

Јелена Ж. Максимовић

Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

Горица Р. Лукић

Студент докторских студија  
Универзитет у Београду  
Филозофски факултет

УДК: 37.018.48

ИД БРОЈ: 192073228

Кратко саопштење

Примљен: 14. март 2012.

Прихваћен: 21. април 2012

## АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА У ФУНКЦИЈИ ЦЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА<sup>1</sup>

*Апстракт:* Крај 20. и почетак 21. века обележен је појавом глобализације која несумњиво преузима улогу протагонисте у свим сферама живота. Имајући у виду доминантну улогу коју глобализација има на област образовања, циљ овог рада усмерен је на сагледавање овог утицаја на образовање који се првенствено огледа у јединственом образовном простору, односно у Болоњској декларацији донетој 1999. године. У раду је кроз методу теоријске анализе релевантне педагошке, андрагошке, психолошке и социолошке литературе, представљено место целоживотног образовања и учења у контексту савременог концепта глобализације друштва који је повезан са захтевима постављеним у Болоњској декларацији. Посебан акценат рада усмерен је на важност акционих истраживања, која имају пресудан утицај на концепт целоживотног образовања као и стручног усавршавања наставника.

*Кључне речи:* Болоњски процес, Акциона истраживања, Целоживотно учење, Стручно усавршавање наставника.

### УВОД

Иако говоримо о концепту старом нешто више од две деценије, актуелност глобализације не јењава. То најбоље потврђује чињеница да идеје

---

<sup>1</sup> Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту *Педагошки плурализам као основа стирајтеије образовања*, број 179036 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

глобализације нису исцрпљене, о чему сведоче хиљаде новијих референци доступних на Интернету. О актуелности концепта глобализације писали су аутори различитих научних оријентација. Због тога смо у раду посебну пажњу посветили разматрању утицаја који глобализација несумњиво има на целокупни живот и рад људи, при чему се тај утицај видно одражава и на област образовања. Као резултат утицаја глобализације на образовање, посебно на област високог образовања, настала је Болоњска декларација 1999. године. Теоријску основу концепта савремене глобализације утемељили смо на достигнућима савремене социологије, и то првенствено у текстовима самог творца термина глобализација – Ентони Гиденса (Anthony Giddens). У оквиру пројектованог болоњског концепта образовања, који је стављен пред човека 21. века, један од најважнијих захтева је и целоживотно учење.

Имајући у виду поменути захтев, а бавећи се анализом релевантних педагошко-андрагошких текстова, дошли смо до закључка да је један од могућих облика целоживотног образовања, који код наставника може осветлити потребу и видно их мотивисати за рад на сопственом, континуираном учењу и усавршавању, садржан у процесу сталног преиспитивања и унапређивања сопственог васпитно-образовног рада са студентима. Такав облик учења и усавршавања, у пракси је могуће спровести најадекватније и најпотпуније кроз спровођење акционих истраживања. Из тог разлога, акционом истраживању, као и његовом значају за процес целоживотног учења, посветили смо посебан аспект у овом раду.

## ПРОЦЕС ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ ДРУШТВА И ПРОЦЕС ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА – БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС

Крај 20. века обележила је глобализација друштва. Творац појма глобализације, социолог Гиденс (Giddens), објашњавајући првенствено социјалну глобализацију, под тим термином подразумева (...) појам који мора заузети кључно место у лексикону друштвених наука (...) у име образовања глобалног друштва знања, само једна димензија глобализације – она социјална – намеће се као универзална, спасоносна, добронамерна, саморазумљива, кохерентна, непроблематична, научно легитимна и оправдана (Giddens, 1990: 322). Имајући у виду Гиденсову дефиницију глобализације, несумњиво је да аутор глобализацију своди само на социјалну димензију, чиме видно сужава њено суштинско поље деловања у области друштва, а готово не усмерава пажњу на саставне, конститутивне елементе друштва, као што су економија, право, образовање.

