

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju

**MODELI PROCENJIVANJA
I STRATEGIJE UNAPREĐIVANJA
KVALITETA OBRAZOVANJA
ODRASLIH U SRBIJI**

Beograd, 2014.

Izdavač:

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju
Čika Ljubina 18-20, Beograd

Urednici:

Prof. dr Branislava Knežić
Prof. dr Aleksandra Pejatović
Doc. dr Zorica Milošević

Recenzenti:

Dr Milan Matijević,
redovni profesor Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
Dr Sabina Jelenc Krašovec,
vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Ljubljani, Slovenija
Dr Ranko Bulatović
redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu u penziji, Srbija

Za izdavača:

Prof. dr Radovan Antonijević

Tehnički urednik i dizajn korica:

Zoran Imširagić

Tiraž:

300 primeraka

ISBN 978-86-82019-82-4

Izdavanje ovog tematskog zbornika
finansirano je sredstvima Ministarstva
prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

374.7(082)
37.018.48(082)

MODEL I procenjivanja i strategije unapređivanja
kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji / [urednici Branislava Knežić, Aleksandra Pejatović, Zorica Milošević].
- Beograd ; Institut za pedagogiju i andragogiju : 2014,
2014 (Beograd : Institut za pedagogiju i andragogiju).
- 204 str. ; 24 cm

Tiraž 300. - Napomene i bibliografske reference uz tekst.
- Bibliografija uz svaki rad. - Abstracts.

ISBN 978-86-82019-82-4

a) Образовање одраслих - Зборници b)
Перманентно образовање - Зборници
COBISS.SR-ID 212360460

SADRŽAJ

Reč urednica	5
TQM U ORGANIZACIJAMA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH	7
<i>Šefika Alibabić, Jovan Miljković</i>	
RADNA MEMORIJA KAO PREDIKTOR USPEHA U UČENJU – NEDOSTAJUĆA VEZA U OBRAZOVANJU ODRASLIH?	33
<i>Aleksandar Bulajić, Maja Maksimović</i>	
STRATEGIJE OBRAZOVANJA ODRASLIH – ŽELJE, POTREBE, MOGUĆNOSTI I REZULTATI	47
<i>Miomir Despotović, Katarina Popović</i>	
KOMPONENTE KVALITETA KOMUNIKACIONO-MEDIJSKOG OBRAZOVANJA	69
<i>Nada Kačavenda-Radić, Tamara Nikolić-Maksić, Bojan Ljujić</i>	
UNAPREĐIVANJE KVALITETA OBRAZOVNIH INTERVENCIJA U ORGANIZACIJI SA CILJEM PREVAZILAŽENJA STRESA ZAPOSLENIH UZROKOVANOG FENOMENOM <i>DOWNSIZING</i>	93
<i>Edisa Kecap</i>	
OBRAZOVANJE OSUĐENIKA: OD DEKLARATIVNOG DO STVARNOG	109
<i>Branislava Knežić</i>	

KARIJERNO VOĐENJE I SAVETOVANJE ODRASLIH U SRBIJI – OD PROBLEMA DO MOGUĆNOSTI	125
<i>Dubravka Mihajlović</i>	
INTEGRISANJE KONCEPTA ODRŽIVOSTI U PROFESIONALNU PRIPREMU ANDRAGOGA – DOPRINOS KVALITETU ANDRAGOŠKE DELATNOSTI.....	141
<i>Violeta Orlović Lovren</i>	
POSVEĆENOST ZAPOSLENIH – ELEMENT EVALUACIJE I OSLOMAC STRATEGIJE UNAPREĐIVANJA KVALITETA RAZVOJA LJUDSKIH RESURSA	155
<i>Kristinka Ovesni</i>	
INTEGRALNI PRISTUP U OBRAZOVANJU ODRASLIH KAO ČINILAC UNAPREĐIVANJA KVALITETA OBRAZOVANJA NAMENJENOG ODRASLIMA	175
<i>Aleksandra Pejatović</i>	
TRANZICIJA U SVET RADA: KA UNAPREĐIVANJU KVALITETA VISOKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI	191
<i>Kristina Pekeč</i>	

REČ UREDNICA

Zbornik, koji je pred čitaocem, predstavlja najvećim delom (devet priloga) rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, što se iz fusnota ispod naslova tematskih celina i vidi. Autorski prilog V. Orlović Lovren nastao je izvan okvira pomenutog projekta, a prilog B. Knežić je rezultat rada na istraživačkom projektu Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu „Kriminal u Srbiji: fenomenologija, rizici i mogućnosti socijalne intervencije“ br. 47011 (2011-2014), koji, takođe, finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Tematski se u prilogima u ovom zborniku razmatra veoma širok spektar fenomena u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Može se reći da analize polaze od nivoa obrazovnih i drugih politika (bazični diskursi i narativi tri strategije obrazovanja odraslih u Srbiji, kao i odnos između zakonskih rešenja kojima se reguliše obrazovanje osuđenika i onoga što se dešava tokom izdržavanja kazne), preko nivoa organizacije (mogućnosti primene koncepta TQM-a u organizacijama za obrazovanje odraslih), do zalaženja u probleme vezane za proces učenja odraslih (odnos između individualnih kapaciteta radne memorije odraslih i uspeha u učenju). Nadalje, određeni problemi se razmatraju u odnosu na celokupno područje obrazovanja odraslih (primena integralnog pristupa u obrazovanju odraslih), dok se neki vezuju za određena područja andragogije i obrazovanja odraslih (analiza komponenti koje karakterišu kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja; sagledavanje doprinosa ključnih činilaca posvećenosti zaposlenih strategiji unapređivanja kvaliteta razvoja ljudskih resursa; karijerno vođenje i savetovanje odraslih). Između ostalih, analiziran je i mogući doprinos obrazovanja odraslih prevazilaženju određenih problema (obrazovne intervencije u funkciji ublažavanja ili prevazilaženja stresa kod zaposlenih uzrokovanim fenomenom *downsizinga*). Kada je reč o nivoima formalnog obrazovanja poseban akcenat stavljen je na kvalitet univerzitetskog obrazovanja (integracija koncepta održivosti u univerzitetsko obrazovanje; i međusobni odnos visokog obrazovanja i sveta rada, uz fokusiranje na problem tranzicije kao indikatora kvaliteta ovog nivoa obrazovanja). Koliko god obuhvaćeni fenomeni i sprovedene analize delovali raznovrsno, kao zajednički imenitelj svih priloga pojavljuje se razmatranje kvaliteta različitih as-

pekata i elemenata koji karakterišu i čine obrazovanje i učenje odraslih, s ciljem skretanja pažnje na mogućnosti njihovog unapređivanja.

Zadatak urednica nije bio težak, osim uobičajenih tehničkih intervencija i malih sugestija, reči i stil autora su bili daleko stariji od našeg mišljenja i priređivačkog odnosa prema njima.

Redosled tekstova u Zborniku je određen abecednim redom prezimena prvog autora, a ne bilo kojim i bilo čijim drugim vrednovanjem.

S osećanjem duboke zahvalnosti recenzentima prof. dr Milanu Matijeвиću, prof. dr Sabini Jelenc Krašovec i prof. dr Ranku N. Bulatoviću na razumevanju, i s razložnim uverenjem da sutrašnjica neće prećutati priloge ovog i ovakvog rada prepuštamo ih sudu javnosti.

Urednice

U Beogradu, 25. decembra 2014. godine

TQM¹ U ORGANIZACIJAMA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH²

Šefika Alibabić³, Jovan Miljković⁴
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Namera ovog rada je da na osnovu kritičkog proučavanja i komparativnog sagledavanja primenljivosti jedne od danas najaktuelnijih menadžment paradigmi - koncepta TQM, ukaže na mogućnost primene ovog koncepta u organizacijama za obrazovanje odraslih. U tom cilju, razmatrano je poimanje kvaliteta od koncepta ISO 9000 do filozofije TQM i modeli menadžmenta kvaliteta bazirani na principima TQM – trijadni model, model „kuća kvaliteta“, eduQa i LQW modeli. Analiza strukture svih modela rezultirala je zaključkom da ih je moguće, pa čak i neophodno, primeniti u obrazovnim organizacijama koje se uz pomoć kvaliteta bore za pozicije na obrazovnom tržištu, kakve su i organizacije za obrazovanje odraslih. Upravljanje celokupnim kvalitetom primenom bilo kojeg od prezentovanih modela, moguće je samo u situaciji kada zaposleni u organizaciji prihvate filozofiju totalnog kvaliteta kao svoje ubeđenje i u skladu s tim se i ponašaju. Stoga bi osnovna preporuka ovog istraživanja bila da je potrebno definisati i projektovati sistem kvaliteta u skladu sa filozofijom totalnog kvaliteta, ali uz to projektovati i promene organizacijske kulture u pravcu formiranja novog sistema vrednosti čije će jezgro biti filozofija kvaliteta, takvog sistema vrednosti koji je podržan u organizaciji i koji čini osnovu organizacijskog kodeksa.

Ključne reči: Organizacija za obrazovanje odraslih, TQM, modeli menadžmenta kvaliteta, organizacijska kultura.

Uvod

Brojne su interpretacije termina „kvalitet“, odnosno pojma koji taj termin označava, baš koliko su brojna i područja nauka i prakse u kojima se ovaj termin objašnjava i koristi. Obrazovanje i učenje je područje u kojem „kvalitet“ ima svoje mesto, odnosno područje kojem je kvalitet imanentan, a njegova koncepcija je specifična koliko i sama oblast obrazovanja. Taj specifikum posebno dolazi do izražaja u poređenju sa koncepcijom kvaliteta u biznis orijentisanim područjima

¹ TQM – Total Quality Management (Menadžment totalnog/ukupnog kvaliteta)

² Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

³ s.alibabic@gmail.com

⁴ miljkovicj@gmail.com

nauke i prakse. U izveštaju OECD-a o kvalitetu u školama, s kraja prošlog veka (baš u vreme nekritičnog sagledavanja mogućnosti primene menadžment postulatata i modela u obrazovnoj delatnosti), upozorava se da „obrazovanje nije proces na pokretnoj traci mehaničkog povećanja inputa i podizanja produktivnosti“, što ukazuje da napori za povećavanje kvaliteta obrazovanja pokreću fundamentalna pitanja, poput pitanja iz oblasti filozofije obrazovanja, posebno obrazovnih ciljeva i u tom kontekstu svrhe škole, odnosno obrazovne institucije (OECD, prema Savićević, 1996). To ukazuje da osnovu kvaliteta obrazovanja čine vrednosti konkretne društvene zajednice, iz kojih proizilaze obrazovni ciljevi. S obzirom da je vrednost promenljiva kategorija, merenje i utvrđivanje kvaliteta u oblasti obrazovanja je veoma složen postupak, jer je vrednosno opterećen. U literaturi nailazimo na različite pristupe određenju kvaliteta kao što su: filozofski (transcedentni), ekonomski (orijentisan na proizvod), ekonomsko/marketiško/menadžerski (orijentisan na korisnika), tehnološki (proizvodno/procesno orijentisan), operativno upravljački (na vrednosti orijentisan pristup) (Pokrajac, 1996). S obzirom da svaki od pristupa ima svoje prednosti i nedostatke, u određenju kvaliteta obrazovanja i u obrazovanju, primereno je koristiti gotovo sve, mada autori posebno naglašavaju značaj filozofskog, ukazujući da nijedan od njih pojedinačno nije dovoljno transparentan da obuhvati svu složenost i višedimenzionalnost obrazovanja (*Ibid*). Da je kvalitet obrazovanja (uz potpuno respektovanje njegovog specifikuma) moguće naučno proučavati i praktično obezbeđivati primenjujući menadžment postulate i modele (nastale u drugim oblastima nauke i prakse), pokazala su japanska iskustva još iz polovine prošlog veka. Suština je bila u umešnoj kombinaciji obrazovanja i efikasnog poslovanja koja je vodila ka kvalitetu obrazovanja (Savićević, 1996). Treba reći da je pojava međunarodnog pokreta za kvalitet u oblasti proizvodnje, osnivanje međunarodne organizacije za standardizaciju i stvaranje serije standarda za merenje kvaliteta (od ISO 9000 do standarda u okviru TQM), imala refleksije na neproizvodne uslužne delatnosti, a potom i na oblast obrazovanja – posebno visokoškolskog. Utemeljivači i sledbenici koncepta upravljanja totalnim kvalitetom verovatno nisu mogli ni pretpostaviti koliki i kakav uticaj će imati širenje njihove ideje, a potom i prakse upravljanja kvalitetom na sve oblasti rada i celokupnog života. Dakle, rasprave i zahtevi za kvalitetom obrazovanja kao i zahtevi za standardizacijom kvaliteta nisu novi. Međutim, u naučnoj i stručnoj literaturi se ukazuje na probleme koji prate napore i zahteve za upravljanje kvalitetom u obrazovanju. Posebno treba naglasiti problem nekritičkog preuzimanja i implementiranja principa, modela i standarda upravljanja kvalitetom nastalih u proizvodnoj sferi rada, a potom i problem usklađivanja „proizvodne“ terminologije sa terminologijom nauka o obrazovanju. Tome treba dodati i specifikum obrazovanja (obrazovne

delatnosti, sistema obrazovanja i obrazovnog procesa) - specifikum obrazovnog tržišta. Organizacije/institucije obrazovanja koje su se, u pravom smislu reči našle na obrazovnom tržištu (bilo javne ili privatne), prve su imale potrebu rešavanja navedenih problema, a zarad upravljanja kvalitetom. To su organizacije za obrazovanje odraslih i visokoškolske institucije. Sa stanovišta obezbeđivanja kvaliteta obrazovanja odraslih, ključno je pitanje koliko su andragoške organizacije i njihov menadžment resursno spremni da uđu u tržišnu utakmicu determinisanu kvalitetom. S obzirom da su korisnici obrazovnih usluga sve zahtevniji, na obrazovnom tržištu će ostati one organizacije koje imaju kapacitete za upravljanje kvalitetom i koje ispunjavaju standarde kvaliteta. Stoga je namera ovog rada da na osnovu kritičkog proučavanja i komparativnog sagledavanja primenljivosti jedne od danas najaktuelnijih menadžment paradigmi - koncepta TQM, ukaže na mogućnost primene ovog koncepta u organizacijama za obrazovanje odraslih. U realizaciji naše namere tragali smo za približavanjem konceptata nastalih u različitim oblastima nauke – obrazovanju i menadžmentu. Osnovni ili početni rezultat tog približavanja je metodološke prirode - sveobuhvatnost (svestranost) proučavanog problema ili holistički pristup, koji je, s jedne strane, na svojevrsan način integrisan u TQM, a s druge, neophodan u proučavanju problema obrazovanja odraslih. Kvalitet ne možemo vezati samo za neki deo ili aspekt kako se to najčešće činilo (npr. vezivanje samo za obrazovni proces ili postignuće), već za celinu obrazovne organizacije/institucije. Dakle, cilj nam je bio proučavanje kvaliteta u organizaciji za obrazovanje odraslih primenom holističkog pristupa i na toj osnovi formulisanje preporuka za praksu.

Poimanje kvaliteta – od koncepta ISO 9000 do filozofije TQM

U menadžment literaturi se kvalitet (lat. kakvoća, svojstvo, osobina, vrednost) definiše na različite načine u odnosu na to u kom pravcu, odnosno ka kojim faktorima je orijentisana definicija. Tako susrećemo definicije orijentisane na proizvodnju (Crosby: „Kvalitet (znači) prilagođavanje zahtevima“), na korisnika (Juran: „Kvalitet je pogodnost za upotrebu“), na proizvod (Leffler: „Kvalitet se odnosi na iznos (količinu) necenovnog atributa (osobine) sadržanog u svakoj jedinici cenovnog atributa“), na vrednost: (Feigenbaum: „Kvalitet znači ono najbolje za izvesne potrošačke uslove; ovi uslovi su: a) aktuelna upotreba (vrednost) i b) prodajna cena proizvoda“) i transcendentne ili filozofski orijentisane definicije (Pirsig: „Kvalitet nije ni um ni materijal, već treći entitet nezavisan od druga dva... iako se kvalitet ne može definisati, zna se šta on predstavlja“) (Mašić, 2001: 334). Konsenzus oko definisanja ne postoji pa ni jedinstvena definicija kvaliteta,

jer je to ustvari osećanje da je nešto bolje od nečeg drugog, osećanje koje se menja u zavisnosti od brojnih aspekata ljudske aktivnosti (*Ibid*). Kvalitet je dinamičan fenomen i potpuno je kompatibilan sa promenom organizacije determinisane konkurencijom. Na osnovu analize dostupnih nam definicija kvaliteta može se zaključiti da su najbrojnije one orijentisane na potrošača, odnosno na korisnika proizvoda i usluga. Kvalitet je „skup svojstava“ koji treba da zadovolji zahtev za upotrebu (Mitrović, 1996), drugim rečima, to je „ono“ što potrošač/korisnik kaže da mu treba (Peters, 1996). Kako bi se kvalitetu posvetila adekvatna pažnja osnovaju se različite organizacije za standardizaciju kvaliteta poput Međunarodne organizacije za standardizaciju (ISO - International Standard Organisation) koja je razvila čitav sistem kvaliteta poznat kao serija standarda ISO 9000. Sistem kvaliteta prema standardima serije ISO 9000 zasniva se na tržišnoj orijentaciji i ka korisniku orijentisanoj definiciji kvaliteta. U tom kontekstu je kvalitet definisan kao „skup svojstava i karakteristika proizvoda ili usluga, koji se odnose na njihovu mogućnost da zadovolje utvrđene ili izražene potrebe korisnika“ (Pržulj, 1996: 61). Kvalitet je postupno i postepno postajao (a posebno u kontekstu globalizacije) najvažniji faktor u međunarodnoj razmeni proizvoda i usluga. On ima strateški značaj i predstavlja konkurentsku prednost svake organizacije (koja ga ima), te je neminovno da je imanentan faktor upravljačkih paradigmi, obrazaca i modela. Stoga sistem kvaliteta predstavlja upravljački sistem pod nazivom *sistem menadžmenta kvaliteta* koji omogućava ostvarenje postavljenih ciljeva u pogledu kvaliteta poslovanja i pružanja usluga.

Menadžment kvaliteta je evoluirao od upravljanja kvalitetom proizvoda (zasnovanog samo na ispitivanju i kontroli proizvoda), preko obezbeđivanja kvaliteta poslovnih procesa zasnovanog na primeni koncepta ISO 9000, do upravljanja kvalitetom zasnovanom na filozofiji menadžmenta ukupnog kvaliteta (TQM). Drugim rečima, upravljanje kvalitetom je prolazilo i prolazi kroz nekoliko faza: faza kontrolisanja proizvoda u procesu proizvodnje (u doba masovne industrijske proizvodnje); faza obezbeđivanja kvaliteta koji obuhvata celi proces organizacije, a ne samo proizvodnje; faza jačanja funkcije kvaliteta time što ona postaje posebna menadžment funkcija koja je usmerena na postizanje kvaliteta koji će zadovoljiti želje i zahteve korisnika; faza „vladavine“ koncepta menadžmenta totalnog kvaliteta – koncepta ili pristupa dugoročnog uspeha kroz potrošačko ili korisničko zadovoljstvo, drugim rečima, koncepta zasnovanog na učešću svih članova organizacije u kontinuiranom unapređivanju i poboljšavanju procesa, proizvoda, usluga, kulture rada i organizacije.

Sistem kvaliteta zasnovan na konceptu ISO 9000

Filozofija kvaliteta čiji je postulat obezbeđivanje kvaliteta (naglasak je na prevenciji „nekvaliteta“, a ne na kontroli), praktičnu implementaciju je našla u sistemu kvaliteta poznatom kao serija standarda ISO 9000. U okviru sistema kvaliteta baziranog na konceptu ISO 9000, obezbeđivanje kvaliteta obuhvata celi proces organizacije, stoga predstavlja veliki napredak u odnosu na ranije sisteme i njegovi standardi su prihvaćeni kao nacionalni u brojnim zemljama sveta⁵. Sistem kvaliteta prema standardima ISO 9000 moguće je primeniti u organizaciji za obrazovanje odraslih, naravno uz maksimalno prilagođavanje prirodi delatnosti i usluge. Posebno treba naglasiti da je sistem kvaliteta baziran na standardima koji predstavljaju meru, odnosno normu kvaliteta koja je prihvatljiva u datom trenutku (Vlahović, 1996), adekvatan za obrazovanje odraslih, jer je pomoću standarda (kao komunikacionog alata upotrebljivog u unutrašnje razvojne svrhe, ali i u poboljšanju odnosa sa potražnjom), moguće prevazići probleme koji proističu iz prilično haotične obrazovne ponude u pogledu kvaliteta.

Sistem kvaliteta prema standardima ISO 9000 temelji se na tržišnoj orijentaciji i teži uvođenju optimalnog modela organizacije i upravljanja pri čemu nisu prilagođeni samo određenoj delatnosti i tipu organizacije. Uvid u dostupnu nam literaturu i primere dobre prakse, ukazuje da se organizacije za obrazovanje odraslih odlučuju za sistem upravljanja kvalitetom baziran na konceptu ISO 9000, najčešće zbog njihove tržišne orijentacije, velikog obima realizacije obrazovnih programa (usluga) i povećanog značaja obrazovanja odraslih u ukupnim privrednim tokovima (Orru, 1996). Kada analiziramo ciljeve koncepta ISO 9000 (Milivojević, 1996) : a) zadovoljavanje korisnika u skladu sa profesionalnim standardima i etikom; b) stalno poboljšanje usluge; c) uvažavanje zahteva društva i okoline; d) efikasnost – zaključujemo da je nesporno da su poželjni i u delatnosti obrazovanja odraslih. Da je sistem kvaliteta baziran na konceptu ISO 9000 moguće primeniti u obrazovanju i obučavanju, ukazano je još devedesetih godina (Freeman, prema Krsmanović, 1996). Poznato je da sistem kvaliteta zasnovan na ISO konceptu sadrži 20 elemenata, od kojih se veći broj može primeniti u sistemu upravljanja kvalitetom u organizaciji za obrazovanje odraslih. To su sledeći elementi (Orru, 1996; Krsmanović, 1996) sa kraćim objašnjenjem njihove poente:

1. Odgovornost menadžmenta (odgovornog lica) za uspostavljanje politike kvaliteta;

⁵ Šire o primeni ISO standarda u: Quality management systems – Fundamentals and vocabulary (2005); Quality management systems – Requirements (2008); Selection and use of the ISO 9000 family of standards (2009).

2. Sistem kvaliteta (holističko gledanje na kvalitet; sve u vezi sa kvalitetom je „uvezano“ u sistem);
3. Pregled ugovora (odnos sa korisnicima, a i sa zaposlenima baziran na odgovarajućim ugovorima);
4. Kontrola dizajna (usklađivanje obrazovnih programa sa potrebama korisnika);
5. Kontrola dokumenata i podataka (definisanje postupaka kontrole);
6. Nabavka (pribavljanje objektivnih resursa, pa čak i saradnika za realizaciju programa);
7. „Proizvod isporučen od kupca/korisnika“ (to su aktivnosti za koje odgovara korisnik/polaznik);
8. Identifikacija i sledljivost (vreme i način uključivanja polaznika u proces obuke);
9. Kontrola procesa (procesa obuke);
10. Kontrolisanje i ispitivanje (razna testiranja u toku i posle obuke, evaluacija rada nastavnika);
11. Kontrolisanje ispitnih sredstava (instrumenti i testovi, njihovo obezbeđivanje i čuvanje);
12. Status ispitivanja (dokumentovanje ispitivanja i ocenjivanja i pristup rezultatima);
13. Kontrola neusaglašenog proizvoda (kontrola odnosa programa i postignuća polaznika);
14. Korektivne mere (reakcija na prigovore i žalbe iznutra i spolja);
15. Rukovanje, skladištenje, pakovanje i otprema (odnosi se na stručna akta, obrazovna sredstva, dokumentaciju);
16. Zapisi o kvalitetu (sva dokumenta organizacije);
17. Interna provera kvaliteta (vreme i kriteriji interne provere kvaliteta);
18. Obrazovanje (zapisi o kvalitetu nastavnog osoblja, o njihovom profesionalnom razvoju);
19. Servisiranje (pribavljanje podataka o obrazovnim potrebama potencijalnih korisnika, o zadovoljstvu participanata u obuci, a sve u službi „servisiranja“ primarnih aktivnosti kao što su dizajniranje i realizovanje program);
20. Statističke metode – njihova primena u obezbeđivanju kvaliteta.

Navedeni elementi sistema kvaliteta pokazuju da nije akcenat na kvalitetu proizvoda ili usluge kao krajnjeg rezultata, već na organizaciji i postupcima koji osiguravaju da će korisnik dobiti proizvod ili uslugu kakvu je tražio. Stoga se čini da takav sistem i suviše normira organizaciju i u tom cilju predviđa komplikovanu

dokumentaciju, što kritičari sistema stavljaju u prvi plan. Organizacije za obrazovanje odraslih mogu sistem upravljanja kvalitetom bazirati na konceptu ISO, ali uz maksimalno prilagođavanje specifičnostima svoje misije, poslovnog procesa, usluge i resursa.

Sistem kvaliteta zasnovan na filozofiji TQM

ISO 9000 kao pristup za unapređenje kvaliteta, predstavlja samo početnu osnovu za menadžment totalnog kvaliteta (TQM). Koncept TQM je svojevrsna filozofija menadžmenta, način mišljenja i delovanja u pravcu dostizanja savršenstva u poslovanju organizacije. U tom konceptu akcenat je na liderstvu/menadžmentu, na uključivanju svih zaposlenih u upravljanje kvalitetom u cilju kontinuiranog poboljšanja svih procesa i zadovoljstva korisnika (Besterfield, 2002). Kvalitet, odnosno totalni kvalitet je dugoročna investicija, stoga se kvalitetom mora upravljati (strategijski i operativno), njegovo kontinuirano poboljšanje je odgovornost svih zaposlenih, kvalitet mora biti merljiv (Vincet, Joel, 2004). Naglašavajući sistemski pristup kvalitetu, filozofija TQM obuhvata „sposobnost“ za kvalitet u svim funkcijama organizacije i u svim delovima procesa, uz istovremenu integraciju međusobno povezanih funkcija na svim nivoima (Mašić, 2001). Suštinu filozofije TQM čini Demingovo shvatanje menadžmenta kvaliteta, kao i Juranovo i Crosby-evo viđenje ključnih elemenata kvaliteta. Svi oni se slažu da je posvećenost menadžmenta planiranju kvaliteta izuzetno bitna (Goetsch, Davis, 2009). Deming je izložio osnove TQM u 14 tačaka kao „14 obaveza menadžmenta“ usmerenih na promene odnosa prema radu u cilju snižavanja troškova organizacije/kompanije, povećanja produktivnosti rada i povećanja nivoa kvaliteta. Demingov sistem čini 14 tačaka ili principa upravljanja koji vode ka totalnom kvalitetu (Deming, 1996). Navodimo ih sa kraćim pojašnjenjem:

1. Formulišite dosledan odnos prema cilju da biste poboljšali kvalitet proizvoda i usluga (menadžment mora biti istrajan u svom opredeljenju za kvalitet koji stavlja ispred profita).
2. Usvojite novu filozofiju, organizacija više ne može da živi sa zakašnjenjima, greškama i propustima (nova kultura mora odražavati opredeljenje organizacije za kvalitet).
3. Da biste postigli kvalitet, manje se oslanjajte na masovnu kontrolu, kontrolišite proces rada kako biste postavili stvari na pravo mesto.
4. Kvalitet posmatrajte kao neophodan uslov svega ostalog (cena nije bitna ukoliko nije povezana sa nivoom kvaliteta).

5. Konstantno poboljšavajte sistem proizvodnje i usluga (unapređenje kvaliteta je pre svega odgovornost menadžera, a potom i zaposlenih).
6. Organizujte obuku kroz praksu i na radnom mestu (svaki zaposleni treba da je adekvatno obučeni i kvalifikovan).
7. Ustanovite institut lidera (zadatak lidera je da omogući svakom zaposlenom da se maksimalno razvija i iskoristi svoje potencijale).
8. Odagnajte strah jer strah sprečava zaposlene da iznose ideje za unapređenje kvaliteta (izgraditi atmosferu u organizaciji koja će podsticati otvorenost i sigurnost u iznošenju predloga i politike kvaliteta).
9. Srušite barijere između odeljenja/organizacionih jedinica (podstičite interfunkcijske i interorganizacione timove da participiraju u „kružocima kvaliteta“).
10. Eliminirajte parole, pretnje i ciljeve izražene brojkama, jer to radnike može da frustrira (kampanje su kratkog daha).
11. Eliminirajte numeričke norme/kvota (postavljanje kvota dovodi do toga da su radnici orijentisani na kvantitet, a zapostavljaju kvalitet svoga rada).
12. Uklonite barijere koje radnika, stručnjaka i menadžera lišavaju prava da se ponosi svojim radom.
13. Stimulišite i organizujte aktivan program obrazovanja i usavršavanja (znanje je konkurentska prednost).
14. Aktivirajte sve ljude u organizaciji da biste ostvarili transformaciju (kultura kvaliteta mora da postane praksa).

Demingovi principi (tačke) ukazuju na potrebu permanentnog učenja i obučavanja menadžmenta. Suština njegovog shvatanja je da je u osnovi kvaliteta tzv. „duboko znanje“ koje potiče spolja, izvan sistema. Shvatanje Deminga kao jednog od autora implementacije principa TQM u oblast visokog obrazovanja, može biti inkorporirano u sledeće suštinske karakteristike TQM u obrazovnoj organizaciji (Deming, 1996; Krsmanović, 1996):

- Pojam totalnog kvaliteta je sveobuhvatan u tri pravca: obuhvata procese, poslove i kadrove obrazovne institucije.
- Ocenu dostignutog stepena totalnog kvaliteta daje korisnik obrazovnog procesa.
- Sistem totalnog kvaliteta podrazumeva novi koncept menadžment sistema usmeren na maksimalno zadovoljavanje potreba korisnika uz optimalno korišćenje resursa.
- Koncept TQM podrazumeva da obrazovna organizacija/institucija inkorporira ukupan kvalitet u svoj finalni produkt. U tom kontekstu

kontrola kvaliteta je naknadni, a obezbeđivanje kvaliteta preventivni deo aktivnosti.

- Sistem TQM u obrazovnoj instituciji podrazumeva: jasno definisanje misije, ciljeva i odgovornosti; procedura rada, njihove verifikacije i korekcije; strateški plan kvaliteta; sistem merenja kvaliteta.

Sagledavajući navedene suštinske karakteristike TQM, očigledno je da koncepti ISO i TQM nisu u suprotnosti već u saglasju (dopunjavanju i nadogradnji), jer se obeležja integrisanog sistema totalnog kvaliteta zasnivaju na standardima ISO 9000. TQM anticipira sva relevantna prethodna saznanja u oblasti unapređenja sistema kvaliteta.

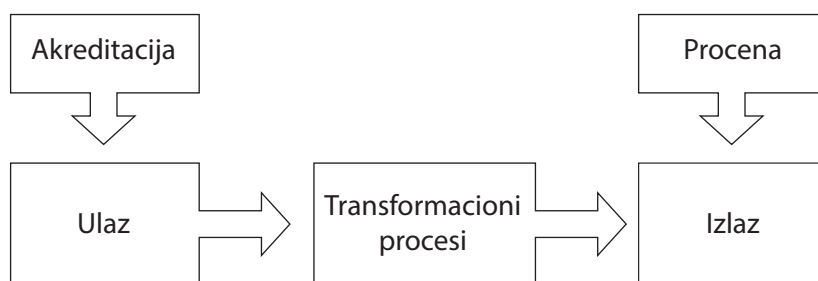
Modeli menadžmenta kvaliteta zasnovani na konceptu TQM

U literaturi i praksi nailazimo na različite modele upravljanja kvalitetom u obrazovanju. Njihove razlike proističu iz poimanja kvaliteta, odnosno iz određenja za kriterije ili dimenzije kvaliteta, njihove indikatore, standarde, praćenje, vrednovanje i merenje... Ovom prilikom smo se odlučili za prezentovanje modela koji su primenjivi u domenu visokog i stručnog obrazovanja, a mogu biti aplikativni i u obrazovanju odraslih, i naravno modele nastale s ciljem upravljanja kvalitetom obrazovanja odraslih. Većina standardizovanih sistema kvaliteta je primenjiva u obrazovanju odraslih uz njihovo prilagođavanje prirodi delatnosti i procesa obrazovanja odraslih i uz izbor adekvatne strategije ugradnje određenih standarda. Traganje za sistemima kvaliteta univerzitetskog obrazovanja ima tradiciju u odnosu na druge nivoe obrazovanja, verovatno zbog činjenice da se visoko obrazovanje, u pravom smislu reči, našlo na obrazovnom tržištu, na kojem je danas i obrazovanje odraslih i zbog toga je neminovno da je i strateški usmereno na ukupni (totalni) kvalitet.

A. Trijadni model

Polazeći od *obrazovanja i učenja* kao osnovne funkcije svake obrazovne organizacije pa i organizacije za obrazovanje odraslih, nastao je pristup ili model upravljanja kvalitetom (s ambicijom da uvaži principe TQM), poznat kao trijada „*ulaz – transformacioni procesi – izlaz*“ (Lewis – Smith, prema Mašić, 2001), a mi smo ga nazvali *trijadni model*, jer je struktuiran od tri jednako važna dela. Ovaj model je integrisao dotad poznate pristupe koji su bili jednostrani, jer su apostrofirali neki od elemenata ili sfera trijade, najčešće poslednji, i stoga su bili daleko od koncepta TQM. Suština modela je prikazana na slici 1. Kontinuirano unapređiva-

nje kvaliteta u organizaciji za obrazovanje odraslih počiva na akreditaciji „ulaza“ (karakteristika i mogućnosti organizacije, programa, svih resursa, pa čak i karakteristika potencijalnih polaznika koje su relevantne za ostale sfere trijade). Sistem kvaliteta u drugoj sferi trijade odnosi se na procese koji dovode do promena - na procese obrazovanja i učenja (aktivnosti nastavnika i polaznika - načini, oblici i sredstva, postupci procenjivanja i ocenjivanja), a u trećoj sferi odnosi se na procenu „izlaza“ (zadovoljstva, postignuća - obrazovnih i radnih, zapošljivosti). Totalni kvalitet u organizaciji za obrazovanje odraslih kao otvorenom sistemu, ne može se ostvariti samo na pojedinim sferama, već na ukupnosti svih sfera i njihovih aspekata pri čemu je među njima očigledna linearna povezanost – od ulaza ka izlazu. Trijadni model ilustruje traganje za adekvatnim sistemom kvaliteta jasnim određivanjem oblasti/sfera, ukazujući time na sveukupnost/totalitet kvaliteta, dok indikatore, standarde i načine merenja kvaliteta može odrediti svaka organizacija ponaosob u skladu sa „vrednosnim trendovima“ u okruženju, odnosno sa sopstvenom filozofijom kvaliteta.



Slika 1: Trijadni model

B. Model „Kuća kvaliteta“

Model pod nazivom „*Kuća kvaliteta*“, kao opšti model zasnovan na konceptu TQM i saglasan sa Demingovim principima, preporučen za područje visokog obrazovanja (Lewis – Smith, prema Krsmanović,1996), moguće je prilagoditi za primenu u obrazovanju odraslih (slika 2). I u ovom modelu, kao i u prethodnom, treba naglasiti povezanost svih delova modela koja je dvosmerna, odozgo prema dole i obrnuto (kako bi „kuća“ ostala celovita).

Temelj kuće čine četiri kamena kojima su predstavljena četiri modela menadžmenta sa četiri vrste planiranja:

- *Strategijski menadžment i strategijsko planiranje* usmeravaju organizaciju za obrazovanje odraslih putem vizije, misije i razvojnih ciljeva, te

tako predstavljaju prvi i osnovni organizacioni okvir za razvoj sistema TQM.

- *Upravljanje procesima i operativno planiranje* ciljno je orijentisano na usklađivanje radnih procesa u organizaciji sa njenom misijom i ciljevima, kao i sa potrebama korisnika usluga. To bi značilo da se u svim procesima (obrazovnom, administrativnom, istraživačkom...) permanentno teži efikasnosti.
- *Upravljanje projektima i planiranje projekata* ciljno je orijentisano na obezbeđivanje svih vrsta resursa neophodnih za uspešnu realizaciju obrazovnih programa.
- *Upravljanje ljudskim resursima i planiranje kvaliteta* predstavlja temeljni kamen TQM u pravom smislu te reči, jer od njega zavisi kvalitet realizacije svih prethodno navedenih planova – strategijskog, operativno procesnih i projektnih. Upravljanje ljudskim resursima i planiranje kvaliteta su aktivnosti u potpunom saglasju, jer kvaliteta u bilo kom segmentu (obrazovnom, poslovnom, administrativnom...) ne može biti bez kompetentnih, motivisanih i zadovoljnih ljudi.

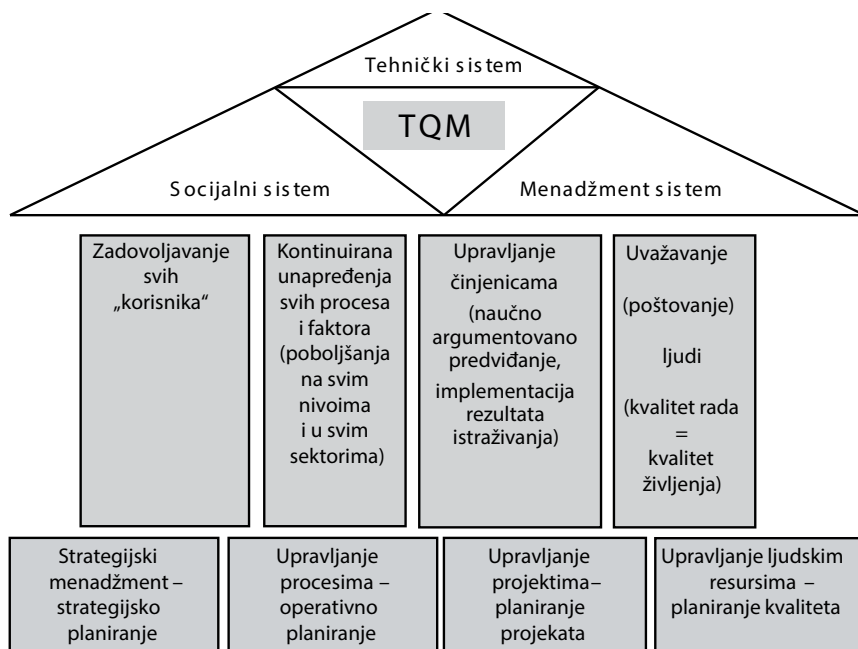
Stubove kuće kvaliteta čine:

- *Zadovoljstvo korisnika* kao prvi od stubova ukazuje na suštinsku orijentaciju TQM, odnosno na fundamentalnu ulogu korisnika. Stoga je za organizaciju za obrazovanje odraslih vrlo bitno saznanje ko su direktni i indirektni korisnici obrazovnih usluga (obrazovnih i administrativnih).
- *Kontinuirana unapređenja* podrazumevaju sve vrste inovacija u obrazovnom i poslovno administrativnom procesu, kao i svih segmenata organizacije.
- *Upravljanje činjenicama* je stub koji ukazuje na to da se postizanje visokog kvaliteta ne može zasnivati samo na iskustvu ili intuiciji, već prevashodno na relevantnim podacima i dokumentovanim činjenicama što omogućava argumentovano predviđanje i odlučivanje.
- *Uvažavanje ljudi* je noseći stub kuće kvaliteta. U suštinu koncepta TQM su ugrađeni Demingovi principi, a osam od njih je usmereno na uvažavanje/poštovanje ljudi. U ovom kontekstu treba naglasiti povezanost kvaliteta rada sa kvalitetom života, vlastitog razvoja i kvaliteta života sa TQM.

Krov kuće kvaliteta čine:

- *Društveni (socijalni) sistem* obuhvata faktore vezane sa formalne i neformalne karakteristike organizacije – organizacionu kulturu i klimu. Razvoj društvenog sistema je zadatak menadžera
- *Tehnički sistem* obuhvata radne procedure, opise poslova, tehnologiju, opremu, pribavljanje i korišćenje informacija, dokumentaciju i standardizaciju, oruđa i ljude. Unapređenje ovog sistema može rezultirati značajnim efektima.
- *Menadžment sistem* pokriva strategije, procese, projekte i ljude. On se odnosi na sve faktore vezane sa misijom, vizijom i ciljevima organizacije, organizacionom strukturom i administrativnim aktivnostima.

Model „kuća kvaliteta“ smo predstavili više kao primer traganja za kvalitetom, a manje kao potpuno prihvatljiv model sistema kvaliteta u organizaciji za obrazovanje odraslih. Imajući u vidu da je preporučen za visokoškolske institucije koje mogu biti tržišno orijentisane te se stoga moraju boriti sa konkurencijom upravo svojim kvalitetom, model bi mogao biti prilagođen i organizacijama za obrazovanje odraslih koje se također permanentno repositioniraju na obrazovnom tržištu, a njihova pozicija je zasigurno uslovljena kvalitetom.



Slika 2: „Kuća kvaliteta“ (varijacija modela Lewis – Smith, prema Krsmarović, 1996)

C. Model eduQua⁶

Švajcarski model sistema upravljanja kvalitetom pod nazivom *eduQua* postoji od 2000. godine, a nastao je s ciljem obezbeđivanja i razvijanja kvaliteta institucija/organizacija u području obrazovanja i učenja odraslih. Namijenjen je različitim tipovima organizacija koje svoju misiju baziraju i ostvaruju na kvalitetu - privatnim institucijama za obrazovanje odraslih, državnim subvencionisanim institucijama, provajderima za ostvarivanje mera za tržište rada, kompanijama koje organizuju i ostvaruju programe obrazovanja odraslih. Model *eduQua* obuhvata šest oblasti i šest kriterija kvaliteta (tabela 1). Sudeći po listi navedenih oblasti i kriterija kvaliteta može se reći da i sistem *eduQua* ima ambiciju uvažavanja principa TQM.

Tabela 1: Oblasti i kriteriji sistema *eduQua*

Oblasti	Kriteriji
Ponuda – programi	Ponuda koja zadovoljava obrazovne potrebe i zahteve korisnika i društva
Efekat učenja	Trajanje efekata učenja
Komunikacija sa korisnicima	Transparentno predstavljanje ponude i andragoških koncepata
Način ostvarivanja rezultata	Usmereno na korisnike, ekonomično, efikasno i efektivno obezbeđivanje usluga
Kadrovi (edukatori/treneri)	Posvećeni edukatori/treneri koji su profesionalno osposobljeni
Način razvoja i obezbeđivanja kvaliteta	Postoji (kolektivna)svest (u organizaciji) o potrebi razvoja i obezbeđivanja kvaliteta

U tabeli 2 predstavljeni su indikatori, minimalni standardi i izvori dokaza za svaki od šest kriterija kvaliteta. Struktura modela je jasna, oblasti kvaliteta također, dok su neki standardi neprecizni te ostavljaju prostor za proizvoljnost u tumačenju. Može se reći da model *eduQua* karakteriše izbor manjeg broja oblasti i kriterija u odnosu na druge modele nastale za potrebe upravljanja kvalitetom

⁶ *eduQua* (od engleskih reči *education/quality*) – kvalitet obrazovanja) je naziv za model sistema upravljanja kvalitetom kojim se obezbeđuje švajcarski sertifikat kvaliteta za institucije kontinuiranog obrazovanja (*Swiss quality certificate for continuing education institutions*). Za predstavljanje ovog modela korišćeno je Uputstvo za primenu i sertifikaciju (verzija 2004. god.) koje se može naći na http://www.eduqua.ch/pdf/eduqua_manual_en.pdf

u području obrazovanja. Oblastima su obuhvaćeni, procesi, poslovi i kadrovi, a sve je usmereno na zadovoljavanje potreba korisnika, što apostrofira dva ključna principa TQM. Povezanost oblasti kvaliteta eduQua modela se podrazumeva jer je očigledna njegova orijentacija ka TQM, mada se u teorijskoj osnovi modela ne poziva eksplicite na veze i odnose između oblasti kvaliteta. Model eduQua ima tradiciju, primrnuje se od 2000.godine i predstavlja osnovu za sertifikaciju brojnih organizacija za obrazovanje odraslih, preko 900 organizacija poseduje eduQua sertifikat. To je dovoljna preporuka ovog model, ili pak njegovih varijacija, za primenu i u našim uslovima.

Tabela 2: EduQua indikatori, minimalni standardi i izvori dokaza za 6 kriterijuma kvaliteta

Kriterij 1 - Ponuda koja zadovoljava obrazovne potrebe i zahteve korisnika i društva		
Indikatori	Minimalni standardi	Izvori dokaza
Periodično posmatranje tržišta	Ispitivanje i razmatranje obrazovnih potreba svake godine, dostupno je i vidljivo u obrazovnom konceptu institucije;	Koncept za analizu potražnje/potreba i alati ili opis načina na koji institucija prikuplja informacije o potrebama klijenata
Upotreba odgovarajućih alata za definisanje potreba korisnika	Svaka ponuda/program je evaluirana od strane učesnika korišćenjem odgovarajućih alata;	Opis procedure za evaluaciju zadovoljstva korisnika sa rezultatima
Usaglašenost ponude i potreba korisnika	Postoji organ za žalbe koji funkcioniše	Primer načina na koji se postupalo pri žalbi, uključujući mere preduzete kasnije
Zadovoljstvo korisnika dokazano periodičnim ispitivanjima	Zadovoljstvo postoji	Podaci tržišta rada, ekonomske prognoze, indikatori rada i posla
Razlozi odustajanja od ponude	Stopa odustajanja od ponuda je poznata; razlozi za odustajanje su izanalizirani i preduzete su, po potrebi, odgovarajuće mere za sprečavanje/smanjivanje stope	Brošure
Obrazovni koncept zasnovan na uvažavanju prethodnog iskustva (znanja) učesnika	Postojanje koncepta	Koncept

Kriterij 2 - Trajanje efekata učenja kod polaznika/korisnika		
Indikatori	Minimalni standardi	Izvori dokaza
Jasna definicija ciljeva celokupne ponude programa	Ciljevi su definisani operativnim terminima	Upisni dokumenti za učesnike; plan programa opisuje: ciljnu grupu, obrazovne ciljeve, metode, razmatranje transfera učenja, odnos kolektivnog – individualnog učenja
Očigledno usmerenje prema transferu učenja koje se može videti u ciljevima učenja, sadržaju i korišćenim metodama	Sadržaji i metode su odabrani tako da optimiziraju transfer učenja	
Nude se i koriste aktivnosti i vežbe individualnog učenja	Veza između teorijske razmene znanja i praktične upotrebe je prepoznatljiva; aktivnosti i vežbe individualnog učenja su napisane u obrazovnom konceptu	
Evaluacija ponude na kraju od strane učesnika	Evaluacija se vrši nakon završetka programa; kursevi se detaljno evaluiraju najmanje jednom	Rezultati evaluacije
Podaci o kontroli efekta učenja ili ispitivanja, analiza podataka i preduzete mere (za poboljšanje) nakon analize	Kontrola efekta učenja se sprovodi periodično	Primeri kontrole efekata učenja; rezultat ispitivanja u slučaju kursa koji je testiran od strane eksterne organizacije; analiza rezultata i mere koje se preduzimaju na osnovu analize
Broj učesnika koji su se zaposlili u svojoj oblasti rada	Broj učesnika koji su se zaposlili u svojoj oblasti rada je poznat	Statistika i podaci učesnika koji su se zaposlili u svojoj oblasti rada

Kriterij 3 - Transparentno predavljanje ponude i andragoških koncepta		
Indikatori	Minimalni standardi	Izvori dokaza
Jasan, kompletan i ubedljiv informacioni materijal	Informacioni materijal koji jasno opisuje uslove upisa, ciljeve, sadržaje, metode, trajanje, cene, uslove otkazivanja, možda kvalifikacije, moguće načine žalbe	Brošure i sl. o instituciji i jedinici posmatranja (ponude/ programa); postojanje web strane
Povratne informacije od zainteresovanih lica	Pozitivne povratne informacije	Zapis povratnih informacija
Formulacija andragoškog koncepta	Sveukupni koncept sa proverljivim ciljevima i opštim andragoškim i idejama obrazovanja odraslih	Sveukupni koncept sa proverljivim ciljevima i opštim andragoškim i idejama obrazovanja odraslih

Kriterij 4 - Usmereno na korisnike, ekonomično, efikasno i efektivno obezbeđivanje usluga		
Indikatori	Minimalni standardi	Izvori dokaza
Pažljiva procedura selekcije polaznika koja garantuje homogenost grupa	Zahtevi prema učesnicima su jasno definisani	Definicija ciljne grupe prema ponudi; opis procedure selekcije i način na koji su potencijalni učesnici „skenirani“
Vođenje učesnika koje je odgovarajuće ciljnoj grupi, ciljevima i andragoškim usmerenjima	Vrsta vođenja učesnika je prilagođena ciljnoj grupi i ponudi	Evaluacija usaglašenosti između standarda ponude i uslova za ciljnu grupu
Trajanje ponude/programa je prilagođeno ciljevima	Ciljevi se mogu ostvariti u okviru trajanja ponude i sa ciljnom grupom	Primeri programa kursa, raspored vremena, opis didaktičkih sredstava
Dobar odnos cene i izvođenja, a u skladu sa tržišnim zahtevima	Cene su u skladu sa tržištem	Reperi; obračun cene
Glatke i efikasne administrativne formalnosti	Cena administracije je što je niže moguća	Opis administrativnih i upisnih formalnosti
Usaglašenost ciljne grupe i učesnika	Postoji usaglašenost ciljne grupe i učesnika	Opis/karakteristike prijavljenih kandidata i odnos sa definisanom ciljnom grupom

Kriterij 5 - Posvećeni edukatori /treneri koji su profesionalno osposobljeni		
Indikatori	Minimalni standardi	Izvori dokaza
Profesionalna kvalifikacija kao i praktično iskustvo u oblasti u kojoj edukator radi	Većina edukatora ima kvalifikaciju za obrazovanje odraslih ili za predmet koji drže	Napisana politika angažovanja (zahtevi) edukatora; CV edukatora
Edukatori sa metodičko-didaktičkim kvalifikacijama i iskustvom u obrazovanju odraslih		
Redovno profesionalno i andragoško usavršavanje	Edukatori pohađaju bar jednu internu ili eksternu aktivnost usavršavanja	Liste participanata u aktivnostima usavršavanja za edukatora organizovane od strane institucije; i u aktivnostima van institucije
Učesnici koji su zadovoljni sa edukatorima	Edukatori redovno primaju direktnu povratnu informaciju (nakon posete drugih internih ili eksternih edukatora ili od učesnika)	Izveštaji o posetama od strane menadžmenta, drugih edukatora ili eksternih tela za kontrolu; rezultati procene edukatora od strane učesnika
Programi organizovani na odgovarajući način za obrazovanje odraslih ili ciljnu grupu		

Kriterij 6 - Postoji svest o potrebi razvoja i obezbeđivanja kvaliteta		
Indikatori	Minimalni standardi	Izvori dokaza
Upotreba „alata“ za razvoj kvaliteta sa povratnim informacijama od strane zainteresovanih lica	Razmatranje razvoja kvaliteta je napisano	Opis onoga što institucija podrazumeva pod „kvalitetom“; opis mera razvoja kvaliteta institucije
Višestruka interna i/ili eksterna evaluacija o funkcionisanju institucije	Koncept evaluacije postoji	Primer izveštaja sa evaluacije ponude sa opisom preduzetih mera
Postojanje kontinuiranog procesa evaluacije		
Opšti koncept institucije	Opšti koncept je dostupan	Koncept institucije
Transparentna struktura i funkcije	Organizaciona mapa ili mapa aktivnosti je dostupna	Organizaciona mapa ili mapa aktivnosti; knjiga sa opisima poslova i dužnosti
Redovni sastanci na temu metodike, didaktike i obrazovanja odraslih među edukatorima	Održavaju se redovni (bar jednom godišnje) sastanci na temu metodike, didaktike i obrazovanja odraslih među edukatorima	Protokol sastanaka edukatora na temu metodike, didaktike i obrazovanja odraslih, uključujući mere
Saradnja sa drugim obrazovnim institucijama	Poznat broj institucija sa kojima se saraduje	Ugovori o saradnji
Volja da se radi zajedno sa kvalifikovanim eksternim profesionalcima	Ostvarena saradnja sa eksternim ekspertima	Dokument o saradnji

D. Model LQW⁷

LQW je naziv za model sistema upravljanja kvalitetom najrasprostranjeniji u Nemačkoj i Austriji kojim se obezbeđuje sertifikat kvaliteta za organizacije/institucije daljeg obrazovanja. Tvorcima modela LQW su pošli od činjenice da je razvoj kvaliteta profesionalna strategija, a ne instrument državne regulatorne politike. Stoga akcenat ne sme biti na formalizaciji, birokratiji i korišćenju ček lista, dijagrama, formalnih dokaza i slično, jer sve to može biti kontraproduktivno. LQW je svojevrsan ciklus kvaliteta u kome je razvoj kvaliteta briga organizacija daljeg obrazovanja, a sertifikacija kvaliteta predstavlja evaluaciju i potvrdu usglašenosti kvaliteta od strane eksternih procenitelja.

Treba razlikovati kvalitet procesa obrazovanja i kvalitet uslova (omogućavanja) koje pruža organizacija, a koji su u funkciji kvaliteta obrazovanja. Suština je u tome da je razvoj sveukupnog kvaliteta u organizaciji fokusiran na definiciju uspešnog učenika/polaznika, a sistem upravljanja kvalitetom je garant „realizacije

⁷ LQW – Learnerorientierte Qualität in der Weiterbildung (na učenika/polaznika orijentisan kvalitet u daljem obrazovanju). Za predstavljanje ovog modela koristili smo: "Learner Oriented Quality Certification for Further Education Organisations" - Guidelines http://www.artsetlqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Service_Allgemeines/LQW_3_Guidelines__English_.pdf.

tog fokusa“ (Zech, 2007). Model sistema upravljanja kvalitetom LQW identifikuje 11 oblasti kvaliteta, argumentujući značaj svake ponaosob u sistemu kvaliteta, posebno ih specifikuje preko indikatora, a potom precizira zahteve u okviru svake oblasti i dokaze navedenih zahteva. U tabeli 3 su predstavljene oblasti kvaliteta modela LQW, sa listom indikatora svake oblasti.

Tabela 3: Oblasti kvaliteta u modelu LQW

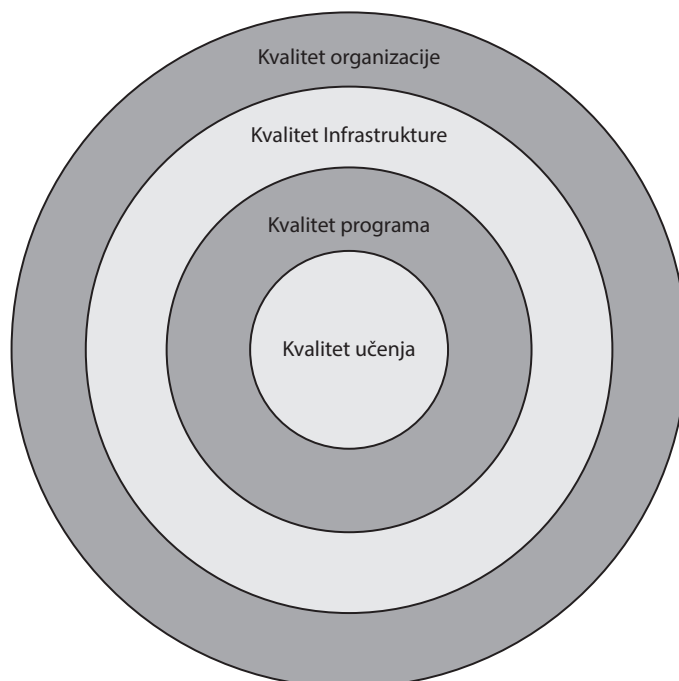
Oblasti kvaliteta	Specifikacija/indikatora
1.	<p>Izjava o misiji – smisao postojanja organizacije - opis internog sistema organizacije, prepoznatljiv potencijalnim klijentima kao profil organizacije, interno prihvaćen; uključuje definiciju uspešnog učenja/učenika koja identifikuje obećanje za „pružanje usluge“. Indikatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identitet i mandat • Vrednosti (koje nas vode) • Korisnici: naručilac, učesnici, ciljne grupe • Opšti ciljevi organizacije (poboljšava obrazovanje u zajednici ili vođa na tržištu) • Veštine (šta možemo da uradimo, koje su nam kompetencije...) • Usluge • Resursi • Definicija uspešnog učenja
2.	<p>Analiza potreba – upotreba alata za sistematičnu analizu potreba u zajednici uopšte i specifičnih potreba ciljnih grupa; ove analize služe sa razvoj programa i ponude. Indikatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informacije o ličnim potrebama ciljnih grupa • Informacije o potražnji potencijalnih klijenata • Informacije o trendovima društvenog razvoja • Kreiranje potreba/potražnje upravljanjem tržišta • Inovativni program razvoja kao rezultat posmatranja tržišta
3.	<p>Ključni procesi – vode organizaciju do stvaranja i implementacije obrazovne ponude i usluga. Odnose se na radne procese u celoj organizaciji. Kombinacija ovih procesa garantuje koordiniran i kooperativan pristup unutar organizacije. Indikatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kreiranje programa treninga • Razvoj „proizvoda“ • Marketing, prodaja • Mere planiranja, implementacije i evaluacije treninga • Selekcija, zapošljavanje i obuka instruktora • Informisanje i savetovanje polaznika

Oblasti kvaliteta	Specifikacija/indikatori
4.	<p>Proces nastavnik-polaznik – kvalitet odnosa nastavnik – polaznik determinisan je nastavnikovim kompetencijama, nivoom interaktivnosti i specifičnim elementima procesa učenja. Objašnjenje tog odnosa treba tražiti u andragogiji. Indikatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kvalifikacije instruktora (stručne, didaktičke, socijalne, lične, savetničke kompetencije) • Kvalitet nastavnog procesa: <ul style="list-style-type: none"> - transparentnost zasnovana na ciljevima, sadržaju, metodama i nastavniku - adekvatan fokus na ciljevima, sadržaju i radni stil zasnovan na fodbeku učesnika - stalni pregled procesa učenja i uspeha u učenju - prostor, vreme i tehnologija za praksu i korišćenje - mogućnost samoorganizovanog/samousmerenog učenja • Indikatori uspešnog učenja: <ul style="list-style-type: none"> - naučen materijal je primenjen kroz sled vežbi - potrebe učesnika su uvažene.
5.	<p>Evaluacija obrazovnih procesa – obavlja se korišćenjem adekvatnih instrumenata, a akcent u procesu evaluacije stavlja se na uspešnost učenja i zadovoljstvo participanata. Deo evaluacije je i procena „performansi“ nastavnika/trenera/instruktor. Indikatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Povratna informacija od polaznika (u odnosu na uspeh u učenju, zadovoljstvo, procese nastavnik-polaznik, infrastrukturu, rad instruktora) • Povratna informacija od instruktora • Povratna informacija od naručioca.
6.	<p>Infrastruktura – objektivni uslovi i objektivni faktori konteksta učenja. Indikatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lokacija • Oprema • Relevantnost za ciljnu grupu i metode • Materijali za učenje • Mediji, mašine i alati • Životni uslovi kad su u pitanju rezidencijalni kursevi
7.	<p>Menadžment – odgovoran za razvoj menadžment sistema, a unutar toga i sistema upravljanja kvalitetom. Indikatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prihvatanje odgovornosti i odovernosti za uspeh • Menadžment finansija, ljudskih resursa • Usmeravanje procesa i saradnje • Kreiranje komunikacionih struktura • Menadžment znanja • Donošenje odluka • Postavljanje ciljeva i kontrola rezultata • Odgovornost za razvoj kvaliteta, kontinuirano unapređenje kvaliteta • Strateško planiranje i implementacija promena

Oblasti kvaliteta	Specifikacija/indikator
8.	<p>Ljudski resursi – planiranje razvoja osoblja, razvoja karijere (ličnog i profesionalnog razvoja), integracija zaposlenih, promocija i kooperacija. Indikatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planiranje ljudskih resursa • Profiliranje resursa • Razvoj ljudskih resursa • Izgradnja tima • Zadovoljstvo zaposlenih
9.	<p>Kontrola – uključuje korišćenje različitih postupaka za pribavljanje relevantnih podataka o performansama organizacije, sve u cilju formulisanja preporuka za unapređenje kvaliteta. Indikatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dostizanja ciljeva s obzirom na sadržaj • Dostizanja finansijskih ciljeva • Finansijskih resursa • Korisnika • Programa treninga • Usluga • Zaposlenih
10.	<p>Odnos sa korisnicima – izgradnja odnosa sa korisnicima je ključ uspešnosti organizacije. Indikatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osvajanje novih korisnika i briga za njih • Uslovi poslovanja, zaštita korisnika i podataka • Upravljanje žalbama • Informacije za korisnike
11.	<p>Ciljevi strateškog razvoja – su dugoročni i obimni ciljevi, usmereni na budućnost, zasnovani na izjavi o misiji i internoj/eksternoj evaluaciji. Indikatori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pozicioniranje organizacije u okruženju • Razvoj vizije i dugoročnih ciljeva • Uticaj politike daljeg obrazovanja • Razvoj tržišta za „proizvod“ • Osvajanje/pridobijanje novih korisnika • Kontinuiran razvoj internih kompetencija • Dogoročna garancija resursa • Dalji razvoj organizacije i infrastruktura za učenje • Dalji razvoj ciljeva kvaliteta

Na osnovu analize svake od oblasti može se zaključiti da model LQW integriše obezbeđivanje kvaliteta u svim domenima obrazovne organizacije. Ovaj model obezbeđuje kvalitet u domenu obrazovanja i učenja kao primarne aktivnosti organizacije za obrazovanje odraslih i kvalitet svih aspekata (subjektivnih i objektivnih) podrške realizaciji primarne aktivnosti, a koji su strukturalni elementi same organizacije. Stoga ima osnove za zaključak da se model sistema upravljanja kvalitetom, usmeren na onoga koji uči – na učenika/polaznika (LQW) zasniva na principima TQM. Specifikum ovog modela je da ne uključuje zasebne linearne

proces, već se sastoji od niza koncentričnih krugova ili „prstenova kvaliteta“. Jezgro upravljanja kvalitetom predstavlja prva oblast – izjava o misiji sa definicijom uspešnog učenja (učenika/polaznika). Krećući se ka spolja iz jezgra dolazimo do uslova koji utiču na proces učenja, koji su integrisani u tri prstena (umesto u deset preostalih oblasti) - do kvaliteta programa, kvaliteta infrastrukture i kvaliteta organizacije (slika 3). Povezanost prve oblasti kvaliteta sa svim ostalim oblastima predstavlja „crvenu nit“ razvoja sveukupnog kvaliteta u organizaciji za obrazovanje odraslih (Zech, 2007).



Slika 3: „Prstenovi kvaliteta“ (Zech, 2007: 50)

U ovom kontekstu, a u cilju unapređivanja prakse upravljanja kvalitetom u organizacijama za obrazovanje odraslih, postavlja se pitanje ko upravlja razvojem kvaliteta u organizaciji za obrazovanje odraslih. Menadžment tim upravlja i vodi organizaciju u skladu sa misijom stremeći ka viziji i na tom putu primenjuje brojne vrste/modele menadžmenta – strategijski, operativni, finansijski, marketing, menadžment ljudskih resursa...i naravno menadžment kvaliteta. Dakle, menadžment tim upravlja kvalitetom na opštijem nivou, dok razvojem kvaliteta upravlja menadžer za kvalitet, čiji zadaci su u saglasju sa zadacima menadžment tima, ali

uz to i specifični s obzirom na oblast kojom upravlja. Odnos zadataka menadžment tima i menadžera za kvalitet su prikazani u tabeli 4.

