also addresses (2006) international perspectives in andragogy over a 50 year period of his international involvement around the world in Denmark and Sweden, North America, Canada, Great Britain, the International Council of Adult Education, UNESCO, European Society for Research on the Education of Adults, Open University, Council of Europe, Yugoslavia, India, China, Africa, Tanzania, Latin America, Brazil, Chile, Venezuela, the Workers' Education Association, OCEDE, and, England and Wales National Institute of Adult Continuing Education. Moreover, I could continue on extensively by bringing in various aspects of Dušan Savićević's published works on conceptions of andragogy, and the fact that he emphasizes the 21st century as being the century of adult learning. This article in its main purpose seeks to honor Savićević in his

immensely broad scope of contribution to the research and practice of andragogy around the world.

This article also highlighted some of the comparisons and complementary relationship between general research and publishing on andragogy and Self-Directed Learning. I could go on and on in presenting much more about Savićević's contribution to andragogy and the comparisons and complementary relationship between andragogy and SDL. It also illustrated how andragogy, SDL, and Learning Contracts are combined to further advance the learning process in adults, which supports Savićević's (2007) notion that the 21st century will be the century of adult learning. Nevertheless, time and space will not permit us to go on here. Moreover, I will continue these ventures for some time to come. This is my first attempt; but it will not be my last. I am firmly planted in both andragogy, SDL, and Learning Contracts. For that I am extremely grateful and privileged to do this work and to present some of my work in studying Savićević's and Knowles' work in andragogy, SDL, and Contract Learning.

Savićević (2012) asserts that research in andragogy cannot be reduced to research techniques. He suggests, rather almost insists, that the theoretical and philosophical need to undergird research techniques, methods and procedures – such as spiritual values, aims of education, learning, conceptions of an adult person, andragogical ethical reflection of theory and practice. My research on andragogy exemplifies this. I am not aware if SDL has proposed such a point of view as has Savićević regarding andragogy. I offer that as someone who has worked in andragogy, self-directed learning (at times with LCs), and Malcolm S. Knowles, one of the major movers and shakers in both, I agree with Malcolm's proposition that andragogy is the overarching concept related to adult learning; and, that SDL is the most important way of enacting andragogy – a complementary relationship between the two – Self-Directed Learning and andragogy.

References

- CERCONE, K. (2008). Characteristics of Adult Learners with Implications for Online Learning Design. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Journal*, 16(2), 137–159.
- CHIVA, R., & ALGRE, J. (2009). Organizational learning capability and job satisfaction: an empirical assessment in the ceramic tile industry. *British Journal of Management*, 20, 323–340.
- COMBS, A. W. (1966). Fostering Self-Direction. *Educational Leadership*, 23, 373–387
- COMENIUS, J. A. (1910). *The Great Didactic 2nd edn* (M. Keating trans). London: A & C Black.

- FEDELI, M., GIAMPAOLO, M., ISENBERG, S., & HENSCHKE, J. (2012). *Research on the Use of Learning and Degree Contracts within University and Other Settings in Italy & USA*. Presentation to the International Society for Comparative Adult Education [ISCAE] Pre Conference to the American Association for Adult and Continuing Education [AAACE] Conference. Las Vegas, NV.
- GUGLIELMINO, L. M. (1978). Development of the *Self-Directed Learning Readiness Scale*. (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1977). *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467A.
- HARVEY, B. J., ROTHMAN, A. I., & FRECKER, R. C. (2003). Effect of an Undergraduate Medical Curriculum on Student's Self-Directed Learning. *Academic Medicine*, 78(12), 1259–1265.
- HENSCHKE, J. A. (1989). Identifying Appropriate Adult Educator Practices: Beliefs, Feelings and Behaviors. *Proceedings of the Eighth Annual Midwest Research-To-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education*. St. Louis, MO: University of Missouri, 1989.
- HENSCHKE, J. A. (1998). Historical Antecedents Shaping Concepts of Andragogy: A Comparison of Sources and Roots. *Paper Presented to the Third International Conference on Research in Comparative Andragogy*. Bled, Radlovjica, Slovenia, 1998.
- HENSCHKE, J. A. (2004). How to Teach Adults. *Presentation to Small Business Development Center Specialists, University of Missouri Outreach/Extension*, Jefferson City, MO, February, 2004.
- HENSCHKE, J. A. (2014). Introduction to the Italian translation of Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers by Malcolm S. Knowles. *Introduction by John A. Henschke from page 21–31*. Translation from English into Italian by Mario Giampaolo. FrancoAngeli s.r.l. Milano, Italy.
- HENSCHKE, J. A. (2014a). A Personal Perspective and Learning Experience on Living a Long, Healthy Life. In: V. C. X. (Ed.), *Wang Handbook of Research on Adult and Community Health Education: Tools, Trends, and Methodologies: Tools, Trends, and Methodologies* (368–388). IGI Global.
- HENSCHKE, J. A. (2014b). Extensive Recent Discoveries in the 2014 Update of Global Historical and Philosophical Andragogical Perspectives. *An Unpublished Paper Presented at the Commission of Professors of Adult Education [CPAE] Conference*, Charleston, SC.
- HENSCHKE, J. A. (2015a). Introduction to the Italian Translation of Knowles' Book [Entitled '*Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*'] Published in Italy under the auspices of University of Padua.
- HENSCHKE, J. A. (2015b). Focusing on the Six Major Themes in the Global Perspective of Andragogy: A June 2015 Update. *An Unpublished Paper*. St. Charles, Missouri: Lindenwood University.
- HENSCHKE, J. A. (2015c). Andragogy – Growing in Strength and Expanding its Reach into New Territory: A 2015 Update. (Co-Authored with Dr. Susan Isenberg and Ms. Somanita Kheang.) *Unpublished paper as a Presentation to the Commission of Professors of Adult Education [CPAE] Conference*. Oklanoma City, OK: 11/20/15.

- HENSCHKE, J. A. (2015d). The Evolving, Revolutionizing Influence of Linking Organizational Learning with Trust, Empathy, Sensitivity in the Workplace: An Andragogical Approach. *Co-Presentation Made with Somanita Kheang at the 2015 American Association for Adult and Continuing Education Conference*. Oklahoma City, OK.
- HENSCHKE, J. A. (2014e). Andragogical Curriculum for Equipping Successful Facilitators of Andragogy in Numerous Contexts. In V. C. X. Wang and V. C. Bryan (Eds.), *Andragogical and Pedagogical Methods for Curriculum and Program Development*. Hershey, PA: IGI Global.
- KATZ, E., & LAZERSFELD, P. (1955). *Personal Influence*. New York: The MacMillan Co.
- KNOWLES, M. S. (1959 & 1961). Maturation as a Guide to Learning: A Multi-Dimensional Approach to Liberal Education* [*NOTE: Paper given before Council of National Organizations, Trainers' Consultation, November 23, 1959, New York City, Reprinted with Permission of the Author.] *Leadership in Voluntary Enterprise* [Ed. Charles W. Merrifield]. New York: Oceana Publications, Inc.
- KNOWLES, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs. Pedagogy*. New York City: Association Press.
- KNOWLES, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago: Follett Publishers.
- KNOWLES, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Revised Edition). Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Book Company.
- KNOWLES, M. S. (1990). *Making of an Adult Educator: An Autobiographical Journey*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LINDEMAN, E. C. (1926). Andragogik: The method of teaching adults. *Workers' Education*, 4, 38.
- MEZIROW, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), 3–24.
- NIEBUHR JR, H. (1981). Teaching and Learning in the Eighties: The Paradigm Shifts. *Phi Delta Kappan*, 62(5), 367–68.
- RAMNARAYAN, K., & HANDE, S. (2005). Thoughts on self-directed learning in medical schools: Making students more responsible. *New Horizons*, 11(3).
- SAVIĆEVIĆ, D. (1991a). Modern conceptions of andragogy: A European framework. *Studies in the Education of Adults*, 23(3), 179–201.
- SAVIĆEVIĆ, D. (1991b). *Savremena shvatanja andragogije*. (English Translation of Title: Contemporary conceptions of andragogy). Taken from the English Summary of the Book, pp. 237–241. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2000). *Koreni i razvoj andragoških ideja*. (English Translation of Title: The roots and evolution of andragogy). Taken from the English Summary of the Book, pp. 335–336. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2006). *Andragoške ideje u međunarodnim okvirima*. English Translation of Title: Andragogical Ideas in International Framework. Taken from the English Summary of the Book, pp. 349–355. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Društvo za obrazovanje odraslih.

- SAVIĆEVIĆ, D. (2007). *Osobnosti učenja odraslih*. English Translation of Title: Characteristic of adult learning. Taken from the English Summary of the Book. Pp. 299–301]. Beograd, Serbia: Institut za pedagogiju i andragogiju, Društvo za obrazovanje odraslih.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2008). Convergence or Divergence of Ideas on Andragogy in Different Countries. *International Journal of Lifelong Education*, 27(4), 361–378.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2012). Research Problems in Andragogy: Comparative Considerations. In M. Jr Bron and J. Reischmann (Eds.), *Proceedings of the International Society of Comparative Adult Education (ISCAE) Conference*. Las Vegas, NV 2012, 203–211.
- SUANMALI, C. (1981). *The Core Concepts of Andragogy*. (Unpublished Doctoral Dissertation) Columbia University Teachers College, New York City, Dissertation Abstracts International. University Microfilms no 8207343.
- TAYLOR, M. (1986). Learning for Self-Direction in the Classroom: The Pattern of a Transition Process. *Studies in Higher Education*, 11(1), 55–72.
- WAITLEY, D. (circa, 1988). *The Psychology of Winning: Ten Qualities of a Total Winner* Phoenix, AZ: The Waitley Institute.

John Henschke²
Univerzitet Lindenvud, SAD

Inspiracija za moju perspektivu andragogije – Dušan M. Savićević, najbolji svetski istraživač u oblasti andragogije

Apstrakt: Dušan M. Savićević je više od pola veka bio impozantna ličnost u svom radu, istraživanju i izdavaštvu u oblasti andragogije. Dušanova prizma iskustava iz celog sveta je ključno uticala na to da se andragogija utvrdi kao nauka, na samousmereno učenje i rad, a nadahnula je i druge da razviju sopstveni pogled na andragogiju, uključujući tu i ugovore o učenju, ali i više od toga. Povezivao je andragogiju sa mas-medijima, raznim zemljama, drevnim vođama, ostalim teorijama učenja i njenim panoramskim pregledom celog sveta. U ovom članku sam pokušao da povežem aspekte njegovog prisustva i rada u andragogiji, samousmerenom učenju i ugovorima o učenju, koji su me inspirisali da se posvetim ovom plodnom polju obrazovanja odraslih. Nakon što je Dušan zauvek napustio ovaj svet u junu 2015, zamoljen sam da iznesem neke svoje stavove o andragogiji nadahnute njegovim plodonosnim radom u ovoj oblasti. Ponizno sam prihvatio taj zadatak i verujem da će mu na neki način odati počast. Hvala, Dušane, za to što jeste.

Ključne reči: andragogija, samousmereno učenje, ugovori o učenju, preteče, teorije učenja.

² Dr John A. Henschke je profesor u penziji na Univerzitetu Lindenvud, SAD.

Maja Maksimović¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Moć i znanje u obrazovanju odraslih – neka razmatranja²

Apstrakt: Kada se praksa obrazovanja odraslih poredi sa praksom obrazovanja dece, kao jedna od *differentia specifica* obrazovnih aktivnosti izdvaja se veća jednakost učesnika i nastavnika. Nesumnjivo je da je došlo do redefinisivanja uloga i pozicija, ali ostaje pitanje na koje je značajno odgovoriti: Da li odnosi moći zaista ne postoje u andragoškoj praksi ili ih samo negiramo i samim tim ne primećujemo? Kako tvrdi autor Marshall (1998), čak se ni filozofija obrazovanja nije u dovoljnoj meri bavila pitanjima odnosa moći, već se pisalo kao da moć ne postoji, što se naročito može primeniti na oblast obrazovanja odraslih. Analitika moći Mišela Fukoa nam omogućava da odgonetnemo nevidljive niti mehanizama moći koje su ugrađene u obrazovanje odraslih i ukazuje nam pomalo na naivnost emancipatorske ideologije obrazovanja, ali u isto vreme i na njenu neophodnost. U radu su predstavljene osnovne postavke Fukoove analitike moći i prikazana njihova relevantnost za analizu andragoške prakse.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, odnosi moći, Mišel Fuko, postmodernizam.

Zamka emancipacije

Kao deo konteksta u kome se razvija, obrazovanje odraslih je obeleženo karakteristikama socijalnog pokreta, odnosno praksa obrazovanja odraslih koja se oslanjala na kritičku teoriju počiva na uverenju da obrazovanje i znanje razvijaju kritičku svest i oslobađaju marginalizovane grupe od potčinjenosti. Razvijajući metode koje je trebalo da budu drugačije od onih koje su bile dominantne u formalnom obrazovanju, nastavnici u obrazovanju odraslih često posmatraju obrazovne aktivnosti kao prakse jednakih odnosa u kome se samim prostornim uređenjem (re-

¹ Dr Maja Maksimović je docentkinja na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (mmaksimo@f.bg.ac.rs).

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

danje stolica ukrug) i diskusijom kao metodom obezbeđuje egalitarnost učesnika. Verujem da zanemarivanje postojanja nejednakosti ima svoje korene u *emancipatorskom metanarativu*³ (Lyotard, 1984), koji je jedan od dominantnih konteksta razvoja obrazovanja odraslih u drugoj polovini XX veka i u okviru koga se kao cilj obrazovanja postavlja razvoj autonomne i nezavisne individue.

Zaokret u pristupu obrazovanju i poučavanju koji se dogodio u XX veku, od centriranosti na nastavnika ka većoj kooperativnosti i centriranosti na učenika, ipak nije rastvorio ili „pripitomio“ odnose moći, već ih je samo preformulisao (Deacon, 2006). Kao ilustraciju ove tvrdnje navešću viđenje Fukoa, koji je suprotstavio dva obrazovna oblika: predavanja i seminare. Došao je do zaključka da je predavanje iskreniji oblik rada jer su nejednaki odnosi moći očigledni, a izlaganje podložno kriticismu, dok „navodna sloboda i reciprocitet seminara može maskirati odnose moći u toj meri da studenti nekritički apsorbuju ono što je jedino mišljenje nastavnika“ (Deacon, 2006, str. 184). Ne slažem se potpuno sa Fukoovim stanovištem, ali verujem da, i pored očiglednih promena u dinamici odnosa, nije opravdano smatrati da je praksa obrazovanja odraslih oslobođena nejednakosti i da odnosi moći ne usmeravaju učenje i ekspresiju nastavnika i učesnika obrazovnih aktivnosti. Čak i kada nastavnik potencira i praktikuje jednakost, sami učesnici poseduju određena uverenja, često zasnovana na epistemološkim pretpostavkama, koja ih stavljaju u „neznajuću“ poziciju. Ovom prilikom želim da citiram i pomalo radikalno mišljenje autorke Valerie Chapman, koja se dugi niz godina bavila temom odnosa moći u obrazovanju odraslih i njihove refleksije na telesnost⁴ i u nekoliko rečenica je ilustrovala svoje razumevanje odnosa moći u obrazovanju:

Shvatile sam da se sve svodi na moć i da obrazovanje pokušava da nas oblikuje, pokušava da stavi na nas rešetku kao veliku mašinu za pravljenje galeta i natera nas da se uklopimo u male kvadrate. Ali ovo ne uspeva uvek, jer postoje mesta između rešetki kroz koja možemo da iscurimo.⁵ (Chapman, prema Clark, 2006, str. 255–256)

Sve veći broj autora u oblasti obrazovanja odraslih (pogledati radove autora: Brookfield, 2005; Chapman, 2003; English, 2006; Tisdell, 1998) u po-

³ Metanarativi se odnose na ideološke konstrukcije i hipotetički sveobuhvatno objašnjenje – narativ o narativima, koji objašnjava istorijska značenja, ljudsko znanje i iskustvo (Lyotard, 1984).

⁴ Valerie Lee Chapman je feministkinja, pesnikinja, naučnica i edukatorica odraslih, koja je na Univerzitetu British Columbia odbranila doktorsku tezu na temu *The body's tale subtitle: a counter history: schooling space and imperial subjectivities*.

⁵ I've figured out that it's all about power. How education tries to mold us, it tries to bring down this grid, like a big waffle iron, over top of us and make us fit in the little squares, and it doesn't always work because there are spaces in between the grids and we can ooze out of them.

slednjih petnaest godina koristi u svom istraživanju feminističko-fukodijanski poststrukturalizam, koji pruža konceptualne alate za bavljenje pitanjima moći, diskursa i znanja (English i Irving, 2008). Fukoovi koncepti, metode i argumenti pozivaju istraživače da osmotre šta se nalazi iza pragmatičnih političkih formulacija i apstraktnih teorijskih kritika, kako bi istražili svakodnevno funkcionisanje i efekte odnosa moći, formi znanja i načina na koje se odnosimo prema sebi i prema drugima (Wain, 1996).

Upitanost nad fenomenom je ukotvljena u postmodernoj kritici dominantne modernističke paradigme obrazovanja koja kao svoju osnovu ima prosvetiteljsku veru u znanje, istinu i progres. U XVII veku kreirana je vizija koja je „zarobila“ zapadnjačku imaginaciju naredne tri stotine godina: vizija da je društvo racionalno uređeno kao njutnovsko viđenje prirode (Hemphill, 2001). Modernistička misao o obrazovanju se prekomerno oslanja na zapadnjačku logiku, racionalnost i kritičko mišljenje, što dovodi do pretpostavke da takve kognitivne forme imaju univerzalnu primenu i privilegovanu poziciju (Hemphill, 2001). Poslednjih nekoliko decenija zaživela je postmoderna kritika modernističkih koncepcija znanja i institucionalizovanih praksi (Newman & Holzman, 1997). Ta kritika je bazirana na ideji da objekti o kojima govorimo nisu toliko „u svetu“ koliko su proizvodi perspektive (Gergen, 1991). Postmoderna istraživanja otvaraju prostore za alternative neoliberalnoj, humanističkoj ili radikalnoj perspektivi obrazovanja odraslih, kao i za razvoj raznolikosti značenja i pluraliteta aktivnosti i smisla. Promena obrazovne paradigme nalaže preispitivanje postojećih diskursa, otkrivanje njihovog porekla i obezbeđivanje prostora otvorenog za nove kreacije. Kritika modernizma se sreće i u umetnosti, i iskoristiću primer kritike modernističke vizije teatra kao metaforu kritike dominantnog načina mišljenja u obrazovanju:

U neposrednom teatru bismo svaki dan pristupili probi stavljajući jučerašnja otkrića na test, spremni da verujemo da nam je istinska igra ponovo pobegla. Mrtvačko pozorište pristupa klasiци polazeći od stanovišta da je negde neko otkrio kako komad treba da bude izveden.⁶ (Brook⁷, 1972, str. 17)

⁶ In a living theatre, we would each day approach rehearsal putting yesterday's discoveries to the test, ready to believe that the true play has once again escaped us. But the Deadly theatre approaches the classics from the view point that somewhere, someone has found out how the play should be done.

⁷ Peter Stephen Paul Brook (rođen 1925. godine) je engleski pozorišni i filmski reditelj i veliki inovator u teatru. „Promenio je pozorišne ustaljene rituale, radikalizovao ih, postavio suštinskija pitanja, ispitivao vezu sa jezikom, kulturom, mitom i razumom. Jedan od retkih, ako ne i jedini, koji je kao uspešan reditelj svetskog renomea napustio poziciju o kojoj bi mnogi sanjali i posvetio se istraživanju sa mladim multietničkim ansamblom, tragajući za osnovama kreativnog susreta glumca i gledaoca u različitim kulturama i prostorima“ (Popadić, 2009, str. 237).

Možemo postaviti pitanje inspirisani revolucionarnim Brukovim poređenjem *neposrednog* i *mrtvačkog* teatra: Koliko smo u obrazovanju odraslih spremni da jučerašnje znanje stavimo na test ili verujemo da je konačno znanje već negde neko otkrio⁸? Ako je tako, onda verujem da takvo, konzervirano znanje neminovno kreira i održava autoritete jer se ono ne stvara ovde i sada, već je proces linearan, okrenut ka prošlosti, koja za sebe često tvrdi da je nepobediva i neprolazna. Pitanje epistemoloških uverenja, odnosa moći i diskursa koje oni kreiraju, ili u okviru koga su kreirana, otvaraju i pitanja tiranije racionalnosti i kognicije u učenju, nauštrb telesnosti, emotivnosti i duhovnosti. Iako na prvi pogled odvojene ideje i pitanja, ipak imaju zajednički koren i poreklo u XVI i XVII veku, u prosvetiteljstvu i u bezgraničnoj veri u razum i nauku. Slažem se sa autorom Hemphillom (2001), koji tvrdi da nastavnici u obrazovanju odraslih treba da izbegavaju podržavanje dominantnih diskursa i privilegovane kognitivne forme kao što su racionalnost, zapadnjačko kritičko mišljenje i nauku kao jedini odgovor na probleme.

Postmoderna, poststrukturalna i postkolonijalna misao preispituje koncepte kritičke teorije ukazujući na njena modernistička i racionalistička polazišta, normativan univerzalizam, koncepcije autonomnog subjekta i nedostatak usmerenosti pažnje na različitost (Morrow & Torres, 2002). Nakon Fukoa, ideja autonomnog selfa oslobođenog kontaminacije društvenog uticaja je mrtva; kao organizmi koji koriste jezik, mi ne možemo da pobegnemo efektima diskurzivnih praksi koje konstruišu način na koji vidimo sebe i svet (Kincheloe, 2008). Kritika kritičke teorije je da i ona, iako osvetljava postojeće odnose moći i uviđa funkciju epistemoloških pretpostavki u kreiranju i održavanju određenih uloga, često kreira novo viđenje sveta koje održava postojeći diskurs i društvenu dihotomiju. Ukoliko se prate načela kritičke teorije, može se zaključiti da je racionalno, odnosno logičko razmišljanje koje traga za objektivnim znanjem karakteristika belih muškaraca, pripadnika srednje klase, dok se emotivno, telesno i intuitivno vezuje za žene, pripadnike vanevropskih i vananglosaksonske zemalja, čime se podržava generalizacija i univerzalizam. Kreiranjem rascepa između „ugnjetača“ i „ugnjetavanih“, naglašavaju se i pojačavaju „urođene razlike“, koje su, prema postmodernoj kritici, zapravo socijalno konstruisane. Koju ulogu onda preuzimaju nastavnici u obrazovanju odraslih? Iako su oni najčešće pripadnici srednje klase, sledeći ideje kritičke pedagogije, oni sebe vide kao oslobodioce onih koji su ugroženi i ugnjetavani. Nastavnici u obrazovanju odraslih govore nedvosmisleno o osnaživanju kao procesu kroz koji odrasli učenici pronadnu svoje glasove

⁸ Fuko, navodeći Ničea, ukazuje da je važno napraviti jasnu razliku u upotrebi termina otkriti i izmisliti. U skladu sa njegovim tumačenjem, bilo bi adekvatnije reći da je znanje izmišljeno umesto otkriveno (Foucault, 1980).

i razvijaju samopouzdanje kako bi preuzeli kontrolu nad svojim životima (Brookfield, 2005). Lociranjem moći u političare, institucije, dokumente, podržava se binarna vizija sveta i društva i zanemaruje se moć koja se dešava u odnosu, a koja je diskurzivna, odnosno kanališe se kroz znanje, ideje i pretpostavke. Sledbenici kritičke teorije definišu novu istinu i samim tim ne prevazilaze diskurs iz koga proističu.

Analistika moći Mišela Fukoa i mogućnosti primene na analizu odnosa moći u obrazovanju odraslih

Fuko je učinio vidljivim određene aspekte našeg iskustva na suštinski nov način za čitave generacije mislilaca (Rabinow & Rose, 2003). On nam je omogućio da uvidimo različite odnose između istine i moći, u kojima moć proizvodi istinu koja je produkt „ovog sveta“ i ne postoji kao univerzalna stvarnost (Rabinow & Rose, 2003). Brookfield (2001, 2005) smatra da se Fukoova analiza sistema mišljenja može primeniti na istraživanje prakse obrazovanja odraslih s obzirom na to da se moć demonstrira u svim društvenim odnosima i da je neraskidivo isprepletana sa onim što se smatra znanjem.

Hoskin (1990) smelo tvrdi da je obrazovna analiza ono što je Foucault zapravo radio. Takođe Ball (2013), urednik jednog od retkih izdanja koja se posebno bave problematikom odnosa moći u obrazovanju, smatra da su sve tehnologije koje pominje Foucault očigledno obrazovne, a discipline koje su povezane sa formiranjem nauka o obrazovanju, među kojima su psihologija obrazovanja, pedagogija, sociologija obrazovanja, kognitivna i razvojna psihologija, predstavljaju arenu u kojima se „igre istine“ o obrazovanju odigravaju. Te istine ne treba proučavati kao ideje, već kao *tehnologije* – intelektualni i praktični instrumenti koji oblikuju značenje sintagme „biti čovek“ (Rabinow & Rose, 2003). Fuko (1997) je naveo da je više od dvadeset pet godina njegov cilj bio da skicira istoriju različitih načina razvijanja *znanja o sebi* u našoj kulturi: ekonomija, biologija, psihijatrija, medicina i penologija. Suština njegove analize *istorije misli* je ne prihvatiti to znanje zdravo za gotovo, već posmatrati nauke kao veoma specifične „igre istine“ koje su u vezi sa tehnikama koje ljudska bića koriste da bi razumela i objasnila sebe. Mislim da Fukoovoj listi slobodno možemo dodati andragogiju, psihologiju i pedagogiju.

Prevazilazeći postavke strukturalizma, Fuko nije želeo da njegovo razmatranje moći postane teorija, već umesto toga predlaže ono što on naziva *analitikom moći*. Ne postoji suština moći, niti su njene karakteristike večne, univerzalne i nepromenljive:

Ako neko pokuša da uspostavi teoriju moći, on je u obavezi da je posmatra u kontekstu mesta i vremena u kome ona nastaje i da teži da je izvede kako bi rekonstruisao njen razvoj. Ali, ukoliko je moć u realnosti otvoren, manje ili više koordinisan set relacija, onda je jedini problem obezbeđivanje šeme za analizu koja omogućava istraživanje odnosa moći. (Foucault, 1980, str. 199)

Njegov cilj je bio da izoluje, identifikuje, i analizira mrežu nejednakih odnosa koji su određeni političkim tehnologijama – kako bi se razumela moć, potrebno je analizirati mikroprakse (Dreyfus & Rabinow, 1982). On je pre svega zainteresovan za analizu mehanizma i društvenih praksi kojima se ta moć vrši (Viks, 2011).

Fuko tvrdi da je u savremenom svetu *suverena vlast* (moć koju vrši autoritet kao što je kralj ili predsednik i koja se doživljava kao neprijatelj) zamenjena *disciplinskom moći* koja se sprovodi od strane ljudi nad njima samima u specifičnim svakodnevnim praksama (Dreyfus & Rabinow, 1982; Brookfield, 2005). „Michel Foucault je pokušao da razume kako i zašto je na Zapad, u našoj mukotrpnj i neprekidnoj potrazi za istinom, ugrađen kompleksan i moćan sistem koji ima za cilj da upravlja svime što znamo i radimo“ (Deacon, 1998, str. 113).

On prevazilazi dualističko viđenje moći ne raščlanjujući društvo na crno i belo, pozitivno i negativno, ugnjetavane i ugnjetače, već ukazuje na njenu *produktivnost* ujedno osporavajući i neofrojdijsku ideju da je moć kao zakonodavac koji zabranjuje i potiskuje (Gordon, 1980).

Čini mi se da je pojam represije sasvim neadekvatan za razumevanje onoga što je upravo produktivan aspekt moći. U definisanju efekata moći kao represije, usvaja se čisto pravna koncepcija moći, identifikuje se moć sa zakonom koji kaže ne; moć se razume kao noseća sila zabrane. (Foucault, 1980, str. 119)

Brookfield (2005) veruje da se kritika bipolarnog pristupa analize moći nalazi u srcu Fukoovog rada, što obezbeđuje prostor istraživanja dinamike odnosa u obrazovanju odraslih. Pojam potiskivanja i zabrane je karakterističan za psihoanalitički pristup ličnosti, u kome je ključan pojam represija nad pojedincem od strane društva. Nasuprot takvom shvatanju moći, Fuko stavlja akcenat na *proizvođenje*, što bi značilo ne samo da se neko ponašanje inhibira već je akcenat na izgrađivanju i samoizgrađivanju (Hutton, 1988). „Ako su određene aktivnosti zabranjene procesom kontrole, objašnjava Fuko, druge su njime prouzrokovane“ (Hutton, 1988, str. 96). Greška koju čine neki autori kada koriste Fukoovu analitiku moći je upućivanje negativne kritike obrazovnim institucijama i insistiranje

na dominaciji i potčinjavanju (Wain, 1998). Atribut *produktivnosti* je značajan jer je moć u ovom kontekstu najčešće usmerena na razvoj i promenu polaznika. Svakako ostaje otvoreno pitanje šta je to što nastavnik smatra da dovodi do razvoja i učenja i kakva ta promena treba da bude, i koji su to mehanizmi karakteristični za obrazovanje odraslih kojima se produktivnost moći ostvaruje.

Još jedna od Fukoovih premisa koja podržava pretpostavku o postojanju odnosa moći u praksi obrazovanja odraslih je ideja o *prisustvu moći u svim socijalnim situacijama*. Moć se manifestuje ne kao tok odozgo na dole, od više ka nižoj lestvici socijalne hijerarhije već se proteže na kapilarni način – postaje deo svakodnevnih aktivnosti, govora i života (Kumaravadivelu, 1999). „Ona ne definiše samo nadređene i podređene već generiše neprekidne igre moći koje su promenljive i uvek u dinamičkom kretanju“ (Đorđević, 2009, str. 117). Moć nije nešto što se stiče, otima ili deli, moć se vrši polazeći od bezbroj tačaka i u međudejstvu odnosa nejednakosti i pokretljivosti.

Ukoliko posmatramo andragošku praksu, vidimo da se ona (praksa) obavlja najčešće van zidina državnih institucija i svega onoga što se tradicionalno posmatra kao izvor moći. Fuko nas u tom smislu ponovo upozorava da razlikujemo moć i vlast i ukazuje da je vlast zapravo „zbirna posledica svih tih pokretnosti, ulančavanje koje se naslanja na te pokretnosti i koje sa svoje strane teži tome da ih ustali. Moć je svuda: ne stoga što sve obuhvata nego stoga što dolazi odasvud“ (Fuko, 2006, str. 106). Ovaj iskaz je značajan ne samo zato što ukazuje na prisutnost odnosa moći u aktivnostima obrazovanja odraslih već prevazilazi jednostrano posmatranje odnosa nastavnika i učenika u kome se moć pripisuje isključivo nastavniku ili se, u slučajevima humanistički ili emancipatorski usmerene prakse, ona potiskuje i locira u institucije vlasti. Kompleksnost odnosa i aktera u andragoškoj praksi prevazilazi dualnu poziciju i uključuje brojne druge odnose i socijalne pozicije koje definišu i oblikuju konkretnu obrazovnu aktivnost. „Moć dolazi odozdo; to znači da na izvoru odnosa moći, a kao opšta matrica, ne postoji binarna i sveobuhvatna opozicija između vladara i potčinjenih, nema takve dvojnosti koja se proteže odozgo nadole, na sve ograničenije grupe, do samih dubina društvenog tela“ (Fuko, 2006, str. 107).

Ideja koja podržava ideju o međusobnom odnosu epistemoloških stanovišta i odnosa moći u obrazovanju odraslih predstavlja Fukoovo uverenje o neraskidivoj *povezanosti znanja, istine i moći*. „Treba prihvatiti da se moć i znanje neposredno uzajamno uslovljavaju – ne postoje odnosi moći bez uobličavanja polja znanja koje je sa njima povezano, niti bilo kakvo znanje koje istovremeno ne pretpostavlja i ne konstituiše odnose moći“ (Fuko, prema Stojnov, 2005).

Preuslov razumevanja tog odnosa je premissa od koje polazi Fuko (1980), citirajući i oslanjajući se na Ničea (Nietzsche), svoju inspiraciju: „Ne postoji pra-

va priroda znanja, suština znanja, univerzalnost uslova znanja; znanje je uvek istorijskog karaktera i sticaj okolnosti koje su van domena znanja. Znanje nije univerzalna struktura“ (str. 13). On kritikuje i dekonstruiše prosvetiteljsku ideju i verovanje da istina oslobađa i čini vidljivo drugo lice znanja. Prema njemu, moć je u direktnoj vezi sa proizvodnjom znanja, a određene „verzije dobijaju pečat istine u datom trenutku“ (Đorđević, 2009, str. 117). Nasuprot ideji da istina oslobađa, Fuko je nastojao da pokaže kako je „prosvetiteljstvo bilo karakteristično ne po svom intelektualnom oslobođenju nego pre po svom obavezivanju da disciplinuje ljudsko ponašanje“ (Hutton, 1988, str. 95). Znanje, kako ga vidi Fuko, nije istina o svetu, već samo jedna od perspektiva koja usmerava akciju, a moć je samim tim posledica znanja (Stojnov, 2005).

Još jedan od značajnih pojmova koje Fuko uvodi dajući mu istoričnost i poreklo i smeštajući ga u kontekst društveno-ekonomskih odnosa je *samokontrola* koja je usko povezana sa koncepcijom *moć/znanje*. Preovlađujući diskurs o tome šta doprinosi blagostanju, spasenju duše, sreći itd. usmerava ljudsko ponašanje u pravcu postizanja blaženstva, a sama ideja blaženstva je definisana dominantnim vrednostima. Dakle, pojedinac je „asketa“ koji, pozivajući se na dominantno znanje, svoje ponašanje, misli i želje, koriguje i pokreće akcije koje ga vode u željenom pravcu. Samokontrola nije isključivo represivna, odnosno pojedinac nije usmeren samo na potiskivanje svojih nagona već se on samoizgrađuje i proizvodi poželjno ponašanje. Kako navodi Stojnov (2005), pojedinac se kreće na kontinuumu koji je sačinjen od polariteta *korisno/bekorisno*, upravo iz razloga što se „jedno vreme smatralo da pomoću ekonomije mogu da se prevaziđu opasnosti i teškoće u kojima se moderni svet nalazi“ (str. 9). U odnosu na ekonomske principe produktivnosti definisano je ponašanje koje je korisno i poželjno i ono koje je beskorisno i samim tim proterivano iz svakodnevnih aktivnosti.

Sve što je sprečavalo ekonomski napredak samim tim je proglašavano beskorisnim, a ljudi koji su se takvim ponašanjem bavili postajali su društvena sramota, saboteri ekonomskog progressa ili jednostavno rečeno – budale. Ponašanje koje nije bilo u funkciji ekonomskog progressa predstavljalo je devijaciju od njegovih normi, subverzivno i nenormalno ponašanje. (Stojnov, 2005, str. 9)

Često čujemo rečenice kao što su „danas sam bila produktivna“ ili „osećam se krivom zato što ništa nisam radila“, u kojima vidimo da su, pored ponašanja i akcije, diskursi „izazivači“ emocija i konstituti našeg „unutrašnjeg sveta“.

