

Direktori (škola) uče drugačije. (Kako uče direktori škola)¹

Milica Andevski, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, ulica dr Zorana Đinđića 2, 21 000 Novi Sad, Srbija, 021 450 – 419; andevski@ff.uns.ac.rs

Mira Vidaković, Fakultet za Menadžment, Njegoševa 1, 21000 Sremski Karlovci, Srbija

Sažetak

Direktori škola ne bave se profesijom/funkcijom za koju su se školovali. Mnogim putevima i zaobilaznicama su stigli do kvalifikacije za menadžera u obrazovanju. Danas im u savladavanju aktuelnih problema na poslu najviše pomaže permanentno i doživotno učenje.

Doživotno učenje kao vodeći obrazovni princip zahteva fundamentalno novi pristup obrazovanju, nastavi, obuci, profesionalnom rastu i razvoju, školovanju uopšte. Suštinski, doživotno učenje počiva na univerzalnom jezgru znanja i veština koje bi trebalo svima da omoguće aktivno učestvovanje u savremenom društvu, a sa stanovišta aktivne mobilnosti i participativnosti to će se postići razvijanjem generičkih ili životnih veština: osećanjem za timski rad, ovladavanjem veštinama i dispozicijama učenja, permanentnim jačanjem profesionalnih kompetencija i snaga, preuzimanjem odgovornosti u daljem profesionalnom radu i napredovanju. Osnovno pitanje koje se u radu analizira jeste: Koju ulogu pridaju sebi direktori u institucijama obrazovanja u svim ovim društvenim perturbacijama, esencijalnim i egzistencijalnim promenama? Da li postoje ponude oblika i načina usavršavanja koje odgovaraju potrebama i mogućnostima za učenje direktora škola? Stilovi učenja, specifični preduslovi za učenje, radni uslovi direktora škole su u središtu razmišljanja o razvoju njihovih kompetencija.

KLjučne reči: *učenje, profesionalni razvoj, razvoj karijere, LLL*

1. Uvod

Ako počemo od pitanja Kako uče direktori, odgovor može da glasi direktori uče drugačije. Istraživanja koja su se bavila kompetencijama uspešnih preduzetnika (Erpenbeck/Heyse, 1999) u okviru jedne empirijske studije, u centar interesa istraživanja su stavila istraživanje stilova učenja ispitanih uspešnih direktora ali i pitanje o poreklu, putevima i metodama razvoja njihovih kompetencija, važnih za poslovni život: njihova individualna „biografija kompetencija“.

Ovde ćemo pokušati da fokusiramo i sažmemo suštinske karakteristike ponašanja pri učenju, razvoju kompetencija i spoljašnjih uslova učenja direktora u školi.

- Nakon inicijalne obuke, kompetencije direktora, važne za poslovni život, stiču se, u velikoj meri *izvan insititucija i samoorganizujuće*, odnosno, kod uspešnih direktora, pokazalo se da organizovana usavršavanja za razvoj njihovih profesionalnih kao i postojećih stručno-metodičkih, socijalnih i ličnih kompetencija, ne igraju skoro nikakvu ulogu. Direktori pri učenju najveće značenje pripisuju samoinicijativnom prisvajanju znanja („samostalnom studiranju“).

¹ Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru Projekta Kvalitet i kompetentnost obrazovnog sistema u Evropskoj perspektivi (Projekt br. 179010) koji se realizuje uz finansijsku podršku Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije, za period 2011-2014.

