

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 11, DECEMBAR 2022.

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
Poštanska adresa: Čika-Ljubina 18–20, 11000 Beograd,
e-pošta: ipa.as@f.bg.ac.rs, telefon: 00381-11-3282-985.

ISSN: 0354–5415 (Štampana izdanja)

ISSN: 2466-4537 (Online izdanja)

UDK: 37.013.83+374

Urednici

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

Saradnici urednika

Maja Maksimović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Aleksandar Bulajić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Asistenti urednika

Nikola Koruga, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Kristina Robertson, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Uredništvo

Šefika Alibabić Hodžić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Marcie Boucouvalas, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA
George A. Koulaouzides, Hellenic Open University, Greece

Sabina Jelenc, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Snežana Medić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Sandra L. Morrison, University of Waikato, New Zealand

Balázs Németh, University of Pécs, Hungary

Ekkehard Nuisl von Rein, University of Kaiserslautern, Germany

Kristinka Ovesni, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksandra Pejatović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Borut Mikulec, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Cristina Maria Coimbra Vieira, University of Coimbra, Portugal

Tamara Nikolić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Niamh O'Reilly, AONTAS (National Adult Learning Organisation), Ireland

Sekretar časopisa

Brankica Nikitović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dizajn: Zoran Imširagić

Tehnička urednica: Irena Đaković

Priprema za štampu: Dosije studio, Beograd

Lektura i korektura: Irena Popović

Lektura i korektura engleskog jezika: Tamara Jovanović

Štampa: Službeni glasnik, Beograd

Andragoške studije izlaze od 1994. godine dva puta godišnje. Uređivačku politiku vodi **Institut za pedagogiju i andragogiju**, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18–20, 11000 Beograd, u saradnji sa **Društvom za obrazovanje odraslih**, Garsije Lorke 9, 11060 Beograd. Izdavanje časopisa podržava Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Katalogizacija časopisa: Narodna biblioteka Srbije, Beograd

Andragoške studije su časopis otvorenog pristupa koji je odlukom Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije kategorizovan kao časopis međunarodnog značaja (M24). Andragoške studije su na listi European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) ustanovljene kao časopis međunarodnog autorstva.

Indeksiranje časopisa: Narodna biblioteka Srbije (Beograd) i Konzorcijum biblioteka Srbije (kobson.nb.rs); Srpski citatni indeks (<http://scindeks.ceon.rs>); European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) (<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>); Biblioteka nemačkog Instituta za obrazovanje odraslih DIE, Bon.

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 11, DECEMBAR 2022.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

- VASILIKI VRONTOU, ZOE KARANIKOLA, GEORGIOS PANAGIOTOPOULOS
Stavovi nastavnika o prioritetima i smernicama međunarodnih organizacija u vezi sa njihovim profesionalnim kompetencijama 9
- EDISA KEČAP
Mogućnosti obrazovanja za prevazilaženje straha od nezaposlenosti u kontekstu krize izazvane kovidom 27
- TAMARA NIKOLIĆ
Vreme za sebe? – Usklađivanje onlajn studiranja i slobodnog vremena 47
- MILICA ČOLOVIĆ, VLADIMIR MITIĆ
Osećanje smisla života u odraslom dobu i starosti 61
- KÁROLY ZERÉNYI, ZSUZSA MÁTRAI
Taksonomije u razdoblju od kognitivne do digitalne revolucije, s fokusom na prenosive veštine 91
-
- HRONIKA, POLEMIKA, KRITIKA
- ALEKSANDRA PEJATOVIĆ
**In Memoriam Prof. dr Ranko Bulatović
O Ranku, kroz sećanje, pisanje i nedostajanje** 107

Contents

ARTICLES

- VASILIKI VRONTOU, ZOE KARANIKOLA, GEORGIOS PANAGIOTOPOULOS
**Teachers' Attitudes towards International Organizations'
Priorities and Directions for their Professional Competence** 9

- EDISA KECAP
**The Capacities of Education in Overcoming the Fear
of Unemployment in the Context of the Covid Crisis** 27

- TAMARA NIKOLIĆ
**Owning One's Time — Balancing Online Learning
and Leisure** 47

- MILICA ČOLOVIĆ, VLADIMIR MITIĆ
Sense of the Meaning of Life in Adulthood and Old Age 61

- KÁROLY ZERÉNYI, ZSUZSA MÁTRAI
**Taxonomies from a Cognitive to a Digital Revolution,
Focusing on Transferable Skills** 91

CHRONICLE, POLEMICS, REVIEW

- ALEKSANDRA PEJATOVIĆ
**In Memoriam: Prof. Ranko Bulatović, PhD
Remembering Ranko — through Memories, Writings
and Being Missed** 107

ČLANCI

ARTICLES

Vasiliki Vrontou¹
University of Patras, Greece

Zoe Karanikola²
University of Patras, Greece

Georgios Panagiotopoulos³
University of Patras, Greece

Teachers' Attitudes towards International Organizations' Priorities and Directions for their Professional Competence

Abstract: The aim of this study is to explore the attitudes of teachers regarding the initiatives undertaken and the thematic priorities set by international organizations (IOs) for their professional competence. This paper initially presents an overview of the policy framework and the main guidelines of three international organizations—EU, OECD, UNESCO—regarding the professional competence of teachers and then discusses Greek teachers' attitudes on the IOs' thematic directions and priorities for their teaching competence. For the purposes of our research, a qualitative approach was followed by implementing questionnaires to 139 primary and secondary education teachers in Greece. The data was analysed with the use of SPSS v.26 (SPSS Inc., 2003, Chicago, USA). The exploration of the attitudes of Greek teachers seeks to highlight the degree of convergence of their views with the global directions regarding their competence and provide useful data to international scientific research, contributing to a better understanding of the professional adaptability of contemporary teachers to global education requirements. The analysis of the data collected indicates that Greek teachers are aware of the influence exerted by international organizations on national educational systems. At the same time, they significantly agree with the global thematic directions and priorities imposed on teacher professional competence. The teaching profession is currently experiencing radical transformation. Teachers understand

¹ Vasiliki Vrontou, M.Sc. is an English Teacher at a public Primary School in Greece (vassovrontou@hotmail.com).

² Zoe Karanikola is a Special Educational Member Staff at the University of Patras and a Tutor at HOU (zoekar@upatras.gr).

³ Georgios Panagiotopoulos, PhD, is an Associate Professor at the University of Patras (pangiorgos@upatras.gr).

the multiple competencies they are expected to possess, as well as the complexity of their roles within the contemporary educational context. They realize that their professional competence is multidimensional—combining knowledge, skills and attitudes which they need to acquire, possess and develop throughout their professional careers.

Key words: teacher professional competence, international organizations, global teacher policy

Introduction

In a time of rapid social, political, cultural and economic changes, forcing immediate adaptations of individuals and systems on a global scale, education has a transformative role to play for both individuals and society. Since the provision of quality education and the improvement of learning outcomes have become the main objectives of all international educational reforms over the last 30 years, the quest for the key factor in achieving these objectives as well as a series of changes which have occurred in the educational systems of numerous countries have put focus on teachers, mainly since the beginning of the millennium.

Undoubtedly, in the discourse of international organizations (IOs) “teachers are considered to be key players in the implementation of educational changes, as both their concerns and perceptions and the importance they attach to them are a key component of the attempted changes” (Panagiotopoulos, Kaponis & Karanikola, 2019, p. 349). Terms such as “teacher quality”, “teacher professionalism”, “teacher competence”, “teacher effectiveness” are used in international discourse to describe the elements that make up their role in the contemporary educational context. Teacher competence is no longer a static concept, and the effective teacher is not the one who simply possesses knowledge of his subject but also a set of skills which he constantly upgrades.

In the middle of significant and rapid developments in the Greek educational system in recent years, with the aim of converging with the educational recommendations of international organizations, the requirements regarding the competence of Greek teachers have changed, gradually but steadily transforming the teaching profession in the country. Within this context, the present study aims to explore the attitudes of Greek teachers towards the thematic priorities of IOs as well as the directions they set regarding teacher professional competence. For this purpose, a quantitative survey was conducted. The data collection took place during the November 9th–November 22nd 2021 period and the data collection technique used was the questionnaire survey. The sample consisted of 139 primary and secondary school teachers, who are employed in public schools in Greece.

The international discourse on teacher competence

In recent decades there has been significant uniformity regarding educational systems and goals as well as the organization of educational institutions and their curricula, a fact that according to Spring (2012), is due to the almost universal acceptance of the ideotypes of human capital and consumerism which are supported and adopted by international organizations. Apparently, an important element of the IOs' educational agenda is the teaching profession. Emphasizing the decisive role of teachers in education and in the achievement of their educational goals, international organizations have gradually formed a discourse through instructions, recommendations, publications that define the components and dimensions of the professional competence of teachers from their initial education till their exit from the profession. In the context of global education policy, as Robertson observes (2012), all international organizations collect, manage, evaluate and present data on the teaching profession, and despite individual differences, their broader approaches to the mechanisms governing their agendas on teachers are closely related.

Attaining competent teachers, who possess the required abilities, attitudes, qualifications to provide high-level teaching and ensure successful learning outcomes, is at the heart of the EU policy. An effective teacher for the EU should develop "the knowledge, skills, behaviours and values that learners need to realize their full potential as individuals and as active members of society and the workforce" (Council, 2014, para. 1). In the European Commission document "Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications" (2005), it is emphasized that professional teachers must be *sufficiently trained*, they must be *lifelong learners* and choose *mobility*, *cooperation* and *partnerships* as development and improvement practices.

Moving on to the new education framework "Towards the European Education Area and Beyond (2021–2030)", the "Council Conclusions on European Teachers and Trainers for the Future" was published in June 2020. Building on the already formed EU framework over the last twenty years, regarding teacher competence, the Council underlines the need to cultivate a comprehensive set of teachers' skills in order to adequately cope with the constant challenges posed by the environment (Council, 2020). Professional autonomy, commitment, the skill to balance the different aspects of their work, the integration of innovative and digital methods, the ability to work in learning environments with linguistic and cultural diversity, the ability to teach even with limited resources and teaching through socially just, equitable and inclusive practices are some of the dimensions of teacher professional competence, detailed in the Council document.

Obviously, for the EU the competence of European teachers stems not from a one-dimensional view of the teaching profession but from the belief that

teachers play a transformative role for both the individual and society. As education is the vehicle for achieving the broader policies and aspirations of the EU, teachers are perceived as the driving force of this vehicle, which is why they are a strategic priority of the European education policy. It is worth mentioning that the plethora of EU documents on the teaching profession are detailed road maps for member states, describing the competences that teachers must have in order to cope with the educational reality that is being built in Europe and the rest of the world.

In addition to the EU influence, the OECD's dominance in matters of global education policy is indisputable. The organization uses its influence in the field of global education to shape the theoretical framework for teacher competence and professionalism and to play a major role in promoting quality reforms in the teaching profession (Fraser & Smith, 2017). Conducting continuous studies, surveys and analyses of data it collects about teachers in both developing and developed countries, the OECD then interprets the findings with extensive texts describing the policies that countries need to follow as well as the characteristics that teachers must incorporate in order to respond to the educational environments of the 21st century and by extension to the demands of knowledge economies and the dictates of the theories of human capital which the organization adopts.

Gleaning the OECD documents from 2000 onwards, regarding the teaching profession and the characteristics that make up teacher competence, the report "Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" (2005) argues that the roles of teachers have now been expanded to at least four levels: a) *at the level of students individually*, where the teacher must manage and integrate each student into the learning process, b) *at the classroom level*, developing skills to manage multicultural environments, integrating students with special learning needs and following interdisciplinary approaches, c) *at the school level*, by working and planning in teams, adopting assessment and planning practices and using technology in both the teaching practice and administration, d) *at the level of parents and the wider society*, working with parents and seeking cooperation with the local community in the context of the learning process (OECD, 2005, pp. 97–98).

However, all this OECD's abiding surveying and data collection on teacher effectiveness, as Connell (2009) argues, "treats schools and teachers as bearers of variables (attitudes, qualifications, strong leadership etc.) to be correlated with pupil outcomes, measured on standardized tests" (p. 217). Undoubtedly, these surveys, documents and recommended OECD policies on teacher competence are the subject of discussion, reflection, reform as well as an attempt to bring national policies closer to the global education policy agenda.

At the same time, UNESCO's discourse on teacher competence is mainly guided by the principles of equity and inclusion in learning and focuses more on developing quality education in disadvantaged environments and less on the classification of local educational systems. In the report "Teaching and Learning: Achieving Quality for All", it is emphasized that "the quality of an education system is only as good as the quality of its teachers" (UNESCO, 2014, p. 233). According to UNESCO (2014), in order to be competent, teachers need to be involved in lifelong learning processes to enhance their abilities and knowledge, to be well acquainted with the subject they teach, to be able to help students with different backgrounds and different needs using a variety of methods and strategies, as well as cope with multilingual and multicultural classes, to understand and recognize their own attitudes, perceptions and expectations and how those attitudes affect their interaction with students, to reflect on their teaching methods and adapt to changes.

In contrast to the OECD which gives a more economic dimension to education, UNESCO underlines the concepts of supranational identity and a sense of belonging (Vaccari & Gardinier, 2019). Actually, studying UNESCO documents, one realizes that there is a significant differentiation from the aforementioned organizations on teacher competence. While the EU and the OECD define specific principles and criteria of teacher competence without taking particular account of national, cultural or social parameters that may differentiate the concept of competence to a greater or lesser extent, UNESCO argues that the criteria of professionalism and competence of teachers "should describe clearly and concisely what constitutes good teaching in a particular context, and what teachers need to know and be able to do to implement such good teaching" (UNESCO, 2015a, p. 25). Of course, this is probably due to the fact that it has less original research work and works on the basis of the collection and synthesis of existing research, which limits the organization's role to the transferring of research data (Zapp, 2021).

Nevertheless, it is evident from the organization's most recent initiatives—such as the strategic framework 2018–2021 "International Task Force on Teachers for Education 2030"—that UNESCO has set as its mission "to mobilize governments and other stakeholders for the advancement of teachers and quality of teaching, acting as a catalyst of global, regional and national efforts through advocacy, knowledge creation and sharing and country support" (UNESCO, 2018, p. 4). Obviously, UNESCO seeks to play a leading role in shaping a common global policy for teachers, through cooperation with other IOs, such as the OECD and the World Bank.

By and large, the study of the IOs documents on teacher competence confirms what several scholars observe about the uniformity in educational goals, recommendations and priorities. The IOs initiatives and directions are linked

to the development of the 21st century skills and competences to individuals for the successful response of nations and their citizens to the demands of the knowledge society and the internationalized labour market. Overall, according to IOs, competent teachers must be professionally autonomous, self-confident, digitally advanced and lifelong learners. They should combine deep knowledge of their subject, excellent teaching practices and creativity and use effective teaching methods, enabling learners to acquire basic skills to adapt to the rapidly changing socio-economic conditions. Also, they must encourage the development of the intellectual, emotional, social and creative abilities of their students in a holistic manner, putting emphasis on critical thinking and interaction. Effective teachers should work collaboratively with their colleagues and all those involved in the school community, reflect on their practices and learn through their experiences (Council, 2014; OECD, 2012; UNESCO, 2015b; World Bank, 2019). In short, according to IOs, competent teachers should possess a set of teaching, pedagogical and administrative skills.

Research methodology

The main aim of this research, after reviewing the discourse of international organizations—EU, OECD, UNESCO—for the professional competence of teachers, was to answer the following question: What are the attitudes of teachers on the initiatives undertaken and the directions set by international organizations regarding their professional competence? For the purposes of this research, a quantitative survey was carried out using an anonymous questionnaire. According to Sukamolson (2007), quantitative research is useful when the researcher seeks to explore views, attitudes and behaviours to ascertain how the population feels about a particular issue, while Goertzen (2017) underlines that the data collected through the quantitative methodology are measurable and quantifiable, the findings can be evaluated with statistical analysis and complex problems are illustrated using variables, resulting in an objective approach, comparison and generalization of results.

Research instrument

The questionnaire administered was part of the questionnaire constructed and used by Patsiadou in her research (2016). To meet the objectives of the present research, the data collection instrument was accordingly modified, resulting in a questionnaire with a total of 28 questions/statements on a 5-point Likert scale

(example item: “*To what extent do you agree that: The quality of an education system depends on the quality of its teachers’ education and training*”). Respondents were invited to choose the extent of their agreement with each of the statements (1= not at all, 2= slightly, 3= moderately, 4= a lot, 5=extremely).

Sample

The sample of the survey consisted of 139 primary and secondary school teachers, employed in public schools in Greece. Particularly, 75.5% of the total sample were women and the remaining 24.5% were men, 56.8% work in primary education and 43.2% are teachers in secondary education. The average age of the total sample is 45 years with a standard deviation (*std.*) of 8.3 years. Regarding the educational background, 43.2% hold a bachelor’s degree, 51.8% hold a master’s degree, 3.6% possess a second bachelor’s degree and only 1.4% hold a doctoral degree. Also, 41.7% of teachers have 14 to 20 years of experience in public education, 30.9% more than 21 years, 19.4% have between 7 and 13 years and 7.9% have up to 6 years of work experience. As for the area of the school the respondents teach, 49.6% work in an urban area, 32.4% in a suburban area and 18% in a rural area. Data collection took place during November 2021.

Statistical data analysis

For the statistical analysis, the software SPSS v.26 was used (SPSS Inc., 2003). Initially, to measure the internal consistency of the questionnaire, Cronbach’s Alpha was calculated and given that scores higher than 0.7 are considered satisfactory, the research tool was considered highly reliable, scoring 96% ($\alpha=0.96$). Secondly, indicators of central tendency and variability of all the sampled variables were examined and analysed. The basic location and dispersion measures, as well as the frequencies and relevant frequencies, were used to describe demographic characteristics. To investigate correlations with the demographic characteristics of teachers, the *t-test* of comparison of average values for 2 independent samples as well as the variance analysis in one direction (ANOVA) were applied and the *Spearman rho* correlation coefficient was calculated. After the application of ANOVA, and where a statistically significant result was obtained, the *Bonferroni test* was additionally performed to correct multiple comparisons. The *p-values* reported are based on two-sided tests. *P-values* with a value lower than 0.05 were considered as statistically significant results and with a value lower than 0.10 indicative.

Research results

Teachers' familiarity with international organizations' education policy

Questions 1–5 of the questionnaire aimed at investigating to what extent the respondents are familiar with the education policy of international organizations and whether they consider this policy influential in the national education policy of member states. As illustrated in Table 1, the lowest value (i.e., 2= “slightly” to 3= “moderately”) is received by questions 1, 2 and 3, which investigate the respondents' familiarization with the education policies of the European Union, the OECD and UNESCO (average 2.5, 2.3 and 2.2 respectively). This means that the teachers involved in the survey claim, on average, that they are “slightly” to “moderately” familiar with the education policies of the three international organizations, being the most familiar with EU policies and the least familiar with UNESCO policies. Regarding whether they think that *the policies of international organizations lead to far-reaching changes in national education systems* (question 4), the respondents believe that this is “moderately” happening (average 3.1), while it is worth noting that the participants believe that *the capacity of international organizations to shape the future objectives of member states' education systems is increasing*, with an average of 3.8 (question 5).

Table 1. Teachers' familiarity with international organizations' policy

<i>Question/Statement</i>	<i>Mean (std.)</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>To what extent do you agree that:</i>			
1. You are familiar with the European Union's education policy	2.5 (0.8)	1	5
2. You are familiar with the OECD's education policy	2.3 (0.9)	1	5
3. You are familiar with UNESCO's education policy	2.2 (0.9)	1	5
4. The policies of international organizations are leading to far-reaching changes in national education and training systems	3.1 (1.0)	1	5
5. The capacity of international organizations to shape the future objectives of member states' education systems is increasing	3.8 (0.8)	2	5

Note: (std.) = Standard Deviation

1= not at all, 2= slightly, 3= moderately, 4= a lot, 5= extremely

Teachers' attitudes on IOs' thematic priorities for their competencies

To investigate Greek teachers' attitudes towards the thematic priorities and directions of international organizations regarding teacher competence, two groups of questions/statements in the instrument were included. The first set of questions

(questions 6–10, as illustrated in Table 2) investigated Greek teachers' viewpoint and overall attitude on the teaching profession and teachers' roles in the contemporary education environment, while the second set of questions (Table 3, statements 11–28) attempted to explore their specific attitudes towards the IOs thematic priorities and directions on teacher competence.

Regarding Greek teachers' perceptions and attitude on the contemporary teachers' roles and the teaching profession in general, almost all questions/statements received on average relatively high values (i.e. around 4= "a lot") which implies that the respondents strongly believe that their profession is going through significant changes and seem to agree with the core direction of international organizations for lifelong learning teachers. In particular, the statements *Teachers' professional identity is in a phase of radical transformation* and *Initial teacher education is not enough to meet the needs of their entire professional career* (questions 6 & 7) received on average a value higher than 4 (= "a lot"). It is worth mentioning that the participants in the survey seem to be in line with one of the IOs leading positions on the teaching profession that *the quality of an education system depends on the quality of its teachers' education and training* with the corresponding statement (question 8) receiving a high value (i.e. 4= "a lot").

Table 2. Teachers' perceptions on teaching profession and teachers' roles

<i>Question/Statement</i>	<i>Mean (std.)</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
<i>To what extent do you agree that:</i>			
1. Teachers' professional identity is in a phase of radical transformation	4.1 (1.0)	1	5
2. Initial teacher training is not enough to meet the needs of their entire professional career	4.1 (0.9)	1	5
3. The quality of an education system depends on the quality of its teachers' education and training	4.0 (0.9)	2	5
4. European teachers' education and training is closely linked to international economic developments	4.0 (0.9)	2	5
5. European teachers' education and training is closely linked to the development of the European Union and the achievement of its goals	3.9 (0.9)	1	5

Note: (std.) = Standard Deviation

1 = not at all, 2 = slightly, 3 = moderately, 4 = a lot, 5 = extremely

As for the degree of compliance with the thematic priorities of the IOs' education policy regarding teachers' professional competence, as reflected in Table 3, the respondents strongly agree that teachers need to be effective in *dealing with phenomena of social exclusion, bullying and discrimination*, with an average of 4.1. Also, they agree to a large extent (average 4 = "a lot") with the *integration and utilization of ICT in the teaching practice*, the *development of ICT and digital skills of teachers*, the *development of knowledge/skills/attitudes for the management of emerging problems in teaching practice*, as well as with the *management of student heterogeneity and mul-*

ticulturalism. They “moderately” to “a lot” agree with the rest of the priorities set by IOs for their professional competence, such as the need *to develop the communication and interpersonal skills of teachers* (average 3.9) and *to update their pedagogical and teaching methods* (average 3.8). Also, they seem to be positive towards the *promotion of interdisciplinarity and teamwork* and the *strengthening of school innovation*, with an average of 3.8 and 3.7 respectively. As for the rest of the international thematic priorities for their professional competence, they seem to agree “moderately” with averages from 3 to 3.6. Finally, the lowest degree of agreement ($2.9 < 3$) is observed in the statement “*promotion of entrepreneurship in education*”.

Table 3. Extent of agreement with international priorities for teacher competence

<i>To what extent do you agree with the following thematic priorities of European and international education policy on the professional competence of teachers?</i>	<i>Mean (std.)</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
1. Updating of teachers’ pedagogical and teaching methods	3.8 (1.1)	1	5
2. Integration and utilization of ICT in teaching practice	4 (1)	2	5
3. Development of teachers’ communication and interpersonal skills	3.9 (1)	2	5
4. Strengthening teachers’ competences for distance and/or blended teaching	3.5 (1.1)	1	5
5. Familiarity with distance training and professional development	3.5 (1.1)	1	5
6. Development of ICT and digital skills of teachers	4 (0.9)	2	5
7. Development of knowledge/skills/attitudes to manage emerging problems in the classroom	4 (0.9)	2	5
8. Development of planning, organizational and management skills	3.6 (1)	1	5
9. Adopting accountability, self-reflection and evaluation processes	3.3 (1.2)	1	5
10. Promoting interdisciplinarity and teamwork	3.8 (1.1)	1	5
11. Tackling social exclusion, bullying and discrimination	4.1 (1)	2	5
12. Handling student heterogeneity and multiculturalism	4 (1)	2	5
13. Promoting entrepreneurship in education	2.9 (1.3)	1	5
14. Strengthening school innovation	3.7 (1.1)	1	5
15. Enhancing mobility and exchanges (Erasmus+, eTwinning)	3.6 (1.1)	1	5
16. Aiming for synergies and partnerships with actors in the external environment	3.4 (1.2)	1	5
17. Creating a European educational profile (EU policy)	3.2 (1.1)	1	5
18. Promoting the holistic dimension of education	3.6 (1.1)	1	5

Note: (std.) = Standard Deviation

1= not at all, 2= slightly, 3= moderately, 4= a lot, 5= extremely

Correlations with respondents' demographic profile

Statistical tests were carried out to investigate whether the respondents' demographic profile influences their views on the teacher competence priorities of the international education policy. As shown in Table 4, it appears that there is a statistically significant positive correlation with the educational background of teachers ($p\text{-value} = 0.004 < 0.05$). This means that the higher the level of the respondents' educational background, the higher their compliance with the international priorities set for teachers' professional competence. However, no statistically significant correlations were found ($p\text{-value} > 0.05$) with the rest of the respondents' demographic data (gender, age, years of service, employment relationship in public education, school area) collected.

Table 4. Correlations

Demographic profile	Professional competence priorities agreement (Mean, std.)	Statistical test results (p-value)
Gender		
Women	66.2 (14.9)	0.478 ¹
Men	64.1 (15.8)	
Age (years)	$\rho = -0.05$	0.591 ²
Educational background	$\rho = 0.24$	0.004^{2*}
Years of teaching experience	$\rho = 0.02$	0.845 ²
Working relationship		
Permanent	69.7 (14.9)	0.225 ¹
Substitute	65.1 (15.1)	
Level of education		
Primary	66.7 (14.6)	0.387 ¹
Secondary	64.4 (15.7)	
School area/setting		
Rural	66.8 (18.3)	0.331 ³
Suburban	62.9 (13.7)	
Urban	67.1 (14.6)	

¹ *t*-test for independent samples

² Spearman correlation coefficient

³ Analysis of variance in one direction (ANOVA)

* statistically significant result in terms of statistical significance 5%

Discussion

The primary purpose of this study was to reflect the attitudes of Greek teachers on the initiatives undertaken and the thematic priorities and directions set by international organizations regarding teacher competence and, subsequently, to investigate the correlations of the respondents' demographic profile with the extent of their agreement with the IOs' thematic priorities on teacher professional competence.

The measures of central location and dispersion, the frequencies and relative frequencies distribution were investigated to describe the demographic characteristics of the respondents and the scales of the questionnaire. 139 primary and secondary school teachers working in public schools in Greece participated in this survey. The profile of the teacher participating in this study is a woman, of an average age of 45 years, who holds a master's degree, with an average of 15 years of work experience in public education, has a permanent employment relationship in primary education and the school in which she works is situated in an urban area.

The data analysis indicates that the respondents are insufficiently familiar both with the UNESCO education policy and the OECD education policy and slightly more familiar with the EU policy. These findings are confirmed by a similar survey by Patsiadou (2016) which concludes that Greek teachers have little familiarity with the education policy of the three main actors in the international education field. Oddly enough, though the respondents claim slightly familiar with the IOs' education policies, they strongly believe that the ability of international organizations to shape the future objectives of the education systems of the member-states is increasing. This finding is remarkable as it demonstrates that although Greek teachers are aware of the shaping of a global educational agenda and realize the influence of IOs on international education reforms, they are not familiar with the IOs' educational policies. One possible explanation to this finding is that both the international organizations themselves and the higher national educational actors of the country have not so far managed or perhaps bothered to communicate the essential content of their education policy to the lower-level education officers. Lingard et al. (2015) speak of a global epistemological community made up of policy-making organizations, whose epistemological presuppositions allow the global implementation of policies, based on numbers and measurements, regardless of national cultural and political peculiarities. It seems that the influence of IOs has grown to such an extent that now the recommendations, directives and practices emanating from them are a kind of panacea the implementation of which is inevitable, probably leading to national education

policy makers not even concern to communicate them with their subordinates in education before implementing.

It is also worth noting that teachers have realized their profession is undergoing constant and significant changes in recent years and that they are required to participate in a continuous training process to respond to contemporary teaching demands, as they largely agree that the teachers' professional identity is in a phase of radical transformation and that the initial training of teachers is not sufficient to meet the needs of their entire professional career. This change in the teachers' professional identity is observed by scholars and institutions as well. Gritzios (2006) claims that "the teaching profession is subject to radical changes: the teacher has to be a guide, an advisor and a mediator of lifelong learning" (p. 152), while, according to the General Teaching Council for Northern Ireland (2007), "Teachers work in an environment characterized by change and uncertainty, where it might be said that "change" is, paradoxically, one of the few constants" (p. 7).

Also, the respondents seem to be in line with the viewpoint of international organizations that the teaching profession is the most important factor in achieving high learning outcomes and shaping future citizens in the knowledge societies, as they largely agree that the quality of an education system depends on the quality of education and training of its teachers.

Before discussing the findings on the extent of the respondents' agreement to the IOs' thematic priorities on teacher competence, it should be made clear that the selection of the thematic priorities included in the research tool, was made after a thorough study of documents of all three organizations, EU, OECD, UNESCO. This study showed that apart from some individual differences and possible variations in the degree of importance of these priorities for each organization, there is considerable unanimity. Therefore, the thematic priorities of the IOs to which the survey participants were invited to respond are recommendations from all three international organizations under study. It is also important to clarify that while constructing the part of the questionnaire regarding the thematic priorities of IOs for the professional competence of teachers, except for the documents of international organizations, the Greek curricula were thoroughly studied. In order for the research to focus on the elements of teacher competence that are currently being promoted more emphatically in the Greek educational area through the national curricula and training programs for Greek teaching staff, the researchers focused on the thematic priorities of IOs which are strongly related to the Greek educational reality. Consequently, although the international discourse makes extensive reference to the promotion of sustainable development, green competence and soft skills such as global

competence (social and civic competence) in education, they were excluded from the present study. However, it would be useful for future research attempts to investigate the above elements of teacher professional competence in the Greek educational context as well.

The teachers participating in the survey seem to largely agree with most of the IOs thematic priorities in the field of education, since they agree that teacher competence is a multidimensional concept that includes a set of knowledge, skills and characteristics they must possess in order to be effective. At this point, it is worth noting that the correlations testing showed that the higher the teachers' level of education, the higher is their agreement with the dimensions of professional competence defined by international organizations ($p\text{-value}=0.004 < 0.05$). As already mentioned, a large percentage of the respondents to the survey (51.8%) hold a master's degree, which probably means they have a certain degree of knowledge about the thematic priorities of international organizations for the competence of teachers, resulting in a high degree of agreement with them.

Specifically, the participants in the survey consider as very important elements of the teachers' competence the ability to address phenomena of social exclusion, bullying and discrimination, the management of student heterogeneity and multiculturalism, the development of knowledge, skills and attitudes to tackle with emerging problems in the teaching practice and the acquisition of technological and digital skills so as to integrate ICT in the classroom. What is more, they strongly believe that teacher competence is linked to the development of the teachers' communication and interpersonal skills, the continuous updating of their pedagogical and teaching methods, and last but not least, they agree that competent teachers are able to promote interdisciplinarity and teamwork and enhance school innovation. This is in accordance with Hargreaves' observation (2000) that teaching goes through great transformation and teachers are forced to work collaboratively in order to respond effectively to change, while pressures to cultivate new skills in students, such as collaboration, multidimensional thinking and digital competences require new teaching approaches and specific knowledge.

On the other hand, respondents seem to consider less necessary for their professional competence international priorities related to the adoption of accountability, self-reflection and evaluation processes and the creation of a "European educational profile". Regarding the dimension "adopting accountability, self-reflection and evaluation processes", it is useful to note that the low extent of the teachers' agreement (average value 3.3) in the research probably reflects their degree of dissatisfaction with the recently promoted policies on school unit and

teacher evaluation by the Ministry of Education in Greece. Finally, the promotion of entrepreneurship in education as an element of their professional competence seems to receive the lowest degree of agreement. The above findings are in line with the results of Patsiadou (2016), as the teachers who participated in her survey agree “slightly” or “not at all” with the promotion of the entrepreneurial spirit in education and a common European profile of teachers.