Kada stavimo ovaj primer u kontekst obrazovanja odraslih, polaritet *korisno/bekorisno* se uočava na više nivoa. Sa jedne strane, imamo dominantan pristup obrazovanju i učenju koji se andragoškim jezikom naziva *obrazovanje/učenje*

usmereno na ishode. Dakle, da li je poželjno samo ono učenje koje je korisno, odnosno produktivno, koje ima primenu u konkretnim životnim situacijama kao što je posao, porodica i drugo? I ne samo da se obrazovanje usmereno na ishode etabliralo i uzelo zamaha u stručnom obrazovanju već se ono pokazalo kao korisno, pa se samim tim proširilo i na oblast takozvanog liberalnog obrazovanja. Svakako, na prvi pogled je očigledno pitanje ko postavlja ishode, ali čini mi se da je u takav koncept ugrađen i suptilniji mehanizam moći, odnosno sami polaznici obrazovnih aktivnosti neretko insistiraju na „konkretnim, primenjivim znanjima“, ne žele da gube vreme i da „uče gluposti koje im nisu potrebne“. Kreira se identitet na *ishode usmerenog učenika* koji definisane ishode internalizuje i postavlja kao lične ciljeve. Takođe je prisutna i činjenica da su jednaki ishodi definisani za sve polaznike, unapred pripremljeni najčešće u odnosu na postojeća znanja, ali i želje naručioca obrazovnih aktivnosti. Usmerenost na ishode i ekonomski princip koji je, može se slobodno reći, zavladao obrazovanjem i učenjem odraslih primetan je ne samo u obrazovnim aktivnostima već i u različitim dokumentima čiji je osnovni doprinos da osiguraju efikasnost obrazovanja odraslih. Očigledno je da je „efikasnost“ preuzeta iz, kako kaže Lyotard, ekonomskog metanarativa i to kroz usmerenost na rezultate i definisanjem uspeha kroz odnos brzine i ostvarenosti unapred definisanih ciljeva u kome je znanje legitimno samo ako je investirano, odnosno posvećeno optimizaciji efikasnosti projekta (Lyotard, 1984). Učinkovitost je kriterijum koji određuje da li će određeno znanje biti validno.

Ova veza između istine, znanja, moći, učenja i oslobađanja nije karakteristična samo za stručno obrazovanje već i u emancipatorskom obrazovanju nastavnik liči pomalo na proroka koji obećava bolju budućnost kroz osveščivanje i vođenjem polaznika do pravog, istinitog znanja koje nije zamagljeno ideologijom elite, što je i posledica tradicionalnih shvatanja da „pravo“ znanje može da postoji samo tamo gde nema odnosa moći (Stojnov, 2005).

I u ovom slučaju potrebno je razdvojiti i razlikovati postavke kritičke teorije u kojoj je ključan pojam za „diseminaciju“ moći *ideologija* preko koje se održava stanje nejednakosti u društvu i Fukoovog viđenja odnosa moći/znanja. Dominantna ideologija je skup široko prihvaćenih verovanja i običaja koji uokviruju iskustva ljudi i uobličavaju njihove živote i čija je glavna funkcija da ubedi većinu da društvo funkcioniše na određen način, i to za njihovo dobro. Ona služi interesima manjine, a tvrdi da predstavlja glas većine (Brookfield, 2005). Geuss (1981) veruje da je suština kritičke teorije društva u njenoj kritici ideologije: „Ideologija je ta koja sprečava članove društva da pravilno sagledaju sopstvenu situaciju i prave interese; ukoliko oni teže da se oslobode od socijalne represije, moraju se otarasiti ideološke iluzije“ (str. 3). Ukoliko se na obrazovanje odraslih primeni kritička teorija (kao što je uradio Mezirow koncipirajući teoriju transformativnog učenja),

smisao učenja se vidi u prepoznavanju i osporavanju ideologije, otkrivanju i borbi protiv hegemonije, raskrinkavanju moći, potrazi za slobodom, povratku razumu, i praktikovanju demokratije (Brookfield, 2005). Ipak, Fuko (2000) kritikuje ideju o „lažnom znanju“ kao ideju o nečemu što reprodukuje i održava odnose moći:

U tradicionalnoj marksističkoj analizi, ideologija je vrsta negativnog elementa u kojoj su činjenice skrivene, a znanje je zamagljeno i skriveno, ili nametnuto spolja. Ideologija je stigmatizacija postojanja političkih ili ekonomskih uslova koji treba da budu otvoreni za saznavanje. Ono što ja želim da pokažem je da politički i ekonomski preduslovi nisu prepreka pravom, suštinskom saznavanju, već su oni sredstva formiranja znanja i istine. (str. 15)

Fuko ne smatra da lažno znanje, već ono što se smatra neutralnom istinom reprodukuje odnose moći kroz proces normalizacije, odnosno definisanjem i prihvatanjem normalnosti u različitim oblastima od strane različitih autoriteta. Snaga moći se nalazi u definisanju realnosti i njenoj klasifikaciji: „Ne postoje odnosi moći bez konstituisanja polja znanja, niti znanja koja ne predstavljaju u isto vreme i odnose moći“ (Foucault, 1977a, str. 27). Nadzor normalnosti se najpre „uvukao“ u psihijatriju i medicinu obezbeđujući ga naučno utemeljenim znanjem (Dreyfus i Rabinow, 1982), a proces normalizacije je očigledan u obrazovanju. Autor Leask (2012) tvrdi da je obrazovanje suštinski element u proizvodnji „nas“, dok Stojnov (2005) ističe da su

...norma, normalizacija i normalitet u najtešnjoj vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem. Cilj ovih postupaka predstavlja uobličavanje jedinke koja uspešno funkcioniše u kontekstu date kulture – drugim rečima, formiranje normalne jedinke. Ova veza toliko je fundamentalna da se dugo nije smatralo da je uopšte treba dovoditi u pitanje. Uopšte uzevši, obrazovanje i vaspitanje – kao osnovna područja proučavanja pedagogije i andragogije – predstavljali su vid procesa društvene optimalizacije. (str. 4)

Fuko (1988) naglašava da je njegov projekat bio da analizira kako su u zapadnoj kulturi specifične „igre istine“ u naukama kao što su ekonomija, biologija, psihijatrija, medicina i penologija razvile znanja i tehnike koje omogućavaju ljudima samorazumevanje i pri čemu je sama individua postala objekat znanja (Dreyfus & Rabinow, 1982). U *Poretku diskursa* on je pokušao da objasni kako se kroz naučno stvaranje ljudski subjekat definiše kao individua koja priča, radi i živi (Fuko, 2007). Sa jedne strane, teorije učenja kreiraju identitet uspešnog učenika, definišu razvoj i učenje i time definišu odnose i socijalne pozicije; sa druge strane,

u aktivnostima obrazovanja odraslih dominiraju teorije koje obećavaju uspešniji život i nude eksplikacije selfa.

Iako u obrazovanju odraslih „normalizovanje“ pojedinca nije uočljivo na prvi pogled, može se reći da i u toj oblasti postoji ponašanje koje je ispravnije i normalnije u odnosu na drugo, što je naročito obezbeđeno normama koje kreiraju vladajuće teorije učenja i epistemološke pretpostavke koje stoje u njihovoj osnovi. „Svaki psihološki iskaz o čoveku učvršćuje disciplinski poredak koji na aktivnostima upoznavanja pojedinca, njegovog raščlanjivanja, pažljivog posmatranja i merenja, kao i kreiranja baza podataka o njegovim svojstvima zasniva strategiju uspostavljanja vlasti nad njim“ (Džinović, 2010, str. 44). Jer, kako tvrdi Stojnov (2005), definisati neku osobu znači sprovesti moć, jer se određena ponašanja vide kao normalnija u odnosu na druga.

Pitanja koja se javljaju u obrazovanju, a koja su posledica mehanizma normalizacije su sledeća: Da li sam dovoljno dobar/dobra? Da li radim ispravno? (English i Irving, 2008). Esencijalno uverenje da je istina ekvivalent naučnom znanju, a da znanje dovodi do razvoja, uspostavlja „normalizujuć“ mehanizam u obrazovnom procesu koji funkcioniše tako što navodi pojedinca da se izrazi pametno, odnosno da ono što izgovara bude u okvirima „pravog, istinitog znanja“, pri čemu su granice tog razvoja unapred definisane i određene. Takva moć se ne uspostavlja zastrašivanjem ili lažnim verovanjima, odnosno ideologijom, kako smatraju predstavnici kritičke teorije, već se ona sprovodi pod ubeđenjem da se na taj način brine o pojedincu.

Kako bi objasnio procedure kojima se moć sprovodi, Fuko koristi pojam *tehnologija* (koja predstavlja sredstvo kojim ljudi proizvode ne samo produkte i dela već i sami sebe u svojim reflektivnim i nereflektivnim aspektima). „Tehnologija je praktična racionalnost koja prati i vodi produktivne aktivnosti i, na taj način, umrežena je kroz društvene odnose u kojima su ljudi obrazovani i obučeni i koja kreira self“ (Burkitt, 2002, str. 223). Iako Fuko nikada opsežno nije raspravljao o obrazovanju, već se njegove opservacije pronalaze raspršene u njegovim različitim delima, osim u jednom intervjuu kada eksplicitno izražava svoje mišljenje o oblasti visokog obrazovanja (Simon, 1971), njegovo viđenje samoizgrađivanja, objektivizacije selfa i kreiranja nečega što psihologija naziva *ličnost* je očigledno vrlo bliska Hoskinovoj izjavi da su tehnologije formiranja subjekata obrazovne.

Nadalje, Fuko (1997) nas upućuje u kontekst svojih istraživanja i ističe da moramo razumeti četiri tipa tehnologije, koje postoje u savremenom društvu:

1. *tehnologije proizvodnje*, koje nam omogućavaju da proizvodimo, transformišemo ili manipulišemo stvarima;
2. *tehnologije znakovnih sistema*, koje nam omogućavaju da koristimo znake, značenja, simbole ili označavanje;

3. *tehnologije moći*, koje određuju ponašanje pojedinaca i podređuju ih izvesnim ciljevima;
4. *tehnologije selfa*, koje omogućavaju pojedincima da sopstvenim sredstvima ili uz pomoć drugih izvrše izvestan broj „operacija“ na sopstvenim telima i dušama, mislima, ponašanju i načinu da se bude, kao i da transformišu sebe da bi postigli stanje sreće, čistote, mudrosti, savršenstva ili besmrtnost (str. 225).

Ove četiri tehnologije su povezane, iako je svaka od njih udružena sa određenim tipom dominacije. Svaka podrazumeva izvesne vidove obuke i modifikacije pojedinaca u smislu sticanja određenih veština, ali i razvoja stavova (Burkitt, 2002). Takođe, Fuko je identifikovao tri načina objektivizacije koji pretvaraju ljudska bića u predmete, a koji su usko povezani sa navedenim tehnologijama:

1. *naučna istraživanja* koja ljudska bića pretvaraju u predmete znanja;
2. *kategorizacije* ili prakse *normalizacije* koje dele subjekat unutar sebe ili od drugih (razlikovanje ludog od normalnog, bolesnog od zdravog itd.);
3. *etičke prakse* kroz koje pojedinac pretvara sebe u subjekat. Svaka od ovih vrsta prakse poseduje sopstvene odnose moći i ima sopstvenu disciplinsku tehnologiju (Wain, 1996).

Za razumevanje odnosa moći u andragoškoj praksi posebno je značajan Fukoov koncept *pastoralne moći*, koja se iz religije proširila i na oblast obrazovanja. Fuko (1982) je u svom radu *Predmet moći* (The subject of power) ilustrovao ovakav tip moći navodeći njene karakteristike:

- U svojoj suštini, pastoralna moć je forma moći čiji je konačni cilj da obezbedi spasenje individue u drugom svetu.
- To nije moć koja se zasniva na komandi, već na požrtvovanju i spasenju stada.
- To je moć koja se ne brine o zajednici, već o svakom pojedincu posebno.
- Konačno, ovaj oblik moći se ne može ostvariti bez poznavanja ljudskih misli, bez istraživanja njihove duše i otkrivanja njihovih najdubljih tajni.
- Pastoralna moć je povezana sa proizvodnjom istine – istine o samom pojedincu.

Fuko smatra da se oblik *pastoralne moći* zadržao, ali je promenio svoje prebivalište i cilj. Više nije u pitanju spasenje u drugom svetu, već u ovom. U ovakvom kontekstu reč *spasenje* dobija nova značenja: zdravlje, blagostanje, sigurnost, kvalitet života. Pojavljuju se novi funkcioneri pastoralne moći: policija, medicina, obrazovanje, poslodavci itd. Multiplikacija ciljeva i agenata pastoralne

moći proizvodi i razvoj znanja o čoveku: jedan tip je vezan za populaciju, a drugi, analitični, za pojedinca.

Možemo vrlo jasno da prepoznamo koncept *pastoralne moći* u obrazovanju odraslih: često se potencira da andragoška praksa dovodi do izbavljenja: zaposlenje (ekonomski metanarativ)⁹, oslobođenje (emancipatorski metanarativ) ili bolji kvalitet života i duševno blagostanje (usmerenost na lični razvoj). Brookfield (2005) nas upozorava da svako ko tvrdi da se u obrazovanju odraslih prvenstveno radi o osnaživanju odraslih učenika treba da se upozna sa Fukoovim radom. „Bez uvažavanja Fukoovih ideja, nastavnici u obrazovanju odraslih često završe sa nekompletnim i naivnim razumevanjem manifestacije moći u obrazovnom procesu“ (Brookfield, 2005, str. 123). „Fuko je, u krajnjoj liniji, rušitelj koherentnih intelektualnih sistema, neko ko im pristupa ne napadajući ih direktno kontraargumentima, nego dekonstruišući njihovo poreklo takvom strogošću i tako duboko s namerom da njihov intelektualni pedigree raskrinka kao varljiv“ (Hutton, 1988, str. 98).

Zaključna razmatranja

Cilj ovog rada je bio da prikaže na koji način se Fukoova analitika moći oslonjena na analizu sistema mišljenja, koju je on temeljno i posvećeno sprovodio, može primeniti na analizu odnosa moći u obrazovanju odraslih. Prikazani su samo neki od atributa moći koje je on uočio, a koji ukazuju na primenljivost njegovog opusa na analizu, čak i dekonstrukciju nekih od osnovnih polazišta andragoške prakse. Kritika onoga što Lyotard naziva emancipatorskim metanarativom ipak ne znači da treba odustati od uloge obrazovanja odraslih kao socijalno angažovane alatke. Naprotiv, poznavanje Fukoovog dela može još više da nas ponuka da dublje preispitamo zamrznute odnose moći u različitim aspektima društva, ali nas isto tako poziva na reinenciju obrazovne prakse. Njegov doprinos se posebno ogleda u prepoznavanju i akcentovanju neraskidivog odnosa moći/znanja, što neminovno dovodi do epistemoloških previranja i pitanja. Dokle god se u obrazovanju oslanjamo na epistemologiju reprezentacije (Osberg & Biesta, 2007), odnosno na osmišljavanje obrazovanja kao prakse koja nas uvodi u značenja i razumevanja sveta, ostajemo omeđeni i definisani postojećim znanjem. Redefinisanje odnosa moći je moguće samo promišljenim insistiranjem na promeni obrazovne paradigme i zagovaranjem te promene. Ono zahteva ulazak u prostore neznanja i priznavanje učenja kao zajedničke kreacije i procesa postajanja. Promena samo metoda rada predstavlja flertovanje sa postmodernom obrazovnom paradigmom,

⁹ O ekonomskom i emancipatorskom metanarativu u obrazovanju videti više u Lyotard (1984).

ali suštinski ostaje u vertikalnoj ravni. Fuko nam nije nudio rešenja. On nam pomaže da vidimo pukotine, da nađemo greške u naizgled savršenim sistemima, ali nam ostavlja slobodu da osmislimo i kreiramo nove prakse.

Reference

- BALL, S. J. (Ed.). (2013). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- BROOK, B. (1972). *The Empty Space*. New York: Penguin Books.
- BROOKFIELD, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning And Teaching*. New York: Open University Press.
- BROOKFIELD, S. (2001). Unmasking Power: Foucault and Adult Learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15(1), 1–23.
- BURKITT, I. (2002). Technologies of the self: Habitus and capacities *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(2), 219–237.
- CHAMPAN, V. L. (2001). *The body's tale subtitle: a counter history: schooling space and imperial subjectivities*. Doktorska disertacija. Preuzeto sa: <https://circle.ubc.ca/handle/2429/13686> (23. 12. 2012).
- CLARK, M. C. (2005). Remembering Valerie – Lee Chapman AKA Valena, Warrior Princess. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 255–257.
- DEACON, R. (2006). Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, 26(2), 177–187.
- DEACON, R. (1998). Strategies of Governance: Michel Foucault on Power. *Theoria*, 92, 113–48.
- DREYFUS, H. J., & RABINOW, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: UCP.
- DŽINOVIĆ, V. (2010). *Poslušnošću do znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ĐORĐEVIĆ, J. (2009). *Postkultura: uvod u studije kulture*. Beograd: Clio.
- ENGLISH, L. M. (2006). A Foucauldian Reading of Learning in Feminist, Nonprofit Organizations. *Adult Education Quarterly*, 56(2), 85–101.
- ENGLISH, L. M., & IRVING, C. J. (2008). Issues of Knowledge, Power, and Discourse in Researching Gender and Learning. *Adult Education Quarterly*, 58(4).
- GERGEN, K. J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- GEUSS, R. (1981). *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. New York: Cambridge University Press.
- FOUCAULT, M. (2000). *Ethics: essential works of Foucault 1954–1984*. London: Penguin.
- FOUCAULT, M. (1988). Technologies of the Self. In L. H. Martin et al. (Eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). London: Tavistock.
- FOUCAULT, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- FOUCAULT, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. In C. Gordon (Ed.). New York: Pantheon.

- FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish – The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- FUKO, M. (2007). *Poredak diskursa*. Loznica: Karpos.
- FUKO, M. (2006). *Volja za znanjem. Istorija seksualnosti I*. Loznica: Karpos.
- FUKO, M. (1997). *Nadzirati i kažnjavati*. Beograd: Prosveta.
- HUTTON, P. H. (1988). Foucault, Freud, and the Technologies of the Self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (pp. 121–44). University of Massachusetts Press.
- HEMPHILL, D. F. (2001). Incorporating Postmodernist Perspectives into Adult Education. In V. Sheared & P. A. Sissel (Eds.), *Making Space: Merging Theory and Practice in Adult Education* (pp. 15–28). Santa Barbara: Greenwood Publishing Group.
- HOSKIN, K. (1990). Foucault under examination: the crypto-educationalist unmasked. In S. Ball (Ed.), *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* (pp. 29–53). London: Routledge.
- KINCHELOE, J. (2008). *Critical Pedagogy Primer: Second Edition*. New York: Peter Lang.
- KUMARAVADIVELU, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33, 453–484.
- LEASK, I. (2012). Beyond Subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(s1), 57–73.
- LYOTARD, J. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- MARSHALL, J. D. (1998). Kenneth Wain on Foucault and Postmodernism: A Reply. *Studies in Philosophy and Education*, 17(2), 177–183.
- MORROW, R. A., & TORRES, C. A. (2001). *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- NEWMAN, F., & HOLZMAN, L. (1997). *The end of knowing: A new developmental way of learning*. London: Routledge.
- OSBERG, D., & BIESTA, G. J. (2007). Beyond presence: Epistemological and pedagogical implications of 'strong' emergence. *Interchange*, 38(1), 31–51.
- RABINOW, P., & ROSE, N. (2003). Foucault today. In P. Rabinow & N. Rose (Eds.), *The essential Foucault (1954–1984)*. New York: New Press.
- STOJNOV, D. B. (2005). Društvena konstrukcija normalnosti i njenih granica. U A. Dimitrijević (Ur.), *Savremena shvatanja mentalnog zdravlja i poremećaja* (str. 287–320). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- TISDELL, E. J. (1998). Poststructural Feminist Pedagogies: The Possibilities and Limitations of Feminist Emancipatory Adult Learning Theory and Practice. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 139–156.
- VIKS, DŽ. (2011). Fuko za istoričare. *Časopis za kvir teoriju i kulturu*, 5–6, 13–34.
- WAIN, K. (1998). James D. Marshall, Michel Foucault: Personal Autonomy and Education. *Studies in Philosophy and Education*, 17(2), 163–176.

Maja Maksimović¹⁰
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Power and Knowledge in Adult Education – Some Considerations¹¹

Abstract: When we compare the practice of adult education with the practice of educating children, one of the notable *differentiae specifica* of educational activities is seen to be the greater equality between participant and teacher. Doubtless roles and positions have been redefined, but an important question remains to be answered: Are there really no power relations in andragogical practice or do we merely deny them and therefore fail to notice them? As claimed by Marshall (1998), even the philosophy of education has not sufficiently investigated power relations – authors in the field have written as though power does not exist, which is particularly true of adult education. Michel Foucault's analytics of power allow us to discern the invisible threads of the power mechanisms that form an integral part of adult education and highlight to some extent the naivety of the emancipatory ideology of education, but at the same time its necessity. This paper presents the basic premises of Foucault's analytics of power and their relevance for analysis of andragogical practice.

Key words: adult education, power relations, Michel Foucault, postmodernism.

¹⁰ Maja Maksimović, PhD is Assistant Professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

¹¹ This paper is a part of research project undergoing realization at the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, „Models of assessment and strategies for improvement of quality of education“ (179060), supported by Ministry of Education, Science and Technological Development RS.

Milanko Čabarkapa¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Etički aspekti psihološke selekcije kandidata za posao

Apstrakt: Selekcija osoblja za savremene radne organizacije je nezaobilazna praksa koja ima svoje andragoške, psihološke, socijalne, ekonomske, ali i etičke aspekte. Čvrsta etička refleksija je esencijalna komponenta svakog profesionalnog izbora kandidata, karijernog razvoja i prakse. Proces psihološke selekcije uključuje sistematsku procenu sposobnosti, osobina ličnosti i drugih karakteristika kandidata kroz pažljivo odabrane prediktore i metode merenja, na osnovu kojih se izvode statistički utemeljene predikcije o budućoj radnoj performansi. Međutim, tehničke konsideracije i dalje imaju prevalencu nauštrb teorijskih i etičkih iako se u novije vreme povećava pažnja usmerena na epistemološka i etička pitanja. U ovom radu razmatraju se najvažnija etička pitanja i dileme koje se tiču procesa psihološke selekcije, kao i perspektiva i reakcije kandidata u tom kontekstu, sa ciljem da se skrene pažnja na „sivu zonu“ etičkog prostora koja se ne vidi usled naglašene tržišne orijentacije, tehnicističkog pristupa i komercijalnog interesa, koji vrlo često dolazi u sukob sa principima ravnopravnosti i načelom „jednakih šansi“. Pristup selekciji kao procesu i jednom intersubjektivnom susretu, uz sve aspekte socijalne interakcije i pregovaranja tokom selekcije, menja klasičnu tehnicističku epistemologiju na temu selekcije ka onoj koja treba da se drži humanističkih načela i principa pravednosti, objektivnosti i racionalnosti, kao centralnih etičkih načela u jednom ekološki validnom procesu selekcije.

Ključne reči: selekcija, etičke dileme, pravednost, psihološko testiranje, procena ličnosti.

Uvod

Savremeno radno okruženje traži ljude koji će moći efikasno da odgovore svim zahtevima i uslovima rada, jer se smatra da kvalitet proizvoda i usluga ne dolazi više od mašina nego od kvaliteta ljudskog faktora (Vujić, 2008). Zbog toga se sve veća pažnja poklanja selekciji kandidata za posao (Knežević, 2014), i dodatnim oblicima učenja i obučavanja primljenih, kako bi što uspešnije obavljali poverene

¹ Dr Milanko Čabarkapa je vanredni profesor na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (mcabarka@f.bg.ac.rs).

zadatke i poslove. Upravljanje karijerom, počev od srednjoškolskog učenja, preko fakultetskog obrazovanja, pa do kontinuiranog učenja uz rad, ili celoživotnog učenja, postaje važan faktor za razvoj profesionalne i radne uspešnosti pojedinca, a time i radne organizacije u kojoj radi (Torrington, Hall & Taylor, 2004).

U savremenoj globalnoj i tržišnoj ekonomiji, kada je došlo do deindustrijalizacije u mnogim zemljama, pa i našoj zemlji, postoji značajno veća ponuda radne snage nego dostupnih poslova, tako da selekcija kandidata i procena njihovih kompetencija za posao postaju ponovo važne teme u andragogiji, kadrovskoj i organizacionoj psihologiji. Prva interesovanja za ovu oblast bila su pokrenuta potrebom za odabirom kvalitetnog vojnog kadra, kao i potrebama privrede na početku industrijske revolucije, kada je veliki broj radnika dolazio iz ruralnih područja i zapošljavao se u industrijskim preduzećima (Milward, 2005). Ubrzana industrijalizacija u većini zemalja sveta između dva svetska rata, a naročito sredinom prošlog veka, dovela je do širenja područja rada i pojave mnogih poslova, što je uslovljalo masovno zapošljavanje, tako da se skoro svakom radniku moglo pronaći odgovarajuće radno mesto.

Takav proces industrijalizacije i masovne migracije ljudi sa sela i zapošljavanja u velikim fabrikama u gradovima bio je prisutan i u našoj zemlji, naročito tokom 60–70. godina prošlog veka, kada je došlo do pretvaranja agrarne zemlje u industrijsku. Jedan od glavnih andagoško-psiholoških problema koji se u to vreme pojavio bilo je osposobljavanje nedovoljno obrazovanih mladih ljudi, nekvalifikovanih i polukvalifikovanih radnika za rad sa novim mašinama i opremom u novom organizacionom kontekstu. To je povratno uticalo na sistem obrazovanja, koji se morao prilagođavati zahtevima industrijske ekonomije, tako da su, osim klasičnih gimnazija, otvarane i brojne škole za razna stručna i zanatska zanimanja u privredi. Izrada adekvatnih programa obučavanja, prilagođenih nivou obrazovanja i potrebama polaznika, bila je u to vreme prioritet, dok je psihološka selekcija bila u drugom planu. Problem profesionalne selekcije više se svodio na utvrđivanje zdravstvenih i psiholoških kontraindikacija za određeni posao ili zanimanje, a programi obučavanja uz rad uglavnom su se odnosili na sticanje nove kvalifikacije, prekvalifikaciju ili dokvalifikaciju nedovoljno obučanih radnika (Guzina, 1980). U tom kontekstu, psihologija rada i andragogija su dobijale sve veći značaj jer su pomagale u procesu humanizacije rada i boljem prilagođavanju radnika na nove radne i organizacione uslove.

Međutim, krajem prošlog i na početku ovog veka, pod uticajem procesa globalizacije, došlo je do značajnih promena u sferi rada (Bolčić, 2003), koje se ogledaju u stagnaciji privrednog i klasičnog industrijskog razvoja u mnogim zemljama, sve većoj automatizaciji i kibernetizaciji industrijske proizvodnje, širenju tržišta usluga, starenju i mobilnosti radne snage, porastu zahteva za intelektual-

nim radom i brojnim uslugama, što se u celini može posmatrati kao deindustrijalizacija i stvaranje nove ekonomije – ekonomije znanja i usluga (Bolčić, 2003). Ove promene su se bitno odrazile na sistem obrazovanja, ali još više na to kako kompanije gledaju na svoje zaposlene, kako ih biraju, obučavaju i tretiraju. Očigledno je da se zaposleni sve više posmatraju kao resurs, ili kao potencijal koji može dati komparativnu prednost za opstanak i razvoj organizacije na globalnom tržištu rada. Zbog toga počinju da vrše sve strožu psihološku selekciju i izbor kandidata za pojedine radne pozicije, ali i da sve više ulažu u svoje zaposlene kroz programe kontinuiranog učenja i obučavanja, i da pokazuju brigu za zdravlje i psihološku dobrobit zaposlenih. Ali uz te mere koje radne organizacije sprovode za dobrobit i efikasnost svojih zaposlenih, zapaža se tendencija da agencije za zapošljavanje i HR-službe u samim radnim organizacijama sve više zaoštravaju procedure i kriterijume psihološke selekcije i karijernog vođenja, što nameće potrebu da se preispitaju i neka etička pitanja i praktične dileme koje se u tom procesu pojavljuju.

U ovom radu razmotrićemo osnovne principe profesionalne etike i neke u literaturi opisane etičke dileme koje se pojavljuju u regrutaciji i selekciji kandidata za posao (Catano, 2009), kao i neka etička pitanja i probleme koji se javljaju u vezi sa selekcijom i donošenjem odluka o prijemu u našoj sredini. Analiza tih principa i dilema, kao i praktičnih problema koji su često nevidljivi, ukazuje zašto je etika toliko važna i zašto je menadžerima i profesionalcima ponekad potrebna pomoć u donošenju odluka.

Etički kodeks kao osnova profesionalne delatnosti

Etika podrazumeva determinaciju i razlikovanje dobrog od lošeg, odnosno bavi se širokom lepezom između onih ponašanja koja društvo osuđuje i kažnjava kao neprihvatljiva i onih ponašanja za koja se većina ljudi slaže da su plemenita i dobra. Kad je reč o profesionalnoj etici, ona definiše standarde odgovarajućeg ponašanja za članove određene profesije, tj. ono što ti članovi smeju i ne smeju da rade (Catano, 2009). Zakonska regulativa u nekoj zemlji takođe određuje šta je dopušteno a šta nije, propisujući kazne za ona ponašanja koja nisu dopuštena.

Kad je reč o delatnosti psihologa, andragoga, pedagoga i drugih stručnjaka koji se bave ljudskim resursima, ona je takođe regulisana zakonima, drugim pravnim aktima i odgovarajućim etičkim kodeksima, koji se izrađuju, donose i kontrolišu od strane odgovarajućih profesionalnih udruženja u svakoj zemlji. Tako, na primer, profesionalna udruženja psihologa imaju svoje etičke kodekse koji se primenjuju na sve članove udruženja (American Psychological Association

[APA], 2010; Društvo psihologa Srbije [DPS], 2001). Prema ovim kodeksima, članovi udruženja psihologa su dužni da se povinuju zakonima svoje zemlje, da izbegavaju konflikte interesa i da prate savremena saznanja iz oblasti kojom se bave. Pored ovih osnovnih etičkih principa, etički kodeks ističe i druge obaveze koje članovi imaju prema klijentima, menadžmentu, radnicima i širem društvu. Etički kodeks postavlja ograničenja članovima udruženja u pogledu toga šta im je dozvoljeno prilikom sprovođenja psihološke prakse, a šta nije, a to se odnosi i na regrutovanje i na selekciju. Međutim, etičko donošenje odluka nije uvek laka i jednostavna stvar, jer se odluke vrlo često donose u tzv. sivoj zoni etike, gde racionalni ljudi treba da razlikuju ono što smatraju dobrim i ispravnim ponašanjem, nasuprot onome što smatraju lošim i neprihvatljivim. Osim toga, neki postupci i akcije mogu biti etički prihvatljivi u okviru jednog nacionalnog kodeksa, dok u drugim kodeksima mogu biti označeni kao neetički. Sve to ukazuje da je etika kompleksna materija, koja ima potencijal da bude Ahilova peta mnogih obećavajućih praksi ljudskih resursa (Milward, 2005).

Neka osnovna načela i pravila profesionalne etike psihologa definisana su još davno, sredinom prošlog veka, od strane psiholoških asocijacija i udruženja (Seashore, 1950). Ovde navodimo samo nekoliko pravila koja najbolje reprezentuju viđenje ovog problema:

- Zabranjena je upotreba testova koji forsiraju bilo kakav vid diskriminacije zasnovan na rasnoj, verskoj, nacionalnoj i polnoj pripadnosti.
- Korišćenje legitimnog testa na nelegalni način je isključivo odgovornost korisnika.
- Testovi ne bi trebalo da budu korišćeni u svrhe za koje nisu konstruisani.

Kad je reč o Etičkom kodeksu psihologa Srbije, u preambuli ovog dokumenta se ističe da se psiholog u svom profesionalnom radu ponaša u skladu sa teorijsko-metodološkim saznanjima psihologije kao nauke, zatim prema stečenim kvalifikacijama, materijalnim uslovima društva i sredine u kojoj radi, zakonskim propisima Republike Srbije i u skladu sa principima Etičkog kodeksa, koji polazi od toga da nauka nudi znanja i metode, a ne i ciljeve, vrednosti i normativno-etička rešenja. Prema Kodeksu, prihvata se da su „čoveštvo i ljudske dužnosti iznad profesionalnih“, i da se psiholog u svojim odlukama i praksi ne sme zaklanjati „psihologijom kao konačnim i potpunim znanjem“ (DPS, 2001). Ovo široko određenje etičnosti je prihvatljivo kao opšte načelo – da se interes profesije nekog stručnjaka ili organizacije ne može staviti iznad principa „čoveštva i ljudske dužnosti“, ali se postavlja ozbiljno pitanje šta to danas znači u promenjenim uslovima tržišne i liberalne ekonomije, gde su kompeticija, egoistični interesi i profit postali ključni motivi profesionalnog i organizacionog ponašanja. Neke

tradicionalne vrednosti organizacionog ponašanja, kao što su kooperacija, solidarnost, poštenje, pravičnost i odgovornost, zanemarene su ili čak napuštene, pa je u takvim okolnostima potrebno pojačati etičku odgovornost stručnjaka koji se bave ljudskim resursima. Zbog toga etički kodeksi psihologa moraju da sadrže odredbe kojima bi se preciznije regulisali međusobni odnosi između različitih stručnjaka koji učestvuju u procesu regrutacije, selekcije i obučavanja zaposlenih, zatim odnosi između stručnjaka (psihologa, andragoga i drugih) i menadžmenta, odnosi prema klijentima (kandidatima za posao ili zaposlenima), kao i njihov odnos prema široj društvenoj zajednici.

Psihologija kao nauka je izrasla na čvrstim etičkim standardima, ali, s druge strane, postoje jasni dokazi da se psiholozi u svojim radnim praksama vrlo često ne pridržavaju toliko čvrsto tih standarda (Zemlick, 1980). O tome svedoče problemi s kojima se susreću etički komiteti, profesionalna udruženja psihologa, sindikati, sudovi časti, pa i javnost. Odgovor ove profesije na kršenje etičkih standarda i neetičko ponašanje njenih pripadnika podrazumeva više reaktivan nego proaktivan pristup. Psiholozi su prilikom procesa donošenja selekcionih odluka vrlo često pod uticajem menadžera i „skrivenih ubeđivača“, a ponekad su obmanuti i sopstvenom retorikom i narcizmom svoje profesije. Na etički kodeks psihologa se referira kao na „živi dokument“ koji pokušava da održi korak sa promenama moralnih načela u društvu, kao i sa razvojem mlade profesije koja opstaje u pokušajima samodefinisanja (Zemlick, 1980). Međutim, istraživači etičkih aspekata psihološkog rada, a posebno selekcionu praksu, primećuju da postoji veliki jaz između pisanih dokumenata (pravilnika, etičkog kodeksa) i implementacije principa koje oni sadrže (Aguinis & Henle, 2008). Najveći izazov sa kojim se ova profesija danas suočava je mogućnost spoljnih uticaja, ograničenja, regulacija, legislativne i sudske kontrole. U tom smislu, dve perspektive se često uzimaju kao početna tačka analize etičnosti neke psihološke prakse. Prva, utilitistička perspektiva podrazumeva da su profesionalne (pa i selekcionu) akcije etički prihvatljive ukoliko donose više koristi nego štete, ako imaju posledice koje su pozitivne i dovode do opšteg dobra za najveći broj pojedinaca. Na primer, na ovoj filozofiji počiva etički kodeks Američke psihološke asocijacije (APA, 2010). Druga perspektiva ističe deontološki pristup, koji podrazumeva striktno pridržavanje univerzalnih pravila moralnog ponašanja i humanosti, bez obzira na konsekvence akcije. Ova perspektiva je u većoj meri zastupljena u Etičkom kodeksu psihologa Srbije (DPS, 2001), tako da možemo reći da će etika nekog ponašanja i profesionalne prakse zavistiti od opšte društvene klime, političke perspektive i vrste filozofije koja se sledi i prihvata. Ako je korist i interes profesije ili radne organizacije u prvom planu, onda postoji opasnost da neka humanistička etička načela i interesi pojedinca budu narušeni u okviru opšte prakse i politike upravljanja ljudskim re-

sursima, što naročito dolazi do izražaja u regrutaciji i selekciji kandidata za posao, kao i kasnije tokom obučavanja i upravljanja karijerom zaposlenih.