- Za to postoje i vremenski razlozi: *usavršavanje kao vremenski problem* važi kod direktora kao „problematika, koja je očigledno uslovljena poslovnom ulogom“ (Erpenbeck/Heyse, 1999, str. 445). To posebno važi za učešće na eksternim ponudama za usavršavanje, pošto direktori na svom radnom mestu imaju slabe mogućnosti za odsustvovanjem. I iz tog razloga, direktori pridavaju visok prioritet samostalnom studiranju/učenju.
- Uspešni direktori smatraju relativno slabim privajanje kompetencija putem formalnih obrazovnih institucija. Od formalnih obrazovnih aranžmana više naglašavaju *socijalne i lične kompetencije*, stečene u okviru „škole života“ – u praktičnom poslovnom okruženju – nego sadržaje koji se posreduju u formalnim obrazovnim aranžmanima.
- *Direktori su veoma rezervisani čak i odbojni kada su u pitanju didaktizovane ponude učenja*. Oni se u takvim ponudama učenja osećaju veoma ograničeno po pitanju svojih sloboda odlučivanja u vezi vremena, sadržaja, dubini posredovanog „znanja iz pozadine“ i lokalnih kao i medijalnih okolnosti svog učenja: Osećaju se kao da su sve „dobili na kašičicu“ (Erpenbeck/Heyse, 1999, str. 98) i shodno tome odbijaju previše strukturisane aranžmane učenja, koji puteve i sadržaje učenja određuju bez obzira na individualne potrebe.
- *Direktori su usredsređeni na probleme*. Krize, problemi i prelomne situacije, predstavljaju poslovnu svakodnevnicu uspešnih direktora koju oni u visokoj meri shvataju kao prekretnicu u svom razvoju kompetencija i kao posebno efikasne šanse za učenje: „Krize u visokoj meri (...) formiraju i stabilizuju kompetencije“ (Erpenbeck/Heyse, 1999, str. 220).
- *Direktori ocenjuju znanje i ponude za učenje na osnovu toga koliko su orijentisani primeni*. Oni žele da posegnu za znanjem, ponudama za učenje i informacijama, koji su im aktuelno potrebni za prevazilaženje problema na radnom mestu – i to orijentisano cilju, brzo i odgovarajuće. Znanje iz pozadine i znanje bez određenog odnosa sa aktuelnim praktičnim interesovanjem, za njih je pre „nepotrebno opterećenje“, koje pre remeti, nego što podržava njihove svakodnevne aktivnosti. Direktori retko uče iz čistog interesa, uče skoro uvek vezano za situaciju i konkretnu potrebu. U prvom planu stoji pitanje koristi određenih sadržaja učenja za aktuelne ili predvidljive izazove u svetu rada.
- *Direktori su naučeni na učenje i raspolažu visokom merom kompetencija za samostalnim učenjem*. Oni su u toku svog života – u poslu, ali čak i pre ulaska u poslovni život i u privatnoj sferi – stekli kompetencije i razvili navike, da stalno doučavaju – manje u formalnim aranžmanima za učenje i učitelje, već *nonformalno* u svakodnevnom životu, kroz iskustva, u i iz svakodnevne prakse. Što je ova kompetencija kod direktora izražajnije i kompleksnija, to se više smanjuje uloga organizovanih mera za daljim usavršavanjem u korist samoorganizovanih i neformalnih procesa učenja: „organizovano usavršavanje igra u krugu ispitanika marginalnu ulogu. (...) Što je kompetencija kompleksnija, to je manje značenje organizovanog poslovnog usavršavanja“ (Erpenbeck/Heyse, 1999, str. 13).

