

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ I, JUN 2017.



Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Andragoške studije

Andragoške studije su časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih, naučne orijentacije, posvećen teorijsko-koncepcijskim, istorijskim, komparativnim i empirijskim proučavanjima problema obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja. Časopis reflektuje i andragošku obrazovnu praksu, obuhvatajući širok spektar sadržaja relevantnih ne samo za Srbiju već i za region jugoistočne Evrope, celu Evropu i međunarodnu zajednicu. Časopis je tematski otvoren za sve nivoe obrazovanja i učenja odraslih, za različite tematske oblasti – od opismenjavanja, preko univerzitetskog obrazovanja, do stručnog usavršavanja, kao i za učenje u formalnom, neformalnom i informalnom kontekstu.

Izdavač

Institut za pedagogiju i andragogiju
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

ISSN: 0354-5415

UDK: 37.013.83+374

Urednici

MIOMIR DESPOTOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

KATARINA POPOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Zamenici urednika

Maja Maksimović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksandar Bulajić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Asistenti urednika

Nikola Koruga, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksa Jovanović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Uredništvo

Šefika Alibabić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Marcie Boucouvalas, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA

Arne Carlsen, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany

Heribert Hinzen, DVV international, Germany

Peter Jarvis, University of Surrey, UK

Sabina Jelenc, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Nada Kačavenda Radić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Snezana Medić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Sandra L. Morrison, University of Waikato, New Zealand

Balázs Németh, University of Pécs, Hungary

Ekkehard Nuissl von Rein, Technical University Kaiserslautern, Germany

Kristinka Ovesni, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksandra Pejatović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Sekretar časopisa

Brankica Vlašković, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dizajn: Zoran Imširagić

Tehnička urednica: Irena Đaković

Priprema za štampu: Dosije studio, Beograd

Lektura i korektura: Irena Popović

Lektura i korektura engleskog jezika: Sanja Đerasimović

Štampa: Službeni glasnik, Beograd

Andragoške studije izlaze od 1994. godine dva puta godišnje. Uredivačku politiku vodi Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd, u saradnji sa Društvom za obrazovanje odraslih, Kolarčeva 5, 11000 Beograd. Izdavanje časopisa podržava Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Katalogizacija časopisa: Narodna biblioteka Srbije, Beograd

Andragoške studije su odlukom Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja kategorizovane kao časopis međunarodnog značaja (M24).

Indeksiranje časopisa: Narodna biblioteka Srbije, Beograd i Konzorcijum biblioteka Srbije (<http://scindeks-repozitorijum.nb.rs>); Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (<http://kobson.nb.rs/kategorizacija/journal/>); European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) (<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erhplus/>); Education Research Abstracts (ERA) (<http://www.educationarena.com/era/>); Contents Pages in Education (CPE) (<http://www.tandf.co.uk/journals/cpe>) – Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>); Biblioteka Nemački institut za obrazovanje odraslih DIE, Bon.

Uputstvo za pretplatnike: Zahteve za pretplatu slati na sledeću adresu: Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd, e-adresa: ipa.as@f.bg.ac.rs, telefon: 00381-11-3282-985. Cena godišnje pretplate: za Srbiju – u visini 80€ u dinarskoj protivrednosti (PDV uključen), za inostranstvo – 80€. Načini plaćanja: uplata na račun Instituta za pedagogiju i andragogiju (uputstvo za uplatu se dobija od Instituta na zahtev za pretplatu).

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, JUN 2017.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

JOST REISCHMANN

Čemu služe andragozi? Radna mesta, kompetencije,
sadržaj studija, identitet 9

BRANISLAVA KNEŽIĆ

Andragoški kadrovi u kazneno-popravnim zavodima:
između potreba i realnosti 25

ELENA RIZOVA, ALEKSANDRA PEJATOVIĆ

Andragoška regionalna akademija – od koncepta
do efekata 45

NIKOLA MIJANOVIĆ

Cjeloživotno učenje i tržište rada 69

TODOR SPARIOSU, BILJANA BODROŠKI SPARIOSU

Javno investiranje u stručno obrazovanje i obuku 87

ANITA ZOVKO, JELENA VUKOBRATOVIĆ

Percepcija starenja i društveno-medijska
slika o starima 111

BILJANA MILANOVIĆ DOBROTA

Poznavanje bioloških, psiholoških i socioloških
aspekata starosti u populaciji odraslih osoba 125

PANKÁSZ BALÁZS

**Onlajn obrazovna sredina i upotreba kompjuterskih
tehnologija: anketa sprovedena nad predavačima**

145

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

Odabrane andragoške konferencije za 2018. godinu

Contents

ARTICLES

JOST REISCHMANN

- What are Andragogues good for? Workplaces,
Competencies, Study Contents, Identity** 9

BRANISLAVA KNEŽIĆ

- Andragogical Staff in Prison and Correctional Facilities:
Between Needs and Reality** 25

ELENA RIZOVA, ALEKSANDRA PEJATOVIĆ

- Regional Andragogy Academy – From Concept
to Effects** 45

NIKOLA MIJANOVIĆ

- Lifelong Learning and the Labour Market** 69

TODOR SPARIOSU, BILJANA BODROŠKI SPARIOSU

- Public Investment in Vocational Education
and Training** 87

ANITA ZOVKO, JELENA VUKOBRATOVIĆ

- The Perception of Ageing and Socio-Media Image
of Senior Citizens** 111

BILJANA MILANOVIĆ DOBROTA

- Familiarity With Biological, Psychological
and Sociological Aspects of Ageing Among
Adult Population** 125

PANKÁSZ BALÁZS

**Online Educational Environments and ICT Tools
in Higher Education: Teacher Survey**

145

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

Selected Conferences on Adult Education in 2018

ČLANCI

ARTICLES

Jost Reischmann¹
Bamberg University, Germany

What are Andragogues good for? Workplaces, Competencies, Study Contents, Identity

Abstract: This paper wants to strengthen the identity of Andragogues – to make Andragogues strong and proud. It starts from the observation, that the term “adult educator” labels many different functions, roles, competencies, and educational backgrounds – which leads to an unclear identity. To shape the identity it is suggested to differentiate the various groups of individuals working in this field; the focus is on the graduates of university programs: Andragogues. Workplaces are described as places where graduates of university programs can be found working successfully. Four competencies are identified needed at these workplaces: teaching, organizing, consulting, and evaluation. These competences have to be included in the education of Andragogues. The question is asked: is there a “unifying concept” for people working in that field, a shared identity? The answer will be: what is unifying is the idea, the need, and the function to organize change: for individuals, for organizations, for society. Andragogues – no matter where they work – are change specialists. To strengthen the self-understanding, the identity of the professionals, graduated from university programs and educated for this complex task (and to discriminate them from “everybody” doing some sort of adult education), this group should use the name/label “Andragogue”. And to feel strong and proud: In a changing world change specialists are bitterly needed.

Keywords: andragogues, adult educators, professional identity, the competences of andragogues, unifying concept for adult educators.

¹ Prof. (em.) Dr. Jost Reischmann was Chair of Andragogy at Bamberg University in Germany from 1993 to 2008 (jost.reischmann@uni-bamberg.de). He was President and Vice-president of the International Society for Comparative Adult Education (ISCAE – www.ISCAE.org). In 1999 he was nominated and inducted in the International Adult and Continuing Education Hall of Fame, 2006–2012 member of its Board of Directors. In 1998 he received the ‘Presidents Award for Innovative Leadership’ and in 2006 the ‘Outstanding Service Award’ from the American Association for Adult and Continuing Education.

Introduction

It is strange: data and experience worldwide document that adult education in volume, scope, public, financing, economic and political perception has clearly grown. But in spite of this positive development in many countries the professional academic graduates are missing a feeling of unity or identity, as Kleisz states for Hungary: “The younger and trained generation does not feel the unity of profession” (Kleisz, 2015, p. 22). In spite of the positive development in reality still the critical question remains – from outside but as well from inside the profession: what are Adult Educators/Andragogues good for? And what is their identity?

Threats for identity

A number of reasons may count for the fragile identity. Just to name some:

Everybody is an “Adult Educator”

Who is an Adult Educator? The answer is easy: everybody. In the everyday perception “everybody” can be labeled as “adult educator”:

- the grandma sharing her knowledge of baking cookies,
- the engineer instructing his staff about a new technology,
- the political or religious missionary preaching at the marketplace or in TV about the true and only life or society,
- salespersons, police, medicine, media, tourism, priests, ... (“implicit” adult educators),
- the hundred thousand teachers in adult education institutions (community, church, business and industry, museums, music schools, etc.), teaching some hours at night what they feel they can teach – volunteers, not paid, or trainers, paid (poorly) per hour/day.

A similar confusing picture can be found when looking at conferences (i.e. 6th and 11th Standing Conference on the History of Adult Education, Jena, Germany 1996; Bamberg, Germany 2006) that describe “leading personalities in adult education”: from “the Wise“, over humanists, organizers to professors a high number of “prototypes” are presented under the label of “Adult Educator“.

So: just “everybody” can be an “Adult Educator”. But: an identity of “everybody” is not possible! Perhaps it would help to clarify the identity if the various groups working in this field would be discussed separately (i.e. teachers, trainers, administrators, volunteers, full-time employees, university graduates, etc.).

No obligatory education

Looking to the academic preparation of teachers in Adult Education also shows no shared background or identity. In a recent study, Martin et al. (2017, p. 115, n= 3961) prove that only about one third of the teachers in (public) adult education have some sort of educational academic background (it might be telling that a separate category “study in andragogy/adult education” was not even posed!):

- education full subject: 16,3%
- education as side subject: 7,0%
- not-educational degree: 33,3%
- no academic degree: 33,4%

A slightly more positive picture was showed by the participants in a recent conference (International Scientific Conference on Adult Education: “Developing and understanding Professional Identity of Adult Educators”, Rijeka 2017): half of the participants have graduated in pedagogy or andragogy.

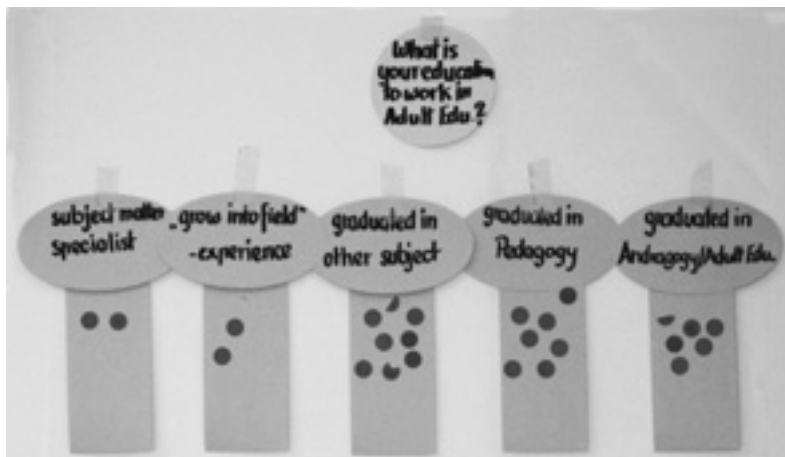


Figure 1: Educational background of participants of the Conference 2017

Asking for the professionalization of this field these results show that we are still at the beginning. The idea of a shared qualification is still a task to come. While other professions like medicine, law, or engineering have clear and compulsory educational criteria for their identity, an identity for Adult Education cannot be based on a shared education for this field.

Plurality of functions and workplaces of Andragogues

But even in the group of graduates of university programs of adult education/ andragogy the workplaces give no clear picture that could form identity: starting with the belief that our university program (“Chair of Adult Education”) was to educate teachers for adults, our experiences around 1995 were shocking: We asked our students some years after graduation: “What is your workplace now – after finishing your studies?” The shocking answer was: only a small portion (10–30%) was employed in a teaching position at an adult education institution – most of the “adult educators” did not teach! 20–30% of our graduates work as freelanced workers (“training, development, counselling/consultancy”), about 10–20% have a career at colleges/universities (Bender et al., 2008). Other programs at other universities reported similar results. Horror: did we educate our students for unemployment or cab driving?

This “horror” gladly could be disproved by another result of our and others’ research: The graduates overwhelmingly let us know they had no problem finding a well paid workplace, are happy with their employment, and feel that our program prepared them well for their specific workplaces!

However: asking for the name of their workplaces we still got a vast and confusing variety of descriptions: teacher, trainer, evaluator, coach, moderator, HRD-employee, manager, administrator, personal or organizational developer. Just to give some examples:

- Antje is working as a freelance worker; she founded the institute for “art-dialogue” (continuing education for art- and cultural managers)
- Sabine (freelance worker) is communication trainer “clarifying and solving difficult communication situations” for individuals and institutions.
- Yvonne was employed by a local brewery as a manager.
- Helga offers conflict management training in business and industry – and reported how she solved a conflict that had cost five million EUR the year before!

It seems we taught our students competences useful in many fields of the job market, and in the beginning did not really know what these competences were. We will come back to this problem later.

Even vaster and more confusing was the answer in response to the question of which institutions they work in: in business and industry, adult education centres, health-care, charities, cultural institutions, churches, in armed forces, management and media, in tourism, journalism and many other fields ... This confirms that Andragogues are beneficial in many fields, but the *disadvantage* remains: they are not perceived as experts in one specific workplace or direction – and sometimes they themselves are not clear about that. So the functions, workplaces, and institutions do not offer a unifying identity.

Threatening an identity is in addition the fact, that Andragogues are often seen limited to one segment of the field (which could be social change, or second chance/compensatory education, or community education, or political education, or cultural capital, or human resource development, or ‘learning to acquire employability’, or minority education – just to name some). Depending of the money-giver or what is in a certain time in fashion one segment is in an oversimplified way claimed to be the total, and the others are either not seen or not valued.

Carroll Londoner, past chair of the International Adult Education Hall of Fame² outlines this problem for the USA (private mail Jan. 31, 2014): “The adult education programs in the States have shrunk dramatically as the universities do not seem inclined to support adult education because they do not understand it. They have too quickly identified the broad field of adult education with the notion of ‘adult literacy’ ... We in the universities have not done a very good job of explaining to our administrators what the broad field is about and why it should be studied academically”.

It is a mistake to perceive and value just one segment as the only legitimate field for Andragogues. The study of andragogy opens the doors to a growing number of workplaces, in different settings and functions, and with a catalogue of needed competencies. Again: this plurality is an advantage of andragogy. And at the same time again a disadvantage, because it is difficult to perceive that all these different fields belong to a shared identity: adult education, andragogy.

We also can refer to statistics that show us that Andragogues fulfil a number of different tasks: Martin et. al. (2017, p. 99), asking 5244 individuals in

² <http://www.halloffame.outreach.ou.edu>

adult education, could prove that people working in adult education institutions fulfill in their daily work a number of different activities:

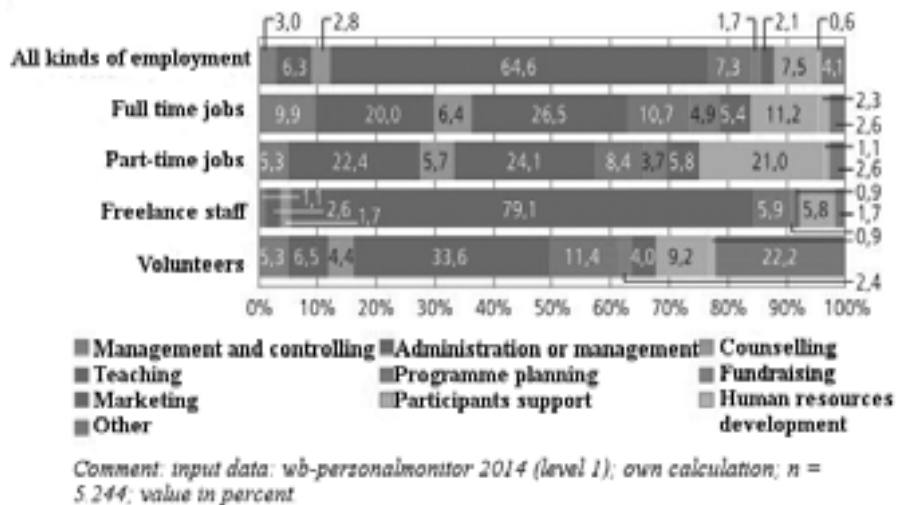


Figure 2: Activities of fulltime-employees in adult education institutions

Full-time employees spend 9,9% of their time for management or controlling, 20% for administration, 6,4% for consulting, 26,6% for teaching, 10,7% for program-planning, 4,9% for acquisition, 5,4% for marketing, 11,2% for assisting participants, 2,3% for staff development.

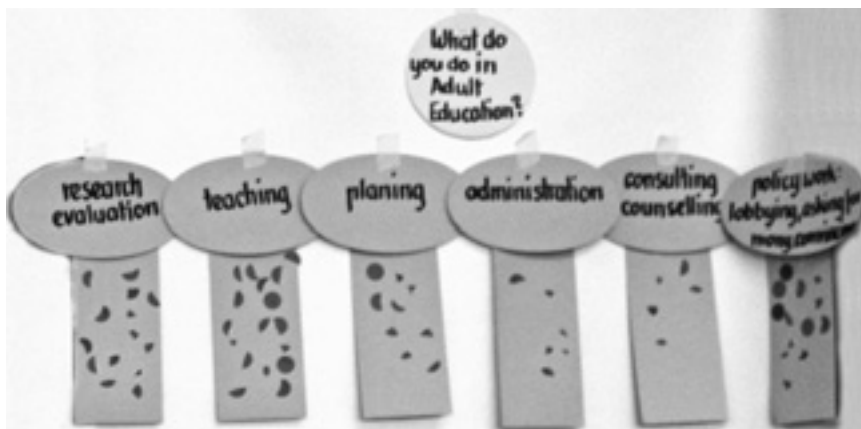


Figure 3: Activities of Adult Education conference-participants

Non-representative, but still confirming are the answers we got at a recent conference (International Scientific Conference on Adult Education: “Developing and understanding Professional Identity of Adult Educators”, Rijeka 2017): working in adult education needs from the same person a number of activities and competencies

A simplified perception may perceive this as confusing or “borderless”. But this plurality of functions describes the reality of the workplaces in adult education: that is what Andragogues do.

Summary

The institutions and workplaces Andragogues work in, the education they have, are manifold, different – far more than the traditional “teacher of adults” in adult education institutes. That means: institutions, workplaces, education, and functions do not constitute an identity.

As it was suggested earlier in the text, it might be helpful for clarifying the identity if the various groups of individuals working in this field would be discussed separately. Putting the focus of this paper on academic educated graduates the unclear borderless term “Adult Educator” makes it difficult to differentiate this group from “everybody”; that makes the term “Adult Educator” destructive for the perception and identity of our discipline and our graduates (Reischmann, 2015b). In a consequence: to describe and guarantee quality standards, to claim academic theory and research, and especially to grow an own identity and offer a unique and specific “label” in the labour-market, I changed 1996 the name of my chair in Bamberg from “Adult Education” (Erwachsenenbildung) to “Andragogik” (Andragogy). Andragogy is the educational discipline, the subject of which is the study of lifelong and lifewide learning and education of adults (Savicevic, 1999; Reischmann, 2004; Henschke, n.d.). The following will focus on the group “graduates of university programs of adult education/ andragogy”.

It might be helpful to draw an analogy to the identity of other recognized professions like medicine, law, architecture, and engineer. A “Mediziner” (German) = doctor, physician, health professional is not “everybody” doing something for health, but exclusively experts that studied this subject. Even there it took centuries to install this identity: In the corpus of the German language the frequency of the term “Mediziner” was 2 (per million tokens) in 1800 (= “nearly unknown”), 4 in 1900, and increased to 19 in 2000 (see Figure 4). May be we will see a similar development with “Andragogue” in the time to come.

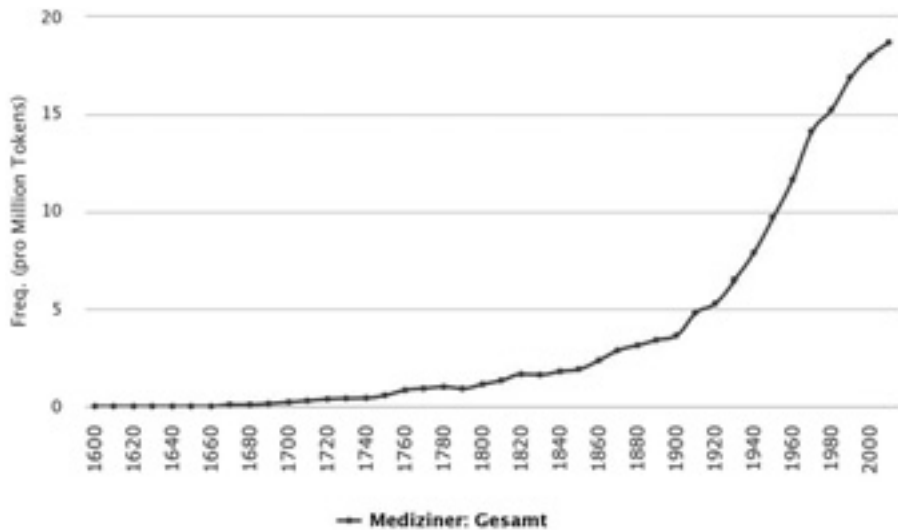


Figure 4: The term “Mediziner” (Doctor) – Development Curve

Source: DWDS – Verlaufskurve, 2017

But referring to the described multitude of functions and workplaces it also can be summarized already now: There exists a unifying idea/concept of all these workplaces: Andragogues teach, organize, manage, inform, mediate, moderate, motivate, and interfere in various ways in tensions, conflicts, friction between:

- people and people; or
- people and organizations; or
- people and things; or
- organizations and organizations.

This widespread usefulness of Andragogues can be seen as a strength, value – and identity (Reischmann, 2015a).

What do Andragogues do?

What are their (needed/given) competencies?

The reports we received from our graduates (Bender et. al., 2008) parallel to the insights from theory and research, made us analyze, what in the multitude of workplaces andragogues do, what they need for their daily work. We identified

four core competencies, which consequently became a part of our curriculum – in addition to the traditional contents – to enable our students/graduates to act as professionals in the wide field of lifewide education:

- First, it is expected that an Andragogue is able to teach. We found that teaching was often a starting point for our graduates, but that after a short while they moved up into a supervising, planning, managing position. However, even in this position it is expected that they can convincingly “teach” and advise others how to teach (“train the trainer” programs).
- Second, we have to prepare them for planning, organizing, and managing programs and measures. The success of an educational program does not only depend on the quality of teaching (micro-didactics), but also on the learning-supportive planning and organizing of the program (macro-didactics): How can learning be started and supported by organizational measures? This includes the challenge how learning occasions can be identified and supported in workplaces, cultural institutions, hospitals, tourist places, hospitals, political and religious organizations etc.
- Third, they need the ability to consult and counsel (moderator – counsellor – consultant – mediator – coach). The manifold learning challenges in “lifewide education” (Reischmann, 1986; Jackson, 2012) opened the insight into a new role of Andragogues: not presenting/transporting knowledge (teaching), but helping persons or groups to find their way and solve their problems by counselling/consulting strategies – often in a one-to-one-situation.
- And finally, they must be able to do evaluation and research. This ability is not only expected from scholars and members of research-organizations, but is also needed in the practical work in many positions and organizations for needs-assessment, evaluation and quality control, planning of (political, strategic) programs and feedback to organizers and boards.