За разлику од наведеног Гиденсовог става, сведоци смо да се глобализација значајно одразила и на област образовања. Разматрајући значај концепта глобализације на образовање, поготово на домен високог образовања, усмерили смо пажњу на документ који је 1999. године донет у Болоњи, са циљем стварања јединственог образовног простора (ESIB, 2005; Adžić, 2008; Delić, 2008; Verger & Hermo, 2010). Што подразумева да је студентима, као и професорима, обезбеђена неометана мобилност, тј. неограничени прелазак студената и професора са једног на други универзитет (Cippitani & Gatt, 2009; Huisman & Westerheiden, 2010; <http://www.wikipedia.com/>, 2011). При томе се наметнула потреба да сваки од факултета, на различитим универзитетима са подручја уједињене Европе, има јединствене образовне планове и програме (<http://www.wikipedia.com/>, 2011).

Болоњска декларација подразумева следеће:

1. успостављање система препознатљивих и упоредивих академских степена;
2. успостављање система високог образовања у два циклуса: додипломски и дипломски;
3. прихватање система преноса бодова (ЕСПБ систем);
4. уклањање препрека мобилности студената и наставника, а касније и радно способног становништва;
5. успостављање европског система осигурања квалитета високог образовања;
6. промоција „европских димензија“ вредности уједињене Европе у високом образовању;
7. развој целоживотног учења код студената и наставног особља (Council Recommendation of the European Parliament 2001; ESIB, 2005; Adžić, 2008).

Из претходне поделе може се закључити да је један од општих циљева овог уједињеног образовног простора садржан у томе да студенти морају у току основних академских студија, овладати вештином самообразовања односно вештином целоживотног учења (Council Recommendation of the European Parliament 2001; ESIB, 2005; Adžić, 2008).

Да би се уопште могло говорити о усвајању система вештине целоживотног учења студената, потребно је да и сами професори, који морају да одиграју битну улогу у том процесу формирања, а потом и развијања ове вештине код студената, претходно овладају поменутом вештином (Hernandez – Encuenta & Sanchez – Carbonell, 2005; Jakobi & Rusconi, 2009; Turajlić, 2011). У том погледу, у оквиру Болоњске декларације предвиђено је да универзитетски професори и њихови сарадници морају да се стално професионално усавршавају (Закон о основама образовања и васпитања, 2009), те да на тај начин испуне онај захтев који је и сама гло-

бализација поставила пред човека 21. века, а који се огледа у схватању да је друштво 21. века, пре свега, друштво знања у коме ће сваки појединац морати да ради на свом перманентном професионалном усавршавању (Марковић, 2005: 10).

## КОНЦЕПТ ЦЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА

Савремена глобализација посматра човека 21. века као главног носиоца и као главног конзумента како процеса учења тако и самог знања (Ивковић, 2004: 155). Дакле, човек је схваћен као *homo educandus*, односно биће које учи, које се као такво налази у средини у којој су промене неминовност, а коме је принцип целоживотног учења, а посебно процес стручног усавршавања нешто што је нужно и потребно (Ивковић, 2004: 114).

У том смислу се у оквиру педагошке науке поставља као један од васпитно-образовних циљева стварање индивидуе која ће нарастајућим друштвеним захтевима посредством процеса целоживотног учења успети да адекватно одговори на те нарастајуће промене (Concil de Europe, 1976; Ивковић, 2004).

Разматрајући ставове о потреби целоживотног учења, многобројни аутори (Fisher & Podeshchi, 1989; Knowles, 1989; Karshet, 2005; Tennant, 2005) су у андрагошкој литератури покушали да дефинишу целоживотно учење. Међутим, направити јединствено одређење овог концепта учења је толико захтевно да је готово немогуће доћи до једне дефиниције овог сложеног процеса.

Управо, због немогућности изналажења јединствене дефиниције целоживотног учења, проучавајући савремену што педагошку, што психолошку литературу, уочили смо да аутори врло често изједначавају појам целоживотног учења са појмом континуираног (перманентног) учења.

На основу анализе садржаја релевантне литературе, желимо овом приликом указати на могућност и потребу разграничења између претходно поменутих појмова. У том смислу наводимо став Деспотовића и Кулића (2008: 325) који сматрају да појмови целоживотно и континуирано (перманентно) учење нису синонимни појмови. Конкретно, када говоре о целоживотном учењу, ови аутори подразумевају да се овај вид учења дешава у оквиру информалног образовања. Односно, у оквиру оног образовања које се одвија ван формалне, школске институције. При томе се за знање стечено у оваквом виду образовања не добија сведочанство, односно диплома, којом се потврђује стечени ниво образовања (према Ивковић, 2004; Деспотовић и Кулић, 2008).