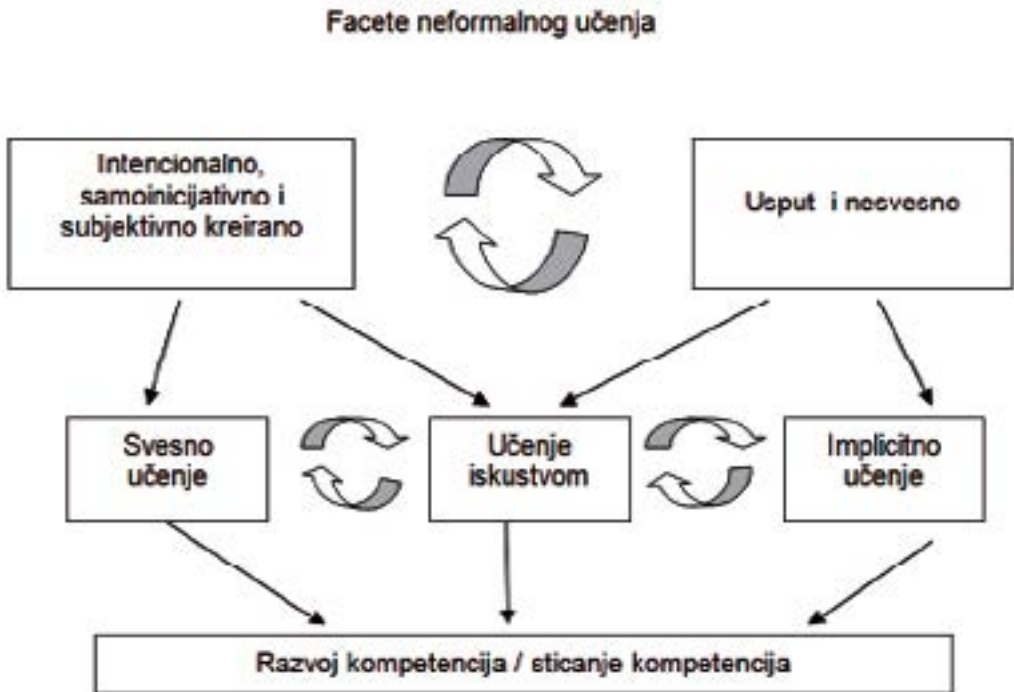
Profesionalne kompetencije direktori razvijaju prvenstveno u svojoj radnoj aktivnosti i izvan formalnih aranžmana za učenje. Oblici neformalnog učenja igraju veliku ulogu u biografijama kompetencija uspešnih direktora.

2. Direktori uvek uče. Ali uče li uvek ono pravo?

U literaturi nailazimo na podatke da se između 70% i 90% poslovnog znanja i umeća stiče neformalno (neformalno), tj. van formalnih aranžmana učenja, u toku prevazilaženja poslovnih zadataka i problema i bez eksplicitnih namera za učenjem (Rohs, 2002). Procenti variraju i na osnovu različitih operacionalizacija i definicije onoga, šta se smatra pod pojmom „nonformalno učenje“.

Iako se u aktuelnoj diskusiji nonformalno učenje ne može uvek pojmovno tačno argumentovati može se zaključiti: Neformalno učenje obuhvata sve oblike manje ili više svesnog samostalnog učenja van formalnih obrazovnih sistema, u neposrednoj životnoj i iskustvenoj vezi – od nesvesnog implicitnog učenja s jedne strane, pa sve do svesnog samoorganizovanog učenja s druge strane. Reischmann (2005) označava „često previđeno samoorganizovano i neinicirano učenje“ kao „učenje *en passant*“ i tako izdiže značajnu karakteristiku tog učenja: dešava se takoreći uporedno, u prolazu, u izvršenju radnje i često bez izražene namere da se uči (Slika 1)

Slika 1: Facete neformalnog učenja (Frank, U: Wittwer, Kirchhof, 2003, str. 177)



Nonformalno učenje u vezi sa poslom razvija se u:

Direktori razvijaju svoje kompetencije u svakodnevnom sprovođenju raznovrsnih zadataka; primera radi kontakti sa strankama, posete drugih kolega, ophođenje sa saradnicima itd. predstavljaju značajne izvore njihovog razvoja kompetencija, a da to nije izričito željeno ili planirano. Ovde postoji opasnost, da se značaj neformalnog učenja previše naglašava u odnosu na formalno učenje. Oba oblika učenja ne treba da budu međusobno izigrani, oba oblika su bitna i uzajamno se uslovljavaju (Wittwer, Kirchhof, 2003, str. 13).

