

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, JUN 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

Šefka 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 u okviru liste 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/publieringskanaler/erihplus/>); Biblioteka nemačkog Instituta za obrazovanje odraslih DIE, Bon.

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, JUN 2022.



Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

- JOVAN MILJKOVIĆ, BOJAN LJUJIĆ
**Doprinos Dimitrija Matića obrazovanju odraslih
u Srbiji u XIX veku** 9
- ALEKSANDRA MILIĆEVIĆ, ALEKSANDRA PEJATOVIĆ
Kvalitet obuka za odrasle: dva ugla gledanja 27
- DEJANA PRNJAT
**Viđenje bolonjskog procesa u Srbiji iz ugla studenata
i profesora umetničkih fakulteta** 47
- TOGTOKHMAA ZAGIR, DORNER HELGA
**Profesionalni identitet nastavnika u obrazovanju odraslih
u Mongoliji – biografska perspektiva** 67
- AYE AYE MYINT LAY, GABRIELLA KECZER
**Profesionalni razvoj edukatora za nastavnike
u Evropi i Mjanmaru** 83
- SNEŽANA OPAČIĆ, OLJA JOVANOVIĆ MILANOVIĆ
**Ja, drugi i stid: doživljaj stida studenata u edukaciji
za geštalt psihoterapeute** 105

NEDA ČAIROVIĆ

Prikaz knjige: Šefika Alibabić, *Život u kriznim vremenima:
andragoški pogledi*

129

CONFINTEA VII Marakeški okvir za akciju,
„Primena transformišuće snage učenja i
obrazovanja odraslih“

137

Contents

ARTICLES

- JOVAN MILJKOVIĆ, BOJAN LJUJIĆ
**The Contribution of Dimitrije Matić to Adult Education
in Serbia in the 19th Century** 9
- ALEKSANDRA MILIĆEVIĆ, ALEKSANDRA PEJATOVIĆ
The Quality of Adult Training: Two Perspectives 27
- DEJANA PRNJAT
**The Bologna Process in Serbia as Perceived by Art
Faculties Students and Professors** 47
- TOGTOKHMAA ZAGIR, DORNER HELGA
**Professional Identity of Mongolian Adult Learning
Facilitators – Biographical Perspective** 67
- AYE AYE MYINT LAY, KECZER, GABRIELLA
**Professional Development for Teacher Educators
in Europe and Myanmar** 83
- SNEŽANA OPAČIĆ, OLJA JOVANOVIĆ MILANOVIĆ
**Me, Others and Shame: Students Undergoing Gestalt
Psychotherapy Training and the Feeling of Shame** 105

POLEMICS, REVIEW

NEDA ČAIROVIĆ

**Book Review: Šefika Alibabić, *Life in Time of Crisis:
Andragogical Perspectives***

129

DOCUMENTS

**CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action:
harnessing the transformational power of adult
learning and education**

137

ČLANCI

ARTICLES

Jovan Miljković¹, Bojan Ljujić²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Doprinos Dimitrija Matića obrazovanju odraslih u Srbiji u XIX veku³

Apstrakt: Cilj ovog rada je da se utvrdi i opiše doprinos Dimitrija Matića konstituisanju i razvoju obrazovanja odraslih u Srbiji u XIX veku. U radu je korišćena istorijska metoda, a u okviru nje analiza sadržaja primarnih i sekundarnih izvora. Rezultati istraživanja ukazuju na izuzetan doprinos Matića razvoju institucionalnog obrazovanja odraslih u uspostavljanju mreža čitaonica u Srbiji, (re)osnivanju nedeljnih (povtoranih) škola, konstituisanju učiteljskih zborova i obnavljanju učiteljskih tečajeva. Identifikovani su i doprinosi na polju uspostavljanja legislative obrazovanja odraslih i na polju kreiranja institucionalnih, kadrovskih, programskih i finansijskih preduslova za funkcionisanje institucija obrazovanja odraslih. Ustanovili smo da postoje osnove da se dovede u pitanje uspeh funkcionisanja pojedinih andragoških institucija koje je uspostavio Matić, što ne umanjuje njegov značaj u pionirskim naporima u razvijanju obrazovanja odraslih.

Ključne reči: Dimitrije Matić, obrazovanje odraslih, narodne čitaonice, nedeljne (povtorne) škole, učiteljski zborovi.

Uvod

Dimitrije Matić je jedan od najznačajnijih srpskih državnika XIX veka koji je ostavio impresivan trag na različitim poljima društvenih delatnosti: pravnom, organizacionom, naučnom, obrazovnom. Na obrazovnom polju je ostvario veliki uticaj i kao teoretičar, i kao praktičar, i kao kreator i realizator obrazovnih politika. Jedan je od prvih srpskih ministara obrazovanja koji je za tu funkciju bio stručno osposobljen, kao filozof, pedagog i pravnik. Nažalost, potpuno se možemo složiti sa ocenom M. Đ. Milićevića (prema Durković Jakšić, Janković i Masleša, 1974, str. 1) da „u Matića je baš s toga, za mladosti, bio mnogo već glas nego zasluge, a u

¹ Dr Jovan Miljković je vanredni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs).

² Dr Bojan Ljujić je docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (bojanglelujic@gmail.com).

³ Ovaj rad je realizovan uz podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije prema Ugovoru o realizaciji i finansiranju naučnoistraživačkog rada za 2022. godinu.

starosti mnogo manja cena nego vrednost". Na marginama andragoške literature zaljubljene u radnički pokret XIX veka, odnosno pod uticajem duha vremena i vladajućih paradigmi u ondašnjim društvenim naukama u Srbiji, Matića pominje samo Samolovčev (1963, str. 74), koji procenjuje da se za vreme ministra prosvete Dimitrija Matića javio „ponovni prosvjetni polet” u Srbiji.

Imajući u vidu rečeno, postavili smo sebi osnovno istraživačko pitanje: u čemu se sastoji doprinos Dimitrija Matića srpskoj politici obrazovanja odraslih u unapređenju njene prakse u XIX veku? Posebna istraživačka pitanja u vezi su sa Matićevim doprinosima pojedinačnim segmentima i oblastima njegovog andragoškog fokusa: narodnim čitaonicama i knjižnicama, nedeljnim (povtornim) školama, učiteljskim zborovima i učiteljskim tečajevima pri Učiteljskoj školi. U istraživanju je korišćena istorijska i deskriptivna metoda, uz primenu tehnika analize sadržaja primarnih i sekundarnih izvora. U primarne izvore ubrajamo naučne radove koje je pisao Matić, njegov đачki dnevnik i službena dokumenta (raspise, naredbe, zakone) koje je potpisivao kao ministar prosvete, a u sekundarne svrstavamo radove i besede koje su drugi pisali o njemu. Prilikom pisanja rada posebno smo vodili računa o vremenu u kojem su nastali primarni izvori, kao i opštim istorijskim i društvenim prilikama u Srbiji XIX veka, sa namerom ne samo da opišemo i predstavimo podatke i činjenice već i da razumemo kontekst njihovog nastajanja.

Vođeni tim tragom, u Dimitriju Matiću pronašli smo značajnog pionira andragoškog dela, pre nego misli, čiji je najveći doprinos u oblasti politike obrazovanja odraslih, odnosno kreiranju legislativnog i institucionalnog okvira obrazovanja odraslih. Kao najznačajniji doprinos Dimitrija Matića obrazovanju odraslih u XIX veku izdvojićemo razvoj i unapređivanje institucionalne mreže čitaonica, kao osnovnih nosilaca andragoške delatnosti onoga vremena, osnivanje učiteljskih zborova, ponovno uspostavljanje nedeljnih (povtornih) škola, oživljavanje učiteljskih tečajeva. U nastavku rada usredsredićemo se na razmatranje pomenutih doprinosa Dimitrija Matića srpskoj politici obrazovanja odraslih.

Doprinos Dimitrija Matića razvoju narodnih čitaonica i knjižnica

Još dok je Dimitrije Matić bio na studijama prava i filozofije u Berlinu i Hajdelbergu, „pod vlašću ustavobranitelja osnovane su institucije koje će dugi niz godina biti kičma obrazovanja odraslih u Srbiji” (Miljković, 2019, str. 117). Reč je, naravno, o čitaonicama od kojih je prva osnovana u Beogradu 1846. godine. Da su čitaonice bile više od onoga što im ime kaže, svedoči Ćunković (1971, str. 40), koji donosi podatak da „beogradska čitaonica čak organizuje i pojedine kur-

seve u večernjim časovima (računa, nemačkog jezika), a izdaje u 1847. i 1848. godini svoje 'Novine čitališta beogradskog'. Primer iz Beograda slede i veći srpski gradovi, tako da Samolovčev (1963, str. 74) iznosi podatak da je „do kraja 1855. godine svako okružno mjesto u Srbiji imalo svoju čitaonicu”. Dinamika osnivanja čitaonica, iako je predstavljala veliki napredak Srbije, mladom Matiću izgleda nije bila dovoljna, pa 1850. godine pokreće pitanje osnivanja opštinskih čitaonica. „Na njegovu inicijativu Društvo srbske slovesnosti podnosi o tome pismen predlog Popečiteljstvu prosvete, no ovo 25. juna odgovara Društvu 'da nije za celishodno našlo isto predloženije višoj vlasti podneti iz prizrenija na stanje i stepen prosvete u Srbiji'” (prema Marković, 1977, str. 10). Međutim, sudbina je htela da se dvadesetak godina kasnije, kada je po drugi put postao ministar prosvete, Matić aktivno angažuje po ovom pitanju. Raspisom od 7. decembra 1868. godine, Matić preporučuje osnivanje čitaonica po selima, a od lokalne vlasti očekuje da na svojoj teritoriji: „(1) zavede čitaonice gde god je moguće, a to bi bilo onde gde ima škola (...), (4) knjige pak za čitanje mogu se preporučiti ponajpre one koje imaju za celj da šire i tvrde hrišćanski moral u narodu, da snaže rodoljublje, da upoznaju s pojmovima najprečima narodu u životu i za život, a tako isto i listovi. Osobito valja gledati da se što više pribavi zdravih znanja od najbliže praktične potrebe” (Ćunković, 1971, str. 97). Interesantan je njegov raspis No 1034 okružnim načelstvima – o knjižnicama osnovnih škola, od 14. marta 1870. godine. U njemu Matić poručuje da „naši učitelji osnovnih škola, da bi mogli samostalnije i zrelije otpravljati svoje nastavničke dužnosti u učionici, valja da svoje misli neprestano bogate čitanjem korisnih književnih dela. (...) S toga je preka potreba da se pristupi što skorijem uspostavljanju školskih knjižnica kao što sam napomenuo u mojem raspisu od 10. dekembra 1868. No 5035 (...) Zbirka dobrih i korisnih knjiga pri školi koliko će poslužiti na dalje izobražavanje učiteljevo, toliko će isto biti na usluzi omladini što svrši školu...” (Prosvetni zbornik zakona i naredaba, 1887, str. 779).

Dakle, neosporna je andragoška funkcija školskih čitaonica. Trebalo je da one budu potpora samoobrazovnim naporima školskim učiteljima, ali i bivšim đacima škole, što ove čitaonice stavlja u fokus lokalnog kulturnog i obrazovnog rada. Istim raspisom Matić poziva „imućnije opštine da se koliko mogu staraju o ustanovljenju ovih knjižnica pri svoji školama, a sve rodoljube da prigle ovu dobru stvar i da od svoje strane daju priloge bilo u novcu ili u knjigama” (prema Marković, 1977, str. 10). Očigledno je da Matićevi napori daju rezultata, pošto se 1868. i 1869. godine „otvara oko 30 narodnih čitaonica (Negotin, Svilajnac, Užice, Čuprija, Zaječar, Aleksinac, Čačak, Požega, Jagodina, Smederevo, Valjevo, Ivanjica, Kruševac, Trstenik, Grocka i dr.)” (Samolovčev, 1963, str. 74).

Doprinos Dimitrija Matića razvoju nedeljnih (povtornih) škola

Nedeljna ili povtorna škola, prema mišljenju Ćunkovića (1971, str. 39), prva je škola za odrasle u Srbiji. Otvorena je 1845. godine u Beogradu za vreme vladavine ustavobranitelja, a po ideji Matićevog bivšeg licejskog profesora, a kasnijeg prijatelja, Jovana Sterije Popovića. „Radilo se o trogodišnjoj nedeljnoj školi za zanatsku omladinu (šegrte, kalfe), čiji je program obuhvatao elementarnu pismenost (čitavanje, pisanje), račun, katihizis, građanske pouke i sadržaj o svetu i prirodi” (Miljković, 2021, str. 171). Iako su u ovoj školi, na dobrovoljnoj osnovi, predavali vrhunski profesori i uprkos činjenici da je baš za nju profesor Liceja Isidor Stojanović kreirao svoj „Brzouki bukvar”, škola je već posle godinu dana prestala sa radom (Ćunković, 1971, str. 39). O tome govori i Vujisić Živković (2014, str. 149), dajući nam podatak da je „u beogradskoj Nedeljnoj školi po njenom otvaranju bilo 150 učenika, ali su se oni brzo osuli, ostalo ih je na kraju tečaja samo 50”. Smatramo „da je pomenuta škola imala više karitativni karakter, nego što su prosvetne vlasti imale ozbiljne planove sa ishodima ove škole, ali njenim osnivanjem Srbija započinje realizaciju koncepcije narodnog prosvetivanja, koju će sprovesti tokom narednog veka” (Miljković, 2019, str. 116). Dok je Evropa prožeta duhom prosvetljenog apsolutizma i obuzeta filozofijom prosvetiteljstva, Srbija pokušava da nađe institucionalno i organizaciono rešenje kako da poveća stepen pismenosti u zemlji, ali „i da se svest i kultura naroda više ‘evropeizuju’, na račun njegove ‘orijentalnosti’” (Miljković, 2019, str. 122).

Iako je Matić, prema rečima ljudi koji su ga dobro poznavali (Bošković, 1889), bio vrlo vredan, ali ne i preterano uporan čovek – „bez i energije da gde tamo prodre s onim što želi” (Milićević, prema Krestić, 2017, str. 128) ili, kako to kaže Marković (1977, str. 28), da mu „se svakako može pripisati izvesna ideološka neotpornost i neborbenost”, po pitanju nedeljnih škola je pokazao ogromnu dozu upornosti, koja se, figurativno govoreći, graniči sa mazohizmom.

Postavši 1859. godine prvi put popečitelj prosvete, Matić pokreće inicijativu za ponovno osnivanje nedeljnih škola, „da bi sledeće, 1860. godine bila osnovana škola u Beogradu, sa istovetnim nastavnim programom, kao i u slučaju prethodnog pokušaja, koji se svodio na opismenjavanje i osnovna znanja” (Miljković, 2019, str. 132). Te škole su se zvale još i povtorne jer su u njima osobe koje su završile osnovnu školu ili neki njen deo ponavljale i utvrđivale svoja teško stečena znanja, a predstavljale su i način da se vanredno završi osnovno obrazovanje. Prema rečima samog Matića (1868, str. 50–51), „večernje su škole za one, koji obdan zbog posla ne mogu u školu ići da nauče ono što treba da znaju. Fabričkim školama hoće da se deca, koja po fabrikama rade, bar po nekoliko časova poučavaju svaki dan. A škole za produženje obrazovanja hoće da ono što su

deca u običnoj školi naučila, utvrde i tome ih i dalje pouče”. Samolovčev (1963, str. 76), sagledavajući značaj i funkciju povtornih škola, kaže: „S jedne strane, to je produžetak školovanja, a s druge, prvi korak ka sistematskom obrazovanju odraslih, jer su pored produžene nastave, organizovale i nastavu za nepismenu omladinu.” U organizacionom smislu, nedeljne škole su imale dva razreda: prvi za nepismene polaznike i drugi za opismenjene, a u njima su predavali učitelji, profesori polugimnazija i učenici Velike škole. „Međutim i ovaj pokušaj je bio kratkog veka: zbog otpora zanatlija i trgovaca da svoje kalfe i šegрте oslobađaju nedeljom, malog broja zainteresovanih polaznika, nedostatka profesora u nekim krajevima Srbije, broja polaznika koji se smanjivao, a škole su se jedna po jedna gasile” (Miljković, 2021, str. 175). Konkretnе probleme sa nedeljnim školama u različitim delovima Srbije opisuje Vujisić Živković (2017, str. 33–34): „u okrugu Rudničkom nije bilo dovoljno zainteresovanih mladića da bi se otvorila nedeljna škola, u okrugu Krajinskom nije bilo profesora, u okrugu Požarevačkom načelstvo nije našlo način da zavede nedeljnu školu, čak je nedeljna škola u Beogradu, svečano otvorena 17. januara, radila samo nekoliko meseci, da bi se iste godine zbog opadanja broja učenika ugasila. (...) O zaostajanju prosvetnog sistema svedoči činjenica da su u to vreme nedeljne škole bile već sastavni deo školskog sistema u većini evropskih zemalja.”

Kao što smo već napomenuli, Dimitrije Matić je bio jedan od naših malobrojnih ministara prosvete koji je imao znanja neophodna za tu funkciju. Iz njegovog „Đačkog dnevnika (1845–1848)” (Matić, 1974) možemo videti da je studirao u Berlinu, Hajdelbergu i Parizu, a da je tokom raspusta boravio u Švajcarskoj. Sigurno je da je tokom studija došao u kontakt, i teorijski i praktični, sa brojnim evropskim institucijama, pa i sa nedeljnim školama. U svojoj monografiji koja se bavi obrazovanjem *Vaspitanje odrasle dece i omladine i razne škole* iz 1868. godine opisuje ustrojstvo raznih nedeljnih škola, počev od najstarije Virtemberške iz 1695. godine. Kada je postao ministar prosvete prvi put, imao je svest o tome koliko je mali obuhvat dece osnovnim obrazovanjem i da bi to moglo biti zgodno institucionalno rešenje za aktuelne obrazovne probleme. Ali, čini nam se da je to još jedan, školski primer neuspelog transplantiranja obrazovnih rešenja iz jedne sredine u drugu, koja joj ni po čemu ne nalikuje. Jer, nedeljne škole su u Evropi, osim socijalizacije često vaspitno zapuštenih mladih odraslih i kreiranja kakvog-takvog građanstva, imale cilj da pripreme i opismene armiju industrijskih radnika. Ali, Srbija je kasnila sa masovnom industrijalizacijom, „a svakodnevni život, mahom seoskog stanovništva se odvijao po ustaljenim tradicionalnim obrascima u kojima nije bilo potrebe za pismenošću, otpor povtornim školama je bio priličan i razumljiv. Takođe, uzimajući u obzir i druge ciljeve koje su povtorne škole imale, kao što su jačanje moralnosti, religioznosti, patriotizma,

razvijanje higijenskih navika i podizanje opšteg nivoa obrazovanja, jasno je da su i ovi ciljevi bili u velikoj meri strani populaciji kojoj su bili namenjeni. Većina ciljane populacije, od ovih obrazovnih napora verovatno nije videla konkretni benefit, a imala je potencijalnu štetu u vidu gubitka vremena koje je mogla usmeriti na rad, zaradu i vlastitu korist. O tome govori i zabrana većine trgovaca i zanatlija da njihovi šegrti pohađaju ove škole – potrebno znanje se prenosilo vekovima utabanim putem – naukovanjem, a ove škole su im, posmatrano očima njihovih poslodavaca i mentora, samo oduzimale dragoceno vreme za rad” (Miljković, 2019, str. 141–142).

Da li bi, da je u svom prvom ministarskom mandatu ostao duže na funkciji, Matić preduzeo neke korektivne mere za očuvanje nedeljnih škola, ostaje otvoreno pitanje. Naime, „Matić odstupi iz ministarstva u martu 1860. godine usled raznih tegoba koje su mu kod starog kneza stvarane” (Bošković, 1889, str. 47) te nedeljne škole po drugi put nestaje sa prosvetnog lica Srbije.

Ali, varljiviji politički život u Srbiji ponovo dovodi Dimitrija Matića na poziciju ministra prosvete i to na, za ono vreme, izuzetno dug period: od 24. septembra 1868. do 10. avgusta 1872. godine. Koliko su se tada ministri prosvete menjali, možemo ilustrovati rečenicom iz dnevnika M. Đ. Milićevića (prema Krestić, 2017, str. 133): „Ovo je meni 20ti ministar, kako služim u kancelariji; od 1. avgusta 1852. do 22. okt[obra] 1873. njih 20 promenih!!” Iste godine kada je postao po drugi put ministar, Matić (1868, str. 51) objavljuje svoju studiju *Vaspitanje odrasle dece i omladine i razne škole*, u kojoj poseban deo posvećuje i nedeljnim školama, a škole za produžavanje obrazovanja deli na nedeljne, produžene zanatlijske, trgovačke i zemljodelske. Interesantno je da navodi da i uspostavljanje tih škola ima svoje protivnike, ali razloge za protivljenje ne navodi: „No ma da je to očevitno tako da ne treba dokazivati, opet i nedeljne škole imaju protivnika. Oni za svoje pravdanje navode koješta, sve bez osnova” (Matić, 1868, str. 52). O genezi, razvoju i propasti nedeljnih škola govori kao da one nisu bile i njegova odgovornost, pa ne možemo videti Matićevo viđenje razloga njihovog drugog ukidanja: „U Beogradu bile su zavedene škole u god. 1845. i trajale su neko vreme, pa su prestale. Posle dužeg vremena u 1859. godini obnovljene su u prestolnici našoj za šegrtu i kalfe u više razreda, a i u mnogim okružnim varošima i palankama zavedene su, pa su opet prestale. Ove škole treba nepremeno opet kod nas da se ustanove, i to ne samo u Beogradu, nego po svim okružnim mestima i po varošicama” (Matić, 1868).

O malom obuhvatu dece osnovnim obrazovanjem kao mogućem razlogu postojanja nedeljnih škola već smo govorili, a interesantan je u tom pogledu i izveštaj Đorđa Natoševića od 28. juna 1868. godine. Natošević (prema Vujisić Živković, 2017, str. 82) „otvara problem upisa u osnovne škole učenika koji ima-

ju 16 i više godina. To su bila deca koja su dolazila iz srpskih krajeva pod turskom vlašću, budući da nisu imala nikakav nadzor, bila su, piše 'sva prljava, dražljiva, vašljiva i suviše vaspitno zapuštena'. Rad učitelja u odeljenjima sa ovim učenicima bio je posebno otežan, jer ukoliko bi nastavu prilagođavali njima, mlađi učenici nisu mogli da prate predavanja, a ukoliko su radili po programu, stariji učenici su 'više dangubili'. Natošević predlaže da se za ovu '(...) jaču i na svaku nepogodu vremena stvrdlu decu' otvori posebna osnovna škola, u kojoj bi ona '(...) kud i kamo napredovala, ne bi se lenjila nego se otimala i nadmetala među sobom, svršila bi tečaj osnovne škole za pola i manje vremena, pa bi prelazila u srednje škole ko je za njih, ili na zanat''.

Čim je postao ministar prosvete, Matić raspisom zahteva osnivanje nedeljnih, prazničnih (povtornih) škola, u selima i gradovima, ovoga puta sa jasnom organizacionom razlikom u odnosu na mesto osnivanja institucija. „Sve ovo treba da se ugoti prema praktičkom životu; po varošima mogu se još učiti prirodne nauke, crtanje, merenje i nešto mehanike, a po selima poka kako treba zemlju raditi i stoku gajiti i t.d.” (Matić, 1868, str. 53). „Razlika između gradskih i seoskih nedeljnih (povtornih) škola, bila bi u tome što bi gradske radile preko cele godine, dok bi seoske radile samo preko zime, i to u nedeljne i praznične dane” (Miljković, 2019, str. 133). Izgleda da je Matić „donevši ovakvu odluku, uzeo u obzir specifičnosti dominantnih delatnosti koje su se odvijale u gradu i u selu, kao i dinamiku života u ovim sredinama” (Miljković, 2021, str. 175).

Matić (1868, str. 53) razmišlja i o nastavnom kadru u nedeljnim školama i učiteljima poručuje: „No i nedeljne škole imaju svoje prirodne granice. Učitelji tih škola treba da imaju na umu 1.) da oni ne uče decu koja, kao obično, moraju ići u školu, pa prema njihovom uzrastu i ostalim okolnostima treba da se upravljaju. 2.) Neka se staraju ne samo da učenicima razum razviju, nego da i verozakonost, naravnost, dobro vladanje i pristojnost kod njih bude i da se održava. 3.) Neka ih održavaju u krugu, za koji treba da ih sprema. 4.) Učitelji neka se staraju da kod učenika nedeljnih škola postignu i to, da i mimo škole u životu budu dobri i čestiti.”

Što se tiče treće generacije nedeljnih škola, njihov sadržaj rada je, prema Ćunkoviću (1971, str. 96–97), bio sledeći:

- a) Oni koji ništa ne znaju čitati i pisati, neka se ponajpre obučavaju kako da se prekrste, kako da se mole Bogu, a posle neka se upute i u čitanju, pisanju i u računu. Za sada za sve ovo neka se učitelji služe knjižicama koje su propisane za osnovne škole i načinom kojim se tamo postupa, izbegavajući na svaki način samo mehaničko učenje napamet.

b) Oni koji bi već znali nešto čitati i pisati, i oni koji se sada uzimaju da povtore što su pre učili, neka se uzmu u drugi razred, pa prema tome neka se utvrđuju u boljem čitanju, pisanju i računu. Uz to neka im se kazuju i neka osnovna znanja, koja su im za njihov život i zanimanje od potrebe.

Dakle, religiozni aspekti su u posmatranom periodu bili vrlo važni jer su bili neraskidivi od morala onoga vremena, a treba imati na umu da je ministarstvo prosvete često bilo jedno sa ministarstvom crkvenih dela. „Zanimljivo je da su očekivanja ministra Matića o koristi koje bi država trebalo da ima od nedeljnih škola, u pogledu dobijanja moralnijih, pobožnijih i uzornijih podanika, išla i u pogledu funkcionalnosti obrazovanja i za same polaznike, kroz razvijanje kompetencija potrebnih za njihov svakodnevni život i privređivanje” (Miljković, 2019, str. 134). U tome vidimo i veliki uticaj koji je Pestaloci nesumnjivo imao na teorijske obrazovne poglede Matića. Sam Matić (1866, str. 107–108) govori o Pestalociju sa najvećim pijetetom: „Jovan Hajnrih Pestalocije (...) bio je jedan od najredih i najljubavnijih ljudi, koji su se pojavili u osamnaestom veku. Niko nije kadar bio onako čisto i toplo ljubiti čoveštvo i svoju otadžbinu kao on. Niko nije jače i sa više bola osećao mane svoga vremena. Niko nije otvorenije i istinitije postupao, pa opet nikoga nisu češće i grđe ogovarali. Niko se nije činio manje stvoren za učitelja, nego Pestalocije, a opet ničija reč celoga prošloga stoleća nije u nemačkim školama urodila onako velikim i postojanim plodom, kao Pestalocijeva.” Ipak, uprkos rečenom, čini nam se da je moralno vaspitanje u očima Matićevim (1866, str. 32) bilo značajnije od pragmatičnih znanja i veština: „Propast je za čoveka kad mu se pamet razvije a ne navikne se na poštenje.” Prilikom razmatranja (ne)uspeha nedeljnih škola, upravo poslednja navedena Matićeva misao biva u njegovom ličnom ponašanju dovedena u pitanje. Naime, Ćunković (1971, str. 97) ističe priličan uspeh Matićevih nedeljnih škola, navodeći Izveštaj ministarstva prosvete iz školske 1870/71. godine, po kojem je bilo 166 nedeljnih škola sa oko 3500 polaznika. Samolovčev (1963, str. 77) navodi još već broj polaznika: „odziv je bio dobar, tako da je već 1869. bilo preko 60 povtornih škola sa blizu 4000 učenika. (...) Na žalost, već 1871. počele su da se gase.” Sumnju u tačnost ovih podataka nam unosi Vujisić Živković (2017, str. 98), koja tvrdi da „u aprilu 1870. godine Šapčanin je za Srpske novine na Matićev zahtev morao da podnese izveštaj sa netačnim podatkom da u nedeljnim školama ima oko 4000 učenika, iako ih nije bilo više od 400...”. Isti podatak dobijamo iz Milićevićevog dnevnika (prema Krestić, 2017, str. 144–145): „U večerašnjim Srp[skim] novinama ima u podlistku izveštaj o nedeljnim školama u Srbiji. Taj izveštaj skrpio je g. Milorad Šapčanin po navaljivanju g. Matića, i isterao do 4.000 đaka nedeljoškolaca. Od

svega toga, vera i bog, nema ni 400, i to zna i Milorad i Matić, nego prvi mora da sluša, a drugi hoće da mu broji ime i rastu zasluge na hartiji. Milorad mi pokaza taj svoj izveštaj kad beše gotov i reče: sve je ovo laž, ali kad hoće (g. Matić) neka mu bude." Zbog čega se javljaju te nesaglasnosti u podacima, ostaje da se dodatno istraži. Ali sudeći prema Krestićevom mišljenju (Krestić, 2017, str. 144), Matić je „kalkulišući da mu je otvaranje novih škola različitog profila prilika da stekne popularnost u narodu kao ministar pod čijom je upravom osnovan najveći broj škola, a koristeći se zakonskom regulativom koja mu je stavljala u dužnost da ne ostavlja velike prostore bez škola, (...) čineći pri tome brojne zloupotrebe, otvarao nova školska zdanja širom Srbije nepotrebno rasipajući s mukom sakupljeni novac poreskih obveznika. (...) Pri svemu tome, prilikom osnivanja nedeljnih škola, kojima se Matić veoma ponosio, uz pomoć svojih podređenih proturao je u štampu falsifikovane podatke da bi prikrio skromne postignute rezultate, koji su bili u velikoj nesrazmeri s uloženim materijalnim sredstvima koja je Ministarstvo utrošilo za tu svrhu”.

Bez obzira na neslavnu borbu za nedeljne škole, one ostaju zabeležene kao vrlo zanimljiv andragoški ogleđ, koji je predstavljao veliku ideju, ali očigledno u neadekvatnom istorijskom, a naročito finansijskom periodu u Srbiji. Interesantne su tim povodom Milićevićeve reči (prema Krestić, 2017, str. 134): „Znam bliže u našoj prosvetnoj struci da smo pustili na javnost pune vreće ideja, idejica, idejčica itd., te smo omeli izvršenje i onoga što je bilo u oblasti mogućnosti. Zaveli smo čitališta, a u školama nemamo bukvarova; zaveli smo nedeljne škole, a redovne su nam bez đaka (...).”

Deo o nedeljnim školama završićemo delom besede ministra prosvete Stojana Boškovića (1889, str. 79), održane u spomen na Matića: „On se mnogo nadao da će narod prostim širenjem pismenosti koraknuti brzo u znanju, u privredi i moralnosti. Na žalost, njegovi pokušaji u ovom pravcu doneli su slabe koristi. Nedeljne škole posle njega skoro su prestale. No i sama pismenost bez ozbiljne nastave u prirodnim, moralnim i društvenim naukama ne vredi mnogo, i na protiv često može da se upotrebi na zlo.” Ovaj citat ukazuje na to da je u prosvetnoj politici u Srbiji u XIX veku i dalje vladao duh prosvetiteljstva iz XVIII veka.

Doprinos Dimitrija Matića razvoju učiteljskih zborova

Srbija je od početka borbe za svoju nezavisnost veći problem imala sa učiteljskim kadrom nego sa osnivanjem škola. Škole su se na različite načine osnivale u različitim periodima srpske istorije, od toga da se to činilo stihijski, na primer, neko lice ponudi građanima da drži nastavu, preko toga da ih osnivaju porodične

zadruge za svoje potrebe ili zanatlije koje su podučavale svoju decu, pa počnu da podučavaju i tuđu, do toga da je institucionalni problem školske infrastrukture sistematski rešavan, odnosno škole su osnivale opštine ili država. Čak su se neki ministri, na primer, ministar vojni general Tihomilj Teša Nikolić, o problemima u prosveti izražavali na sledeći način: „[imamo] mnogo škola; [...] treba ih smanjiti u pola pa da budu dobre” (prema Krestić, 2017, str. 131). Istini za volju, ni školska infrastruktura u tom periodu nije bila tako sjajna kao što je predstavlja Nikolić. Aleksandra Ilić Rajković (2021, str. 30) prenosi nam podatke da je u Srbiji 1855. godine postojala jedna škola na 137 kilometara kvadratnih, 1865. godine jedna škola na 117 kvadratnih kilometara, dok je 1875. godine bila jedna škola na 70 kvadratnih kilometara. Ali kvalitet učiteljskog kadra je od početka bio upitan, što zbog neadekvatne profesionalne pripreme i nedostatka sistematskog stručnog usavršavanja, što zbog izuzetno malog ugleda te profesije i više nego skromne plate.

Matić je od početka svog interesovanja za prosvetna pitanja posebnu pažnju posvećivao kadrovima u obrazovanju, poboljšanju njihovog kvaliteta, ali i položaja. U okviru tih napora treba posebno istaći ustanovljavanje učiteljskih zborova, kao autentičnog i originalnog rešenja srpske obrazovne politike, koje je osnovao Dimitrije Matić u svom drugom ministarskom mandatu. „Najpre je, na njegov poziv, okupljen Zbor beogradskih učitelja, 25. novembra 1868. godine. (...) Potom je otvoreno pitanje da li je uloga učiteljskih zborova da se na sastancima učitelji od ministra i vlasti informišu i da ih profesori dodatno poučavaju u metodama nastavnog rada ili je njihova funkcija da se učitelji uzajamno informišu i poučavaju – učitelji su usvojili da je ovo drugo cilj organizovanja zborova” (Vujsić Živković, 2017, str. 95). Po ugledu na beogradski učiteljski zbor, počeli su da se formiraju zborovi i u drugim gradovima Srbije, tako da „još sredinom XIX veka imamo način obrazovnog rada koji će u XXI veku biti poznat kao *peer learning*” (Miljković, 2021, str. 174). Osim učitelja, ministra i činovnika iz resornog ministarstva, sastancima Zbora beogradskih učitelja prisustvovali i su profesori gimnazije, kao i profesori i đaci Velike škole. Na sastancima su držana predavanja o tome kako se radi u nastavi pojedinih predmeta, a kada nije bilo predavanja, diskutovalo se o staleškim pitanjima. „Na osnovu rečenog, mogli bismo Učiteljski zbor svrstati negde između esnafske i sindikalne organizacije” (Miljković, 2019, str. 131). Milorad Popović Šapčanin (prema Vujsić Živković, 2017, str. 109–110) iznosi mišljenje da su učiteljski zborovi „jedno moćno sredstvo uzajamnog poučavanja, razmene iskustava i usavršavanja učitelja. (...) Kritikuje one koji se ne odazivaju na učiteljske zborove, svršene bogoslove i gimnazijalce, koji su smatrali da imaju dovoljno znanja i da im dodatna pouka nije potrebna, ukazuje na korist od međusobnog poučavanja na zborovima. (...) Šapčanin učiteljima poručuje da

putem uzajamnog udruživanja, u cilju daljeg samoobrazovanja, mogu da učine mnogo za sebe i za državu". Ali i u pomenutom stručnom usavršavanju nastavnih kadrova bilo je problema i otpora. Krestić (2017, str. 132) ovako procenjuje problem stručnog usavršavanja obrazovnih kadrova: „Nastavni kadar, naročito onaj u osnovnim i srednjim školama, bio je slabo obučen, ali i nezainteresovan da svoja znanja upotpunjuje i unapređuje, pri čemu su se u tome posebno isticali mlađi ljudi, upravo oni od kojih se očekivalo da budu nosioci pozitivnih promena. (...) Važno je istaći da je nedovoljan broj kvalitetnih predavača na kursovima za usavršavanje prosvetara izazivao njihova česta otkazivanja, a oni koji su održavani, izuzimajući retke časne izuzetke, pretvarali su te tečajeve u farsu i puko ispunjavanje forme, što je dodatno odbijalo potencijalne slušaocce.” Plastičan primer problema sa usavršavanjem na Zboru učitelja u svom dnevniku nam prenosi Milićević (prema *ibidem*): „Bejah na učiteljskom zboru. Steva drži lekciju iz množenja. Trajala je sahat i četvrt, i izvršena dobro. Kad svrši, učitelji zamoliše ili izjaviše 'da im je teško tako često dolaziti, nego da im se ostavi da sami određuju kad će zbor biti'. Siromah Steva se muči da im bude od koristi, pa njemu nije često raditi, a njima [je] često slušati! Belaj, boga mi.”

Ipak, ni takvi nemili slučajevi ne umanjuju značaj uvođenja učiteljskih zborova. Osim uspostavljanja zborova, Matić je pokušavao da nastavnom kadru olakša i participaciju u tom obliku stručnog usavršavanja. Ostao je zabeležen njegov Raspis okružnim načelstvima od 2. marta 1870. godine. U tom raspisu Matić kaže: „Rad ovih zborova pokazivao je povoljne rezultate onde, gde su prilike dopuštale da se što veći broj skupi na sastancima. (...) Rad je učiteljskih zborova nužan i važan, jer mu je zadatak unapređenje načina učenja jezika i vaspitanja mladog naraštaja. (...) Pa se za to obraćam načelstvu da svetuje opštinske odbor-nike u svom domašaju da daju što putna troška učiteljima svojih škola...” (Prosvetni zbornik zakona i naredaba, 1887, str. 778).

Iako je Matić uspostavljanjem učiteljskih zborova omogućio stručno usavršavanje nastavnog kadra u školama, ostalo je otvoreno pitanje njegovog inicijalnog obrazovanja. To pitanje je trajno rešio osnivanjem Učiteljske škole.

Doprinos Dimitrija Matića konstituisanju i razvoju Učiteljske škole

Ideja o potrebi adekvatnog inicijalnog obrazovanja učitelja nije se javila preko noći. U svim svojim obrazovno-teorijskim radovima Matić ne propušta da se uhvati u koštac sa tom problematikom. „Da se narod može duševno podizati osobito zavodjenjem škola, da škole mogu napredovati poglavito boljim izobra-

žavanjem učitelja, i da se to izobražavanje učitelja, koje bi odgovaralo vremenu i celi, postići može samo zavedenjem naročitih učiteljskih škola, to su istine, koje je naše stoleće u mlogim zemljama postiglo” (Matić, 1866, str. 113). Istovremeno sa zahtevom da se osnuju učiteljske škole, Matić ne propušta da ukaže i na potrebu poboljšanja njihovog položaja. „Bilo bi ne samo nepravo, nego očevidno i celi protivno ostaviti učitelje u oskudici, a ovamo iskati od njih da su dobro naučeni, da su revnosni i čestiti. No i učitelji ne treba da smeću sa uma, da se njima poverava ono što nam je najmilije, podmladak naroda, pa da sve čine čime će pokazati da zaslužuju tako veliko poverenje” (Matić, 1866, str. 113–114). Dve godine kasnije, Matić (1868, str. 13) piše: „Da bi narodna škola mogla svoj zadatak potpuno ispuniti, država treba da se stara 1., o tome da su učitelji sposobni i valjani i 2., da je škola dobro uređena. Valjanost i sposobnost učitelja zavisi od njihovog obrazovanja i spreme. (...) On nije samo učitelj uopšte, nego vaspitač. A kao vaspitač treba da je svestrano obrazovan čovek. (...) Ako hoće država da ima dobrih učitelja, treba da ih sama sprema i obrazuje, ili da to bude pod njenim nadzorom i propisima.” Na kraju, Matić (1868, str. 14) zaključuje: „Nema dakle sumnje, jer i samo dosadašnje iskustvo to je osvedočilo, da su nužne učiteljske škole, bilo da ih država sama ustanovljava i održava, ili da ih samo nadzira.”

„Govoreći o položaju učitelja naših osnovnih škola prema državi i opštini, Matić kaže, kako bi trebalo živo postarati se za obrazovanje tih učitelja u stručnim pedagoškim školama, i pominje, da se u našem ministarstvu prosvete nalazi izrađen jedan predlog za takvu školu još od 1860. godine. I tek je njemu namenjeno bilo, da posle deset godina došav na ministarsku stolicu uvede i ovaj predlog u život” (Bošković, 1889, str. 62).

Već smo spominjali težak položaj u kojem su se nalazili prosvetni radnici. „Loši uslovi života i rada, naročito u manjim sredinama, gde su učitelji često zavisili od dobre volje lokalnih moćnika, kao i od materijalne situacije u osiromašenim opštinama, koje su bile dužne da im obezbede smeštaj i ogrev za zimu, i izrazito niska državna primanja, nedovoljna za normalan život, naročito porodičnih ljudi, svakako da su destimulišuće delovali na entuzijazam i radni elan zaposlenih u obrazovanju” (Krestić, 2017, str. 131). I na taj segment učiteljskog položaja pokušao je da utiče Matić, uz pomoć „neznatne korekcije učiteljskih plata” (Krestić, 2017, str. 132). U tom kontekstu treba sagledati i Zakon o podeli učitelja na klase od 1. oktobra 1871. godine, u kojem se kaže: „Učitelji osnovnih škola dele se po plati na deset klasa” (Prosvetni zbornik zakona i naredaba, 1887, str. 615). Dalje se precizira: „I klasa 320 talira godišnje i u ovu klasu može biti postavljeno samo 10 učitelja do X klase gde je plata 115 talira godišnje. Ako zbog starosti, duševnih ili telesnih slabosti postanu nesposobni za dalje učiteljovanje,

imaju izdržavanje godišnje od 60 do 120 talira” (Prosvetni zbornik zakona i naredaba, 1887, str. 616).

Matić je još u svom prvom ministarskom mandatu pokušao da izjednači učitelje sa drugim državnim službenicima. Iz tog perioda su Pravila o izdavanju plata učiteljskih, propisana 15. decembra 1859: „Kada koji učitelj umre u tom zvaniju, plata da mu se izda i za onaj dan, kad je umr'o, računajući dan od pola do pola noći, isto kao što je i za činovnike opredeljeno” (Prosvetni zbornik zakona i naredaba, 1887, str. 757). U tom kontekstu treba posmatrati i Zakon o posmrtnoj plati učiteljskoj iz drugog Matićevog ministarskog mandata, od 12. oktobra 1870. godine: „Porodici umrlih učitelja i učiteljaka dještvitelnih i privremenih, ma i ne služili deset godina, daje se jednomesečna plata za ukopne troškove, a mesto se umrloga popunjava odmah ne čekajući da prođe mesec dana” (Prosvetni zbornik zakona i naredaba, 1887, str. 759).

Ali, prosvetno gledano, verovatno najznačajniji dokument koji je inicirao Dimitrije Matić odnosio se na otvaranje prve Učiteljske (pedagogijske) škole u Kragujevcu, 5. oktobra 1870. godine. Navešćemo neke odredbe Zakona o uređenju učiteljske škole, koji pokazuju da je to bila pedagoško-andragoška institucija. U članu 6 se kaže da se u „školu primaju učenici, koji su svršili sa dobrim uspehom najmanje tri razreda gimnazije ili realke, a dobrog su vladanja; koji su zdravi i nemaju nikakvih mahna, koje bi im kao potonjim učiteljima smetale u vršenju dužnosti” (Prosvetni zbornik zakona i naredaba, 1887, str. 431). Ali u nastavku istog člana se kaže i: „Isto tako mogu se primiti i učitelji današnjih osnovnih škola, koji su bili učiteljima najmanje dve godine, a dotadašnjim vladanjem budu toga zaslužni” (Prosvetni zbornik zakona i naredaba, 1887, str. 431). Poslednja rečenica govori da su neki od polaznika bez sumnje bili odrasle osobe, budući da su već radili kao učitelji.