Са друге стране, Деспотовић и Кулић под континуираним (перманентним) учењем подразумевају оно учење које се одвија у оквиру нефор-

малног образовања. Односно, у оквиру оног образовања које се дешава изван школске институције, али у оквиру неке друге образовне институције, која ће кроз одређене курсеве, семинаре и остале видове усавршавања омогућити полазницима да из одређене научне области стекну знања за која ће добити и одговарајуће сведочанство.

Постојање саме терминолошке разлике између целоживотног и континуираног учења, условљено је још битном разликом, о којој пише и већина аутора (Davenport & Davenport, 1984; Smith, 2002; Atherton, 2005), разликом која указује на то да се тачка размимоилажења претходно поменутих појмова налази и у дужини њиховог трајања. У том погледу, аутори сматрају да се, како и само име указује, целоживотно учење односи на процес који траје током читавог живота индивидуе. Док континуирано учење обухвата временски опсег од завршетка формалног образовања до завршетка професионалне каријере.

На основу наведеног можемо закључити да се термини целоживотно и перманентно учење не могу употребљавати у синонимном значењу и да они ни у ком случају не могу представљати замену један за другог. Због тога методе и облици који се користе у једном или другом виду учења не могу бити идентични. У том смислу, у оквиру овог рада укратко ћемо представити неке од начина практичне реализације концепта целоживотног учења.

## АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА У ФУНКЦИЈИ ОСТВАРИВАЊА КОНЦЕПТА ЦЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА

Да бисмо могли реализовати захтев постављен још 1999. године у Болоњској декларацији, који се односи на организацију и реализацију целоживотног учења појединаца укључених у васпитно-образовни процес, у употреби су разни облици усавршавања уз помоћ којих можемо, конкретно у нашем случају код универзитетских професора, освестити потребу за целоживотним учењем. У том смислу, наводимо неке од могућих начина стручног усавршавања универзитетских наставника у циљу развијања и неговања свести о потреби целоживотног учења.

Дакле, неки од тих видова стручног усавршавања наставника су следећи: семинари, предавања, индивидуални рад, радионице, дискусионе тематске групе, панел дискусије, округли столови, праћење стручне литературе, стручне изложбе, промоције и истраживање сопствене праксе кроз употребу акционих истраживања (према Антонијевић, 2008; Николић, 2008).

Уважавајући садржај програма стручног усавршавања, Бјекић (1999) издваја два основна смера усавршавања и то:

1. развијање програмске компетентности (уствравање знања о садржају наставног предмета, односно научне дисциплине на којој се темељи и начина непосредне наставне реализације садржаја) и

2. развијање педагошке компетентности (усавршавање знања и вештина за педагошку интеракцију).

По Антонијевићу (2008) стручно усавршавање наставника представља посебан облик целоживотног учења. Организовано у две основне форме: индивидуално и групно стручно усавршавање. Индивидуални облик стручног усавршавања се остварује самообразовањем и саморазумевањем: читањем одговарајуће литературе, хоспитовањем код истакнутих професора, теоријским и емпиријским истраживањем практичара, увођењем иновација у васпитно-образовни рад и слично.

За разлику од индивидуалног, групни облик усавршавања наставника остварује се кроз: стручне активе, стручне скупове, семинаре, саветовања, симпозијуме, групне консултације, округле столове, трибине, а све више и кроз присутне програме обуке и пројекте.

Од свих побројаних начина стручног усавршавања универзитетских наставника, мишљења смо да би најадекватнији приступ, како за реализацију стручног усавршавања, тако и за потребе организације и реализације целоживотног учења, могао бити остварен посредством акционих истраживања.

Акциона истраживања су подручје у експанзији које привлачи значајну пажњу у подручју образовања и које има властите центре (University of Cambridge, University of East Anglia in Great Britain & University of Deakin in Australia) и своје властите часописе (нпр. Образовна акциона истраживања, eng. Educational Action Research).