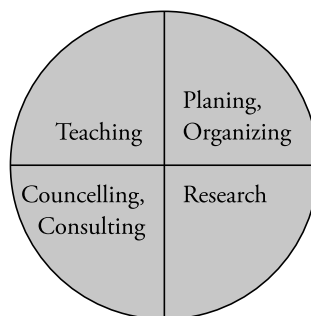


Figure 5: Core competencies of Andragogy Curriculum Bamberg University

How to learn these competencies?

“Competencies” in our understanding includes the capability to perform (practice) and to reflect (theory). Similarly to other professions (medical doctors, lawyers, architects...), it is not enough that Andragogues have knowledge; professionals also have to be able to act in their field. These competencies do not come by themselves. For the ability to perform we developed so-called competency-trainings. They usually last three full days, filled with acting, training, trying, and demonstrating, and are limited to not more than 20 students. These three days are theory-reduced and focus on performance. Of course these competency-based classes have to be supplemented with the “normal” knowledge- and theory-oriented classes, lectures, and readings. Performance has to be melted in and interwoven with knowing and understanding to lead to competency. These competency-trainings cover:

- “*Visualising, presentation, moderation*”. Here, students learn to stand in front of a group, design presentation-material, work with an auditory, present learning material, and interact with groups – also in conflict situations.
- In a second module they learn how to *design classes and seminars*.
- The module “*program-planning*” supplies planning/organizing strategies. An important role for this competency also plays the *internship* each of our students has to go through.
- “*Communication competency*” is a module in the competency “*consulting / counselling*”, another module is “*consulting-strategies and –techniques*”.
- In the competency-training “*coaching*” they learn to support individual trainers and managers to solve practical problems.

In all these classes students learn an active, acting approach to solving problems of people and institutions in a professional way.

At the end of the final examination, we sometimes ask our students what in their perception has been the most important part of their study. The majority names the competency-trainings. This is also true for our alumni, when asked years after graduation. It seems that the preparation to perform successfully and professionally in the practical field adds an important factor to their identity and employability.



Figure 6: Mutual planning of subject matter specialist and coach (Andragogue)

Summary

Andragogues are beneficial in manifold positions and institutions – this can be easily proved by monitoring the workplaces they are in and the activities they perform there. The reality of the workplaces of Andragogues shows a wide variety of functions and activities:

- They have to practically perform and theoretically reflect.
- They need the competencies to a) professionally teach, b) plan and organize learning, c) consult and moderate, d) evaluate and research.
- And they have to produce the most successful mix of these ingredients.

To make Andragogues perceived as professionals they not only need knowledge, but they also need performance skills. This has to be incorporated into the curricula of the University programs (and/or continuing professional education). And to be aware that for the complex tasks not only one, but all these competencies are needed.

The shared identity: Change specialist

Using this complex observation of different workplaces, functions, organizations, competencies, and expectations the question is asked: is there a “unifying concept” for people working in that field? Is a shared identity possible?

The answer for me is: unifying this – sometimes confusing – variety is the idea, the need, and the function to organize change: for individuals, for organizations, for society. Andragogues – no matter where they work in business and industry, cultural organizations, hospitals or the armed forces, tourism or media, political or social institutions – are change specialists.

This world, in which we live, is full of change. And change deserves learning – throughout life, lifewide. Change specialists ask and answer questions as:

- What effect, impact, transfer is needed? And how can it be reached successfully?
- What is that good for? For person, institution, etc.?
- What is better: More or less? Or different?
- What do THEY need? And what do they really need?
- What already exists that supports/hinders a good development?
- Could that also be seen differently? And how does the other see this?
- Where are we going to? Short-term, long-term?
- What might be understood as the message behind it? What effect will that message have that is good/bad?
- What are the advantages AND the unavoidable disadvantages of the planned action? (Persons, products, institution? Short- / middle- / long term? Who can (not) do what with whom?)
- How to you plan something that later on will be different anyway?

All these questions belong to the toolbox of Andragogues, are the daily business of Andragogues, take account of the competencies they (should have) learned. That makes them the sought specialists in the labour market. Who else asks and answers these complex questions, and who asks for the consequences from the answers and develops an action plan?

To strengthen the identity of the professionals, graduated from university programs and educated for this complex task (and to discriminate them from “everybody” doing some sort of adult education), this group should use the name/label “Andragogue”.

Of course we know: We are only at the beginning of the development of this new academic discipline. In Germany it is just brief four decades ago that the first graduates in Adult Education left university. Looking to the academic

discipline the glass can be seen half empty or half full: at many universities in many countries programs for Andragogy/Adult Education exist, as well as do research, literature, conferences, societies, journals, professors, students/graduates, and the need from the market to have the described competencies available. For the sake of developing and strengthening the identity of the Andragogues it may be more helpful to look to the “half full glass” by valuing what has already been developed. That can make self-convinced and strong, while overcritical asking what is missing makes the profession and the individuals in the profession weak.

A main starting point for further directions may not be to start with the old picture of the teacher, but with the idea of the “change specialist”. This opens the perspective to many more workplaces, to new tasks, to a different curriculum. This changed perspective makes us aware of the many places in a changing world where change specialists are bitterly needed. And makes us feel strong and proud to be part of this world-moving development.

Closing summary and challenges

The field of adult learning and education and consequently the working-fields of andragogues are nowadays perceived as much wider and diversified than three decades ago, have reached new horizons. And it is perceived much more important, as UNESCO stated (The Hamburg Declaration On Adult Learning, UNESCO, 1997):

“Adult education ... is a key to the twenty-first century. ... It is a powerful concept:

- For fostering ecologically sustainable development;
- for promoting democracy, justice, gender equity, and scientific, social and economic development, and
- for building a world in which violent conflict is replaced by dialogue and a culture of peace based on justice.
- Adult learning can shape identity and give meaning to life.

(p. 1)

Andragogues can be the specialists to support these change processes, leading into a future worth to live in.

For the academic subject “andragogy” there exist several challenges, problems, tasks:

- to identify the specifics of the subject and the shared paradigms of andragogy and Andragogues, to discuss what Andragogues are good for, what their specific identity is, to document the results (for the outside and for self-perception), and then to convince inside and outside how important this subject is.
- To develop a curriculum including convincing competencies that respects the variety of expectations in the variety of possible workplaces.
- To be self-aware and convince others that is not confusing or “unclear”, that Andragogues are beneficial in companies, churches, and culture, in armed forces and adult education centres, in management and media, in tourism, hospitals, and many other fields, but that this documents the value and richness of this complex subject and profession, and the shared vision of Andragogues as “change specialists”.
- To become aware that the term “adult education/educator” is destructive for the university based profession. The term “Andragogue” could be a discriminator, a name that supports identity to the graduates and the discipline.
- And most important: to decide strategically where and when to be critical and talk about the half empty glass, and where it is more viable, more supportive for the academic subject, the students, and the field, to point out that the glass is half full, that good examples of success document the potentials of andragogy and Andragogues.
- But also: to be aware of the limitations on what can be achieved through adult education. To expect (or promise) to save with some pennies the whole world is a romantic expectation, but for sure leads to disappointment, frustration, and a ruined reputation.

This paper focussed on the graduates of university-based programs. But still needed is the whole range of adult educators at all levels and in all fields: the volunteers, the partly paid part-timers, the fully employed subject-matter-specialists, the organizers and administrators and teachers – they are all still needed (analogue to medicine, where besides the professionals = studied doctors still nurses, midwives, ambulance-drivers etc. are needed). But it also became clear that for the complex and difficult challenges of a “society in change” in addition to professional experts – Andragogues, scientifically educated at a university are needed to support change and learning successfully to make, as UNESCO expressed it, “Adult learning: a joy, a tool, a right and a shared responsibility” (The Hamburg Declaration On Adult Learning, UNESCO, 1997).

There are many reasons to be proud and strong in this identity!

References

- BENDER, W. (2008). *Die Bamberger Andragogik. Studium und Berufsperspektiven in Erwachsenenbildung, beruflicher Weiterbildung und Personalentwicklung*. Tönning: Der andere Verlag.
- DWDS – VERLAUFSKURVE. (n.d.). Retrieved on June 21, 2017, from <https://www.dwds.de/r/plot?q=Mediziner&view=1&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=10&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1600%3A2016>
- HENSCHKE, J. (n.d.). Andragogy Website <http://www.umsl.edu/~henschke>.
- JACKSON, N. J. (2012). Lifewide Learning: History of an idea. *The Lifewide Learning, Education & Personal Development e-book*, 1–30. Retrieved from http://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a1_jackson.pdf
- KLEISZ, T. (2015). The state of profession-building in the field of Andragogy in Hungary. In N. Balasz (Ed.), *International perspectives in adult education* Vol. 70 (pp. 16–26). Bonn: DVV International.
- MARTIN, A., LENCER, S., SCHRADER, J., KOSCHEK, S. OHLY, H., DOBISCHAFT, R. ... & ROSENDAL, A. (2017). *Das Personal in der Weiterbildung – Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: Bertelsmann. Retrieved from <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf>
- REISCHMANN, J. (1986). *Learning “en passant”: The forgotten dimension*. Paper presented at the Conference of the American Association of Adult and Continuing Education. Hollywood/Florida, 23. 10. 1986. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Columbus/Ohio 1986. <http://www.reischmannfam.de/lit/1986-AAACE-Hollywood.pdf>
- REISCHMANN, J. (2015a). Profesionalizacija obrazovanja odraslih – neki aspekti. (Professionalization of Adult Education – Some Aspects). *Andragoške studije*, (2), p. 23–37. Retrieved from <http://www.as.edu.rs/search?l=sr&n=2015-2>
- REISCHMANN, J. (2015b). Andragogy: Because “Adult Education” is not beneficial to the academic identity! In U. Gartenschlaeger & E. Hirsch (Eds.), *Adult education in an interconnected world* (International Perspectives in Adult Education – IPE 71) (pp. 87–97). Bonn: DVV-International. Retrieved from <http://www.reischmannfam.de/lit/2015-Andragogy-HeribertHinzen.pdf>
- SAVICEVIC, D. (1999). Understanding Andragogy in Europe and America: Comparing and Contrasting. In J. Reischmann, M. Bron, Z. Jelenc, Zoran (Eds.), *Comparative Adult Education 1998: the Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study* (pp. 97–119). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430118.pdf>
- UNESCO (1997). CONFINTEA V: The Hamburg Declaration On Adult Learning. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.h>

Jost Reischmann³
Univerzitet u Bambergu u Nemačkoj

Čemu služe andragozi? Radna mesta, kompetencije, sadržaj studija, identitet

Apstrakt: Ovaj rad ima želju da ojača identitet andragoga – da ih učini jakim i ponosnima. Polazi od opažanja da se termin „edukator odraslih” koristi za obeležavanje mnogo različitih funkcija, uloga, kompetencija i obrazovnih profila – što vodi nedefinisanim identitetu. Da bi se identitet uobličio, predlažemo da se izdiferenciraju različite grupacije koje rade u toj oblasti; fokus treba da bude na kadrovima obrazovanim na univerzitetu: andragozima. Radnim mestima smatramo mesta gde možemo naći uspešne univerzitetski obrazovane kadrove. Identifikovali smo četiri kompetencije koje su potrebne na tim radnim mestima: podučavanje, organizacija, konsalting i evaluacija. Te kompetencije moraju da budu uključene u obrazovanje budućih andragoga. Postavljamo sledeće pitanje: postoji li „objedinjujući koncept” za ljude koji rade u toj oblasti, neki identitet koji im je zajednički? Odgovor je: ono što je objedinjujuće jeste ideja, potreba i funkcija organizovanja promene: za pojedince, organizacije, društvo. Andragozi – bez obzira na to gde rade – jesu specijalisti za promene. Da bi se ojačali samorazumevanje i profesionalni identitet kadrova univerzitetski obrazovanih za ovaj kompleksan poduhvat (i da im se omogući razlikovanje od ‘svakoga’ ko se bavi nekom vrstom edukacije odraslih), tu grupaciju treba nazivati andragozima. I treba im omogućiti da budu jaki i ponosni: u svetu koji se neprestano menja, specijalisti za promene su veoma potrebni.

Ključne reči: andragozi, edukatori odraslih, profesionalni identitet, kompetencije za andragoge, objedinjujući koncept za edukatore odraslih.

³ Profesor (emeritus) Jost Reischmann bio je redovni profesor andragogije na Univerzitetu u Bambergu, u Nemačkoj, od 1993. do 2008. godine (jost.reischmann@uni-bamberg.de). Bio je predsednik i potpredsednik Međunarodnog društva za komparativno obrazovanje odraslih (ISCAE – www.ISCAE.org). Godine 1999. je nominovan, a zatim i uvršten u Međunarodni hol slave za obrazovanje odraslih i od 2006. do 2012. godine bio je član tamošnjeg odbora direktora. Godine 1998. je ‘Primio predsedničku nagradu za inovativno liderstvo’, a 2006. ‘Nagradu za izuzetan doprinos’ od Američke asocijacije za obrazovanje odraslih.

Branislava Knežić¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Andragoški kadrovi u kazneno-popravnim zavodima: između potreba i realnosti²

Apstrakt: Imajući u vidu specifičnu prirodu obrazovanja, osposobljavanja i obuke zatvorenika tokom izvršenja zatvorske kazne i ambivalentan odnos struke i nauke prema toj vrsti tretmana, u radu smo, na osnovu analize podataka Uprave za izvršenje krivičnih sankcija o zaposlenima, dali odgovore na pitanja: ko sve obavlja posao edukatora i koje je inicijalno obrazovanje osoblja zaposlenog u službama za tretman i obuku i upošljavanje. Na osnovu rezultata istraživanja obavljenog 2016. godine na prigodnom uzorku (51 zaposlena osoba u pomenute dve službe u kazneno-popravnim zavodima u Požarevcu, Zabeli i Sremskoj Mitrovici) prikazani su podaci o stručnom usavršavanju i znanjima i veštinama koja im nedostaju u radu s osuđennicima. Podaci koje smo analizirali potvrdili su ranija saznanja da značajan broj zaposlenih u srpskim zatvorima po bazičnom obrazovanju nije profesionalno kompetentan za rad sa zatvorenicima (profesori istorije, marksizma, odbrane i zaštite, geografije, politikolozi, mašinski inženjeri...). Njima je neophodno dodatno organizovati edukaciju i/ili angažovati stručnjake specifičnih oblasti za poboljšanje tretmana i stvaranje novih programa sa ciljem smanjenja recidivizma zatvorenika. Zatvorenici imaju pravo na obrazovanje i obuku kako bi se što bolje uključili u život na slobodi i povećali mogućnosti zapošljavanja. Za planiranje, organizovanje, realizaciju i evaluaciju obrazovanja i obuke osuđenih osoba trebalo bi da su odgovorne andragoške discipline. Samo tako široko obrazovan kadar, uz celoživotno neformalno i informalno obrazovanje i učenje, može biti korisno za organizovanje i rad na resocijalizaciji, osposobljavanju, reintegraciji zatvorenika. Obrazovna struktura, odnosno profesionalna osposobljenost većeg dela kadra u službama za tretman i obuku nije u skladu sa specifičnim potrebama zatvorske populacije sa kojom rade.

Ključne reči: vaspitači, andragozi, obrazovanje, obuke, zatvorenici.

¹ Branislava Knežić je vanredni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i naučni savetnik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu.

² Rad je nastao u okviru projekta *Kriminal u Srbiji: fenomenologija, rizici i mogućnost socijalne intervencije* (br. 47011) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Da lišenje slobode i surovi uslovi u kazneno-popravnim zavodima (KPZ) nisu jedini, a ni uspešan način smanjenja kriminaliteta i recidivizma osuđenika, odavno je poznato. Osuđeniku treba pomoći da pronađe način da izađe iz zatvora sa što manje štetnih posledica i da se što lakše uključi u život po isteku kazne. Zakonska osnova za takav stav nalazi se u Zakonu o izvršenju krivičnih sankcija (2014) i u podzakonskim aktima koji propisuju tretman. Tretman osuđenih lica je prioritetan segment u izvršenju krivičnih sankcija i zahteva osavremenjivanje metoda i tehnika rada i zbog promene strukture osuđeničke populacije i zbog nedovoljnog broja stručnog osoblja za sprovođenje predviđenih aktivnosti u tretmanu (UIKS, 2013, str. 42).

Ozbiljan problem u organizovanju zatvorskog tretmana je heterogenost osuđenika, raznolikost zatvora, finansijski i prostorni uslovi, ali i nedovoljno osposobljenog kadra. Obrazovanje i stručnost kadra u KPZ-u ključni su elementi u kojima se ogleda efekat kaznene politike odnosno izricanje i izdržavanje krivičnih sankcija. Individualni i grupni rad, opšte i stručno obrazovanje, rad i aktivnosti u slobodno vreme deo su tretmana kojim bi život u zatvoru trebalo da se približi životu na slobodi. Pitanje je da li su kadrovi u penalnim institucijama dorasli izazovima savremenog penološkog tretmana. I da li poseduju: penološka, andragoška, psihološka, kriminološka... znanja i veštine kako bi dostigli standarde savremenog sveta u kome se poštuju osnovna prava osuđenika.

S obzirom na predmet ovog rada, pokušaćemo da odgovorimo na pitanja: ko su vaspitači u KPZ i koje je bazično obrazovanje vaspitača odnosno načelnika i organizatora službe za tretman i obuku? Lako je uočiti da je određenje profila vaspitača u KPZ-u, kada se koristi u najširem ali i najneodređenijem smislu, toliko široko da ga nose i oni kojima to ne pripada. Pod pojmom „vaspitač”, u zatvorskom sistemu Srbije podrazuma se visokoobrazovan stručnjak koji neposredno radi sa osuđenikom na realizaciji vaspitno-korektivnog programa. Uslov za obavljanje poslova vaspitača su: završen Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – smer za prevenciju i resocijalizaciju, Filozofski fakultet (grupa pedagogija, psihologija, sociologija), Učiteljski fakultet ili Fakultet političkih nauka – smer socijalna politika (Stevanović, 2010, str. 280). Za početak, pitamo se da li su ti stručni profili slučajno prevideli da je reč o odraslim osuđenicima i da postoji fakultetski obrazovan kadar – andragog? Na ovom mestu nećemo se baviti raspravama, određenjima i potrebom profesionalizacije kadrova koji se bave obrazovanjem i učenjem odraslih. Objavljeni su brojni domaći i strani radovi iz te oblasti, a detaljan pregled literature zainteresovani čitalac može pronaći u

knjizi Kristinke Ovesni (Ovesni, 2009). Ali, postavimo pitanja – Da li vaspitači poznaju specifične metode i tehnike prilagođene procesu učenja i obrazovanja odraslih? Da li su spremni i otvoreni za učenje i primenu novih metoda i stilova učenja? Da li su osposobljeni i, ako jesu, da li se pitaju prilikom odabira osuđenika za osposobljavanje, obučavanje i rad? Poznaju li načine ublažavanja barijera osuđenih za obrazovanje i osposobljavanje?

Poslenici sa područja te aktivnosti u penalnim ustanovama ne uživaju „moć i ugled”, pa otud, bojimo se, svako pretenduje da zna i misli da se može lako snaći u izazovima tog odgovornog poziva. Stoga je, još uvek, njihov posao obezvređen i „nezaštićen” i dobijanje radnog mesta zavisi od mnogih faktora, a ne samo od profila i stručne spreme. Rečima jednog vaspitača sa dugogodišnjim iskustvom u KPZ-u treba verovati kad kaže da, uz nedostatke jasnog profesionalnog identiteta profesije zatvorskog vaspitača, na marginalizaciju službe za tretman utiču mnoge (ne)vidljive podele koje se godinama stvaraju preteći da dovedu u pitanje i vaspitni rad u zatvorima... Jedan od nevidljivih uzroka je i završeni fakultet, pri čemu se favorizuju vaspitači koji su završili FASPER u odnosu na psihologe, sociologe, pedagoge i andragoge (iako blagu prednost imaju psiholozi) (Krstić, 2014, str. 55). Mada nije nevažan naziv kadra koji radi sa osuđenima, o kome bi vredelo detaljnije raspravljati, taj rad ne može imati uspeha ako se improvizuje, ako ga radi neosposobljeno osoblje sa ciljem da nadležnima pošalje što bolje izveštaje.

Uspešnost bilo koje funkcije vaspitača temelji se na relevantnim kompetencijama (znanjima, sposobnostima, veštinama, stavovima...) i to vodi do ključnog pitanja: da li vaspitači u zatvorima imaju kompetencije za rad sa specifičnom populacijom kakva je osuđenička?

Iako je posao vaspitača strukturalno složen, retke su rasprave o tom pitanju i još ređi prioriteti u sistematskom pristupu razvijanju kompetencija u kontekstu profesionalnog razvoja zatvorskih vaspitača. Jednako tako, nisu nam poznata istraživanja koja bi ukazivala na potrebu objektivnijeg procenjivanja kompetencija onih koji rade na osmišljavanju rada na resocijalizaciji osuđenih u KPZ-u. Koja su to poželjna svojstva vaspitača i rukovodilaca službi za tretman u penalnim ustanovama gde kaznu izdržavaju odrasli osuđenici? Ko ih dodatno osposobljava?

Posao „vaspitača” u penalnim ustanovama i andragoga u institucijama van zatvora koje imaju dodira sa izvršenjem zatvorske kazne (zaposleni u: Upravi za izvršenje krivičnih sankcija, probacijskim službama, centrima za socijalni rad, organizacijama za postpenalni tretman i službama za zapošljavanje) mora biti dovoljno društveno i andragoški prepoznatljiv. Prema svemu sudeći, danas nije ni stručno ni javno dovoljno vidljiv.