U članu 7 tog zakona se kaže: „Učenje u učiteljskoj školi traje četiri godine i po tome se škola deli na četiri razreda” (Prosvetni zbornik zakona i naredaba, 1887, str. 432). Ali pri tome ne treba zaboraviti da su „u nju primani učenici između 16 i 20 godina, sa završena četiri razreda gimnazije” (Miljković, 2019, str. 129), a činjenica je da je škola organizovana internatski, „što joj još više daje andragoški karakter, jer su u njoj učenici prinudno samostaljniji nego kada žive u roditeljskom domu” (Miljković, 2019, str. 129).

Prilikom osnivanja Učiteljske škole, Matić je razmišljao i o drugim načinima sistematskog podizanja nivoa kompetencija učiteljskog kadra. „Matić je 1871. obnovio praktične učiteljske tečajeve, pri novootvorenoj Učiteljskoj školi u Kragujevcu, gde je te godine o državnom trošku obučeno 50 učitelja iz pedagoško-metodičkih oblasti, kao i iz oblasti pojedinih nastavnih predmeta” (Milj-

ković, 2021, str. 176). I u tom rešenju Matić se oslonio na razmišljanja i napore svog bivšeg profesora i kasnijeg prijatelja Jovana Sterije Popovića, dugogodišnjeg načelnika Popečiteljstva prosvete. Kako navodi Vujisić Živković (2021, str. 80), „Sterija se u međuvremenu već bio uverio da nema dovoljno sposobnih učitelja, te je na njegovu inicijativu Popečiteljstvo prosvete 1. jula 1845. donelo odluku da se ‘direktorima škola Petru Radovanoviću i Milovanu Spasiću naloži da učitelje koji nisu za učiteljstvo dovoljno sposobni i kojima je nužno ovakvo praktično poučenje kod direktora za vreme odmora školskog a troškove puta neimajući dolaziti.’” Nažalost, zbog nedostatka finansijskih sredstava, praktični tečajevi za učitelje su prekinuti, a obnavlja ih Matić, koji u članu 12 Zakona o uređenju učiteljske škole kaže: „Upravitelj je dužan da za vreme odmora školskog rukovodi praktično obučavanje učitelja osnovnih škola, koje mu radi toga bude uputio ministar prosvete i crkvenih dela” (Prosvetni zbornik zakona i naredaba, 1887, str. 434–435). U isto vreme, komplementarnim članom 13, utvrđuje dužnosti profesora i učitelja: „Za vreme odmora školskog uče sadašnje učitelje osnovnih škola izvesnim predmetima oni profesori učiteljske škole, koji budu na to određeni” (Prosvetni zbornik zakona i naredaba, 1887, str. 436).

Sigurno je da je osnivanje Učiteljske škole kruna nastojanja Dimitrija Matića da uredi oblast vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. O tome se pohvalno izražava i njegov politički protivnik i oštri kritičar Milićević, koji mu je „priznavao osnivanje Prve učiteljske škole u Kragujevcu (osnovana 1870, rad započela 1871) kao najznačajniji, ali i jedini doprinos tokom celokupnog ministarskog mandata” (prema Krestić, 2017, str. 144). Izlaganje o doprinosu Dimitrija Matića osnivanju Učiteljske škole završićemo delom besede ministra prosvete Stojana Boškovića (1889, str. 79) izrečene na svečanom skupu Srpskog učenog društva, 11. maja 1886, održanom u spomen Dimitriju Matiću: „Od praktična Matićeva rada toga vremena na prosvetnoj upravi zaslužuje osobito spomena Učiteljska škola koju je on uveo. Oko nje se on mnogo trudio starajući se da u osnovnoj nastavi ostvari načela koja je ozbiljnim proučavanjem naše i stranih kulturnih naroda obrazovanosti izradio i propovedao. (...) Najbolji usev, koji je na srpskoj prosvetnoj njivi posadio, uspeo je; narodna nastava dobila je učiteljskom školom zdravu osnovu.”

Zaključna razmatranja

U prethodnim redovima pokušali smo da ukažemo na najznačajnije doprinose državnika Dimitrija Matića obrazovanju odraslih u Srbiji. To ne znači da smo time potpuno iscrpili i istražili njegove andragoške zasluge. Neke od njih ćemo pokušati da nabrojimo u redovima koji slede.

Matić je od 1848. do 1851. godine bio profesor Liceja, na kojem je predavao građanski zakonik sa postupkom i javno pravo Srbije. Ostao je upamćen kao profesor koji je umeo svojim predavanjima da oduševi studente, a autor je i nekoliko udžbenika. Sa koliko je oduševljenja pristupio tom poslu, vidimo iz njegovog đučkog dnevnika: „Eto i ta mi se želja ispunila. Ja sam i knjazem potvrđen za profesora Otečestvenog prava pri Srbskom liceumu. Ja ću, dakle, odsad sa mladim srbskim duhovima imati posla. Oni su polje mog rada. O! blagosloveno, doista polje. Da mi je filozofija dana, to bi i meni prijatniji predmet za predavanje bio, i čini mi se, da bi i mladež imala veću poljzu od mene” (Matić, 1974, str. 119). Sa andragoškog aspekta je interesantno da je uveo i novi metod predavanja: istorijski uvod u problematiku i objašnjavanje osnovnih pojmova, koji do tada nisu postojali u praksi predavanja na Liceju, jer je svaki profesor već na prvom predavanju počinjao da se bavi samo aktuelnom problematikom.

„Tokom 1858. Matić, u okviru Društva srbske slovesnosti, vodi oštru opoziciju protiv pisma popečitelja prosvete Dimitrija Crnobarca, kojim se naređivalo delimično vraćanje na stari pravopis” (Marković, 1977, str. 11).

„Još kao student u Berlinu Matić je želeo da prevodom neke istorije filozofije doprinese prosvetivanju svog naroda. (...) Dvadeset godina kasnije on će tu zamisao privesti u delo, i to kao sopstveni prilog srpskoj Enciklopediji nauka, o čijem je izrađivanju bio podneo 17. maja 1863. predlog Društvu srpske slovesnosti, kako je napred (i) već pomenuto” (Marković, 1977, str. 24–25).

Jednu od svojih najznačajnih ideja Matić nažalost nije uspeo da realizuje – ideju kreiranja univerziteta. „Već 1850. u jednom govoru pred Knjazom on je izrazio želju da se uskoro osnuje ‘srbsko sveučilište’, te da se time postigne ono što Nemanjići nisu stigli da učine” (Marković, 1977, str. 11). O tome je govorio i Bošković (1889, str. 46–47) da je Matić, kao novi ministar prosvete, „razložio starom knezu zemaljsku potrebu da se pristupi osnivanju srpskog univerziteta, pozivajući se u tom na primer nove grčke kraljevine. A stari takovski junak lepo se odazvao ovoj želji svoga novog ministra, i još je rekao: ‘Jest bogme, sinko, možemo mi i bolje od Grčke’. No političke neprilike kao i docnije, ne dadoše, da se ova velika prosvetna misao izvrši tako skoro.”

Treba napomenuti da su neki Matićevi zvanični dokumenti, koje je kreirao kao ministar prosvete, bili vrlo interesantni kao sredstvo za samoobrazovanje. Kao primer jednog takvog raspisa možemo navesti Raspis ministra prosvete i crkvenih dela načelstvima, o lečenju šuge bez lekara, od 10. maja 1872. godine, Br. 2214, u kojem vrlo detaljno elaborira uzročnike šuge, načine njenog prepoznavanja i preporučene metode i načine lečenja (više o tome u: Prosvetni zbornik, str. 781–785).

Iako u Matićevom teorijskom prosvetnom fokusu nije bilo obrazovanje odraslih, interesantne su njegove misli o mogućnosti i načinima učenja u odrasлом dobu. Izdvojićemo samo jednu njegovu andragošku misao: „Evo nas na kraju našeg razlaganja. Ponavljamo ono što smo već kazali, da se čovek do smrti uči i dok je živ vaspitava. No tada, kao zreo, sam sebe vaspitava, koristeći se svim prilikama kojih u državi ima za obrazovanje i za razvitak, i telesan i duševan. Tu treba da je država ne kao tutor pojedinom građaninu, nego kao zastupnik opštih interesa” (Matić, 1868, str. 163).

Ovo su samo crtice za neka buduća istraživanja andragoškog lika i dela državnika Dimitrija Matića. U radu smo pokušali da damo, koliko god možemo, objektivan andragoški portret Dimitrija Matića, svesni da nam vremenska udaljenost od 200 godina od njegovog rođenja daje potrebnu istorijsku distancu, ali zamućuje razumevanje prilika onoga vremena. U tom smislu, ponovo bismo se pozvali na reči ministra Stojana Boškovića (1889, str. 12–13): „U mladim godinama, kao i mnogi drugi, javljao se Matić u svojim naučnim radovima i na katedri s veoma jasno obeleženim naprednim idejama i društvenim načelima. No u praktičnoj politici po nevolji sledujući izvesnoj disciplini ostajao je kad što iza one mere, koja se mora odrediti državniku koji dalje i pouzdano gleda u prošlost i budućnost svoga naroda. No mora se priznati, da se ljudi, dela i događaja u sadašnjem razvoju srpskoga naroda ne mogu tačno meriti i suditi istom merom, koja vredi u drugim srećnijim i naprednijim zemljama, koje su već ranije izašle iz mena političkih potresa i revolucija, i gde su izvesne pravne i ustavne tekovine dobile vekovima i od više slobodnih kolena potvrdu i osvećenje. Kod nas je sve ovo gotovo još u začetku i vrenju, gotovo ništa sigurno, ništa stalno ni izvan spora, a sve promenljivo i puno iznenađenja. Narod se u unutrašnjem pravnom i kulturnom životu pa i u spoljnim težnjama i odnosima koleba kao slamka među vihorima, kao brod na burnom moru, ne znajući ni jednog trenutka, gde će da baci kotvu, ili kojim pravcem i na koju stranu da traži spasenja i pristaništa. I ovo tako traje već više od pola veka. Pa nije se čuditi, ako narodni najbolji i najsvesniji ljudi i državnici kadšto pometu, te u zabuni svojim jadom zabavljeni, narodnom nesrećom i državnom ruševinom zaprepasćeni stanu, ili gotovo nesvesno kotrljaju se niz stremen, kuda ih oluja ili bujica ponese. Ipak moramo priznati, da je pokojni Matić i u najtežim prilikama ostao veran načelima pravog srpskog rodoljublja, gotov svagda na žrtve za stvar slobode i ujedinjenja narodnog.”

Reference

- BOŠKOVIĆ, S. (1889). *Beseda Stojana Boškovića: Svečani skup Srpskoga učenog društva 11 maja 1886 god. u spomen Dimitriju Matiću*. Beograd: Srpsko učeno društvo.
- DURKOVIĆ JAKŠIĆ, LJ., JANKOVIĆ, B., I MASLEŠA, A. (1974). O Dimitriju Matiću i njegovom Đačkom dnevniku. U D. Matić (ur.), *Đački dnevnik (1845–1848)* (str. 1–11). Beograd: Univerzitetska biblioteka „Svetozar Marković”.
- ILIĆ RAJKOVIĆ, A. (2021). Školska obaveza u Kraljevini Srbiji: između propisa i pakse. U A. Ilić Rajković i S. Petrović Todosijević (ur.), *Bez škole šta bi mi?! Oglеди iz istorije obrazovanja u Srbiji i Jugoslaviji od 19. veka do danas* (str. 23–57). Beograd: INS, IPA.
- KRESTIĆ, P. (2017). Milan Đ. Milićević o nekim obrazovnim i prosvetnim pitanjima u Srbiji (1869–1877). U P. V. Krestić (ur.), *Država i politike upravljanja (18–20. vek)* (str. 123–147). Beograd: Istorijski institut.
- MARKOVIĆ, B. (1977). *Dimitrije Matić lik jednog pravnika*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.
- MATIĆ, D. (1866). *Pregled istorije vaspitavanja po profesoru Riku i još nekim piscima*. Prvi deo. Beograd: Državna štamparija.
- MATIĆ, D. (1868). *Vaspitanje odrasle dece i omladine i razne škole*. Beograd: Državna štamparija.
- MATIĆ, D. (1974). *Đački dnevnik (1845–1848)*. Beograd: Univerzitetska biblioteka „Svetozar Marković”.
- VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ, N. (2014). *Na peru i na sedlu: Nadzor nad osnovnim školama u Srbiji u prvoj polovini XIX veka*. Beograd: Eduka.
- VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ, N. (2017). *Skidanje čađi: Slika osnovnih škola u Kneževini Srbiji 1857–1880. godine u izveštajima školskih nadzornika*. Beograd: IPA.
- VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ, N. (2021). Razvoj nadzora nad osnovnim školama u Srbiji u prvoj polovini 19. veka. U A. Ilić Rajković i S. Petrović Todosijević (ur.), *Bez škole šta bi mi?! Oglеди iz istorije obrazovanja u Srbiji i Jugoslaviji od 19. veka do danas* (str. 63–85). Beograd: INS, IPA.
- MILJKOVIĆ, J. (2019). *Sistem obrazovanja odraslih: pogled iz konteksta*. Beograd: IPA.
- MILJKOVIĆ, J. (2021). Institucionalni razvoj obrazovanja odraslih u XIX veku. U A. Ilić Rajković i S. Petrović Todosijević (ur.), *Bez škole šta bi mi?! Oglеди iz istorije obrazovanja u Srbiji i Jugoslaviji od 19. veka do danas* (str. 165–188). Beograd: INS, IPA.
- PROSVETNI ZBORNİK ZAKONA I NAREDABA (1887). Beograd: Kraljevsko srpska državna štamparija.
- SAMOLOVČEV, B. (1963). *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*. Zagreb: Znanje.
- ĆUNKOVIĆ, S. (1971). *Školstvo i prosveta u Srbiji u XIX veku*. Beograd: Pedagoški muzej.

Jovan Miljković⁴, Bojan Ljujić⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The Contribution of Dimitrije Matić to Adult Education in Serbia in the 19th Century⁶

Abstract: The work was written with the goal of determining and describing the contribution of Dimitrije Matić to establishing and developing adult education in Serbia in the 19th century. We employed the historical method and within it an analysis of content, discourse and narrative of primary and secondary sources. The results of the research demonstrate the exceptional contribution of Matić to the development of institutional adult education through the establishment of a network of reading rooms in Serbia, the (re)opening of adult schools, the constitution of school boards, and the renewal of teacher education. We identified contributions in the sphere of instituting adult education legislature and the creation of institutional, staff, program and financial prerequisites for the operation of adult education institutions. We identified the bases for questioning the success of the functioning of certain andragogical institutions established by Matić, which doesn't undermine his importance in the pioneering endeavours of developing adult education.

Key words: Dimitrije Matić, adult education, public reading rooms, adult schools, school boards.

⁴ Jovan Miljković, PhD is Associate Professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs).

⁵ Bojan Ljujić, PhD is Assistant Professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (bojanglelujic@gmail.com).

⁶ This work was supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia on the basis of the Contract on the Realization and Financing of Scientific Research Work in 2022.

Aleksandra Milićević¹, Aleksandra Pejatović²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Kvalitet obuka za odrasle: dva ugla gledanja

Apstrakt: U radu se razmatra problematika kvaliteta obuka za odrasle, pri čemu je analiza utemeljena na dva, kao što ćemo imati prilike da vidimo, neretko različita viđenja, odnosno procene kvaliteta obuka. S jedne strane, kvalitet obuka su procenjivali polaznici na kraju obuke, a s druge strane, nezavisan procenjivač – andragog. Istraživanje kvaliteta obuke sprovedeno je na osnovu dvostrukih procena izdvojenih pojedinih aspekata (svojstava, karakteristika) i elemenata (konstituitivnih delova) stručnih obuka za odrasle, u jednoj od ustanova neformalnog obrazovanja u Beogradu. Nakon teorijskog osvrta na ključne pojmove, poput kvaliteta obrazovanja odraslih i obuka za odrasle, u radu je predstavljen metodološki okvir emirijskog dela istraživanja, uz detaljniju analizu dobijenih rezultata. Na osnovu analize se zaključuje da rezultat sagledavanja kvaliteta obuke od dva različita aktera predstavljaju dve u velikoj meri različite procene, a time i slike kvaliteta obuka. Ovakvi nalazi vraćaju nas na neka od fundamentalnih pitanja u vezi sa kvalitetom obrazovanja (odraslih) i ukazuju na svu složenost „merenja” kvaliteta, pa time i upravljanja kvalitetom. Takođe, u formi zaključnih razmatranja, skiciran je put dosadašnjeg razvoja sistema kvaliteta obuka i rada organizacija sa statusom JPOA u Srbiji, pri čemu su evidentirane takođe različite orijentacije ka kvalitetu u obrazovanju odraslih.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, kvalitet obrazovanja, neformalno obrazovanje, stručno obrazovanje odraslih, obuke.

Uvod

Globalne socijalne i ekonomske promene u savremenom svetu, čiji smo svedoci, više no ikada ispostavljaju zahteve pojedincu za kontinuiranim celoživotnim učenjem sa ciljem razvoja sopstvenih kapaciteta, iskazanih kroz znanja, veštine, osobine i kompetencije. Proučavanje neformalnog obrazovanja odraslih danas je postalo neophodno u gotovo svakom društvu, a naročito u društvima koja se suo-

¹ Aleksandra Milićević je studentkinja doktorskih studija na Katedri za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, viša savetnica za razvoj obrazovanja u Privrednoj komori Srbije, Službi za dualno obrazovanje i obrazovne politike (aleksandra.milicevic@hotmail.com).

² Dr Aleksandra Pejatović je redovna profesorka na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (apejatov@f.bg.ac.rs).

čavaju sa visokom stopom nezaposlenosti stanovništva. Jedan od mogućih uzroka te nezaposlenosti jeste i nedostatak kadrova koji poseduju neophodna znanja i veštine za obavljanje određenih poslova, koji su tržištu rada neophodni, dok, s druge strane, kadrovi koji su na tržištu nude znanja i veštine koji svetu rada nisu potrebni. Neusklađenost između kadrova koje produkuje sistem obrazovanja i kadrova koji su potrebni tržištu rada uzrokuje takozvanu strukturnu nezaposlenost, čiji nas sam naziv upućuje na probleme u strukturi, u ovom slučaju u strukturi ponude i potražnje. Tu vrstu nezaposlenosti karakterišu dugo istrajavanje, teško rešavanje i posledice koje izazivaju brojne teškoće i na individualnom i na društvenom nivou (Bolčić, u: Mimica & Bogdanović (prir.), 2007, str. 364; Pejatović & Orlović Lovren, 2014, str. 42–44).

Jedna od mera za ublažavanje strukturne nezaposlenosti, u okviru aktivnih mera tržišta rada, jesu programi osposobljavanja i usavršavanja koji se organizuju u neformalnom supsistemu obrazovanja. Kao osnovna snaga neformalnog obrazovanja u odnosu na formalno navodi se fleksibilnost, koja se ogleda u mogućnosti bržeg prilagođavanja i reagovanja na potrebe sveta rada. U tom kontekstu, različiti autori posebnu pažnju pridaju stručnim obukama za odrasle, smatrajući da „stručna obuka zauzima centralno mesto kada se ističe potreba da se izbalansira odnos između ponude i potražnje za radnom snagom na tržištu rada, odnosno da se međusobno približe svet rada i svet obrazovanja” (Giret, 2011, str. 244–256, prema Pejatović & Pekeč, 2011, str. 173).

Kada se govori o obrazovanju odraslih uopšte, pa tako i stručnom obučavanju, na različite načine iskrsava pitanje kvaliteta tog obrazovanja, odnosno obučavanja. Teško da možemo da se upustimo u razmatranje ili rešavanje nekog problema u vezi sa obrazovanjem i obučavanjem odraslih a da se istovremeno ne pozabavimo i njihovim kvalitetom. Radi unapređivanja tog kvaliteta, i na međunarodnom i na nacionalnom nivou, postoji veliki broj dokumenata u kojima se na različite načine određuju standardi kvaliteta obrazovanja/obučavanja odraslih ili organizacija koje se bave neformalnim obrazovanjem i obučavanjem odraslih. Ilustracije radi, pomenućemo samo neke od njih: niz serija ISO standarda, koji su se međusobno smenjivali – ISO 29990:2010 za pružaoce usluga učenja u okviru neformalnog obrazovanja i obuka, ISO 29993:2017 za usluge učenja izvan formalnog obrazovanja, ISO 21001:2018 za sisteme upravljanja kvalitetom u obrazovnim organizacijama; EQARF – evropski referentni okvir obezbeđivanja kvaliteta za stručno obrazovanje i obučavanje (2009); LQW – na učenika orijentisan sertifikat kvaliteta za organizacije daljeg obrazovanja u Nemačkoj i Austriji (2007); eduQua – švajcarska oznaka kvaliteta za ponuđače programa učenja za odrasle (2004); *Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa javno priznatog organizatora*

aktivnosti obrazovanja odraslih (2021); *Pravilnik o standardima za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje kvaliteta rada javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih* (2022)... Svim tim dokumentima, pa i mnogim drugim koji pokrivaju ovu tematiku, zajedničko je da su oni rezultat težnji za unapređivanjem kvaliteta određenih elemenata ili aspekata jednog velikog, ali ne izolovanog sistema, koji nazivamo „učenje i obrazovanje odraslih”.

Svi ti elementi i aspekti čine da kvalitet učenja i obrazovanja odraslih može da se proučava na različite načine. Za potrebe ovog rada, odlučili smo se da zadržimo u oblasti procenjivanja kvaliteta određenih aspekata i elemenata stručnih obuka za odrasle, kao konstitutivnih delova svake obuke, koji nam govore i o njenom ukupnom kvalitetu. Osnovna svrha istraživanja bila je da se ustanovi u kojoj je ono sprovedeno ukaže na određene nedostatke u realizaciji aktivnosti, a time (ili potom) i na moguća mesta za intervenisanje, a radi unapređivanja kvaliteta stručnih obuka za odrasle koje imaju u ponudi.

Kvalitet obuka – osnovni koncepti

Obrazovanje nije samo put ka rešavanju problema nezaposlenosti, koji smo u prethodnim delovima ovog rada pomenuli, već i velikog broja drugih problema sa kojima se suočavaju i jedno društvo, a i pojedinac. Od obrazovanja se uvek očekuje da odgovori na „adekvatan način”. Kada kažemo „da odgovori”, uvek mislimo na pružanje neophodnih znanja, veština, stavova i vrednosti koji će svakom pojedincu omogućiti adekvatno pozicioniranje u društvu i pružiti doprinos ostvarivanju njegovih sopstvenih ciljeva i ciljeva društva. Zbog toga je neophodno da to obrazovanje bude i kvalitetno. Tokom istorije pojam kvaliteta se menjao. U oblasti obrazovanja odraslih, interesovanje za proučavanje tog fenomena javilo se sedamdesetih godina XX veka, „kada su se zemlje OECD-a suočile sa pojavom problema nezaposlenosti i teškoćama u snalaženju mladih na radnom mestu” (Pejatović, 2005, str. 112). I tada je postalo apsolutno jasno da je neophodno da se detaljnije proučava kvalitet obrazovanja, zbog svih uloga koje mu se dodeljuju. Osim proučavanja, neophodno je postalo i da se: razviju postupci „merjenja” kvaliteta u obrazovanju, da se osmisle, projektuju i sprovode aktivnosti kojima bi se poboljšao kvalitet obrazovanja i da se razviju sistemi kvaliteta obrazovanja, kojima bi se kvalitet u ovoj oblasti i kontinuirano pratio i kontinuirano unapređivao.

Proučavanjem literature u kojoj se razmatraju različita shvatanja kvaliteta obrazovanja, možemo da zaključimo da je vrlo teško uspostaviti jednu operacionálnu definiciju kvaliteta obrazovanja koja će odgovarati zahtevima i potrebama svih aktera. Zaključujemo da se kvalitet često posmatra i kao potpuno subjek-

tivna kategorija i da ne može neko drugi da odlučuje šta će biti kvalitetno obrazovanje za svakog pojedinca. Dalje, još češće su definicije u kojima se navode određeni zahtevi, kao mere procene kvaliteta (da li su ispunjeni ili ne). Među velikim međunarodnim organizacijama (UNESCO, UNICEF, OECD) koje se bave obrazovanjem uopšte, pa tako i obrazovanjem odraslih, takođe uočavamo određena neslaganja, koja se odnose na cilj koje obrazovanje ima, a samim tim i na razmatranje koje je obrazovanje kvalitetno, a koje nije. Te organizacije naglašavaju da je kvalitetno obrazovanje pravo svakog pojedinca, ali se razilaze u shvatanju da li krajnji ishod tog obrazovanja treba da bude zadovoljavanje potreba pojedinca ili potreba društva.

Međutim, isticanjem termina „shvatanje kvaliteta obrazovanja”, određeni autori zapravo iskazuju neodlučnost u odgovoru na pitanje da li je uopšte neophodno da se traga za jedinstvenom definicijom kvaliteta obrazovanja (Pejatović, 2005, str. 113). Zapravo, izgleda da je važnije da se razvije jedna šira orijentacija ka kvalitetu jer čak i „unutar jedne zemlje mogu biti, za različite sredine, relevantni različiti kvaliteti u obrazovanju” (*ibidem*). Uviđajući te različitosti, došli smo na ideju da bi bilo interesantno da se empirijski istraže mišljenja o kvalitetu različitih elemenata i aspekata obuka, i to iz dve perspektive: iz perspektive polaznika tih obuka i iz perspektive andragoga, kao stručnjaka i nezavisnog procenjivača.

Pojam obuke i njene osnovne karakteristike

Osim obrazovanja odraslih, često se govori i o obučavanju odraslih i taj pojam se najčešće povezuje sa stručnim obrazovanjem odraslih (Pejatović & Pekeč, 2011, str. 178). Međutim, kako autori navode, pogrešno je poistovećivati termine obuke i stručnog obrazovanja odraslih (*ibidem*). Obuka je ključni deo stručnog obrazovanja odraslih jer „termin obučavanje je deo sveobuhvatnog termina obrazovanje, ali je usmeren na sticanje profesionalnog znanja i veština... To nije sinonim za obrazovanje odraslih” (Savićević, 2003, str. 231–232). U obezbeđivanju kvalitetne nastave često se javlja problem adekvatnosti i uspešnosti odabira oblika realizacije obrazovnih aktivnosti odraslih. A obrazovanje odraslih se najčešće ostvaruje upravo obukom. Odrasle polaznike karakteriše njihovo bogato životno iskustvo, koje je uvek moguće iskoristiti i u obrazovnom procesu, radi postizanja željenih rezultata. Upravo zbog tog bogatog životnog iskustva, odraslima je neophodno mnogo više od pukog prenošenja informacija posredstvom predavanja. Njima je zapravo neophodna dobro isplanirana, organizovana i izvedena obuka. Obuku možemo, između ostalog, da posmatramo kao „vrstu obrazovanja usmerenu prvenstveno na sticanje veština”, koja „podrazumeva ovladavanje zadatkom ili

ulogom ili specifičnim tipom uniformnog i mehaničkog izvršenja bez isticanja potrebe za razumevanjem i znanjem, posebno teorijskim” (Despotović, 2010, str. 264). Iz te definicije možemo da zaključimo zbog čega su nam obuke izuzetno važne. Ključno je, dakle, ovladavanje određenom veštinom, do kojeg se dolazi „praksom i ponavljanjem”, dok je sticanje teorijskih znanja stavljeno u drugi plan (*ibidem*).

Prilikom organizovanja bilo koje obrazovne aktivnosti, pa tako i obuka, a vodeći računa o njenom kvalitetu, neophodno je pratiti određene korake, kako bismo osigurali da aktivnost koju želimo da realizujemo zaista omogući ostvarivanje postavljenih ciljeva. Arnold i saradnici govore o *ciklusu obuke* (Pejatović & Pekeč, 2011, str. 181). Prema njihovom mišljenju, ciklus se sastoji od tri faze:

1. ispitivanje potreba za obukom,
2. dizajn obuke i
3. evaluacija obuke.

Na samom početku, neophodno je detaljno ispitati potrebe za obukom jer „...obučavanje koje je pogrešno usmereno, ili nije u skladu sa određenim potrebama pojedinca ili organizacije može biti gore nego da uopšte nema obučavanja” (Arnold et al., 2005, str. 358, prema Pejatović & Pekeč, 2011, str. 181). Potrebe za obukom se ispituju na tri nivoa, na nivou organizacije, na nivou posla i na nivou pojedinca. To posebno ističemo zato što ćemo kasnije ukazati na probleme koje smo uvideli u radu ustanove u kojoj je istraživanje sprovedeno, a koji se upravo tiču nepostojanja faze ispitivanja obrazovnih potreba. Ako tu fazu posmatramo i iz ugla polaznika obuka, veoma je važno da na obuci usvajamo znanja i razvijamo veštine koje ćemo odmah nakon završene obuke moći da stavimo u upotrebu. Takođe, važno je da se vodi računa i o obrazovnim potrebama koje pojedinac ima i da obukom pokušamo da odgovorimo i na njih, budući da često nije lako uklopiti te potrebe sa potrebama drugih aktera.

Nakon ispitanih potreba, prelazimo na fazu dizajniranja obuke, odnosno na dizajniranje planova i programa obuka. Sada određujemo na koji način ćemo zadovoljiti obrazovne potrebe do kojih smo došli u prvoj fazi. Važno je da se u toj fazi definišu ishodi obuke, odnosno šta će pojedinac biti u stanju da radi nakon završene obuke. Neophodno je da ti ishodi budu vrlo jasno, precizno i sažeto definisani.

Na kraju, u trećoj fazi radimo evaluaciju celokupnog dosadašnjeg procesa. Ono što želimo da ispitamo je „...da li je trening postigao željene efekte, odnosno da li je kod polaznika došlo do očekivane promene u kompetencijama” (Pejatović & Pekeč, 2011, str. 182). Postoje različiti modeli evaluacije koji u toj fazi mogu da se koriste, koje ovom prilikom nećemo detaljnije kometrisati, ali za sve njih

je važno da budu osmišljeni pre same realizacije obuke, iako se uglavnom sprovode nakon završene obuke.

Pre nego što pređemo na metodološki okvir empirijskog istraživanja, osvrnućemo se još jednom na pojam „obuke”, kako bismo približili naše razumevanje ovog pojma. Za potrebe našeg rada koristimo definiciju do koje smo došli u jednom ranijem istraživanju, a kojom se precizira da se pod obukom podrazumeva „...posebno priređen (dizajniran) proces poučavanja znanjima, veštinama, stavovima i kompetencijama, koji se organizuje sa osnovnim ciljem razvoja veština i kompetencija, zbog čega u programu obuke dominira praktičan rad, vežbanje, višestruko ponavljanje obavljanja radnje, odnosno ponašanja, koje treba usvojiti, kao i druge neophodne faze, a pri čemu se, u domenu ishoda, poseban akcenat stavlja na uspešnost obavljanja stečenih veština i/ili kompetencija” (Pejatović & Pekeč, 2011, str. 177–178). Dakle, obukom možemo sticati različite veštine i kompetencije, ne samo one koje su u vezi sa profesionalnim životom čoveka. To napominjemo bez obzira na to što su u fokusu našeg istraživanja stručne obuke, kojima se stiču veštine neophodne za razvoj radno-profesionalnog života čoveka.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja je bio da polaznici obuka za odrasle i stručnjak – andragog, kao nezvisan procenjivač koji je pratio proces realizacije obuke, ispitaju procene kvaliteta izdvojenih aspekata i elemenata stručnih obuka za odrasle. Radi prikupljanja podataka, u ovom deskriptivnom istraživanju korišćena su dva instrumenta: *upitnik za procenjivanje kvaliteta obuke* i *protokol za praćenje toka realizacije obuke*. Upitnik za procenjivanje kvaliteta obuke korišćen je da bi se prikupili podaci o procenama ispitanika o izdvojenim aspektima i elementima stručnih obuka. Upitnik je podeljen u tri celine. Prva celina obuhvata biosocijalne karakteristike ispitanika (pol, godine starosti, nivo obrazovanja i radni status). Druga celina se odnosi na procenjivanje razloga zbog kojih ispitanici pohađaju stručnu obuku. Treći deo upitnika podrazumeva petostepenu skalu za procenu kvaliteta stručne obuke, tačnije procenu njenih određenih aspekata i elemenata. Za praćenje procesa realizacije stručne obuke korišćen je protokol za praćenje toka realizacije obuke. Nezavisni procenjivač je prisustvovao svim obukama koje su razmatrane u našem istraživanju (osam stručnih obuka) i, na osnovu ajtema iz protokola, pratio je tok realizacije obuke i beležio rezultate svojih zapažanja. Protokol sadrži sedam celina: opšti podaci o obuci (koji se odnose na datum i vreme praćenja, da li se prati teorijska ili praktična nastava, dužina trajanja obuke i praćenog termina, broj polaznika itd.); podaci o izvođenju nastave (odnos teorije i prakse

na praćenom terminu, angažovanost polaznika tokom termina itd.); podaci o kadru koji realizuje obuku (stručna osposobljenost kadra, osposobljenost za rad sa odraslima, utisak o vođenju termina itd.); podaci o polaznicima obuke (polna i starosna struktura polaznika, radni status); podaci o prostornim uslovima u kojima se izvodi obuka (tip učionice, veličina, adekvatnost, higijensko-tehnički uslovi itd.); podaci o materijalnim uslovima u kojima se izvodi obuka (opremljenost materijalima za rad, adekvatnost materijala itd.); podaci o praćenju i procenjivanju polaznika (da li se kontinuirano prati rad polaznika, u kojoj formi se realizuje stručni ispit na kraju obuke itd.).

Uzorak ovog istraživanja čine 152 polaznika stručnih obuka za odrasle, koje su realizovane u jednoj od institucija koja se više decenija bavi obrazovanjem odraslih. Podaci su prikupljeni tokom proleća 2016. godine. U tabeli 1 prikazana je struktura uzorka istraživanja po osnovnim biosocijalnim karakteristikama (pol, godine starosti, nivo obrazovanja i radni status).

Tabela 1. Struktura uzorka istraživanja

Biosocijalne karakteristike ispitanika		Frekvencije	Ukupno	Procenti	Ukupno
Pol	Muški	56	152	36,8%	100%
	Ženski	96		63,2%	
Godine starosti	18–30	73	152	48%	100%
	31–45	61		40,1%	
	46 i više	18		11,9%	
Nivo obrazovanja	Nepotpuna i potpuna osnovna škola	5	152	3,3%	100%
	Trogodišnja i četvorogodišnja srednja škola (stručna ili gimnazija)	76		50%	
	Viša škola	30		19,7%	
	Visoko obrazovanje (osnovne, master i doktorske studije)	41		27%	
Radni status	Zaposlen	71	152	46,7%	100%
	Nezaposlen	82		53,3%	

Kao što je već napomenuto, da bismo došli do informacija o procenama kvaliteta obuka, izdvojili smo njene određene aspekte i elemente. Pod aspektima podrazumevamo karakteristike, odnosno određena svojstva obuka, dok elementi predstavljaju konstitutivne delove obuka. Izdvojeni aspekti stručnih obuka su:

1. adekvatnost naziva obuke,
2. potrebe tržišta rada,
3. obrazovne potrebe pojedinca,

4. poznavanje ishoda obuke,
5. doprinos sadržaja obuke ovladavanju poslom,
6. efikasnost stručne obuke i
7. efektivnost stručne obuke.

Izdvojeni elementi stručnih obuka su:

1. fond časova obuke,
2. frekvencija održavanja obuke,
3. broj polaznika na obuci,
4. predavač na obuci (stručnost u radu, sredstva koja koristi),
5. angažovanje polaznika tokom obuke,
6. adekvatnost prostora za realizovanje teorijske nastave,
7. adekvatnost prostora za realizovanje praktične nastave,
8. opremljenost prostora za realizovanje teorijske i praktične nastave materijalima za rad i
9. opremljenost prostora za realizovanje teorijske i praktične nastave opremom za rad.

Tokom istraživanja je praćeno ukupno osam stručnih obuka, čiji je ponuđač i realizator jedna organizacija. Od obuka su obuhvaćene: obuka za manikir sa nadogradnjom noktiju i pedikir, obuka za krojenje i šivenje, obuka iz oblasti mašinstva, obuka za kozmetičara, obuka iz oblasti ugostiteljstva, obuka za masera, obuka za muško-ženskog frizera, obuka za knjigovođu.

Rezultati istraživanja

U tabeli 2 predstavljene su dobijene procene ispitanika o kvalitetu izdvojenih aspekata i elemenata stručnih obuka. Procene nezavisnog procenjivača nisu numerički navedene (kao ocene) već će ti stavovi biti tekstualno objašnjeni u nastavku rada, uz upoređivanje sa dobijenim procenama ispitanika. Ispitanici su u upitniku davali odgovore zaokruživanjem broja od 1 do 5, pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje. Ocene su, dakle, gradacijski poređane. Prilikom obrade i analize podataka, petostepena skala je svedena na trostepenu skalu (ocene 1 i 2 u upitniku postale su 1, ocena 3 je postala 2, dok su ocene 4 i 5 u analizi postale 3). Zbog toga je 3 maksimalna ocena prikazana u tabeli.

Tabela 2. Procene ispitanika kvaliteta izdvojenih aspekata i elemenata stručnih obuka

Redni broj	Aspekti i elementi stručnih obuka	Procene ispitanika (aritmetičke sredine)	Frekvencije	Ukupno	Bez odgovora	Procenti
1.	Naziv obuke je adekvatan, odnosno odgovara sadržaju obuke.	2,90	149	152	3	98%
2.	Obuka koju pohađam uvažava potrebe tržišta rada.	2,85	146	152	6	96%
3.	Obuka koju pohađam uvažava moje obrazovne potrebe.	2,81	148	152	4	97,4%
4.	Znam koji su ishodi obuke koju pohađam.	2,79	146	152	7	95,4%
5.	Obuka koju pohađam obuhvata sadržaj koji omogućava da se potpuno ovlada poslom za koji se pripremam.	2,70	145	152	7	95,4%
6.	Mislim da ću ispit na kraju obuke uspešno položiti bez većih problema (procena efikasnosti obuke).	2,85	147	152	5	96,7%
7.	Po završetku obuke biću u stanju da samostalno obavljam posao za koji se osposobljavam (procena efektivnosti obuke).	2,74	146	152	6	96%
8.	Predavač deluje veoma stručno u obavljanju posla za koji se pripremamo.	2,97	146	152	6	96%
9.	Predavač se veoma trudi da nas nauči da obavljamo posao za koji se pripremamo.	2,95	148	152	4	97,4%
10.	Predavač jasno izlaže sadržaj	2,93	147	152	5	96,7%
11.	Predavač u radu koristi adekvatna nastavna sredstva.	2,93	148	152	4	97,4%
12.	Potpuno se angažujemo u toku obuke, ne žaleći truda.	2,9	147	152	5	96,7%

Redni broj	Aspekti i elementi stručnih obuka	Procene ispitanika (aritmetičke sredine)	Frekvencije	Ukupno	Bez odgovora	Procenti
13.	Predavač prati moj rad tokom čitavog trajanja obuke koju pohađam.	2,8	148	152	4	97,4%
14.	Broj polaznika na obuci koju pohađam je adekvatan za nesmetan rad polaznika tokom obuke.	2,79	148	152	4	97,4%
15.	Prostor u kojem se održava obuka opremljen je adekvatnom opremom neophodnom za rad.	2,76	147	152	5	96,7%
16.	Prostor u kojem se održava praktična nastava obuke koju pohađam je adekvatan.	2,74	146	152	6	96%
17.	Prostor u kojem se održava obuka opremljen je adekvatnim materijalima neophodnim za rad.	2,74	146	152	6	96%
18.	Smatram da je fond časova obuke koju pohađam dovoljan kako bi se usvojila znanja i ovladalo veštinama.	2,72	148	152	4	97,4%
19.	Smatram da je broj časova koji se održava na nedeljnom nivou adekvatan.	2,65	145	152	7	95,4%
20.	Prostor u kojem se održava teorijska nastava obuke koju pohađam je adekvatan.	2,61	147	152	5	96,7%

Prvi aspekt stručne obuke koji je izdvojen odnosi se na naziv obuke. Da ispitanici smatraju da je naziv obuka koje pohađaju adekvatan, odnosno da upućuje na sadržaj obuke, govore veoma visoke ocene (aritmetička sredina čak 2,9). Obradom rezultata je primećeno da svi ispitanici koji su davali ocene 3 i niže (u upitniku) pohađaju obuke iz oblasti mašinstva, ugostiteljstva i za masera. Međutim, upravo su nazivi obuka ono na šta nezavisni procenjivač skreće pažnju prilikom iskazivanja svoje procene. Ako zaključujemo samo na osnovu naziva obuke, nije do kraja jasno za šta se obučavaju polaznici tih obuka. Na primer, nije do kraja jasno kojim tehnikama masaže ovladava polaznik obuke za masera. Kada

smo ukazali zaposlenima u ustanovi na taj konkretan problem, njihov odgovor je bio da se ispitanici obukom osposobljavaju za sve tehnike masaže koje postoje. Međutim, uvidom u standard kvalifikacija za zanimanje maser (Agencija za kvalifikacije) i upoređivanjem sa planom i programom obuke u ustanovi, jasno se uočava da se određene tehnike masaže ne izvode na obuci (na primer, hidromasaža, različite vrste aparaturnih masaža). Zato smatramo da je neprihvatljivo da obuka nosi naziv *Obuka za masera* već je neophodno da se u nazivu jasnije definiše za izvođenje kojih tehnika će polaznik biti osposobljen na kraju obuke. Isto je i sa obukama iz oblasti mašinstva i ugostiteljstva. Ali, što se naziva ostalih obuka tiče, tu nemamo komentar, budući da je za svaku obuku jasno za šta se polaznik osposobljava, tako da ne čude veoma visoke ocene dobijene upitnikom.

Visok procenat ispitanika smatra da obuka koju pohađaju uvažava potrebe tržišta rada (aritmetička sredina 2,85). Možemo da se složimo sa njima da zanimanja za koja se oni osposobljavaju mogu da budu tražena na tržištu rada. Ali u ovom slučaju veliki problem predstavlja ispitivanje potreba tržišta rada koje u ustanovi ne postoji. Koje će se obuke organizovati, ne zavisi od potreba koje tržište rada ima za određenim zanimanjima već isključivo od želje i interesovanja polaznika za određene programe. Kao jedan od mogućih razloga takvog delovanja nameće se i tržišna orijentacija ustanova neformalnog obrazovanja u Srbiji, budući da se gotovo sve one finansiraju iz sopstvenih izvora, a to su najčešće jedino sredstva koja dobijaju realizacijom obuka. Zbog toga nas visoke ocene u tom konkretnom slučaju ne čude, budući da na prvi pogled može da izgleda da su zanimanja za koja se ispitanici osposobljavaju tražena na tržištu rada, ali da li je zaista tako, jedino detaljnije istraživanje tržišta može da nam pokaže. Takođe, u vezi sa obrazovnim potrebama, veoma visok procenat ispitanika smatra da obuka koju pohađaju uvažava njihove obrazovne potrebe, što smatramo veoma dobrim, budući da odatle može da potiče njihova motivacija za učenjem i napredovanjem. Ali, skrećemo pažnju na to da, kao što ne postoji ni istraživanje potreba tržišta, ne istražuju se ni obrazovne potrebe ispitanika, odnosno polaznika obuka. Ako govorimo o motivaciji polaznika za pohađanje obuka, čak 22 ispitanika koja su dala ocenu 3 i nižu u najvećem broju slučajeva (16) pohađaju obuku za knjigovođu i može da se pretpostavi da im je neophodan sertifikat o stručnoj osposobljenosti. Jedan od razloga može da bude i da se već bave tim poslom, a da poslodavac od njih zahteva dokaz da su osposobljeni za obavljanje posla, ali mogu da postoje i neki drugi razlozi.