Када говоримо о пореклу самих акционих истраживања, за родоначелника ове врсте истраживања сматрамо немачког односно америчког социјалног психолога Курта Левина. Од Левина, па надаље, акциона истраживања ће у области педагошких истраживања доживљавати велики број успона и падова. Међутим, поред Левина, идеју о истраживањима у којима би учитељи били активни учесници, а не само корисници или објекти истраживања, има своје корене и у радовима Џона Дјуија (John Dewey, 1910). Дакле, појам "акциона истраживања" потиче од Курта Левина (Kurt Lewin, 1946) који је истраживање активности означио као "истраживање у служби друштвених потхвата или друштвене технике" (Koenig & Zedler, 2001:140) тако да она представљају флексибилни процес у коме се смењују акција (промена, побољшање) и истраживање (разумевање, знање) и користе се да би се прикупиле информације о спровођењу неке друштвене акције или интервенције. Под акцијом се подразумева било каква друштвена акција.

Разматрајући о одређењу акционог истраживања, за једну групу аутора акционо истраживање се сврстава у ширу категорију примењених (со-

циолошких) истраживања (Adam, 1984: 44), док за друге међу којима је и творац самог термина и оригиналне верзије акционог истраживања ради се о „базичном социјалном истраживању“ (Lewin, 1946: 35), док се за трећу групу аутора, са којом бисмо се сложили, у контексту критичке науке чији би метод био акционо истраживање, питање „примењених“ и „базичних“ истраживања уопште не поставља.

Руководећи се захтевом постављеним у Болоњском процесу, који се односи на концепцију целоживотног учења, акциона истраживања се посматрају као значајно средство оснаживања наставника и као средство истраживања, а као таква она комбинују шест појмова: непосредни циклус идентификовања проблема, планирања интервенције, примене интервенције, евалуирања резултата, рефлексивну праксу, политичку еманципацију, критичку теорију, професионални развој, истраживања практичара.

Поред реализације стручног усавршавања наставника и практичног остваривања концепта целоживотног учења, још једна од важних улога акционих истраживања налази се у унапређивању васпитно-образовне праксе и налази се у добро започетој визији, а тек након тога у утврђивању проблема истраживања. Вајтхед (Whitehead, 2004:42) у том смислу предлаже да прво утврдимо које су наше вредности занемарене у пракси, а након тога да поставимо питање "Како могу унапредити сопствену праксу?" Он сматра како је од признања властитог неуспеха важније тражити начин како ићи напред. За акционо истраживање је најважније започети га јер чекати да нам све буде јасно најбољи је пут за његово неостваривање. При томе је важно бити спреман на тешкоће и на преузимање личне одговорности за процесе у групи.

Као што смо већ рекли, предмет истраживања наставника – практичара је њихова пракса, а управо процеси учења и проучавања су динамични. Проучавање учења у једном конкретном разреду помаже наставнику да разуме не само тај већ и друге разреде, исто као што такве студије користе другим практичарима, више него резултати експерименталних и појединих емпиријских истраживања. Наставници – практичари се, према искуству многих аутора (Cochran-Smith & Lytle, 1993), показују као веома осетљиви посматрачи, а субјективност у анализи и интерпретацији може се, као и у другим истраживањима исте оријентације, премостити групном дискусијом и укрштањем података из више извора, односно више техника. Стога акциона истраживања вођена су намером наставника да усаврше властиту праксу у настави одређеног предмета у раду са конкретном групом ученика. Усмерена су на решавање проблема које наставници сусрећу у свакодневном раду или на пројекте којима се уводе иновације у рад.

Развојем схватања о школи, акционим истраживањима постављени су нови циљеви: развој курикулума утемељеног на школи, стратегија про-

фесионалног образовања и усавршавања наставника, саставно планирање развоја до реформе школе. Све ово доприноси професионализацији наставничког позива, те увођењу истраживачке улоге наставника. Визија доживотног образовања, учења и непрестаног професионалног развоја захтева наставника који ће знати критички размишљати, који је оспособљен за рефлексiju и евалуацију, који зна потражити или осигурати услове за развој сваког појединог ученика, који зна подстицати и унапређивати сопствену васпитно-образовну праксу.