Pažljivo razmatranje etičkih pitanja u vezi sa selekcijom osoblja je veoma važno, zato što se preko toga doprinosi boljem upravljanju ljudskim resursima i uspostavljanju balansa između prava i interesa menadžmenta, sa jedne strane, i prava i interesa radnika, sa druge strane, kao i boljem balansu između prava i interesa menadžera ljudskih resursa i šireg socijalnog okruženja. Međutim, relevantna literatura i iskustvo istraživača pokazuju da, i pored odgovarajuće legislative u ovoj oblasti, postoji rastuća nesigurnost u pogledu poštovanja obaveza nametnutih ovim legislativama, tako da ova nesigurnost stvara etičke dileme za praktičare u selekciji (Fiss, 1971). Da bi se ta nesigurnost otklonila, neophodno je razmotriti pojedinačne selekzione procedure, tehnike i aspekte njihove potencijalne neetičke upotrebe, koja može da implicira neznanje, neodgovornost, nepoštenje, pristranost i diskriminaciju. Moramo priznati da nisu ovi oblici neetičkog ponašanja posebno izraženi u svakodnevnoj praksi psihologa kod nas i u svetu, jer postoje dosta čvrsti profesionalni etički kodeksi i stručni standardi, kojih se psiholozi moraju pridržavati u praksi. Međutim, neka iskustva iz prakse i slučajevi zloupotrebe koji dospevaju do javnih medija, pa i do sudskih sporova, pokazuju da postoji sve izraženija tendencija pritiska na psihologe od strane menadžera, uticaja javnosti, gubljenja jasnih granica profesionalnog delovanja i stručnog kolebanja oko same etičke suštine pojedinih selekcionih procedura, metoda procene kandidata i načina donošenja konačnih odluka.

Glavne etičke dileme i problemi u selekciji kandidata za posao

Do sredine pedesetih godina prošlog veka, u psihološkoj selekciji kandidata za posao dominirala je orijentacija na testove sposobnosti, tako da je to polje selekcije bilo kritikovano kao previše tehnicističko i nedovoljno teorijski utemeljeno. Ovaj kritički stav bio je podržan argumentima sve dominantnijeg zalaganja društva o jednakim šansama (*Equal Opportunity*), jer su mnoge od favorizovanih mera u selekciji i proceni kandidata diskriminisale manjinske grupe (Milward, 2005). Međutim, skorašnja razmatranja strateškog potencijala psihološke selekcije da poboljša individualne i organizacione performanse ponovo su potencirala ovaj problem.

Profesionalna selekcija pretpostavlja organizovanu i sistematsku procenu znanja, sposobnosti, osobina i drugih potencijala individue (kompetencija) da izađe u susret zahtevima određenog posla, što može biti precizno evaluirano od strane odgovarajućih stručnjaka i menadžmenta radne organizacije (Pajević,

2006). U suštini, radi se o prognozi ili predikciji pogodnosti individue za određeni posao. Očekuje se na osnovu selekcije da će osoba koja ima odgovarajuća znanja, sposobnosti i osobine ličnosti, uz pravilno usmerenu motivaciju i stavove, postizati najbolje poslovne rezultate i biti zadovoljna poslom. Profesionalna selekcija kao proces izbora kandidata ima brojne prednosti u odnosu na jednostavan intuitivan pristup zapošljavanju. Kroz organizovan oblik selekcije sprovodi se legalna procedura prijema za posao, obezbeđuje objektivnost ove prakse i otvorenost za empirijsku verifikaciju. Pored toga, nudi se praktičarima najbolji model prakse u odnosu na koji može da se evaluira uspešnost određene intervencije i, što je možda najbitnije, pruža se mogućnost kandidatima da imaju ubeđenje i sliku o „fer“ zapošljavanju.

Psihološka selekcija kandidata za posao je jedan aspekt profesionalne selekcije, koji se fokusira na procenu sposobnosti i osobina ličnosti, dok druge aspekte vezane za obrazovne kompetencije, profesionalni razvoj, iskustva i znanja procenjuju andragozi, pedagozi i drugi stručnjaci iz kadrovskih službi ili službi ljudskih resursa. Danas su svi ovi aspekti procene vrlo često integrisani u okviru jedinstvenog programa procene i selekcije koja se izvodi u posebnim centrima za procenu (*assessment* centri) od strane odgovarajućih timova stručnjaka.

Bez obzira na koji način i gde se vrši selekcija, najdelikatniji deo procene kandidata se odnosi na psihološko ispitivanje i procenu jer se radi o tzv. mekim varijablama, koje nije moguće lako i jednostavno ipitivati. Psiholozi polaze od značaja individualnih razlika u predikciji radne uspešnosti (Knežević, 2014) i za te potrebe su razradili veliki broj testova i drugih objektivnih metoda koje se nalaze u upotrebi, ali su pri tome prisutni određeni etički problemi koji su vezani kako za same tehnike i proceduru selekcije tako i za opšte pristupe i načine donošenja odluka o izboru kandidata. Etička praksa u kadrovskoj i organizacionoj psihologiji ima tendenciju da se fokusira na primenu etičkih principa u situacijama koje uključuju neku vrstu dileme. Ove dileme mogu imati različite oblike, ali se tipično vezuju za prava i žalbe klijenata i sa tim povezanu odgovornost onih koji pružaju usluge (Jordan & Meara, 1990). Čvrsta etička refleksija je esencijalna komponenta profesionalnog razvoja i prakse. Sa povećanim interesovanjem za etičke probleme u selekciji javlja se pitanje: Koji su to etički principi i kriterijumi najrelevantniji u psihološkom kontekstu selekcionog procesa?

Poznato je da efikasnost psihološke selekcija zavisi od pouzdanosti i validnosti psiholoških mernih instrumenata (testova), zatim od složenosti posla za koji se vrši selekcija i od selekcionog količnika. Selekcioni količnik ili razmer uključuje odnos broja prijavljenih kandidata prema broju slobodnih radnih mesta za koja se vrši prijem – što je veći ovaj razmer, strategija selekcije mora da bude diskriminativnija (Milward, 2005). Što se tiče metoda selekcije, koje moraju imati dobru

pouzdanost i validnost u odnosu na posebni kriterijum, one mogu biti korišćene kako na velikom tako i na malom uzorku prijavljenih. Cena greške pri selekciji kandidata zavisi i od složenosti posla za koji se biraju. Greške su veće i prognoza slabija ako su u pitanju složeniji i odgovorniji poslovi na kojima uspeh zavisi od niza drugih činilaca, a ne samo od kvaliteta primljenih kandidata.

Danas se selekcija i profesionalni razvoj zaposlenih više posmatra kao proces koji uključuje više koraka i kontinuirano praćenje kandidata, a ne kao jednokratno testiranje i donošenje odluke. Ukoliko se ne vodi računa o validnosti i etičnosti svih koraka u selekcionom procesu, može doći do ozbiljnih konsekvenci po pojedinca, ali i po kompaniju koja sprovodi selekciju. U daljem tekstu prikazaćemo na osnovu literature (Schmidt, 1989; Jordan & Meara, 1990; Catano, 2009) neke izvore etičkih dilema u procesu profesionalne selekcije i psihološke aspekte „fer“ zaposlenja. Osnovna etička dilema vezana je za mesto i ulogu psihologa u organizacionom kontekstu i interese koje on zastupa. Pretpostavimo da je neka velika kompanija angažovala konsultanta (psihologa) da dizajnira i implementira sistem za selekciju radnika za jednu fabriku. Fabrika ima svoj sindikat, ali postoji istorija slabe saradnje između menadžmenta i sindikata. Menadžment želi da „slomi“ sindikat i, kao deo toga, zahteva od konsultanta da napravi sistem selekcije koji će da identifikuje sve one kandidate koji imaju pozitivne stavove prema sindikatu. Ideja je da se profiliše radna snaga prema menadžmentu, tako da bi sindikat mogao biti rasformiran u nekom sledećem glasanju. Čak konsultant može biti zamoljen da zadrži cilj ovakvog sistema selekcije u tajnosti ili mu može biti ponuđeno od strane menadžmenta da potpiše ugovor u kom obećava da neće otkriti njihove namere prema sindikatu. Postavlja se pitanje: Čijim interesima u ovakvoj situaciji konsultant psiholog treba da služi?

U drugoj dilemi menadžer ljudskih resursa razmatra upotrebu jednog sistema selekcije. Zna da je sistem dovoljno dobar za selekciju najboljih radnika za dati posao, ali takođe primećuje da se tim postupkom odabira mnogo veća stopa pripadnika većinske grupe (na primer po rasi ili nacionalnosti) u odnosu na neku manjinsku grupu, čiji pripadnici imaju jednaka prava i preduslove da budu primljeni na posao. Pitanje je: Da li sistem selekcije treba tako postaviti da favorizuje povećanu reprezentaciju manjinskih grupa ili treba favorizovati interese sopstvene grupe, klase ili samo interese kompanije?

U trećoj dilemi menadžer ljudskih resursa je dobio zadatak od svog nadređenog da pronade način da smanji korupciju i krađu zaposlenih. Menadžer za ljudske resurse (psiholog, andragog ili neki drugi stručnjak) veruje da ovo može biti postignuto kroz proces selekcije i klasifikacije, tako što će primeniti komercijalizovani „test poštenja“ ili test integriteta ličnosti, kojim će biti otkriveni ljudi koji padaju na tom testu. On zatim distribuira taj test novim kandidatima u pro-

cesu selekcije, kao i trenutno zaposlenim radnicima, a onda odbacuje one koji ne polože test ili čak otpušta zaposlene koji su se pokazali loši na testu. Etička dilema koja se ovde nameće jeste: Da li treba da bude zabrinut oko validnosti i pouzdanosti tog testa, s obzirom na ogromnu težinu konsekvenci, ili da izrazi sumnju da li je uopšte taj test adekvatan za upotrebu u ovakvoj situaciji?

Navedene etičke dileme pokreću ozbiljna pitanja koja sežu do same suštine etike. Ali takva pitanja su neizbežna zbog toga što je etika centralna premisa u delatnosti bilo koje grupe koja se predstavlja kao profesionalno udruženje ili asocijacija. Kršenje standarda etičkog kodeksa rezultira profesionalnom cenzurom, pozivanjem na odgovornost i sramoćenjem ili, u najtežim slučajevima, primenom zaprećene kazne, koja se može odnositi na oduzimanje licence za rad i udaljavanje iz profesije. Članstvo u određenom profesionalnom udruženju ili asocijaciji mora biti zasnovano na poštovanju etike date profesije i njenih profesionalnih standarda, a ujedno to je donekle i javna garancija da će članovi tog udruženja sprovoditi prakse koje su u skladu sa prihvaćenim principima i standardima etičkog kodeksa.

Kad je reč o psihološkoj selekciji, jedan od često prisutnih praktičnih, metodoloških, organizacionih, ali i etičkih problema, odnosi se na izbor selekcionih tehnika – testa, ili neke druge metode, kojom se vrši procenjivanje kandidata i selekcija. Etički problem se pojavljuje onda kada se izbor metoda selekcije zasniva na ad hoc odlukama i na ateorijskoj osnovi. Nalazi iz literature i zapažanja iz prakse ukazuju na to da se metode selekcije više biraju na osnovu iskustva i lokalnih kulturalnih modela nego na osnovu univerzalnih vodiča i priručnika o najboljoj praksi (Huo, Huang & Napier, 2002). To je posebno izraženo kada su u pitanju nepsihometrijske procedure kao što su različiti nestandardizovani intervjui, pregledi biografskih podataka, pisma preporuke i grafologija, jer su to mahom ateorijske tehnike sa malom validnošću i pouzdanošću, kao i velikom restrikcijom ranga. Grafologija se posebno posmatra kao nefer i neetička tehnika selekcije, što su pokazala istraživanja u Španiji i Portugaliji (Moscoso & Salgado, 2004), jer neki menadžeri za selekciju obraćaju pažnju na rukopis kandidata koji je napisao prijavu za posao ili motivaciono pismo. Ovaj problem je manje prisutan u situacijama kada se pisma pišu u štampanoj formi na računaru i šalju elektronskom poštom (*e-mailom*).

Posebni etički problemi se pojavljuju kada je u pitanju donošenje konačne odluke o izboru kandidata u procesu selekcije, jer ove odluke mogu biti donete na nekoliko načina. Rezultati baterije testova dobijeni sa multiplih prediktora mogu biti integrisani u jedinstveni indikator, na osnovu regresione jednačine, ili svaki rezultat na prediktoru može biti razmatran pojedinačno tako što se primenjuje metod višestrukog odsecanja (*cut-off*). Regresiona analiza pretpostavlja da je moguće, ukoliko je poznat skor na jednoj varijabli (prediktoru), predvideti

skor na drugoj varijabli (kriterijumu), pri čemu prediktori mogu biti različito vrednovani (ponderisani). Drugi pristup podrazumeva da se od svakog kandidata može zahtevati da postigne neki minimalni *cut-off* rezultat na svim prediktorima da bi bio primljen. Kriterijumska varijabla u odnosu na koju se vrši predikcija u postupku selekcije može biti neki određeni pokazatelj uspeha na poslu, ukupna performansa ili organizacioni ciljevi, posmatrani u odnosu na pojedinca, radni tim ili organizaciju u celini. Upravo to postaje posebno problematično jer se obično domen kriterijuma menja kroz vreme i kroz promene posla i organizacione zahteve. Ovde se javlja problem da specifičan kriterijum vezan za određeni posao ne bude više adekvatan za selekciju zbog toga što je uspeh promenljiva kategorija i što na njega utiče više opštih i transferabilnih veština, kvaliteta i kompetencija. Koncept izolovanog posla i pojedinačnog uspeha na poslu nije više prihvatljiv u savremenom organizacionom kontekstu. Sve češće se traži viši nivo sposobnosti i veština potrebnih za radno angažovanje na timskom i organizacionom nivou, što se mora uzimati u razmatranje prilikom izbora najpodesnijeg kriterijuma i selekcionih metode.

Dok je primarni cilj selekcije da se odaberu oni čija će predviđena radna performansa biti najbolja, postoje i drugi ciljevi koji se nameću od strane zakonskih propisa o ravnopravnosti ili od strane komisija za jednake šanse (*Equal Opportunity*) (Schmitt, 1989). Psiholozi se slažu u tome da korišćenje psihometrijskih testova u principu doprinosi boljoj objektivizaciji procesa selekcije. Međutim, neki istraživači su primetili da najčešće korišćeni testovi (testovi intelektualnih sposobnosti) daju manje skorove za pripadnike manjina u odnosu na pripadnike većinskih grupa. To je uglavnom slučaj u zapadnim zemljama, ali se javlja i kod nas, jer je većina testova razvijena na uzorku pripadnika većinskih grupa. Nisu retki ni slučajevi tužbi i vođenja sudskih postupaka koji su proizašli iz nefer upotrebe testova, što je iniciralo istraživanja na temu različite validnosti testova u odnosu na različite društvene slojeve i socijalne podgrupe (Acevedo-Polakovich, et al., 2007). Dok psihometrijska upotreba testova ne mora nužno biti nefer za pojedinca, to može biti nefer za manjinsku grupu u celini (Milward, 2005). Istraživanja su pokazala da zaista postoje značajne razlike između proseka skorova manjinskih grupa i većinskih grupa za više tipova testova korišćenih u selekciji (Schmitt & Noe, 1986). Takva situacija dalje implicira manje šanse za zapošljavanje pripadnika manjinskih grupa. Međutim, suština nije u razlikama u proseku postignutih rezultata, već u diferencijalnoj predikciji radne performanse. Smatra se da test nije objektivan onda kada je „skor kriterijuma predviđen uobičajenom regresijom konzistentno previše visok ili konzistentno previše nizak za članove određene subgrupe“ (Cleary, 1986, str. 35). Prema tome, samo ukoliko se koriste odvojene regresione jednačine za različite subgrupe ispitanika, onda će

svaka osoba dobiti statistički fer predviđen skor na kriterijumu. Ovo pravilo koje je predložio Kliri je široko prihvaćeno u legalnim krugovima kao najadekvatnije za održavanje objektivnosti testova (Milward, 2005). Međutim, navedeno pravilo se mahom oslanja na pretpostavku objektivne mere kriterijuma koju treba utvrditi za sve grupe ispitanika.

Odluke koje se donose u selekciji vrlo često izazivaju veliki konflikt između ciljeva produktivnosti i ciljeva jednakih šansi. To je naročito izraženo kada se ispituju kognitivne sposobnosti kao prediktori uspeha na poslu. Neka novija istraživanja (Chung-Yan & Cranshaw, 2002) ubedljivo pokazuju da, kada se rukovodimo Torndajkovim (Thorndike, 1971) pravilom intercepta umesto Klirijevim pravilom, onda su pripadnici manjinske grupe nekorektno isključeni. Ovo pravilo govori o tome da je test neobjektivan ako je razlika na skoru prediktora veća nego razlika na skoru kriterijuma. Neuzimanje ovog nalaza u obzir može dovesti do neprihvatljivo visokog nivoa nekorektnog odbacivanja među pripadnicima manjinske grupe. Ovi nalazi jasno ukazuju na to da istraživači moraju da ispituju prisustvo i značenje razlika koje se dobijaju kod subgrupa na prediktoru i na kriterijumu pre nego što se oslanjaju na pretpostavku da su testovi validna i objektivna refleksija aktualne individualne sposobnosti kandidata.

Neki savremeni poslovi, posebno menadžerskog tipa, zahtevaju konkretno znanje i veštine ili akciono orijentisano „znati kako“ pre nego sposobnosti same po sebi, na šta su klasični testovi uglavnom orijentisani (Sternberg & Wagner, 1995). Ovaj problem se pokušava rešiti kroz izradu i primenu omnibus testova, kombinacijom testova znanja i sposobnosti ili primenom situacionih testova. Jedan od praktičnih i etičkih problema koji se ovde pojavljuje odnosi se na kompetentnost, stručni profil i odnose između samih ispitivača, koji treba da sastave i ocene takve testove. Najbolje bi bilo da to rade timovi sastavljeni od više stručnjaka – psihologa, andragoga i menadžera (kao što je praksa u centrima za procenu – *assessment centrima*), ali se pojavljuje problem integracije, značaja i evaluacije podataka, kao i granica stručne nadležnosti. Još važnije je to što istraživanja pokazuju da testovi proceduralnog (tacitnog) znanja, emocionalne inteligencije i praktične inteligencije (veština i znanja o poslu) ne dovode do bolje prediktivne validnosti od testova kognitivnih sposobnosti, jer se ispostavlja da se tacitno znanje ispituje zadacima rešavanja problema, koji značajno koreliraju sa „G-faktorom“ (Salgado, 1999). Tako se opet javlja dilema da li je opšta inteligencija (G-faktor) ključna kognitivna kompetenca koju treba ispitivati prilikom predikcije uspeha na bilo kom poslu, pa i na poslovima menadžerskog tipa.

Poseban etički problem se javlja kada se koriste metode za procenu osobina ličnosti, za koje se veruje da značajno doprinose uspehu na poslu. Testovi ličnosti vrlo često sadrže pitanja koja mogu biti diskriminatorska. Međutim, veliki

broj država ima zakonske regulative koje imaju za cilj prevenciju diskriminacije koja bi bila zasnovana na rasnoj, verskoj, nacionalnoj i polnoj pripadnosti. Ove regulative ne variraju toliko od države do države kao što variraju zahtevi javne administracije, organizacione prakse i metode selekcije. Administrativna politika u zapadnim zemljama obično pokušava da poveća prakse nediskriminacije putem persuzije i kroz odgovarajuće edukativne programe. Ove prakse imaju nekoliko aspekata uticaja na korišćenje psiholoških testova u selekciji, a posebno kada su u pitanju testovi ličnosti (Humphreys, 1986).

Glavni oslonac za procenu osobina ličnosti psiholozima i menadžerima kompanija u praksi predstavlja intervju za posao. Međutim, intervju je metoda koja podleže mnogim uticajima, kako od strane ispitivača i selekcionere situacije, tako i od strane samog ispitanika ili kandidata za posao. Visoko strukturisani intervjui prevazilaze do određenog stepena problem validnosti i pouzdanosti u odnosu na nestrukturisane, ali kod njih se javlja problem depersonalizacije, sličan kao kod testova. Poseban problem kod primene intervjua kao selekcionere tehnike, koji pokreće određene etičke dileme, jeste podložnost intervjua sistematskim greškama u opažanju, procenjivanju i zaključivanju, od kojih su najvažnije:

- preneglašavanje negativnih informacija i argumenata protiv kandidata,
- stereotipije koje intervjuer ima o idealnom ili nepoželjnom kandidatu,
- predrasude intervjua u pogledu polne ili neke druge karakteristike,
- nedovoljno poznavanje poslova i kriterija uspeha na tim poslovima za koje se biraju kandidati,
- različiti kriterijumi vrednovanja poželjnih osobina i sposobnosti kandidata,
- izgled i neverbalni znaci u komunikaciji i njihovo neadekvatno tumačenje,
- sličnost intervjua sa kandidatom u pogledu određenih socio-demografskih obeležja ili sličnost u stavovima.

Jedan od načina prevazilaženja ovog problema u praksi je uključivanje više procenjivača i vođenje tzv. panel intervjua, ali neki istraživači smatraju da to ipak ne donosi veću validnost u odnosu na intervju jedan na jedan (Conway, Jako & Goodman, 1995). Zbog toga se preporučuje povećana upotreba testova ličnosti i sposobnosti u selekcionere svrhe, ali to takođe ima krucijalne implikacije za etičke standarde i kontrolu testova, što je delom determinisano visoko komercijalizovanim prirodom razvoja i marketinga testovne paradigme. Privlačnost testova, kako za ispitivače tako i za ispitanike, sastoji se u tome što daju rezultate u vidu brojeva, čime se stvara iluzija potpune objektivnosti. Međutim, testovi mogu biti na različite načine neetički korišćeni, tako da opravdaju mnoge neadekvatne odluke u

selekciji (Porteous, 1997). Zbog toga je procena ličnosti i selekcija osoblja putem testovnih skrining procedura ponovo zadobila interesovanje istraživača i praktičara (Rosse et al., 1998). Sa jedne strane, prisutna je visoka komercijalizacija upotrebe testova ličnosti, što je etički neprihvatljivo, ali je, s druge strane, pokazano da inventari ličnosti mogu biti korisni prediktori radne performanse, posebno kada se ispituju specifične osobine ličnosti i dobijene mere koriste za predikciju posebnog kriterijuma uspeha na poslu. Međutim, i kod ovih testova su utvrđene značajne razlike između pripadnika različitih grupa u pogledu socio-ekonomskog statusa, polne pripadnosti i etničkog porekla (Baron & Janman, 1996; Salgado, 1999), o čemu takođe treba voditi računa.

Sve više se u praksi počinje koristiti testiranje ličnosti uz pomoć kompjutera, što takođe može biti problematično s etičke strane. Prevažilaženje nacionalnih granica, nepoštovanje kulturnih različitosti i korišćenje različitih vodiča za praksu dovodi do opasnosti od neograničene, neinformisane i opasne pseudopsihometrijske distribucije različitih tehnika i statističkih alata selekcije, koji se, kao instant usluge, prodaju nezaštićenoj javnosti. To je nova opasnost koja je, pod vidom objektivnosti i internacionalizacije (globalizacije), sve više prisutna u multinacionalnim i transnacionalnim kompanijama, što može potencirati nove oblike diskriminacije među kandidatima i zaposlenima na domaćem tržištu rada.

Analiza koristi od primene selekcionih tehnika korišćenjem poslovno-ekonomske terminologije je još jedna kontroverzna tema (Milward, 2005). Pokazano je da se može proceniti finansijska korist od primene metoda selekcije uprkos varijacijama u radnoj performansi (Schmidt, Hunter, McKenzie, & Muldrow, 1979). To znači da je na osnovu izračunavanja očekivanih poboljšanja radne performanse kroz finansijske pokazatelje moguće proceniti relativnu vrednost različitih tipova selekcionih procedura. Prednost ovih analiza korisnosti selekcije je u tome što olakšavaju konačno donošenje odluka od strane praktičara i menadžera, koji su zainteresovani za profit i uspeh organizacije.

Međutim, definicije kriterijuma korisnosti selekcije samo u terminima poslovno-ekonomske logike su pod znakom pitanja, jer neke pretpostavke koje podupiru ekonomske modele korisnosti, kao što je pretpostavka o linearnoj povezanosti individualne performanse i njene ekonomske vrednosti za kompaniju, nemaju potpuno opravdanje (Cascio & Morris, 1990). Praktična vrednost ovih analiza korisnosti je ograničena i zbog visoke varijabilnosti kriterijuma uspešnosti na poslu, kao i zbog nejasnog doprinosa psihološke selekcije u pogledu ukupnog ekonomskog uspeha organizacije.

Posebnu pažnju u razmatranju i analizi etičkih aspekata selekcije treba obratiti na činjenicu da li kandidati percipiraju određenu selekcionu praksu kao etičnu ili kao neetičnu. Taj problem je manje izražen kada se koriste objektivni

testovi, ali je u određenju kandidatove percepcije i perspektive u selekciji posebno važna simbolička funkcija intervjuja, koji se najčešće koristi kao alat za pregovaranje, definisanje međusobnih očekivanja između kandidata i organizacije i uspostavljanje psihološkog ugovora između kandidata i poslodavca (Milward, 2005). Proces selekcije treba posmatrati kao transakcioni odnos između kandidata i organizacije, gde kandidati imaju priliku da saznaju nešto više o organizaciji u kojoj žele da rade, kao što i organizacija preko primenjenih procedura i testova nastoji da bolje i objektivnije upozna kandidate i da im pri tome pošalje implicitne i eksplicitne poruke o sebi i kakva su njena očekivanja od kandidata. Zbog toga je veoma važno da proces selekcionne procedure bude dizajniran tako da ispunjava sve zahteve u pogledu objektivnosti, validnosti i pouzdanosti kako ne bi bile inicirane sumnje u pogledu pravednosti i negativne reakcije od strane kandidata. Veoma su važni elementi neverbalnog ponašanja ispitivača tokom intervjuja, svest o subjektivnim i sistematskim greškama u zaključivanju i donošenju odluka, uzdržavanje od razmatranja karakteristika kandidata koje nisu neophodne i vezane za sam posao, greške atribucije, predrasude, negativni stavovi i sve drugo što bi moglo da utiče da kandidati posmatraju proces selekcije kao nepravedan i neetički.

Konstrukat *percipirane pravednosti* je jedan od sržnih principa selekcije, koji se dovodi u vezu sa etičkim pitanjima. Dililand (Gilliland, 1993) je predložio model *percipirane proceduralne pravde* kao osnovu za razumevanje i ispitivanje reakcija kandidata. Proceduralna pravda je definisana kao „percipirana korektnost (pravednost) procesa i procedura koji su korišćeni za donošenje odluka“ (Herriot, 1995). Predloženo je šest pravila pravedne procedure u selekciji (Gilliland & Chan, 2001):

1. *Interpersonalna senzitivnost* – stepen u kom su procenjivači ocenjeni kao topli i empatični.
2. *Informativnost* – percipiran kvalitet i kvantitet informacija koje su dobijene u vezi sa selekcionim zadacima i procedurama.
3. *Dvosmerna komunikacija* – stepen u kom kandidat percipira da mu je data prilika da postavlja pitanja i da ima neki vid kontrole nad procesom selekcije.
4. *Relevantnost za posao/karijeru* – percipirana relevantnost procesa selekcije i selekcionih tehnika za konkretan posao ili buduću karijeru.
5. *Supresija biasa* – percipiran stepen u kom su procedure standardizovane i u kom su implementirani principi „jednakih šansi“.
6. *Prilika za performansu* – percipiran stepen u kom je kandidatu omogućena prilika da objektivno i u potpunosti iskaže svoje sposobnosti.

Potvrđeno je da postoji poprilična „kroskulturalna konzistentnost“ u percipiranoj pravednosti određenih selekcionih tehnika (Moscoso & Salgado, 2004), što znači da je pozicija kandidata tokom selekcije u različitim kulturama veoma slična. Neke studije (Harris, Lievens & Van Hove, 2004) pokazuju da su percepcija pravednosti i očekivanja ljudi kritični momenti za razumevanje iskustava diskriminacije ne samo u procesu selekcije već uopšte u radnom i životnom okruženju.

Zaključak

Postoje dva početna koraka u okviru kadrovske psihologije i upravljanja ljudskim resursima u organizacionom kontekstu ili dve aktivnosti koje sprovode psiholozi, andragozi i menadžeri sa ciljem da pronađu pojedince koji će najbolje odgovoriti zahtevima posla i uslovima rada koji treba da obavljaju. Prvi korak je regrutacija potencijalnih kandidata, a drugi je profesionalna selekcija, u okviru koje psihološko ispitivanje i procena zauzimaju značajno mesto. Psihološka selekcija polazi od značaja individualnih razlika i pretpostavki da te razlike (u znanjima, osobinama ličnosti i sposobnostima) utiču na radnu performansu i ukupno organizaciono ponašanje budućih zaposlenih. Industrijski psiholozi i psiholozi rada su za potrebe selekcije razradili veliki broj procedura, metoda i tehnika, pre svega testova sposobnosti i osobina ličnosti, kojima ispituju potencijalne kandidate za različite poslove, sa uverenjem da to doprinosi ciljevima organizacije i da ne nanosi štetu pojedincu. Pri tome nastoje da to rade objektivno, nepristrasno i u skladu sa etičkim standardima i načelima svoje profesije i etičkog kodeksa.

Međutim, dok je primarni cilj profesionalne selekcije odabir onih kandidata čija će predviđena performansa biti najbolja, sve češće se ističe i drugi cilj vezan za dobrobit kandidata, koji pokreće etička pitanja i dileme vezane za proces selekcije. Ovaj drugi cilj u praksi je ponekad zanemaren ili nije dovoljno prepoznat, jer se nalazi u „sivoj zoni“ etike, a sadržan je u etičkim kodeksima profesionalnih udruženja psihologa. Pored toga, u novije vreme, ovaj cilj je podržan i od strane zakonskih propisa o zabrani diskriminacije i zlostavljanja na radu, kao i kroz preporuke različitih komisija za ravnopravnost i jednake šanse u pogledu obrazovanja i zapošljavanja.

Osnovni etički problem koji psiholozi rada danas imaju u praksi jeste kako da usklade interese pojedinaca i interese radne organizacije, tj. kako da dizajniraju program i tehnike psihološke selekcije na način da daju najbolju predikciju radne uspešnosti, na čemu insistiraju radne organizacije, uz istovremeno poštovanje

svih načela etičkog kodeksa, pa i onih implicitnih etičkih standarda i pretpostavki kojima se garantuje poštovanje i dobrobit pojedinca kao kandidata za posao.

Pitanja prediktivne validnosti testova su do sada dominirala u studijama o prediktorima, pri čemu je prisutno nerazumevanje – *zašto i kako se neke tehnike koriste?*, što vodi kritici psihološke selekcije kao slepe predikcije. Ovi nalazi nisu u skladu sa razmatranjima pitanja o jednakim šansama, recimo, mogućnost nekorektnog odbacivanja manjinskih grupa, o čemu se mora voditi računa kada se koriste neprimereni testovi sposobnosti i osobina ličnosti. Takođe, malo je radova na temu prekursora odabira određenih tehnika, a nalazi ukazuju na to da su ti izbori mahom vođeni nacionalnim, stručnim (psihometrijskim) ili lokalnim kulturnim obrascima i partikularnim stručnim modelima i interesima. Takva orijentacija ide u prilog prakse koju možemo nazvati „čepenačka psihologija“, koja se zatvara u svoje uske esnafske okvire i hipertrofira određena prevaziđena znanja, metode i tehnike. Drugu krajnost, koja takođe ima svoje etičke implikacije, imamo kada se pod uticajem globalizacije, tržišne komercijalizacije i opšte testovne paradigme koriste univerzalne baterije testova koje može svako da primenjuje i ocenjuje ili kada se selekcija sprovodi po procedurama i uz pomoć tehnika koje su uvezene iz inostranstva bez domaće provere, validacije, odobrenja i licenci od strane strukovnih udruženja i nadležnih etičkih komiteta. Zbog toga je za adekvatno i etički ispravno sprovođenje procesa selekcije neophodno razmotriti sve prednosti i nedostatke selekcionih procedura i tehnika, uz uvažavanje principa interdisciplinarnе saradnje različitih stručnjaka (psihologa, andragoga, pedagoga i menadžera). Oni mogu pomoći kandidatima za posao i radnim organizacijama da usklade svoje interese i ciljeve, što bi bilo od koristi i organizacijama koje biraju kandidate i pojedincima koji konkurišu za posao, ali i dati doprinos psihološkoj praksi i nauci, uz poštovanje odgovarajućih etičkih principa i standarda.

U etičkim razmatranjima procesa selekcije naglasak se stavlja i na perspektivu kandidata, pri čemu se sve više pažnje posvećuje potrebama, reakcijama i osnovnom dostojanstvu individue koja se testira i procenjuje. Do skoro su istraživanja na ovu temu bila jednostrana i vođena su više zakonskim i etičkim imperativima nego bazičnim interesovanjem za poziciju kandidata. Savremeni radovi vezani za reakcije kandidata u selekcionom procesu ističu da je potrebno negovati pristup selekciji kao jednom intersubjektivnom susretu, pri tome se misli i na interakciju i pregovaranje, što menja dosadašnju epistemologiju i etiku koja je podupirala selekzione procedure i prakse koje su ponekad bile otuđene od principa humanosti, objektivnosti i pravednosti. U savremenom radnom okruženju mora se pokloniti više pažnje poziciji i dobrobiti ispitivanih kandidata, koji treba da zadrže optimizam i očekivanje da će se u nekom novom selekcionom postupku

pojavit i kao kandidati i da će imati šansu da budu primljeni. Percepcija pravednosti selekcion e procedure od strane kandidata je veoma važna kako za njihovu ličnu dobrobit tako i za javnu predstavu o profesionalnoj delatnosti psihologa i sistemima zapošljavanja u radnim organizacijama. Činjenica da mnogi kandidati ne mogu biti primljeni na posao i percepcija selekcion e procedure kao neobjektivne ili nefer može uticati ne samo na ugrožavanje opšteg doživljaja pravednosti i poverenja koje ljudi imaju već izazivati i negativne reakcije i otpor kod kandidata, što utiče i na javnu predstavu o etičnosti selekcion e prakse i opšti imidž radnih organizacija za koje kandidati konkurišu. Međutim, nema dovoljno istraživanja na temu kako procenjivači modeluju i sprovode selekcion i susret, kako ga osmišljavaju, kako koriste materijal o kandidatima i kako doprinose stvaranju psiholoških ugovora i poverenja između dve strane u ovom procesu.