Ulaganje u obrazovanje u jednom društvu, pa i u zatvoru (u programe, kadar, sredstva), zavisi od toga kako se ono vrednuje (ne samo deklarativno) i da li se prepoznaje kao jedan od bitnih faktora koji utiču na kvalitet života njegovih članova. U zatvorskim uslovima odnos društvo – obrazovanje još je očigledniji, što je obeleženo ambivalentnim odnosom prema populaciji koju treba obrazovati. S druge strane, zatvorska populacija je takva da već, iz raznih razloga, ima predistoriju nižeg nivoa obrazovanja i lošeg iskustva sa obrazovanjem, pa je važno pitanje i kada postoje uslovi za njihovo obrazovanje, kako ih motivisati. Preduslov za to je da se prepozna i veruje u moć obrazovanja, kako sami osuđenici, tako i osoblje koje provodi tretman u zatvorima. Bogatstvo metoda i pristupa doprinelo bi realizaciji sadržaja u područjima obrazovanja osuđenih lica i omogućilo bi sagledavanje učešća obrazovanja u resocijalizaciji i korigovanju stavova prema kriminalnom ponašanju. Ne zaboravimo da je kvalitet vaspitačkog i nastavničkog kadra jedan od bitnih činilaca koji deluju na nivo obrazovnih postignuća svih ljudi, zatvorenika možda i više. Ovde dolazimo i do ključnog pitanja celoživotnog obrazovanja i učenja zaposlenih u zatvoru i osuđenika.

Stanje u kazneno-popravnim zavodima u Srbiji: zaposleni u službama i obrazovanju

Zatvor je ustanova tzv. totalnog tipa, gde su osuđenici 24 sata pod nadzorom i gde su gotovo sve aktivnosti organizovane prema strogo određenim pravilima. Stroga hijerarhija uloga vlada i za osoblje koje je neretko usmereno na kažnjavanje, a ne na tretman i pozitivne strane osuđenika. Zadatak zaposlenih je da obezbede sigurnost i zaštitu za društvo, ostale osuđenike i osoblje od opasnih učinilaca krivičnih dela, ali i tretman koji će osuđenima omogućiti efikasniju integraciju nakon izdržane zatvorske kazne.

Službe koje postoje u srpskim zatvorima propisane su Zakonom o izvršenju krivičnih sankcija Republike Srbije (ZIKS). U zavodima mogu postojati sledeće službe:

- 1) služba za tretman;
- 2) služba za obezbeđenje;
- 3) služba za obuku i upošljavanje;
- 4) služba za zdravstvenu zaštitu;
- 5) služba za opšte poslove.

Za dva ili više zavoda mogu se obrazovati zajedničke službe (čl. 19).

Navešćemo samo zadatke službe za tretman (propisane čl. 20 ZIKS) i službe za obuku i upošljavanje (čl. 23).

Služba za tretman procenjuje individualne potrebe, kapacitete za promenu i stepen rizika osuđenog za ponavljanje krivičnog dela, utvrđuje i sprovodi individualizovani program postupanja i primenjuje metode i postupke sa ciljem ostvarivanja individualne prevencije.

Ta služba utvrđuje program postupanja prema osuđenom, usklađuje rad ostalih službi i drugih učesnika u sprovođenju programa i obavlja druge poslove određene ovim zakonom.

Služba za obuku i upošljavanje obučava osuđene za rad, organizuje njihov rad i obavlja druge poslove određene zakonom, saglasno programu postupanja prema osuđenom. Osuđeni se obučavaju i rade u zavodima ili izvan zavoda.

Rad službe za obuku i upošljavanje obavlja se u okviru zakonom dozvoljenih delatnosti i u skladu sa propisima koji uređuju obavljanje svake pojedine delatnosti.

Na predlog upravnika zavoda, direktor Uprave odlučuje o vrsti i obimu obavljanja delatnosti.

Proizvodi i usluge iz rada službe za obuku i upošljavanje mogu se koristiti za potrebe Uprave, sopstvene potrebe zavoda i za potrebe drugih zavoda.

Zavod može da prodaje na tržištu proizvode i usluge nastale u toku obuke i rada osuđenih. Prihod od prodaje proizvoda i usluga iz obuke i rada osuđenih koristi zavod, u skladu sa finansijskim planom zavoda donetim uz saglasnost direktora Uprave. Prihodi se koriste za plaćanje troškova nastalih radom osuđenih, za naknade za rad i nagrade za rad osuđenih, za tehnološko unapređenje rada i za poboljšanje uslova života, obrazovanja i rada osuđenih.

Ostvarivanje prihoda od obuke i rada osuđenih ne sme štetno da utiče na ostvarenje svrhe obuke i upošljavanja.

Propis kojim se uređuje rad službe za obuku i upošljavanje donosi ministar nadležan za poslove pravosuđa.

Odmah da kažemo da zaposlene u službama za tretman i obuku i upošljavanje, uslovno, svi zovu – vaspitači. Ni najbolji zakoni ni ugrađeni međunarodni standardi adekvatnog postupanja s osuđenima ne mogu zatvorsku kaznu „oživotvoriti” ako osoblje nije „doraslo” tom složenom zadatku. Mali uvid u njihovu osposobljenost nude i sledeće stranice.

Prema podacima Uprave za izvršenje krivičnih sankcija, u zatvorima su zaposlena ukupno 4.183 lica, od toga 76% muškaraca i 24% žena. Podaci po službama prikazani su u sledećoj tabeli. Na ovom mestu ukazujemo samo na brojnost, a ne na obrazovnu (ne)adekvatnost zaposlenih.

Tabela 1: Zaposleni po službama na dan 31. 12. 2013. godine

Služba	Zaposleni	
	N	%
Služba za tretman	295	7
Služba za obezbeđenje	2.381	56,9
Služba za zdravstvenu zaštitu	287	6,9
Služba za obuku i upošljavanje	543	13
Služba za opšte poslove	636	15,2
Upravnik, zamenik, sekretar	41	1
Ukupno	4.183	100

Od rada svih službi koje postoje u KPZ-u, a posebno od osoblja zaposlenog u službi za tretman i obuku i upošljavanje, zavisi ili bi trebalo da zavisi uspešnost zatvorske kazne. Zbog toga ćemo pažnju usmeriti na te dve službe, ne umanjujući značaj i ulogu ostalih zaposlenih u zatvoru.

Broj zaposlenih u penalnim ustanovama 2013. godine³ bio je 4.183 (3.910 u stalnom radnom odnosu i 273 na određeno vreme), od čega oko 7% u službi za tretman i 13% u službi za obuku i upošljavanje. Postavlja se pitanje da li 234 zaposlene osobe u službi za tretman u stalnom radnom odnosu plus 61 osoba angažovana na određeno vreme i 482 + 61 u obuci i upošljavanju mogu na efikasan način da „odrade” zadatke propisane zakonom i pravilnicima.

Na prevelik broj osuđenih po vaspitaču ukazivali su i podaci Helsinškog odbora za ljudska prava u Srbiji, koji je isticao, ono što i mi znamo, da je to, i bez dodatnih problema i razloga, ograničavajući faktor za kvalitetan rad. Vaspitne grupe sa više od 90 osoba na jednog vaspitača ne ostavljaju prostora za bilo kakav ozbiljniji individualni ili grupni rad (Zatvori u Srbiji, 2010). Zanimljivo bi bilo saznati na osnovu čega se onda pišu pogodnosti i napredovanja za osuđenike? Uz brojne administrativne poslove, da li vaspitači imaju vremena i da vide, ne da razgovaraju, savetuju, informišu i motivišu za određene programe i sadržaje korisne za promenu ličnosti i ponašanja osuđenika?

Da li se povremeni razgovori vaspitača sa osuđenima mogu nazvati pružanjem psihosocijalne podrške? Da li je realno očekivati da vaspitači imaju veštine organizovanja, vođenja diskusija i stvaranja međusobnog poverenja sa osuđenima? Prenaseljenost zatvora i velik broj osuđenika na jednog vaspitača odražava se na kvalitet rada, ali taj problem ne može rešiti samo kadar u zatvoru, bez obzira na osposobljenost. Takav problem treba rešavati na nivou organizacije sistema izvršenja krivičnih sankcija. Odgovornost vaspitača može proisteći iz nedovoljne

³ Poslednja godina za koju su dostupni službeni podaci je 2013.

osposobljenosti i/ili motivisanosti za rad sa osuđennicima. Vaspitači, kao i ostalo zatvorsko osoblje, obavlja veoma naporan i stresan posao u specifičnom okruženju. Često su nezadovoljni ne samo materijalnim statusom nego i vrednovanjem posla koji obavljaju.

Ako se želi neka promena u pristupu obrazovanju kao faktoru resocijalizacije osuđenika, onda je neophodno poći baš od zaposlenih u službama za tretman i obuku. Oni se nalaze između službi zaduženih za bezbednost i represiju i osuđenika koje bi trebalo motivisati za promene putem programa nastalih na proceni njihovih potreba. Položaj im nije ugodan. Bez mogućnosti da se posvete vlastitom pozivu i razumevanja specifičnosti zatvorske sredine mogu se pridružiti „nadzoru i čuvanju” osuđenika dok im ne istekne kazna.

Svaka rasprava o obrazovnoj strukturi vaspitačkog kadra u kazneno-popravnim zavodima podrazumeva da tu odgovornu funkciju mogu obavljati samo osobe koje su stekle andragoško-psihološko-penološko obrazovanje da planiraju, programiraju, potiču, usmeravaju rad i vrednuju vaspitno-obrazovne rezultate u zatvorskim ustanovama.

Kod nas, osim problema raznolikosti stručne spreme vaspitača, postoji i problem neadekvatnog usavršavanja posle završenog formalnog obrazovanja. Osoblje se oslanja na znanja stečena školovanjem, a pojedinci na iskustvo stečeno radom sa osuđennicima. A da ona nisu dovoljna ni u jednoj oblasti, valjda niko danas ne sumnja. Iz razgovora sa nekim od vaspitača, saznali smo da se problem usložava i zbog nepostojanja jasne podele poslova u skladu sa stručnim profilom vaspitača. Kada bi svako radio posao za koji je obrazovan, tretman osuđenih na izdržavanju zatvorske kazne bio bi funkcionalniji i uspešniji. Primera radi, posao organizovanja obrazovanja, obuke i usavršavanja trebalo bi da rade andragozi, a ne profesori geografije ili maturanti gimnazije; za različite psihoterapeutske tretmane i psihodijagnostiku razumno je da su zaduženi psiholozi, a ne profesori fizičke kulture ili fizioterapeutske tehničari, i tako redom.

Tretman bi trebalo da bude usmeren ka osuđeniku s glavnim ciljem da ublaži negativne efekte zatvorskih uslova života, koji su neizbežni, da umanjí osećanje odbačenosti i izolovanosti osuđenika i da istovremeno pruži neophodnu pomoć pojedincu da promeni ponašanje koje ga je dovelo u zatvor, da povрати samopouzdanje, veru u sebe, svoje mogućnosti i sposobnosti.

Delotvornog tretmana, upoznavanja ličnosti osuđenika, programa postupanja, obrazovanja, obuke, uposlenja, grupnih i individualnih oblika rada i organizovanja slobodnog vremena nema bez obrazovanog kadra. Da su „zatvori u krizi” u proteklím decenijama, upozoravaju nas istraživači te oblasti (Mrvić Petro-

vić, 2007; Coyle, 2010). Razlozi su višestruki, a posledice negativne za osuđenika, ali i za osoblje. Čini se da su se zaposleni bolje snalazili dok su imali „čvrsto tlo pod nogama”, poštovali strogu hijerarhiju i održavali mir i disciplinu uz pomoć „bensedina od 1.000 mg” – kako su osuđenici u žargonu zvali palice u penalnim ustanovama. Jedno od rešenja je pružanje mogućnosti vaspitačima da se kontinuirano obrazuju i usavršavaju da bi pokušali da menjaju rigidne stavove ostalih službenika u pravcu humanizacije uslova u KPZ-u.

Obavezna struktura vaspitača i zaposlenih u službi za obuku i upošljavanje (OIU)⁴

Prvo o čemu šira javnost razmišlja kada se pomenu uslovi u zatvorima jesu: visoki zidovi i naoružano obezbeđenje, rešetke i žičane ograde, teške kapije, stara i nehidijenska zdanja. Međutim, osoblje svih službi u KPZ-u i zatvorenicima ključni su faktori koji čine život u zatvoru (ne)podnošljivim. Kada je u bliskoj prošlosti jedan upravnik KPZ-a kritikovan zbog torture, nasilja i lošeg postupanja prema osuđenima, on je na kritike odgovorio da nije raspisao konkurs za prijem u zatvor, misleći da je time dao duhovit odgovor. Ako se ne mogu birati osuđenici, osoblje se bira – Pravilom⁵ 46.1 koje se odnosi na osoblje kaznenih zavoda propisano je da „Uprava kaznenih zavoda mora brižljivo odabrati osoblje svih stepena, jer dobro upravljanje kaznenim zavodima zavisi od čestitosti ovog osoblja, njegove čovečnosti, njegovih ličnih osobina i njegove stručne sposobnosti”.

Već pomenuti procenti zaposlenih u službi za tretman (7%) i službi za obuku i upošljavanje (13%), i bez obrazovne strukture zaposlenih, sami po sebi dovoljno kazuju o mogućnostima delotvornog rada na ostvarivanju tretmana i prava na obrazovanje osuđenika.

Da ne bi i dalje bila aktuelna sintagma „odležao kaznu”, koja je našla svoje mesto i u javnosti, neophodno je svakodnevno ukazivati na činjenicu da jedino obrazovan i osposobljen kadar može zaslužiti poverenje za valjan tretman. Doda li nedovoljnom broju osoblja i one među njima bez odgovarajuće stručne sprema i dodatnih osposobljavanja i usavršavanja, upotpunjujemo kadrovsku sliku KPZ-a.

⁴ Podaci su iz UIKS, mart 2016.

⁵ Skup minimalnih pravila o postupanju sa zatvorenicima, usvojen na prvom kongresu UN za prevenciju kriminaliteta i postupak sa prestupnicima u Ženevi 1955. godine i potvrđen od Ekonomskog i socijalnog saveta rezolucijama br. 663 (XXIV) 1957. i br. 2076 (LXII) 1977. godine. Prevod preuzet iz *Arhiva za pravne i društvene nauke*, br. 4/1956, prev. prof. N. Srzentić.

Tabela 2: Stepen stručne sprema u službi za obuku i upošljavanje (OIU)

Stepen obrazovanja	Obuka i upošljavanje (OIU) – izraženo u %		
	Niš (N=93)	Zabela (N=76)	S. Mitrovica (N=181)
Niži razredi OŠ	0	1,3	0
OŠ	1,1	0	1,1
Trogodišnja – zanat	31,2	22,4	28,7
Četvorogodišnja stručna	23,7	43,4	38,7
Četvorogodišnja zanatska	17,2	0	6,1
Viša stručna sprema	8,6	15,8	5
Visoka struč. sprema	18,3	15,8	18,2
Master, doktorat	0	1,3	0,6
Nema podatka	0	0	1,7
Ukupno	100	100	100

Najveći deo rada na organizovanju obuke i osposobljavanja osuđenih, što pokazuju podaci (43%), izvode kadrovi sa trećim i četvrtim stepenom stručnosti (trogodišnje škole–zanati i četvorogodišnje srednje škole). Ne sumnjamo da dobri instruktori praktične nastave znaju svoj zanat, ali njihova ruka ne može dostići do nadležnosti resocijalizacije, prevaspitanja, pripreme i postpenalnog tretmana. Da li je prvi, drugi i treći stepen stručne sprema u službi za obuku i upošljavanje posledica toga što su određene kategorije ljudi na osnovu praktičnog iskustva u zatvoru osposobljene za zanatske poslove postale instruktori? Ako je tako, pitanje je da li su im pružene mogućnosti za sticanje znanja neophodnih za uspešnu komunikaciju i postupanje sa osuđenima. Ali, ima i onih koji su zaposleni u službi za obuku i upošljavanje, a koji smatraju da im nisu potrebne posebne edukacije u vezi sa specifičnostima populacije s kojom rade jer imaju dugogodišnje iskustvo u radu. Njihove zamerke se odnose samo na zastarelu tehnologiju.

Tabela 3: Obrazovna struktura zaposlenih u službi za tretman

Stepen obrazovanja	Tretman – izraženo u %		
	Niš (N=38)	Zabela (N=19)	S. Mitrovica (N=37)
Niži razredi OŠ	0	0	0
OŠ	0	0	0
Trogodišnja – zanat	0	0	5,4

Stepen obrazovanja	Tretman – izraženo u %		
	Niš (N=38)	Zabela (N=19)	S. Mitrovica (N=37)
Četvorogodišnja stručna	15,8	5,3	5,4
Četvorogodišnja zanatska	0	0	0
Viša struč. sprema	5,3	5,3	5,4
Visoka struč. sprema	78,9	89,5	81,1
Master, doktorat	0	0	2,7
Ukupno	100	100	100

Podaci u tabelama odnose se na naša tri najveća KPZ-a (Niš, Požarevac – Zabela i Sremska Mitrovica) kako bismo primerom ukazali na strukturu vaspitačkog kadra.

Vratimo se na trenutak brojkama koje pokazuju da su u Nišu, Požarevcu i Sremskoj Mitrovici zaposlene samo 94 osobe u službi za tretman, od kojih 82% ima VSS. Međutim, među psiholozima, defektolozima (koji su najbrojniji), sociolozima, socijalnim radnicima, pedagogima i andragozima našli su se i profesori marksizma, istorije, geografije, razredne nastave, politikolozi, mašinski inženjeri... Ovim nije iscrpljena lista profesija koje se bave vaspitačkim poslom u KPZ-u, ali i navedena zanimanja dovoljno govore koliko su „šaroliki” obrazovni podaci o osoblju u službi za tretman.

Više je nego dobro što na prijemu i upoznavanju osuđenih, utvrđivanju strukture ličnosti, proceni rizika, proceni potreba sadržaja programa postupanja i određivanja tretmana učestvuju oni koji su za to formalno obrazovani, bilo da su oni psiholozi ili klinički psiholozi, uz defektologe, pedagoge, socijalne radnike. Njihove uloge valja podržati od dolaska osuđenog na izdržavanje kazne do otpusta iz KPZ-a, posebno kada bi psiholozi imali više kontakata sa osuđenima sa psihičkim poremećajima ličnosti.

I u ostalim zatvorima u Srbiji ima pomenutih stručnih profila, ali i onih koji su se hrabro prihvatili vaspitačkog posla u službi za tretman (ugostiteljski tehničar, fizioterapeutski tehničar, konfekcionar, konditor, hotelski nadzornik, maturant gimnazije i srednjeg usmerenog obrazovanja...). Šta oni s takvim formalnim obrazovanjem mogu da učine u službi za tretman (npr. procenjivanje individualnih potreba osuđenika, utvrđivanje i sprovođenje individualizovanog programa postupanja, organizovanje grupnih oblika rada – specijalizovani programi, edukacije, stručno osposobljavanje, radionice – slobodnih aktivnosti i slično), veliko je pitanje.

Pažljiva analiza strukture obrazovnih profila lako pokazuje da je među zaposlenima najmanje andragoga (ukupno pet u svim zatvorima) – onih koji bi trebalo da budu među prvima. Zašto? Odgovor se jasno vidi u studijskim programima (ovom prilikom ne za decu i mlade) za obrazovanje odraslih. Nažalost, koliko nam je poznato, mnogima koji se bave andragogijom i obrazovanjem odraslih nije ista matična oblast. Oni su mogli da steknu specijalno andragoško znanje samo fragmentarno, više informativno. Obrazovna struktura, odnosno profesionalna osposobljenost većeg dela kadrova u službama za tretman i obuku, pokazuje da se oni bave onim za šta nisu pripremani bazičnim obrazovanjem, što će, s obzirom na to koliko ih ima, obeležiti decenije nekompetentnog rada. A da ne pominjemo one koji su, izgleda, u službi za tretman, ovde ne mislimo na obuku i upošljavanje, našli uhlebljenje slučajem, kao što su: inženjeri, politikolozi, tehničari PTT i dr.

Problem obrazovne (ne)prikladnosti kadrova koji rade na planiranju i organizovanju obrazovanja, osposobljavanja i obuke odraslih je i u tome što nisu razgraničeni poslovi koji se rade u tim službama. Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu ozbiljno se bavila profesijom svojih kadrova i prevladala je ideja šireg profila upotrebljivosti. Jedna od ideja je i oblast penološke andragogije i sa njom dodirnih disciplina: opšta andragogija, opšta psihologija, opšta pedagogija, osnovi psihologije ličnosti, andragoška didaktika, učenje odraslih, veštine psihološkog savetovanja, uvod u etiku, sistem i organizacija obrazovanja odraslih, planiranje obrazovanja odraslih, andragogija rada, socijalna andragogija, porodična andragogija, sociologija mentalnih poremećaja, stručno obrazovanje, socijalizacija odraslih, andragogija komunikacija i medija i dr., što pruža dovoljno osnova za efikasan rad i u zatvorskim uslovima. Andragozi poseduju znanja i veštine kao što su: kako odrastao čovek uči, kako ga motivisati za obrazovanje i obuku i kad je u zatvorskim uslovima, razvijanje socijalnih veština i komunikacija koje mogu doprineti procesu resocijalizacije za život izvan zatvorskih žica, a ne samo u okviru njih.

Poznato je da „odgovoran” vaspitač, uz stresan ali i degradiran posao, napušta zatvor prvom prilikom koja mu obezbeđuje egzistenciju. Stoga, na kraju i na početku svega, vaspitačima treba vratiti ugled koji to ime zasluđuje, a ne da se njihov rad svodi na svakodnevne rutinske poslove ili, kako misle osuđenici, na cenzuru pošte i cinkarenje (Knežić, 2016).

Sve te probleme ne može rešiti mali broj kadrova kojima je penologija, andragogija, psihologija, kriminologija... struka ili opredeljenje. Kadrovsko pitanje se ne može promeniti preko noći, ali može se intenzivnije raditi na njihovim kompetencijama koje na ovom mestu definišemo kao: „kompozit znanja, veština, stavova i vrednosti, koji pojedinac treba da razvije i usvoji, a koji ga kvalifikuju za

obavljanje određenog posla ili zanimanja” (Despotović, 2010, str. 131). Ako vaspitači nisu osposobljeni za posao koji obavljaju inicijalnim obrazovanjem, onda su više nego neophodne edukacije koje se odnose na konkretne probleme u radu sa osuđenima. Prema rečima zaposlenih u KPZ-u, one se retko organizuju.

Zaposleni u službama za tretman u KPZ-u trebalo bi da poseduju širok spektar znanja i veština za uspešno organizovanje i sprovođenje korektivnog tretmana osuđenika. S obzirom na značajan broj zaposlenih koji po bazičnom obrazovanju nisu profesionalno kompetentni za rad sa osuđeničkom populacijom (profesori istorije, marksizma, odbrane i zaštite, geografije...), dodatni kursevi i edukacije bi morali biti obavezni, bez obzira na dugogodišnje iskustvo koje imaju.