Tabela 4: Zadaci menadžment tima i menadžera za kvalitet (Zech, 2007: 32)

	Menadžment tim (ili menadžer)	Menadžer za kvalitet
1.	Pokreće proces kvaliteta i odgovara za to	Upravlja procesom kvaliteta
2.	Donosi generalne odluke	Donosi specifične odluke
3.	Definiše viziju i ciljeve	Prenosi viziju na zaposlene i tako ostvaruje ciljeve
4.	Pribavlja resurse i čini ih dostupnim	Planira resurse u cilju obezbeđivanja kvaliteta
5.	Kreira nove strukture	Sprovodi procese i dokumentuje rezultate
6.	Kreira komunikacione i informacione strukture	Organizuje i koordinira procese komunikacije i informisanja
7.	Daje primer kvaliteta i stimuliše za kvalitet	Motiviše i inspiriše kolege
8.	Definiše smernice razvoja i proverava ih	Definiše zadatke, delegira ih i omogućava njihovo ostvarenje
9.	Organizuje komunikaciju sa okruženjem	Organizuje spoljnu podršku i savetuje
10.	Upravlja konfliktima	Posreduje u konfliktnim situacijama
11.	Reflektuje i razvija sposobnost za refleksiju kod drugih	Reflektuje i razvija sposobnost za refleksiju kod drugih

Sistem menadžmenta kvaliteta u organizaciji za obrazovanje odraslih može se posmatrati na nivoima odnosa opšte, posebno i pojedinačno. Naime, menadžment organizacije, odnosno menadžment tim upravlja kvalitetom u organizaciji na opštem nivou, dok menadžer za kvalitet (na posebnom nivou) ima funkciju operativnog upravljanja kvalitetom pri čemu zadatke upravljanja kvalitetom delegira na pojedinačni nivo – na zaposlene. Menadžer za kvalitet obezbeđuje povezanost misije i vizije organizacije sa radnim zadacima i procesima.

Zaključak – Kako implementirati TQM?

Upravljanje celokupnim kvalitetom primenom bilo kog od prezentovanih modela (naravno maksimalno prilagođenih organizaciji za obrazovanje odraslih), moguće je samo u situaciji kada zaposleni u organizaciji prihvate filozofiju totalnog kvaliteta kao svoje ubeđenje i u skladu s tim se i ponašaju. Zato je potrebno definisati i projektovati sistem kvaliteta u skladu sa filozofijom totalnog kvaliteta,

ali to nije dovoljno. Uz to je neophodna i promena organizacijske kulture u pravcu formiranja novog sistema vrednosti čije će jezgro biti filozofija kvaliteta, takvog sistema vrednosti koji je podržan u organizaciji i koji čini osnovu organizacijskog kodeksa. Od svih promena u organizaciji najteže i najdugotrajnije su one u socijalnom sistemu kao što je promena organizacijske kulture. Mnogi autori preporučuju simultano odvijanje promena u organizacijskoj kulturi i kreiranja sistema kvaliteta, odnosno sinergiju menadžmenta promene i TQM. U literaturi (iz oblasti menadžmenta i andragogije) koja s naučnim pretenzijama proučava menadžment promene, ovaj koncept se povezuje sa inovativnim organizacijama, sa organizacijama koje se menjaju pod uticajem okoline. U takvim organizacijama se od rukovodstva i zaposlenih zahteva neprestana inovativnost, stalno učenje i poučavanje. Samo transformaciono liderstvo, utemeljeno na stalnom i kontinuiranom učenju, može stvarati uslove za uspešnost menadžmenta promene (Alibačić, 2010), kao i uspešnost TQM.

Dakle, pogodno „tlo“ za implementaciju TQM predstavlja organizacijska kultura čije jezgro čini filozofija celokupnog kvaliteta. Takva kultura može obezbediti praktičnu realizaciju niza odgovora na pitanje kako implementirati TQM, odgovora predstavljenih na slici 4.



Slika 4: Kako implementirati TQM?

Literatura

- Alibabić, Š. (2010) Change management – andragogical professional challenge, In: *Adult Education: The Response to Global Crisis Strengths and Challenges of the Profession*, Beograd, IPA.
- Besterfield, D. H., Besterfield-Michna, C., Besterfield, G., Besterfield-Sacre, M. (2002) *Total Quality Management*, Prentice Hall.
- Deming, W. E. (1996) *Kako izaći iz krize*, Beograd, Grmeč-Privredni pregled.
- EDUQUA, Manual - Information about the procedure, Manual for the certification, Version 2004, Dostupno na: http://www.eduqua.ch/pdf/eduqua_manual_en.pdf, preuzeto: 3. 12. 2014.
- Goetsch, D. L., Davis, S. B. (2009) *Quality Management for Organizational Excellence: Introduction in Total Quality*, Prentice Hall.
- Mašić, B. (2001) *Strategijski menadžment*, Beograd, Univerzitet BK.
- Milivojević, Z. Đ. (1996) Struktura standarda JUS ISO 9000, Zbornik: *Sistem kvaliteta u obrazovanju*, Beograd, Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mitrović, Ž. (1996) *Kvalitet i menadžment*, Beograd, Yupik.
- Orru, A. (1996) Certifikacija i izdavanje sertifikata u SR Nemačkoj, Zbornik: *Sistem kvaliteta u obrazovanju*, Beograd, Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Peters, T. (1996) *Uspešen u haosu*, Beograd, Grmeč-Privredni pregled.
- Pokrajac, S. (1996) Kvalitet obrazovanja – najvažniji korak u ostvarivanju strategije totalnog upravljanja kvalitetom, Zbornik: *Sistem kvaliteta u obrazovanju*, Beograd, Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pržulj, Ž. (1996) Sistem kvaliteta kao podsticaj za stvaranje novih odnosa u organizaciji, Zbornik: *Sistem kvaliteta u obrazovanju*, Beograd, Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Quality management systems – Fundamentals and vocabulary* (2005) ISO.
- Quality management systems – Requirements* (2008) ISO.
- Selection and use of the ISO 9000 family of standards* (2009) ISO.
- Savićević, D. (1996) Sistem kvaliteta u oblasti obrazovanja odraslih i integralni koncept andragošskog ciklusa, Zbornik: *Sistem kvaliteta u obrazovanju*, Beograd, Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vincet, K. O. Joel, E. R. (2004) *Principles of Total Quality*, CRC Press.
- Vlahović, B. (1996) Inovacije i kvalitet obrazovanja, Zbornik: *Sistem kvaliteta u obrazovanju*, Beograd, Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zech, R. (2007) *Learner-Oriented Quality Certification for Further Education Organisations - Guidelines*, Hannover, ArtSet GmbH.

TQM IN ADULT EDUCATION ORGANISATIONS

Šefika Alibabić, Jovan Miljković
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

The purpose of this paper is to point at the possibility of applying one of today's most current management paradigms - the concept of TQM, based on a critical study and comparative consideration of its applicability in organizations for adult education. For this purpose, the notion of quality is discussed, from the ISO 9000 concept and TQM philosophy and the quality management models based on the TQM principles - Triad Model, model „house of quality“, eduQua and LQW models. The conclusion of the structure analysis of all the models was that it is possible, and even necessary, to apply those models in educational organizations that are battling for position in the education market using quality, such as organizations for adult education. Managing the overall quality using any of the presented models is possible only in a situation where the employees in the organization embrace the philosophy of total quality as their own conviction and act according to it. Therefore, the main recommendation of this study would be that it is necessary to define and design a quality system in accordance with the philosophy of total quality. Besides this, it is necessary to design the organizational culture change directed towards creating a new system of values whose core would be the quality philosophy, such a system of values which is supported in the organization and which forms the basis of the organizational code.

Key words: Organizations for adult education, TQM, quality management models, organizational culture.

RADNA MEMORIJA KAO PREDIKTOR USPEHA U UČENJU – NEDOSTAJUĆA VEZA U OBRAZOVANJU ODRASLIH?¹

Aleksandar Bulajić², Maja Maksimović³
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Dosadašnja razmatranja kvaliteta obrazovanja i učenja odraslih su samo u manjoj meri uzimala u obzir pitanja kvaliteta učenika u domenu njegovih kognitivnih sposobnosti. U radu se ističe potreba za uključivanjem rezultata savremenih istraživanja kognitivnih sposobnosti i njihove veze sa postizanjem uspeha u učenju u aktuelna promišljanja kvaliteta odraslih učenika. U proteklih nekoliko decenija različite studije su potvrdile da je kognitivni konstrukt radne memorije značajno povezan sa uspehom u obrazovanju. Navedeni konstrukt se pokazao veoma plodonosnim polazištem za sprovođenje korelativnih studija u veoma različitim poljima osnovnih i specifičnih nauka, dok u domenu uspeha u učenju, subkomponente modalnog modela radne memorije, upućuju na visoku pozitivnu vezu sa jezičkim i matematičkim kompetencijama mladih i odraslih učenika. Čini se da istraživanja savremene obrazovne i razvojne psihologije u domenu radne memorije, ostaju relativno neprimećena, a njihovi rezultati nedovoljno iskorišćeni u aktuelnoj andragoškoj teoriji i istraživačkoj praksi.

Ključne reči: kvalitet u obrazovanju, kvalitet učenika, uspeh u učenju, radna memorija, obrazovanje odraslih

Uvod

Iako se u većini koncepcija kvaliteta obrazovanja spominje i dimenzija kvaliteta učenika, ovom dimenzijom obično nije obuhvaćen i nivo sposobnosti učenika kao njenog bitnog elementa, za čime, smatramo, postoji relevantna potreba. Tako se u UNICEF-ovoj klasifikaciji dimenzija kvaliteta obrazovanja navode, na primer, sledeće dimezije: kvalitet učenika, kvalitet sredine, kvalitet sadržaja, kvalitet nastavnika i kvalitet ishoda obrazovanja (UNICEF – The International Working Group on Education, prema: Bulajić i Maksimović, 2011). Navedena dimenzija opisuje kvalitetnog učenika/cu kao osobu koja je „zdrava”, „dobro odgajana”,

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji”, broj 179060 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² aleksandar.bulajic.ff@gmail.com

³ maksimovic.ma@gmail.com

„spremna da učestvuje u procesu učenja” i čije je „učenje podržano od strane porodice i zajednice” (UNICEF – The International Working Group on Education, 2000: 4). Opis autora dokumenta, iako spominje individualne karakteristike i razlike učenika/ca poput motivacije, uvodeći pojam spremnosti u shvatanje kvaliteta, izostavlja jednu od ključnih tačaka oblasti psihologije individualnih razlika, bitnih za postizanje zadovoljavajućeg kvaliteta u obrazovanju – kognitivnu sposobnost učenika. Delimično se kognitivna sposobnost može pripisati dimenziji „kvalitet zdravlja”, u smislu da učenik/ca ne poseduje neurološka oštećenja kao pretpostavku uspešnog kognitivnog funkcionisanja. Međutim, ukoliko se kvalitet obrazovanja uopšte, shvati kao pojam koji osim zadovoljavajućeg minimuma može dalje varirati i biti ocenjivan kroz različite nivoe, na primer u pomenutoj dimenziji kvaliteta ishoda obrazovanja, onda može biti sasvim opravdano govoriti i o kognitivnoj sposobnosti učenika kao jednim od potencijalnih faktora koji određuju kvalitet obrazovanja, specifičnije, nivo kvaliteta obrazovanja u području ishoda, ili još specifičnije obrazovnog uspeha. Da je ova pretpostavka implicitno već sadržana u oblasti visokoškolskog obrazovanja, na primer, govori i činjenica da većina visokoškolskih institucija u Sjedinjenim Američkim Državama, koristi standardizovani GRE (Graduate Record Examinations) test sposobnosti verbalnog i numeričkog rezonovanja, kao i analitičkog pisanja (Educational Testing Service, 2014), kao jednog od instrumenata procene i selekcije pri upisu na osnovne akademske studije. Uzimajući sve navedeno u obzir, smatramo da je sasvim smisljeno uključiti element kognitivnih sposobnosti u razmatranje problematike kvaliteta obrazovanja. To nikako, ukoliko se konceptu adekvatno pristupi, ne narušava i ne sme narušavati princip dostupnosti obrazovanja.

Kako uspeh u obrazovanju, kao što je već napomenuto, predstavlja bitan element kvaliteta obrazovnih ishoda i ukupnog kvaliteta obrazovanja, a kognitivne sposobnosti učenika predstavljaju bitan element u njegovom postizanju, onda su sasvim razumljive i dosadašnje težnje istraživača da pokušaju da empirijski utvrde vezu između njih. U tom smislu i ovaj rad predstavlja napor da se dosadašnja saznanja o vezi između ta dva koncepta dodatno prikažu i predstave oblasti obrazovanja odraslih. Posebno je u poslednje dve decenije u akademskoj zajednici postalo izraženo interesovanje za vezu sposobnosti u vezi sa radnom memorijom i školskog, odnosno akademskog uspeha. Pitanje ove relacije i njenog značaja za oblast obrazovanja odraslih predstavlja osnovno pitanje obuhvaćeno našim pregledom.

Radna memorija

Radna memorija predstavlja koncept koji opisuje „dinamički mentalni radni prostor” (Buha i Gligorović, 2011) u kome se odigrava paralelno privremeno skladištenje informacija, percipirano iz spoljnog sveta odnosno čulne memorije i/ili aktivirano iz područja dugoročne memorije, i aktivno manipulisanje datim informacijama ili njihovim delom. Ovaj aspekt ljudskog kognitivnog aparata koji je zadužen za simultano procesuiranje i zadržavanje informacija u kraćem periodu vremena, poseduje kvalitet dinamičke ravnoteže, gde se ukupni individualni resursi radne memorije ili njen ukupni kapacitet raspodeljuje na funkciju retencije informacija sa jedne strane i njihovu obradu sa druge, varirajući tako od jedne ka drugoj i držeći ih pri tom u kapacitetno stalnoj, ali strukturalno promenljivoj ravnoteži. Radna memorija je uključena u naše svakodnevne aktivnosti poput: rešavanja problema, računanja, pisanja i čitanja itd. Ako, na primer, upitamo nekog da nam pomogne da stignemo do određene lokacije u nepoznatom gradu, možemo dobiti odgovor koji će tipično angažovati radnu memoriju. Odgovor poput sledećeg: „Prvo ćete skrenuti levo, pa ćete nakon stotinak metara skrenuti desno dok ne dođete do velikog belog tržnog centra sa mnoštvom reklamnih postera, zatim ćete preći ulicu i nastaviti još stotinak metara desno”, zahtevaće od nas da pamtimo „gde, šta i kako” i istovremeno manipulišemo datim podacima kako bismo ih razgraničili i doveli u sukcesivan i prostorno-vizuelno logičan poredak.

Kognitivistička informaciono-procesna paradigma upućuje na kompjutersku analogiju u objašnjavanju strukture i prirode radne memorije. Strukturalno, možemo razlikovati hard-drajv (hard-drive) kompjutersku komponentu koja može poslužiti kao metafora za dugoročnu memoriju, jer su informacije pohranjene u njoj relativno stalne i lokacijski definisane, i RAM komponentu (Random-access memory). RAM komponenta služi kao privremeni radni prostor u kome su simultano i privremeno pohranjene informacije iz različitih programa i aplikacija, operativnog sistema – informacije u trenutnoj upotrebi koje mogu biti veoma brzo i istovremeno procesuirane. Ovaj tip kompjuterske memorije se može uporediti sa konceptom ljudske radne memorije (Stanford University, 2007) jer:

- a. Predstavlja radni prostor koji se „resetuje” i oslobađa od trenutnih informacija kada se operacija kojom neki program prilikom manipulacije datim informacijama završi, ili se program isključi. Slično tome, i informacije u radnoj memoriji iščezavaju i/ili bivaju potisnute novim, kada se aktivno manipulisanje njima okonča, što rezultira njihovim zaboravljanjem ili skladištenjem u dugoročnu memoriju.

- b. Jeste „fleksibilan u odnosu na sadržaj”, jer ne postoje određene i definisane lokacijske tačke RAM komponente koje korespondiraju sa određenim programima; „bilo koji program može pristupiti bilo kom delu RAM komponente” (Stanford University, 2007: 241). Slično tome, u bilo kom „prostoru” ili subkomponenti radne memorije mogu biti privremeno pohranjene informacije iz dugoročne memorije, čulne memorije ili njime mogu manipulirati različite mentalne operacije poput planiranja ili refokusiranja pažnje.
- c. Veći RAM kapacitet dozvoljava i veću kompleksnost aktivnih operacija. Takođe, i kapacitet radne memorije jeste proporcionalan količini informacija i zahtevnosti operacija koje se mogu vršiti u njenom okviru.

Poslednje poređenje je veoma značajno jer upućuje na individualne razlike u kapacitetu ljudske radne memorije, koji je, kako ćemo tvrditi u radu, u značajnoj i pozitivnoj korelaciji sa uspehom u obrazovanju.

Najpoznatiji model radne memorije je svakako onaj Bedlija i Hiča (Baddaley & Hitch, 1974), takođe nazivan i *modalnim modelom*. Modalni model upućuje na složenu strukturu radne memorije, u kojoj je moguće (u osnovnom modelu) razlikovati komponente koje imaju relativno zavisne, ali specijalizovane funkcije.

Centralni izvršilac (central executive) je ključna i najmanje istražena komponenta modela koji upravlja ostalim subkomponentama (fonološkom petljom i vizuelno-spacijalnom matricom), čije su neke od funkcija: fokusiranje i refokusiranje pažnje (centralni izvršilac nije jedina komponenta kognitivog aparata zadužena za ovu funkciju, videti: Norman, & Shallice, 1986; Posner, 1995), kontrola akcija, delimično održavanje i manipulisanje informacijama u ostalim subkomponentama radne memorije, rešavanje problema... (Gathercole, Pickering, Ambridge & Wearing, 2004; Baddeley, Eysenc & Anderson, 2009). Funkcija *fonološke petlje* (phonological loop) se odnosi na privremeno skladištenje i obnavljanje fonoloških i fonološki rekodabilnih informacija u radnoj memoriji, dok vizuelno-spacijalna matrica (visuo-spatial sketchpad) ima sličnu ulogu u zadržavanju vizuelno-prostornih informacija (Baddeley, 1992). U okviru fonološke petlje se, u modalnom modelu, mogu razlikovati *fonološko kratkoročno skladište* (phonological short-term store), čija je funkcija skladištenje fonoloških tragova za kraće periode vremena i *mehanizam artikulacionog preslišavanja* (articulatory rehearsal), čija se uloga odnosi na obnavljanje datog traga u fonološkom kratkoročnom skladištu. Sa druge strane, da li u vizuelno-spacijalnoj matrici postoje odvojeni domeni za skladištenje vizuelnog i spacijalnog materijala, nije do kraja jasno. Takođe, nije pouzdano utvrđeno da li navedena subkomponenta radne

memorije poseduje mehanizam za obnavljanje vizuelno-spacijalnih informacija, slično ulozi koju ima mehanizam artikulacionog preslišavanja u svom domenu.

Značaj radne memorije za obrazovanje odraslih

Dosadašnja istraživanja veze između kapaciteta radne memorije i školskog, odnosno akademskog uspeha, bila su uglavnom fokusirana na utvrđivanje date relacije individualnih razlika kapaciteta radne memorije kod dece i njihovog školskog uspeha u pojedinima predmetima, odnosno oblastima. Kada se radi o odraslima, predmet sličnih istraživanja je uglavnom bio orijentisan na odrasle sa kognitivnim oštećenjima ili teškoćama u učenju i odrasle koji su procesu učenja stranih jezika (videti: Swanson, 1994; Miyake & Friedman, 1998). Kako je radna memorija jedan od najvažnijih činilaca učenja i u odraslom dobu, moguće je izraziti stav da nedostatak sličnih istraživanja na populaciji odraslih jeste stanje koje ne doprinosi u dovoljnoj meri razmatranju pitanja učenja iz andragoške perspektive. Dosadašnji andragoški naponi da se razume učenje odraslih, pre svega su bili orijentisani na aspekte motivacije, sredine i kulture, ekonomije, politika, metoda i programa nastave za odrasle, rada, dostupnosti obrazovanja i prilika za učenje, itd. Ne poričući značaj navedenih faktora za uspeh u obrazovanju i učenju odraslih, ne treba ni u istraživačkom i teorijskom smislu prenebregnuti stav da se kao ograničavajući faktor u učenju odraslih pojavljuje faktor kognitivnog kapaciteta za učenje. Iako su motivacioni i sredinski faktori bitni za uspeh u učenju odraslih, ne može se ni prevideti činjenica da, na primer, dve osobe sličnog socijalno-materijalnog statusa i motivacije, a koje su pod uticajem sličnih ili gotovo istih sredinskih uslova učenja, mogu ući u proces obrazovanja odraslih sa različitim znanjem i veštinama koje su posledica različitih kognitivnih kapaciteta za učenje. Iako se ove dve grupe faktora međusobno prepliću, njihovo posebno tretiranje može pomoći da mnogo preciznije razumemo šta to odrasle vodi različitom stepenu postignuća u učenju. Utvrđivanje fluidnih kognitivnih kapaciteta učestvuje u mnogim više ili manje kompleksnim situacijama učenja (Gathercole, Pickering, Knight & Stegmann, 2004), a pogotovo kada se radi o učenju novih sadržaja, gde prethodno iskustvo odraslih može imati malo uticaja na uspeh učenja ili čak može predstavljati ograničavajući faktor. Testovi i zadaci koji su relativno nezavisni od kulture, i u velikoj meri nepoznati svim odraslima, mogu u tom smislu poslužiti kao dobar put ka utvrđivanju datih kapaciteta za učenje i u odraslom dobu.

Zbog svega navedenog smatramo da je i utvrđivanje veze između individualnih kapaciteta radne memorije i uspeha u učenju od velike važnosti, pre svega, za oblasti formalnog obrazovanja odraslih (osnovnog obrazovanja odraslih i

visokoškolskog obrazovanja) i neformalnog obrazovanja odraslih. Dakle, kvalitet učenika kao deo ukupnog kvaliteta obrazovanja u navedenim kategorijama, opredeliće ne samo rezultanta motivacije i faktora sredine, već značajno i fluidni aspekt kognitivnih resursa bitnih za učenje.

Prethodna istraživanja veze kapaciteta radne memorije i uspeha u učenju

Dosadašnja istraživanja su u velikoj meri potvrdila validnost i značajnost veze između radne memorije i učenja pre svega u okviru dve oblasti: znanja i veština povezanih sa jezičkim kompetencijama i pismenošću, kao i različitim matematičkim sposobnostima i numeričkom pismenošću uopšte. Daneman i Karpinter (Daneman & Carpenter) su već 1980, konstrukcijom i primenom zadataka radne memorije na verbalnom sadržaju utvrdili da deca i odrasli sa poteškoćama u čitanju i razumevanju teksta pokazuju relativno slab kapacitet radne memorije u poređenju sa osobama bez datih teškoća. Dalja istraživanja pružila su malo precizniji uvid u pomenutu relaciju. Sigel je svojim istraživanjem na populaciji dece, adolescenata i odraslih, utvrdio da je čitanje i razumevanje teksta takođe u vezi kod svih obuhvaćenih starosnih grupa sa procesnim kapacitetom radne memorije, ali da odrasli preko 19 i 20 godina starosti ne pokazuju opadanje u domenu kratkoročne memorije, dok to nije slučaj i sa radnom memorijom (Siegel, 1994). Odrasli iskušavaju teškoće kada su suočeni sa zadacima u kojima njihov kognitivni procesni kapacitet mora biti podeljen na više aktivnosti, na primer, skladištenje i istovremeno manipulisanje informacijama, što je upravo slučaj sa zadacima radne memorije. Do sličnih rezultata dolaze i drugi istraživači (Swanson, 1994), što potvrđuje da je radna memorija u većoj i značajnijoj relaciji sa jezičkim sposobnostima i učenjem jezika i pismenošću nego kratkoročna memorija. Takođe, u velikoj meri je validirana i veza između veština sposobnosti razumevanja jezika prilikom učenja stranog jezika u odrasлом dobu (Miyake & Friedman, 1998), ali i brzine i efikasnosti u savladavanju znanja u istoj oblasti.

Veza radne memorije i sticanja jezičkih kompetencija leži u velikoj meri u subkomponenti modalnog modela, fonološkoj petlji. Više istraživanja je ukazalo na relaciju između delovanja fonološke petlje i učenja novih reči. Tako je, na primer, utvrđeno da u učenju novih reči stranog jezika, jedan od ključnih faktora predstavlja kapacitet fonološke petlje (Papagno & Vallar, 1995), dok su druga istraživanja utvrdila da se uspešnost u učenju stranog jezika uopšte, može objasniti kapacitetom fonološke petlje, odnosno uspešnošću učenja novih reči, iza koje stoji data subkomponenta radne memorije (Kohonen, 1995). Veza između

kapaciteta radne memorije i sticanja jezičke kompetencije ne odnosi se samo na leksičku komponentu, već i na onu sintaksičku. Tako više istraživanja (prema: Elis & Sinclair, 1996) pokazuju da kapacitet fonološke radne memorije, odnosno fonološke petlje, predviđa: nivo sposobnosti savladavanja gramatike maternjeg jezika, kao i uspešnost učenja sintakse veštačkog jezika kod dece, odnosno, hipotetički posmatrano, stranog jezika, dok izuzetno nizak kapacitet verbalne radne memorije korelira sa teškoćama u savladavanju sintakse i maternjeg i stranog jezika. I istraživanje na starijim i mlađim odraslim Kaplana i Votersove potvrđuju značaj i validnost veze između kapaciteta radne memorije i sintaksičke sposobnosti (Caplan & Waters, 2003). Povrh toga, više studija je uspelo da potvrdi da fonološka petlja ima ključnu ulogu u obnavljanju fonološkog traga reči i u oblasti pismenog izražavanja (prema: Kellogg, Olive & Piolat, 2007).

Kao zaključak se može izvesti ideja, da iako radna memorija uopšte predviđa uspešnost u učenju sintakse i leksike maternjeg i stranog jezika i kod dece i odraslih, subkomponenta radne memorije, fonološka petlja, bitnije utiče na, i predviđa uspeh u učenju stranih reči, ali ne i novih reči maternjeg jezika (koje se više oslanja na semantičko kodiranje, odnosno uticaj semantičke dugoročne memorije). Tako je, uz pomoć aplikacije mehanizama koji ometaju rad fonološke petlje – artikulacione supresije, utvrđeno da takvo ometanje vodi smanjenom učinku na zadacima učenja novih stranih reči, što prilično jasno ukazuje na vezu fonološke petlje i uspešnosti u savladavanju leksike stranog jezika (Papagno, Valentine & Baddeley, 1991; Baddeley, 2003.).

Navedeno ne isključuje iz datih korelacija i ostale komponente radne memorije. Tako, u određenim slučajevima (pri upotrebi konkretnih reči, jezičkoj produkciji), dolazi do aktiviranja obe subkomponente radne memorije, i fonološke petlje i verbalno-spacijalne matrice (Sadoski, Kealy, Goetz & Paivio, 1997), za šta kao indikator može poslužiti i ustanovljeni efekat *zamišljivosti reči* (imageability effect). I ključna komponenta radne memorije, centralni izvršilac, ima svoju ulogu u predikciji datih sposobnosti, bez obzira na tip sadržaja kojim se manipuliše ili uči. Ona se pre svega odnosi na: „kontrolisanje toka informacija kroz sistem radne memorije, aktiviranje znanja iz dugoročne memorije, kontrolu akcija i upravljanje dinamikom višestrukih istovremenih kognitivnih aktivnosti” (Gathercole & Pickering, 2000: 2).

U domenu sticanja matematičkih kompetencija i numeričke pismenosti, takođe je, prilikom više različitih istraživanja, utvrđena veza sa kapacitetom radne memorije (Bull & Johnston, 1997; Dark & Banbow, 1990). Na primer, potvrđeno je da deca sa izraženom matematičkom nadarenošću, imaju i značajno više skorove na zadacima radne memorije u odnosu na svoje vršnjake, ali često i u odnosu

na univerzitetske učenike. Dalje je utvrđeno da radna memorija značajno korelira sa sposobnošću primene aritmetičkih procedura, sa jedne strane, kao i sa aktiviranjem aritmetičkog činjeničnog znanja iz semantičke dugoročne memorije, sa druge strane (Geary, 1993, prema: McLean & Hitch, 1991). Tako je ustanovljeno da deca sa izrazito lošim matematičkim kompetencijama, imaju znatno lošiji učinak na zadacima „brojanja unapred” (zadatak kratkoročne memorije) i „brojanja unazad” (zadatak radne memorije – zahteva se istovremeno zadržavanje reprezentacija brojeva i aktivno manipulisanje njima kako bi se doveli u obrnuti redosled) u odnosu na decu sa prosečnim matematičkim kompetencijama. Navedeni rezultat sugeriše da se reprezentacije brojeva u radnoj memoriji, sa kojima se barata prilikom rešavanja matematičkih zadataka, brže gube iz kratkoročnog skladišta radne memorije, te se s toga mogu teže dovesti u vezu sa postupkom i rešenjem zadatka (Geary, Brown & Samaranyake, 1991). Uopštena kritika navedenih studija odnosi se pre svega na interpretaciju rezultata koju su ponudili autori. Iako relacija radne memorije i matematičkih kompetencija ostaje validna, može se postaviti i pitanje da li je, zapravo, slabiji kapacitet radne memorije posledica, a ne uzrok, nedovoljno uspešnog prethodnog učenja. Isto važi i za oblast jezičkih kompetencija. Metodološki postupci koji bi preciznije odredili smer date veze (sposobnosti i kompetencija) mogli bi se odnositi na uvođenje u studije dve kontrolne grupe paralelno sa istraživanjem veze u eksperimentalnoj grupi na sledeći način, kao što predlažu pojedini autori (Vellutino, Pruzek, Steger & Meshoulam, 1973): eksperimentalne grupe dece sa lošijim matematičkim kompetencijama u odnosu na svoje vršnjake, kontrolne grupe njihovih vršnjaka sa prosečnim matematičkim kompetencijama i kontrolne grupe mlađe dece koja samim tim poseduju istovremeno i niže matematičke kompetencije. Ako bi se pokazalo da kontrolna grupa mlađe dece ima jednake ili bolje sposobnosti radne memorije u odnosu na stariju decu sa izraženo lošijom matematičkom sposobnošću i lošijim sposobnostima radne memorije, onda bi se svakako loš učinak učenja matematike u eksperimentalnoj grupi mogao pripisati uticaju slabog kapaciteta radne memorije. Ostali metodološki postupci bi se odnosili na uvođenje zadataka radne memorije koji su više slobodni od uticaja kulture i obrazovanja.

Izloženi kratki pregled oblasti utvrđivanja veze između kapaciteta radne memorije i uspeha u obrazovanju, svedoči da neupitno takva veza postoji. Aktuelna istraživanja odnose se, pre svega, na ispitivanje prirode takve veze. Pravo pitanje koje se može postaviti sa stanovišta andragoških interesa jeste koliko su ona relevantna i upotrebljiva za polje obrazovanja i učenja odraslih.

Značaj veze kapaciteta radne memorije i uspeha u učenju za obrazovanje odraslih

Evropski parlament i Savet Evropske Unije su još u prethodnoj deceniji definisali osam ključnih kompetencija celoživotnog učenja, među kojima se spominju i komunikacija na maternjem jeziku, komunikacija na stranom jeziku i matematičke kompetencije (2006). Uzimajući u obzir da su prikazana istraživanja upravo bila prevashodno fokusirana na utvrđivanje veze između kapaciteta radne memorije i jezičkih i matematičkih kompetencija, čini se da je opravdano ukazati na potrebu za većim istraživanjem date veze u oblasti obrazovanja odraslih. Kao što je već napomenuto, tri su bitne oblasti obrazovanja odraslih koje se posebno mogu praktično koristiti rezultatima takvih istraživanja: osnovno obrazovanje odraslih, visokoškolsko obrazovanje i neformalno obrazovanje.

Utvrđivanje kapaciteta radne memorije, pre svega na ulasku i izlasku iz pomenutih tipova obrazovanja, mogu pomoći da se bolje proceni kvalitet učenika, a time i mogući i postignuti kvalitet nekog obrazovnog programa, ako se dati kapacitet uzme u obzir zajedno sa ostalim dimenzijama kvaliteta učenika, kao što su motivacija i postojanje sredine koja podržava učenje, na primer. Ovo se čini važnim, pogotovo s obzirom na to da kapacitet radne memorije ima daleko značajniji uticaj na učenje nego što to pokazuju navedena istraživanja. On se odnosi na različite situacije svakodnevnog funkcionisanja u društvu i učenja u oblasti raznovrsnih sadržaja. Utvrđivanje kapaciteta radne memorije može, na primer, poslužiti kao način da se procene sposobnosti učenika koji stupaju u programe osnovnog obrazovanja odraslih, kako bi se procenila mogućnost adaptacije datog programa mogućnostima učenika. Pri evaluaciji nekog studijskog programa ili programa neformalnog obrazovanja, utvrđivanje datog kapaciteta zajedno sa merama postignuća studenata, može poslužiti kao način da se realnije sagledaju razlozi zbog kojih su pojedinačni programi obrazovanja bili relativno uspešni, odnosno neuspešni.

Dalje, može se razmišljati i o razvoju obrazovnih programa za odrasle koji bi bili namenjeni učenju boljeg i efikasnijeg iskorišćavanja postojećih kapaciteta radne memorije za one individue koje pokazuju slabije rezultate na zadacima koji mere kapacitet ovog kognitivnog domena. Neki od takvih komercijalnih programa već postoje, poput COGMED[®] treninga radne memorije čiji su uspesi potvrđeni i od strane naučno-istraživačkih institucija (Holmes, Gathercole, Place, Dunning, Hilton & Elliott, 2010.). Ako u programe liberalnog obrazovanja odraslih ulaze različite socijalne i preduzetničke veštine, čini se da je, s obzirom na relevantnost i značaj za funkcionisanje odraslih u savremenom svetu, uputno razmišljati i o

većoj popularizaciji treninga radne memorije i sličnih programa i njihovom širenju na oblast neformalnog obrazovanja odraslih. Jedna od definisanih preporuka Evropskog parlamenta i Saveta EU, upravo se odnosi i na kompetenciju učenja da se uči. Radna memorija predstavlja jednu od najuticajnih „alatki učenja”, te kao takvo, učenje efikasnijeg korišćenja radne memorije može, s pravom, predstavljati relevantnu oblast razvoja date kompetecije.

U oblasti istraživanja, utvrđivanje veze sposobnosti radne memorije i uspeha u učenju može dati dragocene uvide u to zbog čega neki učenici postižu bolje rezultate u učenju od drugih. Radna memorija, naravno, ne predstavlja jedini prediktor uspeha u učenju, ali istraživanje njene uloge u uspehu učenja može, pre svega, odgovoriti na pitanje kakvo je mesto i značaj ove varijable među onim sredinskim i motivacijskim u odnosu na obrazovno postignuće.

Zaključak

Oblast obrazovanja odraslih je poslednjih nekoliko decenija pomerala težište ka istraživanjima socijalnih, motivacionih i ekonomskih faktora učenja u odrasлом dobu i to sa velikim pravom, jer je time ukazala na to kako kultura i sredina oblikuju naše motive, načine i uspehe u učenju, kao i sliku o sebi kao učniku. Ovo „veliko pomeranje“ ostavilo je, pak, za sobom i veliku prazninu u kojoj su potrebe za istraživanjem faktora individualnih razlika u domenu kognitivnih aspekata psihologije obrazovanja ostale bez dovoljnog interesa i pažnje stručne zajednice. S obzirom na sve navedene tvrdnje i velike uspehe koje su zabeležila istraživanja kognitivnih nauka, smatramo da postoji značajan, ali često previđen interes andragogije, da kao matična oblast proučavanja učenja i obrazovanja odraslih, obnovi svoja istraživačka zanimanja za date fenomene. U naučnoj javnosti mnogih društvenih ali i medicinskih nauka postoji konsenzus da je malo koja paradigma izazvala pojavu toliko velikog broja plodotvornih istraživanja kao što je to paradigma radne memorije. Ona je našla svoju praktičnu i istraživačku upotrebljivost u brojnim oblastima, od obrazovne psihologije, neuronauke, kognitivne psihologije, pa do medicine. Andragogija, odnosno teorija obrazovanja odraslih, je jedna od retkih oblasti koja navedene potencijale konstrukta radne memorije nije iskoristila ni iz daleka u dovoljnoj meri. Navedena veza kapaciteta radne memorije i uspeha u učenju je samo jedan od primera kako se dati konstrukt može iskoristiti za potrebe oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Nepostojanje dovoljnog interesovanja za ispitivanje date veze, oslikava stanje nedostajuće ali preko potrebne veze koja bi premostila jaz između saznanja savremene kognitivne nauke i andragogije.

Literatura

- Baddeley, A. D. & Hitch, G., (1974). Working memory, in: G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47–89). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255 (5044), 556-559.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of communication disorders*, 36 (3), 189-208.
- Baddeley, A. D., Eysenck, M. W. & Anderson M. C. (2009). *Memory*. Hove: Psychology Press.
- Bulajić, A. i Maksimovic, M. (2011). Kvalitet i participacija u obrazovanju: aktivno učenje kao dugoročna mera, u Kačavenda-Radić, N, Pavlović Breneselović, D, Antonijević, R, (ur.), *Kvalitet u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, str. 39-53
- Bull, R. & Johnston, R. S. (1997). Children's arithmetical difficulties: Contributions from processing speed, item identification, and short-term memory. *Journal of experimental child psychology*, 65(1), 1-24.
- Buha, N. i Gligorović, M. (2011). Povezanost radne memorije i intelektualnog funkcionisanja kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11 (1), 21-38.
- Caplan, D. & Waters, G. (2003). The relationship between age, processing speed, working memory capacity, and language comprehension. *Memory*, 13 (3-4), 403-413.
- Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 19 (4), 450-466.
- Dark, V. J. & Benbow, C. P. (1990). Enhanced problem translation and short-term memory: Components of mathematical talent. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 420.
- Educational Testing Service. (2014). About the GRE® revised General Test. dostupno na adresi: http://www.ets.org/gre/revised_general/about, (pristupljeno: 12. 11. 2014)
- Ellis, N. C., & Sinclair, S. G. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 49(1), 234-250.
- Gathercole, S. E. & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 177-194.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B. & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental psychology*, 40 (2), 177-190.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C. & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18 (1), 1-16.

- Geary, D. C., Brown, S. C. & Samaranayake, V. A. (1991). Cognitive addition: A short longitudinal study of strategy choice and speed-of-processing differences in normal and mathematically disabled children. *Developmental Psychology*, 27 (5), 787.
- Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Dunning, D. L., Hilton, K. A. & Elliott, J. G. (2010). Working memory deficits can be overcome: Impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Applied Cognitive Psychology*, 24 (6), 827-836.
- Kellogg, R. T., Olive, T. & Piolat, A. (2007). Verbal, visual, and spatial working memory in written language production. *Acta Psychologica*, 124 (3), 382-397.
- Kohonen, V. (1995). Is the relation between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition? *Applied Psycholinguistics*, 16 (02), 155-172.
- McLean, J. F. & Hitch, G. J. (1999). Working memory impairments in children with specific arithmetic learning difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74 (3), 240-260.
- Miyake, A. & Friedman, N. P. (1998). Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention*, 339-364.
- Norman, D. A. & Shallice, T. (1986). *Attention to action* (pp. 1-18). Springer US.
- Papagno, C., Valentine, T. & Baddeley, A. (1991). Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*, 30 (3), 331-347.
- Papagno, C. & Vallar, G. (1995). Verbal short-term memory and vocabulary learning in polyglots. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 48 (1), 98-107.
- Posner, M. I. (1995). Attention in cognitive neuroscience: an overview. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (pp. 615-624). Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Sadoski, M., Kealy, W. A., Goetz, E. T. & Paivio, A. (1997). Concreteness and imagery effects in the written composition of definitions. *Journal of Educational Psychology*, 89, 518-526.
- Siegel, L. S. (1994). Working memory and reading: A life-span perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 17 (1), 109-124.
- Stanford University. (2007). Working Memory, dostupno na adresi: <http://www-psych.stanford.edu/~ashas/Cognition%20Textbook/chapter6.pdf> (pristupljeno: 12. 11. 2014)
- Swanson, H. L. (1994). Short-Term Memory and Working Memory Do Both Contribute to Our Understanding of Academic Achievement in Children and Adults with Learning Disabilities? *Journal of Learning disabilities*, 27 (1), 34-50.
- The European Parliament and The Council of European Union. (2006). *Recommendation on key competencies for lifelong learning*. The European Parliament and the Council of European Union, dostupno na adresi: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/;ELX_SESSIONID=69pCJtyTStJwJ9HVDpfQ

6LhN8RQvShBRXHyCz77Svr2vn2N0QJ0n!-1584300434?uri=CELEX:32006H0962,
(pristupljeno: 19.11.2014)

UNICEF – The International working group on education Florence. (2000). *Defining quality in education*. UNICEF: New York, dostupno na adresi: <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF> (pristupljeno: 19.11.2014)

Vellutino, F. R., Pruzek, R. M., Steger, J. A. & Meshoulam, U. (1973). Immediate visual recall in poor and normal readers as a function of orthographic-linguistic familiarity. *Cortex*, 9 (4), 370-386.

WORKING MEMORY AS A PREDICTOR OF LEARNING SUCCESS – THE MISSING VARIABLE IN ADULT EDUCATION?

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

Abstract

The issue of the quality of a learner, in domain of cognitive abilities, until now remains poorly addressed in the field of adult education. The paper emphasises the need for adult education to include the results of contemporary studies of the relation between learner's cognitive abilities and learning success in current investigations of quality of education. In past few decades, different studies confirmed the significance of relation between the cognitive construct of working memory and educational attainment and learning success. This construct proved to be very fruitful for conducting correlative research in various fields of general and specific disciplines. For example, it has been shown that subcomponents of working memory significantly correlate with the language and mathematical competencies of younger and adult learners. It seems that contemporary educational and developmental psychology investigations of working memory remained relatively unnoticed, and their results unexploited sufficiently in the domain of current adragogical theory and research practice.

Key words: quality of education, quality of learner, learning success, working memory, adult education.

STRATEGIJE OBRAZOVANJA ODRASLIH – ŽELJE, POTREBE, MOGUĆNOSTI I REZULTATI¹

Miomir Despotović², Katarina Popović³
Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu

Apstrakt

U radu se analiziraju tri strategija obrazovanja odraslih koje su u Srbiji donete u periodu od 2001. do 2012 godine. Predmet analize su bazični diskursi i narativi koje ove strategije promovišu i zastupaju, vrste promena koje predlažu i podstiču i njihova efikasnost u ostvarivanju postavljenih ciljeva i strateških mera. Analiza je pokazala da strategije obrazovanja odraslih počivaju na različitim diskursima, da postuliraju relativno različite ciljeve i strateške mere, ali da im je zajednička neefikasnost u ostvarivanju. Manji broj mera ostvaren je zahvaljujući kontinuitetu strateške, političke i finansijske podrške EU, što upućuje na zaključak da je politika obrazovanja odraslih u Srbiji rezultat pre uticaja međunarodne politike obrazovanja, nego izraz nacionalnih interesa i domena uticaja.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, politika obrazovanja odraslih, strategija obrazovanja odraslih, strateške mere, globalni diskursi.

Uvod

Političke promene u Srbiji nakon demokratskih promena i izbora 2000. godine označile su kraj višegodišnje političke i ekonomske izolacije i početak složenog procesa socijalno-ekonomske tranzicije koji je podrazumevao reforme svih oblasti društvenog života i uspostavljanje institucija, mehanizama i instrumenata koji omogućuju uspešnu integraciju Srbije u globalno, i posebno u evropsko okruženje.

Javne politike, kojima se ključne društvene promene predviđaju, konceptualizuju i promovišu, i razvojne strategije kao njihov operativni i transparentni iskaz, predstavljaju jedan od osnovnih reformskih instrumenata. U periodu od 2001. do 2014. godine Vlada Srbije je donela 114 različitih strategija⁴, što ukazuje na intenzitet reformskih zahvata i značajnu javnu političku volju za transformacijom svih oblasti društveno-ekonomske stvarnosti. Od januara 2001. godine do

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² mdespoto@f.bg.ac.rs

³ kpopovic@f.bg.ac.rs

⁴ Dostupno na: http://www.srbija.gov.rs/vesti/dokumenti_sekcija.php?id=45678

oktobra 2012. godine, između ostalih, donete su i tri strategije za razvoj obrazovanja odraslih, što takođe ukazuje na izuzetnu, čak ekskluzivnu društvenu i političku zainteresovanosti za ovu oblast, imajući u vidu da ni za jednu drugu, izuzimajući stručno obrazovanje, nije donet toliki broj strateških dokumenata za isti vremenski period. Prvu od tih strategija (Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih, 2001) donelo je Ministarstvo prosvete i sporta, a dve kasnije (Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, 2007. godine i Strategija razvoja obrazovanja odraslih, 2012.godine) Vlada Republike Srbije.

Pitanje koje se svakako ne može izbeći u političkom promišljanju obrazovanja odraslih u Srbiji jeste: kako i zbog čega su za jednu oblast društvene prakse koja se poslednje dve decenije XX veka nalazila na marginama političkog i društvenog interesovanja, u prvoj deceniji 21. veka donete čak tri strategije? Otkuda taj ekskluzivni položaj obrazovanja odraslih u srpskom strateškom i političkom prostoru? Da li je reč o autentičnom političkom odgovoru na socijalne-ekonomske probleme koje Srbija ima i za čije rešavanje se obrazovanje odraslih prepoznaje kao ključni resurs ili se, pak, radi o spoljnjem, pre svega, evropskom podsticaju i zahtevu da Srbija, kao potencijalna članica EU, temeljito reformiše i unapredi celokupni sistem obrazovanja, pa i sistem obrazovanja odraslih kao njegov integralni deo, da bi i u tom, kao i u ostalim domenima, postala deo evropskog društveno-ekonomskog i kulturnog prostora? Ili se možda radi o srećnoj i nužnoj kombinaciji ova dva pravca generisanja novog društvenog i političkog odnosa prema obrazovanju odraslih?

Pouzdaniji sud o poreklu (ponovnog) društveno političkog interesovanja za obrazovanje odraslih moguće je doneti samo na osnovu bližeg uvida u stvarno značenje i značaj donetih strategija obrazovanja odraslih, što podrazumeva odgovor na nekoliko ključnih pitanja kao što su: kakav je bazični diskurs na koji se one oslanjaju i koji promovišu; koju vrstu promena u obrazovanju odraslih predlažu i podstiču; da li strategije i u njima najavljena i obećana politika uspostavljaju i održavaju međusobni reformski kontinuitet u području obrazovanja odraslih i obezbeđuju njegovo unapređenje i razvoj, i u kojoj meri su donete strategije obrazovanja odraslih društveno relevantne i efikasne, odnosno da li se u njima definisani ciljevi i akcije ostvaruju na način i dinamikom koja je predviđena?

Globalni obrazovni diskursi

Javna politika je skup preferiranih i afirmativnih akcija u određenom domenu javnog života koje je potrebno ostvariti i kao takva je tesno povezana sa procesima uticaja i promene. Intencija uticaja i promene se manifestuje u svim domenima

društvenog života, odnosno svim vrstama javne politike i sistematske političke akcije. Tako je i u području obrazovanja. U najopštijem smislu, država kao dominantna politička snaga i u području obrazovanja, kao i u drugim područjima društvenog života, izražava i promovira svoje ideološke i vrednosne preferencije i svoje socijalne-ekonomske ciljeve i shodno njima oblikuje usmerava praksu obrazovanja i kontekst u kome se ona ostvaruje. Zato se obrazovna politika često definiše kao jedna u nizu javnih politika sa kojima je tesno povezana, pri tom je neke zemlje snažno vežu za socijalnu, a druge za ekonomsku politiku. Sama politika obrazovanja odraslih je, više nego klasična prosvetna politika, izložena međunarodnim uticajima. Ona je sve manje autonomna i autarhična, bar u pogledu postavljenih ciljeva i vrednosti. Celoživotno učenje je postalo univerzalna tema globalnih diskusija i teško da bilo koja zemlja koja teži modernizaciji može da izbegne uticaje difuzije i transfera obrazovne politike sa međunarodnog nivoa. Obrazovanje odraslih je uvek pod manjim ili većim uticajem različitih unutrašnjih, ali i spoljnjih činilaca, a sve više i pod uticajem globalnih i regionalnih organizacija, koje kroz različite mehanizme za transfer politika, iskustva i normi, modifikuju i usmeravaju fokus političkog odlučivanja i delovanja u pojedinim zemljama i vremenskim periodima. Ovaj transfer politika nije, međutim bez ograničenja. Iako postoji evidentna konvergencija međunarodnih organizacija u stanovištima o obrazovanju (Kulich, 1994), među njima istovremeno postoje i značajne razlike (Robertson, 2005). S druge strane, nacionalna tradicija u obrazovanju i kulturne, istorijske, ideološke i političke pretpostavke na kojima ona počiva, selektuju i transformišu globalne obrazovne pristupe obrazovanju i njihove pojedinačne elemente (Schriewer, 2003) i mogućnosti za primenu u pojedinačnim nacionalnim kontekstima (Medić, Popović, 2007). Imajući u vidu složen odnos između nacionalnog i globalnog u politici obrazovanja, postavlja se pitanje da li se globalni pristupi, odnosno diskursi o obrazovanju odraslih čiji su glavni reprezentivi UNESKO, OECD, Svetska Banka i Evropska Unija, situiraju u politički prostor Srbije, odnosno da li se i u kojoj je meri reflektuju u strategijama obrazovanja odraslih koje je ona donela u poslednjoj deceniji?

Autoritet i značaj UNESKO-a počiva na međunarodnom konsenzusu o univerzalnim ljudskim vrednostima kao civilizacijskim dostignućima, snaga Svetske Banke je rezultat snage njenog kapitala i finansijske moći, ali i centralne uloge ekonomije u savremenom svetu, autoritet OECD-a počiva na snazi nauke i struke, oličene u istraživačkom potencijalu i autoritetu empirijskog znanja, a Evropska Unija deluje snagom geografskog pripadanja i težnje za političkim pripadanjem Uniji. (Popović, 2014).

Polazeći od koncepta ljudskih prava, osnovna misija UNESCO-a kao globalne organizacije je da putem obrazovanja, utiče na ključne probleme savreme-

nog sveta kao što su: nepismenost, siromaštvo, glad, zagađenje sredine, AIDS, zaštita zdravlja, kulturnih dobara i kulturnog nasleđa, unapređenje svetskog mira i tolerancije, ljudskih prava i sloboda i sl. U tom kontekstu UNESCO je afirmisao koncept funkcionalne pismenosti i koncept celoživotnog obrazovanja, odnosno učenja, čiji smisao nije toliko ekonomski koliko personalni razvoj i rešavanje humanitarnih, socijalnih i političkih problema i postizanje mira, socijalne pravde i jednakosti svih (videti: Langran, 1976; Delor, 1996; Savićević, 2006; Knoll, 2008).

Dok je za UNESCO obrazovanje fundamentalno ljudsko pravo, za Svetsku Banku obrazovanje je fundamentalno za razvoj i rast (World Bank Group, 2011). Banka je najveći pojedinačni finansijer različitih politika i projekata iz oblasti pismenjavanja, osnovnog i nižeg srednjeg obrazovanja u svetu. U centru njenog interesovanja je uticaj obrazovanja na ekonomski rast i smanjenje siromaštva, odnosno razvoj znanja i veština za ekonomiju zasnovanu na znanju (Robertson, 2005), mada se ne poriče njegova vrednost i za postignuće socijalne kohezije, pravičnije raspodele i smanjenje kriminala (Svetska banka, 2003). I u najnovijim dokumentima Svetske Banke obrazovanje je u potpunosti stavljeno u službu ekonomskog razvoja, mogućnosti za lični uspeh i nacionalni napredak (World Bank, 2011).

Za razliku od Svetske banke koja se prvenstveno obraća nerazvijenim i zemljama u razvoju, OECD se obraća razvijenim zemljama i zemljama u tranziciji, mada u razmatranju obrazovanja koristi sličan vokabular i retoriku kao i Svetska Banka (knowledge economy, knowledge society, learning economy). I za njega je obrazovanje generator ekonomskog razvoja, s tim što za razliku od Svetske Banke koja u svom pristupu obrazovanju insistira na tržištu i individualizmu, OECD odbacuje tržišni model obrazovanja i zagovara institucionalne promene koje bi omogućile razvoj ljudskog kapitala, odnosno personalnih kompetencija. OECD podstiče svoje članice da kao krajnje ciljeve politike obrazovanja vide razvoj kompetencija koje zadovoljavaju potrebe kompanija za produktivnošću i profitom i potrebe pojedinaca za zaposlenošću i zaradom (OECD, 1982). U cilju osnaživanja svog pristupa obrazovanju OECD je razvio posebne programe kao što su PISA (Programme for International Student Assessment) i PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), koji ukazuju na usmerenost obrazovanja ka kompetencijama i čiji rezultati predstavljaju snažnu empirijsku podršku za kreiranje politike obrazovanja u zemljama članicama.

Evropska Unija predstavlja sintezu OECD-ove neoliberalističke perspektive celoživotnog učenja i UNESCO-vog humanističkog koncepta (Maksimović, 2011). Lisabonska strategija je uvela Evropsku Uniju u socijalni liberalizam i definisala je kao zajednicu tržišno-demokratskih država (market-democratic states), sa ambicijom da od nje stvori najkonkurentniju i najdinamičniju ekonomiju sveta zasnovanu

na znanju, sposobnu za održivi ekonomski rast s najvećom stopom zaposlenosti i snažnom ekonomskom i socijalnom kohezijom (European Union Parliament, 2000). Evropska politika obrazovanja oblikovana je kao podrška rešavanju glavnog evropskog cilja - globalnoj konkurentnosti (European commission, 2010; Council of the European Union, 2009). Za zajednicu koja teži da postane najkonkurentnija ekonomija sveta od ključne važnosti postaju fenomeni kao što su ekonomska efikasnost, zapošljivost, preduzetništvo, adaptibilnost radne snage, održivi razvoj, partnerstvo, socijalna kohezija, socijalna participacija, koji stiču status strateških ciljeva u domenu i politici obrazovanja i učenja. Celoživotno učenje, a posebno stručno obrazovanje i obuka, postaju ključni instrument postignuća ekonomske efikasnosti i konkurentnosti (Commission of the European Communities, 2000). Ovaj „emancipatorski neoliberalizam Evropske unije“ (Popović, Maksimović, 2013) vidljiv je u velikom broju dokumenata, posebno onima koji pripadaju tzv. „kopenhagenskim procesima“, koji snažno promovišu koncept stručnih kompetencija i kvalifikacija, uključujući i priznavanje prethodnog učenja i koncept kvaliteta obrazovanja koji ukazuju na njenu dominantnu orijentaciju ka ekonomskom razvoju.

Koliko je i kakva uloga globalnih aktera u oblikovanju nacionalnih politika obrazovanja odraslih? Oni se javljaju sa jedne strane kao kreatori, ili bar ko-kreatori javnih politika, u meri u kojoj je moguće imati zajedničku politiku u oblasti obrazovanja, i mere sa zajedničkim ‘imeniteljem’ – ideološkim, ekonomskim, socijalnim. Sa druge strane, iako dominantna, njihova uloga se na tome ne završava. Oni se uključuju u načine implementacije, predlažu mere, korake i instrumente za konkretno planiranje, sprovođenje, praćenje i evaluaciju (Popović, 2014). Međunarodne organizacije predstavljaju u određenoj meri institucionalizovanu međunarodnu moć – one su na neki način formalizovani nosioci politike obrazovanja odraslih: kao kreatori međunarodne politike obrazovanja, ali i kao važan izvor difuzije i transfera politika obrazovanja.

Za ostvarenje ovih uloga pomenute organizacije koriste niz “instrumenata”, od kojih se neki vrlo jasno mogu prepoznati u politici prema Srbiji u periodu posle 2000. godine. U te instrumente spadaju (Popović, 2014):

- *definisanje standarda i kreiranje agende* – ono može biti direktno (formulisanjem eksplicitnim ciljeva i pravila) i indirektno - preko skupova, konvencija, benčmarkinga, seminara, svetski samita, svetskih konferencija i sl. Istom cilju služe i podrške određenim projektima (npr. Grundvig program Evropske Komisije), proglašavanje tematskih dekada (npr. Dekada pismenosti), međunarodnih programa (npr. Milenijumski ciljevi razvoja), međunarodnih aktivnosti (npr. Nedelja učenja odraslih ili Festivali učenja).

- *informisanje i diseminacija informacija* najčešće se dešavaju kroz publikacije (periodika, knjige, zbornici, bilteni), skupove namenjene informisanju, a sve više i putem društvenih mreža i ICT-a (npr. EPALE platforma Evropske Unije);
- *koordinacija*, kao i *monitoring* (formalni i neformalni) imaju funkciju nadzora i podrazumevaju procese procene napredovanja zemlje ka definisanom cilju (npr. napredak u ostvarenju MDG);
- *finansijska podrška*, koja može biti data direktno projektima koji se odnose na obrazovanje, ili nekim drugim projektima koji imaju obrazovanje kao komponentu;
- *tehnička pomoć* najčešće prati finansijski i obično se dodeljuje zemljama koje nemaju zadovoljavajući infrastrukturu, administrativne i ljudske kapacitete za implementaciju programa i finansijske podrške koja im je pružena - najčešće za zemlje koje su pretrpele velike štete u ratu), a može podrazumevati kako materijale i opremu, tako i obuke, treninge, seminare, angažovanje stranih eksperata i sl;
- *studije, istraživanja, rezultati* imaju za cilj da pruže dokaze o valjanosti određenih politika i najčešće su zasnovane na autoritetu empirijskih i kvantitativnih istraživanja, polazeći od pretpostavke kauzalnosti predloženih ili usvojenih mera i efekata. Najbolji primer su PISA i PIAAC studije. Sličnu funkciju imaju i razmene primera dobre prakse.

Reformski diskurs u obrazovanju odraslih u Srbiji

Srbija je od početka procesa tranzicije 2000. godine, bila izložena skoro svim ovim instrumentima i bila polje snažnog transfera politike međunarodnih organizacija u svim oblastima, pa i u obrazovanju odraslih. „Sa brojnim amplitudama, politika obrazovanja je ušla duboko u društvo kao ideja i potreba, naročito pospešena procesima evropskih integracija. Ona je u periodu intenzivnog razvoja prakse dobila pojednostavljeno značenje, svedeno na pokušaje primene evropskih rešenja u domaćim okvirima, sa pozitivnom konotacijom sredstva koje će pomoći modernizaciji, ‘dostizanju’ savremenog sveta i prilagođavanju zahtevima modernog, evropskog okruženja“ (Popović, 2014).

Tri strategije obrazovanja odraslih u Srbiji su nastale u relativno različitim društveno-ekonomskim i spoljno političkim uslovima i kontekstima. Dokument *Strateški pravci u razvoju obrazovanja odraslih* nastao je početkom 2001. godine kada je novo Ministarstvo prosvete i sporta, koje je uspostavljeno posle demokratskih oktobarskih promena 2000.g. formiralo 9 ekspertskih timova za reformu

obrazovanja i među njima i tim za obrazovanja odraslih i celoživotno obrazovanje. Značajnu ulogu u ovom periodu (ali i kasnije) odigrao je pritisak stručne javnosti i profesionalne zajednice, koja je menjala ulogu – od strateškog i operativnog partnera do ometajućeg faktora, ali je njeno prisustvo, zajedno sa uticajima iz nevladinog sektora, bio jedan od važnih elemenata koji su doprineli kontinuitetu bavljenja vlade i ministarstva obrazovanjem odraslih. Srbija tu nije izuzetak, a na globalnom nivou su upravo organizacije i predstavnici civilnog društva (a ne stručna i profesionalna zajednica) važan faktor kreiranja politika i strateških dokumenata, kao i nezaobilazan činilac u njihovoj implementaciji.

Reforma obrazovanja iz 2001. godine (videti: Ministarstvo prosvete i sporta, 2002) predstavljala je sveobuhvatan reformski zahvat čiji su osnovni ciljevi bili:

- reorganizacija školskog sistema radi njegovog efikasnijeg doprinosa ekonomskom oporavku zemlje;
- osavremenjavanje ili reorganizacija školskog sistema kao suštinska podrška razvoju demokratije u zemlji;
- osavremenjavanje ili reorganizacija školskog sistema kao suštinska podrška budućoj evropskoj integraciji.

Bez obzira na izuzetnu društvenu vrednost postavljenih ciljeva Vlada Srbije nikada nije zvanično razmatrala i usvojila paket od devet strategija obrazovanja. S obzirom na to, reformski paket iz 2001. godine predstavlja pokušaj Ministarstva prosvete i sporta da vlastitim snagama, a to znači bez novca i međunarodne ekspertske podrške, naprave izvesne promene u obrazovanju. Imajući u vidu da su sve strategije ubrzo po svojoj izradi predstavljene na donatorskoj konferenciji koja je održana u maju 2001. godine u Briselu, kao i na dve međunarodne konferencije održane u Beogradu i u preko 70 mesta u Srbiji (Ministarstvo prosvete i sporta, 2002), vrlo je verovatno da je nova Vlada na ovaj način samo želela da demonstrira svoj reformski i demokratski potencijal, da obelodani svoje potrebe u obrazovanju, svoje kapacitete i ograničenja u njegovoj reformi, a posebno da demonstrira svoju evropsku spoljno-političku orijentaciju. Čudno je da je to uradila na način potpuno suprotan evropskoj praksi koja je insistirala na konceptu celoživotnog učenja, i to tako što je celokupnu reformu svela na reformu školskog sistema. Na taj način je formalno i suštinski marginalizovala obrazovanje odraslih, pa i koncept celoživotnog obrazovanja koji je deklarativno prihvatila, ali koji u strategijama nije našao svoje mesto. Politika obrazovanja odraslih se tretirala kao i samo obrazovanje odraslih – neka vrsta dodatka, proširenja, nužne ekstenzije centralnih delova sistema obrazovanja. Zato se i odvijala stihijski, pod pritiskom stranih donatora i brojnih međunarodnih organizacija koje su pohrlile da podrže reformske procese,

vođene mešavinom motiva – od solidarnosti i pomoći do definisanja sfera uticaja i koristi. Pod njihovim pritiskom, čas u milosti, čas u nemilosti nepredvidljivih ćudi domaće politike, vođeno entuzijazmom profesionalne zajednice, obrazovanje odraslih je u tom periodu dobilo svoju strategiju, ali ne mnogo više od toga.

Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji iz 2006. godine (Vlada Republike Srbije, 2007) je nastala u okviru Programa reforme srednjeg stručnog obrazovanja čije sprovođenje je započelo u avgustu 2003. Program je realizovalo Ministarstvo prosvete i sporta uz finansijsku i stručnu podršku Evropske unije u okviru CARDS programa (Ministarstvo prosvete i sporta i Program reforme, 2004), koji je predstavljao instrument finansijske i tehničke pomoći državama i regionu Zapadnog Balkana za njihovu evropsku integraciju (European Comission, 2000). CARDS program nije bio razvojni program, već pokušaj saniranja najtežih društveno-ekonomskih problema u zemljama regiona, kao što su povratak izbeglih i raseljenih lica, unapređenje demokratije i vladavine prava, civilnog društva i medijskih sloboda, borbu protiv organizovanog kriminala, trajan ekonomski razvoj i nastavak tržišnih reformi, socijalni razvoj, smanjenje siromaštva, ravnopravnost polova, obrazovanje, profesionalno osposobljavanje i obuku, ekološku zaštitu i razvoj regionalne saradnje (European Comission, 2000).

Osnovni cilj reforme stručnog obrazovanja u Srbiji odnosio se na razvoj stručnog obrazovanja u skladu sa potrebama privrede i tržišta rada (Vlada Republike Srbije, 2012b). Obrazovanje i obuka odraslih viđeni su kao integralni deo tog poduhvata, pa je tako nastao i dokument Politika obrazovanja odraslih u Srbiji (MPS i Program reforme, 2004) koji je Vlada Srbije usvojila pod nazivom Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji (Vlada Republike Srbije, 2012).