Conclusion

The influence of international organizations on the national policies of their member states is indisputable. Through their official documents they emphatically “point out the need for universal, collective, inclusive and transparent government frameworks capable of building trust and adopting progress” (Karanikola & Panagiotopoulos, 2019, p. 62). In the context of a global, internationalized educational reality, where the shaping of citizens with the appropriate knowledge, skills and attitudes is considered one of the primary goals of the international education policy, teachers have become the most important factor for its achievement. The focus of the international educational discourse is on teacher competence and quality, therefore, the demands that teachers are now faced with are constantly increasing and changing, in terms of knowledge of their subject, their pedagogical skills or the ability to adapt to the individual and collective needs of their students. Undoubtedly, in this transformation of the teachers’ role in recent decades, international organizations are leading the way with their recommendations.

According to the findings of this research, teachers are not particularly familiar with the educational policies of three main international organizations (EU, OECD, UNESCO), but they understand that the changes taking place in the national education systems and by extension in their profession are the result of international influences and that the ability of nation states to pursue an independent policy in the field of education is significantly limited.

They also understand that the teaching profession is in a phase of radical transformation and agree with the recommendation of international organizations for continuous updating of their knowledge as they believe that successful educational systems have efficient and effective teachers. Finally, they are largely in line with the IOs priorities regarding teacher competence and they believe that they need to have expanded knowledge, skills and attitudes in order to be able to cope with the modern educational reality.

References

- CONNELL, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical studies in education*, 50(3), 213–229. <https://doi.org/10.1080/17508480902998421>.
- COUNCIL. (2014). Council Conclusions of 20 May 2014 on Effective Teacher Education. *Official Journal of the European Union*, 2014/C 183/05. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN).
- COUNCIL. (2020). Council Conclusions on European Teachers and Trainers for the Future. *Official Journal of the European Union*, 2020/C 193/04. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C._2020.193.01.0011.01.ENG.
- EUROPEAN COMMISSION. (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Retrieved from <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumentu/eu-common-principles.pdf>.
- FRASER, P., & SMITH, W. C. (2017). The OECD Diffusion Mechanisms and its Link with Teacher Policy Worldwide, *The Impact of the OECD on Education Worldwide (International Perspectives on Education and Society*, 31, 157–180. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000031009>.
- GENERAL TEACHING COUNCIL FOR NORTHERN IRELAND. (2007). *Teaching the Reflective Profession*. Belfast: GTCNI. https://gtcni.org.uk/cmsfiles/Resource365/Resources/Publications/The_Reflective_Profession.pdf
- GOERTZEN, M. J. (2017). Applying Quantitative Methods to E-book Collections. *Library Technology Reports*, 53(4), 1–31. <https://www.journals.ala.org/index.php/ltr/issue/viewFile/640/401>
- GRITZIOS, B. (2006). The movement of the new professionalism of teachers. [In Greek]. *Epistimoniko Bima*, 6, 152–158. https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_6/12_gritzios.pdf
- HARGREAVES, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- KARANIKOLA, Z., & PANAGIOTOPOULOS, G. (2019). 4th Industrial Revolution: The challenge of changing the skills profile of Human Resource. In N. Andreadakis, Z. Karanikolas, M. Konsolas, & G. Panagiotopoulos (Eds.), *Human Resource Development, Training and International Policies* (pp. 56–66). [In Greek]. Athens: Grigoris Publications.
- LINGARD, B., SELLAR, S., & BAROUTSIS, A. (2015). Researching the habitus of global policy actors in education. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 25–42. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988686>.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OECD. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.

- PANAGIOTOPOULOS, G., KAPONIS, A., & KARANIKOLA, Z. (2019). Educational Change and Job Satisfaction. In N. Andreadakis, Z. Karanikolas, M. Konsolas, & G. Panagiotopoulos (Eds.) *Human Resource Development, Training and International Policies* (pp 349–361). [In Greek]. Athens: Grigoris Publications.
- PATSIADOU, M. (2016). *The policy of the European Union and international organizations (OECD-UNESCO) on the issue of Teacher Training and the Greek Reality: Comparative Correlation of the Supranational with the National Axis of Reference*. (PhD Thesis, University of Peloponnese). [In Greek]. National Archive of Doctoral Dissertations. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/39640>.
- ROBERTSON, S. L. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584–607. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/667414>.
- SPRING, J. (2012). Globalization of Education. *International Journal of Chinese Education*, 1(2), 139–176. <https://doi.org/10.1163%2F22125868-12340002>.
- SUKAMOLSON, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, 1(3), 1–20. https://www.academia.edu/5847530/Fundamentals_of_quantitative_research.
- UNESCO. (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All. EFA Global Monitoring Report 2013/4*. UNESCO Publishing. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teaching-and-learning-achieving-quality-for-all-gmr-2013-2014-en.pdf>.
- UNESCO. (2015a). *Teacher Policy Development Guide: Summary*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272?1=null&queryId=c8ae65ae-d8f4-4211-b596-22160c4f937d>.
- UNESCO. (2015b). *Investing in Teachers is Investing in Learning: A Prerequisite for the Transformative Power of Education*. Background Paper for the Oslo Summit on Education for Development. EFA Global Monitoring Report Team. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233897>.
- UNESCO. (2018). *International Task Force on Teachers for Education 2030: Strategic Plan 2018–2021*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261708?1=null&queryId=8692f5ce-92c7-475b-93d9-9cce16f7a59a>.
- VACCARI, V., & GARDINIER, M. P. (2019). Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1), 68–86. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.05>.
- WORLD BANK. (2019). *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's most Crucial Profession*. World Bank Policy Approach to Teachers. World Bank Group. <https://blogs.worldbank.org/impacitevaluations/successful-teachers-successful-students-new-approach-paper-teachers>
- ZAPP, M. (2021). The authority of science and the legitimacy of international organisations: OECD, UNESCO and World Bank in global education governance. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(7), 1022–1041. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1702503>.

Vasiliki Vrontou⁴

Univerzitet u Patrasu, Grčka

Zoe Karanikola⁵

Univerzitet u Patrasu, Grčka

Georgios Panagiotopoulos⁶

Univerzitet u Patrasu, Grčka

Stavovi nastavnika o prioritetima i smernicama međunarodnih organizacija u vezi sa njihovim profesionalnim kompetencijama

Apstrakt: Cilj ove studije je da se ispituju stavovi nastavnika o preduzetim inicijativama i zadatim tematskim prioritetima koje su međunarodne organizacije definisale u vezi sa njihovim profesionalnim kompetencijama. U radu je najpre dat pregled okvira politika i najvažnijih smernica tri međunarodne organizacije (EU, OECD, UNESCO) u vezi sa profesionalnim kompetencijama nastavnika, a zatim se prezentuju stavovi nastavnika u Grčkoj o tematskim usmerenjima i prioritetima međunarodnih organizacija kada je reč o njihovim nastavničkim kompetencijama. U ovom istraživanju je primenjen kvalitativni pristup, pri čemu je 139 nastavnika u osnovnim i srednjim školama u Grčkoj ispitano pomoću upitnika, dok su podaci analizirani softverom SPSS v.26 (SPSS Inc., 2003, Čikago, SAD). Ovo sagledavanje mišljenja nastavnika u Grčkoj imalo je cilj da se istakne stepen saglasnosti njihovih stavova sa globalnim usmerenjima u vezi sa njihovom kompetencijom i da se obezbede korisni podaci za međunarodna naučna istraživanja, čime bi se doprinelo boljem razumevanju profesionalne prilagodljivosti nastavnika današnjice globalnim zahtevima u pogledu obrazovanja. Analiza prikupljenih podataka ukazuje na to da su nastavnici u Grčkoj svesni uticaja međunarodnih organizacija na nacionalne obrazovne sisteme i da su istovremeno u velikoj meri saglasni sa globalnim tematskim usmerenjima i prioritetima koji se odnose na profesionalne kompetencije nastavnika. Profesija nastavnika trenutno doživljava korenitu transformaciju. Nastavnici razumeju višestruke kompetencije koje treba da poseduju i složenost sopstvenih uloga u kontekstu savremenog obrazovanja. Svesni su da su njihove profesionalne kompetencije višedimenzionalne, budući da predstavljaju kombinaciju znanja, veština i stavova koje moraju da steknu, poseduju i razvijaju tokom celokupnog radnog veka.

Ključne reči: profesionalne kompetencije nastavnika, međunarodne organizacije, globalne politike za nastavnike

⁴ Vasiliki Vrontou, poseduje diplomu M.Sc. studija menadžmenta obrazovanja na Univerzitetu u Patrasu, Grčka (vassovrontou@hotmail.com).

⁵ Zoe Karanikola je član osoblja za specijalnu edukaciju na Univerzitetu u Patrasu i mentor pri HOU (zoekar@upatras.gr).

⁶ Georgios Panagiotopoulos, PhD, vanredni je profesor na Univerzitetu u Patrasu (pangiorgos@upatras.gr).

Edisa Kecap¹
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Srbija

Mogućnosti obrazovanja za prevazilaženje straha od nezaposlenosti u kontekstu krize izazvane kovidom²

Apstrakt: Cilj ovog empirijskog istraživanja je da se ispituju i sagledaju mogućnosti obrazovanja u prevazilaženju straha od gubitka posla u kriznim vremenima kao što je pandemija kovida. Podaci su prikupljeni na uzorku od 428 zaposlenih ispitanika na teritoriji Beograda tokom pandemije kovida 19. Rezultati istraživanja pružaju odgovor na pitanja u kojoj meri ispitanici procenjuju izraženost straha od gubitka posla; u kojim obrazovnim intervencijama su ispitanici učestvovali kako bi prevazišli strah od gubitka posla i koje su, prema njihovoj proceni, mogućnosti delovanja obrazovanja na tu vrstu straha. Dobijeni podaci, između ostalog, pokazuju da su ispitanici u većoj meri učestvovali u obrazovnim intervencijama koje su više na nivou informisanja i savetovanja, a manje obučavanja; da niže kvalifikovani zaposleni imaju u većoj meri izražen strah od gubitka posla; da obrazovaniji u većoj meri procenjuju mogućnosti delovanja obrazovanja na prevazilaženje straha od gubitka posla.

Ključne reči: strah od nezaposlenosti, nesigurnost posla, obrazovanje, pandemija kovida 19

Uvod

Usled različitih okolnosti, situacija ili odnosa u radnom okruženju javljaju se, razvijaju i održavaju određeni negativni efekti rada, u koje se ubrajaju i strahovi. Jedan od onih koji uzimaju primat u neizvesnim, nesigurnim lokalnim ili globalnim kriznim vremenima i događajima jeste strah od nezaposlenosti, odnosno strah od gubitka posla. Poslednja krizna situacija, koja još uvek traje, odnosi se na pandemiju kovida 19 koja je izazvala mnoge promene u svim sferama čovekovog života, ali i značajne promene na polju radnog, odnosno profesionalnog života.

¹ Dr Edisa Kecap je docentkinja na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (edisa.kecap@f.bg.ac.rs).

² Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-47/2023-01/ 200163).

Svaka *kriza* „predstavlja određenu nepredvidivu, složenu situaciju ili stanje koji se opažaju kao pretnja koja izaziva neizvesnost i nesigurnost, može da ugrozi i oteža svakodnevno funkcionisanje, zahteva prilagođavanje, preuzimanje rizika, pravovremenu reakciju i odluku osobe, grupe ljudi, organizacije ili šireg sistema kako bi se krizna situacija prevazišla ili umanjila i iskoristila za učenje i napredak” (Kecap, 2021, str. 44). Govoreći o pandemiji kovida i promenama u svetu rada, u ovom radu se osvrćemo na teret i aspekte krizne situacije koju su podneli zaposleni. Posmatrajući ovo određenje možemo da zaključimo da je potpuno primenjiva i da se odnosi na svaku, pa i radnu situaciju.

Zaposleni, a i nezaposleni iz celog sveta našli su se u nezavidnoj, iznenadnoj, nepoznatoj i veoma zahtevnoj situaciji. I poslodavci su se suočili sa velikim izazovom pokušavajući da „pomire” potrebe svojih zaposlenih i zahteve države, a sačuvaju poslovanje i održe profit. U tom procesu, najveću psihičku i/ili materijalnu žrtvu podneli su zaposleni i njihove porodice. Kako je u martu 2020. godine uvedeno vanredno stanje i donete mere od značaja za javno zdravlje koje se odnose na očuvanje zdravlja i sprečavanje širenja zarazne bolesti kovid-19, režim i način rada svih, pa i radnih organizacija, znatno se izmenio, zahtevajući prilagođavanje zdravstvenog, obrazovnog i svih ostalih sistema značajnih za državu. Za prevazilaženje bilo koje krize najvažnije su veštine da se ona predvidi, prepozna, analizira, umanjiti i/ili prevaziđe, a kao jedno od ključnih sredstava za to vidimo učenje i obrazovanje. U kontekstu krize izazvane kovidom i straha od nezaposlenosti, ispitujemo u kojoj meri je strah od gubitka posla izražen kod zaposlenih, u kojim obrazovnim intervencijama su do sada učestvovali i u kojoj meri procenjuju da obrazovanje može da pomogne da se strah od gubitka posla prevaziđe.

Kontekst istraživanja – nezaposlenost, nesigurnost posla i strah

Pandemija je donela još jedan nivo zabrinutosti u postojeću neizvesnost i strah i dovela u pitanje ranije poljuljanu sigurnost posla, koja je već izvesno vreme jedna od ključnih karakteristika savremenog sveta rada. Osim zdravlja, tokom pandemije kovida 19 širom sveta (Stojanović & Vukov, 2020) prednjači upravo problem sigurnosti poslova i uopšte pitanje zaštite radnih prava zaposlenih, što je u tesnoj vezi i sa pitanjem mentalnog zdravlja na radu.

Jedna od najvećih briga i strahova u kriznim vremenima jeste da ljudi ne ostanu bez posla. Postoje različite vrste, situacije i forme *nezaposlenosti* koja je, u osnovi, „nedostatak ili gubitak plaćenog posla” (Mirković & Čizmić, 2012, str. 134) ili „status radno aktivne i radno voljne osobe koji je nastao nakon nedobrovoljnog gubitka plaćenog posla” (Majstorović, 2011, str. 206). Ona se javlja

kada ne postoji mogućnost „da se osobe radno angažuju”, a posao su izgubile „iz različitih razloga” (Pejatović & Orlović Lovren, 2014, str. 17). S obzirom na to da predstavlja veliki problem i bez pandemije kovida i da zahvata veliki deo stanovništva iz ugroženih kategorija, *strah od moguće dugoročne nezaposlenosti nakon gubitka posla* takođe je važno pitanje kojim bi trebalo da se bavimo u većoj meri. Stopa dugoročne nezaposlenosti je procenat nezaposlenih, od 15 do 74 godine, koji su u potrazi za poslom najmanje godinu dana (Pejatović & Orlović Lovren, 2014). Glavni razlog zabrinutosti za tu ugroženu kategoriju stanovništva jeste to što osobe za to vreme gube veštine koje su potrebne tržištu rada te su šanse da se zaposle sve manje jer znanje zastareva i osoba postaje dequalifikovana za obavljanje posla (Samolovčev & Muradbegović, 1979).

Uzimajući već problematičnu situaciju u obzir, vidimo da je strah od pada u nezaposlenost opravdan u „normalnim” uslovima, što će reći da se stanje nužno pogoršava ukoliko uzmemo u obzir neizvesnost i moguće nepoznate ishode u kriznoj situaciji na nivou čitave planete kakva je pandemija kovida 19. Nezaobilazna pojava koja prati nezaposlenost jeste *nesigurnost posla*, koja predstavlja „nemoć da se održi željeni kontinuitet u ugrožavajućoj radnoj situaciji” (Greenhalgh & Rosenblatt, 1984, str. 438), a njene karakteristike su kontinuitet, pretnja, posao pod rizikom i nemoć (Greenhalgh & Rosenblatt, 2010). Međunarodna organizacija rada (ILO, 2017) istakla je da zaposleni sigurnost posla stavljaju ispred visokog dohotka zbog povećanog rizika od gubitka posla.

Prema mišljenju nekih autora (Dewe & Cooper, 2017), nesigurnost posla zavisi, pre svega, od subjektivne percepcije zaposlenih. Međutim, neophodno je sagledati i objektivne faktore, kao što su mikro i makro okruženje, organizacioni faktori, priroda formalne i neformalne komunikacije, vrsta ugovora, glasine, lične osobine i drugo. Nesigurnost posla je identifikovana kao radni stresor, koji ima kratkoročne i dugoročne posledice i po organizaciju i po emocije, zdravlje i učinak zaposlenih (Dewe & Cooper, 2017).

Nesigurnosti i neizvesnosti zaposlenih, i bez krize koju je prouzrokovao kovid, doprinose višedecenijski trend i već ustaljene karakteristike savremenog sveta rada kao što su, između ostalog, smanjivanje broja zaposlenih (*downsizing*) sa ciljem smanjenja ukupnih troškova organizacije (Fineman, 2003; Kecap, 2014); porast fleksibilnijih oblika radnog angažovanja zaposlenih; česte promene radnih mesta i zanimanja; promena koncepta karijere (Pejatović & Orlović Lovren, 2014); porast broja nezaposlenih u svetu (Donkin, 2010). Ukoliko tim pojavama pridodamo i aktuelnu krizu usled kovida, logična posledica je pojačan strah od nezaposlenosti, odnosno strah od gubitka posla.

Porastu nezaposlenosti doprinosi i upliv tehnologije i digitalizacije u radno okruženje i radne procedure. Međutim, taj upliv otvara veliki prostor za nova

zanimanja i radna mesta. Studije o robotizaciji (ILO, 2017) ukazuju na to da najveći rizik od gubitka posla imaju zaposleni koji obavljaju niskokvalifikovane, rutinske i manuelne poslove jer su ta zanimanja najosetljivija na automatizaciju (World Bank, 2019), što dodatno ukazuje na ključni značaj znanja i veština za prilagođavanje promenama i krizama. Za razliku od niskokvalifikovanih zaposlenih koji nemaju pristup tehnologiji i onim sektorima koji su prožeti znanjem, a koji su mahom ostali bez posla tokom pandemije, poput migranata, prekarnih radnika i onih koji su primorani da rade u uslovima u kojima su izloženi virusu, zaposleni koji obavljaju poslove u oblasti ekonomije znanja i pripadnici određenih profesija imali su mogućnost da rade od kuće, tako da se na nejednakost položaja i uslova rada odrazio nivo obrazovanja, odnosno posedovanja znanja i veštine (Blustein & Guarino, 2020).

Osim straha od nezaposlenosti, čest strah je anksioznost ili teškoća u prilagođavanju tehnologiji i njenoj upotrebi. U literaturi se te pojave sreću pod nazivima tehnostres (*Technostress*) i tehnofobija (*Technophobia*) (Dewe & Cooper, 2017, str. 121–122). Taj strah je naročito došao do izražaja u vreme pandemijske krize i promenjenih uslova rada, gde su zaposleni bili primorani da obavljaju posao koristeći različite online platforme, aplikacije, programe i slično, što je dovelo do nelagode u procesu prilagođavanja, ali su zaposleni bili primorani da savladaju potrebne veštine kako ne bi izgubili posao. Međutim, mnogi zaposleni širom sveta su, boraveći u karantinu, izgubili posao, privreda je stala, a mnoga preduzeća su zatvorena. Oni koji su izgubili posao mahom su imali nesigurne poslove u sektoru usluga, bez dugoročnih ugovora i bilo kakve zaštite (ILO, 2020).

Poznati su i izrazi ekonomska anksioznost (Fineman, 2003, str. 190) ili ekonomski stres (*Economic Stress*) (Dewe & Cooper, 2017, str. 110), čiji su stresori nesigurnost posla, koncept fleksibilnosti, tehnostres i preklapanje poslovnog i privatnog života, odnosno nemogućnost uspostavljanja balansa između njih. Prirodu ekonomskog stresa čine nesigurnost i gubitak posla koji su udruženi sa ekonomskim pritiskom i ekonomskom deprivacijom (Dewe & Cooper, 2017). U jednom našem istraživanju, realizovanom za vreme pandemije kovida 19, ispitali smo stresore, odnosno šta izaziva stres ispitanika na poslu ili u vezi s poslom. Uzorak je činilo 214 ispitanika sa teritorije Beograda, a rezultati su pokazali da je na prvom mestu rang liste stresora, sa 26,9% odgovora ispitanika, *balansiranje između potreba i zahteva posla i porodice, odnosno privatnog života*, što podrazumeva nejasne granice između privatnog i poslovnog života, nepredvidljivo i produženo radno vreme, teškoće u organizovanju vremena, obavljanje kućnih poslova tokom „radnog vremena”, brigu o drugim članovima porodice. Na šestom mestu rang liste ovog istraživanja, sa 21,5% odgovora ispitanika, kao stresor se našla *mogućnost gubitka posla* (Kecap, 2021, str. 49–50).

U jednom istraživanju autori (Stojanović & Vukov, 2020) ispitivali su kako je pandemija kovida 19 uticala na posao zaposlenih mladih i onih koji su tokom pandemije, privremeno ili trajno, ostali bez posla. Rezultati tog miksmetodskog istraživanja pokazuju da su ispitanici bili uplašeni za svoj posao na početku vanrednog stanja zbog smanjenja porudžbina i obima posla, kao i obustave projekata, što je stvorilo pritisak koji je uticao na produktivnost na poslu. Osim toga, neki ispitanici su bili spremni na niže prihode samo da ne bi izgubili posao. Ispitanice koje su zaposlene u inostranim kompanijama nisu iskazivale zabrinutost za svoje poslove i zaradu, ali su, u tom kontekstu, brinule za bliske ljude koji su zaposleni u domaćim kompanijama. Za vreme vanrednog stanja jedna trećina mladih se plašila da će ostati bez posla, 43,3% ispitanika iz Beograda, a 42,7% iz Vojvodine, dok je ukupno jedna trećina mladih identifikovala pogoršanje sopstvenog mentalnog zdravlja, a više od polovine ispitanika je ocenilo da se oseća ugroženo (prosečna ocena 3 i više). Dakle, ugroženiji su mladi u većim gradovima, a sa nivoom obrazovanja raste osećaj ugroženosti. Dalje, 51,5% ispitanika oseća nezvesnost, 48,5% nemoć, 45,7% je zabrinuto za budućnost, 43,1% je anksiozno, dok njih 24,9% nije osetilo optimizam za budućnost (Stojanović & Vukov, 2020, str. 82–101).

Pokazalo se da su, i tokom pandemije kovida, u većoj meri bile ugrožene određene kategorije zaposlenih koje su bile radno angažovane u neformalnoj ekonomiji, one u prekarnim (nesigurnim) oblicima i uslovima rada koje pravno nisu u radnom odnosu i prema Zakonu o radu ne mogu da ostvare gotovo nijedno radno pravo (Bradaš, Reljanović, & Sekulović, 2020, str. 6–7). To su, između ostalog, ulični trgovci, zanatlije, majstori, pomoćno osoblje, muzičari, sezonski radnici i drugo. Na globalnom nivou, kriza koja je izazvana pandemijom kovida 19 najviše je uticala na pad poslovanja u sektoru usluga, prerađivačke industrije, trgovine, nekretnina, administrativnih delatnosti i drugo. Takođe, u toku vanrednog stanja stopa zaposlenosti opada, što kao posledicu ima veću konkurentnost na tržištu rada. Razlog za zabrinutost i pojavu straha od gubitka posla potkrepljuju istraživanja iz aprila 2020. godine, prema kojima je 8% onih koji su bili zaposleni u februaru izgubilo posao, što zbog obustave rada firmi, isteka ugovora ili dobrovoljnog napuštanja posla zbog brige o članovima porodice u vreme vanrednog stanja (Bradaš et al., 2020).

Podaci Privredne komore Srbije (PKS) (prema Bradaš et al., 2020) pokazuju da je 5,5% preduzeća u značajnoj meri smanjilo broj zaposlenih zbog drastičnog smanjenja obima poslovanja čak 60,5% preduzeća iz različitih delatnosti kao što su turizam i ugostiteljstvo, stručna, naučna, inovaciona, tehnička, administrativna delatnost, trgovina i građevinarstvo. To je bio tek prvi talas otpuštanja, sedam nedelja od početka krize.

Osim problema gubitka posla za vreme pandemije, značajno pitanje se ticalo bezbednosti i zaštite zdravlja na radu. Bradaš i saradnici (2020, str. 32) navode primer jedne kompanije koja se oglašila o odluke države i svoje zaposlene, pod pretnjom otkazom, primoravala da rade uprkos propisanoj preventivnoj meri o samoizolaciji. Iz tog razloga, ostali radnici su bili primorani da budu u kontaktu sa potencijalno zaraženim osobama i izloženi opasnosti od zaraze. U drugim slučajevima, radnici koji su često radili i više nego u periodu pre pandemije kovida 19 često nisu bili isplaćivani za svoj rad pod izgovorom da je loše stanje u celokupnoj privredi.

Strahom od gubitka posla nisu pogođeni samo zaposleni koji su u radnom odnosu, već i članovi njihovih porodica. Empirijski rezultati jedne studije, koja je koristila podatke Nemačkog socioekonomskog panela, pokazuju da je strah od gubitka posla negativno povezan sa mentalnim blagostanjem supružnika i da je ta povezanost jača u domaćinstvima koja raspoložu jednim prihodom nego u domaćinstvima gde primanja imaju oba supružnika (Bünnings, Kleibrink, & Weßling, 2017).

Još jedan od podataka koji posredno ukazuje na ozbiljnost situacije kada je strah od nezaposlenosti u pitanju jeste porast pretraživanja na internetu koja su povezana sa nezaposlenošću u Evropi nakon ograničavanja kretanja, odnosno „zaključavanja” (Caperna, Colagrossi, Geraci, & Mazzarella 2020). Takođe, pandemija je u mnogo većoj meri uticala na ekonomsku anksioznost u zemljama koje su ekonomski najteže pogođene. Stoga je strah bio znatno izraženiji u zemljama EU, imajući u vidu i činjenicu da su uslovi na tržištu rada u tim zemljama već bili nepovoljni (Barrios & Wielen, 2020).

Izneti podaci nedvosmisleno ukazuju na stanje na tržištu rada i postojanje straha od gubitka posla tokom pandemije. Vodeći se tim okolnostima, ovim empirijskim istraživanjem smo želeli da ispitamo kakvo je stanje koje se odnosi na strah od gubitka posla na teritoriji Beograda u kriznoj situaciji kakva je pandemija kovida 19 i koje su mogućnosti obrazovanja da se taj strah prevaziđe.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja je da ispitamo i sagledamo mogućnosti obrazovanja u prevazilaženju straha od gubitka posla u kriznim vremenima kao što je pandemija kovida 19.

Istraživačka pitanja na koja želimo da dobijemo odgovor su sledeća:

- (1) u kojoj meri ispitanici procenjuju stepen izraženosti straha od gubitka posla u odnosu na pol, nivo obrazovanja, vrstu ugovora prema kojem su radno angažovani i učestalost dosadašnje participacije u neformalnim oblicima obrazovanja u poslednje dve godine;

- (2) u kojim obrazovnim intervencijama su ispitanici učestvovali kako bi prevazišli strah od gubitka posla i druge negativne efekte rada i
- (3) u kojoj meri ispitanici procenjuju da obrazovanje može da pomogne da se prevaziđe strah od gubitka posla, odnosno koje su mogućnosti delovanja obrazovanja na tu vrstu straha.

Istraživanje je kvantitativno, empirijskog karaktera, a korišćena je deskriptivna (neeksperimentalna) metoda. *Istraživačke tehnike*: anketiranje i skaliranje. *Instrument*: upitnik sa skalama procene, konstruisan od istraživača. Za prikaz rezultata korišćeni su: deskriptivna statistika (frekvencije i procenti), vrednosti hi-kvadrata (test za proveru povezanosti kategoričkih varijabli), Kramerov V. *Uzorak*: slučajni, 428 zaposlenih ispitanika na teritoriji Beograda. Istraživanje je sprovedeno od jula 2020. do aprila 2021. godine, u vreme pandemije kovida 19.

Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja

Stepen izraženosti straha od gubitka posla

Prvo istraživačko pitanje odnosi se na procenu stepena izraženosti straha od gubitka posla ispitanika u odnosu na pol, nivo obrazovanja, vrstu ugovora na osnovu kojeg su ispitanici radno angažovani i dosadašnje učešće u neformalnim oblicima obrazovanja u poslednje dve godine. U tabeli 1 se nalaze podaci procene u odnosu na pol ispitanika.

Tabela 1. Procena stepena izraženosti straha od gubitka posla u odnosu na pol ispitanika

Stepen izraženosti straha od gubitka posla	Pol		N	
	Muški	Ženski	f	%
Nimalo ili u maloj meri	96	155	251	58,6
Osrednje	32	66	98	22,9
U velikoj meri ili u potpunosti	32	47	79	18,5
N (f)	160	268	428	100,0
N (%)	37,4	62,6		100,0
Vrednost χ^2 , p, V, df	$\chi^2 = 11,155$; $p = 0,025$; $V = 0,161$; $df = 4$			

U istraživanju je učestvovalo više žena. Možemo da primetimo da generalno više ispitanika procenjuje da je kod njih strah od gubitka izražen u maloj meri ili nimalo. Međutim, kada uzmemo u obzir zbir procena za osrednju i veliku meru izraženosti, primećujemo da taj broj nije zanemarljiv i da se, kada pogle-

damo odnos ta dva polariteta procene i broj ispitanika po polu, stiće utisak da strah od gubitka posla skoro u jednakoj meri postoji i kod muškaraca i kod žena. Iako je povezanost pola i izraženosti straha od gubitka posla statistički značajna, Kramerov V koeficijent ($V = 0,161$) pokazuje da je ta povezanost slaba.

U tabeli 2 su prikazani podaci koji se odnose na povezanost nivoa obrazovanja ispitanika i stepena izraženosti straha od gubitka posla.

Tabela 2. Procena stepena izraženosti straha od gubitka posla u odnosu na nivo obrazovanja ispitanika

Stepen izraženosti straha od gubitka posla	(Ne)potpuna osnovna i trogodišnja srednja škola	Četvorogodišnja srednja i viša ili visoka strukovna škola	Fakultet (osnovne studije)	Master, specijalističke studije, doktorat	N	
					f	%
Nimalo ili u maloj meri	29	92	63	67	251	58,6
Osrednje	14	27	33	24	98	22,9
U velikoj meri ili u potpunosti	32	11	18	18	79	18,5
N (f)	75	130	114	109	428	100,0
N (%)	17,5	30,4	26,6	25,5	100,0	
Vrednost χ^2 , p, V, df	$\chi^2 = 109,790$; $p = 0,000$; $V = 0,253$; $df = 28$					

Prema podacima iz tabele 2, očigledno je da u najvećoj meri izražen strah od gubitka posla imaju najmanje kvalifikovani, odnosno najmanje obrazovani ispitanici sa (ne)potpunom osnovnom i trogodišnjom srednjom školom, dok ostale kategorije ispitanika procenjuju da kod njih ovaj strah nije ili je u maloj meri izražen. Povezanost je statistički značajna, dok je Kramerov V, koji nam govori o veličini efekta povezanosti, nešto viši ($V = 0,253$) nego u slučaju pola, što se tumači kao srednja veličina efekta povezanosti ispitivanih varijabli.