Međutim, u svim ovim momentima krije se i potencijalna opasnost, naime, bez obzira koliko su značajni procesi neformalnog učenja u procesu rada za sticanje i razvoj kompetencija – oni su ipak slučajni, nedostaje im usmerenost ka cilju. Dalje, neformalno učenje odvija se u mnogostruko nesvesnim tokovima, tako da nedostaje, vrlo važan segment u učenju i sticanju kompetencija, a to je zahtev za potencijalnim i planiranim razvojem kompetencija, naročito, ako se isključivo samo neformalno uči. Bez dopunskih konfrontacija sa jednom većom širinom već obrađenih i re-

flektivnih elemenata znanja, učenje i delovanje ostaju u jednom (pre)ograničenom horizontu. Bez integracije iskustva sa neformalnim učenjem i upitanog refleksivnog učenja, razvoj kompetencija ostaje jednostran i ograničen (Dohmen, 2001, str. 45). „Opširan razvoj kompetencija se bez pedagoških aranžmana i bez intencionalnog učenja ne može ostvariti“, jer: „Bez organizacije i orijentacije prema cilju postoji pojedinačna opasnost da učenje ostane slučajno i situaciono“ (Dehnbo-stel/Uhe, 2005, str. 5).

Neformalno učenje i učenje iskustvom stvara tako „samo“ osnovu poslovnih kompetencija. Samo kod ciljanog, planiranog i didaktički koncipiranog učenja moguće je stvaranje prilika za neformalno i samoupravljanje učenje u procesu rada. „Dimenzija 'kompetencija' (...) je ujedno i mesto integracije formalno i neformalno stečenih umeća, sposobnosti i moći. Te prednosti za povezivanje i integraciju se ne mogu preuzeti samo na osnovu posebnog karaktera neformalnog procesa učenja individua. Potrebna im je podrška“ (Wittwer, Kirchhof, 2003, str. 33). Neformalno učenje zahteva podršku. Onima što uče treba omogućiti, da posegnu za pomoći pri učenju, znanjem, informacijama i podrškom u sadržajnom kao i u metodičkom načinu rada, u zavisnosti od situacije i specifičnosti potreba.

3. Zahtevi za kreiranje aranžmana učenja za direktore

Standardne ponude za usavršavanjem u obliku *seminara* ne odgovaraju zahtevima direktora, ne samo iz vremenskim razloga, nego i po tome što nisu kreirani po specifičnim problemima i konkretnim naučnim potrebama u radnom polju direktora škole. Direktori se svakodnevno nalaze u situaciji stalnog rešavanja problema i zadataka, stalno su u izazovima da postojeće znanje provere, da poboljšaju i obnove, kako bi našli nova rešenja, za nove probleme, te su stalno upućeni na aktuelno znanje. Potrebna im je aranžman učenja, koji dopušta nekomplikovan pristup aktuelnom znanju za rešavanje konkretnih radnih zadataka:

- Da bi se lične kompetencije dalje razvile i lične potrebe za učenjem mogle zadovoljiti, direktorima su potrebne prilike i aranžmani za učenje, koji im brzo, nekomplikovano - omogućavaju pristup znanju krojenom prema *aktuelnom problemu*.

Direktori prihvataju radije ponude i prilike za učenje, koje samostalno, fleksibilno organizuju i koje mogu prihvatiti prema odgovarajućim aktuelnim problemima.

- Ponude za učenje, moraju posebno obratiti pažnju na „dublje potrebe za samoorganizacijom i samoodgovornošću“ direktora (Erpenbeck/Heyse, 1999, str. 98). Pošto se razvoj kompetencija direktora ispunjava u *samoorganizovanim procesima učenja*, treba razviti ponude i aranžmane učenja, koji povezuju velike mogućnosti za individualizacijom procesa učenja sa velikim kvalitetom raspoloživih sadržaja znanja i optimalnim uslovima za kooperativni razvoj novog znanja.

Direktorima je neophodno da stalno uče u procesu svog rada, i oni teže ostvarivanju en passant učenja, bez isticanja svesnog prelaza sa formalnog učenja na učenje stečeno u radu.

- Aranžmani učenja direktora, moraju biti pogodni, *da tako povežu rad i učenje*, da se iskustva iz prakse smisaono i teorijski potkrepljeno iskoriste za svesno prisvajanje znanja i obrnuto da se stečeno znanje ciljano primeni i iskoristi u praksi.