Strategija obrazovanja odraslih – 2020 nastala je u periodu 2010-2012 godine uz podršku EU, odnosno Tempus kancelarije u Beogradu. Obrazovanje se u Strategiji tretira kao jedan od ključnih uslova za razvoj Republike Srbije kao društva zasnovanom na znanju i sposobnom da obezbedi dobru zaposlenost stanovništva. Kreatori Strategije smatraju da je Republika Srbija ostala na evropskoj periferiji, slabo konkurentna, malo privlačna za investiranje u sektore koji stvaraju novu vrednost, izložena daljoj emigraciji talentovanih i kreativnih i sa slabim kapacitetima za razvoj demokratskog i pravičnog društva. Te okolnosti traže urgentnu harmonizaciju sistema obrazovanja u Republici Srbiji sa evropskim prostorom obrazovanja. Polazeći od strukture sistema obrazovanja u Srbiji, razvijeno je devet posebnih strategija obrazovanja⁵, od kojih se jedna odnosi i na obrazo-

⁵ SROS čine dva zajednička okvira (za preduniverzitetsko i visoko obrazovanje), strategije razvoja devet podsistema obrazovanja, i strategija finansiranja obrazovanja. To čini ukupno 12 celovitih tekstova (izveštaja): Kontekst, koncept i ciljevi strategije; Društvena briga o deci i predškolsko vaspitanje i obrazovanje; Osnovno obrazovanje i vaspitanje, Srednje opšte i umetničko srednje obrazovanje i vaspitanje;

vanje odraslih. Vlada Republike Srbije je usvojila ovu strategiju u oktobru 2012. godine (Vlada Republike Srbije, 2012b).

Analiza ovih strategija, bez ulaženja u detalje, pojedinačne aspekte kojima se bavi i ciljeve pojedinih elemenata sistema koje postavlja, može dati dovoljno jasnu sliku čak i ako se u fokus postave samo diskursi koji su ih oblikovali. Diskurs, kao relativno koherentna grupa iskaza sa podrazumevanim kontekstima, koji se međusobno kombinuju na manje ili više prihvatljiv način, najjasnije se prepoznaje u osnovnim polazištima ili generalnim postavkama (obično se iskazuju kroz viziju, misiju i ciljeve) pojedinačnih strateških dokumenata. Tri strategije obrazovanja odraslih u osnovnim polazištima opisuju ulogu i funkcije obrazovanja odraslih u Srbiji, odnosno njegovu misiju, na sledeći način:

Pregled osnovnih polazišta u strategijama obrazovanja odraslih u Srbiji

Strateški pravci u razvoju obrazovanja odraslih - 2001	Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji - 2006	Strategija obrazovanja odraslih – 2012.
Unapređenje međuljudskih i međuetničkih odnosa; Unapređenje ljudskih prava i građanskih sloboda; Zaštita životne sredine; Zaštita i unapređenje zdravlja; Ishrana stanovništva; Briga za roditeljstvo i porodicu; Emancipacija žena; Zaštita i emancipacija hendikepiranih, marginalnih i ugroženih grupa; Zapošljavanje stanovništva; Ekonomski rast; Unapređenje produktivnosti i ekonomske efikasnosti; Postizanje ličnog identiteta i pronalaženje smisla života;	Odgovoriti na potrebe tržišta rada i potrebe pojedinaca za znanjima i veštinama; Povećati vrednost ljudskog kapitala i stvoriti bazičnu podršku za održivi socijalno-ekonomski razvoj zemlje i njenu integraciju u globalnu, posebno evropsku ekonomiju; Omogućiti pojedincima punu socijalnu participaciju i mogućnost većeg zapošljavanja i sposobnost da budu aktivni i konkurentni na tržištu rada; Uvećati profesionalnu mobilnost i fleksibilnost radno-aktivnog stanovništva (kretanje kroz svet rada, profesije i kvalifikacije); Preduprediti socijalnu isključenost i marginalizaciju, ojača socijalnu koheziju i osećanje pripadnosti i identiteta; Podrži individualni razvoj i samoispunjenje.	Odgovoriti na potrebe tržišta rada i pojedinaca za novim znanjima i veštinama; Unaprediti mogućnosti za zapošljavanje; Omogućiti profesionalnu mobilnost i fleksibilnost radno sposobnog stanovništva; Povećati vrednost ljudskog kapitala i mogućnost održivog socio-ekonomskog razvoja zemlje i njene integracije u globalnu ekonomiju; Doprineti smanjivanju siromaštva, Povećati inkluziju i međugeneracijsku solidarnosti; Povećati kvalitet života, razvoj demokratije, interkulturalnost i toleranciju.

Srednje stručno obrazovanje i vaspitanje; Akademске studije – osnovne i master, Doktorske studije, Strukovne studije, Obrazovanje nastavnika, Obrazovanje odraslih, Finansiranje obrazovanja, Obrazovanje i vaspitanje pojedinih kategorija učenika.

Iz prethodnog pregleda lako se uočava se da su Strateški pravci u razvoju obrazovanja odraslih iz 2001. godine po svojim osnovnim polazištima bliski UNESCO-vom prosvetiteljsko-emancipatorskom diskursu. Strategije iz 2007. i 2012 godine su značajno drugačije i, po svojim osnovnim polazištima, gotovo identične. Obe veoma jasno i dosledno reflektuju evropske ekonomske i socijalne ciljeve, o čemu svedoči korišćeni „lisabonski“, odnosno „kopenhagenski“ vokabular - *potrebe tržišta rada, zapošljavanje, konkurentnost, fleksibilnost i mobilnost radne snage, socijalna uključenost, socijalna kohezija*. Strategija iz 2012. godine tom vokabularu pridodaje još i termine *demokratija, interkulturalnost i tolerancija*. Sve to upućuje na prvi i osnovni zaključak da se nacionalni politički diskurs oblikuju pod neposrednim uticajem globalnih ili njihovih pojedinačnih narativa. Kao što je Schriewer (2003a) pokazao na nekoliko primera, nacionalni diskursi služe kao filteri za nenacionalne diskurse: selektuju, biraju i transformišu nenacionalna znanja. Pri tom fluktuacija interesovanja za međunarodne teme i razvoj nikako nije izraz postojane tendencije u odnosima prema konvergenciji i transferu međunarodnih znanja i vrednosti, već krupnih promena u političkom sistemu i ideologiji sâmh zemalja. I u samom načinu (ne)prihvatanja, zemlje se razlikuju – po stepenu otvorenosti prema uticajima spolja, po stepenu deklarativnosti, tj. stvarnoj nameri da se prihvaćeno/potpisano,/napisano i implementira, kao i po relnoj moći i resursima za implementaciju.

Ovim se, međutim, otvara nekoliko važnih pitanja kao što su: u kojoj meri i koliko se duboko i detaljno globalno transponuje u nacionalno; koje konkretne promene u obrazovanju odraslih ove strategije, na osnovu usvojenih osnovnih polazišta, predlažu i podstiču i u kojoj meri su definisane promene, odnosno strateški ciljevi, konzistentni sa osnovnim polazištima?

Strateški ciljevi politike obrazovanja odraslih

Iako nisu divergentni, proklamovani strateški ciljevi u tri strategije obrazovanja odraslih se prilično međusobno razlikuju, na šta ukazuje i donji pregled. U prvom slučaju reformski i strateški cilj je kreiranje i revitalizacija *celokupnog sistema* obrazovanja odraslih, sa naglaskom na *većem broju mogućnosti* za učenje i sticanje znanja za iz *svih oblasti* društvenog života. Ovaj opšti cilj je potpuno konzistentan sa prethodno prihvaćenim osnovnim polazištima jer je po svom osnovnom duhu potpuno prosvetiteljsko-humanistički i moglo bi se reći egalitarno-socijalistički. Strategija iz 2006. godine prvenstveno apostrofira uslove i način upravljanja sistemom obrazovanja, što je potpuno kompatibilno sa njenim ekonomističko-utilitarnim osnovnim polazištem u čijem centru se nalazi tržište

rada, ljudski kapital, zapošljavanje i mobilnost radne snage, i socijalna uključenost. Strategija iz 2012. godine je radikalizovala ekonomsko-utilitarnu orijentaciju obrazovanja odraslih tako što je određene socijalno-ekonomske ciljeve i stanja proglasila za bazične strateške ciljeve obrazovanja odraslih, što je razloge iz 2007. pretvorila u ciljeve 2012. godine.

Pregled strateških ciljeva u strategijama obrazovanja odraslih

Strateški pravci u razvoju obrazovanja odraslih - 2001	Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji - 2006	Strategija obrazovanja odraslih - 2012
stvaranje pluralističkog, fleksibilnog i demokratskog sistema obrazovanja, koji će biti otvoren i prohodan za sve, bez obzir na uzrast, kreiranje većeg broja mogućnosti za učenje i sticanje znanja za sva područja života i rada;	uspostavljanje efikasnih načina participacije socijalnih partnera u obrazovanju odraslih; distribucija nadležnosti i odgovornosti za obrazovanje odraslih među relevantnim ministarstvima; razvoj raznovrsnih programskih opcija i unapređenje dostupnosti obrazovanja odraslih i unapređenje kapaciteta i kvaliteta obrazovanja i obuke odraslih;	odgovoriti na potrebe tržišta rada i pojedinaca za novim znanjima i vještinama; unaprediti mogućnosti za zapošljavanje; omogućiti profesionalnu mobilnosti i fleksibilnost radno sposobnog stanovništva; povećati vrednost ljudskog kapitala i mogućnost održivog socio-ekonomskog razvoja zemlje i njene integracije u globalnu ekonomiju; doprineti smanjivanju siromaštva, povećanju inkluzije i međugeneracijske solidarnosti te kvalitetu života, razvoju demokratije, interkulturalnosti i tolerancije.

Za ostvarivanje opštih ciljeva u Strateškim pravcima u razvoju obrazovanja odraslih iz 2001. godine predloženo je 40 mera, u Strategiji razvoja obrazovanja odraslih iz 2006. godine 22, a u Strategiji obrazovanja odraslih iz 2012 - 32 posebne mere, odnosno aktivnosti. Reč je o vrlo kompleksnim merama koje uslovno mogu biti grupisane u institucionalne, organizacione, legislativno-finansijske i mere koje se odnose na posebne oblasti obrazovanja odraslih. Iz kompleksa od ukupno 94 mere, oko 10% su zajedničke. Reč je o merama koje se odnose na:

- zakonsku regulativu;
- finansiranje;
- akreditaciju i sertifikaciju institucija i programa;
- standarde;
- socijalno partnerstvo, odnosno socijalni dijalog;
- programe osnovnog obrazovanja;
- programe stručne obuke;

- karijerno savetovanje i vođenje;
- formiranje relevantnih baza podataka.

U po dve strategije pojavljuju se mere koje se odnose na osnivanje institucija i tela:

- Saveta za obrazovanje odraslih (2001 i 2020);
- Centra za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2001 i 2006);
- Lokalnih saveta za razvoj ljudskih resursa (2001 i 2020);
- Lokalnih saveta za obrazovanje odraslih i centara za obrazovanje odraslih (2001 i 2006).

Od ukupno broja predloženih mera oko 16% je relativno konstantno, odnosno one se proklamuju i zahtevaju u poslednjih 10 godina. Kada se pogleda njihova struktura potpuno je jasno da je reč o suštinskim pitanjima efikasnog i kvalitetnog sistema obrazovanja odraslih. Ovo već ukazuje na to da se strateški ciljevi dosta teško ostvaruju i da se najteže ostvaruju oni fundamentalni. Od posebnih oblasti i područja obrazovanja odraslih, strategije su pored osnovnog i stručnog obrazovanja ukazale na potrebu razvoja nacionalnog okvira kvalifikacija, sistema priznavanja prethodnog učenja, sistema obrazovanja na daljinu i univerziteta za treće doba. Mali broj zajedničkih strateških mera u ovim strategijama, odnosno njihova značajna raznovrsnost, može biti produkt različitih pristupa u razvoju i pisanju strategija, stepena ostvarivanja strateških ciljeva ili odustajanja od njih iz različitih razloga. Najverovatnije je, međutim, da je raznolikost pojedinačnih strateških mera produkt različitosti opštih strateških ciljeva, što je svakako pokazatelj konzistentnosti i koherentnosti pojedinačnih strategija.

Implementacija strategija

Ako nacionalne strategije obrazovanja odraslih, bar kada je reč o zemljama u tranziciji, nastaju pod uticajem globalnih diskursa i narativa, na koji način se globalno transponuje u nacionalno? Sudeći na osnovu iskustva Srbije, globalni diskurs se najverovatnije konvertuju u nacionalne na osnovu (obostranog) spoljno-političkog interesa i finansijske i ekspertske podrške od strane globalne, odnosno regionalne organizacije kakva je EU. Naime, strategija obrazovanja odraslih iz 2001. godine nije nastala iz jasno artikulisanog spoljno-političkog interesa bilo koje strane, niti uz međunarodnu finansijsku podršku, izuzimajući manju podršku nemačkog DVV international radnoj grupi za izradu strategije, pa Vlada nije ni imala obavezu njenog formalnog usvajanja i implementacije. Dve poslednje strategije su nastale kao deo procesa pridruživanja Srbije EU, finansirane su iz EU

fondova i razvijane putem evropskih projekata, pa je i njihovo usvajanje od strane Vlade ili čak delimična implementacija (u slučaju strategije iz 2007) od strane nadležnog ministarstva bilo sastavni deo tog paketa. Ostaje, naravno, otvoreno pitanje da li finansijska podrška za izradu strategije i njeno donošenje obezbeđuje i njenu punu implementaciju? Brojni su primeri zemalja koje su pod različitom vrstom pritiska (finansijskog, političkog; spoljašnjeg, unutrašnjeg) kreirale strateška dokumenta i usvojile neke odluke, ali nisu napravile ni korak u njihovoj implementaciji. Razlozi leže u samoj suštini – u motivaciji za donošenje i usvajanje ovakvih dokumenata – oni su više izraz političkog opredeljenja i stava, nego reformske svesti i namere.

Strategiju obrazovanja odraslih iz 2001. godine, kao što je već rečeno, Vlada Srbije nikada nije formalno usvojila, što znači da nikada nije ni sačinjen akcioni plan za njenu implementaciju, odnosno da nije bilo sistemskih i pravovremenih pokušaja njene implementacije.

Akcioni plan za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, Vlada Srbije je donela 2009. godine, dakle tri godine posle njenog usvajanja (Vlada Srbije, 2009). Akcionim planom za sprovođenje Strategije utvrđene su 22 mere za ostvarivanje prioriteta i ciljeva postavljenih Strategijom, i to za period od dve godine: 2009 – 2010. Akcioni plan, takođe, sadrži i indikatore za praćenje rezultata i procenu ukupne uspešnosti njegove realizacije. U njemu su definisani i nosioci aktivnosti, učesnici i vremenski okvir izvršenja pojedinih aktivnosti. Među nosiocima aktivnosti za sprovođenje Akcionog plana naveden je veliki broj aktera, čime je, između ostalog, proklamovano i podržano socijalno partnerstvo u razvoju obrazovanja odraslih u Republici Srbiji. Ono što je posebno važno jeste da je data procena potrebnih finansijskih sredstava za svaku od 22 predviđene mere. Za realizaciju predviđenih mera za 2009. godinu opredeljeno je 489.582, a za 2010. godinu 502.003 eura. Iako jasno definisane i sa opredeljenim novčanim sredstvima – predviđene mere nisu realizovane. Od 22 mere ostvarena je samo ona koja se odnosi na osnivanje Saveta za srednje stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, a koja je takođe bila predviđena i Strategijom razvoja srednjeg stručnog obrazovanja.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (Vlada Republike Srbije, 2012b) u delu koji se odnosi na implementaciju, utvrdila je da će se Akcionim planom definisati konkretne mere, nosioci aktivnosti, rokovi za realizaciju aktivnosti i potrebna sredstva. Akcioni planovi za sprovođenje strategije obrazovanja razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine (MPNTR, 2014) su se pojavili pred nadležnim savetima u toku 2014. godine. Reč je o dokumentu koji na 305 strana definiše i obrazlaže 177 pojedinačnih aktivnosti koje je potrebno realizo-

vati u području obrazovanja, od kojih se 13 odnosi na obrazovanje odraslih i 5 na njegovo finansiranje. Predložene aktivnosti u svim akcionim planovima su, međutim, kompleksne, uopšteno i nejasno opisane, i neprecizne u pogledu konkretnih izvršilaca, potrebnih resursa, vremena i načina ostvarenja,⁶ te kao takve predstavljaju floskule bez realnog operativnog kapaciteta i značenja. Potpuno su nejasni ishodi pojedinačnih akcija i često nije uspostavljena jasna razlika između ishoda akcija i indikatora za njihovo praćenje. Predložene akcije iz različitih područja predstavljaju pojedinačne i izolovane intervencije bez međusobne povezanosti i sinhronizacije u ostvarivanju. Posebno je nejasan način na koji će se ostvarivati one aktivnosti koje su zajedničke za akcione planove posebnih područja kao što su: izmene zakonodavstva, donošenje i revizija standarda i prilagođavanje mreže ustanova – od predškolskih do univerziteta, koja u praksi predstavljaju sisteme visokog stepena međuzavisnosti. Ono što je posebno problematično je nerealnost u pogledu kapaciteta za ostvarivanja pojedinačnih aktivnosti. Kompleksnost pojedinih mera i zadataka je u nesrazmeri sa ukupnim socijalno-ekonomskim kontekstom i kapacitetima predviđenih izvršilaca pojedinačnih akcija. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja je jedini ili jedan od nosilaca za 150 od ukupno 177 definisanih aktivnosti, uz ulogu koordinatora rada oko 30 drugih aktera u njihovom sprovođenju.⁷ Uzimajući u obzir obim i dinamiku aktivnosti koje predviđaju akcioni planovi, kao i redovne aktivnosti koje MPNTR ima, apsolutno je jasno da ono nema kapacitet za ostvarivanje akcionih planova. Potpuno je ostalo nedorečeno ko realno upravlja ostvarivanjem akcionih planova – ko konkretno pokreće svaku od 177 definisanih aktivnosti i ko, po kom osnovu i pomoću kojih mehanizama koordinira rad preko 30 drugih nosilaca aktivnosti. Posebno je nejasan način angažovanja nosilaca aktivnosti izvan MPNTR i njihova

⁶ Kao ilustracija se mogu uzeti opisi pojedinih aktivnosti iz područja predškolskog vaspitanja: *Stvaranje prostornih, kadrovskih i svih drugih uslova u svakoj lokalnoj samoupravi za proširenje ponude programa i usluga; Pružanje stručne podrške ustanovama i lokalnim samoupravama u razvoju različitih poludnevničkih programa; Obezbeđenje finansijskih sredstava u republičkom budžetu i budžetima opština; Pružanje finansijske pomoći siromašnim lokalnim samoupravama; Kordinisanje delovanja relevantnih resora na republičkom i lokalnom nivou; Izgradnja novih predškolskih ustanova, naročito u manje razvijenim regionima...; Iznalaženje adekvatnih rešenja za finansiranje izgradnje novih predškolskih ustanova; Nalaženje jeftinijih rešenja za povećanje kapaciteta postojećih predškolskih ustanova.*

⁷ Strategijom i akcionim planom predviđeni su sledeći nosioci pojedinačnih akcija: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Ministarstvo rada, zapošljavanja i socijalne politike, Ministarstvo zdravlja, Ministarstvo regionalnog razvoja i lokalne samouprave, Ministarstvo finansija, Ministarstvo kulture, Ministarstvo omladine i sporta, lokalne samouprave; Nacionalni prosvetni savet, Nacionalni savet za naučni i tehnološki razvoj, Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Nacionalni savet za visoko obrazovanje, Zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Konferencija akademije strukovnih studija, Konferencija univerziteta Srbije, Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta, Komisija za akreditaciju predškolskih ustanova, Studentska konferencija akademija strukovnih studija Srbije, Studentska konferencija univerziteta Srbije, Zajednica srednjih škola; Privredna komora, Stalna konferencija gradova i opština, Vlada republike Srbije, Narodna skupština Republike Srbije, Naučne institucije, Srpska akademija nauka i umetnosti, Univerzitetske biblioteke.

obaveza da se angažuju u ostvarenju strateških opredeljenja na način i u vreme kako je to predviđeno akcionim planom. Postavljeni vremenski rokovi za ostvarivanje pojedinačnih akcija su neralni i neprecizni, a potrebni resursi, ljudski, a i pogotovo finansijski, najčešće nisu ni definisani.

Akcionni plan za obrazovanje odraslih je, takođe, potpuno konfuzan i neostvariv. Valjana bazična ideja da se obrazovanje odraslih situira u prostor formalnog i neformalnog obrazovanja i informalnog učenja potpuno je destruirana i obesmišljena predlogom nejasnih i uopštenih mera. Celokupan kompleks predloženih mera je bez jedinstvenog konceptualnog okvira, operativno nejasan, čak besmislen, i kao takav neostvariv. Dokumentom vlada potpuni terminološki haos koji gotovo da onemogućuje čitanje (*specijalizovane osnovne škole, modularni planovi, kursevi obuka, modularni pristup formiranja programa kurseva, kvalifikacije koje omogućavaju dalji razvoj i promenu kvalifikacija, programi namenjeni starijoj populaciji i populaciji „trećeg životnog doba“*), konfuzija u opisu pojedinačnih akcija, uključujući i mere za finansiranje, nepoznavanje osnovnih podataka o stanju obrazovanja odraslih u Srbiji, projektovanje mera koje su već realizovane, što sve skupa ne dozvoljava detaljniji racionalan i kritički odnos prema predloženim aktivnostima koji bi bio u funkciji njihovog eventualnog unapređenja. Na taj način potpuno je onemogućena bilo kakva vrsta profesionalnog unapređenja ovog dokumenta. Verovatno zbog svega toga Vlada nije razmatrala ni usvajala ovaj paket akcionih planova, što ukazuje na potrebu njihove ponovne izrade. To istovremeno govori o tome da se posle dve godine od usvajanja Strategije nije ni započelo sa ostvarivanjem nijednog od predviđenih ciljeva, i otvara pitanje kada će se to i da li će se to uopšte desiti.

Ipak se okreće

Sve strateške mere iz tri strategije obrazovanja odraslih mogu se grupisati u one koje su ostvarene, one koje nisu i one koje su ostvarene znatno kasnije nego što je to planirano. Kod ovih poslednjih nije sasvim jasno da li su ostvarene na osnovu akcionih planova i sistematskog političkog delovanja nadležnog ministarstva i drugih zainteresovanih strana, ili na osnovu evropskog političkog pritiska i finansijske podrške njihovom ostvarivanju. Tri takve mere, koje su od posebne važnosti za funkcionisanje i dalji razvoj obrazovanja odraslih, jesu: osnivanje Centra za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, uspostavljanje sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih i donošenje Zakona o obrazovanju odraslih.

U strategiji iz 2001. godine afirmisana je mera osnivanja andragošskog centra, odnosno Centra za obrazovanje odraslih. Uz podršku nemačke organizacije

GTZ-a, (sadašnji GIZ) kao jedna od njegovih projektnih aktivnosti, osnovan je Centar za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, jer je preovladalo uverenje da Srbija nema kapacitete da uspostavi paralelne institucije za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Centar je zakonski utemeljen 2003. godine kao samostalna vladina institucija, da bi već 2004. godine bio integrisan u Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja kao jedna od njegovih organizacionih jedinica, i preimenovan u Centar za stručno i umetničko obrazovanje. Raniji naziv, Centar za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, kao i ranija delatnost, ponovo su mu vraćeni 2009. godine. Činjenice govore - gotovo jedna decenija je bila potrebna da se uspostavi ova, za obrazovanje odraslih važna institucija.

U sve tri strategije, kao jedna od strateških mera, pominje se uspostavljanje funkcionalnog obrazovanja odraslih. Ta ideja je konačno realizovana putem projekta, odnosno ogleda „Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih – Druga šansa“ u periodu od 2010. do 2013. godine. Projekat su zajednički finansirali EU i MPNTR Srbije, što je rezultiralo donošenjem Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja odraslih (Ministarstvo prosvete, 2013), putem koga je osnovno obrazovanje odraslih, po modelu funkcionalnog obrazovanja, uvedeno u redovni školski sistem, odnosno u preko 70 redovnih osnovnih škola. I za ostvarivanje ove ideje u Srbiji je bilo potrebno više od jedne decenije.

Sve tri strategije obrazovanja odraslih su, takođe, predviđale donošenje zakona o obrazovanju odraslih. Zakon je zaista i donet 2013. godine, dakle 12 godina posle prvog formulisanja potrebe za njegovim donošenjem. Tokom 2009. i 2010. godine, uz finansijsku podršku nemačkog DVV international-a urađen je i prvi nacrt. Posle nekoliko izmena prvog nacrti i javne rasprave, i posle drastičnih izmena koje je napravilo MPNTR nakon javne rasprave, kojima je u potpunosti izmenjen početni predlog, Zakon je usvojen u junu 2013. godine, s tim što je predviđeno da njegova primena započne od januara 2014.g.

Mehanizam kašnjenja i ponavljanja mera u strategijama je, izgleda, tranziciona nužnost, pogotovo kada je reč o merama koje se odnose na institucionalne promene. U izvesnoj meri ta vrsta neefikasnosti ima i svoje dobre strane. Kontinuirano insistiranje na nekim merama, odnosno njihovo ponavljanje u strategijama, verovatno je omogućilo Vladi i MPNTR da konsoliduju svoju politiku obrazovanja odraslih i da sprovedu neophodne procedure za implementaciju tih mera, a EU da na taj način dobije čvrst osnov da za te mere opredeli političku i finansijsku podršku. Ipak, simptomatično je da su sve ove tri važne mere realizovane u kombinaciji snažnog pritiska domaće profesionalne zajednice i direktne međunarodne pomoći. Da li su ova dva faktora uticala i na svest i na odlučnost donosilaca

odluka, ili su oni popustili pod pritiskom nacionalnog lobiranja i međunarodnih instrumenata pritiska? Odgovor na ovo pitanje realno može dati samo implementacija donetih dokumenata, ili njeno izostajanje.

Zaključno razmatranje

Prethodna analiza pokazuje da je donošenje strategija obrazovanja odraslih u Srbiji složen i dugoročan proces, donošenje mera i aktivnosti za ostvarivanje strateških ciljeva je još složenije i teže, a njihovo ostvarivanje minimalno, i uglavnom se dešava daleko izvan planiranih vremenskih rokova. I ono što je posebno značajno – ništa od navedenog se ne dešava bez spoljnje, pre svega finansijske podrške. Sudeći po sporosti, nemoći i otporima koje pokazuje u implementaciji usvojenih mera, i po evropskoj upornosti da se barem neke od mera ostvare, moglo bi se reći da je reforma obrazovanja odraslih u Srbiji potrebija Evropi nego Srbiji, odnosno da je Evropi potrebna Srbija u kojoj postoji sistemska briga i načini za obrazovanje i učenje u odraslom dobu i tokom celog života. To je ujedno i odgovor na pitanje postavljeno na početku ovog rada koje se odnosi na ekskluzivnost obrazovanja odraslih u Srbiji u strateškom smislu. Sudeći po tome kako su donete i implementirane pomenute strategije obrazovanja, može se reći da Srbija gotovo da nema autentičnu i autonomnu, na vlastitim potrebama zasnovanu politiku obrazovanja odraslih, ili bar da nije u stanju da je samostalno formuliše i ostvaruje, i da su joj uz svu spoljnu podršku potrebne decenije da neku od planiranih mera realizuje. Obrazovanje odraslih u Srbiji nije autentičan domicilni odgovor, već pre EU odgovor na socijalno ekonomske probleme koje Srbija ima. Jakobi tvrdi da danas najveći broj koncepata u oblasti obrazovne politike ne nastaje u domaćim okvirima, već iz međunarodnih izvora – od međunarodnih organizacija ili drugih zemalja (Jakobi, 2009). EU prepoznaje obrazovanje odraslih kao ključni resurs i mehanizam pomoću koga Srbija može postati punopravan i punovredan deo evropskog političkog, ekonomskog i kulturnog prostora i zato ga promovise i podržava, a Srbija pozitivno, ali promenljivim intenzitetom reaguje na taj poziv, podršku i pritisak.

Iako druga i treća strategija za obrazovanje odraslih imaju snažno naglašenu ekonomsku notu i ističu obrazovanje odraslih u kontekstu zapošljavanja i ekonomskog razvoja, to se dešava samo delimično pod uticajem politike Svetske Banke. Utisak je da ovaj diskurs u Srbiju ulazi prevashodno preko Evropske Unije, koja u poslednjoj deceniji pokušava da balansira uticaje i diskurse UNESKO-a i Svetske Banke, sve više i OECD-a, pa su oni izmešani (nesistematično, a ponekad i protivrečno) u većini evropskih dokumenata.

Poslednjih godina se sve snažnije oseća i uticaj OECD-a, naročito u tražanju za empirijskim podacima kojima se strateška opredeljenja potkrepljuju, u kvantifikaciji ciljeva, i u stalnim poređenjima sa drugim zemljama. U obrazovanju dece i mladih PISA je imala snažan odjek, što doduše ne znači da je snažno i uticala na kreiranje politike. Pitanje je stoga da li bi i učešće u PIAAC programu zaista donelo *evidence based policy*, ili bi našlo svoj odjek u tendenciji da se strateški ciljevi još jače kvantifikuju i *targetiraju*, indikatori umnože, a globalni okvir nacionalne politike naglasi u domaće političke svrhe. Dosadašnje iskustvo je pokazalo da istraživanja, ma kako skromna, nisu imala značajnog uticaja na kreiranje politike i da je partnerstvo politike sa naukom i istraživanjem bilo na deklarativnom nivou.

Gljučno pitanje je ipak - zašto su Srbiji potrebne decenije, uz svu EU podršku, za minimalan pomak u oblasti obrazovanja odraslih? Razlozi se verovatno nalaze u tradiciji obrazovanja, ali pre svega u političkoj nespremnosti i nesposobnosti da se uspostavi jedan sistem obrazovanja i učenja koji nije školski, koji počiva na potrebama onih koji uče, na koji značajan uticaj imaju tržište rada i različite interesne grupe i kojim nije moguće upravljati na centralizovan način i koji nije moguće u potpunosti kontrolisati. Naravno da postoje i objektivne teškoće. U osnovi globalnih diskursa i narativa koji inspirišu i usmeravaju reforme i politike obrazovanja nalazi se koncepti neoliberalnog društva, ekonomije i obrazovanja, koje je teško primeniti na jednu još uvek ne sasvim tržišnu ekonomiju, u kojoj država ima dominantnu ulogu i u kojoj još uvek vlada tradicija partijskog upravljanja privrednim preduzećima. To kazuje da je teško menjati obrazovanje bez promene konteksta u kome ono funkcioniše i aktuelizuje staru dilemu da li obrazovanje može da pokrene i inicira značajne društvene promene, ili samo da ih manje – više uspešno prati.

Literatura

- Alibabić, Š, Avdagić, E, (2012), Razvojni elementi u strategijama obrazovanja odraslih, *Pedagogija*, LXVII, br. 1, Beograd.
- Colebatch, H. K., (2008) Policy kao preispitivanje procesa vladavine. *Politička misao*, Vol. XLV, br. 2, Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Council of the European Union, (2009), *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*, Brussels.
- Council of the European Union, (2001), *Report from education council to the European council on the concrete future objectives of education and training systems*, Brussels.

- Commission of the European Communities, (2000), *A Memorandum on Lifelong Learning*, Dostupno na: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668227/COM_Sec_2000_1832.pdf/f79d0e69-b8d3-48a7-9d16-1a065bfe48e5, (Pristupljeno: 09.10.2014).
- European Commission, (2010), *Communication from the commission - Europe 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels.
- Delor, Ž, (1996), *Obrazovanje skrivena riznica, UNESCO: Izveštaj Međunarodne komisije o obrazovanju za XXI vek*, Beograd: Ministarstvo prosvete republike Srbije.
- Despotović, M, (2001), *Obrazovanje odraslih u Jugoslaviji*, u: *Obrazovanje odraslih u Jugoslaviji – stanje i perspektive*, Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih i Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih.
- European Commission, (2000), *CARDS Assistance Programme to The Western Balkans, Regional Strategy Paper 2002-2006*, Dostupno na: http://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fenlargement%2Fpdf%2Ffinancial_assistance%2Fcards%2Fpublications%2Fregional_strategy_paper_en.pdf&ei=XCRBVLmEG83Q7Aby6oHoAQ&usg=AFQjCNFMK3eTcjZK216NPV8tM0HuV4_d9A&bvm=bv.77648437,d.ZGU, (Pristupljeno: 15.10.2014.)
- European Commission, (2002), *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training - "The Copenhagen Declaration"* Dostupno na: <http://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.copilote.org%2Fmateriale%2Fsources%2FDeclaration%2520de%2>. (Pristupljeno 09.10.2014)
- European Commission, DG EAC, (2014), *Study on Analysis of Adult Learning Policies and their Effectiveness in Europe – Consultation Document*.
- European parliament, (2005), *European Parliament resolution of 16 January 2008 on adult learning: it is never too late to learn*, (2007/2114(INI), Dostupno na; <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008IP0013&qid=1413474238982&from=EN>, (Pristupljeno: 07.09.2014)
- European Parliament, (2010), *The Lisbon Strategy 2000 – 2010*, Brussels: European Parliament.
- European Union Parliament, (2000), *Lisabon European Council 23 and 24 March Presidency Conclusion*, dostupno na: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm (Pristupljeno: 10.10.2014)
- Jakobi, A. (2009). *International Organizations and Lifelong Learning*, Palgrave Macmillan
- Jones, XX (2007), *Education, Poverty and the World Bank*, Rotterdam: Sense publishers
- Knoll, J, (2008), Prilog istoriji svetskih konferencija UNESCO za obrazovanje odraslih, Od Elsinora 1949. do Hamburga 1997. Međunarodna politika obrazovanja u svetlu ličnosti i programa, *Andragoške studije*, br.1, 2008.

- Knoll, J, (2004), "International Adult Education Policy: Lifelong Learning and Europeanization", in: *Adult Education and Development*, IIZ/DVV, 62/2004.
- Kulich, J, (1994), Obrazovanje odraslih u okviru celoživotnog obrazovanja: Kako se ono ispoljava u tri međunarodna dokumenta, *Andragoške studije*, Vol. 4, br.2.
- Kums, F, (1970), *Svetska kriza obrazovanja*, Beograd: Novinska izdavačka ustanova Intepres.
- Langran, P, (1976), *Uvod u permanentno obrazovanje*, Beograd: BIGZ.
- Maksimović, M, (2011), Politika celoživotnog učenja u Evropi: EU, Škotska, Danska i Srbija, *Andragoške studije*, br.1. Beograd.
- Medić, S, Popović, K, (2007), Komunikacija Komisije EU „Nikad nije kasno za učenje“ i obrazovanje odraslih u Srbiji, *Andragoške studije*, br.2.
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, (2002), Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih, u: *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, Beograd.
- Ministarstvo prosvete i sporta i Program reforme, (2004), *Politika razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji – nacrt*, Dostupno na: <http://www.vetserbia.edu.rs/zbirka-dok.htm>, (Pristupljeno 14.10.2014).
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, (2013), Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja odraslih, *Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*, br. 13/2013.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, (2014), Akcioni planovi za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine, Dostupno na: http://www.mpn.gov.rs/images/content/dokumenta/dokumenta/AKCIONI_PLANOVI_STRATEGIJA_OBRAZOVANJA_UKUPNO_SVI_NIVOI_jun_2014.pdf Pristupljeno 12.09.2014.
- Ministry of National Education, (2010), *Lifelong Strategy Paper*, Ankara, Turkey.
- OECD, (1987), *Structural adjustment and economic performance*, Paris: OECD.
- OECD, (1996), *Lifelong learning for all*, Paris: OECD.
- OECD, (2001), *Investing in competencies for all*, Paris: OECD.
- Popović, K, (2014), *Evropska i globalna politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi*, Beograd: IPA, Filozofski fakultet, Društvo za obrazovanje odraslih.
- Popović, K, Maksimović, M, (2012), Kvalitet obrazovanja odraslih u Evropi kao diskurzivna praksa, u: Alibabić, Š, Medić, S, Bodroški Spariosu, B, (ured.), *Kvalitet u obrazovanju*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Robertson, S. L, (2005), Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems, *Comparative Education*, 1 (2).
- Robertson, S, L, (2009), *'Producing' Knowledge Economies: The World Bank, the KAM, Education and Development*, Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, Dostupno na: <http://susanleerobertson.com/publications/>.

- Robertson, S. L. (2012), "Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out...", in A. Verger, M. Novelli and H. Altinyelken (eds), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Practices*, Continuum Books.
- Savićević, D. (2006), *Andragoške ideje u međunarodnim okvirima*, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd.
- Schriewer, J. (2003), *Discourse Formation In Comparative Education*, Peter Lang Inc, Comparative Studies Series, Bd. 10
- Schriewer, J. (2003a), Globalisation in Education: process and discourse, *Policy Features in Education*, 2(1).
- UNESCO, (1998), Peta međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih 14-18 jul, *Andragoške studije*, vol.5, br.2
- Vlada Republike Srbije, (2007), Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, *Službeni glasnik RS*, br. 1/2007.
- Vlada Republike Srbije, (2007b), Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji, *Službeni glasnik RS*, br. 1/2007.
- Vlada Republike Srbije, (2009), Zaključak o usvajanju akcionog plana za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja odraslih, *Službeni glasnik RS*, br. 21/2009.
- Vlada Republike Srbije, (2012), Strategija razvoja obrazovanja odraslih, *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012.
- Vlada Republike Srbije, (2012b), Strategija razvoja obrazovanja u republici Srbiji do 2020, *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012.
- World Bank, (1995), *Priorities and Strategies in Education*, Washington: The World Bank.
- World Bank, (2002), *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*, Washington D.C.
- World Bank Policy Research Working Paper 4122, (2007), *The Role of Education Quality in Economic Growth*, Washington: World Bank.
- World Bank Group, (2011), *Education Strategy 2020*, Washington: World Bank.
- Zakon o obrazovanju odraslih, (2013), *Službeni glasnik RS*, br. 5/2013, Beograd.

ADULT EDUCATION STRATEGY IN SERBIA – DESIRES, NEEDS, POSSIBILITIES AND RESULTS

Miomir Despotović, Katarina Popović
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

This paper presents an analysis of three strategies for the development of adult education that were adopted in Serbia from 2001 till 2012. The analysis focuses on main discourses and narratives which these strategies are promoting and presenting, the type of changes they suggest and support, and their efficiency in the implementation of the proposed goals and strategic measures. The analysis showed that three strategies were based on different discourses, proposing different goals and strategic measures, but they have inefficiency in implementation as commonality. Several measures were implemented mainly thanks to the continuous strategic, political and financial support of EU, which points to the conclusion that adult education policy in Serbia is the result of international education policy transfer and not the expression of genuine national interest and decision to implement reforms.

Key words: adult education, adult education policy, policy transfer, adult education strategy, strategic measures, global discourses.

KOMPONENTE KVALITETA KOMUNIKACIONO-MEDIJSKOG OBRAZOVANJA¹

Nada Kačavenda-Radić², Tamara Nikolić-Maksić³, Bojan Ljujić⁴
Filozofski fakultet, Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad je rezultat daljih napora u realizaciji istraživanja *Kvalitet i modeli obrazovanja kao činilac (kvaliteta) življenja u slobodnom vremenu i komunikacijama odraslih*. Time je ovaj prilog samo segment celine koju čini zbir prethodnih naših radova.

Cilj ovog dela jeste analiza komponenti koje karakterišu kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja. Dok smo ih u jednom ranije objavljenom radu (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a) samo prepoznali i skicirali, ovde pokušavamo da ih objasnimo i dublje specifikujemo njihovo značenje aplicirano na komunikaciono-medijsko obrazovanje. Početna pozicija i u ovom članku je humanistički orijentisana, a kvalitetu komunikaciono-medijskog obrazovanja pristupa se u kontekstu složene paradigme kvaliteta življenja savremenog čoveka. Komponente kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja su razlučene i objašnjene na osnovu mogućnosti razvoja ljudskih potencijala i samoostvarenja kao najvišeg smisla obrazovanja uopšte. Specifikovali smo i analizirali osam sledećih komponenti koje karakterišu kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja: vrednosna obojenost – poželjna preferencija sa kognitivnim, motivacionim i emocionalnim aspektom; razvoj potencijala i samoostvarivanje ličnosti; okvir mogućnog (društveno-kulturna uslovljenost, istoričnost, klasnost i sl, naučno-tehnološka, obrazovno-tehnološka, te komunikaciono-tehnološka i medijska uslovljenost, strategijska usmerenost); relativnost i promenljivost; kontinuiranost i trajnost; razvojnost u kvantitativnom i kvalitativnom smislu; različitost po opštosti i uporedivost stepena; označenost stvarnim i virtuelnim svetom.

Analiza je pokazala da svaka izdvojena komponenta na različite načine profilise kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja. Ipak, zajednička odlika je da se one međusobno samoodređuju te nalaze u interakcijskim, interferirajućim i uzročno-posledičnim odnosima. Pored toga, svaka od njih predstavlja izvor i resurs mnogobrojnih i različitih indikatora čijom specifikacijom se postiže dalja konkretizacija i razumevanje komunikaciono-medijskog obrazovanja. Takođe, uzimajući u obzir hronološko-vertikalni tok i sadašnju horizontalnu različitost u razvijenosti komunikaciono-medijskog obrazovanja, zapaža se da su pojedine komponente prisutne različitim intenzitetom u formiranju komunikaciono-medijskog obrazovanja u vremenskoj i prostornoj dimenziji.

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011-2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² nkacaven@f.bg.ac.rs

³ tmaksic@gmail.com

⁴ bojangljujic@gmail.com

Ključne reči: komunikaciono-medijsko obrazovanje, kvalitet, komponente kvaliteta, kvalitet življenja.

Uvod

Bilo koji istraživački rad koji za predmet ima *kvalitet* nije, niti može biti, jednom za svagda validan. Međutim, svaki je, samom svojom temom, ambiciozan i, najčešće, apstraktan. Pogotovo je ambiciozno tragati za konkretnim komponentama kvaliteta koje bi važile za svako komunikaciono-medijsko obrazovanje po horizontalnoj liniji sadašnjice i vertikalno-hronološkoj putanji. Teško ih je prepoznati, a ne ostati na najopštijem nivou. S druge strane, komunikaciono-medijsko obrazovanje se do te mere menja i u filogenetskom i u ontogenetskom smislu da ponuđena paradigma komponenti njegovog kvaliteta, kojoj smo posvetili ovaj prilog, može poslužiti samo kao platforma za dalja istraživanja koja bi podrazumevala konkretizaciju tih komponenti, odnosno specifikaciju niza indikatora kvaliteta koji proizilaze iz njih.

Članak predstavlja deo istraživačkih zalaganja i napora na projektu *Kvalitet i modeli obrazovanja kao činilac (kvaliteta) življenja u slobodnom vremenu i komunikacijama odraslih*. U prethodnim radovima doticali smo se kvaliteta dokoličarskog, ali i komunikaciono-medijskog obrazovanja na različite načine. Primarni fokus u ovom radu je na komponentama tog kvaliteta apliciranim samo na komunikaciono-medijsko obrazovanje. One su izvedene iz samih osobnosti komunikaciono-medijskog obrazovanja, a skicirane su u radu *Kvalitet dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja* (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a). U tom članku, karakteristike kvaliteta su eksplicirane i dublje predstavljene imajući u vidu, pre svega, dokoličarsko obrazovanje. Kao što su naše ranije analize pokazale da je odnos kvaliteta obrazovanja i kvaliteta korišćenja slobodnog vremena interakcijski i interferirajući, pa i uzročno-posledični, tako su i opšte karakteristike kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja kompatibilne sa kvalitetom življenja u slobodnom vremenu, pa i šire, sa kvalitetom življenja uopšte.

U skladu sa ranije prihvaćenim humanističkim pristupom, gde smo kvalitet življenja u slobodnom vremenu oslonili na odrednicu po kojoj je to „*vrednovano postignuće u okviru mogućnog*“ (Kačavenda-Radić, 1992, 67), i u ovom radu polazimo sa iste pozicije. Pretpostavka koja se nametnula glasi da *kvalitet življenja u savremenom trenutku karakteriše preplitanje sa komponentama kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja, te je nemoguće sagledati šta iz čega proističe*. Dakle, paradigma komponenti kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja,

koju smo analizirali u ovom prilogu, predstavlja doprinos razumevanju i uobličavanju komunikaciono-medijskog obrazovanja na humanističkim osnovama.

Kao najrelevantnije prepoznajemo i analiziramo sledeće komponente kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja:

- vrednosna obojenost – poželjna preferencija sa kognitivnim, motivacionim i emocionalnim aspektom;
- razvoj potencijala i samoostvarivanje ličnosti;
- okvir mogućnog (društveno-kulturna uslovljenost, istoričnost, klasnost i sl, naučno-tehnološka, obrazovno-tehnološka, te komunikaciono-tehnološka i medijska uslovljenost, strategijska usmerenost);
- relativnost i promenljivost;
- kontinuiranost i trajnost;
- razvojnost u kvantitativnom i kvalitativnom smislu;
- različitost po opštosti i uporedivost stepena;
- označenost stvarnim i virtuelnim svetom.



Slika 1: Komponente kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja (prema: Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a).

Kao što je prikazano na *Slici 1*, sve komponente su međusobno povezane i prelamaju se jedna kroz drugu. Uzimajući u obzir horizontalno-sadašnju i hronološko-vertikalnu liniju različitosti u razvoju komunikaciono-medijskog obrazovanja, zapaža se da su pojedine komponente prisutne različitim intenzitetom u formiranju kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja u vremenskoj i prostornoj dimenziji. S jedne strane, trudeći se da budemo što jasniji u objašnjavanju svake komponente, a sa druge, budući da one ne egzistiraju pojedinačno, već interakcijski deluju i čine kvalitet kao celina, na nekim mestima se stiče utisak ponavljanja. Međutim, kontekst je uvek drugačiji.

Međunaslovi koji slede prate pojedine komponente koje odlikuju kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja.

Vrednosna obojenost kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja

Verujemo da je svako obrazovanje pozitivno, jer se u njegovoj osnovi nalaze određene vrednosti koje mogu poticati i biti prihvaćene na različitim nivoima (individualnom, različitim grupa, pojedinih društava do globalnog). Ukoliko nije zasnovan na određenim vrednostima, teško je smisleno govoriti o pozitivnom uticaju određenog fenomena, pa se takav uticaj i ne može smatrati obrazovnim. Budući opšti, ovaj stav je aplikativan i na komunikaciono-medijsko obrazovanje. Vrednosni aspekt ovog obrazovanja saglediv je u njegovom raščlanjivanju na različite domene. Pomenućemo tri najjasnije kristalisana:

1. Obrazovanje za komunikacije i medije
2. Obrazovanje putem medija
3. Komunikaciono-medijsko obrazovanje stručnjaka i to:
 - a) iz oblasti obrazovanja i
 - b) iz oblasti komunikacija i medija.

Da objasnimo. Komunikaciono-medijsko obrazovanje se može sagledavati kao *instrument za ovladavanje komunikacijama i optimalno pristupanje medijima*, što je posebno značajno u savremenom dobu kada smo sa svih strana preplavljeni sadržajima koji dolaze od strane nepreglednog medijskog polja. Tako ima smisla govoriti o *obrazovanju za komunikacije i medije*, gde posebno mesto zauzimaju ra-

zličiti vidovi savremenog opismenjavanja (ICT pismenost, tehnološka pismenost, medijska pismenost, kompjuterska pismenost itd.).

Komunikaciono-medijsko obrazovanje se može razmatrati i kao *instrument medija* koji imaju obrazovni potencijal i sjajnu mogućnost obrazovnog intervenisanja. U tom smislu se govori o *obrazovanju putem medija*. Pošto mediji i medijski uticaji sami po sebi nisu pozitivni tj. nemaju isključivu vrednosnu konotaciju, valja se posvetiti pitanjima čiji bi odgovori približili medijske uticaje onome što je označeno kao vrednovano, bez obzira na nivo vrednovanja. Drugim rečima, kako je obrazovanje pozitivna akcija, da bi medijski uticaj bio pozitivan, a time označen kao *obrazovanje putem medija*, potrebno ga je uskladiti sa vrednostima koje su dominantne u jednoj sredini. Ukoliko namere koje stoje iza medijskih uticaja nisu u skladu sa dominantnim vrednostima, nema komunikaciono-medijskog obrazovanja, ili čak dolazi do suprotstavljenih mu, negativnih uticaja i efekata medija.

Ovo nas dovodi do trećeg domena komunikaciono-medijskog obrazovanja - *komunikaciono-medijsko obrazovanja stručnjaka*, s jedne strane, onih koji rade u *obrazovanju*, a sa druge, onih koji rade u *medijima*. Prvi bi trebalo da obezbede optimalnu realizaciju prvonavedenog vida komunikaciono medijskog obrazovanja - *obrazovanja za komunikacije i medije*, a drugi optimalnu realizaciju drugog navedenog vida komunikaciono-medijskog obrazovanja - *obrazovanja putem medija*. Da nismo usamljeni u ovim pogledima svedoče zapažanje i drugih autora. Frau-Megis (2006) govori o neophodnosti sklapanja alijanse stručnjaka iz oblasti obrazovanja i medija sa ciljem uspostavljanja interakcije i dijaloga koji bi za cilj imali iniciranje i permanentno realizovanje obrazovanja i usavršavanja u relevantnim domenima, kako bi medijski uticaji imali što pozitivnije efekte, što bi, analogno sa stavom koji smo ranije izneli, značilo da se medijski uticaji oplemenjuju i postaju ekvivalent obrazovnim uticajima. Takođe, Vuksanovićeva (2008) ističe da se obrazovanjem za medije zaokružuju obrazovni procesi u sferi izučavanja medija, stavljajući akcenat na edukaciju edukatora tj. obučavanje profesionalnih profila, kako medijskih, tako i pedagoških, dodali bismo i andragoških, resursa u ovom specifičnom domenu. Ova autorka (iako ne pravi eksplicitnu razliku između obrazovanja za medije i obrazovanja putem medija) ističući značaj zaposlenog kadra u obrazovanju i medijima, ukazuje, zapravo, na jedan bitan aspekt onoga što mi nazivamo komunikaciono-medijsko obrazovanje.

Kako je sam pojam kvaliteta usko povezan sa aspektom vrednovanja, tako je i pojam kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja vrednosno obojen. Budući da je vrednost sama po sebi uvek poželjna (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a; Kačavenda-Radić, 1992), kvalitet svakog od gore izdvoje-

nih domena komunikaciono-medijskog obrazovanja uvek mora da ima konotaciju poželjnog.

Dakle, prethodna razmatranja ukazuju da u kontekstu kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja vrednosna obojenost dolazi sa dve strane – sa jedne je kvalitet i njegov imanentni vrednosni karakter, a sa druge obrazovanje kao pozitivan i poželjan fenomen u čijoj osnovi su čvrsto postavljene vrednosti. Dalja analiza kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja neminovno upućuje na duboku utkanost i interferiranost kognitivnog, motivacionog i emocionalnog aspekta.

Razvoj potencijala i samoostvarivanje ličnosti

Pri određenju kvaliteta življenja, bez obzira u kom njegovom segmentu ga tražili (sfera intimnih odnosa, porodični život, radni život, slobodno vreme, sfera komunikacija i odnosa sa drugima, sfera medijskog života i sl.), humanost posmatramo kao njegov *izvor*, ali i kao njegov *kriterijum*. Analogno našem stavu da je delovanje prema ostvarenju svojih potencijala i mogućnosti do samoostvarenja glavni činilac kvaliteta života uopšte, smatramo da delovanje prema samoostvarenju za/kroz sferu komunikacija i odnosa prema medijima predstavlja glavni činilac kvaliteta onog segmenta života koji se odnosi na komunikacije i pristupanje medijima. U tom smislu, komunikaciono-medijsko obrazovanje (posmatrano kao rezultat, ali i kao determinanta kvaliteta življenja), treba da vodi „komunikaciono-medijskom“ samoostvarenju pojedinaca kao humanom idealu - izvoru i kriterijumu kvaliteta života, i unapređenju kulture komuniciranja i pristupanja medijima. Ovo je i te kako potkrepljeno činjenicom da se ljudski život u savremenom svetu sve više odvija u virtuelnim okruženjima (virtuelnim svetovima, svetovima video igara i simulacija i sl.), koja su u značajnoj meri determinisana savremenim informaciono-komunikacionim tehnologijama. Imajući to u vidu, kvalitet života i mogućnost tzv. „medijskog samoostvarenja“ (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011b) u ovim „novim svetovima“ i te kako zavisi od (kvaliteta) komunikaciono-medijskog obrazovanja.

Pored uloge sredstva u ovladavanju komunikaciono-medijskim veštinama i podizanju nivoa kulture komuniciranja i odnošenja prema medijima, komunikaciono-medijsko obrazovanje prepoznatljivo je i kroz specifične oblike ili modele alternativnog obrazovanja koji su aktuelni u današnje vreme. Na primer, učenje bazirano na kompjuterskim igrama (*Games-based learning*) zasigurno je jedan od oblika komunikaciono-medijskog obrazovanja, kako sa aspekta obrazovnih ishoda, tako i sa aspekta obrazovno-tehnološke zasnovanosti. Kao što različita

istraživanja potvrđuju, ovakvo učenje omogućava razvoj ličnosti pojedinca u različitim sferama (kognitivnoj, afektivnoj, motornoj - Whitton, 2010; Wouters, van der Spek i van Oostendorp, 2009; Martinson i Chu, 2009; Klopfer, 2008; Akilli, 2007; Kirriemuir i McFarlane, 2006; Oblinger, 2006), a ima upliva i u različite sfere života ljudi (socijalnu, ekonomsku, zdravstvenu i sl. - Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011b). Time je nesumnjivo značajno za razvoj ljudskih potencijala, bilo da se radi o onim koji su bitni sa aspekta individualne egzistencije, ili o onim koji se tiču međuljudskih odnosa i koegzistencije. To nas uverava u relevantnu ulogu komunikaciono-medijskog obrazovanja u kontekstu samoostvarenja.

Prethodna analiza navodi na zaključak da komunikaciono-medijsku samoostvarenost valja, nesumnjivo, prepoznati kao krajnji cilj programa komunikaciono-medijskog obrazovanja u funkciji kvaliteta življenja, ali i kao kriterijum izbora i načina pristupanja korišćenju komunikaciono-medijsko-obrazovnih aktivnosti. U stvari, kod komunikaciono-medijskog obrazovanja suštinsko je pitanje mogućnosti i potencijala birane ili željene obrazovne aktivnosti koja bi bila u funkciji (samo)ostvarenja ličnosti. Odnosno, postavlja se pitanje, koja je to aktivnost, pod kojim uslovima i kada će ona to biti. Ličnost u tom procesu dolazi do izražaja na svim mogućim nivoima. Kao potkrepljenje, pomenućemo teoriju samoodređenja ili SDT (*self-determination theory*) koju su predložili Ryan i Deci (2000). Prema njoj, motivacija za određenom aktivnošću, kao i opšte osećanje dobrobiti i blagostanja je uvećano zadovoljavanjem triju bazičnih i univerzalnih potreba (potrebe za autonomijom, kompetentnošću i odnosima). Suprotno tome, kada je zadovoljavanje ovih potreba limitirano, postoji negativan upliv na naše opšte funkcionisanje.

Svaki čovek, dakle, poseduje određene potencijale. Delovanje prema ostvarivanju ličnih potencijala i samoostvarenje vode ka većem ispunjenju ličnosti. Naponi da se živi u skladu sa sobom i svojim potencijalima, kongruencija između njih i čovekovih svakodnevnih aktivnosti, vodi ka doživljaju samoostvarenosti i boljoj percepciji kvaliteta sopstvenog življenja. Samim tim, pri određenju i doseganju kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja nezaobilazna je potreba čoveka da se ostvari i razvije svoje potencijale.

Kvalitet u okviru mogućnog

Kvalitet segmenta života koji se tiče komunikacija i odnosa sa medijima vidimo kao *vrednovano postignuće u sferi komunikacija i pristupanja medijima u okviru mogućnosti* – ličnih i komunikaciono-medijskih. Kako smo se prethodno bavili problemima vrednosne obojenosti i uticaja na samoostvarenje ličnosti,

ovde ćemo pokušati osvetliti probleme okvira komunikaciono-medijskih mogućnosti. U okviru onog što definiše komunikaciono-medijske mogućnosti, valja tražiti i okvir mogućnog kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja. Najopštije posmatrano, komunikaciono-medijsko obrazovanje i njegov kvalitet imaju svoju *društveno-kulturnu uslovljenost, istoričnost, klasnost i sl.* To bi značilo da su determinisani faktorima poput opšteg stepena društvenog razvoja, društvenim uređenjem, nivoom kulturnog razvoja određenog društva, njegovom društvenom i kulturnom prošlošću, sadašnjošću i projekcijama na budućnost u smislu samostalne egzistencije, ali i odnosa sa drugim društvima, tradicijom, političkom orijentacijom itd. U okviru niza ovih opštih elemenata izdvaja se i *naučno-tehnološka uslovljenost* kao posebno relevantan faktor komunikaciono-medijskog obrazovanja. Konkretnije, ovaj vid obrazovanja je snažno *komunikaciono-tehnološki i medijski uslovljen*. Informaciono-komunikacione tehnologije i mediji konstantno svet čine drugačijim, a u današnje vreme determinišu gotovo sve delatnosti u savremenim razvijenim društvima. Tako, oni stvaraju okvir mogućnog funkcionisanja u savremenom dobu, pa je sa aspekta kvaliteta života u razvijenom svetu neophodna upotreba informacionih i komunikacionih tehnologija (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012a; 2011a; Zulu, 2011).

Kako je kvalitet života blisko povezan sa obrazovanjem uopšte, tako je i obrazovanje, pogotovo komunikaciono-medijsko, determinisano informaciono-komunikaciono-tehnološkim i medijskim faktorima. Informaciono-komunikacione tehnologije određuju mogućnosti komunikaciono-medijskog obrazovanja u bar tri smisla. *Prvo*, kad se pojavljuju kao savremena nastavna sredstva, one determinišu mogućnosti realizacije komunikaciono-medijskog obrazovanja. *Drugo*, komunikaciono-medijsko obrazovanje je u smislu instrumenta ovladavanja optimalnom upotrebom informaciono-komunikacionih tehnologija i novih medija uslovljena stepenom aktuelnog informaciono-komunikaciono-tehnološkog i medijskog razvoja. *Treće*, prodorom u sferu obrazovanja kao društvenu delatnost, informaciono-komunikacione tehnologije i novi mediji menjaju načine na koji se ono planira, programira, realizuje, procenjuje (Miljković i Ljujić, 2012). Tako se u svakom od ovih domena govori o novim načinima zadovoljenja različitih potreba koje su nesumnjivo u vezi sa obrazovanjem, što se odražava na čitavu tehnologiju obrazovanja.

Dalje, komunikaciono-medijsko obrazovanje je *strategijski usmereno*. Ono je pod bitnim uticajem nacionalnih i internacionalnih susreta i zvaničnih dokumenata koji na različite načine pozicioniraju informaciono-komunikacione tehnologije i medije u odnosu na državne obrazovne sisteme. Istraživanje koje smo ranije realizovali (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012a) uverava

da se pod pokroviteljstvom UNESCO-a komunikaciono-medijsko obrazovanje, u okviru nacionalnih i internacionalnih obrazovnih politika, kroz različite pristupe razmatra još od 80-ih godina prošlog veka. Unapređenju razrade politika i strategija razvoja komunikaciono-medijskog obrazovanja doprinele su brojne konferencije koje su održane pod pokroviteljstvom ove međunarodne organizacije. Štaviše, ovim politikama i strategijama obuhvaćeni su svi relevantni vidovi komunikaciono-medijskog obrazovanja – obrazovanje za komunikacije i medije, obrazovanje putem komunikacija i medija i obrazovanje medijskih i obrazovnih stručnjaka.

Međutim, zanimljivo je pomenuti nalaze do kojih je komparativnim istraživanjem došao Kozma (2011). Naime, on je na uzorku od 30 evropskih zemalja pokazao da politike komunikaciono-medijskog obrazovanja nisu još uvek opšti trend, da su retke sveobuhvatne komunikaciono-medijsko-obrazovne politike, kao i da informaciono-komunikacione tehnologije i mediji nisu obavezan deo obrazovnih politika generalno. Među ovim zemljama, svega šest je imalo (uslovno rečeno) politiku komunikaciono-medijskog obrazovanja, dok četiri zemlje potpuno zanemaruju segment komunikacija i medija u planiranju politike i strategije obrazovanja.

Bez obzira na nesumnjivu šarolikost strategijskih pristupa komunikaciono-medijskom obrazovanju na nacionalnim nivoima, koja će uvek postojati, čine se ozbiljni naponi da se ono definiše i usmerava na globalnom nivou u svetu. U tom smislu valjan dokument je *Media Education – A Global Strategy for Development*, koji se pojavio još 2001. godine (Buckingham, 2001). Svakako da ovakvi nacionalni i međunarodni naponi proširuju *okvir mogućnog* unutar koga se i *kvalitet* komunikaciono-medijskog obrazovanja postavlja na više nivoe.

Relativnost i promenljivost kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja

Posmatrajući komunikaciono-medijsko obrazovanje kao ljudsku delatnost koja je u svim svojim segmentima humano orijentisana, nailazimo na analogiju koja postoji između filogenetskog i ontogenetskog razvoja čoveka i relativnosti i promenljivosti ovog vida obrazovanja. Ljudski razvoj, dakle, diktira načine na koje će se dešavati promene u sferi komunikaciono-medijskog obrazovanja i definiše okvire njegove relativnosti.

Relativnost komunikaciono-medijskog obrazovanja primetna je i u filogenetskoj i u ontogenetskoj ravni. U filogenetskom smislu se može ilustrovati njegovom različitosti u različitim periodima razvoja čoveka kao vrste. Jasno je da je i

tehnološki napredak relevantan u tom smislu. Polje komunikaciono-medijskog obrazovanja na današnjem stupnju ljudskog razvoja je, svakako, najšire do sada i uključuje više elemenata nego što je to slučaj sa bilo kojim ranijim stadijumom razvoja čovečanstva. Upravo tehnološki razvoj i promene u sferi tehnologija definišu i relativnost i promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja. Pošto je tehnološki razvoj rezultat razvoja čoveka i društva, a na prvom mestu njihovih potreba, tako je i razvoj komunikaciono-medijskog obrazovanja rezultat razvoja čoveka i društva (Lorimer, 1998).

Kako i danas postoje društvene zajednice koje nisu dostigle najviši nivo razvoja, relativnost i promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja se može ilustrovati njihovom komparacijom sa društvima koja su na vrhu lestvice. Deluje kao ispravno pretpostaviti da će obrazovne potrebe iz domena komunikacija i medija biti drugačije kod ljudi koji žive u „primitivnim“ društvima i koji svoje ljudske potrebe zadovoljavaju takođe „primitivnim“ tehnološkim rešenjima, u odnosu na one koji žive u razvijenim društvima u čijim funkcionisanjima dominiraju visoke tehnologije u zadovoljavanju potreba. Konkretno, lako je zamisliti da će komunikaciono-medijsko-obrazovne potrebe biti drugačije kod etiopljskog plemena Surma, koje se nalazi veoma nisko na razvojnoj lestvici, u odnosu na potrebe ljudi u visoko tehnološki razvijenom Japanu. Nizak nivo razvoja, na neki način, povezan je sa jednostavnim svakodnevnim potrebama. Tehnologije neophodne za njihovo zadovoljenje su relativno jednostavne, pa je i komunikaciono-medijsko obrazovanje manje kompleksno, nego u sredinama koje se pozicioniraju na samom vrhu razvoja.

Tako, dolazimo do zaključka da su relativnost i promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja veoma slični fenomeni, samo što je teško ilustrovati ih na isti način. Relativnost se najlakše ilustruje primerima iz horizontalne ravni, odnosno poređenjem zajednica i društava koja se nalaze na različitim stepenima razvoja u sadašnjosti. Promenljivost se, pak, lakše ilustruje uz poštovanje hronologije razvoja tj. analizom vremenskog toka razvoja u domenu ljudskih potreba i razvoja tehnologija kojima se te potrebe zadovoljavaju.