Poznato je da vaspitači za obavljanje tako složenog posla moraju biti fleksibilni, sposobni za planiranje i organizovanje obrazovnih aktivnosti i praćenje svih preduzetih mera, obučeni za brzo prilagođavanje i adekvatno reagovanje u kriznim i stresnim situacijama, da imaju razvijenu empatiju i pozitivne stavove o promeni i ostvarivanju resocijalizacije osuđenih. Kreiranje pozitivne i stimulativne atmosfere za učenje i balansiranje između obrazovanja, kulturno-rekreativnih delatnosti i sportskih aktivnosti sa bezbednosnim merama izazov je za profesionalce koji rade na resocijalizaciji u zatvorima (Coyle, 2010).

Svi u zatvorima i oni koji su „zaduženi” u društvu (nadležna ministarstva i institucije) treba da budu svesni činjenice da su efekti zatvaranja osuđenika zasnovani samo na lišenju slobode veoma kratkog daha ako se samoj represiji ne doda tretman koji će mu omogućiti lakšu integraciju na slobodi. Na vaspitače se mora gledati kao na kadar kojem je potrebno obrazovanje za specifičnu zatvoreničku populaciju i celoživotno usavršavanje. Poznato je da na klimu u zatvoru, posebno na obrazovanje, značajno utiče kako ustanova i samo zatvorsko osoblje vide svrhu obrazovanja u zatvoru. Značajni su i vrednosti i stavovi osoba koje su na pozicijama autoriteta (vlasti) u zatvoru. Dobro upravljanje i efikasnost zatvorskog tretmana zavise od čestitosti osoblja, njihovih stručnih sposobnosti i lične prilagodljivosti promenama koje nosi posao koji obavljaju (Blake & Sackett, prema: Vacca, 2004).

Stoga, sistematska briga i rešenost društva treba da budu u pravcu sagledavanja kadrovskih problema u svim službama. O zaposlenima u službi za obezbeđenje se „vodi računa” u Centru za obuku i stručno usavršavanje zaposlenih u Upravi za izvršenje krivičnih sankcija (koji je otvoren 2006. godine u Nišu uz pomoć Misije OEBS-a u R. Srbiji). U toku 2012. godine kroz obuku u tom centru prošla su 363 zaposlena, od toga su samo 62 polaznika bila iz službe za tretman (UIKS, 2012).

Nesporno je da je uloga službe za obezbeđenje višestruko specifična i da su njihove edukacije najbrojnije, ali i organizacija obrazovanja u ostalim službama

zaslužuje veću pažnju i primenljivost ponuđenih programa u praksi. I u toku 2013. godine u tom centru je različite programe pohađalo preko 850 službenika, od komandira do nadzornika. Obuku za rad na kompjuterima prolazili su radnici u administraciji, a 65 zaposlenih u ustanovama za izvršenje krivičnih sankcija pohađalo je seminar o prevenciji stresa i sindroma sagorevanja, pri čemu se ne navode podaci iz kojih su službi oni bili (UIKS, 2013).

Podučavanje u zatvoru je znatno vremenski zahtevnije nego u zajednici jer zatvorenici nisu motivisani da uče i često su zaokupljeni drugim stvarima na časovima: predstojećim saslušanjem na sudu, ličnim problemima kod kuće ili disciplinskim problemima u zatvoru (Bracken, 2011). Osoblju je važno dati priliku za kontinuirane obuke koje će im omogućiti da ostanu u toku sa znanjima iz struke, ali i da se povezuju i dele iskustva i resurse sa kolegama iz drugih zatvora, kao i sa kolegama koje rade u klasičnom obrazovanju. Oni takođe treba da budu u stanju da sarađuju sa ostalim osobljem uključenim u održavanje zatvorskog režima (zatvorski stražari, uprava itd.) (Knežić, 2016).

Na nedovoljnu i/ili neadekvatnu obrazovnu strukturu kadra za rad sa sve većim brojem osuđenika zavisnih od psihoaktivnih supstanci i izvršilaca teških krivičnih dela (silovanje, obljuje deteta i ubistva, razbojništva) ukazuju malobrojna istraživanja, statistički podaci, ali i reči zaposlenih u KPZ-u upućene i autoru ovog teksta, prilikom poseta zatvorima (Knežić & Savić, 2012; Knežić & Savić, 2013).

Nekoliko zabrinutih radnika iz službe za obezbeđenje uputilo nam je ova pitanja⁶:

- Kada ćete uraditi neko istraživanje na zaposlenima u zatvorima?
- Da li će neko pitati nas za naša ugrožena prava; da li mislite da prenaseljeni zatvori ugrožavaju samo prava osuđenih?
- Interesuje li ijedno ministarstvo naš hronični stres i zamor?
- Naš strah usled stalne napetosti, neodgovarajućih uslova, povećanog broja osuđenika sa nasilnim krivičnim delima i korišćenje droge država nedovoljno uviđa?

Podsetimo i na podatak jednog istraživanja, koji nalikuje na društveno poželjan odgovor, što nije retkost u istraživanju u društvenim naukama, da svih 28 ispitanika smatra da su postojeći kapaciteti službe za tretman dovoljni za sprovođenje novih zakonskih odredaba (Srnić, Kovačević & Nikolić, 2014).

Pitanja koja zahtevaju ozbiljna naučno-stručna istraživanja su: Da li vaspitači prepoznaju sopstvene obrazovne potrebe neophodne za rad na resocijalizaciji osuđenih lica? Da li su zadovoljni postojećim znanjem i veštinama? Da li se

⁶ U toku prikupljanja podataka (oktobar 2011) za projekat *Psihopatija i recidivizam osuđenika* u neformalnom razgovoru sa zaposlenim u službi obezbeđenja u Zabeli.

oni koji imaju „odgovarajuće diplome” oslanjaju samo na znanje stečeno tokom školovanja? Da li zaposleni poseduju opšte i posebne kompetencije za vaspitački rad sa osuđennicima? Da li vaspitači prepoznaju značaj i mogućnosti obrazovanja, osposobljavanja, aktivnosti u slobodnom vremenu kao značajne faktore resocijalizacije zatvorenika?

Tim pitanjima se dodiruje veoma široka tema za istraživanja, i to iz različitih nauka i naučnih disciplina. Na osnovu nekih od postavljenih pitanja pokušali smo da počnemo da otkrivamo stanja u zatvorima. Istraživanje je obavljeno u junu 2016. godine na prigodnom uzorku zaposlenih u službama za tretman i obuku i upošljavanje u KPZ Požarevac, Zabela i Sremska Mitrovica. U uzorku je bilo ukupno 51 zaposleno lice, od toga 24 (47%) žene i 27 (53%) muškaraca. Nismo uspjeli da dopremo do većeg broja zaposlenih u te dve službe. Možda nije izlišno podsetiti da su, u odnosu na broj zaposlenih, žene bile daleko spremnije na saradnju. Iz službe za tretman bilo je 34 (66,6%) ispitanika, a iz službe za obuku 17 (33,3%).

U upitniku koji su ispitanici popunili, osim pola, starosti, radnog staža u KPZ-u i formalnog obrazovanja, ponuđena su im i pitanja u čijim odgovorima su mogli navesti – da li su se stručno usavršavali i šta su pohađali, za kojim znanjima i veštinama osećaju potrebu, šta im najteže pada u radu i šta je, prema njihovom mišljenju, najefikasnije u smanjenju recidivizma osuđenih.

Tabela 4: Godine radnog staža zaposlenih

God. staža	N	%
<5	6	12%
5–10	18	35%
11–15	13	25%
16–20	7	14%
21–25	6	12%
26–30	1	2%
Ukupno	51	100%

Iz pogleda u tabelu uočava se da su najbrojniji oni koji imaju između 5–10 i 11–15 godina radnog staža, što može ukazivati na to da su stekli dovoljno iskustva u radu sa osuđennicima, da nisu pri kraju radnog veka, ali i da je proteklo minimalno toliko vremena (tabela 4) od završetka formalnog obrazovanja. Imajući u vidu izmenjenju strukturu osuđenika i zastarevanje znanja, smatramo da je njima najpotrebnije kontinuirano obrazovanje i pohađanje dodatnih obuka, kurseva, različitih programa za grupnu terapiju i sl. Od starijeg kadra sa dugogodišnjim

stažom u nepovoljnim i stresnim uslovima rada verovatno je teže očekivati da učestvuju na dodatnom „radu na sebi”. Iz razgovora s njima, očigledan je fizički zamor i mentalna iscrpljenost.

U uzorku iz službe za tretman 66,6% ispitanika, a iz obe službe 60,8% ima formalno visoko obrazovanje: FASPER (14); FPN (šest); Psihologija (pet); Andragogija, Učiteljski i Sociologija po dvoje). Taj podatak se može tumačiti kao da su na popunjavanje upitnika pristajali samo oni koji ispunjavaju formalne uslove za tu vrstu posla. Kako bilo, sa srednjom školom ih je 7,8% i pretpostavljamo da rade na obuci i upošljavanju osuđenika.

Od ukupnog broja, posle završenog školovanja dalje se usavršavalo njih 27 (53%). Zanimljivo je da je svih pet psihologa završavalo edukacije iz psihoterapije (transkacione analize i kognitivno-bihevioralne), zaposleni sa diplomom Fakulteta političkih nauka završavali su seminare nevladinih organizacija o podršci osuđennicima, zaposleni s FASPER-a pohađali su doktorske studije, primenu alternativnih sankcija i obuke o nasilju u porodici, a andragozi navode različite seminare ne imenujući ih... Zaposleni u službi za obuku navode specijalističke seminare.

Znanja koja im nedostaju u radu sa osuđennicima su:

- edukacije za rad s narkomanima, grupni rad s narkomanima, alkoholičarima i seksualno devijantnim, klinička psihologija;
- specijalizovani programi za grupni rad, vođenje grupe, psihološke tehnike rada, znanja o različitim stilovima učenja znanja iz oblasti pedagogije, andragogije;
- znanja iz oblasti prava i penologije.

Istakli su da se edukacije retko organizuju, pogotovo one koje se odnose na konkretne probleme u radu sa osuđennicima.

Iako se na osnovu takvog uzorka ne mogu izvoditi pouzdaniji zaključci, može se slobodno reći da osoblje izražava potrebu za tretmanom posebnih kategorija zatvorenika (narkomani, seksualni prestupnici...). Imajući to u vidu, osoblju je važno obezbediti obuke koja će im pomoći, iako neki misle da im nisu potrebne, da razumeju zatvorsku sredinu, da na naučnim osnovama organizuju obuke, osposobljavanja, grupne terapije, predavanja... Kao dobri organizatori obuka i osposobljavanja, ne samo osuđenika nego i zaposlenih, ne sumnjamo, pokazali bi se andragozi.

Našim ispitanicima u zatvoru najteže pada:

- veliki broj osuđenika u grupi;
- izloženost nesigurnosti u zatvoru;
- nedostatak podrške iz drugih službi u zatvoru.

Te teškoće su u saglasnosti sa pomenutim pitanjima iz 2012. godine, u čijim odgovorima je izražen stres, umor i strah osoblja od nesigurnosti u zatvoru.

Prema mišljenju ispitanika, smanjenju recidivizma osuđenika najbolje bi doprinele sledeće aktivnosti u zatvorskom tretmanu:

- uključivanje osuđenika u konkretno zanimanje;
- radno angažovanje za vreme izvršenja zatvorske kazne;
- efikasniji postpenalni tretman;
- kombinovani individualni i grupni rad...

A samo široko obrazovan kadar, uz celoživotno neformalno i informalno učenje, mogao bi da bude koristan za organizovanje i rad na resocijalizaciji osuđenika, njegovom osposobljavanju, reintegraciji, kako god to nazvali. Bez obrazovanja, profesionalne veštine, mogućnosti za stalno usavršavanje i motivisanosti osoblja teško se mogu postići pomaci ka boljim rezultatima u tretmanu osuđenika. Zaposleni u zatvorima često su bespomoćni da učine bilo šta sem održavanja discipline u zatvoru. Lišavanjem osuđenika mogućnosti obrazovnih programa, radnih aktivnosti i kulturno-rekreativnih aktivnosti pada i resocijalizacija.

Na kraju

Krajnje je vreme da se nadležni za izvršenje krivičnih sankcija oslobode iluzije da poslove obrazovanja, osposobljavanja i obuke u KPZ-u mogu obavljati kadrovi koji u svojim studijskim planovima i programima nemaju dovoljno, na prvom mestu: penološko-andragoške, kriminološke, psihološke, padagoške, sociološke, didaktičko-metodičke osnove za rad. Za planiranje, organizovanje, realizaciju i vrednovanje obrazovanja i obuke osuđenika trebalo bi da budu odgovorne andragoške discipline. Bez obrazovanja, profesionalne veštine, mogućnosti za stalno usavršavanje i motivisanosti osoblja teško se mogu postići pomaci ka boljim rezultatima u tretmanu osuđenika. Jasno je da osoblje bez podrške uprave i društva ostaje „vezanih ruku”. Preko leđa kadrova zaposlenih u službi za tretman (oko 7%) prelamaju se najteži i najvažniji problemi resocijalizacije osuđenika.

Kratkotrajna iskustva u protekle dve-tri godine u tri zatvora u Srbiji (Požarevac, Sremska Mitrovica i Niš), doduše na malom broju osoblja i zatvorenika, predstavljaju ohrabrenje za uloženi trud u pokušaje obrazovanja. Zbog toga treba podržati započete programe obrazovanja i obuke: vaspitača, nastavnika i instruktora (koji su, možda, s nedovoljnom andragoškom osposobljenošću, uspeali sa prvim polaznicima) i, naravno, zatvorenika (Knežić, 2014). Širinu i raznovrsnost znanja koju andragozi stiču inicijalnim obrazovanjem ne može zameniti jedno-

semestralni kurs iz oblasti obrazovanja i osposobljavanja osuđenika na bilo kom fakultetu. Kako planirati, organizovati i realizovati obrazovanje u zatvorima sa ciljem osposobljavanja osuđenika za život bez kršenja zakonskih normi prvenstveno je zadatak andragoških kadrova. Bez naučnih istraživanja i vrednovanja ciljeva, potreba, programa, organizacije i efekata obrazovanja u procesu resocijalizacije osuđenika, obrazovanje, kao bitan deo tretmana u zatvorima, i dalje će biti marginalizovano. Uz odgovarajuće bazično obrazovanje, vaspitačima je neophodno obezbediti neku vrstu dodatne obuke o specifičnostima zatvorske sredine, bezbednosti i saradnje sa zaposlenim u ostalim službama. Bez podrške uprave zatvora i nadležnih institucija (Uprave za izvršenje krivičnih sankcija, ministarstava pravde, finansija i prosvete) zaposleni u službi za tretman i obuku ne mogu efikasno realizovati programe rada sa osuđenim.

Zaposleni, s obzirom na brojnost i (ne)adekvatnu stručnost, ne mogu efikasno obavljati svoj posao, imajući u vidu i osobenost i strukturu osuđeničke populacije. I sami iznose potrebu za znanjima iz oblasti pedagogije, andragogije, kliničke psihologije, penologije i specijalizovanim programima za grupni rad s narkomanima, seksualno devijantnim osobama i alkoholičarima. Ukratko, nedovoljan broj kadrova u službi za tretman i obuku, bez odgovarajuće stručne spreme i dodatnih osposobljavanja, oslikava stanje u srpskim kazneno-popravnim zavodima.

Reference

- BRACKEN, C. (2011). *Bars to Learning: Practical Challenges to the 'Working Prison'*. CIVITAS: Institute for the Study of Civil Society. Retrived from <http://www.civitas.org.uk/crime/barstolearning.pdf>
- COYLE, A. (2010). *Handbook for prison staff. A Human Rights Approach to Prison Management*, United Kingdom: International Centre for Prison Studies.
- DESPOTOVIĆ, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- EIS ALP. (2014). Profile of Adult Learning Professionals in Correctional Criminal Justice System. Retrived from http://eisalp.eu/wp-content/uploads/2016/05/Research-report-Eis Alp_EN.pdf
- KNEŽIĆ, B. I SAVIĆ, M. (2013). Obrazovanje u zatvoru: od prava do realizacije. *Andragoške studije, 1*, 99–116.
- KNEŽIĆ, B. I SAVIĆ, M. (2012). Obrazovanje iza rešetaka. U L. Kron (ur.), *Delikti, kazna i mogućnosti socijalne profilakse* (pp. 179–193). Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.

- KNEŽIĆ, B. (2014). Obrazovanje osuđenika: od deklarativnog do stvarnog. U B. Knežić, A. Pejatović, i Z. Milošević (ur.), *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji* (pp. 109–123). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- KNEŽIĆ, B. (2016). Obrazovna (ne)prikladnost vaspitača u KPZ. U I. Stevanović i A. Batrićević (ur.), *Međunarodni naučni skup Krivične i prekršajne sankcije i mere: izricanje, izvršenje i uslovni otpust* (pp. 283–293) Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- KRSTIĆ, Ž., (2014). *Rad zatvorskog vaspitača na realizaciji osuđeničkog tretmana*. Valjevo: autorsko izdanje.
- MRVIĆ PETROVIĆ, N. (2007). *Kriza zatvora*, Beograd: Vojnoizdavački zavod.
- OVESNI, K. (2009). *Andragoški kadrovi – profesija i profesionalizacija*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- PRAVILNIK O TRETMANU, PROGRAMU POSTUPANJA, RAZVRSTAVANJU I NAKNADNOM RAZVRSTAVANJU OSUĐENIH LICA (2015). *Službeni glasnik RS*, br. 86.
- SRNIĆ, J., KOVAČEVIĆ, N., i NIKOLIĆ, N. (2014). *Život posle zatvora – rezultati istraživanja potreba osuđenih lica u postpenalnom periodu*. Beograd: Centar za prevenciju kriminala i postpenalnu pomoć – NEOSTART.
- STEVANOVIĆ, Z. (2010). *Zatvorski sistem i tretman osuđenih lica u Srbiji*, doktorska disertacija, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- UIKS – GODIŠNJI IZVEŠTAJ O RADU UPRAVE ZA IZVRŠENJE KRIVIČNIH SANKCIJA (2012). Ministarstvo pravde Republike Srbije. Preuzeto sa www.uiks.mpravde.gov.rs/articles/izvestaji-i-statistika/
- UIKS – GODIŠNJI IZVEŠTAJ O RADU UPRAVE ZA IZVRŠENJE KRIVIČNIH SANKCIJA (2013). Ministarstvo pravde Republike Srbije. Preuzeto sa www.uiks.mpravde.gov.rs/articles/izvestaji-i-statistika/
- VACCA, J. M. (2004). Educated Prisoners Are Less Likely To Return to Prison, *The Journal of Correctional Education*, 55(4), 297–305.
- ZAKON O IZVRŠENJU KRIVIČNIH SANKCIJA (2014). *Službeni glasnik RS*, br. 55.
- ZATVORI U SRBIJI. PRAĆENJE REFORME ZATVORSKOG SISTEMA U SRBIJI (2010). Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.

Branislava Knežić⁷

Andragogical Staff in Prison and Correctional Facilities: Between Needs and Reality⁸

Abstract: Bearing in mind the specific nature of education, training and upskilling of prisoners during their prison term, and the ambivalent relationship that the profession and the science have towards that kind of practice, in this article we have tried to answer the following questions by analyzing the data from the Administration for Enforcement of Penal Sanctions: who are the educators, and what is the initial education of staff employed in services providing qualification and employment training practice. We have presented here the data on professional development and knowledge and skills that the staff lack in working with prisoners, based on the results of research conducted in 2016 on a convenience sample (51 employees in these two offices in PCF Požarevac, Zabela and Sremska Mitrovica). The analyzed data have confirmed what we already know, that the significant number of employees in Serbian prisons do not have professional competence for working with prisoners based on their initial education (history teachers, teachers of Marxism, defence and protection teachers, geography teachers, political scientists, mechanical engineers). It is necessary to organize additional education and/or to engage experts in certain fields to improve the practice and create new programs in order to decrease prisoners' recidivism. Prisoners are entitled to education and training with the aim of successful integration in everyday life and the increase of their chances for employment. Andragogical disciplines should be responsible for planning, organization, realization and evaluation of education and training of prisoners. Only staff equipped with such broad education, including in lifelong, non-formal and informal education and learning, can be useful in organization and practice of resocialization, training and reintegration of prisoners. Educational make-up, that is, professional competences of the large number of staff within the services for prisoners' education and training practice are not in accordance with the specific needs of the prison population they are working with.

Keywords: teachers, andragogues, education, training, prisoners.

⁷ Dr Branislava Knežić is Associate Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and a research fellow at the Institute for Criminological and Sociological Research in Belgrade.

⁸ This paper is a result of a current research project at the Institute for Criminological and Sociological Research in Belgrade, "Crime in Serbia: Phenomenology, risks and opportunities for social intervention" (47011), supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development RS.

Elena Rizova¹
Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij” u Skoplju, Republika Makedonija

Aleksandra Pejatović²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Andragoška regionalna akademija – od koncepta do efekata

„Bila bi šteta da se ARA sada završi.
Regija je u usponu kada je u pitanju obrazovanje
odraslih i jedini raspoloživi instrument za
regionalnu razmjenu i suradnju je ARA.
... smatram da bi barem dva susreta godišnje na regionalnoj
osnovi trebala ostati i da bi ona jako puno pomogla u
razvoju sistema obrazovanja odraslih u cijeloj regiji.”

Mišljenje jednog od ispitanika

Apstrakt: Andragoška regionalna akademija je projekat koji je, uz podršku DVV International i nacionalnih partnera zemalja Zapadnog Balkana, realizovan u periodu od 2011. do 2015. godine. Prvenstveno koncipirana kao sistem organizacionih oblika i programa za podršku profesionalnom razvoju pojedinaca za rad u obrazovanju odraslih, činila je okvir u kojem je realizovano deset pojedinačnih programa. U radu su predstavljene osnovne postavke projekta, zatim ostvarene aktivnosti, a najveći prostor u njemu posvećen je rezultatima koji se odnose na efekte Akademije, dobijenim na osnovu *ex-post* evaluacije, a između ostalog, putem procena polaznika programa. Rezultati pokazuju da su najveći efekti zabeleženi u domenu znanja, veština, osobina ličnosti i stavova polaznika, kao i u domenu promena u obavljanju posla na osnovu naučenog. Takođe se konstatuje veoma izražena potreba za novim mogućnostima unapređivanja profesionalizacije u obrazovanju odraslih u regionu i za međusobnom saradnjom i razmenom.

Ključne reči: profesionalizacija u obrazovanju odraslih, Andragoška regionalna akademija – ARA, *ex-post* evaluacija.

¹ Dr Elena Rizova je vanredni profesor na Institutu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta „Sv. Kiril i Metodij” u Skoplju, Republika Makedonija (elenarizova@fzf.ukim.edu.mk).

² Dr Aleksandra Pejatović je vanredni profesor na Katedri za andragogiju i upravnicu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (apejatov@f.bg.ac.rs).