Za nas je bio iznenađujući rezultat da je veoma veliki broj ispitanika dao visoku ocenu na pitanje o ishodima obuke koju pohađaju. Iznenađujući je zato što ustanova nema jasno definisane ishode obuke. O ishodima bi mogli da zaključimo na osnovu plana i programa obuke, međutim ni plan i program obuka

ne postoje već samo iz didaktičkog materijala može da se zaključi koje oblasti se obrađuju. Tako da polaznici zapravo nisu ni imali uvid u ishode obuke. Pripisane visoke ocene možemo da objasnimo time da oni razumeju u globalu zanimanje za koje se osposobljavaju, da razumeju, na primer, da će biti u stanju da obavljaju posao kuvara, ali šta sve spada u posao kuvara, to verovatno ne znaju. Takođe, smatramo da je neophodno da na poleđini sertifikata o stručnoj osposobljenosti, koji polaznici stiču nakon uspešno završene obuke, stoje taksativno navedeni poslovi u okviru zanimanja za koje je polaznik osposobljen.

Zatim, u upitniku je naveden odnos sadržaja koji ispitanici usvajaju i osposobljenosti za obavljanje određenog posla i rezultati su veoma visoke ocene koje su dali ispitanici (aritmetička sredina 2,7). Smatramo da je veoma važno da polaznici imaju pozitivno mišljenje o tome da će ono što uče zaista moći i da upotrebe. Na osnovu uvida u sve didaktičke materijale koji su u upotrebi na stručnim obukama, stiče se utisak da je sadržaj koji polaznici usvajaju adekvatan, ali da bi bilo neophodno da se stalno revidiraju materijali i dodaju novi sadržaji, budući da se konstantno dolazi do novih saznanja u svim oblastima. Na osnovu našeg praćenja realizacije obuka, ali i ispita, zaključili smo sledeće. Polaznici u najvećem broju slučajeva ne pokazuju zavidno teorijsko znanje, dok je praktična veština koju pokazuju znatno bolja. Završni ispit na gotovo svim obukama sastoji se samo iz provere teorijskog dela obuke, dok se ocena za praktični deo obuke daje na osnovu ukupnog rada polaznika tokom obučavanja. Dakle, na samom ispitu ne može ništa da se zaključi o praktičnoj veštini koju su polaznici stekli na obuci. Na polaganju svakog ispita prisutna je tročlana komisija, koja se tada prvi put susreće sa polaznicima, a ne može da oceni njihov praktičan rad objektivno već je procena ostavljena samo predavaču, koji je jedini imao prilike da taj praktičan rad polaznika i vidi. Stavili bismo zamerku na takav način organizacije ispita. Smatramo da ocenjivanje na taj način nije objektivno. Tome bismo još dodali i činjenicu da bi komisija na polaganju ispita uvek morala da bude stručna, odnosno da je čine ljudi koji se bave određenim zanimanjem za koje se polaznik osposobljava. Međutim, u ustanovi u kojoj je realizovano istraživanje to nije slučaj jer komisiju čine zaposleni u ustanovi koji su u tom određenom trenutku slobodni od svojih radnih aktivnosti i raspoloženi da ispit isprate. Na ispitima koje smo mi posetili najviše dve osobe su bile u komisiji, ali najčešće samo jedna, i u oba slučaja osobe (osoba) nisu imale nikakva zaduženja na ispitu, osim administrativnog dela na kraju. Smatramo da je takav način rada vrlo neprofesionalan i da direktno može da utiče na kvalitet kadrova koji se osposobljavaju.

Kao i u prethodnim slučajevima procene aspekata i elemenata stručnih obuka, i u proceni efikasnosti ispitanici su dali veoma visoke ocene. Najniže ocene u upitniku (u proceni efikasnosti stručne obuke) davali su polaznici obuka iz

oblasti ugostiteljstva i mašinstva. Budući da su oni najniže procenili efikasnost obuke, možemo da zaključimo sledeće. U toku praktične nastave iz tih oblasti polaznici su pod nadzorom jednog od zaposlenih na tom radnom mestu u kompaniji u kojoj obavljaju praktičan deo nastave. Taj zaposleni se vodi kao njihov mentor, iako nema nikakvih kvalifikacija da bude mentor na obuci, budući da su to uglavnom zaposleni koji čak nemaju ni stručno obrazovanje iz određene, potrebne oblasti. To su osobe koje nikada nisu radile u nastavi niti su osposobljavane za rad sa odraslima. Zvanični predavač na određenoj stručnoj obuci ni u kom smislu ne učestvuje u realizaciji praktične nastave. Često smo bili u prilici da na tim obukama vidimo da zapravo niko ne obraća pažnju na polaznika niti prati šta on radi, ne uči ga kako se određeni proces obavlja, već pogleda krajnji rezultat i prokomentariše uspeh polaznika u izvršavanju. Stekli smo utisak da su polaznici prepušteni sami sebi i da jedino što mogu da rade jeste da posmatraju starije kolege kako obavljaju određene aktivnosti i da pokušaju da ih imitiraju. Takođe, često se dešavalo da se radni zadaci koji su planom i programom predviđeni uopšte ne obrađuju na praktičnoj nastavi budući da u datom trenutku kompanija nema potrebu za proizvodima koji podrazumevaju obavljanje tih aktivnosti. Možemo da pretpostavimo da su to neki od razloga nižih procena efikasnosti obuka. Ali i pored toga, kao što smo naveli, procene efikasnosti su i dalje veoma visoke.

Poslednji izdvojeni aspekt koji su ispitanici procenjivali jeste efektivnost stručne obuke. Za potrebe našeg rada, govorimo o efektivnosti obuke u smislu osposobljenosti ispitanika da obavlja zadatke za koje se obučavao. Mnogo je načina da se tako shvaćena efektivnost ispita, recimo da se posle određenog vremena poseti radno mesto na kojem polaznik radi i da se praktično, ali i u razgovoru sa nadređenima sazna da li je on adekvatno osposobljen ili nije. Međutim, takav vid analize je prevazilazio naše mogućnosti, tako da smo se odlučili samo za procenu ispitanika, odnosno za njihovo mišljenje o tome da li će moći samostalno da obavljaju posao za koji se osposobljavaju. Kao što možemo da vidimo iz tabele 2, i procene efektivnosti obuke su veoma visoke (aritmetička sredina čak 2,74). Upravo je cilj svake obuke da pruži adekvatna znanja i razvije veštine za obavljanje određenog posla. Dobijeni rezultati vode ka pretpostavci da najveći broj ispitanika smatra da je obuka koju pohađaju kvalitetna i da će ih adekvatno osposobiti za obavljanje posla za koji se pripremaju. Međutim, ni u ovom slučaju, kao ni u prethodno objašnjenim slučajevima procena, ne bismo se složili sa ispitanicima. Smatramo da će ispitanici biti osposobljeni za obavljanje samo onih aktivnosti koje su predviđene planom i programom stručne obuke, ali te aktivnosti nisu dovoljne kako bi oni samostalno obavljali celokupno zanimanje za koje se pripremaju, što je, u ovom slučaju, i cilj stručnog obučavanja.

Kao i u slučaju procene kvaliteta odabranih aspekata stručnih obuka, i kvalitet elementa obuka ispitanici su veoma visoko procenili. U analizi ćemo pokušati da grupišemo slične elemente, budući da smo uočili povezanost između određenih elemenata. Najviše su rangirani elementi koji se odnose na predavača na stručnoj obuci, odnosno na njegovu stručnost, zalaganje na samoj obuci, način izlaganja sadržaja i tako dalje. Na osnovu naših zapažanja, smatramo da su predavači na obuhvaćenim stručnim obukama možda najveća prednost koju ustanova može da ima u odnosu na druge. Međutim, istakli bismo zamerku da nijedan predavač nije posebno osposobljavan za rad sa odraslima. Na pitanje nezavisnog posmatrača da li su nadležni u ustanovi razmišljali o tome da bi trebalo da omoguće predavačima i tu vrstu osposobljavanja/usavršavanja, njihov odgovor je bio da su to uglavnom predavači sa dugogodišnjim iskustvom u radu sa odraslim polaznicima i da im je to iskustvo dovoljno. Iako smatramo da je iskustvo veoma važno, ipak ističemo da bi adekvatnim osposobljavanjem za rad sa odraslima kvalitet rada predavača bio podignut na viši nivo. Takođe, prisustvovanjem pojedinim obukama, zapazili smo dva primera rada predavača koja smatramo neadekvatnim. Prvi primer je na obuci za masera, na kojoj predavač u toku teorijske nastave diktira polaznicima gradivo, koje oni od reči do reči beleže, budući da nemaju obezbeđenu skriptu iz koje mogu da uče. Polaznici su komentarisali da im je takav način rada u najmanju ruku čudan, ali im najviše smeta to što predavač diktira veoma brzo i što ne mogu da stignu da zapišu, a on im ne ponavlja ono što je već rekao nego nastavlja dalje, u šta smo se i sami uverili. Međutim, kada je zaposlenima u ustanovi skrenuta pažnja na taj problem, obezbedili su skriptu, tako da predavač više nije diktirao celokupno gradivo već samo pojedine delove kojih ipak nije bilo u skripti. Drugi primer je obuka iz oblasti ugostiteljstva, na kojoj predavač svakog časa teorijske nastave ponavlja gradivo, odnosno predaje isti sadržaj jer se svakog časa priključuju novi polaznici. Neki od komentara polaznika koje su beležili u upitniku su i: „Jedina stvar koja mi se ne sviđa na ovom kursu je nastava koja se obavlja u zgradi škole, tj. teorijska nastava. Profesor ne obavlja svoj posao kako treba i jedino iz tog razloga ne bih ponovo upisala kurs, niti bih nekom drugom preporučila”, „Na nastavi se profesor često ponavlja i predavanja su iz tog razloga vrlo slična jedna drugima. Jedan od razloga je stalan dolazak novih studenata i predavanja se zbog toga vrte u krug”. Ni u ovom slučaju naša shvatanja o predavačima na stručnim obukama ne podudaraju se sa ocenama polaznika i smatramo da kada je reč o elementima stručne obuke koji se odnose na rad predavača, postoji širok prostor za unapređivanje.

U okviru druge grupe izdvojenih elemenata, ispitanici su procenjivali kvalitet onih elemenata stručne obuke koji se odnose na prostor u kojem se obavljaju teorijska i praktična nastava, odnosno procenjivali su adekvatnost i opremljenost

tih prostorija. Procene ispitanika su i u ovom slučaju veoma visoke. Izuzetak je procena adekvatnosti prostora u kojem se održava teorijska nastava (aritmetička sredina 2,61), što je najniža dobijena vrednost, ali u isto vreme je i ona prilično visoka. Ni u ovom konkretnom slučaju ne bismo se složili sa procenama ispitanika. Prostorije u kojima se održava teorijska nastava uglavnom su vrlo stare, nemaju adekvatnu opremu za regulaciju temperature prostorija i tako dalje. Prema rečima zaposlenih, u te prostorije se nije ulagalo najmanje 20 godina. Što se tiče prostorija za realizaciju praktičnog dela nastave, odnosno onih prostorija koje se nalaze u samoj ustanovi, takođe smatramo da ima dosta mesta za intervenciju. Uglavnom uvek nedostaje adekvatna oprema za rad. Praktična nastava koja se odvija van prostorija ustanove, u nekoj od kompanija sa kojima saraduju, znatno je kvalitetnija, budući da se obuke odvijaju na samim radnim mestima za koja se polaznici pripremaju, a koja su uglavnom dobro opremljena za izvođenje svih aktivnosti predviđenih planom i programom. U ovom konkretnom slučaju, zamerku bismo uputili samo na način ophođenja osoblja prema polaznicima, budući da su se polaznici često žalili da ne mogu ništa konkretno da urade već im samo služe kao pomoćna radna snaga, koja treba da čisti i obavlja još neke pomoćne poslove.

Poslednja grupa elemenata odnosi se na dužinu trajanja kursa i frekvenciju izvođenja na nedeljnom nivou. Kvalitet tih elemenata stručne obuke polaznici su najniže ocenili, ali opet su to veoma visoke prosečne ocene (aritmetičke sredine 2,72 i 2,65). Kao nezavisni posmatrači, imamo zamerku koja se tiče fonda časova, a to je da fond časova treba uskladiti sa planom i programom obuke. Možda nije loše istaći naše shvatanje da su jedinice koje su obuhvaćene planovima i programima svih obuka vrlo opširne i detaljne i da je tri meseca nedovoljno vremena da se svim predviđenim veštinama ovlada na adekvatan način. Kao posledica uočne neusklađenosti dešava se da se određena poglavlja, odnosno radne aktivnosti, uopšte ne obrađuju.

Zaključna razmatranja

Ulaganje u obrazovanje u današnjim ekonomijama, koje su suočene sa velikim i konstantnim promenama, vidi se kao jedan od najvećih prioriteta svih evropskih država. Sa svoje strane, obrazovanje, između ostalog, treba da obezbedi kvalifikovanu radnu snagu, sposobnu da se sa tim promenama i suoči, da u takvim uslovima funkcioniše i da doprinosi daljem razvoju. Zahtevi tržišta rada se konstantno menjaju, a stručno osposobljavanje upravo treba da pruži adekvatna znanja, veštine i kompetencije, koji će na te zahteve moći da odgovore. Potencijal stručnog obrazovanja odraslih za doprinos razvoju kompetencija svih pojedinaca

posljednjih godina sve više predstavlja fokus obrazovnih politika. Od Kopenhaške deklaracije (European Commission, 2002), Evropska komisija i zemlje potpisnice kao jednu od svojih primarnih aktivnosti navode i partnerski rad sa velikim brojem zemalja u okviru, ali i van Evropske unije. Ta partnerstva imaju cilj da:

1. različitim mehanizmima poboljšaju kvalitet obuka;
2. poboljšaju kvalitet predavača, trenera, instruktora i ostalog stručnog osoblja koje radi u oblasti stručnog osposobljavanja i
3. omogućće da obuke koje se realizuju u svakoj od zemalja budu u skladu sa potrebama tržišta rada (*ibidem*).

Imajući u vidu brzinu promena koje se dešavaju na tržištu rada, utisak je da formalno obrazovanje nije u stanju da ide u korak sa njima. Zato se veliki akcenat stavlja na ustanove neformalnog obrazovanja, koje, ukoliko nude kvalitetno obrazovanje, mogu biti brzi i efikasni isporučiooci radne snage koja je tržištu neophodna.

Osnovna specifičnost istraživanja koje je u ovom radu predstavljeno jeste upoređivanje dva ugla gledanja, odnosno gledanja različitih aktera na isti fenomen, fenomen kvaliteta stručnih obuka. Gotovo da ni u jednom analiziranom slučaju ne postoji poklapanje mišljenja polaznika obuka i nezavisnog procenjivača o njihovom kvalitetu. Pretpostavljamo da postoji više razloga za to. Razumljivo je da je polaznicima važno da obučavanje završe što pre kako bi veoma brzo mogli da se zaposle i primene naučena znanja. Takođe, jedan od razloga mogla bi da bude i tržišna orijentacija ustanova neformalnog obrazovanja, koju smo već pominjali. Kao što možemo da primetimo, u dobijenim rezultatima isprepletale su se tri koncepcije, ili slobodnije orijentacije, u razumevanju kvaliteta. Prva je orijentacija ka kvalitetu koju, rekli bismo, imaju polaznici za koje je najvažnije da ih obuka za kratko vreme dovede do željenog cilja, u ovom slučaju, najčešće do zapošljavanja. Druga je orijentacija institucije, za koju je najveći kvalitet da obuka može da se proda, odnosno da ima potencijalnih polaznika koji su spremni da plate obučavanje. Treća je orijentacija stručnjaka, nezavisnog procenjivača, koji se u procenjivanju kvaliteta obuke rukovodi uvažavanjem ciklusa obuke – teorijskog, ali i praktično proveravanog konstrukta, koji u velikoj meri osigurava efikasnost i efektivnost obuke. Skrećući pažnju na te tri orijentacije, iskrsava nam, uvek prisutno, pitanje – problem, čiju orijentaciju prema kvalitetu treba da podržimo u obrazovanju, u ovom slučaju kada je reč o obučavanju, ili za rešavanje nimalo lakše pitanje kako da se optimalno usklade te tri orijentacije.

Imajući u vidu sve navedeno u našoj analizi, samo smo učvrstili svoje polazne pretpostavke da je neophodno da jedna ustanova neformalnog obrazovanja u

organizaciji stručnih obuka treba potpuno da poštuje ciklus obuke, što pre svega znači da upražnjava sledeće korake.

- Prvo, problem na koji bismo ukazali jeste nepostojanje procesa *ispitivanja obrazovnih potreba*, ni tržišta rada, ni pojedinaca. Kao što smo u radu i objasnili, ispitivanje tih potreba može uticati na dugoročnu konkurentnost ustanove na tržištu. Svesni smo da je to dugotrajan proces koji zahteva mnogo rada, ali smatramo da određene korake ustanova može da preduzme bez većih poteškoća. Jedno od mogućih rešenja je i ostvarivanje saradnje sa Nacionalnom službom za zapošljavanje, koja bi ustanovi obezbeđivala informacije o deficitarnim zanimanjima i obukama za koje postoji potreba na tržištu rada.
- Nakon utvrđivanja postojećih potreba, neophodno je da se temeljno razviju *plan i program* obuke za određeno zanimanje, na osnovu već postojećih standarda kvalifikacija, pri čemu će biti vrlo jasno za šta je osposobljen polaznik nakon završetka obuke. Obuka bi trebalo da traje isti broj sati, odnosno časova, za sve polaznike, bez obzira na broj polaznika u grupi. Budući da planovi i programi obuka u ustanovi u kojoj je istraživanje realizovano u to vreme uopšte nisu postojali već su se iz didaktičkog materijala određivala poglavlja koja će se obrađivati, primarni značaj ima razvijanje planova i programa obuka. Sastavni deo plana i programa su i ishodi obuke, koji bi bili jasno definisani pre početka obuke i dostupni polaznicima. Na taj način bi oni već na samom početku znali šta mogu da očekuju od obuke koju žele da pohađaju, da li im to odgovara ili ne.
- I, samo uslovno, na kraju, detaljno osmišljavanje procesa *evaluacije obuke*, koji je neophodno osmisliti pre samog početka realizacije. Evaluacijom bi trebalo, između ostalog, da se proceni da li su polaznici zaista osposobljeni za ono što je obukom predviđeno. Naravno, trebalo bi ispitati i nivo zadovoljstva polaznika obukom koju pohađaju kako bi se pronašla eventualna mesta za intervenciju, odnosno unapređivanje kvaliteta nastave.

U delu rada u kojem je predstavljen metodološki okvir istraživanja naznačili smo da je prikupljanje podataka o procenama obavljano tokom prve polovine 2016. godine, u vreme kada su tek počeli da funkcionišu mogućnost i sistem za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih.³ U taj proces se ulazilo prijavljivanjem obuke za akreditaciju na nacionalnom nivou.

³ Prvi Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih počeo je da važi od oktobra 2015. godine.

Obuke koje su ušle u uzorak nisu bile akreditovane. *Pravilnikom* kojim je regulisan proces sticanja statusa, kako i njegov naziv pokazuje, postavljeni su određeni predušlovi za akreditaciju obuka i sticanje statusa, i to u odnosu na: program obuke, kompetencije za obrazovni rad sa odraslima kadra koji realizuje obuku, prostor u kojem se obuka odvija i opreme i nastavna sredstva pomoću kojih se obuka realizuje. Takođe, *Pravilnikom* je propisana i procedura za sprovođenje ispita za proveru savladanosti programa obuke. Uspostavljanje tog sistema akreditacije istovremeno obuke i organizacije je, prema našem mišljenju, u najvećoj meri unapredio kvalitet programa obučavanja i kompetencije realizatora obuka, a na osnovu čega se može očekivati i kvalitet realizacije obuke, odnosno procesa obučavanja.

Osim nove verzije *Pravilnika o bližim uslovima...* iz 2021. godine, dalji podsticaj razvijanju sistema kvaliteta akreditovanih obuka i rada JPOA trebalo bi da pruži, ove, 2022. godine, donet *Pravilnik o standardima za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje kvaliteta rada javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih*. Na osnovu postavljenih standarda, jasna je namera zakonodavca da posebno podstiče razvoj kvaliteta u sledećim oblastima: upravljanje sistemom kvaliteta na nivou JPOA; program i proces učenja i postignuća polaznika/kandidata i podrška polaznicima/kandidatima u karijernom i ličnom razvoju (*Pravilnik o standardima...*, 2022, član 2).

Prateći razvoj rada na unapređivanju kvaliteta i stručnih obuka za odrasle i rada organizacija za obrazovanje odraslih (odnosno onih koje u svom opsegu delovanja imaju i tu vrstu aktivnosti), počev od vremena kada smo obavili naše istraživanje, pa nakon uspostavljanja sistema akreditacije obuka i organizacija za sticanje statusa JPOA, do najnovijeg *Pravilnika o standardima...*, mogli bismo da kažemo da se taj razvoj kretao od bezmalo potpunog izostanka brige o kvalitetu obuka i radu organizacije, pa time i nepostojanja mogućnosti za upravljanje kvalitetom, preko dominantne orijentacije na kvalitet programa obučavanja, do onoga što bi tek trebalo da obezbede novodoneti standardi, a to je orijentacija na kvalitet rada organizacije koja nudi programe neformalnog obrazovanja odraslih, zatim procesa obučavanja i pružanja podrške polaznicima pred početak programa, tokom njegove realizacije i nakon završetka obuke. Pređeni put je dugotrajan i složen proces, a ono što je do sada dosegnuto nije njegovo konačno odredište.

Reference

- BURRI, T. (2004). *Eduqua – Manual*. Swiss quality certificate for continuing educations institutions. Thalwil: BfB Bureau for Educational Questions Ltd.
- DESPOTOVIĆ, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.

- EDUCATION AND CULTURE DG (2009). *EQARF – European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*.
- EUROPEAN COMMISSION (2002). *The Copenhagen Declaration*. Brussels: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (2018). *Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use* (ISO Standard No. 21001:2018). Retrieved from <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en>
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. (2010). *Learning services for non-formal education and training – Basic requirements for service providers* (British Standard International Organization for Standardization Standard No. 29990:2010).
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. (2017). *Learning services outside formal education – Service requirements* (ISO Standard No. 29993:2017). Retrieved from <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:29993:ed-1:v1:en>
- MIMICA, A. I BOGDANOVIĆ, M. (prir.). (2007). *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- MITROVIĆ, M. I RADULOVIĆ, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135–156). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu Institut za pedagogiju i andragogiju.
- PEJATOVIĆ, A. I ORLOVIĆ LOVREN, V. (2014). *Zaposlenost i obrazovanje posle pedesete*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Društvo andragoga Srbije.
- PEJATOVIĆ, A. I PEKEČ, K. (2011). Evaluacija u sistemu kvaliteta stručnih obuka za odrasle. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 173–188). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu Institut za pedagogiju i andragogiju.
- PEJATOVIĆ, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- PRAVILNIK O BLIŽIM USLOVIMA U POGLEDU PROGRAMA, KADRA, PROSTORA, OPREME I NASTAVNIH SREDSTAVA ZA STICANJE STATUSA JAVNO PRIZNATOG ORGANIZATORA AKTIVNOSTI OBRAZOVANJA ODRASLIH (2021). *Službeni glasnik RS*, broj 130/21.
- PRAVILNIK O STANDARDIMA ZA SAMOVREDNOVANJE I SPOLJAŠNJE VREDNOVANJE KVALITETA RADA JAVNO PRIZNATOG ORGANIZATORA AKTIVNOSTI OBRAZOVANJA ODRASLIH (2022). *Službeni glasnik RS*, broj 27/22.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- ZECH, R. (2007). *Learner-Oriented Quality Certification for Further Education Organisations – Guidelines*. Hannover: ArtSet Forschung.

Aleksandra Milićević⁴ Aleksandra Pejatović⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The Quality of Adult Training: Two Perspectives

Abstract: The work examines the issue of adult training quality. Our analysis rests on two perspectives, i.e. evaluations of training quality, which frequently vastly differ from one another, as we are about to see. Both the trainees and independent estimators—andragogues reviewed the quality of the training. The research of training quality has been performed on the basis of double evaluations of certain aspects (properties, traits) and elements (constituent parts) of adult vocational training at an informal educational institution in Belgrade. Following the theoretical analysis of key terms, such as the quality of adult education and adult training, the work presents the methodological framework of the empirical segment of the research, with a more detailed analysis of the achieved results. The analysis prompted us to conclude that examining training quality from the perspective of two different participants results in two very different evaluations and thus perceptions of training quality. Such findings bring us back to certain fundamental questions regarding the quality of (adult) education and highlight the complexity of “measuring” quality and quality management, in that regard. Furthermore, within our final remarks, we presented a pathway to the present development of a quality system for training and organizational work with the status of JPOA (publicly recognized organizer of adult education activities) in Serbia and we additionally highlighted various orientations towards quality in adult education.

Key words: adult education, quality in education, informal education, professional adult education, training.

⁴ Aleksandra Milićević is a PhD student at the Department of Andragogy of the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, senior advisor for the development of education at the Serbian Chamber of Commerce, the Dual Education and Educational Politics Service (aleksandra.milicevic@hotmail.com).

⁵ Aleksandra Pejatović, PhD is Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (apejatov@f.bg.ac.rs).

Dejana Prnjat¹
Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu

Videnje bolonjskog procesa u Srbiji iz ugla studenata i profesora umetničkih fakulteta

Apstrakt: Cilj istraživanja je analiza aspekata primene principa bolonjskog procesa u visokom umetničkom obrazovanju putem sagledavanja mišljenja studenata i profesora umetničkih fakulteta o sistemskoj promeni u okviru reforme visokog obrazovanja u Srbiji zasnovane na Bolonjskoj deklaraciji. Sprovedeno je kvalitativno istraživanje putem polustrukturiranog intervjua na uzorku od šesnaest ispitanika – studenata i nastavnika javnih i privatnih umetničkih fakulteta. Agendu za intervjue su činila dva tematska bloka: pozitivni i negativni aspekti primene bolonjskih principa *za studente* umetničkih fakulteta i pozitivni i negativni aspekti primene bolonjskih principa *za profesore* umetničkih fakulteta. Podaci su analizirani primenom principa tematske analize. Među izdvojenim pozitivnim aspektima ili kategorijama posebno je naglašena mogućnost mobilnosti studenata i nastavnika, a među negativnim nevažavanje specifičnosti umetničkog obrazovanja, kome nije imanentno formalizovanje poput sistema bodovanja i administriranja.

Ključne reči: visoko umetničko obrazovanje, pozitivni i negativni aspekti bolonjskog procesa, studenti umetničkih fakulteta, profesori umetničkih fakulteta.

Uvod

Prema podacima Uneskovog instituta za statistiku, u svetu ima oko 750 miliona nepismenih odraslih ljudi (UIS UNESCO, 2017) što, statistički posmatrano, znači da je svaki deseti čovek na planeti nepismen. Kako napredak države bez obrazovanog stanovništva nije moguć, ono bi moralo biti u vrhu prioriteta svake zemlje, pa je sve veći značaj i doživotnog obrazovanja (Alibabić i Avdagić, 2013). Nivo obrazovanja stanovništva direktno utiče na društvo u celini, na njegov ekonomski razvoj, a u isto vreme i na same pojedince i njihove živote. Vukasović podseća da korist od obrazovanja imaju i kompanije i objašnjava svaku od njih. Za pojedinca to po pravilu znači viši status, olakšano napredovanje na društvenoj

¹ Dr Dejana Prnjat je vanredna profesorka Akademije umetnosti Univerziteta u Novom Sadu (prnjat.dejana@gmail.com).

lestvici, manju šansu za duge periode nezaposlenosti. Za preduzeće je obrazovan pojedinac važan jer će se u slučaju potrebe lakše prekvalifikovati, a za društvo se najčešće navodi da obrazovaniji više koriste prevenciju, pa su troškovi lečenja koje se izdvaja za njih manji. Društvo će, takođe, imati korist od obrazovanih pojedinaca i zato što će oni činiti fleksibilnije tržište rada i doprineće njegovom većem ekonomskom rastu. Međutim, Vukasović naglašava da to koliku će korist od visokog obrazovanja imati student, u velikoj meri zavisi od njega i njegovog ličnog zalaganja tokom studija (Vukasović, 2009, str. 30–42), a isto tako, i od njegovog zalaganja nakon studija.

Visoko obrazovanje u Srbiji u poslednjih nekoliko decenija doživelo je veliku transformaciju pod uticajem dve ključne promene – ulaska privatnog sektora u sferu obrazovanja i pristupanja bolonjskom procesu. Prva promena posledica je tranzicije u kojoj se zemlja našla (Engerer, 2001; Jeffries, 2002; Uvalić, 1992; Uvalic, 2010), dok je druga povezana sa pristupanjem bolonjskom procesu polovinom prethodne decenije i uključivanjem zemlje u evropski obrazovni prostor visokog obrazovanja (European Higher Education Area – EHEA). Njena primena je omogućena Zakonom o visokom obrazovanju iz 2005. godine (čl. 40) koji je u više navrata menjan i dopunjavan.

Iako je potpisivanje Bolonjske deklaracije bila pre svega politička odluka, kao korak bliže Evropskoj zajednici, postojala je potreba za reformom, jer prethodni sistem nije bio dovoljno efikasan i mali broj studenata završavao je školovanje u predviđenom roku, a veliki broj je i odustajao. Jarić i Vukasović navode podatke Centra za obrazovne politike iz Beograda, prema kojima je prosečno trajanje četvorodogodisnjih studija bilo gotovo sedam godina, dok su se petogodišnje i šestogodišnje prosečno završavale za sedam do osam godina (Jarić i Vukasović, 2009, str. 120–123). Miladinović naglašava da prethodni sistem studija nije bio dovoljno efikasan ni u smislu doprinosa institucija visokog obrazovanja društvenom razvoju (Miladinović, 2011).

Danas u zemlji ima visokoškolskih ustanova više nego ikada, sve je više i studenata i dodeljenih diploma na svim nivoima studija, ali se ipak često dovodi u pitanje kvalitet studija i znanja novih diplomiranih studenata. Turajlić podseća da je na kvalitet obrazovanja u zemlji uticala i odluka, doneta krajem osamdesetih godina, da se fakulteti finansiraju po broju studenata, što je rezultovalo naglim povećanjem upisnih kvota (Turajlić et al., 2004, str. 26), ali se ipak, na Šangajskoj listi, od svih univerziteta sa prostora bivše Jugoslavije nalazi ukupno njih četiri, od kojih su dva iz Srbije – Univerzitet u Beogradu [501–600] i Univerzitet u Novom Sadu [901–1000], jedan iz Slovenije – Univerza v Ljubljani [501–600] i jedan iz Hrvatske – Sveučilište u Zagrebu [601–700] (Global Ranking of World Universities, 2021).

U Srbiji danas radi, osim devet državnih, i deset privatnih univerziteta i veliki broj akademija strukovnih studija, visokih škola strukovnih studija, visokih škola akademskih studija, a ima i onih koje su u procesu osnivanja (NAT, 2022). Problem je, međutim, u tome što se, prema rezultatima poslednjih dostupnih istraživanja Nacionalne službe za zapošljavanje, u Anketi poslodavaca iz 2019/2020. u grupi *stručnjaci i umetnici* predviđa povećanje poslova za samo 0,3%, dok su najtraženiji poslovi iz grupa *službenici, administrativni radnici, agenti i srodni* (44,1%) i *tehničari* (36,4%) (NSZ, 2020, str. 7). S obzirom na to da je sve više umetnika samozaposleno ili angažovano po projektima, Sarvanović primećuje da će im preduzetničke veštine biti sve potrebnije (Sarvanović, 2017).

Predmet ovog rada je primena bolonjskih principa u visokom umetničkom obrazovanju, viđena očima studenata i profesora umetničkih fakulteta. Razlikovanje studija umetnosti od ostalih studija bio je neposredan povod izbora ovakvog predmeta istraživanja, jer one ne podrazumevaju usvajanje gradiva i eventualnu primenu naučenog na način na koji se to podrazumeva u drugim oblastima, već stvaranje nečeg novog – umetničkog dela. Kako stvaralački proces nije linearan već pun eksperimentisanja koja mogu voditi u različitim pravcima, od kojih nijedan ne mora biti „pogrešan”, visoko umetničko obrazovanje se ne može lako uklopiti u standardizovane zahteve ocenjivanja.

Sa problemima organizovanja nastavnog procesa na umetničkim fakultetima ne susreću se samo naši studenti i nastavnici već i evropski, pa ćemo pomenuti da je još 2006. godine u Nemačkoj bio organizovan simpozijum umetničkih fakulteta posvećen toj temi. Kao inspiracija za diskusije poslužila je sledeća izjava: „Nemački sistem univerziteta umetnosti, koji se može svrstati među najuspešnije u svetu, ugrožen je određenim aspektima bolonjskog procesa. Upravo zbog ciljeva bolonjskog procesa, mora (se)... aktivno unaprediti poseban status umetničkih akademija” (Hollywood, A., et al., n.d.), a zanimljivo je i mišljenje da treba posvetiti posebnu pažnju institucijama kulture poput muzeja, koje bi mogle biti partneri u formalnom sistemu umetničkog obrazovanja (Rogoff, 2008).

Bolonjski proces u Srbiji

Sve veći broj visokoobrazovanih ljudi bez posla u Evropi naveo je vlade 29 zemalja da preduzmu akciju (Leuze, 2010, str. 23), pa su 1999. godine potpisale Bolonjsku deklaraciju sa ciljem izgradnje zajedničkog evropskog obrazovnog prostora, a prepoznavanje i međusobno priznavanje diploma svršenim studentima olakšava da pronađu posao i na tržištu rada zemalja potpisnica. I pored velikog broja zajedničkih elemenata, svaka zemlja potpisnica, kojih danas ima gotovo pedeset, ima mogućnost da njene principe prilagodi svojim specifičnim uslovima.

Najznačajnije prethodnice Bolonjske deklaracije bile su Lisabonska konvencija (Lisbon Convention, 1997) o priznavanju kvalifikacija iz oblasti visokog obrazovanja u regionu Evrope iz 1997. godine, koju je potpisalo 50 zemalja i međunarodnih organizacija, i Sorbonska deklaracija (Sorbonne Joint Declaration, 1998), koju su godinu dana kasnije na inicijativu Francuske usvojile Italija, Nemačka i Velika Britanija, iako su do tada imale prilično različite sisteme visokog obrazovanja.

Od zemalja koje su nekada bile jugoslovenske republike, Bolonjsku deklaraciju prva je potpisala Slovenija 1999. godine, dve godine kasnije Hrvatska, dok su je Državna zajednica Srbije i Crne Gore,² Bosna i Hercegovina i Makedonija potpisale 2003. godine (EHEA, n.d.).

Primena principa te deklaracije unela je mnogo novina u sistem visokog obrazovanja, među kojima su najznačajnije prelazak na evropski sistem prenosa bodova (ESPB), uvođenje liste izbornih predmeta, obaveza usklađivanja sa stranim programima od kojih najmanje dva moraju biti iz evropskog obrazovnog prostora, uvođenje budućih poslodavaca kao partnera s ciljem da se studije što bolje usklade sa potrebama tržišta, dodatak diplomi koji olakšava prepoznavanje položenih kurseva u drugim zemljama. Iako je mobilnost studenata omogućena u oba pravca, zbog jezičke barijere u praksi se mnogo više domaćih studenata opredeljuje za nastavak školovanja u inostranstvu nego obrnuto, a od stranih studenata u Srbiju dolaze pre svega studenti koji žive u zemljama koje su nekada bile jugoslovenske republike.

Veoma značajno je i uvođenje standarda za sve visokoobrazovne institucije u zemlji, i državne i privatne, koji se moraju ispuniti da bi se akreditovali studijski program i ustanova. Zato je 2006. godine konstituisana Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta (KAPK), koja je 2018. godine postala deo novoformiranog Nacionalnog tela za akreditaciju i proveru kvaliteta u visokom obrazovanju. Odgovarajuće preciziranje i unapređivanje važećih zakonskih rešenja, kao i uvođenje novih radi rešavanja uočenih problema, poput uvođenja dodatnih standarda, uvođenja postupka žalbe i slično, izvršeno je novim Zakonom o visokom obrazovanju iz 2017. godine (NAT, n.d.).

Zakonom o visokom obrazovanju definisano je da se na akademskim studijama studenti osposobljavaju za „razvoj i primenu naučnih, umetničkih i stručnih dostignuća”, a na strukovnim studijama za „primenu i razvoj stručnih znanja i veština potrebnih za uključivanje u radni proces” (Zakon o visokom obrazovanju, 2017, čl. 34), pa se doktorske studije mogu izvoditi na univerzitetima i fakultetima, ali ne i na akademijama strukovnih studija, visokim školama i visokim školama strukovnih studija (u koje su se transformisale nekadašnje više škole).

² Crna Gora je potpisala deklaraciju i 2007. godine, nakon izdvajanja iz Državne zajednice.

Reforma je donela i novine u trajanju studija, pa osim četvorogodišnjih, osnovne studije mogu da traju i tri godine, magistarske studije zamenjene su master studijama koje mogu trajati godinu dana ili dve (zavisno od toga da li su prethodno završene trogodišnje ili četvorogodišnje osnovne studije), a na doktorskim naučnim studijama počela je da se izvodi nastava u trogodišnjem trajanju.

Bolonjskim procesom je umetnicima prvi put omogućeno da steknu titulu doktora umetnosti uvođenjem doktorskih umetničkih studija, takođe u trogodišnjem trajanju. Za razliku od završnog rada naučnog doktorata, završni rad umetničkog nije disertacija već umetnički projekat koji mora biti javno objavljen (na primer, u formi publikacije), odnosno prikazan (poput izložbe, koncerta ili dramske predstave), zavisno od same umetničke oblasti. Sastavni deo projekta je i pisani rad, u kojem se objašnjava istraživanje sprovedeno u umetničkom projektu.

U kontekstu umetničkog obrazovanja 'Bolonja' je prepoznala i uvažila neke specifičnosti i u skladu s tim predložila drugačije standarde i za akreditaciju umetničkih programa. Tako, na primer, za osnovne i master umetničke studije važe druga pravila o potrebnom broju, opterećenju i kvalifikaciji nastavnika, njihovim referencama, završnim radovima studenata i različitoj zastupljenosti grupa predmeta, potrebnom prostoru za rad studenata, a po posebnim standardima se akredituju i doktorske umetničke studije. Ovde se može postaviti pitanje da li su te specifičnosti dovoljne.

Metodološki okvir istraživanja

Predmet istraživanja ovog rada je primena bolonjskih principa u visokom umetničkom obrazovanju viđena očima studenata i profesora umetničkih fakulteta, a osnovni *cilj istraživanja* je analiza pozitivnih i negativnih aspekata primene principa bolonjskog procesa u visokom umetničkom obrazovanju putem sagledavanja mišljenja studenata i profesora umetničkih fakulteta o sistemskoj promeni u okviru reforme visokog obrazovanja u Srbiji zasnovane na Bolonjskoj deklaraciji.

Iako se proces implementacije bolonjskih principa u sistem visokog obrazovanja i dalje prilagođava putem izmena i dopuna zakonskih akata i uvođenja novih mera koje bi obezbedile njenu što potpuniju primenu, taj proces traje već gotovo dve decenije i prošlo je dovoljno vremena da bi se istražilo kako su u praksi ti principi prihvaćeni i kako ih vide ključni akteri – studenti i profesori. Studenti nemaju potpune informacije o celom procesu kao profesori i mogu ga porediti sa nekadašnjim sistemom samo posredno, na osnovu iskustava drugih, ali svi oni studiraju po bolonjskim principima i zbog toga nam je i dragoceno njihovo viđenje sadašnjeg sistema visokog umetničkog obrazovanja.

Uzorak su činili studenti i profesori dva umetnička fakulteta, i to Akademije umetnosti u Novom Sadu (državni fakultet) i Akademije umetnosti u Beogradu (privatni fakultet). Razgovor je obavljen sa 16 ispitanika, od kojih osam studenata četvrte godine umetničkih studija i osam profesora, po četiri sa svakog fakulteta, kako bi ravnopravno bili zastupljeni ispitanici i sa državnog i sa privatnog umetničkog fakulteta. Sa Akademije umetnosti u Novom Sadu učestvovali su studenti i profesori sa Departmana likovnih umetnosti i Departmana muzičkih umetnosti, dok su sa Akademije umetnosti u Beogradu svi ispitanici bili sa dramskih umetnosti, čime su obuhvaćene sve umetničke oblasti. Ispitivanje je obavljeno u avgustu i septembru 2021. godine. Pošto je reč o kvalitativnom istraživanju, broj ispitanika (16) bio je sasvim dovoljan za sagledavanje predmeta istraživanja, pa iako se rezultati istraživanja ne mogu generalizovati, oni imaju značaj u datom istraživačnom kontekstu, informativni su i vredni.

Svi studenti sa državnog umetničkog fakulteta pokazali su dobar uspeh tokom studija, pa nijedan nije spadao u grupu samofinansirajućih. Treba, međutim, imati u vidu da studenti umetničkih fakulteta generalno imaju više proseke od svojih kolega sa drugih fakulteta jer niko od njih nije upisao fakultet umetnosti samo da bi upisao neki fakultet, niti zbog naknadne koristi u vidu sticanja socijalnog statusa ili ekonomske dobiti, već zato što iskreno vole svoj poziv (stav istraživača zasnovan na sopstvenom iskustvu), a dešava se i da roditelji neke pokušavaju da odgovore od studija, zabrinuti za njihovu buduću egzistenciju, jer nije isto da li neko uživa u umetnosti (Avery & Prnjat, 2008; Prnjat, 2010) ili živi od nje.

Agenda za intervjuje je uključivala dva osnovna tematska bloka:

1. Pozitivni i negativni aspekti primene bolonjskih principa za studente umetničkih fakulteta (mišljenja studenata i profesora) i
2. Pozitivni i negativni aspekti primene bolonjskih principa za profesore umetničkih fakulteta (mišljenja studenata i profesora).

Podaci su analizirani uz uvažavanje principa tematske analize.³ Analiza je započela čitanjem transkribovanog materijala, a zatim kodiranjem. Početnu osnovu za kodove činile su teme iz agende.