Reference

- ACEVEDO-POLAKOVICH, I. D., REYNAGA-ABIKO, G., GARRIOTT, P. O., DERFINKO, K. J., WIMSATT, M. K., GUDONIS, L. C., BROWN, L. T. (2007). Beyond instrument selection: Cultural consideration in the psychological assessment of U. S. Latinas/os. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 375–384.
- AGUINIS, H., & HENLE, C. A. (2008). Ethics in research. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Handbook of Research Methods in Industrial and Organisational Psychology* (pp. 34–56). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Retrieved from <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- BARON, H., & JANMAN, K. (1996). Fairness in the assessment centre. In C. L. Cooper, & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 61–113). Chichester: Wiley.
- BOLIČIĆ, S. (2003). *Svet rada u tranziciji*. Beograd: Plato.
- CATANO, V. M. (2009). *Recruitment and Selection in Canada*. Independence, KY: Cengage Learning Ltd.
- CHUNG-YAN, G. A., & CRANSHAW, S. F. (2002). A critical re-examination and analysis of cognitive ability tests using the Thorndike model of fairness. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 75, 489–509.
- CLEARY, T. A. (1986). Test bias: Prediction of grades of Negro and White students in integrated colleges. *Journal of Educational Measurement*, 23, 33–41.
- CONWAY, J. M., JAKO, R. A., & GOODMAN, D. F. (1995). A metaanalysis of interrater and internal consistency reliability of selection interviews. *Journal of Applied Psychology*, 80 (5), 565–579.
- DRUŠTVO PSIHOLGA SRBIJE. (2001). *Kodeks etike psihologa Srbije*. Preuzeto sa: http://www.dps.org.rs/images/pdf/DPS/kodeks_etike_drustva_psihologa_srbije.pdf

- FISS, O. M. (1971). A theory of fair employment laws. *Faculty Scholarship Series*, Paper 1227. Retrieved from http://digitalcommons.law.yale.edu/fss_papers/1227
- GILLILAND, S. W. (1993). The perceived fairness of selection systems – An organizational justice perspective. *Academy of Management Review*, 18(4), 694–734.
- GILLILAND, S. W., & CHAN, D. (2001). Justice in Organizations: Theory, Methods, and Applications. In N. Anderson (Ed.), *Handbook of Industrial, Work, and Organizational Psychology* (pp. 143–165). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- GUZINA, M. (1980). *Kadrovska psihologija*. Beograd: Naučna knjiga.
- HERRIOT, P. (1995). The changing context of assessment and its implications. *International Journal of Selection and Assessment*, 3(3), 197–201.
- HUMPHREYS, L. G. (1986). An analysis and evaluation of test and item bias in the prediction context. *Journal of Applied Psychology*, 71, 327–333.
- HUO, Y. P., HUANG, H. J., & NAPIER, N. K. (2002). Divergence or convergence: A cross-national comparison of personnel selection practices. *Human Resource Management*, 41(1), 31–44.
- JORDAN, A. E., & MEARA, N. M. (1990). Ethics and the professional practice of psychologists: The role of virtues and principles. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 107–114.
- KNEŽEVIĆ, G. (2014). *Profesionalna selekcija: elementi, izazovi i jedno praktično rešenje*. Beograd: Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.
- MILLWARD, L. J. (2005). *Understanding Occupational & Organizational Psychology*. London: Sage Publications Ltd.
- MOSCOSO, S., & SALGADO, J. F. (2004). Fairness reactions to personnel selection techniques in Spain and Portugal. *International Journal of Selection and Assessment*, 12(1–2), 187–196.
- PAJEVIĆ, D. (2006). *Psihologija rada*. Beograd: Liber.
- PORTEOUS, M. (1997). *Occupational Psychology*. London: Prentice Hall.
- ROSSE, J. G., STECHER, M. D., MILLER, J. L., & LEVIN, R. A. (1998). The impact of response distortion on preemployment personality testing and hiring decisions. *Journal of Applied Psychology*, 83, 634–644.
- SALGADO, J. F. (1999). Personnel selection methods. In C. C. Cooper & L. T. Robertson (Eds), *International review of Industrial and Organizational Psychology (Vol. 14)*, pp. 1–54). Chichester: Wiley.
- SCHMIDT, F. L., HUNTER, J. E., MCKENZIE, R. C., & MULDROW, T. W. (1979). The impact of valid selection procedures on work-force productivity. *Journal of Applied Psychology*, 64, 609–626.
- SCHMIDT, N. (1989). Fairness in employment selection. In M. Smith & I. T. Robertson (Eds), *Advances in selection and assessment* (pp. 133–153). Chichester: John Wiley.
- SCHMIDT, N., & NOE, R. A. (1986). On shifting standards for conclusion regarding validity generalization. *Personnel Psychology*, 39, 849–852.
- SEASHORE, H. (1950). Personnel selection tests and fair employment practices. *Test Service Bulletin*, 40, 128–129.

- STERNBERG, R. J., & WAGNER, R. K. (1995). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THORNDIKE, R. L. (1971). *Educational measurement* (2nd ed.). Washington, DC: American Council on Education.
- TORRINGTON, D., HALL, L., & TAYLOR, S. (2004). *Menadžment ljudskih resursa* (peto izdanje). Beograd: Data status.
- VUJIĆ, D. (2008). *Menadžment ljudskih resursa i kvalitet*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- ZEMLIK, M. J. (1980). Ethical standards: Cosmetics for the face of the profession of psychology. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 17, 448–453.

Milanko Čabarkapa²
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Ethical Aspects of Psychological Selection of Job Candidates

Abstract: Personnel selection is an essential task conducted by every modern organisation, a task which has andragogical, psychological, social, economic, and ethical aspects too. Strong ethical reflection is an essential component of every professional candidate selection process, of career development and of business practice. The process of psychological selection includes systematic evaluation of abilities, personal traits and other candidate characteristics, using carefully chosen predictors and methods of measurement, based on which statistically sound predictions can be made regarding future performance at work. However, technical considerations still take precedence over the theoretical and ethical, despite the fact that in recent times the attention given to epistemological and ethical issues has increased. This paper considers the major ethical issues and dilemmas concerning the process of psychological selection, as well as the perspective and reactions of candidates in this context, with the objective of highlighting the ethical grey area often overlooked due to the emphasis on market considerations, a technician approach and commercial interests, which very often conflict with principles of equality and the principle of equal opportunities. An approach to selection as a process and an interpersonal encounter, with all the aspects of social interaction and negotiation during selection, changes the classic technician epistemology in relation to selection towards one which emphasises humanist principles and the principles of fairness, objectivity and rationality as central ethical principles in an ecologically valid selection process.

Key words: selection, ethical dilemmas, fairness, psychological testing, character evaluation.

² Milanko Čabarkapa, PhD is Associate Professor at the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

Tijana Maksimović¹
Univerzitet u Arhusu, Danska

Uticaj okruženja na rad karijernih praktičara: primer Srbije²

Apstrakt: Karijerno vođenje i savetovanje (KViS) se sve više prepoznaje kao važna alatka obrazovnih i politika zapošljavanja, koja podržava i omogućava celoživotno učenje. Savremene okolnosti zahtevaju od pojedinaca da svoju karijeru razvijaju na fleksibilniji i nepredvidljiviji način nego ranije, da se kreću između obrazovanja i tržišta rada, između poslodavaca i zanimanja tokom celog života. U tom kontekstu, klasične karijerne teorije uklapanja pojedinaca i pojedinačnih zanimanja više nisu dovoljne i potrebno ih je proširiti odgovarajućim razmatranjima društvenog konteksta u kom se karijere, ali i proces KViS razvijaju. To zahteva prevazilaženje pretežnog psihološkog fokusa i uključivanje koncepta i teorizacija i iz sociologije. Ovaj rad za cilj ima da pruži doprinos oskudnim postojećim empirijskim istraživanjima iz ove oblasti u Srbiji ispitujući uticaj koji okruženje ima na KViS, i to iz perspektive karijernih praktičara. Putem tematske analize intervjua, prepoznate su dve glavne teme koje se odnose na mikro i makro okruženje procesa KViS – „ograničavajuće spoljne okolnosti“ i „skepticizam prema politici“. Poredeći dobijene nalaze s rezultatima socioloških studija, rad zaključuje da je u praksu i teoriju KViS-a u Srbiji, a naročito u obuku karijernih praktičara, neophodno uvesti i sociološku perspektivu.

Ključne reči: karijerno vođenje, karijerno savetovanje, karijerni praktičari, obuka karijernih praktičara.

Uvod

Karijerno vođenje i savetovanje (KViS) danas je neizostavan element obrazovnih i politika zapošljavanja zbog vrednosti koju ima u promovisanju celoživotnog učenja, koje je percipirano kao neophodna komponenta ekonomije i društva za-

¹ Tijana Maksimović, MA je doktorantkinja na Univerzitetu u Arhusu, Danska (tijana.m.maksimovic@gmail.com).

² Rad je nastao na osnovu master teze Tijane Maksimović *Negotiating Career in Serbia: The Guidance Practitioners' Perspective*, Univerzitet u Arhusu, Danska.

snovanog na znanju, ali i zbog uloge koju može da ima u promovisanju socijalne mobilnosti i jednakosti. Često se navodi da savremene okolnosti stavljaju nove izazove pred pojedince, te je neophodno tome prilagoditi i karijerne usluge. Među činionicima koji danas značajno utiču na tokove pojedinačnih karijera ističu se globalizacija, razvoj tehnologija, demografski trendovi, sve veća specijalizacija, reforme u obrazovnim i politikama zapošljavanja (Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe [NICE], 2012). Od pojedinaca se zahteva da stiču više obrazovne kvalifikacije, da razvijaju specijalizovana znanja i veštine, da duže ostaju radno angažovani, kao i da budu aktivniji na tržištu rada i u upravljanju svojom karijerom. Pritom, mogu očekivati da će njihova karijera obuhvatati više tranzicionih perioda i kretanja između obrazovanja, tržišta rada, različitih poslodavaca, pa i različitih zanimanja, i to tokom celog života.

U kontekstu potreba za prilagođavanjem karijernih usluga promenama u okruženju i posledicama koje ove imaju na razvoj karijere pojedinaca često se pominje i savremeno shvatanje karijere, nasuprot takozvanom tradicionalnom. Savremena karijera se razvija u okolnostima manje stabilnosti kako poslova tako i sklonosti samih pojedinaca, te se kao nova norma navode promene ne samo poslodavaca već i zanimanja i vrste poslova koje će pojedinac obavljati. Shodno tome, fokus karijernih usluga se premešta s povećanja zaposlenosti na povećanje zapošljivosti. Na ovaj način se pojačava i potreba za uslugama KViS-a, koje nisu važne samo u određenim fazama u obrazovanju i radu već imaju svoju ulogu tokom celog života. Neka istraživanja, međutim, ukazuju da tvrdnje o potpunom nestanku „tradicionalne“ karijere nisu opravdane i da se, mada se uočavaju promene u odlikama karijere danas, ne može govoriti o dramatičnim preokretima (Chudzikowski, 2012).

I teorijska i praktična razmatranja razvoja karijere i karijernih usluga sve više obraćaju pažnju na društveni kontekst u kom se ovi procesi dešavaju. Naime, niti se karijerno vođenje dešava u vakuumu, niti su pojedinci koji u njemu učestvuju – savetnik i savetovani – lišeni uticaja različitih činilaca iz okruženja (Herr, 2008). Karijerni razvoj je pod uticajem društvenih normi, medija, kulturne tradicije, društvenih očekivanja i prihvatljivih uloga za pojedince, politika i propisa, društvenih vrednosti, verovanja itd. Navedeni i drugi uticaji određuju karijerne izbore koje pojedinci mogu napraviti, podstiču određene oblike ponašanja u razvoju karijere, oblikuju pojedinačevu percepciju i nedoumice za karijeru koje će postati tema karijernog savetovanja (Herr, 2008). Ponekad ni pojedinci koji traže karijerne usluge, a ni karijerni savetnici ne pridaju dovoljan značaj ni okolnostima iz okruženja koje ograničavaju karijerni razvoj, ni okolnostima koje potencijalno deluju podsticajno i otvaraju nove mogućnosti (Inkson & Elkin, 2008).

U Srbiji se u poslednjih deset godina značajno razvila politika KViS-a i u praksi unapredila. Ključni dokument politike predstavlja *Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji*, usvojen 2010. godine, a KViS se pominje i kao jedna od aktivnosti u *Zakonu o obrazovanju odraslih*, gde za cilj ima pružanje podrške odraslima za lični i profesionalni razvoj i zapošljavanje. Uz to, ovaj zakon za jedan od svojih osnovnih principa ima učenje i razvoj odraslih tokom celog života i u svim njegovim oblastima, te se i KViS može posmatrati u celoživotnom kontekstu. Ovi principi su istaknuti i u pomenutoj strategiji, u čijoj primeni, kao posebno važne za razvoj sistema KViS-a, možemo izdvojiti i različite obuke i oblike usavršavanja namenjene karijernim praktičarima, kao i prilike za učenje iz iskustava i primera dobre prakse inostranih institucija i organizacija koje pružaju karijerne usluge. Značajan doprinos u ovom smislu daje i Program i metodologija karijernog vođenja i savetovanja za studente u Srbiji, koji nudi opis ključnih uloga koje karijerni praktičari mogu obavljati u univerzitetskom kontekstu, kao i kompetencija koje su potrebne za to.

Međutim, postoji srazmerno mali broj istraživanja koja se bave bilo obukom karijernih praktičara, bilo njihovim radom. Oblast KViS-a je retko i predmet interesovanja akademske zajednice, te nedostaje teorijskih razmatranja koja bi pokušala da objasne i informišu praksu. Ovaj rad za cilj ima upravo da pruži doprinos oskudnom empirijskom istraživanju karijernog vođenja i savetovanja u Srbiji, i to istražujući same praktičare koji rade u ovoj oblasti i njihove stavove. Kroz ispitivanje njihovog shvatanja koncepta karijere, ciljeva karijernog vođenja i savetovanja, i njihove uloge u tom procesu, rad će analizirati uticaj okruženja na proces KViS-a u Srbiji i njihov odnos.

Društveni kontekst u teorijama i politikama karijernog vođenja i savetovanja

Neki autori smatraju da karijerne teorije pretežno zanemaruju kontekst, te da je onih pet među njima koje se označavaju kao glavne i koje i dalje preovlađuju u praksi prevashodno usredsređeno na internu psihologiju pojedinca (Inkson & Elkin, 2008).

Ovu „veliku petorku“ čine teorija prilagođavanja u radu, Holandova teorija profesionalnih interesovanja, Superova teorija karijernog razvoja i self-koncepta (koju je kasnije preradio Savikas), teorija ograničavanja i kompromisa i, na kraju, socijalno-kognitivna teorija karijere (Leung, 2008):

- (1) Teorija prilagođavanja u radu polazi od principa uklapanja pojedinca i okruženja, posmatrajući karijerne izbore kao stalan proces prilagođava-

vanja, u kom pojedinci tragaju za okruženjima koja odgovaraju njihovim potrebama, a organizacije istovremeno tragaju za odgovarajućim pojedincima. Prednost ove teorije je veoma razvijena baterija testova za merenje različitih njome obuhvaćenih varijabli, što je čini vrlo pogodnom za upotrebu u praksi KViS-a.

- (2) Holandova teorija, izuzetno uticajna u praksi KViS-a, polazi od premise da se profesionalna interesovanja razvijaju kod odgovarajućih tipova ličnosti, od kojih ova teorija razlikuje šest, a slična tipologija je razvijena i za radna okruženja. I ovde se kao jedan od osnovnih principa ističe uklapanje pojedinca i radne okoline, te je i cilj karijernih usluga da, kroz testiranja tipova, omoguće što bolje usklađivanje u ovom pogledu i tako osiguraju karijerno zadovoljstvo.
- (3) Super je razvoj karijere koncipirao kao razvoj i primenu pojedinčevog self-koncepta, koji nastaje složenim zajedničkim delovanjem različitih činilaca, poput fizičkog i mentalnog rasta, ličnih iskustava i odlika okruženja. Pored toga, Super je predložio i koncepciju razvoja u nekoliko definisanih faza, a tokom celog života. U novijim doradama ove teorije, više je u obzir uzet socijalni kontekst, a razvoj karijere se u većoj meri posmatra kroz međusobno delovanje pojedinca i okruženja.
- (4) U teoriji ograničenja i kompromisa naglašava se uloga kognitivnog razvoja, koji je (kod dece) ključan za razvoj kognitivne mape zanimanja i shvatanja sebe, što je neophodno za procenjivanje prikladnosti pojedinačnih izbora zanimanja. Karijerni razvoj obuhvata dva ključna procesa: ograničenje, tokom kog pojedinac postepeno odbacuje određene karijerne izbore, i kompromis, kroz koji se karijerne želje prilagođavaju promenama u spoljnim okolnostima.
- (5) Socijalno-kognitivna teorija karijere naglašava odnos između pojedinca i okruženja u kom obe strane utiču jedna na drugu. Kao ključni koncepti izdvojeni su samoeфикаsnost, očekivanja u pogledu ishoda i lični ciljevi, koji svojom interakcijom određuju karijerni razvoj. Ti pojmovi se nalaze u središtu osnovna tri modela razvijena u okviru ove teorije, koji se odnose na (a) razvoj akademskih i profesionalnih interesovanja; (b) donošenje odluka vezanih za obrazovanje i karijeru i (c) učinak i stabilnost u obrazovanju i karijeri.

Iako nove karijerne teorije, kao i savremene revizije onih klasičnih, sve više ističu važnost društvenog konteksta za razvoj karijere, sociološki nalazi i teorije nedovoljno su iskorišćeni u KViS-u. Stoga i dalje postoji potreba da karijerni savetnici kroz obuku razviju analitičke sposobnosti za razumevanje društvenog

okruženja, predviđanje promena i delovanje u njemu (Maranda & Comeau, 2000). Sociološka perspektiva, između ostalog, doprinosi prepoznavanju paradoksa i kontradiktornosti, kao i preispitivanju rutinske prakse kroz njeno posmatranje u širem kontekstu. Na ovaj način psihometrijski testovi i slični instrumenti mogu se ponovo sagledati kao sredstvo za ostvarenje šireg cilja karijernog savetovanja, a ne kao cilj sam po sebi, što često postaje u praksi (Maranda & Comeau, 2000).

Ističu se i zahtevi da se karijerni praktičari u većoj meri angažuju na prevenciji i rešavanju kriza s kojima se klijenti suočavaju u obrazovanju i radu, i to kroz umrežavanje, konsultativne usluge i zagovaranje, koji bi za cilj imali promenu relevantnih segmenata društvenog sistema (NICE, 2012). Zato je potrebno da njihova obuka obuhvati, između ostalog, i teorije koje se odnose na socijalni kapital i socijalne mreže, ali i veštine promovisanja društvene pravde i javnog zagovaranja.

Savremeni modeli karijernog vođenja i savetovanja ne samo da u znatno većoj meri uvažavaju društveno okruženje već se razvijaju tako da budu neposredno primenljivi u praksi, što će dodatno olakšati karijernim praktičarima da ih usvoje tokom obuke. Na primer, kritički okvir koji predlaže Douglas (2004) čine tri segmenta, zamišljena kao koncentrični krugovi. U središnjem krugu nalazi se sama aktivnost vođenja i savetovanja, tj. interakcija između savetnika i savetovanog. Ovaj proces je pak uronjen u svoje mikrookruženje (iliti kontekst) koje čine porodica, prijatelji, kolege, škola, posao i dr. savetovane osobe, kao i pitanja unutrašnjeg uređenja organizacije koja pruža karijerne usluge. Ova dva nivoa obavijena su makrookruženjem sačinjenim od širih političkih, ekonomskih, društvenih i tehnoloških uticaja. Praktičari se podstiču da svoj rad promisle kroz ovakav model i unaprede svest o različitim uticajima kojima je njihov praktični rad izložen.

Još jedan predlog je i okvir zasnovan na teoriji sistema (Patton & McMahon, 2006), gde se karijerno savetovanje posmatra kao terapijski sistem sačinjen od dva zasebna „sistema uticaja“ – savetnika i savetovanog – koji naizmenično utiču jedan na drugog. Istovremeno, svaki od ova dva sistema uticaja čine i drugi činioci koje obe osobe donose u ovu interakciju (prijatelji, kolege, organizaciona kultura, lične vrednosti i mnogi drugi). Sve to je uronjeno u širi organizacioni, a potom i društveni kontekst, u koji spadaju političke odluke, geografska lokacija, tržište rada, društveno-ekonomski status itd. U ovakvom modelu, praktičari se moraju udaljiti od strogo psihološke tačke gledišta, te i njihova obuka za njegovu primenu mora obuhvatiti doprinose iz organizacionih nauka i sociologije, između ostalog.

Bitan element razmatranja karijernog vođenja i savetovanja jeste i pitanje politike kojom se uređuje ova oblast. Naime, društvene okolnosti određuju koja

je uloga i prioritet dodeljen karijernom vođenju, a, kada se menjaju okolnosti, menja se i ovaj odnos (Herr, 2008). U Srbiji, glavni strateški dokument navodi za svoj osnovni cilj odgovor na promenjene okolnosti u zemlji, koje zahtevaju i novu koncepciju pružanja karijernih usluga. Zanimljivo je da je definicija karijernog vođenja i savetovanja i njegove uloge iznesena u ovom dokumentu preuzeta iz politike Evropske unije, što postavlja pitanje adekvatnosti i prilagođenosti konkretnim okolnostima u Srbiji.

Naime, relevantne rezolucije EU donose sada već široko zastupljene zahteve za razvijanjem veština samostalnog upravljanja fleksibilnom karijerom, koja se u literaturi i praksi često označava i popularnim pojmom „karijere bez granica“ (engl. *boundaryless career*). Međutim, od izuzetne je važnosti ovakva tumačenja prilagoditi datom društvenom kontekstu, bez čega sama praksa karijernog vođenja i savetovanja može postati neodgovorna i kod pojedinaca samo pojačati osećaj nemoći pred promenljivošću okruženja (Irving & Malik, 2004). Iz ovih razloga je važno koncepcije i tumačenja karijernih praktičara ispitati i u svetlu socioloških studija i razmotriti posledice koje bi se javile preuzimanjem dominantnih diskursa i politika u ovoj oblasti bez prethodnog uvažavanja društvenih okolnosti u Srbiji.

Vrednosni sistemi u srpskom tranzicionom društvu

Periodi političke i ekonomske tranzicije često su praćeni promenama vrednosti i njihovim mešanjem (Cvetičanin, Nedeljković i Krstić, 2012). Istraživači govore o normativno-vrednosnoj disonanci, kada se vrednosti koje je pojedinac usvojio nalaze u sukobu s vrednostima u okruženju. Srbija je u situaciji kada se javlja sukob između činilaca koji potiču iz predašnjeg društvenog uređenja i onih koji pripadaju sistemu ka kojem zemlja teži – sukob između kolektivističkih i individualističkih šema vrednosti (Lazić, 2003). U uslovima nedovršene tranzicije iz planirane ekonomije u tržišnu, dolazi i do različitih kombinacija u kojima se ovi činioци mogu sukobiti.

Prema istraživanjima, stanovnici Srbije pokazuju izraženu nepoverljivost prema drugima, veće nepoverenje u građanske nego u tradicionalne institucije (poput vojske i crkve), a značajno se više naglašavaju materijalistički ciljevi kao oni kojima zemlja treba da teži. I među mladima je najmanje poverenja u političke institucije (Kuzmanović i Petrović, 2008). Takođe je izražen i visok stepen nesigurnosti, a ova kombinacija činilaca smešta Srbiju u grupu nisko razvijenih, siromašnih zemalja koje dele neke slične karakteristike – komunističku prošlost, nizak bruto nacionalni dohodak, tranziciju (Pavlović, 2006).

Nekadašnja predvidljivost i stabilnost slede životnih faza u socijalističkom sistemu ustupila je mesto okolnostima u kojima je pojedinac odgovoran za svoje izbore. Načini na koje će se pojedinci izboriti s izazovima s kojima se susreću vezani su za njihov socijalni položaj, i zavise od socijalnog i kulturnog kapitala koji poseduju (Cvetičanin i dr., 2014). Oni s manje kapitala skloniji su reaktivnom ponašanju, a okolnosti posmatraju kao date i na njih nemaju uticaja; oni s prosečnim kapitalom se oslanjaju na pomoć porodice, prijatelja i sl., a nepovoljne okolnosti objašnjavaju svojim nepripadanjem uticajnim društvenim grupama; konačno, oni s natprosečnim kapitalom zastupaju meritokratske stavove i proaktivni su, smatrajući da mogu da utiču na okolnosti u svom okruženju (Cvetičanin i dr., 2014). Pritom, mladi su sveukupno spremniji da budu proaktivni i da prihvate nove radne odnose, da budu fleksibilni, pozitivni i spremni na rizike (Spasić, 2012a).

U ovakvim uslovima ocena različitih društvenih grupa nije zasnovana na objektivnim kriterijumima, već na moralu i ličnim odlikama (Spasić i Birešev, 2012). Istraživanja su pokazala da se u grupu društvenih „drugih“ prvenstveno svrstavaju – i negativno ocenjuju – političari i tajkuni. Oni postaju simbol skupa praksi koje se označavaju moralno pogrešnim, ali se, paradoksalno, istovremeno smatraju onim praksama koje donose uspeh. Shodno tome, one zapravo postaju vrednosti u Srbiji danas, to jest vrednosni sistem koji je efektivno na snazi smatra se nelegitimnim (Spasić i Birešev, 2012). Tako i uspeh, a naročito sticanje materijalnog bogatstva, postaje moralno sumnjivo, dok se jedino vrednuje lični ili uspeh vezan za porodicu i međuljudske odnose. Uspehom u stvari počinje da se smatra preživljavanje „ovih vremena“ uz očuvanje moralnog integriteta (Spasić & Birešev, 2012).

Pojedinci u svom privatnom prostoru znaju šta je moralno ispravno, ali, kada iz njega istupe u društveni prostor, menjaju se u skladu s ovim „pogrešnim“ vrednostima, a ta promena se objašnjava primoranošću usled okolnosti. Istovremeno, ne može se prepoznati jasna ideologija – ispitanici su vrlo kritični prema društvu, ali nemaju jasnu viziju za poboljšanje ovog stanja. U skladu s postojećim nepoverenjem u političke institucije, ne veruje se ni u mogućnost da se ova situacija promeni kroz redovne institucije (Spasić, 2012a).

Metod

Cilj ovog istraživanja bio je da ispita kako karijerni praktičari u Srbiji razumeju i doživljavaju karijeru, karijerno vođenje i savetovanje i svoju ulogu u ovom procesu. Odlučila sam da ovo istraživanje bude kvalitativno, budući da ono može

da prikaže iskustva viđena iz perspektive učesnika, da predstavi značenja koja ovi pridaju iskustvu, a i da uzme u obzir kontekstualne okolnosti (Yin, 2011). Uz to, kvalitativno istraživanje nastoji da objasni ljudsko ponašanje pružajući nove uvide u postojeće ili nove pojmove (Yin, 2011), a u ovom slučaju to su koncepti karijere, karijernih praktičara i karijernog vođenja i savetovanja.

Budući da je oblast KViS-a u Srbiji slabo istražena i da ne postoji mnogo studija na kojima bi se moglo bazirati proučavanje navedenih pitanja, odlučila sam da istraživanje bude induktivnog tipa i da otpočne prikupljanjem podataka. Istraživačko pitanje se tiče percepcije i stavova samih karijernih praktičara, te je za metod prikupljanja odabran polustrukturisani intervju.

Korišćen je konstrukcionistički pristup prilikom obavljanja intervjua, koji podrazumeva da učesnici aktivno kreiraju značenje u kontekstu samog intervjua. To znači da ne postoji „istina“, koju treba otkriti, ili objektivna stvarnost, koju treba pronaći u rečima intervjuisanih. Naprotiv, intervju je prostor u kom se konstruiše znanje, a specifične okolnosti određuju krajnji ishod.

Podaci su prikupljeni iz intervjua koji su održani tokom marta 2014. godine i trajali su između 25 i 55 minuta, a obavljani su sa devet karijernih praktičara. Uz odobrenje učesnika, sačinjen je i audio zapis. Pri razgovoru je korišćen prethodno sastavljen vodič za intervju, s okvirnim pitanjima i smernicama. Pre razgovora, ispitanici su upoznati s ciljem i prirodom istraživanja, kao i obavezama čuvanja njihove anonimnosti.

Uzorak

Osnovni kriterijumi pri izboru sagovornika bili su da osoba pruža karijerne usluge u neposrednom kontaktu s pojedincima (a ne bavi se isključivo upravljanjem projektima, karijernim centrom ili sl.), kao i da osoba prepoznaje svoj rad kao deo oblasti KViS-a. U obzir su mogli doći oni koji pružaju usluge karijernog vođenja, karijernog savetovanja ili neke vrste karijernog obrazovanja, bilo da je u pitanju rad s pojedincima ili s grupama.

Uzorak je činilo devet karijernih praktičara iz različitih institucija: nevladine organizacije, Nacionalne službe za zapošljavanje, fakultetskog karijernog centra i univerzitetskog karijernog centra. Ispitanici su, u trenutku sprovođenja intervjua, u najvećem broju radili s mladima – učenicima, studentima i nedavno diplomiranim – ali i sa odraslim zaposlenim pojedincima. Jedan broj ispitanika je u trenutku sprovođenja intervjua radio i s drugim kategorijama stanovništva, pre svega sa nezaposlenima, a neki su na prethodnim radnim pozicijama radili s ovom grupom.

Analiza

Za metod obrade podataka odabrana je tematska analiza (Braun & Clarke, 2006). Ovaj metod je dovoljno fleksibilan da se može koristiti uz različite epistemološke pretpostavke (u slučaju ovog istraživanja to je socijalni konstrukcionizam), što omogućava izvesnu slobodu u izboru teorijskog okvira. Može se koristiti i u induktivnom i u deduktivnom istraživanju, a omogućava da se koristi za prepoznavanje, analiziranje i predstavljanje šema, odnosno tema u podacima.

Kriterijum kojim sam se koristila za identifikovanje teme nije obavezno bio broj pojavljivanja u korpusu ili broj intervjua u kojima se pojavljuje, već da li prikazuje nešto važno u vezi s istraživačkim problemom, ali su i veličina i rasprostranjenost tema uzeti u obzir u izradi konačne tematske mape.

Analiza je vršena induktivno, odnosno kodiranje je vođeno samim podacima, a ne unapred definisanim teoretskim okvirom, ali se uzelo u obzir da istraživačeva prethodna znanja i iskustva, kao i epistemološke pretpostavke imaju svoj uticaj. Takođe, u mogućem izboru između semantičkih i latentnih tema, odabrala sam da identifikujem latentne teme, to jest ideje, pretpostavke i konceptualizacije koje leže u osnovi korpusa i koje oblikuju i utiču na semantički sadržaj podataka. Stoga, već same teme sadrže izvesno tumačenje, te je i analiza više od pukog opisa.

Proces analize sastoji se od šest faza: 1) upoznavanje s podacima; 2) generisanje inicijalnih kodova; 3) traženje tema; 4) ponovno razmatranje tema; 5) definisanje i imenovanje tema; 6) izrada izveštaja (Braun & Clarke, 2006). Prateći ovu proceduru, napravila sam tematsku mapu konceptualizacije karijernog vođenja i savetovanja intervjuisanih praktičara, a u ovom radu biće predstavljen onaj njen deo koji se odnosi na mikro i makro okruženje.

Nalazi

Analizom intervjua izdvojile su se dve glavne teme koje se odnose na okruženje u kome se karijerno vođenje i savetovanje obavlja – *ograničavajuće spoljne okolnosti i skepticizam prema politici*. Prateći kritički okvir karijernog savetovanja (Douglas, 2004), ove dve teme mogu se raščlaniti na elemente koji pripadaju mikrookruženju i elemente koji pripadaju makrookruženju. Kao što je već pomenuto, u mikrookruženje spadaju činoci u neposrednom okruženju pojedinca koji koristi karijerne usluge i činoci na nivou organizacije koja pruža ove usluge, a koji utiču na sam proces i na karijernog praktičara. Makrookruženje pak čine šire političke, ekonomske, kulturne i druge okolnosti. Stoga se i dve prepoznate teme mogu razmotriti s aspekta ova dva okruženja, što će biti učinjeno u narednim segmentima.

Ograničavajuće okolnosti u mikrookruženju

Ispitanici su tokom intervjuja istakli različite činioce u okviru pojedinčevog mikrookruženja koji predstavljaju prepreke za njegov/njen karijerni razvoj. Tako pojedinci, pri donošenju karijernih odluka, moraju u obzir uzeti želje porodice ili preporuke sredine o zanimanjima koja se smatraju perspektivnim ili mogućnostima koje nude ta zanimanja. Ovakve preporuke mogu biti u neskladu s pojedinčevim interesovanjima, što u manjoj ili većoj meri ograničava njegov/njen izbor. I sam izbor škole može se u kasnijoj fazi karijernog razvoja pokazati kao ograničavajući faktor – kada može da suzi obrazovne mogućnosti, odnosno pristup obrazovnim programima. Pored ovakvih, pojedinci se ponekad suočavaju i s ograničavajućim okolnostima unutar lokalne sredine, u kojoj, na primer, možda ne postoji odgovarajući pristup internetu, kao važnom izvoru informacija. Upravo je neadekvatna informisanost pojedinaca ili njihovo neumeće pronalaženja potrebnih informacija ono što su ispitanici posebno isticali kao okolnost koja istovremeno i otežava karijerni razvoj tom pojedincu, ali i proces vođenja i savetovanja:

Ono što je meni ostalo i posle ovoliko godina rada sa njima veliko iznenađenje, svaki put ponovo – zar je moguće da su tako malo informisani? Jer ne možete nekoga voditi ka odluci [...] ako on nema validne informacije. To je čudo koliko malo su ljudi informisani. (Ispitanik 3, 2014)

Uz neinformisanost, kao teškoća se navodi i „prezaštićenost“ pojedinca, pre svega mladih, bilo unutar porodice ili u obrazovnoj instituciji, te praktičari ističu kao jedan od svojih glavnih ciljeva povećanje svesti pojedinaca o stvarnosti i, pre svega, zahtevima tržišta rada. Smatraju da je potrebno da pojedinci budu realistični u pogledu svojih očekivanja i želja, i da ih prilagode i okolnostima na tržištu rada, ali i u društvu uopšte. Ovo se prvenstveno odnosi na učenike i studente koji se pripremaju za prvo zaposlenje.

Što je pojedinac, odnosno kandidat u savetovanju, više svestan okruženja, to ima više prostora za razgovor na temu ‘kako sad?’. Okruženje je takvo kako ga percipiramo, možda još i malo gore, ali možda i malo bolje. (Ispitanik 1, 2014)

Deo razvijanja ove svesti je i usvajanje potrebnih stavova – praktičari nastoje da pomognu pojedincima da postanu „proaktivni“ i „odgovorni za sopstvenu karijeru“, kao i da očuvaju pozitivan stav, uprkos nepovoljnim okolnostima nad kojima najčešće nemaju kontrolu. Shodno tome, ispitanici svoju ulogu u procesu KViS-a percipiraju kao ulogu neke vrste edukatora, koji pojedincu treba da pomogne da razvije svest o preprekama na koje nailazi ili može naići u svom

okruženju, da prihvati odgovarajući stav prema njima i pronade način da ostvari određen kompromis između postojećih ograničenja i svojih želja.