Za kategoriju manje kvalifikovanih zaposlenih, strah od gubitka posla se čini opravdanim imajući u vidu stanje na tržištu rada koje potvrđuju i navodi nekih autora (Bradaš et al., 2020; ILO, 2017; World Bank, 2019) na koje smo već skrenuli pažnju, a to je da inače najveći rizik da izgube posao imaju upravo zaposleni koji se bave niskokvalifikovanim, rutinskim i manuelnim poslovima. Ta kategorija radnika, zbog prirode posla, nema pristup tehnologiji, a njihova zanimanja su uglavnom vrlo osetljiva na automatizaciju. To su često osobe koje ili rade u neformalnoj ekonomiji ili se nalaze u prekarnim, odnosno nesigurnim oblicima i uslovima rada, ili su jednostavno u lošijem položaju od kvalifikovanih zaposlenih i prvi su na udaru kadrovskih promena u organizaciji. Među njima su, između ostalog, pripadnici zanimanja koja su bila vrlo ugrožena tokom pandemije kovida 19, kao što su trgovci, zanatlije, majstori, pomoćno osoblje, sezonski radnici i ostali. Takav nalaz dodatno ističe značaj obrazovanja u prilagođavanju

tržištu rada i uopšte kriznim vremenima. Obrazovaniji su opremljeniji veštinama za snalaženje i prilagođavanje zahtevima koje diktira određena situacija, čime stižu određenu prednost i sigurnost u doba kada vladaju nesigurnost i neizvesnost.

Tabela 3 se odnosi na rezultate istraživanja koji prikazuju povezanost vrste ugovora prema kojem su ispitanici radno angažovani i njihove procene stepena izraženosti straha od gubitka posla.

Tabela 3. Procena stepena izraženosti straha od gubitka posla u odnosu na vrstu ugovora prema kojem su ispitanici radno angažovani

Stepen izraženosti straha od gubitka posla	Vrsta ugovora		N	
	Neodređeno vreme	Određeno vreme	f	%
Nimalo ili u maloj meri	192	59	251	58,6
Osrednje	71	27	98	22,9
U velikoj meri ili u potpunosti	39	40	79	18,5
N (f)	302	126	428	100,0
N (%)	70,6	29,4		100,0
Vrednost χ^2 , p, V, df	$\chi^2 = 26,927$; p = 0,000; V = 0,251; df = 4			

Kao što je i očekivano, u uzorku se nalazi više ispitanika angažovanih na neodređeno vreme, među kojima je najviše onih kod kojih nije ili je u maloj meri izražen strah od gubitka posla. Ukoliko uporedimo ukupan broj ispitanika u svakoj od te dve kategorije, primetićemo da su u većem strahu od gubitka posla ispitanici angažovani na određeno vreme. Povezanost tog nalaza je statistički značajna, a veličina efekta povezanosti spada u srednju, gde Kramerov V iznosi 0,251. Takav nalaz ne iznenađuje i uglavnom odgovara stanju na tržištu rada (Fineman, 2003; Kecap, 2014; ILO, 2020; Pejatović & Orlović Lovren, 2014), na kojem oni koji imaju nesigurne poslove, bez dugoročnih ugovora, odnosno ugovore na određeno vreme, ugovore o privremenim i povremenim poslovima, koji pripadaju grupama fleksibilnijih oblika radnog angažovanja, iz prekarne (nesigurne) radne uslove, u većoj meri osećaju nesigurnost, neizvesnost i obično imaju „prioritet” prilikom otpuštanja u kriznim situacijama, kada menadžment želi da smanji troškove poslovanja.

Ispitali smo povezanost između straha od gubitka posla i formalnog nivoa obrazovanja ispitanika i ustanovili da oni sa nižim nivoom obrazovanja u većoj meri osećaju strah od gubitka posla nego ostale, kvalifikovanije kategorije ispitanika (videti tabelu 2). Kako bismo dobili potpuniju sliku o značaju i mogućnostima obrazovanja, ispitali smo i povezanost između stepena izraženosti straha od gubitka posla i učestalosti participacije u nekom obliku neformalnog obrazovanja u prethodne dve godine kako bi se prevazišao strah od gubitka posla, što je detaljno prikazano u tabeli 4.

Tabela 4. Učestalost pohađanja nekog oblika neformalnog obrazovanja u poslednje dve godine kako bi se prevazišao strah od gubitka posla

Stepen izraženosti straha od gubitka posla	Učestalost pohađanja nekog oblika neformalnog obrazovanja u poslednje dve godine						N	
	0	1	2	3	4	5	f	%
Nimalo ili u maloj meri	35	69	41	46	22	38	251	58,6
Osrednje	22	24	14	15	12	11	98	22,9
U velikoj meri ili u potpunosti	17	17	10	10	12	13	79	18,5
N (f)	74	110	65	71	46	62	428	100,0
N (%)	17,3	25,7	15,2	16,6	10,7	14,5		100,0
Vrednost χ^2 , p, V, df	$\chi^2 = 40,155$; $p = 0,005$; $V = 0,153$; $df = 20$							

Iz prikazane tabele uočljivo je da strah od gubitka posla nije izražen nimalo ili je izražen u maloj meri skoro kod većine ispitanika koji su pohađali dva ($f = 41$), jedan ($f = 69$) ili nisu pohađali nijedan ($f = 35$) oblik neformalnog obrazovanja u poslednje dve godine. Posmatrajući ostale kategorije ispitanika, uvidamo da oni koji su učestvovali u tri ($f = 46$), četiri ($f = 22$) i pet ($f = 38$) oblika neformalnog obrazovanja procenjuju da taj strah ne postoji ili da je izražen u maloj meri. Ukoliko se osvrnemo na drugi polaritet ovog nalaza, vidimo da po 17 ispitanika iz prve dve kategorije, a nešto više od po 10 iz ostalih kategorija, procenjuje da je njihov strah od gubitka posla izražen u velikoj meri ili u potpunosti.

Na prvi pogled takav nalaz može ukazivati na to da se, bez obzira na povećanje učestalosti pohađanja obrazovnih oblika, strah od gubitka posla mnogih ispitanika ne smanjuje u značajnoj meri. Međutim, ako pogledamo i kategoriju *osrednje*, koju tumačimo kao postojanje, odnosno srednje jaku izraženost straha od gubitka posla, i pridodamo je kategoriji *u velikoj meri ili u potpunosti*, obrazovanje dobija veći značaj.

Povezanosti iz tabele 4 jesu statistički značajne, međutim, jačina efekta iznosi 0,153, što govori u prilog slabe povezanosti, zbog čega učestalije pohađanje obrazovnih oblika ne možemo sa sigurnošću pripisati smanjenju straha od gubitka posla, ali ga možemo posmatrati kao veliki potencijal i osnovu za dalja istraživanja značaja obrazovnih intervencija u prevazilaženju te vrste problema. Sudeći prema rezultatima, nesporno je da postoji mogućnost da je učestalije pohađanje obrazovnih oblika doprinelo smanjenju straha od gubitka posla kod nekih ispitanika, ali ne možemo da tvrdimo da je upravo i isključivo učestalost od presudnog značaja i da nužno determiniše i „reguliše” nivo straha jer upliv u takve rezultate mogu imati i drugi faktori. Broj obrazovnih oblika u kojima je neko učestvovao ne mora nužno da predstavlja i garantuje (ne)uspeh. Nalazi nam pružaju veoma značajan uvid u to da treba dalje da pomerimo i proširimo fokus istraživanja i da,

osim učestalosti, ustanovimo i odredimo koji obrazovni *sadržaji* doprinose smanjenju ili ublažavanju straha od nezaposlenosti, odnosno straha od gubitka posla.

Dosadašnje učesće u obrazovnim intervencijama i mogućnosti obrazovanja

Pre nego što predstavimo dosadašnju participaciju ispitanika u obrazovnim aktivnostima i povezanost dosadašnje participacije sa procenom mogućnosti obrazovanja, skrenućemo pažnju na povezanost između stepena izraženosti straha od gubitka posla i mogućnosti koje ispitanici pripisuju obrazovanju da se taj strah prevaziđe. Rezultati te povezanosti su prikazani u tabeli 5.

Tabela 5. Stepen izraženosti straha od gubitka posla i procena mogućnosti delovanja obrazovanja da se taj strah prevaziđe

Strah od gubitka posla	Mogućnosti delovanja obrazovanja da se strah od gubitka posla prevaziđe				N	
	Stepen izraženosti	Nimalo ili u maloj meri	Osrednje	U velikoj meri ili u potpunosti	f	%
Nimalo ili u maloj meri		109	50	92	251	58,6
Osrednje		26	25	47	98	22,9
U velikoj meri ili u potpunosti		29	25	25	79	18,5
N (f)		164	100	164	428	100,0
N (%)		38,3	23,4	38,3		100,0
Vrednost χ^2 , p, V, df		$\chi^2 = 58,245$; $p = 0,000$; $V = 0,184$; $df = 16$				

Na osnovu tabele 5 uviđamo da više od polovine ispitanika procenjuje da njihov strah od gubitka posla nije izražen ili jeste u maloj meri. Ta kategorija ispitanika u vrlo sličnoj meri procenjuje mogućnosti delovanja obrazovanja da se taj strah prevaziđe. Ispitanici koji taj strah osećaju osrednje i u velikoj meri ili u potpunosti procenjuju da su mogućnosti delovanja obrazovanja uglavnom osrednje i više. Osim toga, uočili smo jednaku raspodelu ispitanika kada je reč o mogućnosti delovanja obrazovanja na prevazilaženje straha od gubitka posla, po 164 ispitanika u prvoj (nimalo ili u maloj meri) i trećoj (u velikoj meri ili u potpunosti) kategoriji. Takav nalaz nas navodi na zaključak da ispitanici skoro u jednakoj meri (ne) vrednuju obrazovanje. Međutim, kada tom nalazu pridodamo i rezultate iz kolone osrednje ($f = 100$), fokus se značajno pomera u korist mogućnosti obrazovanja. I taj rezultat je, iako slabog efekta povezanosti ($V = 0,184$), statistički značajan.

Da bismo upotpunili sliku o proceni mogućnosti delovanja obrazovanja na prevazilaženje straha od gubitka posla, priredili smo rang listu obrazovnih

intervencija prema dosadašnjem učešću ispitanika u njima i njihovoj proceni mogućnosti delovanja obrazovanja da se taj strah prevaziđe.

Tabela 6. Rang lista dosadašnjeg učešća ispitanika u obrazovnim intervencijama i njihova procena mogućnosti delovanja obrazovanja na prevazilaženje straha od gubitka posla

R a n g	Obrazovne intervencije	Dosadašnje učešće	Mogućnosti delovanja obrazovanja na prevazilaženje straha od gubitka posla			Ukupno	
			Nimalo ili u maloj meri	Osrednje	U velikoj meri ili u potpunosti	f	%
1	Upoznavanje sa kulturom organizacije	Da	84	68	119	271	63,3
		Ne	80	32	45	157	36,7
2	Informisanje o mogućnostima koje pružaju mere samopomoći (promena stila života – ishrane, fizička aktivnost, meditacija, relaksacija, joga)	Da	53	45	91	189	44,2
		Ne	111	55	73	239	55,8
3	Konsultovanje sa menadžerom u vezi sa konfliktima i slično	Da	52	44	67	163	38,1
		Ne	112	56	37	265	61,9
4	Obuka za razvoj komunikacijskih veština	Da	47	29	72	148	34,6
		Ne	117	71	92	280	65,4
5	Savetovanje i dalje upućivanje na pomoć u stresnim životnim situacijama	Da	33	19	44	96	22,4
		Ne	131	81	120	332	77,6
6	Obuka za očuvanje i negovanje mentalnog zdravlja na poslu	Da	22	7	30	59	13,8
		Ne	142	93	134	369	86,2
7	Obuka pre incidenta (priprema u slučaju pojave incidenta – o njegovom potencijalnom psihološkom uticaju, o simptomima i dostupnim podrškama)	Da	24	8	17	49	11,4
		Ne	140	92	147	379	88,6
8	Obuka o sagorevanju na poslu (o fazama, simptomima, kako ga prepoznati, gde potražiti pomoć)	Da	16	5	25	46	10,7
		Ne	148	95	139	382	89,3
9	Obuka za upravljanje promenama	Da	10	12	23	45	10,5
		Ne	154	88	141	383	89,5
10	Dugoročna pomoć stručnjaka različitog profila (neposredna akcija nakon nasilnih događaja; registrovanje i prijava maltretiranja na radnom mestu; savetovanje kvalifikovanog osoblja u traumatičnim krizama; dugoročna podrška i drugo)	Da	11	1	15	27	6,3
		Ne	153	99	149	401	93,7
11	Obuka za upravljanje situacijama u vezi sa maltretiranjem na poslu	Da	9	4	12	25	5,8
		Ne	155	96	152	403	94,2
Ukupno		f	164	100	164	428	100
		%	38,3	23,4	38,3	100	

U tabeli 6 su prikazane obrazovne intervencije koje pokazuju statistički značajnu povezanost između dosadašnje participacije i procene mogućnosti delovanja obrazovanja na prevazilaženje straha od gubitka posla. Obrazovne intervencije koje smo takođe uključili u istraživanje, a sa kojima procene ispitanika o mogućnostima obrazovanja nemaju statistički značajnu povezanost, jesu sledeće: upoznavanje sa opisom i organizacijom posla koji zaposleni obavlja u organizaciji; upoznavanje sa relevantnim zakonodavnim aktima o odgovornosti poslodavaca i zaposlenih; upoznavanje sa etičkim kodeksom organizacije i sankcijama u slučaju njegovog kršenja; diskutovanje u organizovanoj grupi kolega za rešavanje problema; zdravstveno informisanje; obuka za rešavanje konflikata; obuka o ljudskim pravima; obuka za ovladavanje tehnikama relaksacije i meditacije; savetovanje sa karijernim savetnikom o daljem karijernom razvoju; obuka menadžera i zaposlenih za razumevanje stresa i za upravljanje stresom („Stres menadžment trening”); rad u grupi za podršku (na primer, okupljanje grupe ljudi koji su doživeli mobing, rad na podizanju svesti, razmena iskustava, modifikovanje ponašanja); razgovor sa poverenikom (određuje se zaposleni ili osoba van kompanije koja ima zadatak da sasluša žrtvu maltretiranja na poslu, ispita navode, prepozna problem osobe kako bi se pokrenula inicijativa za rešavanje problema); učenje u okviru „Ciklusa upravljanja rizikom” (analiza trenutne situacije i procena rizika; dizajn akcionog plana da bi se smanjio rizik; implementacija akcionog plana i njegova evaluacija; učenje i dalje akcije koje su zasnovane na rezultatima; obuka za upravljanje novčanim dugom; obuka za upravljanje vremenom). Neke od nabrojanih obrazovnih intervencija koje smo uključili u istraživanje primenjuju se u okviru Programa pomoći zaposlenima (Employee Assistance Programme – EAP) (Pejatović & Kecap, 2018) koji predstavlja stratešku intervenciju i mehanizam podrške zaposlenima, a uključuje informativne, savetodavne, obrazovne i evaluativne usluge i intervencije koje su u funkciji rešavanja problema koji utiču na produktivnost, kao što su, između ostalog, odnosi i pravednost na poslu, uznemiravanje, maltretiranje, stres i drugo.

U prikazu (videti tabelu 6) fokusirali smo se na statistički značajne nalaze povezanosti. Međutim, navodeći i obrazovne intervencije čiji nalazi nisu statistički značajni želeli smo da ukažemo na obilje obrazovnih intervencija koje postoje, a u kojima zaposleni manje ili više imaju priliku da učestvuju sa ciljem prevazilaženja različitih negativnih efekata rada.

Kada pogledamo rang listu obrazovnih intervencija (videti tabelu 6) u kojima su ispitanici učestvovali, uviđamo da u odabiru prednjače one aktivnosti koje su više *informativnog i savetodavnog karaktera* (upoznavanje sa kulturom organizacije, $f = 271$; informisanje o mogućnostima koje pružaju mere samopomoći, $f = 189$; konsultovanje sa menadžerom u vezi sa konfliktima i slično, $f = 163$;

savetovanje i dalje upućivanje na pomoć u stresnim životnim situacijama, $f = 96$), dok su u manjem broju ispitanici pohađali konkretne *obuke* (obuka za razvoj komunikacijskih veština, $f = 148$; obuka za očuvanje i negovanje mentalnog zdravlja na poslu, $f = 59$; obuka pre incidenta, $f = 49$; obuka o sagorevanju na poslu, $f = 46$; obuka za upravljanje promenama, $f = 45$; obuka za upravljanje situacijama u vezi sa maltretiranjem na poslu, $f = 25$) i *programi dugoročne pomoći* (dugoročna pomoć od stručnjaka različitog profila, $f = 27$).

Ukoliko imamo u vidu da je u istraživanju učestvovalo 428 ispitanika, generalni je utisak da zaposleni ne učestvuju u velikom broju. Valjalo bi ispitati i razloge takvog stanja na tržištu rada, da li je to ograničena ponuda, neinformisanost menadžmenta i/ili zaposlenih o dobrobiti pohađanja takvih aktivnosti i sadržaja za poslovanje organizacije i bolji učinak i blagostanje zaposlenih. Mi smo, između ostalog, ispitali u kojoj meri zaposleni smatraju da obrazovne intervencije mogu da pomognu da se strah od gubitka posla prevaziđe u odnosu na to da li su učestvovali u njima. Očigledno je da veliki broj ispitanika koji je učestvovao u obrazovnim aktivnostima pridaje obrazovanju veće mogućnosti i moć. Ispitanici koji nisu učestvovali u nabrojanim obrazovnim intervencijama u velikom broju slučajeva procenjuju da obrazovanje ne može ili u maloj meri može da pomogne. Dakle, oni koji učestvuju u obrazovanju i pribegavaju obrazovnim intervencijama kako bi prevazišli strah od gubitka posla u većoj meri i procenjuju mogućnosti delovanja obrazovanja na njegovo prevazilaženje.

Umesto zaključka – osvrt na značaj i mogućnosti obrazovanja u kriznim vremenima

Savremenog čoveka prate različite vrste i situacije nesigurnosti i nestabilnosti koje su nametnute globalnim promenama, u šta nas je dodatno uverila pandemija kovid 19. Kada govorimo o svetu rada, u kontekstu globalnih trendova i nužnosti obrazovanja, možemo da zaključimo da su samo promene konstantne i sigurne.

Polazeći od činjenice da rad na neodređeno vreme sa punim radnim vremenom sve više ustupa mesto nestandardnim formama radnog angažovanja (*non-standard employment – NSE*) (ILO, 2017) i da je tehnologija promenila i mesto i način rada, postaje jasnija potreba za prilagođavanjem tržištu uz pomoć potrebnih veština. Trenutnu realnost predstavljaju: angažovanje na određeno vreme, privremeni rad (*temporary work*), honorarni rad, agencijsko zapošljavanje (*temporary agency employment*), projektni poslovi, rad od kuće, frilens, onlajn rad, rad sa pola radnog vremena (*part time job*), deljenje posla (*job sharing*), rad po pozivu (*on*

call) i drugo (ILO, Eurofound, prema Anđelković, Šapić, & Skočajić, 2019; Noe, 2010; World Bank, 2019).

Imajući u vidu aktuelne promene i šira društvena dešavanja, postaju razumljiva stanja kao što su strah od gubitka posla, ekonomski stres, tehnostres i sagorevanje na poslu i dr. Činjenica je da postoje individualne razlike u načinu na koji će se različite osobe nositi sa datim okolnostima, zavisno od načina tumačenja situacije i opremljenosti potrebnim znanjima i veštinama. Međutim, odgovornost za prilagođavanje ne bi trebalo da snose samo zaposleni već i radne organizacije s obzirom na to da postoje situacije koje su nadindividualne i u nadležnosti su institucija, te je odgovornost i na vladi, poslodavcima, sindikatima i menadžerima. Međutim, kada dođemo do uključivanja institucija u rešavanje problema, otvara se pitanje etike i interesa. U tom kontekstu, interesantno je Fajnmenovo zapažanje: „Kada se promena izvrši sa ljudima, a ne na njima, tada se neke od ovih strepnji raspršuju” (Fineman, 2003, str. 130).

Postoje dva pristupa, odnosno strategije (Dewe & Cooper, 2017, str. 117) za otklanjanje nesigurnosti na poslu.

- (1) Prvi pristup se odnosi na *otvorenu i iskrenu komunikaciju*, što podrazumeva obezbeđivanje transparentnih i tačnih informacija o sadašnjosti, ali i budućnosti; ohrabrivanje zaposlenih u samom procesu promene; dizajniranje pravičnog procesa; uvažavanje individualnih razlika i potreba za podrškom.
- (2) Drugi pristup zahteva *promenu poimanja sigurnosti posla*, što podrazumeva da se koncept sigurnosti već neko vreme napušta, a fokus se pomera sa „doživotnog zaposlenja” na „doživotnu zapošljivost” (Forrier & Sels prema: Dewe & Cooper, 2017). Takav trend stavlja naglasak na lični razvoj i kapacitet osobe da razvija i usavršava svoje kompetencije kako bi bila kontinuirano zaposlena i u stanju da, kada je to potrebno, menja karijeru i vrši tranzicije zapošljavanja.

Dakle, naglasak je na zapošljivosti (*employability*) koja podrazumeva „stalnu konkurentnost pojedinca na tržištu rada s obzirom na potrebna znanja, veštine i kompetencije” (Despotović, 2010, str. 88). Taj koncept podrazumeva da odgovornost za zapošljavanje nemaju samo *pojedinci*, svojim kompetencijama, proaktivnošću i mobilnošću, već i *vlade*, obezbeđujući fleksibilno radno zakonodavstvo, regulisanjem radnih uslova i prava zaposlenih, i *kompanije*, obezbeđivanjem mogućnosti za kontinuirano učenje i stručno usavršavanje zaposlenih zbog potrebe da održe konkurentnost na tržištu (Despotović, 2010). *Zapošljivost* se smatra i „alternativom nesigurnosti posla” (Forrier & Sels, prema Dewe & Cooper, 2017, str. 120), *fleksibilnost* predstavlja transformaciju rada u smislu „vremena i lokacije

rada” (Blok et al., prema Dewe & Cooper, 2017, str. 120), dok je *fleksigurnost* (*flexicurity*) novi koncept koji predstavlja kombinaciju fleksibilnosti i sigurnosti kao mogućnost za „uspostavljanje različitih pristupa politikama, praksi i uslovima zapošljavanja” (Ackers & Oliver, prema Dewe & Cooper, 2017, str. 120).

Očigledno je da je koncept sigurnosti promenjen, da je konstantno prilagođavanje uslovima i zahtevima rada, da su forme radnog angažovanja fleksibilnije, raznovrsnije i nestalnije, a da je način poslovanja u konstantnom osavremenjavanju. Osim globalnih promena na tržištu rada, ističe se i druga dimenzija promena koje se tiču konkretnog obavljanja posla u okviru samih zanimanja. Jedna zanimanja nestaju, druga se transformišu, treća nastaju. Na koji god element ili aspekt promene da se osvrnemo, dolazimo do zaključka da su za prilagođavanje ključne različite osobine, veštine i kompetencije i nameću se značaj i funkcija obrazovanja. Osvrćući se na pregled relevantne literature i rezultate našeg empirijskog istraživanja, uviđamo da zaposleni vrednuju obrazovanje i pridaju mu moć u prevazilaženju ili, bolje reći, ublažavanju straha od nezaposlenosti, odnosno straha od gubitka posla. Takođe, veći strah od nezaposlenosti iskazuju manje kvalifikovani zaposleni i oni koji su radno angažovani na određeno vreme, dok ispitanici višeg nivoa obrazovanja u većoj meri procenjuju mogućnosti delovanja obrazovanja na prevazilaženje straha od gubitka posla. Sve te povezanosti su statistički značajne. Uprkos tome što je jačina efekta povezanosti uglavnom slabog ili srednjeg intenziteta, rezultati istraživanja nedvosmisleno ukazuju na vrednost i mogućnosti obrazovanja. Na osnovu dosadašnjeg učešća ispitanika u obrazovnim intervencijama, uviđamo da je ono više na nivou informisanja i savetovanja, a manje obučavanja, što nas posredno navodi na zaključak da je ponuda oskudna, da menadžment ne prepoznaje dobrobiti obrazovanja za očuvanje mentalnog zdravlja zaposlenih ili da zaposleni nisu u dovoljnoj meri informisani o postojanju takvih obrazovnih intervencija.

Uverili smo se u konstantnost promena i rast nesigurnosti u kriznim situacijama, kakva je i pandemija kovida 19, koje se odražavaju i na zaposlene, i na organizacije, i na celokupno društvo. Načini borbe su vrlo individualni, haotični i nesistematski. Donkin s pravom navodi da „više nije slučaj izbora poslovne strategije. Jednostavno imati posao i zadržati ga je dovoljna borba za mnoge ljude” (Donkin, 2010, str. 29). Međutim, smatramo da su sam pristup i konstantan pokušaj i napor da se zaustavi nesigurnost pogrešni. Ljudi teže beskompromisnoj sigurnosti, nastojeći da u neminovnim promenama utiču na globalni i nadindividualni tok dešavanja. Umesto takvog pristupa, valja ispratiti tendenciju i prihvatiti neminovnost nesigurnosti, neizvesnosti i nepredvidljivih kriza i događaja. Neophodno je prihvatiti činjenicu da su samo promene konstantne i sigurne i da treba da budemo spremni na stalno prilagođavanje učenjem i obrazovanjem, čime jedino

stičemo izvesnu sigurnost. Kako navodi Svetska banka (World Bank, 2019), politika koja priprema ljude za nastupajuće izazove jeste ulaganje u ljudski kapital.

Reference

- ANĐELKOVIĆ, B., ŠAPIĆ, J., & SKOČAJIĆ, M. (2019). *Gig ekonomija u Srbiji: ko su digitalni radnici i radnice iz Srbije i zašto rade na globalnim platformama?* Beograd: Centar za istraživanje javnih politika.
- BARRIOS, S., & WIELEN W. (2020). Fear and employment during the COVID pandemic: Evidence from search behaviour in the EU. Retrieved from <https://voxeu.org/article/fear-and-employment-during-covid-pandemic>.
- BLUSTEIN, D. L., & GUARINO, P. A. (2020). Work and Unemployment in the Time of COVID-19: The Existential Experience of Loss and Fear. *Journal of Humanistic Psychology*, 60(5), 702–709. <https://doi.org/10.1177/0022167820934229>.
- BRADAŠ, S., RELJANOVIĆ, M., & SEKULOVIĆ, I. (2020). *Uticao epidemije COVID-19 na položaj i prava radnica i radnika u Srbiji uz poseban osvrt na radnike i radnice na prvoj liniji i u neformalnoj ekonomiji i višestruko pogođene kategorije*. Beograd: Fondacija Centar za demokratiju (FCD).
- BÜNNINGS, C., KLEIBRINK, J., & WESSLING, J. (2017). Fear Of Unemployment And Its Effect On The Mental Health Of Spouses. *HealthEconomics*, 26(1), 104–117. <https://doi.org/10.1002/hec.3279>.
- CAPERNA, G., COLAGROSSI, M., GERACI, A., & MAZZARELLA, G. (2020). JRC Technical report. Googling Unemployment During the Pandemic: Inference and Nowcast Using Search Data, JRC Working Papers in Economics and Finance No 04/2020. European Commission (Join Research Centre). <https://doi.org/10.2760/142454>.
- DEWE, J. P., & COOPER, L. C. (2017). *Work Stress and Coping: Forces of Change and Challenges*. London: Sage Publications
- DESPOTOVIĆ, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- DONKIN, R. (2010). *The Future Of Work*. London: Palgrave Macmillan.
- FINNEMAN, S. (2003). *Understanding emotions at work*. London: Sage Publications
- GREENHALGH, L., & ROSENBLATT, Z. (1984). Job insecurity: Toward conceptual clarity. *Academy of Management Review*, 9(3), 438–448. <https://doi.org/10.5465/AMR.1984.4279673>.
- GREENHALGH, L., & ROSENBLATT, Z. (2010). Evolution of research on job security. *International Studies of Management and Organizations*, 40(1), 6–19. <https://doi.org/10.2753/IMO0020-8825400101>.
- ILO [INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION]. (2017). *Inception Report for the Global Commission on the Future of Work*. Geneva: ILO.
- ILO [INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION]. (2020). How will COVID-19 affect the world of work? Retrieved from <https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/lang-en/index.htm>.

- KEČAP, E. (2021). Uloga obrazovanja u prevazilaženju stresa na poslu u vreme krize. U Š. Alibabić (ur.), *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi* (str. 43–58). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- KEČAP, E. (2014). Unapređenje kvaliteta obrazovnih intervencija u organizaciji sa ciljem prevazilaženja stresa zaposlenih uzrokovanog fenomenom downsizing. U B. Knežić, A. Pejatović & Z. Milošević (ur.), *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji* (str. 93–107). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- MAJSTOROVIĆ, N. (2011). Efekti nezaposlenosti i faktori aktivizma u ponovnom zapošljavanju, *Primenjena psihologija*, 4(3), 205–227. [https://doi.org/10.19090/pp.2011.3.205–227](https://doi.org/10.19090/pp.2011.3.205-227).
- MIRKOVIĆ, B., & ČIZMIĆ S. (2012). Personalne karakteristike nezaposlenih lica. U *Merjenje i procena u psihologiji, Knjiga rezimea*, 60 (str. 134–135). Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- NOE, R. A. (2010). *Employee training and development (5th ed.)*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- PEJATOVIĆ, A., KEČAP, E. (2018). Pružanje pomoći zaposlenima putem multifunkcionalnih programa učenja. *Andragoške studije*, 2, 45–63. <https://doi.org/10.5937/AndStud1802045P>.
- PEJATOVIĆ, A., & ORLOVIĆ LOVREN, V. (2014). *Zaposlenost i obrazovanje posle pedesete*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta univerziteta u Beogradu, Društvo andragoga Srbije.
- SAMOLOVČEV, B., & MURADBEGOVIĆ, H. (1979). *Opšta andragogija*. Sarajevo: IRO „Veselin Masleša”.
- STOJANOVIĆ, B., & VUKOV, T. (2020). *Život mladih u Srbiji: Uticaj covid-19 pandemije*. Beograd: Misija OEBS-a u Srbiji, Krovna organizacija mladih Srbije.
- WORLD BANK (2019). *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. Washington, DC: World Bank.

Edisa Kecap³
University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Serbia

The Capacities of Education in Overcoming the Fear of Unemployment in the Context of the Covid Crisis⁴

Abstract: The goal of this empirical research is to study and examine the capacities of education in overcoming the fear of job loss in times of crisis, such as the COVID pandemic. We have obtained data from a sample comprising 428 employed subjects on the territory of Belgrade during the COVID-19 pandemic. The results of the research provide an answer to the following questions: how prevalent is the fear of job loss in the subjects' opinion; what are the educational interventions the subjects participated in to overcome the fear of job loss and what are the capacities of education in overcoming this kind of fear, in their opinion. Additionally, the obtained data demonstrate that the research subjects have had more participation in educational interventions, predominantly in the sphere of obtaining information and counselling, and training to a lesser degree. Furthermore, the results demonstrate that the fear of job loss is more pronounced in employees with lower levels of education and that the more highly educated employees hold in higher regard the capacities of education in overcoming the fear of job loss.

Key words: fear of unemployment, job uncertainty, education, COVID-19 pandemic

³ Edisa Kecap, PhD, is an Assistant Professor at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade (edisa.kecap@f.bg.ac.rs).

⁴ The realization of this research was financially supported by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia as part of the financing of scientific research work at the University of Belgrade – Faculty of Philosophy (contract number 451-03-47/2023-01/ 200163).

Tamara Nikolić¹
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Srbija

Vreme za sebe? – Usklađivanje onlajn studiranja i slobodnog vremena²

Apstrakt: U radu je prikazan deo istraživanja koji je rađen sa studentima andragogije Filozofskog fakulteta u Beogradu, koji se ticao njihovog odnosa prema onlajn studiranju. Ovde je prikazan samo jedan aspekt tog odnosa, onaj koji se odnosi na usklađivanje studiranja i njihovog slobodnog vremena. U uslovima iznenadnog prelaska na onlajn nastavu, studenti su se suočili sa potrebom redefinisanja tog odnosa i našli se u situaciji da iznova kreiraju svoje vreme, i ono posvećeno studiranju i učenju, i svoje slobodno vreme. Analiza njihovih iskaza otkriva nekoliko značajnih momenata u doživljavanju slobodnog vremena tokom vanredne situacije izazvane pandemijom virusa Sars-Cov-2, u odnosu na iskustvo studiranja onlajn putem. Pre svega, onlajn studiranje se doživljava kao obaveza koja zahteva organizaciju obaveznog i slobodnog vremena. Pritom, svako je lično odgovoran za upravljanje vremenom. Slobodno vreme dolazi nakon učenja i izvršavanja obaveza, dok u organizaciji vremena najveću poteškoću predstavlja gubitak okvira, koji u ovom slučaju predstavlja prelazak na onlajn nastavu.