Među najvažnijim razlozima opredeljenja za ovu temu su češća istraživanja sličnih problema na uzorcima studenata društveno-humanističkih i drugih nauka (Jarić & Vukasović, 2009; Ljujić & Senić Ružić, 2020), zbog čega nedostaju istraživanja specifičnosti umetničkih fakulteta i njihovih studenata. Osim toga, tu su i problemi koji se javljaju u praksi i pri akreditovanju programa visokog umetničkog obrazovanja i pri izvođenju nastavnog procesa, kada se mogu čuti

³ Analiza je zasnovana na izvorima: Merriam & Tisdell, 2015; Corbin & Straus, 2015; Braun & Clarke, 2006.

mišljenja da je „nekad bilo bolje” ili „‘Bolonja’ nas sputava i ukalupljuje, ne uzima u obzir našu specifičnost”.

Rezultati istraživanja i diskusija

Na osnovu tema i pojmova koji su se javljali u odgovorima na postavljena pitanja iz okvira agende za intervjuisanje, moguće je izdvojiti komponente ili kategorije koje strukturiraju mišljenje i razumevanje aspekata primene bolonjskih principa u visokom umetničkom obrazovanju. Tako su se izdvojile kategorije ili aspekti na osnovu kojih ispitanici percipiraju i razumevaju dobit ili pak sputavajući uticaj ‘Bolonje’ u domenu visokog umetničkog obrazovanja. Bilo je moguće izdvojiti sledeće aspekte ili kategorije, bilo da su sa pozitivnim ili negativnim predznakom: mobilnost, sistem ocenjivanja i prolaznost na ispitima, standardizacija umetničko-stručnih predmeta u programu, vreme za rad na (predispitnim) brojnim zadacima, vrednovanje završnog rada u odnosu na predispitne zadatke, dostupnost međunarodnih projekata, kvalitet znanja, intenzitet kontakata studenata i profesora sa ciljem napredovanja, formalizovanje u umetničkom obrazovanju i birokratija.

Predstavljanje i analiza istraživačkih nalaza prate tematsku agendu za intervjuisanje. Izdvojene kategorije su posebno naglašene i potkrepljene u svakom tematskom bloku.

1. Analiza pozitivnih i negativnih aspekata primene bolonjskih principa za *studente* umetničkih fakulteta (mišljenja studenata i profesora)

Studenti privatnog umetničkog fakulteta, njih troje, kao najznačajniju promenu koju je bolonjski proces doneo naveli su *olakšanu mobilnost*, a samo je jedna studentkinja smatrala da se glavno poboljšanje odnosi na *brže završavanje studija*, što bi značilo da je bolonjski proces poboljšao proces studiranja koji je bila vrlo upitan u pređašnjem sistemu studiranja (a apostrofiran u Jarić, Vukasović, 2009).

„Najbolje je to što se u doglednom roku završava fakultet...” (S2-P)⁴

„Najpozitivniji aspekt je to što je donela validiranje bolonjskih bodova, što olakšava mobilnost. Ne mislim da ‘Bolonja’ ima neke negativne strane kada su studenti u pitanju.” (S4-P)

„Mobilnost. Nisam siguran šta je najnegativnije.” (S3-P)

⁴ Iskazi ispitanika su označeni simbolima: S je oznaka za studenta, P za profesora, cifra označava redni broj ispitanika, D i P nakon cifre označavaju državni, odnosno privatni fakultet (primer: S2-P student broj dva sa privatnog fakulteta).

„Mobilnost. I ranije se moglo ići u inostranstvo na master, ali je sada sve mnogo olakšano. Nisam sigurna šta je najnegativnije, ne znam kako je bilo pre ‘Bolonje’.” (S1-P)

U oči pada to da nijedan student privatnog fakulteta nije mogao da navede negativnu stranu primene bolonjskog procesa na umetničkim fakultetima i da su svi imali pozitivno mišljenje o primeni tog procesa.

Za razliku od njih, studenti državnog umetničkog fakulteta uglavnom su imali pritužbe, jer su smatrali da su pristupanjem ‘Bolonji’ studenti umetničkih fakulteta na gubitku, a kao osnovni razlog naveli su da im je *smanjen prostor za rad na glavnim predmetima*. Samo jedan od njih bio je uzdržan jer je smatrao da nema dovoljno informacija o tom pitanju. Studenti misle da su na gubitku jer *su zatrpani obavezama i birokratijom koja uključuje brojne (predispitne) zadatke*, moglo bi se reći – više formom nego suštinom.

„Ne vidim da je nešto pozitivno donela, možda je to i najgore. Ovo je ipak akademija umetnosti, zavisi, možda bi u nekom sređenijem sistemu bolje funkcionisala.” (S1-D)

„Pozitivno je donela lošim studentima koji samoinicijativno i na svoju odgovornost ne bi dolazili i radili. Negativno je što dobre studente, koji umeju da se organizuju, zatrpara nebitnim stvarima i birokratijom.” (S2-D)

„Vrline ‘Bolonje’ se osele samo na teorijskim predmetima, eventualno na izbornim. Što se stručnih predmeta tiče, ‘Bolonja’ je doprnela većem broju zadataka. Mana je manjak vremena za realizaciju istih.” (S4-D)

„Nisam upoznat sa materijom, ne mogu odgovoriti. Ipak, čuo sam mnogo više žalbi nego pohvala (gotovo nijednu) na implementaciju i zahteve bolonjskog sistema.” (S3-D)

Kada su iznosili svoje viđenje dobiti ‘Bolonje’ i njenih negativnih posledica, među profesorima državnog umetničkog fakulteta, za razliku od njihovih studenata, preovladavalo je pozitivno mišljenje, a kao najveću povoljnost za studente naveli su, kao i studenti privatnog umetničkog fakulteta, *olakšanu mobilnost*, ali i *dostupnost međunarodnih programa i projekata*.

„Domaće diplome su prihvaćene i vrednovane (...) ravnopravno sa diplomama evropskih univerziteta. Studenti su na dobitku zbog mobilnosti koja im omogućava direktnu prohodnost na evropske univerzitete i ako nastave studije u inostranstvu, prilagođavanje će im biti manje stresno.” (P1-D)

„Pozitivno je što su studentima postali dostupni različiti programi i projekti Erasmusa.” (P2-D)

„Najpozitivnije je priznavanje diploma i mogućnost da se usavršavaju na stranim univerzitetima. Programi mobilnosti.” (P4-D)

Od profesora državnog fakulteta samo je jedan smatrao da pristupanje bolonjskom procesu nema posebno negativnih strana za studente (P2-D). Ostali su naveli kao problem *standardizaciju umetničko-stručnih predmeta* u programu koja ne bi smela da bude kao za druge predmete, potom i formiranje završne ocene na umetničkim predmetima na osnovu *sistema bodovanja* jer je problem procene i ocene stvaralačkog procesa i bez toga dovoljno kompleksan.

„Loše je sprovedena standardizacija umetničko-stručnih oblasti, predmeta i referenci. Sistem ocenjivanja ostavlja nedovoljno prostora za ocenu individualnog i kreativnog razvoja studenata.” (P4-D)

Za razliku od profesora državnog, profesori privatnog umetničkog fakulteta su bili uzdržaniji sa pohvalama. Samo jedan je ocenio da su studenti na dobitku, ali ne zbog mobilnosti već zbog još *intenzivnijeg kontakta sa profesorima*.

„Veći broj predispitnih obaveza uslovljava intenzivniji kontakt svih profesora sa studentima, što olakšava studentima da napreduju.” (P3-P)

Dve profesorke privatnog umetničkog fakulteta i jedna sa državnog ocenile su da ‘Bolonja’ jeste donela *povećanu prolaznost i olakšano polaganje ispita, ali na uštrb nivoa i kvaliteta znanja studenata*, a to je posledica primene sistema bodovanja. One smatraju da se *fokus pomerio sa završnog ispita na ocenjivanje različitih predispitnih aktivnosti koje nemaju prevelik značaj za stvaralački rad studenata*, a koji po novom sistemu mogu značajno da utiču na završnu ocenu.

U razgovoru se najčešće moglo čuti da je *mobilitet* dobrobit ‘Bolonje’.

„Studije se završavaju brže, ali kvalitet znanja, koji je bitniji, znatno je niži od generacija koje su studirale po starom programu (...), što je gubitak za ukupnu zajednicu. Takođe, sistem je napravljen tako da studenti nemaju vremena, čak i ako bi hteli, da se dublje bave literaturom. Opšti utisak je da loši studenti imaju bolju prolaznost po ‘Bolonji’ nego što bi imali u starom sistemu. Mobilnost studenata uključenih u Erasmus programe je pozitivna.” (P4-P)

„Svakako da primena bolonjskog modela može doprineti rasterećenom načinu rada, ali treba biti obazriv i ne izgubiti iz vida da je

cilj jednog obrazovnog sistema pre svega otvaranje mogućnosti ka novom znanju i načinu mišljenja.” (P2-P)

„Ogroman gubitak ogleđa se u smanjenom stečenom znanju i veština koje su posledice nametnutog bodovanja, pa student samim prisustvom na predavanjima obezbeđuje sebi deo završne ocene. Studenti koji iskoriste najbolji potencijal bolonjskog sistema mogu biti na dobitku jer im se van granica matičnog fakulteta pružaju mogućnosti za proširivanje znanja i iskustva.” (P3-D)

Ukoliko je prethodni sistem studija omogućavao samo malom broju studenata da položi ispite u redovnom ispitnom roku, jasno je da kriterijumi za polaganje ispita nisu bili dobro uspostavljeni, ali treba biti oprezan i sa naglim snižavanjem kriterijuma radi *veštačkog povećanja prolaznosti* jer će se dobiti veliki broj diploma, a mali broj stručnjaka.

Samo jedan nastavnik, profesor privatnog umetničkog fakulteta, bio je izričit da je ‘Bolonja’ za studente samo negativna, da su na gubitku, upravo zbog dodeljivanja ocena na osnovu bodova koje čine predispitne i ispitne obaveze neprikladne za umetničke studije. Neprikladno je *formalizovanje* u umetnosti, pa i u umetničkom obrazovanju.

„Za studente je ‘Bolonja’ svakako negativna, jer je ceo sistem previše formalizovao fakultete umetnosti.” (P1-P)

Jedan od mogućih razloga što su gotovo svi profesori državnog fakulteta kao najveću prednost novog sistema studiranja naveli mobilnost, dok je profesori privatnog fakulteta gotovo i ne pominju, jeste drugačiji odnos menadžmenta ustanove prema toj mogućnosti. Kada su privatni fakulteti u pitanju, odlazak svakog studenta u inostranstvo direktno se odražava na budžet fakulteta, pogotovo na fakultetima umetnosti koji, u skladu sa standardnima, mogu da školuju samo mali broj studenata. S obzirom na to da su školarine za neke studijske programe izrazito visoke i da idu do 5000 evra po godini, postoji opravdan strah menadžmenta da bi student koji ode jedan semestar na strani univerzitet mogao tamo da nastavi školovanje, pa se mobilnost mnogo javno i ne promovise.

Kako su nastavnici oba fakulteta i studenti privatnog umetničkog fakulteta najčešće navodili olakšanu mobilnost kao najveću dobrobit pristupanja bolonjskom procesu, obavili smo dodatni razgovor sa studentima kako bismo utvrdili u kojoj su meri oni planirali da tu povoljnost iskoriste.

Ispostavilo se, međutim, da je od svih ispitanih studenata samo jedan sa privatnog umetničkog fakulteta bio siguran u to (S4-P), a da je još jedan, sa istog fakulteta, razmišljao o tome generalno.

„Voleo bih da to bude u inostranstvu – u Španiji, Nemačkoj ili Italiji, ali nemam ništa protiv ni da to bude u našoj zemlji.” (S3-P)

Preostale dve koleginice sa istog fakulteta nisu ni bile zainteresovane za nastavak studija (S1-P) i (S2-P), dok su svi studenti državnog umetničkog fakulteta izjavili da će nastaviti studije, ali svi u zemlji.

Na osnovu toga, moglo bi se zaključiti da, iako je *olakšana mobilnost* ubedljivo najčešće navođena pozitivna promena koju je bolonjski proces doneo za studente, ta povoljnost se u praksi ne koristi u velikoj meri.

2. Analiza pozitivnih i negativnih aspekata primene bolonjskih principa za profesore umetničkih fakulteta (mišljenja studenata i profesora)

Kako nastavnici i studenti čine jedinstvenu celinu, analizirali smo iskaze studenata i profesora o tome da li su profesori umetničkih fakulteta na dobitku ili gubitku i šta su njima donele promene koje su uvedene kao posledica pristupanja Bolonjskoj deklaraciji. I u ovoj tematskoj oblasti su se izdvojile kategorije ili aspekti na osnovu kojih ispitanici percipiraju i razumevaju dobrobit ili pak sputavajući uticaj ‘Bolonje’ na rad profesora umetničkih fakulteta. Bilo je moguće izdvojiti i brojne potkategorije, bilo da su sa pozitivnim ili negativnim predznakom: mobilnost i projektna angažovanost profesora, kvalitet nastave i rada studenata i ustanove, permanentan uvid u rad studenata, sistem bodovanja, vrednovanje rada nastavnika, dodatni pritisak na rad nastavnika, opterećenost birokratijom ili administriranjem, uslovi rada.

Svi studenti privatnog umetničkog fakulteta su ocenili da je bolonjski proces pozitivan za nastavnike, što se ogleda u *olakšanoj mobilnosti i za profesore*, s jedne strane, dok s druge strane nastavnici sada imaju bolji pregled svih aktivnosti svakog studenta tokom celog kursa, odnosno imaju *bolji uvid u kompletan rad svakog studenta*. Samo je jedan student istakao da smatra da taj proces zahteva *drugačiju organizaciju nastavnog procesa i više posla za profesore*. Oni uglavnom nisu bili sigurni šta je najnegativnije što je ‘Bolonja’ donela nastavnicima.

„Najpozitivnije je to što predavač ima bolji pregled o zalaganju studenta tokom semestra. To daje više informacija profesoru o tome kako student radi tokom semestra, što olakšava ocenjivanje. Negativna stvar je to što definitivno zahteva više zalaganja, organizacije i rada od strane profesora.” (S4-P)

„Pa, ocenjuju se prisustvo, rad na času, puno kolokvijuma i delova ispita... Sve je brže i transparentnije. Ne znam šta im je donela najnegativnije.”(S2-P)

„Najpozitivnije što im je donela je olakšano uključivanje u međunarodne projekte. Ne znam šta bi bilo najnegativnije.” (S3-P)

„Mislim da je i njima donela mobilnost, a nisam sigurna šta im je najnegativnije, mada sam čula da se često žale.” (S1-P)

Za razliku od studenata privatnog umetničkog fakulteta, kada se sa studentima državnog razgovaralo o pozitivnim i negativnim aspektima koje je ‘Bolonja’ donela nastavnicima, najveći broj je izjavio da nije siguran, a ima i onih koji ističu *obavezu (moranje) dolaska studenata na nastavu*, jer je i to komponenta koja se boduje. Možda je isticanje te obaveze bilo u funkciji povećanja zadovoljstva profesora što mogu raditi sa celom grupom, a možda i u funkciji povećanog obima posla profesora.

„Nisam dovoljno upoznat da bih mogao da odgovorim. Možda i to što ne znam čime implicira bolonjski sistem kod nas.” (S3-D)

„Nemam iskustva kao nastavnik, ali mi deluje da se profesori dosta dobro snalaze.” (S4-D)

„Pa, mislim da bih ipak morao da istražim više ‘Bolonju’ kao takvu, ne znam šta im je donela sem da im studenti moraju dolaziti na faks.” (S1-D)

Samo je jedan student imao izgrađeno mišljenje o tom pitanju. On se na sličan način izjasnio i kada su studenti bili u pitanju – da je loše donela dobrim studentima, a dobro lošim. Istakao je *birokratiju i pravila u radu profesora*, ali i *izostanak mogućnosti da se nastava organizuje* kao negativne posledice primene bolonjskih principa.

„Pozitivno je donela lošim nastavnicima koji mogu studentima da se pravdaju birokratijom i pravilima jer nemaju autoritet na osnovu svojih dostignuća i znanja. Negativno je donela dobrim profesorima koji imaju manje slobode da organizuju nastavu kako smatraju da treba.” (S2-D)

Profesori su, očekivano, imali mnogo više da kažu na ovu temu. Govoreći o prednostima, oni su čak četiri puta kao jednu od ključnih prednosti pristupanja Bolonjskoj deklaraciji za nastavnike naveli *olakšanu mobilnost* (tri profesora državne i jedna profesorka privatnog umetničkog fakulteta), ali se ispostavilo da u praksi na privatnim umetničkim fakultetima ta mogućnost najčešće nije ostvarljiva. Profesori su istakli *značaj vrednovanja rada nastavnika od strane studenata*.

„Jedna od pozitivnijih strana ‘Bolonje’ je mogućnost mobilnosti kroz Erasmus programe, s tim što je razmena nastavničkog kadra

postojala i ranije. Problem je što privatni fakulteti, koji nemaju stabilno finansiranje, ne mogu da uzmu učešće u ovom programu, jer nemaju dovoljno sredstava na računu kao garanciju za ulazak u ovaj program.” (P4-P)

„Najpozitivnije su mobilnost i evaluacija od strane studenata kao povratna informacija kako bi se predavanja i pristup studentima mogli prilagođavati i usavršavati.” (P3-D)

„Najpozitivnija je saradnja fakulteta kroz međunarodne programe mobilnosti. Mogućnost stručnog usavršavanja na inostranim univerzitetima, potpisnicima Bolonjske deklaracije.” (P4-D)

Dva profesora, jedan sa državnog i jedan sa privatnog umetničkog fakulteta, ocenili su da je najpozitivnija strana uvođenja promena *doprinis kvalitetu nastavnog procesa i kvalitetu rada same ustanove*.

„Najbolje je uvođenje sistema vrednovanja kvaliteta ustanove i programa.” (P2-D)

„‘Bolonja’ je omogućila predavačima na umetničkim fakultetima da svoje nastavne jedinice odvoje u jasnije celine i omogućila im je da bolje umreže umetničke vežbe studenata s pojedinačnim teorijskim delovima gradiva.” (P2-P)

Samo je jedan nastavnik, profesor privatnog umetničkog fakulteta, smatrao da je prethodni sistem studiranja bio mnogo bolji za umetničke fakultete i da ‘Bolonja’ ništa pozitivno nije donela profesorima, istakavši negativne implikacije poput *sistema bodovanja* kojim se relativizuje završni rad koji predstavlja vrhunsko dostignuće studenta.

„Nisam siguran da je bilo šta dobro donela nastavnicima. U suštini, najgore je to što je relativizovala ono najznačajnije, završni rad. Najnegativniji je sistem bodovanja predmeta. U nekim situacijama može se položiti ispit i pre izlaska na isti.” (P1-P)

Žalbi na uvođenje sistema bodovanja pridružili su se gotovo svi profesori sa oba umetnička fakulteta, jer smatraju da nije pogodan za ocenjivanje umetničkih predmeta zbog toga što im bodovi na predispitnim obavezama umanjuju prostor za formiranje konačne ocene, a proces stvaranja podrazumeva česta eksperimentisanja i razvijanje ideje u različitim pravcima, do finalizacije dela.

„Ključni problem ‘Bolonje’ je neadekvatna preraspodela bodova po predmetima radi usaglašavanja sa uslovima za akreditaciju, tako da

imamo slučaj da glavni predmeti jedne katedre nose manje ESPB nego neki opšti predmeti koji nisu ključni za buduće kvalifikacije studenata, a problem je i sa bodovanjem predispositivnih obaveza na tako birokratski način.” (P4-P)

„Zbog uvođenja različitih oblasti ocenjivanja koje doprinose formiranju završne ocene, predavači nemaju mnogo mesta za sopstenu procenu o radu studenta, već se završni utisak i ocena donosi prema statistički utvrđenim podacima. Model ocenjivanja različitih aktivnosti omogućava da se student nedovoljno posveti ključnom delu ispita, koristeći se sporednim aktivnostima i zaobilazeći suštinu završne ocene.” (P2-P)

„Jedna od negativnih stvari jeste to što studenti, znajući da određen broj bodova predstavlja minimum za prolaz ispita, kalkulišu kako da skupe taj minimum, i time se zadovoljavaju.” (P3-P)

Profesori su u razgovoru objasnili da misle da je prethodni sistem bio bolji jer aktivnost nije ulazila u konačnu ocenu već samo znanje, odnosno delo. Oni su precizirali da se aktivnost pojedinih studenata i ranije vrednovala, po pravilu samo onih koji su se posebno isticali (kako se na umetničkim fakultetima radi u malim grupama, profesori ni tada nisu imali teškoće da prate rad svakog studenta), dok se danas u praksi bodovanje aktivnosti na časovima svodi na nagrađivanje studenata za puko fizičko prisustvo nastavi.

Kako je primetila profesorka državnog umetničkog fakulteta, problem nije samo bodovanje završnog rada već i *nedovoljno uvažavanje specifičnosti nastavnog procesa u oblasti umetnosti*, te se njena, reklo bi se, konstruktivna kritika odvijala baš u tom pravcu.

„Bolonja’ je unela samo malo ‘reda’ u postojeće planove i programe. Do nje studenti praktično nisu dobijali detaljne informacije o tome šta uče na nekom predmetu. Takođe, donela je (...) da studenti mogu studirati bilo gde u Evropi tako da ne gube semestar na svojoj matičnoj visokoj školi. Samo je u Srbiji Bolonjska deklaracija unela tektonske poremećaje – u drugim sredinama nije. Zašto? Zato što se radna grupa odgovorna za implementaciju bolonjskih pravila, po uobičajenoj praksi, sastojala od ‘bukvalista’, od ljudi koji nemaju veze s praksom. Tako su nametnuli pravila umesto da su ponudili fleksibilne mogućnosti primene ‘Bolonje’. Takođe, ta radna grupa ni u evropskom prostoru nije mnogo marila za umetničke studije. Stoga je Asocijacija evropskih muzičkih

akademija i konzervatorijuma (AEC) napravila dokument koji se smatra 'dodatnim' dokumentom Bolonjske deklaracije. Tu su bliže određeni uslovi za sprovođenje bolonjskih pravila. U našoj državi, naravno, niko živi nije ni pogledao taj dokument, ne verujem da uopšte znaju da on postoji... Najkritičniji aspekt 'Bolonje' u studijama muzike: čas instrumenta 'jedan na jedan' jednostavno nije prepoznat, a oni koji kreiraju studijske programe non-stop pokušavaju da 'nadigraju' Nacionalno akreditaciono telo u segmentu 'maksimalan broj časova nedeljno po nastavniku'. Umesto da to bude saradnja i savetovanje, vodi se naprekidni rat sa NAT-om. Žalosno!" (P1-D)

Pomenuta Asocijacija objavila je više važnih publikacija i dokumenata o visokom muzičkom obrazovanju, a u dokumentu „Osiguranje kvaliteta i akreditacija u Evropskom obrazovnom prostoru visokog obrazovanja: muzika kao studija slučaja” ističe se da se u bolonjskom procesu koriste formalne procedure i birokratski pristup kvalitetu, da se zanemaruju specifičnosti umetnosti i ukazuje na neophodnost traženja novih pristupa koji bi više odgovarali specifičnosti visokog obrazovanja u oblasti muzičke umetnosti (Prchal, n.d., str. 41). Iako autor govori samo o visokom obrazovanju u muzičkoj umetnosti, potpuno je jasno da bi tu preporuku trebalo primeniti na visoko umetničko obrazovanje generalno.

S druge strane, od profesora državnog fakulteta samo jedan je smatrao da pristupanje bolonjskom procesu nema posebno negativnih strana za nastavnike (P2-D), dok su neki bili razočarani njenom primenom jer su imali veća očekivanja i verovali su da će im doneti i *bolje uslove za rad*.

„Nije nam donela bolje uslove rada: učionice, kabinete, biblioteke, laboratorije, opremu... Najnegativniji je sistem ocenjivanja (bodovanja) radi obezbeđivanja veće prolaznosti, što se na umetničkim fakultetima jako teško primenjuje.” (P3-D)

Samo jedna profesorka državnog fakulteta istakla je *dodatni pritisak na nastavnike* koji je „proizvela primena 'Bolonje'”, a koji je spomenuo i student privatnog fakulteta.

„Negativna strana 'Bolonje' je pritisak koji stvara profesorima prilikom njene implementacije u sistem dosadašnjeg visokoškolskog obrazovanja u Srbiji. Iako je proces neminovan, Srbija je dugo bila izolovana, pa su te implementacije još bolnije.” (P1-D)

Zaključna razmatranja

Formiranje tržišta visokog obrazovanja uvođenjem privatnih visokoobrazovnih ustanova, s jedne strane, i usaglašavanje sa evropskim obrazovnim prostorom, s druge strane, iz korena su izmenili dotadašnji obrazovni sistem Srbije. Kada su u pitanju tako velike promene, neophodno je vreme da se uoče problemi u praksi, a zatim i isprave. Svedoci smo da se zakonska akta kojima se reguliše ta oblast često menjaju i dopunjuju, kao i da se pojačava kontrola rada svih visokoškolskih ustanova uvođenjem novih standarda čije je ispunjenje preduslov i za dobijanje akreditacije i za rad ustanove i za studijske programe.

Kako se može videti iz standarda za akreditaciju studijskih programa i ustanova u oblasti umetnosti, prihvaćeno je da umetničko obrazovanje ima mnogo specifičnosti (ono podrazumeva talenat kao ulaznu komponentu, a u skladu s tim i potpuno individualizovan pristup nastavi i poseban kvalitet postignuća studenata i posebne uslove za rad), pa smo želeli da utvrdimo da li je, prema mišljenju studenata i nastavnika državnog i privatnog umetničkog fakulteta o primeni bolonjskog procesa u praksi, nakon skoro dve decenije od uvođenja tih principa kod nas, specifičnost studija umetnosti uvažena u dovoljnoj meri, te koji se aspekti primene 'Bolonje' vide kao dobrobit, a koji kao barijere za kvalitet umetničkog obrazovanja. Primetno je da nedostaju radovi o toj temi, pa je potreba za takvim istraživanjem opravdana, a bila bi značajna i buduća istraživanja u ovom pravcu.

Na osnovu rezultata kvalitativnog istraživanja koji su analizirani u radu može se zaključiti da je *olakšana mobilnost i za studente i za nastavnike* izdvojena kao najpozitivnija strana tog procesa, dok je kao najnegativnije ocenjeno nedovoljno uvažavanje specifičnosti umetničkog obrazovanja, što se posebno očituje u *nametnutom sistemu bodovanja predispitnih aktivnosti*. Iako se, u skladu sa odabranom metodom istraživanja, dobijeni nalazi ne mogu uopštavati, oni su i dalje relevantni.

A. *Najpozitivniji doprinos bolonjskog procesa visokom umetničkom obrazovanju prema mišljenju studenata i profesora umetničkih fakulteta*

Kako je najveći broj ispitanika naveo olakšanu mobilnost za studente kao najpozitivniju posledicu primene bolonjskog procesa, a u razgovoru sa studentima smo zaključili da je od njih osmoro samo jedan izričit u nameri da će nastaviti studije u inostranstvu, izgleda da u praksi studentima mobilnost nije toliko značajna kao što na prvi pogled izgleda te da je njena važnost precenjena. Iako je jasno da je jedan od ključnih razloga za ovu situaciju finansijske prirode, on nije i jedini jer polovina studenata sa privatnog umetničkog fakulteta nije bila zainteresovana da nastavi studije bilo gde.

Kada je u pitanju mobilnost nastavnika, profesori državnog fakulteta visoko su ocenili olakšanu mogućnost saradnje sa kolegama sa stranih fakulteta, dok je mišljenje profesora privatnog umetničkog fakulteta o tom pitanju bilo uzdržanije. S obzirom na objašnjenje profesorke sa privatnog umetničkog fakulteta da im to u praksi, zapravo, i nije omogućeno, jasno je zbog čega se njihovi odgovori toliko razlikuju.

B. Najnegativniji aspekt primene bolonjskog procesa u oblasti visokog umetničkog obrazovanja prema mišljenju studenata i profesora umetničkih fakulteta

Jedina konstanta u odgovorima i nastavnika i studenata oba fakulteta za obe teme bila je kritika nametnute forme nastavnog procesa. Nastavnici su se posebno žalili na preterano formalizovan pristup formiranju završne ocene na osnovu bodovanja predispitnih aktivnosti jer se na taj način smanjuje značaj završnog rada koji je u ovoj oblasti kulminacija stvaralačkog procesa, a studenti su objasnili da im ovaj način vrednovanja radova nameće sporedne obaveze istovremeno smanjujući vreme za rad na završnim radovima.

Ispitanici su naveli i da se nedovoljno uvažavaju specifičnosti visokog umetničkog obrazovanja koje se sprovodi u malim grupama, a u nekim slučajevima, kao kada je muzičko obrazovanje u pitanju, nastava se izvodi i individualno.

Osim toga, završni ispit u umetničkom obrazovanju se suštinski razlikuje od završnih ispita u drugim oblastima jer studenti umetnosti uvek donose nešto novo, daju svoj lični pečat delu, ne samo kada stvaraju potpuno novo delo, kao studenti primenjenih umetnosti i dizajna ili likovnih umetnosti, već i kada 'interpretiraju', kao što to čine studenti izvođačkih umetnosti, jer različiti studenti izvode isto delo na istom instrumentu različito, kao što i, kada su u pitanju dramske umetnosti, svaki student glume radeći na istoj ulozi daje svoj lični pečat. Čak i kada student dramaturgije ne stvara sopstvenu dramu već dramatizuje postojeće delo, takođe daje svoj lični pečat tom delu, baš kao što i dva reditelja istoj drami ili scenariju daju različitu formu, nekada čak i različito značenje.

Kao što smo naveli u radu, taj problem ne smeta samo našim nastavnicima i studentima umetničkih fakulteta već je uočen i na umetničkim fakultetima i u umetničkim asocijacijama drugih zemalja potpisnica Bolonske deklaracije i čine se različiti naponi da se problem prevaziđe (Hollywood, Wille, & Weis, n.d.). Ne može se poreći da i kod nas nije u određenoj meri uvažena specifičnost visokog umetničkog obrazovanja, što se vidi po različitim standardima za akreditaciju, ali se mora zaključiti, na osnovu rezultata istraživanja mišljenja nastavnika i studenata umetničkih fakulteta, da to nije učinjeno u dovoljnoj meri, pa bi ključna preporuka, na osnovu rezultata ovog istraživanja, bila upućena kreatorima obrazovne politike da u saradnji sa nastavnicima umetničkih fakulteta formulišu dodatne

mere kako bi se omogućilo nesmetano obavljanje nastavnog procesa na svim nivoima studija na umetničkim fakultetima, među kojima bi bilo i omogućavanje više slobode profesorima u proceni i oceni stvaralačkog procesa i umetničkog dela.

Reference

- ALIBABIĆ, Š., I AVDAGIĆ, E. (2013). Razvojni elementi u strategijama obrazovanja odraslih. *Obrazovanje odraslih*, 1, 33–52.
- AVERY, J., & PRNJAT, D. (2008). Consumer Decision-making in the Museum Marketplace. *International Journal of the Inclusive Museum*, 1(4), 148–155.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- CORBIN, J., & STRAUS, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. (n.d.). *Full members*. Retrieved from http://eha.info/page-full_members
- ENGERER, H. (2001). *Privatization and its Limits in Central and Eastern Europe*. Hampshire: Palgrave.
- SHANGHAI RANKING. (2021). *2021 Academic Ranking of World Universities*. Retrieved from: <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2021>
- HOLLYWOOD, A., WILLE, B., & WEIS T. (n.d.). *Reality Check. Who is afraid of master of arts?* Retrieved from: <https://www.igbk.de/en/projects/reality-check-e>
- JARIĆ, I., & VUKASOVIĆ, M. (2009). Bolonjska reforma visokog školstva u Srbiji: mapiranje faktora niske efikasnosti studiranja. *Filozofija i društvo*, 2, 119–151.
- JEFFRIES, I. (2002). *Eastern Europe at the Turn of the Twenty-first Century*. London: Routledge.
- STUDY IN EUROPE. (1997). *Lisbon Convention*. Retrieved from <https://www.studyineurope.eu/the-lisbon-convention>
- LEUZE, K. (2010). *Smooth Path or Long and Winding Road? How Institutions Shape the Transition from Higher Education to Work*. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress.
- LJUJIĆ, B., I SENIĆ RUŽIĆ, M. (2020). Studenti kao kreatori obrazovnog sadržaja u onlajn obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 1, 179–195. doi: 10.5937/AndStud2001179L
- MERRIAM, S.B., & TISDELL, E.J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, Fourth Edition, San Francisco: Jossey-Bass.
- MILADINOVIĆ, S. (2011). Reforma i otpori: visoko obrazovanje između ličnih interesa i društvenih potreba. U V. Matejić (ur.), *Tehnologija, kultura, razvoj* (str. 7–16). Beograd: Akademska misao.

- NSZ. (2020). Anketa poslodavaca 2019/2020. Retrieved from https://nsz.gov.rs/live/digitalAssets/14/14362_anketa_poslodavaca_2019__godine.pdf
- NAT. (2022). Ishodi akreditacija visokoškolskih ustanova i studijskih programa u Republici Srbiji. Retrieved from <https://www.nat.rs/wp-content/uploads/2021/10/Ishodi-akreditacija-21.10.2021.pdf>
- NAT. (n.d.) O NAT-u. Retrieved from <https://www.nat.rs/o-nat-u/>
- PRCHAL, M. (n.d.). *Quality assurance and accreditation in the European Higher Education Area: Music as a case study*. <https://www.musique-qe.eu/userfiles/File/quality-assurance-and-accreditation-in-the-european-higher-education-area-music.pdf>
- PRNJAT, D. (2010). *How much can arts education affect the decision-making process when choosing classical or pop music?* Unesco digital library. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/fpdrejanaprnjat203.pdf>
- ROGOFF, I. (November 2008). Turning. *E-flux Journal*. Retrieved from <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- SARVANOVIĆ, A. (2017). Umetničko obrazovanje u doba kognitivnog kapitalizma. *Andragoške studije*, II, 63–77. doi:10.5937/andstud1702063S
- EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. (25. 05. 1998) *Sorbonne Joint Declaration*. Retrieved from http://eha.info/media.eha.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- TURAJLIĆ, S. (2004). Reforma visokog obrazovanja u Srbiji. U A. Mimica (ur.), *Visoko obrazovanje u Srbiji* (str. 25–177). Beograd: Beogradska alternativna akademska obrazovna mreža.
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, FACT SHEET NO. 45. (September 2017). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*. Retrieved from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf
- UVALIĆ, M. (1992). *Investment and property rights in Yugoslavia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UVALIĆ, M. (2010). *Serbia's Transition*, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- VUKASOVIĆ, M. (2009). Teorijsko razmatranje problema finansiranja visokog obrazovanja. U M. Vukasović (prirednik), *Finansiranje visokog obrazovanja u Jugoistočnoj Evropi: Albanija, Crna Gora, Hrvatska, Slovenija, Srbija* (str. 28–63). Beograd & Novi Pazar: Centar za obrazovne politike&Državni univerzitet u Novom Pazaru.
- ZAKON O VISOKOM OBRAZOVANJU (2005). *Službeni glasnik* 76. Preuzeto sa <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/reg/viewAct/5f688c8e-4798-470f-9adf-5bc0739c72aa>
- ZAKON O VISOKOM OBRAZOVANJU (2017). *Službeni glasnik* 88. Preuzeto sa https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_visokom_obrazovanju.html

Dejana Prnjat⁵
Academy of Arts, University of Novi Sad

The Bologna Process in Serbia as Perceived by Art Faculties Students and Professors

Abstract: The goal of the research is to analyse the aspects of the application of the Bologna process principles in higher arts education by examining art faculties students' and professors' views regarding the systematic change within the higher education reform in Serbia, stemming from the Bologna Declaration. Qualitative research was conducted by employing semi-structured interviews with sixteen students and teachers at public and private art faculties. The interview agenda comprised two thematic blocks: the positive and negative aspects of the application of Bologna principles *as perceived by art faculty students* and the positive and negative aspects of the application of Bologna principles *as perceived by art faculty teachers*. Data have been analysed by employing the principles of thematic analysis. The possibility of student and teacher mobility was underlined among the positive aspects or categories. The lack of appreciation for the specificity of art education which is not disposed to formalization, i.e. the credits and administration system, was emphasized among the negative aspects or categories.

Key words: higher arts education, positive and negative aspects of the Bologna process, art faculty students, art faculty teachers.

⁵ Dejana Prnjat, PhD is Associate Professor at the Academy of Arts, University of Novi Sad (prnjat.dejana@gmail.com).

Togtokhmaa Zagir¹, Dorner Helga²
Eötvös Loránd University (ELTE), Hungary

Professional Identity of Mongolian Adult Learning Facilitators— Biographical Perspective

Abstract: Adult learning professionals lack a unified identity due to the diversity of adult learning and education, which poses challenges to recognizing adult learning professionals and may lead to a fragmented focus on their professional development. However, a coherent and unified professional identity can be determined by referring to adult learning professionals' specific roles and sub-fields. Hence, how adult learning facilitators, who belong to a non-formal sub-field, conceptualize themselves as professionals may be an example of coherent, yet unified, professional identity. Moreover, it is essential to know how adult learning facilitators understand themselves as professionals because this knowledge provides a framework for facilitators to construct their own ideas of being professional. Thus, this research aims to bring insights to the questions of how adult learning facilitators became professionals, how they define their profession, how they determine themselves as professionals and how they perceive their future in the professional context. Thirty-five adult learning facilitators were interviewed using semi-structured interviews with biographical perspectives. Results revealed that adult learning facilitators seem to have a conflicted identity resulting from a gap between ideal and real. Concerns about current qualification and competences were also articulated. Findings implied that professional development programmes for adult learning facilitators need to pay close attention to identity formation, concerns about appropriate qualifications, and adequate support for professionalism through systematic policy-making.

Key words: professional identity, adult learning facilitators, biographical perspectives, Mongolia.

¹ Togtokhmaa Zagir is a student at Doctoral School of Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University (ELTE), Hungary (togtokhmaa@caesar.elte.hu).

² Dorner Helga, PhD is a researcher at Institute for Research on Adult Education and Knowledge Management, Faculty of Education and Psychology, ELTE, Hungary (dorner.helga@ppk.elte.hu).

Introduction

Adult learning professionals lack a unified identity due to the diversity and heterogeneity of adult learning and education (Egetenmeyer & Strauch, 2009; Merriam & Brockett, 2007; Reischmann, 2015), which poses challenges to the recognition of adult learning professionals and may lead to a fragmented focus on their professionalization. However, a unified professional identity could be determined by referring to adult learning professionals' specific roles (Milana & Skrypyuk, 2009) and sub-fields (van Dellen & van der Kamp, 2008). How adult learning facilitators, who belong to the non-formal field, conceptualize themselves as professionals can be an apparent example of a unified professional identity. Thus, we explored the professional identity of Mongolian adult learning facilitators who work in non-formal adult education because little is known about them as a professional group, although they have been recognized as providers of lifelong and non-formal educational opportunities for adults. It is essential to know how adult learning facilitators conceptualize themselves as professionals as this "provides a framework for teachers to construct their own ideas of 'how to be', 'how to act' and 'how to understand' their work and their place in society" (Sachs, 2005, p. 15 as cited in Beauchamp & Thomas, 2009, p. 178). This research therefore aims to understand the professional identity of Mongolian adult learning facilitators and bring insights to the questions of how adult learning facilitators became professionals, how they define their profession, how they describe themselves as professionals and imagine their professional future.

Professional Identity

Professional identity, in general, indicates how a group of people who belong to the same community identify their profession and thus make the profession distinguishable from others. Three main aspects of professional identity can help us understand this notion. *First*, identity is context dependent (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Nichols, Schutz, Rodgers & Bilica, 2016; Rodgers & Scott, 2008). A context can be defined as an environment that an individual belongs to and there can be multiple contexts, consequently the individual can have multiple identities (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Rodgers & Scott, 2008). *Second*, identity is relational and emotional. Identity is formed by not only an individual's own perception, but also others' perception of the individual, in that a relationship is inevitably necessary for one to have identity (Beauchamp & Thomas, 2009;

Davey, 2013; Rodgers & Scott, 2008). As contexts vary, relationships vary, meaning that multiple contexts create multiple relationships. Further, multiple relationships construct emotions which are experienced and expressed by teachers (Nichols et al, 2016; Schutz, Nichols & Schwenke, 2018; Zembylas, 2003). Emotions should be seen as a socially and culturally embedded notion which has a great impact on one's identity construction (Zembylas, 2003). Flores and Day (2006) point out that teachers' attitudes and practices toward teaching and learning could be affected by their emotions. Schutz et al (2018) repeat this idea, but clarify that not all emotions influence identity formation and reformation. Emotions can be both pleasant and unpleasant. Commonly named pleasant emotions are "love, care, job satisfaction, pride, excitement, pleasure in students' progress and achievement" (Flores & Day, 2006, p. 220–221). Meanwhile, "professional uncertainty, confusion, inadequacy, anxiety, mortification and doubt" are considered to be unpleasant emotions (Jeffrey & Woods, 1996 as cited in Flores & Day, 2006). "Anxiety due to complexity of the job, frustration, anger exacerbated by tiredness and stress, guilt, sadness, blame and shame at not being able to achieve ideals or targets imposed by others" are also added to negative emotions (Flores & Day, 2006, p. 221). These pleasant or unpleasant emotions can support or challenge forming and reforming identities. For instance, when teachers experience certain unpleasant (negative) emotions, these emotions may trigger a danger to their identity by questioning existing identities related to their belief in teaching (Nichols et al, 2016; Schutz et al, 2018). Similarly, pleasant (positive) emotions may also enforce existing identities of teachers (Nichols et al, 2016; Schutz et al, 2018). Thus, understanding and dealing with their own emotions is important for facilitators' identity because they need to interact and navigate complex and multiple contexts and relationships (Day, 2018). *Third*, identity is continuous (Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Rodgers & Scott, 2008; Davey, 2013). As it is an ongoing process that lasts through time, place and contexts, identity is dynamic.

Akkerman and Meijer (2011) expand on these three aspects of identity. They posit paired yet opposing aspects of identity. The researchers argue that though identity can be multiplied by contexts and relationships, it can also be unified because those multiplicities can come under a unified concept (Akkerman & Meijer, 2011). Moreover, teachers' identity is continuous because of constant engagement in different contexts through time, but at the same time it can be discontinuous in some periods and contexts (Akkerman & Meijer, 2011). Beijaard, Meijer and Verloop (2004) highlight this idea too, mentioning that one's professional identity is a reflection on the questions of 'Who am I at this moment?' and 'Who I want to become?'. As we understood it, the initial question

indicates discontinuity, while the latter refers to continuity. Kelchtermans (2009; 2018) also defines one's professional identity as a product at a certain point in time, as well as an ongoing process of making sense of one's experiences. Akkerman and Meijer (2011) point out that teacher identity can be an individual's uniqueness, but it is influenced by social factors, thus it can be both individual and social. Social indicates the relational nature of identity which we discussed earlier. Holding together these natures of identity, Akkerman and Meijer (2011) define identity as simultaneously unified and multiple, continuous and discontinuous, and individual and social. We believe that this definition complemented the understanding of the notion, but also showed the complexity of it. However, this research has explored both the unified and discontinuous aspects of Mongolian adult learning facilitators' professional identity. In particular, we set out to answer the question of "Who are they at this moment?".