U kontekstu ontogenetskog razvoja čoveka, relativnost i promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja odraslih reflektuje relativnost i promenljivost obrazovnih potreba iz domena komunikacija i medija kod različitih starosnih grupa. Slično onome što je ranije rečeno, sa odrastanjem ljudske potrebe se menjaju u smislu kvaliteta i kvantiteta – na svakom narednom stadijumu ontogenetskog razvoja aktuelne su drugačije potrebe i njih je sve više. Ono što je rečeno za potrebe uopšte, važi i za obrazovne potrebe, kao i za potrebe iz sfere komunikaciono-medijskog obrazovanja. Ovo navođenje postaje jasnije ukoliko

se koncentrišemo samo na neke aspekte odrastanja. U najranijim danima dete prvo neverbalno, a potom i verbalno komunicira gotovo isključivo sa roditeljima. Kasnije se u njihovo životno polje uključuju i vršnjaci, prijatelji, kolege, a načini i mediji komuniciranja sa njima značajno su različiti u odnosu na one koje su praktikovali u okviru određenih socijalnih uloga, kako u ranijim, tako i u aktuelnim fazama. Počinju da se koriste digitalni uređaji za komuniciranje – telefoni, kompjuteri i sl. Postepeno, deca dolaze i u kontakt sa različitim masmedijskim sadržajima – knjige, novine, radio, televizija, kompjuterske tehnologije, Internet itd. Već iz ove kratke ilustracije postaje jasno da se čovek od rođenja sa odrastanjem i sazrevanjem susreće sa sve većim potrebama iz oblasti komuniciranja i odnošenja prema medijima, pa je logično da se menjaju i umnožavaju i komunikaciono-medijsko-obrazovne potrebe. Relativnost komunikaciono-medijskog obrazovanja u ontogenetskom smislu zavisila bi, dakle, od relativnosti komunikaciono-medijsko-obrazovnih potreba, a ova, pak, od vrednosti, preferencija i potreba koje su u različitim merama određeni ličnošću pojedinca, karakteristikama uže sredine življenja, društva i sl. Promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja u ontogenetskom smislu može se pratiti kroz vreme i rezultat je sazrevanja jedinke koje donosi i nove komunikaciono-medijsko-obrazovne potrebe, ali i onog dela tehnološkog razvoja koji se dešava za vreme dok pojedinac sazreva.

Takođe, relativnost i promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja očigledna je i u kontekstu koncepta o „digitalnim urođencima i imigrantima“ (Prensky, 2001) koji je atuelan poslednjih decenija, a rezultat je tehničko-tehnološkog razvoja. Poenta priče je da različite generacije sazrevaju u različitim tehnološkim okruženjima, u kojima dominiraju drugačiji obrasci komunikacija, drugačiji mediji, što relativizuje komunikaciono-medijsko obrazovanje koje je namenjeno različitim generacijama. Promenljivost ovog vida obrazovanje dirigovana je promenama u komunikaciono-medijskim tehnologijama neophodnim sa aspekta kvalitetnog života u različitim periodima ljudskog života. Tako, dok „digitalni urođenici“ (mlade generacije) u hodu ovladavaju određenim komunikaciono-medijskim veštinama, „digitalnim imigrantima“ (odrasloj populaciji) potrebno je specifično komunikaciono-medijsko obrazovanje za uspešno svakodnevno funkcionisanje u savremenom svetu. Time relativnost u domenu komunikaciono-medijskog obrazovanja postaje relevantna i sa pedagoškog i sa andragoškog aspekta, kako na globalnom, tako i na nivoima pojedinih delova sveta.

Relativnost i promenljivost kao karakteristike fenomena komunikaciono-medijskog obrazovanja su utkani u fenomen kvaliteta ovog vida obrazovanja i to duž filogenetskog i ontogenetskog razvoja. Čini se da kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja zavisi od mere u kojoj ono dovodi do zadovoljenja aktu-

elnih komunikaciono-medijsko-obrazovnih potreba, time utičući i na kvalitet življenja u datom trenutku filogenetskog razvoja. Kako se ove potrebe umnožavaju i menjaju duž filogenetskog razvojnog kontinuuma usled tehnološkog razvoja, tako dolazi i do promene u shvatanju kvaliteta ovog vida obrazovanja, a očigledna je i njegova realitivnost definisana konkretnim stadijumima u filogenetskom razvoju tj. ključnim razvojnim obeležjima koja ih karakterišu.

Relativnost kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja u filogenetskom smislu može se lepo ilustrovati i koncentrisanjem na tehnološki razvoj, prevashodno na razvoj informacionih i komunikacionih tehnologija. Kvalitet života u savremenom svetu (bez obzira na njegov segment) koji se smatra visoko razvijenim u filogenetskom smislu, nezamisliv je bez primene informacionih i komunikacionih tehnologija, za čiju je adekvatnu upotrebu neophodno kvalitetno komunikaciono-medijsko obrazovanje. Jasno je da na nižim stupnjevima filogenetskog razvoja ova konstatacija ne nalazi mesto. Na ranijim stupnjevima filogenetskog razvoja dominantne su druge komunikacione tehnologije i mediji, te se segment kvaliteta života koji se odnosi na komuniciranje i upotrebu aktuelnih medija dovodi u vezu sa kvalitetom nekog drugačijeg komunikaciono-medijskog obrazovanja u odnosu na ono koje je danas aktuelno. Imajući u vidu da danas postoje tehnološki visokorazvijena društva (visoko pozicionirana u filogenetskom smislu) i veoma nerazvijena društva (veoma nisko pozicionirana u filogenetskom smislu), relativnost fenomena kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja dobija novu dimenziju razmatranja. Iako, mnogi autori insistiraju na ideji da su informaciono-komunikacione tehnologije ključne sa aspekta kvalitetnog života u svim sferama (Giulianelli, 2011; Poysa and Lowyck, 2009; Amoretti and Causula, 2009; Fong, 2009), što implicitno ukazuje i na značaj kvalitetnog komunikaciono-medijskog obrazovanja u kontekstu kvaliteta života, pitanje je da li su one zaista ključne u sredinama u kojima se ljudske potrebe uspešno zadovoljavaju obebeđujući kvalitetan život i bez njihovog prisustva. Dakle, relativnost fenomena kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja u filogenetskom smislu određen je relativnošću fenomena kvaliteta života, a ovaj je, pak, određen aktuelnim ljudskim potrebama i dostupnošću adekvatnih tehnologija neophodnih za njihovo zadovoljenje. I pored ove dileme, aktuelna je težnja da informacione i komunikacione tehnologije postanu dostupne svim zajednicama (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a), bez obzira na nivo filogenetskog razvoja, iako one možda nisu neophodne sa aspekta kvalitetnog življenja. Bez obzira na to, one se mogu javiti kao katalizator razvoja u filogenetskom smislu, a taj razvoj je upravo fenomen koji utiče na promenu i promenljivost fenomena kvaliteta života uopšte, ali i kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja.

Iz relativnosti i promenljivosti komunikaciono-medijskog obrazovanja u ontogenetskoj ravni, proizilazi i relativnost njegovog kvaliteta. Ukratko, moglo bi se reći da je on definisan adekvatnošću komunikaciono-medijskog obrazovanja na različitim uzrastima tj. u različitim životnim periodima koja se reflektuje kroz realizaciju i zadovoljenje kvalitativno i kvantitativno različitih potreba karakterističnih za pomenute faze. Drugim rečima, kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja relativan je pojam, a ova relativnost je definisana stadijumom razvoja ljudske jedinice, a njeno promenljivost je određena promenljivošću individue u različitim sferama, koja je refleksija njenog razvoja.

Razvojnost kvaliteta u kvantitativnom i kvalitativnom smislu

Razvojnost komunikaciono-medijskog obrazovanja, kao komponentu njegovog kvaliteta, prati i proizilazi iz opšteg tehničko-tehnološkog napretka i ubrzanog razvoja savremenog sveta. Već smo govorili o tome da razvoj ljudskih potreba između ostalog vodi do razvoja komunikacionih tehnologija i razvoj medija u kvantitativnom i kvalitativnom smislu što predstavlja i uzrok i posledicu razvoja kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja (Antonijević, 2012; Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012a; 2011a; Rosen, 1998; Sholle and Denski, 1994). Ovo je naročito očigledno u tehnološki razvijenom svetu u kojem funkcionisanje u različitim sferama života veoma zavisi od optimalne upotrebe informacionih i komunikacionih tehnologija i kritičkog odnosa prema medijima o kome govore različiti autori (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012a; 2011a; Zulu, 2011; Poter, 2011). Dalje, to dovodi do promena u samoj prirodi obrazovanja i njegovog kvaliteta uopšte (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012a; Ljujić 2013, 2011a; Nikolić-Maksić i Ljujić, 2010; Fee, 2009; Kačavenda-Radić, 2007; Refrigeri, 2006; Buhalis, 2003), pa tako i u njegovim specifičnim segmentima kao što je komunikaciono-medijsko obrazovanje.

Razvojnost kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja je, možda, najočiglednija u domenu novih vidova organizacije obrazovnih aktivnosti. Usled obrazovno-tehnološke razvijenosti, sve su aktuelniji i rasprostranjeniji tzv. alternativni oblici obrazovanja. Među njima se ističu *online obrazovanje*, *elektronsko obrazovanje i učenje*, *mešovito obrazovanje i učenje (blended learning)* (Clark, 2003), *učenje zasnovano na kompjuterskoj igri* (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011c; Tang, Hanneghan and El Rhalibi, 2009; Conolly, Stansfield and Boyle, 2009) i sl. Sami po sebi, sa specifičnim zahtevima u realizaciji, ovi načini obrazovanja zapravo predstavljaju nove kvalitete u domenu komunikaciono-medijskog obrazovanja. Takođe, nove komunikacione tehnologije i novi mediji

primenjeni u obrazovanju utiču na promenu prirode obrazovnih prostora (Ljujić, 2013; 2011a; 2011b; Lazarević, 2006; Refrigeri, 2006). Alternativni oblici obrazovanja, uz promenjenu prirodu obrazovnih okruženja, otvaraju dalju kvalitativnu didaktičko-metodičku razvojnost koja utiče i menja kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja. Tako se različiti obrazovni ciljevi i zadaci realizuju kroz kvalitativno drugačije puteve, pa govorimo o *obrazovnim forumima, sistemima za upravljanje učenjem (Learning Management Systems), virtuelnim dnevnicima učenja (learning logs)* (Miljković i Ljujić, 2012; Nikolić-Maksić i Ljujić, 2010; Lazarević, 2006) i sl.

Kvantitativna razvojnost kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja se najlakše može ilustrovati kroz isticanje činjenice da je sve više studijskih programa iz različitih naučnih oblasti koji su u većoj ili manjoj meri posvećeni komunikacijama i medijima (Dannels, 2003; Darling and Dannels, 2003; Bjorklund and Colback, 2001). U kontekstu kvantitativne razvojnosti komunikaciono-medijskog obrazovanja valja se setiti navoda istraživača koji su došli do zaključaka da ove obrazovne studijske programe odlikuje izrazita šarolikost i raznolikost u pogledu naziva disciplina i kurseva, sadržaja i obima programa, ciljeva i ishoda, filozofskih pozadina i pristupa, organizaciono-praktičnih rešenja, didaktičko-metodičkih razrada, metodoloških primena i slično (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012b; Kačavenda-Radić, 2007; Dickson, 2000; Rosen, 1998). Na primer, zadržavajući se samo na komunikaciono-medijskom obrazovanju andragoških profesionalaca u formalnim sistemima obrazovanja, prema našim istraživačkim nalazima, ono je u kvantitativnom smislu na razvojnom stupnju na kome nikada do sada nije bilo. Postoji preko 300 formalnih studijskih programa ovog tipa u preko 15 zemalja širom sveta (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012b). Razvojnost kvaliteta komunikaciono medijskog obrazovanja u kvantitativnom smislu postaje još očiglednija kada u obzir uzmemo realnu verovatnoću da se ono realizuje i u drugim sferama (ne samo u sferi obrazovanja andragoga), kao i da se realizuje kroz nesagledivo mnoštvo tzv. neformalnih obrazovnih aktivnosti.

Svaki tehnološki razvoj, budući zasnovan na razvoju ljudskih potreba, rezultat je nekog prethodnog tehnološkog razvoja, kao i posledica nekog daljeg razvoja (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a; Zulu, 2011). Zbog toga je logično pretpostaviti da će u korak sa njim nastaviti da traje i razvoj kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja u kvantitativnom i kvalitativnom smislu.

Kontinuiranost i trajnost

Razvoj komunikaciono-medijskog obrazovanja je pojam i fenomen koji sam po sebi podrazumeva stalno pojavljivanje viših nivoa kvaliteta. Svojom kontinuiranošću, razvoj je trajno prisutan. I pored toga što komunikaciono-medijsko obrazovanje i njegov kvalitet karakterišu relativnost i promenljivost, koje su veoma blisko povezane sa razvojnošću ovih fenomena u kvalitativnom i kvantitativnom smislu, njih karakteriše i *fenomenološka kontinuiranost i trajnost*. Ove karakteristike su donekle eksplicirane u prethodnim delovima rada. Kao što je slučaj sa drugim vidovima obrazovanja, komunikaciono-medijsko obrazovanje i njegov kvalitet pojavno imaju korene u prošlosti, u značajnoj meri su definisane sadašnjošću, ali su i projekcija budućnosti. Bez tendencije da ponavljamo rečeno, naglasićemo da je za razumevanje kontinuiranosti i trajnosti komunikaciono-medijskog obrazovanja i njegovog kvaliteta neophodno u obzir uzeti kontinuiranost i trajnost ljudskih komunikacija i upotrebe medija još od najprimitivnijih stadijuma ljudskog razvoja.

O bilo kom periodu da se radi, uvek je egzistirala potreba da se ovlada aktuelnim veštinama komunikacije i upotrebom odgovarajućih medija. Prema tome, paralelno je postojala potreba za izvesnim procesom učenja i obrazovanja u ovoj sferi. Ilustracije radi, podsetimo se da je u jednom trenutku u prošlosti predmet komunikaciono-medijskog obrazovanja bilo ovladavanje veštinom komuniciranja pomoću dimnih signala, dok je danas to kompjutersko, medijsko, tehnološko opismenjavanje, a verujemo da budućnost nosi nove komunikaciono-medijsko-obrazovne fenomene.

Kontinuiranost, prema tome i trajnost, kao komponente kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja, mogu se argumentovati medijamorfozama o kojima govori Fidler (2004). On je, naime, fokusirajući se na razvoj lingvističke komunikacije kod ljudi, izdvojio tri medijamorfoze. Svaka od faza u razvoju lingvističke komunikacije nosila je sa sobom određene implikacije koje se tiču razvoja medija i svaka od njih je predstavlja deo jednog permanentnog razvojnog kontinuuma. Iako se fokusira na lingvističku, Fidler ne zanemaruje ranije oblike ljudske komunikacije (simbolizam, muziku i sl.). Time, ovaj kontinuum on ne ograničava na ljudsku komunikaciju koja se dovodi u vezu sa upotrebom jezika, već mu tragove prepoznaje u periodima bliskim nastanku ljudske vrste. Takođe, Fidler tom kontinuumu ne vidi ni kraj u eri digitalnog jezika današnjice (koji je u vezi sa trećom medijamorfozom), govoreći o neizvesnosti daljeg razvoja ljudske komunikacije i medija. Po njemu ovaj razvoj može da ode u pravcu ekspanzije u sferama pojedinih formi lingvističke komunikacije (usmene, pismene i digitalne)

ili nastanka novog komunikaciono-medijskog kvaliteta u kome dominiraju digitalne komunikacione tehnologije.

Dakle, tempo komunikaciono-tehnološkog i medijskog razvoja čini nam teškim i da zamislimo na šta će se komunikaciono-medijsko obrazovanje primarno orijentisati u budućnosti. Jasno je da su se sa usložnjavanjem ljudskih komunikacija i medija usložnjavali i komunikaciono-medijsko-obrazovni zahtevi. Sa današnje tačke gledišta nema niti jednog razloga da se poveruje da bi ovaj kontinuum mogao da se prekine.

Različitost po opštosti i uporedivost stepena kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja

Iako ne najširi, komunikaciono-medijsko obrazovanje predstavlja složen pojam kojim je obuhvaćeno više različitih užih pojmova, time i fenomena obrazovanja. Među tim užim varijantama obrazovanja, takođe, postoje različiti odnosi po pitanju opštosti, postoje različita preklapanja, pojedine varijante se seku kreirajući veće ili manje zajedničko pojmovo polje. Radi ilustracije pomenućemo analizu obrazovnih programa komunikaciono-medijskog obrazovanja andragoških stručnjaka u institucijama iz različitih delova sveta (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012b). U okviru ovog istraživačkog poduhvata, između ostalog, tragalo za nazivima programa na osnovu kojih se donekle može suditi o opštosti njihove obrazovne ponude, kao i za sadržajima konkretnih programa komunikaciono-medijskog obrazovanja andragoških profesionalaca koji nedvosmisleno ukazuju na opštost polja obrazovanja iz relevantne oblasti. Rezultati ove analize pokazuju da postoje veoma opšti programi poput *Obrazovanje i mediji*, *Mediji i obrazovanje odraslih*, *Online obrazovanje* i sl., dok sa druge strane imamo programe koji su veoma usko orijentisani, kao što su *Dizajn i autorstvo online kursa*, *Dizajn i davanje instrukcija* i sl.

Varijacije prema opštosti su primetne i u domenu kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja odraslih. One proističu upravo iz navedenih različitosti u opštosti pojedinih segmenata ovog oblika obrazovanja. Tako, može se reći da postoji srazmernost između opštosti relevantnog polja koje određeni segment komunikaciono-medijskog obrazovanja pokriva i opštosti njegovog kvaliteta. U skladu sa tim, kvalitet ranije pomenutog programa *Obrazovanje i mediji* je u pojmovnom i fenomenološkom smislu opštiji od kvaliteta programa *Dizajn i davanje instrukcija*.

Bez obzira koji nivo opštosti komunikaciono-medijskog obrazovanja bio u fokusu interesovanja, na svakom se može zapaziti različitost, time uporedivost

kvaliteta. Tako, govorimo o „kvalitetnom“ i „kvalitetnijem“ komunikaciono-medijskom obrazovanju. Svakako da je za adekvatno poređenje relevantna specifikacija i utvrđivanje indikatora kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja, te uspostavljanje standarda u okviru svakog od indikatora. Analiza literature ukazuje da različiti autori uvažavaju različite indikatore kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja. Dok jedni tragaju za njima u nastavnim metodama ili učesnicima u obrazovnom procesu i njihovoj originalnosti; organizaciji obrazovne delatnosti; te teorijama obrazovanja i učenja koje su u osnovi obrazovne delatnosti (Felini, 2014), drugi u prvi plan stavljaju filozofiju i dobro definisane misije obrazovanja; obrazovne instrukcije; karakteristike studentske populacije; karakteristike obrazovnih programa; bezbednost u obrazovnoj aktivnosti; meru u kojoj obrazovanje rezultira profesionalnim razvojem; pomoćna nastavna sredstva; opremu i materijale (Clark and Wenig, 1999). Treća grupa autora indikatore kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja prevashodno vidi u zadovoljstvu studenata i njihovom uspehu; efektivnosti učenja; karakteristikama obrazovnog okruženja; načinu i vrstama procenjivanja u obrazovanju (Bourne and Moore, 2004). Ma gde se prepoznali, tek specifikacija svakog indikatora kvaliteta obezbeđuje uslove za adekvatno upoređivanje njegovog stepena. Uporedivost stepena kvaliteta predstavlja osnovu i omogućava evaluaciju komunikaciono-medijskog obrazovanja bez obzira na kojoj poziciji po opštosti to činili.

Označenost stvarnim i virtuelnim svetom

Na osnovu dosadašnje analize, stiče se utisak da su komunikaciono-medijsko obrazovanje i njegov kvalitet označeni različitim karakteristikama realnosti u kojoj ljudi žive. Njihove karakteristike su povezane sa ljudskom komunikacijom, medijskom stvarnošću, kontinuiranošću, trajnošću i implikacijama na život u stvarnom svetu, ljudskim udruživanjem, društvenim i kulturnim razvojem, društvenim uređenjima, političkim orijentacijama savremenih društava, međuljudskim i međudruštvenim odnosima, opštim naučno-tehnološkim razvojem, kao i njegovim konkretnijim formama tj. komunikaciono-tehnološko-medijskim razvojem i obrazovno-tehnološkim razvojem, obrazovno-političkom i strategijskom usmerenošću u domenu obrazovanja. Komponente kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja označene su vrednosnim aspektom kvaliteta življenja u realnom svetu, ljudskim potencijalima i mogućnostima samoostvarenja kao vrhovnim humanim dostignućem, koje predstavlja i izvor i rezultat tog kvaliteta. Označene su aspektima filogenetskog i ontogenetskog razvoja u domenu ljudskih potreba i načina njihovog zadovoljavanja u realnom svetu kao osnovama za opšti

tehnološki pomak, kao i pomak u smislu informaciono-komunikacionih tehnologija i medija. Takođe, komponente kvaliteta determiniše formalno i tzv. neformalno obrazovanje, mogućnost njegovog razlikovanja u odnosu na stepen i opštost, kao i njegove kvantitativne i kvalitativne odlike.

Pored reperkusija u realnom svetu, informaciono-komunikacione tehnologije su u savremenom vremenu dovele do novih oblika ljudskog udruživanja i socijalnog življenja. Ljudski život se danas odvija i u okviru socijalnih konstrukcija unutar kojih se aktivno kreiraju verovanja, što dovodi do nastanka virtuelnih zajednica ili virtuelnih svetova. Pored „virtuelnosti“ kao ključne osobine, ove zajednice imaju sve karakteristike zajednica koje postoje u stvarnim okruženjima. Pearce i Artemesia (2009), na primer, specifikujuć takve virtuelne zajednice prepoznaju karakteristike poput prostornosti, prostorno-vremenske bliskosti (geografske povezanosti i prostornog kontinuiteta), istraživosti (prohodnosti i manipulativnosti objektima i situacijama), trajnosti, personalizovanosti stanovnika (kroz položaje, uloge, ponašanja, odnose i sl.), naseljenosti i naseljivosti (društveno-kulturnog ustrojavanja), posledične participativnosti, kompleksnosti, koherentnosti i konzistentnosti uslovljene etičkim, estetskim, komunikacionim (sintaksičkim, vokabularnim i sl.) faktorima. Dalja analiza, što nam dati okviri rada ne dozvoljava, bi pokazala da sve ove osobine zajedno i svaka posebno ima svoje reperkusije na komunikaciono-medijsko obrazovanje i na različitost njegovog kvaliteta. Sama činjenica da se radi o svetovima koji su u svim svojim segmentima zasnovani na poslednjim informaciono-komunikacionim tehnologijama, ukazuje na njihovu uzajamnu determinisanost sa komunikaciono-medijskim obrazovanjem. Ovo postaje još očiglednije kada se ima u vidu da život u virtuelnim svetovima ima svoje posebnosti, a participacija u njima nosi specifične kvalitete, koji, pak, mogu imati direktne refleksije na sve sfere realnog življenja savremenog čoveka.

Zaključak

Možemo zaključiti, svaka izdvojena komponenta na različite načine profilise kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja. Analiza je pokazala sledeće:

- S obzirom da samo obrazovanje predstavlja vrednost po sebi, vrednosna obojenost se javlja kao polazišna tačka u razmatranju kvaliteta obrazovanja. Kao što je obrazovanje nešto što je poželjno, tako se javlja i zahtev da ono bude i kvalitetno. Kada govorimo o komunikaciono-medijskom obrazovanju, njegov vrednosni aspekt saglediv je u različitim domenima, a najpre se ostvaruje kroz *obrazovanje za komunikacije i medije* i *obrazovanje putem medija*, kao i *komunikaciono-medijsko*

obrazovanje stručnjaka koji rade u oblasti obrazovanja, sa jedne strane i u oblasti komunikacija i medija, sa druge.

- S obzirom da svako obrazovanje treba da deluje u pravcu razvoja, druga bitna odlika kvaliteta svakako je razvoj potencijala i samoostvarivane ličnosti. Kada je u pitanju komunikaciono-medijsko obrazovanje, njegov kvalitet direktna je funkcija doprinosa kvaliteta života u sferi komunikacija i odnosa prema medijima, kao i unapređenju kulture komuniciranja i pristupanja medijima, i to kroz potencijal za tzv. „medijsku samoostvarenost“.
- Okvir mogućnog, kao karakteristika kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja, određuje kvalitet u smislu korišćenja resursa okruženja, kao dela kvaliteta života određenog kao vrednovano postignuće u okviru mogućnog. Konkretno, kvalitet života koji se tiče komunikacija i odnosa sa medijima vidimo kao vrednovano postignuće u sferi komunikacija i pristupanja medijima u okviru komunikaciono-medijskih mogućnosti.
- Relativnost i promenljivost su karakteristike koje se odnose na društvenu uslovljenost komunikaciono-medijskog obrazovanja. Ovu karakteristiku moguće je posmatrati na različitim nivoima u odnosu na društveno-istorijski razvoj.
- Sledeća karakteristika kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja koju smo opisali u radu jeste razvojnost, i to u kvalitativnom i kvantitativnom smislu. Kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja se između ostalog ogleda i u tome koliko je u stanju da se razvija, kako u naučnom, tako i u praktičnom smislu. Taj razvoj komunikaciono-medijskog obrazovanja se u kvantitativnom smislu vidi u povećanju studijskih programa iz različitih naučnih oblasti koji su u većoj ili manjoj meri posvećeni komunikacijama i medijima, dok je u kvalitativnom smislu najočigledniji u domenu novih vidova organizacije obrazovnih aktivnosti.
- Kao što samo komunikaciono-medijsko obrazovanje, tako i njegov kvalitet pojavno imaju korene u prošlosti, u značajnoj meri su definisane sadašnjošću, ali su i projekcija budućnosti. Tako je značajna njegova karakteristika - kontinuiranost i trajnost u vremenu. Ova odlika prepoznata je u samom razvoju ljudske komunikacije kroz svoje tri prepoznatljive faze: usmeni govor, pisani govor i digitalni govor.
- Različitost po opštosti i uporedivost stepena kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja prepoznaje se na nivou uporedivosti u odnosu

na obrazovanje uopšte, kao i u domenu pojedinih obrazovnih programa relevantnih sa aspekta oblasti proučavanja ili prakse komunikacija i medija. Ova komponenta kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja omogućava njegovu evaluaciju.

- Komunikaciono-medijsko obrazovanje i njegov kvalitet su označeni različitim karakteristikama realnosti u kojoj ljudi žive, pre svega stvarnim i virtuelnim svetom.

Pored navedenog, izdvojene komponente imaju zajedničku odliku u međusobnom samoodređivanju, nalaze se u interakcijskim, interferirajućim i uzročno-posledičnim odnosima. Svaka od njih predstavlja izvor i resurs mnogobrojnih i različitih indikatora čijom specifikacijom se postiže dalja konkretizacija i razumevanje komunikaciono-medijskog obrazovanja. Takođe, uzimajući u obzir hronološko-vertikalni tok i sadašnju horizontalnu različitost u razvijenosti komunikaciono-medijskog obrazovanja, zapaža se da su pojedine komponente prisutne različitim intenzitetom u formiranju komunikaciono-medijskog obrazovanja u vremenskoj i prostornoj dimenziji.

Literatura

- Akilli, G. K. (2007). Games and Simulations: A New Approach in Education? In: Gibson, D., Aldrich, C. and Prensky, M. (Eds.). *Games and Simulations in Online Learning - Research and Development Frameworks*. London: Information Science Publishing (an imprint of Idea Group, Inc.).
- Amoretti, F. and Casula, C. (2009). From Digital Divides to Digital Inequalities. In: Khorsrow-Pour, M. (Ed.). *Encyclopedia of Information Science and Technology* (pp. 1114-1119). Hershey, New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Antonijević, R. (2012). *Osnove procesa vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Bjorklund, S. and Colback, C. (2001). The view from top. *Journal of Engineering Education*, 90 (1), 13-20.
- Bourne, J. and Moore, J.C. (2004). *Elements of Quality Online Education - Into the Mainstream*. Needham (MA):The Sloan Consortium.
- Buckingham, D. (2001). *Media Education - A Global Strategy for Development*. Paris: UNESCO.
- Buhalis, D. (2003). *eTourism: Information technology for strategic tourism management*. Harlow (UK): Prantice Hall.

- Clark, A. C. and Wenig, R. E. (1999). Identification of Quality Characteristics for Technology Education Programs: A North Carolina Case Study, *Journal of Technology Education*, 11 (1), 18-26.
- Clark, D. (2003). *Blended Learning: An EPIC White Paper*. Brighton: EPIC Group.
- Conolly, T., Stansfield, M. and Boyle, L. (eds.) (2009). *Games - Based Learning Advancements for Multy - Sensory Human Computer Interfaces - Techniques and Effective Practices*. New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Dannels, D. P., Anson, C.M., Bullard, C.M. and Pretti, S. (2003). Challenges in learning communication skills in chemical engineering. *Communication Education*, 52 (1), 50-56.
- Darling, A. L. and Dannels, D.P. (2003). Practicing engineers talk about the importance of talk. *Communication Education*, 52 (1), 1-16.
- Dickson, T. (2000). *Mass Media Education in Transition*. London: Lawrence Erlbaum Ass. Pub.
- Fee, K. (2009). *Delivering e-Learning: A complete strategy for design, application and assessment*. London/Philadelphia: Kogan Page
- Felini, D. (2014). Quality Media Literacy Education - A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools, *Journal of Media Literacy Education*, 6 (1), 28-43.
- Fidler, R. (2004). *Mediamorphosis*. Beograd: CLIO.
- Fong, M. W. L. (2009). Technology Leapfrogging for Developing Countries. In Khorsrow-Pour, M. (Ed.). *Encyclopedia of Information Science and Technology* (pp. 3707-3714). Hershey, New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Frau-Megis, D. (2006). *Media Education – A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: UNESCO.
- Giulianelli, D., Cruzado, G. Rodriguez, R., Martin-Vera, P., Trigueros, A. and Moreno, E. (2011). Reducing Digital Divide: Adult Oriented Distance Learning. In Copolla-Ficarra, F. V., Castro-Lozano, C., Perez-Jimenez, C., Nicol, E., Kratky, A., Cippola-Ficarra, M. (Eds.). *Advances in New Technologies, Interactive Interfaces, and Communicability* (pp. 62-72). Heidelberg, Dordrecht, London, NewYork: Springer.
- Kačavenda – Radić, N. (2007). Komunikacije i mediji: andragoški interes. U: Klapan, A. i Matijević, M. (ur.). *Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja (79-88)*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2011a). Kvalitet dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju (73-97)*. Beograd: IPA.
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2011b). Igra odraslih: Da li kompjuterska igra obrazuje u slobodnom vremenu? *Andragoške studije*, (2), 147-169
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2011c). Alternatini pristupi obrazovanju odraslih: učenje bazirano na računarskoj igri, *Inovacije u nastavi*, 24 (3), 19-29.

- Kačavenda-Radić, N. (1992). *Refleksije o/i slobodnog vremena*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Kačavenda-Radić, N. Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2012a). Obrazovanje u paradigmi humanističke refleksije informacionih i komunikacionih tehnologija. U: Vujisić-Živković, N., Mitrović, M. i Ovesni, K. (Ur.). *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (77-97). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2012b). Komunikaciono-medijско obrazovanje andragoških profesionalaca – svetske relacije. U: Alibabić, Š., Medić, S. i Bodroški-Spariosu, B. (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive* (57-79). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Kirriemuir, J. and McFarlane, A. (2006). *Literature Review in Games and Learning*. Bristol: Futurelab.
- Klopfer, E. (2008). *Augmented Learning - Research and Design of Mobile Educational Games*. Massachusetts Institute of Technology (MTI Press).
- Kozma, R.B. (2011). *A Framework for ICT Policies to Transform Education*. In: *Transforming education: The power of ICT policies*. Paris: UNESCO.
- Lazarević, B. (2006). Komunikacija i interakcija u online edukaciji – vrste i specifičnosti. U Alibabić, Š. i Pejatović, A. (ur.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (197-209). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Lorimer, R. (1998). *Masovne komunikacije*. Beograd: CLIO.
- Ljujić, B. (2011a). Students Evaluation of Educational Work in Computer Classroom and Implications for Its Enhancement. In Pejatović, A. (Ed.). *Evaluation in Education in the Balkan Countries* (pp. 457-463). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy Faculty of Philosophy University of Belgrade.
- Ljujić, B. (2011b). Menadžerske kompetencije instruktora u online obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*, 11 (1), 47-62.
- Ljujić, B. (2013). Kompjuterska pismenost studenata i procena značaja interakcije u kompjuterskim učionicama. U: Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. i Popović, K. (Ur.). *Nacionalni naučni skup Januarski susreti pedagoga „Pedagog između teorije i prakse” (zbornik radova)* (205-210). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Martinson, B. and Chu, S. (2009). Game – Based Learning in Design History. U Ferdig, R. E. (Ed.). *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (str. 478-488). Hershey: Information Science Reference.
- Miljković, J. i Ljujić, B. (2012). Informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) i menadžment u obrazovanju. *Pedagogija*, 67 (1), 20-30.

- Nikolić-Maksić, T. and Ljujić, B. (2010). The Use of Learning Log in Online Education. In: Penkova, R., Mircheva, V., Tsvetkova, N. and Legurska, M. (Eds.). *ICT in the Education of the Balkan Countries* (pp. 109-112). Varna: BASOPED.
- Oblinger, D. (2006). *Simulations, games and learning*. EDUCAUSE.
- Pearce, C. and Artemesia (2009). *Communities of Play: Emergent Cultures in Multiplayer Games and Virtual Worlds*. Cambridge, Massachusetts. London: The MIT Press.
- Poter, Dž. (2011). *Medijska pismenost*. Beograd: CLIO.
- Poysa, J. and Lowyck, J. (2009). Communities in Technology-Enhanced Environments for Learning. In Rogers, P., Berg, G., Boettcher, J., Howard, C., Justice, L. and Schenk, K. (Eds.). *Encyclopedia of Distance Learning* (pp. 345-351). Hershey, New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9 (5), 1-6.
- Refrigeri, G. (2006). Space, Time and Process. In Cartelli, A. (ed.). *Teaching in the Knowledge Society – New Skills and Instruments for Teachers* (pp. 1-14). Hershey: Information Science Publishing (an imprint of Idea Group Inc.).
- Rosen, E.Y. (1998). *Changing the World through Media Education*. Golden (Colorado): Fulcrum Publishing.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Sholle, D. and Denski, S. (1994). *Media Education and the (Re)Production of Culture*. London: Bergin and Garvey.
- Tang, S., Hanneghan, M. and El Rhalibi, A. (2009): Introduction to Games - Based Learning. In: Connolly T., Stansfield, M. and Boyle, L. (Eds.). *Games - Based Learning Advancements for Multi - Sensory Human Computer Interfaces - Techniques and Effective Practices*. New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Vuksanović, D. (2008). *Knjiga za medije – mediji za knjigu*. Beograd: CLIO.
- Whitton, N. (2010). *Learning With Digital Games - A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. Taylor and Francis.
- Wouters, P., van der Spek, E.D. and van Oostendorp, H. (2009). Current Practices in Serious Game Research: A review from Learning Outcomes Perspective. In: Connolly T., Stansfield, M. and Boyle, L. (Eds.). *Games - Based Learning Advancements for Multi - Sensory Human Computer Interfaces - Techniques and Effective Practices* (pp. 232-250). New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Zulu, S. F. C. (2011). Emerging Information and Communication Technology Policy Framework for Africa. In Adomi, E. E. (Ed.). *Frameworks for ICT Policy: Government, Social and Legal Issues* (pp. 115-134). Hershey (PA): Information Science Reference (an Imprint of IGI Global).

COMPONENTS OF COMMUNICATION AND MEDIA EDUCATION QUALITY

Nada Kačavenda-Radić, Tamara Nikolić-Maksić, Bojan Ljujić
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

This paper is a result of further efforts concerning realization of research project *Quality and models of education as a factor (of quality) of life in leisure and communications of adults*. Thereby, this enclosure is only a segment of a totality consisting of summation of our previous papers.

The aim of the paper is the analysis of components that characterize the quality of communication and media education. Since we have only recognized and have sketched them in one of our previous researches (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a), here we tend to explain them and specify their meaning in a deeper manner applied on communication and media education. Starting position in this paper is humanist orientation, and we approach the problem of communication and media education quality within the context of complex paradigm of quality of life of contemporary man. Components of communications and media education quality are being distinguished and explained on the basis of the possibility of human potentials and self-actualization as the highest value in education in general. We specified and analyzed eight following components that characterize the quality of communication and media education: marked by value – it is desirable preference with cognitive, motivational and emotional aspects; potentials development and self-realization of personality; a possibility framework (social and cultural dependence, historicity, class dependence, etc., scientific and technological, educational, technological and communication technology and media dependence, strategic orientation); relativity and variability; continuity and permanence; developmental aspect in quantitative and qualitative terms; the diversity of the generality and comparability of degrees; marked by real and virtual world.

The analysis showed that each component separately specifies the quality of communications and media education in different ways. However, a common feature is that they are mutually self-defined and found in the process of mutual interaction, interference and causal relationship. In addition, each of them represents a resource and a source of numerous and various indicators whose specification is achieved by further concretization and understanding of communications and media education. Also, taking into account the chronological flow of vertical and horizontal diversity present in the development of communications and media education, it can be observed that some of the components are present in different intensity in the formation of communications and media education within the temporal and spatial dimension.

Key words: communication and media education, quality, quality components, quality of life.

UNAPREĐIVANJE KVALITETA OBRAZOVNIH INTERVENCIJA U ORGANIZACIJI SA CILJEM PREVAZILAŽENJA STRESA ZAPOSLENIH UZROKOVANOG FENOMENOM *DOWNSIZING*¹

Edisa Kecap²

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U ovom teorijskom istraživanju tragamo za merama prevazilaženja stresa zaposlenih koji je izazvan aktuelnim fenomenom *downsizing*. Pre svega, bavimo se pojašnjavanjem termina *downsizing* i njegovim strategijama implementacije. Takođe, predstavljamo model stresa izazvan *downsizingom*, koji pojašnjava njegove uzroke i posledice. U radu se zatim bavimo negativnim posledicama smanjivanja broja zaposlenih, odnosno manifestacijama stresa koje doživljavaju zaposleni koji su ostali bez posla (poznati u literaturi kao *žrtve* – eng. *victims*), zaposleni koji su zadržali svoje radno mesto (poznati u literaturi kao *preživeli* – eng. *survivors*), ali i rukovodioci. I na kraju, želimo posebno da istaknemo ulogu obrazovanja zaposlenih i prikazemo moć obrazovnih i drugih intervencija, odnosno mera i strategija za koje smatramo da mogu pomoći u preveniranju, ali i prevazilaženju ili ublažavanju stresa uzrokovanog fenomenom *downsizing*.

Ključne reči: downsizing, nesigurnost posla, profesionalni stres

Uvodna razmatranja

Fenomen *downsizing* sve više uzima maha, budući da posao postaje nesigurniji i nestabilniji usled svetske ekonomske krize, brzih promena zahteva tržišta i razvoja tehnologije. Počeci njegove primene se vezuju za početak osamdesetih godina prošlog veka u SAD i ostatku razvijenog sveta. U današnje vreme je otpuštanje zaposlenih postala svakodnevica, dok se broj alternativnih načina zapošljavanja i angažovanja radne snage povećava (honorarni i rad na daljinu, „outsourcing“ – angažovanje spoljnih organizacija, itd.) kako bi organizacije smanjile troškove i povećale konkurentnost na tržištu. Traže se nova znanja i veštine, te je i promena radnih mesta, poslova i zanimanja postala svakodnevica. Kao posledica, sve je veća pojava profesionalnog stresa, samim tim i potreba za istraži-

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² edisa.kecap@f.bg.ac.rs

vanjem njegovih uzroka i posledica, kao i pokušaja iznalaženja mera za njegovu prevenciju i prevazilaženje.

Zaposleni su u konstantnom strahu da neće opstati i ostati na svom radnom mestu. Međutim, stres kao posledica *downsizinga* ne prestaje odlukom ko ostaje a ko napušta organizaciju. Čak i zaposleni koji su zadržali svoje radno mesto trpe velike posledice usled novih ili obimnijih radnih zaduženja i osećaja krivice što su ostali dok su njihove kolege dobile otkaz. Neki autori (Greenberg & Grunberg, prema: Knudsen et al., 2003) navode da su *preživeli* mnogo brojniji od *žrtava downsizinga*; stoga postaju važan i aktuelan istraživački uzorak. Svi ovi stresori dovode do narušenog samopouzdanja, ali i ozbiljnog narušavanja psiho-fizičkog zdravlja. Stoga ćemo pokušati da opišemo šta fenomen *downsizinga* predstavlja za njegove *žrtve*, šta za *preživjele*, a šta za rukovodioce. Prikazaćemo i model stresa izazvan *downsizingom*. Na kraju ćemo ukazati na značaj obrazovanja i obrazovnih intervencija i predložiti određene obrazovne i ostale mere za prevazilaženje stresa koji je izazvan ovim aktuelnim fenomenom.

Fenomen *downsizinga* – termin i strategije implementacije

Fenomen *downsizinga* pre svega karakteriše smanjenje broja zaposlenih. Autorke Pejatović i Orlović Lovren (2014) ubrajaju, upravo, smanjivanje broja stalno zaposlenih među 28 setova karakteristika savremenog sveta rada kao konteksta za ostvarivanje zaposlenosti i zapošljivosti. Prema nekim autorima (Cascio, prema: Maertz et al., 2010), *downsizing* je „planirana eliminacija pozicija i poslova“ (Ibidem: 275), pitanje „smanjenja troškova smanjenjem veličine radne snage“. On, ustvari, „pokušava da postigne više sa manje“, uklanja „višak masnoće“ i „suvo granje“ (tj. ljude)“ (Finneman, 2003: 183). Zatim, to je „strateško smanjenje broja zaposlenih u organizaciji“ koji je postao „opšte mesto poslednjih godina u sklopu šireg konteksta globalnog ekonomskog restrukturiranja u „novom kapitalizmu““ (Budros, prema: Knudsen et al., 2003: 265). To su neka od određenja ovog aktuelnog fenomena. Međutim, njegovo značenje često varira u zavisnosti od perspektive iz koje se posmatra. Iz perspektive rukovodilaca, organizacioni *downsizing* je set aktivnosti „kreiranih da unaprede efikasnost, produktivnost, i/ili konkurentnost organizacije“ (Cameron et al., prema: Ryan & Macky, 1998: 30). Međutim, učinak koji oni očekuju često se ne dešava, što dokazuju pojedina istraživanja. Istraživanje Američkog menadžment udruženja (Guiniven, prema: Finneman, 2003) pokazuje da je samo 50% od 1000 ispitivanih kompanija zaista umanjilo troškove, a da je samo 22% kompanija zapravo povećalo svoju produktivnost, što govori u prilog tome da organizacije imaju više štete nego koristi od *downsizinga*.

Termin *downsizing* se često dovodi u vezu sa drugim aktuelnim terminima, kao što su: restrukturiranje, višak zaposlenih, smanjivanje broja odeljenja, svođenje na pravu meru (*rightsizing*), sažimanje, smanjivanje mase, odbacivanje, oslobađanje resursa, prinudno odvajanje od plate, prilika za promenu karijere, eliminisanje sigurnosti zaposlenja i drugo (Ryan & Macky, 1998). Svi ovi termini ukazuju na to šta zapravo uključuje fenomen *downsizing*. Međutim, pitanje je da li će zaposleni biti manje uznemireni ako znaju da će izgubiti posao kroz *svođenje na pravu meru* ili *priliku za promenu karijere* umesto kroz *smanjivanje broja zaposlenih*. Sama upotreba „adekvatnijeg“ termina ne menja činjenice i realnost i ne sprečava pojavu profesionalnog stresa. Naime, to su puki pokušaji rukovodstva „da daju pozitivan sjaj organizacionom smanjenju broja zaposlenih“ (Ibidem).

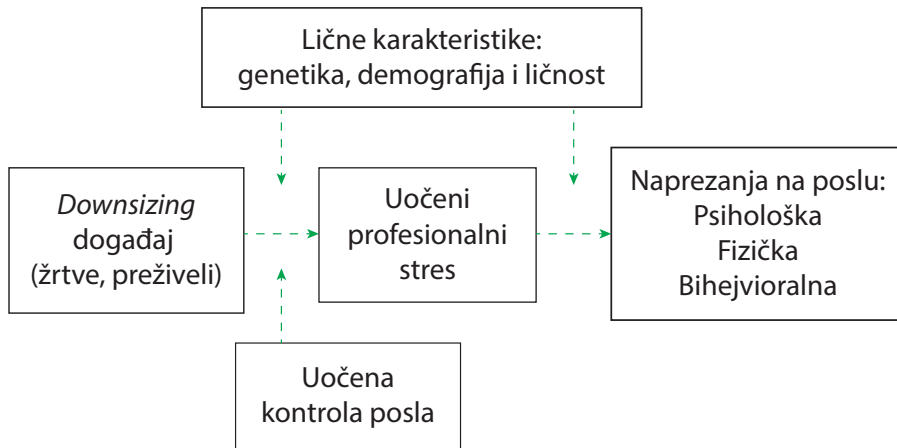
Mnoge organizacije širom sveta pribegavaju smanjenju broja zaposlenih kako bi umanjile troškove rada, uvećale profit i dostigle konkurentsku prednost na tržištu. U periodu od 1991. do 1994. uzela su maha značajna smanjivanja zaposlenih u Sjedinjenim Američkim Državama (na primer, General Motors je otpustio 73.400, a IBM čak 85.000 ljudi). Ukupan podatak iz tog perioda koji Fajnmenn (Finneman, 2003) navodi jeste da je u prvoj polovini dvadesetog veka eliminisano tri miliona radnih mesta. Sudeći po ekonomskoj krizi i karakteristikama savremenog sveta rada u Evropi i svetu, *downsizing* je mera koja će se sve češće preduzimati, dok je stres njegova posledica, te je sve veća potreba za izučavanjem i jednog i drugog fenomena.

Kamerun i saradnici (Cameron et al., prema: Ryan & Macky, 1998) su u jednoj studiji *downsizinga* u američkoj auto-industriji utvrdili da postoje tri vrste *strategija* njegove implementacije. Jedna od njih je strategija „smanjenja radne snage“ ili „strategija otpuštanja“ koja se uglavnom fokusira na eliminisanje zaposlenih kao meru smanjenja troškova. Druga je „strategija redizajniranja organizacije“, čija je namera da se smanji obim posla pre nego broj ljudi. Ova strategija se sastoji u „eliminisanju funkcija, hijerarhijskih nivoa, grupa ili odeljenja, ili proizvoda“, što znači da ipak redukuje radnu snagu. Primer za to je *outsourcing*, odnosno poveravanje dela posla spoljnim organizacijama (na primer, obračun zarade, proizvodnja, ljudski resursi, ili programi pomoći zaposlenima) kako bi organizacije smanjile svoje troškove. I na kraju, treća vrsta *downsizing* strategije je „sistemska strategija“, koja se razlikuje od prethodne dve po tome što je „njen fokus dugoročan, i koncentriše se na promenu organizacione kulture, stavova i vrednosti zaposlenih“ (Ryan & Macky, 1998: 38). Nijedna od pobrojanih strategija ne „štedi“ zaposlene, ali je evidentno da je, na primer, „strategija redizajniranja organizacije“ „manje zlo“ od „strategije otpuštanja“. Međutim, rukovodioci su ti koji odlučuju o tome koju strategiju će primeniti i na koji način.

Dalje, *downsizing* je „ekonomska nužnost“, „emocionalno korozivna i kratkoročno i dugoročno“ (Finneman, 2003: 190). Neki autori (Barling et al., 2005) ističu da je nesigurnost tokom ovakvih organizacionih promena jedan od najvećih izvora stresa. Za zaposlene se *nesigurnost posla* sastoji od „opažene opasnosti od gubitka posla i osećaja nemoći da se suprotstave ovom gubitku“ (Greenhalgh & Rosenblatt, prema: Armstrong-Stassen, 2006). Jasno je da nesigurnost i neizvesnost dovode do velikih psiholoških i fizičkih posledica po zaposlene gde usled pojave stresa dolazi do promene u profesionalnom ponašanju, stavovima i emocionalnom stanju. O stresu i njegovim posledicama na zaposlene koji su ostali u organizaciji, kao i onih koji su *žrtve downsizinga* se govori u narednom delu rada.

Model stresa izazvan *downsizing-om* – preživeli (*survivors*) i žrtve (*victims*)

Kako bismo došli do mera za prevazivaženje stresa predstavice *model stresa* izazvan smanjenjem broja zaposlenih Divajna i saradnika (Devine et al., 2003). U ovom modelu (videti: Grafikon 1) *downsizing* je stresor, a stresorom se smatra određeni događaj, bilo da je u pitanju otkaz ili ostanak u organizaciji. Dakle, do *profesionalnog stresa* može doći zbog uticaja zahteva posla „usled postojanja stresora, ili organizacionih uslova koji mogu zahtevati prilagodljiv odgovor od zaposlenog“ (Jex, prema: Devine et al., 2003: 111). Ovi događaji proizvode različite stepene doživljenog stresa koji rezultira u bihejvioralnom, fizičkom ili psihološkom naprezanju zaposlenih koji učestvuju u ovom procesu. Na koji način i u kojoj meri je određeni zaposleni „pogođen“ zavisi od nivoa doživljene kontrole nad situacijom zaposlenosti u njegovom radnom okruženju, kao i njegovih ličnih karakteristika, odnosno sposobnosti da se izbori sa situacijom (Devine et al., 2003). Na osnovu predstavljenog modela, možemo izvesti zaključak da će svaki zaposleni na različit način i u različitom stepenu biti pogođen stresom. Međutim, ostaje pitanje da li su ranjiviji, odnosno negativnije pogođeni, oni koji su u tom procesu ostali bez posla (u literaturi poznati kao *žrtve* – eng. *victims*) ili oni koji su zadržali posao (u literaturi poznati kao *preživeli* – eng. *survivors*). Sa jedne strane, deluje da su više pogođene *žrtve downsizinga*. Međutim, možda će iznenaditi podatak da su u velikoj meri, u nekim situacijama čak i više, pogođeni oni koji su „opstali“ i ostali u organizaciji.



Grafikon 1. Model stresa izazvan downsizingom

Osećaj i situaciju, u kojoj se žrtve profesionalnog stresa usled *downsizinga* nalaze, najbolje ćemo dočarati njihovim izjavama:

„Nikada nisam razmatrao mogućnost da ću izgubiti posao. Bio sam zaista šokiran kada sam saznao da ću morati da odem. Što su ljudi više saosećali samnom to je postajalo gore. Osećao sam se veoma ogorčeno na početku i želeo sam da vratim šta ono što mi pripada. Proveo sam tamo 14 godina i najveći deo vremena sam uživao u svom poslu. Kompanija se sa 120 ljudi smanjila na oko 40. Pokušavao sam gotovo sve kako bih povratio samopoštovanje i ugled“ – glavni inženjer (Finneman, 2003: 182).

„Išao sam na posao sa entuzijazmom, sada idem samo da odradim ono što treba da odradim. Osećam se preopterećeno do tačke sagorevanja. Većina mojih kolega aktivno traži nove poslove ili su jednostavno rešeni da odrade minimum. U isto vreme, direktora plaćaju milionima i njegova plata se povećava više nego bilo čija. To me čini besnim i ogorčenim“ – srednji menadžer, inženjer (Deal & Kennedy, prema: Finneman, 2003: 182)

Iz izjava možemo zaključiti da se situacije dvojice menadžera veoma razlikuju, ali da su im osećanja jako slična. Osećaju se uznemireno, oštećeno, povređeno, ogorčeno, nezadovoljno i besno. Glavni inženjer (u prvom slučaju) je ostao bez posla osamdesetih godina dvadesetog veka i bio je šokiran činjenicom o velikim šansama za otpuštanje, jer u njegovo vreme zaposlenost je značila sigurnost, dok su danas nesigurnost posla i privremena zaposlenost postale pravilo. U drugom slučaju imamo srednjeg menadžera koji je zadržao svoj posao. Međutim, biti *preživeli* na poslu nakon *downsizinga* može biti teže nego biti jedan

od „ekonomskih“ žrtava. Oni postaju nesigurni, opažaju svoju sudbinu kao neizvesnu, osećaju krivicu što su ostali u organizaciji dok njihovi prijatelji i kolege nisu, imaju strah od budućeg *downsizinga* i drugih radikalnijih promena, osećaju stres zbog povećanog radnog opterećenja, nisu spremni da urade više nego što je neophodno, nepoverljivi su prema rukovodstvu, preuzimaju manje rizika i imaju nisku motivaciju. Učestalost ovakvih reakcija nosi naziv *sindrom preživelih*, ili *bolest preživelih*. On se može uporediti sa tugovanjem zbog gubitka voljene osobe ili sa efektima razvoda koji ostavlja emocionalne ožiljke (Finneman, 2003: 182-187). Brokner (Brockner, prema: Devine et al., 2003) je skovao termin *survivor syndrome* i skrenuo pažnju na to kakve posledice kod preživelih ostavlja *downsizing*. Još neki od simptoma ovog sindroma su: neverica, osećaj izdaje, neprijateljstvo, nepoverenje, opreznost, češće izostajanje sa posla, zahtev za više slobodnih dana, a produktivnost i radni učinak su smanjeni (Ryan & Macky, 1998). Od zaposlenih se traži da odraduju više posla, budu fleksibilniji i kreativniji dok su im moral i poverenje niski, a bes i nesigurnost veliki (Finneman, 2003). Međutim, to ne znači da neki zaposleni neće uložiti više truda i rada kako bi se zaštitili u budućnosti. *Preživeli* mogu osećati da nisu zaslužili to što su ostali u organizaciji, te mogu osećati da „njihov položaj treba opravdati, ili zaraditi, kroz povećani trud“ (Noer, prema: Ibidem).

O *žrtvama downsizinga*, za razliku od *preživelih*, postoji relativno mali broj studija jer je teško prikupiti podatke o onima koji su otpušteni ili su prekinuli radni odnos (Clarke & Patrickson, prema: Devine et al., 2003). Kako će se žrtve nositi sa *downsizingom*, kakve će biti njihove emocionalne reakcije, ponašanje, kao i način na koji oni opažaju sebe zavisi od stepena opažene pravednosti u procesu *downsizinga*. Ono što žrtve dovodi do razočaranja jeste nepoštovanje *psihološkog ugovora* koji imaju ili su mislili da imaju sa poslodavcem. Psihološki ugovor je „nepisani set očekivanja koji postoji između ljudi u jednoj organizaciji, zaposlenog i poslodavca“ (Rousseau, prema: Finneman, 2003: 187). Dakle, ovde je reč o uzajamnim očekivanjima i poverenju. Kada žrtve smatraju da im je učinjena nepravda, znači da je prekršen formalni ili psihološki ugovor. Međutim, poslodavac to posmatra kao nužnost koja se jednostavno mora sprovesti u delo, a ne kršenjem bilo kakvog ugovora.

U knjizi „Understanding emotion at work“ autor Fajnmén (Finneman, 2003) za rukovodioce organizacije koristi naziv „dželati“ i opisuje i njihovu stranu priče. Iako je slika ljudi koji odlučuju o sudbinama zaposlenih veoma negativna, činjenica je da njihov posao nije nimalo lak i nipošto ih ne ostavlja ravnodušnim. To najbolje ilustruje primer koji je predstavio autor pomenute knjige: „*Postavili smo sve, bile su tu i table, zatim smo okačili sva imena na tablu, samo smo sedeli*

tamo, sećam se, naježio sam se, bila je nema tišina, i osećali smo se kao da je Vi-jetnamski rat ili nešto slično. Bili smo tako uznemireni, svi mi... govoreći, vidite šta radimo svim ovim ljudima! Zar ne postoji neki drugi način? Zašto ovo radimo? Bilo je strašno“ (Wright, prema: Ibidem). Vidimo da se svi u ovom procesu osećaju beznadežno, bespomoćno, obeshrabreno, po nekim autorima, čak i suicidalno.

Došli smo do zaključka da svi (*žrtve, preživeli*, i rukovodioci) izlaze drugačiji iz procesa smanjivanja broja zaposlenih, svi se bore na različite načine i svakoga od njih pogađa u različitoj meri. U nastavku rada će biti reči o mogućim obrazovnim i drugim intervencijama, odnosno merama koje se mogu preduzeti kako bi se prevazišao stres zaposlenih koji je uzrokovan fenomenom *downsizing*.

Preporuke obrazovnih i drugih mera za prevazilaženje problema stresa uzrokovanog fenomenom *downsizing*

Neophodno je da organizacije koje nameravaju da primene aktuelnu strategiju smanjivanja broja zaposlenih ispitaju potrebe, a potom isplaniraju i realizuju mere koje će stres uzrokovan time, ako ne rešiti, onda bar ublažiti. Šta konkretno organizacija može i treba da preduzme? Kao prvo, organizacija bi trebalo da utvrdi da li je *downsizing* neophodno i neizbežno rešenje, i šta se nakon njegove primene očekuje. Zatim, ukoliko je smanjenje broja zaposlenih neizbežno, bolje je smanjiti materijalne resurse (imovinu, poslovni prostor), a ne broj zaposlenih. Ne samo da je ovakvo rešenje bolje za zaposlene, istraživanja pokazuju da je mnogo bolje i za organizaciju. Dalje, zahtevi za određenim kadrovima prirodno variraju u svakoj organizaciji, a „ponovno smanjenje i povećanje radne snage može biti skuplje nego održavanje stabilne radne snage nakon uzimanja u obzir troškova koji su u vezi sa pomoći oko nezaposlenosti, ponovnim zapošljavanjem, otpremninom, prekvalifikovanjem, i drugim vrstama „outplacement“ pomoći“ (Morris et al., prema: Barling et al. 2005: 290). Svi navedeni troškovi se mogu svrstati u materijalne. Međutim, tu su i troškovi usled negativnih posledica koje uzrokuje *sindrom preživelih*. I na kraju, ukoliko organizacija ipak donese odluku da smanji broj zaposlenih, to bi trebalo da učini „na human način koliko god je moguće kako bi umanjila efekte dolazećeg ekonomskog stresa zaposlenih“. Pored toga, jedna od krucijalnih mera jeste da se država i lokalne vlasti, u okviru socijalne sigurnosti, putem pasivnih i aktivnih mera, donošenjem adekvatnih zakona i stvaranjem mehanizama za njihovo sprovođenje, uključe u prevenciju i otklanjanje negativnih efekata ekonomskog stresa (Barling et al. 2005). Jedan od načina i mera da se to postigne jeste da zaživi *koncept fleksigurnosti* koji je kombinacija sigurnosti (u tranzicionim periodima, prelazi sa jednog posla na drugi, između rada i nezapo-

slenosti i obrnuto, itd.) i fleksibilnosti („opremanje“ ljudi veštinama za napredovanje u radu i pronalaženje novog radnog mesta, obuka svih zaposlenih i slično). Osnovne komponente ovog koncepta jesu, između ostalog, sveobuhvatno doživotno učenje, aktivna politika tržišta rada i savremen sistem socijalne sigurnosti – olakšava mobilnost radne snage na tržištu... (Pejatović i Kunić, 2012). Pored zakonske i finansijske podrške otpuštenim radnicima još važnijom nam se čine savetodavna, i pre svega, obrazovna pomoć.

Takođe, pre primene *downsizinga*, trebalo bi razmotriti neka alternativna rešenja otpuštanju kao što su: smanjenje plate, skraćeno radno vreme, pola radnog vremena, skraćivanje radne nedelje, neplaćeni odmori, delimično plaćeno odsustvo, podela posla, uvođenje pola radnog vremena, prevremena penzija i slično. Budući da rukovodioci sve više preferiraju primenu *downsizinga*, možda ove alternative smatraju nepotrebnim troškom. Ukoliko rukovodioci otpuste određen broj zaposlenih, vrlo je verovatno da će oni koji ostanu u organizaciji dobiti mnogo više radnih zadataka, odnosno udvostručeni opis posla; na taj način će organizacija uštedeti na platama, ali će se istovremeno povećati obaveze zaposlenih. Međutim, ostaje pitanje *kvaliteta* obavljenog posla kada se zaposleni nalazi u situaciji da ne može fizički da odgovori na zahteve radnog mesta. To je, rekli bismo, zamka odluke da se primeni *downsizing* ne razmatrajući alternativna rešenja, i uzrok još većih troškova, jer se mora ulagati u ispravljanje grešaka i propusta, a ne u podizanje znanja i kompetencija zaposlenih kao najvažnijeg resursa za postizanje konkurentnosti na tržištu. Rukovodioci često, želeći da izbegnu odgovornost, angažuju spoljne organizacije, nezavisne stručnjake, konsultante, pribegavaju radu na daljinu, angažuju honorarne saradnike i slično.

Ukoliko rukovodioci organizacije ipak procene da je smanjenje broja zaposlenih neophodno i bolje od alternativnih rešenja, onda bi to trebalo izvesti vešto i pažljivo. Jedna finansijska institucija u Velikoj Britaniji je tako i postupila i uspela da ublaži stres, strah i anksioznost uz pomoć otvorene komunikacije, „učešćem zaposlenih i obezbeđivanjem koliko god je moguće fer procesa u svačijim očima“ (Baruch and Hind, prema: Finneman, 2003: 190). Mere koje su ponudili svojim zaposlenima su: dobra otpremnina i ponuda za penzionisanje i *outplacement* usluge (savetovanje onih koji napuštaju organizaciju, razmatra se gde idu, šta će dalje raditi, i kako da implementiraju planove za budućnost). Na taj način su zaposlenima pružili izbor, nisu ih odbacili. Takođe, menadžeri ove organizacije su pohađali posebnu obuku „kako preneti neprijatnu poruku“ (Finneman, 2003: 190). Ovu meru smatramo neophodnom, ako ne i najvažnijom u situaciji kada je smanjenje broja zaposlenih neizbežno. Vidimo koliko jedna obrazovna intervencija, u ovom slučaju obuka, može uticati da se i jedna i druga „strana“ osećaju

prijatnije koliko god je to moguće, a rezultat biva više nego zadovoljavajući. Na ovaj način ne postoji prostor za kršenje psihološkog ugovora, a zaposleni koji odlaze se ne osećaju izneverenim niti manje vrednim. Sa druge strane, oni koji ostaju nemaju razlog za osećaj krivice.

Iako se čini da više ima negativnih efekata kada je u pitanju fenomen *downsizing*, uz adekvatnu podršku i pomoć organizacije, oni se mogu minimalizovati, ili čak posmatrati i doživeti kao pozitivna promena u životu. Ovakva promena u organizaciji može biti pozitivna u karijeri nekih pojedinaca; na primer, zaposleni dobije unapređenje „jer je osoba na višem položaju otpuštena ili je dobrovoljno napustila posao“ (Armstrong-Stassen, 2006: 7). Međutim, upitno je da li na zaposlene pozitivno utiče unapređenje koje je posledica nečijeg gubitka posla. Norveški podaci pokazuju da drastično raste preduzetnička sklonost (za muškarce od 155%, za žene od 180%) u kompaniji koja je pred zatvaranjem, u poređenju sa radom u stabilnoj firmi (Røed & Skogstrom, 2014). Ovaj podatak nam ukazuje na to da zaposleni iznalaze rešenja za izlaz iz ove situacije i da na određene ljude stres deluje kao pokretač, a ne kao blokator. Međutim, smatramo da ovakvi podaci ni pošto ne ukazuju na to da potencijalna nezaposlenost „proizvodi“ preduzetništvo. Takođe, značajan je uvid u ovakvo saznanje zbog preduzimanja konkretnih mera. Ukoliko organizacija želi da pokaže zabrinutost i „umiri savest“ može realizovati obuku za preduzetništvo kako bi svoje zaposlene „opremila“ preduzetničkim veštinama nudeći im na taj način znanja i veštine (na primer, o tome kako da pokrenu sopstveni biznis), odnosno, alternativno rešenje (što dalje otvara mogućnost da zaposle još svojih kolega) i mnoge druge potencijalne dobrobiti.