На основу претходно изнетих ставова, јасно је да се акциона истраживања могу користити за стручно усавршавање наставника, као и за реализацију концепције целоживотног учења, јер имају следеће предности:

1. везана су за проблеме из праксе,
2. због сарадничког карактера одвијају се у мањим групама при чему долази до изражаја иницијатива сваког учесника,
3. стимулишу иновативна решења,
4. не захтевају велике трошкове,
5. постичу сарадњу и тимско деловање (Bunning, 1995).

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

С обзиром на то да је глобализација друштва, о којој је још Гиденс почео писати пре двадесет и једне године, донела са собом доста промена и захтева читавом човечанству. У оквиру нашег огледа посебни акценат смо ставили на утицај који глобализација има на област високог образовања.

У нашем огледу посебно место посвећено је концепту целоживотног учења, а са тим у вези и концепту стручног усавршавања наставника. При томе је као веома функционалан метод стручног усавршавања наставника издвојено акционо истраживање.

Један од ставова на које смо у току анализе теоријских садржаја наишли је онај аутора Ебута (Ebbutt, 1985) који каже да се акциона истраживања јављају у контексту промена као покушај решавања развојних промена, односно практичних питања. Увек постоји неко незадовољство постојећим стањем, опажен раскорак између намера и практичног деловања, који се желе отклонити. У том смислу, акциона истраживања могу постати значајан услов побољшања васпитне праксе само ако буду препозната и подржана на нивоу целог школског система. Све док њихово остваривање буде ствар ентузијазма појединих наставника и стручних сарадника, њихова заступљеност и утицај ће бити врло мали. Упркос томе, управо би наставници требало да покажу да су способни да у својој пракси остварују акциона истраживања, како би и други изван школског контекста могли разумети њихов значај.



Све што смо претходно изнели у вези са акционим истраживањима говори у прилог томе да се на Универзитетима мора отпочети са образовањем наставника у епистемолошко-методолошком смислу, јер ће на тај начин наставници-практичари и активни истраживачи успети да на адекватан начин одговоре захтевима и изазовима које ће друштво учења пред њих поставити. Уједно са организацијом и реализацијом акционих истраживања, наставници-рефлексивни практичари постаће свесни да у читавом истраживачком приступу васпитно-образовног процеса морају непрестано радити на стицању нових знања, вештина и умења, при чему ће непрестано развијати и неговати концепт целоживотног учења. Из тог разлога мишљења смо да ће у том погледу акциона истраживања добити своје место, како у актуелном Болоњском процесу, тако и у концепту целоживотног учења.

## ЛИТЕРАТУРА

Адам (1984): Френ Адам, *Акциона истраживања*, Београд: Марксистички центар.

Ацић (2008): Софија Ацић, Болоњске студије као фактор повећања конкурентности предузећа у Европској унији, *Ефикасности и квалитети Болоњских ситуација*, XIV/1, Нови Сад: Факултет техничких наука. Антонијевић (2008): Љубиша Антонијевић, Професионални развој и стручно усавршавање запослених у Србији - правни оквир, *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, XX/ 2, Ужице: Учитељски факултет.

Atherton (2009): James Atherton, *Learning and teaching: Knowles' Andragogy: An angle on adult learning*, Routledge: London.

Бјекић (1999): Драгана Бјекић, *Професионални развој наставника*, Ужице: Учитељски факултет.

Bunning, C. (2003): *Professional Development Using Action Research*. Retrieved in February 2003 from <http://www.mcb.co.uk/services/conferen/nov95/ifal/paper1.htm>

Cippitano, Gatt (2009): Roberto Cippitano, Suzanne Gatt, Legal Developments and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European integration, *Higher Education in Europe*, XXVII/ 3-4, London: Routledge, 385 -398.

Cochran-Smith, Lytle (1993): Marilyn Cochran - Smith, Susan Lytle, *Inside-Outside: Teachers Research and Knowledge*, Teacher College Press: New York.

Делић (2009): Златан Делић, Глобализација, моћ и политика знања: једанест антитеза о глобализацији, *Филозофска истраживања*, XXIX/ 1, Загреб: Хрватско филозофско друштво, 31 – 50.

Davenport, Davenport (1985): Joseph Davenport, Judith Davenport, A chronology and analysis of the andragogy debate, *Adult Education Quarterly*, XX/35, London: Routledge, 152-159.

Деспотовић, Кулић (2008): Миомир Деспотовић, Радивоје Кулић, *Увод у андрагогију*, Београд: Свет књиге.