The Mongolian Context

Non-formal adult education aims to support employment and alleviate poverty among adults by eliminating illiteracy, improving educational levels, and helping adults to learn life skills (Yembuu, 2019). Currently, six broad types of lifelong educational opportunities are offered to adults: family education; citizenship education; moral education; aesthetical education; life skills education; and science education (Ministry of Education and Science [MES], 2013a; The Law on Education, 2016). Under these lifelong educational programmes, numerous trainings on various topics are offered to adults by lifelong education centres. There are 351 such centres nationwide (National Centre for Lifelong Education [NCLE], 2018). In terms of status, these centres are divided into two types: dependent and independent. The majority of lifelong education centres (94.0%) are considered 'dependent' centres because they are mainly affiliated with local secondary schools (NCLE, 2018) and they are often found in less-populated areas in the country. This kind of centre usually has only one adult learning facilitator who is supervised by the affiliated school principal. The other 22 lifelong education centres operate independently from local secondary schools (NCLE, 2018); hence, they are 'independent' centres. These centres have several staff and receive a share of the state budget. The independent lifelong education centres have more human, physical, and financial resources; therefore, they can offer various types of training to adults.

A total of 619 staff work for lifelong education centres (NCLE, 2018). Adult learning facilitators, whose role is to teach adults, make up 76% of the

total staff (NCLE, 2018). Out of all facilitators, 30.3% has been working at independent lifelong education centres; while the rest is based at dependent centres. Although facilitators' main role is teaching adults, 13 discrete tasks are listed in their job description (MECS, 2010a) which can be grouped in three categories: (1) tasks directly connected to their teaching role, such as assessing adult learning needs, conducting various training using appropriate contents and delivery methods, developing training programmes and plans; (2) other tasks, such as cooperating with other stakeholders, establishing information and data system, reporting; and (3) the task of increasing adult participation in programmes (MECS, 2010a).

In terms of their qualification, they must have a higher degree specializing in teaching (Ministry of Education, Culture, and Science [MECS], 2010a). However, the adult education qualification, which is offered by the Lifelong Education Department of the Mongolian National University of Education has been available since 2014 as a pre-service specialization (MES, 2014). In the last three years, 26 professionally-prepared adult learning facilitators have graduated from the programme (Erdenetsetseg, 2019). This demonstrates that most current facilitators are those who have no pre-service specialization in lifelong education, although they have a teaching specialization. In-service professional development programmes for adult learning facilitators are expected to be offered at national, regional and institutional levels. However, in-service professional development programmes at all levels have been inadequate (Yembuu, 2019). Thus, basically, adult learning facilitators are left responsible for their own professionalism.

Methodology

This research employed biographical perspectives. Several authors, such as Bron and Jarvis (2008) and Kelchtermans (2009) have emphasized that the biographical perspectives could be the most suitable approach to understanding one's professional identity. Bron and Jarvis (2008) claim that the biographical perspectives help to understand how individuals become professionals and how their professionalism changes through time. Bron & Jarvis (2008) moreover suggest that this approach could be a key tool to explore the professional identity of adult learning professionals, including facilitators. Kelchtermans (2009) explains the biographical perspectives as follows:

Central to this approach [biographical perspectives] is the idea that human existence is fundamentally characterized by temporality. People have a personal history. Their life develops in time, between birth and death. Interpretations, thoughts, and actions in the pre-

sent are influenced by experiences from the past and expectations for the future. (Kelchtermans, 2009, p. 260)

We hence aimed to understand both the unified and discontinuous nature of professional identity which meant understanding adult learning facilitators' present as professionals. Their present must be affected by their past experiences and future imaginations, therefore we also needed to look at "Who were they?" and "Who do they want to become?" in order to understand "Who are they at this moment?". Biographical perspectives could uncover answers to these questions, so, to this end, we utilized semi-structured interviews which were particularly useful for exploring professional identity (Anderson & Kirkpatrick, 2015).

We purposely selected five independent lifelong education centres in Ulaanbaatar, the capital city of Mongolia because these centres have more resources (human, physical, etc.), and therefore offer a variety of adult education training. Moreover, there has been a misconception among adults that schools are only for children (NFDE, 2009); consequently, adults seem to be reluctant to attend centres located in school premises (Zagir, 2014). These five centres own or rent premises other than school buildings, and can therefore conduct comprehensive activities because they attract enough participants. These centres had 45 adult learning facilitators, but based on voluntary participation, we interviewed 35 facilitators (33 female and 2 male). Their mean working experiences as an adult learning facilitator was 5 years. The research received ethical clearance from the Research Ethics Committee of the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University on June 25, 2019 (document ID: 2019/232). Data was collected from September to November, 2019.

Thematic analysis was employed to analyse the interview data. This method is particularly useful when attempting to understand a set of common experiences, thoughts, beliefs and behaviours which are explicitly and implicitly expressed and illustrated across the entire data set (Braun & Clarke, 2006, 2020; Clarke & Braun, 2013), as it enables us to define and summarize main features of the entire data set and to generate collective understanding.

Findings

Adult learning facilitation as a profession

Adult learning facilitators tend to share four common ideals about their profession. (1) Adult learning facilitation is a profession in which the needs of adult learners are key. In other words, adult learning needs seem to be a feature distinct from other

professions. Therefore, they tend to highlight the importance of facilitators' competence for assessing adult learning needs. Assessing adult learning needs is a unique and specific activity in adult learning and teaching, according to Knowles and his colleagues (Knowles, 1980; Knowles, Holton III & Swanson, 2005). Therefore, the existing studies have listed competence for assessing adult learning needs as one of the common competences (Bechtel, 2008; Bernhardsson & Lattke, 2011; Jäger & Irons, 2006; Research voor Beleid, 2010; Wahlgren, 2016). (2) Many facilitators tend to conceptualize their profession as transmission of essential information, knowledge and skills to adults in order to build their capacities. This may imply facilitators' teaching perspective. Indeed, Pratt (1992) highlights that the transmission perspective is the most common belief among teachers and there is nothing wrong with it. (3) Adult learning facilitation is a challenging and pressured profession because of adults' high expectations and rich experiences. (4) Adult learning facilitation is a mutually beneficial profession both for facilitators and learners. Indeed, "two-way learning" (Gessner, 1966, p. 166) cited by Knowles, Holton III & Swanson, 2005, p. 39) happens in adult education courses, meaning that both adult learners and facilitators can learn and be empowered. These four ideals about their profession have been expressed by adult learning facilitators collectively, so that we may say that these are the distinguishing characteristics of the profession of adult learning facilitation from other professions.

Adult learning facilitators as professionals

We also inquired about adult learning facilitators' concepts of professionalism. Our interviews revealed three common concepts: (1) Adult learning facilitator as a qualified professional in his/her subject field, adult teaching methodologies, and communication. These three domains—subject-matter specialization; adult teaching methodology; and communication—are perceived to be the three core competences which adult learning facilitators must acquire to be competent professionals. This finding is consistent with existing studies which highlight that these core competences are required by all facilitators regardless of national, work and cultural contexts (van Dellen & van der Kamp, 2008; Wahlgren, 2016). (2) Adult learning facilitators as professionals who are knowledgeable in multiple fields and are versatile. Being versatile means, according to our interviewees, that one has the ability to deliver certain training content through several different methods and to teach a variety of content. Yet, being knowledgeable in multiple fields meant that though they taught a specific programme, they tend to think that they need to be across many areas of content in order to answer any ques-

tions raised by adult learners. They appear concerned that they would lose credibility and respect as professionals if they could not respond to a wide range of questions. Moreover, as we mentioned earlier, facilitators tend to define their profession as challenging due to the high expectations and rich experiences of adults. Satisfying their learners' expectations may be the reason for adult learning facilitators indicating the need to be able to address many subjects. (3) Adult learning facilitators as professionals who have traits such as being confident, respectful towards others' opinions, flexible, coping, empathetic, supportive, accountable, non-discriminating, setting positive examples and having positive attitudes. These seem to be personal traits any facilitator needs to have. Some personal traits seem to be very important in establishing a learning environment for adult learners, which is a determinant of adult learning and teaching (Knowles, 1980; Knowles, Holton III & Swanson, 2005). Particularly, personal traits such as being respectful, empathic, supportive and non-discriminative could be important for establishing a positive learning environment for adults which help learners to persist and complete their learning journeys. Moreover, personal traits such as being confident, empathic and supportive are mentioned as being essential in some existing studies (Milana & Larson, 2010; Bernhardson & Latke, 2011).

These conceptualizations indicate facilitators' ideal vision of a competent adult learning facilitator. However, they seem to consider themselves far from their ideal vision of competent non-formal education professionals given their tendency to be concerned about their lack of professional advancement. The majority of facilitators, explicitly and implicitly, questioned their competences as professionals, particularly in relation to their subject-matter specialization and adult teaching methodologies. This seems to lead them to develop negative emotions, such feeling of inadequacy and unfitness for the profession.

Initial qualification of adult learning facilitators

Our results revealed that like many other countries in the world (Research voor Beleid/PLATO, 2008; UIL, 2016; 2019), the majority of interviewed facilitators entered into the field without any specialization in adult learning and teaching. They had a teaching specialization, but they were trained to teach a particular subject to school-aged children (Yembuu et al, 2009). Only three interviewees were trained to specialize in lifelong education, adult learning and teaching. In addition, most interviewees (21 facilitators out of 35) had not heard about non-formal adult education centres (now lifelong education centres), their function and programmes when they were hired as adult learning facilitators. This shows

that most facilitators entered the field without a specialization in adult learning and teaching or a proper understanding of non-formal adult education or lifelong learning centres. Even though some in-service professional development programmes were available, they did not seem to meet facilitators' learning needs. Thus, according to our interviewees, they became adult learning facilitators but developed their competences on the job.

Future expectations

The research found that most facilitators had positive expectations towards their future as professionals. They wanted to become more competent in their field. However, there were a few facilitators who doubted their professional potential. Facilitators' expectations seem to be largely dependent on the growth, prestige and respect for the field of non-formal adult education in the society. Some, particularly those who stayed longer in the field, were likely to have positive visions of adult learning because they had witnessed gradual developments. However, other facilitators thought that their field was not thriving and they would be more likely to shift to different areas of education if they were promised better conditions.

Moreover, we found two scenarios in their career plans. *The first scenario* is that more experienced facilitators, particularly those over 40, tend to stay in the field and continuously upgrade their competences because they had witnessed their field's growth and significance. *The second scenario* seems to constitute two different paths. Novice facilitators, particularly those below or in their 30s, are likely to change careers completely because they think their field is under-valued. Other novice facilitators tend to take breaks from work to advance their competences by pursuing formal studies, but plan to return to the field because they value its importance. Thus, we can conclude that how facilitators recognize their field's growth, recognition and value influences their professional expectations.

Discussion

Conflicted identity

Adult learning facilitators appear to have a conflicted identity resulting from the gap they perceive between their ideal and actual competence as facilitators. When asked to define themselves as professionals, facilitators were likely to describe the competences of their ideal of an adult learning facilitator—subject matter

specialization, adult teaching methodologies and communication. At the same time, facilitators were concerned about their lack of training in their subject-matter specialization and adult teaching methodologies. We see this as a broader issue because, as Shulman (1987) claims, all teachers need to know the subject s/he teaches and how to deliver it to her/his audiences. Hence, subject specialization and methodological skills are the core competences needed by all facilitators (Bechtel, 2008; Bernhardsson & Lattke, 2011; Wahlgren, 2016).

Facilitators' concerns may also cause anxiety which impedes and forces them to question their professional identity (Nichols, et al, 2016; Schutz, Nichols & Schwenke, 2018; Zembylas, 2003). Our findings seem to resonate with Flores and Day's (2006) claim, according to which facilitators could feel inadequate due to "frustration, guilt, sadness and shame at not being able to achieve ideals" (p. 221). These emotions may have a negative influence on facilitators' professional identities, in as much as they cannot establish their professional authority nor reflect on their practices, which in turn could risk burn-out and facilitators leaving the job.

Different entry paths and their impact on unified professional identity

There could be two entry paths for adult learning facilitators. *The first entry path* is those who directly become adult learning facilitators without specialization, while *the other entry path* is those who enter the field after developing the necessary competences through specialized training programmes. In line with previous studies (Andersson et al, 2013; Brown, Karmel & Ye, 2012), we assume that different entries may have an impact on professional identity of adult learning facilitators. In our understanding, these different entries may present challenges to shaping a unified professional identity. Having a unified identity which distinguishes adult learning facilitators from other professionals could be a key aspect of professional identity. Lack of unified identity among facilitators could threaten their collective practice as professionals (van Dellen & van der Kam, 2008) because if individual practice dominates the field, the profession may lose its distinction. Bron and Jarvis (2008) emphasize that becoming someone involves learning the specific 'language' used in a particular professional community. Thus, we believe that there should be specific language that adult learning facilitators could learn collectively. However, if the first path of entry continues, ensuring the quality of adult learning and education training will be difficult, thus perpetuating a poor image in the society.

Adult Learning and Education as a Means for Creating Lifelong Learners

There seems to be a common tendency to believe that adult learning and education simply transmits essential information, knowledge and skills to adults. Further, facilitators are more likely to identify themselves as 'being knowledgeable in many fields' when describing the professional traits of adult learning facilitators. However, facilitators need to see beyond these preconceptions. Adult learning and education should be a means for helping adults to understand, cope and adjust to the world around them for their own and others' benefit. In particular, adults need to be lifelong learners to cope with ongoing rapid changes in societies, and thus, adult learning programmes need to focus on building and supporting autonomy of adult learners (Knowles, Holton III & Swanson, 2005) as the basis of lifelong learning competences.

Concluding Remarks

Professional identity refers to the idea of how a group of people who belong to the same community identify their profession and thus make the profession distinguishable from others. Our research shows that assessing adults' learning needs and considering those needs in learning processes can be a key task for adult learning facilitators. This provides an identity characteristic for facilitators as professionals. Indeed, an andragogical model for adult learning (Knowles, Holton III & Swanson, 2005) emphasizes that assessing adult learning needs is a unique as well as specific activity in adult learning processes. Therefore, Mongolian adult learning facilitators are likely to identify themselves as professionals who are able to assess and consider adults' learning needs. However, adult learning facilitators seem to lack core professional competences such as subject-matter specialization and adult teaching methods; consequently, their self-esteem as professionals seems to be quite negative which is clear from their expression of emotions. This reality conflicted with their ideal vision of a competent adult learning facilitator, which shows the need of supporting adult learning facilitators' professional development.

Moreover, adult learning facilitators tend to define their profession as a transmission of essential knowledge and skills to adults. However, we argue that adult learning and education should aim at building and developing adults' learner autonomy since it is a basis for lifelong learning competences rather than just transmitting knowledge and skills. This change requires the establishment

and implementation of systematic professional development opportunities for Mongolian adult learning facilitators which enable them to build and upgrade their professional competences collectively. This could enhance the quality of adult education programmes, and promote recognition, prestige and respect for the profession in the society.

References

- AKKERMAN, S. F., & MEIJER, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.
- ANDERSON, C., & KIRKPATRICK, S. (2015). Narrative interviewing. *Int J Clin Pharm*, 38(3), 631–634. <https://doi.org/10.1007/s11096-015-0222-0>.
- ANDERSSON, P., KÖPSÉN, S., LARSON, A., & MILANA, M. (2012). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 102–118.
- BECHTEL, M. (2008). Competence profiles for adult and continuing education staff in Europe: Some conceptual aspects. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 45–62). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BEIJAARD, D., VERLOOP, N., & VERMUNT, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- BEAUCHAMP, C., & THOMAS, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(20), 175–189.
- BERNHARDSSON, N., & LATTKE, S. (2011). *Core competencies of adult learning facilitators in Europe*. Retrieved from http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*.
- BRON, A., & JARVIS, P. (2008). Identities of adult educators: Changes in professionalism. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 34–44). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BROWN, A., KARMEL, A., & YE, R. (2012). *Professionalizing adult educators in Singapore: What practitioners make of it*. Singapore: Institute for Adult Learning.
- CLARKE, V., & BRAUN, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123.

- DAY, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. In P. A. Schutz, D. C. Francis, & J. Hong (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 61–70). Gewerbestrasse: Springer.
- DAVEY, R. (2013). *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp?* New York: Routledge.
- EGETENMEYER, R., & STRAUCH, A. (2009). Adult educators in Germany: Challenges towards professionalization in Europe. *Journal of Educational Sciences*, 11(1), 87–94.
- ERDENETSETSEG, S. (2019). *Насан туршийн боловсролын тэнхимийн уйл ажиллагаа* [Activities about lifelong education department]. Ulaanbaatar: NCLE.
- FLORES, M. A., & DAY, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- GEE, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- JÄÄGER, T., & IRONS, J. (2006). *Towards becoming a good adult educator*. Retrieved from http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA_Agade_A4.pdf
- JÕGI, L. & KARU, K. (2017). Nordic-Baltic cooperation in adult education: A collective story of Estonian adult educators. *International Review of Education*, 64, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9628-3>.
- KELCHTERMANS, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257–272.
- KELCHTERMANS, G. (2018). Professional self-understanding in practice: Narrating, navigating and negotiating. In P. A. Schutz, D. C. Francis, & J. Hong (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 229–240). Gewerbestrasse: Springer.
- KNOWLES, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New-York: Follett Pub. Co.
- KNOWLES, M. S., HOLTON III, E. F., & SWANSON, R. A. (2005). *The adult learner*. Boston: Elsevier.
- MERRIAM, SH. B., & BROCKETT, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- MILANA, M. & LARSON, A. (2010). *Becoming adult educators in the European area. National Report: Denmark*. Copenhagen: Aarhus University.
- MILANA, M., & SKRYPNYK, O. (2009, June 29–30). *Professionals vs. role professionals: Conceptualizing professionalism among teachers of adults* [Conference session]. Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning: Professional Development in Asia and Europe, Bergisch Gladbach, Germany.
- MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, AND SCIENCE. (2010a December 10). *The reference job description for a community learning centre's facilitator*. Ulaanbaatar: Ministry of Education, Culture, and Science.
- MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, AND SCIENCE. (2010b December 10). *The reference job description for a community learning centre's director*. Ulaanbaatar: Ministry of Education, Culture, and Science.

- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE. (2013a June 19). *The Framework on lifelong education in Mongolia*. Ulaanbaatar: Ministry of Education and Science.
- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE. (2013b August 26). *Regulation for Education Departments in Districts and Provinces 2013*. Retrieved from <https://www.legalinfo.mn/annex/details/5949?lawid=9346>
- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE. (2014 March 13). *The decree on approving new professional indexes*. Ulaanbaatar: Ministry of Education and Science.
- NATIONAL CENTRE FOR LIFELONG EDUCATION [NFDE]. (2009). *Non-formal education sector analysis*. Ulaanbaatar: NFDE.
- NATIONAL CENTRE FOR LIFELONG EDUCATION [NCLE]. (2018). *Statistics on lifelong education programmes*. Ulaanbaatar: NCLE.
- NICHOLS, S. L., SCHUTZ, P. A., RODGERS, K., & BILICA, K. (2016). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching*, 23(4), 406–421.
- PRATT, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>.
- REISCHMANN, J. (2015). Andragogy: Because “adult education” is not beneficial to the academic identity. *International Perspectives in Adult Education*, 71, 87–97.
- RESEARCH VOOR BELEID. (2010). *Key competences for adult learning professionals*. Research report. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- RESEARCH VOOR BELEID/PLATO. (2008). *ALPINE – Adult learning professions in Europe: A study of the current situation, trends and issues*. Final report. Zoetermeer: Authors.
- RODGERS, C. R., & SCOTT, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity on learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732–755). New York: Routledge.
- SCHUTZ, P. A., NICHOLS, S. L., & SCHWENKE, S. (2018). Critical events, emotional episodes and teacher attributions on the development of teacher identities. In P. A. Schutz, D. C. Francis, & J. Hong (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 49–60). Gewerbestrasse: Springer.
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- THE LAW ON EDUCATION 2016. (Mongolia). Retrieved from <https://www.legalinfo.mn/law/details/9020>
- UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. (2016). *Third global report on adult learning and education: The impact of adult learning and education on health and well-being; employment and labour market; and social, civic and community life*. Hamburg, Germany: UIL.
- UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. (2019). *Fourth global report on adult learning and education: Leave no one behind: participation, equity and inclusion*. Hamburg, Germany: UIL. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>

- VAN DELLEN, T. & VAN DER KAMP, M. (2008). Work domains and competencies of the European adult and continuing educator. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 63–74). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- WAHLGREN, B. (2016). Adult educators' core competences. *International Review of Education*, 62(3), 343–353.
- ҮЕМБУУ, В., ОЧИРЖАВ, О., ПУРЕВДОРЖ, Д., РААШ, Н., & АЛТАНГОО, О. (2009). *Албан бус болон насанд хүрэгчдийн боловсрол: Багш бэлтгэдэг их, дээд сургуулийн хөтөлбөрт хийсэн анализ* [Non-formal and adult education: Analysis on training programmes of pedagogical universities]. Ulaanbaatar: National Centre for Non-Formal and Distance Education.
- ҮЕМБУУ, В. (2019). *Насан туршийн боловсролын дэд салбарын судалгааны тайлан* [Research report on lifelong education sector]. Ulaanbaatar: Asian Development Bank.
- ZAGIR, T. (2014). *Participation in adult education at a community learning centre in Mongolia: A case of the equivalency programme at the Songinokhairkhan district, Ulaanbaatar (Master thesis)*. Japan: Osaka University
- ZEMBYLAS, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.

Togtokhmaa Zagir³, Dorner Helga⁴
Univerzitet Eötvös Loránd (ELTE), Mađarska

Profesionalni identitet nastavnika u obrazovanju odraslih u Mongoliji – biografska perspektiva

Apstrakt: Nastavnici u obrazovanju odraslih ne poseduju jedinstveni identitet usled raznolikosti u učenju i obrazovanju odraslih, što predstavlja izazov pri prepoznavanju pozicije nastavnika u obrazovanju odraslih i može umanjiti značaj koji se pridaje njihovom profesionalnom razvoju. Međutim, koherentan i jedinstven profesionalni identitet može da se uspostavi na osnovu konkretnih uloga i područja stručnosti nastavnika u obrazovanju odraslih. Dakle, način na koji nastavnici u neformalnom obrazovanju odraslih konceptualizuju sami sebe može predstavljati primer koherentnog, a ipak jedinstvenog profesionalnog identiteta. Osim toga, neophodno je znati kako nastavnici u obrazovanju odraslih razumeju sopstvenu profesionalnu ulogu jer taj uvid predstavlja referentni okvir na osnovu kojeg oni mogu da izgrade sopstvenu ideju profesionalnosti. Dakle, cilj ovog istraživanja je da se iznedre uvidi u vezi s tim kako nastavnici u obrazovanju odraslih postaju profesionalci, kako definišu svoju profesiju, na koji način utvrđuju sopstvenu profesionalnost i kako vide svoju budućnost u profesionalnom kontekstu. Sproveli smo polustrukturirane intervjuje sa trideset pet nastavnika u obrazovanju odraslih koristeći biografsku perspektivu. Rezultati su ukazali na to da nastavnici u obrazovanju odraslih naizgled gaje sukobljen identitet koji je posledica raskoraka između idealnog i stvarnog. Ujedno su izrazili nedoumice o aktuelnim kvalifikacijama i kompetencijama. Nalazi istraživanja ukazuju na to da programi profesionalnog obrazovanja za nastavnike u obrazovanju odraslih moraju naročito da se fokusiraju na formiranje identiteta, nedoumice o adekvatnim kvalifikacijama i da omoguće prikladnu podršku za razvoj profesionalizma donošenjem sistemskih politika.

Ključne reči: profesionalni identitet, nastavnici u obrazovanju odraslih, biografske perspektive, Mongolija.

³ Togtokhmaa Zagir je student Doktorskih studija obrazovanja, Fakultet za obrazovanje i psihologiju, Univerzitet Eötvös Loránd (ELTE), Mađarska (togtokhmaa@caesar.elte.hu).

⁴ Dr Dorner Helga je istraživač pri Institutu za istraživanje obrazovanja odraslih i upravljanje znanjem, Fakultet za obrazovanje i psihologiju, ELTE, Mađarska (dorner.helga@ppk.elte.hu).

Aye Aye Myint Lay¹
Eötvös Loránd University, Hungary

Gabriella Keczer²
University of Szeged, Hungary

Professional Development of Teacher Educators in Europe and Myanmar

Abstract: The learning opportunities for teacher educators should respond to individual professional needs, but also prepare educators for new developments in (teacher) learning, (teacher) education and the teaching profession (Smith, 2003). To communicate the needs of society, the professional development and the lifelong learning of teacher educators are essential. This article aims to discuss the different approaches to the professional development of teacher educators, an overview of the European policies and country-specific studies, and observe and analyse professional development (PD) activities for teacher educators that create strategies to ensure quality education in Myanmar. It is found that compared to some European countries, it should provide opportunities for international professional networks and research projects to promote positive research culture. Moreover, sufficient financial support for developing a practical knowledge base for Myanmar teacher educators is needed. Finally, we present some suggestions for effective professional development pathways for teacher educators in Myanmar.

Key words: professional development, teacher educators, higher education.

Introduction

Scholars in the field of education suggest that professional development (PD) is a process that may have a positive impact on student learning. Timperley, et al. (2007) argue that professional development may have a moderate to large impact on student achievement. For Evans (2014), “professional development is a process whereby people’s professionalism may be considered to be enhanced, with a degree of performance that exceeds transitoriness” (p. 188).

¹ Aye Aye Myint Lay is a PhD candidate at Eötvös Loránd University, Hungary (ayeayemyintlaysuo@gmail.com).

² Gabriella Keczer, PhD is Associate professor at the University of Szeged, Hungary (keczergabriella@szte.hu).

It is obvious that at the heart of sustainable development of education systems is teachers' professional development (Hargreaves et al., 2010) and the role of PD is increasing in training and development. Moreover, there is significant research showing the positive effects of professional development on teacher effectiveness. In addition, experts continue to find that teacher professional development activities have the potential to impact teacher knowledge and teacher beliefs. According to Smith and Gillespie (2007), professional development activities enable teachers to get specific ideas for their teaching and provide them with the opportunity to exchange ideas with colleagues.

Significantly, the purposes of PD may vary along a continuum from the transmission of knowledge and skills to transformative practices where teachers are encouraged to work collaboratively in a constructivist manner to change their practices to better meet the needs of their students, in their context (Kennedy, 2014). Professional development programmes that have shown the greatest effects on student learning tend to focus on pedagogical content knowledge in connection with teachers' diagnostic assessment skills. According to Fleming & Kleinhenz (2007), PD needs to be conducted regularly so that teachers can share their experiences and difficulties in teaching.

It is often assumed that graduate students will develop as teacher educators simply by participating in a doctoral program. However, research has shown that "doctoral students find the shift from teaching K-12 to preparing teachers to be a difficult transition" (Allen et al., 2016, p. 1). "There is growing recognition that teacher educators can only continue to act as professionals if they are engaged in further professional development throughout their entire careers" (Van Der Klink et al., 2017, p. 163). Smith (2003) suggests three main reasons for the professional development of teacher educators: to improve the profession, and teacher education; to maintain interest in the profession, to grow personally and professionally; to advance within the profession, and promotion.

As teacher educators are key players in supporting teachers in raising student attainment, their academic and professional development is of vital importance in education sectors. To support the professional learning of teacher educators, setting formal requirements and regulations about continuing development, stimulating self-directed activities, creating incentives or arranging favourable conditions for their learning are essential. In this regard, it is essential to develop a coherent and sustainable system of professional learning for teacher educators with a variety of development opportunities (subject-oriented, practice-oriented, research-oriented). Thus, it becomes important to reconfigure teacher educators'

³ For a literature review on this transition see Williams et al. (2012).

PD practices aiming for enhancing the quality and promoting the ‘new knowledge production’ within the international practices.

Professional learning activities for teacher educators can vary depending on the country context, the preferences, learning styles and career prospects of teacher educators. The following areas are common in any context:

- new developments in society and education with significant impact on teachers and teacher educators—for instance, ICT, second language learning, diversity and inclusion, learning to learn competencies;
- specific competencies in innovation and change management, since teacher educators can be key actors in educational reform;
- courses for school-based teacher educators or mentors concerning the methodology, pedagogy and didactics of teacher education;
- programmes engaging teacher educators in practice-based research in both school and university settings—school-based teacher educators, if inexperienced in doing research, may find this useful in helping them meet the expectations of the newly joined higher education community. (EC, 2013, p. 23).

This study aims to discuss the different approaches to the professional development of teacher educators, give an overview of the European policies and present the results of some European country-specific studies, and observe and analyse PD activities for teacher educators in Myanmar. This study helps those responsible for teacher educators’ development programs either on the policy or institutional level to gain a broader understanding of the issue and some suggestions for future improvement in Myanmar are also included based on the European experiences.

Conceptual Approaches to the Professional Development of Teacher Educators

Several approaches may be considered when identifying frameworks for the PD of teacher educators. Among others, (1) building on what teacher educators actually do, (2) setting professional standards for them, and/or (3) building on their identities may be taken into consideration.

(1) The International Forum for Teacher Education Development established a conceptual model for the PD of teacher educators, building on the assumption that “acting teacher educators have good reasons for doing their job in the way they are doing it”. They call it “a practice-based approach, contrary to a

blueprint approach that would attempt to identify, as well as assess, professionalism via an exhaustive list of standards or competencies” (InFo-TED, 2019, p. 10). The model lists seven possible content domains that ought to be included in teacher educators’ professional development:

- ICT and technological changes,
- social changes,
- diversity,
- communication and relations,
- boundaries,
- multiple identities of teacher educators,
- visions teacher educators have about the nature and future of ‘good’ education.

This approach stresses the importance of thinking of teacher educators’ professional development “as situated in a temporal context that recognizes that teacher educators enter the profession at different moments in their careers, with different experiences and different learning needs” (InFo-TED, 2019, p. 11).

(2) Another approach for a framework for the professional development of teacher educators may be defining standards that teacher educators have to meet and build their PD on them. The Association of Teacher Educators has defined the following standards:

- Standard 1. Teaching: Model teaching that demonstrates content and professional knowledge, skills, and dispositions reflecting research, proficiency with technology and assessment, and accepted best practices in teacher education.
- Standard 2. Cultural Competence: Apply cultural competence and promote social justice in teacher education.
- Standard 3. Scholarship: Engage in inquiry and contribute to scholarship that expands the knowledge base related to teacher education.
- Standard 4. Professional Development: Inquire systematically into, reflect on, and improve their practice and demonstrate commitment to continuous professional development.
- Standard 5. Program Development: Provide leadership in developing, implementing, and evaluating teacher education programmes that are rigorous, relevant, and grounded in theory, research, and best practice.
- Standard 6. Collaboration: Collaborate regularly and in significant ways with relevant stakeholders to improve teaching, research, and student learning.

- Standard 7. Public Advocacy: Serve as informed, constructive advocates for high-quality education for all students.
- Standard 8. Teacher Education Profession: Contribute to improving the teacher education profession.
- Standard 9. Vision: Contribute to creating visions for teaching, learning, and teacher education that take into account such issues as technology, systemic thinking, and world views (ATE, 2007).

There are national initiatives on developing such standards. The British Council, for example, developed a framework explicitly for the PD of teacher educators. It defines:

- seven enabling skills: communicating effectively, teamwork skills, thinking critically, building relationships, effective organisational skills, increasing motivation, leadership/supervisory skills;
- ten professional practices: knowing the subject, understanding the teaching context, understanding how teachers learn, planning, managing and moderating teacher learning, managing and developing learning resources for teachers, demonstrating effective teaching behaviour, supporting and mentoring teachers, monitoring teacher potential and performance, researching and contributing to the profession, taking responsibility for their professional development;
- five self-awareness features: openness, conscientiousness, interactivity, empathy, and resilience (British Council, n.d.).

In the Netherlands, standards were developed and safeguarded by the professional association for teacher educators (for details see Koster et al., 2008).

In Flanders, the 'Flemish Teacher Educator Development Profile' has been developed describing the knowledge, skills and attitudes teacher educators need to be able to function effectively. Rather than prescribing the knowledge base needed by teacher educators, it aims to support the development of the relevant, contextualised professional expertise by the teacher educators (Kelchtermans et al., 2017).

A comparison of teacher educator standards from the Netherlands, Australia, Israel and the US, found 'a great overlap' among 'the main requirements' including model teaching, research and scholarship, leadership in the profession, and ongoing professional development (Smith, 2005, as cited in Goodvin, Kosnik 2013). Although such professional standards are often criticized, "it is important to note that many who criticize the development of standards do in fact sup-

port the value of a professional standard for professional development” (Zuzovsky & Libman, 2003, as cited in Koster et al., 2008, p. 570).

(3) A third approach is to define the different roles or identities of teacher educators since these can be an integral part of efforts to improve competencies relevant to existing or future responsibilities (Phuong et al., 2017). Williams, Ritter, and Bullock (2012, as cited in Allen et al., 2016) found that the path to becoming a teacher educator is influenced by the individual’s prior identities, ability to navigate through complex institutional contexts, and ability to construct a new professional identity as a developing teacher educator.

Swennen et al. (2010) found four sub-identities that are available for teacher educators:

- schoolteacher,
- teacher in higher education,
- teacher of teachers (second-order teacher)
- researcher.

Murray and Shagrir (2008) define the following roles:

- teaching and supervising student teachers,
- designing curriculum,
- working with school-based mentors,
- contributing to scholarship and research.

Denderink et al. (2015) defined six roles for teacher educators:

- Teacher of teachers
- Researcher
- Coach
- Curriculum Developer
- Gatekeeper
- Broker.

There seems to be a broad understanding that the development of these roles and identities depends on the various national and institutional contexts and the development of teacher educators over time.

Comparing the different concepts it may be concluded that although they build on different approaches, there are some common elements in them. Vision, communication and relation-building, collaboration, model teaching, inquiry and research are recurring items of the different models.

*Professional development of teacher educators in the European Union:
an overview*

In 2011, the results of a European-level research (including EU policy document analysis and national surveys) of policies on teacher educators in Europe were published, with the following main findings. Concerns regarding teacher educators' professionalism—especially their insufficient academic level—were expressed quite frequently. Yet, the European policy documents pay limited attention to teacher educators, their professionalism and their further development. Teacher educator induction programmes are rare. There are no national policies in this area: support is entirely dependent on local initiatives undertaken by universities or teacher education institutions (Austria, England, Estonia, Flanders, Ireland, the Netherlands and Norway). Opportunities for the continuing professional development of teacher educators were mentioned by only nine respondents. Examples are participation in research projects and enrolment in PhD studies (Hungary, the Netherlands, Norway and Sweden). Continuing professional development is sometimes supported by the establishment of national expertise centres (England, Hungary, the Netherlands and Norway). Participation in—mainly international—professional networks seems to be common practice and is seen as a strong impetus for improving professionalism. Again, the main stakeholders in these processes are the local institutions, while in some cases the government or national agencies provide financial support. The issue of research and knowledge development is not addressed in any of the policy documents. In seven Member States (England, Hungary, Ireland, Italy, the Netherlands, Norway and Romania) there are initiatives to develop or further develop a practical knowledge base for teacher educators, mainly by making information available through a database (England), and through books (Hungary) and journals (the Netherlands) published by associations for teacher educators (Snoek et al., 2011).

In 2013, the European Commission issued guidance for supporting teacher educators for better learning outcomes, that focuses on the PD of teacher educators. It states that “making sure that Europe’s six million teachers have the essential competencies they require to be effective in the classroom is one of the keys to raising levels of pupil attainment. Teacher educators are crucial players for maintaining—and improving—the high quality of the teaching workforce” (EC, 2013, p. 4). This report was the first time that the EU had made such a clear declaration about teacher educators (InFo-TED, 2019). Due to several factors, such as being a role model for teachers and the rapidly changing societal challenges, the lifelong learning of teacher educators is essential. But, as the report observes,

teacher educators do not always get the support and challenge they need in terms of their professional development.

The document differentiates three stages of teacher educators' career—initial phase, induction, and continuous PD—emphasizing the importance of professional development in each. Unfortunately, initial courses of preparation to become a teacher educator are not available in any EU country. As far as the induction phase is concerned, “in most member states, there are no national policies in this field, and induction for teacher educators is only addressed in some small-scale initiatives at the institutional level” (Snoek et al., 2011, as cited in EC, 2013, p. 23). Since there is no initial training for teacher educators and only limited induction, opportunities for teacher educators to develop their professional qualities throughout their careers are extremely important. It can be implemented in different ways. As good practices, the guide mentions:

- Austria, where the University Colleges of Education offer training courses for teacher educators in supporting school-based innovation processes;
- Hungary, where the Association of Teacher Educators (Tanárképzők Szövetsége) created a Teacher Educator Academy, which offers several one-day or half-day sessions covering a wide range of topics;
- Finland, where teacher educators develop knowledge and competence through constant engagement in research projects;
- Belgium (Flanders), where professional networks of teacher educators are promoted at a regional level;
- Estonia, where a project has been set up with a focus on placement exchanges between schools and teacher education institutions;
- The Association of Teacher Educators in the Netherlands has developed an extensive online knowledge base for teacher educators (EC, 2013).

National governments may have a crucial role in facilitating the PD of teacher educators. Examples from European countries are the following:

- In Hungary, the National Association for Teacher Educators has developed formal education programmes for school-based teacher educators, while the government has issued a decree which defines such programmes as compulsory qualifications for all school-based teacher educators;
- The Dutch Ministry of Education has created several centres of expertise for teacher education (EC, 2013).

In 2014 the Association of Teacher Educators in Europe (ATEE) carried out a research with participants from ten countries, including six EU member states. The research question addressed in the study was: ‘Do experienced

teacher educators from different countries differ in their concerns, professional development activities and developmental goals?’ The most important findings were the following: All participants were attending learning activities such as training courses, seminars, workshops, conferences and courses. In addition to these organized learning activities, learning activities embedded in the daily work, such as attending meetings, discussions and consulting colleagues, mentoring or coaching new colleagues appeared as a professional development activity. Research appeared to contribute significantly to professional development. Research was often perceived by the participants as a way to keep in touch with the latest developments and to contribute actively to enlarging the body of knowledge. Encouragement to enrol in professional development activities was often lacking, the vast majority stated that the driver for PD was their own motivation and needs (Van der Klink et al., 2017). To bridge the gap between research and practice in teacher education, ATEE also organises conferences, issues the European Journal of Teacher Education and sets up research and development communities in the area of professional development of teachers and teacher educators (Symeonidis, 2018).

Despite the EC guide of 2013, the White Paper of the International Forum for Teacher Education Development (InFo-TED) published in 2019 concludes that since the publication of the abovementioned guide:

The often small-scale developments that have taken place in teacher educators’ professional development have, in the main, been initiated by professional groups, the research community and individual organizations or institutions. They have not been sufficiently addressed by policymakers within national governments or by European Union policymakers. The professional development of teacher educators is still neglected. Little pan-European progress has been made on this issue since the European Commission 2013 report. (InFo-TED, 2019, pp. 4–6)

Thus, we may conclude that the different European professional organizations realize the importance of the PD of teacher educators, but initiatives have been made mainly by local education institutions and individual professional organizations. Induction and initial courses of preparation to become a teacher educator are rare, and the issue is not frequently addressed in policy documents.

Country-specific studies on teacher educators' professional development

Studies about teacher educators' professional development have gained increasing attention and various related studies have been conducted. Below, their most important findings are summarized.

- The Netherlands: Teacher educators want to develop their coaching and teaching as well as their knowledge of the theoretical foundation of their work, whereas the improvement of pedagogical content knowledge, skills in curriculum development, assessment, and organizational matters is less emphasised as an improvement aim (Dengerink et al., 2015 as cited in Byman et al., 2010). Professional development is mostly connected to collaboration with peers, a broadened theoretical knowledge base, the capability to connect theory with practice, and a deepening awareness of professional identity and their role as a teacher educator (Boei et al., 2015 as cited in Byman et al., 2010).
- England: Teacher educators met challenges in two main areas: becoming research active and developing a pedagogy for higher education. New teacher educators need to develop pedagogical knowledge and understanding of how research and teaching might be interrelated (Murray and Male, 2005, as cited in Byman et al., 2010). Regarding professional development programmes for new teacher educators, the Higher Education Academy in England supported the development of the 'Becoming a Teacher Educator: guidelines for induction' (Boyd, Harris, and Murray, 2011, as cited in Kelchtermans et al., 2017).
- England, Ireland, Scotland: Most teacher educators in all locations are only moderately satisfied with their experiences of professional learning. However, many activities are considered highly valuable, including those associated with research, personal reading, informal learning conversations with colleagues and opportunities to develop pedagogy. Of less value are those activities associated with online learning, observations by colleagues, peer coaching and training activities undertaken within the employer institution (Czerniawski et al., 2018).
- Finland: Teacher education in Finland differs from many other countries since it is only placed in research-intensive universities. Thus, research plays a significant role in the Finnish teacher educators' conceptions. Teacher educators also view research as a means to develop professionally. Their professional development or learning consisted mostly of consulting colleagues, reading scientific or professional literature and par-

ticipating in seminars or conferences. Formal professional development, such as professional development courses, did not play a significant role for these teacher educators, through studying either by reading research or participating in free-time education seemed to be more important. There are no official initiatives for teacher educators' professional development in Finland, as is the case in some other countries (USA, Israel, Norway) (Maaranen et al., 2018).

- Belgium, Flemish community: There is a lack of attention to teacher educators' professional development in the Flemish teacher education system and a structural need for participation in professional development activities that are linked to teacher educators' practices, organised as long-term sustainable professional development trajectories and formally recognised (Tack et al., 2017).
- Norway: The government has invested in several support systems, not a required formal education for teacher educators, but support related to the doctoral education of teacher educators. The National Research School in Teacher Education (NAFOL) was established in 2010 and offers specialised education and training in the thematic fields of pre-school, school and teacher education.⁴ Another positive governmental initiative is the provision to school-based teacher educators of courses that provide theoretical and practical knowledge about mentoring and support for practice-oriented research activities (Cochran et al., 2019).
- Cyprus, Greek community: Teacher educators are involved not only in formal, but also informal learning, both through and without interaction. Learning through interaction involves participation in seminars as well as informal conversations with colleagues, but not structured forms of peer learning. Learning without interaction resembles self-study and reflection, but not intentional experimentation with practices. Teacher educators' professional development appears as an individual rather than an institutional responsibility. Systemic opportunities for peer learning remain scarce (Karagiorgia & Nicolaidou, 2013).

Country-specific surveys show that informal and nonformal learning play a more important role in teacher educators' development than formal programmes in most countries. Self-study, reading and informal interaction with colleagues are frequently mentioned by teacher educators as ways of competence building.

⁴ <https://nafol.net/en/nafol/>

Professional Development of Teacher Educators in Myanmar

Who are teacher educators in Myanmar?