Kako će se osoba suočiti sa stresom usled nesigurnosti posla zavisi od podrške organizacije. Tako Lazarus i Folkmen (Lazarus & Folkman, prema: Armstrong-Stassen, 2006) ističu da su „pozitivni izgledi veoma važni psihološki resursi za suočavanje“ (Ibidem: 4). Na to da li će reakcije na *downsizing* biti pozitivne utiče „doživljena pravda i poverenje, sa osnaživanjem i sadržajnim opisom posla“ (Mishra & Spreitzer, prema: Maertz et al., 2010: 276). Ukoliko se uspostave jasne uloge i odgovornosti zaposlenih koji su nakon *downsizinga* ostali u organizaciji, redukovaće se nesigurnost i njeni iscrpljujući efekti, te će neizvesnost biti manja a zaposleni će uspostaviti određen stepen kontrole nad poslom koji obavljaju, što su ustvari „glavne odrednice stresa“ (Landy & Conte, 2013: 386). Imajući ovo u vidu, još jedna od mera za redukciju stresa usled *downsizinga* koju predlažemo jeste napraviti jasne i transparentne kriterijume za otpuštanje zaposlenih, kako bi opažanje pravednosti bilo zaista relevantno, kao i obezbediti jasan opis posla zaposlenima koji ostaju u organizaciji.

Jasno se može izvesti zaključak zašto je za one koji ostaju bez posla važno postupati pravedno. Ali, zašto je to od interesa za organizaciju? Odgovor je vrlo jasan – zbog prevencije većih neplaniranih troškova. Naime, „sedam puta je veća verovatnoća da će kompaniju tužiti zaposleni ili bivši zaposleni nego onaj koji aplicira za posao“, a optužbe za diskriminaciju rezultiraju iz odluke o tome „koga zaposliti, koga unaprediti, ili koga otpustiti“ (Sharf & Jones, prema: Landy & Conte, 2013: 267). Parnice ovog tipa su veoma brojne i koštale su mnoge organizacije, kako novca, tako i ugleda, bilo da se radi o starosnoj, polnoj, rasnoj, nacionalnoj, političkoj ili drugoj vrsti diskriminacije u procesu otpuštanja. U Americi postoji institucija (Equal Employment Opportunity Commission – EEOC) koja zastupa interese i bori se za nepravedno tretirane ili otpuštene radnike. Međutim, najveći broj tužbi su podneli pojedinci bez pomoći EEOC-a (Ibidem). Presude su, u oba slučaja, iznosile i do nekoliko stotina miliona dolara. Jedna od mera koju predlažemo jeste osnivanje institucija sa sličnim poljem delovanja, što bi doprinelo unapređenju kvaliteta tretiranja zaposlenih i njihovog profesionalnog stresa.

Postoje dve dimenzije *strategije suočavanja* sa smanjenjem broja zaposlenih koje je identifikovao Latak (Latak, prema: Armstrong-Stassen, 2006), a to su: *kontrolom orijentisano suočavanje (control-oriented coping)*, koje čine akcije, rešavanje problema, orijentisanost ka zadatku, preuzimanje odgovornosti, pozitivno razmišljanje i traganje za (informativnom, emocionalnom, instrumentalnom) podrškom; i *suočavanje bekstvom (escape coping)* koje čini beg od stvarnosti, izbegavanje stvarnosti i razmišljanje o njoj, neangažovanje i aktivno traganje za drugim poslom, što se smatra povlačenjem, bežanjem iz situacije i znakom neloyalnosti. Međutim, mišljenja smo da je ovo itekako proaktivna mera za one kojima je sudbina neizvesna. Zaposleni u ovakvoj situaciji verovatno smatraju organizaciju nekim ko ih je izneverio a zahteva lojalnost i odnos poverenja.

Na prevenciju i bilo koji „simptom“ stresa *preživelih* ili *žrtava* se može reagovati uz pomoć obrazovnih intervencija, bilo da se radi o nedostatku motivacije, osećaju nesigurnosti, sticanju poverenja ili sticanju i usavršavanju stručnih znanja i veština. Međutim, pitanje je da li organizacije imaju rukovodiocce koji su u stanju da ih prepoznaju i primene, što u velikoj meri govori i o neophodnosti i značaju njihovog obrazovanja. U nekim ranijim istraživanjima smo istakli da je upravo lider taj koji kreira organizacionu kulturu i klimu, a „način na koji on to i čini umnogome diktira uslove i način rada, način komunikacije, interpersonalne odnose, napredovanje, zadovoljstvo poslom i prilike koje se zaposlenom pružaju“ (Kecap, 2013: 254). Takođe, uspešan lider radi na unapređivanju svog tima tako što ga obučava i radi na njegovom samopouzdanju, i uz pomoć iskrenosti i otvorenosti gradi poverenje u organizaciji (Velč, prema: Alibabić, 2008).

Međutim, ukoliko rukovodioci organizacije ne prepoznaju obrazovanje svojih zaposlenih kao potrebu i resurs za lakše i kvalitetnije obavljanje posla, i za njihovu spremnost za nepredviđene situacije, onda bi sami zaposleni trebalo da se „naoružaju“ *prenosivim veštinama, veštinama zapošljivosti*. Ove veštine se ne odnose na specifične veštine i kompetencije koje su potrebne za određena zanimanja, već one pomažu u vremenu nesigurnosti i ključne su u situacijama prelaska iz jednog radnog konteksta u drugi (Rosas, Corbanese, prema: Pejatović i Orlović Lovren, 2014), kako bi zaposleni bili konstantno zapošljivi na tržištu rada i u stanju da se prilagode novim situacijama u svom životu, te tako umanjili nivo stresa izazvan nesigurnošću ili gubitkom posla. Dakle, to je ono što pojedinci mogu i treba da preduzmu. Međutim, koje konkretne mere organizacija može da preduzme, predstavice u nastavku rada.

Predlog konkretnih mera za ublažavanje stresa izazvanog fenomenom *downsizing*

Namera našeg istraživanja je bila da iznađemo mere i strategije koje organizacije mogu da primene kako bi pomogle zaposlenima da prevaziđu ili ublaže stres usled primene strategije smanjenja broja zaposlenih. Mere koje predlažemo su sledeće:

- Ispitati potrebe za primenom strategije *downsizing*;
- Razmotriti smanjenje materijalnih, a ne ljudskih resursa;
- Razmotriti alternativna rešenja (plaćeno odsustvo, smanjenje broja radnih sati, itd.);
- Isplanirati i dosledno sprovesti proces smanjivanja broja zaposlenih;
- Obezbediti transparentne kriterijume za otpuštanje;
- Obezbediti tačne i pravovremene informacije zaposlenima, transparentne kanale i načine komunikacije u organizaciji;
- Ponuditi zaposlenima izbor (otpremnine za pre vremena penzionisanje i slično);
- Obezbediti detaljan i tačan opis posla *preživelim*;
- Obezbediti zaposlenima obuke i na taj način ih osnažiti (za komunikaciju, rešavanje problema, upravljanje stresom, preduzetništvo, aktivno traženje posla i slično);
- Obezbediti rukovodiocima obuke (za asertivnu komunikaciju, način prenošenja neprijatne poruke i slično);
- Obezbediti zaposlenima *outplacement* pomoć (savetovanje, informisanje, planiranje budućih koraka i slično)

- Obezbediti pasivne i aktivne mere pomoći države i lokalne zajednice;
- Doneti adekvatne zakone i stvaranje mehanizama da se oni sprovedu (oblikovati zakon u zavisnosti od ekonomske situacije, konteksta i prilika države);
- Uvesti koncept fleksigurnosti;
- Uvesti praksu priznavanje prethodnog učenja kako bi se zaposlenima priznali znanja, veštine i iskustvo na drugom, novom radnom mestu;
- Osnovati instituciju po uzoru na EEOC u Americi koja se bori za interese i prava zaposlenih i otpuštenih.

Napominjemo da su ovo samo neke od mera koje se uz pomoć uvažavanja konteksta mogu prilagoditi i preoblikovati u zavisnosti od potreba i ciljeva bilo koje organizacije i države.

Bez obzira na to da li veću odgovornost snosi organizacija ili zaposleni, činjenica je da je obrazovanje u oba slučaja jedina mera koja daje isključivo pozitivne rezultate. Kao što možemo videti, obrazovne intervencije prednjače kao nosioci rešenja. Činjenica je da obrazovanje predstavlja ulaganje u budućnost koje će doneti dobrobiti na duge staze kako organizaciji tako i pojedincu. Ne negirajući negativne efekte *downsizinga*, želimo da istaknemo da je proces smanjivanja broja zaposlenih u organizaciji situacija i prilika za učenje, kako za zaposlene, tako i za organizaciju.

Zaključna razmatranja

U ovom radu smo opisali fenomen *downsizing*, šta do njega dovodi, koje su njegove posledice i strategije implementacije. Stres smo predstavili kao njegovu najznačajniju posledicu. Koliko je stres postao ozbiljan problem govori i to što je sve veći broj istraživanja na temu njegovih posledica po zaposlene. Došli smo do zaključka da su, u manjoj ili većoj meri, svi u procesu smanjivanja broja zaposlenih obuhvaćeni lakšim ili težim simptomima. Kod zaposlenih koji su uspeli da „opstanu“ na svom radnom mestu je identifikovan *sindrom preživelih* sa skupom ozbiljnih psiho-fizičkih simptoma, što u velikoj meri govori o ozbiljnosti i rasprostranjenosti ovog fenomena.

Model stresa koji je uzrokovan *downsizingom* nam govori da reakcije zaposlenih na stres zavise od ličnih sposobnosti i doživljaja stresa, kontrole nad poslom koji obavljaju, i od događaja (otkaz ili ostanak u organizaciji) koji je izazvao stres. Došli smo do zaključka da je za borbu protiv profesionalnog stresa od presudnog značaja podrška organizacije na svim nivoima, budući da pojedinac

najčešće ne može sam da se izbori. Takođe, primetili smo da postoji tendencija da se odgovornost za stres, koji je uzrokovan fenomenom *downsizing*, prebacuje na pojedinca, odnosno zaposlenog. Često se stavlja akcenat na korake i načine na koje bi zaposleni trebalo da se bore sa novonastalom situacijom, te se ističe kako osobine zaposlenih utiču na to koliko su uspešni u toj borbi. Ovim ne želimo da umanjimo odgovornost pojedinca, već da skrenemo pažnju da se na taj način često prebacuje odgovornost sa organizacije.

Došli smo i do saznanja da ovaj proces može imati i neke pozitivne posledice; na primer, moguće unapređenje, porast preduzetničke sklonosti ili prilika za nove poslove, gde zaposleni situaciju u kojoj se nalaze preokreću u sopstvenu korist tako što teškoće pretvaraju u nove prilike. Među merama koje predlažemo kako bi se prevazišao stres prednjače obrazovne, gde ističemo obuke, savetodavnu i informativnu pomoć, adekvatan opis posla, ispitivanje potreba, planiranje, uvođenje koncepta fleksigurnosti i priznavanja prethodnog učenja. Takođe, ističemo značaj zakonske regulative koja bi sve to podržala.

Jedan od naših predloga za naredna istraživanja jeste snimanje stanja u Srbiji, šta od pobrojanih mera postoji a šta se realizuje. Zatim, komparativno istraživanje, poređenje sa drugim zemljama, kao i pronalaženje primera dobrih praksi u ovoj oblasti. Tu su i detaljnija istraživanja o *žrtvama downsizinga*, ali i rukovodiocima koji imaju ovu veliku odgovornost odlučivanja o prekretnici u tuđim životima, ali i samom fenomenu *downsizing* (koji su to faktori koji dovode do njega i da li postoje načini da se on prevenira). Na kraju, *fenomen downsizing* nije samo pitanje smanjenja troškova, povećanja prihoda, borbe za opstanak na tržištu, već je pre svega pitanje etike i socijalno odgovornog ponašanja organizacija, što takođe ostaje kao tema za neka naredna istraživanja.

Literatura

- Alibabić, Š. (2008). Razvijanje liderskih kompetencija. *Andragoške studije*, br. 2, 250-264.
- Armstrong-Stassen, M. (2006). Determinants of How Managers Cope with Organizational Downsizing. *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 55 (1), 1–26.
- Barling, J., Kelloway, E. K. & Frone, M. R. (2005). *Handbook of Work Stress*. London: Sage Publications
- Devine, K., Reay, T., Stainton, L. & Collins-Nakai, R. (2003). Downsizing Outcomes: Better a Victim than a Survivor? *Human Resource Management*, Vol. 42 (2), 109–124.
- Finneman, S. (2003). *Understanding emotions at work*. London: Sage Publications
- Kecap, E. (2013). Employee Education and Prevention of Work-Related Stress, In M. Despotović, E. Hebib, N. Balázs (Eds.) *Contemporary Issues of Education Quality* (pp.

- 249-262). Belgrade: University of Belgrade Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD
- Knudsen, H. K., Johnson, J. A., Martin, J. K. & Roman, P. M. (2003). Downsizing Survival: The Experience of Work and Organizational Commitment. *Sociological Inquiry*, Vol. 73 (2), 265–83.
- Landy, F. J. & Conte, J. M. (2013). *Work in the 21th century*. John Wiley & Sons
- Maertz JR, C. P., Wiley, J. W., Lerouge, C. & Campion, M. A. (2010). Downsizing Effects on Survivors: Layoffs, Offshoring, and Outsourcing. *Industrial Relations*, Vol. 49 (2), 275-285.
- Pejatović, A. i Kunić, T. (2012). Obrazovanje odraslih kao faktor ostvarivanja koncepta fleksigurnosti. *Obrazovanje odraslih*, Vol. XI (2), 9-26.
- 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
- Røed, K. & Skogstrøm, J. F. (2014). Job Loss and Entrepreneurship. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 76 (5), 727-744.
- Ryan, L. & Macky, K. A. (1998). Downsizing Organizations: Uses, Outcomes and Strategies. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, Vol. 36 (2), 29-45.

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL INTERVENTIONS IN THE ORGANIZATION WITH THE AIM OF OVERCOMING THE STRESS OF EMPLOYEES CAUSED BY THE PHENOMENON OF „DOWNSIZING”

Edisa Kecap

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

In this theoretical study we search for the measures to overcome the stress of employees caused by the current phenomenon of downsizing. First of all, we clarify the term „downsizing” and its implementation strategies. Also, we present a model of downsizing stress, which explains its causes and consequences. This paper deal with the negative consequences of downsizing, or manifestations of stress experienced by employees who have lost their jobs (known in the literature as *victims*) and employees who retained their jobs (known in the literature as *survivors*), and managers. Finally, we would like to particularly emphasize the role of employees and to show the power of educational and other interventions or measures and strategies that we believe may help in preventing and also in overcoming or easing the stress caused by the phenomenon of downsizing.

Key words: downsizing, job insecurity, professional stress

OBRAZOVANJE OSUĐENIKA: OD DEKLARATIVNOG DO STVARNOG¹

Branislava Knežić²

Filozofski fakultet, Univerziteta u Beogradu
Institut za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu

Apstrakt

Od uvođenja kazne lišenja slobode u zakone do danas nauka i struka vode rasprave o svrsishodnosti zatvorske kazne. Jedino što se sa sigurnošću može reći je da se osuđenik lišenjem slobode, za dužinu izrečene kazne, izoluje iz društva i kažnjava za učinjeno krivično delo. Bojimo se da je odgovor na pitanja: koliko se i kako zakonska rešenja, pogotovo ona koja se tiču obrazovanja osuđenih lica, realizuju u praksi slabo ohrabrenje za zagovornike obrazovanja kao faktora uspješnije reintegracije u društvo. Raskorak između zakonskih normi, koje propisuju cilj i način kažnjavanja i onog što se dešava tokom izdržavanja kazne predmet je ovog teksta.

Ključne reči: Zakon o izvršenju krivičnih sankcija, obrazovanje u zatvoru, osuđenici, osoblje službe za tretman, obuku i upošljavanje

Zakonska rešenja

Oni koji, na bilo koji način, naučno-teorijski, profesionalno-stručni ili praktični brinu o sudbini osuđenih upućeni su na zakonska određenja načina postupanja prema njima.

Zakon o izvršenju krivičnih sankcija (u daljem tekstu ZIKS) osnovni je zakon koji uređuje izvršenje kazne zatvora u Srbiji. ZIKS prati i Pravilnik o tretmanu, programu postupanja, razvrstavanja i naknadnom razvrstavanju osuđenih lica i Pravilnik o kućnom redu kazneno popravnih zavoda i okružnih zatvora kojim se bliže određuje sprovođenje tretmana od strane Uprave za izvršenje krivičnih sankcija. Uz navedene pravilnike, za ostvarenje tretmana u zatvorima danas, bitne su i sledeće strategije: Strategija razvoja sistema izvršenja krivičnih sankcija u RS (2013-2020), Strategija za smanjenje preopterećenosti smeštajnih kapaciteta u zatvorima za izvršenje krivičnih sankcija u RS u periodu od 2010-2015 i Nacrt stra-

¹ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu „Kriminal u Srbiji: fenomenologija, rizici i mogućnosti socijalne intervencije“ (br. 47011), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² brknezic@gmail.com

tegije za socijalnu reintegraciju i prihvata osuđenih lica za period od 2012-2015. (Godišnji izveštaj 2013 UIKS)³

Kako se kreiraju zakoni a kako se provode? Ko i kako kontroliše one koji zatvorskom kaznom treba da „leče“, menjaju ponašanje pojedinaca? Da li se poštuju pravila igre koje zakoni donose? Šta se želi od obrazovanja osuđenika – zna li se? O značaju obrazovanja u zatvorima kod nas se govori više od pola veka – da li se još stoji u mestu? Šta je to što ugrožava pravo osuđenika na obrazovanje: zakoni, planovi i programi, organizacija, kadrovi, vrednovanje, (ne)spremnost osuđenika za bilo koji oblik učenja?

Kada je 1945. donesen Zakon o vrstama kazne i Privremeno upustvo o izvršenju kazne uvedena je koncepcija prevaspitanja i klasifikacija osuđenih lica i cilj kazne „*nije samo kažnjavanje krivaca, nego i prevaspitanje osuđenog u duhu odanosti otadžbini, radne discipline i časnog odnosa prema državnim i društvenim odnosima, osposobljavanje osuđenog za uslove zajedničkog života i učvršćivanje onih crta njegovog karaktera, koji će ga zadržati od daljeg vršenja krivičnog dela*“ (Stevanović, 2003: 481). I do danas svi Zakoni o izvršenju krivičnih sankcija ne odustaju od te koncepcije (1951, 1961, 1977, 1991, 1997, 2005, 2009. i 2014. godine) i rad i obrazovanje su sastavni deo tretmana, kako ga god nazvali: resocijalizacija, prevaspitanje, rehabilitacija, reintegracija, osposobljavanje... osuđenih da nakon izdržane zatvorske kazne ne čine ponovo krivična dela. Za očekivati je da je svaki novi ZIKS kao rezultat imao usavršenija zakonska rešenja za izvršavanje krivičnih sankcija. Međunarodni pravni dokumenti na kojima se temelje naši zakoni o izvršenju krivičnih sankcija su: Standardna minimalna pravila UN za postupanje sa zatvorenima iz 1955; Evropska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda iz 1950; Evropska minimalna pravila za postupanje sa zatvorenima iz 1973. i Evropska zatvorska pravila iz 1987. i 2006. Najznačajnija reforma u sistemu izvršenja krivičnih sankcija kod nas ostvarena je ZIKS-om iz 1997. godine, jer je tada učinjen veliki napor da se prihvate međunarodni pravni standardi i nova penološka dostignuća. Pored ostalog, preuzeti su međunarodni standardi koji se tiču sloboda i prava osuđenika, regulisana je na potpuniji način klasifikacija osuđenih kao i naglašen značaj multidisciplinarnog ispitivanja ličnosti osuđenih pri prijemu. Novina je i to što su svi zavodi organizaciono povezani u jednu celinu preko Uprave za izvršenje krivičnih sankcija kao posebne organizacione jedinice pri ministarstvu nadležnom za pravosuđe. Predviđen je i poseban zavod za ispitivanje ličnosti. (Mrvić-Petrović, 2007: 398.) Navedeni zavod nikada nije osnovan i

³ Od 12 oblasti razvoja sistema izvršenja krivičnih sankcija Uprava za izvršenje krivičnih sankcija je do 2020. godine izdvojila 3 aktivnosti koje se odnose na obuke i stručno osposobljavanje: uspostavljanje novih programa tretmana obuke i stručnog osposobljavanja za osuđena lica; uspostavljanje posebnih programa za posebno osetljiva lica i osavremenjivanje obuke i stručnog usavršavanja.

to je jedan od pokazatelja kako pojedini delovi zakona, ako se adekvatno ne sagleda naša stvarnost, ostaju „mrtvo slovo na papiru“. Novina ZIKS-a iz 2005. godine je osnivanje Centra za obuku zaposlenih u Upravi za izvršenje zavodskih sankcija u Nišu. Zbog potreba usklađivanja sa evropskim pravnim standardima i preporukama Saveta Evrope unete su promene i donet je zakon o izmenama i dopunama Zakona o izvršenju krivičnih sankcija 2009. godine, a 2014. novi ZIKS gde se dalje vodilo računa o ispunjavanju međunarodnih standarda zaštite prava osuđenika.

Da nije dovoljno samo kazniti počinioce krivičnih dela poznato je od podavno kao i dilema da li zatvor, sem lišenja slobode i kažnjavanja, može obaviti ulogu popravljanja, resocijalizacije, osposobljavanja za život na slobodi. Ili, zatvor može, uz izolaciju, jedino uspešno integrisati osuđenika u zatvorsku sredinu? Podsetimo, penalne institucije, pored zaštite društva od učinioca krivičnih dela, imaju i zadatak da obezbede uslove za primenu tretmana koji će omogućiti osposobljavanje osuđenika za život na slobodi u skladu sa zakonom i društvenim normama ponašanja.

A „Svrha izvršenja kazne zatvora je da osuđeni tokom izvršenja kazne, primenom odgovarajućih programa postupanja, usvoji društveno prihvatljive vrednosti u cilju lakšeg uključivanja u uslove života posle izvršenja kazne kako ubuduće ne bi činio krivično delo“ (čl.31. Izmene ZIKS RS, 2009). Ista svrha kazne nalazi se i u čl. 43. ZIKS-a iz 2014. godine. U čl. 2. najnovijeg ZIKS-a stoji „Izvršenjem krivičnih sankcija ostvaruje se opšta i individualna svrha njihovog izricanja u cilju uspešne reintegracije osuđenih u društvo“ (ZIKS, 2014).

Ono što je uočljivo u navedenom čl. ZIKS-a u odnosu na zakonska rešenja iz prethodnih perioda (do 2005) je nepominjanje resocijalizacije kao svrhe kažnjavanja. Međutim, u pitanju je samo terminološki iskorak jer šta je „...usvoji društveno prihvatljive vrednosti...“ ako nije ono što se u literaturi određuje terminom (re)socijalizacija? I onaj koji nije, baš kod kuće, sa naukama koje su posvećene razumevanju, kontroli i predviđanju čovekovog ponašanja lako će - u nedavnoj prošlosti i danas - prepoznati u zakonima o izvršenju krivičnih sankcija reči: prevaspitavanje, resocijalizacija, reintegracija, rehabilitacija, osposobljavanje i ..., čije značenje bi trebalo da je cilj zatvorske kazne. No, značenje tih složenih i višeznačnih pojmova u teoriji i praksi je već toliko devalvirano da je skoro izgubilo pravo na bilo kakvu preciznu i posebno zakonsku određenost. Autori koji se bave ovom problematikom različito određuju obim i strukturu termina što dovodi do pojmovne zbrke i kada se radi o istim pojavama. Često pojmovi u normativnim aktima i stručnoj literaturi ne „pokrivaju“ problematiku o kojoj je reč ili su preširoki za ono o čemu se govori. Odišu nepreciznošću, a da bi se nešto menjalo trebalo bi ga precizno imenovati.

Najjednostavnije rečeno cilj zatvorske kazne je preoblikovanje ljudskog ponašanja u specifičnim zatvorskim uslovima u smislu daljeg nečinjenja krivičnih dela i prihvatanje društveno poželjnog ponašanja povratkom u društvenu zajednicu iz koje je pojedinac krivičnom sankcijom izolovan. (Knežić, 2001)

Kod nas, svi zakoni o izvršenju krivičnih sankcija, posle drugog svetskog rata, u odredbama koje se odnose na prava osuđenika imaju članove koji se tiču prava na obrazovanje. U ZIKS-u (u najnovijem čl. 122) stoji: „*Osuđeni ima pravo na osnovno i srednje obrazovanje, koje se shodno opštim propisima organizuje u zavodu. Zavod organizuje i druge vidove obrazovanja*“. Analizirajući tu odredbu zakona uočava se da se menja samo redni broj čl. koji propisuje istovetnuo određenje. Čudno je što se u zakonima već decenijama samo prepisuje čl. koji se odnosi na obrazovanje koje bi trebalo da je osnova svega što se događa ili bi trebalo da se događa u cilju uspešne reintegracije osuđenika po izlasku iz zatvora. Pažljivi čitalac uočava da se menja samo redosled tog člana što govori o tome da je zakonodavac isuviše olako shvatio svoj zadatak, verovatno zato da bi udovoljio međunarodnim standardima.

Evropska zatvorska pravila⁴ posvećena obrazovanju zatvorenika sadrže 7 čl. i izdvajamo 28.1 „*Svaki zatvor treba da nastoji da svim zatvorenicima omogući pristup obrazovnim programima koji su što je moguće sveobuhvatniji i koji zadovoljavaju njihove individualne potrebe, istovremeno vodeći računa o njihovim težnjama*“, 28.2 „*Prioritet imaju zatvorenici koji su nepismeni ili oni koji nemaju osnovno ili vokaciono obrazovanje*“ i 28.3 „*Posebna pažnja poklanja se obrazovanju mlađih zatvorenika i zatvorenika s posebnim potrebama*“.

Ako se uporedi ZIKS s Međunarodnim standardima posebno sa Evropskim zatvorskim pravilima može se zaključiti, kada su u pitanju odredbe o zaštiti prava osuđenika, pa i prava na obrazovanje, da je usaglašen. Očigledno je da promena zakona, sama po sebi, nije dovoljna. Ali ono što nije ne znači da ne može biti? U suprotnom reč je o politizaciji izmena zakona.

Zakonska određenja u praksi zavise od onoga šta se u njih upisuje odnosno kako se krajnje uopštene stvari uklapaju i realizuju u stvarnom kontekstu. I zakone i primenu istih stvaraju oni koji imaju neku moć. Nipošto i nikako zakon koji je predmet rada nije izuzetak od ostalih zakona. S jedne strane obrazovanje se nalazi u okvirima zakona, s druge pred obiljem mogućnosti i načina ostvarenja. Kako da se osoblje zatvora i osuđenici u tome snađu? Da li obrazovne delatnosti i koje, mogu biti pokretači i sredstva za menjanje i preoblikovanje ponašanja osuđenika? Šta je bazično jezgro vaspitača, koji je korpus njihovog obrazovanja – za šta su oni

⁴ Preporuka Rec (2006) 2 Komiteta ministara država članica u vezi sa evropskim zatvorskim pravilima koju je usvojio Komitet ministara 11. januara 2006. na 952 sednici zamenika ministara

osposobljeni? Šta znači biti dobar vaspitač na terenu penologije? Specifikuje li zakon tu vrstu delatnosti? Ko je drugi, sem KPZ i njihovog kadra, dužan da realizuje zakonske odredbe koje se tiču ostvarivanja prava osuđenika na obrazovanje? S razlogom se nameće pitanje zašto se zakonske odredbe ne primenjuju u praksi, zašto je i danas mali procenat osuđenika obuhvaćen bilo kojim oblikom obrazovanja? Postavljanje ovih pitanja trebalo bi da ukaže odgovornim za realizaciju zakona da celokupan tretman u zatvoru nije gotov program koji se može jednostavno dati ili tuđi preuzeti.

Ono što dobro zvuči u zakonima trebalo bi i da se desi u praksi. Pravo na obrazovanje osuđenika deklarativno postoji, a praksa pokazuje da se nedovoljno pažnje poklanja organizaciji obrazovanja, obuke, upošljavanja, pogotovo od kraja dvadesetog veka. Izgleda da se doslednost ispoljava u neproveravanju zakonskih odredbi u praksi i marginalizaciji značaja obrazovanja u okviru resocijalizacije, rehabilitacije, osposobljavanja ili, kako god nazvali taj proces, osuđenika.

Na kraju, važno je istaći kako preslikavanje prava osuđenih na obrazovanje iz zakona u praksu postaje trajan izazov svakog društva i penalnih institucija. Nova/stara rešenja u ZIKS-u su osuđena na propast ako zakonske odredbe ne postaju sastavni deo „zatvorskog života“. Zakonskim rešenjima gotovo da se nema šta dodati. Međutim, neophodan je suštinski, a ne deklarativni stav društva prema tretmanu u zatvorima. Od prihvatanja međunarodnih standarda ne može se očekivati boljitak ako su uslovi u zatvorima organizaciono, kadrovski i materijalno nepovoljni. A, prostorni, kadrovski i materijalni uslovi u zatvorima su nezadovoljavajući: nedostatak materijalnih sredstava za modernizaciju i pokretanje proizvodnje, nedostaju pojedini profili stručnjaka za obuku, ugašeno je obrazovanje koje je postojalo do pre dvadesetak godina, jak je uticaj neformalnih grupa u zatvoru, nedovoljna je motivisanost osuđenika, ali i osoblja za adekvatniju obuku, obrazovanje i organizovanje raznovrsnih tečajeva, predavanja, razgovora, tribina i sl. Prisutno je i potcenjivanje uticaja određenih oblika i vrsta tretmana i stav da samo represija može „sломiti“ počiniocima krivičnih dela. *„Vaspitači su postavljeni po sistemu „čekića i nakovnja“, između osuđenih i uprave, i služe zatvorskoj upravi da formalizuju, potpisuju odluke koje su zatvorski rukovodioci već unapred doneli“* reči su jednog od vaspitača u zatvoru (Krstić, 2002: 226).

Čemu služe zakonske odredbe, koje pružaju dovoljan okvir za osposobljavanje osuđenih u cilju uspešne integracije u društvo i život na slobodi, ako je samo lišenje slobode i stroga disciplina u zatvoru dovoljna za te promene ponašanja? Jasno je da u praksi ne postoji uspostavljen jedinstven vaspitni uticaj, šta više između straže i vaspitača uvek postoji dualizam što osećaju osuđenici, posebno ne-

formalni osuđenički sistem i koji u tom rivalitetu vidi šansu da se nametne upravi zatvora kao garant mira. (Krstić, 2002: 239)

Ne ukazuje li to da organizacija tretmana u zatvoru obiluje predrasudama kao i da se pravo na obrazovanje i kulturno-sportske aktivnosti vidi kao povlastica, luksuz? Izgleda da je „dodatno kažnjavanje“ prihvatljivije i samo po sebi je razumljivo za one koji koncept resocijalizacije sumnjičavo posmatraju. Zar lišnje slobode nije dovoljna surova kazna i bez dodavanja drugog zla? Ne čini li se onda licemerno zalaganje za humanizaciju uslova u zatvoru uz ostvarivanje prava osuđenika? Uslovi izvršenja kazne: prenaseljenost zatvora, zastarelost opreme, nemogućnost dosledne klasifikacije osuđenika, neodgovarajuća arhitektonska rešenja zatvora i nedovoljnost stručnog kadra, samo su neki od pokazatelja raskoraka između pravnih normi i penološke stvarnosti. I ono što se odnosi na ceo ZIKS da „nije sporna činjenica da sam zakonski tekst spada u red najsavremenijih i najhumanijih, ali je sporno to što je ta savremenost i humanost ostala pretežno u zakonskim odredbama“ (Lončarević, 2005: 496) u još većoj meri se odnosi na pitanja vazana za obrazovanje osuđenika.

Obrazovanje u praksi

Rezultati istraživanja zatvora pokazuju da dugo zatvaranje ljudi i izolacija iz društva takvim osuđenicima predstavlja sve veći problem ponovnog uklapanja u sredinu u kojoj su živeli. Život iza zidova, uz stalno prisustvo straže, ali i izloženost svakodnevnim opasnostima i iskušenjima od strane drugih osuđenika, izaziva kod mnogih osećanje nesigurnosti, neizvesnosti, straha od napada agresivnih i „opasnih“ kriminalaca. Iz uslova prinudnog zatvaranja proizilaze deprivacije (slobode, sigurnosti, autonomije ličnosti, materijalnih dobara i heteroseksualnih odnosa) i štetne posledice po psihičko i fizičko zdravlje većine osuđenika (Špadijer-Džinić, 1973; Radovanović, 1992; Knežić, 2001; Mrvić-Petrović, 2007. i dr). U zatvorskoj situaciji, ograničenog kretanja unutar zatvora i nemogućnosti da bilo šta uradi po svojoj volji, izgleda razumno da će većina osuđenika ublažavanje frustracija i neizvesnosti potražiti u obrazovnim, kulturnim i sportskim programima. A da li je to tako? Pored objektivnih ne/mogućnosti ustanova (zapostavljanje obrazovnih delatnosti, neadekvatni programi i organizacija, neosposobljeni kadrovi i...), kao i u drugim sredinama, to zavisi i od karakteristika ličnosti osuđenika (njihovih socijalnih, kulturnih, obrazovnih i kriminoloških obeležja).

Obrazovanje u najširem smislu reči moglo bi da ublaži deprivacije i degradaciju ličnosti, podigne samopouzdanje i smanji osećaj odbačenosti, da osuđenik

na lakši način razrešava tegobe života sa drugim osuđenima, da zadovolji neke konkretne potrebe pojedinaca za opštim i stručnim znanjima i sl.

Istraživanja su pokazala da su zatvorenici koji pohađaju edukativne programe manje skloni da se vrate u zatvor, tj. da obrazovanje u zatvoru može da utiče na smanjenje recidivizma (Harer, 1994, 1995; Cecil et al., 2000; Hull, Forrester, Brown, Jobe & McCullen, 2000; Steurer & Smith, 2003; Vacca, 2004; MacKenzie, 2006), ali pokazano je da se smanjuje i nivo nasilničkog ponašanja (Vacca, 2004) kao i broj disciplinskih problema osoba koje učestvuju u zatvorskim edukativnim programima (Kling, 2006). Bozos i Hausman (Bozos & Hausman, 2004) navode da za zatvorenike koji su prošli neki vid edukacije u zatvoru, postoji 10 do 20% manja verovatnoće da će se ponovo vratiti u zatvor nego za one koji nisu učestvovali u edukaciji, dok se u studiji Steurera i Smita (Steurer & Smith, 2003) navodi da je recidivizam kod osuđenika koji su učestvovali u edukativnim programima za 29% manji nego kod onih koji nisu (Knežić, Savić, 2012).

Sama ideja obrazovanja kao oblika tretmana osuđenih nikada nije bila lišena sumnjičavosti, pozorenja i otpora, kako onih koji provode tretman tako i onih koji se deklarativno zalažu za pravo i ulogu obrazovanja u osposobljavanju zatvorenika za efikasniju socijalnu integraciju po izlasku iz zatvora. Poplava prizvuka zloradosti i direktnih osporavanja obrazovanja osuđenika nije za zanemarivanje. Potvrda tome je realnost u našim zatvorima gde je u proteklih dvadesetak godina obrazovanje bilo „odsutno“ iz zatvora. Do kraja osamdesetih godina prošlog veka u zatvorima u Srbiji obrazovanju se pridavao daleko veći značaj nego danas. KPZ u Nišu, Požarevcu i Sremskoj Mitrovici imali su obrazovne centre-škole za osnovno i srednje obrazovanje odraslih osuđenika. Škole su bile povezane sa odgovarajućim školama u gradu čime je zadovoljena zakonska obaveza da se iz diploma ne vidi da je osuđenik završio školu u toku izdržavanja kazne. Za vreme postojanja tih centara godišnje je upisivano više stotina osuđenika koji su završavali osnovno i srednje obrazovanje. Nakon toga nastaje sve manje interesovanje za obrazovanje, čemu je prethodila sumnja u moć obrazovanja kao oblika tretmana u resocijalizaciji osuđenih i nezainteresovanost uprava zavoda za organizovanjem obrazovanja. Krajem dvadesetog veka u našim KPZ-ima opštim i stručnim obrazovanjem bilo je obuhvaćeno oko trećine osuđenika u muškim zatvorima, a gotovo polovina ispitanih je izjavila da bi rado učestvovala u različitim kursevima, tečajevima i predavanjima. (Knežić, 2001).

Pravilnikom o organizaciji i sistematizaciji radnih mesta u Upravi za izvršenje zavodskih sankcija (UIZS) iz 2006. godine postojeće škole u KPZ su postale odseci u Službi za prevaspitanje, najčešće sa jednim referentom za organizaciju kulturno-obrazovnih aktivnosti. Ne grešimo previše ako kažemo da obrazovanje

onako kako se provodilo, i kad se provodilo, nije moglo predstavljati značajan faktor osposobljavanja za život bez kršenja zakona.

Učešće osuđenika u edukativnim programima u KPZ u Srbiji se u poslednjih dvadesetak godina kreće od 1-3%. Od uvođenja koncepta prevaspitanja u zakon posle drugog svetskog rata jedno od pitanja o kome se raspravlja jeste da li treba dati prednost stručnom ili opštem obrazovanju osuđenika. Mnogi smatraju da je stručno osposobljavanje važnije što i najnoviji pokušaji obuke u tri KPZ (Zabala, Niš i Sremska Mitrovica) u Srbiji dokazuju. A da sama obuka osuđenika za neko zanimanje nije dovoljna za uspešnu reintegraciju govore podaci istraživanja Ripli (Ripley, 1993) koji navodi da recidivizam opada upravo kada su edukativni programi kreirani tako da razvijaju socijalne veštine, podstiču umetničko izražavanje i usvajanje tehnika i strategija za regulisanje vlastitih emocija. Ovaj autor takođe ističe važnost moralnog obrazovanja i razvijanja kritičkog mišljenja i rešavanja problema u edukativnim programima.

Prvi pokušaj oživljavanja obrazovanja bio je pilot projekat Misije OEBS-a u KPZ u Sremskoj Mitrovici od decembra 2006. do decembra 2007. godine gde su ukupno 104 osobe bile obuhvaćene osnovnoškolskim i srednješkolskim obrazovanjem. Drugi korak je pilot projekat „Podrška stručnom obrazovanju i obuci u zatvorskim ustanovama u Srbiji“ koji je finansirala Evropska unija. Projekat je podrška Upravi za izvršenje krivičnih sankcija Ministarstva pravde i državne uprave na uspostavljanju održivog i produktivnog sistema stručnog obrazovanja i obuke (VET) osuđenika u zatvorima u Srbiji. Cilj projekta je doprinos resocijalizaciji osuđenika i povećanje njihovog zapošljavanja nakon izdržane zatvorske kazne. Odabrano je pet zanimanja koja su deficitarna na tržištu rada u Srbiji: pekarstvo (tri tipa obuke), štampanje sito štamptom, zavarivanje (tri tipa zavarivanja) stolarstvo i povrtarstvo. Stručno obrazovanje i obuka sprovedeni su u tri KPZ: u Požarevacu, Sremskoj Mitrovici i Nišu. Prijavljeni osuđenici su odabrani na osnovu psihološke procene, testova i sprovođenja individualnog rada učenja. Obuku je završilo 500 osuđenika, a prethodno su obučeni timovi za sprovođenje obuke, obukom je obuhvaćeno po 60 službenika za tretman i instruktora za 5 odabranih zanimanja. Za teorijsku nastavu odabrano je i obučeno 20 nastavnika iz srednjih stručnih škola verifikovanih za obrazovanje odraslih. Nabavljena je i instalirana savremena oprema na kojoj se izvodila obuka zatvorenika iz svih pet odabranih zanimanja (Uprava za izvršenje krivičnih sankcija, 2013; www.vet-kpz.rs).

Rezultati navedenog VET projekta otvaraju pitanja nastavka i održivosti stručnog obrazovanja u svim srpskim zatvorima. Važno je koliko će se ovo iskustvo iskoristiti za temeljitiji pristup ne samo obuci nego obrazovanju i upošljavanju u zatvorima. Nadamo se, da su doskorašnji rutinski odgovori i stavovi osoblja

i društva da osuđenici nisu zainteresovani za obrazovanje bar poljuljani. Uspeh 500 zatvorenika trebalo bi da je pokazatelj mogućnosti obrazovanja u zatvoru, ne samo zatvorenika nego i osoblja (instruktora, vaspitača, nastavnika – koji se uključuju u obrazovanje ove specifične kategorije odraslih polaznika u još specifičnijim zatvorskim uslovima. I jednima i drugima je potrebno obrazovanje prilagođeno novim uslovima zapošljavanja i rada kako bi bilo svrsishodno i odgovaralo kako tržištu rada tako i snalaženju u društvenim promenama. Odabrana zanimanja su već dugo deficitarna na tržištu rada u Srbiji i obuka je sprovedena do septembra 2013. godine. Na osnovu prvih izveštaja broj osuđenih koji su zainteresovani za obuku se povećava i 2014. godine je navedenim zanimanjima dodata i obuka za rashladne uređeje. Novi organizacioni oblici stručnog obrazovanja i obuke su malobrojni i po ustanovama i po polaznicima, ali su izvestan napredak penološkog tretmana i ohrabrenje za druge zatvore, zatvorenike i osoblje (www.vet-kpz.rs).

Pitanje koje se nameće je da li se značaj obrazovanja osuđenika ponovo „otkriva“ zahvaljujući pritiscima Evrope. Da li su promene i povratak stručnog osposobljavanja put ka jednom uspešnijem pripremanju osuđenika za život na slobodi? Ili se time izlazi u susret preporukama međunarodne zajednice? Bojimo se da se posle nekoliko koraka napred, uz objašnjenje da nema sredstava, vratimo više koraka unazad.

Zadatak organizovanja obrazovanja i obuke osuđenika nije nimalo jednostavan i organizaciju bi trebalo bazirati na ispitanim potrebama, obrazovanju i zanimanju pre zatvora, psihofizičkim sposobnostima i kriminalnim osobenostima te ispitivanju potreba za zanimanjima u zatvoru i mogućnostima zaposlenja na slobodi. Nadamo se da će obuka savetnika iz Nacionalne službe za zapošljavanje koja je održana u martu 2013. u Kovačici olakšati posao motivisanja i aktiviranja osuđenika za stručno obrazovanje i obuku u zatvorskim ustanovama Srbije (www.vet-kpz.rs).

Mišljenje da samo represija može „slomiti“ počiniocima krivičnih dela delimično je tačno, jer represija sama po sebi degradira svaku ličnost i zatvori su u tome uspešni. Međutim, tretman, u okviru njega obrazovanje u najširem značenju, trebalo bi da ublaži posledice loših strana zatvaranja i da probudi potrebu za drugačijim životom osuđenika. Nije na odmet podsetiti se A.S. Makarenkove⁵ „Pedagoške poeme“ i njegovog „prevaspitačkog veruju“ u poverenje i poštovanje ličnosti maloletnih besprizornika i pretpostavku da svaki prestupnik nosi u sebi klicu dobrog i da ih treba (pre)vaspitavati životom i radom u kolektivu. Svoj vaspitački credo proverio je u kolonijama „Maksim Gorki“ i „Đeržinski“ u kojima

⁵ Anton Sejmonovič Makarenko (1899-1935) je sovjetski pedagog koji je razradio niz pedagoških ideja iz svog iskustva u vaspitnom radu s maloletnim prestupnicima.

je maloletnim prestupnicima vratio veru u život vaspitavši ih u visoko moralne osobe. Verujemo da se ovo njegovo prevaspitačko iskustvo može, bar donekle, preneti i na odrasle (Knežić, 2011).

Na obrazovnu klimu u zatvoru značajno utiče kako ustanova i samo zatvorsko osoblje vide svrhu obrazovanja u zatvoru, a od značaja su i vrednosti i stavovi osoba koje su na pozicijama autoriteta u zatvoru (Blake & Sackett, 1975, prema Vacca, 2004).

„Prekobrojnost” osuđenika, materijalne ne/mogućnosti i arhitektonski uslovi, nedovoljan broj stručnih kadrova, posebno u službi za tretman, izmenjena struktura osuđenika uz sve češću zloupotrebu psihoaktivnih supstanci utiču na klasifikaciju osuđenika i ostvarivanje zakonskih prava, pa i prava na obrazovanje. Od ukupnog broja zaposlenih po službama na kraju 2013. godine u službi za tretman je bilo 7%, a u službi za obuku i upošljavanje 13% zaposlenih. Ti procenti sami po sebi dovoljno kazuju o mogućnostima efikasnog rada na ostvarivanju tretmana i prava na obrazovanje osuđenika. O stručnosti kadra nećemo ovom prilikom niti o onima koji misle da je tu bilo šta moguće popraviti. Koje aktivnosti su najpribližnije životu na slobodi, ako nisu obrazovanje, rad i slobodne aktivnosti? A „obrazovanje je najkvalitetniji oblik resocijalizacije” reči su osuđenika na izdržavanju zatvorske kazne od 21 godinu.⁶ (Andonov, 2013) Nakon dugogodišnjeg iskustva sa zakonom, zatvorom i tretmanom, ne bi trebalo da sumnjamo u njegove reči.

Prema izveštaju Uprave za izvršenje krivičnih sankcija za 2013. godinu samo 12% osuđenika - muškaraca je bilo obuhvaćeno obrazovnim programom (opismenjavanje, osnovna škola, kursevi, stručnom obukom i jedan visokoškolskim obrazovanjem). Ni jedna žena nije obuhvaćena bilo kojim od navedenih oblika obrazovanja. I to nije samo danas. I rezultati ranijeg istraživanja u Poževcu, jedinom zatvoru za žene u Srbiji, govore o tome da je bilo skoro 40% nepismenih osuđenica ili sa nekoliko razreda osnovne škole, a nije postojao ni jedan ni formalni ni neformalni oblik obrazovanja. Razlog nije nezainteresovanost osuđenica da se opismene, izuče neki zanat ili slušaju predavanje o zdravlju, kuhanju i deci (Knežić, 2001).

Prihvatanje resocijalizacije, rehabilitacije ili reintegracije osuđenika podrazumeva da se u praksi u prvi plan stave oblici i programi tretmana u koje će biti uključene osobe na izdržavanju kazne. I to ne samo stručno osposobljavanje (što u muškim zatvorima u nekom vidu i postoji) već i osposobljavanje pojedinca da

⁶ Osuđen je za krivično delo zloupotrebe opojnih droga i izdržava kaznu u Šibeniku. Nakon 10 godina provedenih u zatvoru 2013. je diplomirao na Pravnom fakultetu u Splitu.

se suoči s problemima i novim, okolnostima, kako u zatvoru, tako i nakon izlaska iz zatvora. Drukčije je sve samo krajnje maglovita zamisao zakonopisca.

Poznato je da strukturu osuđenika povratnika i onih sa težim krivičnim delima čine pojedinci koji su imali probleme sa socijalizacijom i formalnim obrazovanjem što, često, vodi i do neprihvatljivog ponašanja za vreme izdržavanja kazni.

Kako bismo ispravno sagledali probleme obrazovanja u penalnim ustanovama potrebno je opšti pogled na mogućnost promene ponašanja osuđenika u cilju uspešne reintegracije u društvo posmatrati kao proces uslovljen ne/prilikama u društvu, zakonskim određenjima, ne/mogućnostima zatvora (finansijskih, kadrovskih, smeštajnih, tehnološkim...) i osobinama i karakteristikama samih osuđenika (starost, vrsta krivičnog dela, obrazovanje pre dolaska u zatvor, patologija ličnosti...).

Reč na kraju

Lako je vidljivo da nije dovoljno samo doneti dobre zakone da bi se ispunila svrha zatvorske kazne, problem i izazov je zakone pretočiti u praksu. Članovi zakona o izvršenju krivičnih sankcija, koji se odnose na pravo osuđenih na obrazovanje u prošlosti i danas, su u saglasnosti sa Standardnim minimalnim pravilima za postupanje sa osuđenicima i Evropskim zatvorskim pravilima, ali je, još uvek, ta saglasnost ostala u zakonskim odredbama. Pada u oči velika provalija između zakonskih odredbi i stvarnosti i bojimo se da ne bude kao što je aforističar rekao „*dobro je ali se ne da popraviti*“. Kada, i ako, Zakonodavcu i KPZ problem resocijalizacije osuđenika postane jedan od ključnih problema onda ni ove zajedljive pesnikove reči neće zvučati večnim značenjem. Zatvori su u velikoj meri uspešni u održavanju discipline, ali ključni faktori za ne/uspeh zatvorske kazne je tretman i odnos osoblja i osuđenika. Ne može se efikasnost rada u zatvoru meriti jedino uspešnim danima u kojima nije bilo pobuna ili pokušaja bekstva. Isto tako, zatvor ne mogu visoki zidovi i žice izolovati od zbivanja u društvu. Ako se zaista želi postići promena ponašanja osoba lišenih slobode onda je neophodno promeniti način sprovođenja tretmana u koji spada i obrazovanje, osposobljavanje, obuka... U istoriji obrazovanja osuđenika kao da se od profesora Ogrizovića (1956) nije ništa na bolje promenilo. Mala uposlenost osuđenika i još manji broj organizovanih oblika obrazovanja dovoljno ukazuju da su u zatvorima na raspolaganju uglavnom represivne mere. Trebalo bi da brine svakog šta je sa onima koji nisu obuhvaćeni bilo kakvom obukom, osposobljavanjem, obrazovanjem, a takvih je oko 80%. Žene da i ne pominjemo, one kao da ne postoje. U čoveka, ipak, silom ne može stati sve. To dokazuju i najstrože i najsirovije kazne koje su kroz istoriju

primenjivane. Obrazovanjem bi trebalo osuđenima pružiti „slamku spasa” za vraćanje poverenja u druge i u sebe kako bi iz te „...nemilosrdne škole, sumorne radionice” (Fuko, 1997: 261) nastavili život po društveno-prihvatljivim normama ponašanja.

Nerealizacija istih ne može se ničim opravdati, iako je najlakše i najčešće opravdavati nedostatkom novca. Programi za osuđenike trebalo bi da se usmere na razvijanje veština i kompetencija za zapošljenje, ali i razvijanje veština i sticanje znanja za funkcionisanje u društvu, porodici, radnom mestu i sl. Može li se i danas s pravom reći da „kontrola nad osuđenima postaje primarna funkcija zatvora, a prevaspitanje je ukoliko ga uopšte ima, u sasvim drugom planu”? (Radovanović, 1992:36). Da li bi se najbolje reintegrirali u društvenu zajednicu oni osuđenici koji bi zaboravili sve ono što su naučili u zatvoru?

Literatura

- Andonov, A., (2013) Primjena pojedinih odredaba zakona o izvršavanju kazne zatvora, *Hrvatski ljetopis za kazneno pravo i praksu*, Zagreb, vol. 20, br. 1. str. 101-118.
- Braggins, J., Talbot, J. (2005). *Wings of Learning: the role of the prison officer in supporting prisoner education*. The Centre for Crime and Justice Studies. Retrieved from <http://www.crimeandjustice.org.uk/sites/crimeandjustice.org.uk/files/wings-of-learning.pdf>
- Blake, H., Sackett, D., (1975). *Curriculum of Improving Communication Skills: A Language Arts Handbook for Use in Corrections*.
- Bracken, C. (2011). Bars to Learning: Practical Challenges to the ‘Working Prison’. CIVITAS: Institute for the Study of Civil Society. Retrieved from <http://www.civitas.org.uk/crime/barstolearning.pdf>
- Cecil, D., Drapkin, D. A., MacKenzie, D. L. & Hickman, L. J. (2000). The Effectiveness of Adult Basic Education and Life-Skills Programs in Reducing Recidivism: A Review and Assessment of the Research. *Journal of Correctional Education*, 51(2), 207-226.
- Foley, R.M., Gao, J. (2004). Correctional Education: Characteristics of Academic Programs Serving Incarcerated Adults, *Journal of Correctional Education*, Vol. 55, No. 1, pp. 6-21.
- Fuko, M., (1997). *Nadzirati i kažnjavati*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad.
- GHK, (2012). *Survey on Prison Education and Training in Europe – Final Report*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/adult/doc/survey/survey_en.pdf
- GHK, (2013). *Prison Education and Training in Europe: Current State-Of-Play and Challenges*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/prison_en.pdf.

- Izveštaj o radu Uprave za izvršenje krivičnih sankcija za 2012. <http://www.uiks.mpravde.gov.rs/cr/articles/izvestaji-i-statistika/>
- Izveštaj o radu Uprave za izvršenje krivičnih sankcija za 2013. <http://www.uiks.mpravde.gov.rs/cr/articles/izvestaji-i-statistika/>
- Knežić, B., (2001). *Obrazovanje i resocijalizacija – metode merenja*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Knežić, B., (2011). Obrazovanje osuđenika između prava i mogućnosti, *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, 1-2/2011.
- Knežić, B., Savić, M. (2012). Obrazovanje iza rešetaka. u Kron, L. (ur.) *Delikt, kazna i mogućnosti socijalne profilakse*. Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd, str. 179-193.
- Knežić, B., Savić, M. (2013). Obrazovanje u zatvoru: od prava do realizacije. *Andragoške studije*, br.1, str. 99-116.
- Kovčo, I., (2001) Kazna zatvora – zašto i kuda? *Hrvatski ljetopis za kazneno pravo i praksu*, Zagreb, vol.8, br.2. str. 117-136.
- Lončarević, D., (2005). Perspektive i determinante reforme sistema izvršenja krivičnih sankcija u: *Kazneno zakonodavstvo: progresivna ili regresivna rešenja*, Radovanović, D, (ur), Beograd, Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Viša škola unutrašnjih poslova
- MacKenzie, D. L. (2006). *What Works in Corrections: Reducing the Criminal Activities of Offenders and Delinquents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munoz, V. (2009). *The right to education of persons in detention*. New York: UN Human Rights Council.
- Ogrizović, M., (1956) *Osnovi penološke andragogije*, Zagreb.
- Radovanović, D., (1992) *Čovek i zatvor*, Beograd, Prometej i Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Ripley, P. (1993). *Prison Education Role in Challenging Offending Behaviour*. Mendip Papers MP 047.
- Soferr, S. (2006). Prison Education: Is It Worth It? *Corrections Today*, Vol. 68, Issue 6.
- Sisk, S., Juhász, A. & Damianos, P. (2010). The prison as a positive environment for learning: Regime issues, role of governors, prison officers supportive of learning. Report submitted at the European Conference on Prison Education “*Pathways to inclusion – Strengthening European Cooperation in Prison Education and Training*”, Budapest, Hungary.
- Stevanović, Z., (2003). Penitencijarni sistem u funkciji državne reakcije protiv kriminaliteta u: *Strategija državnog reagovanja protiv kriminala* Radovanović, D., (ur.) Beograd, Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Ministarstvo unutrašnjih poslova Viša škola unutrašnjih poslova, Udruženje za krivično pravo i kriminologiju Srbije i Crne Gore.
- Stevanović, Z., (2010) *Zatvorski sistem i tretman osuđenih lica u Srbiji*, doktorska disertacija, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.

- Sykes M. G. (1958). *The Society of Captives: A Study of a Maximum Security Prison*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Steurer, S. J. & Smith, L.G. (2003). Education Reduces Crime: Three-State Recidivism Study Executive Summary. *Correctional Education Association*. Retrieved from www.ceanational.org/PDFs/EdReducesCrime.pdf
- Špadijer-Džinić, J., (1973), *Zatvoreničko društvo*, Beograd, Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Vacca, J. M. (2004). Educated Prisoners Are Less Likely To Return to Prison. *The Journal of Correctional Education*, 55(4), pp. 297–305.
- Walmsley, R. (2012). *World Prison Population List (9 edition)*. London: ICPS.
- Wilson, D., Reuss, A. (2000). *Prisoner Education: Tales from the Field*, London: Waterside Press.
- Zakon o izvršenju krivičnih sankcija i Izmene zakona o izvršenju krivičnih sankcija*, Službeni glasnik RS, br. 85/2005 i br. 72/2009. br.55/2014.
- Zatvori u Srbiji. Praćenje reforme zatvorskog sistema u Srbiji* (2010). Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.

EDUCATION OF CONVICTS: FROM DECLARATIVE TO REAL

Branislava Knežić

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Institute of Criminological and Sociological Research, Belgrade, Serbia

Abstract

Science and profession dispute about the purpose of the prison punishment ever since punishment of imprisonment was established in laws. The only certain thing is that during the imprisonment convicts are isolated and punished for the criminal act they did, as long as the sentence lasts. The answers to questions: How and how much are legal solutions, especially those related to education of convicts, realized in practice, we are afraid, are poor encouragement for the advocates of education as a factor of successful reintegration into the society. The aim of this text is to explore the gap between legal norms which proscribe the aim and manner of punishment and actual situation during sentence duration.

Key words: Law on Execution of Criminal Sanctions, education in prison, convicts, personnel of department for treatment, training and employment

KARIJERNO VOĐENJE I SAVETOVANJE ODRASLIH U SRBIJI – OD PROBLEMA DO MOGUĆNOSTI¹

Dubravka Mihajlović²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad pruža pogled na trenutno stanje karijernog vođenja i savetovanja u Srbiji i to prikazom različitih napora usmerenih na uspostavljanje i poboljšanje sistema karijernog vođenja i savetovanja. Rad se posebno fokusira na jedan deo tog sistema – karijerno vođenje i savetovanje odraslih, ukazujući pritom na mesto koje ono trenutno zauzima u obrazovanju odraslih, ali i na izazove koji se u tom smislu nameću. Posebno, izdvajanjem određenih kvaliteta karijernog vođenja i savetovanja, u radu se daju i određene smernice i preporuke koje se mogu koristiti za unapređivanje kvaliteta ovog područja, a koje su jednim delom i smernice za poboljšanje pojedinih aktivnosti obrazovanja odraslih.

Ključne reči: karijerno vođenje i savetovanje, karijerno vođenje i savetovanje odraslih, obrazovanje odraslih, kvalitet, unapređivanje kvaliteta.

Uvodna razmatranja

Karijerno vođenje i savetovanje tokom poslednjih nekoliko godina karakterišu određeni novi kvaliteti. Ti kvaliteti nastaju pre svega usled kretanja ka promenljivim, dinamičnim karijerama. Promenljive karijere sobom nose i sve više složenih zahteva koji u potpunosti obuhvataju radni, ali utiču i na ostale aspekte života čoveka. One nameću potrebu za različitim intervencijama koje bi trebalo da pomognu ljudima da se izbore sa svim izazovima. U tom smislu, menja se i ono što je karijerno vođenje i savetovanje, a ono danas obuhvata „usluge i aktivnosti čiji je cilj da pomognu ljudima bilo kog uzrasta u bilo kom trenutku njihovog života da donesu odluke koje se tiču obrazovanja, usavršavanja i profesionalnog života i da uspešno upravljaju vlastitim karijerama“ (OECD, 2004). Ovakvo viđenje podrazumeva usmerenost ka sveobuhvatnosti u pružanju usluga.

Nov kvalitet karijernog vođenja i savetovanja svakako je napuštanje koncepta pogodnih trenutaka za upuštanje u proces karijernog vođenja i savetova-

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011-2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² dunja_mihajlovic@yahoo

nja, odnosno posmatranje ovog procesa kao doživotnog. Pored toga, proširuje se opseg aktivnosti, te se uključuju i one koje sve više dotiču učenje i obrazovanje. Konačno, fokus se pomera sa „davanja gotovih rešenja“ ka aktivnostima čiji je cilj da pruže podršku pojedincu da sam gradi svoju karijeru. U tom smislu, sve se više naglašava vaspitno-obrazovna dimenzija u okviru karijernog vođenja i savetovanja. Time se često prepliću pitanja kvaliteta karijernog vođenja i savetovanja i obrazovanja odraslih.

Prikaz aktuelnog stanja karijernog vođenja i savetovanja u Srbiji

Put ka određivanju toga šta je kvalitetno karijerno vođenje i savetovanje započinje određivanjem toga koje kvalitete ono trenutno ima u Srbiji. Za ovim kvalitetima (kao svojstvima) i kvalitetom - kao nivoom tog svojstva (Pejatović, 2005:6) se mora tragati prvenstveno unutar samog sistema karijernog vođenja i savetovanja, ali i unutar sistema obrazovanja.

U Srbiji u prethodnih nekoliko godina postoje veliki napori usmereni na uspostavljanje sistema karijernog vođenja i savetovanja. Kako bi karijerno vođenje i savetovanje postalo baš to – sistem, intervencije su usmerene na njegove različite elemente (sadržaje, usluge, aktivnosti kroz koje se realizuje, nosioce aktivnosti...). Jedna od važnih smernica za uspostavljanje sistema svakako je *Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji*, a koja je usvojena 2010. godine i koju prati *Akcionni plan (2010-2014. godine)*. Određenje ponuđeno u pomenutoj Strategiji glasi: „karijerno vođenje i savetovanje uključuje izradu i dostupnost za interesovanima, u svakom trenutku, informacija o tržištu rada, obrazovnim mogućnostima, kao i o mogućnostima zapošljavanja (Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji, 2010:10). Takođe, uključuje pretpostavku da „pojedinci mogu dobiti stručnu pomoć u definisanju oblasti u kojima mogu da iskažu svoje aspiracije, interese, kompetencije, lične osobine, kvalifikacije i sposobnosti i da ih dovedu u vezu sa dostupnim osposobljavanjem i mogućnostima zapošljavanja“ (Ibidem). Posmatrano na ovaj način, karijerno vođenje i savetovanje se prostire na svet obrazovanja i svet rada, a savetovanje sve više ide ka uključivanju pedagoških, odnosno andragoških elemenata.

Karijerno vođenje i savetovanje je prepoznato i u drugim relevantnim dokumentima, a *Zakon o obrazovanju odraslih* ga prepoznaje kao jednu od aktivnosti obrazovanja odraslih i to: „pružanjem stručne podrške odraslima za lični i profesionalni razvoj i zapošljavanje“ (Zakon o obrazovanju odraslih, 2013:4, Član 7). Kroz ovakav pristup, karijerno vođenje i savetovanje umnogome prevazilazi granice profesionalnog razvoja i zalazi i u druge domene života. *Strategija razvoja*

obrazovanja u Srbiji do 2020. godine razlikuje nekoliko ciljnih grupa kojima je karijerno vođenje i savetovanje namenjeno (učenicima osnovnih škola, učenicima od 15 do 18 godina starosti). Kada je reč o karijernom vođenju i savetovanju odraslih, ono bi trebalo da „pomaže pojedincima u ispravnom sagledavanju mogućnosti i donošenju pravih odluka o načinu sticanja znanja, veština i kompetencija koje će im koristiti u individualnom i profesionalnom razvoju“ (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012:201-202). Karijerno vođenje i savetovanje je viđeno kao značajno za određene kategorije i to „za socijalno isključene pojedince koji su u nepovoljnom položaju zbog starosti, pola, klasne, etničke i verske pripadnosti, radnog statusa i nepismenosti.“ (Ibidem).

Normativni aspekt nam ukazuje na niz obeležja karijernog vođenja i savetovanja u našoj zemlji. Po našem mišljenju, važna su sledeća:

- Karijerno vođenje i savetovanje je viđeno kao instrument ličnog i profesionalnog razvoja;
- Karijerno vođenje i savetovanje preuzima kvalitet spone između sveta rada i sveta obrazovanja, delajući i unutar sistema obrazovanja i unutar sveta rada;
- Uspostavlja se neraskidiva i kvalitativno drugačija veza između obrazovanja i karijernog vođenja i savetovanja koja utiče na kvalitete i karijernog vođenja i obrazovanja;
- Kroz ciljeve prepoznaje potrebu za sveobuhvatnim delovanjem, a kroz svoje aktivnosti pruža mogućnost da se to i takvo delovanje ostvari;
- S obzirom na to kako je određeno, kroz koje aktivnosti bi trebalo da se realizuje, ko su ciljne grupe kojima je namenjeno, karijerno vođenje i savetovanje na nacionalnom nivou deli ista usmerenja koja se mogu pronaći i na evropskom nivou.