Gljučne reči: nastava na daljinu, onlajn studiranje, slobodno vreme, situacija krize (pandemija kovida 19), visokoškolsko obrazovanje

Uvod

Tokom 2020. godine škole i univerziteti prešli su skoro preko noći na onlajn obrazovanje i učenje. Izvođenje nastave onlajn omogućilo je da se održi kontinuitet u formalnom obrazovanju. U tom smislu, onlajn obrazovanje, kao vid obrazovanja na daljinu, predstavlja značajno dostignuće s kraja 20. veka. Za to kratko vreme ono je značajno napredovalo, i u smislu tehnologije koja ga podržava, i u smislu obrazovne teorije na polju digitalnog učenja. Nesumnjivo je da je sve to

¹ Dr Tamara Nikolić je docentkinja na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (tamara.nikolic@f.bg.ac.rs).

² Rad je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta *Čovek i društvo u vreme krize*, koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

omogućilo da pomenuti transfer bude gotovo trenutatan. Na prvi pogled deluje da, dok je internet stabilan i dok se ne desi neki veći pad (što je možda potencijalna nova kriza), čak i u suočavanju sa najvećim krizama, budućnost obrazovanja je sigurna i kontinuitet obezbeđen. To ne znači da ono protiče bez teškoća i da ne zahteva veliko prilagođavanje svih učesnika, i nastavnika i studenata. U tom smislu, činilo se da je značajno ispitati kako su studenti doživeli nagli prelazak na studiranje onlajn te, još konkretnije, na koji način se onlajn studiranje uklopilo u njihov život i u novonastalu situaciju.

Od proglašenja vanredne situacije usled pandemije kovida 19 u Srbiji, pa sve do kraja semestra, celokupna nastava se odvijala onlajn. Da je reč o velikoj promeni, govori i sledeći iskaz jedne od učesnica istraživanja: „*Percepcija svakodnevice je bila potpuno izmenjena, navike su morale biti promenjene i trebalo je relativno brzo adaptirati se na mnogo šta novo.*” Situaciju čini specifičnom činjenica da se slobodno vreme i obrazovanje sada odvijaju mahom u istom prostoru (Koruga & Nikolić, 2020). Zbog toga se između njih brišu granice, dolazi do preklapanja, pa i sukobljavanja. Sukob se naročito ogleda u neadekvatnom odnosu prema rekreativnim aktivnostima, koje su potrebne sa aspekta obnove energije za novo učenje. Od početka pandemije, sve rekreativne aktivnosti koje podrazumevaju veća okupljanja i boravak u zatvorenim prostorima značajno su redukovane. To je znatno suzilo izbor rekreativnih aktivnosti, pa se tako i radni zadaci, kao i slobodno vreme, većim delom odvijaju ispred monitora ili ekrana mobilnih telefona, dok se fizička rekreacija mahom zanemaruje. Uslovljenost ostankom kod kuće utiče na to da i samo slobodno vreme postane *onlajn dokolica* (Gallistl & Nimrod, 2019) ili *e-dokolica* (Nimrod & Adoni, 2012).

Socijalna izolacija tokom pandemije virusa korona čini aktuelnom potrebu istraživanja novih mogućnosti koje pruža internet i otkrivanjem onlajn aktivnosti na mreži putem kojih mogu zadovoljiti sada sputane navike i želje (Chen, 2020). Istovremeno, restrikcije u učešću u rekreativnim aktivnostima i aktivnostima slobodnog vremena uopšte izazvale su ozbiljne posledice po psihološko blagostanje pojedinca, koje se mogu ogledati u dugotrajnom stresu, frustraciji, depresiji i konfliktima sa ukućanima (Kim, Cho, & Park, 2020). Kako za opštu populaciju, tako to važi i studente. Štaviše, „ozbiljna ograničenja njihovih redovnih aktivnosti u slobodnom vremenu, koje su imale snažnu socijalnu dimenziju, čine studente posebno osetljivim na negativan uticaj pandemije”³ (Marques & Giolo, 2020, p. 346). Dinamika slobodnog vremena i studiranja čini i jedan i drugi aspekt izvorom poteškoća. O ozbiljnosti situacije govori i sledeći iskaz jednog studenta: „*Novi način života mi je potpuno poremetio način na koji funkcionišem, tako da mi*

³ “The severe limitations to their regular leisure activities, which had a strong social dimension, make students especially sensitive to the negative impact of the pandemic” (Marques & Giolo, 2020, p. 346).

je bilo jako teško da se motivišem za učenje.” O tome da je onlajn studiranje samo po sebi zahtevno govore usmena svedočenja studenata andragogije svih generacija, a to potvrđuju i istraživanja (Marques & Giolo, 2020), u kojima se objašnjava da studenti mnogo više vremena provode u učenju nego pre krize. „Čini se kao da se balans između studiranja, rada i slobodnog vremena, mnogo više pomerio ka elementu ‘studiranja’ ovog sistema balansiranja rad – slobodno vreme. Studenti su osećali da provode mnogo više vremena učeći, što je naizgled rezultiralo subjektivnim iskustvom povećane nelagodnosti, pa čak i besmislenosti koja je proživljavala njihov svakodnevni život”⁴ (Marques & Giolo, p. 346). Zato se čini važnim da proučavanje prelaska na onlajn nastavu obuhvati i aspekt slobodnog vremena.

Istraživanjem je obuhvaćeno deset studenata Filozofskog fakulteta u Beogradu, studijske grupe – andragogija. Rađeno je krajem prolećnog semestra, u maju 2020. U nastavku će biti prikazani odgovori studenata i studentkinja na jedan segment upitnika, to jest na pitanje – Kako ste uklopili obrazovanje i slobodno vreme? To pitanje je pratilo još jedno, kao eksplicacija – Kako se onlajn studiranje uklopilo u novi kontekst života u izmenjenim uslovima? Njihovi odgovori, obrađeni kvalitativnom analizom, ukazuju na nekoliko značajnih diskurzivnih momenata koji govore o odnosu slobodnog vremena i onlajn obrazovanja.

1. Organizacija vremena je stvar svakog pojedinca i usklađivanje slobodnog vremena i onlajn studiranja je individualna odgovornost.

Prelazak na onlajn studiranje i obrazovanje na daljinu uticao je na promenu slike vremena i na promenu odnosa studenata prema vremenu. Vanredna situacija prvenstveno utiče na samu percepciju vremena, ali i percepciju sebe kao nekoga ko upravlja svojim vremenom. To se vidi iz sledećeg opisa iskustva: „*Lično imam trenutno slabu motivaciju za učenje, deluje mi kao da imam i previše slobodnog vremena i da bi baš zato sad trebalo da se posvetim sebi i da bolje organizujem svoje vreme.*” Iskaz ove studentkinje ukazuje na to da se sada vreme percipira prvenstveno kao slobodno, ali to istovremeno predstavlja i svojevrsnu obavezu – onu koja se tiče njegovog efektivnog korišćenja.

Kao jedna od najčešće navođenih prednosti onlajn obrazovanja, naročito odraslih, navodi se ušteda vremena. Upravo zato se onlajn obrazovanje često pre-

⁴ “The balance between studying, working and leisure seemed to have shifted much more towards the ‘study’ element of this work–life balance system. Students felt they were spending much more time studying, which had seemingly resulted in a subjective experience of increased uneasiness and even meaninglessness that pervaded their daily lives” (Marques & Giolo, 2020, p. 346).

poručuje i izvodi kao jedan od vidova obrazovanja odraslih. Odrasla osoba tako može da bira kada i gde uči, usklađujući svoje ostale obaveze sa obrazovanjem. Ipak, stvari nisu tako jednostavne. Fleksibilnost obrazovanja deluje kao značajna prednost, ali ne treba zanemariti ni činjenicu da se onlajn obrazovanje upravo zbog te svoje osobine najčešće pripisuje slobodnom vremenu odraslog učenika, upravo pod pomenutim izgovorom uštede vremena. To oslikava neoliberalni koncept koji danas preovladava u obrazovanju odraslih, pri čemu je učenje individualna odgovornost i svako je dužan da vodi računa o sopstvenom napretku i razvoju. To najbolje ilustruje opis jednog od studenata, koji kaže: „Što se odnosa obrazovanja i slobodnog vremena tiče, uvek sam težio nekom isplaniranom balansu – do tančina bih isplanirao satnice svojih aktivnosti, kako ‘obaveznih’, tako i slobodnih. Nekada bih imao više uspeha u poštovanju svog plana, nekada manje. Nekada bih bio fleksibilniji, nekada manje. Ovakav model sam primenjivao i sada, ponovo sa oscilacijama, pri čemu bih sada te oscilacije sebi donekle opravdavao kao sasvim razumljive usled borbe sa novom situacijom i ne bih sebe kritikovao previše ni zbog čega.”

Neoliberalna postavka stvari je takva da učenje predstavlja individualni poduhvat (Bulajić, Nikolić, & Veira, 2020). Kao takav, zahteva preduzetnički nastrojenog pojedinca i osobu koja je voljna da se kontinuirano usavršava u veštinama koje vode ka izvrsnosti. Smatra se, naime, da brzo i efektivno prilagođanje promenljivoj svetu obezbeđuje egzistencijalnu prednost i da je celoživotno učenje sredstvo kojim sebe održavamo u takmičarskoj areni savremenog života. Shodno tome, u neoliberalnom diskursu, obrazovanje ispunjava potrebe za proizvodnjom ovih visokoindividualizovanih i odgovornih subjekata koji im omogućavaju da postanu „preduzetnici svih dimenzija svog života” (Brown, 2003, p. 38, citirano u Davies & Bansel, 2007; Bulajić, Nikolić, & Veira, 2020). Koncept celoživotnog učenja je tako postao veza između ekonomije i obrazovanja (naročito, obrazovanja odraslih), gde se tradicionalno polje obrazovanja povezuje sa političkim i ekonomskim interesom za obukom (i mladih i odraslih) za globalnu ekonomiju. Kako ističe Fleming (2010), kao da smo prihvatili uverenje da se ekonomija neće razvijati ukoliko svi ne učimo i to – celog života.

Tako smo svi, manje ili više, postali preduzetnici sopstvenih života te smo samim tim predmet konstantnog samopreispitivanja i samoprocene. Neuspeh neretko proizvodi osećanje stida ili krivice, dok uspeh vodi održanju slike o ličnoj produktivnosti. Na to u ovom istraživanju ukazuje i način na koji učesnici govore o sebi, opisujući i doživljavajući sebe često kao neuspešne, pa čak i sa izvesnom dozom samoprekora. Tako ovaj student nastavlja: „Svakako, ne bih dozvolio (i nisam) da to pređe granicu i da me ta ‘opravdana’ učmalost obuzme i da budem potpuno nedisciplinovan i besposlen.” Spolja nametnuta ideja o produktivnosti očigledno se ne napušta ni u vanrednim situacijama u zemlji i svetu, iako sam

ispitanik tu „neadekvatnost” sebi donekle oprašta. Isti odnos pokazuju i oni koje sebe vide kao uspešne organizatore, što nam otkriva iskaz jedne studentkinje: „*Mislím da se uz dobru organizaciju i izvršenje obaveza na vreme može dobro iskoristiti slobodno vreme koje donosi ovakav oblik nastave. Iako ga nisam iskoristila onako kako sam zamislila na početku, nisam u potpunosti nezadovoljna. Uspela sam da treniram, pročitam knjige, posvetim se sebi što ne bih sve uspela da se nastava realizovala na klasičan način.*” Osim toga, ovaj iskaz istovremeno govori i o tome da se slobodnom vremenu pristupa na sličan način kao prema obrazovanju i učenju. U neoliberalnom diskursu, slobodno vreme i obrazovanje kao da dele istu sudbinu – i jedno i drugo su podređeni radu i poprimaju karakteristike koje se primarno pripisuju radu (Edwards & Usher, 1997). To znači da od sebe očekujemo da i u slobodnom vremenu budemo organizovani, vođeni planovima i ciljevima, a pre svega neupitno produktivni.

2. Onlajn studiranje se tretira kao obaveza i odvojeno je od slobodnog vremena, koje je u funkciji obaveznog.

U već pomenutom istraživanju (Marques & Giolo, 2020) istaknuto je da iskustva studenata govore o tome da slobodno vreme u njihovim životima doživljava značajnu promenu u uslovima globalne krize. Oni navode kako od početka pandemije, s jedne strane, mogućnosti za bavljenje aktivnostima u slobodnom vremenu bivaju značajno redukovane, dok, s druge strane, povećanje obaveza u domenu studiranja smanjuje vreme za aktivnosti odmora i razonode. Na osnovu toga autori su zaključili da „zaokret u praksama slobodnog vremena i u njihovom vremenskom rasporedu, kao i percepcija vremena i aktuelno upravljanje vremenom, očigledno remete uobičajeni studentski život” (Marques & Giolo, 2020, p. 346).⁵ Vrlo je verovatno da prelazak na onlajn studiranje na sličan način utiče i na studente andragogije. Ipak, iskazi te grupe ispitanika govore u prilog percepcije povećanja slobodnog vremena, pre nego njegovog smanjenja usled povećanih obaveza. To se vidi iz sledećih opisa: „*Onlajn nastava mi je donela dosta slobodnog vremena da se posvetim sebi, aktivnostima koje volim uprkos ograničenim uslovima*”; „*Prvi put posle dužeg vremena imala sam dovoljno slobodnog vremena za sebe. U toku prepodneva radila sam zadatke za fakultet, a popodne sam odmarala i to mi je značilo jer smo do sada zbog predavanja i obaveza na fakultetu imali malo vremena da se posvetimo sebi.*” Očigledno je da je za tu grupu studenata lakše da organizuju slobodno vreme kada se nastava odvija onlajn i postalo je moguće da obaveze

⁵ “The shift in leisure practices and timings, as well as perception of time and actual time management, are clearly disrupting normal student life” (Marques and Giolo, 2020, p. 346).

završavaju od kuće. U ovom slučaju, onlajn nastava se doživljava u terminima uštede vremena, koje se inače gubi, kako se može pretpostaviti, u putu od mesta stanovanja do Fakulteta ili eventualno na predavanjima koja studenti ne percipiraju kao korisna, a koja u onlajn nastavi eventualno mogu da izbegnu ili da rade istovremeno sa drugim aktivnostima.

Ponovo, kao što je već pokazano, neki/neke od njih to „novo” slobodno vreme koriste uspešno, što ilustruje sledeća studentkinja kada kaže: *„Bez obzira što nismo fizički imali obavezu da budemo na fakultetu, i dalje sam sve obaveze shvatala kao obaveze i nije mi nimalo bio problem da izvršavam zadatke. To mi je čak i pomagalo da bih ostala psihički čitava, što se nadovezuje na osećaj produktivnosti koji sam spomenula, jer mi je taj osećaj veoma bitan da bih se osećala dobro, ne samo u ovoj situaciji već generalno.”* Drugi/druge, ipak nisu toliko uspešni: *„Mislim da te prednosti [koje je donela onlajn nastava u pogledu veće raspoloživosti slobodnog vremena] nisam u potpunosti iskoristila, iako sam bila veoma optimistična na početku realizacije onlajn nastave.”*

Iako to nije eksplicitno izgovoreno, ti iskazi istovremeno ukazuju i na odnos slobodnog i obaveznog vremena. Pre svega, oni se jasno razlikuju i slobodno vreme je u nekoj vrsti zavisnog odnosa. Kada se govori o njemu, uvek je to iz ugla obaveznog. Bez obaveznog vremena kao da slobodno vreme ne postoji. Ono se definiše u odnosu na obavezno i samim tim je njegova suprotnost. Ta dihotomija nije neoubičajena u studijama slobodnog vremena, štaviše, karakteristična je za modernističke poglede na slobodno vreme, formirane u uslovima savremenog kapitalizma (Nikolić Maksić, 2015).

To istovremeno pokazuje da neoliberalni diskurs utiče na stavove i poglede ispitanika na slobodno vreme. Sa aspekta slobodnog vremena posmatrano, ono se u takvom diskursu doživljava kao sekundarno, kao nešto što dolazi nakon onoga što je primarno, a to su posao i ostale životne obaveze (Nikolić Maksić, 2015). Prema takvim pogledima, slobodno vreme se najčešće tretira kao nešto što direktno doprinosi sferi obaveza i dobija krajnje instrumentalnu ulogu. Kao da je u službi ostvarivanja radnih zadataka i doprinosi njihovom efektivnom obavljanju i efikasnosti. Ono nam omogućava opuštanje, odmor i obnovu energije, kako bismo, tako opravljani, mogli da se vratimo onome što je nužno i neophodno. S obzirom na to da je onlajn nastava uticala na promenu u percepciji vremena i donela višak slobodnog, ta raspoloživost vremena je, prema navodima studenata i studentkinja, ujedno donela i obavezu da se takvo vreme pametno i produktivno iskoristi.

Pritom, slobodno vreme se definiše kao vreme za sebe. Pretpostavka je da se obaveze opažaju kao nešto što ima instrumentalnu vrednost, dok je slobodno vreme poželjno samo po sebi. Ipak, ne deluje ni da je slobodno vreme sasvim oslobođeno instrumentalnosti. To znači da kada postoji višak vremena, mi ga

možemo koristiti za sebe, ali je u tom slučaju poželjno da ono bude produktivno. U odnosu na te nalaze, zanimljivo bi bilo ispitati značenje slobodnog vremena koje ono ima za studente da bi se moglo preciznije uvideti da li se tokom vanredne situacije slobodno vreme više doživljava kao prost protok vremena, ili beg od svakodnevnice ispunjene anksioznošću zbog novonastale situacije, ili više u intrinzičnom smislu (poželjno samo po sebi, kao vreme za razvoj i kreativnost), ili ipak kao vreme za obnovu energije, kao što je u njihovim odgovorima indirektno naznačeno (Nikolić Maksić, 2015, 2016; Watkins, 2008, 2010). To ostaje za neka detaljnija i buduća istraživanja odnosa slobodnog vremena i obrazovanja.

3. Onlajn studiranje modifikuje percepciju slobode (izbora) u slobodnom vremenu.

Jedan od konstitutivnih elemenata slobodnog vremena je percepcija slobode izbora (videti više o tome u Nikolić Maksić, 2009; 2015). To znači da u manje ili više svakom opisu slobodnog vremena postoji osećanje da imamo slobodu da biramo kako ćemo ga koristiti. U situaciji kada se odjednom sve vreme provodi kod kuće, ispostavlja se, nije lako odrediti koje vreme je slobodno, a koje nije. Iz odgovora ispitanika je vidljivo da vlada izvesna zbunjenost, kao da treba znati gde počinju i gde se završavaju granice, koje su sada zamagljene. Usklađivanje onlajn studiranja i slobodnog vremena podrazumeva razumevanje jednog i drugog u novonastalim uslovima, budući da njihov odnos karakteriše međuzavisnost. Iako se slobodno vreme često definiše u odnosu na obaveze (Nikolić Maksić, 2009), sada to postaje intenzivnije, što pokazuje sledeći iskaz: „*Rekao bih da je bilo momenata kada su me baš opterećivale onlajn obaveze, a bilo je trenutaka i kada su mi baš bile potrebne.*”

Eksplicitnija u tome zašto su druge obaveze potrebne bila je sledeća studentkinja: „*Kada su u pitanju organizacija i slobodno vreme, ja lično sam nakon ovog iskustva shvatila u kojoj meri mi nedostaje fakultet. Tako mi je bilo teško da se organizujem i uklopim obaveze jer su mi fakultet i čitaonica bili neki glavni orijentiri u organizaciji od kada studiram.*” Slobodno vreme se doživljava u terminima slobode, ali nikada apsolutne, sloboda je u ovom kontekstu uvek relativna (Kačavenda Radić, 1989; 1991). Slobodno vreme se doživljava u odnosu na nešto, a to nešto ga stavlja u određen kontekst i daje mu okvir. Interakcija slobode i ograničenja predstavlja okvir za ličnu percepciju slobodnog vremena. Nedostatak ograničenja ruši taj okvir i modifikuje percepciju slobodnog vremena, što ilustruje sledeći iskaz: „*U početku sam neometano uspevao da uklopim obrazovanje i slobodno vreme. Ali kao što sam u prethodnom odgovoru napisao, kako je vreme odmicalo, počeo sam da se gubim. Kao da ima previše slobodnog vremena, previše sam počeo da se 'opuštam'. Klasične*

obaveze i životne navike su počele da mi nedostaju.” Sloboda se sada, u novim uslovima života, doživljava kao svojevrсна prepreka. Slobodan izbor postaje opterećenje, problem koji treba rešiti. Kao da više ne važi „slobodna sam da biram (između ponuđenih opcija)” već pre „biram da budem slobodna/slobodan (u skladu sa mogućnostima). S jedne strane, sloboda se mora zaslužiti, dok se, s druge strane, ona mora i opravdati – treba je pametno iskoristiti, verovatno dobrom organizacijom i većtim upravljenjem vremenom, kao i pažljivim odabirom aktivnosti koje će nam najviše koristiti (za odmor, za razonodu ili za lični razvoj).

Sve to važi i za one studentkinje i studente koji nisu imali poteškoće u organizaciji vremena: „*Što se tiče same onlajn nastave, nisam je ni osetila jer dosta vremena provodim radeći onlajn pa mi je to više deo svakodnevice. Naravno, veliko je pitanje da li bi tako bilo da nije bilo vanredne situacije; mislim da bi svi više cenili i drugačije gledali na onlajn nastavu da smo mogli da ispunjavamo neke svakodnevne aktivnosti (posao, sport...).*” Kako se u iskazu objašnjava, deluje da bi organizacija vremena, iako nije teška, bila lakša da postoje „orijentiri”.

Slobodno vreme se definiše kao – sve vreme. Nedostatak spolja nametnutih okvira uslovljava da se vreme percipira mahom kao – slobodno. O tome govore sledeća dva iskaza (od kojih jedan otkriva teškoće u oraganizaciji, a drugi ne): „*Jako mi je bilo teško da uklopim obrazovanje i slobodno vreme, u trenutku kada mi slobodno vreme predstavlja praktično svaki dan – ceo dan*” i „*Tokom čitavog vanrednog stanja različite aktivnosti vezane za fakultet su bile svakodnevnne i veoma su mi značile jer su mi pružale osećaj produktivnosti i aktivnosti. Inače smatram da izuzetno dobro umem da organizujem vreme, što se pokazalo i sada kada je sve vreme ‘slobodno vreme’ – bez poteškoća sam umela da odredim kada je vreme za rad, a kada je vreme za neke druge aktivnosti.*”

Osećaj da je sve vreme slobodno čini da se studenti osete odgovornim za organizaciju vremena, a upravljanje vremenom postaje ili izvor velike frustracije ili izvor zadovoljstva postignućem, odnosno doživljaj produktivnosti u slobodnom vremenu. Reč je zapravo o prividu slobode jer se slobodnom vremenu pripisuju sve one osobine koje se primarno tretiraju kao njegova suprotnost – slobodno vreme je u postkapitalističkom diskursu takođe objekat upravljanja, postizanja produktivnosti i dostizanja poželjnih ishoda.

Diskusija

Rezultati istraživanja ukazuju na to da studenti usklađivanje slobodnog vremena i onlajn studiranja posmatraju kroz prizmu neoliberalnog koncepta obrazovanja. Dihotomija koja se pravi između slobodnog vremena i obaveze studiranja samo je

jedna od mogućih perspektiva i pogleda na njihov odnos. Posmatrano sa aspekta slobodnog vremena, ona oslikava modernistički diskurs, u kome je slobodno vreme individualni poduhvat, obeležen slobodom izbora u odnosu na vreme i aktivnosti, a vođen ličnim porebama i osećanjem zadovoljstva (Nikolić Maksić, 2015; Shir-Wise, 2019). Iako dominantan i danas, u postkapitalističkom društvu, takav diskurs ipak značajno redukuje jedan vrlo složen fenomen kao što je slobodno vreme, svodeći ga prosto na objektivne pokazatelje (vreme i aktivnosti) i subjektivni aspekt u smislu pozitivnog afekta (osećanje zadovoljstva). Postmoderni pristupi razmatranju slobodnog vremena ukazuju na to da je potreban svojevrstan zaokret koji podrazumeva otklon od individualizma ka socijalnom povezivanju (Rojek, 1995, 2010; Nikolić Maksić, 2015; Matusov, 2020).

Osavremenjen koncept dokoličarskog obrazovanja⁶, u tom smislu, podrazumeva takvo obrazovanje za slobodno vreme čije su glavne karakteristike aktivitet i kreativnost. Zato bi svaki pristup dokoličarskom obrazovanju trebalo da se zasniva na principima aktivne participacije i kolaborativne kreativnosti (Kjølørød, 2018; Son et al., 2020). Nije reč o posebno organizovanim obrazovnim oblicima već se dokoličarsko obrazovanje može odvijati u svom elementarnom obliku u bilo kom obrazovnom poduhvatu, pa i u formalnom obrazovnom sistemu. Ono bi značilo osnaživanje studenata za preuzimanje odgovornosti i inicijative za kolektivno (grupno) promišljanje obrazovanja, što obuhvata i odnos prema vremenu, pa i odnos slobodnog i onog koje se ne doživljava kao takvo. Samo onlajn obrazovanje time dobija humanističku notu i ne predstavlja samo ispoljavanje i primenu veština već i promišljanje načina na koji se odvija, kao i kontekst u kome se odvija. Odnos prema vremenu je deo učenja i razmatranja procesa obrazovanja, a u demokratski zasnovanom obrazovanju, ono podrazumeva glas svih učesnika. Taj glas nije samo njegovo puko ispoljavanje već je reč o kreativnom procesu kolektivne izgradnje zajedničkog dokoličarskog obrazovanja. To znači napuštanje tradicionalnog pristupa zasnovanog na poznatim modelima dokoličarskog obrazovanja, gde se obrazovanje oblikuje prema sadržaju koji se unapred planira i organizuje na osnovu utvrđenih obrazovnih potreba (Datillo, 2008; Dieser, 2013). U takvim modelima, upravljanje vremenom je upravo jedan od čestih i značajnijih modula. Umesto toga, kao poželjan vid, predlaže se projektno zasnovano dokoličarsko obrazovanje (Samhdal, 2000; Dieser, 2013; Nikolić Maksić, 2015), koje promovise kolaboraciju, agensnost i kreativno stvaranje (Nikolić Maksić, 2022). Takvim pristupom se ne uči šta je upravljanje vremenom i ne stiče veština njegovog upravljanja već se u kolaborativnom procesu preispituju značenja

⁶ Dokoličarsko obrazovanje je obrazovanje koje se tiče slobodnog vremena, bilo da je reč o obrazovanju koje se dešava u slobodnom vremenu ili onom koje se organizuje za slobodno vreme. Termin dolazi od reči dokolica, koja se ovde koristi kao sinonim za slobodno vreme.

vremena i obrazovanja. Takvo obrazovanje nije više u službi podržavanja neoliberalnog koncepta i održavanja postojećeg stanja već promovise promenu i razvoj.

Zaključak

Nastava na daljinu onlajn putem uslovila je brisanje jasnih granica između slobodnog vremena i obrazovanja, što je uslovalo situaciju dezorijentacije i redefinisavanja njihovog odnosa. U isti mah, prelazak na onlajn studiranje je produbio dihotomiju i napravio još veći jaz između obrazovanja i slobodnog vremena u domenu percepcije studenata. To se vidi u tome kako ispitani studenti i studentkinje koncipiraju i jedno i drugo.

- Onajn studiranje je lična odgovornost svakog pojedinca i tretira se kao obaveza, za koju je potrebna dobra organizacija vremena.
- Prelaskom na onlajn nastavu slobodno vreme je postalo – sve vreme, koje se doživljava kao vreme za sebe i koje je potrebno da bi se obnovile snage i kapaciteti za studiranje i učenje.

Rezultati ukazuju na potrebu obrazovanja za slobodno vreme, kao vida obrazovne intervencije u vanrednim situacijama, ali i više od toga. Andragoško proučavanje slobodnog vremena može da predstavlja snagu koja podriva nehumane uslove življenja u savremenom kapitalizmu. Samo obrazovanje za slobodno vreme treba da obuhvati i produbljivanje svesti o sebi u slobodnom vremenu i ličnim potrebama. To, međutim, nije dovoljno. Treba dekonstruisati neoliberalni diskurs, uticati na pomeranje sa individualizma ka ličnom osnaživanju za razumevanje savremenih uslova života, aktiviranjem pojedinaca za kritičko promišljanje stvarnosti i socijalnim osnaživanjem za grupno kreiranje sopstvenih života – kako u slobodnom vremenu, tako i putem obrazovanja i učenja.

Reference

- BULAJIĆ, A., NIKOLIĆ, T., & VIEIRA, C. C. (2020). Introduction: Contemporary World and Adult Learning and Education. In A. Bulajić, T. Nikolić & C. C. Vieira (Eds.), *Navigating through Contemporary World with Adult Education Research and Practice* (pp. 9–30). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia, ESREA – European Society for Research on the Education of Adults, Adult Education Society, Serbia.
- CHEN, I-S. (2020). Turning home boredom during the outbreak of COVID-19 into thriving at home and career self-management: the role of online leisure crafting.

- International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32(11), 3645–3663. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-06-2020-0580>.
- DATILLO, J. (2008). *Leisure Education Program Planning: A Systematic Approach* (3rd ed.). State College, PA: Venture Publishing, Inc.
- DAVIES, B., & BANSEL, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>.
- DIESER, R. B. (2013). *Leisure Education: A Person-Centered, System-Directed*. Social Policy Perspective. Urbana, IL: Sagamore Publishing.
- EDWARDS, R. & USHER, R. (1997). All to Play for? Adult Education, Leisure and Consumer Culture. *Studies in the Education of Adults*, 29(1), 68–81.
- FLEMING, T. (2010). Neoliberalism: The implications for lifelong learning and adult education. (Position Paper for EdD Module NUI Maynooth). Retrieved from http://www.tedfleming.net/publications_2.html.
- GALLISTL, V., & NIMROD, G. (2019). Online leisure and wellbeing in later life. In S. Sayago (Ed.), *Perspectives on Human-Computer Interaction Research with Older People* (pp. 139–154). Cham: Springer.
- KAČAVENDA RADIĆ, N. (1989). *Slobodno vreme i obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- KAČAVENDA RADIĆ, N. (1991). *Refleksije o/i slobodnog vremena*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- KIM, Y. J., CHO, J. H., & PARK, Y. J. (2020). Leisure Sports Participants' Engagement in Preventive Health Behaviors and Their Experience of Constraints on Performing Leisure Activities During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 3392.
- KJØLSRØD, L. (2018). *Leisure as source of knowledge, social resilience and public commitment: Specialized play*. London: Springer.
- KORUGA, N., & NIKOLIĆ, T. (2021). Promišljanje prostora kao osnova za transdisciplinarno istraživanje digitalnog obrazovanja. U V. Džinović, T. Nikitović (ur.), *XXVI naučna konferencija „Pedagoška istraživanja i školska praksa”, Kvalitativna istraživanja kroz discipline i kontekste: osmišljavanje sličnosti i razlika* (str. 44–47). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- MARQUES, L., & GIOLO, G. (2020). Cultural leisure in the time of COVID-19: impressions from the Netherlands. *World Leisure Journal*, 62(4), 344–348.
- MATUSOV, E. (2020). *Envisioning Education in a Post-Work Leisure-Based Society: A Dialogical Approach*. Cham: Springer Nature.
- NIKOLIĆ MAKSIC, T. (2009). Self-koncept i obrazovanje odraslih u slobodnom vremenu. *Magistarska teza*. Beograd: Filozofski fakultet.
- NIKOLIĆ MAKSIC, T. (2015). Obrazovanje kao činilac kvaliteta slobodnog vremena odraslih. *Doktorska disertacija*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- NIKOLIC MAKSIC, T. (2016). How Do We Measure Leisure Meaning? – Leisure Education Research and Models. In A. Pejatovic, R. Egetenmeyer, & M. Slowey (Eds.),

- Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality* (pp. 213–223). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
- NIKOLIĆ, T. (2022). Šta obrazovanje jeste, a šta može da bude? U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić, Z. Milođević (ur.), *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje* (str. 119–124). Beograd: Društvo pedagoga Srbije i IPA.
- NIMROD, G., & ADONI, H. (2012). Conceptualizing e-leisure. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 35(1), 31–56.
- ROJEK, C. (1995). *Decentring Leisure: Rethinking Leisure Theory* (Vol. 35). London: Sage.
- ROJEK, C. (2010). *The Labour of Leisure: The Culture of Our Time*. London: SAGE Publications.
- SAMDAHL, D. M. (2000). Reflections on the Future of Leisure Studies. Retrieved from http://funlibre.org/biblioteca2/docs_digitales/investigacion/reflections_on_the_future_of_leisure_studies.pdf
- SHIR-WISE, M. (2019). *Time, Freedom and the Self*. Cham: Springer International Publishing.
- SON, J., WEYBRIGHT, E., JANKE, M., & PAYNE, L. (2020). Evolving Societal Contributions of Leisure Education. In S. Kono, A. Beniwal, P. Baweja, K. Spracklen (Eds.), *Positive Sociology of Leisure* (pp. 239–257). Cham: Palgrave Macmillan.
- WATKINS, M. (2008). A Follow-up Study into Different Ways of Experiencing Leisure. *Annals of Leisure Research*, 11(1–2), 205–224.
- WATKINS, M. (2010). A Longitudinal Study of Changeability in Leisure Meanings. *Leisure Studies*, 29(4), 361–376.