Dewey (1910): John Dewey, *How we think*, Mass: D.C. Heath: Lexington.

Ebbutt (1985): Donald Ebbutt, Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles, *Educational Research*, XIX/ 2, London: The Falmer Press, 52 – 64.

Fisher, Podeschi, (1989): John Fisher, Ronald Podeschi, From Lindeman to Knowles: A change in vision, *International Journal of Lifelong Education*, XXXI/8, London: Routledge, 345-353.

Giddens (1990): Anthony Giddens , *The Consequences of Modernity*, Junior University Press: Stanford.

Huisman, Westerheijden (2010): Jeroen Huisman, Don Westerheijden, Bologna and Quality Assurance: Progress Made or Pulling the Wrong Chart?, *Quality in Higher Education*, XVI/1, London: Routledge, 63 -67.

Hernandez – Encuentra, Sanchez – Carbonell (2005): Eulalia Hernandez – Encuentra, Javier Sanchez – Carbonell, The Bologna Process and Lifelong Education: Problem Based Learning, *Higher Education in Europe*, XXX/ 1, London: Routledge, 81 – 89.

Ивковић (2004): Миомир Ивковић, Социологија образовања – одабране теме, Врање: Аурора.

Jakobi, Rusconi (2009): Anja Jakobi, Alessandra Rusconi, Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education, *Compare*, XXXIX/1, London: Routledge, 51 – 65.

Karshet (2005): Berit Karshet, Curriculum Restructuring in Higher Education: A New Pedagogic Regime, *Knowledge and Politics*, III/1, Bergen: University of Bergen, 325 – 345.

Knowles (1989): Malcolm Knowles, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf Publishing: Houston.

Коениг, Цетлер (2001): Erhard Koenig, Peter Cetler, *Теорије зnanosti о одgoју*, Zagreb: Educa.

Lewin (1946): Kurt Lewin, *Resolving Social Conflict*, Harper & Brothers : New York.

Марковић, Шећибовић, Шећибовић (2011): Јасмина Марковић, Рефик Шећибовић, Маријана Шећибовић, *Укључивање диглоомских атирибуија у курикулум базиран на комитешеницијама у оквиру студија економије*, Београд: НОЛИТ.

Николић (2008): Радмила Николић, Усавршавање наставника унутар школе, *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, XX/ 2, Ужице: Учитељски факултет.

Smith (2002): James Smith , *The Overeducated American*, The Rand Corporation: Santa Monica.

Tennant (1991): Mark Tennant, An Evaluation of Knowles's Theory of Adult Learning, *International Journal of Lifelong Education*, XIV/2, London: Routledge, 113-122.

Турајлић (2011): Слободанка Турајлић, *Целоживотно образовање – стицање и пожељна стипендија*, Суботица: Економски факултет.

Verger, Hermo (2010): Antoni Verger, Javier Hermo, The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR – Educativo, *Globalisation, Societies and Education*, VIII/1, London: Routledge, 105 – 120.

Whitehead (2004): Jack Whitehead ,What counts as evidence in self-studies of teacher education practices?, *The International Handbook of Self-Study of Teaching Practice*, XI/ 5, Amsterdam: Kluwer academic publishers.

Jelena Maksimović  
University of Niš  
Faculty of Philosophy  
Gorica Lukić  
PhD Student  
University of Beograd  
Faculty of Philosophy

## ACTION RESEARCH AND GLOBALIZATION IN LIFELONG LEARNING FUNCTION

*Abstract:* Late 20th and the beginning of the 21st century marked the emergence of globalization, which undoubtedly takes the role of protagonist in all spheres of life. Given the dominant role that globalization has on the field of education, the aim of this paper is focused on understanding the impact on education, which is primarily reflected in a unique educational space, in the Bologna Declaration and the adopted 1999th year. In this paper the method of theoretical analysis relevant pedagogical, andragogical, psychological and sociological literature, represented a place of education and lifelong learning in the context of globalization of the modern concept of society that is associated with the requirements set out in the Bologna Declaration. Special emphasis is directed to work the importance of action research, which have a decisive influence on the concept of lifelong education and professional development of teachers.

*Keywords:* Bologna process, action research, lifelong learning, professional development of teachers.