Praksa karijernog vođenja i savetovanja u Srbiji

Pored navođenja toga kakvo bi karijerno vođenje i savetovanje trebalo da bude, kvaliteti karijernog vođenja se možda još bolje sagledavaju u praksi. U Srbiji se u poslednjih nekoliko godina sve više radi na menjanju i unapređivanju prakse karijernog vođenja i savetovanja. To se prvenstveno može videti kroz aktivnosti koje su realizovane, koje se se realizuju u našoj zemlji, ili se planiraju u bližoj budućnosti. Najveći broj aktivnosti se realizuje kroz projekte koje možemo podvesti pod najopštiji cilj - poboljšanje i jačanje sistema karijernog vođenja i savetovanja. Bez namere da nabrajamo sve napore realizovane kroz projekte i aktivnosti sprovedene nakon usvajanja pomenute Strategije ukazaćemo samo na neke od njih:

- Pre svega, možemo govoriti o *razvijanju samih aktivnosti* karijernog vođenja i savetovanja: radionice, individualna i grupna savetovanja, ali i karijerno informisanje (veb stranice), saradnja sa kompanijama, vršnjačko karijerno informisanje, profesionalna orijentacija, proširenje usluga karijernog vođenja i savetovanja na različitim nivoima, organizovanje i jačanje programa stručne prakse, jačanje saradnje sa poslodavcima (Izveštaj o sprovođenju Strategije karijernog vođenja i savetovanja, 2013).
- Pored toga, možemo govoriti i o izgradnji i jačanju kapaciteta *nosilaca usluga karijernog vođenja i savetovanja*. Tu se pre svega misli na centre za karijerno vođenje i savetovanje (univerzitetski, fakultetski, centri za stipendiste Fonda za mlade talente; kancelarije za mlade; centri za informisanje i profesionalno savetovanje pri Nacionalnoj službi za zapošljavanje; centri za razvoj karijere u okviru udruženja...) (Ibidem).
- U *domenu rada praktičara, profesionalaca* organizovani su različiti naponi koji obuhvataju brojne obuke, seminare, konferencije, studijske posete, razmene iskustva među praktičarima i slično (Ibidem).

Kada je reč o pomenutim naporima, oni su svakako značajni, ali čini nam se da su postavljeni sa izvesnim „ogradama“ i to pre svega posmatrajući u odnosu na ciljne grupe i područja realizacije. Može se videti da su više usmereni na mlade i mlade odrasle, te i da se mnoge aktivnosti realizuju u saradnji sa sistemom formalnog obrazovanja (ne zanemarujući napore koji postoje u neformalnom obrazovanju i koji se realizuju u saradnji sa različitim organizacijama). Takođe, naponi su usmereni i na obuke namenjene nastavnicima i stručnim saradnicima, a vezane za izgradnju i jačanje njihove uloge na području karijernog vođenja i savetovanja. Veliki napredak je ostvaren, kada je reč o karijernom vođenju i savetovanju, u visokoškolskom obrazovanju -pokretanje centara za razvoj karijere na univerzitetskom nivou i na nivou državnih i privatnih visokoškolskih ustanova (Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji, 2010:7).

Ovi naponi se mogu pretočiti u još neka važna obeležja karijernog vođenja i savetovanja u našoj zemlji i to u kontekstu ostvarenog i registrovanog. Ova obeležja se u pojedinim slučajevima mogu koristiti kao resurs za unapređivanje karijernog vođenja i savetovanja odraslih:

- Razvijanje programa i modela karijernog vođenja i savetovanja namenjenih učenicima osnovnih i srednjih škola;
- Razvijanje i unapređivanje karijernog vođenja i savetovanja na visokoškolskom nivou;

- Jačanje uloge nastavnika i stručnih saradnika u karijernom vođenju i savetovanju učenika;
- Otvaranje škola prema aktivnostima karijernog vođenja i savetovanja;
- Otvaranje lokalne zajednice prema aktivnostima karijernog vođenja i savetovanja;
- Ostvarivanje međusektorske saradnje za razvijanje i unapređivanje karijernog vođenja i savetovanja i uključivanje različitih aktera na ovom području;

Konačno, poredeći propisano i ostvareno, čini nam se da se jaz između ova dva najbolje može opisati rečima karijerno vođenje i savetovanje odraslih. Rečju, ono je najslabije razvijeno. U tom smisu, čini nam se da put ka izgradnji sistema karijernog vođenja i savetovanja ne može biti završen ovde, ali ni nastavljen bez planiranja i realizovanja ozbiljnijih aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja odraslih.

Kvaliteti karijernog vođenja i savetovanja odraslih u Srbiji

Karijerno vođenje i savetovanje odraslih odlikuju brojne specifičnosti koje jednim svojim delom proizilaze iz generalnih razlika između mladih i odraslih, a drugim delom iz karakteristika današnjeg sveta rada. Upravo te karakteristike sve više naglašavaju „potrebu da karijerno vođenje i savetovanje pomogne individua tokom karijernih adaptacija i tranzicija, i generalno da pomogne u savetovanju i pomaganju ljudima da učestvuju u kontinuiranom obrazovanju i treningu“ (Killen, J, White, M, 2000:9). Opisujući karakteristike savremenog sveta rada autorke Pejatović i Orlović Lovren navode da „one nemaju odraza samo na radno-profesionalnu sferu života pojedinaca, već na naše živote u celini“ (Pejatović, A, Orlović Lovren, V, 2014:59). Ovo svedoči o potrebi za raznovrsnijim aktivnostima koje su usmerene na različite karijerne odluke, a ne samo na početni izbor, izbor zanimanja ili profesije. U tom smislu, profesionalna orijentacija (shvaćena u užem smislu) manje je bitna kada je reč o odraslima. Njeno mesto zauzimaju pomenute odluke vezane za prekretnice koje dolaze tokom karijere. Tu dolaze sve one aktivnosti i usluge koje bi pomogle odraslima prilikom otvaranja mogućnosti ili nastupanja potrebe za (ne)namernom promenom radnog mesta, zanimanja ili profesije. Neke od aktivnosti koje su „popisane“ u jednom ranijem istraživanju vezanom za evropski kontekst karijernog vođenja i savetovanja ukazuje na čitav spektar aktivnosti: savetovanje, informisanje; mentorstvo; radionice; volontiranje; korišćenje Interneta; vođenje na radnom mestu; servisi karijernog savetovanja, servisi učenja, različiti servisi za diferencirane potrebe, servisi vođenja u zajedni-

ci,...servisi karijernog vođenja i akreditacija prethodnog učenja, servisi informisanja, servisi za studente; seminari/sajmovi karijere ili traženja posla, posredovanje u obrazovanju i/ili traženju i/ili promeni posla, individualno vođenje (projekti karijernog vođenja za treće doba, podržavanje povratka zaposlenih...); kursevi/programi putem kojih se stiču neophodne veštine,...“ (Mihajlović, D, Popović, A, 2012:34-35).

Još jedno važno pitanje je uviđanje svega onoga što odrasli donose u proces karijernog vođenja i savetovanja. Bez obzira na to da li se u proces karijernog vođenja i savetovanja upuštaju bez, sa malo ili mnogo radnog iskustva, svakako valja imati u vidu skup vrednosnih orijentacija koji unose u proces karijernog vođenja i savetovanja. U tom smislu, prilikom realizacije aktivnosti, važno je imati u vidu sve „resurse“ odraslih korisnika.

Odrasle u procesu karijernog vođenja i savetovanja odlikuje i kvalitativno drugačiji upliv ostalih uloga koje zauzimaju. Postoji niz pitanja vezanih za realizaciju profesionalne, partnerske, roditeljske, građanske uloge, a sve ovo spada u ono što bismo nazvali potrebom za sveobuhvatnim karijernim vođenjem i savetovanjem.

Ove razlike iziskuju potrebu da se odraslima omoguće dodatne i svakako drugačije aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja. U tom smislu, retko koji model karijernog vođeja i savetovanja razvijen za potrebe mladih se može primeniti na odrasle korisnike. Takođe, neki od ovih zahteva dobro su rešeni kroz postavljanje standarda programa karijernog vođenja i savetovanja za lica starija od trideset godina (Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji, 2010:19-20), a koje možemo videti u Tabeli broj 1.

Tabela broj 1: Standardi programa karijernog vođenja i savetovanja za lica starija od 30 godina

Standardi programa karijernog vođenja i savetovanja za lica starija od 30 godina	
Identifikacija iskustva	evaluacija prethodnog iskustva u odnosu na potencijalno korišćenje u profesionalnom izboru, što znači da se u poređenju sa iskustvom pojedinca razmatraju njegova interesovanja, zahtevi posla i drugi preduslovi koje postavlja određeni posao;
Identifikacija interesa	omogućava široko i stimulatивно istraživanje karijernih mogućnosti za odrasle;

Identifikacija veština	obuhvata veštine koje je pojedinac stekao radeći, baveći se volonterskim radom i društvenim i dobrovoljnim aktivnostima, u okviru svojih hobija. Identifikacija veština pojedinca omogućava brže i bolje razumevanje zahteva određenog posla i istovremeno omogućava realniju procenu budućih ciljeva samog pojedinca;
Identifikacija životnog stila	znači i obezbeđuje da pojedinac bude osposobljen da diferencira i definiše svoje vrednosti i potrebe;
Informacije o obrazovanju i osposobljavanju	obezbeđuju i pomažu pojedincu da lakše i bolje donese odluke o svom daljem obrazovanju ili osposobljavanju;
Planiranje profesije	omogućava pružanje pomoći pojedincu da uspešno i efikasno koristi informacije o profesiji;
Planiranje doživotnog obrazovanja	osposobljavanje pojedinca da kontinuirano razvija planirane strategije kako bi odgovorio na tehnološke promene, uspostavio realan stav prema „informacionoj eksploziji“, usavršio svoje veštine i smanjio potencijalne mogućnosti za potencijalna ograničenja i teškoće.

Ovi standardi su dobar put ka sagledavanju odraslog korisnika karijernog vođenja i savetovanja u složenom spletu različitih uloga i u tom smislu oni čine dobru osnovu za razvijanje sveobuhvatnog karijernog vođenja i savetovanja odraslih. Sa druge strane, oni su važna smernica kada je reč o pripremi i usavršavanju kadrova koji se bave karijernim vođenjem i savetovanjem. Ovi standardi nameću izuzetno visoke zahteve pred stručnjake na ovom polju - one koji će direktno raditi sa korisnicima, ali i one koji na različitim nivoima obezbeđuju da do te saradnje dođe.

Konačno, dodatna pitanja koja se javljaju kada je reč o odraslima i koja utiču na koncept i aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja jesu: veći broj karijernih adaptacija i tranzicija; dodatni i drugačiji resursi koje odrasli donose u ovaj proces i složenije i raznovrsnije uloge koje zauzimaju, a koje umnogome utiču na njihov karijerni razvoj.

Izazovi za karijerno vođenje i savetovanje i obrazovanje odraslih u Srbiji

Kao što smo mogli da vidimo, u našoj zemlji postoji niz aktivnosti namenjenih mladima i mladim odraslima. Ipak, razvijenost usluga namenjenih odra-

slima i starijima je znatno manja. Pored toga, odrasli su često ograničeni ulogom iz koje mogu da „potražuju“ određene usluge. Rečju, potencijali karijernog vođenja i savetovanja odraslih u Srbiji nisu ostvareni ni kad je reč o njegovom mestu unutar obrazovanja, a ni kada je reč o njegovom mestu unutar sveta rada. U tom smislu možemo reći da Srbija deli sudbinu mnogih drugih zemalja posebno kada je reč o sledećim pitanjima:

1. Problem *dostupnosti*. Jedan od principa karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji, odnosi se na „promociju i obezbeđivanje dostupnosti uslugama karijernog vođenja i savetovanja za sve kategorije korisnika na načine koji su za njih prihvatljivi i odgovarajući“ (Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji, 2010:13). Ovaj princip upliće i sam kvalitet aktivnosti i to kroz način „isporuke“. Naravno, princip dostupnosti je mnogo lakše obezbediti za mlađe korisnike ili korisnike koji su u sistemu formalnog obrazovanja i to kroz različite modele integracije karijernog vođenja i savetovanja u obrazovni sistem. Sa odraslim korisnicima je to nešto teže. U tom smislu, „važan izazov za sve koji su odgovorni za politiku karijernog vođenja i savetovanja na nacionalnom nivou, je učiniti karijerno vođenje i savetovanje dostupnim tokom čitavog života, a posebno ga učiniti dostupnim odraslima“ (OECD, 2003:51). Naravno, postoje određene aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja (na primer: karijerno informisanje) kod kojih je lakše obezbediti dostupnost. Ipak, takve aktivnosti su najčešće i one kod kojih se ne uvažavaju specifičnosti vezane za potrebe odraslih. Kada je reč o odraslima, važnu ulogu imaju i radne organizacije koje nude veliki broj intervencija vezanih za karijerno vođenje i savetovanje (Arnold et al, 2005). Ipak, one (a potpuno opravdano) smeštaju karijerno savetovanje u okvire organizacije i u skladu sa postavljenim ciljevima organizacije. Tu se postavlja pitanje: koliko su ti načini prihvatljivi i koliko odgovaraju zaposlenima? Pored toga, postoje brojne barijere za uključivanje odraslih u proces karijernog vođenja i savetovanja. Ne ulazeći dublje u ovu problematiku, možemo reći da ne postoji jaka institucionalna mreža koja će delati radi ostvarivanja zajedničkih ciljeva i na tom putu pružati odgovarajuće i ujednačene usluge korisnicima. Srbija nije jedinstvena po tom pitanju, te i „mnoge evropske zemlje pokušavaju da poboljšaju koordinaciju i koherentnost politike i sistema pružanja vođenja, tako da se različite službe zadužene za isporuku vođenja mogu predstaviti pojedincima tokom njihovog života, kao smislen i koherentan sistem, a ne kao serija usitnjenih entite-

ta“ (CEDEFOP, 2008:5). Kroz periodično korišćenje usluga karijernog vođenja i savetovanja odraslih koje se isporučuju „bez reda“ i „svaka za sebe“ neće postojati velika mogućnost razvoja ovih aktivnosti. Konačno, neće postojati ni velika mogućnost razvoja odraslih kroz korišćenje ovih aktivnosti. U tom smislu, važno je pitanje kako kroz obrazovanje odraslih karijerno vođenje i savetovanje učiniti dostupnim?

2. Problem *razvijenosti usluga* za odrasle. Usluge karijernog vođenja i savetovanja su često znatno manje razvijene za odrasle nego za mlade (OECD, 2003:51). Čini nam se da je ovo vrlo primenljivo i na našu zemlju. Uz to da je umnogome manje razvijeno, dodali bismo da je karijerno vođenje i savetovanje umnogome potrebnije odraslima. Naravno, ne negirajući potrebu da se mladi što ranije uključuju u ove aktivnosti, kao ni potrebu da se to čini što ranije, ipak nam se čini da su potrebe za karijernim vođenjem i savetovanjem odraslih više prisutne. Takođe, kada kažemo umnogome potrebnije, mislimo pre svega na potrebu za raznovrsnim aktivnostima i načinima isporuke tih aktivnosti odraslima. Dalje, mnoge aktivnosti i usluge karijernog vođenja i savetovanja ne mogu se primenljivati u onom obliku/modelu koji je uspostavljen za potrebe mladih. Pored toga, konstantno se moraju razvijati nove aktivnosti namenjene odraslima, te i varijeteti aktivnosti u skladu sa različitostima unutar ove ciljne grupe korisnika.
3. Pitanje *uloge i mesta Nacionalne službe za zapošljavanje*. Ova problematika se najbolje i najkraće može predstaviti uz pomoć sledećeg navoda: „Nacionalne službe za zapošljavanje generalno tvrde da svi odrasli, a ne samo nezaposleni, mogu da koriste njihove resurse za pristup karijernom vođenju i savetovanju. U stvarnosti, veoma mali broj odraslih koji nisu nezaposleni to i radi, a čak i za nezaposlene pristup može biti vrlo neujednačen i ograničen” (Ibidem). Pored toga, dodali bismo da se ove usluge razvijaju pre svega kako bi odgovorile na potrebe nezaposlenih i da kao takve ne mogu obuhvatiti potrebe drugih korisnika. Dalje, a kako se navodi u istom izvoru, „u svim zemljama, službe za zapošljavanje...se neizbežno fokusiraju na kratkoročne opcije zapošljavanja nego na dugoročna pitanja karijernog razvoja i karijernog planiranja (Ibidem). U saglasju smo sa tim da je veoma važno ove institucije usmeriti ka dugoročnijim pitanjima karijernog razvoja i karijernog planiranja. U tom smislu, pored termina zaposlenosti, zapošljavanja i nezaposlenosti, moraju se razviti i/ili unaprediti mehanizmi/aktivnosti vezani za zapošljivost. Takođe, zanimljiva je i rasprava

koja se pokreće, a u kontekstu karijernog vođenja i savetovanja odraslih usmerena ka tome da li Nacionalna služba za zapošljavanje može imati „mnogo širu i sveobuhvatnu ulogu unutar nacionalnih strategija doživotnog učenja i strategija razvoja veština, igrajući ulogu ključnog portala za učenje i razvoj veština, kao i ulogu centara za upućivanje na radna mesta“ (Ibidem). Ova rasprava je veoma važna i za našu zemlju i svakako je važan korak ka uspostavljanju jedinstvenog okvira za karijerno vođenje i savetovanje odraslih.

Konačno, trenutni problemi koji postoje, a vezano za karijerno vođenje i savetovanje odraslih u našoj zemlji, mogu se sumirati na sledeći način:

- Veća usmerenost na donošenje inicijalnih karijernih odluka, a manja usmerenost na dimenziju procesa i razvoja prilikom građenja karijernih puteva;
- Usmerenost na pojedine aspekte (na primer: samo radni) čovekovog života, a manja usmerenost na sveobuhvatno karijerno vođenje i savetovanje;
- Pitanje obezbeđivanja karijernog vođenja i savetovanja zaposlenih lica i generalno preuzimanje brige za zapošljivost i održavanje zapošljivosti;
- Pitanje izgradnje koherentnog okvira za karijerno vođenje i savetovanje odraslih;
- Pitanje inicijalne pripreme i daljeg usavršavanja kadrova koji će se baviti karijernim vođenjem i savetovanjem odraslih;
- Jasnija veza između karijernog vođenja i savetovanja i obrazovanja odraslih na svim nivoim i u svim domenima realizacije;
- Operacionalizacija kvaliteta karijernog vođenja i savetovanja odraslih, te sagledavanje svih pitanja koja obuhvataju takozvanu „brigu za kvalitet“ karijernog vođenja i savetovanja.

Ka unapređivanju kvaliteta karijernog vođenja i savetovanju odraslih – preporuke i smernice

Sveobuhvatno karijerno vođenje i savetovanje je potrebno. Istovremeno, sveobuhvatno karijerno vođenje i savetovanje izostaje. Ključni element koji mu nedostaje jeste razvijanje i bolje pozicioniranje usluga i aktivnosti koje su namenjene odraslima. U tom smislu, Srbiju trenutno mnogo više okupiraju bazična pitanja izgradnje sistema karijernog vođenja i savetovanja, a manje naponi koji se

mogu podvesti pod ozbiljnu brigu za kvalitet (naravno, uvažavajući meru u kojoj se uopšte razdvojeno može govoriti o ove dve komponente).

Pitanje određivanja kvaliteta karijernog vođenja i savetovanja je izuzetno složeno, uvažavajući činjenicu u kojoj se ono upliće u svet rada i svet obrazovanja. U tom smislu, kako bismo uopšte govorili o tome kako unaprediti kvalitet karijernog vođenja i savetovanja, odlučili smo da ukažemo na neke elemente tog kvaliteta i to posebno na one koji su bliži obrazovanju. Tako, čini nam se, da se operacionalizacija kvaliteta karijernog vođenja i savetovanja najbolje može izvršiti preko:

1. Kvaliteta samih aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja (kvalitet sadržaja samih aktivnosti, a posebno obrazovnih aktivnosti);
2. Kvaliteta isporuke aktivnosti (kvalitet samog procesa);
3. Kvaliteta nosilaca aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja (kvalitet institucija u kojima se realizuje karijerno vođenje i savetovanje odraslih, a posebno kada je reč o realizovanju unutar obrazovnih institucija);
4. Kvalitet kadrova koji realizuju karijerno vođenje i savetovanje.

Prateći ove postavke, u narednom delu rada, iznećemo neke od smernica koje vidimo kao važne za poboljšanje kvaliteta karijernog vođenja i savetovanja, a posebno karijernog vođenja i savetovanja odraslih.

Kvalitet aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja odraslih

Kada je reč o kvalitetu samih aktivnosti, unutar njih možemo govoriti o kvalitetu karijernog informisanja, obrazovanja za karijeru, karijernog vođenja i savetovanja u užem smislu, karijernog vođenja zaposlenih, upućivanja na posao (ILO, 2006; Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Srbiji, 2010). U tom smislu, veoma je važno uspostaviti standarde kvaliteta za svaku od ovih aktivnosti. Potrebno je jasno određivanje toga šta je kvalitetna informacija, koji su zahtevi koji se moraju ispostaviti prilikom informisanja, koja su pitanja važna kada je reč o informisanju zasnovanom na tehnologijama, kada i na koji način će se ažurirati informacije, kako će se proveravati pristupi informisanju, kako će se proveravati efikasnost i efektivnost informisanja. Takođe sam kvalitet savetodavnog odnosa, načini praćenja i dokumentovanja savetodavnog procesa, evaluacija savetodavnog odnosa su još neka od njih. Dimenzija razvoja i procesa je izuzetno važna kada je reč o karijernom savetovanju. U tom smislu, važno je konsultovati modele i standarde koji postoje u svetu (uz uvažavanje kulturoloških razlika). Jedan od takvih modela je razvijen u okviru Nacionalnog udruženja za razvoj karijere u

Americi i on određuje karijerni savetodavni odnos, pitanja merenja i ocenjivanja napretka korisnika i sl. (prema: Amundson, N, 2010). Pored toga moraju se uspostaviti standardi samih obrazovnih aktivnosti. Kao jedan od primera mogu se navesti obuke za aktivno traženje posla. One ne mogu biti iste za sve. Još jedna od mogućnosti je isporuka ovih obuka kroz modularnu strukturu. Ovo su samo neke od smernica vezanih za brigu o kvalitetu unutar samih aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja.

Karijerno vođenje i savetovanje u formalnom i neformalnom obrazovanju odraslih

Kako smo mogli da vidimo, karijerno vođenje i savetovanje se sve više (a na različite načine) integriše u formalno obrazovanje. U tom smislu, deca i mladi su u prilici da paralelno sa ili kroz različite obrazovne aktivnosti prolaze i aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja, a koje se u sve većoj meri razvijaju za ovu ciljnu grupu. U tom smislu, smatramo da je kroz ovaj vid obrazovanja neophodno uključiti i odrasle. Ovo je važno kako na nivou osnovnog obrazovanja, tako i na nivou srednjoškolskog i visokog obrazovanja. Kada je reč o osnovnom obrazovanju, potreba za karijernim vođenjem i savetovanjem se javila kada je reč o polaznicima Funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih (uz spajanje osnovnog obrazovanja i obuke za jednostavna zanimanja), a značajnu ulogu je u tom smislu imao i andragoški asistent (Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije, 2013). Ovo je samo jedan od primera dobre prakse. Takođe, na nivou visokoškolskog obrazovanja, uz razvoj centara za karijerno vođenje i savetovanje, mora se raditi na unapređivanju programa onih koji nastavljaju studije nakon veće pauze, uključuju se na studije drugog ili trećeg stepena, kombinuju studiranje uz rad i slično. U tom smislu, mora se unaprediti rad usmeren ka većoj raznovrsnosti programa, modaliteta aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja, metoda rada i za različite ciljne grupe na nivou visokoškolskog obrazovanja. Imajući u vidu značaj neformalnog obrazovanja u životu odraslih, neophodno je jačanje usluga karijernog vođenja i savetovanja unutar tog sektora, ali i mnogo veća transparentnost u pogledu pružanja usluga.

Profesionalizacija praktičara na polju karijernog vođenja i savetovanja odraslih

Kada je reč o praktičarima na polju karijernog vođenja i savetovanja, oni su veoma brojni i raznovrsni. Pitanje njihovog inicijalnog obrazovanja i dodatnog

usavršavanja je ključno za kvalitet karijernog vođenja i savetovanja. Čini nam se da Srbija zaostaje u rešavanju ovog pitanja, imajući u vidu da su, posmatrano i na evropskom i na svetskom nivou, mnogo bolje rešena pitanja pripreme i usavršavanja praktičara na polju karijernog vođenja i savetovanja. U tom smislu, smatramo da je od presudnog značaja napraviti opise poslova različitih vrsta praktičara na polju karijernog vođenja i savetovanja i u skladu sa tim razvijati obrazovne programe. Moraju se uspostaviti minimalni uslovi za inicijalnu obrazovnu pripremu za svaku od kategorija praktičara na ovom polju. Jedan pokušaj može ići prema ulogama koje bi pratile same aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja. Takođe, prilikom pravljenja programa važno je imati u vidu zaokret ka promenljivim karijerama koji podrazumeva i promenu samih aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja. Tako, sve je manja usmerenost na testove i početne procene, davanje odgovora i rešenja i donošenje odluka u skladu sa „rešenjima”, a sve je veća usmerenost na proces i razvojnu dimenziju karijera. Još važnije, sve je veća usmerenost na izgradnju znanja, veština i kompetencija koje će pomoći odraslima da sami grade, menjaju, poboljšavaju svoju karijeru. Ovo samo govori o značaju vaspitno-obrazovnog rada unutar karijernog vođenja i savetovanja, a što svakako ima odraza i na profile praktičara na ovom polju.

Još neke od smernica su i: poboljšanje karijernog vođenja i savetovanje u radnim organizacijama i iznalaženje mehanizama na nacionalnom nivou kojima će organizacije više ulagati u karijerni razvoj zaposlenih; jačanje istraživačkih napora na polju karijernog vođenja i savetovanja; veći broj projekata usmerenih na karijerno vođenje i savetovanje odraslih, a kroz koje bi se razvijali modeli aktivnosti za različite grupe odraslih korisnika; konstantno poboljšavanje mehanizama saradnje različitih sektora; uspostavljanje standarda kvaliteta za institucije koje realizuju karijerno vođenje i savetovanje; uspostavljanje verifikacije prethodnog učenja i stavljanja u funkciju za potrebe karijernog vođenja i savetovanja.

Generalno posmatrano, ove smernice je važno staviti pod okrilje uspostavljanja systemske brige za kvalitet. Ona trenutno izostaje. Kada je reč o karijernom vođenju i savetovanju, brojke nisu značajan pokazatelj, jer ne mogu pokazati razvoj korisnika. Ipak, podaci o broju korisnika i o samim korisnicima jesu važni, ali to je samo početni uslov ka daljem ispitivanju efikasnosti i efektivnosti. Jedan od načina uspostavljanja brige za kvalitet je i kroz uspostavljanje resursnog centra na nacionalnom nivou (što je i predviđeno Strategijom karijernog vođenja i savetovanja). U tom smislu, tu bi mogla da se tretiraju sva važna pitanja - od razvoja programa, praktičara, institucija, do smeštanja svih ovih pitanja u jedinstveni okvir koji će svima pružiti da od karijernog vođenja i savetovanja uzmu ono što im je potrebno kako bi podržali karijerni razvoj.

Literatura

- Arnold, J. (2005). *Work psychology: Understanding Human Behavior in the Workplace*. New York: Prentice hall, Financial Times.
- Amundson, N., Haris-Boulzbi, Dž., Najls, S. (2010) *Osnovni elementi karijernog savetovanja*. Beograd: Beogradska otvorena škola.
- CEDEFOP, (2008). *Establishing and developing national lifelong guidance policy forums*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- ILO, (2006). *Carrer Guidance – A Resource Handbook for Low and Middle Income Countries*. Geneva: International Labour Office.
- Killeen, J., White, M. (2000). *The Impact of Careers Guidance on Adult Employed People*, (Research Report No 226). Preuzeto 18. 05. 2014. sa <http://dera.ioe.ac.uk/4459/1/RR226.pdf>
- Mihajlović, D., Popović, A. (2012). Karijerno vođenje i savetovanje u evropskim dokumentima. *Obrazovanje odraslih*, 2, 27-46.
- Ministarstvo omladine i sporta Republike Srbije (2010). *Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji*. Preuzeto 7.1.2011. sa <http://www.mos.gov.rs/upload/dl/OMLADINA/Strategije/strategijakarijernog.pdf>
- Ministarstvo omladine i sporta Republike Srbije (2013). *Izveštaj o sprovođenju Strategije karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji sa Akcionim planom u periodu 2013-2013*.
- Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije, (2013), *Druga šansa, Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji 2011. do 2013. godine: Škola, školski tim i nastavnik*, Priručnik za nastavnike, Beograd: Projekat „Druga šansa“ – Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja u Srbiji koji realizuje GOPA Consultants
- OECD (2003). *Career Guidance – New Ways Forward*. Preuzeto 11. 10. 2013. sa <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/19975192.pdf>
- OECD, (2004). *Career guidance - A Handbooke for Policy Makers*. Preuzeto 7.1.2011. sa <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>
- Pejatović, A., (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pejatović, A., Orlović Lovren, V., (2014). *Zaposlenost i obrazovanje posle pedesete*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Društvo andragoga Srbije.
- Vlada Republike Srbije. (2012). *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* „Službeni glasnik RS“, br .107/2012
- Zakon o obrazovanju odraslih. (2013). „Službeni glasnik RS“, br. 55/13

CAREER GUIDANCE AND COUNSELING OF ADULTS IN SERBIA – FROM PROBLEMS TO OPPORTUNITIES

Dubravka Mihajlović

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

This paper provides an overview of the current state of career guidance and counseling in Serbia, through the review of various efforts aimed at the establishment and improvement of career guidance and counseling. The paper specifically focuses on one part of the system - career guidance and counseling of adults, indicating to the place it currently occupies in adult education, but also pointing to the challenges that exist. In particular, by separating certain qualities of career guidance and counseling, the paper provides some guidelines and recommendations which can be used to improve the quality of the area, which in one part are guidelines for improving certain activities of adult education.

Key words: career guidance and counseling, career guidance and counseling of adults, adult education, quality, quality improvement.

INTEGRISANJE KONCEPTA ODRŽIVOSTI U PROFESIONALNU PRIPREMU ANDRAGOGA – DOPRINOS KVALITETU ANDRAGOŠKE DELATNOSTI

Violeta Orlović Lovren¹
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Međunarodni politički i naučni trendovi promovišu integraciju održivosti u procese i programe obrazovanja na svim nivoima. Transformacija globalnih razvojnih ciljeva uključuje i snažnu (re) afirmaciju uloge obrazovanja, a posebna odgovornost vidi se u učešću univerziteta u integrisanju ovog koncepta unutar i izvan svojih „zidina“.

Rad sadrži osvrt na strateški i akademski okvir integracije održivosti u profesionalnu pripremu andragoga na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Razmatra se sadržaj studijskog programa iz perspektive održivosti i integracije ovog koncepta u univerzitetsko obrazovanje. Analiziraju se elementi održivosti studijskog programa u kontekstu unapređenja kvaliteta obrazovanja, odnosno uloge andragoga u daljem razvoju obrazovanja odraslih na teorijskom i praktičnom planu. Predstavljaju se nalazi istraživanja studentskih procena i preferencija potencijalnih sadržaja, odnosno aspekata održivosti u profesionalnoj pripremi andragoga.

Ključne reči: Održivost, obrazovanje, univerzitet, profesionalna priprema andragoga

Uvod

Ideja održivosti sazreva na talasu ekoloških, političkih i socijalnih kretanja u svetu šezdesetih i sedamdesetih godina, a prvi značajniji međunarodni dokument u kojem se pojam održivi razvoj zvanično koristi, Svetska strategija zaštite prirode, objavljena je 1980. godine, u saradnji Svetske Unije za zaštitu prirode (IUCN), Svetskog Fonda za prirodu (WWF) i Programa Ujedinjenih nacija za životnu sredinu (UNEP).

Simbolično, u vreme nastajanja Strategije, osnovana je i Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Ovakav sinhronicitet možda jeste slučajan, ali ako su ova dva procesa i tekla u prethodnim decenijama naizgled nepovezano, danas ima mnogo razloga da pratimo i unapređujemo veze između

¹ violeta.orlovic@f.bg.ac.rs

profesionalne pripreme andragoga i trendova u integrisanju održivosti u visokoškolsko (i ukupno) obrazovanje.

U drugoj deceniji XXI veka, govori se o „Održivosti 2.0“, kao novoj eri u promišljanju pristupa istraživanju i integraciji održivosti u sve životne sfere. Svetski milenijumski ciljevi, čije dostizanje je „oročeno“ na 2015. godinu, redefinišu se u pravcu ciljeva održivog razvoja, a Otvorena radna grupa, pod okriljem Ujedinjenih nacija, u dokumentu „Nulti nacrt“ („Zero Draft“), predlaže 17 ciljeva, među kojima i „ostvarenje jednakosti i inkluzivnosti u kvalitetnom obrazovanju i doživotnom učenju za sve do 2030.godine“ (<http://www.unesco.org>). U poređenju sa milenijumskim razvojnim ciljevima, među kojima se jedan odnosi na „dostizanje univerzalnog osnovnog obrazovanja“ (www.un.org/millenniumgoals), nova formulacija širi fokus na inkluzivnost, kvalitet i doživotnost procesa.

Obrazovanju se, od samog početka, pridaje ključna uloga u ovom procesu. Brojni autori kritički preispituju pozicije i način na koji obrazovanje može doprijeti „društvu budućnosti“, „društvu koje uči“ ili „održivom društvu“, razvijajući se pritom u sadašnjem društvu favorizovanog ekonomskog razvoja, konflikata i nejednakosti koje opstaju. „Reorijentacija“ svih nivoa i oblasti obrazovanja ka održivosti, preporučena referentnim dokumentima, poput Agende 21 ili Dekade obrazovanja za održivi razvoj (2005-2014), koja jasno prepoznaje i važnu ulogu obrazovanja odraslih (Orlović Lovren, 2012), pojavljuje se kao kompleksan zahtev, kojim se implicira preispitivanje pristupa učenju i poučavanju.

Preispitivanje i reformulacija ciljeva Dekade, čiji je rok takođe postavljen za kraj 2014. godine, rezultira Globalnim Akcionim programom obrazovanja za održivi razvoj, sa ciljem da „...generiše i podstakne aktivnosti na svim nivoima i oblastima obrazovanja kako bi se ubrzao napredak ka održivom razvoju“, sa fokusom na 1) podršci politikama; 2) „sveinstitucionalnim“ pristupima; 3) edukatorima; 4) mladima; i 5) lokalnim zajednicama. (UNESCO, 2013).

Pod uticajem strateških i naučnih kretanja, sve se glasnije artikuliše uloga i odgovornost univerziteta. Upravo od akademskih krugova, očekuje se preispitivanje koncepata i unapređenje kritičnosti i inovativnosti nosilaca budućeg razvoja.

Obrazovanje za održivost

Razvoj obrazovanja za održivost sastavni je deo napora da se unapredi kvalitet obrazovanja. Da svako obrazovanje po sebi ne mora biti i kvalitetno, podseća nas i Or, kritikujući kontradiktornost između nivoa ekonomske razvijenosti i eko-

loške osvešćenosti društva i zalažući se ne samo za obrazovanje kao takvo, već za „obrazovanje određenih kvaliteta“ (Orr, D, 2004).

Polazeći od zahteva za „reorijentacijom“ obrazovanja, autori s pravom navode da je ono istovremeno deo i rešenja i problema, odnosno i pokretač i subjekt promene. Često postavljano pitanje, odnosi se na pravac i kvalitet ove promene, usled neslaganja oko same definicije održivosti. Neslaganje, slažemo se, ne bi trebalo da sprečava proučavanje i poučavanje u ovoj oblasti (Taylor, 2006, Ikerd, 2012).

Više autora najpre razlikuje obrazovanje „o“ i obrazovanje „za održivost“. Dok se prvo više odnosi na usvajanje znanja, drugo više naglašava usvajanje vrednosti, odgovornosti i primenu principa kroz vlastito ponašanje, odnosno razvoj „...kapaciteta da živimo održivije“ (Thomas, 2009: 250). Prema shvatanju D. Tilbera, obrazovanje za održivost zapravo integriše obrazovanje O životnoj sredini (znanja), U životnoj sredini (iskustveno, praktično učenje i osveščivanje) i ZA životnu sredinu (razvoj odgovornosti i aktivna participacija u rešavanju ekoloških problema) (Tilbury, 1995).

Zalažući se za implementaciju „nove ekološke paradigme“ (NEP) u Agendi obrazovanja odraslih za životnu sredinu i na akademskom nivou, autori naglašavaju njenu ukorenjenost u realnosti, kontekstualnost i zasnovanost na „održivom pogledu na svet“ (Clover, Follen, Hall, prema: Taylor, 2006). Osnovne pretpostavke ovakvog pristupa su:

1. Ljudska vrsta, mada izuzetna po mnogo čemu, egzistira u međusobno zavisnim odnosima sa globalnim ekosistemom;
2. Postoji suštinska veza između ljudskih postupaka i prirode, uz mnoge neželjene posledice;
3. Ekosistem u kojem ljudi žive i od kojeg zavise ima svoje granice;
4. Ljudska inventivnost ne može da prevaziđe ekološke zakone ili ograničenja (Harper, 1996, prema Taylor, 2006: 259).

Mada još nedovoljno zastupljena u andragoškoj teoriji, analiza karakteristika obrazovanja za održivost govori o srodnosti ovog koncepta sa elementima kritičkog, iskustvenog i transformativnog pristupa - duboko ugrađenim u pristup učenju i poučavanju odraslih. „Kao održivost, i učenje bi moralo da se zasniva na kritičkoj refleksiji, dijalogu i životnim vrednostima“, smatra Samer (Summer, 2003: 44.). Drugi autori posebno apostrofiraju veze sa realnim životom: u obrazovanju za održivost neophodno je obezbediti „rezonancu“ – kontakt sa stvarnim životnim situacijama i iskustvom polaznika; učenje je po svojoj prirodi kontekstualno, interaktivno i socijalno (Blewitt, 2006: 10).

Zahtev za interakcijom u procesu učenja postavlja važne zadatke pred onoga ko ga vodi i usmerava; reč je o procesu koji je „...mnogo kompleksniji, širi i važniji... od pukog prenošenja informacija“ (Clover, 2003: 10). Transformativno, a ne transmisijsko učenje je ono koje će nam omogućiti preispitivanje pa i promenu paradigme – lične i društvene – tako neophodne za uspešno primicanje održivosti.

Reč je, dakle, slažu se autori, o preispitivanju načina učenja i poučavanja. Kao jedan od vidova primene ovog pristupa, Ikerd navodi „poučavanje u pravom trenutku“ (“just in time teaching”): za razliku od tradicionalnog pristupa, nastavnici prvo suočavaju svoje studente sa stvarnim životnim situacijama, podržavajući ih u razumevanju i istraživanju ovih pojava (Ikerd, 2012).

Koncepti održivosti i doživotnog učenja sreću se i prelamaju višestruko u domenu obrazovanja za održivost – zajedničkom orijentacijom ka celoživotnom i sveživotnom, intergeneracijskom, interdisciplinarnom i međusektorskom procesu.

Obrazovanje za održivost na univerzitetskom nivou

Održivost na univerzitetima kao proces doživljava očigledan napredak od devedesetih godina prošlog veka. Sve više autora, navodi Filho, zastupa i primenjuje transformativni pristup u integraciji održivosti u visoko obrazovanje, koji se ogleda i u prelazanju sa teorijskog ka više praktičnom diskursu, ilustrujući kako se održivost može primeniti unutar i između disciplina (Filho, L, W et al (Eds), 2015).

To ima direktne implikacije na proces nastave, ulogu nastavnika i neophodnost njihove samorefleksije i usavršavanja u ovoj oblasti. Sistematska integracija održivosti u kurikulum zahteva krupne promene u koncipiranju pojedinačnih predmeta i studijskih programa. Interdisciplinarni pristup obrazovanju na visokoškolskom nivou, kao nezaobilazni preduslov i implikacija primene koncepta održivosti, zahteva dalje promišljanje i promene pristupa specijalizaciji područja, odnosno disciplina proučavanja na univerzitetima. Sve su brojniji zagovornici „krosdisciplinarnog“ pristupa u visokom obrazovanju, uvereni da su specijalizacija i standardizacija procesa mišljenja pre dovele do savremenih problema, nego što su razvile veštine mišljenja koje će nam pomoći da ih rešimo (Ikerd, 2012).

Restruktuiranje kurikuluma i obezbeđenje interdisciplinarnosti važan je, ali ne jedini aspekt integracije održivosti na visokoškolskom nivou. Integrisan pristup podrazumeva i promene u samom operativnom funkcionisanju ustanova i

zasnivanju ukupnog delovanja na principima održivosti (održivo finansiranje, korišćenje određenih materijala u izgradnji, upravljanje otpadom i sl). Analizirajući globalno raskorak između zahteva i integracije u praksi, prepoznaju se oblasti u kojima je potrebno još mnogo raditi da bi se moglo govoriti o održivosti univerziteta, poput razvoja institucionalnih politika održivosti, mobilisanja i obuke studenata i nastavnika, pokretanja istraživanja i saradnje sa zajednicom (Filho, 2009).

Obrazovanje za održivost na Univerzitetu u Beogradu

Na prve korake u integraciji održivosti na Univerzitetu u Beogradu nesumnjivo su uticali pomenuti opšti trendovi i nacionalna strateška opredeljenja. Među referentnim dokumentima u našoj zemlji svakako su **Strategija održivog razvoja Srbije** 2009-2017, koja promovise podršku reformi svih nivoa obrazovanja u pravcu integracije održivosti (Službeni glasnik RS, 57/08) kao i Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020, prema kojoj „...obrazovni sistem Republike Srbije ima zadatak da pravovremeno, kvalitetno i efikasno obrazuje stanovništvo Republike Srbije u skladu sa iskazanim ili prepoznatim razvojnim opredeljenjima u pravcu održivosti i da odgovori na obrazovne potrebe svakog stanovnika Republike Srbije tokom celog njegovog života” (Službeni glasnik RS, 2012: 5).

Prihvatanjem UNECE Strategije obrazovanja za održivi razvoj, Srbija se opredeljuje i za integraciju obrazovanja za održivi razvoj u formalni obrazovni sistem, kao i kroz neformalne vidove obrazovanja (UNECE, 2005); ovo opredeljenje je potvrđeno i potpisivanjem Deklaracije „Izgradnja mostova za budućnost” (“Building Bridges to the Future”), sa skupa ministara regiona UNECE održanog u Beogradu, 2007. godine (<http://www.unece.org/env/esd/belgrade>).

Pomenuti strateški trendovi se mahom reflektuju u uvođenju promena u kurikulum pojedinačnih fakulteta i sporadične susrete eksperata, poput skupa „Univerzitet i održivi razvoj”, održanog 2011. na Fakultetu političkih nauka (Pavlović, 2011). Učesnici skupa, iz ugla različitih naučnih oblasti, slažu se da je očigledna potreba za primenom koncepta održivog razvoja u programima visokog obrazovanja u Srbiji, kao i da nije dovoljno prenositi samo sadržaje o održivom razvoju već programe usmeriti ka obrazovanju ZA održivi razvoj, što podrazumeva interdisciplinarnost i integrisani pristup obrazovanju i zahteva razvoj kritičkog mišljenja studenata (Vidojević, Lončar, Nadić, 2011). Među autorima priloga ne nalazimo eksperte iz oblasti pedagogije i andragogije, mada je pitanje obrazovanja u fokusu skupa.

Prema sadržaju studijskih programa na fakultetima Univerziteta u Beogradu u okviru grupacije prirodno-matematičkih i tehničko-tehnoloških nauka,

održivi razvoj kao tema je zastupljen na Biološkom, Hemijskom i Tehnološko – metalurškom fakultetu, kao i u programu studija na master nivou Arhitektonskog fakulteta. U čitavom nizu kurseva na Geografskom fakultetu, nalaze se Održivi razvoj, Humana ekologija, Ekonomsko vrednovanje životne sredine, a na master nivou, na smeru Geoprostorne osnove životne sredine, studentima se nudi i kurs Obrazovanje za održivi razvoj (<http://www.gef.bg.ac.rs/>).

U nameri da utvrdi koliko su pitanja održivog razvoja uključena u studijske programe fakulteta društveno-humanističke grupacije koji pripadaju Univerzitetu u Beogradu, J. Lončar analizira silabuse i nalazi da na osnovnim studijama ni na jednom od ovih fakulteta ne postoji predmet koji eksplicitno sadrži održivi razvoj u naslovu, dok se elementi održivosti mogu pronaći u ređim slučajevima, poput kurseva koji obuhvataju ekološko pravne aspekte (Pravni fakultet), ekonomske i ekološke dimenzije bezbednosti (Fakultet za bezbednost) ili socijalne aspekte održivosti (Sociologija na Filozofskom fakultetu) (Lončar, 2011).

Nakon akreditacije Programa studija u 2009/2010. godini, na Odeljenju za sociologiju na Filozofskom fakultetu, u okviru master akademskih studija, pronalazimo kurs Savremeni problemi održivog razvoja, koji obuhvata mere društvene politike i principe održivog razvoja (www.f.bg.ac.rs).

Pored predmeta Socijalna ekologija, na Fakultetu političkih nauka, pitanja održivog razvoja izučavaju se i u okviru izbornog predmeta Socijalna i politička ekologija, Ekološka politika Evropske unije, zatim na master nivou u okviru Ekološke ekonomije, Ekološkog diverziteta i Ekološke politike Srbije (Nadić, 2011). Na ovom fakultetu, osnovan je i Centar za ekološku politiku i održivi razvoj, koji okuplja nastavnike i saradnike na polju istraživanja, publikovanja, organizacija skupova i podsticaja razvoju ekološke svesti i navika održivog ponašanja (<http://cepor.fpn.bg.ac.rs/>).

Na osnovu kratkog uvida u silabuse fakulteta Univerziteta u Beogradu, vidljivo je da se pitanja održivog razvoja pojavljuju u sadržajima predmeta na različitim fakultetima i nivoima studiranja, uglavnom na inicijativu nastavnika. Promene u kurikulumu u retkim su slučajevima praćene drugim organizovanim aktivnostima, poput skupova, razmene teorijskih i empirijskih nalaza istraživanja, pokretanja projekata i kampanja koje uključuju i studente, u cilju primene koncepta održivosti, odnosno delovanja na „održivo” ponašanje.

Ka integraciji koncepta održivosti u program profesionalne pripreme andragoga

Već pominjana, nedovoljna zastupljenost proučavanja životne sredine i ekoloških aspekata obrazovanja odraslih u modernoj andragoškoj literaturi kod nas i u svetu, organski je povezana sa nedostatkom ovih sadržaja u akademskim programima pripreme stručnjaka za obrazovanje odraslih. Zapostavljanje ovih aspekata u visokom obrazovanju andragoga, Tejlor metaforički naziva „posivljavanjem” (nasuprot „ozelenjavanju”) našeg akademskog konteksta (Taylor, 2006: 256). Prema autoru, među činiocima ovog procesa, svakako je i uverenje da istraživanje problema životne sredine zahteva posedovanje prirodnonaučnih znanja, što reflektuje zapadni naučni epistemološki stav, ali i dualizam prisutan u akademskim krugovima, koji se ogleda u razdvojenom posmatranju čoveka od prirode (Ibid.).

Od samog početka, koncept studija andragogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu, odlikuje se interdisciplinarnošću, osmišljen tako da razvije stručnjaka širokog profila, u skladu sa modernim zahtevima za „...pokretljivošću ove vrste stručnjaka u razvijenom sistemu privrede, obrazovanja i kulture” (Medić, S, Popović, K, Milanović, M, 2008). Nakon niza izmena programa studija i najnovijih usaglašavanja sa preporukama Bolonjske deklaracije, aktuelni studijski program usmeren je ka pripremi andragoga za profesionalni rad i samostalnu primenu teorijskih i praktičnih znanja i veština u oblasti: promocije i razvoja koncepta doživotnog obrazovanja; kreiranju socijalnog i obrazovnog konteksta za njegovu realizaciju; istraživanju i razvoju sistema formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja odraslih. (<http://www.f.bg.ac.rs/andragogija/odeljenje>). Cilj studijskog programa je „razvoj kreativnih sposobnosti koje omogućavaju primenu posebnih koncepata, organizacije, metoda i postupaka u obrazovanju odraslih, ovladavanje specifičnim veštinama vođenja i organizovanja procesa obrazovanja odraslih, obuhvatajući sve aspekte i sfere života odrasle osobe i potrebe socijalnog okruženja” (Ibid.).

Sadržajima aktuelnog studijskog programa obuhvaćeni su, pored „uže andragoških” i predmeti iz oblasti pedagogije, psihologije i sociologije, dok ponuda izbornih predmeta nudi još raznovrsniji spektar oblasti, uključujući istorijske discipline, studije baštine i sl. Pored opšteteorijskih znanja o prirodi učenja odraslih, metodologiji istraživanja, didaktičko-metodičkih i znanja o istorijskom i komparativnom razvoju nauke, studenti izučavaju na osnovnim, ali i master i doktorskim studijama, pitanja obrazovnog sistema i politika, razvoja ljudskih resursa, socijalne politike, socijalizacije odraslih, obrazovanja starih, ekonomske aspek-

te obrazovanja odraslih, pitanja menadžmenta, marketinga, liderstva, stručnog obrazovanja, dokolice, medija i komunikacije u obrazovanju odraslih. U ponudi izbornih predmeta nalaze se i druge teme, poput građanskog i interkulturalnog obrazovanja.

Sagledavajući kratko ocrtan sadržaj studijskog programa, možemo prepoznati elemente koji mogu pospešiti razumevanje održivosti. Reč je pre svega o socijalnim i ekonomskim aspektima obrazovanja, kao i pitanjima obuhvaćenim stručnim obrazovanjem, razvojem ljudskih resursa, liderstvom u obrazovanju odraslih i građanskim i interkulturalnim obrazovanjem, koji uključuju ne samo razmatranje globalnih izazova (poput siromaštva, nepismenosti, demografskih trendova) već i pitanja radne, profesionalne i uloge pojedinca u razvoju lokalne zajednice i odgovornog življenja u njoj. Na osnovu toga, možemo se složiti i sa drugim autorima (Lončar, 2011), da - bez obzira što se održivi razvoj eksplicitno ne pominje među obuhvaćenim sadržajima - na studjskoj grupi Andragogija postoji potencijal za integraciju koncepta održivosti u kurikulum.

Takođe, u orijentaciji studija andragogije ka razvoju opštih kompetencija studenata, poput razumevanja, kritičke analize i procene andragoških fenomena, saznanja i ideja; poznavanja osnovnih metoda, tehnika i procedura prikupljanja, sistematizacije i analize podataka u obrazovanju i učenju odraslih; primene metoda, tehnika i modela uspešne komunikacije i timskog rada u profesionalnom angažovanju; poštovanja etičkih i profesionalnih normi u praktičnom delovanju i relevantnog odnosa prema razvoju vlastite profesije (<http://www.f.bg.ac.rs/andragogija/odeljenje>), lako prepoznavamo komplementarne tačke sa pristupom obrazovanja za održivost, koji zahteva razvoj kritičkog mišljenja, inovativnosti, etičnosti i životnosti u učenju i poučavanju na svim nivoima.

Na nivou sadržaja, lako je uočiti da pitanja životne sredine ili ekološki problemi u širem smislu te reči, izostaju u verzijama programa, sve do najnovijih promena (2013/2014). Poštujući integralni pristup u razvoju kurikuluma, neophodno je, u procesu nastavničke samorefleksije, postaviti, pored ostalih i pitanja koja iznosi Tejlor, poput onih „kako ja podstičem proces uviđanja ekoloških posledica ljudskog ponašanja”, ili „kako moje poučavanje u praksi promoviše holistički pristup razumevanju životne sredine” (Taylor, 2006).

Polazeći u takvoj refleksiji i od uvida u predznanja i procene studenata, obavili smo anketiranje njih 49 (od ukupno 60) sa treće i četvrte godine andragogije (februar 2014. godine). Ovo istraživanje je bilo usmereno ka uvidu u 1) razumevanje koncepta održivi razvoj; 2) procene relevantnosti, zastupljenosti i preferencije sadržaja vezanih za svetske izazove održivosti u aktuelnom studij-

skom programu; 3) aktivitet studenata u projektima ili kampanjama koji se bave istraživanjem ili promovisanjem održivosti.

Kako pokazuju nalazi, više od 70% studenata razume suštinu koncepta održivosti („koji ravnomerno uvažava ekonomske, ekološke i socijalne aspekte”), dok su preostali uglavnom skloni shvatanju da je reč o „balansu između siromaštva i ekonomskog razvoja” ili, u najmanjem procentu, svode opseg održivosti na pitanja životne sredine.

Percepciju globalnih razvojnih izazova, odnosno njihovu 1) povezanost sa obrazovanjem odraslih, 2) zastupljenost u programu studija i 3) zainteresovanost za bavljenje njima, pratili smo preko liste „sedam revolucija” (Upravljanje, Konflikti, Ekonomski razvoj, Informisanje, Tehnologija, Resursi i Populacija) sačinjene u Centru za strateške i međunarodne studije (www.csis.org). Prema odgovorima, proističe da su u programu studija najviše zastupljena pitanja iz domena informisanja, populacije i upravljanja – koja istovremeno studenti procenjuju i kao najrelevantnija za obrazovanje odraslih i kao predmet svog najjačeg interesovanja. Analogno tome, u programu su najmanje zastupljeni sadržaji koji tretiraju pitanja prirodnih resursa (što uključuje i prekomernu potrošnju, pitanja vode, energije, klimatskih promena i sl), za koje su, prema vlastitim iskazima, studenti ponajmanje i zainteresovani. Manje od 10% studenata učestvuje u projektima, odnosno kampanjama civilnog društva u domenu održivog razvoja.

Prema navedenim nalazima, možemo zaključiti da većina studenata razume suštinu održivosti, ali da s obzirom na sadržaje u studijskom programu, nije u prilici da stekne obuhvatnu sliku o izazovima održivog razvoja – samim tim ni da sagleda sopstvenu ulogu u njihovom prevazilaženju. Polazeći od prirode razvoja obrazovnih potreba, ne čudi što one nisu izražene u domenima koji u dosadašnjem akademskom (a verovatno ni u prethodnom) obrazovanju studenata nisu ni negovane niti podsticane. Imajući u vidu da pitanja životne sredine i ekoloških problema nisu ugrađena u studijski program andragogije, kao i navedene nalaze, u kurikulum razvijen u školskoj 2013/2014. godine, u sklopu najnovijeg procesa akreditacije, uvrstili smo dva izborna predmeta: Obrazovanje odraslih za životnu sredinu, na osnovnim i Ekološka andragogija, na doktorskim studijama andragogije.

Kurs Obrazovanje odraslih za životnu sredinu je usmeren ka tome da studentima omogućiti da sagledaju karakteristike i mogućnosti obrazovanja odraslih za životnu sredinu, unaprede kritički stav prema ekološkim problemima i rešenjima i prepoznaju mehanizme i polja delovanja andragoga u unapređenju ekološke svesti i odgovornosti za razvoj zajednice. Planiranim sadržajima je obuhvaćeno proučavanje epistemoloških pristupa, pitanja ekološke politike i

njenih veza sa politikom doživotnog obrazovanja, relacija globalnih izazova sa obrazovanjem odraslih, učešća javnosti u donošenju odluka od značaja za životnu sredinu i održivi razvoj. Metodčki repertoar proširuje se usvajanjem metoda i tehnika poučavanja svojstvenih ekološkom obrazovanju, a posebna pažnja se posvećuje istraživanju uloge obrazovanja u unapređenju kvaliteta životne sredine u lokalnoj zajednici.

Kurs iz Ekološke andragogije osmišljen je tako da doprinese integralnom proučavanju ukupnog životnog okruženja za učenje, u svim sferama života odraslih. Odabrani sadržaji i pristup zasnivaju se na principima održivosti, posmatrajući sredinu kao dinamički sistem prirodnih, socijalnih i ekonomskih odrednica i kao izvor za učenje kroz interakciju – pojedinca sa okruženjem i svih učesnika međusobno. Pored potencijala i dostupnih resursa koje sredina pruža za učenje, sadržajem kursa je obuhvaćena relacija učenja odraslih i održivih životnih stilova, barijera i podsticaja za učenje, a studenti će biti u prilici i da primene metode i tehnike ekološke analize fenomena relevantnih za učenje i obrazovanje odraslih.

Uvođenjem navedenih sadržaja u studijski program andragogije, otvara se još jedno polje istraživanja, poučavanja i učenja. Pritom cilj svakako nije davanje „liste problema održivosti” (Thomas, 2009) postojećim sadržajima, već uvođenje još jedne kritičke perspektive, „...ekoloških naočara kroz koje možemo posmarati probleme životne sredine i sagledavati potrebe onih koji su njima najviše pogođeni”, doprinoseći „...sinergiji između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja i unapređujući razumevanje skrivenog kurikuluma koji postoji u sredini za učenje, koji utiče na participaciju i kognitivni razvoj” (Hill, Clover, 2003: 14). Kako se može očekivati, ovakav „novi pogled”, delovao bi povratno i na drugačije i sveobuhvatnije razumevanje problema i potreba u drugim obrazovnim, profesionalnim i životnim područjima.

Pristup u razvoju ovih kurseva zasniva se na konceptu održivosti i viđenju obrazovanja koje je „ZA” a ne samo „O” i „U” životnoj sredini. Imajući u vidu da u studijskom programu andragogije, kako pokazuju naše i analize drugih autora, postoji potencijal za integrisanje održivosti, kako na nivou sadržaja tako i u pogledu pristupa, naša je procena da nema potrebe za zasnivanjem posebnog kursa koji bi se zvao Obrazovanje odraslih za održivi razvoj. Integracija održivosti bi trebalo da teče razmatranjem učenja i obrazovanja odraslih sa svih aspekata i otvaranjem svih predmeta za „nošenje ekoloških naočara”, čemu bi razumevanje i israživanje stvarnih problema u okruženju, trebalo da doprinese.

Takođe, pomeranje fokusa sa studenata ka zajednici kao klijentima, ali i saradnicima u primeni održivosti, trebalo bi da doprinese i ostvarenju cilja definisanog kao „osposobljavanje stručnjaka za razvoj sistema u kome obrazovne potrebe može

da zadovolji svaka odrasla osoba za napredovanje i razvoj u različitim aspektima života, a sa druge strane, taj sistem treba da bude adekvatan odgovor potrebama različitih društvenih sistema za obrazovanje odraslih (kao građana, aktera društvenog i ekonomskog razvoja i nosilaca različitih socijalnih i profesionalnih uloga)” (<http://www.f.bg.ac.rs/andragogija/odeljenje>).

Dakle, polje delovanja andragoga u praksi može se proširiti bavljenjem ekološkim, odnosno problemima životne sredine, razvojem adekvatnih obrazovnih programa u sklopu delatnosti nevladinih organizacija, preduzeća, nacionalnih i međunarodnih organizacija i projekata, jedinica lokalne zajednice i slično. Repertoar primene metodoloških postupaka i opseg istraživanih fenomena, kao i metodički raspon korišćen od strane andragoga može biti obogaćen korišćenjem specifičnih pristupa, metoda i tehnika za ovu oblast.

Kako upozoravaju autori i u drugim, ekonomski razvijenijim, sredinama, od ključne važnosti je da ove procese razumeju edukatori koji se bave obrazovanjem odraslih. (Clover i dr, 2010). „Bilo bi opasno da oni ignorišu trendove, u opštoj eri ‚glokalizacije‘ – susretanja lokalnih i globalnih problema u svim oblastima života.” Samo uz razumevanje ovih praktičara, naglašava se, moći će da se razvija ekološko obrazovanje odraslih koje je „...više nego ljudsko pravo u određenom vremenu i prostoru” (Hill, Clover, 2003: 273).

Zaključna razmatranja

Uvođenje novih predmeta i promene u kurikulumu, samo su deo puta u integraciju održivosti na univerzitetu ili unutar jednog fakulteta. Za njenu uspešnu primenu, neophodno je kreiranje atmosfere za koju su odgovorni nastavnici, studenti i svi zaposleni kao i saradnici. Ona se razvija međusobnom saradnjom, ne samo u pravcu interdisciplinarnog pristupa, već i praktičnim delovanjem, „održivim“ ponašanjem kao i pokretanjem projekata i istraživanja.

Kao u svemu i ovde je neophodna podrška sistema. Sporost integracije koncepta održivosti nema korene samo u nespremnosti nastavnika na saradnju i promene, već i u nedovoljnom razumevanju povezanosti svih domena razvoja, što je srž održivosti (Đukić, 2011). Institucionalna podrška fakulteta i Univerziteta kao i sprovođenje konvencijama prihvaćenih obaveza u domenu održivog razvoja od strane svih aktera na nacionalnom i lokalnom nivou neophodna su karika u ovom lancu.

Integracija održivosti u akademsku pripremu budućih stručnjaka za obrazovanje odraslih nije samo pitanje razvoja kompetencija studenata i doprinosa

kvalitetu njihovog obrazovanja. Dugoročno, ona je preduslov bogaćenja programa formalnog i neformalnog obrazovanja za odrasle i doprinosi kvalitetu života zajednice, putem andragoški osmišljenih programa i uz puno učešće stručnjaka koji su obrazovani na temeljima koncepta održivosti i doživotnog obrazovanja.

Literatura

- Blewitt, J. (2006). *The Ecology of Learning: sustainability, lifelong learning and everyday life*. London: Earthscan.
- Clover, E, Jayme, B, Follen, Sh. and Hall, B. (2010). *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education*, Victoria: University of Victoria.
- Clover, E. D. (2003). Environmental Adult Education: Critique and Creativity in a Globalizing World, in: Hill, H. L, Clover, D. (Eds). *Environmental Adult Education: Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change*, San Francisco: Jossey – Bass
- Đukić, P. (2011). Održivi razvoj – integralno razumevanje i primena u univerzitetskoj nastavi u Srbiji, u: Pavlović, V. (ur), *Univerzitet i održivi razvoj*, Beograd: Fakultet političkih nauka, str. 63-86.
- Ikerd, J. (2012). *Why Should We Teach Sustainability and How Should We Do It?* Dostupno na: <http://web.missouri.edu/ikerdj/papers>, pristupljeno: 15/09/2014.
- Leal Filho, W et al (Eds). (2015). *Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level*, Dostupno na: <http://www.springer.com/environment/sustainable+development/book/978-3-319-10689-2>, pristupljeno 10/11/2014.
- Leal Filho, W. (Ed.). (2009). *Sustainability at Universities – Opportunities, Challenges and Trends*, Frankfurt am Main: Peter Lang
- Lončar, J. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj na fakultetima društveno – humanističkih nauka, u: Pavlović, V. (ur), *Univerzitet i održivi razvoj*, Beograd: Fakultet političkih nauka, str. 241-263.
- Medić, S, Popović, K, Milanović, M. (2008). *Razvoj i stanje obrazovanja i učenja odraslih u Srbiji*, Nacionalni izveštaj, Confintea VI: UNESCO.
- Nadić, D. (2011). Mesto i uloga obrazovanja za održivi razvoj u obrazovanju politikologa, u: Pavlović, V. (ur), *Univerzitet i održivi razvoj*, Fakultet političkih nauka, Beograd, str. 113-125.
- Orlović Lovren, V. (2012). Koncept održivog razvoja i doživotnog učenja – dva okvira za jedan pogled na obrazovanje odraslih, *Andragoške studije*, 1, str. 9-23
- Orr, D. (2004). *Earth in Mind*. Washington/Covelo/London: Island Press.
- Pavlović, V. (ur). (2011). *Univerzitet i održivi razvoj*, Beograd: Fakultet političkih nauka
- Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as follow up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD)*, (2013) Paris: UNESCO

- Summer, J. (2003). Environmental Adult Education and Community Sustainability, in Clover, D. E. and Hill, L. H., (eds.), *Environmental Adult Education: Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change*. San Francisco: Jossey Bass, p. 39-47.
- Strategija održivog razvoja Srbije*, Sl. glasnik RS, 57/08.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020*, Sl. glasnik RS, 107/2012
- Strategija razvoja održivog obrazovanja*. (2005). Vilnius: UNECE, Dostupno na: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/StrategyinSebian.pdf>, pristupljeno 15/09/2014.
- Taylor, E. (2006). The Greening of the Adult Education Academy, in Merriam, Sh, Bradley, C, Cervero, R (Eds.). *Global Issues and Adult Education: Perspectives from Latin America, Southern Africa, and the United States*, San Francisco: Jossey-Bass
- Thomas, I. (2009). Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, and Problem-Based Learning in Universities, *Journal of Transformative Education*, 7: 245-264, Dostupno na: <http://jtd.sagepub.com/content/7/3/245.refs.html>, pristupljeno: 2/10/2014
- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental Education in the 1990s, *Environmental Education Research*, Vol. 1, No. 2, p. 195-212.
- Vidojević, J. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj, u Pavlović, V. (ur), *Univerzitet i održivi razvoj*, Beograd: Fakultet političkih nauka, str. 141-161.