Tamara Nikolić⁷

University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Serbia

Owning One's Time — Balancing Online Learning and Leisure⁸

Abstract: The aim of the paper is to present a part of the wider research with students of Andragogy at the Faculty of Philosophy in Belgrade as research participants, which concerned their experience of online learning in their formal education. Only one aspect of that relationship is presented within this paper—that which refers to balancing online learning and students' leisure. In the situation of a rapid transition to online learning, students were faced with the sudden need for redefining that relationship and found themselves in a situation to re-create their time, dedicated to both learning and their leisure. The analysis of their narratives reveals several significant discursive elements in the experience of leisure during the crisis situation caused by the Sars-Cov-2 virus pandemic, in relation to the experience of studying online. First of all, online studying is perceived as an obligation that requires the organization of compulsory and free time. In doing so, everyone is personally responsible for its own time management. Leisure comes as secondary to more important tasks, after learning and fulfilling obligations, while in the organization of time the major difficulty is the loss of the framework, which in this case is the transition to online learning environment.

Key words: distance learning, online learning, leisure, crisis situation (COVID-19 pandemic), higher education

⁷ Tamara Nikolić, PhD, is an Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (tamara.nikolic@f.bg.ac.rs).

⁸ The paper was written as part of the scientific-research project *Čovek i društvo u vreme krize (Man and Society in Times of Crisis)*, funded by the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade.

Milica Čolović¹
Univerzitet Singidunum, Srbija

Vladimir Mitić²
Univerzitet Singidunum, Srbija

Osećanje smisla života u odrasлом dobu i starosti

Apstrakt: Svaka životna kriza nadovodi osobu da u nekom trenutku otvori i razmotri osnovna egzistencijalna pitanja o smislu života. Tokom krize srednjih godina događaju se velika unutrašnja previranja u osobi, što uslovljava krupne promene u doživljaju ličnog identiteta, odnosno potrebu da se on restrukturiše i ponovo izgradi. Proces transformacionog učenja postaju veoma značajni. Pitanja smisla života postaju dominantna. Osnovni cilj istraživanja je da se utvrde promene u osećanju smisla života tokom krize srednjih godina. Ispituje se da li osobe u tom periodu imaju stabilno osećanje smisla svog života ili još uvek tragaju za njim. Na uzorku od 600 odraslih učesnika, od kojih je 200 pripadnika srednjih godina i po 200 pripadnika mlađe i starije populacije, primenjuvan je upitnik o smislu života – MLQ. To je omogućilo utvrđivanje razlika i specifičnosti u variranju osećanja smisla života kod osoba srednjih godina. Podaci su obrađeni programom za statističku obradu podataka u društvenim naukama SPSS. Korišćen je Kruskal–Wallis (Kruskal–Wallis) test za utvrđivanje značajnosti razlika između više grupa učesnika.

Ključne reči: stabilno osećanje smisla života, promene u osećanju smisla života, potraga za smislom života, kriza srednjih godina

Uvod

Život se ne može zamisliti bez određenih kriza, koje se javljaju povremeno. Njegov tok nije miran, stabilan, ne odvija se uvek kontinuirano u istom pravcu. Naprotiv, često dolazi do spleta okolnosti koje izazivaju velike promene i zahtevaju upotrebu većih ili manjih kapaciteta pojedinca kako bi uspešno rešio novonastalo stanje.

Nekada se te promene javljaju pod dejstvom nekih spoljašnjih činilaca, koji narušavaju unutrašnju psihološku ravnotežu osobe, što predstavlja akcidentne krize,

¹ Dr Milica Čolović je vanredna profesorica na Univerzitetu Singidunum (mcolovic@singidunum.ac.rs).

² Vladimir Mitić je doktorand i asistent na Univerzitetu Singidunum (vmitic@singidunum.ac.rs).

dok su drugi put promene prouzrokovane samim procesom razvoja i njegov su sastavni deo, što predstavlja razvojne krize (Vlajković, 2005; Milošević & Čolović, 2019).

Bez obzira na prirodu i poreklo tih promena, njihova glavna odlika je to da uvek narušavaju postojeću i zahtevaju uspostavljanje nove ravnoteže, i u samom pojedincu i između pojedinca i spoljašnje sredine. Nekada su te promene veoma snažne, nekada izrazito neočekivane i nepredvidljive. Veći intenzitet promene uvek je povezan sa intenzivnijom potrebom za dubljom restrukturacijom same ličnosti pojedinca kako bi se prilagodila novim uslovima i okolnostima u sebi i svojoj sredini (Čolović & Stojković, 2017). Konkretno, prema Levinsonovom (Levinson, 1978) mišljenju, to znači da granice između pojedinih suprotnosti koje su dotad činile okosnicu nečije ličnosti i identiteta i koje su bile izražene ranijih godina postaju sve manje, odnosno da osoba nastoji da ih na neki način pomiri i napravi novu ravnotežu između njih i tako omogući nastavljanje procesa individuacije i razvoja ličnosti, po čemu se njegovo shvatanje u mnogim aspektima podudara sa Jungovim (Jung, 1969; Stajin, 2005). Danijel Levinson je prvi naučnik koji se bavio dubokim unutrašnjim promenama i previranjima u ličnosti koje podrazumevaju procese restrukturacije, preispitivanja, konfrontacije i reintegracije, odnosno uspostavljanja nove ravnoteže između pojedinih parova suprotnosti koje su bile izražene u ranijim periodima života. To su: mladost – starost, maskulinitet – femininitet, destrukcija – kreacija i približavanje – odvajanje. Taj period života Levinson je nazivao i periodom gubitka iluzija, koji je bolan i težak za osobu koja se nalazi na raskrsnici i mora da prihvati činjenicu da su mnoga očekivanja koja je imala o životu nerealna i da se moraju menjati. To saznanje i pokreće pomenute duboke i bolne promene u ličnosti (Levinson, 1978).

Unutrašnje promene koje se odvijaju u osobi koja doživljava krizu srednjih godina uglavnom su veoma bolne i teške, pogotovo ako je narušena ravnoteža u većem stepenu te su potrebni vreme i ogroman trud da se ona ponovo uspostavi, odnosno da se izgradi novi identitet i stabilno osećanje postojanja smisla života (Brim et al., 2004; Čolović, 2017; Čolović & Stojković, 2019; Freund & Ritter, 2009; Lachman, 2004; Pavlović, 2015; Wethington, 2000).

Teorijski okvir

Kriza srednjih godina

Kriza srednjih godina je veoma kontroverzan pojam, koji određen broj naučnika priznaje kao sastavni deo života, dok drugi imaju tendenciju da poriču njeno postojanje. U svakom slučaju, ona predstavlja jednu od velikih životnih promena i, kao takvoj, važno joj je posvetiti neophodnu pažnju sa naučnog stanovišta.

Dokora je tom fenomenu bilo posvećivano veoma malo pažnje (Pavlović, 2015; Čolović, 2017; Čolović & Stojković, 2017; Milošević & Čolović, 2019). Sva ranija naučna istraživanja posvećena krizi srednjih godina rađena su šezdesetih, sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog veka. Metodologija koja je korišćena prilikom prikupljanja i obrade podataka za istraživanja vodećih naučnika te oblasti Žaka, Levinsona, Marmora i Eriksona, a najčešće su korišćeni jednokratni intervjui, implicirala je veliki oprez u njihovoj analizi, interpretaciji i generalizaciji rezultata. Uzorci su generalno bili mali. Činili su ih uglavnom muškarci srednjih godina, bele rase, iz srednje klase, pa se mnoge od tih teorija i rezultata istraživanja moraju uzeti sa rezervom. Ipak, zbog manjkavosti u metodologiji dobijeni rezultati su mogli da budu testirani samo u maloj meri ili čak nikako nisu mogli da se iskoriste u ponovljenim istraživanjima kako bi se proverila njihova pouzdanost i validnost.

Ta tematika bila je na marginama nauke sve do 2014. godine, kada prvom doktorskom disertacijom u Srbiji iz ove oblasti ponovo dolazi u žižu naučne javnosti. Saradnjom sa američkim istraživačima, otvara se široko polje saradnje i interdisciplinarnog pristupa, što unapređuje nauku i nova saznanja (Pavlović, 2015; Čolović & Stojković, 2017). Uzorci su mnogo veći, primenjuju se novi, ispitani instrumenti, čije su metrijske karakteristike proveravane i pokazane adekvatnim, poznate su procedure zadavanja upitnika, vođenja intervjua, obrade i analize podataka, što dozvoljava ponavljanje istraživanja na novim uzorcima u istim ili sličnim okolnostima.

Izraz kriza srednjih godina formulisao je još 1965. godine Eliot Žak, koji je smatrao da dubina krize srednjih godina zavisi od konfrontacije osobe sa (sopstvenom) konačnošću i smrću. Ranije odbrane, pretežno hipomaničnog karaktera, koje je osoba koristila da bi negirala smrt i uopšte postojanje smrti, u ovom periodu života više ne pomažu. Anksioznost srednjih godina, smatra Žak, predstavlja u stvari anksioznost u susretu sa smrću (Jaques, 1965).

Unutrašnja ravnoteža osobe ozbiljno je poremećena tim uvidom. Javljaju se pitanja o neuhvatljivoj prošlosti i nepredvidljivoj budućnosti, što produbljuje osećaj gubitka sopstvenog identiteta i stabilnog osećanja smisla života (Jung, 1969; Stajn, 2005).

Jung govori i o potrebi da se svaka osoba suoči sa sopstvenim kontraseksualnim aspektom i integriše ga u svoju ličnost, što će omogućiti obogaćivanje svih iskustava. To je veoma težak i konfuzan postupak i zadatak koji se nameće osobama u srednjim godinama. „Kad muškarci u srednjim godinama postanu mekušci, a žene ratoborne, to je znak i dokaz da su te osobe tek sada priznale celinu svoje ličnosti i dale dužno poštovanje svom celovitom unutrašnjem životu,

onome čemu su se opirale i što su propuštale da urade tokom prve polovine života” (Jung, prema Sheehy, 1984, str. 153).

Levinson određuje krizu srednjih godina kao psihološku tranziciju i promenu koja se dešava osobama u srednjim godinama. Javlja se između 35. i 50. godine, traje nekoliko godina i obično je najintenzivnija oko 40. godine. Individualni život je posmatran kao struktura koja se neprekidno razvija, prolazeći kroz serije – periode stabilnih i serije – periode prelaznih (tranzitornih) faza. Dok se u stabilnim fazama gradi struktura života, u prelaznim se ona menja. U periodu odraslog doba postoje tri velika prelazna perioda, odnosno tri ključna krizna perioda. To su: prelazni period ranog odraslog doba (između 17. i 22. godine); prelazni period srednjeg odraslog doba (između 40. i 45. godine) i prelazni period kasnog odraslog doba (između 60. i 65. godine). U prelaznom periodu srednjeg odraslog doba nastupa karakteristična kriza srednjih godina, kada se mire određeni parovi suprotnosti koje su u mladosti bile izražene (Levinson et al., 1974; Levinson, 1978; Levinson & Fooden, 1985), o kojima će biti više reči u nastavku teksta.

U nastojanju da opiše proces razvoja i faze kroz koje prolazi razvoj zdrave, zrele osobe, Erikson veliki značaj pridaje razvojnim krizama. Razvoj identiteta, prema njegovom shvatanju, predstavlja okosnicu vitalnog, zdravog i zrelog ponašanja osobe i njene ličnosti. Njegova suština najbolje se može objasniti pomoću dva razvojna principa, koje je Erikson pozajmio iz biologije i embriologije i primenio na ljudski razvoj. Epigenetički princip govori o tome da sve što se razvija ima svoj osnovni plan, kao što svaki određeni deo ima nezamenjiv uticaj u određenom periodu razvoja. Princip alternativnosti ogleda se u tome da razvoj svake sposobnosti mora biti uvremenjen jer pojava nove sposobnosti uvek može da ugrozi sposobnost koja se ranije javila, odnosno ona može da zapadne u krizu. Novonastala kriza se razrešava na dva moguća načina: dobar – adekvatan i loš – neadekvatan. Razvoj ličnosti i formiranje identiteta predstavlja proces koji se, smatra Erikson, odvija u osam sukcesivnih faza, koje se nadovezuju jedna na drugu. Svaku razvojnu fazu karakterišu određeni razvojni zadaci, a prolazak kroz njih predstavlja potencijalnu kriznu situaciju, koja se odlikuje povećanom vulnerabilnošću, ali u isto vreme i povećanim potencijalima i mogućnostima, koje osobi stoje na raspolaganju (Erikson, 2008).

Marmor smatra da je kriza srednjih godina poseban razvojni period, u kome je osećaj izdvojenosti i izolacije središnji aspekt. Taj osećaj podrazumeva odustajanje od mladalačkih iluzija, maštanja i nadanja i suočavanje sa sopstvenom konačnošću i smrću. Navodi četiri faktora koji izazivaju krizu srednjih godina. To su: (1) somatski, (2) kulturalni, (3) ekonomski i (4) psihološki faktori. Somatski faktori se odnose na znakove starenja, koji kod osoba u srednjim godinama po-

staju izraženiji i vidljiviji. Fizičke promene na licu i telu mogu da predstavljaju ozbiljnu narcističku povredu za osobe koje se nalaze u tom periodu života. U kulturama u kojima postoji i neguje se kult mladosti, svežine i vitalnosti, ozbiljnost te povrede još je izraženija jer se sredovečnost doživljava kao nepopravljiv nedostatak koji sobom automatski povlači i manju vrednost. Neminovno opadanje fizičke snage i moći uzrokuje javljanje strepnje pred predstojećim ekonomskim problemima. Međutim, od svih navedenih faktora koji doprinose pojavi krize srednjih godina, najozbiljniji su oni psihološke vrste.

Marmor ističe da je osnovno psihološko obeležje sredovečnosti sveprisutni gubitak. U tom periodu života gube se mladalačka predstava o sebi, nekadašnja strast i intimnost u ljubavnoj vezi sa bračnim partnerom, deca se osamostaljuju i odlaze. Produbljujući i intenzivno razmatrajući načine manifestacije krize srednjih godina, Marmor 1974. godine navodi dorađene, preformulisane, konačne verzije četiri osnovna mehanizma pomoću kojih ljudi nastoje da poretku ili prevladaju krizu koja im se dešava, koje je predstavio još 1962. godine, i koji zapravo leže u osnovi karakterističnih oblika ponašanja osoba u tom životnom periodu. To su (Marmor, 1974):

- mehanizam poricanja sa bekvom – kada osoba ne priznaje krizu i pokušava da pobegne od nje predajući se kompulzivnom radu, pasioniranom praćenju serija i TV programa, interneta i kompjutera, skoro kompulzivnom upražnjavanju nekog hobija;
- mehanizam poricanja sa natkompenzacijom – postojanje krize se poriče upuštanjem u vanbračne veze, nove ljubavi i pokušajima zasnivanje nove porodice;
- dekompenzacija – osoba je svesna i prihvata postojanje krize i usled toga postaje nezainteresovana, apatična, depresivna, često ljuta i gnevna, sa brojnim somatskim smetnjama i simptomima koji se često nazivaju „klimakterične tegobe” i
- kreativno i uspešno suočavanje sa krizom – osoba prihvata promene koje dolaze s godinama kao neminovnost, ali ih sagledava i u jednom novom svetlu, kao šansu za nove oblike integracije, produktivnosti i samoostvarenja.

Novija istraživanja daju optimističniji pogled na krizu srednjih godina. Rezultati longitudinalne studije u SAD – MIDUS (Midlife in the United States Survey, MacArthur Foundation Research Network on Successful Midlife Development), u intervalu od 1995. do 2016. godine, na uzorku od preko 7.000 učesnika oba pola, između 25 i 70 godina, korišćena su ponovljena ispitivanja u vidu testiranja, dok je aproksimativno 3.000 učesnika bilo i intervjuisano (čime je u

velikoj meri otklonjena većina ranijih metodoloških problema). Rezultati te studije su pokazali da se ljudi u srednjim godinama, preciznije u petoj i šestoj deceniji, osećaju mnogo bolje nego u mladosti. Govore o većem doživljaju kontrole nad sopstvenim životom i većim osećanjem blagostanja. Čak više od tri četvrtine učesnika je svoje partnerske veze ocenilo kao dobre ili čak odlične u tom periodu života.

Kroskulturalna istraživanja takođe sagledavaju krizu srednjih godina kao šansu za rast i razvoj ličnosti, a ne tako stresan i traumatičan period u životu osobe. Tako je u Kini pokazano da većina osoba uzrasta između 30 i 60 godina, koje su u braku, nema izraženo intenzivno nezadovoljstvo i iščekivanje krize kao nečeg tako strašnog i negativnog. Svakako da kulturološke razlike imaju uticaja na te i slične rezultate, odnosno načini na koje je pripadnicima određenih kultura dozvoljeno kako da manifestuju ono što osećaju i da za njihovu kulturu na socijalno prihvatljiv način prevazilaze ono kroz šta prolaze.

Ipak, shvatanje da kriza srednjih godina nije samo negativna promena u životu već da predstavlja i šansu za bolju integraciju ličnosti, za dostizanje osećanja blagostanja i pronalaženja novog smisla života, optimalnog psihološkog funkcionisanja na mnogim poljima, uz istovremeno odvijanje dubokih promena u sebi, predstavlja nešto što su i raniji istraživači koji su se bavili tom problematikom isticali kao realnu mogućnost. Tako je Marmor govorio o kreativnom i uspešnom suočavanju i prevazilaženju krize, Erikson o generativnosti, Jung i Levinson o izgradnji celovitog identiteta, gde su ranije suprotstavljeni delovi ličnosti postali ujedinjeni i celoviti i omogućavali osobi dalji rast i razvoj, Žak o krizi koja može najlepše da se manifestuje u različitim oblastima umetnosti.

Različita određenja smisla života

Definicije smisla života su veoma različite (Steger & Fraizier, 2006) i variraju od usklađenosti, koherentnosti života pojedinca (Reker, Paul, & Wong, 1988), preko određivanja i ostvarivanja postavljenih ciljeva (Ryff & Burton, 1998), do dostizanja unutrašnjeg mira i harmonije, teleološke perspektive, postizanja stanja duhovnosti i odsustva konfuzije (Heather et al., 2006).

U potrazi za smislom života svaka osoba nastoji da pronade ono što će dodati i ugraditi u već postojeće osećanje smisla, da bolje oslušne sebe i dublje i detaljnije razume i otkrije svoj smisao ili da, pak, u novonastalim okolnostima pronade neki novi smisao života, manje-više različit od prethodnog (Steger et al., 2008).

Najsnažniji, primarni ljudski motiv za Frankla – tvorca logoterapije (terapije smislom), jeste volja za smislom, koja se definiše kao traženje konkretnog smisla lične egzistencije. Smisao života je uvek jedinstven, specifičan za svaku

individuu i predstavlja njegove najviše vrednosti i ideale. Svaka osoba ga mora odrediti i pronaći sama za sebe, on joj se ne može nametnuti, jer je čovek svesno, odgovorno i slobodno biće, sposobno da bira i otkriva vrednosti, ideje i ciljeve koji će ga privlačiti i davati mu smisao (Frankl, 2001).

Ipak, bez obzira na brojne razlike koje postoje u određenjima i definicijama smisla života, smisao nečijeg života, kao fenomen, trajno osećanje i doživljaj, neosporno postoji i predstavlja odraz autentičnosti, neponovljivosti i jedinstvenosti svakog pojedinca (Kenyon, 2000).

Kako je svaki pojedinac osoba za sebe, više ili manje slična drugima, ali u svakom slučaju jedinstvena i neponovljiva, ne postoji univerzalna definicija smisla života koja bi važila za sve ljude u svim kulturama, vremenima i prostorima. Iz tog razloga osnovni problem ovog istraživanja može se predstaviti kao ispitivanje promena u dostignutom nivou osećanja smisla života tokom života i utvrđivanje specifičnosti tog osećanja kod osoba srednjih godina u odnosu na mlađe i starije. Ne ulazi se detaljno u određivanje smisla života za svaku osobu već se registruje da li osobe u aktuelnom trenutku imaju izgrađeno stabilno osećanje smisla života (ma šta on za svaku predstavljao) ili još uvek tragaju za njim.

Po izlasku iz razvojne faze srednjih godina osoba treba da ponese novo značenje smisla života, često potpuno različito od onog prethodnog. Ona treba da prežali simboličnu smrt heroja svoje mladosti kako bi adekvatno mogla da, pomirivši dotadašnje suprotnosti u sebi, pronađe novi smisao života i svrhu svog postojanja (Vlajković, 2005; Pavlović, 2015; Čolović & Stojković, 2017).

Osećanje smisla života u različitim životnim krizama

Razvojne životne krize su podstaknute samim procesom razvoja. One nastaju u prelaznim periodima života, u kojima se priprema pomak u razvoju, tako što se manje zrele strukture u ličnosti razgrađuju i na njihovim ostacima se formiraju nove. Svaka nova razvojna faza u životu nosi sobom određene razvojne zadatke koje osoba, kako bi prešla u narednu fazu, treba da ispuni. Oni uvek podrazumevaju promenu, restrukturaciju postojeće i uspostavljanje nove ravnoteže i sklada između zahteva spoljašnje i unutrašnje sredine i mogućnosti osobe da na njih adekvatno odgovori. S obzirom na to da ispunjenje tih razvojnih zadataka uvek zahteva promenu postojeće strukture i balansa, jasno je da su njihovo ispunjenje i prelazak u narednu fazu razvoja za osobu najčešće bolni, teški i neizvesni (Jaques, 1965; Levinson, 1978; Levinson & Fooden, 1985; Pavlović, 2015).

Jelena Vlajković, za razliku od naučnika koji su prvi počeli da se bave fenomenom krize srednjih godina (Jaques, 1965; Levinson, 1978; Marmor, 1980,

1995), iz čijih radova se uglavnom mogu naslutiti negativni aspekti promena u ponašanju i unutrašnjem doživljaju osoba, ima donekle optimičniji pogled na taj fenomen. Daje mogućnost da kriza predstavlja i rizik i šansu, skok u zdravlje ili pad u bolest, prekretnicu u životu, koja osobama u tim godinama omogućava da sve promene koje ona sobom nosi prihvate kao neminovnost, ali ujedno i kao mogućnost za nove oblike integracije i produktivnosti (Vlajković, 2005).

Kako je smisao života veoma apstraktan pojam, može se pretpostaviti da se, zbog nivoa kognitivnog funkcionisanja, prava svest o njemu ne razvija pre adolescencije. Pijaže navodi da kognitivni razvoj od rođenja pa do adolescencije prolazi kroz četiri kvalitativno različita stupnja. U periodu senzomotorne inteligencije, koji traje od rođenja do druge godine života, formiraju se prve senzomotorne šeme i dete nastoji da svoje ponašanje upravlja prema njima. Tipičan je izostanak sposobnosti dece da u svesti zadrže postojanost objekta kada ga ne vide, pa su za taj period naročito zanimljive igre skrivanja i pronalaženja. Predoperacionalni stadijum se nadovezuje na prethodni i traje do polaska u školu, do neke sedme godine života. Operacije, koje Pijaže definiše kao misaone procedure koje su uključene u procese rezonovanja i rešavanja problema i koje podrazumevaju postojanje određenih pojmova koji se koriste u veoma raznolikim situacijama, još uvek nisu potpuno formirane. Karakterističan je eksperiment konzervacije (očuvanja kvantiteta), kada dete još uvek nije na stadijumu razvoja da može da razume da je nivo vode isti u sudovima različite širine i visine, kao i dečji egocentrizam, koji podrazumeva nesposobnost da se stvari posmatraju iz ugla drugih osoba (Milošević & Čolović, 2019). Stadijum konkretnih operacija, koji traje otprilike do jedanaeste godine, već uključuje određenu intelektualnu zrelost, odnosno upotrebu operacija na konkretan način, što podrazumeva donošenje zaključaka na osnovu sopstvenog iskustva i procesa percepcije, ali još uvek bez mogućnosti da se barata apstraktnim pojmovima i da se određeni teorijski zaključci proveravaju u praksi. To je moguće tek u poslednjem stadijumu – stadijumu formalnih operacija, koji se poklapa sa periodom adolescencije i podrazumeva rešavanje veoma složenih misaonih problema i zadataka, sve adekvatnije mogućnosti anticipacije posledica sopstvenog i tuđeg ponašanja, ali i usvajanje i sve veštije baratanje kompleksnim apstraktnim pojmovima, kao što su ljubav, sloboda, smisao života, promena i slično (Milošević & Čolović, 2019). To je prvi period razvoja kada mlada osoba pokušava da otkrije i učvrsti doživljaj svog identiteta i počinje da razmišlja o smislu svog života. Ona ga iznova osmišljava, ustanovljava, učvršćuje, da bi ga zatim ponovo rušila i iz temelja počinjala da gradi novi. Procesi građenja, rušenja i ponovo formiranja osećanja smisla života stalno se iznova smenjuju i odvijaju tokom celog perioda adolescencije (Pavlović, 2011; Pavlović, 2015). Izgradnja prvog stabilnog osećanja smisla života bi, kod najvećeg broja osoba, trebalo da se

uspostavi na samom prelazu iz adolescenciju u odraslo doba. Veliki broj osoba i u zrelim godinama nastavlja da otkriva i formira trajno osećanje smisla života. Može se pretpostaviti da je malo onih koji to stabilno osećanje formiraju ili pre završetka adolescencije ili pak ne uspevaju da otkriju i pronađu smisao svog života čak ni u poznim godinama (Damon, Menon, & Bronk, 2003; Damon, 2008; Yeager & Matthew, 2009).

Nakon adolescencije mnoge mlade osobe, u kasnim dvadesetim i ranim tridesetim godinama, retko ponovo razmišljaju o stvarnom značenju smisla svog života. Okupirane su ulogama koje osećaju da treba da rade jer je to normalno za društvo u kojem žive, jer ih većina njihovih vršnjaka ima i zato što su takve društvene norme za taj period života (Pavlović, 2015; Milošević & Čolović, 2019).

Pojedine osobe koje nekako najpre intuitivno, a zatim i sve realnije osećaju da se približavaju polovini svog života, odnosno da jedan dobro poznat i oproban deo života nepovratno ostaje iza njih, mogu da osećaju strah i veoma nelagodno osećanje šta dalje, kako nastaviti, šta osećati, da li je sve što sam radio/la vredelo, da li je imalo smisla, kakvog će smisla imati moj život u budućnosti, da li je sve bilo uzalud. Osoba se odjedanput suočava sa nepoznatim, a samim tim i zastrašujućim osećanjem da život ne može da čeka, da vreme neumitno izmiče, kao pesak između prstiju. Nije pripremljena da se suoči sa mišlju, koja je sve više obuzima, da ako ne požuri sa traženjem svoje definicije sopstvenog postojanja i smisla života, život se može pretvoriti u prosto ponavljanje, sad već otrcanih, dužnosti održavanja. Jače nego ikada ranije, osobu potresa to osećanje. Prožima je celu i čini da se oseća kao da gubi tlo pod nogama (Pavlović, 2015).

S druge strane, za neke osobe koje krizu srednjih godina doživljavaju kao normalnu razvojnu fazu, koja će im, osim zrelosti, omogućiti dalji razvoj potencijala i kreativnosti, doživljaj generativnosti – kao jake potrebe i težnje da se ostavi nešto značajno iza sebe budućim generacijama, dostiže svoj vrhunac. Razvoj ličnosti i formiranje identiteta predstavlja proces koji se, smatra Erikson, odvija u osam sukcesivnih faza, koje se nadovezuju jedna na drugu. Od faze sticanja osnovnog poverenja (prve dve godine života), zatim faze sticanja autonomije (između prve i treće godine života), preko faze sticanja inicijative (koja traje do polaska u školu) i usvajanja odgovornosti (u periodu školovanja), sve do adolescencije (između 12. i 18. godine) i faze intimnosti (koja traje negde do 40. godine). Za odraslo doba su karakteristične faza generativnosti (između 40. i 65. godine) i faza integracije (nakon 65. godine). Svaku razvojnu fazu karakterišu određeni razvojni zadaci, a prolazak kroz njih predstavlja potencijalnu krizu, koja se odlikuje povećanom ranjivošću, ali u isto vreme i povećanim potencijalima i mogućnostima koje osobi stoje na raspolaganju. U svakoj fazi se javlja svojevrсна psihosocijalna kriza, odnosno sukob između određenih unutrašnjih sila, koje osoba treba da pomiri

kako bi u narednu fazu ponela određenu vrlinu. Ako se to ne dogodi, ona usvaja negativan aspekt određenog razvojnog zadatka, odnosno određenu manu ili maladaptaciju, koja u bilo kom trenutku može praviti probleme u budućnosti. Za period odraslog doba, odnosno krizu srednjih godina, kako je istaknuto, posebno su interesantne poslednje dve faze: faza stvaranja – generativnosti, koja se poklapa sa trenutnim shvatanjem trajanja krize srednjih godina, i faza integracije, koja nastupa nakon 65. godine života. U fazi generativnosti, osnovni zadatak je zasnivanje sopstvene porodice i rađanje, čuvanje i podizanje dece (Čolović & Milošević, 2022). U slučaju neadekvatnog prevazilaženja javlja se osećanje usamljenosti, duboke uskraćenosti i nezadovoljstva. Osoba nastoji da nađe odgovor na pitanje da li će ikada stvoriti nešto važno i značajno, po čemu će je pamtiti. Briga se javlja kao važna psihosocijalna vrlina, dok maladaptaciju predstavlja hiperekstenzija usled previše razvijene generativnosti i plodotvornosti, odnosno odbacivanje svojih potencijala zbog pojačane stagnacije. Prema Eriksonovom mišljenju, u fazi integracije bi trebalo da se sintetišu sva ranija životna iskustva, pa bi se ona mogla nazvati i fazom mudrosti, u kojoj je osoba uspela da prihvati i integriše sve suprotstavljene delove sebe. Nažalost, često se dešava da osoba iz te faze izađe sa bolnim osećanjem gorčine da je mogla više, da su je spoljašnje okolnosti i ljudi omeli da postigne svoj cilj, da je ceo njen život promašen i da je trebalo sasvim drugačije da ga proživi. Takvo osećanje vodi naknadnim pokušajima da se sopstveni integritet ostvari okrenutošću sebi i traganjem za odgovorima o smislu života, pojavom i učestalošću psihosomatskih smetnji i problema, hroničnim nezadovoljstvom sobom i drugima, priklanjanjem određenoj instituciji i povinovanjem njenim pravilima, kompulzivnim radom ili pak dosadom, mrzovoljom prema svemu što je novo, što raste i razvija se. Maladaptivna, loša rešenja ogledaju se i u depresivnim krizama, koje se ponekad završavaju suicidom ili pokušajem suicida. Psihosocijalnu krizu u toj fazi pokreće sukob između doživljaja integriteta i beznadežnosti, koji se razrešava, ili razvojem određenih vrlina, kao što su razboritost i mudrost, ili pak mana, koje u ovom slučaju predstavljaju sujetu prouzrokovanu prevelikom mudrošću, odnosno duboki očaj, razočaranost i rezignaciju usled prejakog osećanja beznadežnosti (Erikson, 2008).