Uvod ili još jednom o profesionalizaciji u obrazovanju odraslih

Prilikom razmatranja problema profesionalizacije u oblasti obrazovanja odraslih, imajući u vidu zemlje Zapadnog Balkana, ali i znatno širi evropski prostor, ne možemo a da ne podlegnemo utisku da, s jedne strane, nikada nije bilo više rasprava, koncepata, natpisa, projekata i obuka posvećenih ovoj temi, dok, s druge strane, deluje da nikada nije bilo više ni nezadovoljstva stručnom osposobljenošću i kompetentnošću kadrova angažovanih na različitim poslovima u obrazovanju odraslih. Može se pretpostaviti da, između ostalog, upravo to nesaglasje doprinosi opstajanju, s tendencijom narastanja, potrebe za kontinuiranim bavljenjem (u daljem razvoju teorije i unapređivanju prakse) usavršavanjem onih koji obrazuju odrasle.

Problematika osposobljenosti, kontinuiranog usavršavanja i kompetencije onih koji obrazuju i obučavaju odrasle može da se pozicionira između potreba za razvojem kadrova u oblasti obrazovanja odraslih (angažovanih na brojnim poslovima) i zahteva za uspostavljanjem sistema kvaliteta u obrazovanju i učenju odraslih. Upravo se, veoma često, ističe da je „...profesionalni razvoj osoblja... ključna komponenta obezbeđivanja kvaliteta u obrazovanju odraslih” (Sava, 2011, str. 10).

Andragoška regionalna akademija (ARA) je, u formi projekta, bila još jedan od načina da se u zemljama regiona unaprede kapaciteti angažovani na poslovima obrazovanja odraslih. Projekat je trajao pet godina i u okviru njega su realizovane brojne aktivnosti. Cilj sa kojim je ovaj rad napisan je višeslojan i može da se podeli u četiri segmenta: 1) sagledavanje potreba za pokretanjem projekta ARA (opravdanost projekta); 2) predstavljanje osnovnih postavki projekta, kao i ostvarenih aktivnosti (koncept i realizacija); 3) razmatranje ostvarenih efekata projekta (efekti sprovođenja projektnih aktivnosti) i 4) preporuke za dalje pravce rada i vrste aktivnosti koje bi mogle da doprinesu daljem razvoju kadrova u obrazovanju odraslih u projektom obuhvaćenim zemljama (preporuke za dalji rad na osnovu ostvarenog i naučenog).

Razlozi za pokretanje projekta Andragoške regionalne akademije (ARA)

I pored neizbežnih i dobrodošlih razlika, zemlje Zapadnog Balkana imaju zajedničku istoriju, tradiciju i kulturu, jezičku bliskost i slične ekonomske i političke kontekste.

One, takođe, imaju slične probleme u području obrazovanja odraslih, koji, između ostalog, proizilaze iz:

- izuzetno izražene potrebe za obrazovanjem i obukom odraslih (veliki broj nepismenih i polupismenih; veliki broj nezaposlenih; neadekvatno obučena, nefleksibilna i nemobilna radna snaga);
- usporen populacioni rast koji karakteriše smanjenje broja dece i mladih u ukupnoj populaciji i povećanje broja odraslih i starih;
- niska stopa participacije odraslih u programima obrazovanja i učenja;
- neprofilisani sistemi i politike obrazovanja odraslih (mali broj institucija i programa za obrazovanje i učenje odraslih; nedostatak institucija i mehanizama za integraciju obrazovanja odraslih u celovit sistem i politiku obrazovanja; nedostatak adekvatno osposobljenih nastavnika, trenera i instruktora);
- nedostatak institucija i programa za obrazovanje i osposobljavanje andragoških kadrova (nastavnika, stručnjaka za razvoj kurikuluma, organizatora obrazovanja u kompanijama, školama, lokalnoj zajednici);
- nedostatak kapaciteta (tehničkih i ljudskih) za celovitu i kvalitetnu organizaciju i realizaciju obrazovanja i učenja odraslih.

S obzirom na to da je nacionalni uspeh u razvoju u sve većoj meri posledica snage i brojnosti regionalnih veza, zemljama Zapadnog Balkana bio je neophodan zajednički mehanizam za:

- proširenje tehničkih i ljudskih kapaciteta pojedinačnih zemalja za efikasno delovanje u obrazovanju odraslih, putem razmene i saradnje u različitim područjima obrazovanja i učenja odraslih i
- efikasan transfer evropskih iskustava, dobre prakse i standarda u obrazovanju odraslih na regionalni i nacionalni nivo.

Bazična pretpostavka za efikasno delovanje u oblasti obrazovanja odraslih, kao i njegovu reformu jeste kvalitetno obrazovanje andragoških kadrova (kreatori politike, tvorci kurikuluma, stručnjaci za savetovanje i vođenje u oblasti obrazovanja i na tržištu rada, nastavnici, treneri, instruktori, menadžeri za obrazovanje u kompanijama i institucijama za obrazovanje, evaluatori i sl.). U tom smislu Andragoška regionalna akademija trebalo je da obezbedi:

- mogućnost za osposobljavanje i stručno usavršavanje u području obrazovanja odraslih na osnovu kvalitetnih programa zasnovanih na standardima (ili dobroj praksi) i obrazovnim potrebama pojedinaca i specifičnih grupa angažovanih u ovoj oblasti;
- otvorenu, podržavajuću i na etičke i kulturne raznolikosti osetljivu sredinu za učenje i profesionalni razvoj;

- efikasan transfer evropskih iskustava, dobre prakse i standarda na regionalni i nacionalni nivo;
- saradnju sa relevantnim nacionalnim telima i mogućnost nacionalne i regionalne prepoznatljivosti sertifikata koje izdaje;
- razvoj regionalne politike i ciljeva u području obrazovanja odraslih uz izbegavanje dupliranja napora, aktivnosti i resursa u domenima obrazovanja odraslih koji mogu da budu zajednički;
- regionalnu razmenu iskustava, zajedničke projekte i aktivnosti.

Pobrojani zadaci, postavljeni pred Akademiju, istovremeno ukazuju na svrhu njenog uspostavljanja. Takođe, oni od Akademije stvaraju okvir za razmenu iskustava i primera dobre prakse, čime se podstiče proces zajedničkog učenja i unapređuje praksa obrazovanja odraslih u zemljama regiona. To zajedničko učenje dobija poseban značaj kada se ima u vidu da su andragoška nauka i praksa obrazovanja odraslih u zemljama regiona na različitim nivoima razvijenosti, što su pokazale i analize aktuelnog stanja u oblasti obrazovanja odraslih u projektom obuhvaćenim zemljama, sprovedene tokom faze izrade projekta.

Određenje Akademije i njene osnovne karakteristike³

Koncept Andragoške regionalne akademije (ARA) bio je zasnovan na pozitivnim pojedinačnim iskustvima zemalja regiona u oblasti osposobljavanja i usavršavanja kadrova za rad sa odraslima. Akademija predstavlja *sistem organizacionih oblika i programa za podršku profesionalnom razvoju pojedinaca za rad u obrazovanju odraslih*. Taj sistem je rezultat inicijative *DVV International* i nacionalnih partnera za umrežavanje ideja, iskustava i aktivnosti na polju osnaživanja ljudskih potencijala za razvoj obrazovanja odraslih u zemljama regiona Jugoistočne Evrope (Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Hrvatske, Kosova⁴, Makedonije, Slovenije i Srbije).

Stoga je *misija* Andragoške regionalne akademije *jačanje andragoških potencijala i saradnje u oblasti obrazovanja odraslih u zemljama regiona*.

Projektni cilj Akademije je: osposobljavanje i usavršavanje kadrova za rad u obrazovanju odraslih, a na projektu zasnovani *posredni ciljevi* su:

- unapređivanje kvaliteta prakse obrazovanja odraslih u regionu;

³ Podaci o Andragoškoj regionalnoj akademiji predstavljeni su na osnovu projektne dokumentacije.

⁴ Ovaj naziv je bez prejudiciranja statusa i u skladu je sa Rezolucijom Saveta bezbednosti Ujedinjenih nacija 1244 i mišljenjem Međunarodnog suda pravde o deklaraciji o nezavisnosti Kosova i kao takav biće upotrebljavan u celom tekstu.

- uspostavljanje jedinstvenog pristupa profesionalnom razvoju kadrova (osposobljavanju i usavršavanju) za rad u obrazovanju odraslih, radi postizanja kompatibilnosti između zemalja u regionu na ovom polju delatnosti;
- stvaranje mreže razmene profesionalnih iskustava i informacija na polju obrazovanja odraslih u zemljama regiona;
- afirmisanje potrebe za profesionalizacijom i profesionalizmom u obrazovanju odraslih.

Ciljne grupe kojima su programi Akademije bili namenjeni i čiji pripadnici su u njima učestvovali bile su: rukovodioci (direktori i članovi menadžment timova) institucija i organizacija za obrazovanje odraslih; kreatori politika obrazovanja odraslih; istraživači obrazovnih potreba; organizatori obrazovnih aktivnosti za odrasle; kreatori obrazovnih programa; realizatori obrazovnih programa u formalnom i neformalnom obrazovanju odraslih (nastavnici, treneri, instruktori...); evaluatori u obrazovanju odraslih; socijalni partneri u obrazovanju odraslih (komore, sindikati, lokalna samouprava, zavod za zapošljavanje, unija poslodavaca, nevladine organizacije i drugi partneri zainteresovani za obrazovanje odraslih) i zaposleni u medijima koji prate problematiku obrazovanja odraslih.

Radi ostvarivanja ciljeva Akademije korišćeni su različiti organizacioni oblici i strategije, među kojima su: moduli (obrazovni paketi) sa više modularnih jedinica kombinovanih sa posetama relevantnim ustanovama, kao primerima dobre prakse, a čija je delatnost tematski povezana sa modularnim jedinicama; seminari; radionice; predavanja; treninzi; studijske posete; studijska putovanja; mentorski rad; konsultativni rad (individualni i grupni); onlajn komunikacija; dijalog za eksponentima obrazovnih politika; izrada materijala za promociju Akademije; medijska promocija i izrada baze podataka.

Planiranom dinamikom realizacije različitih oblika aktivnosti Akademije utvrđeno je da se oni odvijaju dva puta godišnje. Izbor mesta realizacije programa svake od aktivnosti bio je zasnovan na principu rotacije, tako da su one sprovedene u različitim zemljama u regionu i šire (prilikom realizacije studijskih poseta). U okviru jedne obuke (akademije) bilo je zastupljeno više organizacionih oblika i korišćene su aktivne metode rada. Izbor metodičkih pristupa i postupaka bio je u funkciji razvoja veština i primene naučenog. Trajanje obuke, odnosno svake od akademija bilo je determinisano „sadržajem obrazovnog paketa” i raspoloživim finansijskim sredstvima.

Kreatori i realizatori programa Akademije bili su (dominantno) eksperti iz regiona, kao i eksperti iz drugih evropskih zemalja, koji su, na osnovu pripremljenog formata, kreirali silabuse za module i nakon toga ih i realizovali.

Tokom pet godina trajanja programa Akademije realizovane su sledeće aktivnosti:

- ARA I: „Menadžment u obrazovanju odraslih” – obuka (2–4. juna 2011), Skoplje, Makedonija;
- ARA II: „Program i razvoj nastavnog programa u obrazovanju odraslih – obuka” (27–29. oktobra 2011), Kotor, Crna Gora;
- ARA III: „Osiguranje kvaliteta institucija za obrazovanje odraslih” – obuka (9–13. maja 2012), Priština, Kosovo;
- ARA IV: „Obrazovanje starijih” – obuka (18–20. oktobra 2012), Beograd, Srbija;
- ARA V: „Evaluacija i monitoring u obrazovanju odraslih” – obuka (26–30. juna 2013), Zagreb, Hrvatska;
- ARA VI: „Curriculum globALE” – obuka (18–22. septembra 2013), Ohrid, Makedonija;
- ARA VII: „Kontinuirana edukacija edukatora odraslih u Nemačkoj” – studijska poseta (5–9. novembra 2013), Bon, Nemačka;
- ARA VIII: „Osiguranje kvaliteta u obrazovanju odraslih” – simpozijum (28–29. maja 2015), Zadar, Hrvatska;
- ARA IX: „Nezaposlenost i obrazovanje odraslih” – stručna razmena (29–30. septembra 2015), Podgorica, Crna Gora;
- ARA X: „Recognition of prior learning” – studijska poseta (27–31. oktobra 2015), Porto, Portugal.

Na ovom mestu se logički nameće pitanje ko su bili učesnici svih tih aktivnosti realizovanih u okviru Akademije i koliko ih je bilo. Strukturalnom analizom učesnika zapravo pravimo vezu između, s jedne strane, predstavljanja projekta i obavljenog u okviru njega i, s druge strane, sagledavanja efekata Akademije. Podaci na kojima će se zasnivati analiza efekata Akademije preuzeti su iz dokumentacije projekta, i to materijala pod nazivom *Evaluacija projektne aktivnosti „Andragoška regionalna akademija”* (2015).

Učesnici aktivnosti Andragoške regionalne akademije – strukturalna analiza

Kao što može da se vidi iz tabele 1, u aktivnostima Akademije učestvovalo je ukupno 196 polaznika. Takođe, u tabeli je predstavljeno njihovo raspoređivanje u svih 10 održanih Akademija.

Tabela 1: Broj polaznika po pojedinačno realizovanim aktivnostima u okviru ARA

ARA	Broj polaznika (f)
ARA 1	21
ARA 2	24
ARA 3	19
ARA 4	22
ARA 5	18
ARA 6	20
ARA 7	15
ARA 8	19
ARA 9	20
ARA 10	18
Ukupno	196

Kao što možemo da primetimo, broj učesnika po realizovanoj aktivnosti nalazi se u rasponu od 24 do 15, a najčešće je bilo oko 20 polaznika. Distribucija polaznika po zemljama data je u tabeli 2.

Tabela 2: Distribucija polaznika Akademije po zemljama

Distribucija polaznika po zemljama	f
Srbija	35
Crna Gora	35
Makedonija	38
Bosna i Hercegovina	29
Kosovo	38
Hrvatska	19
Ostalo	2
UKUPNO	196

Na osnovu tabelarnog prikaza, očigledno je da distribucija ne pokazuje značajnije razlike u zastupljenosti učesnika po zemljama regiona. Jedino odstupanje vidljivo je u slučaju Hrvatske, koja je imala nešto manji broj učesnika, što je posledica kasnijeg uključivanja Hrvatske u projekat i aktivnosti ARA.

U aktivnostima Akademije, kako je projektom i bilo predviđeno, učestvovali su kadrovi koji obavljaju različite poslove u području obrazovanja odraslih, što se može pratiti putem institucija i organizacija iz kojih su dolazili. Razvrstano

po kategorijama, polaznici Akademije su bili predstavnici: državnih institucija (ministarstva, zavoda, agencija, centara); radničkih, narodnih i otvorenih univerziteta; nevladinih organizacija; škola za obrazovanje odraslih; univerziteta i, u znatno manjem broju, drugih institucija i organizacija. U tabeli 3 prikazana je distribucija polaznika po održanim programima Akademije, s obzirom na instituciju ili organizaciju iz koje dolaze.

Tabela 3: Struktura polaznika programa Akademije s obzirom na instituciju – organizaciju u kojoj rade

Distribucija po institucijama UKUPNO	ARA 1	ARA 2	ARA 3	ARA 4	ARA 5	ARA 6	ARA 7	ARA 8	ARA 9	ARA 10	Ukupno
Državne institucije (ministarstva, agencije, centri...)	4	12	4	4	2	13	10	8	16	13	86
Radnički, narodni, otvoreni univerziteti	9	2	Nema podataka	0	2	1	1	3	0		18
NVO	6	6	1	9	1	2	1	1	1	2	30
Škole za obrazovanje odraslih	2	1	Nema podataka	2	Nema podataka	0	1	5	2	1	14
Univerziteti	0	3	Nema podataka	3	1	3	2	2	1	2	17
Ostalo	0	0	Nema podataka	4 (domo- vi za stara lica)	Nema podataka			0	0		4
Ukupno	21	24	5	22	6	19	15	19	20	18	169

Prema podacima iz tabele 3, najveći broj učesnika programa bio je iz državnih institucija, i to: nadležnih ministarstava, agencija, zavoda, centara i sličnih. Njihov broj (86) čak je nešto veći od polovine ukupnog broja učesnika. Njihovoj uključenosti u tolikoj meri doprineo je i odabir tema (menadžment u obrazovanju odraslih; različiti problemi u vezi sa kvalitetom u obrazovanju odraslih; međusobne relacije nezaposlenosti i obrazovanja i učenja odraslih; mogućnost primene *Curriculum globALE*; mehanizam za priznavanje prethodnog učenja...), ali i odabir pojedinih organizacionih oblika rada, kao što su studijske posete,

kao mogućnosti za upoznavanje dobrih praksi u obrazovanju odraslih u drugim zemljama. Zapravo, svaka od održanih obuka, zbog poseta koje su u okviru njih organizovane, pružala je tu mogućnost. Međutim, navedene i druge odabrane teme i organizacioni oblici rada bili su rezultat odgovora na identifikovane potrebe u oblasti profesionalizacije kadrova u obrazovanju odraslih. Očigledno je da je, u godinama kada su programi Akademije realizovani, postojala snažna potreba da se osobe koje se na različite načine bave politikom obrazovanja (odraslih) ili su direktno zadužene za njenu realizaciju upoznaju sa određenim poslovima u obrazovanju i učenju odraslih i isposobe za njihovo obavljanje.

Nakon zaposlenih u državnim ustanovama, ali u znatno manjem broju (30), u programima Akademije učestvovali su polaznici angažovani u nevladinom sektoru. Imajući u vidu dve najbrojnije kategorije učesnika, mogli bismo da kažemo da je reč o prilično različitim kategorijama kadrova. Upravo nam takvi nalazi, pri čemu imamo u vidu i preostale kategorije polaznika, ukazuju i na to da je obuhvatom tema Akademija veoma široko projektovana, te da zbog toga može da zadovoljava potrebe za osposobljavanjem i usavršavanjem širokog spektra kadrova koji deluju u oblasti obrazovanja odraslih. No, istovremeno, rezultati o strukturi polaznika nameću zaključak da bi svakako trebalo da se proširi obuhvat polaznika i na one koji rade u drugim institucijama i organizacijama, bilo da su tokom realizacije programa bili zanemareni ili da su neke vrste poslova/institucija ostale izvan delatnosti Akademije.

Ono što je Akademijom uspelo da se ostvari, odnosno efekte rada Akademije, pratili smo na više načina, između ostalog, i na osnovu procena polaznika. Prikaz rezultata u delu koji sledi zasnovan je na njihovom mišljenju.

Formiranje okvira za prikupljanje procena polaznika efekata učešća u programima Akademije

Poseban segment evaluacije projekta i programa Akademije obuhvatio je procene polaznika efekata učešća u organizovanim aktivnostima. Podaci o opaženim efektima učešća prikupljeni su *ex-post* evaluacijom, koja se naziva i evaluacija uticaja, a koja se primenjuje onda kada prođe određeno vreme nakon završetka obrazovne aktivnosti (Buldioski i dr., 2005, str. 80). Sprovođenje te vrste evaluacije veoma je složen proces, i to iz dva, ništa manje složena razloga, odnosno zahteva. S jedne strane, u pitanju je višeslojan kontekst koji se uzima u obzir prilikom projektovanja evaluacije, a to je da se procenjivanje vrši u odnosu na planirano (u ovom slučaju koncept projekta), zatim primenjeno (realizovane aktivnosti u okviru Akademije) i na ostvarene rezultate (Haber, 2007, str. 43–44). S druge strane,

pred tu vrstu evaluacije postavljaju se brojni, nimalo laki i za projekat veoma značajni zadaci: „...da se proceni nivo ispunjenosti planiranih ciljeva, proizvoda i rezultata; da se utvrdi da li su ti ciljevi i prioriteti intervencije do kraja adekvatni u odnosu na inicijalno formulisane probleme; da se proceni uticaj preduzetog i održivost postignuća; da se dijagnostikuju efekti (planirano i neplanirano) da se identifikuju jake i slabe tačke intervencije; da se ukaže na pravce razvoja i modifikacije budućih intervencija” (Haber, 2007, str. 44). Mogli bismo da kažemo da smo pokušali da odgovorimo na sve postavljene zahteve i zadatke, ili bar na većinu njih, mada to ovom prilikom neće biti potpuno vidljivo jer se u ovom radu prikazuje i analizira samo deo rezultata procene efekata, i to, kako smo već naglasili, na osnovu mišljenja polaznika. Broj ispitanika koji se odazvao pozivu da učestvuje u ovom evaluativnom istraživanju je 74. S obzirom na to da su neki od njih bili polaznici više od jednog programa, ukupno je evidentirano 101 učesnik. Struktura ispitanika, s obzirom na instituciju ili organizaciju u kojoj rade, po zastupljenosti u uzroku, prema izdvojenim kategorijama, poklapa se sa ukupnom strukturom polaznika.

Mogući efekti, koji su na procenu ponuđeni polaznicima, izdvojeni su na osnovu upoređivanja i kombinacijom nekoliko modela evaluacije, i to: Kirkpatrickovog, Brinkerhoffovog, Bušnelovog – sistemskog i AHA modela (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Buldioski i dr., 2005, str. 81–82; Parry & Berdie, 2004; Pejatović i Pekeč, 2011, str. 182–184). Ono što karakteriše sve pobrojane modele evaluacije je da su usmereni na procenjivanje više različitih vrsta mogućih efekata obuka.

U skladu sa formiranom osnovom za evaluaciju, ispitanicima su na procenu ponuđeni sledeći setovi efekata: 1) efekti na nivou znanja (o konkretnoj problematici – temi vezanoj za obrazovanje i učenje odraslih; o savremenom stanju u obrazovanju odraslih u regionu; o savremenom stanju u obrazovanju odraslih u Evropi); 2) efekti na nivou veština i osobina ličnosti (bazične veštine; stručne veštine; osobine ličnosti); 3) efekti na nivou stavova (prema obrazovanju i učenju odraslih; prema sopstvenom poslu); 4) efekti na diseminaciju naučenog na programima ARA-e (prenošenje naučenog kolegama na poslu); 5) efekti u odnosu na posao koji polaznici obavljaju (primena naučenog prilikom obavljanja posla; poboljšanje kvaliteta sopstvenog rada; obavljanje novih poslova na osnovu naučenog); 6) efekti na međuljudske odnose na radu (promene u odnosu prema kolegama na poslu; promene u odnosu prema polaznicima/klijentima); 7) efekti na uspostavljanje novih kontakata i saradnje (upoznavanje sa kolegama koji se bave sličnim poslovima; ostajanje u ličnom kontaktu sa kolegama sa kojima su se upoznali; saradnja sa kolegama sa kojima su se upoznali; institucionalno/projektno povezivanje sa kolegama sa kojima su se upoznali, njihovim organizacijama/institucijama) i 8) efekti vidljivi izvan institucija u kojima polaznici rade,

odnosno u okruženju (promene vidljive izvan organizacija/institucija u kojima polaznici rade).