Iza te pozadine, iziskuju se fleksibilne, korisne i moguće ponude za samoorganizovano učenje, koje

- Prate transfer prakse stečenog znanja,
- Nude medije i podršku pri radu,

- Dozvoljavaju učenje na osnovu konkretnih postavki zadataka i konkretnog radnog okruženja,
- Imaju fleksibilno i modularno pripremljeni pristup,
- Omogućavaju situaciono učenje - učenje orijentisano situaciji (Andevski, 2010).

Direktori najuspešnije uče kroz forme situiranog delanja (u vremenu i prostoru), kroz teorije učenja koje pažnju usmeravaju sa individue na učenje kao učešće u socijalnom svetu, sa kognitivnog procesa na socijalnu praksu.

Profesionalne kompetencije direktori najbolje mogu jačati u okviru „zajednice praktičara“, koje su sada u procesu osnivanja. Putem ovih zajednica, metodom *diskusije* o aktuelnim problemima oni mogu da razmenjuju svoje praktično znanje/iskustvo (učenje kroz akciju). Učenje kroz akciju je cikličan proces koji obuhvata:

- diskusiju o problemu
- traženje novih perspektiva za rešenje
- rešenja koja se primenjuju
- rezultate koji se primenjuju.

Ove analize mogu se dopuniti preporukama Henrija Minberga poznatog mislioca menadžmenta koji je postigao značajani i interesantan prodor u obrazovanju direktora (2009). Jedna od njegovih centralnih teza je, da je besmisleno da se ljudi koji nemaju iskustva u poslu obrazuju u menadžmentu. Direktor koji može biti efektivno treniran je osoba koja je tokom treninga aktivna kao direktor. Ljudi koji ne poseduju iskustva u praksi u oblasti menadžmenta jednostavno ne mogu da razumeju teorije i koncepte. Nasuprot tome, menadžeri koji se moraju svakodnevno susretati sa specifičnostima posla, mogu uspostaviti odnos između koncepta i njihovog iskustva. Po Minbergu *srž efektivnog učenja direktora je refleksija njihove sopstvene prakse*.

Važan deo učenja dešava se u interakciji direktora sa njihovim kolegama, pre u manjim grupama (kao po metodi učenja kroz akciju) nego u većim zajednicama. Direktori moraju da diskutuju sa drugim menadžerima o različitim problemima koji su im postavljeni. To je važna lekcija koju profesori business-škola moraju da nauče: Direktori čak nauče više od drugih direktora nego od profesora.

Profesori bi naravno trebalo da daju ideje, koncepte, teorije, ali samo na osnovnom nivou tema, koje eksplicitno zagovaraju direktori, a do efektivnog učenja dolazi onda kada se praktično iskustvo direktora poklopi sa teorijom profesora.

4. Zaključne analize

Danas kada se škola suočava sa velikim problemima i dilemama, (očuvanje tradicije, sa jedne strane i promena plana i programa koja zahteva uvođenje novih sadržaja, često bez izbacivanja starih, sa druge strane) položaj nastavnika, direktora i stručnih saradnika se suštinski menja. Od njih se očekuje da pokažu spremnost da na adekvatan način odgovore na izazove *promenjenih uloga, da kompetentnije vode vaspitno-obrazovni proces i lični profesionalni razvoj za školu koja je okrenuta budućnosti*.

Preopterećenost direktora, nastavnika kao i svih zaposlenih u školi vodi konfliktima na svim nivoima, osećaju nesposobnosti da se odgovori na postavljene zahteve, manjak samopouzdanja... zatvorenost za saradnju sa drugima. Od direktora škole se očekuje da kreira toplu, prijatnu, podsticajnu atmosferu za učenje, saradnju, da podstiče kvalitetne socijalne odnose, timski rad, jasnu podelu uloga, da neguje međusobnu podršku svih zaposlenih u školi, spremnost da se uključe u profesionalno usavršavanje kako u školi tako i van nje ...