Pregledom literature i pažljivim iščitavanjem, analizom i razumevanjem njegovih teorijskih koncepata, može se naslutiti da je za Eriksona kriza srednjih godina zapravo poražavajuća stagnacija kroz generativnost (Pavlović, 2011; Pavlović, 2015).

To označava započinjanje i odvijanje dubokih unutrašnjih promena karakterističnih za krizu srednjih godina. Tada neke osobe uspostavljaju novu ravnotežu i uspevaju da pomire određene parove suprotnosti koje su bile veoma izražene u periodu mladosti. Osobe nastoje da ponovo izgrade sopstveni identitet,

koji se pod naletom i silinom tih unutrašnjih previranja rasprsnuo, i da pronade novu ravnotežu između mladosti i starosti, maskuliniteta i femininosti, životnih dobitaka i žrtava i potrebe da budu sa drugim ljudima ili da se osame (Pavlović, 2011; Čolović & Stojković, 2017).

Glavni okidač za krizu starijih osoba jeste odlazak u penziju jer osoba ponovo treba da osmisli svoj život, preuzme nove uloge i nauči da izađe na kraj sa viškom vremena koje joj stoji na raspolaganju kako bi pronašla smisao života koji će je ispunjavati (Levinson, 1978).

Pod normalnim životnim okolnostima, što podrazumeva da nema jakih spoljnih udaraca u smislu velikih životnih tragedija, kao što su smrt ili bolest članova porodice, sopstvena bolest, gubitak posla i druge teške životne nesreće, osoba lakše uspeva da se prilagodi unutrašnjim promenama, koje u srednjim godinama izbijaju u prvi plan, iako su do tada manje-više uspešno potiskivane i zanemarivane. One polako dolaze na videlo, otkrivaju se postepeno tokom niza godina, što daje osobi mogućnost da se na njih navikne, oslušne dobro šta joj one govore i da na osnovu toga pronađe novi smisao svog života.

Međutim, krizu koja je karakteristična za period srednjih godina mogu pojačati neki realni, jaki i izuzetno traumatski događaji koji se mogu javiti u porodici i često se javljaju baš u srednjim godinama, kao što su, na primer, smrt bračnog druga (Farghadani, Shokouh, & Abdollah, 2010; Hughes & Waite, 2009; Utz et al., 2004; Windsor et al., 2008), osamostaljivanje i odlazak dece, što kod nekih osoba dodatno intenzivira krizu srednjih godina i otežava pronalaženje novog i stabilnog osećanja smisla života (Pavlović, 2011; Stajin, 2005; Wethington, 2000).

Teorija transformacionog učenja

Definicije predstavljaju početni a ponekad i najbolji korak da se uđe u određenu tematiku i rešavanje problema. Definicija transformacionog učenja je u samom terminu veoma koncizna i implicitna pošto svaka transformacija izaziva određenu promenu, pa transformaciono učenje mora predstavljati onu vrstu učenja koja dovodi do promene. Međutim, sve vrste učenja bi trebalo da dovedu do određenih promena, poput promena u stavovima, uverenjima, znanju i veštinama. Postavlja se pitanje po čemu je onda transformaciono učenje karakteristično i po čemu se razlikuje od drugih vrsta učenja. Odgovor na to je da transformaciono učenje izaziva dalekosežnije promene nego druge vrste učenja i ima veliki uticaj na kasnija iskustva ljudi, pogotovo onih u srednjim godinama, kada se javljaju bitne promene u doživljaju njihovog identiteta i nastajanjima u pronalaženju novog smisla života. Zato se ta vrsta učenja razmatra i kao jedan od najboljih načina

prevazilaženja krize srednjih godina – kreativno i uspešno suočavanje sa krizom (Čolović, 2017; Čolović & Stojković, 2017).

Transformaciono učenje oblikuje odnosno transformiše ljude na taj način da se oni razlikuju u toj meri da to mogu uočiti i oni sami i ljudi oko njih. Može se reći da je to učenje sastavni deo naših života, određena vrsta razvojnog procesa, koji dovodi do određenih promena odnosno transformacija kod ljudi (Clark, 1993; Illeris, 2014). Osim toga, jedan od uslova da bi došlo do procesa transformacionog učenja je da učenik bude na odgovarajućem kognitivnom nivou. To znači da mora da bude sposoban da kritički razmišlja i učestvuje u aktuelnom diskursu, što je karakteristično za ljude na višem kognitivnom nivou, odnosno odrasle koji su na određenom stupnju intelektualne, emocionalne i socijalne zrelosti (Merriam, 2004).

Istraživač Džon Mezirov je 1978. godine sproveo istraživanje u SAD u kojem je kao uzorak koristio žene koje su se posle dužeg odsustvovanja vratile na postdiplomske studije i radna mesta. Cilj samog istraživanja se ogledao u otkrivanju i definisanju faktora koji olakšavaju ili otežavaju povratak tim aktivnostima. Rezultati istraživanja su pokazali da su te žene uz pomoć onih organizacija koje su sponzorisale programe za njihov povratak doživele „punu transformaciju”. Mezirov je sa svojim saradnicima identifikovao 10 faza kroz koje su te žene prolazile (tabela 1).

Tabela 1. Mezirov (1978) Deset faza transformacionog učenja

FAZE	GLAVNE KARAKTERISTIKE
Faza 1	Dezorijentišuća dilema
Faza 2	Samoispitivanje sa osećanjem krivice ili stida
Faza 3	Kritička procena epistemčkih, sociokulturnih ili psihičkih pretpostavki
Faza 4	Prepoznavanje nezadovoljstva sobom i smislom sopstvenog života i nužnost procesa transformacije za kvalitetniji i ispunjeniji život
Faza 5	Istraživanje opcije za nove uloge, odnose i akcije
Faza 6	Planiranje toka akcije
Faza 7	Sticanje znanja i veština za sprovođenje svojih planova
Faza 8	Privremeno isprobavanje novih uloga
Faza 9	Izgradnja kompetencija i samopouzdanja u novim ulogama i odnosima
Faza 10	Reintegracija novih obrazaca u nečiji život na osnovu lične perspektive

Mezirov (2006) smatra da su dva glavna elementa transformacionog učenja *kritička (samo)refleksija* i *kritički diskurs*, u kome osoba bira i odlučuje se za najbolje rešenje. Gotovo dve decenije Mezirova teorija se isključivo posmatrala kao kognitivna, u kojoj je kritička (samo)refleksija predstavljala suštinu transformacije (Kitchenham, 2008). Mezirov je tek 2000. godine dopunio svoju teoriju tako što je u nju uključio emocionalne, motivacione i društvene faktore koji neizostavno utiču na proces transformacionog učenja i promene doživljaja identiteta osoba (Kitchenham, 2008; Mezirov, 2006).

Mezirov doprinos teoriji učenja odraslih je nesumnjiv. I pored pojedinih neistomišljenika, gotovo svi istraživači koji su se bavili tematikom učenja odraslih slažu se da je Mezirova teorija o transformacionom učenju elementarna i da predstavlja čvrstu bazu, na koju se nadograđuju sve ostale teorije učenja odraslih osoba. Ipak treba istaći da ona sadrži izvesne nedoslednosti i da se njena intrigantnost i aktuelnost ogledaju u velikom broju doktorskih disertacija, u kojima se razmatraju njene prednosti i nedostaci (DeSapio, 2017).

Osim toga, problematična je i praktična implikacija njenih teorijskih zaključaka. Iako veliki broj naučnika prihvata da postoji određena vrsta učenja u odrasloj dobi koja izaziva brojne promene i transformacije ličnosti, koja je korisna, ipak postoje neslaganja na koji deo same ličnosti odnosno ponašanja osobe se promene najviše odnose. Da li je to pronalaženje novog smisla života i doživljaja ličnog identiteta tokom krize srednjih godina ili je to bolja integracija osobe u širu socijalnu sredinu – putem ovladavanja različitim veštinama (učenja stranih jezika, plesa, mehanike, asertivnosti...), vraćanja starim hobijima (slikanje, pisanje, različite sportske aktivnosti), razvoja osećanja generativnosti – značaj ostavljanja nekog traga i ličnog pečata budućim generacijama, negovanja empatije i aktivnog slušanja, proširivanja svojih interesovanja, različitih vrsta volonterskog rada, okretanja religiji, putovanjima, zdravoj ishrani i stilu života (Čolović & Mitić, 2021; Čolović & Mitić, 2022a, 2022b; Mitić & Čolović, 2022a, 2022b).

Teorije o učenju odraslih, pogotovo kada su u pitanju radno okruženje, konflikti i interpersonalni odnosi koji nastaju u njemu, sistemi nagrađivanja, motivisanja i oblikovanja ponašanja radnika, moraju biti što primenljivije i doslednije. S obzirom na to da se nivo stresa zaposlenih u velikoj meri povećao usled pandemije kovida 19 (Čolović & Stojković, 2017; Čolović et al., 2022; Čolović & Mitić, 2022a), može se koristiti proces transformacionog učenja kako bi se lakše prilagodili tekućim uslovima. Sve veći broj teorijskih istraživanja, ali i praktičnih iskustava dobijenih rezultata u primeni transformacionog učenja, ukazuje na značaj koji taj proces ima na edukatore odraslih, praktičare za razvoj ljudskih resursa, menadžere i socijalne psihologe. Sve veći broj ljudi na transformaciono učenje više ne gleda samo kao na puku teoriju već je opravdano vide kao efikasno obrazovno sredstvo za usavršavanje odraslih (Brooks, 2004).

Iako se najveći broj istraživanja bavio individualnom transformacijom, predmet istraživanja određenih studija bile su i grupne i organizacione transformacije (Davis & Ziegler, 2000; Kasl & Elias, 2000; Yorks & Marsick, 2000). Istraživači (Yorks & Marsick, 2000) došli su do zaključka da je cilj transformacionog organizacionog učenja da organizacija ostvari bolji učinak pomoću te transformacije. Istraživanja se uglavnom odnose na formalne visokoškolske ustanove i poželjno bi bilo proširiti ih na grupe i na radna mesta (Taylor, 2007).

Radno mesto predstavlja jedinstveno okruženje za ispitivanje procesa transformacionog učenja i ovladavanje značajnim socijalnim veštinama (Billett, 2004; Brown, 1998; Hager, 2004; Harris & Simons, 2006). Veoma je pogodno za primenu transformacionog učenja jer predstavlja sociokulturno okruženje u kojem se kognitivni alati – ideje, teorije i koncepti koriste kako bi se uspostavili adekvatni referentni okviri koji oblikuju interpretacije, šeme značenja i perspektive i znanje formacija (Mezirov, 1991).

Metodologija

Osnovni cilj istraživanja je da se utvrde promene u osećanju smisla života tokom krize srednjih godina. Ispituje se da li osobe u tom periodu imaju stabilno osećanje smisla svog života, ma šta on za svakog pojedinačno predstavljao, ili još uvek tragaju za njim. Takođe, utvrđuju se oblasti interesovanja koje mogu najbolje dovesti do transformacionog učenja, odnosno pronalaženja smisla života u odraslom dobu i izgrađivanja novog identiteta nakon rušenja starog tokom krize srednjih godina.

Uzorak

Uzorak je činilo 600 učesnika, ujednačenih po polu i uzrastu, od toga 200 pripadnika srednjih godina (između 40 i 64 godina) i po 200 pripadnika mlađe (između 25 i 39 godina) i starije (između 65 i 80 godina) grupe. Istraživanje je sprovedeno lično – popunjavanjem Upitnika o smislu života mladih i učesnika srednjih godina, dok je pojedinim starijim učesnicima bilo potrebno pročitati i objasniti značenje pojedinih stavki. To je omogućilo poređenje dobijenih vrednosti na varijabli osećanje smisla života između različitih starosnih grupa na populaciji odraslih ljudi i utvrđivanje specifičnosti grupe osoba srednjih godina. Takođe, učesnici su bili razvrstani i po preciznijim starosnim kategorijama (na po pet godina), kako bi se sa dobili precizniji podaci.

Instrumenti

Primenjivan je Upitnik o smislu života – MLQ (Steger et al., 2008), koji se sastoji od 10 stavki, na koje se odgovara zaokruživanjem odgovarajućeg broja na sedmostepenoj skali. Postoje dve supskale: stabilno osećanje smisla života i potraga za

smislom života. Rezultati pokazuju da li je osobi u sadašnjem trenutku potpuno jasan smisao sopstvenog života ili je još u procesu traganja za njim. Tu skalu autor ovog rada je dobio direktno od autora skale i koristio je u većem broju istraživanja. Prevod je adekvatan jer je u saradnji sa timom stručnjaka i samim autorom više puta proveravana adekvatnost prevoda, a pojedine nedovoljno jasno formulisane stavke su isključene i adekvatno zamenjene. Upitnik je pušten u širu upotrebu tek kada su svi saradnici u timu bili zadovoljni i u velikoj meri sigurni da je prevod odgovarajući. Rezultati su uvek vraćani i samom autoru, kako bi bilo moguće praviti komparativne analize. Pouzdanost upitnika je u svim istraživanjima bila adekvatna merena Kronbahovim alfa koeficijentom (α) i kretala se između 0,72 i 0,87. Faktorska struktura i diskriminativnost testa su bile odgovarajuće i u skladu sa podacima koje je naveo sam autor testa. U aktuelnom istraživanju alfa je bila 0,83. Primenjivana je i skala interesovanja, posebno kreirana za potrebe aktuelnog istraživanja, koja se sastoji od 10 stavki kojima se registruje intenzitet različitih interesovanja učesnika na sedmostepenoj skali Likertovog tipa.

S obzirom na činjenicu da distribucija skorova na registrovanim varijablama statistički značajno odstupa od normalne (tabele 2 i 3 i grafikoni 1 i 2), morale su da budu primenjivane neparametrijske tehnike, koje takođe daju autentične rezultate. Tako je za utvrđivanje razlika u stepenu izraženosti određene varijable između više grupa participanata korišćen Kruskal–Valisov test (Kruskal–Wallis one-way analysis of variance), koji je ekvivalent parametrijskom testu ANOVA, ali umesto aritmetičkih sredina koristi rangove. Podaci su obrađeni programom za statističku obradu podataka u društvenim naukama SPSS (verzija 25).

Rezultati

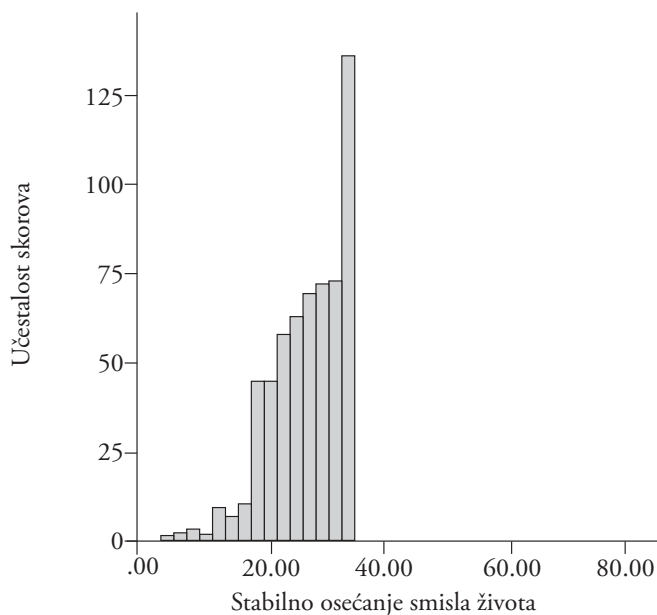
U tabeli 2 nalaze se vrednosti osnovnih deskriptivnih statističkih mera za varijable kojima se registruje i meri osećanje smisla života.

Tabela 2. Deskriptivne statističke mere

	<i>N</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Rang</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Raspon</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
STABILNO OSEĆANJE SMISLA ŽIVOTA (STABLE SENSE OF MEANING OF LIFE)	600	28,19	6,20	74	5	79	74	2,10	24,94
POTRAGA ZA SMISLOM ŽIVOTA (SEARCH FOR THE MEANING OF LIFE)	600	21,52	7,52	30	3	35	32	-0,39	-0,59

Tabela 3. Raspodela podataka na varijabli postojanje smisla života – Kolmogorov–Smirnov test

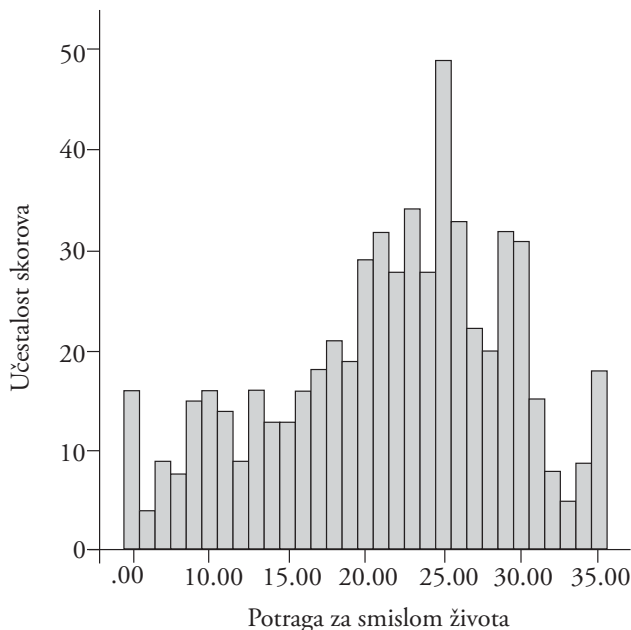
STABILNO OSEĆANJE SMISLA ŽIVOTA (STABLE SENSE OF MEANING OF LIFE)			
	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Rezultat	.134	600	.000



Grafikon 1. Grafički prikaz distribucije rezultata na varijabli stabilno osećanje smisla života

Tabela 4. Raspodela podataka na varijabli potraga za smislom života – Kolmogorov–Smirnov test

POTRAGA ZA SMISLOM			
	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Rezultat	.085	600	.000



Grafikon 2. Grafički prikaz distribucije rezultata na varijabli potraga za smislom života

Za osobe različitih starosnih kategorija dobijene su razlike u vrednostima učesnika na obe varijable kojima se meri osećanje smisla života: potraga za smislom života i stabilno osećanje smisla života. Stabilno osećanje smisla života najintenzivnije je kod starijih učesnika, zatim kod mladih, dok je najslabijeg intenziteta kod onih srednjih godina. U skladu sa tim, najveći intenzitet osećanja potrage za smislom života registrovan je kod učesnika srednjih godina, pa kod mladih, dok su oni stariji pokazivali najmanji intenzitet tog osećanja (videti tabelu 5).

Tabela 5. Rangovi

	STAROSNA KATEGORIJA (AGE CATEGORY)	<i>N</i> Broj učesnika (Number of respondents)	<i>MR</i> Srednji rang (Middle rank)
STABILNO OSEĆANJE SMISLA ŽIVOTA (STABLE SENSE OF MEANING OF LIFE)	Od 25 do 39 godina	200	258,52
	Od 40 do 64 godine	200	250,23
	Preko 65 godina	200	392,76
	Ukupno	600	

	STAROSNA KATEGORIJA (AGE CATEGORY)	<i>N</i> Broj učesnika (Number of respondents)	<i>MR</i> Srednji rang (Middle rank)
POTRAGA ZA SMISLOM ŽIVOTA (SEARCH FOR THE MEANING OF LIFE)	Od 25 do 39 godina	200	311,23
	Od 40 do 64 godine	200	318,62
	Preko 65 godina	200	271,66
	Ukupno	600	

Te razlike u osećanju smisla života između različitih starosnih kategorija, za obe ispitivane varijable, na statistički su značajnom nivou (videti tabelu 6).

Tabela 6. Rezultati Kruskal–Valisovog testa statističke značajnosti

	STABILNO OSEĆANJE SMISLA ŽIVOTA (STABLE SENSE OF MEANING OF LIFE)	POTRAGA ZA SMISLOM ŽIVOTA (SEARCH FOR THE MEANING OF LIFE)
χ^2	85.841	8,504
df	2	2
Sig.	.000	.014

Grupna varijabla: starosna kategorija

Ako se rezultati posmatraju u odnosu na preciznije starosne kategorije, dobijaju se slični podaci. Najintenzivnije stabilno osećanje smisla života registrovano je kod učesnika između 75 i 80 godina, zatim kod onih između 70 i 74, 65–69 i 60–64 godine. Slede učesnici iz sledećih starosnih kategorija 40–44, 45–49, 30–34, 25–29, 35–39 i na kraju oni iz kategorija 50–54 i 55–59 godina. S druge strane, redosled starosnih kategorija učesnika koji su na varijabli potraga za smislom života postigli najveće skorove, do onih sa najnižim skorovima je sledeći: 60–64, 25–29, 45–49, 55–59, 50–54, 35–39, 40–44, 65–69, 30–34, 75–80 i na kraju 70–74 godine (videti tabelu 7).

Tabela 7. Rangovi

	PRECIZNIJE STAROSNE KATEGORIJE (PRECISE AGE CATEGORIES)	<i>N</i> Broj participanata (Number of respondents)	<i>MR</i> Srednji rang (Middle rank)
STABILNO OSEĆANJE SMISLA ŽIVOTA	25–29 godina	80	257,27
	30–34 godina	59	262,60
	35–39 godina	61	256,20
	40–44 godina	30	265,05

	PRECIZNIJE STAROSNE KATEGORIJE (PRECISE AGE CATEGORIES)	<i>N</i> Broj participanata (Number of respondents)	<i>MR</i> Srednji rang (Middle rank)
(STABLE SENSE OF MEANING OF LIFE)	45–49 godina	52	256,80
	50–54 godina	59	235,38
	55–59 godina	49	231,92
	60–64 godina	10	348,90
	65–69 godina	102	373,81
	70–74 godina	44	393,34
	75–80 godina	54	428,06
	Ukupno	600	
POTRAGA ZA SMISLOM ŽIVOTA (SEARCH FOR THE MEANING OF LIFE)	25–29 godina	80	335,55
	30–34 godina	59	287,49
	35–39 godina	61	302,29
	40–44 godina	30	295,77
	45–49 godina	52	331,82
	50–54 godina	59	306,43
	55–59 godina	49	313,49
	60–64 godina	10	415,50
	65–69 godina	102	289,44
	70–74 godina	44	235,19
75–80 godina	54	267,78	
Ukupno	600		

Dobijene razlike u skorovima među grupama učesnika i kada se imaju u vidu preciznije starosne kategorije takođe su na statistički značajnom nivou (videti tabelu 8).

Tabela 8. Rezultati Kruskal–Valisovog testa statističke značajnosti

	STABILNO OSEĆANJE SMISLA ŽIVOTA (STABLE SENSE OF MEANING OF LIFE)	POTRAGA ZA SMISLOM ŽIVOTA (SEARCH FOR THE MEANING OF LIFE)
χ^2	93,921	18,696
df	10	10
Sig.	.000	.044

Grupna varijabla: preciznije starosne kategorije

U tabeli 9 je prikazan odnos između ispitivanih aspekata osećanja smisla života i različitih oblasti interesovanja u transformacionom učenju.

Tabela 9. Korelacije

		STABILNO OSEĆANJE SMISLA ŽIVOTA (STABLE SENSE OF MEANING OF LIFE)	POTRAGA ZA SMISLOM ŽIVOTA (SEARCH FOR THE MEANING OF LIFE)
INTERESOVANJA – TRANSFORMACIONO UČENJE	rho	.672	.584
(INTERESTS – TRANSFORMATIONAL LEARNING)	Sig.	.921	.000
	N	600	600

Statistički značajna povezanost postoji samo između različitih interesovanja i osećanja potrage za smislom života ($\rho = 0,584$; $p < 0,01$). Da bismo dobili preciznije informacije o tome koja grupa interesovanja najviše doprinosi transformaciji osobe i pronalaženju osećanja smisla života, uradili smo i Kruskal–Valisov test (tabela 10).

Tabela 10. Rezultati Kruskal–Valisovog testa statističke značajnosti

	INTERESOVANJA U TRANSFORMACIONOM UČENJU (INTERESTS WITHIN TRANSFORMATIONAL LEARNING)					
	Razvoj novih veština (Development of new skills)	Hobiji (Hobbies)	Komunikacione veštine (Communication skills)	Volonterizam (Volunteerism)	Religija (Religion)	Zdrava ishrana (Healthy nutrition)
χ^2	81,921	76,696	25,456	45,765	54,768	87,779
df	4	4	4	4	4	4
Sig.	.000	.044	.038	.981	.004	.340

Dobijeni podaci govore u prilog tome da odrasle osobe uglavnom menjaju sebe izgrađujući nov doživljaj identiteta i smisla života: razvojem specifičnih veština ($\chi^2 = 81,921$, $p < 0,01$), vraćanjem ranijim hobijima ($\chi^2 = 76,696$, $p < 0,05$), razvojem komunikacionih veština ($\chi^2 = 25,456$, $p < 0,05$) i okretanjem ka religioznom načinu života ($\chi^2 = 54,768$, $p < 0,05$).

Tabela 11. Rangovi

	STAROSNA KATEGORIJA (AGE CATEGORY)	<i>N</i> Broj participanata (Number of respondents)	<i>MR</i> Srednji rang (Middle rank)
Razvoj novih veština (Development of new skills)	Od 25 do 39 godina	200	300,29
	Od 40 do 64 godine	200	320,48
	Preko 65 godina	200	291,83
	Ukupno	600	
Hobiji (Hobbies)	Od 25 do 39 godina	200	301,37
	Od 40 do 64 godine	200	351,45
	Preko 65 godina	200	283,27
	Ukupno	600	
Komunikacione veštine (Communication skills)	Od 25 do 39 godina	200	274,18
	Od 40 do 64 godine	200	312,23
	Preko 65 godina	200	245,85
	Ukupno	600	
Religija (Religion)	Od 25 do 39 godina	200	157,99
	Od 40 do 64 godine	200	279,78
	Preko 65 godina	200	201,45
	Ukupno	600	

Diskusija

Pri razmatranju razlika u dostignutom nivou osećanja smisla života koje postoje između odraslih učesnika različitih starosnih kategorija dobijeni podaci govore da, globalno gledano, osobe starije od 65 godina imaju daleko izraženije stabilno osećanje smisla života ($MR = 392,76$) od mladih ($MR = 258,52$) i osoba srednjih godina ($MR = 250,23$), kod kojih je to osećanje na približnom nivou. Ipak, kod osoba u srednjim godinama je stabilno osećanje smisla života najmanjeg intenziteta. Taj rezultat je u saglasnosti sa rezultatima na varijabli osećanje potrage za smislom života, koje je najizraženije baš kod osoba srednjih godina ($MR = 318,62$), zatim kod mladih ($MR = 311,23$), dok je najmanje izraženo kod starijih lica ($MR = 271,66$).

I za preciznije starosne kategorije dobijeni su slični rezultati. Stabilno osećanje smisla života najintenzivnije je u podgrupi najstarijih participanata, od 75 do 80 godina ($MR = 428,06$), dok je najslabijeg intenziteta kod osoba srednjih godina, i to u podgrupi od 55 do 59 godina ($MR = 231,92$) i od 50 do 54 godine ($MR = 235,38$). S druge strane, osećanje potrage za smislom života ubedljivo je najintenzivnije kod učesnika srednjih godina, tačnije u podgrupi između 60 i 64 godine ($MR = 415,50$), a najmanje u grupi starijih, između 70 i 74 godine

(MR = 235,19). Sve podgrupe kategorije starijih osoba imaju niže skorove na toj varijabli u odnosu na učesnike iz drugih grupa. Nešto niži skorovi takođe su zapaženi i u podgrupi učesnika od 30 do 34 godine (MR = 287,49) i 40 do 44 godine (MR = 295,77). To bi moglo da ukazuje na pojavu da u tim razdobljima života privremeno opada osećanje potrage za smislom života, u skladu sa iznetom tvrdnjom da su mlade osobe nakon adolescencije, kada su se prvi put ozbiljnije susrele sa pitanjima o smislu života, u nekom narednom periodu uglavnom okupirane obavljanjem svojih porodičnih i profesionalnih dužnosti i preuzetih uloga, nemajući vreme ni prostor da se istinski bave pitanjima smisla života (Pavlović, 2015). Tek u srednjim godinama, sa krizom i promenama koje ona nosi sobom, ponovo se razbuktava i jača osećanje neodložnosti određivanja novog smisla života u skladu sa novim identitetom koji je na pomolu (Pavlović, 2011; Čolović & Stojković, 2017; Čolović & Milošević, 2022).

Možemo uočiti trend da je razvoj interesovanja odraslih ljudi u sklopu transformacionog učenja najzastupljeniji kod osoba između 40 i 64 godine, koje su u najintenzivnijem periodu krize srednjih godina, kada su pitanja smisla života dominantna. Odnosno, osobe se trude da pronađu smisao života u trenucima najvećih unutrašnjih i spoljašnjih turbulencija: razvojem novih veština (učenje stranih jezika, ples, mehanika...) (MR = 320,48), vraćanjem ranijim hobijima (slikanje, pisanje, fizička aktivnost), koji su zbog različitih obaveza i preuzimanja uloga u porodičnoj i profesionalnoj sferi funkcionisanja bili zaboravljeni i gurnuti u zapećak (MR = 351,45), i razvojem komunikacionih veština (asertivnosti) (MR = 312,23). Odmah nakon njih slede osobe koje tek ulaze u krizu, dok su najniži rezultati zabeleženi u grupi najstarijih učesnika. Izgleda da s godinama opada motivacija za učenje, što se može objasniti smanjenom plastičnošću nervnog sistema, ali i pronalaženjem novog identiteta i stabilnijeg osećanja smisla života.

Interesantno je da je, kao i za ostala interesovanja, i povećana religioznost, koja se ogleda u redovnom posećivanju crkve, čitanju različite verske literature, poštovanje postova i drugih crkvenih običaja, najizraženija kod osoba srednjih godina (MR = 279,78). Međutim, za razliku od svih prethodnih aktivnosti, ona je upadljivo najređa u najmlađoj grupi učesnika (MR = 157,99). To znači da oni još uvek nisu počeli da istražuju nov smisao sopstvenog života u oblasti duhovnosti.

Zaključak

Stabilno osećanje smisla života predstavlja jedan od indikatora duševnog zdravlja i blagostanja svake osobe. Tokom životnih kriza, bilo razvojnih ili akcidentnih, to osećanje biva poljuljano i narušeno. S obzirom na veliku važnost pozitivnih

efekata koje na svim poljima psihološkog funkcionisanja ima doživljaj jasnog osećanja smisla života, proučavanje toka i razvoja promena tog osećanja tokom životnih kriza predstavlja važan zadatak naučnika i istraživača koji se bave pitanjima ljudskog zdravlja i razvoja. U tome veliku ulogu igraju procesi transformacionog učenja koje izaziva promenu osobe u različitim aspektima njene ličnosti funkcionisanja.

Svaka životna kriza nadovodi osobu da u nekom trenutku otvori i razmotri osnovna egzistencijalna pitanja o smislu života. Krize su periodi u životu kada pitanja o smislu izbijaju u prvi plan. Osoba razmišlja šta je do tada uradila, šta joj preostaje, šta se desilo i kako će dalje kada ima osećaj i uviđa da joj se ceo život ruši. Sve ono što je do tada smatrala važnim, suštinom svoje ličnosti, može da se desi da odjednom u novim uslovima izgleda mutno, nejasno, a ponekad čak i bezvredno. Treba pronaći nov oslonac u sebi i oživeti stari ili izgraditi novi smisao svog života, što se postiže procesima transformacionog učenja i razvoja različitih interesovanja.