S druge strane, i karijerni praktičari su ograničeni određenim okolnostima iz svog radnog okruženja. Pre svega, nedostatkom resursa – finansijskih i vremenskih – kao i zahtevima radnog mesta i/ili organizacije da obavljaju i druge poslove. Uz to, često ne nailaze na dovoljno razumevanja značaja KViS-a kod nadređenih, te moraju dodatno vreme da ulože u promovisanje rezultata i efekata karijernih usluga, što se može negativno odraziti na obim i kvalitet onih usluga koje uspevaju da pruže.

Često se ta borba za resurse koji centrima često, praktično uvek, nedostaju vrši kroz to što se sve više pažnje usmerava ka vidljivim stvarima, ka organizaciji događaja, organizaciji obuka i tako dalje, a manje ka onim suštinskim stvarima koje centar treba da radi da bi se finansijeri ili oni koji direktno utiču na rad centara privoleli ili usmerili da ulože dodatne resurse u rad centara. (Ispitanik 5, 2014)

[Takve okolnosti] ograničavaju i obim usluga koje nudite i realizujete, i broj interakcija, svakako, jer ako ulažete vreme u nešto drugo, u druge aktivnosti, prosto niste u stanju da se 'full-time' posvetite takvim stvarima [...] često će se desiti da studenti ili ne pitaju za pomoć ili dožive sindrom zatvorenih vrata, i da odustanu. (Ispitanik 4, 2014)

Takođe, uticajan faktor su i kadrovske promene, koje su posledica političkih promena ili drugih okolnosti na nivou same institucije, a koje, barem u izvesnoj meri, određuju pravac delovanja i organizacionu politiku.

Ograničavajuće okolnosti u makrookruženju

U širem okruženju, i karijerni razvoj pojedinca i proces KViS-a pod negativnim su uticajem različitih činilaca. Ispitanici su najčešće isticali visoku stopu nezaposlenosti, nepostojanje jasne ekonomske i strategije upravljanja ljudskim kapitalom, zastareli obrazovni sistem, koji je neusklađen s potrebama tržišta rada, ali i opštu političku situaciju (korupcija, partijsko zapošljavanje i dr.). Ovakve okolnosti sužavaju mogućnosti koje pojedinac ima na raspolaganju, ali i otežavaju rad karijernih praktičara.

Prvenstveno, nepostojanje jasnog plana u ekonomiji, izostanak praćenja potreba tržišta rada i pretežna nevoljnost poslodavaca za saradnju, pored toga što su jednim delom odgovorni za neadekvatnost formalnog obrazovnog sistema, istovremeno i otežavaju rad u oblasti KViS-a:

[Karijera] ima svoje puteve koji su, jednostavno, vijugavi. Ovde kod nas posebno. Posebno. Jer, kako znati šta će, recimo, u Nišu biti za 15 godina? Ko to može da na to pitanje odgovori? (Ispitanik 1, 2014)

Da krenemo od nepostojanja ozbiljnog sistema praćenja potreba tržišta rada, znači radi se adhoc kroz neke projekte koji se stalno iznova finansiraju ili, za početak, nepostojanje Nacionalnog okvira kvalifikacija, koji stoji u nekoj fioci i na njemu se ne radi... (Ispitanik 9, 2014)

Važno je primetiti da ispitanici, kada govore o ograničavajućim okolnostima, ističu njihovu promenljivost i opštu nesigurnost kao naročito izražene u našoj sredini („ovde kod nas posebno“), što gotovo prihvataju kao datost – „znamo gde živimo“, „kod nas je takva situacija i šta ćemo mi sad“. Ova „prilično nezgodna klima“ se neretko opisuje i kao nešto što postaje objekat ili pojava za sebe – ispitanici vrše reifikaciju svog okruženja:

[...] uvek je to onako visilo kao jedan taman oblak nad celom tom situacijom. (Ispitanik 6, 2014)

Sveukupno, ovakva situacija u okruženju i, ne manje važno, način na koji se ona percipira stvara kod ispitanika osećaj bespomoćnosti:

Ali jeste poražavajuće da nekad, prosto, i ja lično padnem moralno [...] trudim se i to nikada ne bi moj klijent negde video, ali zaista sam svesna gde živimo i imam ja lično moralne dileme, jer šta god da im radimo, koliko god da ih osnažujemo, da ih sad ofarbamo sve u plavo i vrtimo ukrug, neki će efekat biti isti kao i da ih ne znam kako savetujemo, jer nekad neće ni samo do njih biti [...] prosto, šta god da urade sa sobom, koliko god da se trude, okolnosti su trenutno u Srbiji prilično, prilično teške i znaju da budu obeshrabrujuće i za te najpozitivnije, najvrednije. (Ispitanik 2, 2014)

Uz osećanje bespomoćnosti, prisutna je i određena pasivnost kao odgovor na složenost situacije, uz nadu da će se ona jednom promeniti:

Sve što se dešava sada ne može daveka da traje, mislim, prosto, u životu je uvek tako, usponi i padovi, plus faza smenjuje minus fazu i to ide tako. Prosto, moraće doći neka druga vremena. (Ispitanik 6, 2014)

Skepticizam prema politici u mikrookruženju

Druga glavna tema, *skepticizam prema politici*, na mikronivou, odnosno u neposrednom kontekstu karijernog vođenja i savetovanja, javlja se u odnosu prema

donosiocima odluka u domenu organizacione politike i njihovom uviđanju značaja KViS-a. Ispitanici, naime, osećaju da nedostaje razumevanja za njihov rad i da je to gotovo neizbežno:

Mislim, mi ne možemo imati preterana očekivanja jer i dalje zavisite od ljudi, kao karijerni savetnici ili kao neko ko vodi ili ima neku ulogu u karijernom centru zavisite od ljudi koji nikakvog dodira nisu imali sa karijernim vođenjem i sve posmatraju kroz 'cost-benefit' analizu. (Ispitanik 5, 2014)

Ovakve okolnosti sužavaju i mogućnosti karijernih praktičara da međusobno saraduju i rade na unapređivanju celokupnog sistema KViS u zemlji:

Jedino što se opet stalno suočavamo s tim ograničenjima resursa i vremena, jer svi mi se borimo s nekim internim ograničenjima i onda malo energije ostaje da vi zaista nesebično razvijate jednu zajedničku priču, koja će možda, ili sasvim sigurno, svima nama biti od koristi. (Ispitanik 7, 2014)

Zbog ovoga i taj sistem trpi posledice, dolazi do preklapanja i nekoordinacije aktivnosti:

Takođe, svi ti projekti razvojni koji se dešavaju u našoj oblasti bi nekako možda trebalo da budu sistematizovani na jednom mestu jer se ponavljaju stvari, pa se ponovo pojavljuju ljudi, i to ne u okviru sistema karijernog savetovanja i vođenja, koji stalno uzimaju novac za iste stvari, za razvoj istih stvari i tu se ništa ne dešava, a, znate, nemamo onda finalni rezultat, jednostavno aktivnosti se preklapaju. (Ispitanik 5, 2014)

Slično kao i kada su u pitanju ograničavajuće spoljne okolnosti, ispitanici i ovo prihvataju kao činjenično stanje na koje imaju malo uticaja, a i kada izražavaju nadu da se stvari mogu promeniti, to ne čine s mnogo uverenja:

Šta ja znam, vremenom će se možda desiti da donosioci odluka sve više imaju uvid u međunarodne prakse [...] nadam se da će dovoljnom broju ljudi kliknuti u glavi. (Ispitanik 7, 2014)

Skepticizam prema politici u makrookruženju

Kada je u pitanju politika u makrookruženju, ispitanici iskazuju slično odsustvo uverenja da donosioci odluka mogu ili žele da pruže veću podršku sistemu KViS-a, ali i da poboljšaju stanje u zemlji, što bi olakšalo proces karijernog razvo-

ja i za pojedince i za karijerne praktičare. Sama politika KViS-a se retko pominje u intervjuima, a praktičari prvenstveno govore o široj političkoj i ekonomskoj strategiji, odnosno njenom izostanku. *Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji*, glavni dokument u nacionalnoj politici KViS-a, samo je jednom eksplicitno pomenuta i to kao „taj katalog, taj pamflet“.

Iako su neki od ispitanika konstatovali da je u poslednjem periodu postignut napredak u oblasti KViS-a i da ta oblast sve više dobija na značaju u Srbiji, svi ističu nedostatak adekvatnog strateškog planiranja kao glavnu smetnju njenom daljem razvoju:

[...] naša strategija karijernog vođenja, planiranja i vođenja mora biti zasnovana na projekciji budućnosti u sledećih 20 godina [...] (Ispitanik 9, 2014).

Može se uočiti izvestan otklon u odnosu na sferu politike, koja se označava kao „tamo gde se donose odluke“, a sami donosioci odluka mahom nisu precizno identifikovani, već ostaju neodređeni „neki“ ili „oni“. U njihovu zainteresovanost za unapređenje stanja, kao i sposobnost da to učine, izriču se sumnje – oni „jednostavno ne misle“. Sumnja se i u prepoznatost važnosti KViS-a za upravljanje ljudskim resursima:

I naravno, otvara se pitanje da li država ima uopšte ideju kako će upravljati ljudskim resursima. (Ispitanik 1, 2014)

[...] spolja gladac, a unutra jadac, znači gde mi možemo da dobijemo bilo kakav koncept, bilo šta sa strane [...] ali gde, u stvari, suštinski nismo napravili promenu. (Ispitanik 9, 2014)

I ovde je prisutno osećanje bespomoćnosti, odnosno nemogućnosti uticajna na politiku:

Zapravo se i ne trudim da budem sad mnogo u funkciji države, zato što mislim da mi je mnogo i mala ta neka uloga i što mislim da nije jasno ni samoj državi šta bi ja to trebalo da radim. (Ispitanik 2, 2014)

Uz ovakav odnos prema nacionalnoj politici i makronivou donošenja odluka, ispitanici se u opisivanju svog rada i svoje uloge prvenstveno pozivaju na organizacionu politiku i tradiciju svoje institucije u oblasti KViS-a, ili na svoju profesiju (npr. psiholozi), kao na referentne sisteme u kojima rade. Sistem KViS-a na nacionalnom nivou se ne prepoznaje kao jedinstven i/ili kao referentan.

Diskusija

Dve glavne teme prepoznate tokom analize podataka ukazuju na to koliko je, s jedne strane, društveno-kulturni kontekst neraskidivo povezan s praksom karijernog vođenja i savetovanja, a, s druge, koliko je važno da karijerni praktičari identifikuju i kontinuirano ocenjuju uticaj koji ovaj kontekst ima na njihove stavove i, time, na njihov savetodavni rad. Naime, kada se uporede ovi nalazi s nalazima socioloških studija ukratko predočenih u uvodnim delovima ovog rada, uočavaju se brojne sličnosti, što nam ukazuje na važnost proučavanja i promišljanja prakse KViS-a kroz prizmu njenog specifičnog društveno-kulturnog konteksta – u ovom slučaju se misli na Srbiju. Takođe, može se jasno uočiti i važnost autorefleksije karijernih praktičara i u njihovoj obuci, i u njihovom radu, kako bi u što većoj meri sami postali svesni uticaja koji okruženje ima na njihove lične stavove i vrednosti, koje neminovno sa sobom donose u proces karijernog savetovanja. U nastavku ovog poglavlja razmotriću dve glavne teme iz nalaza – *ograničavajuće spoljne okolnosti* i *skepticizam prema politici*, s obzirom na specifični kontekst prakse KViS-a u Srbiji i s obzirom na značaj koji razvijena svest karijernih praktičara o njima ima za pomenutu praksu.

Način na koji ispitanici opisuju spoljne okolnosti koje ograničavaju karijerni razvoj pojedinaca i praksu KViS-a u Srbiji može se povezati s nalazima socioloških studija (Cvetičanin i dr., 2014; Spasić, 2012a). Naime, ove okolnosti se pretežno percipiraju kao datost, kao spoljni faktori koji postavljaju različite prepreke pojedincu i ostavljaju mu samo mogućnost da im se na ovaj ili onaj način prilagodi. U intervjuima se spominje uvažavanje spoljnih okolnosti i donošenje karijernih odluka u skladu s istima, pominje se pronalaženje balansa između želja pojedinca i okruženja koje mu sužava mogućnosti. Iako ispitanici često pominju da je neophodno da pojedinci budu proaktivni, preuzmu odgovornost za svoju karijeru i njome samostalno upravljaju, čini se da se u praksi to pretežno svodi na iznalaženje načina da se postigne kompromis i da se pojedinac što bezbolnije – ili po što manjoj ceni po svoje sklonosti – prilagodi datoj sredini. Mogućnosti da pojedinac aktivno utiče na svoje okruženje gotovo se uopšte ne pominju. Ovime se karijerni praktičari u svojoj percepciji približavaju onoj grupi iz istraživanja (Cvetičanin i dr., 2014) koja ima najmanji socijalni i kulturni kapital, kojoj se promene u okruženju dešavaju, a ona na njih nema uticaja. Takođe, utisak je da karijerni praktičari kroz svoj rad pre svega nastoje da pojedincima pomognu u stvaranju nekakve strategije za preživljavanje u, kako sami kažu, ovoj nepovoljnoj klimi, što nas ponovo dovodi do zaključka ranije citiranog istraživanja da stanovnici Srbije prvenstveno nastoje da „prežive ova vremena“ (Spasić & Birešev, 2012).

I izvesne razlike u stavovima ispitanika donekle odražavaju nalaze da su mladi proaktivniji, spremniji da preuzmu odgovornost za svoj razvoj i doživljavaju da imaju određen uticaj na svoje okruženje (Spasić, 2012a). Naime, mlađi ispitanici u ovom istraživanju iskazali su u većoj meri stavove da je pojedinac ponajviše odgovoran za svoj karijerni razvoj i da ne treba da se obazire na negativne okolnosti, već proaktivno deluje i bori se za svoje mesto. Alternativno objašnjenje moglo bi biti da karijerni praktičari s većim socijalnim i kulturnim kapitalom, ili oni koji rade s pojedincima koji ga imaju, pokazuju sklonost ka većoj proaktivnosti i više je ističu.

Sveukupno, ipak, dominira izvesno osećanje bespomoćnosti pred događajima u okruženju, koje se ogleda i u nekoj vrsti mirenja sa sudbinom. Ovakav stav može se nazreti u izjavama poput „znamo gde živimo“, „takva je situacija i šta se tu može!“ itd., koje pojedincu ostavljaju samo nadu u moguće poboljšanje u budućnosti. Međutim, način na koji ispitanici iskazuju ovu nadu – „možda će se vremenom pojaviti“ itd. – ostavlja utisak da ni sami ispitanici nisu potpuno uvereni u opravdanost ovakvog nadanja. Time se vraćamo na nalaze socioloških studija koje zaključuju da društvo u Srbiji nema viziju bolje budućnosti, da staru ideologiju nije zamenila nova i da zapravo ne postoji ideja kako bi se društvo u izmenjenim okolnostima moglo urediti. Nedostatak vizije može se uočiti i u načinu na koji ispitanici govore o mogućnostima saradnje u oblasti KViS-a u Srbiji, nedostatku sistema i koordinacije, ali pretežno ne daju konkretnije predloge kako bi se stanje moglo unaprediti – jer „znamo gde živimo“.

Sličnosti se prepoznaju i u načinu na koji se opisuje politika i njeni kreatori, kako u domenu KViS-a i institucija u kojima ispitanici rade, tako i na nacionalnom nivou. Ispitanici donosiocima odluka opisuju neodređeno, kao „one“, „one koji donose odluke“ itd., dok je domen politike „tamo gde se donose odluke“. Možemo uočiti da su i ovde, kao i u studijama (Spasić & Birešev, 2012), političari postali sociološki „drugi“, koji deluju u prostoru jasno odvojenom od onog u kom rade karijerni praktičari, bez posebnih dodirnih tačaka među njima. Karijerni praktičari, kao i pojedinci koje ovi savetuju, mahom su pasivni posmatrači političkih promena, čije posledice trpe na različitim nivoima. Ovakva percepcija okruženja i njegovih uticaja na proces KViS-a pruža nam dva važna uvida. Kao prvo, ukazuje koliko je, u samoj savetodavnoj praksi, neophodno da karijerni praktičari prepoznaju i procene sopstvene vrednosti, stavove i predrasude, i da budu svesni uticaja koje ovi imaju na to kako pristupaju svom poslu i pojedincima koje savetuju. Pitanje autorefleksije u savetodavnom radu obrađeno je već u relevantnoj literaturi (McLeod, 2004). Naime, savetnik je glavni instrument u savetodavnom procesu te treba da bude u stanju da koristi sebe kao resurs. Za tako nešto neophodno je da bude svestan svojih vrednosti, porekla, pretpostavki,

etičkih i životnih nazora, i da ih kritički razmatra. Osim literature o savetnicima, i studije koje su se bavile standardima rada u KViS-u i pitanjem obuke karijernih praktičara u međunarodnom okruženju (NICE, 2012; Repetto, 2008) postavljaju autorefleksiju među osnovne zahteve posla.

Drugi uvid koji se može steći iz predstavljenih nalaza odnosi se na to koliko bi i praksa i teorija KViS-a u Srbiji imala koristi od većeg uključivanja sociološke perspektive, koja je do sada uglavnom izostajala – ovdašnja praksa je pretežno pod uticajem psihologije kao naučne discipline (Zelloth, 2011), što uglavnom važi i za međunarodnu praksu (Brown, 2002; Chen, 2013). Razmatranje karijere i karijernog razvoja iz sociološke perspektive i uključivanje postojećih socioloških studija u redovnu praksu KViS-a pomoglo bi srpskim karijernim praktičarima da steknu nove uvide o sopstvenoj ulozi i u procesu savetovanja i u razvoju sistema i politike KViS-a u društvu.

Možemo postaviti pitanje i koliko ovi nalazi ukazuju na postojanje jaza između nacionalne politike KViS-a i onoga što se dešava u praksi. Tokom intervjua, *Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji*, osnovni nacionalni dokument, eksplicitno je pomenut samo jednom, i pritom je ukazano da on zapravo i nema stvarnih dodirnih tačaka s praksom. Kod ispitanika prevladuje utisak da značaj KViS-a nije dovoljno prepoznat među donosiocima odluka, kao i pretežan stav da sami praktičari tu ne mogu mnogo promeniti. Uz tvrdnje da je zbog ograničenja resursa, pre svega finansijskih i vremenskih, s kojima se suočavaju u svojim institucijama, mogućnost saradnje između različitih aktera u ovoj oblasti smanjena, postavlja se pitanje kakvo se poboljšanje ili inicijativa za unapređenje ovog sistema može očekivati u budućnosti. Ako karijerni praktičari prostor u kome se donose odluke doživljavaju kao dalek i njima slabo pristupačan, kako će – i ko – zagovarati interese KViS-a na nivou politike?

Zaključak

Karijerno vođenje i savetovanje neophodno je proučavati u kontekstu okruženja u kom se obavlja, kako na nivou teorije, tako i u praksi. Ovo istraživanje pokazalo je – na malom uzorku od devet karijernih praktičara – koliko se sličnosti može pronaći u njihovom viđenju srpskog društva i njihovim vrednostima s nalazima socioloških studija koje su uključile širu populaciju. Takvi nalazi nameću zaključak da je za dalji razvoj i unapređenje prakse u oblasti KViS-a neophodno u većoj meri nego dosad uključiti sociološku perspektivu i u aktuelna razmatranja karijere u Srbiji i u obuku karijernih praktičara. Naročito je potrebno obratiti pažnju na razvijanje svesti i sadašnjih i budućih praktičara o njihovim stavovima i vrednostima, i kako upravo ti stavovi i te vrednosti utiču na savetodavni rad.

U Srbiji ne postoje definisane kompetencije ni neophodne kvalifikacije za karijerne praktičare, pa samim tim ni posebni programi obuke njima namenjeni. To se, međutim, može posmatrati ne samo kao teškoća u uspostavljanju sistema standarda i kvaliteta u ovoj oblasti već i kao prilika za pozitivno delovanje. Već pomenuti NICE (2012) nudi dobar potencijalan model za kreiranje studijskog programa na nivou visokog obrazovanja, uz razrađen i okvirni predlog kurikuluma. Kao što je već pomenuto, ovaj predlog obuhvata dva elementa koja su izdvojena kao važna u gore predstavljenim nalazima – poseban akcenat na razvijanje refleksivnosti kod obučavanih praktičara i komponentu podučavanja veštinama javnog zagovaranja i zalaganja za promene društvenih sistema. Ono što bi se moglo koristiti za prve veštine jesu upravo sociološka istraživanja poput onih predstavljenih u uvodnim odeljcima ovog rada, koja bi pomogla praktičarima da svoje stavove promisle u širem kontekstu i preispitaju njihovo poreklo i potencijalni uticaj na rad s klijentima. Za razvijanje veština zagovaranja i umrežavanja, značajna bi bila savremena kritička istraživanja KViS-a u kontekstu društvene pravde i uloge koju KViS može igrati ili igra u pospešivanju, ali potencijalno i sprečavanju socijalne mobilnosti i jednakosti, što bi moglo da se iskoristi u politici. Ova razmatranja bi trebalo upotpuniti i novijim teorijskim konceptualizacijama karijernog savetovanja, koja značajno nadograđuju teorije Supera i Holanda – jedine dve eksplicitno pomenute u intervjuima za ovo istraživanje – ili sasvim prevazilaze ograničenja i izvesnu zastarelost pozitivističke psihologije.

Uvidi ostvareni u ovom istraživanju mogli bi da posluže kao podsticaj i početna tačka za dalja empirijska istraživanja u oblasti KViS-a, koja bi, poželjno, obuhvatila veći i diversifikovaniji uzorak. Mogućnost koju bi karijerni praktičari naročito mogli da razmotre u budućnosti jeste da se sami upuste u akciono istraživanje, što bi obezbedilo da nalazi i zaključci budu zasnovani na konkretnoj praksi KViS-a i samim tim potencijalno relevantniji za same praktičare.

Reference

- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- BROWN, C. (2002). Career Counseling Practitioners: Reflections on Theory, Research, and Practice. *Journal of Career Development*, 29(2), 109–127.
- CHEN, C. P. (2013). Rejuvenate career counselling training in counsellor education. *Australian Journal of Career Development*, 22(2), 72–81.
- CHUDZIKOWSKI, K. (2012). Career transitions and career success in the 'new' career era. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 298–306.

- CVETIČANIN, P., NEDELJKOVIĆ, J., & KRSTIĆ, N. (2012). Social Space in Serbia. In P. Cvetičanin (Ed.), *Social and Cultural Capital in Serbia* (pp. 53–68). Niš: Centre for Empirical Cultural Studies of South-East Europe.
- CVETIČANIN, P., SPASIĆ, I., & GAVRILOVIĆ, D. (2014). Strategies and Tactics in Social Space: The Case of Serbia. *Social Science Information*, 53(2), 213–239.
- DOUGLAS, F. (2004). Welfare to work: economic challenges to socially just career. In B. A. Irving & B. Malik (Eds.), *Critical reflections on career education and guidance: Promoting social justice within a global economy* (pp. 25–40). London, New York: Routledge Falmer.
- NETWORK FOR INNOVATION IN CAREER GUIDANCE AND COUNSELLING IN EUROPE. (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Heidelberg: Author.
- HERR, E. L. (2008). Social Contexts for Career Guidance Throughout the World. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 45–68). Dordrecht: Springer.
- INKSON, K., & ELKIN, G. (2008). Landscape with Travellers: The Context of Careers in Developed Nations. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 69–94). Dordrecht: Springer.
- IRVING, B. A., & MALIK, B. (2004). Introduction. In B. A. Irving & B. Malik (Eds.), *Critical reflections on career education and guidance: Promoting social justice within a global economy* (pp. 1–9). London, New York: Routledge Falmer.
- KUZMANOVIĆ, B., & PETROVIĆ, N. (2008). Vrednosni ciljevi kao činioci političkih stavova i mnjenja mladih. *Sociologija*, 50(2), 153–174.
- LAZIĆ, M. (2003). Serbia: A Part of Both the East and the West? *Sociologija*, 45(3), 193–216.
- LEUNG, S. A. (2008). The Big Five Career Theories. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 115–132). Dordrecht: Springer.
- MARANDA, M. F., & COMEAU, Y. (2000). Some contributions of sociology to the understanding of career. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The Future of Career* (pp. 37–52). Cambridge: Cambridge University Press.
- MCLEOD, J. (2004). *The Counsellor's Workbook: Developing a Personal Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- PATTON, W., & McMAHON, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153–166.
- PAVLOVIĆ, Z. (2006). Vrednosti u Srbiji u drugom dobu modernizma. *Sociološki pregled*, 40(2), 247–262.
- REPETTO, E. (2008). International competencies for educational and vocational guidance practitioners: an IAEVG trans-national study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(3), 135–195.
- SPASIĆ, I. (2012). 'Dirty Politics' and the Failure of Democratic Promise: Citizens' Alienation from Politics in Serbia. In B. Çinar (Ed.), *The Balkans at the Crossroads*:

- Evaluating Past, Reading Present, Imagining Future*. Paper presented at the 2nd International Balkan Annual Conference IBAC, Epoka University, Tirana, 10–13 October (pp. 258–273). Tirana: Epoka University.
- SPASIĆ, I., & BIREŠEV, A. (2012). Social Classifications in Serbia Today Between Morality and Politics. In P. Cvetičanin (Ed.), *Social and Cultural Capital in Serbia* (pp. 139–158). Niš: Centre for Empirical Cultural Studies of South-East Europe.
- YIN, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.
- ZELLOTH, H. (2011). *Career Guidance Development Trends in Serbia*. Torino: European Training Foundation.

Tijana Maksimović³
Aarhus University, Denmark

The Impact of the Environment of the Work of Career Practitioners: An Example from Serbia⁴

Abstract: Career guidance and counselling (CGC) is increasingly being recognised as an important tool in education and employment policy, one that can support and facilitate lifelong learning. The contemporary environment requires individuals to develop their careers in a more flexible and less predictable way than previously, with lifelong mobility between education and the labour market, between employers and vocations. In this context, the classic careers approach of matching individuals with professions is no longer adequate, and it needs to be expanded through appropriate consideration of the social context in which careers and also CGC are developing. This requires a shift from a predominantly psychological focus and the inclusion of concepts and theories from sociology. This paper aims to contribute to the scanty existing empirical research from this area in Serbia, investigating the impact of the environment on CGC, specifically from the perspective of career practitioners. Through thematic analysis of interviews two key themes are recognised that relate to the micro– and macro environments of CGC: “limiting external circumstances” and “scepticism regarding policy”. Comparing the findings obtained with the results of sociological studies, the paper concludes that an additional sociological perspective is needed in the practice and theory of CGC in Serbia, and especially in the training of career practitioners.

Key words: career guidance, career counselling, career practitioners, career practitioner training.

³ Tijana Maksimovic is a PhD candidate at the Aarhus University, Denmark.

⁴ The paper is based on the master thesis of Tijana Maksimovic titled *Negotiating Career in Serbia: The Guidance Practitioners' Perspective*, Aarhus University, Denmark.

Lazar Marićević¹
Center for the Development of Serbia

Personal Correlates of Leadership and Implications for HRM Practice

Abstract: The aim of this paper is to identify personal correlates of leadership. Leadership is operationally defined using nine indicators: vision, motivation, innovativeness, drive for leadership, effective communication, teamwork, authority, positive mental attitude and respect for others. Personality traits are identified using the NEO PI R test, as a measure of the five major domains: neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness and conscientiousness. A positive correlation between leadership and emotional stability has been identified. This finding may have implications for the process of selection of leaders in different fields, as well as in the process of educating leaders according to their specific profiles.

Key words: leadership, personality, emotional stability, selection, education.

Introduction

“The study of leader traits has a long and controversial history. While research shows that the possession of certain traits alone does not guarantee leadership success, there is evidence that effective leaders are different from other people in certain key respects. There is less clear evidence for traits such as charisma, creativity and flexibility... The key leader traits help the leader acquire necessary skills: formulate an organizational vision and an effective plan for pursuing it, and take the necessary steps to implement the vision in reality” (Kirckpatrick, Locke, 1991, p. 48).

In this study, leadership has been approached from the personality point of view, with the aim of identifying underlying domains. This premise has justification in HRM practice, when there is a need for the selection of a person with specific characteristics, who is able to fit into a particular working environment or team. The implication of this approach leads us to another presumption: that

¹ Lazar Marićević is a Chairman of the Board at the Center for the Development of Serbia (lazar@razvojsrbije.org).

there is a set of personality traits that differentiate successful leaders from unsuccessful ones. Although there were studies that stated that personality traits were not significant as a predictor of successful leadership (Stogdill, 1948), that thesis was later rejected because of the endless number of personal characteristics used as predictors.

Furthermore, later studies and meta-analyses (Lord, De Vader & Alliger, 1986) pointed out the following characteristics of leadership: intelligence, dominance, aggressiveness and determination.

Particularly, significant correlations between personality traits and leadership have been identified using the NEO PI R test (Tett et al., 1991). Further studies have confirmed a correlation between leadership and consciousness (Barrick & Mount, 1991).

One of the main conclusions is that personality traits are an important predictor of leadership, but this relationship depends on other factors such as the type of organization in which leadership is practiced (Tett, 1991).

“The study of leadership and personality is not only a search for understanding the thoughts and actions of leaders, but also a search for how to improve the performance and motivation of both individuals and groups. It is generally well accepted that leadership is a complex experience whereby both the person and the situations influence actions” (O’Neil, 2007, p. 1).

Methodological framework

Hypothesis

One general hypothesis has been defined (H1), and divided into 5 specific hypotheses. (H1a, H1b, H1c, H1d and H1e).

H1: There is positive correlation between leadership and personality traits, or domains, as identified in similar studies in this field and explained in more detailed in specific hypotheses (Barrick & Mount, 1991, Tett, Jackson & Rothstein, 1991),

H1a: There is negative correlation between leadership and neuroticism (Barrick & Mount, 1991),

H1b: There is positive correlation between leadership and extraversion (Tett, Jackson & Rothstein, 1991),

H1c: There is positive correlation between leadership and openness to experience (Tett, Jackson & Rothstein, 1991),

H1d: There is positive correlation between leadership and agreeableness (Tett, Jackson & Rothstein, 1991),

H1v: There is positive correlation between leadership and conscientiousness (Tett, Jackson & Rothstein, 1991),

Additionally, the second hypothesis has been defined according to the first one – H2: the same trend of correlations would be present in both subsamples – of men and of women.

Instruments

A comprehensive analysis of various definitions of leadership has been conducted (Bass, 1990), which provided us with the material to identify a more complex definition of leadership based on different studies. Leadership is operationally defined by following nine indicators (Marićević, 2014):

1. Vision is the most distinctive characteristic, which differentiates leaders from managers (Kotter, 1990a). Vision is based on actual facts, as well as on intuition, hope and fear. The leader as initiator develops organizational vision together with other members of the team, making it a common effort, which leads to strong organizational commitment, although the leader can create vision by his own effort.
2. Motivating people to carry out any task is a precondition for the realization of an organizational vision. The leader and team members have a contract, which relates to rewards and sanctions in the event of success or failure. Leaders motivate people by using vision, commitment, persistence and patience. In the event of a loss of motivation, dissatisfaction, unproductivity and failure will follow. Additionally, leaders are more capable of self-motivation than other people. Finally, leaders try to motivate employees with rewards rather than sanctions (Kotter, 1996).
3. Innovation and creativity are characteristics of leadership (Burns, 2003) representing the introduction of new approaches in the way the organization functions and the way that tasks are accomplished. Innovation means the use of new approaches to work, improvement of working processes, creative decision-making processes and the involvement of new technologies (Finkelstein, Hambrick & Cannella, 2009).
4. Ambition for leadership (Frigon & Jackson, 1996) is a necessary characteristic. A self-confident, communicative, hard-working and honest

- person perceived to be a good leader would remain mere hidden potential if they had no real ambition to take a leadership position.
5. Good communication is one of the key factors of leaders' success or failure (Rice, 1991). Effective leaders are differentiated from ineffective ones purely in the way they communicate (Klauss & Bass, 1982). Leaders have to be good communicators in order to present vision and tasks in an understandable way to team members.
 6. Authority is a delegated right and a responsibility that the leader receives from the team members (Marićević, 2001; Bojanović, 2004). The group has delegated responsibility to the leader as the best choice for accomplishing the common vision.
 7. Positive mental attitude is the ability to focus on positive aspects of leadership and vision accomplishment (Ricketts & Ricketts, 2011). This is an additional tool for motivating people.
 8. The good leader inclines toward teamwork because it is the only way to accomplish the common vision. The leader's main task is to manage the team and facilitate group processes (Robbins, 1997). The leader collects information from outside, sharing it with team members, manages resources, clarifies team roles, defines problems and directs the team towards problem-solving. (Blake & Mouton, 1964).
 9. Leaders understand the needs of others and have respect for others at all times, especially in situations when tough decisions have to be made (Bass, 1990), regarding the future of the organization, discipline, task assignment, promotion, sanctions or additional training and education.

A leadership 60-items questionnaire was created according to the nine indicators of vision, motivation, innovativeness, ambition for leadership, effective communication, teamwork, authority, positive mental attitude and respect for others (Marićević, 2014). A reliability analysis subsequently showed that the final 51-items questionnaire had a Cronbach's alpha value of 0.907395, with an average item inter-correlation of 0.171293 (Marićević, 2014). This 51-item questionnaire was used in further explorations.

As regards personality traits, these were assessed using the NEO PI R questionnaire, which defines five major domains (Džamonja Ignjatović & Đurić Jočić, 2004):

- (1) Neuroticism is a domain which differentiates emotional stability and adaptation from emotional instability. It represents a tendency to experience negative effects such as sorrow, fear, anger, anxiety and guilt.

It represents general vulnerability and detracts from adaptability. People with high scores in this domain have a tendency to react irrationally, have weak impulse control and are less capable of coping with stress. On the other hand, emotionally stable people are calm with strong coping mechanisms in stressful situations.

- (2) Extraversion is a reflection of interpersonal relations that includes the need for social stimulation and a capacity for joy. This domain differentiates socially active persons (talkative, unrestrained, active, cheerful, optimistic and full of energy) from socially reserved, cautious and introverted persons.
- (3) Openness to experience is defined as the proactive search for new experiences and tolerance to uncertainty. This domain differentiates curious, creative, prone to aesthetics and art and untraditional persons from conventional, unaesthetic persons. Open people are open-minded and willing to experiment and adopt new ideas and unconventional values. On the other side there are conventional and conservative persons.
- (4) Agreeableness is a dimension of interpersonal relations. It includes trust, altruism compassion and responsibility, against cynicism, selfishness, egocentrism, doubt and competitiveness.
- (5) Conscientiousness represents the ability to self-control in terms of the aspiration to reach goals and respect for ethical principles. Conscientious people have strong will-power, they are goal-oriented, scrupulous and punctual. People with a low score on this domain are hedonistic and in principle flexible but not amoral.