Web izvori:

- Centar za ekološku politiku i održivi razvoj, održivi razvoj, Dostupno na: <http://cepor.fpn.bg.ac.rs>, pristupljeno 8/11/2014.
- Geografski fakultet Univerziteta u Beogradu, Dostupno na: <http://www.gef.bg.ac.rs>, pristupljeno 20/10/2014.
- Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Dostupno na: www.f.bg.ac.rs, pristupljeno 20/10/2014.
- Katedra za andragogiju Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, Dostupno na: <http://www.f.bg.ac.rs/andragogija/odeljenje>, pristupljeno 20/10/2014.
- Milenijumski razvojni ciljevi: Dostupno na: www.un.org/millenniumgoals, pristupljeno 05/10/2014
- UNESCO, Dostupno na: <http://www.unesco.org>, pristupljeno 10/10/2014.

INTEGRATING SUSTAINABILITY CONCEPT INTO THE PROFESSIONAL EDUCATION OF ANDRAGOGUES - A CONTRIBUTION TO THE QUALITY OF ANDRAGOGICAL ACTIVITY

Violeta Orlović Lovren
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

Integration of sustainability into education processes and programs at all the levels are being promoted by international policy and scientific trends. Transformation of global development goals includes strong (re)affirmation of education, while particular responsibility of university is recognized in integration of the concept within and outside its institutions.

The paper contains a view on strategic and academic framework for integrating sustainability into professional education of andragogues in Faculty of Philosophy, University of Belgrade. The Study program is reviewed from sustainability perspective and within the integration of the concept into university education. Sustainability elements of the Program are analyzed in the context of improvement of education quality, and having in mind role of andragogue in further development of adult education in theoretical and practical terms. Results of survey of students are presented, containing their estimations and preferences of potential curricula contents, e.g. sustainability elements in professional education of andragogues.

Key words: Sustainability, education, university, professional education of andragogues

POSVEĆENOST ZAPOSLENIH – ELEMENT EVALUACIJE I OSLOMAC STRATEGIJE UNAPREĐIVANJA KVALITETA RAZVOJA LJUDSKIH RESURSA¹

Kristinka Ovesni²
Filozofski fakultet, Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se raspravlja o posvećenosti zaposlenih koja je određena kao veza kojom se pojedinac pripaja nekom entitetu (organizaciji, ustanovi) ili ponašanju, koja se ispoljava kroz normativnu, kontinuirajuću i afektivnu komponentu preko mehanizama introjeksijske i integracijske formalnih i neformalnih regulativa, a koja se može očuvati preko mehanizama ekstrinzičkog i intrinzičkog motivisanja. U radu su prikazani nalazi istraživanja, čiji je osnovni cilj bilo izdvajanje ključnih činilaca posvećenosti zaposlenih koji mogu da se uključe u procese evaluacije kvaliteta i dizajniranja strategije unapređivanja kvaliteta razvoja ljudskih resursa. Istraživanje je koncipirano kao multipla evaluativna studija slučaja, u kojoj su kao jedinice analize tretirana tri empirijska istraživanja realizovana 2005, 2012. i 2013. godine, u kojima je za izdvajanje ključnih činilaca posvećenosti zaposlenih korišćena Analiza glavnih komponenti sa Varimax rotacijom. Nalazi istraživanja su ukazali da zaposleni koji pokazuju: visok nivo profesionalne autonomije, opštu lojalnost, prihvatanje standarda delovanja, usmerenost ka razvoju profesionalnih kompetencija, želju da blagovremeno dobijaju povratne informacije, privrženost saradnicima i koji očekuju „personalne benefite“ ispoljavaju značajnu posvećenost organizaciji/profesiji kojoj pripadaju, na osnovu čega je moguće andragoško dizajniranje i evaluiranje programa razvoja ljudskih resursa.

Ključne reči: posvećenost, organizacija, profesija, andragoški dizajnirani programi razvoja ljudskih resursa, evaluacija

Uvod

Posvećenost predstavlja jedan od ključnih termina za razumevanje ljudskog ponašanja. Popularno značenje tog termina vezuje se za obećanje, zadatu reč, obavezu da se nešto učini, te u pojedinim kulturama poprima gotovo jednaku važnost kao formalni ugovor. Posvećenost zaposlenih „podrazumeva“ visoku zainteresovanost, visok nivo motivisanosti za obavljanje određene aktivnosti, ali

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² kovesni@gmail.com

i važnost koju joj zaposleni pridaje. U društvenim naukama česta su objašnjenja pojma posvećenosti iz različitih teorijskih perspektiva:

- Levingerove teorije kohezivnosti (1965),
- teorije investiranja Razbultove (1983),
- teorije samo–determinisanosti Dečija i Rajana (1985),
- „tri–komponentne teorije posvećenosti” (TCM) Majera i Alenove (1990, 1991), i
- opšteg modela posvećenosti Majera i saradnika (2010).

Teorijski okvir istraživanja

Levingerova teorija kohezivnosti

Levingerova teorija kohezivnosti naglašava ulogu socijalnih sila privlačenja i odbijanja koje determinišu posvećenost (Levinger, 1965: 19–28, u: Reis and Sprecher, 2009: 245). Levinger opisuje dve „*sile privlačenja*” – sadašnje i alternativno privlačenje. *Sila sadašnjeg privlačenja* (npr. atraktivnost posla, različiti benefiti) „navodi” pojedinca da očuva sadašnji odnos, dok *sila alternativnog privlačenja* (npr. bolja ponuda neke druge organizacije) „navodi” pojedinca da prekine sadašnji odnos.

„*Sile odbijanja*” sprečavaju pojedinca da napusti odnos u kome se nalazi. Te sile mogu da se generišu iznutra (kao „*unutrašnje prepreke*”, koje izvoriste imaju npr. u etici) ili spolja (kao „*spoljašnje prepreke*”, npr. zakonska regulativa, pritisci koje vrši grupa i sl.). Prema teoriji kohezivnosti, zasnovanoj na Levinovoj teoriji polja, međusobno delovanje sila privlačenja (izraženih kao sadašnje i alternativno privlačenje) i sila odbijanja (izraženih kao unutrašnje i kao spoljašnje prepreke) determinišu posvećenost individue. Levinger naglašava da „posvećenost može da varira” jer su „obe vrste sila dinamične i subjekt su promena koje se tokom vremena dešavaju” (Ibidem).

Teorija investiranja Razbultove

Teorija Razbultove, zasnovana na teoriji međuzavisnosti Tiboia i Kelija (Thibaut and Kelley, 1959, u: Reis and Sprecher, 2009) polazi od shvatanja da je posvećenost „subjektivno iskustvo zavisnosti koje predstavlja funkciju tri nezavisne varijable: nivoa zadovoljstva, kvaliteta alternativa i obima investicija” (Rusbult, 1983: 101–117, u: Ibid.: 246). „*Nivo zadovoljstva*”, kako ga opisuje Razbultova, veoma podseća na „*silu sadašnjeg privlačenja*” u Levingerovoj teoriji kohezivnosti, s tom razlikom što privlačnost nekog entiteta ili aktivnosti ne mora da se na os-

novu sopstvenog iskustva poredi sa privlačnošću drugih entiteta ili aktivnosti, već referentna tačka poređenja može da bude „iskustvo neke druge osobe, iskustvo stečeno čitanjem knjiga ili gledanjem filmova” (Ibidem).

Mehanizam procene „*kvaliteta alternativa*” je veoma sličan mehanizmu koji deluje kod „sila alternativnog privlačenja” u Levingerovoj teoriji kohezivnosti (što su dostupne alternative privlačnije, nivo posvećenosti je niži, odnosno, što je manje dostupnih alternativa i što su one neprivačnije, to je nivo posvećenosti viši). „*Obim investicija*” odnosi se na sve resurse koji su uključeni (kako u formalnu strukturu, tako i u neformalne elemente entiteta), a koje bi pojedinac izgubio napuštanjem entiteta ili prekidom aktivnosti.

Teorija samo–determinisanosti Dečija i Rajana

Prema teoriji Dečija i Rajana (Deci & Ryan, 1985: 60, u: Anderson, Ones, Sinangil, Viswesvaran, 2001: 60), samodeterminacija se odnosi na slobodu individue da inicira sopstveni pravac delovanja, pre nego da prihvati pritisak okoline da nešto učini. Pojam posvećenosti u ovoj teoriji objašnjen je preko termina: ekstrinzičke motivacije, internalizacije vrednosti i njihove integracije. Motivisanost za određeno ponašanje „može da varira od nemotivisanosti ili nespremnosti, preko pasivnog prihvatanja, do aktivne personalne posvećenosti. Sa povećanjem internalizacije (i sa njom povezanog osećaja lične posvećenosti) povećava se perzistencija, samo–percepcija je pozitivnija, a uključenost je kvalitetnija” (Ryan and Deci, 2000: 61). O snaženi pojedinci imaju osećaj odgovornosti i „posedovanja” aktivnosti, te je nivo njihove posvećenosti viši.

„Trokomponentna teorija posvećenosti” (TCM) Majera i Alanove

U osnovi teorije Majera i Alanove (Allen, Meyer, 1990: 3–4) je shvatanje da posvećenost formiraju tri osnovne komponente:

- a) *Afektivna posvećenost organizaciji (privrženost) – može da se opiše kao emocionalna povezanost sa određenim entitetom (organizacijom/profesijom) koja uključuje identifikaciju sa entitetom i prihvatanje vrednosti tog entiteta.*
- b) *Kontinuiacijska posvećenost organizaciji (zahvalnost) – može da se opiše kao opažena ekonomska vrednost ostanka u organizaciji/profesiji, ili kao opaženi ekonomski gubitak koji bi nastao napuštanjem entiteta.*

- c) *Normativna posvećenost organizaciji (lojalnost)* – može da se opiše kao opažanje obaveze ostajanja u organizaciji/profesiji zbog etičkih razloga (npr. „data je reč“).

Opšti model posvećenosti Majera i saradnika

U osnovi „poboljšanog”, „Opšteg modela posvećenosti Majera i saradnika” (Meyer et al., 2010) je shvatanje da posvećenost formiraju tri osnovne *komponente* (afektivna, kontinucijska i normativna posvećenost), te da se njen *intenzitet* „kreće” kroz „*kontinuum uključenosti*” i na „veoma suptilan način” zavisi od *motivisanosti* za obavljanje posla. U „kontinuumu uključenosti (u delovanje entiteta – organizacije, profesije ili tima)” Majer i saradnici razlikuju tri kategorije:

- a) „*Neuključenost*”, koja „korespondira” neposvećenosti i nedostatku motivisanosti za obavljanje posla.
- b) „*Kontingencijsku uključenost*”, koja je povezana kako sa kontinucijskom i/ili normativnom posvećenošću, tako i sa prihvatanjem „spoljašnjih” formalnih ili neformalnih regulativa i sa usvojenim vrednostima (organizacije, profesije ili tima). Kod izražene kontinucijske i/ili normativne posvećenosti koja je neophodna za postizanje „kontingencijske uključenosti”, „zaposleni znaju da je obavljanje posla neophodno za kontinuiranu zaposlenost, kompenzacije i benefite” (Meyer, 2014: 44). Ti zaposleni su ekstrinzički motivisani za obavljanje posla i „kontrolisani regulativima”.

Zaposleni ne moraju da budu preterano zadovoljni poslom, niti da ga smatraju posebno značajnim, ali posao koji obavljaju za njih predstavlja sredstvo za postizanje određenih ciljeva (akcenat je preko spoljašnjih regulativa stavljen na *kontinucijsku posvećenost*). U ispoljenoj „kontingencijskoj uključenosti” prisutan je i određeni vid „duga organizaciji, profesiji ili grupi” da će se posao obaviti (akcenat se kroz introjektovane regulative stavlja na *normativnu posvećenost*). Zbog toga, zaposleni kod kojih su posebno ispoljene kontinucijska posvećenost i/ili elementi normativne posvećenosti (koji se odnose samo na introjektovane regulative) često „ispunjavaju samo minimum zahteva za performansom” (Ibidem).

- c) „*Puna uključenost*” je povezana kako sa afektivnom posvećenošću i/ili elementima normativne posvećenosti, tako i sa intrinzičkom motivacijom. U delovanju zaposlenih koji ispoljavaju „punu uključenost” u obavljanju posla uvek su prisutne pozitivne emocije prema organizaciji.

ji, profesiji ili timu (akcenat je preko intrinzičke motivacije stavljen na afektivnu posvećenost). Njihovo delovanje može da bude intrinzički motivisano i da se ispoljava kao aktivnost u kojoj uživaju, ili da se na osnovu integrisanih regulativa prepoznaje kao vredno i značajno.

Zaposleni koji ispoljavaju „punu uključenost” u obavljanju posla često „reflektuju osećaj moralne obaveze da ostanu i doprinesu uspehu organizacije”, profesije ili tima (Ibidem), te se kod njih zapaža „samo-regulisano” delovanje (autonomno, kojim je preko usvojenih, integrisanih regulativa akcenat stavljen na *normativnu posvećenost*).

Teškoće u definisanju pojma posvećenosti

Opisana teorijska fluidnost objašnjenja reflektuje se i na definisanje posvećenosti. Fornsova i saradnici (Fornes, Rocco, Wollard, 2008) su na osnovu analize sadržaja sprovedene na uzorku od 537 recenziranih i publikovanih istraživanja zaključili da koncept radne posvećenosti uključuje *posvećenost organizaciji, individualnu posvećenost* i njihove *zajedničke ishode*.

Prema nalazima istraživanja Fornsove i saradnika, *individualna posvećenost* najčešće se određuje kao „emocionalna povezanost pojedinaca” ili kao „snaga identifikacije” sa „njihovim poslom, karijerom, radnom grupom, timom ili saradnikom” (Ibid.: 344). Pri tome, posvećenost timu posmatra se kao „individualna identifikacija i osećaj kohezivnosti sa ostalim članovima grupe”, posvećenost poslu kao „stepen do koga se osoba psihološki identifikuje sa sopstvenim poslom”, a posvećenost karijeri/profesiji kao „radijus motivacije, stavova, afekata, uverenja i ponašanja individue prema sopstvenoj profesiji/zanimanju” (Ibidem).

Fornsova i saradnici *posvećenost organizaciji* smatraju teorijskim konstruktom koji obuhvata dva elementa: posvećenost menadžmentu i posvećenost organizaciji. *Posvećenost menadžmentu*, prema nalazima njihovog istraživanja, najčešće se određuje kao „snaga identifikacije sa menadžmentom i internalizacija vrednosti menadžmenta”, a *posvećenost organizaciji* kao „psihološka i emocionalna povezanost zaposlenih sa njihovim organizacijama”, odnosno kao „snaga njihove identifikacije sa ciljevima i vrednostima organizacije” (Ibidem). Oni ukazuju da se na osnovu analiziranih istraživanja može zaključiti kako *ishodi posvećenosti* organizaciji i individualne posvećenosti uključuju snižavanje apsentizma, povećanje radnog zalaganja, povećanje motivisanosti, poboljšanje performanse, povećanje kompetitivnosti, snižavanje obrta, smanjenje nivoa stresa zaposlenih, smanjenje otuđenosti i depersonalizacije, snaženje grupne kohezije i sl. (Ibid.: 345).

Na teškoće u definisanju pojma posvećenosti, na osnovu opsežnog teorijskog istraživanja, ukazali su i Majer i Heršovic (Meyer & Herscovitch, 2001: 301, u: Meyer, 2014: 35). Oni smatraju da se u definicijama koje su analizirali posvećenost posmatra kao „snaga stabilizacije ili predusretljivosti koja usmerava ponašanje (tj. ograničava slobodu, povezuje osobu sa pravcem delovanja)” (Ibidem). Kombinujući elemente drugih definicija, oni posvećenost određuju kao „način mišljenja koji može da poprimi različite forme i povezuje individuu sa pravcem delovanja relevantnim za određeni cilj” (Ibid.: 36).

Majer i Heršovic na osnovu analize različitih definicija razlikuju dva aspekta posvećenosti: *posvećenost entitetu* i *posvećenost određenom ponašanju* (Ibidem). Posvećenost organizaciji ili profesiji (kao entitetu) može npr. da se manifestuje ostankom u organizaciji ili profesiji, dok npr. posvećenost završetku nekog projekta (kao vid ponašanja) može da se manifestuje prekovremenim, neplaćenim radom, intenzivnijim dijalogom zaposlenih i menadžmenta i sl.

Klajn i saradnici (Klein, Becker & Meyer, 2012), smatraju da su ranija određenja polazila od shvatanja kako je posvećenost vezivna snaga, „sila” koja pojedinca „pripaja” konkretnom entitetu. Oni, međutim, posvećenost posmatraju kao *vezu*, povezanost sa određenim entitetom (a prema našem mišljenju i sa određenim ponašanjem), na šta ukazuju i drugi autori (Alibabić, Ovesni 2007; Miroshnik, 2013). Iako veoma suptilna, ta razlika ukazuje da u percepciji posvećenosti kao „sile” koja pojedinca pripaja nekom entitetu dominiraju ekstrinzična motivacija i bilo eksplicitno ili implicitno eksterno postavljene zahteve (formalne ili neformalne regulative) koji se posebno reflektuju na komponentu kontinuirajuće posvećenosti (kao što je objašnjeno u teoriji samo-determinisanosti Dečija i Rajana, i detaljnije, u opštem modelu posvećenosti Majera i saradnika).

Takve zahteve u slučaju posvećenosti organizaciji ili timu najčešće postavlja menadžment. Zahtevi mogu da budu reflektovani kroz formalnu regulativu, ali često predstavljaju i neplaniranu, neformalnu refleksiju elemenata organizacione kulture (npr. tradicije organizacije).

U slučaju profesionalne posvećenosti zahteve (formalne ili neformalne) najčešće postavljaju visokoškolske ustanove (u kojima budući pripadnici profesije stiču profesionalna znanja) i profesionalne asocijacije. Visokoškolske ustanove postavljaju zahteve tokom procesa bazične profesionalne pripreme kroz delikatno osmišljene forme sticanja znanja relevantnih za profesiju, dok profesionalne asocijacije obično postavljaju zahteve za delovanje svojih pripadnika preko kodeksa profesionalne etike i preko elemenata profesionalne kulture.

Međutim, za shvatanje posvećenosti, neophodno je razumevanje ne samo kontinuirajuće, već i druge dve komponente posvećenosti – normativne i afektivne. Za „dosezanje” normativne posvećenosti neophodne su introjekcija i integracija regulativa koje ukazuju na element povezanosti pojedinca sa organizacijom, profesijom ili timom, dok je za „dosezanje” afektivne posvećenosti neophodna intrinzička motivacija.

Povezanost posvećenosti, evaluacije i kvaliteta strategije razvoja ljudskih resursa

Povezanost procesa evaluacije kvaliteta razvoja ljudskih resursa i posvećenosti pronađena je u brojnim empirijskim istraživanjima (Fornes et al., 2008; Klein et al., 2012; Lance, 1991; Mowday, Porter, and Steers, 1982; Williams & Hazer, 1986). Lens ukazuje na direktnu vezu evaluacije organizacije i posvećenosti (Lance, 1991: 140), a Maudej i saradnici smatraju da posvećenost predstavlja „opštu afektivnu reakciju na organizaciju kao celinu” (Mowday et al., 1982: 28) koja se ispoljava kroz mnogostruke veze evaluacije raznovrsnih elemenata organizacije i posvećenosti (Ibid.: 117). Empirijskim istraživanjima utvrđena povezanost evaluacije nekih elemenata organizacije (npr. aktivnosti razvoja ljudskih resursa) i posvećenosti je jednosmerna: što je evaluacija pozitivnija, to je i posvećenost organizaciji intenzivnija. No, intenzitet posvećenosti zavisi i od mnogih drugih elemenata (npr. nivoa obrazovanja, pripadnosti profesiji, pola) (Williams & Hazer, 1986: 220–221).

Na još kompleksniju povezanost nailazimo kada je kao varijabla istraživanja uključen i kvalitet strategije razvoja ljudskih resursa, koji se može posmatrati preko širokog spektra indikatora (Pejatović, 2013: 186). Statistički značajna povezanost posvećenosti i evaluacije kvaliteta strategije razvoja ljudskih resursa utvrđena je u više istraživanja (Fornes et al., 2008; Garavan, 2007; Hall, 2000; Klein et al., 2012). Garavan (Garavan, 2007: 19) smatra da kvalitet strategije razvoja ljudskih resursa „direktno doprinosi posvećenosti organizaciji”, koja povratno „osigurava adekvatno ponašanje zaposlenih” kojim se podržava primena te strategije.

Metodološki okvir istraživanja

Predmet našeg istraživanja je posvećenost zaposlenih, posmatrana kao element evaluacije i oslonac strategije unapređivanja kvaliteta razvoja ljudskih resursa. S obzirom na tako određeni predmet, cilj istraživanja je izdvajanje ključ-

nih činilaca posvećenosti zaposlenih koji mogu da se uključe u procese evaluacije kvaliteta i dizajniranja strategije unapređivanja kvaliteta razvoja ljudskih resursa.

Osnovni istraživački dizajn korišćen u istraživanju je multipla, evaluativna studija slučaja u kojoj su kao osnovne *jedinice analize* korišćena tri istraživanja o posvećenosti zaposlenih, čiji su osnovni elementi prikazani na Slici 1. Za nas je, s obzirom na prirodu rada, bilo najprihvatljivije stanovište da pojam studije slučaja posmatramo pre kao istraživački model u kome se „prepliće” više metoda – u našem istraživanju – deskriptivni, kauzalni i komparativni (Merriam, 1988: 6–9).

Redni broj i naziv istraživanja	Uzorak istraživanja	Period realizacije istraživanja
1. Posvećenost – osnova profesionalizma u obrazovanju odraslih	zaposleni sa teritorije Srbije (N=579); prvi poduzorak: pripadnici „tradicionalnih profesija” /T/ (N=142); drugi poduzorak: nastavnici koji posao obavljaju u oblasti obrazovanja odraslih, bez prethodne andragoške profesionalne pripreme/N/(N=137); treći poduzorak: zaposleni na području obrazovanja odraslih, sa prethodnom andragoškom profesionalnom pripremom/A/(N=300)	maj, 2005. godine
2. Posvećenost nastavnika profesiji i školi u kojoj su zaposleni	nastavnici zaposleni u 92 osnovne škole na teritoriji Srbije (N=1162)	decembar, 2012 – januar, 2013. godine
3. Posvećenost profesiji i organizaciji	zaposleni u organizacijama u Srbiji, u kojima se koristi savremena tehnologija i u kojima su zastupljene aktivnosti razvoja ljudskih resursa (N=720)	maj, 2013. godine

Slika 1: Osnovni elementi (naziv, uzorak i period realizacije) istraživanja o posvećenosti zaposlenih

Na osnovu tako formulisanog predmeta i cilja, plan istraživanja je da se prikupe, kodiraju, analiziraju i kompariraju podaci (iz tri istraživanja koja su tretirana kao jedinice analize) o:

- *normativnoj posvećenosti*

(1) Istraživanje I → (2) Istraživanje II → (3) Istraživanje III → (4) Zajednički činioци u sva tri istraživanja

- *kontinuirajućoj posvećenosti*

(5) Istraživanje I → (6) Istraživanje II → (7) Istraživanje III → (8) Zajednički činioци u sva tri istraživanja

- *afektivnoj posvećenosti,*
- (9) Istraživanje I → (10) Istraživanje II → (11) Istraživanje III → (12) Zajednički činioци u sva tri istraživanja
- te da se u narednoj sekvenci (13) izdvoje ključni činioци komponenti posvećenosti (normativne, kontinuirajućke i afektivne) koji mogu da se uključe u procese evaluacije kvaliteta i dizajniranja strategije unapređivanja kvaliteta razvoja ljudskih resursa i
 - da se u završnoj sekvenci istraživanja (14) izdvoje elementi posvećenosti organizaciji/profesiji relevantni za evaluaciju programa razvoja ljudskih resursa, daju smernice za dizajniranja strategije unapređivanja kvaliteta razvoja ljudskih resursa i izlože zaključci i preporuke.

Operacionalizacija ključnih termina istraživanja

Posvećenost zaposlenih	Veza kojom se pojedinac pripaja nekom entitetu ili ponašanju, koja se ispoljava kroz normativnu, kontinuirajućku i afektivnu komponentu preko mehanizama introjeksije i integracije formalnih i neformalnih regulativa, a koja se može očuvati preko mehanizama ekstrinzičkog i intrinzičkog motivisanja.
Element	U smislu: činilac, određeni deo nečega.
Evaluacija	U smislu procesa procenjivanja efektivnosti i efikasnosti delovanja i učenja na organizacijskom/(sub)sistemsom, grupnom i individualnom nivou koji se realizuje u cilju poboljšanja performanse organizacije.
Oslonac	U smislu: ključni element, baza, osnova koja daje podršku nečemu.
Strategija unapređivanja kvaliteta	Plan koji se koristi za poboljšanje i postizanje najviših nivoa performanse kroz „proaktivno“ i reaktivno delovanje svih sistema organizacije.
Razvoj ljudskih resursa	Aktivnosti obrazovanja i učenja odraslih koje se realizuju u kontekstu organizacije, u cilju poboljšanja performanse organizacije.

U sva tri obuhvaćena istraživanja, koja su tretirana kao jedinice analize, korišćeni su različiti, u tu svrhu adaptirani ili posebno kreirani instrumenti za prikupljanje podataka o posvećenosti:

1. U istraživanju „*Posvećenost – osnova profesionalizma u obrazovanju odraslih*” (Alibabić, Ovesni, 2007) korišćena je skala sačinjena od 18 (od 24 izvornih) ajtema preuzetih iz instrumenta Koena i Kola (Cohen & Kol, 2004: 405, u: Ibid.: 127) i adaptirana za zaposlene na području obrazovanja i učenja odraslih. Važno je napomenuti da je u izvorni instrument Koena i Kola inkorporiran OCQ instrument Portera i saradnika (Porter, et al., 1979), koji ima 9 ajtema, kao i deo Halove (Hall,

1968) skale za ispitivanje dimenzija profesionalizma, sa posebnim akcentom na posvećenost.

2. U istraživanju „*Posvećenost nastavnika profesiji i školi u kojoj su zaposleni*” (Ovesni, Radović, Alibabić, 2014) korišćena su tri zasebna instrumenta (konstruisana kao petostepene, modifikovane skale Likertovog tipa):
 - a) instrument za prikupljanje podataka o normativnoj posvećenosti nastavnika (NPN) koji je obuhvatio 15 ajtema,
 - b) instrument za prikupljanje podataka o afektivnoj posvećenosti nastavnika (APN) koji je obuhvatio 21 ajtem,
 - c) instrument za prikupljanje podataka o kontinuuacijskoj posvećenosti nastavnika (KPN) koji je obuhvatio 12 ajtema.

U sva tri instrumenta (shodno komponenti posvećenosti) inkorporirani su delovi OCQ instrumenta Portera i saradnika, delovi ACS instrumenta Alenove i Majera (Allen, Meyer, 1990), i kreirani zasebni ajtemi koji odgovaraju zaposlenima na području obrazovanja, primeni savremene tehnologije i savremenih modela delovanja organizacije (strateški model, koncept organizacije koja uči, koncept menadžmenta znanjem).

4. U istraživanju „*Posvećenost profesiji i organizaciji*” (Ovesni, 2014) korišćena su tri zasebna instrumenta (konstruisana kao sedmostepene skale Likertovog tipa):
 - a) instrument za prikupljanje podataka o normativnoj posvećenosti zaposlenih (SNP) koji je obuhvatio 63 ajtema,
 - b) instrument za prikupljanje podataka o afektivnoj posvećenosti zaposlenih (SAP) koji je obuhvatio 13 ajtema,
 - c) instrument za prikupljanje podataka o kontinuuacijskoj posvećenosti zaposlenih (SKP) koji je obuhvatio 39 ajtema.

Kao i u prethodnom istraživanju, instrumenti su konstruisani tako da obuhvate adaptirane ajteme iz OCQ instrumenta Portera i saradnika i delove ACS instrumenta Alenove i Majera, te zasebno kreirane ajteme koji odgovaraju zaposlenima u organizacijama u Srbiji, u kojima se koristi savremena tehnologija i u kojima su zastupljene aktivnosti razvoja ljudskih resursa.

U sva tri istraživanja, za izdvajanje ključnih činilaca iz tri komponente posvećenosti (normativne, afektivne i kontinuuacijske) primenjena je Analiza glavnih komponenti sa Varimax rotacijom korišćenjem programskog paketa STATISTICA.

Rezultati istraživanja

Normativna posvećenost

Tabela 1: Izdvojene komponente normativne posvećenosti

Naziv i godina realizacije istraživanja	Posvećenost – osnova profesionalizma u obrazovanju odraslih (2005)	Posvećenost nastavnika profesiji i školi u kojoj su zaposleni (2012/2013)	Posvećenost profesiji i organizaciji (2013)
	visok nivo profesionalnog <i>samopouzdanja</i> (autonomije u delovanju) (T:18.283%; A: 27.427%; N: 24.822%)	blagovremeno davanje <i>povratnih informacija</i> (28.106%)	<i>povezanost sa zajednicom</i> (40.296%)
	<i>standardizacija</i> (T: 7.895%; A:7.483%; N: 7.350%)	<i>percipirana moralna obaveza ostanka</i> u organizaciji, <i>opšta lojalnost</i> (12.720%)	<i>strateška orijentacija organizacije</i> (4.863%)
	<i>opšta lojalnost</i> (T: 6.447%; N: 12.314%)	nepostojanje <i>adekvatnih uslova za rad</i> (8.741%)	<i>zaštita zaposlenih</i> (4.323%)
		visok nivo profesionalnog <i>samopouzdanja</i> (autonomije u delovanju) (6.929%)	<i>razvoj delovanja organizacije poboljšanjem standarda</i> (3.088%)
			<i>lojalnost timu</i> ($\leq 2.000\%$)
			<i>dostupnost pomoći u rešavanju problema</i> ($\leq 2.000\%$)
			<i>sloboda (autonomija) delovanja</i> ($\leq 2.000\%$)
			<i>odnos prema pogreškama</i> ($\leq 2.000\%$)
			<i>dobijanje povratnih informacija o performansama</i> ($\leq 2.000\%$)
			<i>ostvarivanje etičkih principa</i> ($\leq 2.000\%$)

Ključni činioci normativne komponente posvećenosti koji su izdvojeni u sva tri obuhvaćena istraživanja prikazani su u Tabeli 1. U prvom istraživanju izdvojena su tri činioca (visok nivo samopouzdanja /autonomija u delovanju/, standardizacija i opšta lojalnost), u drugom istraživanju izdvojena su četiri činioca (blagovremeno davanje povratnih informacija, opšta lojalnost, nepostojanje adekvatnih uslova za rad /kao činilac koji može negativno da utiče na normativnu posvećenost organizaciji ili profesiji/ i visok nivo samopouzdanja), dok je u trećem istraživanju izdvojeno deset činilaca, od kojih četiri (povezanost sa zajednicom, strateška orijentacija organizacije, zaštita zaposlenih i razvoj delovanja organizacije poboljšanjem standarda) objašnjavaju preko dva procenta varijanse

- *Visok nivo profesionalnog samopouzdanja* (autonomije u delovanju) je u sva tri istraživanja izdvojen kao činilac normativne komponente posvećenosti (Tabela 3). On odražava „samo–regulisano” (autonomno) delovanje respondenata i ukazuje na to da oni integrisanjem regulativa profesije/organizacije razvijaju osećaj moralne obaveze ostanka u profesiji/organizaciji. Taj činilac je najizraženiji kod pripadnika „tradicionalnih profesija”, dok je njegov udeo u izgradnji normativne komponente posvećenosti kod svih zaposlenih u organizaciji znatno niži.
- Činilac označen kao „*opšta lojalnost*”, takođe je izdvojen u sva tri istraživanja i povezan je sa usvojenim vrednostima koje odlikuju profesiju/organizaciju.
- Činilac označen kao „*prihvatanje standarda delovanja (standardizacija)*” izdvojen je u prvom i trećem istraživanju. On ukazuje na introjeksiju regulativa profesije/organizacije, na potrebu poznavanja minimuma zahteva da se posao obavi na standardizovan način kako bi se „vratio dug” profesiji/organizaciji. Izdvajanje tog činioca ukazuje na sadržaje koje je neophodno uključiti u programe razvoja ljudskih resursa koji su usmereni na „dosezanje” normativne posvećenosti.
- Činilac označen kao „*blagovremeno davanje povratnih informacija*” ima značaja u izgradnji posvećenosti kod nastavnika zaposlenih u osnovnim školama i kod zaposlenih u organizacijama. Dobijanje povratnih informacija sugeriše, kao i kod prethodnog činioca, potrebu introjeksije regulativa profesije/organizacije kako bi se postigla neophodna performansa. Izdvajanje tog činioca ukazuje ne samo na neophodnost brižljivog andragoško–didaktičkog osmišljavanja programa usmerenih na „dosezanje” normativne posvećenosti, već i na neophodnost uključivanja menadžmenta u specifično dizajnirane programe (Despotović, 2010: 208–212) usmerene na osposobljavanje: za procenjiva-

nje ishoda delovanja zaposlenih, za procenjivanje povezanosti ishoda delovanja zaposlenih sa postizanjem performanse, za interpretiranje i informisanje zaposlenih o ishodima njihovog delovanja.

Kontinuacijska posvećenost

U tabeli 2 prikazani su ključni činioci kontinuacijske komponente posvećenosti koji su izdvojeni u sva tri istraživanja. U prvom istraživanju izdvojena su tri činioca: personalni benefiti, socijalni benefiti i razvijanje profesionalnih kompetencija. U drugom istraživanju izdvojeno je pet činilaca: kontinuirano profesionalno usavršavanje, personalni benefiti, obezbeđivanje sertifikata, izostanak identifikacije sa profesijom (kao činilac koji može negativno da utiče na kontinuacijsku posvećenost organizaciji/profesiji) i opažena potencijalna nagrada za uloženi trud. U trećem izdvojeno je osam činilaca: razvoj organizacije, razvoj zaposlenih, mogućnost korišćenja informaciono-komunikacione tehnologije, efektivna obuka zaposlenih, nagrađivanje primene naučenog i inovativnosti, povećanje profita organizacije, dostupnost potrebnih obuka i ulaganje u uvođenje i korišćenje informaciono-komunikacione tehnologije.

- *Razvijanje profesionalnih kompetencija* (kontinuirano profesionalno usavršavanje/razvoj zaposlenih) je u sva tri istraživanja izdvojen kao činilac kontinuacijske komponente posvećenosti (Tabela 4). Izdvojeni činilac je od andragoške važnosti, jer odražava značaj koji respondenti pridaju razvoju znanja, kompetencija i veština relevantnih za obavljanje posla, koje smatraju neophodnim za: postizanje očekivane performanse, očuvanje kontinuirane zaposlenosti, dobijanje različitih kompenzacija i benefita. Takođe, izdvajanje tog činioca ukazuje i na značaj ekstrinzičke motivacije za razvoj kontinuacijske komponente posvećenosti.
- Činilac označen kao „*personalni benefiti*” izdvojen je u prva dva istraživanja. On veoma jasno ukazuje na značaj ekstrinzičke motivacije za razvoj kontinuacijske komponente posvećenosti, jer posao koji pripadnici „tradicionalnih profesija”, te zaposleni na području obrazovanja odraslih i obrazovanja dece obavljaju – posao za njih predstavlja „sredstvo” kojim mogu da ostvare sopstvene ciljeve.

Tabela 2: Izdvojene komponente kontinuirane posvećenosti

Naziv i godina realizacije istraživanja	Posvećenost – osnova profesionalizma u obrazovanju odraslih (2005)	Posvećenost nastavnika profesiji i školi u kojoj su zaposleni (2012/2013)	Posvećenost profesiji i organizaciji (2013)
	<i>personalni benefiti</i> (T: 12.059%; A: 8.356%; N: 9.305%)	<i>kontinuirano profesionalno usavršavanje</i> (23.334%)	<i>razvoj organizacije</i> (35.662%)
	<i>socijalni benefiti</i> (T: 8.008%)	<i>personalni benefiti</i> (17.495%)	<i>razvoj zaposlenih</i> (10.700%)
	<i>razvijanje profesionalnih kompetencija</i> (A: 6.227%; N: 6.982%)	<i>obezbeđivanje sertifikata</i> (15.262%)	<i>moгуćnost korišćenja IKT</i> (5.221%)
		<i>izostanak identifikacije sa profesijom</i> (13.219%)	<i>efektivna obuka zaposlenih</i> (4.112%)
		<i>opažena potencijalna nagrada za uložen trud</i> (9.555%)	<i>nagrađivanje primene naučenog i inovativnosti</i> (3.785%)
			<i>povećanje profita organizacije</i> (3.448%)
			<i>dostupnost potrebnih obuka</i> (3.091%)
			<i>ulaganje u uvođenje i korišćenje IKT</i> (2.811%)

Afektivna posvećenost

Ključni činioci afektivne komponente posvećenosti koji su izdvojeni u sva tri obuhvaćena istraživanja prikazani su u Tabeli 3. U prvom istraživanju izdvojena su dva činioca (privrženost i spremnost na žrtvovanje za organizaciju), u drugom istraživanju je izdvojeno pet činilaca (kohezivnost, privrženost kolegama, te tri činioca koji mogu negativno da utiču na afektivnu posvećenost organizaciji ili profesiji – strah od mogućnosti gubitka radnog mesta /zasnovan na socijalnim vezama članova organizacije/, indolencija zaposlenih u ustanovi i svakodnevna izloženost stresu). U trećem istraživanju izdvojena su tri činioca: poštovanje i

međusobno poverenje, socijalna umreženost zaposlenih i podsticanje sigurnosti (podrška u delovanju).

Tabela 3: Izdvojene komponente afektivne posvećenosti

Naziv i godina realizacije istraživanja	Posvećenost – osnova profesionalizma u obrazovanju odraslih (2005)	Posvećenost nastavnika profesiji i školi u kojoj su zaposleni (2012/2013)	Posvećenost profesiji i organizaciji (2013)
	<i>privrženost</i> (T: 9.565%; A: 10.082%)	<i>kohezivnost</i> (24.104%)	<i>poštovanje i međusobno poverenje</i> (36.911%)
	<i>spremnost na žrtvovanje za organizaciju</i> (A: 5.765%)	<i>privrženost kolegama</i> (13.665%)	<i>socijalna umreženost zaposlenih</i> (16.050%)
		<i>strah od mogućnosti gubitka radnog mesta, zasnovan na socijalnim vezama članova</i>	<i>podsticanje sigurnosti, podrška u delovanju</i> (12.670%)
		<i>indolencija zaposlenih</i> (6.828%)	
		<i>svakodnevna izloženost stresu</i> (6.016%)	

Činilac označen kao „*privrženost*” izdvojen je u prva dva istraživanja (Tabela 3). On veoma jasno ukazuje na delovanje zaposlenih koji ispoljavaju „punu uključenost” u obavljanju posla i posebno je izražen na (pod)uzorcima na kojima su respondenti na sličan način sticali profesionalno znanje ili obavljaju slične poslove. Izdvojeni činilac ukazuje da su kod pripadnika „tradicionalnih profesija”, kod zaposlenih na području obrazovanja odraslih koji imaju prethodnu andragošku profesionalnu pripremu i kod nastavnika zaposlenih u osnovnim školama prisutne pozitivne emocije prema kolegama (akcentat je preko intrinzičke motivacije stavljen na *afektivnu posvećenost*).

Zaključci i preporuke

U sva tri istraživanja utvrđeno je da respondenti koji pokazuju visok nivo profesionalnog samopouzdanja (autonomije u delovanju), opštu lojalnost, koji prihvataju standardizaciju delovanja, koji žele da razviju profesionalne kompetencije, uz blagovremeno davanje povratnih informacija, koji su privrženi saradnicima/kolegama i koji očekuju „personalne benefite” ispoljavaju značajnu posvećenost organizaciji/profesiji kojoj pripadaju.

Nalazi imaju praktičan andragoški značaj za osposobljavanje za korišćenje različitih metoda i za realizaciju evaluacije programa razvoja ljudskih resursa u organizaciji, kao i za dizajniranje strategije unapređivanja kvaliteta razvoja ljudskih resursa. Izdvojeni činioci normativne, kontinucijske i afektivne komponente posvećenosti, sa jedne strane, predstavljaju solidnu andragošku osnovu za kreiranje programa razvoja ljudskih resursa usmerenih na prihvatanje i razumevanje procesa evaluacije kao strateškog elementa procesa učenja usmerenog na poboljšanja performanse organizacije. Oni mogu da imaju poseban značaj u realizaciji unutrašnje evaluacije (timske evaluacije, samo-evaluacije), osposobljavanja za korišćenje različitih metoda procenjivanja (komparativnih, narativnih, objektivnih, kombinovanih).

Sa druge strane, izdvojeni činioci normativne, kontinucijske i afektivne komponente posvećenosti daju smernice za dizajniranja strategije unapređivanja kvaliteta razvoja ljudskih resursa kroz kreiranje programa koji imaju potencijal da povećaju intenzitet posvećenosti zaposlenih i na taj način doprinesu poboljšanju performanse. Takvi andragoški brižljivo dizajnirani programi mogu biti:

- Radno specifični, usmereni na razvoj stručnih (profesionalnih) kompetencija, koji mogu imati najrazličitije forme, nakon kojih se otvara mogućnost za standardizovano delovanje, podiže nivo samopouzdanja u obavljanju posla i omogućava autonomno delovanje zaposlenih.
- Usmereni na *snaženje privrženosti*, kroz aktivnosti upoznavanja i prihvatanja vrednosti organizacije, profesije ili tima, koji se mogu realizovati kroz raznovrsne forme (npr. studije slučaja, igranje uloga, poslovne igre, *On-line* aktivnosti).
- Usmereni na *snaženje opšte lojalnosti* zaposlenih kroz aktivnosti upoznavanja i prihvatanja „spoljašnjih” formalnih ili neformalnih regulativa, koji se, takođe, mogu realizovati kroz veoma širok spektar formi.
- Usmereni na ostvarivanje nematerijalnih *benefita* zaposlenih (npr. raspoređivanje „obećavajućih” zaposlenih u grupe koje odlučuju, kreiranje „pasoša za zaposlene” koji im omogućava da svoje vredne ideje prenesu menadžmentu, davanje asistentskih pozicija „obećavajućim” zaposlenima, benefiti usmereni na porodicu, benefiti usmereni na slobodno vreme zaposlenih i sl.)
- Usmereni na osposobljavanje menadžmenta (svih nivoa) za *blagovremeno davanje povratnih informacija* o performansama zaposlenih i na osposobljavanje zaposlenih u oblasti razvoja ljudskih resursa za *blagovremeno davanje povratnih informacija* o učenju i razvoju zaposlenih.

Primena programa razvoja ljudskih resursa usmerenih na snaženje opšte lojalnosti, ostvarivanje nematerijalnih benefita zaposlenih i na osposobljavanje za blagovremeno davanje povratnih informacija stavlja akcenat na razvoj „kontingencijske uključenosti” za koju je neophodno usvajanje vrednosti (organizacije, profesije ili tima), poznavanje regulativa i postizanje određenih ciljeva. Kroz radno specifične programe i programe usmerene na snaženje privrženosti poseban akcenat se stavlja na razvoj „pune uključenosti”, za koju je neophodno autonomno delovanje i prisustvo pozitivnih emocija prema organizaciji, profesiji ili timu. Međutim, za specifičnije dizajniranje takvih programa, neophodno je dalje proučavanje međusobnog odnosa posvećenosti, obrazovnih i radnih karakteristika zaposlenih, te međusobnog odnosa posvećenosti, organizacione i profesionalne kulture, kao i odnosa posvećenosti i ishoda programa razvoja ljudskih resursa.

Literatura

- Alibabić, Š., Ovesni, K. (2007). Commitment – A Base of Professionalism in Adult Education. *Education and Values in the Balkan Countries*. Thessaloniki, Greece: Balkan Society for Pedagogy and Education, 125–132.
- Allen, N. J., Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1–18.
- Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K., Viswesvaran, C. (2001). *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology, Volume 2: Organizational Psychology*. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Despotović, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Fornes, S. L., Rocco, T. S., Wollard, K. K. (2008). Workplace Commitment: A Conceptual Model Developed From Integrative Review of the Research. *Human Resource Development Review*, 7(3), 339–357.
- Garavan, T. N. (2007). A Strategic Perspective on Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 9(1), 11–30.
- Hall, R. (2000). Outsourcing, Contracting-out and Labour Hire: Implications for Human Resource Development in Australian Organizations. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 38(2), 23–41.
- Klein, H. J., Becker, T. E., Meyer, J. P. (2012). *Commitment in Organizations: Accumulated Wisdom and New Directions*. New York, NY: Routledge.
- Lance, C. E. (1991). Evaluation of a Structural Model Relating Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Precursors to Voluntary Turnover. *Multivariate Behavioral Research*, 26(1), 137–162.

- Meyer, J. P. (2014). Employee Commitment, Motivation, and Engagement: Exploring the Links. In M. Gagne (Ed.): *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York, NY: Oxford University Press, 33–49.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, CA, and London, UK: Jossey-Bass Publishers.
- Miroshnik, V. (2013). *Organizational Culture and Commitment: Transmission in Multinationals*. Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.
- Mowday, R. T., Porter, L. W, Steers, R. M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York, NY: Academic Press, Inc.
- Ovesni, K. (2014). *Posvećenost profesiji i organizaciji*. Nepublikovani podaci istraživanja.
- Ovesni, K., Radović, V., Alibabić, Š. (2014). Posvećenost nastavnika profesiji i školi u kojoj su zaposleni. *Nastava i vaspitanje*, LXIII (3), 465–480.
- Pejatović, A. (2013). Situational Effectiveness of Education. In: M. Despotović, E. Hebib, B. Németh (Eds.): *Contemporary issues of education quality*. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD, 183–197.
- Reis, H. T., Sprecher, S. (Eds.) (2009). *Encyclopedia of human relationships, Volume 1*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Williams, L. J., and Hazer, J. T. (1986). Antecedents and Consequences of Satisfaction and Commitment in Turnover Models: A Reanalysis Using Latent Variable Structural Equation Methods. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 219–231.

EMPLOYEE COMMITMENT IN HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT – AN ELEMENT OF EVALUATION, AND A PILLAR FOR STRATEGY OF QUALITY IMPROVEMENT

Kristinka Ovesni

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

In this paper, we discussed commitment of employees defined as a connection by which an individual can be attached to an entity (organization, institution) or to behavior, which can be expressed as normative, continuance and affective component, through mechanisms of introjection and integration of formal and informal regulative, and which can be preserved through mechanisms of extrinsic and intrinsic motivation. In this research, key factors of commitment of employees which can be incorporated into the processes of evaluation of quality and designing of strategy of enhancement of quality of human resource development have been examined. This research is designed as multiple evaluative case study, in which three empirical researches were treated as cases; in all of them for determination of factors, Principal Component Analysis with Varimax Rotation been used. Findings of performed case study implied that employees who expressed: high level of professional autonomy, overall loyalty, acceptance of standards of performance, orientation to development of professional competences, need to obtain feedback, devotion to colleagues, and who expect "personal benefits" showed statistically significant commitment to organization/profession to which they belong, and can be used as a base for andragogical designing and evaluation of human resource development programs.

Key words: commitment, organization, profession, andragogically designed human resource development programs, evaluation

INTEGRALNI PRISTUP U OBRAZOVANJU ODRASLIH KAO ČINILAC UNAPREĐIVANJA KVALITETA OBRAZOVANJA NAMENJENOG ODRASLIMA¹

Aleksandra Pejatović²
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Pojašnjavanju i analizi integralnog pristupa u obrazovanju (odraslih) se u radu pristupilo iz dva ugla. S jedne strane, razmatrane su osnovne teorijske postavke vezane za ovaj pristup, uz pomoć pojašnjavanja koncepata integrativno učenje, integrativni pristup poučavanju i integrativno obrazovanje. S druge strane, predstavljena su tri primera dobre prakse primene integralnog pristupa vezana za različite ciljne grupe mladih i odraslih, različite nivoe obrazovanja, kao i za formalno i za neformalno obrazovanje. Kao osnovna karatersitika integralnog pristupa obrazovanju izdvojena su takozvana dva nivoa (kruga) integracije. Prvi se odnosi na zasnovanost programa na konkretnim potrebama, strukturiranje programa (sadržaja) i način realizacije programa, dok drugi obuhvata „spoljašnju integraciju“, odnosno smeštanje programa u posebno priređeni kontekst, koji karakteriše izražena interakcija sa brojnim socijalnim partnerima. Primena integrativnog pristupa je dominantno analizirana u odnosu na kvalitete u obrazovanju koji se primenom ovog pristupa podržavaju i produkuju, bilo da se kvalitet posmatra kao određeno svojstvo, ili kao nivo razvijenosti određenog svojstva.

Ključne reči: vaspitanje i obrazovanje odraslih, integralni pristup obrazovanju odraslih, integrativno učenje, interativni pristup poučavanju, integrativno obrazovanje

Uvod

Potrebu razmatranja i razvijanja integralnog pristupa u vaspitanju i obrazovanju odraslih stvaraju i sama priroda vaspitanja i obrazovanja odraslih i kontekst u kojem se ovi procesi odvijaju. Vaspitanje i obrazovanje odraslih kao sistem karakteriše složena unutrašnja struktura, sačinjena od brojnih, međusobno višestruko i na različite načine povezanih, elemenata. Pored toga, vaspitanje i obrazovanje se ispoljavaju kroz tri pojavna vida, i to: kao društvena funkcija, kao društveni i

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² apejatov@f.bg.ac.rs

međuljudski odnos (delatnost) i unutar ličnosti kao individualni procesi (Medić, S, 1993: 37, 45; Pejatović, A, 2006: 26).

I unutrašnja struktura sistema koji označavamo kao „vaspitanje i obrazovanje“ i vidovi ispoljavanja vaspitanja i obrazovanja, nastali su i dešavaju se u određenom kontekstu, koji se, opet, javlja i kao njihov kreator i kao produkt njihovog delovanja. U okviru jednog našeg ranijeg teorijsko-empirijskog istraživanja, činioce konteksta (posmatrane kao nosioce određenih kvaliteta) koji utiču na elemente sistema „obrazovanje“, grupisali smo na osam nivoa: 1) Kvaliteti savremenog sveta i globalnih tendencija; 2) Kvaliteti određenog regiona (dela sveta); 3) Kvaliteti konkretnog društva; 4) Kvaliteti lokalne zajednice; 5) Kvaliteti obrazovanja u konkretnom društvu/lokalnoj zajednici; 6) Opšti životni kvaliteti pojedinca; 7) Za obrazovanje odraslih specifični životni kvaliteti pojedinca; i 8) Postignuti kvaliteti u oblasti obrazovanja od strane pojedinca (Pejatović, A, 2006: 87-90). Duž pobrojanih nivoa, međusobno prožimajući se, kreću se i razmeštaju kako uticaji konteksta, tako i efekti vaspitanja i obrazovanja.

Zasigurno da karakteristike unutrašnje strukture, višestrukost vidova ispoljavanja i međusobne relacije koje nastaju između konteksta i sistema „vaspitanja i obrazovanja“, upućuju na izuzetnu kompleksnost vaspitanja i obrazovanja odraslih. Ona na različite načine dolazi do izražaja i prilikom organizovanja i realizacije obrazovnih aktivnosti namenjenih odraslima koje bismo označili kao kratkotrajne, bez pretenzija da se ostvare dugoročniji i/ili veći efekti. Stoga, nijednu vaspitno-obrazovnu aktivnost za odrasle ne bi valjalo da posmatramo kao pojedinačan čin, odnosno kao izloveni vaspitno-obrazovni poduhvat. Ukoliko prihvatamo ovakvo opredeljenje, dolazimo do pitanja: kako da tokom pripreme i realizacije nekog organizacionog oblika usmerenog ka vaspitanju i obrazovanju odraslih uvažimo, podržimo i pretvorimo u sredstvo za povećanje kvaliteta obrazovanja namenjenog odraslima svu složenost sistema „vaspitanja i obrazovanja“? Upravo postavljeno pitanje, odnosno traganje za odgovorom na njega, predstavljaju osnovu od koje se u ovom radu polazi. Mišljenja smo da bismo ka odgovaranju na postavljeno pitanje mogli da krenemo uz pomoć predstavljanja i analize jednog od mogućih pristupa obrazovanju odraslih, koji se najčešće karakteriše i naziva kao „integralni pristup“.

U delovima rada koji slede prvo ćemo razmotriti pojam i osnovne postavke integralnog pristupa, a nakon toga ćemo predstaviti jedan deo rezultata sprovedene analize primera dobre prakse primene integralnog pristupa u oblasti vaspitanja i obrazovanja odraslih. Osnovni akcenat tokom ove analize biće stavljen na sagledavanje kako načinjenih pomaka, tako i daljih mogućnosti za unapređivanje kvaliteta konkretnih obrazovnih aktivnosti za odrasle, koncipiranih i organizova-

nih uz uvažavanje integralnog pristupa. Na osnovu predstavljenog sadržaja, mogli bismo da kažemo da je cilj ovog rada, i u okviru njega sprovedenog istraživanja, analiza osnovnih postavki integralnog pristupa u obrazovanju odraslih s obzirom na mogućnosti koje ovaj pristup otvara za unapređivanje kvaliteta obrazovne prakse sa odraslima.

Osnovne karaktersitike integralnog pristupa u obrazovanju odraslih

Kao polazište za analizu i pojma i osnovnih karakteristika integralnog pristupa, odabrali smo sagledavanje etimološkog značenja reči koje se nalaze u osnovi naziva razmatranog pristupa. Na ovaj način nailazimo na tri relevantna pojma. Na prvom mestu to bi bila *integracija*, koja označava „sastavljanje, spajanje pojedinih delova... u celinu“ (Aleksić, R, 1978: 324), a zatim *integrirati se* u značenju „...spojiti se, spajati se, ujediniti se, ujedinjavati se“ (Ibidem). Navedenim pojmovima valja pridodati i pridev *integralan* (*integralna*, *integralno*), koji upućuje na to da je neko ili nešto „...potpun, ceo, celovit, celokupan; koji čini celinu, čvrsto povezan“ (Ibidem). Pojašnjavanjem izdvojenih pojmova smo, u stvari, već zašli u pojašnjavanje integralnog pristupa, koji očigledno podrazumeva i koji se zasniva na spajanju, odnosno (čvrstom) povezivanju više elemenata u određenu celinu.

Sledeće pitanje koje se nameće je: a šta se to može i valja da povezuje, radi daljeg zajedničkog delovanja u okviru obrazovanja i oko obrazovanja (odraslih)? Iako se u literaturi može naći više odrednica koje povezuju pojmove *integralno* i *obrazovanje i/ili učenje (odraslih)*, nije teško uočiti da je u svim slučajevima na koje smo mi naišli, zajednički imenitelj povezivanje pojedinih elemenata u određenu celinu da bi se ostvarili određeni kvaliteti, i u smislu svojstva i u smislu nivoa razvijenosti određenog svojstva (Pejatović, 2006: 8).

Na osnovu našeg uvida, kao prilično rasprostranjen u literaturi pojavljuje se termin *integrativno učenje*, koji se, kao naziv koncepta, vezuje za visokoškolsko obrazovanje, a podrazumeva integrisanje časova (nastave) koje treba da pomogne studentima da povežu različite delove kurikuluma (Integrative learning, 2014). Ovu vrstu učenja možemo da ostvarujemo i prepoznamo kroz različite varijete, poput: „povezivanja veština i znanja kroz multiple izvore i iskustva; primenjivanja teorije u praksi u različitim okruženjima; korišćenja različitih i čak kontradiktornih gledišta; i razumevanja pitanja i stavova u okviru određenog konteksta“ (“Statement on Integrative Learning”, prema: Huber, M. T., Hutchings, P., & Gale, R, 2005). Većina od ovih pobrojanih varijeteta upućuje na kreiranje situacija za učenje koje treba da dovedu do razvoja određenih kompetencija (povezivanje

veština i znanja, primena u različitim okruženjima, razumevanje s obzirom na kontekst itd). Ono što je svakako već jasno, a na šta skreću pažnju i autori Huber, Hutchings i Gale, je da se integrativno učenje ne dešava samo od sebe, već da ono zahteva ozbiljan rad svih aktera uključenih u kreiranje situacija za učenje. Te situacije za učenje mogu biti: pravljenje veza između glavnih predmeta na studijama, zatim između oblasti, između delova kurikuluma, ili između akademskog znanja i prakse (Huber, M. T., Hutchings, P., & Gale, R, 2005). Da bi podržali integrativno učenje mnogi fakulteti i univerziteti razvijaju nove vrste „institucionalnih skela“, odnosno potpora „unutar i između njihovih opšteobrazovnih programa (širina), stručnih predmeta (dubina), i – u mnogim slučajevima – univerzitetskih kompleksa (kampus) i života zajednice“ (Ibidem).

I iz ovog sažetog opisa onoga što se podrazumeva pod integrativnim učenjem, jasno je da je radi podrške ostvarivanju ovakve vrste učenja neophodno formiranje složenog i unutrašnjeg (zahvati u okviru plana i programa studija) i spoljašnjeg (univerzitetsko okruženje) kompatibilnog ambijenta. Priređeni ambijent treba da omoguću učenje koje, između ostalog, karakterišu sledeći kvaliteti: usmerenost ka razvijanju složenih kompetencija; učenje sa razumevanjem; problemsko učenje; primena naučenog; što bi sve nadalje trebalo da obezbedi, danas sve češće zahtevani, lakši transfer studenata iz obrazovanja u radni i komunalni život.

Za razvijanje modela integrativnog učenja, kada je reč o visokoškolskom obrazovanju, uporišta se moraju postaviti prilikom razvijanja kurikuluma, zatim na institucionalnom nivou, kao i u domenu procenjivanja. U okviru kurikuluma, u literaturi se navode: povezani kursevi, integrisano opšte obrazovanje (opšteobrazovni predmeti), bazični projekti, zajednice koje uče, timsko podučavanje, građanski angažman, servisi za učenje, sticanje prvih (radnih) iskustava, vršnjačko mentorstvo, premošćavanje programa itd. Na institucionalnom nivou ističe se potreba za interdisciplinarnim mentorima. Za procenu postignuća studenata pominje se korišćenje: ishoda na nivou znanja, veština i stavova; samprocenivanja; portfolia itd.... (Integrative learning, 2014). Izdvajanje tri domena, sa više unutrašnjih varijeteta koji se međusobno kombinuju, ukazuje da kontekst u kojem se odvija integrativno učenje, mora da bude višestruko podržan, a nikako fragmentarno.

Da bi se izbegla zabuna valja naglasiti da se sa stvaranjem prilika za integrativno učenje susrećemo i na nivoima obrazovanja nižim od univerzitetskog. U tim slučajevima nailazimo na pojam *integrativni pristup poučavanju*, pri čemu se kombinuju sadržaji više predmeta u okviru jednog časa (Bentley, K, 2014).

Delom samo navedene karakteristike integrativnog učenja, kao i osnovni postulati neophodni za uspostavljanje i razvijanje takve vrste učenja, upućuju na

teškoće definisanja integrativnog obrazovanja (u ovom slučaju shvaćenom kao sinonim integrativnom učenju). Kako navode autori (na primer, D. Walker), mogući se, u ovom slučaju, jedino čini davanje eklektičnog određenja, koje, u stvari, objedinjava neke od osnovnih karakteristika ove vrste obrazovanja. Jedno takvo ponudila je B. J. E. Shoemaker, koja ističe da integrativno obrazovanje „pravi preseke duž linija predmeta, udružujući različite aspekte kurikuluma u smislenu celinu, radi fokusiranja na širu oblast studiranja“ (Shoemaker, B. J. E, prema: Walker, D, 1996). Ovakav pristup, prema njenom mišljenju, odražava međuzavisnost realnog sveta, i kod osobe koja uči provocira angažovanje misli, osećanja, čula i intuicije, čime se obezbeđuje viši nivo razumevanja od onog koje nastaje kao rezultat proučavanja odvojenih delova programa (Ibidem).

Ne bi bilo ispravno da se stekne utisak da integrativno obrazovanje obezbeđuju samo intervencije vezane za strukturiranje programa. Pored toga, promene su neminovne i u metodama i tehnikama obrazovnog rada, sredstvima za rad, kao i u načinima korišćenja školskog i drugog prostora, zatim literature i udžbenika.

Autorke Ann Ross i Karen Olsen razlikuju pet modela primene integrativnog obrazovanja u srednjim školama i na fakultetima, koji sažeto ukazuju na neophodne promene koje se odnose i na program i na načine rada nastavnika. Počev od prvog modela, pa nadalje, svaki predstavlja svojevrsnu osnovu za primenu narednog. Prvi model Ross i Olsen nazivaju „jednopedmentom integracijom“ (single subject integration) i u okviru njega se sadržaj jednog predmeta predstavlja onako kako se pojavljuje u stvarnom životu, a od učenika i studenata se zahteva da primene veštine u takvom smislenom kontekstu. Drugi je takozvani „koordinirani model“ (coordinated model) gde dva ili više nastavnika predaju integrisane predmete odvojeno, ali saradujući. U sledećem „središno integrisanom modelu“ (integrated core model), nastavnik provodi veći deo vremena sa učenicima (studentima) tokom školskog dana, birajući središnji sadržaj, ili jezgro koje, poučavajući, stavlja u različite kontekste. Na primer, jezik umetnosti se može izučavati u kontekstu prirodnih i u kontekstu društvenih nauka. Naredni je „dvostruko središno integrisani model“ (integrated double core model), pri čemu dva nastavnika rade sa studentima u okviru dva integrisana jezgra. Tako se, u okviru jednog jezgra matematičke veštine mogu sticati u kontekstu nauke, a u okviru drugog jezičke veštine mogu da se razvijaju u kontekstu društvenih nauka. U petom, „samostalnom središnjem modelu“ (self-contained core model), jedan nastavnik provodi sa studentima čitav dan prenoseći sadržaje u okviru jednog ili dva smisljena konteksta (prema: Ibidem).

Potencijal koji sobom nosi integrativni pristup u obrazovanju, prema mišljenju grupe autora koju čine W. Leal Filho, L. Brandli, O. Kuznetsova i A. M. F.

Paço, se može pratiti s obzirom na tri aspekta, koji u sebi ujedinjuju više elemenata kao nosioce određenih kvaliteta (svojstava) obrazovanja. Na prvom mestu navode korišćenje širokog spektra tehnika koje podstiču proces učenja, i to ne samo jedne teme, već njeno sagledavanje u različitim kontekstima i povezano sa temama koje se međusobno prožimaju. Dok se u okviru prvog aspekta tehnike direktno povezuju sa načinom strukturiranja programa, u okviru drugog se takođe naglašava korišćenje različitih tehnika, ali se dominantno misli na zastupljenost tehnika u odnosu na način rada. U ovom slučaju spektar tehnika se proteže od diskusije u običnoj učionici, preko rada na terenu i korišćenja e-učenja. Prema autorima ovim aspektom se podstiče šire razumevanje izučavanog problema. Trećim aspektom, na osnovu kojeg se mogu razmatrati svojstva integrativnog učenja, se u stvari izlazi iz direktne realizacije obrazovne aktivnosti, i akcenat se stavlja na osnove na kojima se projektovala obrazovna aktivnost, a takođe se na ovom mestu trasira i put za sagledavanje efekata preduzete aktivnosti. Reč je o tome da se u okviru integrativnog pristupa uzimaju u obzir potrebe i zahtevi različitih relevantnih aktera, što, prema mišljenju autora, dovodi do aktivnosti koja ne ignoriše prethodna iskustva, sposobnosti i potrebe polaznika (Leal Filho, W, Brandli, L, Kuznetsova, O, Paço A. M. F, 2015: V).