Teacher educators are not only responsible for the initial education of new teachers, they teach teachers how to teach, and facilitate and encourage their learning. They contribute to the PD of teachers, explicitly, via lectures, seminars and tutorials. Importantly, it is teacher educators who teach (student) teachers how to link theory with practice and how to reflect on and evaluate their own practice to enhance their learning. They look after the well-being of student teachers and offer guidance and counselling to serve teachers on professional issues. They play a key role in introducing innovation into schools. And they undertake the key research that develops our understanding of teaching and learning.

In Myanmar, pre-service teacher education is the responsibility of two Universities of Education for upper secondary teachers and of 25 Education Colleges (EC) for primary and middle school teachers. In addition, the University for the Development of the National Races of the Union, operating under the Ministry of Border Affairs, provides pre-service teacher education for both primary and secondary levels specifically to ethnic minorities.

25 education colleges are serving a wide range of aspiring teachers primarily through pre-service teacher education courses.

The ECs offer three types of certificate and diploma awarding courses, namely:

- *Diploma in Teacher Education*: A two-year full-time residential course for teaching at the primary and middle school levels for secondary school graduates.
- *Pre-service Primary Teacher Training*: A course for degree holders consisting of four months of residential lessons in ECs and a two-month practicum in schools. The residential lessons are conducted in two slots of two months each, one before and one after the practicum.
- *Primary Teacher Education Correspondence Course*: A year distance education course with one-month EC-based lessons for degree holders. The number of in-service teachers taking this course reached several thousand per year in recent years due to the recruitment of a large number of 'daily wage teachers' (degree holders without credentials in teaching at the time of recruitment).

Current provision on PD

Myanmar is currently undergoing education reforms, especially in the teacher education sector to vastly and rapidly improve the quality of basic education. Education Colleges are also undergoing a massive transformation with a major focus on getting the new education degree programme up and running. The PD of teacher educators plays a key role in the transformation process along with significant changes in teaching methodology, developing the competence of teacher educators. That is why Myanmar is designing the national PD framework for teacher educators but is not fully ready.

PD in the ECs is currently supported by two dynamic and complementary projects, STEM and TREE. “Strengthening pre-service Teacher Education in Myanmar” (STEM) project was initiated by UNESCO, in partnership with MoE, in 2014 to strengthen pre-service teacher education in Myanmar. The specific focus of the STEM project is to upgrade teacher education degree courses, one of the National Education Strategic Plan strategies, attempting to improve the quality of pre-service teacher education. The intentions are to develop the new competency-based EC degree course, support its implementation in ECs and build teacher educators’ capacity. With the STEM project, a Curriculum Core Team of EC personnel was established in 2019 to support international authors in developing a competency-based curriculum (including syllabi, manuals, teacher educator guides and student-teacher textbooks). Simultaneously, STEM is working to strengthen teacher educators’ knowledge, capacity and resources (particularly ICT) to successfully implement the new curriculum.

Specifically, the STEM project has five key cross-cutting priorities:

- Continuing professional development and empowerment of teachers and teacher educators,
- Promoting rights of teachers and teacher educators,
- Promoting equity and inclusion,
- Enhancing ICT and media and information literacy in teacher education, and
- Information and knowledge management and sharing.

Ultimately, STEM provides training and technical support for the teacher educators, in preparation for teacher educators to deliver the new curriculum.

Under STEM, teacher educators receive training in ICT and media and information literacy and ICT-pedagogy integration. STEM has also produced a manual that teacher educators can use for independent study of ICT skills.

The manual covers word processing, spreadsheets, presentations and online communication tools. STEM has developed an e-library, which is operational and accessible by all ECs. The e-library contains teaching and learning resources supplementary to the new degree curriculum. In addition, STEM supports short workshops for teacher educators on education for sustainable development and peace, gender equality, sexuality education and inclusive education. STEM also conducts research about teacher education, organises study visits and learning opportunities overseas and strengthens partnerships and networking on teacher education regionally and globally.

Besides the STEM project, the ECs are supported by a newly initiated project called “Towards Results in Education and English” (TREE). The United Kingdom’s Department for International Development launches the TREE project, a component of the five-year Myanmar–UK Partnership for Education programme to improve teacher education in Myanmar. The British Council in partnership with The Open University, Montrose, and Voluntary Service Overseas is taking charge of this project.

TREE has four intended outcomes, namely:

- Increased competence in EC principals and teacher educators in implementing teacher education reforms;
- Improved learning outcomes for student teachers, particularly in English Language Teaching;
- Greater use of evidence to inform teaching practice, and
- A stronger, more effective and more inclusive education system to support teacher education reforms.

The TREE model is based on four integrated and inter-dependent workstreams with two cross-cutting themes. They are continuous Professional Development; English Proficiency and Pedagogy; Systems Strengthening through practicum and partnerships; and inclusive practices and disability. The two cross-cutting themes are educational technology and research and monitoring. At present, 50 TREE trainers are working in the education colleges to support these four workstreams (British Council). A TREE facilitator is deployed to each of the ECs to support English proficiency and pedagogy. Another TREE facilitator provides face-to-face support on inclusion and inclusive practice. The trainers co-plan feasible project activities to ensure effective solutions respond to the specificities and needs of Myanmar’s context and use adaptive programming, flexible to Myanmar’s changing context and opportunities ensuring long-term outcomes of TREE continue beyond the project term.

TREE focuses on building on evidence-based approaches to improve the skills of teachers and outcomes of students and learning lessons that can support ongoing sustainability. Furthermore, the project provides support to improve student outcomes in English, improve linkages between educational institutions and finally, achieve more effective education systems in Myanmar.

Since 2016, The Department of Educational Research, Planning and Training has been undertaking the basic education curriculum reform (revising and updating basic education curriculum emphasizing 21st-century skills). Teacher educators from all the ECs have attended training on the new basic education curriculum, and several teacher educators received trainers training. The result is that many TEs have a good understanding of the new basic education curriculum and the pedagogic principles upon which it is based. In addition, the National Accreditation and Quality Assurance Committee conducts one-day training sessions twice a year on quality assurance. Furthermore, teacher educators need to attend the ICT training provided by the ICT teacher educators or in some cases by some local institutions. PD clubs and Lesson Study groups meet regularly, usually weekly or monthly, in some ECs with attendance voluntarily. These both provide opportunities for peer learning and sharing of experiences.

As one of the PD activities, the annual national Teaching Aids Competition and the annual national Action Research Competition are held in ECs. Teacher educators put in a lot of effort in preparation for these competitions as they are developed within each college, in clusters of ECs and nationally. TREE also has a budget for conducting research and organising study tours and regional coordination.

Another important avenue for PD is international study. Teacher educators from the ECs have many opportunities to attend postgraduate courses abroad as well as short courses, workshops and seminars in various countries. However, an analysis of the data from several studies conducted by STEM in the last five years and more recently by TREE, indicates that several areas will need to be systematically addressed to ensure that the capacity of teacher educators continues to be developed over the coming years.

With regard to PD activities of teacher educators, the ECs seems to depend mainly on external inputs, either through projects, such as STEM or TREE, or by different providers who view TEs as important avenues for the dissemination of information on their priority issues. It is noteworthy that some of the ECs are organising and conducting PD sessions on their own without external

prompting or support. This is truly positive and lays very good foundation for all teacher educators' professional development in the future.

Plans for upgrading professional skills of teacher educators

A high priority has been placed on two technical areas, namely English and ICT for developing teacher educators' skills. These must be given top priority, and PD interventions will need to be implemented over several years, progressively raising skill levels. Of equal importance are the professional areas directly related to the contents of programmes. These are the areas most closely related to the teaching and learning that takes place in the ECs. A solid foundation is being laid through the training on the new basic education curriculum and the new EC degree curriculum, and there are capable resource people within the ECs, particularly the Master Trainers for the basic education curriculum training and the members of the degree curriculum (the Core Curriculum Team), who have a thorough understanding of the reflective teaching methods that are key for successful implementation of the new curricula in schools and ECs. The teacher educator's PD must prepare them to be supportive of the new basic education curriculum, the teacher competency standards framework the new EC degree curriculum, the new assessment policy and the PD of basic education teachers. For most of these, the general pedagogical skills follow the same principles, so some general short courses may be sufficient for teacher educators already working in ECs along with introductory short courses for new teacher educators. Since teacher educators are expected to be Myanmar's experts in primary and middle school education, their knowledge and skills must exceed what is generally expected of basic education teachers. Their skills need to be developed in both formative and summative assessment, particularly since one of their additional roles is setting summative exam questions for primary and middle school.

In addition, teacher educators need PD that develops their understanding and practice of andragogy, mentoring and research. STEM and TREE have plans for providing support in ICT and English respectively, but it should be ensured that the PD initiatives are sustainable after the projects are completed. Moreover, as upgrading teacher educators' professional skills as well as their educational qualifications play a key role in the transformation process, it is essential to develop the National PD Framework for teacher educators including how PD will be managed and supported; and how PD will be linked to promotions and career development for TEs.

Discussion

As innovation in teacher education is crucial for success in other education areas, the Ministry of Education in Myanmar is undertaking teacher education reforms under the National Education Strategic Plan through improving the status, quality, management and professional development of teachers. According to many survey results, teachers should be supported by external teacher supervisors and mentors through professional development courses, in-service training, combined with regular follow-up in the classroom. “Teacher professional development is most effective when it is linked to clear, widely owned standards, such as competency frameworks, that enable teachers to work towards clearly defined career development goals” (NESP, 2016, p.140). Noteworthy is the fact that the Myanmar Teacher Competency Standard Framework (TCSF) is designed based on local and global best practices and has been aligned with Myanmar’s context and circumstances. Linking with TCSF, appropriately calibrated PD activities should be organized with a focus on improving quality learning practices.

Given the importance attached to PD, it is not surprising that sources and support for PD are necessary for the growth of teacher professional learning. Compared to some European countries, there is no sufficient financial support for developing a practical knowledge base for Myanmar teacher educators, specifically, a database, books and journals published by associations for teacher educators. But, the e-library for teaching and learning resources supplementary to the new degree curriculum is introduced with the help of STEM.

Most importantly, the PD model of teacher educators introduced by The International Forum for Teacher Education Development (InFo-TED, 2019) indicates that ICT and technical skill is one of the key domains for teacher educators’ professional development. With the STEM project, teacher educators in Myanmar are receiving training in ICT along with ICT-pedagogy integration with a special focus on staff capacity building.

Like in any other country, there is no initial preparation course for a teacher educator in Myanmar. Although Snoek et al. (2011) addressed that there is only limited induction for teacher educators in some European countries, there is no induction for teacher educators in Myanmar. However, a National Centre for Teacher Professional Development will be established in Myanmar soon, with a special initiative on Teacher Professional Development Training and Mentorship Programme (NESP, 2016). Compared to high-performing countries, it is worth suggesting that it should provide opportunities for international professional networks and research projects to promote positive research culture. Channels for sharing across ECs should also be explored.

Many researchers described teacher educators as being committed to lifelong learning and self-improvement, but also a collaboration with colleagues, students, practising teachers or other education-related professionals (Pantic, 2012). In Myanmar, one of the developing countries in Southeast Asia, adopting the concept of lifelong learning should be a major priority for teacher educators to keep abreast of new knowledge and innovation. Furthermore, online learning should become one of the predominant modes for PD inputs, usually combined with other modalities such as self-study and peer sharing and learning. Courses should be developed so that they can be available as needed, e.g. orientation courses for new TEs. They should be reviewed and updated regularly.

The Association of Teacher Educators in Europe (ATEE) highlights that learning activities embedded in daily work, such as attending meetings, discussions and consulting colleagues, mentoring or coaching new colleagues are key to improving teaching quality. Likewise, reviews of teacher competencies and educational goals (Pożarnik, 2011) suggest that reflective practice, good mentorship, collegial learning and learning communities are effective ways of improving teacher competencies that can support professional development. In this regard, various stakeholders such as policymakers, researchers, educational leaders, teacher educators, and teachers should be aware of the importance of PD of teacher educators on a daily work basis which can support promoting the skills and competencies of teacher educators. Next to this, it should be given top priority to develop monitoring and evaluation systems to track and assess the quantity and quality of PD in the Education colleges. Systems need to be developed which will provide feedback on PD activities so that they can be improved over time.

To sum up, the Myanmar Ministry of Education, through the Department of Higher Education, is trying to provide continuous professional development activities for teacher educators to ensure adequate capacity for implementing the teacher education sector reforms. Based on local and global best practices, it is essential to develop a national continuing professional development framework for management staff and teacher educators in education colleges in Myanmar to provide guidance for all future PD activities for teacher educators and to lay the foundation for a comprehensive PD programme.

Conclusions

This paper offers some insights into effective professional development pathways for teacher educators in Myanmar that can help in developing the competencies of teacher educators. This paper also highlighted conceptual approaches for the

professional development of teacher educators in various national contexts, an overview of the European policies, and incorporated and analysed the professional development pathways for teacher educators to ensure quality education in Myanmar.

The professional development of teacher educators should not be underestimated since teacher educators are central to producing teachers for the 21st century. This study helps teacher educators and policymakers to develop a broader understanding of the professional development of teacher educators through an overview of the European policies on PD, and country-specific studies on teacher educators' professional development. It also addressed current PD activities in Myanmar and concluded with some suggestions for future improvement. It has been revealed that opportunities for international professional networks and research projects are crucial for teacher educators' development, specifically for promoting positive research culture and supporting innovation, knowledge creation and dissemination. Developing a national continuing professional development framework for teacher educators in Myanmar helps to equip teacher educators with effective professional skills that can highly impact accountability and performativity. Moreover, a collaboration between and among institutions is an important factor, and teacher educators and educational authorities and other social and private sector partners should be involved.

References

- ALLEN, J., ROGERS, M. P., & BOROWSKI, R. (2016). "I am out of my comfort zone": Self-study of the struggle of adapting to the professional identity of a teacher educator. *Studying Teacher Education*, 12(3), 320–332.
- ASSOCIATION OF TEACHER EDUCATORS. (2007). *Standards for Teacher Educators*. Retrieved from www.ate1.org/standards-for-teacher-educators.
- BOEI, F., DINGERINK, J., GEURSEN, J., KOOLS, Q., KOSTER, B., LUNENBERG, M., & WILLEMSE, M. (2015). Supporting the professional development of teacher educators in a productive way. *Journal of education for teaching*, 41(4), 351–368.
- BRITISH COUNCIL. (n.d.). *Myanmar. Towards Results in Education and English (TREE)*. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org.mm/TREE-project>
- BRITISH COUNCIL. (n.d.). *Continuing Professional Development (CPD) Framework for teacher educators*. Retrieved from www.teachingenglish.org.uk/article/cpd-framework-teacher-educators
- BYMAN, R., JYRHÄMÄ, R., STENBERG, K., MAARANEN, K., SINTONEN, S., & KYNÄSLAHTI, H. (2021). Finnish teacher educators' preferences for their professional development—quantitative exploration. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 432–451.

- CZERNIAWSKI, G., GRAY, D., MACPHAIL, A., BAIN, Y., CONWAY, P., & GUBERMAN, A. (2018). The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland. *Journal of Education for Teaching*, 44(2), 133–148.
- COCHRAN-SMITH, M., GRUDNOFF, L., ORLAND-BARAK, L., & SMITH, K. (2020). Educating teacher educators: International perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5–24.
- DENGERINK, J., LUNENBERG, M. L., & KORTHAGEN, F. A. J. (2015). The Professional Teacher Educator – six roles. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 334–344.
- DENGERINK, J., LUNENBERG, M., & KOOLS, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of education for teaching*, 41(1), 78–96.
- EUROPEAN COMMISSION (2013). *Supporting Teacher Educators for better Learning Outcomes*. Retrieved from <https://docplayer.net/8668386-Supporting-teacher-educators-for-better-learning-outcomes.html>.
- FLEMING, J., & KLEINHENZ, E. (2007). *Towards a Moving School: developing a professional learning and performance culture*. Victoria: Australian Council for Educational Research Press.
- GOODWIN, A. L., & KOSNIK, C. (2013). Quality teacher educators= quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334–346.
- INFO-TED. (2019). *The Importance of Teacher Educators: Professional development imperatives*. *The International Forum for Teacher Educator Development*. Retrieved from <https://info-ted.eu/wp-content/uploads/2019/10/Info-TED-White-Paper.pdf>
- KARAGIORGI, Y., & NICOLAIDOU, M. (2013). Professional development of teacher educators: Voices from the Greek-Cypriot context. *Professional Development in Education*, 39(5), 784–798.
- KELCHTERMANS, G., SMITH, K., & VANDERLINDE, R. (2018). Towards an ‘international forum for teacher educator development’: An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120–134.
- KENNEDY, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional development in education*, 40(5), 688–697.
- KOSTER, B., DENGERINK, J., KORTHAGEN, F., & LUNENBERG, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and teaching*, 14(5–6), 567–587.
- MAARANEN, K., KYNÄSLAHTI, H., BYMAN, R., SINTONEN, S., & JYRHÄMÄ, R. (2020). ‘Do you mean besides researching and studying?’ Finnish teacher educators’ views on their professional development. *Professional Development in Education*, 46(1), 35–48.
- OXFORD POLICY MANAGEMENT. (2019). *Midterm evaluation of the Strengthening Pre-service Teacher Education in Myanmar (STEM) project*. *Evaluation Report*. Retrieved

- from <https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/UNESCO%20Myanmar/publications/UNESCO%20STEM%20Phase%20II%20Mid%20Term%20Evaluation%20Report%202019.pdf>.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE). (2016). *National education strategic plan 2016–2021*. The Government of Republic of the Union of Myanmar.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE). (2020). *Draft Human Resource Handbook for Education Colleges in Myanmar*. The Government of Republic of the Union of Myanmar.
- MURRAY, J., SWENNEN, A., & SHAGRIR, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identities. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 29–43). Dordrecht: Springer.
- MURRAY, J., & MALE, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and teacher education, 21*(2), 125–142.
- PANTIC, N. (2012). Teacher education reforms between higher education and general education transformations in South-Eastern Europe: Reviewing the evidence and scoping the issues. *Center for Educational Policy Studies Journal, 2*(4), 71–90.
- PHUONG, T. T., COLE, S. C., & ZARESTKY, J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *Higher Education Research & Development, 37*(2), 373–389.
- POŽARNIK, B. M. (2011). Cirila Peklaj (Ed.), Teacher Competencies and Educational Goals. *Center for Educational Policy Studies Journal, 1*(1), 213–217.
- SMITH, C. A., & GILLESPIE, M. K. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of adult learning and literacy, 7*(7), 205–244.
- SMITH, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European journal of teacher education, 26*(2), 201–215.
- SNOEK, M., SWENNEN, A., & VAN DER KLINK, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional development in education, 37*(5), 651–664.
- SWENNEN, A., JONES, K., & VOLMAN, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional development in education, 36*(1–2), 131–148.
- SYMEONIDIS, V. (2018). Revisiting the European Teacher Education Area: The transformation of teacher education policies and practices in Europe. *Center for Educational Policy Studies Journal, 8*(3), 13–34.
- TACK, H., VALCKE, M., ROTS, I., STRUYVEN, K., & VANDERLINDE, R. (2018). Uncovering a hidden professional agenda for teacher educators: A mixed method study on Flemish teacher educators and their professional development. *European Journal of Teacher Education, 41*(1), 86–104.
- TIMPERLEY, H., WILSON, A., BARRAR, H., & FUNG, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Wellington. New Zealand Ministry of Education.

- VAN DER KLINK, M., KOOLS, Q., AVISSAR, G., WHITE, S., & SAKATA, T. (2017). Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional development in education*, 43(2), 163–178.
- WILLIAMS, J., RITTER, J., & BULLOCK, S. M. (2012). Understanding the complexity of becoming a teacher educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community. *Studying Teacher Education*, 8(3), 245–260.

Aye Aye Myint Lay⁵
Univerzitet Eötvös Loránd, Mađarska

Gabriella Keczer⁶
Univerzitet u Segedinu, Mađarska

Profesionalni razvoj edukatora za nastavnike u Evropi i Mjanmaru

Apstrakt: Prilike za učenje namenjene edukatorima za nastavnike treba da zadovolje individualne profesionalne potrebe, ali ujedno i da pripreme edukatore na nove razvoje u učenju (nastavnika), edukaciji (nastavnika) i samoj profesiji nastavnika (Smith, 2003). Profesionalni razvoj i celoživotno učenje edukatora za nastavnike od ključnog su značaja za zadovoljenje društvenih potreba. Ovaj rad ima cilj da razmotri različite pristupe profesionalnom razvoju edukatora za nastavnike, da ponudi pregled evropskih politika i nacionalnih studija i da ispita i analizira aktivnosti profesionalnog razvoja edukatora za nastavnike kojima se osmišljavaju strategije za osiguranje kvalitetnog obrazovanja u Mjanmaru. Utvrdili smo da je u Mjanmaru, u poređenju sa određenim zemljama Evrope, neophodno da se stvori prostor za međunarodne profesionalne mreže i istraživačke projekte s ciljem promovisanja pozitivne kulture istraživanja. Osim toga, neophodna je adekvatna finansijska podrška za razvoj baze praktičnog znanja za edukatore za nastavnike u Mjanmaru. Konačno, predstavili smo i određene predloge za efikasne putanje profesionalnog razvoja za edukatore za nastavnike u Mjanmaru.

Ključne reči: profesionalni razvoj, edukatori za nastavnike, visoko obrazovanje.

⁵ AyeAyeMyintLay je student doktorskih studija na Univerzitetu Eötvös Loránd, Mađarska (ayeayemyintlaysuo@gmail.com).

⁶ Dr Gabriella Keczer je vanredna profesorka na Univerzitetu u Segedinu, Mađarska (keczergabriella@szte.hu).

Snežana Opačić¹

Evropski akreditovani psihoterapijski trening institut –
Geštalt psihoterapijski trening institut, Malta

Olja Jovanović Milanović²

Filozofski Fakultet, Univerzitet u Beogradu

Ja, drugi i stid: doživljaj stida studenata u edukaciji za geštalt psihoterapeute

Apstrakt: Internalizovani stid je doživljaj da sa celim našim bićem „nešto nije u redu”, da nije vredno postojanja, ni pripadanja. Iako se stid najčešće doživljava kao usamljeni bol, on je uvek relacion. Stid je neizbežan pratilac procesa učenja u edukaciji budućih psihoterapeuta jer specifični načini iskustvenog učenja i zahtevi za kvalitetom čine pogodno tle za generisanje stida među učesnicima tog procesa. Trajnija reparacija doživlja s elfa može doći samo uz iskustvo autentične zainteresovanosti druge osobe za naš unutrašnji svet i doživljaj prepoznavanja i prihvatanja. Cilj istraživanja je da doprinese razumevanju uloge drugih u pojavljivanju i dinamici stida u kontekstu edukativno-iskustvene grupe. U istraživanju je učestvovalo 15 studenata I, III i IV godine edukacije za geštalt terapeute. Podaci su prikupljeni korišćenjem tehnike kritičnog događaja. Tematskom refleksivnom analizom izdvojili smo dve kvalitativno različite teme: *Ja-To i Stid* i *Ja-Ti i Stid*. Dobijeni nalazi su razmatrani iz dve perspektive – relacione paradigme stida i transformativnog učenja odraslih.

Ključne reči: stid, drugi, relacija, edukacija za geštalt terapeute, učenje odraslih.

Teorijsko-empirijski kontekst istraživanja stida

Stid je prirodni ljudski afekat, nerazdvojiv deo bazične ljudske opreme i funkcionisanja, neodvojiv od naše povezanosti u polju i sa poljem (Wheeler, 2000). Teoretičari afekata (Tomkins, 1963; Kaufman, 1996; Lee, 2003) slažu se da je stid

¹ Snežana Opačić je trenerica i supervizorka EAPTI Studija za edukaciju Beograd i doktorandkinja na Evropskom akreditovanom psihoterapijskom trening institutu – Geštalt psihoterapijski trening institut, Malta (sopacic66@gmail.com).

² Dr Olja Jovanović Milanović je docentkinja na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (olja.jovanovic@f.bg.ac.rs).

deo nasleđenog afektivnog kompleta i da je njegova funkcija da reguliše afekte uzbuđenja, uživanja, radosti, afekte povezane sa našim željama, nadama, čežnjama, snovima, ciljevima, posebno ukoliko u trenutnom polju ne postoji mogućnost da se realizuju. Takav stid mnogi autori (Bradshaw, 1988; Robine, 2015) nazivaju *zdrav stid* jer služi kao socijalna korekcija i signal da je osoba narušila sopstveni integritet povredom asimilovanih vrednosti (na primer, privatnost, nepovređivanje drugih...) i/ili da u okruženju nema dovoljno podrške za njene trenutne potrebe i ono što ona jeste.

Međutim, ukoliko je osoba rano iskusila izostanak podrške i ako je iskustvo nedovoljne podržanosti kontinuirano, dugotrajno i/ili intenzivno, sam taj proces odbacivanja/odsecanja u polju (od važnih osoba) integriše se i doživljava kao proces u selfu. Razvojno gledano, struktura interaktivnog polja postaje struktura unutrašnjeg sveta osobe (Wheeler, 2000). Tako nastao doživljaj stida različiti autori različito nazivaju: *internalizovani stid* (Kaufman, 1996; Wheller, 2000), *toksični stid* (Bradshaw, 1988), *maladaptivni stid* (Greenberg & Paivio, 1997), *egzistencijalni stid* (Yontef, 1997), a Li (Lee, 2003) govori o *bazičnom stidu* (eng. *ground shame*). Internalizovani stid je doživljaj da sa celim našim bićem 'nešto nije u redu', da je kompletno neadekvatno, pogrešno, da nije vredno ljubavi, postojanja ni pripadanja. Mnogobrojni geštalt autori koji su se bavili fenomenom internalizovanog stida ukazuju na dvostruku prirodu tog iskustva: jedna dimenzija se odnosi na lični identitet, ličnu vrednost, a druga na odnose i doživljaj pripadanja (Yontef, 1997; Erskin, 1995; Greenberg & Paivio, 1997; Wheeler, 2000, 2003; Lee, 2003; Robine, 2015). Iako se taj stid često doživljava kao 'usamljena muka, bolest duše' (Tomkins, 1963, str. 18), kao lični neuspeh i manjkavost, on je, zapravo, u svim njegovim oblicima, relacion i uvek se javlja u kontekstu odnosa. On je „iskustvo selfa u odnosu, kada je 'odnos' naprsnut ili prekinut” (DeYoung, 2015, str. 18) i rezultat je osetljivosti na mogućnost gubitka povezanosti sa drugima (Erskin, 1995; Greenberg & Paivio, 1997).

Iz geštalt perspektive, ljudska priroda je relaciona; ljudi žive i rastu u kontekstu odnosa; ja i drugi su uvek međusobno zavisni i jedino u interaktivnom činu kontakta osoba može da ima osećaj sebe i drugog (Perls et al., 1951; Wheller, 2000, 2003; Lee, 2003). Da bi mogli da prežive i da bi proces samoorganizacije napredovao i razvijao se, ljudi moraju imati dovoljno podrške u polju za ono što jesu, uključujući i dovoljno podrške da znaju šta žele ili šta im je potrebno (Lee, 2003). Suprotno od pronalaženja/dobijanja dovoljne podrške u okruženju je iskustvo frustracije, a jedan od rezultata frustracije je stid – iskustvo da ono što sam ja nije prihvatljivo, da ovo nije moj svet (Tomkins, 1963). Kad je nivo frustracije nizak, veza između stida i neprihvatljive potrebe je privremena, osoba se povlači iz poduhvata koji nije podržan i/ili pronalazi drugi način da zadovolji po-

trebu (*ibid.*). Međutim, kada je nedostatak podrške izražen i/ili dovoljno trajan, stvara se veza stida sa odbačenim delovima sebe, stid se internalizuje i integriše u osnovna uverenja o sebi i mogućnostima kontakta sa drugima, a osoba gubi pristup tim potrebama, „gubi njihov glas” (Kaufman, 1996; Lee, 2003).

Dakle, podrška i stid su dinamički recipročni uslovi polja, dva pola iste dimenzije polja, sastavni aspekti svih kontaktnih procesa (Wheller, 2000, 2003; Lee, 2003). Polaritet podrške se odnosi na doživljaj ugledanosti i prihvaćenosti od drugih; to je opozit od odsustva. Podrška je ključni deo naše konstrukcije i razumevanja sopstvenih kompleksnih potreba i stanja – te i našeg razvoja i konstruktivnog poznavanja sebe, na osnovu usklađene razmene i intersubjektivne artikulacije (Wheller, 2000). Stid je suprotan pol i, takođe, regulator granice između selfa i okruženja. Zajedno sa podrškom, stid neprestano informiše self o potencijalu za kontakt i pripadanje u polju (Walker, 2017). On je „naše suštinsko, afektivno skeniranje polja, naš afektivni instrument za doživljavanje i merenje podrške u polju” (Wheeler, 2000, str. 252). Ako procenimo da nema dovoljno podrške u polju (što je uvek subjektivna procena), dolazi do prekida ili povlačenja u kontaktnom polju, zapravo prekida u self procesu i doživljaju koherentnog selfa (Wheeler, 2000).

Ti aspekti polja funkcionišu svuda i uvek, dakle i u kontekstu obrazovanja odraslih, kome pripada i edukacija³ budućih psihoterapeuta.

Stid u edukaciji za psihoterapeute

Stid je neizbežan pratilac procesa učenja. Međutim, iako je uočen značaj koji stid ima u procesu učenja, retka su istraživanja koja se bave doživljajem stida u obrazovanju odraslih. Jedno od takvih istraživanja je istraživanje koje su sproveli Turner, Husman i Šalert (Turner et al., 2002), koje pokazuje da iskustvo stida u procesu obrazovanja utiče na dalje učenje studenata tako što: dovodi do doživljaja da ne mogu da učine više nego što su već učinili; otežava im dalje kognitivno angažovanje u učenju; izaziva osećaj rezigniranosti i nedostatka motivacije za učenje za završni ispit, a pohađanje nastave im postaje teret i obaveza.

Posebno je značajno istražiti ulogu koju stid ima u edukaciji za psihoterapeute, zbog specifičnih načina iskustvenog rada i učenja u kojima ima mnogo izlaganja u grupi, uz eksperimentisanje sa nečim novim, kao i zahteva za kvalitet i izvrsnost (Fuhr & Gremmler-Fuhr, 1995; Yontef, 1997; Gilbert & Evans, 2000; Kearns & Daintry, 2000).

³ Odlučili smo se da koristimo termin *edukacija*, s obzirom na to da se on uobičajeno koristi da označi obrazovni proces usmeren na razvoj psihoterapijskih kompetencija.

Kvantitativno istraživanje longitudinalnog dizajna Bilodeove i saradnika (Bilodeau et al., 2012) sugeriše da stidu skloni supervizanti imaju konzistentnu tendenciju da na samom početku supervizije vrlo pozitivno procenjuju snagu supervizijske radne alijanse, a na kraju (posle pet supervizijskih sesija) negativno. Idealizaciju supervizora na početku supervizije autori objašnjavaju kao odbrambeni mehanizam kojim se stidu skloni supervizanti štite od doživljaja stida. Zato se i dešava da se sa takvim supervizantima supervizijski savez ne razvija i ne učvršćuje vremenom (što bi bilo očekivano u superviziji) nego upravo slabi. Takođe, supervizanti koji su skloni stidu percipiraju značajno manji uticaj supervizijske sesije na razvoj njihovih kompetencija od onih supervizanata koji pokazuju umeren stid.

Osim toga, istraživanja u oblasti edukacije geštalt psihoterapeuta ukazuju na to da, osim što utiče na proces učenja, postidiivanje u edukaciji za psihoterapeute može imati značajan negativan uticaj na razvojni proces selfa studenata (Tofte, 2001). Postidiivanje sa kojim se ne radi na pravi način može kreirati nezavršene poslove, sprečiti zdravu individuaciju i blokirati proces rasta i razvoja selfa studenata (Tofte, 2001), što je u skladu i sa literaturom na temu uticaja stida na razvoj selfa (Tomkins, 1963; Kaufman, 1996; Yontef, 1997; Wheeler, 2000, 2003; Lee, 2003). To je posebno značajno ako imamo u vidu da su rast i razvoj selfa (Wheeler, 2000; Lee, 2003) važan cilj edukacije (Rogers, 1961), što sugeriše da su neophodni osetljivost edukatora za fenomen internalizovanog stida i kompetentnost edukatora za konstruktivno upravljanje stidom. Stoga, ako očekujemo da 'proizvodimo' terapeute koji poštuju subjektivnost i senzibilitet svojih klijenata, onda i treneri i supervizori treba da se pokažu takvima za edukante. To zahteva obuku osetljivu na stid (Yontef, 1997).

Važno je pomenuti kvalitativno istraživanje koje su sprovele Lemingova i Bojlova (Leeming & Boyle, 2013), iako se ne bavi doživljajem stida u treningu za geštalt psihoterapeute, zbog toga što se bavi doživljajem stida iz relacije (interpersonalne) perspektive. Induktivnom tematskom analizom, autorke su došle do toga da su svi učesnici u istraživanju izričito povezali doživljaj stida sa negativnim ili potencijalno negativnim pogledima drugih, internirajući tu perspektivu kao sopstvenu. Iz dobijenih podataka autorke zaključuju da su i postidiivanje i oporavljanje od stida socijalni procesi koliko i intrapsihički. Iako su samovrednovanje i preispitivanje bili važni delovi reparacije, smisao prevladavanja stida za učesnike bio je u promeni doživljaja njihovog položaja u odnosu na druge i upravljanju neželjenim delovima identiteta u interakciji sa drugima. Stoga je ovo bila ponovna evaluacija međusobno povezanog, a ne autonomnog selfa, jer su drugačija i reparativna značenja, koja su učesnici pripisivali svojim

iskustvima, nastala u interakciji sa drugima (što je u skladu sa geštalt relacionom paradigmom).

Rezultati ovog istraživanja su u skladu sa dominantnim geštalt teorijskim razmatranjima i preporukama o tome kako rukovati stidom u procesu edukacije, u odnosu sa studentima. Izuzetno je važno da terapeuti, treneri i supervizori umeju da prepoznaju i prihvate stid, kao i odbrane od njega, kad god se pojave, da odgovorno postupaju prema tome i pokažu empatiju za ova bolna osećanja (Furh & Gremmler-Furh, 1995). Jontef (Yontef, 1997) smatra da terapeuti postaju osetljivi na stid „samo kad njihovo intimno poznavanje sopstvenog stida postane deo njihovog osećaja selfa” (str. 24). Za to su potrebni treneri koji nemaju samo znanja o stidu i kako raditi sa njim nego poznaju vlastiti stid, sposobni su da hrabro dele sopstvena iskustva stida te da ugledavaju i prihvataju, bez odbrana, učešće u postidujućim interakcijama (Yontef, 1997).

Pokazalo se da je to važan faktor koji pravi razliku u posledicama po odnos trenera i studenta i u kvalitativnom istraživanju autorki Opačić i Bratina (2020), koje su se bavile ispitivanjem stida u treningu za geštalt terapeute u iskustvu edukatora. Istraživanje je obuhvatilo iskustvo četiri geštalt psihoterapeuta, trenera i supervizora, a rezultati istraživanja pokazuju da sve četiri ispitanice znaju mnogo o stidu, da su ga doživele više puta u relacijama i radu sa edukantima, a često ga prepoznaju i kod studenata kada se pojavi, eksplicitno, ali i u odbranama. Međutim, najčešće ga nisu svesne u trenutku kada se pojavi i doživi u relaciji sa studentima, nego naknadno, u sopstvenim odbranama ili reakcijama drugih. Kvalitativnom analizom, autorke su izdvojile dva načina rukovanja kokreiranim stidom koja su nazvale ‘funkcionalno’ i ‘nefunkcionalno’ rukovanje, u odnosu na posledice koje imaju po odnos. ‘Nefunkcionalnim’ načinom rukovanja stidom autorke su nazvale (automatske) pokušaje ispitanica da izbegnu stid, što dovodi do pojačane povređenosti obe strane, urušavanja odnosa, distanciranja i neumirivanja polja. ‘Funkcionalnim’ načinom rukovanja stidom nazvale su reakcije suočavanja sa kokreiranim stidom (makar i naknadno) te prihvatanje odgovornosti za učinjeno. Posledice takvog nošenja sa stidom su bile: zaceljivanje povrede i umirivanje polja, ostajanje u odnosu, pa čak i produbljivanje odnosa između edukatora i studenta.

Opisano ukazuje na to da se stid kao tema stidljivo pojavljuje u istraživanjima o edukaciji budućih psihoterapeuta, ali i kada se pojavi, dominantno je shvaćen kao individualni fenomen. Zbog toga smo se odlučili da u ovom istraživanju pogledamo stid koji se pojavljuje i razvija u edukaciji budućih geštalt terapeuta iz relacione perspektive, ali i iz perspektive transformativnog učenja, koja nam pomaže da razumemo kontekst u kojem se stid pojavljuje.

Dizajn istraživanja

Cilj istraživanja

S obzirom na mali broj istraživanja koja se bave ulogom stida u obrazovanju odraslih, a posebno u edukaciji budućih psihoterapeuta, ovo kvalitativno istraživanje je eksplorativnog karaktera i ima cilj da doprinese boljem razumevanju uloge drugih u pojavljivanju i dinamici stida u kontekstu male edukativno iskustvene grupe.

Metod istraživanja

U radu prikazujemo analizu kvalitativnih podataka o pojavljivanju i dinamici stida u edukaciji za geštalt terapeute. Naš pristup istraživanju je opisan u literaturi kao „Veliko K” (eng. „Big Q”), odnosno kao pristup koji prepoznaje istraživanje kao kontekstualno specifičnu, reflektivnu i interpretativnu praksu, za razliku od pristupa „malog k” (eng. „small q”) koji se oslanja na pozitivističko-empirističku paradigmu (traganje za objektivnošću, pouzdanošću, generalizabilnošću...) (Braun & Clarke, 2020).

Učesnici

U istraživanju je učestvovalo dva studenta i trinaest studentkinja I, III i IV godine edukacije za geštalt terapeute, starosti od 27 do 59 godina. Svi učesnici su pohađali edukaciju u istom institucionalnom kontekstu, koji karakteriše orijentacija ka iskustvenom učenju.

Prikupljanje podataka

Da bismo razumele kako studenti doživljavaju stid u kontekstu edukacije za geštalt terapeute te kako pozicioniraju svoj stid u odnosu na sebe i druge, odlučile smo se za prikupljanje podataka korišćenjem kvalitativnog upitnika (Braun et al., 2020). Istovremeno, kvalitativni podaci nam omogućavaju pristup jeziku i terminologiji učesnika, pružajući nam na taj način uvid u različite slojeve opisanog doživljaja (Frith, 2000). Osim pitanja koja omogućavaju kontekstualizaciju odgovora, upitnik sadrži i pitanja otvorenog tipa koja se oslanjaju na tehniku kritičnog događaja (Prilog 1). Tehnika kritičnog događaja je podrška istraživaču

da restrospektivno zabeleži priču o određenom događaju iz života učesnika (Sharoff, 2008); u našem istraživanju, priču o događaju koji se odigrao na maloj edukativno-iskustvenoj grupi, a koji je kod učesnika aktivirao doživljaj stida. Opis događaja je praćen pitanjima otvorenog tipa koja od učesnika traže prevod tog iskustva i/ili metaforu i opis alternativnog završetka opisanog događaja. Podaci su prikupljeni u maju 2021. godine.

Analiza podataka

S obzirom na relativnu neistraženost teme, podacima smo pristupili induktivno, koristeći se tematskom refleksivnom analizom (Braun & Clarke, 2020).

Nalazi istraživanja

Na osnovu analize podataka izdvojili smo dve istaknute teme koje obuhvataju većinu sadržaja koje su učesnici podelili sa nama: *Ja-To odnos i Stid* i *Ja-Ti odnos i Stid*. U nastavku ćemo prvo prikazati elemente koji su zajednički za obe izdvojene teme, a nakon toga ćemo opisati svaku od izdvojenih tema odvojeno.

Zajednički elementi izdvojenih tema

Kako je stid multidimenzionalni, sveprožimajući fenomen (Kaufman, 1996), doživljaj stida se manifestuje i u kogniciji (uverenju o sebi i drugima) i u telesnim senzacijama i snažnim emocionalnim reakcijama. Istovremeno doživljaj stida često rezultuje samoiniciranim zaustavljanjem pojedinca i povlačenjem sa granice kontakta (Leeming & Boyle, 2013).

„Osećala sam se kao da ja nisam vredna slušanja, da sam nebitna kao deo grupe, da ništa ne vredim, u licu sam osećala preveliku toplotu, usta su mi se sušila, telo mi je bilo u grču, na trenutak sam poželela da se zemlja otvori, pomislila sam da li je moguće da sam ja toliko glupa i toliki baksuz da mora da bude ovako, da prolazim kroz sve ovo i sama svetla u prostoru su mi bila previše i tišina u prostoru mi se činila neprijatnom... Izdržala sam do kraja, ni sama ne znam kako. Kada sam završila izlaganje imala sam doživljaj kao da u mojoj glavi više nema ništa – blokada. Doživljaj u telu, podrhtavanje celog tela, ne sećam se ni da li sam disala...” (studentkinja, IV godina, 36 godina).

„Misli koje mi prolaze kroz glavu su šta ćeš ti tu, ti ovde ne pripadaš, ti nisi kao oni, ti si drugačija, ti si čudna; uh, samo da ne primete da sam toliko čudna. U tim momentima je borba samo da ne primete nikako da sam čudna. Upadnem u vrtlog misli i sabotiram sebe u svim aspektima i samo vidim ono što je kod mene negativno i loše i kao da propadam... Telo kao da je ukočeno i zablokirano i nisam spremna da govorim i iznosim nešto, jer kao da ne mogu da izustim. Ne govorim ništa i ne preduzimam ništa, samo čekam da se situacija završi” (studentkinja, I godina, 31 godina).

U svakoj grupi ljudi okupljenih oko istog ili sličnog zadatka javlja se međusobno poređenje članova grupe, kao prirodna ljudska potreba da se odrede u odnosu na druge. Takođe, dešava se da postoji velika razlika između članova grupe u supkulturi kojoj pripadaju i društvenom statusu, što sve može biti izvor ozbiljnih i bolnih osećanja stida, često skrivenih (Furh & Gremmler-Furh, 1995; Walker, 2017). Svaki put kad pojedinci rizikuju da se pokažu različitim, bilo da se ‘ne slažu’ ili ‘kritikuju’, oni rizikuju da prekrše grupne norme i da budu viđeni kao ‘neadekvatni’ i ‘neložni’ te da budu ‘regulisani’ od grupe postidivanjem i/ili izolacijom (Furh & Gremmler-Furh, 1995; Yontef, 1997). Tako se u našem istraživanju, u obe izdvojene teme, stid pojavljuje sa prepoznavanjem različitosti u odnosu na druge i prevođenjem te različitosti u uverenja o sebi kao nedovoljnom, neadekvatnom i u uverenja o drugima kao moćnima.

„To je bio kontekst gde je grupa ljudi van mene, tj. ja sam onlajn na edukaciji, a ostatak grupe je uživo... ili počinjem da radim u novoj firmi u kojoj se jako puno razlikujem od ostalih članova firme. Različitost izaziva stid. Tačnije, kontekst u kome doživljavam da ne pripadam grupi i da sam višak” (studentkinja, I godina, 31 godina).