Izdvojeni setovi efekata činili su deo sadržaja Upitnika za *ex-post* evaluaciju aktivnosti organizovanih u okviru Andragoške regionalne akademije. Osim pitanja kojima su prikupljeni opšti podaci o ispitanicima, na procenu im je ponuđena lista od 19 tvrdnji, od kojih se svaka odnosi na po jedan od efekata, čiju je ostvarenost svako u svom konkretnom slučaju trebalo da proceni na petostepenoj skali, u rasponu od „u veoma maloj meri” – 1, do „u veoma velikoj meri” – 5, uz dodatnu mogućnost „uopšte nisam” – 0. Od ispitanika se i zahtevalo da dodaju i pisano obrazloženje broјčano date procene. Naravno, učesnicima *ex-post* evaluacije je pružena i mogućnost da pridodaju još neki od efekata koji bi pripisali Akademiji, a koji se nije našao među ponuđenima. Pomoću trostepene skale mogli su da iskažu svoje procene (ne ispunjava, delimično ispunjava, u potpunosti ispunjava) ispunjenosti projektom postavljenih ciljeva ARA, njih ukupno četiri. I iskazane procene ostvarenosti projektovanih ciljeva valja posmatrati u terminima projektom ostvarenih efekata. Međutim, dobijene rezultate na osnovu procenivanja ostvarenosti postavljenih ciljeva ARA u ovom radu nećemo predstavljati i analizirati, već samo one koji se odnose na izjave ispitanika o efektima ARA u odnosu na njih, njihov posao i njihovo radno i šire okruženje.

Prilikom sagledavanja dobijenih podataka treba imati u vidu određena ograničenja. Evaluacija efekata nije bila planirana na početku projekta, kada je evaluaciju ispravno i planirati i projektovati, već je o njoj počelo da se razmišlja tek tokom poslednjih par godina trajanja projekta, a osmišljena je i sprovedena u periodu septembar – početak decembra 2015. godine. Te činjenice su dovele do toga da su od učešća ispitanika u programima ARA protekli vremenski periodi veoma različite dužine. Od učešća onih koji su bili polaznici, na primer, prve i druge ARA, prošle su četiri godine, što je veoma dug period, čime se dovede u pitanje date procene jer se iskazi zasnivaju na sećanju na jednu obuku u kojoj je neko, kao najverovatnije i mnogi drugi, učestvovao pre nekoliko godina. Neki od ispitanika su, prilikom davanja određenih procena, u obrazloženju, navodili da im je teško da se prisete svih dešavanja tokom i neposredno nakon obuke ARA. S druge strane, od učešća ispitanika koji su bili polaznici poslednje dve aktivnosti, stručne razmene u Podgorici i studijske posete Portugalu, od učešća do perioda sprovođenja evaluacije, protekla su nepuna dva meseca. Taj vremenski okvir je svakako nedovoljan da bi do izražaja mogli da dođu svi ispitivani efekti. Najčešće se, što se smatra najuputnijim, evaluacije efekata sprovode u terminima od šest meseci do godinu dana (ili se presek vrši tokom oba ova perioda). Opravdano je pretpostaviti da se opisana situacija odrazila na procene ispitanika.

Pre analize dobijenih rezultata valja dati još jednu napomenu. Jedan od kvaliteta ARA je što su prilikom realizacije programa korišćeni različiti organizacioni oblici: seminari sa karakteristikama obuka, informativni seminari, (međunarodni) simpozijum, stručna razmena i studijske posete. Svaki od tih oblika organizuje se sa različitim ciljem i sa različitim očekivanim ishodima i/ili efektima. Mi ih u ovom delu evaluacije nismo pojedinačno analizirali već smo ih sve doveli u vezu sa istom listom efekata. Međutim, treba imati u vidu da su neki oblici u većoj meri doprineli ostvarivanju pojedinih setova efekata ili pojedinačnih efekata, a da za neke nije ni uputno očekivati da imaju domet do pojedinih efekata.

Procene polaznika efekata učešća u programima Akademije – analiza rezultata

U tabeli 4 prikazana je rang-lista efekata učešća u programima ARA, sačinjena na osnovu procena ispitanika. Primetno je da se aritmetičke sredine procene nivoa ostvarenosti obuhvaćenih efekata kreću u rasponu od 4,39 do 2,08, što znači da nijedan od efekata nije „pao” ispod kategorije ostvarenosti u maloj meri.

Tabela 4: Rang-lista efekata učešća u programima ARA procenjenih od polaznika

Rang	Efekte učešća u programima ARA	Aritmetička sredina
1.	Upoznao/la sam kolege koji se bave sličnim poslovima kao ja.	4,39
2.	ARA je doprinela da upoznam savremeno stanje u obrazovanju odraslih u regionu.	4,27
3.	Stekao/la sam nova znanja (o konkretnoj temi)	4,13
4.	Kolegama na poslu sam preneo/la ono što sam naučio/la na ARA.	4,03
5.	Unapredio/la sam određene stručne veštine.	3,58
6.	U svom poslu primenujem ono što sam naučio/la na ARA.	3,51
7.	Unapredio/la sam neke svoje lične osobine.	3,36
8–9.	Unapredio/la sam određene bazične veštine.	3,27
8–9.	ARA je doprinela da upoznam savremeno stanje u obrazovanju odraslih u Evropi.	3,27
10.	Neke segmente svog posla bolje obavljam primenjujući ono što sam naučio/la na ARA.	3,24
11.	Promenio/la sam neke stavove prema obrazovanju i učenju odraslih.	2,93
12.	Ostao/la sam u ličnom kontaktu sa kolegama koje sam upoznao/la na ARA.	2,84
13.	Promenio/la sam stav prema sopstvenom poslu.	2,66

Rang	Efekti učešća u programima ARA	Aritmetička sredina
14.	Sarađujem sa kolegama koje sam upoznao/la na ARA.	2,62
15.	Primećujem promene u odnosu prema polaznicima (klijentima, strankama) koje su nastale kao rezultat onoga što sam naučio/la na ARA.	2,55
16.	Počeo/la sam da obavljam i neke nove poslove na osnovu onoga što sam naučio/la na ARA.	2,54
17.	Promenio/la sam ponešto u odnosu prema kolegama na poslu na osnovu onoga što sam naučio/la na ARA.	2,46
18.	Izvesne promene, na osnovu onoga što sam naučio/la na ARA, vidljive su i izvan institucije u kojoj radim.	2,28
19.	Institucionalno (ili projektno) povezali smo se sa kolegama (institucijama, organizacijama) koje sam upoznao/la na ARA.	2,08

Prva četiri mesta na rang-listi pripala su efektima ostvarenim u (veoma) velikoj meri, a to su: upoznavanje sa kolegama koji se bave sličnim poslovima; upoznavanje sa savremenim stanjem u obrazovanju odraslih u regionu, stečenost novih znanja o konkretnoj temi i diseminacija novih znanja kolegama na poslu. Vidljivo je da dominiraju efekti na nivou znanja, i to o savremenom stanju u obrazovanju odraslih u regionu i o temi kojoj je program i bio posvećen. Kada je reč o upoznavanju sa savremenim stanjem u oblasti obrazovanja odraslih u regionu, ispitanici, različitih nivoa predznanja o tome, u svojim komentarima su saglasni da su zahvaljujući ARA stekli i važne i detaljne informacije o ovom sadržaju i da je to značajno i za njih i za organizacije i institucije u kojima rade. Navode takođe da im stečena znanja omogućavaju komparaciju stanja u toj oblasti između njihove i drugih zemalja. Jedan od ispitanika istakao je da bi bez učešća na ARA sticanje znanja o stanju u obrazovanju odraslih u regionu „bilo jako, jako teško”. Sagledani komentari ispitanih polaznika upućuju na zaključak i predlog da bi tokom svakog od programa ARA posebnu pažnju trebalo posvetiti razmeni informacija između učesnika i da svakako treba zadržati praksu organizovanja poseta određenim organizacijama i institucijama.

Bilo da ispitanici ističu da nisu ili da jesu, i to u većem obimu, posedovali predznanja o temi i sadržaju koji su se na konkretnom programu ARA obrađivali, i jedni i drugi su saglasni da su naučili, u određenom stepenu, nešto novo zahvaljujući učešću. Neki ističu da su znanja produbili ili proširili, dok drugi tvrde da su došli do potpuno novih saznanja. Često su ispitanici, prilikom obrazlaganja svoje procene o stečenim znanjima, isticali da to što su naučili i koriste u svom radu. Takođe, neki su navodili da su nadalje sami nastavili da usavršavaju znanja stečena tokom programa ARA.

Na prvom mestu rang-liste, kao efekat koji je procenjen kao u najvećoj meri ostvaren, nalazi se upoznavanje sa kolegama koji se bave sličnim poslovima

kao i ispitanici. Taj efekat je iz seta koji smo nazvali – efekti na uspostavljanje novih kontakata i saradnje, s tim što on predstavlja najniži nivo ostvarenosti kontakata u tom setu. Preostala tri, znatno intenzivnija kontakata, do nivoa institucionalizovanosti, procenjeni su kao ostvareni u znatno manjoj meri: održavanje ličnog kontakata sa kolegama koje su ispitanici upoznali na ARA (12. rang), (dalja) saradnja sa kolegama koje su ispitanici upoznali na ARA (14. rang) i institucionalno (ili projektno) povezivanje sa kolegama (institucijama, organizacijama) koje su ispitanici upoznali na ARA (19, poslednji rang). Više ispitanika je navelo da je, prema njihovom mišljenju, to najznačajniji rezultat Akademije. Najznačajniji elemenat na osnovu kojeg su uspostavili kontakt sa drugim učesnicima jeste sličnost posla koji obavljaju (svako u svojoj zemlji). Takođe, više ispitanika je dodalo da je i danas u ličnim kontaktima sa pojedinim polaznicima, iako je prošlo već dosta vremena od realizacije programa na kojem su se upoznali. I te individualne kontakte koji opstaju nakon programa treba posmatrati kao značajan kanal za razmenu informacija. Međutim, lako je uočiti da se posle izvesnog vremena njihov intenzitet smanjuje i da se proređuju, često do potpunog gubitka kontakata. Kao osnovni razlog za takvo opadanje kontakata ispitanici navode nedostatak vremena. Neretko, ispitanici su, prilikom obrazlaganja procena, pravili razliku između održavanja privatnih i poslovnih kontakata. Dok su neki zadržali i jedne i druge, deo njih je ostao samo na ličnim kontaktima. Među poslovnim kontaktima pominju se razmene dokumenata i materijala, dobijanje poziva za određena dešavanja itd. U tom efektu se pojavljuje razlika između različitih programa ARA. Kao reči, taj efekat se pojavljuje kod oblika kao što su simpozijum i stručna razmena.

Kada je trebalo direktno da procene nivo ostvarene saradnje sa kolegama sa ARA (14. rang), objašnjenja ispitanika bila su usmerena u dva pravca: deo ispitanika je tvrdio da saraduje sa pojedinim kolegama, navodeći na čemu se ta saradnja konkretno zasniva (osim razmene materijala, pominje se i razmena programa i pružanje određene vrste podrške), drugi deo ispitanika je izjavio da (više) nema uspostavljanu saradnju, navodeći da se nadaju da će takve saradnje biti ubuduće. Da se ta saradnja odvija na nivou individualnih kontakata i inicijativa, pokazuju procene u kojoj meri su se ispitanici institucionalno ili projektno povezali sa kolegama (institucijama, organizacijama) koje su upoznali na ARA (19. rang). U retkim slučajevima kada se institucionalna ili projektna saradnja i pominje, nije potpuno jasno koliko je ona efekat ARA, a koliko je rezultat ostvaren bez obzira na Akademiju. Određeni planovi i inicijative se navode, i to naročito u vezi sa zajedničkim projektima. Takav nalaz smatramo značajnim iz dva razloga. Prvi je da rad na zajedničkim projektima može da bude osnova na kojoj se formiraju potrebe za budućim usavršavanjem, a drugi je da zajednički projekti i druge vrste

aktivnosti mogu da doprinesu održivosti dela efekata ARA. Inače, održivost promena (efekata) ostvarenih projektom jedno je od ključnih pitanja na koja se traži odgovor prilikom sprovođenja *ex-post* evaluacije.

Na četvrtom mestu rang-liste našao se efekat na diseminaciju znanja stečenih na programima ARA, kolegama na poslu. Iz datih obrazloženja vidljivo je da je to uobičajena praksa, ne retko i obaveza. Predstavljanje kolegama naučenog nekada se odvija u osnovnim crtama, sa izdvajanjem onoga što je, po proceni ispitanika, relevantno za njihov rad, a češće u celini. Prenose se informacije (pisanim izveštajima, na sastancima i u neformalnim razgovorima), kontakti, primeri dobre prakse (iz poseta organizacijama i institucijama), demonstriraju se vežbe, stavljaju na raspolaganje materijali i prezentacije sa ARA, a ponešto počinje i direktno da se upražnjava. Pobrojani primeri predstavljaju takođe značajan doprinos održivosti efekata ARA.

Središnji deo rang-liste, na osnovu procenjenog stepena ostvarenosti, u rasponu od 3,58 do 3,24 (dva u velikoj meri i ostali delimično ostvareni), zauzeli su efekti iz setova: efekti na nivou veština i osobina ličnosti – unapređenost određenih stručnih veština (5. rang), ličnih osobina (7. rang) i bazičnih veština (8–9. rang); zatim efekti u odnosu na posao koji polaznici obavljaju – primena naučenog prilikom obavljanja posla (6. rang) i poboljšanje kvaliteta sopstvenog rada (10. rang) i iz seta efekata na nivou znanja – znanja o savremenom stanju u obrazovanju odraslih u Evropi (8–9. rang).

Obrazlažući procenu unapređenosti stručnih veština zahvaljujući učešću u programima ARA, znatno češće su određene veštine navodili polaznici obuka, a da nisu unapredili stručne veštine isticali su polaznici studijskih poseta, simpozijuma, stručnih rasprava itd., dodajući da takva vrsta programa i ne dovodi do razvoja veština. Kao stručne veštine koje su unapredili zahvaljujući ARA ispitanici su navodili: izradu planova i programa obuka za odrasle, veštine iz oblasti menadžmenta u obrazovanju, iz oblasti osiguranja kvaliteta, sertifikovanja, obrazovnog rada sa starima, u vezi sa treningom trenera, uopšteno veštine u obrazovnom radu sa odraslima, kreiranje modula za razvoj određenih kompetencija i veština, iz oblasti evaluacije (programa, obuka, izrada indikatora za procenu uspešnosti na poslu), izrada različitih mernih instrumenata (na primer, za analizu radnih mesta), davanje povratne informacije, planiranje i organizovanje andragoškog ciklusa, kontekstualnog razumevanja andragoških fenomena, interkulturalna osetljivost prilikom sagledavanja rešenja iz prakse obrazovanja odraslih, organizovanje škola ili asocijacija, brzo reagovanje programima osposobljavanja na potrebe tržišta rada itd. Priređena lista unapređenih stručnih veština sadrži veći broj za rad u oblasti obrazovanja odraslih veoma značajnih veština.

U manjoj meri od stručnih veština programi ARA su, kako tvrde ispitanici, imali efekata i na razvoj njihovih bazičnih veština. Kada je reč o ovoj vrsti veština

polaznici su prepoznali uticaj na razvoj sledećih: komunikacije, jezika, saradnje, prezentacije, percepcije (zbog upoznavanja drugih kultura), analize i facilitacije. Najčešće su, od pobrojanih veština, navođene komunikacijske i prezentacione. Za komunikacijske posebnu pogodnost čini regionalni karakter programa, sa učesnicima iz različitih zemlja, a za prezentacione način rada. I razvoj bazičnih veština polaznici su dominantno vezivali za ARA organizovane kao obuke, neretko ističući da bi mogle duže da traju.

U odnosu na lične osobine, kada je reč o efektima ARA, ispitanici su ih prepoznali među sledećim od osobina: samopouzdanje, otvorenost za komunikaciju, povećanje motivacije za rad (za sticanje novih znanja i za obrazovanje), onih potrebnih za uspešno upravljanje (menadžment), želja za konstantnim usavršavanjem i radom na sebi, sigurnost u profesionalnom nastupu, tolerancija, empatija, „lakše se nositi sa stresnim i nepredviđenim situacijama koje su ponekad neizbežne na radionicama”, otvorenost za promene i različitosti, sistematičnost, preciznost, kreativnost, otvorenost prema grupi, spremnost za rad u timu, odgovornost za izvršenje zadataka... Najčešće navođene osobine ličnosti na koje su programi ARA delovali jesu samopouzdanje, sigurnost i otvorenost za komunikaciju. Među osobinama prepoznamo i one koje ukazuju na to da je ARA programom delovala na aktuelizovanje novih obrazovnih potreba – povećanje motivacije za obrazovanje, želja za konstantnim usavršavanjem i radom na sebi. I efekte na lične osobine ispitanici su, po treći put, vezivali prvenstveno za „klasične” ARA, takođe uz napomene o kratkom trajanju ovih programa.

Ispitanici su efekte identifikovali i u primeni naučenog u poslu kojim se bave i u boljem obavljanju nekih od segmenata tog posla. Primena naučenog odvijala se u rasponu od „u velikoj meri” do „delimično” i od „koliko je to moguće” do „svakodnevno”. Logično je bilo pretpostaviti da u svom poslu ispitanici primenjuju, u stvari, stručne veštine, koje su navodili da su razvili učešćem na („klasičnim”) programima ARA. Navodili su da se od naučenog primenjuju: izrada modularnih programa obrazovanja i obuka za odrasle, određene vrste i metode evaluacije i monitoring, pojedini elementi sistema kvaliteta, kao i akreditacije programa i institucija, izdvojeni delovi iz *Curriculum globALE*, izrada instrumenta za analizu radnog mesta, definisanje ishoda programa, izrada kriterijuma za procenu ostvarenosti ishoda, pojedine radionice, obuhvatniji pristup planiranju i realizaciji nastave za odrasle, SWOT analiza, kreiranje obuka za odrasle, procena uspešnosti obuke, pružanje povratne informacije polaznicima... Poboľšanja u obavljanju određenih segmenata posla svrstana su u delokrug onoga što su ispitanici navodili da primenjuju u svom poslu zahvaljujući ARA, čemu se još mogu pridodati: upravljanje projektom; kompetentnije davanje sugestija donosiocima odluka; korišćenje primera dobre prakse prilikom rada u radnim grupama za izra-

du određenih dokumenata, metodologija...; jasnija slika o pravcu u kojem treba razvijati obrazovanje odraslih na državnom nivou; bolje obavljanje trenerskog posla; nedeljno planiranje rada trenera; mentorstvo; način praćenja obrazovnih potreba odraslih i njihovo uključivanje u planiranje obrazovne aktivnosti i njenu realizaciju; izrada upitnika... I ono što se primenjuje od naučenog na ARA, u poslu koji se obavlja, i segmenti posla koji se obavljaju bolje, opet zahvaljujući ARA, obuhvataju veoma širok i veoma važan opseg poslova u oblasti obrazovanja odraslih, koji se protežu do državnog nivoa.

Nešto slabije pozicioniranje na rang-listi efekta koji se odnosi na upoznatost sa savremenim stanjem u obrazovanju odraslih u Evropi rezultat je podeljenosti procena i odgovora ispitanika. Učesnici studijskih poseta, Akademije na kojoj je predstavljen *Curriculum globALE* i međunarodnog simpozijuma procenjuju da je taj efekat ostvaren znatno više od onih koji su bili polaznici ostalih programa ARA. Obrazloženja ispitanika, što znači i procene, kreću se u tri pravca. Učesnici pobrojanih programa ističu da su se sa naznačenom tematikom upoznali u velikoj meri, ne možda baš sa stanjem u Evropi, već u nekim zemljama (zapadnoevropskim) ili u konkretnoj evropskoj zemlji, tumačeći to kao upoznavanje sa jednim od modela koji postoji u evropskom prostoru obrazovanja odraslih. Zatim, jedna grupa ispitanika je i u okviru drugih pojedinačnih programa ARA dobila određene informacije o evropskim trendovima i rešenjima u odnosu na konkretnu temu (na primer: sistemi kvaliteta). U trećoj grupi bili bi ispitanici koji su navodili da se kroz programe ARA ili nisu ili su se u veoma maloj meri upoznali sa aktuelnim evropskim trendovima u obrazovanju odraslih jer fokus ARA na kojoj su učestvovali nije bio usmeren ka evropskim iskustvima već je „težište” bilo „postavljeno na obrazovanje odraslih u regionu”.

Donji deo rang-liste pripao je efektima ARA čija se prosečna procena ostvarenosti, prema mišljenju ispitanika, nalazi u rasponu od 2,92 do 2,08, odnosno delimično i u manjoj meri. Osim tri efekta iz seta – efekti na uspostavljanje novih kontakata i saradnje, koje smo već analizirali, delimično ili u manjoj meri ostvareni su: efekti na nivou stavova (prema obrazovanju i učenju odraslih – 11. rang; prema sopstvenom poslu – 13. rang); efekti na međuljudske odnose na radu (promene u odnosu prema polaznicima/klijentima – 15. rang; promene u odnosu prema kolegama na poslu – 17. rang); iz seta efekata u odnosu na posao koji polaznici obavljaju – obavljanje novih poslova na osnovu naučenog – 16. rang; i efekti vidljivi izvan institucija u kojima polaznici rade, odnosno u okruženju – promene vidljive izvan organizacija/institucija u kojima polaznici rade – 18. rang).

Eventualne promene u stavovima pod uticajem učešća u programima ARA ispitali smo prema obrazovanju i učenju odraslih, kao delatnosti, i prema sopstvenom poslu koji ispitanici obavljaju. U većini slučajeva ispitanici ističu da do

promena njihovih stavova prema obrazovanju i učenju odraslih nije došlo jer su i pre učešća na programu ARA imali pozitivne stavove prema toj oblasti. Delimične promene u stavovima prema obrazovanju i učenju odraslih, koje uvek idu u pozitivnom pravcu, iskazuju se kao: promene u odnosu prema prioritetima; sagledavanje značaja celoživotnog učenja u procesu smanjenja nezaposlenosti; uvid u značaj komunikacijskih i drugih veština u obrazovanju odraslih i da ga ne treba svoditi samo na uskostručna znanja i veštine; prevazilaženje predrasuda o mogućnostima učenja odraslih s obzirom na životnu dob; spoznaja koliko je evaluacija bitna za obrazovni proces; uvid da bi bilo dobro uvesti dualni sistem obrazovanja u neke od zemalja regiona; na stavove u „pogledu mogućnosti obrazovanja odraslih da promijeni stanje u oblasti rada i zapošljanja, te kreiranja pozitivnih društvenih vrijednosti”; „sasvim imam drugi pristup u pogledu poštovanja ličnosti kandidata koji su u procesu osposobljavanja”; prevazilaženje određenih predrasuda...