U savremenoj literaturi sve više se navodi da će uloga *direktora*, kao rukovodioca i pedagoga, kao stručnog saradnika u procesu profesionalnog usavršavanja i razvoja škole – postati ključna. U skladu sa tim, ističe se da direktor treba da se pripremi (Ender, Strittmatter, 2001) da odgovori na potrebe zaposlenih (npr. potreba za razvojem, učenjem, podrška nastavnicima):

- potrebe proistekle iz razvoja škole (npr. optimalizacija, dugoročni školski razvoj),
- da osigura potrebni kvalitet rada (kvalitetno vođstvo prema učenicima, roditeljima, ostalim zaposlenim u školi),
- da deluje iz sistema kad god je to potrebno (npr. medijacija pri konfliktima na relaciji: učenik-roditelj-nastavnik i sl.).

Sem toga, direktor kao rukovodilac treba da omogući nastavnicima da se aktivnije uključe u sve pore funkcionisanja škole, kao zajednice u kojoj svi pojedinci treba da prihvate filozofiju celoživotnog učenja i da uzmu učešća u kreiranju obrazovne politike na svim nivoima. U tom pogledu, podrška razvoju osoblja postaje potrebna nego ikad do sad, a uloga direktora i uprave škole se može posmatrati kroz nekoliko područja delovanja, od kojih ćemo istaći samo neka:

- Biti prisutan i uzimati učešće

Pre svega direktor škole treba da pokaže nastavnicima i ostalim saradnicima da su presudni činioci za kvalitetan rad škole kroz: pohvale i davanje povratne informacije o učincima, postignutim rezultatima; različite vidove poseta kako na radnom mestu, tako i u nastavi; kroz individualne i grupne razgovore, podršku da kvalitetno rade, da se usavršavaju i sl.

- Pobrinuti se za prostor podrške i saradnje

Direktor treba da pomogne saradnicima kroz savetodavni razgovor; kolegijalno savetovanje, superviziju; eksterno profesionalno savetovanje ili treninge; podsticanje rada redovnih radnih timova (razredni tim, stručne grupe, projektni tim), kao mesta za vrednovanje komunikacijskih i stručnih kompetencija.

- Stimulisati individualno usavršavanje i usavršavanje u grupi

Nekada je individualno usavršavanje bila lična stvar svakog pojedinca, ali u savremenom društvu javlja se potreba da se individualnost uključi u „kolegijalni dijalog“, pri čemu se stvaraju povoljni uslovi za profesionalno usavršavanje.

- Podstaci intervenciju u kritičnim situacijama

To podrazumeva adekvatno reagovanje na nastale probleme i eventualne sukobe u kolektivu, pri čemu je jako važno da svi učesnici znaju po kojim se pravilima rešavaju konflikti, kao i veštine medijacije.

- Davati podsticaj svim zaposlenim u kritičnim periodima radnog veka (pripravnici, prekvalifikacija, penzija)

Deklarisati posebne situacije pojedinačno za svakog člana kolektiva, učiniti svakog od njih vrednim poštovanja, koristiti ih kao resurs za druge, odnosno školu kao instituciju.

- Rad na izradi mape osoblja, razvoj tima

Ovo područje rada je jako važno zato što omogućava da se prepoznaju slabosti, potencijali, opasnosti u kolektivu, kao i da se sagledaju perspektive za budući razvoj zaposlenih i škola uopšte. Na osnovu ovih aktivnosti moguće je saznati: koje kompetencije treba razvijati i ojačati u kolektivu, koji su potencijali neiskorišćeni, šta su slabosti u radu nastavnika i kako ih prevazići, koje su eventualne poteškoće itd.

Mnogi autori (Northouse, 2001) pretpostavljaju da od načina razmišljanja direktora, njegovog razvoja, zavisi razvoj škole i zaposlenih u njoj. Kreiranje povoljne socio-emocionalne klime u školi, upotreba svih raspoloživih resursa, spremnost na grupni i timski rad u kreiranju vizije, misije i

strategija škole, samo su neki od zadataka koji očekuju direktora u novoj školi. Bez saradnje sa nastavnicima i stručnim saradnicima direktor neće uspeti da ispuni pomenute zahteve. On mora napraviti ambijent u kojem je svaka individua potpuno uključena u identifikovanje i rešavanje problema i motivisana da doprinese njihovom rešavanju i ostvarivanju zajedničkog cilja. Zapravo, to je moguće samo u okruženju u kojem se neguju i razvijaju pozitivni i partnerski odnosi, ostvaruje i podstiče lični i profesionalni razvoj.