Generalno gledano, osobe srednjih godina imaju u najmanjem stepenu izraženo stabilno osećanje smisla života. Ono je čak slabijeg intenziteta od intenziteta tog osećanja kod mladih osoba. Najslabijeg je intenziteta u periodu između 55. i 59. godine, odnosno može se slobodno reći u šestoj deceniji života. Kod starijih osoba ono je izgrađeno skoro potpuno i, kako godine prolaze, one sve manje tragaju za pronalaženjem nekih njegovih novih aspekata.

S druge strane, osobe srednjih godina su konstantno okrenute otkrivanju novih aspekata osećanja smisla života razvojem različitih interesovanja, odnosno usvajanjem novih veština, vraćanjem ranijim hobijima, usavršavanjem komunikacionih veština ili okretanjem religiji. Pitanja smisla života u srednjim godinama postaju dominantna i predstavljaju pravi put sređivanja sopstvenog života i izgrađivanja novog osećanja stabilnog identiteta i postojanosti u kojima procesi transformacionog učenja postaju ključni. Osoba nastoji da ponovo otkrije smisao u novonastalim okolnostima, da sumira i organizuje svoja prošla iskustva, pomiri dobre i loše delove sebe, naglašene suprotnosti i integriše ih u svoju ličnost, koja je kompleksna, složena i uvek sastavljena od protivrečnih delova koji su u manjem ili većem stepenu u uravnoteženi.

Pregledom aktuelne literature može se steći utisak da postoji veliki jaz između teorije i prakse transformacionog učenja, s obzirom na to da je dosta napisano o teoriji, ali se u literaturi mogu naći veoma različiti zaključci i hipoteze na osnovu kojih su istraživanja započinjana. Za razliku od primenjenih teorija poput biheviorizma, psihoanalize ili kognitivizma, praktičari ne znaju kako da sprovedu transformaciono učenje u praksi. Ne postoji obrazac prema kojem bi se dosledno sprovodila transformacija loših radnika ili menadžera u dobre uz po-

moć transformacionog učenja, odnosno, šire gledano, zbunjenih i napetih ljudi u mirne, staložene, ispunjene i zadovoljne. To znači da je neophodno sagledati efekte transformacije na celokupnu ličnost i njeno ponašanje, promene u doživljaju identiteta i pronalaženju smisla života.

Na osnovu ovog istraživanja može se zaključiti da osobe prevazilaze krizu srednjih godina i pronalaze nov smisao života tako što razvijaju specifične veštine, vraćaju se zaboravljenim hobijima, usavršavaju komunikacione veštine i okreću se religiji. Interesantno je da su ti procesi transformacionog učenja najintenzivniji u periodima kada ljudi proživljavaju najveće turbulencije tokom krize srednjih godina, odnosno kada im je doživljaj smisla života najmanje jasan i potraga za njim najintenzivnija. I mlade odrasle osobe imaju naviku da stiču nova znanja i veštine, što se ogleda u postojanju izražene motivacije za ličnom promenom koja je najmanje uočljiva kod najstarijih osoba. Još jedna specifičnost ogleda se u okrenutosti duhovnom načinu života, koji je, za razliku od ostalih aktivnijih načina transformacionog učenja, najmanje karakterističan za najmlađe učesnike, dok su najstariji participanti po intenzitetu odmah iza osoba srednjih godina.

Odnos između pojedinih životnih kriza i osećanja smisla života tokom njih, iako je veoma značajan i skoro uvek uočljiv, još uvek nije dovoljno istražen. S obzirom na važnost i zastupljenost tih fenomena u svakodnevnom životu, neophodnost njihovog daljeg istraživanja i proučavanja nameće se kao neminovnost i obaveza naučne zajednice u kojoj procesi transformacionog učenja igraju značajnu ulogu. Dalja proučavanja problematike osećanja smisla života trebalo bi usmeriti ka otkrivanju prirode specifičnih mehanizama pomoću kojih to osećanje ostvaruje jak zaštitni uticaj na ličnost i njeno zdravlje i olakšava adekvatno prevazilaženje pojedinih životnih kriza. Rezultati ovih i sličnih istraživanja daće korisne podatke, koji će omogućiti da se bolje razumeju sama suština tog delikatnog osećanja i njegovi efekti na različite vrste spoljnih i unutrašnjih stresora sa kojima se svaka osoba tokom života neizbežno suočava.

Zahvalnica

Rad je nastao u okviru projekata Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Ministarstva kulture i informisanja Republike Srbije, kojima autori iskazuje posebnu zahvalnost na podršci i svim oblicima pomoći koji su im pruženi u toku njegove izrade. Jedan deo podataka je korišćen i u istraživanju i izradi doktorske disertacije jednog od autora članka.

Reference

- BILLET, S. (2004). Workplace participatory practice: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16, 312–324.
- BRIM, O. G., RYFF, C. D., & KESSLER, R.C. (Eds). (2004). *How healthy are we?: A national study of well-being at midlife*. Chicago: University of Chicago Press.
- BROOKS, A. (2004). Transformational Learning Theory and Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 211–225. <https://doi.org/10.1177/1523422304263454>.
- BROWN, B. L. (1998). *Applying constructivism in vocational and career education. Information Series No. 378*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University.
- CLARK, C. (1993). Transformational learning. *Spring*, 57, 47–56. <https://doi.org/10.1002/ace.36719935707>.
- ČOLOVIĆ, M. (2017). Kriza srednjih godina u savremenoj Srbiji. *Glasnik antropološkog društva Srbije*, 52(1–2), 25–132.
- ČOLOVIĆ, M., & STOJKOVIĆ, M. (2017). Kriza srednjih godina – spoljašnje manifestacije i unutrašnje promene. *Teme*, 41(2), 315–336.
- ČOLOVIĆ, M., & MITIĆ, V. (2021). Determinant factors influencing organic foods purchase. *Acta agriculturae Serbica*, 26(51), 89–95. <https://doi:10.5937/AASer2151089C>.
- ČOLOVIĆ, M., & MITIĆ, V. (2022a), The Relationship between the Frequency of Physical Activity and the Level of Depression. *Research & Investigations in Sports Medicine*, 9(2), 814–817. <https://doi.org/10.31031/RISM.2022.09.000707>.
- ČOLOVIĆ, M., & MITIĆ, V. (2022b), The main motives for buying organic food in people of the former Yugoslavia, *British Food Journal*, ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/BFJ-06–2021-0651>.
- ČOLOVIĆ, M., & MILOŠEVIĆ, M. (2022). *Socijalna psihologija*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- ČOLOVIĆ, M., MITIĆ, V., NIKOLIĆ, M., & MILOJKOVIĆ, D. (2022). Occupational Safety as One of the Important Factors of Professional Satisfaction and Stress in Regular Conditions and During the COVID-19 Pandemic. *Handbook of Research on Key Dimensions of Occupational Safety and Health Protection Management*. Retrieved from <https://doi:10.4018/978–1–7998–8189–6.ch006>.
- DAMON, W., MENON, J., & BRONK K. C. (2003). The development of purpose during adolescence, *Applied Developmental Science*, 7, 119–128.
- DAMON, W. (2008). *The path to purpose*. New York: Free Press.
- DAVIS, D. C., & ZIEGLER, M. F. (2000). Transformative Learning at a Large-System Level: Using a Participative Research Process to Help Change the Culture of a State's Welfare System. In C. A. Wiessner, S. R. Meyer, & D. A. Fuller (Eds.), *The Third International Transformative Learning Conference: Challenges of Practice: Transformative Learning in Action* (pp. 56–71). New York: Columbia University.

- DESAPIO, J. (2017). Transformational Learning: A Literature Review of Recent Criticism. *Journal of Transformative Learning*, 4(2), 56–63.
- ERIKSON, E. H. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- FARGHADANI, A., SHOKOUH N., & ABDOLLAH, S. (2010). Designing a model based on mindfulness, nonexistential resistance to life and sociability focusing on search for meaning in life in divorced women. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1650–1664.
- FRANKL, V. (2001). *Bog podsvesti – psihoterapija i religija*. Beograd: IP „Žarko Albulj”.
- FREUND, A. M., & RITTER, J. O. (2009). Midlife crisis: A debate. *Gerontology*, 55(5), 582–591.
- HAGER, P. (2004). Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education*, 26, 3–17.
- HARRIS, R., & SIMONS, M. (2006). VET practitioners working with private enterprises: A „third space”? *Journal of Workplace Learning*, 18, 478–494.
- HEATHER, S. J., JASON, Q., PURNELL, S., RICHARDSON, A., GOLDEN-KREUTZ, D., & BARBARA L A. (2006). Measuring Meaning In Life Following Cancer, *Quality of Life Research*, 15(8), 1355–1371.
- HUGHES, M. E., & WAITE, J. L. (2009). Marital Biography and Health at Mid-Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 50, 344–358.
- ILLERIS, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148–163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>.
- JAQUES, F. (1965). Death and the mid-life crisis. *International Journal of Psychoanalysis*, 45, 501–507.
- JUNG, K. G. (1969). *Lavirint u čoveku*. Beograd: Vuk Karadžić.
- KASL, E., & ELIAS, D. (2000). Transforming Systems: Creating New Habits of Mind in Small Groups. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory on Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KENYON, G. M. (2000). Philosophical Foundation Of Existential Meaning. In G. T. Reker & K. Chamberlain (Eds.), *Exploring Existential Meaning: Optimizing Human Development Across The Life Span* (pp. 23–31). Thousand Oaks, CA: Sage.
- KITCHENHAM, A. (2008). The evolution of John Mezirow’s transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>.
- LACHMAN, M. E. (2004). Development in midlife. *Annual review of psychology*, 55, 305–331. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141521>
- LEVINSON, D., DARROW, C., KLEIN, E., LEVINSON, M., & MCKEE, C. (1974). The Psychosocial Development of Men in Early Adulthood and the Midlife Transition. *Psychopathology*, 3, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- LEVINSON, D. (1978). *The seasons of man’s life*. New York: Alfred A. Knopf.
- LEVINSON, D., & FOODEN, W. (1985). The life cycle. In H. Kaplan & B. Sadok (Eds.), *Comprehensive Textbook of Psychiatry* (pp. 1–41). London: Williams Wilkins.

- MARMOR, J. (1974). The crisis of middle age. In J. Marmor (Ed.), *Psychiatry in Transition* (pp. 71–76). New York: Brunner Mazel Inc.
- MARMOR, J. (1980). *Homosexual behavior: a modern reappraisal*. New York: Basic Books.
- MARMOR, J. (1995). *Modern psychoanalysis: new directions & perspectives*. New Brunswick, N.J., U.S.A.: Transaction Publishers.
- MERRIAM, S. (2004). The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60–68. <https://doi.org/10.1177/0741713604268891>.
- MEZIROW, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24–38). New York: Routledge.
- MILOŠEVIĆ, M., & ČOLOVIĆ, M. (2019). *Razvojna i pedagoška psihologija – sa primenom u sportu i fizičkom vaspitanju*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- MITIĆ, V., & ČOLOVIĆ, M. (2022a). The main demographic characteristics of customers and the frequency of purchases organic food. *Ekonomika poljoprivrede*, 69(2), 349–364. <https://doi.org/10.5937/ekoPolj2202349M>.
- MITIĆ, V., & ČOLOVIĆ, M. (2022b). The basic features of typical consumers of organic food. *Journal of Agricultural Sciences*, 67(4), 433–452. <https://doi.org/10.2298/JAS2204433M>.
- PAVLOVIĆ, M. (2011). Promene u doživljaju identiteta i razvoj generativnosti kod osoba u srednjim godinama. *Godišnjak za psihologiju*, 8(10), 41–53.
- PAVLOVIĆ, M. (2015). *Načini ispoljavanja krize srednjih godina, osećanje smisla života i oblici usklađivanja porodičnih i profesionalnih uloga u Srbiji, doktorska disertacija*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- REKER, G. T, PAUL, T., & WONG, P. (1988). Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning. In J. E. Birren & V. L. Bengston (Eds.), *Emergent theories of aging* (pp. 214–246). New York: Springer.
- RYFF, C. D., & BURTON, S. (1998). The contours of positive human health, *Psychological Inquiry*, 9, 1–28.
- SHEEHY, G. (1984). *Prijelazi – Krize sredovječnih ljudi*. Zagreb: Prosvjeta.
- STAJN, M. (2005). *U srednjim godinama – jungovska perspektiva*. Beograd: Plato.
- STEGER, M. F., & FRAZIER, P. (2006). The Meaning In Life Questionnaire: Assessing The Presence Of And Search For Meaning In Life. *Journal Of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93.
- STEGER, M. F., TODD, B. K., BRANDON, A. S., & DANIELLE, L. (2008). Understanding The Search For Meaning In Life: Personality, Cognitive Style And The Dynamic Between Seeking And Experiencing Meaning. *Journal Of Personality*, 76(2), 199–228.

- TAYLOR, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26, 173–191.
- UTZ, R., ERIN R., DEBORAH C., RANDOLPH, N., & CAMILLE, W. (2004). The daily consequences of widowhood: The role of gender and intergenerational transfers on subsequent housework performance. *Journal of Family Issues*, 25, 683–712.
- VLAJKOVIĆ, J. (2005). *Životne krize i njihovo prevazilaženje – treće dopunjeno izdanje*. Beograd: IP „Žarko Albulj”.
- WETHINGTON, E. (2000). Expecting Stress: Americans and the „Midlife Crisis”. *Motivation and Emotion*, 24(2), 85–103.
- WINDSOR, T. D., KAARIN, J. A., PETER, B., & BRYAN, R. (2008). Behavioral approach and behavioral inhibition as moderators of the association between negative life events and perceived control in midlife. *Personality and Individual Differences*, 44, 1080–1092.
- YEAGER, D. S., & MATTHEW, J. B. (2009). The Role of Purposeful Work Goals in Promoting Meaning in Life and in Schoolwork During Adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 24(4), 423–452.
- YORKS, L., & MARSICK, V. (2000). Transformative Learning in Organizations. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Milica Čolović³
Singidunum University, Serbia

Vladimir Mitić⁴
Singidunum University, Serbia

Sense of the Meaning of Life in Adulthood and Old Age

Abstract: Every life crisis prompts one to eventually bring up and examine the essential existential questions on the meaning of life. Throughout a mid-life crisis, one experiences significant inner turmoil which brings about great changes in the experience of personal identity, i.e., the need for its restructuring and reconstruction. The transformative learning processes gain great importance here. The questions regarding the meaning of life become dominant. The main goal of this research is to identify the changes in the feeling of the meaning of life during a mid-life crisis. We are examining whether the persons going through this period possess a stable feeling of the meaning of their own lives or whether they are still in search of it. We made use of the Meaning of Life Questionnaire (MLQ) in interviewing 600 adult participants, out of which 200 were middle-aged, 200 were young and 200 were older adults. This enabled us to establish differences and specificities in the variations of the feeling of the meaning of life in middle-aged persons. We processed the data using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software. Furthermore, we implemented the Kruskal-Wallis test to determine the significance of the differences among several groups of participants.

Key words: stable sense of meaning of life, changes in the sense of meaning of life, search for the meaning of life, mid-life crisis

³ Milica Čolović, PhD, is an Associate Professor at Singidunum University (mcolovic@singidunum.ac.rs).

⁴ Vladimir Mitić is a PhD student and Assistant at Singidunum University (vmitic@singidunum.ac.rs).

Károly Zerényi¹
Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Zsuzsa Mátrai²
Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Taxonomies from a Cognitive to a Digital Revolution, Focusing on Transferable Skills

Abstract: The taxonomies that contributed to the cognitive revolution are an important starting point for the interpretation of knowledge. The aim of this article is to analyse Bloom's and related taxonomies in terms of transferable skills from a cognitive to a digital revolution. Benjamin Bloom published his taxonomy in 1956, in which he developed the classification of cognitive objectives, among others. In Bloom's taxonomy, transferable skills appear only indirectly in relation to the application of knowledge in new situations. However, de Block has already considered transferability of knowledge an aspect of learning objectives. In the SOLO taxonomy, transfer is accomplished at the relational and extended abstraction levels, when critical thinking and the generalization of the structure are in focus. Later, in Bloom's revised taxonomy, the meanings of each development level were expanded, emphasizing problem-solving skills in higher-order thinking. In today's unfolding digital revolution, collaboration is crucially important, which appears in the digital age learning matrix and also in the digital taxonomy. Consequently, transferable skills as general skills that must be also important among the higher educational objectives that can increase employees' chances to get non-matching jobs compared to their special degrees.

Key words: taxonomy, transferable skills, digital age, collaboration

Introduction

In addition to job-specific skills, transferable skills that can be applied more easily in other situations and context are also necessary for success in the labour market. Employers prefer employees who can cooperate with others, work within a team,

¹ Károly Zerényi, M.A., is a PhD student at the Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University Budapest, Hungary (zerenyi.karoly@gmail.com).

² Zsuzsa Mátrai, DSc, is Professor Emerita at the Eötvös Loránd University Budapest, Hungary (matrai.zsuzsanna@ppk.elte.hu).

have problem-solving skills and engage in critical thinking about their own work. These skills are becoming even more important in the digital age. The taxonomies that contributed to the cognitive revolution are of crucial importance in the interpretation of knowledge and in getting to know the background of transferable skills as well. In view of this, we ask the following questions: how does transferability appear in the taxonomies and what specific units of knowledge it can be related to? Consequently, the aim of this article is to analyse primarily Bloom's taxonomy and its revised forms in terms of transferable skills from a cognitive to a digital revolution.

Cognitive revolution and Bloom's taxonomy

In the first half of the 20th century, thinking about the learning process was determined by behaviourism. According to this theory, learning is nothing more than a change in behaviour as a result of the appropriate stimuli (Moore, 2011). In the theoretical framework of behaviourism, mental and internal psychic processes do not play a role in learning. However, a significant change began in the 1950s, when instead of stimulus-response automatism, focus was placed on learning about cognitive processes. As a result of this, many scientific fields, such as psychology, anthropology and linguistics were being redefined, which later became known as the cognitive revolution or the birth of cognitive science (Bruner, 1997; Miller, 2003). One of the most influential figures of the cognitive revolution and psychology was Jerome Bruner, who believed that learning basically serves the future through the transfer of thinking processes from one context to another (Bruner, 1968).

In 1956, revolutionary articles were published in several fields of science. The taxonomy of educational objectives was also published by Bloom in 1956, which gives a starting point in the interpretation of knowledge to be achieved related to curriculum reform originating in the United States. As it will be presented in Table 1 below, the cognitive domain was first developed by Bloom (Bloom, 1956). A few years later, the affective (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964) and psychomotor domains were also defined (Dave, 1969; Harrow, 1972)³.

³ In addition to Dave's taxonomy, other psychomotor domains were also developed by Harrow and Simpson (1972).

Table 1. The development levels of educational objectives in three domains

Cognitive domain	Affective domain	Psychomotor domain
Knowledge	Receiving	Imitation
Comprehension	Responding	Manipulation
Application	Valuing	Precision
Analysis	Organization	Articulation
Synthesis	Characterization by value	Naturalization
Evaluation		

Sources: Own compilation based on Bloom, 1956; Krathwohl, 1956; Dave, 1969 and Báthory, 2000.

As seen above, Bloom's taxonomy was organised by hierarchical levels, containing six cognitive categories of intellectual development. These learning objectives have a content and an operational aspect. The content aspect includes information, facts, concepts, connections, theories, etc. The operational side indicates development levels, which are identified with cognitive abilities (Báthory, 2000). The first level refers to recalling and recognizing facts, information, concepts and rules. Comprehension is the next level of thinking, where knowledge is interpreted, recoded and transformed. The third level is the application of acquired knowledge in new situations. Application also includes the transfer of knowledge acquired at school into the world of work, but it is not necessarily an application in a new context. The next three levels are commonly referred to as "higher-order thinking" or "more complex levels of application", but Bloom did not originally use these terms (Adams, 2015). At the level of analysis, focus is on the essential elements and the structure, which includes arguments and explanations as well. Synthesis refers to the creation of a new product after planning and realization. The highest level is evaluation, i.e., forming opinions and judgments through critical thinking.

In Bloom's taxonomy, learning objectives are developed hierarchically according to complexity. However, subsequent studies related to development levels have pointed out that the existence of the hierarchy is becoming uncertain and unprovable in the case of the last three levels (Báthory, 2000). Nevertheless, Bloom's cognitive taxonomy has been used by many to create new typologies related to knowledge.

In terms of our topic, it is interesting to note that transferability in Bloom's taxonomy is emphasized only within the category of application, however, it had

great impact on those scientists in education, who also classify knowledge transfer as one of the learning objectives in order to better take into account the requirements of the labour market (Zerényi, 2019).

De Block's taxonomy

De Block, a Belgian professor, also published his own taxonomy in 1975, in which he revised the development level of knowledge and redefined learning/teaching objectives in three directions. As seen in Figure 1 below, in terms of learning/teaching objectives, he distinguished three directions, such as method, content and transfer (de Landsheere, 1979).

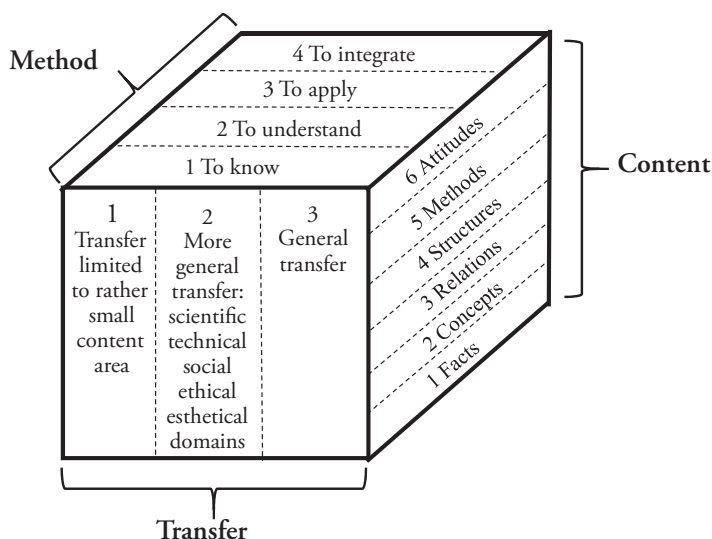


Figure 1. de Block's taxonomy in cube form, based on de Block, 1979 and de Landsheere, 1979 with own modification

De Block expanded the first three levels (knowledge, understanding and application) of cognitive domain of Bloom's taxonomy with a new level called integration (de Block, 1979)⁴, which is the final objective in this model.

In the hierarchically structured taxonomy based on those didactic ideas, in which the role of transfer also appears from specific skills to broadly applicable,

⁴ Nyéki (1993) notes that in de Block's taxonomy, in addition to the cognitive, affective and psychomotor areas, the volitional area also appears.

transferable skills, in other words—from special learning to general learning. The transfer of content elements includes among others critical thinking, structuring, abstraction and deduction (de Block, 1979). From the point of view of curriculum development, Bruner already drew attention to the importance of transfer. According to him, emphasis should be placed on the teaching and recognition of structure in the learning/teaching process (Bruner, 1968). Structure includes general principles (ideas) related to a specific subject matter, which affects the efficiency of knowledge transfer. The structure in de Block's taxonomy also appeared especially among the content elements.

SOLO taxonomy

The formerly presented taxonomies were not designed especially for higher education, which is why Biggs and Collis developed the SOLO taxonomy (“Structure of The Observed Learning Outcome”) in 1982 (Biggs & Collis, 1982). The SOLO taxonomy contains five development levels in the cognitive domain which show the structure of knowledge elements. These levels are structured hierarchically similar to Bloom's and de Block's taxonomies. The essence of this hierarchy is presented in the following figure.

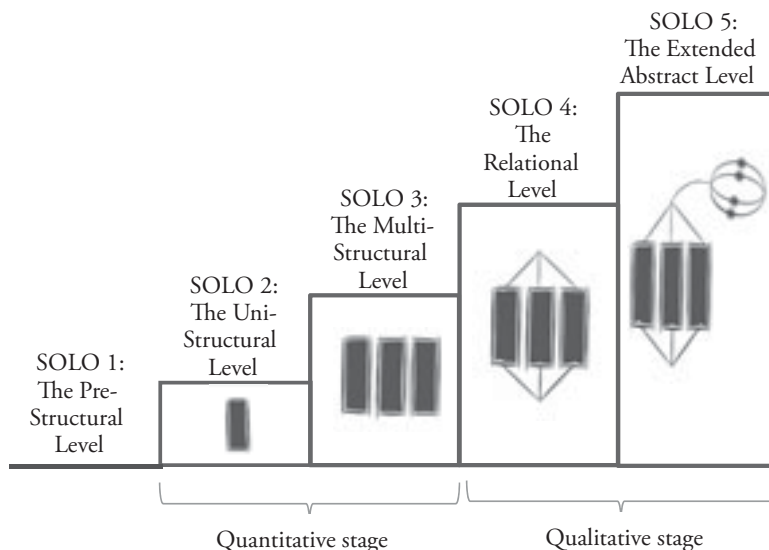


Figure 2. Levels of the SOLO taxonomy, based on Brabrand and Dahl, 2009 with own modification

At the pre-structural level, the student has some kind of information, but they are unorganized, unstructured, so they are insufficient to answer a specific question or solve a problem. At the uni-structural level, the student is able to deal with one single aspect and can use terminology and perform simple algorithms. At the third level, the student can deal with more aspects, using which she/he is able to apply methods, structure and execute procedures, but she/he does not yet see the connections between individual aspects. At the relational level, the student may understand how several aspects form a whole, thus she/he may have the competence to analyse and compare things. At the extended abstract level, the student is able to generalize the structure, and may have the competence to criticize as well as transfer ideas to new areas.

The levels of SOLO taxonomy can be divided into quantitative and qualitative stages based on the structure of knowledge. In the quantitative stage, at second and third level the emphasis is on knowing the facts. On the contrary, in the qualitative stage, at fourth and fifth level connected knowledge elements, creative ideas and transferability are prioritized (Brabrand & Dahl, 2009). In addition, the levels related to the quantitative stage can be characterized by surface knowledge and the qualitative stage by deep knowledge.

Although the levels of SOLO taxonomy similar to Bloom's taxonomy are structured hierarchically, the former is based on the processes of student understanding, so they are valid at all levels. However, complexity and difficulty are closely related in Bloom's taxonomy⁵.

Anderson's (Bloom's revised) taxonomy

In the period following the appearance of Bloom's taxonomy, with the expansion of research results related to mental processes, the question arose whether the original taxonomy was still valid. Bloom's former student Lorin Anderson and former colleague David Krathwohl concluded that the original taxonomy needs to be revised, and in 2001 they published Bloom's revised taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001). Figure 3 below presents a comparison of Bloom's and Anderson's taxonomy.

⁵ Pintér (2015) notes that there is no close relationship between the question asked and the difficulty level of the answer, since a question formulated at a lower level can be answered at a higher level and vice versa.

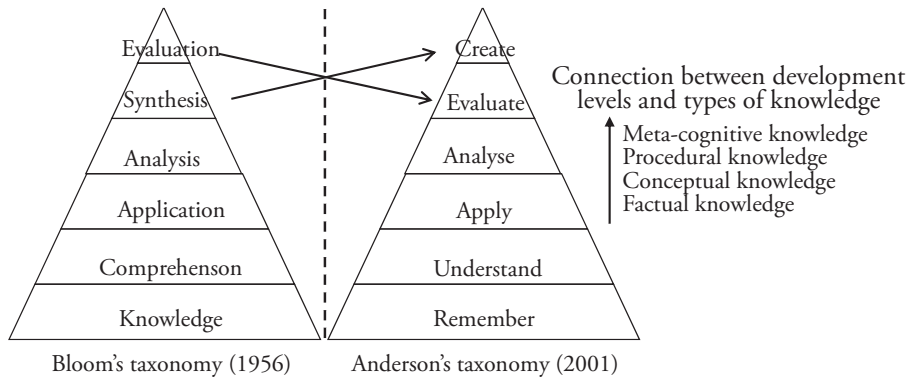


Figure 3. Anderson's (Bloom's revised) taxonomy based on Anderson and Krathwohl, 2001 with own modification

Anderson partly changed the terminology and structure of Bloom's original taxonomy. The original terminology of Bloom's categories has been modified from nouns to verbs, thereby emphasizing that it is a cognitive process as opposed to a behavioural one (see behaviourism critique of cognitive psychology). In the revised taxonomy, the last two levels have been essentially reversed, so that evaluation has been placed behind synthesis under the name of "Create". Therefore, the creation-oriented approach overrides the evaluation-oriented approach. Besides, Anderson also made structural changes in the taxonomy, who distinguished between the types of knowledge which are closely related to all levels of the cognitive process.

Bloom was critical of his own taxonomy, so he was aware that there is a difference between the first level designated as knowledge and the intellectual abilities and skills, therefore he identified several types of knowledge, including factual, conceptual and procedural knowledge (Wilson, 2001). In fact, Anderson merely added meta-cognitive knowledge to the original taxonomy. In the revised Bloom's taxonomy, factual knowledge refers to the terminology related to the field of science, which has to be acquired by the student in order to be able to solve the specific problems. Conceptual knowledge means knowledge of theories, models or structures relevant to the field of science. Procedural knowledge is a knowledge expressed in individual activities, which can be used for successful problem-solving by applying various algorithms, techniques and methods (Pickard, 2007). In the case of metacognitive knowledge that refers to knowledge about one's own cognition, there are two types of relationships. One is self-regulated learning and the other is transferability (Bransford et al., 1999; Amer, 2006).


In Bloom's original taxonomy, transferability has already appeared in relation to application. However, Apple and Krumsieg (2001) further expanded the meaning of cognitive development levels in terms of transferable skills. At the level of "Application" or "Apply", the student can transfer the acquired knowledge not only to new situations, but also to a new context. In addition, at the increasingly higher levels of learning, transferable skills play a role during analysis and synthesis, as the widest possible use of problem-solving (Borowski, 2003).

Digital revolution and taxonomy

As a result of the rapid development of information technology, we have entered the age of the fourth industrial revolution. A wide variety of digital solutions, such as artificial intelligence, Internet programs and apps etc., 3D-printing, virtual reality make the interaction between people and machines extremely multipurpose compared to earlier times (Sharma, 2019). The spread of smart tools predicts the digital revolution in education, which provides students with the digital skills needed to thrive effectively in a changing world. Nowadays, access to information technology tools should not be a problem for students and teachers, however, their effective use in education has only been realized to a limited extent. The millennial generation approaches learning and information acquisition in a completely different way than previous generations, since this new generation has already grown up in a digital world, where the use of smart tools has become the part of everyday life (Wedlock & Growe, 2017). The millennial generation is just entering higher education, that is why it is crucially important for universities to offer personalized learning opportunities to students through the effective use of various digital tools.

Recognizing the role of digitalization in the teaching-learning process, Andrew Churches (2008) combined the levels of the revised Bloom's taxonomy to digital activities, which can be seen in Table 2 in details.

Table 2. Churches' digital taxonomy based on Churches, 2008, Watanabe and Crockett, 2015 and Wedlock and Growe, 2017 with own modification

	Level	Activities with digital tools
Higher-Order Thinking skills  Lower-Order Thinking skills	Creating	Animating, blogging, collaborating, composing, designing, filming, making, podcasting, producing, programming, publishing, solving, wiki building
	Evaluating	Assessing, checking, critiquing, experimenting, hypothesising, posting, predicting, rating, reflecting, reframing, reviewing, testing, validating
	Analysing	Appraising, attributing, breaking down, contrasting, correlating, deducing, differentiating, integrating, mind mapping, organising, questioning, structuring, surveying
	Applying	Calculating, charting, collecting, computing, constructing, demonstrating, displaying, examining, explaining, interviewing, editing, operating, presenting
	Understanding	Advance search, annotating, categorising, classifying, commenting, contrasting, demonstrating, extending, identifying, interpreting, predicting, summarising, tagging
	Remembering	Googling, highlighting, identifying, listing, matching, networking, quoting, recording, retrieving, searching, selecting, tabulating, visualising

Among the digital activities related to the development levels of the expanded digital taxonomy (Table 2), Churches considered collaboration to be of great importance, which can take different forms, and indicated it as one of the most important skills of the 21st century⁶. Collaboration is not necessarily part of the learning process, but it often enhances it and facilitates higher-order thinking. In addition, collaboration as part of communication spectrum includes many other digital activities such as Skyping, chatting and blogging.