Veoma su interesantne promene koje su ispitanici navodili u odnosu na stavove koje imaju prema obrazovanju i učenju odraslih. Moramo reći da su one i prevazišle naša očekivanja, s obzirom na to da su pojedini programi ARA po dužini trajanja kratke obrazovne intervencije, pri čijem se programiranju čak najčešće ishodi na nivou stavova polaznika i ne postavljaju jer se smatra da one ne mogu imati toliki domet. No, kao što vidimo, ovde su se dešavale i promene na tom nivou.

Promene stavova prema poslu koji ispitanici obavljaju nešto su manje od prethodnih. Kada tvrde da promena ima, ispitanici ih objašnjavaju na sledeće načine: novo viđenje širine i složenosti posla koji obavljaju i mogućnosti delovanja u oblasti obrazovanja odraslih („Sada vidim da ono što radim nije mali ili uski projekt, nego dio jedne velike, globalne slike koja može uvelike utjecati na promjene u društvu”); prihvatanje saznanja „da neke aktivnosti se mogu provoditi i drugačije”; da više pažnje mora da se posveti evaluaciji i monitoringu u obrazovanju odraslih; „razmišljala (sam) o odgovornosti koju imam kada je reč o pitanju kvaliteta obrazovanja odraslih”, promena u vrednovanju „kvaliteta posla koji obavljam i težnje ka unapređenju”; neophodnost inoviranja aktivnosti u poslu kojim se osoba bavi... Izdvojeni primeri sadrže veoma važne spoznaje i promene u odnosu na posao koji naši ispitanici obavljaju u oblasti obrazovanja odraslih.

Promene u odnosima prema polaznicima/klijentima predstavljaju jedan od efekata iz seta efekata na međuljudske odnose na radu. Ono što se u tim odnosima izdvojilo na osnovu obrazloženja može da se svede na konstataciju da više pažnje posvećuju polaznicima i klijentima, i to: komentarima polaznika u upitnicima za evaluaciju; više zahtevima i potrebama korisnika i postojanju težnje da se moduli prilagode njihovim potrebama; obraća se više pažnje na formulisanje

ishoda i vrednovanje postignuća polaznika; bolje razumevanje potreba polaznika i njihove motivacije za obrazovanje; bolji pristup nastavnika polaznicima nakon što im je koleginica koja je pohađala program ARA prenela određena znanja; bolje mogu da objasne kolegama kako da poboljšaju svoj rad; polaznici izveštavaju da su seminari postali interesantniji i praktičnije orijentisani... Promene u odnosima prema polaznicima nam u stvari govore o promenama u načinu obavljanja posla.

Manji efekti su zabeleženi na odnose sa kolegama. Ispitanici ili ističu da u tom segmentu uticaja nije ni bilo ili da su ostali nepromenjeni pozitivni odnosi sa kolegama. Samo u nekoliko slučajeva se među efektima u tom setu pominje unapređivanje timskog rada i saradničkih odnosa.

Među novim poslovima koje su ispitanici počeli da obavljaju zahvaljući naučenom na programima ARA navode se: poslovi u vezi sa unapređivanjem sistema kvaliteta; početak sprovođenja *Curriculum GlobALE*; izrada novih programa obuke; izrada i početak upotrebe obrazovnog portfolija; početak rada na izradi sistema prepoznavanja prethodnog učenja, u okviru sistema neformalnog obrazovanja i putem informalnog učenja; izrada instrumenata za analizu radnog mesta; realizacija novih obuka; sprovođenje savremenog pristupa rukovođenju; proširenje dijapazona sopstvenih ekspertskih aktivnosti; obavljanje uloge trenera; ostvarivanje neposrednog kontakta sa polaznicima obuke, što ih dodatno motiviše; izrada programa obuke koji će biti poslat na akreditaciju... Za većinu pobrojanih novih poslova možemo reći da zaista predstavljaju uvažavanje najsavremenijih trendova u oblasti obrazovanja odraslih. I novi poslovi koje ispitanici navode da su počeli da obavljaju, i ono što od naučenog primenjuju u svom poslu, ono što ističu da bolje obavljaju u odnosu na period pre učešća na Akademiji, nalaze se u okvirima stručnih i bazičnih veština za koje tvrde da su unapredili zahvaljujući participaciji u programima ARA.

Vidljivost promena zahvaljujući naučenom na ARA, i izvan institucija u kojima ispitanici rade, jedan je od dva efekta čija je ostvarenost, u poređenju sa drugim, procenjena u najmanjoj meri. Međutim, možemo da uočimo razlike u obrazloženjima, koja smo uspeli da razvrstamo u tri grupe. U prvu grupu možemo da svrstamo tvrdnje ispitanika koje idu u prilog tezi da postoje promene koje su vidljive i izvan institucija u kojima su oni dominantno angažovani (tvrdnje poput, na primer: „Posebno u lobiranju i zagovaranju za uređenje oblasti obrazovanja odraslih u BiH”); pružena mogućnost sticanja trenerskih kompetencija omogućila je akreditaciju određenih provajdera obrazovanja odraslih; kao član radne grupe u institucijama sistema, rad na izradi metodologije za kreiranje obrazovnih programa; „Da, kvalitet i standardi u obrazovanju odraslih su podignuti na viši nivo”; „Program obuke koji sam prošao preporučio sam i drugim institucijama, te je program sa sličnom sadržinom realizovan i kod drugih institucija koje su

imale takvu mogućnost”; „...naši polaznici uočavaju da je škola i dalje vrlo dobra i možda bolja nego ranije, treća lica uočavaju da se akcenat u velikoj meri stavlja na obuku članova nastavnog tima”). Za obrazloženja koja smo uvrstili u drugu grupu mogli bismo da kažemo da govore o daljoj diseminaciji naučenog na ARA, koja se odvija u drugim od matičnih institucija i organizacija u kojima rade naši ispitanici, a koje angažuju polaznike ARA kao trenere ili eksperte, te oni u tim ulogama prenose dalje ono što su na ARA naučili. Treću grupu čine ispitanici koji tvrde da te vrste „spoljnih” promena nema, najčešće zbog toga što je reč o „procesu za čiju implementaciju treba duži vremenski period”. Moguće je da su razlike u procenama između prve i treće grupe ispitanika uslovljene dužinom vremena koje je proteklo od njihovog učešća na ARA.

Osim ponuđene liste mogućih efekata učešća na programima ARA, ispitanicima je pružena prilika da i sami navedu još neke, ukoliko ih prepoznaju, a koji nisu bili među ponuđenima. Neki od ispitanika su listi efekata ARA pridodali još i: promovisanje institucija i organizacija iz kojih polaznici dolaze; uspostavljanje kontakata na evropskom nivou, ne samo među članicama ARA; informacije o drugim delovima sistema obrazovanja odraslih, koji nisu najdirektnije povezani sa temom konkretne ARA; ostvarena prijateljstva kroz neformalno druženje; podržavanje saradnje i između kolega iz iste zemlje – organizatora skupa; dobijanje relevantnih informacija na osnovu kontakata sa kolegama sa ARA, čime je stvorena mogućnost za uključivanje u određene onlajn programe (projekat)... Dakle, kao što možemo da vidimo, polaznici su proširili listu efekata ARA.

Zaključna razmatranja i razmišljanja

Šta želimo na kraju ovog priloga da razmatramo i o čemu da (nastavimo) da razmišljamo? U oba slučaja okvir predstavlja Andragoška regionalna akademija, s tim što u prvom slučaju do nekih saznanja i utisaka o ARA dolazimo na osnovu razmatranja ostvarenih efekata (prema mišljenju ispitanika), a u drugom slučaju razmišljanje ide u pravcu: a šta nakon ARA?

Procene efekata pokazuju da se najviše promena dogodilo na nivou znanja polaznika, i to o savremenom stanju u obrazovanju odraslih u regionu i o konkretnoj temi kojoj je pojedinačna ARA bila posvećena (rangovi 2 i 3). Međutim, domet se značajno proširuje i na nivo veština, prvenstveno stručnih (rang 5), a potom i bazičnih (8–9), kojima se pridružuju i promene u ličnim osobinama (7). O razvijenosti veština, a istovremeno i o promenama u odnosu na posao koji ispitanici obavljaju, svedoče primena na poslu naučenoga na ARA (6) i utisak da, upravo zbog onoga što su naučili, neke segmente svog posla ispitanici obavljaju

bolje (10). Efekti su se, u nešto manjoj meri, odrazili i na stavove ispitivanih polaznika programa, i to na stavove prema obrazovanju i učenju u odrasлом dobu (11) i prema sopstvenom poslu (13). Identifikovani su manji pomaci na nivou stavova pojedinih ispitanika, ali tu vrstu efekata u celini umanjuju već na početku postojeći pozitivni stavovi u oba slučaja.

Određene promene vidljive u obavljanju posla i u organizaciji u kojoj ispitanici rade manje su od onih koje se odnose na znanja, veštine, lične osobine i stavove, ali su takođe uočljive. U odnosu na organizaciju, najviši rang je zauzela praksa, neretko i obavezna, prenošenja kolegama onoga što je rađeno na nekoj od pojedinačnih aktivnosti Akademije (4). Zatim su, u znatno manjem stepenu, evidentirane promene odnosa prema polaznicima (15), otpočinjanje obavljanja novih poslova zahvaljujući onome što je naučeno na Akademiji (16) i mala, ali uočena, promena odnosa prema kolegama (17).

U manjem stepenu izraženi su efekti kojima su izazvane manje promene i izvan institucija/organizacija u kojima polaznici rade, a koje „izlaze” u okruženja (u lokalnu, pa čak i širu zajednicu) u kojima organizacije deluju (18).

Od samog vrha rang-liste, preko njenog središnjeg dela, do posednjeg mesta, raspodelile su se različite vrste uspostavljenih kontakata sa kolegama iz regiona, ali i iz sopstvene zemlje. Oni polaze od upoznavanja sa ljudima koji rade na sličnim poslovima (1), što čini najniži nivo kontakata, preko ostajanja u ličnom kontaktu (12) i uspostavljanja određenih nesistematskih oblika stručne saradnje (14), do najvišeg nivoa kontakata, ali kao efekta najmanje izraženog, uspostavljanja institucionalne ili/i projektne saradnje između institucija/organizacija gde polaznici rade, zahvaljujući učešću na ARA (19).

Očigledno je da su se efekti ARA u najvećoj meri koncentrisali u domenu koji bismo mogli da nazovemo „profesionalni razvoj polaznika”, gde se nalaze stručna znanja i veštine, bazične veštine, lične karakteristike, stavovi i način obavljanja posla, zatim, u nešto manjoj meri, u domenu „posao koji polaznici obavljaju i organizacija u kojoj rade”, a najmanje u domenima „uspostavljena saradnja” i „lokalno i šire okruženje”. Ne treba zaboraviti da nijedan od domena nije ostao bez identifikovanih efekata.

Ukoliko rezultate dobijene u odnosu na efekte ARA dovedemo u vezu sa projektним ciljem Akademije, možemo da konstatujemo da je on u velikoj meri ostvaren, odnosno da je određeni broj kadrova, iz zemalja regiona, osposobljen ili/i usavršen za obavljanje određenih poslova u oblasti obrazovanja odraslih. Međutim, kada se pogleda odnos efekata i projektom postavljenih posrednih ciljeva, vidi se da su oni samo delom ostvareni, ali da se krenulo put njihovog ostvarivanja. To znači da je u određenoj, teško merljivoj meri, unapređen kvalitet prakse obrazovanja odraslih u regionu; da je delom afirmisana potreba za profesionaliza-

cijom i profesionalizmom u obrazovanju odraslih; da (još uvek) nismo uspeli da uspostavimo jedinstven pristup profesionalnom razvoju kadrova u regionu; da su stvoreni određeni kanali za razmenu profesionalnih informacija i iskustava, ali da je to još uvek daleko od mreže za razmenu.

Ono što je postignuto ukazuje na značaj projekta kao što je Andragoška regionalna akademija za naš region. Još uvek u dovoljnoj meri nije ostvarena potreba za različitim vidovima stručnog osposobljavanja i usavršavanja kadrova u obrazovanju odraslih, na regionalnom nivou, uključujući neke nove oblike, kao što opstaje i potreba za međusobnom saradnjom i razmenom. Nakon ARA ostao je prilično prazan prostor, samim tim i neophodnost nalaženja načina za kontinuirano održavanje obuka, višednevnih, usmerenih na razvoj kompetencija i, možda za početak, odnosno za nastavak i održivost, tematski usmerenih na izradu zajedničkih projekata i apliciranje za njihovu realizaciju, pomoću kojih bi se dalje razvijao rad na profesionalizaciji u obrazovanju odraslih na Zapadnom Balkanu.

Reference

- BULDIOSKI, G. I DR. (2005), *T-kit: osnove treninga*, Beograd: Grupa „Hajde da...”, 78–83.
- HABER, A. (2007). Proces ewaluacji ex-post – konceptualizacja, operacjonalizacja, realizacja badania ewaluacyjnego, In A. Haber (Ed.), *Ewaluacja ex-post – Teoria i praktyka badawcza* (pp. 43–58). Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- KIRKPATRICK, D. & KIRKPATRICK, J. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- PARRY, C. & BERDIE, J. (2004). *Training Evaluation Framework Report*. Berkeley: California Social Work Educational Center.
- PEJATOVIĆ, A. I RIZOVA, E. (2015). *Evaluacija projektne aktivnosti „Andragoška regionalna akademija”*. Skoplje: Centar za doživotno učenje, VHS DVV International (Projektna dokumentacija)
- PEJATOVIĆ, A. I PEKEČ, K. (2011). Evaluacija u sistemu kvaliteta stručnih obuka za odrasle. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 173–187). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- SAVA, S. (2011). Towards the Professionalization of Adult Educators, *Andragoške studije*, 2, 9–22.

Elena Rizova⁵

University “Sv. Kiril i Metodij” Skopje, Republic of Macedonia

Aleksandra Pejatović⁶

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Regional Andragogy Academy – from concept to effects

“It would be a shame for ARA to end now.
The region is moving forward when it comes to adult education
and the only tool of regional exchange and cooperation at our disposal is ARA.
... I think that we should keep at least two regional meetings a year
and that this would be very helpful in developing
the adult education system in the whole region.”

Opinion given by one of our respondents

Abstract: Regional Andragogy Academy is a project that was delivered between 2011 and 2015, with support from DVV International and the national partners in the Western Balkans. While initially conceptualised as a system of organizational forms and programmes for supporting individual professional development in working within the field of adult education, it formed a framework within which ten individual programmes were delivered. This paper presents the basic premises behind the project, its attained activities, and predominantly the results concerning the Academy's effects, obtained through ex-post evaluation, via, among other methods, participant assessment. The results show that the greatest effects were achieved in the areas of participant knowledge, skills, personal qualities and attitudes, as well as change in practice on the basis of acquired learning. The paper also notes a very pronounced need for new opportunities for improving professionalisation in adult education in the region, as well as mutual exchange and cooperation.

Key words: professionalization in adult education, Regional Andragogy Academy – ARA, ex-post evaluation.

⁵ Dr Elena Rizova is Associate Professor at the Institute of Pedagogy, Faculty of Philosophy “Sv. Kiril i Metodij” – Skopje, Republic of Macedonia (elenarizova@fzf.ukim.edu.mk).

⁶ Dr Aleksandra Pejatović is Associate Professor at the Department of Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. She is a Director of the Institute for Pedagogy and Andragogy at the same faculty (apejatov@f.bg.ac.rs).

Nikola Mijanović¹
Univerzitet u Nikšiću, Crna Gora

Cjeloživotno učenje i tržište rada

Apstrakt: Koncepciju cjeloživotnog učenja, kao relativno specifičnu pedagoško-andragošku doktrinu, bezrezervno podržavaju društva koja pretenduju da uče, mijenjaju se, demokratizuju i slijede razvojne tendencije najprestižnijeg dijela svijeta. Riječ je o svojevrsnoj filozofiji kontinuiranog učenja, budući da implicira sve vidove, stupnjeve, oblike, vrste i forme obrazovanja, nudeći jednaka prava na sticanje znanja, vještina i iskustava djeci, omladini i odraslima. Njenu afirmaciju u pedagoško-andragoškoj teoriji i praksi snažno podržavaju gotovo nevjerovatna naučno-tehnološka, ekonomska, socijalna, kulturna i druga dostignuća. Savremena, na naučnim principima uspostavljena organizacija i tehnologija rada više od ljudskog potencijala ne traži samo novo znanje i vještine već i različite vrste sposobnosti, drugačiji način mišljenja, kreativnosti i samostalnosti prilikom donošenja ključnih poslovnih i životnih odluka. Zato se sve više traže kadrovi sa konjunktivnim znanjima, profesionalnim i socijalnim vještinama, demokratskim i šire prihvaćenim sistemima vrijednosti, koje predstavljaju etalone, odnosno regulirajuće mehanizme na sve zahtjevnijem tržištu rada. Shodno toj logici, osnovano je tvrditi da je koncepcija cjeloživotnog učenja nužan uslov i generator dostizanja visokog životnog standarda, privrednog rasta, efikasnog sistema socijalne zaštite i usvajanja visokog sistema ljudskih prava i sloboda. Izvjesnim se čini da je primarni cilj obrazovanja tog tipa fokusiran na permanentno sticanje novih, te inoviranje, produbljivanje i aktualiziranje postojećih znanja, vještina, profesionalno-stručnih i građanskih kompetencija, imanentnih modernom društvu, čovjeku i tržištu rada. Analizirajući misiju cjeloživotnog učenja i obrazovanja u razvijenom društvu, s jedne strane, i tržište rada, s druge strane, shvatili smo da su ta dva fenomena međuzavisna. Pojednostavljena suština tog odnosa zrcali se u tome što konkretna koncepcija cjeloživotnog učenja i obrazovanja generiše određene profile stručnjaka, dok tržište rada na tu objektivno datu ponudu odgovara svrsishodnom tražnjom.

Ključne reči: cjeloživotno učenje, znanje, ljudski potencijali, tržište rada.

¹ Dr Nikola Mijanović je redovni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nikšiću, Crna Gora (niko-lam@ac.me).

Uvod

Početak sedamdesetih godina minulog vijeka, pod uticajem sve intenzivnijeg naučno-tehnološkog, ekonomskog i kulturnog razvoja društva, započinju ozbiljne kritike škole i sveukupnog institucionalnog obrazovanja. Te kritike su kulminirale krizom obrazovanja, nastalom zbog njegove zatvorenosti, stereotipnosti i nespремnosti da omladini i odraslim ponudi kvalitetna znanja i vještine, potrebne za efikasno obavljanje sve složenijih profesionalno-stručnih zadataka i funkcija. Shvatajući ozbiljnost tog problema, UNESCO-va Međunarodna komisija za razvoj obrazovanja predložila je svojim članicama novu filozofiju, odnosno koncepciju cjeloživotnog učenja i obrazovanja, kao osnovu za sprovođenje svrsishodnih reformi u sferi obrazovanja (Pastuović, 1999). U vezi s tim, definisan je i usvojen niz preporuka s pretenzijom da se svakom pojedincu obezbijede neophodni uslovi za cjeloživotno učenje i obrazovanje, na čijim bi se ishodištima u dohledno vrijeme afirmisala filozofija o inaugurisanju društva znanja. Shodno tim opredjeljenjima, glavnu strategiju razvoja obrazovanja po mjeri i potrebama naprednog društva (Durkheim, 1996) trebalo bi zasnivati na koncepciji cjeloživotnog učenja.

Na tim premisama utemeljeno obrazovanje, nešto kasnije, rezultirala su neslućenom ekspanzijom informacione i komunikacione tehnologije, čija su dostignuća omogućila generisanje i diseminaciju novih stručnih i naučnih informacija. Generacijski sticana i akumulirana ljudska znanja i iskustva efikasno se ovaploćuju u kreiranju savremenih tehnologija, čija funkcionalna primjena doprinosi stvaranju nove ekonomije znanja. Stoga znanje postaje ključni ekonomski resurs, a ekonomija znanja najsnažniji pokretač reforme obrazovnog sistema u cjelini. U novonastalim uslovima, obrazovanje se više ne diferencira po uzrastu – dostupno je svim korisnicima i prilagođeno njihovim individualnim potrebama, bez obzira na godine života, socijalne i mnoge druge razlike. Ako je nova ekonomija konstituisana na intelektualnim i tehničko-tehnološkim pretpostavkama, onda je prirodno shvatiti da njenu okosnicu čini znanje kao fundamentalni resurs i generator razvoja (Dragičević, 1996). Međutim, znanje samo po sebi ne predstavlja ozbiljniju vrijednost. Ono poprma nesporna vrjednosna obilježja tek onda kada se neposredno koristi za stvaranje novih vrijednosti, odnosno racionalnijeg obavljanja privredne, uslužne i svake druge društveno korisne djelatnosti. Zato bismo mogli reći da znanje i njegova svrsishodna primjena u praksi predstavljaju najefikasniji pokretač, instrument i nosilac tehničko-tehnološkog, privrednog, kulturnog, socijalnog i svakog drugog civilizacijskog razvoja.

Evidentno je da bezobzirna konkurencija i odnosi na tržištu rada i kapitala, između ostalog, postavljaju sve veće i zahtjevnije standarde za obrazovanjem

i profesionalno-stručnom kompetentnošću radnika. U novostvorenim uslovima kvalitetno stečeno obrazovanje i znanje predstavljaju neprocjenjiv kapital savremenog društva i ključni faktor ekonomskog razvoja. Riječ je o takvom privrednom, poslovnom i socijalnom ambijentu u kome objektivno uspostavljeno tržište rada zahtijeva kvalitetno obrazovanog čovjeka, spremnog i sposobnog za profesionalno i efikasno obavljanje sve složenijih radnih zadataka, kontinuirano učenje, prilagođavanje, napredovanje i mijenjanje, shodno zahtjevima društva koje se demokratizuje i razvija.