Za izgrađivanje ovakve klime treba vremena, a prvi korak u svemu tome jeste povećanje svesti direktora, kao rukovodioca o neophodnosti zajedničkog pristupa u ostvarivanju ciljeva i rešavanju postojećih problema u školi, jer „da bi vizija uspjela ona mora da raste iz potreba cele škole ... i u njenom ostvarivanju svoj deo posla moraju podjednako dobro obaviti i direktor i nastavnici i stručni saradnici“ (Ibidem).

- Direktor mora voditi, a ne oblikovati !

Ako direktor želi da nastavnici uče i on sam mora učiti (Stoll, Fink, 2000), mora ih na to motivisati sopstvenim primerom.

Kroz uspešno pedagoško delovanje koje uključuje stručna znanja i veštine, zatim niz ljudskih osobina kao što su: fleksibilnost i spremnost na razumevanje i prihvatanje ljudskog ponašanja, motivisanost za uzajamno povezivanje i interakciju sa drugima, zatim empatijsko komuniciranje i dijalog, direktor je zapravo pozitivan primer ne samo svojim kolegama, nego i roditeljima i učenicima, a njegovo ponašanje će uticati na ponašanje svih sa kojima on ostvaruje interakciju i komunikaciju. U prilog tome ide i činjenica da kvalitetno i kontinuirano profesionalno napredovanje ne može i ne treba da se kreira i nudi 'spolja', 'od gore', nego da sadržajno izlazi iz konteksta života i rada, tj. kulture obrazovne institucije i potreba koje čitava škola ima.

(Schol) principals learn in a different way. (How do the school principals learn)¹

Abstract

School principals do not perform the profession/function for which they have been educated for. They have attained their qualification to be the managers in education in many different ways and detours. Nowadays, permanent and lifelong learning helps them the most in overcoming the current problems at work.

A life long learning, as a leading educational principle, requires essentially new approach to education, instruction, training, professional growth and development, as well as to education and raising in general. In principle, the life-long learning rests on the universal essence of knowledge and skills, which should facilitate active participation in a contemporary society for all the people. From the point of view of active mobility and participation, the life-long learning is attained through development of generic or existential skills, such as: feeling for the team work, mastering skills and learning dispositions, permanent reinforcement of professional competencies and skills, taking over responsibility in further professional work and progress. An essential issue analyzed in the paper is the following: What is a role of the school principal in the educational institutions in all the social turmoil, applying to both essential and existential changes? Are there different offers of forms and ways of training, which correspond to the needs and learning opportunities for the school principals? Learning styles, specific conditions for learning, working conditions of the school principals represent central ideas related to the development of their competencies.

Key words: *learning, professional development, carrier development, LLL*

Literatura

1. Andevski, M., (2010) *Obrazovanje za menadžment*, Novi Sad, CEKOM books;
2. Dehnbostel, P., Uhe, E., (2005) Das Erfahrungslernen mit dem intentionalen Lernen verbinden. U: *Berufsbildung* 57, Juni, s.3-7.
3. Dohmen, G., (2001) *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundformen menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. BMBF. Bonn.
4. Erpenbeck, J., Heyse, V., (1999) *Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch Selbstorganisiertes und multimediale Kommunikation*. Edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin.
5. Mincberg, Henri., (2009) *Menadžeri, a ne masteri poslovne administracije*, Novi Sad, CEKOM, books,
6. Reischmann, J., (2005) Lernen „en passant“: Eine vergessene Dimension. U: *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, Heft 4, s. 193-196.
7. Rohs, M., (2002)(Hrsg.) *Arbeitsprozessintegriertes Lernen*. Münster, New York, Berlin.
8. Wittwer, W., Kirchof., (2003)(Hrsg.) *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München/Unterschleißheim.