U procesu prevođenja drugi mogu imati pasivnu ulogu i pojavljivati se kao *socijalno ogledalo* u kojem se vide naša uverenja o ličnoj neadekvatnosti.

„Uvek se pojavi prilikom izlaganja u radovima u grupi kada sam u ulozi terapeuta. Imam utisak da drugi očekuju od mene da pokažem više od onoga što realno znam, uslovljeno predistorijom i profesionalnim kontekstom iz koga dolazim” (studentkinja, III godina, 38 godina).

„Projektovala sam u druge često da me odbacuju, a u stvari sam se sama plašila odbacivanja. Nekada je bilo realno, ali potom ne, već moja projekcija. Stid zbog različitosti i strah od odbacivanja” (studentkinja, IV godina, 49 godina).

Međutim, drugi mogu imati i aktivnu ulogu u pojavljivanju stida. U odgovorima studenata, to što drugi jasno postavljaju granicu koja pojačava vidljivost različitosti često biva interpretirano kao odbacivanje usled neadekvatnosti.

„Stid u procesu edukacije sam doživeo u kontekstu edukativno-iskustvenih grupa, kada sam od učitelja tražio da ponovi objašnjenje određenog fenomena o kojem je prethodno bilo reči, nakon čega je trener/ učitelj odbio da to učini. U situaciji i u tom konkretnim trenutku nije bilo drugih kolega studenata, nisu bili prisutni. Odbijanje mog zahteva od strane učitelja je bilo verbalizovano kratkom formulacijom (‘Neću’) i nije bilo obrazloženo. Izraženo je sa strogim stavom koji je odavao utisak distanciranosti. U tom trenutku sam se osetio neadekvatno...” (student, III godina, 28 godina).

„Dogadaj se odnosio na moj ‘izlazak’, deljenje i učestvovanje, na šta je koleginica iz grupe prosto zaključila da i ona želi da bude vidljiva, da se čuje i da svi budu jednako zastupljeni. Ja sam do tog momenta osećala radost, zatim sam se skupila, ukočila i zamrzla. Zvonili su alarmi u meni. Nisam odreagovala, mislim da niko nije primetio. Bio je kraj grupe, nedelja, rastajali smo se i ona je rekla da nije ništa lično upućeno meni. Osetila sam tugu, bes, razočaranje... Otišla sam tužna, jer moja vidljivost čini da sam višak, suviše oduzimam vreme njoj i drugima... Ne znam da li se video moj doživljaj stida, ali se video moj osećaj ljutnje s kojim sam ostala mesecima” (studentkinja, I godina, 34 godine).

Kao što je opisano, za dve izdvojene teme zajednički je opis pojavljivanja stida – stid kao pervazivni fenomen, koji obuhvata emocije, kogniciju, telesne senzacije i bihevioralne aspekte funkcionisanja pojedinca. Istovremeno, stid je socijalni i situaciono određen fenomen, koji se može pojaviti kada se prepozna sopstvena različitost u odnosu na druge. Ipak, dve izdvojene teme se razlikuju u načinu na koji se drugi pojavljuju u upravljanju doživljajem stida i procesu zacepljivanja postidegog. U nastavku je dat prikaz te dve teme u te dve razvojne faze u doživljavanju stida.

Ja-To odnos i Stid

Za sve opise doživljaja stida u ovoj temi zajednički je doživljaj izostanka podrške u okruženju za ono što pojedinac jeste ili postaje. Odnos sa drugim se doživljava kao Ja-To odnos (Buber, 1996) u kome nema zainteresovanosti, ugledavanja i pri-

hvatanja od drugog, ne postoji autentična razmena, te posledično ni rast i razvoj. To dovodi do pojave doživljaja stida te kreiranja različitih načina neprisustva na granici kontakta.

„Ja sam čudna, i drugačija, i neadekvatna, i višak, a drugi su nekako gordi i ja te druge u suštini ne zanimam, oni me odbacuju, oni su nekako nepouzdati i ne prihvataju me onakvom kakva jesam. Kao da sam ja na pogrešnom mestu i moram da se popravim, promenim” (studentkinja, I godina, 31 godina).

„Direktni povod (za stid) je neuključenost i osećaj da sam zanemarena. Drugi doprinose tome jer, nekako, nisu osetljivi na moju poziciju ili još prave situaciju luckastom i smešnom. Nepridavanje posebne pažnje mom ponašanju, nepostavljanje pitanja, dovodi do pojačavanja stida i osećaja izolovanosti... Drugi su videli da sam se povukla i da sam čudna i ćutljiva. Opazili su nekako sa oprezom, kao da ne smeju da ulaze u taj moj prostor... kao neki čudni osećaj izbegavanja i neuključivanja. Nisu rekli ništa, nisu pitali da li je sve ok, osećaš li se dobro” (studentkinja, I godina, 31 godina).

„Na jednoj od grupa kada sam prezentovala seminarski rad, samo izlaganje pred grupom mi je bilo stresno, ali se dogodilo dodatno poništavanje od strane učiteljice, koja je sve vreme tokom mog izlaganja nameštala na svojoj košulji neki kaiščić, nije sedela kao mi svi, nego je stajala. Osećala sam se kao da ja nisam vredna slušanja, da sam nebitna kao deo grupe, da ništa ne vredim...” (studentkinja, IV godina, 36 godina).

Ja-To odnos, u kome je evidentan disbalans moći između Ja i Drugih, pogodno je tle za reprodukovanje iskustva stida, u kome se Ja doživljava kao nedovoljno i neadekvatno, a Drugi kao moćni i opasni. Reprodukivano iskustvo stida, bez autentičnog kontakta sa drugim u kojem bismo ga transformisali, ostaje u ovom starom prevodu i potvrđuje uverenja o sebi i drugima koja stoje u osnovi šeme internalizovanog stida. O tome govore i prevodi opisanog doživljaja stida koje su studenti podelili sa nama:

„Uvek postoji neko ko će na moju potrebu i ono što jesam reći tvoja potreba nije važna, ti nisi važna, ja sam važnija, pametnija. Kriva si sama što je to tako, jer ne umeš da kažeš ništa kako treba. Drugi su opasni, nemoj mnogo da se daš. Pazi se” (studentkinja, I godina, 34 godine).

„Doživela sam stid uvek kad su me za nešto optuživali. Telesno sam osećala da sam mala i emocije da bih da se sakrijem i da nikog ne gledam i niko mene. Drugi su bili opasni, nastavljali su sa optužbama i bio im je strašan pogled. Doživljavala sam da ja ne valjam i da su drugi strašni i opasni” (studentkinja, IV godina, 59 godina).

Kao što smo prethodno naveli, stid nije samo intrapsihički već i interpersonalni fenomen koji utiče na naše odnose sa drugima. Učesnici u istraživanju opisuju različite reakcije na stid – izbegavanje kontakta, povlačenje iz kontakta, napad na sebe, napad na druge (Nathanson, 1992). Kako navodi Brukfeld (Brookfield, 2011), stid nas može učutkati, sprečiti nas da iskoračimo ka drugima, ali i sprečiti da učimo na osnovu iskustva koje smo doživeli.

„Osetim jaku uznemirenost i veliku sumnju u sebe. Stomak pokazuje nervozu, a ja želim da se sklonim. Želim da zaboravim što pre na taj doživljaj i pređem na drugi sadržaj, jer nekako kao da ipak imam nadu da će se situacija rešiti kako budem saznavala. Ali ta nada nije jaka da može da podnese duže ostajanje u tome, već posluži privremeno koliko da premosti da se zaokupiram drugim stvarima” (studentkinja, I godina, 30 godina).

„Želela sam da se događaj zaboravi, da pobegnem” (studentkinja, I godina, 27 godina).

„Možda bih isprva imala otpor prema grupi i pojavljivanju u grupi ili bih projektovala negativna osećanja na članove grupe” (studentkinja, IV godina, 38 godina).

„I grupa je osetila odsutnost učiteljice. Od tada samo moje izlaganje pred grupom je teže, moram da osetim poverenje da bih se izložila” (studentkinja, IV godina, 36 godina).

Bilo koji od ovih načina ‘odsustva’ sa granice kontakta, kao reakcija na stid, otežava dalji rad na uspostavljanju autentičnog kontakta zasnovanog na poverenju. Samim tim, otežava i učenje, rast i razvoj putem deljenja i razmene iskustava, što jeste osnovni princip rada edukativno-iskustvenih grupa u psihoterapiji.

Ja-Ti odnos i Stid

Druga tema opisuje pojavljivanje stida koje je praćeno podrškom drugih i ostajanjem na granici kontakta. Iskustvo podrške omogućava kreiranje novih/ drugačijih uverenja o sebi kao sposobnima i dovoljnima, a o drugima kao podr-

žavajućim, omogućavajući putem asimilacije tog novog/drugačijeg iskustva menjanje šeme internalizovanog stida.

Učesnici u istraživanju, njih šest, koji ocenjuju da se opisani događaj završio pozitivno za njih opisuju da su im drugi u opisanoj situaciji pružili podršku da ostanu u kontaktu.

„Drugi su videli moje crveno lice i rekli su da sam vešto skrivala tremu i da sam dobro prezentovala rad. Tada sam osetila njihovu podršku i zahvaljujući pojednim članovima grupe uspeła sam da izađem iz stida. I grupa je osetila odsutnost učiteljice” (studentkinja, IV godina, 36 godina).

„Bila sam klijent (u grupi) i radila sam na temi osveščivanja svojih emocija. Prisustvo drugih je pojačalo doživljaj stida i potrebe da se sakrijem, da me ne vide, da ne budem tu... Rekla sam im da osećam stid i da imam potrebu da me ne vide, da se sakrijem. Reagovali su normalno, adekvatno, podržavajuće. Nisu se fiksirali na tome, gledali su me ‘u celini’ ” (studentkinja, IV godina, 38 godina).

Zanimljivo je da, bez obzira na to da li je reč o opisu onoga što se desilo ili o zamišljenom završetku, svi učesnici u istraživanju prepoznaju neophodnost drugih za reparaciju doživljaja stida, ukazujući na taj način da su postidiivanje, kao i oporavljanje od stida, socijalni procesi, koliko i intrapsihički (Leeming & Boyle, 2013).

Opisujući kontekst koji prepoznaju kao isceljujući za svoj doživljaj stida, učesnici opisuju odlike Ja-Ti odnosa (Buber, 1996), odnosno opisuju situaciju u kojoj postoje zainteresovanost drugih i otvorenost za razmenu, podrška i prihvatanje pojedinca sa svim onim što jeste i što postaje.

„Ovaj događaj je mogao da ima drugačiji razvoj da je profesorka tada bila otvorena da jednako radi sa nas obe i potrudi se da potpuno razume obe. I da nas na izvestan način više spoji kroz neku vrstu otvorenijeg dijaloga. Kad kažem jednako, mislim na to da je bilo potrebno da više obuhvati i razume i moju poziciju. I da možda njoj bolje prevede moje reči i da pomogne da ih ona uvaži. Ono što je ta profesorka radila je da ja razumem koleginicu, ali ne i ona mene. Takođe, grupa je mogla da reaguje, ali sam imala utisak da ili su na njenoj strani, jer je ona zdravstveno loše, ili samo žele da prekinemo. Mislim da je veća otvorenost svih učesnika mogla da doprinese, kao i dijalog, razmena. Ovaj događaj je imao epilog nedavno, tako što je par meseci nakon toga koleginica iznela na novom susretu grupe da sam je tada povredila i da joj je to

nezavršen posao. Tada smo ostvarile dijalog uz profesorkin pristup koji je uvažavao obe strane. U pitanju je druga profesorka” (studentkinja, I godina, 31 godina)

„Pozitivno bi bilo kada bih imala dovoljno poverenja i zainteresovanosti od strane drugih da pitaju i da podelim kako se osećam... Deljenje o tome i razumevanje od strane drugih bi me oslobodilo. Kada bih shvatila da me ne vide kao neadekvatnu, nego da je to samo moj doživljaj... Direktnost i otvorenosti drugih bi mi značila i davanje potvrde da vole da sam tu, da pripadam i da je sve ok kako jeste. Neophodan mi je pozitivan feedback od drugih” (studentkinja, I godina, 31 godina).

Iskustvo podrške i ostajanja na granici kontakta omogućava učesnicima da repositioniraju druge i sebe u odnosu na druge. Drugima se na taj način ne oduzima potentnost, već se pojavljuje interpretacija drugih kao podržavajućih, dok se istovremeno pomalaju pozitivna uverenja o sebi kao osobi koja je adekvatna i vredna podrške.

„Drugi mogu biti agresivni, ali i zaštitnički nastrojeni” (studentkinja, I godina, 33 godine).

„Da je i pored toga što je osećaj stida bio snažan i mučan, dugotrajan, da sam ga ipak svesno izazvala i da mogu raditi na njemu” (studentkinja, I godina, 27 godina).

Podrška je kvalitet ‘izlaženja u susret’ onom što osoba jeste, što joj omogućava da rizikuje, da bude na granici kontakta. To novo iskustvo biva drugačije prevedeno, a integracija tog novog iskustva omogućava osobi da iskorači iz starih organizacija polja – to jest, da raste i razvija se (Lee, 2003).

Diskusija

Jedan od izazova u edukaciji budućih psihoterapeuta je razvoj sigurnog identiteta psihoterapeuta, u koji je integrisan i stid (Henderson, 2006). Odnosno, od psihoterapeuta očekujemo da može da osvesti i razume pojavu i razvijanje stida te da može da se nosi da osećajem neadekvatnosti i nedovoljnosti, bez gubitka kontakta sa klijentom. U ovom istraživanju smo težili da razumemo kako se stid pojavljuje i razvija u edukaciji za geštalt terapeute i koju ulogu drugi imaju u tom procesu. Zbog toga ćemo i diskusiji nalaza pristupiti iz dve perspektive – iz relacione perspektive o nastanku i razvoju stida koja nam omogućava da osvetlimo kompleksnost procesa učenja u kontekstu edukativno-iskustvenih grupa i iz

perspektive transformativnog učenja, značajne za razumevanje implikacija nalaza ovog istraživanja za obrazovanje odraslih.

Relaciona perspektiva stida

Nalazi dobijeni tematskom analizom u ovom istraživanju pokazuju da u pojavljivanju i upravljanju doživljajem stida značajnu ulogu imaju druge osobe te da i taj proces svedoči o našoj relacionoj prirodi, neodvojivosti i međuzavisnosti sa okruženjem. Kod svih ispitanika, bez izuzetka, doživljaj stida se javljao čim bi prepoznali različitost u odnosu na druge i mogućnost gubitka doživljaja povezanosti sa drugima. O tome pišu i mnogi (prethodno) navođeni autori – da je stid u svim svojim oblicima relacion, da je to iskustvo selfa u odnosu kada je odnos ugrožen, to jest da je on rezultat osetljivosti na rizik od gubitka povezanosti sa drugima (Tomkins, 1963; DeYoung, 2015; Erskin 1995; Greenberg & Paivio, 1997).

Iskustvo učesnika u istraživanju, koje je prikazano u dve izdvojene teme *Ja-To odnos i Stid* i *Ja-Ti odnos i Stid*, jasno ukazuje na vrstu i kvalitet odnosa koji najčešće izaziva doživljaj stida, kao i vrstu i kvalitet odnosa koji mogu da ga repariraju. Svi ispitanici, opisujući situacije u kojima su doživeli stid, navode da su to situacije u kojima su iskusili neku vrstu neprisutnosti drugog u odnosu, bilo kao doživljaj njihove nezainteresovanosti za njih i/ili neprepoznavanja, nerazumevanja i odbacivanja onoga što oni jesu u tom trenutku. Oni time opisuju Ja-To odnos (Buber, 1996), u kome ne postoje otvorenost i autentična razmena između osoba u kontaktu. Nasuprot tome, opisujući situacije koje su se desile ili koje prepoznaju kao podržavajuće, svi ispitanici opisuju odlike Ja-Ti odnosa (Buber, 1996), u kome postoji autentična zainteresovanost drugog, otvorenost i spremnost za razmenu, prepoznavanje i prihvatanje osobe onakva kakva ona jeste.

Stoga, rezultati ovog istraživanja podržavaju relacionu paradigmu našeg postojanja prema kojoj ljudi žive i rastu u kontekstu odnosa; ja i drugi su uvek međusobno zavisni i jedino u interaktivnom činu kontakta osoba može da ima osećaj sebe i drugog (Perls et al., 1951; Wheller, 2000, 2003; Lee, 2003).

Perspektiva transformativnog učenja odraslih

Posmatrano iz perspektive transformativnog učenja, nalazi istraživanja ukazuju na to da edukativno-iskustvena grupa kao kontekst za edukaciju budućih psihoterapeuta predstavlja plodno tle za pojavu internalizovanog stida, ali istovremeno i za transformaciju podstaknutu doživljajem stida. Mezirow (Mezirow, 1997,

2000) navodi da je referentni okvir skup opštih pretpostavki koje smo stekli u procesu akulturacije i u interakciji sa brižnim drugima, koje koristimo da bismo interpretirali svoja iskustva i izbegli kaos. Referentni okvir možemo opisati kao navike uma, koje predstavljaju široke i apstraktne načine mišljenja, osećanja i delovanja, i kao perspektive, odnosno artikulaciju navika uma u specifičnom kontekstu. Šema internalizovanog stida koja uključuje predstavu o svetu kao opasnom i ugrožavajućem, kao i predstavu o nama kao neadekvatnim i nedovoljnim, može biti shvaćena kao navika uma u odnosu na koju interpretiramo iskustva.

Iako iskustvo stida može biti bolno, stid istovremeno može biti i katalizator transformativnog učenja (Mazirow, 2000). Nalazi našeg istraživanja pokazuju da stid u situaciji učenja može mobilisati podršku drugih te podstaći proces samorefleksije, ali i proces kritičke refleksije na svet u kojem živimo. U procesu refleksije pojedinac postaje svestan pretpostavki koje stoje u osnovi njegovih/njenih navika uma, kritički ih evaluira i revidira. Rezultat može biti transformacija pogleda na svet, ali i transformacija pogleda na self (Hoggan, 2016). Dakle, podstaknuti disbalansom između akumuliranog iskustva nepodržanosti i novog iskustva podrške u situaciji stida, revidiramo naše navike uma, te druge počinjemo opažati kao dobronamerne i tople ili bar kao nekoga ko može biti dobronameran i topao, a sebe počinjemo opažati kao sposobne i adekvatne ili bar kao nekoga ko ima potencijal da to postane. Nova ili revidirana šema značenja biva otvorenija za nova iskustva i nove interpretacije, diskriminativnija i adekvatnija za integraciju našeg iskustva (Mezirow, 1977, prema Jarvis, 2004). Zbog toga centralno za proces upravljanja stidom u obrazovanju odraslih/budućih psihoterapeuta predstavlja podrška kritičkoj refleksiji svojih i tuđih uverenja, interpretacija, vrednosti, osećanja i načina razmišljanja (Mezirow, 2000).

Značajno je da su svi učesnici koji su se saglasili sa učešćem u našem istraživanju mogli da podelu iskustvo internalizovanog stida u edukativno-iskustvenim grupama. Naime, obrazovanje je socijalni fenomen koji se odvija u interakciji različitih učesnika i uključuje ne samo kogniciju već biće u celini (Jarvis, 2009). Tako, nesigurnost u sopstvenu kompetentnost u ulozi budućeg psihoterapeuta, koja postaje vidljiva u interpersonalnom kontekstu edukativne grupe, može voditi osećaju inferiornosti i bespomoćnosti, odnosno doživljaju stida. Kako navodi Vokerova (Walker, 2017), potrebno nam je obrazovanje u kojem se studenti ohrabruju da probaju i podržavaju da, kada ne uspeju, budu nežni prema sebi. Osim toga, kao i bilo koji drugi socijalni fenomen koji podrazumeva interakciju između više osoba, ni obrazovanje nije imuno na odnose moći među učesnicima. Iako se u edukaciji budućih geštalt terapeuta neguje samodirektivnost studenata i naglašavaju učenje iz iskustva i dijaloški odnos između studenata i edukatora, i u tako organizovanim obrazovnim aktivnostima postoji asimetrija moći. Edukator nudi

kriterijume za procenu, rekonstrukciju i davanje značenja sopstvenom iskustvu (Maksimović i Nišavić, 2021), dok istovremeno i evaluira kvalitet rada edukanta, što može da utiče na napredovanje polaznika edukacije, pa čak i da zaustavi i spreči polaznika da nastavi sa edukacijom (Yontef, 1996; Kearns & Daintry, 2000). Zbog toga je neophodno naglasiti značaj svesnosti edukatora o postojećoj asimetriji moći, o svojoj ulozi i o ulozi drugih u pojavljivanju i dinamici stida u obrazovanju odraslih.

Zaključna razmatranja

Smatramo da je ovo istraživanje značajno i za studente i za trenere i supervizore u edukaciji budućih psihoterapeuta, jer doprinosi boljem razumevanju uloge drugih u pojavljivanju i dinamici stida u kontekstu male edukativno-iskustvene grupe. Doprinosi i boljem razumevanju naše relacione prirode i koliko naš self u celini zavisi od podrške iz okruženja, pre svega od drugih ljudi. Nalazi istraživanja i zaključci koji iz njih proizilaze mogu se primeniti i na druge bliske kontekste i odnose – psihoterapijski kontekst i kontekst obrazovanja odraslih. S obzirom na to da način na koji terapeuti/edukatori tretiraju svoje klijente/studente odražava, velikim delom, ono što su oni učili tokom edukacije, ono što je bilo modelirano od trenera i kako su oni tretirani tokom edukacije (Yontef, 1997), važno je da ovim i sličnim istraživanjima povećavamo svesnost i osetljivost studenata i edukatora na stid, sopstveni i tuđi, kao i na odbrane od stida, na to kako i čime drugi doprinose pojavi i zaceljivanju stida, da bi mogli lakše da prepoznaju i prihvataju sopstveno učešće u postidujućim interakcijama.

Takođe, ovo istraživanje može doprineti kvalitetu edukacije za psihoterapeute, ali i šire – kvalitetu obrazovanja odraslih, podizanjem svesti o odnosu stida i razvoja i učenja polaznika. Kvalitetna edukacija zahteva pošteno, živo, samootkrivajuće prisustvo i edukatora i studenata, empatičnu usklađenost sa polaznicima i posvećenost dijalogu: zajednički rad na horizontalnom nivou, podelu moći i autoriteta i otvorenost za subjektivnu fenomenologiju koja je rezultat interakcije (Yontef, 1997). Bez tog dijaloškog stava, koji može da obuhvati sve izazove praćenja i evaluacije napredovanja edukanta, učenje teorijskog znanja i učenje posebnih veština i tehnika biće samo 'prazne priče' (Gilbert & Evans, 2000). Dodatno, dijalog stvara uslove za podršku i posticanje samorefleksije i kritičke refleksije, koji su shvaćeni kao centralni procesi transformativnog učenja (Cranton & Taylor, 2012).

U diskusiji o rezultatima ovog istraživanja ne smemo zanemariti ni njegova ograničenja. Jedno ograničenje je relativno mali uzorak i prigodan način odabira

uzorka, što otvara pitanje ko je ostao izvan istraživanja i koja postidujuća iskustva edukanata nismo obuhvatili. Iako je to ograničenje u skladu sa eksplorativnim karakterom ovog istraživanja, predlažemo da se u naredna istraživanja uvrsti namerni uzorak koji će obezbediti maksimalnu varijaciju karakteristika edukanata koje su značajne za pojavljivanje i dinamiku stida. Osim toga, iako je kvalitativni upitnik u ovoj fazi istraživanja teme i u kontekstu pandemije imao nesporne prednosti, zbog osetljivosti teme stida i njene relativne neistraženosti u kontekstu edukacije budućih psihoterapeuta, preporučujemo da se u narednim istraživanjima koriste tehnike koje omogućavaju dubinsko istraživanje iskustva stida, uz podršku istraživača (na primer, intervju).

S obzirom na nedostatak istraživanja na ovu temu, ovo istraživanje, i uz ograničenja koja ima, predstavlja značajan doprinos teorijskim i empirijskim razmatranjima stida u obrazovanju odraslih. Zbog značaja koji drugi i asimetrija moći u grupi imaju u pojavljivanju i dinamici stida, nadamo se da ćemo uskoro imati priliku da čitamo o rezultatima istraživanja stida u formalnom obrazovanju odraslih.

Reference

- BILODEAU, C., SAVARD, R. & LECOMTE, C. (2012). Trainee Shame-Proneness and the Supervisory Process. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 4(1), 37–49.
- BUBER, M. (1996). *I and You*. Touchstone.
- BRADSHAW, J. (1988). *Healing the Shame that Binds You*. Health Communications, Inc. Deerfield Beach FL.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 1–25.
- BRAUN, V., CLARKE, V., BOULTON, E., DAVEY, L., & McEVOY, C. (2020). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 1–14.
- BROOKFIELD, S. (2011). When the black dog barks: An autoethnography of adult learning in and on clinical depression. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 132, 35–42.
- CRANTON, P., & TAYLOR, E. W. (2012). Transformative learning. In Jarvis, P., & Watts, M. (eds.), *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 194–203). Routledge.
- DEYOUNG, P. A. (2015). *Understanding and Treating Chronic Shame: A Relational/Neurobiological Approach*. Routledge.
- ERSKINE, R. G. (1995). A Gestalt Therapy Approach to Shame and Self-Righteousness: Theory and Methods. *British Gestalt Journal*, 4(2), 107–118.

- FRITH, H. (2000). Focusing on sex: Using focus groups in sex research. *Sexualities*, 3(3), 275–297.
- FUHR, R. & GREMLER-FUHR, M. (1995). Shame in Teaching/Learning Settings: A Gestalt Approach. *British Gestalt Journal*, 4(2), 91–100.
- GILBERT, M. C. & EVANS, K. (2000). *Psychotherapy Supervision* (1st ed.). Open University Press.
- GREENBERG, L. PH.D. & PAIVIO, S. C. PH.D. (1997). Varieties of Shame Experience in Psychotherapy. *Gestalt Review*, 1(3), 205–220.
- HENDERSON, D. (2006). Shame as an achievement in analytic training. *Psychodynamic Practice*, 12(3), 327–332.
- HOGGAN, C. (2016). Exercising Clarity with Transformative Learning Theory. In M. Milana, J. Holford, S. Webb, P. Jarvis, & R. Waller (Eds.), *Handbook of Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 35–52). Palgrave Macmillan.
- JARVIS, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*. Routledge.
- JARVIS, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed.). Routledge.
- KAUFMAN, G. (1996). *The psychology of shame: Theory and treatment of shame-based syndromes* (2nd ed.). Springer Publishing Company, Inc.
- KEARNS, A. & DAINTRY, P. (2000). Shame in the Supervisory Relationship: Living with the Enemy. *British Gestalt Journal*, 9(1), 28–38.
- LEE, R. G. (2003). Shame and the Gestalt Model. In R. G. Lee & G. Wheeler (Eds.), *The Voice of Shame: Silence and Connection in Psychotherapy*, 3–22. Gestalt Press.
- LEEMING, D. & BOYLE, M. (2013). Managing shame: An interpersonal perspective. *British Journal of Social Psychology* 52(1), 140–160.
- MAKSIMOVIĆ, M. I NIŠAVIĆ, I. (2021). Tehnologije sopstva u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 11, 91–105.
- MEZIROW, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi:10.1002/ace.7401>
- NATHANSON, D. L. (1992). *Shame and pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self*. Norton.
- OPAČIĆ, S. I BRATINA, S. (2020). Stid u treningu za geštalt terapeute – iskustvo edukatora. *Geštalt zbornik*, 7, 79–89.
- PERLS, F., HEFFERLINE, R., & GOODMAN, P. (1951). *Gestalt therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. Dell.
- ROBINE, J-M. (2015). *Social Change Begins with Two*. Instituto di Gestalt HCC Italy.
- ROGERS, C.R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Constable.
- SHAROFF, L. (2008). Critique of the critical incident technique. *Journal of Research in Nursing*, 13(4), 301–309.

- TOFTE, B. (2001). *A Phenomenological Study of the Impact of Shaming on the Self Developmental Process in Gestalt Therapy Training* [Master's Thesis, Gestalt Academy of Scandinavia and University of Derby]. Retrieved from http://internahemsidan.gestaltakademin.se/wpcontent/uploads/2013/04/DissT_BjorgTofte_2001.pdf
- TOMKINS, S. S. (1963). *Affect, Imagery, and Consciousness: The negative affects, 2*. Springer and Company.
- TURNER, J. E., HUSMAN, J., & SCHALLERT, D. L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist, 37*(2), 79–90.
- WALKER, J. (2017). Shame and Transformation in the Theory and Practice of Adult Learning and Education. *Journal of Transformative Education, 15*(4), 357–374.
- WHEELER, G. (2000). *Beyond Individualism: Toward a New Understanding of Self, Relationship & Experience*. GIC Press.
- WHEELER, G. (2003). Self and Shame: A New Paradigm for Psychotherapy. In R. G. Lee & G. Wheeler (Eds.), *The Voice of Shame: Silence and Connection in Psychotherapy* (2nd ed.), (pp. 23–60). Gestalt Press.
- YONTEF, G. (1996). Supervision from a Gestalt Therapy Perspective. *British Gestalt Journal, 5*(2), 92–102.
- YONTEF, G. (1997). Relationship and Sense of Self in Gestalt Therapy Training. *The Gestalt Journal, 20*(1), 17–48.

Prilog 1. Upitnik o doživljaju stida u kontekstu edukativno-iskustvene grupe

Osnovni podaci

U ovom delu se nalaze pitanja o osnovnim demografskim podacima koji će nam poslužiti da bolje razumemo dobijene odgovore. Izveštavanje o rezultatima istraživanja će biti anonimizirano.

1. Vaša trenutna starost: _____
2. Pol: muški ženski
3. Godina geštalt edukacije: I II III IV V
4. Poslednji završeni nivo i vrsta studija: _____

Opis kritičnog događaja

Ovaj deo upitnika odnosi se na opis događaja koji se odigrao u maloj edukativno-iskustvenoj grupi, u kome ste Vi doživeli iskustvo stida, bez obzira na to da li mislite da je bilo opravdano da se tako osećate.

1. Molimo Vas da opišete što detaljnije sam događaj i Vaš doživljaj. U nastavku su navedena potpitanja koja Vam mogu biti podrška u opisivanju.
 - a. Kakav je bio kontekst u kojem ste doživeli stid?
 - b. Šta je bio povod za pojavu stida?
 - c. Kako su drugi uticali na pojavljivanje Vašeg stida? Šta je rekao/la, uradio/la..., pa ste osetili stid?
 - d. Kako ste doživeli svoj stid? Opišite Vaše telesne senzacije, Vaše ponašanje, emocije koje ste osećali, misli koje su Vam prolazile kroz glavu.
 - e. Kako ste reagovali na pojavu stida?/Kako ste se nosili sa doživljajem stida? Šta ste uradili, osetili, pomislili, rekli...?
 - f. Kako vidite da su drugi reagovali na Vaš doživljaj stida? Šta su videli? Kako su Vas opažali? Da li su rekli nešto? Kako su se ponašali?
2. Koji je „prevod” tog Vašeg iskustva? Sa kojom porukom o sebi i drugima ste izašli iz tog iskustva?
3. Ako Vam se za vreme opisivanja ovog iskustva javila neka metafora koja ga adekvatno predstavlja, molimo Vas da i nju napišete.
4. U celini posmatrano, kako procenjujete da se ovaj događaj završio po Vas:
 - a) pozitivno b) negativno (zaokružite jedan odgovor)

Alternativni završetak kritičnog događaja

Ovaj deo upitnika se odnosi na promišljanje o alternativnim završecima opisanog kritičnog događaja.

1. Prisetite se opisane pojave stida. Razmislite, kako je taj događaj mogao da se razvija od tog trenutka a da ima različit završetak od opisanog (na primer, ukoliko se opisani događaj završio negativno, razmislite šta je trebalo da se desi da se opisani događaj završi pozitivno po Vas, i obrnuto). Opišite detaljno alternativni završetak događaja, nastavljajući od prethodno navedenog opisa pojave stida.

Snežana Opačić⁴

European Accredited Psychotherapy Training Institute –
Gestalt Psychotherapy Training Institute, Malta

Olja Jovanović Milanović⁵

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Me, Others and Shame: Students Undergoing Gestalt Psychotherapy Training and the Feeling of Shame

Abstract: Internalized shame is the feeling that there's „something wrong” with our entire being, that we are unworthy of existence and belonging. Although shame is normally perceived as a solitary kind of pain, it is always relational in nature. Shame always accompanies the learning process in the education of future psychotherapists, as specific methods of experiential learning and quality demands provide fertile ground for shame emerging among the process participants. A more permanent recovery of the feeling of self may only emerge through the experience of another's authentic interest for our inner world and through the feeling of being seen and accepted. The goal of the research is to contribute to the understanding of others' role in the emergence and dynamics of shame in the context of the educational-experiential group. The research comprised 15 students in their 1st, 3rd and 4th year of Gestalt therapy training. We collected data by means of critical incident technique. Two qualitatively different themes emerged through the thematic reflexive analysis: me-that and shame, and me-you and shame. We analysed the findings from two perspectives—the relational paradigm of shame and transformative adult education.

Key words: shame, others, relation, Gestalt therapy training, adult education.

⁴ Snežana Opačić is a trainer and supervisor at EAPTI Studio for Education in Belgrade and PhD student at the European Accredited Psychotherapy Training Institute – Gestalt Psychotherapy Training Institute, Malta (sopacic66@gmail.com).

⁵ Olja Jovanović Milanović, PhD is Assistant Professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (olja.jovanovic@f.bg.ac.rs).

POLEMIKA, KRITIKA

POLEMICS, REVIEW

Prikaz knjige

Život u kriznim vremenima: andragoški pogledi¹

Pandemija kovida 19 uzdrmala je temelje u svim životnim domenima. Iako prvenstveno zdravstvena, o njoj možemo govoriti i kao o ekonomskoj, ekološkoj, pa i obrazovnoj krizi. Mere i mogućnosti odnosno nemogućnosti koje je pandemija uslovlila zahtevale su od svih aktera obrazovnog sistema da bez osmišljene pripreme promene ustaljene načine funkcionisanja i prilagode se izmenjenim uslovima – u tom smislu se sâm obrazovni sistem našao u krizi. Ipak, to nije jedina perspektiva iz koje možemo da posmatramo obrazovanje i učenje u pandemijskom kontekstu. Previranja u drugim društvenim i životnim segmentima (koja označavamo kao zdravstvenu, ekonomsku i ekološku krizu) podstakla su i preispitivanja uloge obrazovanja i učenja, posebno odraslih, u snalaženju u kriznim vremenima i prevazilaženju nastalih posledica. Stoga možemo reći da je pandemija kovida 19 na polju obrazovanja otvorila dva važna pitanja:

- Koliko i kako je obrazovni sistem uspeo da odgovori na novonastale uslove?
- Da li je, kako i koliko obrazovanje i učenje (odraslih) prepoznato i iskorišćeno kao mehanizanim prilagođavanja i prevazilaženja efekata krize u drugim domenima ličnog i profesionalnog života?

Inspirisani više jednim ili drugim pitanjem, nastavnici i istraživači studijske grupe za andragogiju Filozofskog fakulteta okupili su se oko zajedničkog projekta i na 217 stranica zbornika *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi* (u izdanju Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Beogradu) pružili potencijalne odgovore. Kako i urednica zbornika prof. dr Šefika Alibabić u predgovoru ističe, u trinaest autorskih radova obrađen je širok spektar problema kojima je sveobuhvatno pozicionirana uloga obrazovanja i učenja odraslih u kriznim vremenima. Sagledavajući teme radova, mogli bismo reći da se problemi i pitanja obrađeni u ovom zborniku tiču ključnih preokupacija ne samo naučnika i istraživača u

¹ Alibabić, Š. (2021). *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

ovoj oblasti već i šire javnosti. Zbog toga kratak pregled svakog od radova koji sledi u nastavku započinjemo upravo ključnim rečima koje oslikavaju pomenute preokupacije.

Zdravlje – Da li se pismenost može smatrati *lekom* u doba pandemije, inspiracija je autorke prvog rada u zborniku Šefike Alibabić. Posmatrajući zdravstvenu pismenost kao novu vrstu pismenosti, posebno aktuelnu i značajnu u zdravstvenoj krizi u kojoj smo se našli, u ovom radu se ispituju iskustva odraslih i njihovo razumevanje zdravstvene pismenosti u pandemijskim uslovima. Narativi ispitanika ukazuju na komponente lekovitosti njihove zdravstvene pismenosti:

- šta je čini lekovitom (sadržaj),
- kako se stiče (razvoj) i
- čemu zdravstvena pismenost (efekti),

koje autorka detaljnije obrazlaže u radu pod nazivom „Zdravstvena pismenost: lek koji se ne kupuje”.

Digitalizacija – I u narednom radu nastavlja se priča o pismenosti, ali sada o njenom drugom, možda i podjednako aktuelnom žanru – digitalnoj pismenosti. Polazeći od toga da je digitalizacija bila među primarnim odgovorima države na krizu izazvanu kovidom, autor rada Vukašin Grozdić smešta priču o digitalnoj pismenosti u kontekst organizacije obrazovnih aktivnosti, zdravstvenih usluga i komunikacije državne uprave sa građanima tokom pandemije. Kakva su bila očekivanja, a kakva realnost po pitanju nivoa digitalne pismenosti u društvu, kao i kakva je podrška pružena ili izostala od države, predstavljeno je u radu „Digitalna pismenost – potencijalni odgovor na izazove krize”. Osim značajnih nalaza dobijenih istraživanjem, u ovom radu je pružen teorijski uvid u pojmove digitalne pismenosti i digitalnog građana.

Stres – Zabrana kretanja, ekonomska neizvesnost i druge mere i uslovi izazvani pandemijom negativno su uticali i na poslovni sektor. Potresi u njemu neupitno su izazvali stres zaposlenih. Polazeći od stava da obrazovanje i učenje mogu i imaju značajnu ulogu u prevazilaženju stresa na poslu i mišljenja da sama kriza može biti podsticaj i prilika za učenje i napredovanje, u radu „Uloga obrazovanja u prevazilaženju stresa na poslu u vreme krize” autorke Edise Keca predstavljani su rezultati kvalitativnog istraživanja sprovedenog na uzorku od 214 zaposlenih na teritoriji Beograda i okoline, koji potvrđuju teorijska polazišta. Za čitaoce rada i podsticanje implementacije istraživačkih nalaza posebno je interesantan prikaz konkretnih stresora i obrazovnih aktivnosti u funkciji njihovog prevazilaženja.

Briga – Četvrti po redu rad u ovom zborniku bavi se još jednom od veoma pogođenih grupa u doba pandemije – starima. Autorka Branislava Knežić u radu „Briga o starijim osobama u doba korone” kvalitativnim istraživanjem ispituje mišljenje starijih osoba o iskustvima u vezi sa funkcionisanjem, različitim merama i brizi za starije tokom uvođenja i trajanja vanrednog stanja. Iskustva starijih osoba predstavljena su u nekoliko potpoglavlja, čiji nazivi svedoče o raznovrsnosti pokrenutih tema tokom sprovedenih intervjuua:

- „Vanredno stanje: iz prve ruke”,
- „Krizni štab: Nek razume ko ume”,
- „Kome su verovali i šta ih je nerviralo”,
- „Čija je dužnost briga o starijima od 65 godina”,
- „Najefikasnija pomoć u doba korone”,
- „Novčana pomoć: briga ili poniženje”,
- „Kakva briga je potrebna starijima”,
- „Snabdevanje: penzionerski uranak” i
- „Način informisanja, korist od interneta i društvenih mreža”.

Nada – U radu „Utopija i obrazovanje nade u vreme krize” autor Nikola Koruga posmatra utopijske vizije obrazovanja, poglede u budućnost i prošlost kao izvore nade i reakcije na nove, u ovom slučaju krizne situacije. Polazeći od teorijskog okvira Darena Veba o tipologiji nade, u ovom radu se daju odgovori na pitanje koji tip nade se može identifikovati u studentskim esejima o utopijskom kontekstu učenja odraslih. Ne samo da se pruža svojevrsan pregled značaja i veze između utopijskog obrazovanja, nade, želje i teorijskih pristupa ovim konceptima, već se ovim tekstom daje primer jednog pristupa radu u univerzitetskom obrazovanju u kontekstu pandemijske krize koji ide dalje od pukog prilagođavanja novim okolnostima ka osmišljenoj promeni.

Onlajn (obrazovanje) – Još jedan od radova u ovom zborniku vraća nas na pitanje digitalizacije, ali sada uže vezano za sam sistem obrazovanja. Digitalizacija, a time i onlajn obrazovanje, nisu produkt pandemijske krize već trend koji se već dugo probija i poziva da mu se predamo. Ipak, čini se da mu je pandemijska kriza pomogla da se brže probije i zaokupira čitav svet obrazovanja – od alternative tradicionalnom obrazovanju, onlajn postaje nužnost kako i autor Bojan Ljujić navodi u naslovu ovog rada „Onlajn obrazovanje odraslih: kada alternativa postane nužnost”. Ta brza promena omogućila nam je da zastanemo sa apstraktnim promišljanjem, bojažljivim prihvatanjem i čestim nedovoljno osnovanim favorizovanjem u odnosu na tradicionalno obrazovanje. To nas poziva da se suočimo

sa njegovom realnošću – svim prednostima, mogućnostima, ali i preprekama i nedostacima koji su mu svojstveni. Polazeći od andragoškog pogleda o značaju aktivne uloge učesnika procesa učenja, autor ispituje mišljenje studenata IV godine andragogije o socijalno-transakcionoj distanci i ulogama učesnika u onlajn obrazovanju. Odgovarajući na tri ključna pitanja:

- da li nas onlajn obrazovanje socijalno distancira ili zbližava,
- da li je onlajn obrazovanje dobra alternativa tradicionalnom obrazovanju i
- kako studenti sagledavaju mogućnosti za ostvarenje svoje aktivne uloge u onlajn kontekstu,

ovim radom se bliže osvetljavaju mogućnosti i nemogućnosti onlajn obrazovanja.

Bol – U radu „Učenje sa telom i o telu kroz liminalnost bola” posmatra se životno iskustvo hroničnog bola kao iskustvo življenja u liminalnoj fazi koje deluje kao pokretač učenja i promene. Osim samih rezultata, posebno je interesantan metodološki pristup autorke Maje Maksimović, koja u ovom pilot istraživanju primenjuje vizuelno-performativne, umetničke istraživačke metode. Polazeći od teorija transformativnog učenja u kojima se posmatraju učenje i promene u liminalnim fazama i iskustvima bola, autorka interpretacijom nalaza istraživanja pokazuje koliko je važan i uticajan dominantan diskurs istraživača – koliko uverenja i polazišta samog istraživača oblikuju istraživanje i razumevanje dobijenih podataka, približavajući time čitaocima i postkvalitativni pristup u naučnim istraživanjima.