Dovođenje svih razmatranih karakteristika integrativnog obrazovanja „na teren“ obrazovanja i učenja odraslih, otvara pitanje: čemu sve te karakteristike pružaju potporu i koje kvalitete vezane za obrazovanje odraslih podržavaju? Postavljeno pitanje puni smisao dobija u svetlu tvrdnji autora R. Kulića i M. Despotovića, da odrastao čovek „u procesu obrazovanja i učenja predstavlja bitno drugačiji kvalitet u odnosu na dete, kako zbog svog životnog i radnog iskustva, tako i zbog svog socijalnog statusa, ali i obrazovnog nivoa i psihofizičkih osobina“ (Kulić, R, Despotović, M, 2004: 69). Razlike nadalje zalaze i u proces učenja, te „odrastao čovek ne uči i ne razvija se tako što je jednostavno podvrgnut učenju i poučavanju, izložen određenoj vrsti sadržaja i informacija već, uglavnom, što aktivno konstruiše i rekonstruiše svoje znanje, svoj model, paradigmu ili koncepciju realnosti ili njihove pojedine segmente, svoj sistem očekivanja u odnosu na svet i život“ (Ibidem, str. 95).

Kao kvaliteti, u smislu svojstava, obrazovanja i učenja odraslih čijem razvoju može posebno doprineti primena integrativnog koncepta obrazovanja, prema našem mišljenju, posebno se izdvajaju:

- Baziranje programa na potrebama i sposobnostima polaznika;
- Uvažavanje i stavljanje u funkciju iskustva odraslih osoba u procesima poučavanja i učenja, s obzirom na njihovu angažovanost u brojnim životnim domenima i ulogama;

- Stavljanje u interakciju kognitivne, afektivne, psihomotorne i socijalne dimenzije učenja;
- Jačanje kapaciteta odraslih osoba za učenje sa razumevanjem, rešavanje problema, samostalan rad itd;
- Višestruko pospešivanje procesa sticanja i unapređivanja znanja, razvijanja veština i kompetencija, preispitivanja stavova i usvojenih načina ponašanja;
- Povećanje nivoa aktiviteta polaznika tokom procesa poučavanja;
- Pružanje mogućnosti za učenjem i razvijanjem veština i kompetencija na najadekvatnijim mestima, u realnim životnim situacijama (na primer: na konkretnom radnom mestu);
- Formiranje odraslima primerenijeg ambijenta za učenje;
- Stvaranje uslova za samouvid i samprocenu postignuća i napredovanja.

Navedeni kvaliteti poučavanja i učenja odraslih u okviru kojih možemo pratiti delovanje na integrisani način koncipirane obrazovne aktivnosti, ukazuju da se, praktično, delovanje odvija u svim relevantnim pravcima i brojnim elementima obrazovanja i učenja odraslih. To delovanje potiče i iz unutrašnje (struktuiranje programa, način rada, sredstva rada, materijali za rad, itd) i iz spoljašnje integracije (kreiranje ambijenta za učenje izvan obrazovne institucije, povezivanje različitih socijalnih partnera tokom projektovanja i realizacije programa, itd).

Na različite moguće pravce integrisanja u okviru nastave, odnosno, šire posmatrano, obrazovne situacije, skreće pažnju V. Poljak, pri čemu navodi: integraciju nastavnih sadržaja, personalnu integraciju učenika u različite „brojčane formacije“, personalnu integraciju nastavnika u timskom radu, integraciju škole i rada u materijalnoj i društvenoj delatnosti, integraciju škole i društvene sredine i integraciju dece sa teškoćama u razvoju u redovno školovanje (Poljak, V, u „Pedagoška enciklopedija 1“, 1989: 276).

Kao posebno i interesantnom i značajnom, za obrazovanje i učenje odraslih, čini se integracija, kako je autori (na primer S. Bezdánov) nazivaju, obrazovanja i rada. Prilikom ove integracije dolazi do preobražaja kojim su istovremeno zahvaćeni i obrazovanje i rad (Bezdánov, S, u „Pedagoška enciklopedija 1“, 1989: 277). Integracija obrazovanja i rada pojavljuje se u više varijeteta, poput: obrazovanja uz rad, obrazovanja iz rada, obrazovanja na radu (na radnom mestu) i kooperativnog obrazovanja. Svaki od varijeteta poseduje određene specifičnosti, među kojima su i ciljevi koje organizatori žele da ostvare. No, pored specifičnosti, sve pobrojane varijetete karakteriše integrisanje alternacija obrazovanja i rada.

Integrisanost, kao jedan od principa, na kojem, pored celovitosti, jedinstva prirodnih i društvenih sistema, otvorenosti i fleksibilnosti, participativnosti, autentičnosti i inovativnosti, treba zasnovati obrazovanje odraslih, koje pretenduje da bude održivo i vodi društvu koje uči, prepoznaje i navodi autorka V. Orlović Lovren. Integrisanost u ovom slučaju znatno prevazilazi jednu obrazovnu situaciju priređenu za odrasle, i odnosi se na integrisanost „učenja u sve oblasti života i svih relevantnih iskustava iz života u proces učenja“, a takođe uključuje i integraciju formalnog i neformalnog obrazovanja i informalnog učenja (Orlović Lovren, V, 2012: 17).

Kao što prilikom integracije obrazovanja i rada dolazi do uzajamnih promena određenih kvaliteta, tako i integrisanost kao princip obrazovanja odraslih implicira međurazmenu delovanja između procesa učenja i života odrasle osobe. Praktično, teško je, u ovako široko otvorenom prostoru, i zamisliti veće mogućnosti za promene u kvalitetima života ljudi, shvaćenim i kao svojstva i kao nivou razvijenosti svojstava.

Izuzetno interesantno i primenjivo i u području obrazovanja i učenja odraslih deluje još jedno od razumevanja i projektovanja integralnog pristupa, ovoga puta, u oblasti socijalne zaštite. Naime, reč je o modelu integralne socijalne zaštite u lokalnoj zajednici, koji predstavljaju autori Medić, S, Brkić, M, Vlaović Vasiljević, D, Vulević, D, Mihić, M i Obradović, V. „Model integralne socijalne zaštite pristup je u kome su u središtu procesa korisnici, njihove potrebe i prava, koja su podržana kroz razgranatu mrežu usluga socijalne zaštite u zajednici i usluga u okviru drugih sistema“ (Medić, S, Brkić, M, Vlaović Vasiljević, D, Vulević, D, Mihić, M i Obradović, V, 2010: 11). „Teorijsko metodološku osnovu modela čine ekološko-sistemski pristupi, koji pojedince, društvene grupe i njihovu socijalnu i životnu sredinu posmatraju kao jedinstven sistem. Ovaj pristup zastupa stanovište o jedinstvu i nedeljivosti ljudskih potreba i stanovište da se ljudske potrebe stoga jedino mogu zadovoljavati integralno, uz partnerstvo različitih sistema u zajednici“ (Ibidem).

Integrisanost se u ovom modelu kreće u dijapazonu od holističkog pristupa ljudskim potrebama (integrativnog pristupa potrebama) do integrisanog delovanja na zadovoljavanje ljudskih potreba, od strane brojnih aktera (socijalnih partnera) u sistemu. Na ovaj način shvaćena i koncipirana integrisanost u potpunosti je prenosiva i primenjiva u oblast obrazovanja odraslih. Ona u prenetoj oblasti upućuje na kreiranje obrazovne aktivnosti uvažavajući potrebe i potencijalnih polaznika i relevantnih aktera iz užeg i šireg okruženja, i to na sva tri nivoa pojavljivanja obrazovnih potreba (Pejatović, A, 1994: 51-53). Takođe upućuje na integrisano delovanje na zadovoljavanje identifikovanih obrazovnih potreba, koje

je podržano „iznutra“ načinom strukturiranja programa i „spolja“ uključivanjem socijalnih partnera u ovaj proces, kao i uopšte stavljanjem u funkciju zadovoljavanja obrazovnih potreba kroz realizaciju programa, šireg konteksta u kojem se obrazovna aktivnost odvija. To znači da primena integrativnog pristupa u obrazovanju odraslih otpočinje sa prvom fazom obrazovnog ciklusa, prožima čitav ciklus, do faze valorizacije vaspitno-obrazovnih rezultata i da može nadalje da se prenosi, otvarajući novi ciklus.

Do sada smo se u radu dominantno bavili teorijskim postavkama integralnog pristupa u oblasti obrazovanja odraslih. No svakako, ova analiza bi ostala nepotpuna kada u nju ne bismo uvrstili i prikaze i razmatranje nekih primera konkretne primene ovog pristupa, odnosno ono što se najčešće naziva primerima dobre prakse. Tri takva izdvojena primera predstavimo u delu rada koji sledi.

Tri primera primene integralnog pristupa u obrazovanju (odraslih)

Izdvojena tri primera primene integralnog pristupa u obrazovanju (odraslih) su koliko slična, toliko i različita. U svakom od njih lako je prepoznati neke od elemenata razmatranog pristupa, međutim, evidentne su i razlike. Prvi primer potiče iz SAD-a i odnosi se na stručne obuke za nezaposlena lica, drugi se realizuje u Srbiji i odnosi se na novi model funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih, a treći se takođe realizuje u Srbiji, ali je primer rada sa romskim učenicima srednjih škola.

Primer broj 1: Obuke za nezaposlene kao deo aktivnih mera na tržištu rada

Obuke za nezaposlene, kao jedna od aktivnih mera na tržištu rada, po pitanju postignutih efekata dele zajedničku sudbinu ovih mera. Prvo što kao napomena pristaje uz ove mere je da „je izuzetno teško izboriti se sa masovnom nezaposlenošću putem aktivne politike na tržištu rada... Opšti zaključci iz evaluacije pokazuju da je uticaj programa bolji ukoliko je privreda u fazi ekspanzije i ukoliko su mere dobro targetirane. Međunarodno iskustvo pokazuje da pozitivni efekti aktivnih mera zapošljavanja ne mogu biti zagaratovani“ (Aksentijević, S, u: Zubović, J, (ur), 2011: 488).

Kao što očigledno ne može biti garancije da će očekivani efekti obuka za nezaposlene biti ostvareni, tako, što pokazuju skoro sve evaluacije učinka aktivnih mera tržišta rada za mlade odrasle ljude, one nisu efikasne kada je reč o njihovom

zapošljavanju. Ova, svakako ne laka situacija, u kojoj najčešće i obuke „gube bitku“ sa nezaposlenošću, aktualizovala je pitanje: kako ove obuke učiniti efikasnijim?

Pokušavajući da odgovori na ovo pitanje autor J. Martin navodi preporuke koje daje Grubb, a koje su se iskristalisale na osnovu primera dobre prakse u SAD, kada su u pitanju mere za nezaposlene mlade osobe. Prilikom kreiranja mera, koje obuhvataju obrazovanje i obuke, treba uvažavati sledeće postavke: 1) programi moraju da budu usko povezani sa lokalnim tržištem rada i konkretnim poslovima, koje karakterišu relativno visoke zarade, snažan rast zaposlenosti (u odnosu na određene poslove) i dobre mogućnosti za napredovanje; 2) programi u pogledu sadržaja treba da predstavljaju kombinaciju akademskog obrazovanja, poslovnih veština i obuke na radnom mestu, integrisanih u program na optimalan način; 3) programi treba da pružaju mogućnosti za dalje školovanje, kako bi mladi odrasli dalje mogli da razvijaju svoje veštine i kompetencije; 4) programi treba da obezbede niz pratećih usluga, posebno prilagođenih potrebama mladih ljudi i njihovih porodica; i 5) rezultati koje polaznici ostvaruju se prate i podaci se koriste da bi se unapredio kvalitet programa (Grubb, prema, Martin, J, 2000: 96).

Na elemente integralnog pristupa nailazimo na nekoliko mesta u okviru datih preporuka, odnosno opisa obuka. Odluka o organizovanju i koncipiranju obuke počivaju na potrebama okruženja, a svakako i nezaposlenih polaznika, za koje obuka predstavlja put dolaženja do zaposlenja. Reč je, dakle, o integralnom pristupu potrebama. Nadalje program obuke je rezultat integracije, kako autor navodi, akademskog obrazovanja, poslovnih veština i obuke na radnom mestu, što implicira da se iz obrazovne institucije izlazi i u konkretnu radnu sredinu, odnosno radno mesto, što predstavlja integraciju obrazovanja i rada. Mogućnosti kojima program omogućava dalje školovanje čine ga integrisanim u formalni obrazovni sistem. Niz usluga koje prate program, čime se opet daje podrška potrebama i pojedinca i njegove porodice, čini aktuelnu obrazovnu situaciju integrisanom u život mladih ljudi i njihovog najužeg okruženja. Posebna pažnja se posvećuje praćenju rezultata koje polaznici ostvaruju, što čini osnovu za unapređivanje kvaliteta obuka. Ovako raščlanjene karakteristike obuka, sa naglašenim mestima na kojima su vršene integracije, stvaraju utisak da upravo ove višestruke integracije, odnosno primena integrativnog pristupa, značajno doprinose efikasnosti ovakvih obuka.

Primer broj 2: Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih

Model funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih (FOOO) u Republici Srbiji razvijen je u okviru projekta „Druga šansa – Razvoj sistema funkcionalnog

osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji“ (2009 – 2013), i danas predstavlja formalno priznati model po kojem je koncipirano i po kojem se ostvaruje osnovno obrazovanje odraslih.

Da bi se bar donekle stekla slika kako ovaj model (dok je bio u projektnoj pilot fazi) deluje, poslužićemo se, prilično sažeto kvantitativnim i kvalitativnim pokazateljima nekih od ostvarenih rezultata. Na primer, posmatrano za školsku 2012/2013. godinu ukupan broj polaznika u septembru 2012. godine bio je 4.437, a u januaru 2013. program je pohađalo 3.455 polaznika, što čini 77.86% od početnog broja („Procena ostvarenosti ciljeva i ishoda Programa ogleđa funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih“, 2013: 24). Rezultati procene „pokazuju da sa porastom ciklusa raste povoljna procena polaznika o sopstvenom napredovanju. U prvom ciklusu 44,5% polaznika procenjuje svoje napredovanje kao značajno, 54,3% u drugom, a 57,1% u trećem“ (Ibidem, str. 28). Kada je reč o efektima koji se mogu pripisati FOOO-u, oni se ispoljavaju na sledeći način: vidljiv je „neznatn pomak u realnom statusu polaznika (s obzirom na zaposlenost i zapošljivost), ali i njihovo vidno napredovanje na planu porasta samopouzdanja, svesti o važnosti ličnog i porodičnog zdravlja i blagostanja i spremnosti za veću aktivnost na rešavanju individualnih i porodičnih problema“ (Ibidem, str. 26). Na osnovu kontinuiranih analiza formiran je zaključak da „...proces implementacije kurikuluma FOOO pokazuje da on dobro funkcioniše u praksi i da je sa ovakvim kurikulumom moguće postići planirane rezultate“ (Ibidem, str. 29).

Razmatranjem i koncepcije, i programa, i realizacije FOOO, možemo reći da se u ovim okvirima nailazi na višestruke integracije. Kao prva mogla bi da se izdvoji odnos prema (obrazovnim) potrebama polaznika. One se posmatraju kao produkt delovanja brojnih specifičnosti životnih situacija i okolnosti u kojima polaznici žive. Na obrazovne potrebe polaznika odgovara se višestruko: sadržajem, zatim „načinom implementacije kurikuluma koji se oslanja, uvažava i koristi životno i radno iskustvo odraslih, njihove životne situacije i usmerava ostvarivanje ishoda obrazovanja ka razrešavanju problema koji izviru iz neposrednih životnih situacija“ (Ibidem). Na osnovu angažovanja tri elementa: sadržaja, načina rada i načina usmeravanja ishoda obrazovanja, uspostavlja se integrisanost na relaciji život – učenje – život polaznika. Podrška potrebama posredstvom obrazovanja dolazi i kroz programe inicijalnog stručnog obrazovanja, pri čijem su koncipiranju uvažavane potrebe lokalnih tržišta rada, potrebe polaznika, kao i zahtevi određenih zanimanja, odnosno poslova (Ibidem, str. 12).

Kada se pogleda unutrašnja struktura programa FOOO, posebno se izdvaja integracija opšteg obrazovanja i osposobljavanja za jednostavna zanimanja, dakle, stručnog obrazovanja. Posmatrano sa nivoa kompetencija ovakvo povezivanje

stvara mogućnost za razvoj i bazičnih i radnih kompetencija. Nadalje, „sadržaji različitih nastavnih predmeta su takođe međusobno povezani, tako da mogu da se oslanjaju jedni na druge i zajednički učestvuju u izgradnji i razvoju kompetencija polaznika.“ Kao i predmeti, povezani su i „pojedini nastavni moduli i obrazovni ciklusi“ („Druga šansa – Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih...“, 2011: 15, 19).

Još neki nivoi integracije prepoznaju se: na nivou škole – povezivanje nastavnika u školske timove; zatim na nivou uspostavljanja saradnje između (osnovnih i srednjih) škola; saradnje škola i poslodavaca; povezivanja socijalnih partnera na lokalnom i regionalnom nivou i kao intersektorska saradnja na nacionalnom nivou.

Očigledno je da integralni pristup u slučaju FOOO ima više, međusobno povezanih, uporišnih tačaka. Analiza kvaliteta, zastupljenog i kroz svojstva i kroz nivoe, koja se ovom vrstom pristupa ostvaruje mogla bi da započne sa pitanjem: da li bi bez korišćenja integralnog pristupa obrazovanju odraslih model FOOO uopšte bio ostvarljiv?

Primer broj 3: Podrška romskim učenicima u srednjim stručnim školama

„Uključivanje romskih učenika u srednje škole u AP Vojvodina“ je naziv projekta koji je u periodu od 2007. do 2013. godine realizovan na teritoriji Vojvodine. Osnovni cilj projekta bio je da se poveća broj redovnih učenika srednjih škola, odnosno onih koji upisuju i završavaju srednju školu, a pripadaju romskoj nacionalnoj zajednici, i to posebno da se poveća broj učenika koji upisuju četvorogodišnje srednje škole, da im se pruži podrška da povećaju svoje prosečne ocene i da se motivišu da nastave sa formalnim obrazovanjem nakon srednje škole (Aleksandrović, M, Kris Piger, J, Dimitrov, D, Jovanović, A, Milivojević, Z, 2013: 9). Tokom navedenog perioda trajanja projekta obuhvaćeno je 2.320 učenika.

Da bi se ostvario postavljeni cilj, unutar škole izvršena je sledeća integracija. Svaki učenik imao je svog višegodišnjeg mentora (iz redova nastavnika, pri čemu je u proseku odnos broja mentora i učenika varirao u raponu od 1 : 5 do 1 : 7). Delokrug rada mentora obuhvatao je pružanje podrške učeniku u učenju i savladavanju školskog gradiva, regulisanju različitih pitanja vezanih za školski život učenika, a koja nisu direktno bila povezana sa postignućem učenika, kao i pružanje podrške učeniku u rešavanju različitih životnih problema. Obavljajući mentorsku ulogu nastavnik je saradivao sa drugim nastavnicima (na primer: upućivanje na dopunsku nastavu, pružanje dodatne pomoći u učenju i sl), sa učenič-

kim roditeljima, timom projekta i relevantnim akterima iz okruženja. Između ostalih saradnika sa projekta, sa mentorima su najčešće saradivali i monitori, Romi, uglavnom studenti ili mladi koji su završili fakultete, koji su kao generacijski bliski učenicima pružali primere višeg postignuća u obrazovanju, i koji su povremeno organizovali dodatne sadržaje sa učenicima (uglavnom radionice različitog tipa). Na opisani način stvorena je u školi svojevrsna integrisana mreža podrške učenicima. O značaju koji su mentori imali za učenike, svedoči, između ostalog, izjava dvojice bivših učenika, a današnjih studenata: „Mentor je u srednjoškolskom školovanju odigrao izuzetno bitnu i važnu ulogu u smislu podrške, motivacije. Naime mentor mi je pomogao i u odabiru fakulteta i samog snalaženja u gradu u kom sam počeo da studiram. Mi smo danas u jednom prijateljskom odnosu“. „Mentor mi i dalje pomaže oko saveta i vrlo često imam utisak da ova podrška nikada neće prestati. To mi zaista mnogo znači jer niko od meni bližnjih nije završio studije i ne ume da me uputi na pravi način“ (Pejatović, A, 2012: 17). U ovom trećem primeru dobre prakse, u okviru integrisanja unutar škole, dominantno se izdvaja uvođenje mentorskog načina rada.

Izvan i okolo škole integrisane su bile sledeće mere podrške: mesečna stipendija, ukoliko se zadrži određeni prosek ocena i redovno pohađa nastava; dodatni podsticaji za najbolje učenike (odlazak na obrazovnu ekskurziju, dobijanje lap-topa u vlasništvo i drugo); tesna saradnja sa roditeljima i porodicama učenika, koja je popimala takođe vid vaspitno-obrazovnog rada sa roditeljima; uključivanje u projekat romskih nevladinih organizacija i niza socijalnih partnera na lokalnom i pokrajinskom nivou. I u ovom slučaju vidimo da je integrisanjem različitih aktivnosti i aktera sačinjena svojevrsna integrativna mreža podrške i u okruženju, kako bi se obezbedilo zadržavanje učenika u obrazovnom sistemu.

Zaključna razmatranja

Sagledavanje integralnog pristupa obrazovanju (odraslih) i na teorijskom nivou i na nivou primera primene elemenata ovakvog pristupa u praksi svakako upućuje na zaključak o izuzetnoj složenosti razvijanja ovog pristupa. Niti deluje da ga je lako koncipirati, niti realizovati. Ono što karakteriše obe ove faza je da je od početka izrade programa, odnosno analize potreba za znanjima, veštinama i programom, pa sve do praćenja efekata njegove realizacije i korišćenje tih podataka za dalje unapređivanje programa neophodna saradnja većeg broja socijalnih partnera. Otuda ovaj pristup svakako potencira neophodnost socijalnog partnerstva u oblasti obrazovanja (odraslih), što se u našoj zemlji već duži niz godina zagovara, ali teško ostvaruje.

Najsažetije rečeno, ono što karakteriše integralni pristup, moglo bi da se sažme u konstataciju da se, u stvari, celokupna obrazovna aktivnost smešta između dva koncentrična kruga, koja čine dva nivoa integracije. Tako ovaj proces prepoznajemo u okviru same strukture programa, kao i načina njegove realizacije, a zatim, na drugom nivou kao spoljašnje smeštanje programa u određeni kontekst, iz kojeg integrisano deluju različiti akteri.

Ako je primena integralnog pristupa prilično složena, i verovatno skuplja, postavlja se pitanje: a zašto je potrebno zasnivati obrazovanje i obuke na njegovim principima? U pokušaju davanja donekle zadovoljavajućeg odgovora pristizemo do tri u radu predstavljena primera dobre prakse primene ovog koncepta. Sva tri dovode do utiska da ovaj pristup daje rezultate koje možemo da okarakterišemo kao „dobre“, odnosno da deluje na promene određenih kvaliteta u obrazovanju, bilo da se radi o njihovom nivou ili o kvalitetima posmatranim kao određenim svojstvima, kojima je ovaj pristup izgleda valjana podrška. Čini se da ovaj pristup stvara bar nešto više vere u efekte koji se obrazovanjem i obukama mogu ostvariti.

Literatura

- Aleksandrović, M, Kris Piger, J, Dimitrov, D, Jovanović, A, Milivojević, Z, (2013), *Inclusion of Roma Pupils in Secondary Schools in AP Vojvodina*, Novi Sad: Provincial Secretariat for Education, Administration and National Communities – Vojvodina
- Aleksić, R, (1978), *Rečnik stranih reči i izraza*, Beograd: Prosveta
- An Integrative Teaching Approach – Education Essay*, dostupno na adresi: <http://www.ukessays.com/essays/education/an-integrative-teaching-approach-education-essay.php>, (pristupljeno: 5. 11. 2014)
- Bentley, K, (2014), *How to Teach Using the Integrative Approach*, dostupno na adresi: http://www.ehow.com/how_8677824_teach-using-integrative-approach.html, (pristupljeno: 5. 11. 2014)
- Druga šansa – Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji od 2011. do 2013. godine; Škola, školski tim i nastavnik; Priručnik za nastavnike*, (2011), Beograd: Projekat „Druga šansa“ – Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji koji realizuje GOPA Consultants
- Huber, M. T., Hutchings, P., & Gale, R. (2005). *Integrative Learning for Liberal Education*. peerReview, Summer/Fall, Vol. 7, No. 3/4
- Integrative learning*, (2014), dostupno na adresi: http://en.wikipedia.org/wiki/Integrative_learning, (pristupljeno: 5. 11. 2014)
- Kulić, R, Despotović, M, (2004), *Uvod u andragogiju*, Beograd: Svet knjige
- Leal Filho, W, Brandli, L, Kuznetsova, O, Paço A. M. F, (eds), (2015), *Integrative Approaches to Sustainable development at University Level – Making the Links*, Springer

- Martin, J, (2000), What Works among Active Labour Market Policies: Evidence from OECD Countries' Experiences, *OECD Economic studies*, No 30, I, pp. 79-113
- Medić, S, (1993), *Obrazovanje i socijalizacija odraslih*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu
- Orlović Lovren, V, (2012), Koncept održivog razvoja i doživotnog učenja – dva okvira za jedan pogled na obrazovanje odraslih, *Andragoške studije*, br. 1, str. 9-21
- Pedagoška enciklopedija 1*, (1989), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Pejatović, A, (2012), *Predloga za unapređivanje rada menadžmenta projekta i daljeg razvoja sistema monitoringa i evaluacije rada na projektu - The Inclusion of Roma Students in Secondary Schools in The Autonomous Province of Vojvodina*, Beograd: Interni materijal Projekta
- Pejatović, A, (2006), *Obrazovanje i kvalitet života*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta
- Pejatović, A, (1994), *Vrednosne orijentacije i obrazovne potrebe odraslih*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu
- Procena ostvarenosti ciljeva i ishoda Programa ogleđa funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih*, (2013), Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije
- Walker, D, (1996), *Integrative Education*, ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR, dostupno na adresi: <http://www.ericdigests.org/1996-3/education.htm>, (pristupljeno: 5. 11. 2014)
- Zubović, J, (ur), 2011, *Aktivne mere na tržištu rada i pitanja zaposlenosti*, Beograd: Institut ekonomskih nauka

INTEGRATED APPROACH IN ADULT EDUCATION AS AN IMPROVEMENT FACTOR OF QUALITY EDUCATION INTENDED FOR ADULTS

Aleksandra Pejatović
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

The clarification and analysis of the integrated approach in (adult) education have been done from two points of view. On the one hand, basic theoretical postulates connected to this approach have been considered by clarifying the concepts of integrated learning, integrated approach in teaching and integrated education. On the other, three good practice examples of applied integrated approach connected to different target groups of young and adults, different levels of education both in formal and informal education have been presented. As a basic characteristic of integrated approach in education the so-called two levels (circles) of integration have been singled out. The first refers to a programme based on concrete needs, structured programme (content) and the way the programme is implemented, whereas the other includes "outer integration", that is placing a programme into the specific staged context, characterised by expressed interaction with a numerous social partners. Integrated approach application has been analysed dominantly in relation between the qualities in education and using this approach which support each other and produce, either the quality is being observed as a certain characteristic, or as a level of development of a certain characteristic.

Key words: adult education, integrated approach in adult education, integrated learning, integrated approach in teaching, integrated education

TRANZICIJA U SVET RADA: KA UNAPREĐIVANJU KVALITETA VISOKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI¹

Kristina Pekeč²

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

U radu se pitanju kvaliteta u visokom obrazovanju u Srbiji pristupa s aspekta odnosa između visokog obrazovanja i sveta rada. U tom smislu, tranzicija iz visokog obrazovanja ka zaposlenju uzeta je kao indikator kvaliteta. Nakon kritičke analize sveta obrazovanja, sveta rada i tranzicije u kojoj se ova dva sveta najdirektnije susreću, date su preporuke za unapređivanje kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji. Preporuke idu u pravcu potrebe za razvojem karakteristika pojedinaca koje će pomoći njihovu integraciju na tržište rada, inoviranja programa stručnog osposobljavanja, podizanja svesti i motivacije među studentima za većom participacijom u aktivnostima koje se tiču razvoja karijere, razvijanja transferabilnih znanja i veština, projektovanja budućih potreba tržišta rada, planiranja transfera učenja, razvoja on-line obrazovanja, i u pravcu veće pristupačnosti visokog obrazovanja polaznicima iz različitih starosnih kategorija, a čime se nastoji da se podrži ideja i praksa celoživotnog učenja.

Ključne reči: kvalitet, visoko obrazovanje, tranzicija u svet rada.

Uvod

*„Dva procesa: kvalitet rada i kvalitet obrazovanja međusobno se prožimaju.
Zajedno čine totalitet kvaliteta života“*

D. Savićević

Pitanju kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji moguće je pristupiti sa različitim aspektima, a naš pogled na pitanje kvaliteta proistekao je iz sve veće potrebe za usklađivanjem sveta rada, s jedne strane, i sveta visokog obrazovanja, s druge strane. U tom smislu tranziciju iz visokog obrazovanja ka zaposlenju posmatramo kao indikator kvaliteta visokog obrazovanja, gde veća uspešnost tranzicije diplomaca na tržište rada implicira i veći kvalitet visokog obrazovanja kao okvira za profesionalni i lični razvoj pojedinca. Slažemo se sa Savićevićem koji, u okviru rasprave o kvalitetu visokog obrazovanja i rada, navodi: „Učenje i obrazovanje se

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² kpekec@f.bg.ac.rs

ne dešavaju odvojeno od ostalog dela života. To je osobito istina kada je u pitanju profesionalno obrazovanje“ (Savićević, 2009: 120). Ovde nalazimo i uporište za našu tezu o značaju tranzicije ka svetu rada za promišljanje kvaliteta obrazovanja. Iznetu tezu pokušaćemo da potkrepimo na stranicama koje slede, a koje su grupisane u četiri važne i logički povezane celine: 1) promene u svetu visokog obrazovanja, 2) tranzicija kao okvir za razumevanje odnosa između visokog obrazovanja i sveta rada, 3) promene u svetu rada i 4) preporuke koje idu u pravcu unapređivanja kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji.

Odakle dolaze naši diplomci: visoko obrazovanje u tranziciji

Tranzicija se u najopštijem smislu može odrediti kao prelazak, i to prelazak iz jednog u drugo, kvalitativno drugačije stanje. Takav prelazak nužno podrazumeva promenu. Na primeru Srbije možemo izdvojiti tri značajne tranzicije za koje smatramo da vode ka boljem razumevanju konteksta u kojem se odvija obrazovno-radna tranzicija mladog odraslog i odraslog stanovništva u Srbiji danas, a to su: društvena tranzicija - Srbija kao zemlja u tranziciji iz socijalističkog društvenog uređenja ka kapitalističkom uređenju, zatim privredna ili ekonomska tranzicija – podrazumeva prelazak iz od strane države kontrolisanog tržišta ka slobodnom tržištu, i tranzicija u visokom obrazovanju koju odlikuje priključivanje Srbije evropskom prostoru visokog obrazovanja. Za naš rad relevantna je poslednja pomenuta tranzicija, tranzicija visokog obrazovanja. Ipak, ne treba zanemariti uticaj ostalih tranzicionih procesa kroz koje naše društvo prolazi, a koji usložnjavaju dovoljno kompleksne i zahtevne promene unutar visokoškolskog obrazovanja.

Tranzicija u oblasti visokog obrazovanja ogleda se kroz reforme, koje direktno utiču na proces obrazovno-radne tranzicije diplomaca i pružaju nam pogodan okvir za dublje razumevanje konteksta u kojem se odvija tranzicija u Srbiji. Analizom relevantnih dokumenata dolazi se do uvida u to da reforme podstaknute bolonjskim procesom podstiču proces tranzicije mladih ka zaposlenju. Iako navedena usmerenost ka većoj zapošljivosti možda nije toliko očigledna u praksi, svakako je istaknuta eksplicitno navedenim ciljevima Bolonjske deklaracije – čiji je i Srbija potpisnik.

U junu 1999. godine u Bolonji, sedištu najstarijeg univerziteta u Evropi, dvadeset devet zemalja našeg kontinenta pristupilo je procesu formiranja evropskog prostora visokog obrazovanja. Ideja zasnivanja slobodnog prostora visokog obrazovanja podrazumeva da svaka od zemalja potpisnica i dalje zadrži svoj jedinstveni obrazovni sistem, ali da se svi dogovore oko zajedničkih principa koji će važiti svuda. Među ove principe spada i donošenje nacionalnih okvira kvalifika-

cija (NOK), a koji su u skladu sa Lisabonskom konvencijom o priznavanju kvalifikacija u oblasti visokog obrazovanja u Evropi. Ovako usklađeni NOK predstavljaju pravni okvir za mobilnost studenata, nastavnika i naučnih saradnika unutar zajedničke istraživačke i obrazovne mreže s jedne strane, dok s druge strane predstavljaju i okvir za priznavanje stečenih kvalifikacija u drugim zemljama i time obezbeđuje mobilnost u svetu rada (Komnenović, Lažetić, Vukasović, 2010). Pored navedenog, prelazak na „bolonjski“ sistem studija pretpostavlja i formiranje nove strukture studija koju čine tri ciklusa, uvođenje evropskog sistema prenosa bodova (ESPB), dodatak diplomi, zajedničku kontrolu kvaliteta studija unutar evropskog prostora visokog obrazovanja i drugo. Kako Bolonjska deklaracija kao jedan od glavnih ciljeva izričito navodi „usvajanje sistema lako razumljivih i uporedivih znanja“ radi „unapređenja sposobnosti zapošljavanja evropskih građana“, jasno je da reforme koje sa sobom nosi idu u pravcu jačanja veza između visokog obrazovanja i tržišta rada.

Do danas se broj zemalja potpisnica Bolonjske deklaracije popeo na 47, a među njima se našla i naša zemlja. Srbija je postala članica Bolonjskog procesa 2003. godine, a dve godine kasnije je stupio na snagu novi Zakon o visokom obrazovanju koji predviđa uvođenje promena u sistem studija u skladu sa Bolonjskom deklaracijom. Ovim je sistem visokog obrazovanja u Srbiji i zvanično ušao u proces tranzicije. Među Zakonom definisane ciljeve visokog obrazovanja, pored prenošenja naučnih znanja i veština, razvoja nauke, pružanja podjednakih mogućnosti za uključivanje u visoko obrazovanje i podsticanja celoživotnog učenja, predviđa se i povećanje broja stanovnika sa završenim visokim obrazovanjem.

Nacionalni savet za visoko obrazovanje usvojio je 2010. godine Nacionalni okvir kvalifikacija Srbije (NOKS) za područje visokoškolskog obrazovanja. Krajnji cilj NOKS-a jeste „uklapanje studenata u tržište rada, pripremu za život kao aktivnih građana u demokratskom društvu, lično usavršavanje tokom celog života, kao i razvoj i održavanje široko zasnovane kvalitetne baze znanja celog društva“ (NOKS, 2010). Međutim, treba biti oprezan i ne žuriti sa donošenjem zaključaka o usmerenosti i kvalitetu obrazovanja samo na osnovu dokumenata kojima se propisuju ciljevi za koje ne postoji odgovarajuća podrška da bi se ostvarili. Despotović u svojoj analizi bolonjskog procesa u Srbiji kritikuje zahtev za reformom univerziteta „bez reformisanja struktura koje su u bliskoj vezi sa univerzitetom i, iznad svega, bez reformisanja tržišta rada“ (Despotović, 2012: 53). Ključni problem predstavlja upravo identifikovana slaba veza visokog obrazovanja sa tržištem rada.

Obrazovna tranzicija neodvojiva je od kulturnog, političkog, ekonomskog i uopšte od društvenog sistema u okviru kojeg egzistira. Kako Jovanovićeva navodi

„Obrazovanje kao najorganizovaniji nosilac sistema znanja, vrednosti i kulture jednog društva, kao najmasovniji kanal socijalne pokretljivosti i socijalne promocije, prati i deli sudbinu društva, u ovom slučaju postsocijalističkog društva“ (Jovanović, 2011: 337). Tako, zaostavština doskorašnjeg socijalističkog društvenog uređenja, autoritarnog režima i od strane države diktirane ekonomije ostavila je svoje posledice i na obrazovni sistem koji je karakterisala rigidnost programa, arhaičnost nastavnih metoda, nepostojanje eksterne evaluacije, odvojenost od sveta rada i s tim u vezi izostanak praćenja diplomaca nakon završetka studija i pristupanja svetu rada. Reforme podstaknute bolonjskim procesom i priključenjem Srbije Evropskom prostoru visokog obrazovanja imaju šansu da podignu sveukupni kvalitet visokog obrazovanja, što bi za posledicu trebalo da proizvede i uspešniju tranziciju ka tržištu rada. Ostaje da se stvore i povoljnije prilike kojima će se pospešiti njihova tranzicija ka zaposlenju unutar srpske privrede, a ne (samo) tranzicija diplomaca na tržište rada unutar neke od ekonomija razvijenih zemalja.

Tranzicija kao okvir za razumevanje odnosa između visokog obrazovanja i sveta rada

U teorijskim radovima i empirijskim istraživanjima koja se bave proučavanjem tranzicije iz obrazovanja u svet rada (videti: Donahoe, Tienda, 1999; ETF, 2011; Harrington, 2000; ILO, 2010; Mojić, 2012; OECD, 2011; Teichler, 2009; Tchiboza, 2013; Tomanović, 2012) uočavaju se dve grupe definicija: 1) prva grupa – koje obrazovo-radnu tranziciju posmatraju uže, samo kao prelazak iz formalnog (sekundarnog ili tercijalnog) obrazovanja ka prvom zaposlenju, i 2) druga grupa definicija – koje tranziciju iz obrazovanja u svet rada posmatraju znatno šire i vide je kao doživotnu aktivnost sačinjenu iz brojnih tranzicija koje se odvijaju na relaciji između rada i učenja.

Analizom različitih definicija tranzicije iz obrazovanja ka zaposlenju, primetili smo da se većina njih odnosi na kohortu mladih odraslih ispitanika, uzrasta od 15 do 24 (The World Bank, 2014) ili do 29 godina (ILO, 2010; OECD, 2011), koji su završili srednje stručno obrazovanje ili fakultet i time stekli mogućnost da pristupe tržištu rada. Iz andragoškog ugla, važan iskorak iz uzrastom omeđenih određenja tranzicije iz obrazovanja u svet rada pravi UNESCO koji ovom problemu pristupa sa aspekta celoživotnog učenja i uviđa da je obrazovno-radna tranzicija samo jedna od mnogih tranzicija između zaposlenja i učenja koje se dešavaju tokom radnog veka pojedinca. Upravo ovde pronalazimo uporište za razumevanje andragoškog pristupa izučavanju tranzicije iz visokoškolskog obrazovanja u rad kao celoživotne aktivnosti, odnosno procesa koji se ne završava pronalaskom

prvog posla već se reflektuje i na aktivnosti koje slede nakon toga, a zauzimaju mesto u svetu rada. Tchibozo pomera granicu i u drugom smeru kada kaže da je tranzicija proces koji obuhvata period „od najranijih faza obrazovanja“ (Tchibozo, 2013: 21), čime takođe izlazi iz uobičajenih okvira koji kao ključnu tačku za početak tranzicije uzimaju završetak školovanja.

Nisu samo UNESCO ili Tchibozo prepoznali da obrazovno-radnu tranziciju nije moguće smestiti unutar granica pronalaska prvog posla, već su to приметили i drugi, posebno autori koji su se bavili izučavanjem tranzicije u okvirima OECD zemalja. Bowers, Sonnet i Bardone navode da tranziciju karakterišu „promene u aktivnostima mladih“ (Bowers, Sonnet i Bardone, 1999: 13) koje više nisu usmerene ka pohađanju nastave već ka traženju zaposlenja i radu. Međutim, ne postavlja se oštra granica koja bi u potpunosti podelila svet rada i svet obrazovanja, već su granice između ova dva sveta fleksibilne i propustljive. Govoreći o promenama u aktivnostima, Bowers i saradnici misle na to da se od potpune usmerenosti na obrazovanje dolazi do toga da obrazovne aktivnosti budu manje značajne u poređenju sa ostalim aktivnostima. Paralelno, aktivnosti u vezi sa zaposlenjem od nevažnih postaju izuzetno važne (Galland, prema: Bowers i dr., 1999). Ni jedne ni druge ne iščezavaju, već naprotiv, dopuštaju dalje prelaze na relaciji između učenja i zaposlenja, što je u andragoškoj literaturi označeno i kao „fleksibilnost u alternaciji rada i obrazovanja“ (Pejatović, Orlović, 2014: 56). Skloni smo mišljenju da je ovakav pristup proučavanju obrazovno-radne tranzicije opravdan i da svoje utemeljenje nalazi u teoriji i praksi obrazovanja i učenja odraslih, koja iznova potvrđuje da su veze između učenja i rada trajne i postojeće tokom životnog i radnog veka pojedinca.

Završetak inicijalnog obrazovanja i zaposlenje su ključni momenti u definisanju i proučavanju tranzicije iz sveta obrazovanja u svet rada. I dok oko definisanja završetka procesa obrazovanja nema većih rasprava među autorima, pronalaženje posla je stavka oko koje je teško postići saglasnost. Krstić je jedna od autora koja u određenju tranzicije, koju ona za potrebe svog istraživanja definiše kao put koji pojedinac pređe od sveta obrazovanja ka svetu rada, ne uzima u obzir kvalitet zaposlenja. (Krstić, 2009) Iako u drugim definicijama ovo nije posebno istaknuto, najčešće ipak jeste podrazumevano. Smatra se da je do tranzicije došlo kada se pojedinac zaposli, bez obzira na to da li je zaposlenje adekvatno stečenom obrazovnom nivou i/ili profilu, na koji vremenski period je lice zaposleno, na vrstu ugovora kojom je zasnovan radni odnos, visinu plate i – uopšte uzev – različite faktore koji mogu uticati na to da li je posao koji pojedinac obavlja za njega zadovoljavajući ili nije zadovoljavajući. Dalje, od toga koliko je za određeno istraživanje uopšte potrebno baviti se time da li je pojedinac zadovoljan (prvim)

poslom i od toga na šta se stavlja akcenat prilikom istraživanja tranzicije, zavisice i odluka u vezi s tim šta se podrazumeva pod prvim poslom.

Mišljenja smo da je ovom problemu najpotpunije pristupio ILO (International Labour Office, 2010) koji je veoma precizno i nedvosmisleno definisao tranziciju iz obrazovanja u svet rada kao prelaz od završetka školovanja do prvog stalnog ili zadovoljavajućeg posla. Prema njihovom shvatanju ne može se tvrditi da je tranzicija završena dok mlada osoba ne pronađe „pristojan“ posao, odnosno takav posao koji ili zaposlenom pruža osećaj sigurnosti, ili pak osećaj zadovoljstva.

Stavka oko koje se svi slažu, a koja je ili implicitno sadržana ili eksplicitno iskazana u različitim definicijama tranzicije iz obrazovanja u svet rada, jeste da tranzicija predstavlja svojevrсну socijalnu i profesionalnu integraciju mladih u svet rada (Glossary of key terms on learning and training for work, 2006), ali i njihovu integraciju u širu društvenu zajednicu (ETF, 2008). U ovom kompleksnom procesu neosporan je značaj i uloga obrazovanja.

Primećujemo da, među ostalima, OECD (2011) ističe značaj trajanja i kvaliteta stečenog obrazovanja, dok UNICEF (2007) pravi korak dalje i obrazovanje vidi kao ključno za uspešnost tranzicije ka zaposlenju. Uloga obrazovanja u ovom procesu je da mladom odraslom pomogne da izgradi odgovarajuća znanja, veštine i stavove – jednom rečju kompetencije kojima će na adekvatan način da odgovori na zahteve sveta rada. Stojimo pri stavu da se jednom započeta, proces učenja ne završava i ne treba da se završi stupanjem pojedinca na tržište rada. Kako bi ostao „produktivan i kompetitivan“ (Marnie, Menchini: 2007) i bio u stanju da ide u korak sa promenama unutar sveta rada, pojedinac treba da sve puteve između obrazovanja i učenja s jedne, i zaposlenja s druge strane, održava prohodnim.

Imajući u vidu ranije rečeno, skloniji smo posmatranju tranzicije kao doživotnog procesa koji se ne završava pronalaženjem prvog zaposlenja već naprotiv – prvo zaposlenje predstavlja samo početak, prvi korak u nizu kojim se uspostavlja veza između obrazovanja i rada i koja nema razloga da se prekine tokom čitavog radnog veka. U tom smislu tranziciju iz obrazovanja u svet rada definišemo kao razvojni fenomen, odnosno kao kompleksan proces koji obuhvata profesionalnu i socijalnu integraciju mladih odraslih u svet rada, ali i kontinuiran proces koji se sastoji iz niza drugih tranzicija u vezi s radom i učenjem a koje zajedno čine razvojnu dimenziju posla, čime tranzicija dobija nov kvalitet i biva smeštena u kontekst celoživotnog učenja. U datom kontekstu, obrazovanje i učenje predstavljaju ključne faktore kojima se obezbeđuju i unapređuju stručne i ključne kompetencije neophodne pojedincu za integraciju i održivost konkurentnosti u svetu rada.

Kuda idu naši diplomci: promene u svetu rada

Na prelazak ili tranziciju mladih iz visokoškolskog obrazovanja u svet rada utiču brojni faktori, od kojih smo kao najvažnije izdvojili određene promene do kojih dolazi u savremenom svetu rada. U svojoj studiji, Pejatović i Orlović kao kontekst za izučavanje zaposlenosti i zapošljivosti izdvajaju 28 setova karakteristika savremenog sveta rada, od kojih će neke biti ovde prikazane. Prilikom odabira karakteristika vodili smo se njihovom relevantnošću za proces tranzicije i eksplicitno iskazane (od strane autorki) ili implicitno sadržane veze sa obrazovanjem i učenjem. Prva istaknuta karakteristika savremenog sveta rada je globalizacija ili povezivanje privreda različitih zemalja „u jednu globalnu privredu“ (Pejatović, Orlović, 2014: 50), odnosno tendencije nastanka zajedničkog (svetskog) ekonomskog tržišta i s njom povezano povećanje mobilnosti radne snage. Paralelno sa formiranjem zajedničkog tržišta rada odvijaju se slični procesi i na tržištu obrazovanja. Direktna posledica toga je formiranje Evropskog okvira kvalifikacija koji povezuje obrazovne sisteme različitih zemalja, s ciljem da se pospeši mobilnost studenata i mobilnost radne snage. Kada navedene promene savremenog sveta rada prevedemo na polje obrazovno-radne tranzicije, nameće se zaključak da je važno da diplomci poseduju odgovarajuće karakteristike koje će im omogućiti što uspešniju tranziciju ka prvom zaposlenju, ali i ka svakoj narednoj tranziciji u svetu rada. Ali šta su to tačno „odgovarajuće karakteristike“?

Potruga za odgovorom na ovo pitanje dovodi nas do sledeće odlike savremenog sveta rada koju prepoznajemo kao determinantu tranzicije, a to je promena u karakteristikama zaposlenih koje se danas opažaju kao poželjne, a u koje spadaju: sposobnosti kritičkog mišljenja i rešavanja problema, spremnost na rizik, prilagodljivost, brzina, preduzetništvo i smisao za inicijativu, sposobnost pregovaranja, rad u timu, rad pod pritiskom, zatim sposobnosti planiranja i vođenja projekata, kao i mnoge druge (Ibidem). Promena u poželjnim karakteristikama zaposlenih je izražena u toj meri da se čini kako su neke od njih u „suprotnosti sa izvesnim ranije važećim radnim vrednostima a, kao što su: lojalnost, stremljenje ka dugoročnim ciljevima, posvećenost itd.“ (Gidens, prema: Pejatović, Orlović, 2014). U vezi s ovim stoji i karakteristika savremenog sveta rada koja ukazuje na „orijentaciju ka formiranju širih profila zanimanja“ (Ibidem: 51).

Među brojnim karakteristikama savremenog sveta rada, za koje smatramo da imaju determinišuću ulogu u procesu obrazovno-radne tranzicije iz visokoškolskog obrazovanja ka zaposlenju, izdvajamo još i sledeće: u pogledu ponude radnih mesta vidljiv je zaokret od poljoprivrede i industrije ka sektoru usluga; dolazi do pojave „porasta broja poslova čije obavljanje zahteva više nivoa obrazovanja“; sve

je češća situacija da zaposleni obavljaju više paralelnih poslova, zatim da menjaju radna mesta, ali i zanimanja; dolazi do porasta nezaposlenost u mnogim ekonomijama sveta, što sa sobom povlači – kao jednu od mera štednje usled ekonomskih kriza – smanjivanje broja stalno zaposlenih, uz porast angažovanja spoljnih saradnika, rada na određeno vreme, honorarnog rada, sezonskog rada, ali i skraćivanje radne nedelje, tzv. „deljenja radnog mesta“, korišćenja neplaćenog odsustva i dr.; dolazi do „zaživljavanja koncepta fliksigurnosti“ koji se, s jedne strane, ispoljava kroz fleksibilnost zaposlenih, što predstavlja spremnost na promenu radnih mesta i radnih organizacija, i s druge strane, kroz njihovu sigurnost, u smislu sigurnosti zaposlenja i uslova na radu, ali i sigurnosti u pogledu opstanka na tržištu rada; naglašava se uloga obrazovanja u povećanju produktivnosti, obrazovanje se posmatra kao investicija i drugo (Pejatović, Orlović, 2014: 49 - 59).

Kakve su implikacije opaženih promena na obrazovno-radnu tranziciju? Mišljenja smo da visoka stopa nezaposlenosti i povišen rizik od gubitka posla, promena koncepta sigurnosti, učestale promene radnog mesta i zanimanja, veći broj honorarnih poslova i poslova na određeno vreme, kao i konstantne promene u zahtevanim kompetencijama dovode do prolongiranja tranzicije ka zaposlenju, do promena u konceptu zadovoljavajućeg posla i posledično i do manje usklađenosti između oblasti i nivoa posla i oblasti i nivoa zaposlenja. Opisane odlike sveta rada predstavljaju veoma nepredvidivo i zbog toga neprijateljsko okruženje za svakoga ko je na prelazu ka (prvom ili svakom narednom) zaposlenju, bez obzira na dužinu radnog staža i iskustvo. Veoma je teško predvideti buduća kretanja unutar sfere ekonomije, a samim tim je otežana priprema diplomaca za prepreke i izazove koje tržište rada sa sobom nosi u budućnosti.

Preporuke za poboljšanje kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji

Imajući u vidu dosadašnju analizu procesa tranzicije iz visokog obrazovanja ka zaposlenju, možemo izdvojiti određene preporuke za unapređivanje kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji, kao okvira za profesionalno osposobljavanje pojedinaca. U ovom smislu, tranziciju ka zaposlenju smatramo važnim (ako ne i ključnim) indikatorom kvaliteta visokog obrazovanja, koje obavlja „profesionalnu, socijalnu, naučnu i kulturnu funkciju“ (Savićević, 2009: 75), od kojih je svaka od podjednake važnosti za razvoj jednog društva, ali i za ispunjenje potencijala svakog njegovog člana. Unapređivanje kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji treba da, između ostalog, obezbedi ili bar olakša put mladima do prvog zaposlenja, ali i da pomogne sve naredne korake koje će diplomci učiniti tokom svoje karijere. Na osnovu zahteva koje nam nameće savremeni svet rada (videti: Pejatović, Orlović,

2014), izdvajamo nekoliko ključnih preporuka za unapređivanje kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji:

1. Proces globalizacije i povezivanje različitih privreda u jedinstveno tržište, a koji su iznedrili i potrebu za formiranjem jedinstvenog evropskog prostora visokog obrazovanja (Ibidem), pred visoko obrazovanje stavljaju zahtev za *izgradnjom specifičnih karakteristika kod diplomaca, a koje će pomoći njihovu profesionalnu integraciju na tržište rada*. Teškoća koja se javlja u vezi s ovom preporukom jeste u pogledu identifikovanja zahteva posla za visokoobrazovanu radnu snagu. Do problema dolazi zato što ni putem razgovora sa poslodavcima (u slučaju kada su poslodavci izvor informacija za analizu posla), niti na osnovu naučnog pristupa analizi posla ne možemo da budemo sigurni da smo dobili odgovarajuće podatke. U oba navedena slučaja može se desiti da su ili izostavljeni važni aspekti rada, ili da je prevelik naglasak stavljen na radne zadatke za koje će se kasnije ispostaviti da su sporedni pri obavljanju posla. Ipak, najveći nedostatak proizilazi iz činjenice da je teško veoma konkretne i praktične radne zadatke prevesti u formu koja bi odgovarala specifičnim i zahtevnim potrebama sveta visokoškolskog obrazovanja.
2. Narastajuća modernizacija i fleksibilnost u svetu rada zahtevaju da visoko obrazovanje bude u istoj, ili bar sličoj meri, fleksibilno kako bi bilo u mogućnosti da se menja pod uticajem socio-ekonomskog i kulturnog konteksta u kojem se odvija. U tom smislu potrebno je uložiti napor *ka unapređivanju efikasnosti sistema kojim je omogućeno blagovremeno inoviranje programa profesionalnog osposobljavanja*. Pa ipak, moramo biti svesni jaza između planiranja obrazovanja i upotrebe znanja koji je izraženiji kada se govori o visokom obrazovanju, a odnosi se na izrazito dug vremenski interval koji protiče od trenutka identifikovanja novih radnih zadataka (podaci dobijeni putem analize tržišta rada), preko aktivnosti revizije kurikuluma, do trenutka kada prva generacija diplomaca sa ovim novim kompetencijama ulaze u svet rada (Teichler, 2009). Zaključak koji nam se nameće je da je u međuvremenu vrlo verovatno ponovo došlo do promena u svetu rada, koje već iziskuju i ponovne promene kurikuluma za koji se verovalo da je „inoviran“.
3. Promene u konceptu karijere, a koje podrazumevaju da se više ne možemo osloniti na predvidiv karijerni put u okviru struke (Mojić, u: To-manović i sar., 2012), povećavaju verovatnoću da će naša karijera biti

sačinjena iz mnoštva različitih tranzicija. Ovde se otvara prostor za sve veće i značajnije učešće institucija visokog obrazovanja u Srbiji u domenu karijernog vođenja i savetovanja. Puno toga je urađeno u okviru centara za razvoj karijere i savetovanja studenata pri univerzitetima i možemo reći da su razvojem ovih centara, kao i usvajanjem Strategije karijernog vođenja i savetovanja u RS (ali i drugim relevantnim dokumentima), uspostavljene osnove sistema podrške studentima u ovoj sferi. Dalji koraci trebalo bi da idu u pravcu *razvoja sveobuhvatnih i dostupnih sistema informisanja radi podizanja svesti i motivacije među studentima za većom participacijom u aktivnostima koje se tiču razvoja karijere.*

4. Neprekidno inoviranje procesa i organizacije rada iziskuje potrebu za kontinuiranim stručnim usavršavanjem i izgradnjom kompetencija koje će diplomcima omogućiti da isprate promene. Preneseno na oblast visokog obrazovanja u Srbiji, ovo znači potrebu za *razvijanjem znanja i veština koje imaju veliku transferabilnu vrednost.* Međutim, ovde se javlja dilema koju možemo objasniti time da „visoka specifikovanost podrazumeva nisku zapošljivost (sužavanje broja radnih mesta na kojima pojedinci mogu da rade), a da visoka visoka transferabilnost proširuje mogućnosti zapošljavanja“, ali s druge strane „obesmišljava svrhovitost programa“ visokog obrazovanja (Despotović, 2010: 104).
5. Za određenim zanimanjima i poslovima prestaje potreba, s jedne strane, a pojavljuju se neka nova zanimanja, s druge strane. U sferi visokog obrazovanja u Srbiji neophodno je uspostaviti mehanizme kojima će biti omogućena kontinuirana analiza ponude i potražnje visokoobrazovanih kadrova na tržištu rada i u skladu s tim *projektovanje budućih kretanja i potreba tržišta rada.* Na osnovu ovih projekcija moguće je modifikovati postojeće programe ili kreirati nove i, što je najvažnije, osigurati njihovu realnu održivost unutar društva i privrede koje karakterišu stalne promene.
6. Naglašavanje uloge obrazovanja u povećanju produktivnosti, kao i posmatranje obrazovanja kao investicije, pred visoko obrazovanje postavljaju zahtev za oblikovanjem *profesionalaca koji će biti u mogućnosti da efikasno primene stečena znanja i veštine u svetu rada.* Navedenu preporuku moguće je ostvariti “ukoliko već prilikom dizajna kurikula vodimo računa o načinima na koje ćemo obezbediti pozitivan transfer” (Pekeč, 2013: 318).

7. Prodor informaciono-komunikacionih tehnologija, koje danas omogućavaju obavljanje posla s bilo kojeg mesta (Donkin, prema; Pejatović, Orlović, 2014), doveo je do promena u svetu rada i svetu obrazovanja. U oblasti visokog obrazovanja u Srbiji od velike je važnosti da se obezbedi kadrovska i tehničko-tehnološka podrška za *unapređenje razvoja on-line obrazovanja*.
8. Fleksibilnost u alternaciji rada i obrazovanja zahteva veću otvorenost fakulteta u smislu ponude programa koji su prilagođeni ne samo mladima, već i odraslim i starijim učenicima i njihovim specifičnostima. Potreba je i neophodnost da visokoškolske ustanove u Srbiji iznađu načine kojima bi se *podržala ideja i praksa celoživotnog učenja*. Zakonski okvir za realizaciju ove ideje već postoji u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Srbiji, kao i u Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, dok Zakon o visokom obrazovanju kao jedan od svojih ciljeva navodi "pružanje mogućnosti pojedincima da pod jednakim uslovima steknu visoko obrazovanje i da se obrazuju tokom čitavog života". Kao što Zgaga navodi, "zahtev za demokratizacijom znanja, načelno obezbeđivanje njegove dostupnosti svakom čoveku, shvatanje obrazovanja kao čovekovog prava itd., nalaze se u samim temeljima modernih obrazovnih politika". (Zgaga, 2014) Međutim, u kojoj meri će ovi zahtevi biti realizovani zavisi od mnogih faktora, među kojima je i to u kojoj meri su institucije visokog obrazovanja u Srbiji spremne da širom otvore svoja vrata i pruže podršku svakome ko želi da uči i da se usavršava, bez obzira na starosnu dob, socijalni status ili različite druge okolnosti koje odraslima otežavaju participaciju u visokom obrazovanju (nedostatak vremena, nedostatak novca, porodične obaveze, poslovne obaveze i dr.).

S obzirom da smo razmatranju problema unapređivanja kvaliteta visokog obrazovanja pristupili s aspekta tranzicije iz sveta visokog obrazovanja u svet rada, iz čega se može naslutiti da obrazovanju pristupamo veoma pragmatično, smatramo potrebnim da istaknemo da je humanistička dimenzija obrazovanja nezamenjiva bez obzira na savremene tendencije stavljanja obrazovanja u službu razvoja ekonomije. U tom smislu ne možemo a da se ne zapitamo u kojoj meri visoko obrazovanje treba da priprema studente za svet rada? I da li od visokokvalifikovane radne snage očekujemo samo da rade unutar ograničene grupe zadataka? Ili želimo da budu inovativni, kreativni, da preispituju pravila i da svet rada menjaju i unapređuju? Sve ovo samo dodatno usložnjava ionako kompleksnu vezu između visokoškolskog obrazovanja i zaposlenja, ali i ukazuje na neophodnost daljih

istraživanja u ovom pravcu. Na kraju, pitanje kvaliteta obrazovanja nužno povlači i pitanja o vrednostima i ciljevima koje obrazovanjem želimo da dostignemo. U tom smislu možda je najvažnija preporuka koja se odnosi na unapređivanje kvaliteta visokog obrazovanja u Srbiji preporuka da se, bez obzira na instrumentalnu, praktičnu ili ekonomsku korist obrazovanja, nikada ne sme u drugi plan staviti humanistička dimenzija – a to je uloga obrazovanja u podršci pojedincu da se samoostvari i realizuje sve svoje potencijale, podjednako na ličnom kao i na profesionalnom planu.

Literatura

- Bowers, N., Sonnet, A. and Bardone, L. (1999). Giving Young People a Good Start: The Experience of OECD Countries. In OECD (ed.) *Preparing Youth for the 21st Century*, 7-86.
- Despotović, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Despotović, M. (2012). The Interpretation and Implementation of the Bologna Process in Serbia. In: *The Bologna Process Revisited: Lessons from the Balkan Countries, European Education, Vol. 43, 3*, 43-55.
- Donahoe, D., Tienda, M. (1999). *Human Asset Development and the Transition from School to Work: Policy Lessons for the 21st Century*. Retrieved from: <https://opr.princeton.edu/papers/opr9903.pdf>
- Harrington, K. H. (2000). *Managing career transitions: your career as a work in progress*. New Jersey: Prentice-Hall, Upper Saddle River Inc.
- International Labour Organization (ILO) (2006). *Glossary of key terms on learning and training for work*. Turin: International Training Centre of the ILO.
- Jovanović, N. (2011). Obrazovanje u tranziciji. *Časopis za negovanje demokratije političke kulture: Kultura polisa, VIII, 15*, 335-340.
- Komnenović, B., Lažetić, P., Vukasović, M. (2010). *Nacionalni okvir kvalifikacija*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Krstić, G. (2009). *Tranzicija mladih od škole do posla u Srbiji: april-oktobar 2009*. Retrieved from: http://rs.one.un.org/organizations/12/School%20to%20work%20transition_publication.pdf
- Marnie, S., Menchini, L. (2007). *The Transition Generation: Young people in school and work in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Matsumoto, M., Elder, S. (2010). *Characterizing the school-to-work transitions of young men and women: Evidence from the ILO School-to-work transition surveys*. Geneva: International Labour Office (ILO).
- OECD (2011). Transition from school to work: Where are the 15-29 year-olds? In *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing.

- Pejatović, A., Orlović, V. (2014). *Zaposlenost i obrazovanje posle pedesete*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Društvo andragoga Srbije.
- Pekeč, K. (2013). Transfer in adult education and training. In: *Contemporary Issues of Education Quality*, Despotović, M., Hebib, E. (eds.), Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Adult Education and HRD, University of Pecs, 307-319.
- Savićević, D. (2009). *Andragoške osnove visokoškolskog obrazovanja*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
- Tchiboza, G. (2013). Leveraging Diversity to Promote Successful Transition from Education to Work. In: *Cultural and Social Diversity and the Transition from Education to Work*, Tchiboza (ed.), London: Springer, 3-21.
- Teichler, U. (2009). *Higher Education and the World of Work: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- The World Bank (2014). What is school to work transition and why focus on it? Retrieved 17.02.2014. from: <http://www.worldbank.org>
- Tomanović, S., Stanojević, D., Jarić, I. i sar. (2012). *Mladi – naša sadašnjost. Istraživanje socijalnih biografija mladih u Srbiji*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Zakon o visokom obrazovanju Republike Srbije, Retrieved from: <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakoni/obrazovanje-i-vaspitanje/505-zakon-o-visokom-obrazovanju>
- Zgaga, P. *Profesionalizacija obrazovanja nastavnika – akademski poziv?* Retrieved 03.11.2014. from: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus013-oth-srb-t03.pdf

TRANSITION TO THE WORLD OF WORK: TOWARDS IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN SERBIA

Kristina Pekeč

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Abstract

In this paper the quality of higher education in Serbia has been seen in terms of the relationship between higher education and the world of work. Regarding this, the transition from higher education to employment is taken as an indicator of quality. After a critical analysis of the world of education, the world of work and the transition in which these two worlds most directly encountered, recommendations for improving the quality of higher education in Serbia are given. Recommendations are moving towards the need for the development of characteristics of individuals that will help their integration into the labor market, innovation of programs for professional education, raising awareness and motivation among students for participation in activities related to career development, development of transferable knowledge and skills, projecting future needs of the labor market, planning the transfer of learning, the development of on-line education, and towards greater accessibility of higher education students from different age groups, and thereby tends to support the idea and practice of lifelong learning.

Key words: quality, higher education, the transition into the world of work.