NEO PI R as a tool was selected as a reliable and valid instrument for assessing the personality traits of leaders as it has shown promising results. (Dipboye, Smith & Howell, 1997).

The sample

The sample consisted of 186 leaders, mainly from public utility companies (151 subjects – 81.2%) and a few privately-owned companies (35 subjects – 18.8%) from 35 cities and municipalities in Serbia (Serbia Post – Public Enterprise, Elektro distribucija Beograd – Public Utility Company, East Electro – Public Enterprise, Energogas – Public Enterprise, Exim Bank, Galenika – Pharmaceuticals, GSP Beograd – Public Transportation, Vodovod – Beograd – Public Utility

Enterprise, HIP Petrohemija, Iritel2, Logistic, Mobtel, Logistic Cargo, Serbian Chamber of Commerce, US Steel, Coca Cola and Downtown Coffees and Restaurants. The following 5 tables specify the sample characteristics:

Table 1: Gender

	f	%	<i>Cumulative percent</i>
Male	104	55.9	55.9
Female	82	44.1	100.0
TOTAL	186	100.0	

Table 2: Education

	f	%	<i>Cumulative percent</i>
High school	11	5.9	5.9
Two-year post-secondary school qualifications	29	15.6	21.5
BA	140	75.3	96.8
MA	4	2.2	98.9
PhD	2	1.1	100.0
TOTAL	186	100.0	

Table 3: Age

	f	%	<i>Cumulative percent</i>
• 25 years	0	0	0
26 – 30 years	8	4.3	4.3
31 – 35 years	35	18.8	23.2
36 – 40 years	26	14.0	37.3
41 – 45 years	44	23.7	61.1
46 – 50 years	23	12.4	73.5
51 – 55 years	32	17.2	90.8

55 • years	17	9.1	100.0
TOTAL	185	99.5	
Missing data	1	0.5	
TOTAL	186	100.0	

Table 4: Number of employees under supervision

	F	%	<i>Cumulative percent</i>
1 – 10	47	25.3	26.6
11 – 50	74	39.8	68.4
51 – 100	29	15.6	84.7
101 – 500	22	11.8	97.2
500>	5	2.7	100.0
TOTAL	177	95.2	
Missing data	9	4,8	
TOTAL	186	100.0	

Table 5: Leadership experience

	f	%	<i>Cumulative percent</i>
<5 years	77	41.4	41.6
6 – 10 years	52	28.0	69.7
11 – 15 years	27	14.5	84.3
16 – 20 years	15	8.1	92.4
20 years>	14	7.5	100.0
TOTAL	185	99.5	
Missing data	1	0.5	
TOTAL	186	100.0	

There was a satisfying representation of gender in the sample – male (55.9%) and female (44.1%). The majority of participants had BA education and higher, (75.3%). The majority of leaders in this sample were between 31 and 50 years of old. The majority of leaders supervised groups of up to 50 employees (39.8%), 25.3% supervised groups of up to 10 persons, 15.6% of leaders supervised groups of 51–101 employees and 11.8% supervised groups of 101–500 employees.

Applied statistical techniques

This was non-experimental research, with Likert scales applied for assessment of leadership and the NEO PI R test for assessment of personality traits. The genuine leadership questionnaire was based on nine leadership indicators. The statistical tools used were the Cronbach's alpha reliability test and regression analyses.

Results and Interpretation

The main results are shown in Table 6:

Table 6: Correlation between personality and leadership

	Leadership
Neuroticism	-0.34*
Extraversion	0.09
Openness to experience	0.04
Agreeableness	0.02
Consciousness	0.10

A positive correlation between emotional stability and leadership was found, that is a negative correlation between neuroticism and leadership (-0.34*), meaning that only the specific hypothesis H1a is confirmed. All the other specific hypotheses were not confirmed (H1b, H1c, H1d and H1e), as well as general H1.

Having in mind our operational definition of nine-indicators leadership, there is a common-sense explanation for the correlation between leadership and

emotional stability, or to put it another way, leaders should be well-adapted people. It could reasonably be presumed that they have to be well adapted to the situational circumstances in order to fulfill the organizational tasks and vision. Furthermore, neuroticism as a domain differentiates emotional adaptability and stability from emotional instability and maladaptation. Persons with a high score on “neuroticism” domain react irrationally, have low impulse control and weak stress-coping mechanisms. On the other side there are emotionally stable persons, who are calm, with powerful coping mechanisms and with the following characteristics: patience, optimism, self-confidence and balance (Džamonja Ignjatović, Đuri Jočić, 2004). Possibly, the main factor that underlies this correlation is that our definition of leadership incorporates indicators such as effective communication, a positive mental attitude, authority, teamwork and understanding and respect. There is a connection between these leadership characteristics and the reaction of an emotionally stable person.

Finally, this result is in accordance with other findings “...a negative correlation was expected between the NEO PI R dimension of neuroticism (i.e., the proneness to experience negative emotions and being emotionally unstable) and the Job – Match – Talent main scales called Stress Index (i.e., the aptitude to cope with stress and emotional stability at work despite outer influences)...” (Garcia, Nima, Rappe, Rapp Ricciardi & Archer, 2014, p. 2).

There are two reasons for the lack of correlation between leadership and other personality traits. Firstly, our method for assessing leadership differed from the methods used in other studies – here a self-assessment scale was used, while other researchers have used an assessment of leaders given by subordinate employees – meaning that employees evaluated their leaders. Secondly, our assessment of effective leadership was not done according to other criteria that are commonly applied in capitalistic societies where the final measure of good leadership is the development and expansion of business that is reflected in increased profits. Robbins (1997) quotes criteria for defining effective leadership, emphasizing their productivity or achievements resulting in increased profits. In our case, the leaders were working mostly in public utility companies and other public enterprises (81.2%) and any assessment of their productivity would be questionable, especially in the case of companies in a monopoly position, such as Serbia Post or Elektrodistribucija – Beograd. Also in our sample there were companies that are showing significant losses rather than profit. And finally, some of the companies were in the process of transition, transformation or even privatization. These leaders have to conform to the specific circumstances in our political system, since they do not participate in the decision-making process in the sense that leaders from productive companies do, especially in societies with a long capitalistic tradition. A positive correlation

with other personality traits in state-owned companies might be unwelcome. Leaders have to be well adapted to the situation or political environment in the sense that they are appointees of the governing party, rather than employees taken on under market conditions. That is the reason why only emotional stability is correlated with leadership, whereby leaders have to be aware of the current social and political factors influencing their position in state-owned companies rather than considering real benefits for the company. They have to be well-adapted, patient and tolerant to the authority that appointed them to their leadership position. Although it seems like a political explanation it is actually a situational explanation, given according to the specific circumstances. For leaders in such circumstances it is questionable whether they can express extraversion, openness, cooperation and conscientiousness as defined in NEO PI R. They have to be active and energetic, but still reserved and closed when we assess extroversion. They need to be independent in thinking and have a strong initiative for change, yet sometimes they have to be conservative or conventional. These paradoxes are even more obvious when it comes to the dimension of agreeableness. The leaders in this sample have to be trustful and emphatic but suspicious toward the intentions of their colleagues and possibly their superiors. When it comes to conscientiousness, leaders need to be attached to their own principles, while their behavior can vary according to the proclaimed goals of the enterprise. It seems that they have to balance between the two poles of these domains, in order to remain in a leadership position under circumstances in which the functioning of the company depends on many factors, such as the political climate in our society at the moment.

The same conclusion can be applied when it comes to the gender differences regarding emotional stability in both the samples of men and of women. Both men and women express the same behavior under the same circumstances, with one difference, which can be seen in the following table.

Table 7: Correlation between leadership and personality traits (men)

	Leadership (Men)	Leadership (Women)
Neuroticism	-0.22*	-0.44*
Extraversion	0.11	0.03
Openness to experience	0.49	-0.17
Agreeableness	0.14	-0.19
Conscientiousness	0.13	-0.23*

The only distinctive correlation between men and women is found in the domain of conscientiousness: there is a negative correlation (-0.23*) with leadership. A low score on the conscientiousness domain suggests a hedonistic orientation and flexible principles in regard to goal implementation, but less obligation towards moral principles, which does not include amorality (Knežević, Džamonja Ignjatović & Đurić Jočić, 2004). Additionally, men can be regarded as aggressive, strong, rational and competitive, independent and self-confident, while women are warm, emotional, kind, dear, empathetic, conscious of the feelings of others and altruistic (Xie & Whyte, 1997).

Women regard leadership as a shift in their own interests and the interests of their subordinates towards concern for the company, which is reflected through applied motivational and interpersonal skills (Rosner, J.B., 1990, as cited in Weinrich & Koontz, 1993). This means that they are not just focused on goals but rather on people, by expressing more caring mechanisms. It can also mean that women prioritise people over strict principles.

The final conclusion is that hypothesis H1 and H2 are not generally confirmed, while the specific H1a goal is confirmed on both subsamples of men and women.

Conclusion

Leadership was in correlation with emotional stability (-0.34*), meaning leadership was in negative relation to neuroticism. As has been emphasized, a leadership position requires poise, calmness and good stress-coping mechanisms. Managers and human resources experts describe characteristics such as stress tolerance, persistence and self-control (Garcia, Nima, Rappe, Rapp Ricciardi & Archer, 2014) as significant predictors of leadership in the recruitment process.

The lack of other correlations is explained by the different leadership assessment techniques and specific social and political circumstances relating to the fact that our leaders were working mostly in state-owned enterprises. This means that leadership position depends more on political or social conditions than on the leader's productiveness and effectiveness. They have to be well adapted, not demonstrating other positive personality traits which might jeopardize their position. They can be innovative, open to new mechanisms and new ideas, creative and independent in decision-making process only up to a certain level. The justification for this explanation is found in theories emphasizing that some personal characteristics will be revealed according to situational factors (Berry, 1998), or the political factors explained in this study. Additionally, leadership is not a pas-

sive position, or some personality pattern, it is the result of interpersonal in-group relations (Bass, 1990).

Similar results were obtained on both subsamples, with one exception that might have been the result of some other characteristics of the women that might have influenced the result. In specific situations women leaders express better communication skills, a tendency toward cooperation, caring for people and warm feelings, which might not be expected from leaders (Čizmić, 1995).

Results show that when all leadership characteristics are considered, men and women do not differ in perceived leadership effectiveness (Paustia – Underdahl, Walker & Woehr, 2014).

There is evidence that gender similarities are the consequence of a specific job, that people in the same profession have the same personality traits (Robins, 1997). On the other hand there are studies showing that women are more willing to express a democratic style of leadership, boosting participation in decision making, aiming at increasing self esteem in their subordinates (Robins, 1997). Furthermore, women can be described as more friendly, gentle, expressive and sympathetic and gender differences are negligible when it comes to managerial positions (Dipboye, Smith & Howell, 1997).

Finally, although hypothesis H2 has not been confirmed, the differences between men and women leaders were almost invisible in our sample.

These results raise relevant dilemmas concerning leadership, and its relationship to personality:

Firstly, since the nature of leadership can be flexible depending on circumstances; and it could also be that personality traits can differ depending on what kind of effective leadership is implemented (Dipboye, Smith & Howell, 1997).

Secondly, there are no magic scores for leadership on the NEO PI R test, furthermore the leader does not have to be effective even if the score classifies him as an ideal case (Howard & Howard, 2001). This conclusion can also justify our results.

Thirdly, it is questionable what would serve as a better predictor of leadership than the personality traits of intelligence, dominance, aggressiveness or confidence (Lord, De Vader & Alliger, 1986). Some research has shown that leadership is basically correlated with communication skills, interpersonal relationships, coping with stress, anxiety tolerance, energy and creativity (Bartol & Martin, 1994). Others are pointing to confidence, persistence and ego strength (Bass, 1990), or initiative, adaptability, bravery and ethics (Frigon & Jackson, 1996).

Fourthly, the latest studies in the US show significant positive correlation between leadership and the NEO PI R domains (Agreeableness, Openness, Extroversion and Conscientiousness and negative correlation with Neuroticism (Garcia, Nima,

Rappe, Rapp Ricciardi & Archer, 2014), leading us to the question of whether situational factors have more impact on leadership than traits themselves.

Finally, what if the main factor for determining leaders is ambition, drive or power of will, while personality traits determine a style of leadership that is dependent on other social factors?

These findings may have also implications for HRM practice regarding the selection of leaders and training of leaders.

Our point of view is that the personality characteristics identified by NEO PI R could be a good predictor for leadership success. Additionally, there are different studies that suggest that other personality traits could be assessed for the prediction of leadership success, like virtues such as courage, temperance, and transcendence (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005), some of them similar to the NEO PI R domains.

There could be a distinct profile of leaders that perform differently in the working environment. Identification of exact profiles of leaders can be used for the design of training and education. Based on profile characteristics three groups of leaders can be defined: "First, there is a distinct profile of individuals who consistently perform above average in leadership effectiveness. Second, there is a group who increase in effectiveness over time. Training and self-awareness may accelerate or strengthen this increase in effectiveness. And third, there is a group of individuals who demonstrate a flat trajectory over time. A unique leader development program may be needed for these individuals to move from average to above average in leadership effectiveness." (O'Neil, 2007, p. 80).

It means that efforts to improve the recruitment of leaders, training, evaluation and ongoing development should be considered highly cost-effective (Leithwood at all, 2006).

References

- BARTOL, K. M. & MARTIN D. C. (1994). *Management* (2nd ed.). New York: McGraw Hill Inc.
- BASS, M. B. (1990), *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications* (3rd ed.). New York: The Free Press.
- BARRICK, M. R. & MOUNT, M. K. (1991). The big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta Analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1–27.
- BERRY, L. M. (1998): *Organizational and Industrial Psychology*. New York: McGraw Hill Inc.
- ČIZMIĆ, C. (1995). *Žena menadžer. Psihologija i menadžment*. Beograd: Institut za psihologiju.

- DIPBOY, R. L., SMITH, C. S., HOWELL, W. C. (1997). *Understanding Industrial and Organizational Psychology*. Forth Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- ĐURIĆ JOČIĆ, D., DŽAMONJA IGNJATOVIĆ, T. & KNEŽEVIĆ, G. (2004). *NEO PI-R primena i interpretacija*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- FRIGON, N. L. SR. & JACKSON, H. K. JR. (1996). *The Leader*. New York: AMACOM.
- GARCIA, D., NIMA, A. A., RAPPE, C., RAPP RICCIARDI M., ARCHER, T. (2014). The Relationship between the JobMatchTalent Test and the NEO PI-R: Construct Validation of an Instrument Designed for Recruitment of Personnel, *PLoS ONE* 9(3): e90309. doi:10.1371/journal.pone.0090309.
- HOWARD, P. J. & HOWARD M. J. (2001). *The Owner's Manual for Personality at Work*. Austin, Atlanta: Bard Press.
- KIRKPATRICK, S. A. & LOCKE, E. A. (1991). Leadership: do traits matter? *Academy of Management Executive*, 5(2), 48–60.
- KNEŽEVIĆ, G., DŽAMONJA IGNJATOVIĆ, T., ĐURIĆ JOČIĆ D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., HOPKINS, D. (2006). *Successful School Leadership – What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: Dfes Publications.
- LORD, R. G., DE VADER, C. L. & ALLIGER, G. M. (1986). A Meta Analyses of the Relation between Personality Traits and Leadership: An Application of Validity Generalization Procedures, *Journal of Applied Psychology*, 71, 402–410.
- MARIĆEVIĆ, L. (2014). Faktori liderstva, *Andragoške studije*, 1, 91–108.
- O'NEIL, D. P. (2007) Predicting Leader Effectiveness: Personality Traits And Character Strengths (Doctoral Dissertation), Available from DukeSpace, a Service of the Duke Univeristy Library.
- PAUSTIAN – UNDERDAHL, S. C., WALKER, L. S., WOHR, D. J., (2014). Gender and Perceptions of Leadership Effectiveness: A Meta-Analysis of Contextual Moderators, *Journal of Applied Psychology*, 99(6), 1129–1145.
- ROBBINS, P. S. (1997). *Managing Today!* Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- SELIGMAN, M. E. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55, 5–14.
- SELIGMAN, M. E., STEEN, T. A., PARK, N., & PETERSON, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- TETT, R. P., JACKSON, D. N. & ROTHSTEIN, M. (1991). Personality Measures as Predictors of Job Performance: A Meta – Analytic Review, *Personnel Psychology*, 44, 703–742.
- XIE J. L. & G. WHYTE (1997). Gender differences among managers and non-managers: An Analyses of Assessment Data, *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 14(3), 340–353.
- WEINRICH, H. & KOONTZ, H. (1993). *Management: A Global Perspective* (10th ed.). New York: McGraw Hill Inc.

Lazar Marićević²
Centar za razvoj Srbije

Korelacije između osobina ličnosti i liderstva i njihove implikacije za praksu upravljanja ljudskim resursima

Apstrakt: Cilj ovog rada je da se liderstvo dovede u vezu sa domenima ličnosti. Liderstvo smo operacionalno definisali preko devet indikatora: vizije, motivacije, inovativnosti, želje da se bude lider, efikasne komunikacije, timskog rada, autoriteta, pozitivnog mentalnog stava i poštovanja i razumevanja. Domeni ličnosti: neuroticizam, ekstraverzija, otvorenost, saradljivost i savesnost procenjavani su putem NEO PI R testa. Utvrđeno je postojanje pozitivne korelacije između liderstva i emocionalne stabilnosti. Dobijeni nalaz može imati implikacije prilikom izbora lidera u procesu selekcije i u procesu obuke lidera u različitim oblastima, u zavisnosti od njihovih specifičnih profila ličnosti.

Ključne reči: liderstvo, ličnost, emocionalna stabilnost, selekcija, obuka i trening.

² Dr Lazar Marićević je predsednik Upravnog odbora Centra za razvoj Srbije.

Bojan Ljujić¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Andragoške specifičnosti obrazovanja u kompjuterskoj učionici²

Apstrakt: Tehnološki razvoj utiče na sve sfere modernog društva. Kompjuterske tehnologije su poslednjih decenija prodrle u sferu obrazovanja odraslih prouzrokujući, između ostalog, promene u samoj prirodi obrazovnih okruženja. Dolazi do nastanka i razvoja novih obrazovnih okruženja koja su određena i fizičkim i virtuelnim elementima, a najčešće ih nazivamo kompjuterskim učionicama. Namera nam je da u ovom radu razmotrimo andragoške specifičnosti obrazovanja u kompjuterskim učionicama, prvenstveno se fokusirajući na uloge učesnika u obrazovanju odraslih (nastavnika i polaznika), samo obrazovno okruženje, organizaciju obrazovanja koje se obavlja u kompjuterskim učionicama i obrazovnu komunikaciju u savremenim obrazovnim okruženjima. Tendencija je da ove specifičnosti posmatramo u kontekstu osavremenjivanja obrazovanja odraslih, tj. prelaska sa tradicionalnih na savremene andragoške paradigme. U tom smislu, u radu smo jednim delom usredsređeni na permanentno usavršavanje učesnika u obrazovanju odraslih, naročito u onom domenu znanja i veština koje se tiču kompjuterske pismenosti.

Ključne reči: kompjuterska učionica / savremeno obrazovno okruženje, uloge učesnika u obrazovanju, sinhrona i asinhrona komunikacija, kompjuterska pismenost, obrazovanje odraslih.

Uvod

Otkako su počeli da se upotrebljavaju u oblasti obrazovanja, kompjuteri nikada nisu izašli iz nje. Naravno, njihova namena i načini upotrebe su se menjali sa razvojem kompjuterskih tehnologija i pojavom novih mogućnosti kompjuterske primene, ali i kroz nastanak i razvoj novih obrazovnih zahteva i uviđanja mogućnosti svestrane aplikacije kompjutera u sferi obrazovanja odraslih.

¹ Bojan Ljujić je istraživač saradnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, doktorand na Katedri za andragogiju (bojanljujic@gmail.com).

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

Kada je reč o obrazovanju, u početku su kompjuteri bili dostupni malom broju ljudi (kompjuterskim stručnjacima, stručnjacima iz oblasti informatike) i njihova primena je bila veoma ograničena (koristili su se u svrhu istraživanja i razvoja informatičkih nauka, bez tendencije šire primene u obrazovanju), ali s vremenom ova slika se menjala. Postupno se povećava opšta dostupnost kompjutera (prvenstveno zbog povoljne cene i fizičkih karakteristika), pa samim tim i njihova dostupnost u oblasti obrazovanja (Watson, 2006). Kompjuteri i kompjuterske tehnologije počinju da se primenjuju u svrhu izrade kurikuluma, razvija se kompjuterski posredovano učenje i obrazovanje, kompjuteri postaju instrukciono sredstvo, razvijaju se kompjuterske mreže, koje su naročito značajne sa aspekta obrazovanja odraslih.

Dakle, postupno iz sfere pripreme i organizacije obrazovanja i obrazovnih aktivnosti, kompjuteri konačno dospevaju u proces realizacije obrazovnih aktivnosti za odrasle i ulaze u sam nastavni proces. U tom smislu, u savremenom svetu obrazovanja odraslih govori se o *kompjuterskim učionicama* (Ljujić, 2013; 2011a), koje su još poznate pod nazivima *kompjuterske laboratorije* (Ahmed, 2013), *kompjuterske sobe* (Hall, 2012), *informaciono-tehnološke učionice* (Nygaard, 2013), *tehnološke učionice* (Klopfer, Osterweil, Groff & Haas, 2009), *virtuelne učionice* (Martin & Parker, 2014) itd.

U literaturi se retko sreću naučne definicije i određenja pojma kompjuterske učionice, ali to ne znači da on nije razmatran. Čini se da nema mnogo dilema oko toga šta se podrazumeva pod kompjuterskom učionicom ili kompjuterskom laboratorijom, pa s toga naučnici i teoretičari ne poklanjaju naročitu pažnju samom definisanju ovih pojmova.

Kroz analizu veb-sajtova pojedinih obrazovnih institucija koje raspolazu kompjuterskim učionicama i laboratorijama mahom sa teritorije Sjedinjenih Američkih Država može se zaključiti da se pod kompjuterskom učionicom/laboratorijom/sobom u praksi podrazumeva prostorija opremljena personalnim kompjuterima koji su snabdeveni adekvatnim operativnim sistemima i dodatnim softverskim aplikacijama i pratećom kompjuterskom opremom, koji se koriste u svrhu ostvarenja obrazovnih, istraživačkih i sazajnih ciljeva. U ovim prostorijama kompjuteri su najčešće povezani sa internetom (globalnom kompjuterskom mrežom), ali su povezani i međusobno u lokalnu (univerzitetsku, školsku i sl.) kompjutersku mrežu³.

³ Pogledati veb-sajtove: <http://www.nacs.uci.edu/labs/> – Network and Academic Computing Services University of California;
<http://www.computerlabs.ucla.edu/> – UCLA Campus Computer Labs;
http://www.aug.edu/its/computer_labs.html – Augusta State University;
<http://computerlabs.ic.ucsb.edu/> – University of California Santa Barbara;
<http://computerclassroomsinseattle.com/Pages/about.htm> – Computer Classroom in Seattle;
http://www.contactpointe.com/fr_cc.html – Contact Pointe.

U kompjuterskim učionicama obavlja se realizacija obrazovnih programa ponuđenih od strane obrazovne institucije koja je pokrenula njihov rad, ali su one uglavnom dostupne studentima i van redovnih nastavnih aktivnosti (često su one otvorene i za članove šire zajednice, a ne samo za studente određenog fakulteta ili univerziteta). Ovakva „poluotvorena“ organizacija rada kompjuterskih učionica je najčešća. Retke su kompjuterske učionice/laboratorije/sobe koje se koriste isključivo u svrhu realizacije redovnih (formalnih) nastavnih aktivnosti, a još su ređe (gotovo da ih nema) one kompjuterske učionice koje su u potpunosti otvorene i koje su stalno dostupne velikom broju potencijalnih korisnika.

Kompjuterska učionica predstavlja liniju susretanja dve vrste obrazovnih okruženja – fizičkog i „kiber“ okruženja (*cyberspace*), nefizičkog okruženja koje nastaje usled primene kompjutera, a naročito kompjuterskih komunikacionih mreža. Obrazovna okruženja sa vremenom su se menjala, a njihova fizička dimenzija se postepeno modifikovala; obrazovna okruženja dobijaju drugačiju formu, a standardi njihove organizacije međusobno se smenjuju. Dolazi do promena i u funkcijama okruženja sa obrazovnog aspekta, a primetne su i modifikacije identiteta obrazovnih okruženja (Refrigeri, 2006). Upravo „sudar“ okruženja o kojem je reč dovodi do promene njihovog identiteta.

Znatno više od samog određenja i definicije pojma kompjuterske učionice u literaturi se razmatraju neki drugi fenomeni bitni za obrazovanje u kompjuterskoj učionici koji su značajni sa andragošskog aspekta. Imamo to u vidu i namera je da u ovom radu istaknemo neke od andragoških specifičnosti obrazovanja u kompjuterskim učionicama. Prvenstveno, cilj nam je da istaknemo specifičnosti uloga učesnika u obrazovnom procesu koji se obavlja u ovim savremenim obrazovnim okruženjima, samog obrazovnog okruženja i organizacije obrazovanja koje se u okviru njega dešava, kao i obrazovne komunikacije koja je karakteristična za ova tehnološki podržana okruženja. U nastavku ćemo se detaljnije pozabaviti svakom od pomenutih specifičnosti.

Specifičnosti uloga učesnika obrazovanja u kompjuterskoj učionici (polaznika i nastavnika)

Nova obrazovna okruženja i savremeni načini organizacije učionica nameću nove zahteve i pred polaznike i pred nastavnike. Osnovni zahtevi odnose se na razumevanje i korišćenje informacionih i komunikacionih tehnologija (*Information and Communication Technologies – ICT*), a među njima, na prvom mestu, efikasno rukovanje kompjuterima (kompjuterska pismenost), sa svrhom ostvarenja obrazovnih i saznanjnih ciljeva i zadataka.

Ovde je značajno istaći da se mlađi odrasli polaznici i nastavnici ne nalaze pred istim zahtevima i obrazovnim potrebama (bez obzira na to što se oni i kod jednih i kod drugih odnose na ovladavanje informacionim i komunikacionim tehnologijama), a osnovni razlog za to ogleda se u tome što veći deo ovih polaznika u različitim vidovima obrazovnih aktivnosti pripada populaciji tzv. digitalnih urođenika, a nastavnici su mahom tzv. digitalni imigranti, o kojima govori Prensky (2001).

Stiče se utisak da su mlađi odrasli polaznici u blagoj prednosti u odnosu na nastavnike. Ovi polaznici rođeni su i odrastali su u digitalnim, elektronskim, kompjuterskim okruženjima, dok su nastavnici bili svedoci njihovog nastajanja. Odatle se može pretpostaviti da su mlađi odrasli polaznici spremniji na upotrebu i primenu ICT-ja u bilo koju svrhu, pa između ostalog i u svrhu obrazovanja.

Sa druge strane, pred nastavnike se postavljaju zahtevi usavršavanja kako bi se oni osposobili za primenu ICT-ja u obrazovnim aktivnostima savremenog sveta. Uskoro će u obrazovanju, ali i u drugim društvenim delatnostima, subjekti biti isključivo tzv. digitalni urođenici. Danas nije neverovatno da i pored informacione revolucije i ekspanzije ICT-ja u obrazovnom procesu učestvuju isključivo tzv. digitalni imigranti, što je naročito zamislivo u obrazovanju odraslih. Isključiva prisutnost tzv. digitalnih imigranata u obrazovanju ne podrazumeva pridržavanje tradicionalnih obrazovnih principa i tradicionalnih vidova organizacije i realizacije nastave. Obrazovanje u kome su oni subjekti zasniva se na primeni ICT-ja. Međutim, tzv. digitalni imigranti se moraju posebno i naknadno privikavati na primenu ICT-ja u različitim društvenim delatnostima, dok su tzv. digitalni urođenici kroz sopstveni prirodni razvoj priviknuti na funkcionisanje u ovim okruženjima.

U savremenom obrazovanju odrasli polaznici (naročito oni mlađi) su naviknuti na kolaborativni rad, dobri su komunikatori i poznavaoци kompjuterskih mreža, načina umrežavanja i koristi koje ona nude. Oni su kreativni i adaptivni, brzi i neposredni naročito kada su u pitanju komunikacija i interakcija na različitim nivoima, koriste se različitim medijima, upoznati su sa novim tehnologijama, medijima i načinima informisanja. U skladu sa karakteristikama svog delovanja, oni očekuju brze i neposredne informacije o sopstvenom obrazovnom napretku.

Slično se može reći i kada se u obzir uzme da postoje mladi nastavnici koji imaju status „digitalnih urođenika“ i stariji odrasli polaznici u obrazovanju za koje se može reći da su „digitalni imigranti“. Zahtevi za osposobljavanjem i usavršavanjem u domenu primene ICT-ja u obrazovne svrhe ostaju isti, s tim što se u ovom slučaju oni prvenstveno odnose na odrasle polaznike u obrazovanju.

Kao što polaznici imaju specifične uloge u savremenim digitalnim okruženjima, takav je slučaj i sa nastavnicima. Kako pišu Churches i School (2008), nastavnici 21. veka u digitalnom obrazovnom okruženju su:

- „adaptori“ – moraju biti u stanju da prilagode obrazovne programe digitalnim oblicima realizacije. Njihov zadatak je i prilagođavanje hardverskih komponenti i softverskih aplikacija koje su dizajnirane za poslovnu primenu zahtevima obrazovanja, s obzirom na to da je malo kompjuterskih programa koji imaju isključivo obrazovnu namenu. Nastavnici bi trebalo da budu u stanju da se prilagode dinamičnom iskustvu podučavanja kako bi uspeali da osiguraju neometan nastavak nastave u situacijama kada tehnologije zakažu. Kao nastavnici 21. veka, oni moraju da razumeju i primenjuju različite stilove učenja i podučavanja. Trebalo bi da uspešno prilagođavaju sopstvene stilove podučavanja različitim stilovima učenja polaznika. Nastavnik upućuje polaznike sa različitim stilovima učenja na njima odgovarajuće alate zasnovane na informacionim i komunikacionim tehnologijama;
- „vizionari“ i kao takvi oni mogu razmatrati ideje i pristupe drugih ljudi koje se odnose na digitalne tehnologije i pronalaziti načine njihove primene u nastavi. Oni pretražuju naučne oblasti i obrazovne programe zasnovane na upotrebi ICT-ja u potrazi za snagama i mehanizmima koji će pomoći polaznicima u obrazovnim aktivnostima;
- „kolaboratori“ – u skladu sa tim, nastavnici najčešće imaju ulogu moderatora, facilitatora ili arbitra u obrazovnom procesu koji se obavlja u digitalnom obrazovnom okruženju. Oni su tu da oblikuju konverzaciju, usmeravaju, strukturiraju i vode diskusije uz primenu elektronskih medija i učestvuju u različitim oblicima elektronskog udruživanja i komunikacije;
- „hazarderi“ koji su spremni da rizikuju po pitanju obučavanja polaznika novim tehnologijama, što se javlja kao beskonačan proces, i priznaju njihovu pobjedu kada su u pitanju znanja u domenu informacionih i komunikacionih tehnologija kao tzv. digitalnih urođenika (u slučaju mlađih odraslih polaznika). Spremni su da iskoriste njihovu snagu kako bi razumeli i usmeravali nove produkte, spremni su da pokrenu polaznike da jedni druge obučavaju i jedni od drugih uče;
- „učenici“ – očekivano je izražena potreba nastavnika za doživotnim učenjem i obrazovanjem. Ako imamo u vidu prodor novih tehnologija u sve sfere obrazovanja, prisustvo potrebe za doživotnim usavršavanjem postaje u potpunosti jasno. Dakle, nastavnici se moraju kontinuirano i permanentno obrazovati i stalno sticati nova znanja u

skladu sa promenama u domenu tehnologija sa ciljem ostanka u koraku sa njima. Ovu ulogu implicitno ističu i Kačavenda Radić, Nikolić Maksić i Ljujić (2012; 2011a) naglašavajući potrebu za permanentnim komunikaciono-medijskim obrazovanjem andragoških profesionalaca;

- „komunikatori“ – uviđaju ulogu komunikacije u obrazovnom i saznajnom procesu i u stanju su da stimulišu, kontrolišu, upravljaju i modeluju komunikaciju u digitalnom obrazovnom okruženju. S obzirom na primenu ICT-ja u savremenoj komunikaciji, ona prestaje da bude pod snažnim uticajem vremenskih i prostornih barijera. Ona se može obavljati bilo kada i bilo gde. Savremeni nastavnik sposoban je da se u takvim uslovima nosi sa komunikacionim problemima;
- „modeli“ – u 21. veku nastavnik nije samo model ponašanja i subjekat od kog se preuzimaju pojedine vrednosne norme i upoznaje sa standardima. S obzirom na drugačije oblike prisustva u savremenom obrazovanju koji su determinisani karakteristikama digitalnih okruženja i prevazilaze prosto fizičko prisustvo, nastavnik 21. veka je model od koga se uči da se bude tolerantan i da se poštuju različitosti. Od njega se usvaja širok pogled na svet koji prevazilazi okvire obrazovnih programa i njima obuhvaćenih naučnih područja. U uslovima dominacije ICT-ja, a naročito interneta, nastavnik je zaslužan za razvoj globalne svesti kod polaznika, on je reflektivni element i prenosilac različitih ljudskih vrednosti;
- „lideri“ – ova uloga je veoma kompleksna, a od karakteristika nastavnika kao lidera zavisiće i ishodi obrazovnog procesa, kao i ispunjenje postavljenih ciljeva, zadataka i očekivanja. Nastavnik bi kao lider, kako se ništa ne bi prepustilo slučaju, trebalo da poseduje viziju, da poseduje neophodne veštine, da ima pristup digitalnim resursima neophodnim za obavljanje svojih dužnosti, kao i plan delovanja u digitalnim obrazovnim okruženjima. Potreba za ovom, ali i još nekim od navedenih uloga, prepoznata je i u analizi menadžerskih kompetencija instruktora u onlajn obrazovanju odraslih (Ljujić, 2011). Ukoliko su sve ove dimenzije liderske uloge nastavnika dobro razvijene i usklađene, postoji velika verovatnoća da će nastavnik dobro obavljati posao u savremenom obrazovnom okruženju, a to bi bio i uspeh obrazovanja. Sasvim je jasno da kreacija nastavnika 21. veka iziskuje zavidne andragoške napore i delovanja zasnovana na primeni adekvatnih savremenih dostignuća iz oblasti obrazovanja odraslih.

Da sumiramo, andragoške specifičnosti **uloga učesnika** u obrazovanju odraslih koje se obavlja u kompjuterskim učionicama ogledaju se u nekoliko bitnih momenata. Prvo, obrazovanje u kompjuterskim učionicama zahteva *permanentno usavršavanje* učesnika u sferi korišćenja ICT-ja u obrazovne svrhe. Od naročitog je značaja kontinuirano ulaganje napora u usavršavanje znanja i veština iz oblasti kompjuterske pismenosti. Drugo, obrazovanje u kompjuterskim učionicama zahteva *fleksibilnost* uloga svih učesnika u obrazovnom procesu, što se javlja kao posledica stalnog i ubrzanog tehnološkog razvoja, koji ima direktne implikacije na aktivnosti u tehnološki obogaćenim obrazovnim okruženjima. Treće, naviruće tehnologije nameću potrebu za stalnom *otvorenosću* i *spremnosću* za preuzimanjem novih uloga od strane učesnika u obrazovanju odraslih koje se dešava u kompjuterskim učionicama. Navedene specifičnosti su međusobno povezane i isprepletane, a njihova andragoška relevantnost nalaže da budu posebno istaknute.