Starkey (2011) argues that digitalization has basically three effects on learning. The first aspect of learning is that students collaborate with each other using digital technologies. Furthermore, they create knowledge together, which can be the basis for flexible and creative knowledge. The second one is the construction of knowledge as a result of interactions and reflections between students through a kind of constant networking. In the digital age the third aspect is the importance of critical thinking, because the students must evaluate the validity of a large amount of widely accessible information in a critical point of view as well. Considering the structure of Bloom's and SOLO taxonomy, Starkey developed the six-item Digital Age Learning Matrix.

⁶ A special aspect of Churches' taxonomy is collaboration, for which some digital activities are listed as part of the communication spectrum such as: moderating, negotiating, debating, connecting, net meeting, Skyping, video conferencing, reviewing, questioning, replying, posting and blogging, networking, contributing chatting, e-mailing, Twittering/Microblogging, instant messaging, texting.

Reading items from bottom to top, the first aspect of the learning matrix is when students work within one context (doing together). The second aspect of learning is when students comparing their activities connect with other people. The third aspect is when students must demonstrate their own conceptual knowledge. The fourth aspect includes evaluation that essentially corresponds to the level of procedural knowledge. The fifth aspect is when students create an original product using their own ideas and experiences. The final aspect of learning is when students share their new knowledge through authentic contexts gaining feedback. It has to be noted that the aspects of learning are not necessarily and always sequential (Starkey, 2011). In the next Table we will summarize how these levels of the learning matrix are connected to digital activities.

Table 3. ‘Bloom’s extended digital taxonomy’ based on Starkey, 2011 and Grantham, 2015⁷

	Level	Frequent activities with digital tools
Higher-Order Thinking ↑ Lower-Order Thinking	Sharing	Contributing to open social networks, publishing, broadcasting, networking
	Creating	Animating, blogging, collaborating, composing, designing, filming, making, podcasting, producing, programming, publishing, solving, wiki building
	Evaluating	Assessing, checking, critiquing, experimenting, hypothesising, posting, predicting, rating, reflecting, reframing, reviewing, testing, validating
	Conceptualizing	Appraising, attributing, breaking down, contrasting, correlating, deducing, differentiating, integrating, mind mapping, organising, questioning, structuring, surveying
	Connecting	Advance searching, annotating, categorising, classifying, commenting, contrasting, demonstrating, extending, identifying, interpreting, predicting, summarising, tagging
	Doing	Googling, highlighting, identifying, listing, matching, networking, quoting, recording, retrieving, searching, selecting, tabulating, visualising

Problem solving, collaboration and critical thinking are extremely important in the digital age, and can be interpreted as transferable skills (van Laar et al., 2017; UNICEF, 2019). Consequently, in the taxonomy-added digital activities, the applicability of context-independent knowledge as widely as possible comes to the fore. In the digital revolution of education, higher education

⁷ Referring to Bloom, Grantham (2015) considers the level of applying between connecting and conceptualizing as the seventh aspect, which includes the following digital activities: calculating, charting, collecting, computing, constructing, demonstrating, displaying, examining, explaining, interviewing, editing, operating, presenting.

institutions have a key role in the effective integration of digital technologies into learning, which enables students to acquire transferable skills and digital skills as well.

Conclusions

The pandemic created a new situation both in the labour market and education through online communication using digital technologies. In higher education, even before the pandemic, efforts were made to integrate digital tools as much as possible into the teaching-learning process, which was significantly accelerated by the pandemic restrictions. At the same time, the routine use of information technology requires not only job-specific skills, but also general skills, so-called transferable skills. The latter skills can be used in many fields, situations and professions. It is about the fact that during the pandemic, there was not only the possibility of transferable skills, but also its necessity. In other words, in addition to communication skills, there was a demand for transferable skills that made the wide spread of digital skills indispensable. The importance of transferable skills also remained in the post-epidemic labour market from the point of view of improving employability. Apart from this, we would like to highlight another aspect of the described process, which could be of particular importance in higher education. It is known that incongruent employment in the labour market has particularly increased during the pandemic, in particular, the matching between degree and job requirements were separated in many cases from each other. This situation raises the earlier idea of curriculum theory that in higher education, besides special training, there would be a greater need for general training as well. This must be emphasized because the recognition of the importance of general training cannot be considered widespread in the practice of higher education institutions. If we look back at the taxonomies, there are plenty of elements that serve to facilitate transferable skills in addition to job-specific skills. The prominence of transferable skills was initiated by the cognitive revolution, but its importance really prevailed in the digital revolution. In our opinion, this perspective of curriculum theory should be enforced more emphatically in higher education in order to better adapt to the needs of the labour market.

References

- ADAMS, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152–153. <https://dx.doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- AMER, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy Electronic. *Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213–230. Retrieved from file:///C:/Users/Angela/AppData/Local/Temp/Reflections_on_Blooms_Revised_Taxonomy.pdf
- ANDERSON, L. W., & KRATHWOHL, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- APPLE, D. K., & KRUMSIEG, K. (2001). *Teaching Institute Handbook*. Lisle, IL: Pacific Crest.
- BÁTHORY, Z. (2000). *Tanulók, Iskolák, különbségek. Egy differenciális tanulásmélet vázlatja*. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.
- BIGGS, J. B., & COLLIS, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy, Structure of the Observed Learning Outcome*. London: Academic Press.
- BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. New York: MacKay.
- BOBROWSKI, P. (2003). Bloom's Taxonomy, Expanding its meaning. *Faculty Development Series*, 161–163. Retrieved from https://pcrest.com/research/fgb/2_2_1.pdf.
- BRABRAND, C., & DAHL, B. (2009). Using the SOLO Taxonomy to Analyze Competence Progression of University Science Curricula. *Higher Education*, 58(4), 531–549. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9210-4>.
- BRANSFORD, J., BROWN, A., & COCKING, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- BRUNER, J. S. (1968). *Az oktatás folyamata. A pedagógiai időszerű kérdései külföldön*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BRUNER, J. S. (1997). Will cognitive revolutions ever stop? In D. M. Johnson & C. E. Erneling (Eds.), *The future of the cognitive revolution* (pp. 279–292). Oxford: Oxford University Press.
- CHURCHES, A. (2008). Bloom's Digital Taxonomy. Retrieved from file:///C:/Users/Angela/AppData/Local/Temp/Blooms_Digital_Taxonomy-1.pdf
- DAVE, R. H. (1969). Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing In K. Ingenkamp (Ed.), *Developments in Educational Testing* (pp. 203–214). London: University of London Press.
- DE BLOCK, A. (1979). La taxonomie des objectifs éducatifs. *Revue française de pédagogie*, 48, 5–1. <https://doi.org/10.3406/rfp.1979.1702>.
- DE LANDSHEERE, V. (1979). On defining of educational objectives. In B. H. Choppin & T. N. Postlethwaite (Ed.), *Evaluation in Education* (pp. 77–184). Oxford: Pergamon Press.

- GRANTHAM, N. (2015). Bloom's 'Digital' Taxonomy. Fractus Learning. Retrieved from <https://medium.com/@fractuslearning/blooms-digital-taxonomy-d774da788175>.
- HARROW, A. J. (1972). *A Taxonomy of Psychomotor Domain*. New York: McKay.
- KRATHWOHL, D. R., BLOOM, B. S., & MASIA, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives, Affective Domain*. New York: McKay.
- MILLER, G. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(3), 141–144. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9).
- MOORE, J. (2011). Behaviorism. *The Psychological record*, 61(3), 449–463. <https://dx.doi.org/10.1007/BF03395771>.
- NYÉKI, L. (1993). De Block taxonómiaja. *Szakoktatás*, 10, 21–24. Retrieved from <https://rs1.szif.hu/~nyeki/okt/DeBlock.pdf>.
- PICKARD, M. J. (2007). The New Bloom's Taxonomy: An Overview For Family And Consumer Sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1), 45–55. Retrieved from <https://www.natefacs.org/Pages/v25no1/v25no1Pickard.pdf>.
- PINTÉR, H. (2015). A tudás reprezentációjának vizsgálata a SOLO taxonómia alkalmazásával. *Magyar Pedagógia*, 115(1), 19–45. <https://doi.org/10.17670%2FMPed.2015.1.19>.
- SHARMA, P. (2019). Digital Revolution of Education 4.0. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 9(2), 3558–3564. <https://doi.org/10.35940/ijeat.a1293.129219>.
- STARKEY, L. (2011). Evaluating learning in the 21st century: a digital age learning matrix. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 19–39. <https://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2011.554021>.
- UNICEF (2019). Global Framework on Transferable Skills. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>
- VAN LAAR, E., VAN DEURSEN, A. J. A. M., VAN DIJK, J. A. G. M., & DE HAAN, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior* 72, 577–588. <https://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>.
- WATANABE-CROCKETT, L. (2015). Bloom's digital taxonomy verbs (infographic)". Retrieved from <https://globaldigitalcitizen.org/blooms-digital-taxonomy-verbs/amp>.
- WEDLOCK, B. C., & GROWE, R. (2017). The Technology Driven Student: How to Apply Bloom's Revised Taxonomy to the Digital Generations. *Journal of Education & Social Policy*, 7(1). Retrieved from https://jespnet.com/journals/Vol_4_No_1_March_2017/4.pdf.
- WILSON, L. O. (2001). Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised. Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy. Retrieved from https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf.
- ZERÉNYI, K. (2019). A munkaerőhiány jellemzése itthon és külföldön. *Prosperitas*, 6 (2), 95–115. https://dx.doi.org/10.31570/Prosp_2019_02_5.

Károly Zerényi⁸

Univerzitet Eötvös Loránd, Budimpešta, Mađarska

Zsuzsa Mátrai⁹

Univerzitet Eötvös Loránd, Budimpešta, Mađarska

Taksonomije u razdoblju od kognitivne do digitalne revolucije, s fokusom na prenosive vještine

Apstrakt: Taksonomije koje su doprinele kognitivnoj revoluciji predstavljaju važnu početnu tačku u tumačenju znanja. Cilj ovog rada je da se analiziraju Blumove i srodne taksonomije u pogledu prenosivih vještina u razdoblju od kognitivne, pa do digitalne revolucije. Bendžamin Blum je predstavio svoju taksonomiju 1956. godine, a u nju je, između ostalog, uvrstio klasifikaciju kognitivnih ciljeva. U Blumovoj taksonomiji prenosive vještine se javljaju isključivo posredno, u vezi sa primenom znanja u novim situacijama. Međutim, De Blok je već smatrao da je prenosivost znanja jedan od aspekata ciljeva učenja. U taksonomiji SOLO prenos se ostvaruje na relacionom nivou i nivou proširene apstrakcije, u kojima su kritičko razmišljanje i generalizacija strukture u glavnom fokusu. Nešto kasnije, u revidiranoj Blumovoj taksonomiji, značenja svakog nivoa razvoja bila su dopunjena, s naglaskom na vještinama rešavanja problema u mišljenju višeg reda. U današnjoj digitalnoj revoluciji, koja se neprestano razvija, saradnja je od ključnog značaja, te je izvršena u matricu učenja u digitalnom dobu i u digitalnu taksonomiju. Samim tim, prenosive vještine kao opšte vještine moraju biti važne i među višim obrazovnim ciljevima i mogu poboljšati prilike zaposlenih da se oprobaju u novim sferama rada, koje nisu nužno povezane s njihovim dotadašnjim obrazovanjem.

Ključne reči: taksonomija, vještine koje se mogu prenositi, digitalno doba, saradnja

⁸ Károly Zerényi, MA, doktorand je na Školi doktorskih studija obrazovanja pri Univerzitetu Eötvös Loránd, Budimpešta, Mađarska (zerenyi.karoly@gmail.com).

⁹ Zsuzsa Mátrai, PhD (DSc), profesorka je emerita pri Univerzitetu Eötvös Loránd, Budimpešta, Mađarska (matrai.zsuzsanna@ppk.elte.hu).

HRONIKA, POLEMIKA, KRITIKA

CHRONICLE, POLEMICS, REVIEW

In Memoriam prof. dr Ranko Bulatović

O Ranku, kroz sećanje, pisanje i nedostajanje

Imala sam tu čast i privilegiju da duži niz godina profesionalno sazrevam saradujući sa profesorom Rankom Bulatovićem. Bila sam njegov student, na Katedru za andragogiju sam došla kao njegov asistent, bio mi je član komisija za odbranu i magistarske teze i doktorske disertacije i vremenom sam mu postala koleginica, nastavljajući da dalje razvijam naučno-nastavnu oblast andragogije, koju je on ustoličio u studijskom programu Grupe za andragogiju.

Pokušaću da o Ranku govorim sećajući se sekvenci naše saradnje, stavljajući ih u određeni vremenski okvir, napominjući čemu me je u tim prilikama učio, prisećajući se njegovih duhovitih opaski, pridodajući svemu tome inserte iz njegovih knjiga i priloga. Prisećajući se kako je Ranko pisao, biće to prilika da nas Ranko „podseti na sebe njim samim”.

I još jedna njegova napomena, iz govora na svečanosti povodom odlaska u penziju profesora Dušana Savićevića: „Neću govoriti ni kao kolega, još manje kao profesor a najmanje kao nekakav naučnik – već ću se koristiti pravom Njegovog učenika” (Bulatović, 2002, str. 206–207).

Sećanje na Ranka iz vremena mojih studija ponajpre bih opisala kao period njegovog sveopšteg prisustva i izuzetne posvećenosti teorijsko-empirijskim analizama brojnih problema u oblasti andragogije. Pisao je Ranko i o komparativno-istorijskim proučavanjima, o teoriji profesionalnog obrazovanja odraslih, o funkcionalnoj pismenosti odraslih, o učenju u starijem dobu i gerontagogiji, o evaluaciji u obrazovanju odraslih i o još mnogo toga značajnog za andragogiju.

Ranka je pratila urbana legenda da ga je profesor Savićević nakon predaje teksta magistarske teze posavetovao da taj tekst sačuva za doktorsku disertaciju, a da napiše nešto manje za magistarsku tezu.

Na predavanjima nije bio baš lagan zadatak zabeležiti Rankove misli i uhvatiti srž tih rečenica, no možda se ipak sa predavanja više sećam Ranka koji predaje sve vreme stojeći za govornicom i kako smo bezmalo svi, kao i on, bili

opremljeni papirnim fišecima u sopstvenoj izradi, u koje smo otresali pepeo cigarete, jer je, što je danas teško zamislivo, pušenje tokom časa bilo dozvoljeno. Čini mi se da nas je čitav taj ambijent činio znatno odraslijima, a time i bližim obrazovanju odraslih.

Između ostalog, o obrazovanju pa i odraslih, početkom tih osamdesetih godina, Ranko je pisao:

„Ne jednom je sasvim ozbiljno postavljeno pomalo ‘nezgodno’ pitanje čemu uopšte obrazovanje. Optimističku veru da je obrazovanje kao takvo ‘uvek dobra stvar’ ili da ono samo po sebi ‘uvek dobro dođe’ dele svi. Nema razlike: da li je neko prigradski seljak, vlasnik male vage u terazijskom prolazu, čobanin ispod Maganika, profesor univerziteta – on želi da on ili njegovo dete ima ‘više’ i ‘bolje obrazovanje’. Iz toga bi se lako moglo zaključiti da svi imamo pozitivan odnos (stav) prema obrazovanju. Da li je to zaista tako? Svakodnevno iskustvo daje negativan odgovor. Želja za obrazovanjem, kao i svaka druga ljudska karakteristika, nije u podjednako meri raspoređena kod svih ljudi. Većina tu želju ima samo povremeno i u skromnoj meri. Manji je broj onih koji tako strasno žude za obrazovanjem da ta želja do kraja obeležava i prožima njihovu egzistenciju. Ali nema ni oštre linije koja takve odvaja od ostalih. Uostalom, kako kaže Houle (1961), kao i lepotu, obdarenost ili inteligenciju, oni poseduju i želju za obrazovanjem u nekoj meri. To implicira mogućnost njenog merenja. Svaki predstavnik ljudske vrste, verovatno, može biti smešten na jednoj liniji ili jednom kontinuumu, tj. dimenziji njegovog odnosa prema obrazovanju, od onih najpohlepnijih (najpožudnijih, najproždrljivijih), na jednoj strani, do onih najneradodržljivijih (najnemarnijih, najpravnodušnijih), na drugoj strani. Ali čak i oni na najnižem kraju bilo koje skale te vrste trebalo bi da imaju koliko-toliko želju za obrazovanjem.”

(Bulatović, 1983, str. 9–10)

Te osamdesete godine su bile decenija kada je objavljeno više Rankovih knjiga (i 1980. i 1983. i 1986. godine) i drugih radova.

Ranko nije bio ništa manje aktivan kao mentor brojnim studentima i u pružanju pomoći studentima u izradi projekata za andragoške istraživačke akcije. Svake nedelje u vreme njegovih konsultacija bila je velika gužva ispred njegovog kabineta. Ta gužva na hodniku nalikovala je gužvi u čekaonici kod lekara, naročito zbog često postavljanih pitanja ko je poslednji.

Tih, a i narednih godina od Ranka sam, osim sadržaja predmeta koje je držao, učila mnogo više o organizovanju istraživanja, da se pribojavao rečenice da je sve u redu ili da je sve pod kontrolom, ili da zbog nečega ne treba da se brine...

Mi studenti voleli smo da se družimo sa Rankom, neretko sedeći na radiatoru u njegovom kabinetu, kao jedinom slobodnom mestu. Kao što je i pisao, lepo i duhovito je govorio. Koristio se narodnim izrekama i mudrostima i delovao je učeno. Najkraće rečeno, delovao je baš odraslo.

I opet nešto što je pisao o obrazovanju odraslih:

„Područje obrazovanja odraslih je, već po svojoj prirodi, vrlo složen društveni i naučni fenomen. Uz to, obrazovanje odraslih je nešto što izmiče određenju, definisanju, ali nešto što je ipak pokazalo i pokazuje to ‘svojstvo’ da neprestano pronalazi za sebe u najmanju ruku onaj minimum uslova koji mu omogućava život. Obrazovanje odraslih egzistira u svim društvima, ponekad i uprkos izrazitih društvenih nebriga; ono je kao neka trava na ledini koja raste i kad je ne zalivamo. Izraz ‘obrazovanje odraslih’ ponekad i ponegde pokriva prilično različite pojmove. Osim toga kao i svi nazivi koji duže žive izraz ‘obrazovanje odraslih’ je menjao svoju sadržinu.”

(Bulatović, 1980, str. 27)

Moji intenzivniji kontakti sa Rankom usledili su na samom kraju osamdesetih, kada sam počela da radim u Institutu za pedagogiju i andragogiju. Između ostalih poslova u Institutu, taj period su obeležile intenzivne pripreme za odlazak veće grupe nas iz Srbije na poslednji u nizu kongresa andragoga Jugoslavije. Taj Peti kongres održan je u Banji Vrućici 1990. godine. I pored svih dogovora, poziva i navaljivanja da dođe, Ranko nije došao. Time su otpočeli periodi Rankovog neredovnijeg dolaženja na Fakultet i određena dešavanja. Uvek bi nam bilo krivo kada ne dođe, iznova smo se radovali kada dođe. Već tada nam je često nedostajao.

Međutim, nije propustio priliku da me u martu 1993. godine, noć pred moju odbranu magistarske teze, kasno uveče pozove telefonom. Zvao je da me ohrabri i da mi prenese nauk kako u takvim situacijama ne treba dozvoliti tremi da se probije. Kao anegdote sećam se tog razgovora. On se neprekidno pričom vraćao na čin odbrane, a ja sam stalno pominjala žurku nakon odbrane zbog toga što mi je bilo veoma bitno da on dođe. U jednom trenutku Ranko je rekao: „Čuj nju, ja stalno pričam o odbrani, a ona o žurci. Dobro, hoćeš li ti sutra da dođeš na odbranu, nemoj za džabe da dolazim...?”

I opet se najviše sećam tog razgovora o tremi, ali od Ranka sam mnogo učila o odnosima, ponašanju, vrednostima... i ne mnogo manje od toga o učenju i obrazovanju odraslih.

„Nije na odmet podsetiti da je svako učenje pa i učenje za profesiju ili struku – posmatrano sa stanovišta onoga koji uči – unutrašnji proces (dakle, privatna stvar, nešto što se dešava ispod kože). Kao takav proces, učenje je individualno, različito od čoveka do čoveka i izbegava bilo čijoj i bilo kakvoj direktnoj kontroli. U toj nemogućnosti direktnog razumevanja, praćenja, kontrole i predviđanja procesa učenja i leži glavni izazov i problem njegovog vrednovanja. Za razliku od učenja – sa stanovišta onoga ko uči – nastava je spoljašnja stvar. I nastavnik, i plan, i program, i udžbenici, i ostala sredstva, i obrazovna grupa, i oblici organizacije, i metode, i ustanova u kojoj se realizuje obrazovanje su spoljašnji uslovi koje pokušavam da upriličimo na način za koji (samo) očekujemo da će dovesti do toga da se željeno učenje stvarno dogodi; ili drugim rečima: da će ti spoljašnji činioци (već nekako) rezultirati u učenju.”

(Bulatović, 2001a, str. 18–19)

Devedesetih mi je bilo već potpuno jasno da Ranko ima dar da sa svima, mislim sada dominantno na kolege, ume da se prijateljski ophodi. Zapravo, nisam bila svedok nijedne situacije u kojoj je iskazao ljutnju.

Godine 1997. prešla sam na Odeljenje, kao Rankov asistent. Bila sam srećna zbog nove pozicije, a Ranko zadovoljan jer je, kako je rekao, dobio formiranog asistenta, kojeg ne mora da uvodi u posao i koji može brzo da preuzme poslove. Tako smo, ja srećna, a on zadovoljan, lepo saradivali, uz moje stalno odbijanje da ocenjujem studente na ispitima. Ranko je još ređe dolazio. Iako smo se na to već bili navikli, nije nam zbog toga manje nedostajao.

Kasnije se samo povremeno oglašavao.

„To što jesmo u sopstvenom suočavanju sa vremenom urazumljuje ne baš tako razumnim sredstvima. Urazumljivanje teče postepeno. Dete o vremenu misli u kategorijama večnosti, kontinuiteta, trajnosti, besmrtnosti: smrt – to je bar nešto što se njega ne tiče, nešto što je stvar drugih. Mladost oseća ali još uvek ne razume izbezumljenu nesigurnost starih pa o njima sudi oštrije nego što je potrebno. Ima u njoj nečeg što se dosta razlikuje od pakta sa stvarnošću. Odrasli već znaju zbilju prolaznosti više nego što to pokazuju, više nego što

to može biti zdravo, pa odgone misao o njoj najčešće time što druge uveravaju da to nije tako strašno (inače bi odustali od svega pre nego što bi bilo šta i započeli). Napokon... stari nemaju nedoumica; vreme starosti nije za uživanje.”

(Bulatović, 2001b, str. 18–19)

Bilo da se Ranka sećamo kao mlađeg ili kao starijeg, to ne umanjuje činjenicu da nam danas nedostaje.

Međutim, kako je pisao još jedan profesor ovog Fakulteta, koji je takođe lepo pisao, Milorad Pavić: „Vremenom ćeš se navići na rastajanje. Naučićeš da se sećaš. A sećanje je isto kao i susret. I pomalo ćeš navići da voliš mnoga bića u uspomeni...”

Ovo su bile neke od mojih uspomena na Ranka.

Aleksandra Pejatović
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Srbija

Reference

- BULATOVIĆ, R. N. (1980). *Univerzitet za sve: O uticaju engleske univerzitetske ekstenze na slične oblike obrazovanja odraslih kod nas do drugog svetskog rata*. Beograd: IŠRO „Privredno finansijski vodič”.
- BULATOVIĆ, R. N. (1983). *Ličnost i stav odraslih prema obrazovanju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- BULATOVIĆ, R. N. (2001a). *Vrednovanje obrazovnog ponašanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- BULATOVIĆ, R. N. (2001b). *Dodati život godinama: Gerontagogija umesto gerontologija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- BULATOVIĆ, R. N. (2002). *Andragoški zapisi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Uputstvo za autore priloga

Dostavljanje radova

Časopis publikuje radove koji nisu ranije objavljeni na drugom mestu. Radovi se dostavljaju redakciji isključivo u elektronskoj formi, na e-adresu: ipa.as@f.bg.ac.rs.

Format teksta

Tekstovi se dostavljaju u Word formatu, u obimu od 25.000 do 60.000 slovnih znakova, latiničkim pismom. Uz to je neophodno dostaviti i apstrakt rada u obimu do 1.000 slovnih znakova, tri do pet ključnih reči, kao i najvažnije podatke o autoru/ki rada, u obimu do 250 slovnih znakova. Neophodno je navesti trenutnu poziciju na kojoj se autor/ka nalazi, tj. instituciju ili organizaciju u kojoj je zaposlen/a, godinu rođenja (koja se ne objavljuje, već služi u svrhe katalogizacije) i e-adresu. Ukoliko rad ima više autora, za svakog pojedinačnog autora/ku treba navesti sve prethodno pomenute podatke. Sem naslova, rad može sadržati i dva nivoa podnaslova, koji se ne numerišu. Za sva isticanja i naglašavanja u tekstu koristiti kurziv (*italic*), ne koristiti podvlačenja i druge forme naglašavanja. Slike, tabele i grafičke prikaze označiti odgovarajućim brojem (arapskim) i naslovom koji ih jasno objašnjava i dostaviti ih u formatu pogodnom za štampanje.

Jezik

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

Citiranje i literatura

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

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

Recenziranje

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

Autorska prava

Sva prava zadržava ©Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. Redakcija zadržava pravo izmena u tekstu. Za objavljivanje priloga se ne isplaćuje honorar. Prevod ili naknadno objavljivanje 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. O citiranju i objavljivanju delova časopisa poželjno je obavestiti uredništvo.

Notes for Contributors

Paper Submission

The journal publishes texts which haven't been published previously. Editorial Board receives only MS Word type electronic submissions sent to e-mail: ipa.as@f.bg.ac.rs.

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 (6th ed.). (2009). Washington, DC: American Psychological Association. See also <http://www.apastyle.org/>.

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

Reviews

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

Copyright

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

Lista recenzenata

dr Antonia Batzoglou

Univerzitet u Londonu, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Dragan Bulatović

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Sanja Đerasimović

Univerzitet u Eksiteru, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Hajdana Glomazić

Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Srbija

dr Barry Golding

Federativni univerzitet Australije, Australija

dr Maurice de Greef

Univerzitet Vrije u Briselu, Belgija

dr John Henschke

Univerzitet Lindenvud, Sjedinjene Američke Države

dr Joanna Ostrouch-Kamińska

Univerzitet Varmije i Mazurije u Olštinu, Poljska

dr George Koulaouzides

Helenski otvoreni univerzitet, Grčka

dr Milica Marušić

Institut za pedagoška istraživanja, Srbija

dr Miloš Milenković

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Miljana Milojević

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Alison Laurie Neilson

Univerzitet u Koimbri, Portugalija

dr Edmee Ollagnier

profesor u penziji, Univerzitet u Ženevi, Švajcarska

dr Milka Oljača

Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

dr Goran Opačić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Ognjen Radonjić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Marko Radovan

Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

dr Jost Reischmann

Univerzitet Bamberg, Nemačka

dr Maja Savić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Luiza Olim de Sousa

Severozapadni univerzitet u Počestfromu, Južna Afrika

Alan Tuckett

Univerzitet u Vulverhemptonu, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Zoran Velkovski

Univerzitet u Skoplju, Severna Makedonija

List of Reviewers

dr Antonia Batzoglou

University of London, United Kingdom

dr Dragan Bulatović

University of Belgrade, Serbia

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 Henschke

Lindenwood University, United States of America

dr Joanna Ostrouch-Kamińska

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

dr George Koulaouzides

Hellenic Open University, Greece

dr Milica Marušić

Institute for Educational Research, Serbia

dr Miloš Milenković

University of Belgrade, Serbia

dr Miljana Milojević

University of Belgrade, Serbia

dr Alison Laurie Neilson

University of Coimbra, Portugal

dr Edmee Ollagnier

ret. University of Geneva, Switzerland

dr Milka Oljača

University of Novi Sad, Serbia

dr Goran Opačić

University of Belgrade, Serbia

dr Ognjen Radonjić

University of Belgrade, Serbia

dr Marko Radovan

University of Ljubljana, Slovenia

dr Jost Reischmann

Bamberg University, Germany

dr Maja Savić

University of Belgrade, Serbia

dr Luiza Olim de Sousa

North-West University in Potchefstroom, South Africa

Alan Tuckett

University of Wolverhampton, United Kingdom

dr Zoran Velkovski

University of Skopje, North Macedonia

CIP – Каталогизacija у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд
37.013.83(497.11)

ANDRAGOŠKE studije : časopis za proučavanje obrazovanja
i učenja odraslih = Andragogical Studies : Journal for the Study
of Adult Education and Learning / urednici Miomir Despotović,
Katarina Popović. – God. 1, br. 1/2 (apr./okt. 1994)– . – Beograd :
Institut za pedagogiju i andragogiju, 1994– (Beograd : Službeni
glasnik). – 24 cm

Dva puta godišnje. – Tekst na srp. i engl. jeziku. – Drugo izdanje na
drugom medijumu: Andragoške studije (Online) = ISSN 2466-4537
ISSN 0354-5415 = Andragoške studije

Andragogical Studies

Andragogical Studies is a scholarly peer-reviewed journal, 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, non-formal and informal settings.

Publisher

Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Postal address: Ćika-Ljubina 18–20, 11000 Belgrade
E-mail: ipa.as@f.bg.ac.rs, Telephone number: 00381-11-3282-985.

Print ISSN: 0354–5415

Online ISSN: 2466-4537

UDK: 37.013.83+374

Editors-in-Chief

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

Associate Editors

Maja Maksimović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Aleksandar Bulajić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Assistant Editors

Nikola Koruga, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Kristina Robertson, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Editorial Board

Šefika Alibabić Hodžić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Marcie Boucouvalas, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA
George A. Koulaouzides, Hellenic Open University, Greece

Sabina Jelenc, University of Ljubljana, Slovenia

Snežana Medić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Sandra L. Morrison, University of Waikato, New Zealand

Balázs Németh, University of Pécs, Hungary

Ekkehard Nuisl von Rein, University of Kaiserslautern, Germany

Kristinka Ovesni, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Aleksandra Pejatović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Borut Mikulec, University of Ljubljana, Slovenia

Cristina Maria Coimbra Vieira, University of Coimbra, Portugal

Tamara Nikolić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Niamh O'Reilly, AONTAS (National Adult Learning Organisation), Ireland

Journal Secretary

Brankica Nikitović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Design: Zoran Imširagić

Typesetting: Irena Đaković

Prepress: Dosije studio, Belgrade

Proofreading: Irena Popović

Proofreading for English language: Tamara Jovanović

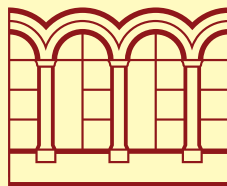
Printed and bound by: Službeni glasnik, Belgrade

Andragogical Studies was launched in 1994, and since 2002 the journal is published twice annually. Responsible for the editing policy is the **Institute for Pedagogy and Andragogy** (University of Belgrade, Faculty of Philosophy), Ćika-Ljubina 18–20, 11000 Belgrade, in cooperation with **Adult Education Society**, Garsije Lorke 9, 11060 Belgrade. The journal publishing is supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of Republic of Serbia.

Catalogue: National Library of Serbia

Andragogical studies is categorized as the journal of an international significance by the decision of the Ministry of Education, Science and Technological Development of Republic of Serbia (M24). Andragogical studies is an open access journal, established as the journal of international authorship within European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS).

Indexing: National Library of Serbia (Belgrade); Serbian Library Consortium for Coordinated Acquisition (kobson.nb.rs); Serbian Citation Index (<http://scindeks.ceon.rs>); European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) (<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>); Library of the German Institute for Adult Education DIE, Bonn.



1838