Delovanje u vanrednim situacijama – Svim autorima radova u ovom zborniku zajedničko je da pridaju važnost obrazovanju i učenju u kriznim vremenima. Tako i Jovan Miljković, autor osmog po redu rada u zborniku, polazi od teze da su obrazovanje i učenje važni akteri snalaženja u vanrednim situacijama. Nova strategija, odnosno savremeni pristup za jačanje kapaciteta svih pojedinaca za aktivno i odgovorno učešće pre, u toku i nakon vanredne situacije jeste upravo putem obrazovanja i učenja. U skladu sa tim, autor kvalitativnom analizom istražuje da li je, koliko, kako i sa kojom funkcijom uloga obrazovanja prepoznata u zakonskim i strateškim dokumentima za vanredne situacije u Republici Srbiji, a rezultati analize sažeti su u radu „Obrazovanje i učenje odraslih u legislativi kao okviru za delovanje u vanrednim situacijama”.

Karijera – Pandemijska kriza je bila ujedno i ekonomska kriza koja je mnogome promenila profesionalni život ljudi. U takvom kontekstu nastaju

mnoge nove potrebe pojedinaca na koje sistem, pa i sistem karijernog vođenja i savetovanja (KViS), treba da odgovori. Koje su se nove potrebe javile? Kako je sistem KViS-a na njih odgovorio i da li je? Putem kojih aktivnosti i kome namenjenih? Na ta pitanja pokušava da odgovori autorka Dubravka Mihajlović kvalitativnom analizom međunarodnih studija objavljenih tokom pandemije kovid-19. Rezultati istraživanja naziru se u samom nazivu ovog rada: „Karijerno vođenje i savetovanje u uslovima pojačanih potreba i smanjenih mogućnosti”. Istraživačke nalaze autorka obogaćuje i preporukama za unapređenje KViS-a, posebno u novonastalim pandemijskim uslovima, sa posebnim akcentom na ulogu obrazovanja i učenja u njemu.

Ljudski resursi – Polazeći, kao i prethodna autorka, od izmenjene situacije i uslova za profesionalni razvoj ljudi, u radu „Strategije razvoja ljudskih resursa u periodu nesigurnosti i krize” autorka Kristinka Ovesni analizira 24 relevantna teksta u međunarodnim časopisima sa ciljem da izvuče zaključke o odgovorima organizacija u novonastalim uslovima u kontekstu razvoja ljudskih resursa. Autorka predstavlja devet strategija za razvoj ljudskih resursa. Rezultati ovog istraživanja pozivaju na dalje ispitivanje mogućnosti i efekata primene određenih strategija u različitim kulturnim i društvenim kontekstima, ali nude i bogat izvor ideja za praktičare u ovoj oblasti.

Ekološka kriza – Naredni rad pomera fokus sa do sada obrađivanih više ekonomskih i zdravstvenih pitanja krize i uloge obrazovanja u njima ka jednako aktuelnoj ekološkoj krizi, koja dobija posebnu nijansu u trenutnoj pandemijskoj situaciji. U radu „Izazovi ekološke krize i odgovori obrazovanja – perspektiva studenata Univerziteta u Beogradu” autorke Violete Orlović Lovren prikazani su rezultati empirijskog istraživanja o odnosu studenata prema životnoj sredini, ekološkim problemima i putevima učenja o njima. Rezultati istraživanja ukazuju na značaj obrazovanja za životnu sredinu, a posebno na ulogu emocija u tom procesu, koje su usko povezane sa proaktivnim ekološkim ponašanjem osoba. Poseban kvalitet istraživanja ogleda se u velikom uzorku koji je činilo 828 studenata Univerziteta u Beogradu. Reprezentativnost uzorka doprinosi verodostojnosti rezultata istraživanja koji pružaju uvide o značaju uvođenja ekoloških sadržaja u kurikulume i daju smernice za pristupe podučavanju u univerzitetском obrazovanju.

Život – učenje – kriza – Dvanaesti po redu rad u ovom zborniku „Život kao prevazilaženje kriza učenjem”, autorke Aleksandre Pejatović, predstavlja sintezu više empirijskih istraživanja života pojedinaca koja je sumirana u četiri priče koje prate iskustva osoba u pet velikih kriza (izbeglička kriza, hiperinflacija i sankcije

1993. godine, bombardovanje SR Jugoslavije od NATO snaga 1999. godine, nezaposlenost u starijoj životnoj dobi, pandemija kovida 19). Priče ispitanika obuhvaćenih istraživanjem svedoče o mestu koje učenje ima u kriznim okolnostima – kakva je funkcija učenja u podsticanju razvoja u kriznim periodima. Ovim radom su dati svojevrsan teorijski okvir o krizi i njenom međuodnosu sa učenjem i značajni i zanimljivi empirijski dobijeni podaci koji upotpunjuju i ilustruju teorijska polazišta.

Globalni trendovi – Poslednji rad u ovom zborniku „Obrazovanje odraslih i kovid-19 – Unesco i globalni trendovi”, autorke Katarine Popović, odvaja nas od lokalnog i uvodi u globalni kontekst u kome se sagledava veza pandemijske krize i obrazovanja odraslih. Analizom tekstova ključnih aktera međunarodne obrazovne politike odgovara se na pitanje da li je pandemija kovida 19 determinisala budućnost obrazovanja odraslih i kako će ta budućnost izgledati. Ovim radom je dat kritički osvrt na poziciju obrazovanja odraslih u konceptu celoživotnog učenja, a posebno u pandemijskim uslovima, u očima velikih međunarodnih sila u ovoj oblasti. Nesumnjivo je da će trendovi nastali u ovom periodu usmeriti pravac obrazovanja odraslih u postpandemijskom periodu, a ovaj rad pruža provokativne podatke za promišljanje o budućnosti obrazovanja odraslih na globalnom, nacionalnom i lokalnom nivou.

Kratak pregled sadržaja zbornika već dovoljno svedoči o raznovrsnosti pokrenutih pitanja i spektru pruženih odgovora na probleme koji su zaokupirali svet tokom pandemijske krize. Posmatrajući krizu kroz naočare andragoga, ova kolekcija radova ne samo da pruža značajne uvide i inspiraciju za dalja istraživanja onima koji se bave obrazovanjem odraslih već poziva i sve one koji su žedni da saznaju kako da se nose sa trenutnom, a i svim budućim kriznim situacijama, okrećući se obrazovanju i učenju kao svom ključnom alatu. Osim sadržajne svestranosti, istraživački poduhvati i raznovrsni metodološki pristupi autora radova predstavljaju kvalitet vredan pomena. Kako dr Ranko Bulatović u svojoj recenziji navodi: „Ovo višestrano delo je naučni trebnik koga je šteta ne čitati jer se ne zna da li je više autorski, ili urednički, ili izdavački poduhvat!”

Neda Čairović
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

DOKUMENTI

DOCUMENTS

CONFINTEA VII Marakeški okvir za akciju, „Primena transformišuće snage učenja i obrazovanja odraslih“

Preambula

1. Mi, predstavnici 142 države članice UNESCO-a i predstavnici organizacija civilnog društva, socijalnih partnera, agencija Ujedinjenih nacija, međuvladinih agencija, omladine i privatnog sektora, okupili smo se u **Marakešu, Kraljevina Maroko**, i onlajn u periodu **od 15. do 17. juna 2022**, kako bismo prisustvovali Sedmoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih (Seventh International Conference on Adult Education, CONFINTEA VII). Konferencija je održana u toku pandemije koja je potpuno uzdrmala obrazovne sisteme širom sveta, uključujući i platforme za učenje i obrazovanje odraslih.
2. Okupili smo se kako bismo razmotrili važne izazove i napredak koji je načinjen u domenu učenja i obrazovanja odraslih nakon konferencije CONFINTEA VI 2009. godine i da bismo osmislili plan daljeg promovisanja učenja i obrazovanja odraslih u narednih 12 godina, to jest do 2030. godine i u periodu nakon toga.
3. Prisećamo se svih **postignuća ostvarenih na konferenciji CONFINTEA VI**, uključujući to da je Belemski okvir za akciju iz 2009. godine (Belém Framework for Action, BFA) o učenju i obrazovanju odraslih dobio priznanje kao suštinski element prava na obrazovanje, kao i utvrđivanja pet akcionih područja za učenje i obrazovanje odraslih definisanih ovim okvirom, u koje spadaju politika, sprovođenje, finansiranje, učešće, inkluzija i jednakost, kao i kvalitet. Ujedno ističemo vrednost Globalnog izveštaja UNESCO-a o učenju i obrazovanju odraslih (Global Report on Adult Learning and Education, GRALE), čija je izrada naložena dokumentom BFA 2009. godine, a kojim se redovno prate postignuća u području učenja i obrazovanja odraslih.
4. Oslanjajući se na podatke iz izveštaja GRALE, želimo da se osvrnemo na **velike globalne napore za promovisanje** učenja i obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja od 2009. godine. U njim spadaju posvećenost među-

narodne zajednice Agendi za održivi razvoj do 2030. godine (2030 Agenda for Sustainable Development) i ciljevima održivog razvoja koji se u njoj navode, veće uvažavanje potrebe za promovisanjem celoživotnog učenja od međunarodne zajednice, što je oslikano u 4. cilju održivog razvoja „kako bi se osiguralo inkluzivno i ravnopravno kvalitetno obrazovanje i kako bi se promovisale prilike za celoživotno obrazovanje za sve”, izveštaj Međunarodne komisije o budućnostima obrazovanja, unapređeno praćenje učenja i obrazovanja odraslih putem pet GRALE izveštaja, Izveštaj o globalnom praćenju obrazovanja (Global Education Monitoring, GEM) i druge inicijative, uključujući Globalno udruženje za pismenost (Global Alliance for Literacy, GAL) u Okviru za celoživotno učenje i korake koji su preduzeti u svrhe uključivanja učenja i obrazovanja odraslih u agendu i arhitekturu globalnog obrazovanja. Dakle, implementacija Marakeškog okvira treba da se usmerava korišćenjem pristupa zasnovanog na pravima.

5. Ističemo dugoročne strukturalne posledice **pandemije kovida 19** i njena suprotstavljena dejstva na učenje i obrazovanje odraslih. Pandemija je skrenula dodatnu pažnju na potrebu da vlade i zajednice razvijaju i implementiraju strategije za sticanje znanja, veština i kompetencija, kao i politike za učenje kojima se omladina i odrasli podržavaju u suočavanju sa posledicama tekuće krize. Ujedno ističemo potrebu za osmišljavanjem strategija za prekvalifikaciju i usvajanje novih veština, koje su neophodne kako bi se zadovoljile potrebe društva i tržišta rada koje su prevashodno proistekle iz zelenih i digitalnih tranzicija.
6. Prisećamo se **Agende za održivi razvoj do 2030. godine**, koju je usvojila Generalna skupština Ujedinjenih nacija (UN) 2015. godine i posvećeni smo ostvarenju 17 ciljeva održivog razvoja. Uviđamo da celoživotno učenje ima ključni značaj za ostvarenje svih 17 ciljeva i da je u učenju i obrazovanju odraslih ključ njihovog postignuća, budući da je to suštinska dimenzija celoživotnog učenja. Prevashodno potvrđujemo posvećenost 4. cilju održivog razvoja, kojim su države članice izrazile posvećenost „inkluzivnom i ravnopravnom kvalitetnom obrazovanju i promovisanju prilika za celoživotno obrazovanje za sve”. Prisetićemo se **Berlinske deklaracije o obrazovanju za održivi razvoj**, usvojene u maju 2021, kojom se potvrđuje značaj obrazovanja za održivi razvoj i pozivaju svi odrasli učenici da pomognu u ostvarenju 16 preporuka te deklaracije. Ujedno uvažavamo izveštaj Međunarodne komisije o budućnostima obrazovanja (UNESCO, 2021), „Ponovno osmišljavanje budućnosti zajedničkim snagama: novi društveni ugovor za obrazovanje” (eng. „Re-imagining our futures together: A new social contract for education”), kojim se afirmiše pravo na kvalitetno obrazovanje tokom celog života i ističe transformišuća snaga obrazovanja u izgradnji održive budućnosti.

7. Čvrsto stojimo iza poziva Komisije da se obezbede „rodna ravnopravnost i prava za sve” u okviru učenja i obrazovanja odraslih. Smatramo da rodne norme mogu da utiču na sposobnost učenika da delotvorno učestvuje u sopstvenom obrazovanju. Rodno transformativno učenje i obrazovanje odraslih mora da bude sveobuhvatno, holističko i međugeneracijsko, tako da ujedinjuje sve aktere obrazovanja sa sektorima kao što su zdravlje, zaštita i pravda.
8. Pridržavamo se **Preporuke o učenju i obrazovanju odraslih** (Recommendation on Adult Learning and Education, RALE), koja je usvojena na Generalnoj konferenciji UNESCO-a 2015. godine, uključujući definiciju učenja i obrazovanja odraslih¹ i identifikaciju tri ključna polja učenja: pismenost i osnovne veštine, kontinuirano obrazovanje i sticanje veština, kao i liberalno, popularno obrazovanje i obrazovanje u zajednici i građanske veštine.
9. Potvrđujemo da je **učenje i obrazovanje odraslih ključna komponenta celoživotnog učenja**², pri čemu skrećemo pažnju na to da se politike i prakse učenja i obrazovanja odraslih primenjuju na širok spektar starosnih doba, nivoa obrazovanja, prostora i modaliteta za učenje i zaključujemo da je celoživotno učenje glavni pokretač društva koje uči na različitim nivoima, uključujući pojedince, porodice, organizacije, radna mesta, delove grada, gradove i regione
10. Snažno afirmišemo obrazovanje, uključujući i učenje i obrazovanje odraslih, kao osnovno ljudsko pravo. Ta posvećenost je ključna da bismo razumeli obrazovanje i smestili ga u okvir kao javno delovanje i zajedničko dobro, što ističe Međunarodna komisija za budućnosti obrazovanja.
11. Ujedno uvažavamo kontinuirane, bogate i raznolike doprinose koje su međunarodne zajednice učenja i obrazovanja odraslih, uključujući i aktere u vladinim i nevladinim institucijama, pružili organizaciji CONFINTEA VII, uključujući i regionalne i podregionalne pripreme konferencije, čiji su dokumenti o ishodu, osim BFA, izveštaja o srednjeročnom pregledu konferen-

¹ Obrazovanje odraslih je ključna komponenta celoživotnog učenja. Ono obuhvata sve vidove obrazovanja i učenja čiji je cilj da se osigura da sva omladina i odrasli učestvuju u društvu i tržištu rada. Tiče se svih procesa učenja formalnog, neformalnog i informalnog karaktera, u koje spadaju svi oni procesi koje kao takve prepoznaju odrasli u društvu u kojem žive, razvijaju i unapređuju svoje sposobnosti za život i rad i u sopstvenom interesu i u interesu svojih zajednica, organizacija i društava. Učenje i obrazovanje odraslih obuhvataju dugoročne aktivnosti i procese sticanja, prepoznavanja, razmene i prilagođavanja sposobnosti. S obzirom na da to se u većini kultura pomeraju granice mladosti i odraslog doba, u ovom tekstu pojam „odrasla osoba” odnosi se na sve one koji su učesnici učenja i obrazovanja odraslih, čak i ako još uvek nisu punoletni (Preporuka o učenju i obrazovanju odraslih, 2015, str. 6).

² „U suštini, celoživotno učenje je ukorenjeno u integraciji učenja i življenja, a obuhvata aktivnosti učenja za ljude svih uzrasta (deca, omladina, odrasli i stariji, devojčice i dečaci, žene i muškarci) u svim životnim kontekstima (porodica, škola, zajednica, radno mesto itd.) i u brojnim modalitetima (formalnom, neformalnom i informalnom), čime se istovremeno zadovoljava veliki broj potreba i zahteva kada je reč o učenju. Obrazovni sistemi koji promovišu celoživotno učenje usvajaju holistički pristup u više sektora koji obuhvata sve podsektore i nivoe, kako bi se osiguralo da se prilike za učenje ponude svima” (Akcioni okvir za obrazovanje do 2030. godine, UNESCO 2015, str. 30, fusnota 5).

cije CONFINTEA VI u Suvonu, GRALE, RALE i izveštaja UNESCO-a „Ponovno osmišljavanje budućnosti zajedničkim snagama”, ponudili osnovu za ovaj okvir za akciju.

12. U ovom periodu, u kojem su društva ugrožena sve raširenijim fanatizmom i nasilnim ekstremizmom, rastom nepoverenja u nauku i neravnopravnostima među zemljama i u zemljama koje se pogoršavaju, potvrđujemo da učenje i obrazovanje odraslih može da bude moćan odgovor na politike kojima se konsoliduje socijalna kohezija, poboljšava razvoj društvenih i emocionalnih veština, čuva mir, jača demokratija, poboljšava razumevanje među kulturama, otklanjaju sve vrste diskriminacije i promovišu miran suživot i aktivno i globalno građanstvo.
13. Posvećeni smo promovisanju preporuka Marakeškog akcionog okvira koji predstavlja sastavni deo predstojećeg Samita o transformišućem obrazovanju, koji će se održati u septembru 2022. Ističemo značaj ovog okvira koji će predstavljati referentni dokument na Samitu.

Principi i prioritetna područja

14. Promovisanje učenja i obrazovanja odraslih u perspektivi celoživotnog učenja. Imajući u vidu relevantnost prioritetnih područja Belemskog akcionog okvira, 4. cilj održivog razvoja nudi jedinstvenu priliku da istaknemo učenje i obrazovanje odraslih kao ključnu komponentu celoživotnog učenja, koja doprinosi održivom razvoju i promovisanju mira, što je sastavni deo ustava UNESCO-a.
15. Uspostavljanje novog društvenog ugovora. Nadahnuto saznanjima i predlozima u dokumentu „Ponovno osmišljavanje budućnosti zajedničkim snagama”, učenje i obrazovanje odraslih ima ključnu ulogu u formulisanju humanističkih odgovora zasnovanih na ljudskim pravima, demokratskim društvima, etičkim principima, mobilizaciji kolektivne inteligencije i otvorenom dijalogu, koji počiva na interdisciplinarnom znanju.
16. Uprkos neverovatnom napretku koji je ostvaren proteklih decenija, uključujući i u području pismenosti žena, u većini zemalja su i dalje aktuelne borba za dostizanje adekvatnih nivoa pismenosti, u koje spada i digitalna pismenost, i borba za premošćavanje značajnog jaza među polovima. Više od 770 miliona odraslih osoba 2021. godine nije posedovalo osnovne veštine pismenosti, a među su njima tri od pet žene (Institut za statistiku UNESCO, UIS). Prednosti pismenosti za pojedince, porodice, zajednice, društva i pla-

- netu iscrpno su dokumentovane, tako da pismenost odraslih mora da dobije adekvatnu pažnju u vidu politika i finansijske podrške.
17. Otkrivanje potencijala učenja i obrazovanja odraslih u borbi protiv klimatskih promena. Klimatske promene predstavljaju ogromnu pretnju po čovečanstvo i druga živa bića. Zbog njih moramo da preispitamo aktuelne šeme proizvodnje i potrošnje, da osmislimo nove industrijske grane i preuzmemo moralnu odgovornost za buduće generacije, pri čemu je neophodno da uvidimo da briga o planeti mora da postane globalni imperativ. Samim tim, obrazovanje o klimatskim promenama mora da se uključi i u sisteme celoživotnog učenja. Učenje i obrazovanje odraslih moraju da se uvrste u ovu zelenu transformaciju. Na taj način će omladina i odrasli razumeti taj problem, podići će se njihova svest i dobiće znanja i inicijativu za prilagođavanje klimatskim promenama i suočavanje s njihovim posledicama, a ujedno će steći otpornost i inicijativu za transformaciju. Učenje i obrazovanje odraslih može da ima važnu ulogu u osnaživanju odraslih i starijih građana tako da postanu uzori deci i akterima promena na lokalnom, nacionalnom i globalnom nivou. Učenje u zajednici i građansko vaspitanje ključni su faktori za održivi razvoj, uključujući i ruralni razvoj, kao i za podizanje svesti o klimatskim promenama. Ustanove za učenje i obrazovanje odraslih mogu da nastupe kao modeli za zelenu društvenu tranziciju tako što će svoj nastavni program, objekte i upravu prilagoditi principima ekološke prihvatljivosti.
 18. Promovisanje ravnopravnog pristupa učenju u digitalnim okruženjima za sve učenike, uključujući i starije osobe. Tehnologija unosi značajne promene u načine na koje odrasli uče i pohađaju nastavu, kao i u potrebne kompetencije i veštine. Ona je moćno sredstvo i katalizator za samostalno učenje. Mada tehnologija može da bude pokretač napretka u obrazovanju, ona može i da stvori prepreke koje otežavaju socijalno ili kolektivno učenje, da proširi postojeći društveni jaz i stvori novi. Ravnopravan pristup svih učenika učenju u digitalnim okruženjima predstavlja ključan preduslov za suočavanje sa tim izazovima. Ravnopravnost se ogleda u tome kako odrasli deluju kao aktivni članovi društva i povećava značaj kritičkog razmišljanja, komunikacije, empatije i socijalnih veština na internetu kako bi se predupredilo širenje netačnih informacija ili dezinformisanje. Osmišljavanje efikasnih strategija, politika i instrumenata, premošćavanje digitalnog jaza, poboljšanje pristupa, preispitivanje odnosa snaga na internetu i sprečavanje zloupotrebe tehnologije imaju ključni značaj za uspostavljanje transformišuće i emancipujuće

snage učenja i obrazovanja odraslih. Delotvorne digitalne pedagogije iziskuju i nove modele nastave i učenja u formatu licem u lice, na daljinu i hibridnom formatu.

19. Priprema odraslih za budućnost radnog mesta. Demografski trendovi, četvrta industrijska revolucija, globalizacija i klimatske promene iz korena transformišu ekonomiju i tržište rada. Te transformacije imaju snažne implikacije po prirodu rada, strukturu zaposlenja, sadržinu poslova i potrebne kompetencije i veštine. Već decenijama je preovladavajući šablon linearna tranzicija od sticanja obrazovanja do zaposlenja. On sada postaje sve manje relevantan jer se život odraslih kreće složenom trajektorijom tokom radnog veka. U tom kontekstu, zadatak učenja i obrazovanja odraslih, putem deljene odgovornosti zainteresovanih strana, jeste da na fleksibilan način omoguće ravnopravno sticanje potrebnog znanja, kompetencija i veština tokom života, uključujući stručno usmeravanje i drugu podršku pri učenju, sve do zaposlenja, pronalaženja prikladnog posla, razvoja karijere i preduzetništva. Takođe, demografski trendovi ukazuju na to da očekivani životni vek ljudi u celom svetu nastavlja da raste, što doprinosi starenju svetske populacije. Budući da u sve više zemalja veliki deo populacija neće biti u radnom odnosu, priroda učenja i obrazovanja odraslih mora da se prilagodi, uz dodatni fokus na pripremu starijih osoba na aktivnosti nakon zaposlenja, uključujući kontinuirani i smisleni doprinos društvu i stavljanje većeg naglaska na blagostanje i uživanje u svim aspektima života. Osim toga, transformacija ekonomije koja je neophodna za dostizanje ugljenične neutralnosti i zaštite životne sredine iziskivaće hitnu potrebu za prekvalifikacijom i usvajanjem novih veština odraslih osoba koje su već učesnici tržišta rada.
20. Uspostavljanje kulture celoživotnog učenja. Celoživotno učenje imaće ključni značaj za suočavanje sa izazovima koji prete čovečanstvu, od klimatske krize, pa do tehnoloških i demografskih promena, uz one koje nosi pandemija virusa korona i neravnopravnosti koje je ona pogoršala. Da bismo to ostvarili, neophodno je da primenimo holistički pristup, koji obuhvata sve vrste učenja i obrazovanja odraslih (formalno, neformalno i informalno), sve sektore i polja, različite lokacije učenja, uključujući licem u lice, na internetu i mešovitog tipa, i raznolike grupe učenika. Dakle, treba osmisliti okruženje za učenje u kojem su inkluzivno i kvalitetno obrazovanje i celoživotno učenje za mlade i starije okarakterisani kao javno delovanje, koje je od koristi ne samo za tržište rada već i za blagostanje pojedinaca i opšte dobro.

Preporuke za akcije za transformativno učenje i obrazovanje odraslih

Uspostavljanje okvira i dogovori o sprovođenju

21. Budući da uviđamo potrebu da se obnovi društveni ugovor u vezi sa obrazovanjem, pozivamo UNESCO da inicira relevantne konsultacije sa stručnjacima i međuvladin dijalog u vezi sa načinima na koje se može ojačati postojeći okvir o ljudskim pravima, a u kontekstu celoživotnog učenja. U tom procesu treba da se ispitaju najprikladniji načini da se ostvari vizija prava na celoživotno učenje, sa učenjem i obrazovanjem odraslih u srži, i time stvori kultura celoživotnog učenja koja je prilagođena svakoj državi članici.
22. Prepoznamo vrednost višesektorskih platformi koje potpomažu sprovođenje učenja i obrazovanja odraslih uz sve relevantne i ključne aktere, uključujući određena ministarstva, organizacije civilnog društva, omladinu, privatni sektor, univerzitete i pružaoce usluga učenja i obrazovanja odraslih. Takođe, ističemo značaj dijaloga između zaposlenih i poslodavaca i njihovih organizacionih struktura, što u brojnim zemljama doprinosi efikasnijem sprovođenju, naročito kada je reč o kontinuiranom profesionalnom razvoju.

Ponovno osmišljavanje sistema u skladu sa učenjem i obrazovanjem odraslih

23. Prepoznamo sve veće raznolikosti među pružiocima usluga učenja i obrazovanja odraslih, koje su rezultat složenih ekosistema učenja, pa samim tim ponavljamo potrebu za jačanjem uloge vlada u uspostavljanju mehanizama i propisa i u delegiranju finansijskih i ljudskih resursa kako bi se podržale strukture za učenje i obrazovanje odraslih i kako bi se uredili, motivisali, stimulisali, koordinisali i pratili učenje i obrazovanje odraslih kao javno i zajedničko dobro, u okviru osnažene raspoloživosti javnog obrazovanja.
24. Prepoznamo značaj jačanja učenja i obrazovanja odraslih na lokalnom nivou, u vidu strateške dimenzije za planiranje, osmišljavanje i implementaciju programa učenja, kao i za održavanje i (su)finansiranje inicijativa za obuku i učenje, poput pronalaženja kvalifikovanih nastavnika za odrasle za centre za učenje u zajednici. Prepoznamo raznolikost prostora za učenje, poput onih za tehničko i stručno obrazovanje i obuku i ustanova visokog obrazovanja, biblioteka, muzeja, radnih mesta, javnih prostora, umetničkih i kulturnih

institucija, sportskih i rekreativnih objekata, vršnjačkih grupa, porodica itd. To podrazumeva jačanje institucionalnih kapaciteta za promovisanje celoživotnog učenja za sve na lokalnom nivou, na primer, podsticanjem razvoja gradova koji uče i ohrabrivanjem učešća lokalnih zainteresovanih strana, uključujući učenike, grupe u zajednici i ustanove.

25. Osim toga, da bismo očuvali posvećenost stvaranju fleksibilnih putanja učenja u okviru i između raznih vrsta rada, ističemo značaj priznavanja prethodnog učenja, uvažavanja i akreditacije neformalnog i informalnog učenja, šta god da je prikladno i relevantno, tako da se sve populacione grupe, naročito grupe koje su ugrožene i nedovoljno predstavljene, kao što su ljudi sa invaliditetom, uključe u otvorene i fleksibilne ekosisteme učenja. U tom pogledu, treba obratiti naročitu pažnju na uključivanje domorodačkih zajednica u sve procese obrazovanja i celoživotnog učenja. Uspostavljanje fleksibilnih putanja učenja je ključno kako bi se omogućila mobilnost između različitih programa, studijskih nivoa i sektora zaposlenja i da bi učenici osmislili sopstvene trajektorije učenja u skladu sa svojim talentima i interesovanjima, pri čemu mogu da koriste prednosti izgrađenih mostova koji spajaju podsektore obrazovanja sa tržištem rada.

Osiguravanje kvaliteta učenja

26. Ističemo ključnu ulogu nastavnika i edukatora, uključujući volontere i druge stručnjake uključene u učenje i obrazovanje odraslih. Posvećeni smo implementaciji politika i strategija za usvajanje novih veština i dodatnu profesionalizaciju i specijalizaciju nastavnika za odrasle u vidu obuke pre stupanja na radno mesto, u toku rada i kontinuiranog obrazovanja, u saradnji sa univerzitetima i istraživačkim institutima i u vidu unapređenja uslova rada, uključujući plate, status i putanje profesionalnog razvoja. Dalje, prepoznavamo okvire kompetencija u učenju i obrazovanju odraslih kao strateške instrumente za profesionalizaciju nastavnika i poboljšanje njihovih kvalifikacija.
27. Naglašavanjem ključne uloge učenja licem u lice u okviru učenja i obrazovanja odraslih, posvećujemo se promovisanju relevantnih, nediskriminišućih i rodno senzitivnih nastavnih programa i materijala za učenje, koji će obuhvatiti novonastala polja učenja, poput obrazovanja o globalnom građanstvu, održivom razvoju, zdravlju i blagostanju, društvenim i emocionalnim veštinama, veštinama transverzalnog i kritičkog razmišljanja i digitalnim veštinama.
28. Da bi se poboljšao kvalitet učenja i obrazovanja odraslih, ističemo značaj sprovođenja istraživanja i procene kako bi se politike i prakse usmerile ka

daljem promovisanju inkluzije, kvaliteta i relevantnosti. To treba da obuhvati participativno istraživanje s ciljem podržavanja autora programa za učenje i obrazovanje odraslih, učenika i učesnika u učenju i obrazovanju odraslih.

Poboljšana finansijska podrška

29. Posvećeni smo rastu budžetskih izdvajanja, unapređenoj mobilizaciji resursa za učenje i obrazovanje odraslih i sprečavanju umanjavanja postojećih budžetskih izdvajanja. Budući da su učenje i obrazovanje odraslih komponenta celoživotnog učenja, treba da se finansiraju putem doprinosa razolikih zainteresovanih strana, raznih ministarstava, poslodavaca i drugih privatnih lica, lokalnih vlada i učenika. Takva formula finansiranja treba da bude kombinacija budžetskih izdvajanja i drugih izvora i mehanizama, uključujući mešovito finansiranje i ciljne mere za žene i učenike iz ranjivih ili marginalizovanih grupa. Rešeni smo da povećamo budžetska izdvajanja za obrazovanje odraslih u skladu sa nacionalnim prilikama, sa ciljem postepenog stremljenja ka međunarodnom reperu koji podrazumeva izdvajanje najmanje 4–6% BDP-a i/ili najmanje 15–20% ukupnog javnog rashoda za obrazovanje.³
30. S obzirom na ulogu međunarodne saradnje u dostizanju odgovarajućeg nivoa finansiranja učenja i obrazovanja odraslih i kada imamo u vidu mogući doprinos učenja i obrazovanja odraslih pri dostizanju svih 17 ciljeva održivog razvoja, pozivamo na proširenje opsega globalnih mehanizama za finansiranje saradnje s ciljem razvoja obrazovanja, tako da obuhvate i učenje i obrazovanje odraslih. U skladu sa posvećenostima koje smo iskazali radi ispunjenja 4. cilja održivog razvoja, pozivamo da postojeći globalni fondovi za obrazovanje, naročito Globalno partnerstvo za obrazovanje (Global Partnership for Education) i Obrazovanje ne može da čeka (Education Cannot Wait), uključe učenje i obrazovanje odraslih u strategije, prioritete i finansijsku podršku koju pružaju partnerskim zemljama. Posvećeni smo naporima da se smanji finansijski jaz kako bi se zadovoljili ciljevi pismenosti odraslih i integrisala stručna obuka u okviru 4. cilja održivog razvoja, realizacijom postojećih posvećenosti u vezi sa zvaničnom razvojnom pomoći, uključujući posvećenosti brojnih razvijenih zemalja ostvarenju cilja u vidu izdvajanja 0,7% bruto nacionalnog proizvoda zvaničnoj razvojnoj pomoći za zemlje u razvoju.⁴

³ Te posvećenosti su prethodno iskazane na Svetskom forumu obrazovanja koji je održan u Inčonu 21. maja 2015. i usvojile su ih 184 države članice UNESCO-a 4. novembra 2015. u Parizu na sastanku visokog nivoa.

⁴ Ta posvećenost je već iskazana u programu 17 ciljeva održivog razvoja, konkretno u cilju 17.2.

Promovisanje inkluzije

31. Posvećeni smo tome da smestimo diverzitet, uključujući lingvistički diverzitet, inkluziju, pristupačnost i jednakost, u srž naših delovanja, da ih prepoznamo kao prioritete u povećanju pristupa učenju i obrazovanju odraslih među marginalizovanim ili ugroženim pojedincima, kao i grupama i zajednicama koje su nedovoljno predstavljene i ranjive. Osim toga, važno je da ciljevi jednakosti i inkluzije naročito imaju u vidu realnosti domorodaca i odgovornost prema njima. Ta posvećenost proističe iz reafirmacije obrazovanja kao ljudskog prava koje obuhvata pravo na učešće, što je pokretač osnaživanja i aktivnog i globalnog građanstva.
32. Posvećeni smo tome da značajno povećamo učešće u programima učenja i obrazovanja odraslih neformalne i formalne prirode i da podstaknemo zemlje da postave ambiciozne repere za učešće raznolikih grupa učenika. Da bismo uključili ranjive populacije i odrasle do kojih trenutno ne dopiremo, posvećujemo se tome da promoviramo sisteme doseganja i navođenja da bismo podigli svest o prilikama za učenje, pospešili učešće i poboljšali motivaciju učesnika.
33. Potvrđujemo značaj implementacije pouzdanih, validnih, transparentnih i pristupačnih rodno senzitivnih informacionih sistema za učenje i obrazovanje odraslih, kojima se omogućava praćenje napretka u učešću i zadržavanju učenika, sa fokusom na populacijama čije potrebe nisu zadovoljene u dovoljnoj meri i radi omogućavanja razmene znanja između vladinih i nevladinih institucija, akademskih radnika, civilnog društva i država članica.

Proširivanje domena učenja

34. Osnažujemo viziju pismenosti kao kontinuumu učenja, odnosno nivoa kompetencija kao temelja učenja i obrazovanja odraslih. Posvećeni smo značajnom jačanju naših napora da se implementiraju srodne politike i zadovolji cilj održivog razvoja br. 4.6. To podrazumeva uspostavljanje sveobuhvatnih politika i strategija implementacija u vezi sa pismenošću, koje su zasnovane na dokazima, rodno transformativne, obuhvataju više sektora i inkluzivnog su karaktera.
35. Prepoznajemo da je radno mesto važno okruženje za učenje. Uspostavljanje kulture celoživotnog učenja na radnom mestu važno je kako bi zaposleni imali sigurnost, obavljali svoj posao na adekvatan način, prilagodili se novim zahtevima na poslu i ostvarili lični razvoj i ispunjenje. Ujedno, prepoznajemo da učenje na radnom mestu mora da doprinese izgradnji inkluzivnijih

- i pravednijih društava. Učenje i obrazovanje odraslih podstiču efikasnost, produktivnost i blagostanje na poslu. Pozivamo poslodavce da investiraju u učenje i obrazovanje odraslih na radnom mestu.
36. Uvideli smo hitnost i važnost klimatske akcije za održivost i posvećeni smo tome da promovišemo obrazovanje za održivi razvoj i unapređujemo svest o uzrocima i posledicama klimatskih promena kako bi sva omladina i odrasli bolje razumeli goruće probleme u vezi sa održivim razvojem i postupali kao osnaženi građani, tako što će prilagoditi sopstvene obrasce potrošnje i životni stil i aktivno se uključili u demokratske debate i inicijative za zaštitu životne sredine.
 37. Imajući u vidu moćnu ulogu tehnologije u učenju i obrazovanju odraslih, države članice se posvećuju utvrđivanju načina da se smanji digitalni jaz i promovišu digitalna pismenost i veštine, kao i formulisanju novih pravaca za saveze za učenje koji se zasnivaju na normativnim instrumentima UNESCO-a kojima se formuliše pristup znanju (Preporuka o otvorenim obrazovnim resursima [Recommendation on Open Educational Resources] iz 2019. i Preporuka o otvorenoj nauci [Recommendation on Open Science] iz 2021. godine) i primenu veštačke inteligencije (Preporuka o etici veštačke inteligencije [Recommendation on the Ethics of AI] iz 2021. godine) u učenju. Dakle, osim promovisanja mešovitog učenja, koje predstavlja efikasan način za dopiranje do marginalizovanih grupa i zajednica kojima su najpotrebniji učenje i obrazovanje odraslih, ujedno ćemo promovisati otvorene obrazovne resurse za zajedničko i opšte dobro i razmotriti nedoumice u vezi sa jednakošću i inkluzijom, privatnošću i etikom, a u vezi sa primenom tehnologije pri učenju.
 38. S obzirom na uticaj pandemije kovida 19, ističemo značaj učenja za blagostanje pojedinca i javno zdravlje. Prepoznajemo potrebu za jačanjem tih dimenzija u politikama i programima u vezi sa učenjem i obrazovanjem odraslih na nacionalnom i lokalnom nivou, čime se iskorišćava pozitivno dejstvo učenja i obrazovanja odraslih na zdravlje, uključujući i starije osobe. Učenje s ciljem zdravlja i blagostanja počiva na značaju povezivanja 3. i 4. cilja održivog razvoja i rasprostranjenoj primeni učenja i obrazovanja odraslih i zdravlja u višesektorskim politikama i programima.
 39. Osim toga, ističemo značaj aktivnog i globalnog građanstva, medijske i informacione pismenosti u suočavanju sa društvenim i razvojnim izazovima. Dakle, podstičemo inicijative za jačanje građanskog vaspitanja odraslih s ciljem razvoja kapaciteta učenika da kritički procenjuju informacije, donose informisane odluke, razvijaju inicijativu i daju značajan doprinos lokalnim zajednicama i javnoj debati.

40. Posvećeni smo primeni Agende za održivi razvoj do 2030. godine u razvoju transverzalnih veština, pri čemu imamo u vidu da ta agenda donosi koheziju i sinergiju u raznovrsne ciljeve učenja i obrazovanja odraslih u predstojećim godinama. Kvalitetno obrazovanje i celoživotno učenje predstavljaju važne mehanizme za implementaciju 4. cilja održivog razvoja i ujedno su preduslovi za smanjenje siromaštva (1. cilj održivog razvoja), zdravlje i blagostanje (3. cilj održivog razvoja), jednakost među polovima (5. cilj održivog razvoja), smanjenje neravnopravnosti (10. cilj održivog razvoja), isplativ rad i dostojanstvene poslove (8. cilj održivog razvoja), inkluzivne, bezbedne, rezilijentne i održive gradove (11. cilj održivog razvoja), pravedna, mirna, inkluzivna društva bez nasilja (16. cilj održivog razvoja) i klimatsku akciju (13. cilj održivog razvoja). Dalje, obrazovanje odraslih je sastavni element prava na obrazovanje i ima ključnu važnost za ostvarenje svih ljudskih prava.

Međunarodna saradnja s ciljem sprovođenja i praćenja

41. Da bismo pretvorili u delo posvećenosti iz ovog akcionog okvira i neprekidno razmenjivali znanje i dobre prakse, ohrabivali uzajamno učenje i nastavili da razvijamo institucione kapacitete, a sve u duhu međunarodne solidarnosti, posvećeni smo dodatnom podržavanju i angažovanju u međunarodnim inicijativama za saradnju s ciljem poboljšanja učenja i obrazovanja odraslih i promovisanja celoživotnog učenja.
42. Posvećujemo se tome da ćemo naročito obratiti pažnju na sledeće kategorije država članica, koje su suočene sa naročitim izazovima u ostvarenju 4. i 5. cilja održivog razvoja:
- države članice suočene s konfliktom, imajući u vidu njihove specifične potrebe kada je reč o učešću u učenju i obrazovanju odraslih, uključujući i izbeglice i izmeštene populacije, kao i u vezi sa izgradnjom kapaciteta;
 - male ostrvske zemlje u razvoju, s obzirom na njihovu strukturalnu ranjivost koja je ugrožena klimatskim promenama;
 - afričke zemlje, koje su neprekidno suočene sa izazovima u sferi obrazovanja i nude velike prilike za budući razvoj, i
 - najmanje razvijene zemlje, kojima je opravdano neophodna posebna pažnja i ciljana podrška.
43. Pozivamo UNESCO, kao vodeću agenciju Ujedinjenih nacija u sferi obrazovanja, da podrži implementaciju ovog akcionog okvira u saradnji sa država-

- ma članicama, pri čemu treba da se osigura periodično praćenje načinjenog napretka.
44. Posvećujemo se tome da ćemo ovaj okvir za akciju sprovesti korišćenjem relevantnih mehanizama na globalnom, regionalnom, nacionalnom, subnacionalnom i lokalnom nivou, oslanjajući se na globalnu arhitekturu 4. cilja održivog razvoja, koji obuhvata mehanizme i platforme poput Globalnog izveštaja o učenju i obrazovanju odraslih (GRALE), Globalnog saveza za praćenje učenja (Global Alliance to Monitor Learning, GAML), Globalnog saveza za pismenost (GAL), Globalnog izveštaja o praćenju obrazovanja (Global Education Monitoring report, GEMR), Upravljačkog komiteta visokog nivoa za 4. cilj održivog razvoja u vezi sa obrazovanjem do 2030. godine, Političkog foruma visokog nivoa za održivi razvoj, rada međunarodnih partnera, uključujući nevladine organizacije, i praćenje na nacionalnom nivou. Pozdravljamo inicijativu Kraljevine Maroko da se osnuje Afrički institut za celoživotno učenje.
 45. U skladu sa tradicijom izveštaja GRALE, ponavljamo potrebu za pouzdanim, validnim, transparentnim i pristupačnim informacionim sistemima i rodno senzitivnim sistemima za praćenje, koji mogu da proizvedu relevantne i precizne disagregirane podatke za periodično praćenje sprovođenja ovog akcionog okvira i za podržavanje digitalnih platformi, kako bi se omogućila razmena znanja i najboljih praksi između država članica i drugih ključnih grupacija u učenju i obrazovanju odraslih.
 46. Pozivamo UNESCO da putem Instituta UNESCO-a za celoživotno učenje koordiniše proces praćenja na globalnom nivou kako bi se periodično izveštavalo o napretku u učenju i obrazovanju odraslih putem specijalizovanih instrumenata, uključujući globalni izveštaj i CONFINTEA VII srednjeročni pregled u 2028. s ciljem procene načinjenog napretka.
 47. Ujedno pozdravljamo predlog Kraljevine Maroko da se formira međuminstarska komisija nakon održavanja konferencije CONFINTEA VII s ciljem podržavanja efikasne i participativne implementacije preporuka iz ovog okvira.
 48. Stoga, usvajamo Marakeški okvir za akciju koji će nam pružati smernice za primenu transformišuće snage učenja i obrazovanja odraslih sa perspektivnom celoživotnog učenja, kako bismo ostvarili socijalno kohezivnu, ispunjavajuću, inkluzivnu i održivu budućnost za sve.

Prevod
Tamara Jovanović

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 Miodir 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

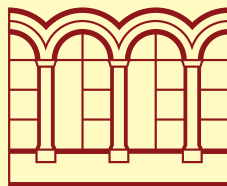
Printed and bound by: Službeni glasnik, Belgrade

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