Specifičnosti obrazovnog okruženja i organizacije obrazovanja u kompjuterskoj učionici

Nastankom sasvim novih, drugačijih obrazovnih okruženja – kompjuterskih učionica – menja se i način organizacije aktivnosti učenja i obrazovnih aktivnosti, primenjuju se drugačija didaktička sredstva, obrazovni programi su drugačiji po formi i načinu pripreme.

Sve ove promene rezultat su ubrzanog tehnološkog razvoja, a naročito razvoja ICT-ja, koji je uticao na promene u različitim društvenim sferama, među kojima i na promene u sferi obrazovanja, i to u njegovim različitim domenima (domeni organizacije, realizacije, evaluacije, izrade obrazovnih planova, programa, nastave i nastavnih sredstava, kao i obrazovnih ciljeva, zadataka, ali i očekivanjima koja se tiču učesnika u nastavnom procesu).

I pored toga što su savremene ICT uplovile u obrazovne vode, kod nas se i dalje u većini institucija obrazovanje zasniva na tradicionalnim paradigmatama. Takva situacija aktuelna je ne samo kod nas već i u celom svetu, a „obrazovanje licem u lice, u kom instruktor predaje većem broju polaznika u grupi, još uvek je standardni nastavni metod u većini obrazovnih institucija“ (Fujiwara, Fukushima, & Maeda, 2008, str. 394).

Kompjuterske učionice predstavljaju okruženja gde se susreću tzv. tradicionalna obrazovna okruženja i tehnološki obogaćena „savremena obrazovna okruženja“. U tradicionalnim obrazovnim okruženjima odrasli polaznici provode najviše vremena. Ova okruženja karakteristična su po tome što u njima centralnu ulogu zauzima nastavnik, polaznici su pasivni u procesu usvajanja znanja, predavač je

sveznajući nosilac i prenosilac znanja, smanjena je aktivna participacija polaznika u obrazovnim aktivnostima (samo najrečitiji i najuspešniji učestvuju u komunikaciji u obrazovnom procesu), savremene tehnologije se retko upotrebljavaju s obzirom na dominantnu ulogu pasivnog usvojioca gotovih znanja, različiti mediji ostaju van upotrebe usled dominantnosti usmene i pismene verbalne komunikacije. U tradicionalnim obrazovnim okruženjima nastava se posmatra kao „didaktički trougao“ sa tri osnovna elementa nastave – nastavnikom, učenicom i gradivom – i specifičnim oblicima međusobnog odnosa ovih elemenata (Trnavac i Đorđević, 2005). Čini se da je ovakvo viđenje nastavnog procesa u kontekstu obrazovanja odraslih deplasirano, naročito kada se uzmu u obzir karakteristike odraslog čoveka. Kao dominantna karakteristika izdvaja se iskustvo odraslih sa kojim oni ulaze u obrazovni proces, a koje u izvesnoj meri implicira ravnopravnost svih učesnika u obrazovanju, što tradicionalna obrazovna paradigma ne podržava.

Savremena obrazovna okruženja su opremljena poslednjim informaciono-komunikaciono-tehnološkim dostignućima, među kojima se kao najznačajniji i najrasprostranjeniji izdvajaju kompjuteri. U ovakvim kompjuterski podržanim obrazovnim okruženjima, tradicionalni, na predavača usredsređeni modeli učenja bivaju zamenjeni modelima koji u centar obrazovnog procesa stavljaju odraslog polaznika. Zahvaljujući prisustvu ICT-ja, polaznici na drugačiji, inovativniji način kreiraju i rešavaju probleme i pružena im je šansa da budu kreativni i kolaborativni u sopstvenom pristupu učenju. Drugačije rečeno, prisutni su novi izazovi tradicionalnim ulogama nastavnika i polaznika (OECD, 2006, str. 12).

Ako se uzmu u obzir pomenute paradigme (tradicionalna i savremena), stiče se utisak da obrazovanje odraslih može da postane optimalno tek kroz realizaciju u kompjuterskim učionicama. Obrazovanje u kompjuterskim učionicama izaziva radoznalost i mladih i odraslih, što ima motivaciono dejstvo i povećava spremnost na uspešnu participaciju u obrazovanju (Clark, 2003; Rusten, 2002). Takođe bismo istakli i stav da obrazovanje u kompjuterskim učionicama omogućava transparentnost svih andragoških specifičnosti, što vidimo kao bitnu posledicu upotrebe kompjutera u obrazovanju odraslih. Primena kompjutera u realizaciji obrazovanja odraslih utiče na:

- centriranje obrazovanja na polaznike – u tom smislu nastavnici preuzimaju uloge facilitatora, koji podstiču ispitivanje, eksperimentisanje, kolaboraciju, radoznalost i konstrukciju znanja od strane polaznika u kompjuterski podržanim obrazovnim okruženjima;
- razvoj kognitivnih veština – novi kurikulumi i nastavna praksa koja se obavlja u kompjuterskim učionicama neophodni su da bi se razvile i sofisticirale veštine kritičkog mišljenja polaznika;

- omogućavanje reflektivnog učenja i kreativnog izražavanja – stvaranje okruženja putem lokalnog i globalnog kompjuterskog umrežavanja koje omogućava polaznicima da usvoje i koriste informacije koje su od pomoći pri razumevanju sveta i izgradnje novih znanja;
- doživotno učenje – učenje mora da bude prisutno pre, za vreme i posle formalnog obrazovanja i posredstvom različitih sredstava, među kojima se ističu kompjuterske mreže, a naročito internet;
- aktivno ispitivanje, istraživanje i analiza – odrasli polaznici uče kako da uz primenu kompjuterskih tehnologija postave kritička pitanja, identifikuju, usvoje i organizuju informacije iz raznih izvora, sprovede analizu i izvode sudove o prikupljenim informacijama;
- tehnološku pismenost i kolaborativno, na projektima zasnovano učenje – polaznici moraju biti u stanju da rade u kooperaciji sa drugima u okviru grupa, u okviru projekata različitih disciplina, konstruišući znanja upotrebom elektronskih i štampanih izvora;
- relevantnost znanja sa aspekta stvarnosti i individualizaciju instrukcija – razlike u individualnim znanjima, sposobnostima za učenja i stilovima učenja nisu prepoznate sa aspekta obrazovanja u tradicionalnim okruženjima. Kao rezultat toga, polaznici često pokazuju slabo pamćenje, slab učinak, učenje napamet i smanjen entuzijazam. Obrazovanje u kompjuterskim učionicama predviđa uvažavanje znanja i iskustva odraslih polaznika, individualne razlike među polaznicima, pa su motivacija i efekti obrazovanja na visokom nivou (Rusten, 2002, str. 209).

Dakle, na osnovu rečenog, zaključuje se da u uslovima primene ICT-ja, a naročito kompjutera i kompjuterskih tehnologija, u obrazovanju generalno, pa i u obrazovanju odraslih, ono postaje sve više centrirano na polaznike, ističe se značaj njihove aktivnosti, uključenosti i participacije, aktivnog učešća u ispitivanjima i istraživanjima, ističe se uloga nastavnika, tj. predavača kao voditelja i uzora koji ukazuje na tehnike efikasnog učenja, upotrebu različitih medija i tehnoloških alata koji polaznicima pomažu u konstrukciji znanja.

U okviru jednog zanimljivog edukativnog bloga mogu se naći članci koji se bave ovom tematikom, a jedan od njih čini se kao posebno zanimljiv sa stanovišta aktuelnog problema. U njemu Churches & School (2008) iznose mišljenje da su, i pored promena koje se dešavaju na planu obrazovnih okruženja, ona i dalje prvenstveno dizajnirana kako bi zadovoljila potrebe tradicionalnog načina rada. Mnoga obrazovna okruženja i dalje na centralnu poziciju stavljaju nastavnika, podržavaju jednostavne i malobrojne vidove komunikacije, za njih je karakterističan

nedostatak fleksibilnosti, nisu prilagođena za kolaboraciju i komunikaciju među učesnicima, tehnološki su ograničena, rigidnog su dizajna koji ne dozvoljava re-adaptaciju sa ciljem promene namene prostorijske, uređena su tako da odgovaraju potrebama pojedinaca, a ne grupe i sl.

Nasuprot ovim obrazovnim okruženjima, koja su, ili delimično, ili u potpunosti neprilagođena savremenim obrazovnim zahtevima, nalaze se učionice 21. veka (kompjuterske učionice), a one treba da budu: umrežene; adekvatno opremljene kvalitetnom internet konekcijom, koja omogućava povezivanje sa medijima i obavljanje komunikacije na individualnom i grupnom nivou; prilagođene potrebama za *download*-ovanjem (preuzimanjem) i *upload*-ovanjem (slanjem, postavljanjem) podataka i radova (istraživanja) polaznika u okviru prilagođenih LMS-a (*Learning Management System*), tj. „sistema za upravljanje procesom učenja“ u onlajn okruženju kako bi se učenje kroz kolaboraciju moglo obavljati u bilo koje vreme i sa bilo kog mesta. U učionicama 21. veka potrebno je uspostaviti uslove povoljne za proizvodnju medijskih poruka različitih formata – video (film, pokretna slika), audio (zvuk), tekstualnih i slikovnih.

Za razliku od tradicionalnih učionica, u kojima je dominantan model transmisije znanja koji u centru ima nastavnika, kompjuterske učionice dizajnirane su tako da omogućuju kolaboraciju članova obrazovne grupe.

Kompjuterske učionice moraju biti fleksibilne, a pod time se podrazumeva nekoliko stvari. Pre svega, u savremenim učionicama mora postojati mogućnost brze i lake tehnološke reorganizacije i premeštanja nameštaja u skladu sa potrebama obrazovnih aktivnosti. Kompjuterske učionice moraju da budu u mogućnosti da odgovore na brze promene obrazovnih situacija, prelazak sa individualnog na grupni rad i obrnuto, smenu različitih obrazovnih metoda i oblika prezentovanja, komunikacije i kolaboracije. Bez obzira na to da li se primenjuje individualna metoda ili metoda grupnog rada, u učionicama 21. veka (kompjuterskim učionicama) odrasli polaznici i nastavnici u mogućnosti su da se međusobno povezuju, stupaju u kolaboraciju, međusobno dele materijale, a sve to uz primenu različitih *sinhronih* (čet [*chat*] – časkanje putem interneta ili lokalnih kompjuterskih mreža uz primenu dodatnih softverskih aplikacija sa odgovarajućom namenskom vrednošću) i *asinhronih* (audio i video konferencije, forumi...) oblika komunikacije u onlajn okruženju.

Kompjuterske učionice moraju odgovoriti prvenstveno na potrebe odraslih polaznika, a zatim i na potrebe samog obrazovnog sadržaja. U ovim učionicama postoje uslovi za individualni, tih i reflektivan rad, zatim za rad u malim diskusionim i debatnim grupama, za kolektivno susretanje u cilju izrade zajedničkih izveštaja, rezultata diskusija, planova i realizacije predavanja, kao i za zajednički obrazovni rad celokupne obrazovne grupe.

Kada se govori o kompjuterskim učionicama, valja ukazati na njihovu blisku povezanost sa fenomenom „mešovitog učenja“ (*blended learning*). Ova sintagma u vezi je sa karakteristikama kompjuterskih učionica koje omogućavaju da se u njima obavlja i *online* i *offline* obrazovanje.

Pridev „mešovito“ odnosi se na primenu oba oblika obrazovanja, koja se danas posmatraju kao suprotnosti, a reč je o onlajn obrazovanju i tradicionalnom obrazovanju, koje se ne obavlja u uslovima kompjuterske umreženosti. Kompjuterske učionice predstavljaju obrazovna okruženja koja su veoma pogodna za realizaciju „mešovitog učenja“. Sa druge strane, tradicionalna obrazovna okruženja i učionice nemaju dizajn koji dozvoljava primenu ovog oblika učenja i obrazovanja, a osnovni razlog za to jeste odsustvo zasnovanosti na ICT-ju, ili preciznije, na kompjuterskim tehnologijama.

Clark (2003) piše o šest *offline* i *online* komponenti „mešovitog učenja“ u kojima je dominantan andragoški momenat. U *offline* komponente spadaju:

- „učenje na radnom mestu“ – ono je naglašeno zbog uverenja da zanemarivanjem učenja na radnom mestu zapravo se zanemaruje prirodno saznanje okruženje, što je naročito značajno sa aspekta obrazovanja odraslih. Ova komponenta izuzetno je bitna sa aspekta nastavnika, tj. moderatora u kompjuterskim učionicama, s obzirom na to da su one njihova radna mesta. Značaj ovog faktora postaje još očigledniji kada se uzme u obzir status tzv. digitalnih imigranata, koji važi za nastavnike u 21. veku;
- „podučavanje uz kontakt licem u lice“ – u najvećem broju slučajeva nastava u kompjuterskim učionicama obavlja se uz fizičko prisustvo nastavnika, a, s obzirom na to, nisu isključeni ni oblici interakcije licem u lice. Nisu retke situacije da je nastava u kompjuterskim učionicama organizovana tako da nastavnici realizuju usmena predavanja ili prezentacije uz pomoć pratećih tehnoloških sredstava. Instrukcije i asistencije u toku rada u kompjuterskoj učionici mogu da budu usmene, tj. da podrazumevaju kontakt nastavnika i polaznika licem u lice;
- „sama učionica u fizičkom smislu“ – kompjuterska učionica, pored ostalih karakteristika, ima i karakteristike fizičkog obrazovnog okruženja. Kompjuterske učionice, pored naprednih i tehnološki zahtevnih aktivnosti, podržavaju i manje složene aktivnosti koje su dominantne u tradicionalno organizovanim obrazovnim okruženjima (predavanja, prezentacije, usmena vođenja, radionice, seminare, igranje uloga, simulacije, konferencije itd.);

- „štampani materijali“ – u kompjuterskim učionicama upotrebljavaju se knjige, magazini, novine, radne knjige i vežbanke, pismeno se vode dnevници (dnevници učenja) (Nikolić Maksić & Ljujić, 2010);
- „upotreba elektronskih distributivnih medija“, kao što su u početku bile audio i video kasete, koje vremenom bivaju zamenjene CD-ovima, DVD-ovima i CD i DVD-ROM-ovima, tj. uređajima za čitanje CD-ova i DVD-ova. Ova komponenta je tipična za kompjuterske učionice i bez nje se one jednostavno ne bi mogle zamisliti;
- „mediji za javno oglašavanje“, kao što su radio, televizija, internet i sl. Savremene kompjuterske učionice su zbog umreženosti i dostupnosti interneta sve manje snabdevene televizorima i radio aparatima. Internet omogućuje praćenje raznih televizijskih i radio kanala uz reprodukciju poruke u vidu slike na kompjuterskom monitoru ili zvučka na kompjuterskim zvučnicima. Međutim, internet podrazumeva umreženost, što znači da on spada u onlajn komponente, a o njima će kasnije biti reči. Stoga, u uslovima oflajn obrazovanja, televizija i radio mogu biti od izuzetnog značaja.

Online komponente „mešovitog obrazovanja“ koje su zanimljive i sa aspekta obrazovanja u kompjuterskim učionicama su:

- „sadržaj onlajn učenja“ – sadržaji elektronskog učenja mogu biti raznovrsni. Oni mogu biti jednostavni saznanji izvori (*pdf* fajlovi, dokumenti iz *MS Word-a*). U onlajn obrazovanju u okviru kompjuterskih učionica može se manipulirati i daleko kompleksnijim interaktivnim sadržajima;
- „elektronsko tutorstvo, trening, mentorstvo i povratno informisanje“ – pored instrukcija koje stižu od strane nastavnika kroz kontakt licem u lice sa polaznicima, kompjuterske učionice, zahvaljujući opremljenosti kompjuterima i njihovoj umreženosti, omogućuju i elektronske instrukcije i mentorski, tj. tutorski rad. Instruktori, tutori, mentori mogu u onlajn okruženju biti ljudi koji svoj instruktivno-edukativni rad obavljaju putem lokalne mreže ili interneta, a to mogu biti i posebno pripremljene softverske aplikacije razvijene iz edukativnih potreba. Dakle, u prvom slučaju, poreklo instrukcija je u ljudskom biću, a u drugom su instrukcije zasnovane na tehnologiji. Valja naglasiti da je instrukciona delatnost ovde navedena kao primer. Slično važi i za ostale nastavničke, tj. moderatorske aktivnosti – obučavanje, pružanje pomoći, vođenje, pokretanje i usmeravanje komunikacije, davanje povratne informacije o radu polaznika i dr.;

- „kolaborativno učenje u onlajn okruženju“ – kompjuterske učionice su okruženja koja na najbolji i najcelovitiji način mogu da odgovore na zahteve koje postavlja organizacija kolaborativnog učenja, a to je tako prvenstveno zbog mogućnosti kreiranja onlajn okruženja, koje kolaboraciju među učesnicima u obrazovnom procesu čini daleko lakšom i prosperitetnijom. Kolaborativno učenje u kompjuterskim učionicama može podrazumevati *sinhronu kolaboraciju* (putem četa, tj. direktnog razgovora u realnom vremenu posredstvom kompjuterskih mreža, audio i video konferencija, virtualnih učionica, razmene fajlova i dr.) i *asinhronu kolaboraciju* (putem imejla, foruma i dr.). Svaki od ovih oblika kolaboracije u onlajn okruženju kakvo je kompjuterska učionica ima svoje specifičnosti – organizacione i realizacione. Naravno, moguće je i kombinovanje različitih oblika kolaboracije i kreiranje sasvim specifičnih modela kolaborativnog učenja u kompjuterskim učionicama;
- „menadžment znanja u onlajn okruženju“ – ova komponenta ukazuje na specifičnosti kompjuterske učionice sa aspekta pretrage baza podataka, otkrivanja dokumenata i izvora, traženja pomoći u procesu učenja i obrazovanja, bilo da se ona tiče sadržaja koji se obrađuje ili tehničkih problema. Dakle, potraga za saznanjima, njihovo otkrivanje i kasnije spremanje, korišćenje i rekonstrukcija u kompjuterskoj učionici obavlja se na sasvim drugačiji način u odnosu na tradicionalno obrazovanje, a u osnovi toga jesu informacione i komunikacione tehnologije i njihova primena u obrazovanju;
- „Mreža – WEB“ – značajna komponenta „mešovitog učenja“ i obrazovanja u kompjuterskoj učionici. Internet postaje dostupan sve većoj populaciji. Ova globalna kompjuterska mreža postaje sve raširenija. Na njoj se može naći velika količina kvalitetnih obrazovnih sadržaja. Sa obrazovnog aspekta, osnovni elementi interneta jesu pretraživači, veb-stranice, grupe korisnika internet servisa, servisi za elektronsku razmenu podataka, trgovinu i poslovanje itd.;
- „mobilno učenje“ se bez sumnje javlja kao bitna karakteristika „mešovitog učenja“. Ova komponenta je značajna sa aspekta obrazovanja u kompjuterskoj učionici, a primarni njen značaj jeste u domenu prenosa i čuvanja podataka koji su od obrazovnog i intelektualnog značaja. Odnosi se na upotrebu mobilnih uređaja u obrazovne i saznavne svrhe na različitim nivoima (laptopove, mobilne telefone, *USB Flash* memorije, mobilne hard diskove i sl.).

Dakle, andragoški relevantne specifičnosti *obrazovnog okruženja i organizacije obrazovanja u kompjuterskim učionicama* mogu se sumirati isticanjem nekoliko karakteristika. Prvo, obrazovanje u kompjuterskoj učionici tako je koncipirano da poštuje *životno iskustvo* odraslih polaznika i ono se prepoznaje kao bogat izvor znanja upotrebljivih u procesu obrazovanja. Drugo, obrazovanje u kompjuterskoj učionici primarno je fokusirano na odraslog polaznika, što u izvesnom smislu podrazumeva *ravnopravnost i uzajamno uvažavanje* svih učesnika u procesu obrazovanja. Treće, dizajn i organizacija obrazovanja u kompjuterskoj učionici pretpostavlja poštovanje *individualnih razlika u domenima stilova učenja i tempa rada*, što ukazuje na demokratičnost i inkluzivnost savremenih obrazovnih postavki. Četvrto, obrazovanje u kompjuterskoj učionici zahteva stalno *eksperimentisanje i aktivan pristup* učenju i obrazovanju, a same tehnološke osnove koje su u osnovi obrazovne organizacije olakšavaju ovakvo delovanje. Peto, obrazovanje koje se obavlja u kompjuterski podržanim obrazovnim okruženjima veoma je blisko „pravovremenom učenju“ (*just-in-time learning*), a andragoška relevantnost ovako koncipiranog učenja prepoznaje se u mogućnosti *neposredne primene i samoevaluacije* stečenih znanja.

Specifičnosti komunikacije u kompjuterskim učionicama

Danas se sve više govori o *kompjuterski posredovanoj komunikaciji* u nastavnom procesu, a pod njom se podrazumeva „bilo koja interakcija koja se obavlja putem kompjuterske tehnologije“ (Ristanović, 2004). Kompjuterski posredovana komunikacija najčešće se pominje u kontekstu obrazovanja na daljinu, s obzirom na to da tek u ovom obliku obrazovanja njen značaj i prednosti postaju u potpunosti jasne. Odatle pojedini autori ističu, kao najznačajniju karakteristiku kompjuterski posredovane komunikacije, njenu nezavisnost od prostora i vremena.

Međutim, pored toga ističu se još neke karakteristike ovog oblika komunikacije koje ukazuju na njen značaj ne samo sa aspekta obrazovanja na daljinu već i obrazovanja koje se realizuje u savremenom fizički definisanom i ograničenom obrazovnom okruženju, tj. u kompjuterskim učionicama. Kompjuterski posredovana komunikacija posmatra se u kontekstu pristupanja multimedijalnim resursima, a znanja nisu gotova i spremna za usvajanje, već nastaju u samom procesu komunikacije.

Ova komunikacije se obavlja „na granici komunikacije i mišljenja“ (Ristanović, 2004, str. 524). Drugim rečima, nalazi se između usmenog govora i jezičke komunikacije i pisanog govora i interpretacije, a usmeni govor biva u značajnoj meri potisnut pisanim govorom.

Za kompjuterski posredovanu komunikaciju karakteristična je „interakcija uz uvažavanje različitosti mišljena“, a, kako se pokazalo u nekim istraživanjima, učesnici u komunikaciji su aktivniji kada se ona obavlja tzv. elektronskim putem. Dakle, jasno je da je kompjuterski posredovana komunikacija moguća jedino ukoliko postoji povezanost više kompjutera u kompjutersku mrežu, tj. u onlajn kompjuterskim okruženjima. Kompjuterske učionice najčešće jesu svojevrsna onlajn okruženja.

U literaturi se često koristi i sintagma „kompjuterski posredovano okruženje za učenje“, a najčešće se pod njim podrazumeva specifično virtuelno okruženje, tj. okruženje koje nije fizički i prostorno ograničeno i određeno, a koje postoji iz obrazovnih i saznavnih potreba njegovih korisnika. U osnovi ovakvih okruženja nalaze se kompjuterske tehnologije, kao i specifičnosti komunikacije u uslovima njihove primene (Weinberger, Reiserer, Ertl, Fischer, & Mandl, 2005).

Komunikacija u kompjuterskim učionicama ne obavlja se isključivo putem kompjutera (ona nije jedino i samo kompjuterski posredovana komunikacija), a obrazovanje nema isključivo onlajn karakter. Može se reći da kompjuterska učionica predstavlja mesto gde se sreću dva tipa okruženja – tradicionalno obrazovno okruženje, koje karakteriše fizička ograničenost, i savremeno virtuelno ili onlajn obrazovno okruženje, koje se ne posmatra u kontekstu fizičkog okruženja.

Tradicionalno obrazovanje se smatra identičnim sa obrazovanjem „licem u lice“ (Saba, 2003, str. 17), što bi značilo da se rad u tradicionalnoj učionici zasniva na komunikaciji „licem u lice“. Iako ovaj vid komunikacije nije u potpunosti potisnut iz kompjuterskih učionica, on ne predstavlja specifičnost obrazovanja koji se sprovodi u okviru njih. Povezanost kompjutera u kompjuterske mreže u okviru kompjuterskih učionica stvara „kompjuterski posredovana okruženja za učenje“, a u njima je omogućena tzv. kompjuterski posredovana komunikacija.

Dušan Ristanović razlikuje nekoliko komunikacionih relacija u uslovima primene kompjuterskih tehnologija u obrazovnom procesu, koje on naziva „modelima kompjuterski posredovane komunikacije“ (Ristanović, 2004). One se prepoznaju među komunikacionim, tj. interakcionim relacijama, o kojima govore i drugi autori koji se bave problemima kompjuterski podržanih obrazovnih okruženja (Lazarević, 2007; Anderson, 2003, Moore, 1989). Moore (1989) je, stavljajući studenta (polaznika) u centar komunikacionog, tj. interakcionog procesa, identifikovao tri tipa interakcije u učenju na daljinu. To su interakcije na relacijama: student–student, student–nastavnik/moderator i student–sadržaj. Njegovu tipologiju dopunjuju još jednom relacijom Hillman, Willis & Gunawardena (1994), koju su označili kao relaciju student–interfejs. Interfejs se u ovom slučaju odnosi na tehnološka i softverska dostignuća koja predstavljaju posrednika u odnosu studenta i kompjutera.

Za razliku od tradicionalnih obrazovnih okruženja, u kojima je moguća jedino živa komunikacija u realnom vremenu, kompjuterski podržana obrazovna okruženja dozvoljavaju još jedan vid komunikacije, koji je sa aspekta vremena u kome se obavlja suprotan navedenom.

Dakle, s obzirom na vreme u kome se obavlja komunikacija, u kompjuterski podržanim obrazovnim okruženjima pravi se razlika između sinhrona komunikacije, u kojoj participanti komuniciraju istovremeno, i asinhrona komunikacije, u kojoj participanti razmenjuju informacije u različitim vremenima (Hrastinski, 2008; Lazarević, 2007; Weinberger, Reiserer, Ertl, Fischer, & Mandl, 2005; Clark, 2003; Anderson, 2003; Urdan & Weggen, 2000).

Slično tome, govori se i o sinhronoj i asinhronoj kolaboraciji u sazajnom procesu, a misli se pri tome na kolaboraciju u realnom (sinhrona) i onu koja se ne obavlja u realnom vremenu (asinhrona) (Clark, 2003, str. 49). Ako se ima u vidu ova tipologija komunikacije, može se zaključiti da komunikacija u kompjuterskim učionicama može da bude asinhrona i sinhrona.

Sinhrona komunikacija u kompjuterskoj učionici može biti komunikacija koja je srodna sa komunikacijom „licem u lice“, koja dominira u tradicionalnim obrazovnim okruženjima. U tom slučaju, komunikacija se javlja kao oflajn komponenta obrazovanja u kompjuterskoj učionici (komunikacija se obavlja bez korišćenja kompjuterskih mreža) (Clark, 2003, str. 19). Sinhrona komunikacija u kompjuterskoj učionici može se obavljati i putem kompjuterskih mreža (lokalnih ili interneta) i u tom slučaju ona je onlajn komponenta obrazovanja u kompjuterskoj učionici, a obavlja se kroz „onlajn razgovor u realnom vremenu (*chat*), audio i video konferencije“ i druge oblike (Weinberger, Reiserer, Ertl, Fischer, & Mandl, 2005, str. 16).

Asinhrona komunikacija u kompjuterskim učionicama je uvek onlajn karaktera ili, drugim rečima, za njenu realizaciju neophodna je kompjuterska umreženost i ona se obavlja kroz „forume, elektronsku poštu (*e-mail*), obaveštajne grupe (*newsgroups*), mrežne diskusije (*threaded discussions*)“ (Winecki, 2003) i sl.

Tako, imajući u vidu andragoške specifičnosti *obrazovne komunikacije* u kompjuterskoj učionici, možemo doneti nekoliko zaključaka. Prvo, komunikacija u obrazovanju koje se obavlja u kompjuterskoj učionici je *centrirana na polaznika*, što podrazumeva „višesmernu“ komunikaciju i visok stepen interakcije među učesnicima u kompjuterski podržanim obrazovnim okruženjima, za razliku od tradicionalnih obrazovnih okruženja, u kojima je polaznik najčešće pasivan u obrazovno-komunikacionoj situaciji. Drugo, obrazovna komunikacija u kompjuterskoj učionici varira prema sinhronosti, pa se može reći da je obrazovanje koje se obavlja u tehnološki podržanim okruženjima usklađeno sa različitim *socijalnim ulogama* odraslih koje se reflektuju na obrazovni proces.

Zaključak

Prodor ICT-ja u svet obrazovanja odraslih, između ostalog, značajno je uticao na izmenu samih obrazovnih okruženja. Za razliku od tradicionalnih obrazovnih okruženja, sve češće se govori o tehnološki podržanim okruženjima među kojima se poslednjih decenija izdvajaju kompjuterske učionice. Obrazovanje koje se obavlja u njima delom se realizuje u skladu sa tradicionalnim obrazovnim principima, ali tehnološka zasnovanost sa kojom dolazi do promene identiteta obrazovnog okruženja dovodi do toga da se sve veći deo obrazovanja zapravo realizuje u tehnološki obogaćenim okruženjima – virtuelnim svetovima (Kačavenda Radić, Nikolić Maksić i Ljujić, 2011a; 2011b). Ove promene navode na preispitivanje i razmatranje izvesnih karakteristika i specifičnosti obrazovanja odraslih koje se realizuje u tehnološki obogaćenim okruženjima. U ovom radu posebno smo se bavili andragoški relevantnim specifičnostima obrazovanja u kompjuterskim učionicama.

- *Specifičnosti uloga učesnika obrazovanja u kompjuterskoj učionici* (nastavnika i polaznika): permanentno usavršavanje učesnika u sferi korišćenja ICT-ja, što vodi ka održavanju optimalnog nivoa kompjuterske pismenosti; fleksibilnost uloga svih učesnika u obrazovnom procesu; potreba za stalnom otvorenošću i spremnošću za preuzimanje novih uloga u uslovima tehnološke ekspanzije.
- *Specifičnosti obrazovnog okruženja i organizacije obrazovanja u kompjuterskim učionicama*: poštovanje životnog iskustva odraslih polaznika; negovanje atmosfere ravnopravnosti i uzajamnog uvažavanja svih učesnika u procesu obrazovanja; uspostavljanje klime koja je osetljiva na individualne razlike u domenu stilova učenja i tempa rada polaznika; omogućavanje stalnog eksperimentisanja i aktivnog pristupa učenju i obrazovanju; omogućavanje neposredne primene i samoevaluacije stečenih znanja.
- *Specifičnosti komunikacije u savremenim obrazovnim okruženjima*: centriranost na polaznika, što podrazumeva „višesmernu“ komunikaciju i visok stepen interakcije među učesnicima; varijacije prema sinhronosti, što ukazuje na usklađenost sa različitim socijalnim ulogama odraslih koje se reflektuju na obrazovni proces.

Smatramo da je uvažavanje ovih specifičnosti bitno sa aspekta uspešne tranzicije od tradicionalnog ka savremenom obrazovanju odraslih, naročito u terminima njegove adekvatne i uspešne pripreme i realizacije. Navedene specifičnosti nedvosmisleno ukazuju na činjenicu da je obrazovanje u kompjuterski

podržanim okruženjima više u skladu sa različitim karakteristikama odraslog čoveka koji uči i obrazuje se nego što je to slučaj sa tradicionalnim obrazovnim okruženjima.

Reference

- AHMED, H. (2013). *Cambridge Computing: The First 75 Years*. London: Third Millennium Publishing Limited.
- ANDERSON, T. (2003). Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 129–144). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- CHURCHES, A. & SCHOOL, E. (2008). *Welcome to the 21st Century*. (članak dostupan u okviru edukativnog bloga na veb-adresi: <http://ledorigami.wikispaces.com>).
- CLARK, D. (2003). *Blended Learning: An EPIC White Paper*. Brighton: EPIC Group.
- FUJIWARA, Y., FUKUSHIMA, J. I. & MAEDA, Y. (2008). A Face-to-face Education Support System Capable of Lecture Adaptation and Q&A Assistance Based on Probabilistic Inference. *International Scholarly and Scientific Research and Innovation*, 2(10), 320–324.
- HALL, J. R. (2012). *Computer Rooms and Other Electronic Equipment Areas*. Quincy (MA): National Fire Protection Association.
- HILLMAN, D. C. A., WILLIS, D. J. & GUNAWARDENA, C. N. (1994). Learner-Interface Interaction in Distance Education: An Extension of Contemporary Models and Strategies for Practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42.
- HRASTINSKI, S. (2008). A Study of Asynchronous and Synchronous e-learning Methods Discovered that Each Supports Different Purposes. *Educause Quarterly*, (4), 51–55.
- KAČAVENDA RADIĆ, N., NIKOLIĆ MAKSIĆ, T. I LJUJIĆ, B. (2011a). Kvalitet dokoličarskog i komunikaciono-medijjskog obrazovanja. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (Ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 73–97). Beograd: IPA.
- KAČAVENDA RADIĆ, N., NIKOLIĆ MAKSIĆ, T. I LJUJIĆ, B. (2011b). Igra odraslih: Da li kompjuterska igra obrazuje u slobodnom vremenu?, *Andragoške studije*, (2), 147–169.
- KAČAVENDA RADIĆ, N., NIKOLIĆ MAKSIĆ, T. I LJUJIĆ, B. (2012). Komunikaciono-medijjsko obrazovanje andragoških profesionalaca – svetske relacije. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški Spariosu (Ur.), *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive* (str. 57–79). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- KLOPPER, E., OSTERWEIL, S., GROFF, J. & HAAS, J. (2009). *Using the Technology Today in the Classroom Today: The Instructional Power of Digital Games, Social Networking, Simulations and How Teachers Can Leverage Them*. Massachusetts: Creative Commons.
- LAZAREVIĆ, B. (2006). Komunikacija i interakcija u online edukaciji – vrste i specifičnosti. U Š. Alibabić i A. Pejatović (Ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 197–209). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- LJUJIĆ, B. (2011b). Menadžerske kompetencije instruktora u online obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*, (1), 47–62.
- LJUJIĆ, B. (2011a). Students Evaluation of Educational Work in Computer Classroom and Implications for Its Enhancement. In A. Pejatović (Ed.), *Evaluation in Education in the Balkan Countries* (pp. 457–463). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy Faculty of Philosophy University of Belgrade.
- LJUJIĆ, B. (2013). Kompjuterska pismenost studenata i procena značaja interakcije u kompjuterskim učionicama. U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović i K. Popović (Ur.), *Nacionalni naučni skup januarski susreti pedagoga 'Pedagog između teorije i prakse' (zbornik radova)* (str. 205–210). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- MARTIN, F. & PARKER, M. A. (2014). Use of Synchronous Virtual Classrooms: Why, Who and How?. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 192–210.
- MOORE, M. G. (1989). Editorial: Three Types of Interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7.
- NIKOLIĆ MAKSIC, T. & LJUJIĆ, B. (2010). The Use of Learning Log in Online Education. In R. Penkova, V. Mircheva, N. Tsvetkova & M. Legurska (Eds.), *ICT in the Education of the Balkan Countries* (pp. 109–112). Varna: BASOPED.
- NYGAARD, S. (2013). *Requirements for the Design of ICT rooms: Best Practice Document*. Amsterdam: TERENA.
- OECD (2006). *21 Century Learning Environments*. Paris: OECD.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1–6.
- REFRIGERI, G. (2006). Space, Time and Process. In Cartelli, A. (Ed.), *Teaching in the Knowledge Society – New Skills and Instruments for Teachers* (pp. 1–14). Hershey: Information Science Publishing (an imprint of Idea Group Inc.).
- RISTANOVIĆ, D. (2004). Kompjuterski posredovana komunikacija u obrazovnom procesu. U *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi* (str. 523–532). Jagodina: Učiteljski fakultet.
- RUSTEN, E. (2003). Using Computers in Schools. In *Digital Opportunities for Development – A Sourcebook on ICT Access and Applications* (pp. 207–247). Washington: Learn Link.
- SABA, F. (2003). Distance Education Theory, Methodology and Epistemology: A Pragmatic Paradigm. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 129–144). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

- TRNAVAC, N., ĐORĐEVIĆ, J. (2005). *Pedagogija*. Beograd: IP Naučna knjiga komerc.
- URDAN, T. A. & WEGGEN, C. C. (2000). *Corporate E-learning: Exploring A New Frontier*. San Francisco (CA): WR Hambrecht + Co Equity Research.
- WATSON, D. (2006). Forty Years of Computers and Education: A Roller – Coaster Relationship. In J. Impagliazzo (Ed.), *History of Computing and Education 2 (HCE2): IFIP 19th World Computer Congress, WG 9.7, TC9: History of Computing, Proceedings of the Second Conference on the History of Computing and Education, August 21–24, 2006, Santiago, Chile* (pp. 1–48). New York: Springer.
- WEINBERGER, A., REISERER, M., ERTL, B., FISCHER, F. & MANDL, H. (2005). Facilitating collaborative knowledge construction in computer – mediated learning environments with cooperation scripts. In R. Bromme, F. W. Hesse & H. Spada (Eds.), *Barriers and Biases in Computer-Mediated Knowledge Communication* (pp. 15–37). New York (NY): Springer.
- WINECKI, D. J. (2003). Instructional discussions in Online Education: Practical and Research-Oriented Perspectives. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 193–215). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Bojan Ljujić⁴
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Unique Andragogical Aspects of Education in the Computer Assisted Classroom⁵

Abstract: Technological progress is impacting all areas of modern society. Computer technologies have in recent decades made inroads into the sphere of adult education, giving rise to, among other things, changes in the very nature of learning environments. New learning environments are coming into being, characterised both by physical and by virtual elements – we often call them computer-assisted classrooms. Our intention in this paper is to consider the unique andragogical aspects of education in computer-assisted classrooms, primarily focusing on the roles of the participants in adult education (the teacher and the learner), the educational environment itself, the organisation of education delivered in computer-assisted classrooms and educational communication in modern educational environments. The tendency is for these unique characteristics to be regarded in the context of the modernisation of adult education, that is the shift from traditional to contemporary andragogical paradigms. In this sense, we have partly focused in this paper on the lasting training of participants in adult education, especially in the area of knowledge and skills relating to computer literacy.

Key words: computer-assisted classroom / contemporary learning environment, roles of participants in education, synchronous and asynchronous communication, computer literacy, adult education.

⁴ Bojan Ljujić is a research associate at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and a PhD candidate in Andragogy.

⁵ This paper is a part of research project undergoing realization at the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, „Models of assessment and strategies for improvement of quality of education“ (179060), supported by Ministry of Education, Science and Technological Development RS.

POLEMIKA, KRITIKA

POLEMICS, REVIEWS

Book Review

From Humanity to Knowledge Society: The Journey of the Adult Education Paradigm in: *Global and European Adult Education Policy: Paradigms, Concepts, and Approaches*, by Katarina Popović¹

In her latest book, Katarina Popović, Professor of Andragogy at the University of Belgrade, and Secretary General of the International Council for Adult Education, gives herself an colossal, and very timely task of analysing the historical developments and contemporary trends in global adult education policy, and their implications for the regional and local contexts, and the academic field of adult education research alike. She completes this task with much gusto. With her feet planted both in academia and policy circles, Popović has a unique vantage point from which to analyse the changing world of adult education, and she is using it to her best advantage, painting the global policy landscape in great detail, and with great verve. This results in eight ingeniously titled chapters in which the author maps the contextual development of the concept through its various iterations.

The analysis takes major global policy actors (UNESCO, World Bank, OECD, EU, and the international third sector) as a point of departure, competently weaving together detailed explanations of the actors' preferred styles of governance – including policy creation, diffusion, homogenisation, monitoring, and support – in the individual, national, and global struggle to secure the knowledge in the fight against postmodern uncertainty (pp. 30–34). Importantly, the author reflects in particular on the historical positioning, influence, and the power play between these actors, and its effect in creating connections and antagonisms between different concepts launched throughout the past six decades or so: adult education, continuous education, recurrent education, lifelong education, and its

¹ Popović, K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih: koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Društvo za obrazovanje odraslih.

contemporary iteration in *lifelong learning*, and in thus transforming the field of (adult) education and reshaping the ways of the learning self.

Distinguished from its conceptual predecessors the current, seemingly minor alteration with the focus on learning, creates, in one of the book's main arguments, a new vehicle for the neo-liberal development agenda, in which knowledge is highly functional, montesiable, and most importantly, the responsibility of the individual with the notion of the greater (economic) good for themselves and the society, as the chief motivator of (primarily) individual development. Such changes, the author argues, have led to the post-structuralist, seemingly post-institutionalist (at least in the way of execution) approach to education, with the sites of learning becoming diffused, and the learning activity self-directed and self regulated (p. 122). Alongside this argument, Popović also reflects on the effects of the diffusion of sites of learning, and responsabilitisation of the individual, on the science of adult education, potentially rendering it redundant altogether. In this way, the book never veers from one of its proclaimed aims, which is considering the implication of the concept development not just for the global learning community, but for the educational paradigm and the adult education discipline as well.

The rich contextual, historical, and institutional analysis enables the author to provide strong support to her reservations towards the adult education discourse change; she certainly is not lonely in providing a critical view of these trends, but the way in which she does it is thorough, innovative, and pertinent. One of its greatest contributions lies in a nuanced approach to adult education policy development through a prism of intersecting analyses of the adult education research conceptualisation and methodology (with a strong focus on the distinction, or indeed lack thereof, between policy and politics) and the ongoing changes in education policymaking that come as a result of a post-structural diffusion of power and governance between the state, the private sector, and the supranational entities. Another is in the author's inter-national positioning, which enables her to dissect the topic using multiple linguistic, cultural, and academic tools. This results in a comprehensive and well-balanced overview of the topic's treatment from diverse cultural and academic – including, without wanting to sound atomistic, non-Western – perspectives.

From re-building the world post-WWI to looking beyond the Millennium Development Goals, from UNESCO's 'softer' and more inclusive approach, reflected in the early postulate of 'education in the service of peace and humanity' (p. 38), to the rising influence of the World Bank and its effect on the neoliberalisation of educational discourse, we are given a somewhat discomfoting portrayal, as if in a room of distorting mirrors, of what it means to be a learner, to

learn, what knowledge is, and what its purpose is supposed to be; we are shown how this is influenced by the economic and geo-political trends and decided on a global scale, but on a very uneven playing field, with different rules for different players.

Beyond criticism of the WB's neoliberal, unidirectional, and almost neo-colonial (as the author notes on p. 253) ways, which is truthfully not entirely unusual in educational research, particular attention seems to be given to the elite club that is OECD and its enthusiasm for comparisons and rankings, its technocratic approach instrumentalising education into a way of providing the individual with a set of tools and competencies, and producing very specific – and potentially most widely internalised (hence the concern) governance mechanisms that measure, but at the same time (re)create the goals of education. Of PISA, applicable to its adult education counterpart PIAAC discussed later in the text, the author says: 'PISA diagnoses, but it also creates, it studies, but it also carries with it a cultural dictum; in this way, it confidently redefines basic concepts – of how we see learners, learning, knowledge, curriculum... With very concrete consequences, for example in curriculum restructuring' (p. 134). This is an observation that could easily be extended to any and all of the players described in this book, but relevant to OECD due to its rising influence (see, e.g. pp. 140–1 for the comparison of the extent of participation and influence of OECD-produced PIAAC with that of UNESCO-produced GRALE, and UNESCO's recent acceptance of some of the efficacy and efficiency narratives and advocacy of a stronger cooperation with OECD and the WB).

In the meantime, EU, with its overt focus on unity, cooperation, and stability, is seen to have embraced what the author recognises as a neoliberal form of the concept of lifelong learning, possibly due to the fears surrounding Europe's competitiveness alongside the US and the Asian tiger economies. Although Popović is not neglecting the more humanist discourse constructed in the, for example, Lisbon strategy, she wryly asks whether 'this new, upgraded, upskilled, trained, and reskilled [*Homo Economicus*] would also manage to be innovative, proactive, creative, and critical [...]' (p. 176).

In the final chapters, Popović turns to INGOs in all their diversity and lobbying power, noting in particular their power of creating a forum for other, supra- and inter-governmental actors to meet with the bottom-up demands, contributing thus to the 'democratisation of global governance' (p. 228), offering a diversification of approaches to the question of adult education, and some alternatives (including feminist, postcolonial, environmental) to the dominant discourses constructed by the actors discussed earlier in the text.

A prospective reader would be incorrect in assuming that the volume before them is a cynical, defeatist cry of the academic left. In her concluding remarks, Popović very soberly, and quite pragmatically, asks about the purpose and the future of adult education, both as a concept and as a discipline, in the world portrayed in the previous 300-strong pages. Reflecting on the current economic, environmental, security and geopolitical crises faced by us all, she invites a more constructive grappling with challenging issues, a more productive dialogue, and a more proactive, engaged attitude from the academic community, in a plea not to let the beautifully coined ‘unbearable lightness of indifference’ (p. 306) leave the future of adult education in the hands of others.

In spite of its sardonic veneer, this review of contemporary policy developments does not leave behind a barren wasteland depiction of the adult education’s multifarious potential – on the contrary, at its best, it gives both the scholars and the bureaucrats sharp tools to continue carving it out. Thorough in its background research and confident in handling the different iterations of the concept, but relentless in its cool assessment of the current trading in the term and its many uses and users, this book is a necessary read both for those wading through the murky waters of adult education, and those only beginning to dip their toes. Perhaps the best way to describe the author’s cautious, yet hopeful attitude is in its nurturing, what a young andragogy student recently described as healthy pessimism. In these days of seeking easy fixes and quick solutions to deep-rooted problems of inequality, insecurity, and power imbalance, or indeed, resorting to giving them an ivory tower treatment, everyone who is a part of the adult education discourse – and we all are – could do with a healthy dose of it.

Sanja Đerasimović
University of Exeter, UK

Evropski e-trening za (mlade) praktičare u obrazovanju odraslih – putevi i perspektive

Interesovanje za obrazovanje odraslih na evropskom nivou ne jenjava. Takođe su žive i diskusije u vezi sa razumevanjem i podrškom određenih aspekata prakse obrazovanja odraslih. Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih (EAEA) prepoznala je potrebu da pruži obrazovnu podršku svima koji se bave obrazovanjem odraslih u Evropi, te je razvijen program obuke za (mlade) praktičare u obrazovanju odraslih u okviru Grundvig programa u periodu 2011–2013. Nakon uspešno izvedenih generacija „youngerstaff“-era, otišlo se korak dalje i jedan deo bivših polaznika i organizacija u kojima su oni zaposleni pozvani su da učestvuju u koncipiranju i realizaciji projekta „Evropski e-trening za (mlade) praktičare u obrazovanju odraslih (AE-PRO)“ u okviru Erasmus + programa Evropske unije.

Opšti cilj AE-PRO projekta je da se kreira platforma za e-učenje, kao i da se ponudi e-trening za sve koji žele da uče o obrazovanju odraslih, evropskom razvoju i obrazovnim trendovima u državama Evrope. Trening je razvijen u okviru projekta Evropske unije AE-PRO kroz saradnju organizacija iz Belgije, Velike Britanije, Danske, Portugalije, Švedske, Nemačke, Finske i Srbije. Obrazovne aktivnosti prvi put su realizovane i testirane sa prvom grupom polaznika tokom osam meseci, tačnije između maja i decembra 2015. godine, na platformi www.ae-learning.eu, gde je registrovano više od 5300 osoba. Trening je koncipiran u formi modula koji pokrivaju tematske celine u vezi sa evropskim razvojem, politikama i lobiranjem u oblasti obrazovanja odraslih i specifičnostima ovog područja u zemljama širom Evrope. Treneri koji razvijaju i moderiraju onlajn učenje su eminentni stručnjaci iz oblasti obrazovanja odraslih zaposleni u organizacijama koje su usmerene na zagovaranje i lobiranje, ali i predavači sa evropskih univerziteta. Tokom 2015. godine, Društvo za obrazovanje odraslih organizovalo je onlajn predavanja – „Metode primenjenog pozorišta u obrazovanju odraslih: legislativno pozorište u zatvoru“ i „Situacione barijere i sposobnosti za učenje funkcionalno

nepismenih polaznika programa osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji“. Predavači docent dr Tamara Nikolić Maksić i Aleksandar Bulajić, MPhil, istraživači i asistenti na Katedri za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu istakli su značaj ovog programa s obzirom na angažovanost polaznika, mogućnost primene interaktivnih metoda rada, izuzetnu posvećenost projektnog tima u izgradnji zajednice evropskih praktičara zainteresovanih za obrazovanje odraslih. Nakon prvog kursa, mnogi polaznici su se povezali i preko socijalnih mreža započeli nove inicijative.

Nakon veoma uspešnog e-treninga u 2015. godini, koji je u celosti završilo skoro 100 osoba širom Evrope, od marta 2016. godine biće organizovana druga onlajn obuka – „Obrazovanje odraslih u 21. veku“, koja je utemeljena na nedavno objavljenoj publikaciji Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih (EAEA) „Manifest za učenje odraslih u 21. veku“. Besplatan onlajn kurs počinje 17. marta 2016. godine na Platformi za učenje odraslih – www.ae-learning.eu. Pre nego što se registrujete, u nastavku priloga pročitajte iskustva i viđenja kolegice Ivane Jovanović, saradnice Društva za obrazovanje odraslih, o programu realizovanom tokom 2015. godine.

AE-PRO trening nije prvi *vebinar* koji sam pratila, ali svakako jeste najduži i jedan od retkih koji se bavio obrazovanjem odraslih tako ozbiljno i posvećeno. Imali smo tokom osam meseci priliku da čujemo i podelimo iskustva sa stručnjacima u obrazovanju odraslih iz cele Evrope i na taj način steknemo vrlo jasnu sliku kako se obrazovanje odraslih tretira i na kom je ono nivou u našoj zemlji. Primeri se razlikuju od zemlje do zemlje, ali moj utisak je da je svuda vrlo važno i jedan od ključnih faktora razvoja društva. Njime se bave entuzijasti i ljudi koji veruju da obrazovanje treba da bude dostupno svima, što me lično raduje, a profesionalno brine, jer se postavlja pitanje koliko su država, pa i Evropska unija spremne da ulažu u isto i samim tim ga razvijaju.

Predavanja na *vebinaru* bila su različito organizovana, ostavljeno je predavačima na volju u kojoj meri i na koji način će da uključe polaznike. U svakom slučaju, bilo je dovoljno prostora za naše angažovanje pre, za vreme, a i posle predavanja. To je podrazumevalo adekvatnu literaturu i značajne evropske dokumente koje smo dobijali, samostalan rad i rad u grupama. Intenzivnih osam meseci sa vidljivim rezultatom na kraju. Smatram da su najveće vrednosti ovog treninga:

- teme koje smo obrađivali i koje su nam predstavljene (evropske politike, Festival učenja odraslih i promocija obrazovanja odraslih, rad sa specifičnim grupama odraslih);

- predavači i predavačice;
- drugi učesnici i učesnice i njihova iskustva;
- program je besplatan i kao takav dostupan svima.

AE-PRO trening je višestruko značajan. Povećava se komunikacija i umrežavanje stručnjaka u obrazovanju odraslih, lakše se komunicira i informacije se brže dele i vidljivije su.

Ivana Jovanović
Nikola Koruga

DOKUMENTI

DOCUMENTS

Neformalni sastanak ministara obrazovanja zemalja Evropske unije

Pariz, 17. mart 2015, utorak

Deklaracija o unapređenju građanstva i zajedničkih vrednosti slobode, tolerancije i nediskriminacije posredstvom obrazovanja¹

Imajući u vidu izjavu članova Evropskog saveta nakon neformalnog sastanka održanog 12. februara 2015,

Mi, ministri obrazovanja i komesar za obrazovanje, kulturu, omladinu i sport izjavljujemo sledeće:

Kao odgovor na ovogodišnje terorističke napade u Francuskoj i Danskoj, uz prisećanje na slične strahote u Evropi počinjene u skorije vreme, ponovo potvrđujemo našu rešenost da zajednički podržimo osnovne vrednosti koje su temelj Evropske unije: poštovanje ljudskog dostojanstva, slobodu (uključujući slobodu izražavanja), demokratiju, jednakost, vladavinu zakona i poštovanje ljudskih prava. Te vrednosti su zajedničke zemljama članicama evropskog društva u kome preovladavaju pluralizam, nediskriminacija, tolerancija, pravda, solidarnost i ravnopravnost žena i muškaraca.

Neposredna reakcija naših zemalja bila je izuzetna. Sada je vreme da se napravi sledeći korak. U Evropi se ponosimo istorijom punom primera savladanih nedaća, a sad ponovo moramo odgovoriti na izazov da zaštitimo i ojačamo evropski duh slobode, duh koji cení kako kritičko razmišljanje tako i poštovanje drugih, u skladu sa vrednostima Unije.

Značajan izazov s kojim se suočavamo u čuvanju naših pluralističkih društava zahteva konkretnu akciju na evropskom, nacionalnom, regionalnom i lokalnom nivou.

¹ Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education.

http://ec.europa.eu/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf

Kao ministri zaduženi za obrazovanje i kao evropski komesar, imamo posebnu dužnost da se postaramo da humanističke i građanske vrednosti koje delimo budu sačuvane i predate budućim generacijama. Ostajemo ujedinjeni u nastojanju da promovišemo slobodu misli i izražavanja, društvenu inkluziju i poštovanje drugih, kao i da sprečimo i okončamo diskriminaciju u svim njenim vidovima.

Stoga pozivamo na obnovljene napore u poučavanju i prihvatanju ovih zajedničkih osnovnih vrednosti i postavljanju temelja za inkluzivnije društvo posredstvom obrazovanja – počev od ranog uzrasta.

Glavni cilj obrazovanja nije samo razvijanje znanja, veština, stručnosti i stavova i usađivanje osnovnih vrednosti već i pomoć mladim ljudima – uz blisku saradnju sa roditeljima i porodicom – da postanu aktivni, odgovorni i slobodoumni članovi društva.

Deca i mladi predstavljaju našu budućnost i moraju imati mogućnost da tu budućnost oblikuju. Moramo udružiti napore da sprečimo i okončamo marginalizaciju, netoleranciju, rasizam i radikalizaciju i očuvamo sistem sa jednakim mogućnostima za sve. Moramo kod dece i mladih da gradimo smisao za inicijativu i pozitivni doprinos koji svojim učešćem mogu da daju, istovremeno potvrđujući zajedničke osnovne vrednosti na kojima su naša demokratska društva zasnovana.

To je plemeniti izazov i moramo se zajedno truditi da ga savladamo.

1. NA NACIONALNOM, REGIONALNOM I LOKALNOM NIVOU

Slazemo se da ćemo pojačati delovanje na polju obrazovanja s ciljem:

1. da ojačamo ključni doprinos koji obrazovanje daje razvoju pojedinca, društvenoj inkluziji i učešću tako što ćemo usađivati osnovne vrednosti i principe koji su temelji naših društava;
2. da omogućimo inkluzivno obrazovanje za svu decu i mlade ljude, koje se bori protiv rasizma i diskriminacije po bilo kojoj osnovi, promovise građanstvo i uči mlade da razumeju i prihvate razlike u mišljenju, ubeđenju, veri i načinu života, istovremeno poštujući vladavinu zakona, raznolikost i ravnopravnost polova;
3. da ojačamo sposobnost dece i mladih da kritički razmišljaju i rasuđuju tako da, naročito u okruženju interneta i društvenih medija, budu u stanju da shvate stvarnost, razlikuju činjenice od mišljenja, prepoznaju propagandu i odupru se svim vidovima indoktrinacije i govora mržnje;

4. da se borimo protiv geografske, društvene i obrazovne nejednakosti, kao i drugih faktora koji vode ka beznađu i stvaraju plodno tlo za ekstremizam, tako što ćemo svoj deci i mladima obezbediti neophodno znanje, veštine i stručnost kako bi sami gradili svoju profesionalnu budućnost i put ka uspehu u društvu i tako što ćemo podržati mere koje imaju za cilj sprečavanje ranog napuštanja školovanja i poboljšanje društvene i profesionalne integracije mladih;
5. da ohrabrimo dijalog i saradnju između svih aktera u obrazovanju, naročito roditelja, porodica i pridruženih struktura i da kod dece i mladih gradimo smisao za inicijativu i angažovanost kako bismo ojačali društvene veze i stvorili osećaj pripadanja;
6. da osnažimo učitelje da zauzmu aktivan stav protiv svih oblika diskriminacije i rasizma, obrazuju decu i mlade u medijskoj pismenosti, izađu u susret potrebama učenika iz različitih pozadina, usade zajedničke osnovne vrednosti, spreče rasizam i netoleranciju i bore se protiv njih.

2. NA EVROPSKOM NIVOU

Iako su za obrazovne sisteme i njihov sadržaj odgovorne zemlje članice, saradnja u ovoj oblasti na nivou Evropske unije će biti sredstvo u rešavanju zajedničkih izazova s kojima se Evropa suočava. Postoji neodložna potreba za saradnjom i koordinacijom, razmenom iskustava i garancijom da se najbolje ideje i prakse mogu deliti unutar Evropske unije s ciljem:

1. da se omogući da deca i mladi steknu društvene, građanske i međukulturne kompetencije tako što će se promovisati demokratske vrednosti i osnovna prava, društvena inkluzija i nediskriminacija, kao i aktivno građanstvo;
2. da se unapredi kritičko razmišljanje i medijska pismenost, naročito kad je reč o korišćenju interneta i društvenih medija, kako bi se razvio otpor prema svim vidovima diskriminacije i indoktrinacije;
3. da se neguje obrazovanje deprivilegovanih kategorija dece i mladih osoba tako što će naši sistemi obrazovanja i obučavanja odgovoriti na njihove potrebe;
4. da se preko svih vidova učenja, u saradnji sa ostalim relevantnim politikama i akterima, promoviše međukulturni dijalog.

Ove ciljeve mogu podržati:

- Strateški okvir *ET2020*, preko svojih prioriteta, vršnjačkog učenja i razmenom i širenjem dobre prakse;

- Program *Erasmus+*, naročito putem podrške koju pruža mobilnosti učenika i učitelja, strateškim partnerstvima i platformama za saradnju obrazovnih institucija, kao i dijalogu i zajedničkim projektima građanskog obrazovanja, volontiranja i omladinskih razmena;

kao i:

- ostale politike na nivou EU i instrumenti finansiranja u oblastima vezanim za obrazovanje, kao što su program Horizont 2020 (naročito u svojim komponentama „Društveni izazovi“ i „Nauka sa društvom i za društvo“) i okvir za evropsku saradnju po pitanju omladine, uz istovremeno ispitivanje mogućnosti za bližu saradnju između obrazovanja i drugih relevantnih oblasti kao što su kultura, sport, zapošljavanje, socijalna zaštita, bezbednost i drugi načini i delovanja u društvenoj inkluziji;
- podsticanje kontakata i saradnja sa građanskim društvom i društvenim partnerima;
- ispitivanje mogućnosti sadejstva sa radom koji se u Savetu Evrope odvija u oblasti građanskog obrazovanja i međukulturnog razumevanja.

Pozivamo savet za obrazovanje, mladost, kulturu i sport da na sastanku 18. i 19. maja 2015. raspravi o radu koji treba da sledi za ovom deklaracijom.

Preveo Mark Daniels

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

Odabrane andragoške konferencije za 2016. godinu

1. *The 2016 conference of ESREA on the Education of Adults Life History and Biography Network, 'Resources of Hope' – The place of hope in researching learning lives*, 3–6 March, Canterbury, England.
2. *The 2016 conference of ESREA research network Interrogating transformative processes in learning and education: an international dialogue, „The role, nature and difficulties of dialogue in transformative learning“*, 24–26 June, Athens, Greece.
3. *ESRALE Summer Academy „Participation, Performance and Partnership in Adult Learning and Education – Problems of Theory, Concept and Practice“*, 18–24 July, Faculty of Cultural Science, Education and Regional Development University of Pécs, Hungary.
4. *ECER 2016 „Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers“*, 22–26 August, University College Dublin, Ireland.
5. *InSEA Regional Conference Vienna 2016, „Art and Design Education in Times of Change“* 22–24 September, University of Applied Arts Vienna, Austria.
6. *The 2016 conference of ESREA research network on Education and Learning of Older Adults (ELOA), „Aging in a Multicultural World – Individual and Social Contexts of Learning“*, 17–19 November, University of Wrocław, Poland.

Pregled andragoških časopisa

Adult Education Quarterly 2015, Vol. 65, Issue 4

Joshua C. Collins and Tonette S. Rocco. *Rules of Engagement as Survival Consciousness: Gay Male Law Enforcement Officers' Experiential Learning in a Masculinized Industry*. pp. 295–312; Linda J. Rappel. *Integrating the Personal and the Professional: Marking the Career Paths of Adult Language Educators*. pp. 313–325; Jo A. Tyler. *From Spoke to Hub: Transforming Organizational Vision and Strategy With Story and Visual Art*. pp. 326–342.

Adult Learning 2015, Vol. 26, Issue 4

Marcia E. Rapchak, Leslie A. Lewis, Julie K. Motyka, and Margaret Balmert. *Information Literacy and Adult Learners: Using Authentic Assessment to Determine Skill Gaps*. pp. 135–142; Kristen Nielsen. *Teaching Writing in Adult Literacy: Practices to Foster Motivation and Persistence and Improve Learning Outcomes*. pp. 143–150; Judy K. Favor and Amanda M. Kulp. *Academic Learning Teams in Accelerated Adult Programs: Online and On-Campus Students' Perceptions*. pp. 151–159; Carolyn M. Klinge. *A Conceptual Framework for Mentoring in a Learning Organization*. pp. 160–166.

Educational Philosophy and Theory, Volume 47, Issue 8

Liz Jackson. *Challenges to the Global Concept of Student-Centered Learning with Special Reference to the United Arab Emirates: 'Never fail a Nahayan'*. pp. 760–773; Ashok Collins. *The Enunciation of the Subject: Sharing Jean-Luc Nancy's Singular Plural in the Classroom*. pp. 774–785; Kurt Thumlert, Suzanne de Castell, and Jennifer Jenson. *Short Cuts and Extended Techniques: Rethinking relations between technology and educational theory*. pp. 786–803; James Reveley. *School-Based Mindfulness Training and the Economisation of Attention: A Stieglerian View*. pp. 804–821; Sandra Cheeseman, Frances Press and Jennifer Sumsion. *An encounter with 'sayings' of curriculum: Levinas and the formalisation of infants' learning*. pp. 822–832; Peter C. O'Brien. *Performance Government: Activating and regulating the self-governing capacities of teachers and school leaders*. pp. 833–847.

Journal of Higher Education Policy and Management 2015, Vol. 37, Issue 6

Kerry Shephard, Tiffany Trotman, Mary Furnari, and Erika Löfström. *Teaching research integrity in higher education: policy and strategy*. pp. 615–632; Rachel Birds. *Redefining roles and identities in higher education: the liminal experiences of a university spinout company*. pp. 633–645; Pär Mårtensson & Anders Richtnér. *What parameters do students value in business school rankings?* pp. 646–658; Katie Wilson & Judith Wilks. *Australian Indigenous higher education: politics, policy and representation*. pp. 659–672; Asya Cooley. *Funding US higher education: policy making theories reviewed*. pp. 673–681; Dennis Bryant and Alice Richardson. *To be, or not to be, trained*. pp. 682–688; Katherine A. Johnson, Deborah J. Warr, Kelsey Hegarty and Marilys Guillemin. *Small wins: an initiative to promote gender equity in higher education*. pp. 689–701; Hogne Lerøy Sataøen. *Higher education as object for corporate and nation branding: between equality and flagships*. pp. 702–717.

Higher Education Research & Development 2015, Vol. 34, Issue 4

Jeanette Maritz & Paul Prinsloo. *'Queering' and querying academic identities in postgraduate education*. pp. 695–708; Rebecca Bennett, Braden Hill and Angela Jones. *In and out of the cross-cultural classroom closet: negotiating queer teacher identity and culturally diverse cohorts in an Australian university*. pp. 709–721; Yiu Tung Suen. *Methodological reflections on researching lesbian, gay, bisexual and transgender university students in Hong Kong: to what extent are they vulnerable interview subjects?* pp. 722–734; Welby Ings. *Performing prodigals and dissident acolytes: supporting queer postgraduates in the visual arts*. pp. 735–749; Thabo Msibi and Valenshia Jagessar. *Restricted freedom: negotiating same-sex identifications in the residential spaces of a South African university*. pp. 750–762; Louisa Allen. *Queer pedagogy and the limits of thought: teaching sexualities at university*. pp. 763–775; James Burford. *Queering the affective politics of doctoral education: toward complex visions of agency and affect*. pp. 776–787; Genine A. Hook. *Performatively queer: sole parent postgraduates in the Australian academy*. pp. 788–800.

Educational Media International 2015, Vol. 52, Issue 2

Yeonjeong Park, Insung Jung, and Thomas C. Reeves. *Learning from MOOCs: a qualitative case study from the learners' perspectives*. pp. 72–87; Yin Yin, Catherine Adams, Erika Goble, and Luis Francisco Vargas Madriz. *A classroom at home: children and the lived world of MOOCs*. pp. 88–99; Maha Bali, Mau-

reen Crawford, Rhonda Jessen, Paul Signorelli, and Mia Zamora. *What makes a cMOOC community endure? Multiple participant perspectives from diverse cMOOCs.* pp. 100–115; Lorrie Schmid, Kim Maturuk, Ian Simpkins, Molly Goldwasser, and Keith E. Whitfield. *Fulfilling the promise: do MOOCs reach the educationally underserved?* pp. 116–128; M. Liu, J. Kang and E. McKelroy. *Examining learners' perspective of taking a MOOC: reasons, excitement, and perception of usefulness.* pp. 129–146.

Uputstvo za autore priloga

Dostavljanje radova

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

Format teksta

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

Jezik

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

Citiranje i literatura

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

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

Recenziranje

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

Autorska prava

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

Notes for Contributors

Paper Submission

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

Notes on style

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

Language

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

Quotations and References

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

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

Reviews

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

Copyright

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

Lista recenzenata

dr Antonia Batzoglou

University of London, United Kingdom

dr Dragan Bulatović

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Rosemary S. Caffarella

ret. Cornell University, United States of America

dr Sanja Djerasimović

University of Exeter, United Kingdom

dr Hajdana Glomazić

Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Srbija

dr Barry Golding

Federation University Australia, Australia

dr Maurice de Greef

Vrije Universiteit in Brussels, Belgium

dr John Henscke

Lindenwood University, United States of America

dr Joanna Ostrouch-Kamińska

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

dr George Koulazides

Democritus University of Thrace, Greece

dr Milica Marušić

Institut za pedagoška istraživanja, Srbija

dr Miloš Milenković

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Miljana Milojević

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Alison Laurie Neilson

University of Coimbra, Portugal

dr Edmée Ollagnier

ret. University of Geneva, Switzerland

dr Milka Oljača

Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

dr Goran Opačić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Ognjen Radonjić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Marko Radovan

University of Ljubljana, Slovenia

dr Jost Reischmann

Bamberg University, Germany

dr Maja Savić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Luiza Olim de Sousa

North-West University in Potchefstroom, South Africa

Alan Tuckett

University of Wolverhampton, United Kingdom

dr Zoran Velkovski

University of Skopje, Former Yugoslav Republic of Macedonia

dr Cristina Maria Coimbra Vieira

University of Coimbra, Portugal

List of Reviewers

dr Antonia Batzoglou

University of London, United Kingdom

dr Dragan Bulatović

University of Belgrade, Serbia

dr Rosemary S. Caffarella

ret. Cornell University, United States of America

dr Sanja Djerasimović

University of Exeter, United Kingdom

dr Hajdana Glomazić

Institute of Criminological & Sociological Research, Serbia

dr Barry Golding

Federation University Australia, Australia

dr Maurice de Greef

Vrije Universiteit in Brussels, Belgium

dr John Henscke

Lindenwood University, United States of America

dr Joanna Ostrouch-Kamińska

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

dr George Koulazides

Democritus University of Thrace, Greece

dr Milica Marušić

Institute for Educational Research, Serbia

dr Miloš Milenković

University of Belgrade, Serbia

dr Miljana Milojević

University of Belgrade, Serbia

dr Alison Laurie Neilson

University of Coimbra, Portugal

dr Edmée Ollagnier

ret. University of Geneva, Switzerland

dr Milka Oljača

University of Novi Sad, Serbia

dr Goran Opačić

University of Belgrade, Serbia

dr Ognjen Radonjić

University of Belgrade, Serbia

dr Marko Radovan

University of Ljubljana, Slovenia

dr Jost Reischmann

Bamberg University, Germany

dr Maja Savić

University of Belgrade, Serbia

dr Luiza Olim de Sousa

North-West University in Potchefstroom, South Africa

Alan Tuckett

University of Wolverhampton, United Kingdom

dr Zoran Velkovski

University of Skopje, Former Yugoslav Republic of Macedonia

dr Cristina Maria Coimbra Vieira

University of Coimbra, Portugal

Andragogical Studies

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

Publisher

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

ISSN: 0354–5415

UDK: 37.013.83+374

Editors

MIOMIR DESPOTOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

KATARINA POPOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Assistant Editors

Maja Maksimović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Aleksandar Bulajić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Editorial Board

Šefka Alibabić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Marcie Boucouvalas, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA

Arne Carlsen, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany

Heribert Hinzen, dvv international, Germany

Peter Jarvis, University of Surrey, UK

Sabina Jelenc, University in Ljubljana, Slovenia

Nada Kačavenda Radić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Snežana Medić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Sandra L. Morrison, University of Waikato, New Zealand

Balázs Németh, University of Pécs, Hungary

Ekkehard Nuißl von Rein, Technical University Kaiserslautern, Germany

Kristinka Ovesni, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Aleksandra Pejatović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Design: Zoran Imširagić

Typesetting: Irena Đaković

Prepress: Dosije studio, Belgrade

Proofreading: Radoslav Anđelković

English proofreading: Mark Daniels

Printed and bound by: Službeni glasnik, Belgrade

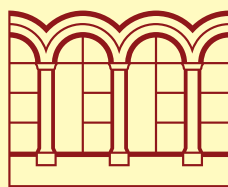
Andragogical Studies was launched in 1994, and since then the journal has been published twice annually. Editorial responsibility is on Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy and Adult Education Society, Belgrade. Andragogical Studies is supported by Ministry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

Catalogue: National Library of Serbia.

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

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

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



1838