Nastanak, pojam i suština cjeloživotnog učenja

Začetnikom ideje o cjeloživotnom učenju smatra se kineski filozof i socijalni reformator Konfučije (Confucius) koji je vjerovao da je smisao ljudskog života u stalnom učenju i novom saznavanju. Tu njegovu maksimu shvatili su i podržavali starogrčki filozofi Platon i Aristotel. Ovaj prvi je već tada bio svjestan da obrazovanje treba da traje u kontinuitetu od „malih nogu do kraja života”. Uvažavajući taj stav, poznati utopisti T. Mor i T. Campanella projektovali su svoje „idealne” države, odnosno sisteme obrazovanja na idejama cjeloživotnog učenja. Znatno ozbiljnije i suptilnije tu ideju je razrađivao eminentni češki pedagog i didaktičar J. A. Komenski. U tom smislu, nešto kasnije, pridružuju mu se znameniti mislioci i humanisti tog vremena: R. Owen, C. Fourier, E. Cabet i dr. Bez obzira na to što su to bile veoma progresivne, pa i revolucionarne ideje, one su nerijetko sarkastično ismijavane i ignorisane od tadašnje vlastele, budući da za njihovu primjenu u pedagoško-andragoškoj praksi nisu postojale elementarne društveno-ekonomske, kulturne i druge pretpostavke (Potkonjak i Šimleša, 1989).

Ove ideje su tavorile na marginama prosvjetne prakse sve dok nije započela masovna proizvodnja industrijskog tipa, koja nije uslovlila samo ozbiljne promjene u sredstvima, predmetima i organizaciji rada, već je iz osnove izmijenila način života čovjeka građanske provenijencije. Pod tim uticajem uslijedile su ozbiljne reforme obrazovanja, koje je sve teže pratilo aktuelne tendencije tehničko-tehnološkog, ekonomskog, privrednog i kulturnog razvoja društva. Zato su najradikalnije reforme vaspitno-obrazovnih sistema sprovedene u tehničko-tehnološki i ekonomski najmoćnijim zemljama svijeta. No, i to se pokazalo nedostatnim, jer je ekspanzionalni rast novih stručnih i naučnih informacija sve ubrzanije potiskivao i obezvrjeđivao postojeća znanja i vještine. Svjesni te činjenice, kompetentni kreatori obrazovne politike iz najrazvijenijeg dijela svijeta, insistirali su na svrsishodnom definisanju, konkretizaciji i operacionalizaciji koncepcije o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. Ima indicija da je od presudnog značaja

„u tom procesu bio sastanak Međunarodnog savjetodavnog komiteta o obrazovanju odraslih...” (Pastuović, 1999, str. 35), održan 1965. godine. Poslije toga, prosvjetni i drugi stručnjaci, pod pritiskom bespoštedne kritike i osporavanja postojećih obrazovnih institucija i školskog sistema u cjelini, počinju ozbiljnije da proučavaju koncepciju, funkciju i efekte cjeloživotnog učenja. Na tim premisama devedestih godina prošlog vijeka definisana je strategija koje je omogućila da se u najrazvijenijim evropskim državama koncepcija cjeloživotnog učenja uvede u pedagošku praksu. Bio je to zapravo očajnički pokušaj kompetentnih stručnjaka, odnosno odgovor na aktuelnu ekonomsku krizu i zabrinjavajući porast nezaposlenosti (Žiljak, 2005). Zbog toga su, u posljednje dvije-tri decenije, posebnu pažnju cjeloživotnom učenju posvetile najmeritornije međunarodne organizacije za vođenje prosvjetne politike (UNESCO, OECD, ILO, Vijeće Evrope, Evropska komisija). U vezi s tim, one su donijele i preporučile niz deklaracija i dokumenata, na primjer: Memorandum Evropske komisije o cjeloživotnom učenju, Akcioni plan za obrazovanje odraslih, Nikada nije prekasno za učenje, Stvaranje jedinstvenog evropskog prostora cjeloživotnog učenja i sl. Na tim osnovama Evropska unija je definisala svoju politiku o prihvatanju i podržavanju koncepcije cjeloživotnog učenja i obznanila je u Lisabonskoj strategiji 2000. godine (European Council, 2000). U tom dokumentu posebno su apostrofirane i elaborirane sintagme: „društvo znanja”, „društvo koje uči”, „ekonomija utemeljena na znanju”, „cjeloživotno učenje”, „integracija obrazovnih politika” itd.

Prethodno je, na izvjestan način, već rečeno da ideja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju nije nova, naprotiv, ona baštini drevnu i turbulentnu prošlost. Zato se vjerovatno za deskripciju njenog smisla i suštine, u izvorima na našem i stranim jezicima, koriste različite sintagme, npr.: „cjeloživotno učenje”, „doživotno učenje”, „učenje do kraja života”, „kontinuirano učenje”, „permanentno obrazovanje/učenje” i sl. Uz sve to, nerijetko se u dostupnim publikacijama, prilikom elaboriranja te problematike, umjesto termina učenja, koristi obrazovanje, čime se stručna i laička javnost dodatno zbunjuje i ostavlja u nedoumicama – o čemu je tu zapravo riječ. Nesporno je da se danas najčešće upotrebljavaju sintagme „cjeloživotno učenje” i „cjeloživotno obrazovanje”. Mnogi ih smatraju sinonimima, mada to one, prema našem mišljenju, nisu niti mogu bez ostatka biti. Ovo tim prije ako prihvatimo činjenicu da se pod pojmom i suštinom „cjeloživotnog učenja” (*lifelong learning*) podrazumijeva sveukupnost formalnog, neformalnog i informalnog učenja i permanentnog angažovanja pojedinca tokom života na sticanju novih znanja, vještina i kompetencija, te obogaćivanju postojećih znanja, iz opštih, profesionalno-stručnih, građanskih, kulturnih i drugih sfera savremene civilizacije (Rezolucija o cjeloživotnom učenju, Vijeće EU, 2002). Ta koncepcija implicira i prožima različite nivoe, oblike i forme učenja u svim periodi-

ma ljudskog bitisanja. To je proces koji traje, ne samo do trenutka okončanja formalnog obrazovanja, bilo srednjoškolskog ili fakultetskog, već tokom cijelog života (Despotović, 2016). Filozofija cjeloživotnog učenja ogleda se u jedinstvu učenja, obrazovanja, rada i života, a podrazumijeva konstituisanje integrisanog obrazovnog sistema, čiji će strukturni elementi funkcionalno doprinosti „harmonizaciji svojeg djelovanja u odnosu na okruženje i u odnosu na osobe koje se obrazuju” (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016, str. 10). Izvjesno je da se danas mora učiti tokom cijelog života, ali se cijelog života ne može ići u školu, stoga se učenje ne odvija samo u školi, već u svim drugim uslovima, destinacijama i situacijama. Prema tome, cjelishodnom implementacijom koncepcije o cjeloživotnom učenju u savremenu pedagoško-andragošku praksu, obezbjeđuju se fundamentalne pretpostavke da se sve veći kvantum obrazovanja i znanja stiče izvan formalnih vaspitno-obrazovnih institucija – na radnom mjestu i izvan njega, u porodici, neformalnim ustanovama, posredstvom sredstava masovne komunikacije i sl. U okviru formalnog obrazovanja najčešće se pojedinac kako-tako priprema za prvo zanimanje, dok mu raznovrsni oblici neformalnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja omogućuju opstanak i aktivnu participaciju na sve zahtjevnijem tržištu rada. Cjeloživotno učenje je u funkciji povećanja znanja i sticanja dragocjenih vještina, koje su čovjeku potrebne za obavljanje različitih uloga, te u poboljšanju kvaliteta života, doprinoseći njegovom efikasnijem uključivanju u sfere aktivnog građanstva i demokratskog društvenog sudjelovanja. To je proces permanentne profesionalne i duhovne nadgradnje i obogaćivanja znanja stečenih formalnim obrazovanjem, odnosno institucionalnim školovanjem (Žiga, 2003). Zato je, čini se, osnovano tvrditi da je učenje znatno širi pojam od obrazovanja, tim prije ako imamo u vidu činjenicu da se u osnovi pojma *obrazovanje* nalazi proces organizovanog i uglavnom institucionalnog učenja, odnosno sistematskog sticanja znanja, vještina i navika. Ono je normativno, ciljno, programski i instruktivno determinisano. Obrazovanje je unaprijed planiran, usmjeravan i kontrolisan proces sticanja znanja i vještina, te razvoja psihofizičkih potencijala pojedinca. To je zapravo pedagoški vođen, intencionalan i društveno kontrolisan vid sticanja sertifikata, diplome, stručne kvalifikacije, odnosno profesionalne kompetencije.

Za razliku od obrazovanja, *cjeloživotno učenje* ne mora biti normativno i ciljno determinisano, ono se odvija stalno i svuda, bez obzira na status i životno doba subjekta koji u tom procesu planski ili spontano participira. Riječ je zapravo o kontinuiranom procesu usvajanja i unapređivanja znanja i vještina, odnosno razvoja svih potencijala individue. Mada cjeloživotno učenje ima esencijalnu funkciju u procesu obrazovanja odraslih, njegova se koncepcija i misija „ne može svesti na obrazovanje odraslih što se ponekad čini” (Pastuović, 1999, str. 35). Prema tome, koncepcija cjeloživotnog učenja ima dvije prepoznatljive dimenzije

– vremensku i prostornu. Prva implicira učenje i sticanje znanja od rođenja do kraja života, a druga podrazumijeva učenje na svakom mjestu, u svim uslovima, institucionalno i vaninstitucionalno, organizovano i spontano, u realnom i virtualnom okruženju, u radnom i slobodnom vremenu.

Cjeloživotno učenje u zapadnobalkanskom kontekstu

Sintagma Zapadni Balkan postala je opšteprihvaćen sinonim za zemlje jugoistočne Evrope (Hrvatsku, Srbiju, Bosnu i Hercegovinu, Crnu Goru, Makedoniju i Albaniju). Prvih pet zemalja, nastalih poslije raspada Jugoslavije, baštine zajedničko istorijsko nasljeđe i visok stepen socijalne, ekonomske i kulturne sličnosti, mada ih istovremeno karakterišu izvjesne različitosti. Hrvatska je već postala članica Evropske unije, a ostale ozbiljno pretenduju da joj se, u doglednoj budućnosti, pridruže. Imajući to u vidu, apostrofiraćemo neke njihove zajedničke tendencije i pretpostavke od relevantnog značaja za razvoj i afirmaciju koncepcije cjeloživotnog učenja.

Ovaj region je karakterističan po veoma skromnom demografskom potencijalu, budući da u ukupnom stanovništvu Evropske unije participira samo sa oko tri posto njenih žitelja². Međutim, nije ključni problem u gotovo simboličnom učešću zapadnobalkanskog stanovništva u sveukupnoj evropskoj populaciji već u naglašenoj tendenciji rasta, izuzimajući region Kosova, starijih stanovnika od 65 godina, uz istovremeno kontinuirano opadanje onih ispod 15 godina života na tom prostoru. Drugim riječima, udio stanovništva preko 65 godina ima trend kontinuiranog rasta i, zavisno od zemlje, kreće se između 13% i 18%. To je, čini se, dovoljan argument za tvrdnju da će se ovaj region uskoro susresti sa previše starom strukturom stanovništva, slabim prirodnim priraštajem i nepovoljnom starosnom strukturom zaposlenih, uključujući i one koji traže zaposlenje na tržištu rada.

U tehničko-tehnološkom i ekonomskom smislu Zapadni Balkan značajno zaostaje za Evropskom unijom. Koliki je taj zaostatak, teško je reći budući da se on mjeri i iskazuje različitim parametrima, ali je činjenica da na ovom prostoru gotovo i nema ozbiljnijih tehnoloških inovacija. Zato je, nažalost, prepoznatljiv na međunarodnom tržištu po zastarjelim i uglavnom nekonkurentnim tehnologijama stranog porijekla. Ako je to tačno, onda nije ni čudno što je naš bruto proizvod po glavi stanovnika ispod 40% evropskog prosjeka. Prirodno je da je posljedica prevelike zaduženosti svake države – članice zapadnobalkanskog regi-

² Svi statistički podaci korišćeni u ovom radu potiču iz *Eurostat*-a, dostupno na: <http://ec.europa.eu/eurostat>, i CIA, dostupno na: <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/>.

ona visok procenat nezaposlenosti radno sposobnog stanovništva. Istina, u tom smislu, nije sjajno stanje ni u mnogim članicama Evropske unije. Prosječna stopa nezaposlenosti na nivou EU nešto je viša od 10%, dok se u zemljama Zapadnog Balkana kreće od 19% do 43%. Upravo zbog toga, Evropska strategija do 2020. godine upozorava na potrebu mudrog, ali i realnog planiranja i podržavanja lokalnog i globalnog ekonomskog razvoja, utemeljenog na kvalitetnom znanju i inovacijama. Ekonomski, privredni i socijalni razvoj, između ostalog, uslovljeni su funkcionalnim znanjem, vještinama i sposobnostima ljudskog potencijala, od čega zavisi njihovo aktivno učešće na tržištu rada. Procjenjuje se da su nekvalifikovani ljudi i oni sa nižim kvalifikacijama opterećeni čak trostruko većim rizikom da u dogleđnoj budućnosti neće uspjeti da pronađu zaposlenje, u odnosu na one sa višim i visokim kvalifikacijama (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014). To je surova poruka svakoj starijoj, skromnije obrazovanoj osobi koja danas, iz bilo kog razloga, izgubi posao da će najvjerovatnije do kraja života ostati nezaposlena i postati zapravo socijalni slučaj (Gidens, 2009).

Nizak nacionalni bruto proizvod, visoka spoljna zaduženost, negativna stopa privrednog rasta, zajedno s visokim procentom nezaposlenih, kulminirali su opštim siromaštvom stanovništva ovog regiona. Za razliku od prosječne stope (9,5%) stanovništva koje ispod granice siromaštva živi u EU, taj procenat se u našem regionu kreće 9% – 30%.³ Ima indicija da je to siromaštvo u zapadnobalkanskom regionu izazvano tzv. tranzicijom, odnosno njenim predugim i bolnim trajanjem. Poslije političkih, nastupile su ekonomske, privredne, socijalne i druge transformacije, koje su uslovile reforme i prestrujavanje njihovih vaspitno-obrazovnih sistema. Te prosvjetne reforme, po pravilu, kasne korak-dva iza onih koje se sprovode u svim drugim sektorima. Usljed toga, sve više se širi jaz između znanja i vještina koja traže poslodavci i onih koja nude srednje stručno i visokoškolsko obrazovanje (Babić, Matković i Šošić, 2006). Taj izuzetno ozbiljan problem dodatno dramatiše stihijaska upisna politika u oblasti srednjeg i univerzitetskog obrazovanja, te visok procenat mladih koji napuštaju obrazovanje bez ikakve kvalifikacije, što skupa povećava nesklad između ponude i tražnje na tržištu rada.

Imajući to u vidu, zaista je nerealno očekivati da će formalno i institucionalno obrazovanje u kratkom vremenskom intervalu uspjeti da se prestrukturiraju i zadovolje potrebe aktuelnog tržišta rada. Ukoliko se na taj problem pravovremeno ne odgovori adekvatnom i fleksibilno postavljenom obrazovnom politikom i efikasnim mjerama profilisanja, proširivanja i obogaćivanja znanja i vještina postojećeg i kadrovskog potencijala u pripremi, kao ključnog preduslova

³ Napomena: Zbog metodološke neujednačenosti korišćenih baza, u ovom radu navedene statističke podatke treba posmatrati kao indikatore koji ukazuju na izvjesne tendencije, a ne kao sasvim tačne i pouzdane pokazatelje.

efikasnijeg zapošljavanja, ovaj region će sve više zaostajati za razvijenim zemljama Evropske unije.

Na osnovu tih i sličnih pokazatelja, nije teško zaključiti da je zapadnobalkanski region u ozbiljnoj ekonomskoj, privrednoj i socijalnoj krizi, koja se veoma negativno odražava na stabilnost i funkcionisanje tržišta rada. Međutim, visoka stopa nezaposlenog radno sposobnog stanovništva i naglašeno siromaštvo nisu uslovljeni samo (Despotović, 2007) ekonomskom inferiornošću već i neravnomjernom distribucijom sposobnosti, znanja i vještina, odnosno neujednačenom dostupnošću obrazovanja svim žiteljima ovog regiona. Taj se problem može donekle amortizovati samo osmišljenom i u praksi bezrezervno podržavanom koncepcijom cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Zato na takvoj obrazovnoj politici insistiraju sve međunarodne organizacije, njihova tijela i komisije od Lisabonske deklaracije 2000. godine pa nadalje. One zagovaraju i eksplicitno promovišu cjeloživotno učenje kao fundamentalnu filozofiju konstituisanja, funkcionisanja, mijenjanja i razvoja demokratskog društva. Stoga, cjeloživotno učenje i obrazovanje moraju biti u fokusu interesovanja savremenog čovjeka jer će samo pod tim uslovima ono uvijek igrati aktivnu ulogu ne samo na tržištu rada već i u procesu razvoja njegove sveukupne civilizacije.

Demografska kretanja i tržište rada

Zapadnobalkanski region prepoznatljiv je, izuzev Albanije i Kosova, po sve ubrzanijoj migraciji i depopulaciji stanovništva. Ta dva procesa, od devedesetih godina minulog vijeka do danas, korespondiraju s aktuelnim demografskim kretanjima evidentiranim u Evropskoj uniji. Svaki od njih pojedinačno na svoj način, ali i u zajedničkoj interakciji, nepovoljno utiču na razvoj i funkcionisanje obrazovnih sistema, odnosno efikasno i pravovremeno regrutovanje ljudskog potencijala nepochodno za razvoj privrede i društva u cjelini. Drugim riječima, poodavno je na sceni tendencija smanjivanja ukupnog broja stanovnika, uslovljena prirodnom depopulacijom (više umrlih nego rođenih), s jedne strane, i negativni migracioni skor (više odseljenika nego doseljenika), s druge strane. Na tom prostoru iseljavanje je višedecenijski proces, s tim što je on znatno intenziviran posljednjih godina, usljed krize i porasta nezaposlenosti, naročito mladih visokoobrazovanih ljudi.

U vezi s tim, upozoravamo da su migracioni procesi sa zapadnobalkanskog prostora bili aktuelni tokom čitavog dvadesetog vijeka. Tragajući za sigurnijom budućnošću, ljudi su odlazili u evropske i druge privredno razvijenije zemlje, ali je taj trend dobio zabrinjavajuće razmjere u posljednje dvije-tri decenije. Analizirajući istorijsku retrospektivu migracionih kretanja stanovništva u posljednjem

stogodišnjem ciklusu, shvatili smo da je ona bila uslovljena različitim uzrocima, motivima i potrebama. Apostrofiraćemo samo one najznačajnije, na primjer: relativno visok procenat emigracije najsiromašnijeg stanovništva zabilježen je dvadesetih godina prošlog vijeka. Drugi talas siromašnih, slabo obrazovanih i nepismenih uslijedio je deceniju kasnije, kao očajnički pokušaj migranata da prežive veliku svjetsku ekonomsku krizu. Poslije toga, evidentirana je ozbiljnija emigracija iz političkih razloga krajem i neposredno nakon završetka Drugog svjetskog rata. Migracione turbulencije su nastavljene sredinom šezdesetih godina iz ekonomskih razloga, šire na ovom prostoru poznate pod sintagmom „gastarbajteri” (radnici na privremenom radu u inostranstvu). Takav status su imali uglavnom skromno obrazovani, a radno sposobni migranti (Gábrity Molnár, 2006). Značajno je naglasiti da je migraciona stopa kontinuirano rasla od početka sedamdesetih godina prošlog vijeka. Komparirajući broj migranata iz 1971. godine, sa prostora bivše nam zajedničke države, s onim koji je evidentiran 1991. godine, utvrđen je trend rasta u tom intervalu za čak 51,1% (Gredelj, 2006). Nadalje, migrantski egzodus je dodatno intenziviran tokom raspada bivše Jugoslavije, podstaknut političkim, ekonomskim, bezbjednosnim i ko zna kojim sve ne drugim motivima. Bez obzira na to što su neki razlozi za migraciju iz tog vremena nestali, nadajmo se u nepovratnu prošlost, nažalost, taj trend se i dalje nastavlja nesmanjenim intenzitetom. Razlika je samo u tome što su nekada s ovog prostora odlazili najsiromašniji, nepismeni ili polupismeni ljudi, a danas odlaze najobrazovaniji, najспособniji, sa zavidnim profesionalno-stručnim kompetencijama i u najproduktivnijim godinama života. Prema nekim saznanjima, čak 75% migranata sa našeg prostora mlađi su od 45 godina (Marjanović, 2002). Zato ne vjerujemo da će se lako zaustaviti ne tako skoro započeti egzodus najstručnijih kadrova, izazvan ekonomskim i socijalnim siromaštvom. Usljed toga nastaju regionalno nemjerljivi i više nego pogubni gubici, sa dalekosežnim reperkusijama po njegov sveukupni razvoj. Već sada su vidljive nesagledive posljedice izazvane deficitom kvalitetno obrazovanih i sposobnih kadrova, koje rezultiraju stagnacijom naučno-tehnološkog razvoja, opadanjem produktivnosti rada, smanjenjem privredne konkurentnosti na tržištu, padom nacionalnog bruto proizvoda i skromnom stopom akumuliranog kapitala potrebnog za nove investicije (Gábrity Molnár, 2008).

Demografska slika stanovništva iz ovog regiona postaje još tamnija ako imamo u vidu da, uz gotovo nevjerovatno visoku migracionu stopu, imamo i nepovoljan trend starenja stanovništva. Ovaj drugi fenomen je uslovljen kontinuiranim padom nataliteta i produženjem životnog vijeka stanovništva. Sve to kulminira nepovoljnom starosnom strukturom zaposlenih, čija se slika permanentno pogoršava od kraja osme decenije prošlog vijeka do danas. U tom intervalu među

zaposlenim je opao broj onih ispod 35 godina života, dok je istovremeno porastao udio zaposlenih starosti od 35 do 65 godina (Despotović, 2016).

Prema tome, sve intenzivniji proces starenja stanovništva, nepovoljna starosna struktura zaposlenih i migraciona kretanja otežavaju reprodukciju kadrovskog potencijala s negativnim reperkusijama na trend rasta produktivnosti i privrednog razvoja ovog regiona. Zbog toga će se naše tržište uskoro susresti sa problemom prestarog stanovništva i sve manjim brojem mladih, kvalitetno obrazovanih i radno sposobnih ljudi. To će rezultirati zahtjevom da kadrovi koji su u radnom odnosu moraju stalno inovirati i obogaćivati svoja profesionalno-stručna znanja i vještine, s jedne strane, i tendencijom administrativnog produžavanja njihovog radnog vijeka, s druge strane. Prema tome, zabrinjavajuća migraciona stopa visokoobrazovanog i radno najproduktivnijeg stanovništva, nizak natalitet i previsok udio ljudi u poodmaklom životnom dobu u ukupnoj strukturi zaposlenih postaju remetilački faktor na tržištu rada. To je veoma ozbiljan problem, sa gotovo nesagledivim posljedicama u dogleđnoj budućnosti. Zato nam se čini da je došlo krajnje vrijeme da se na njegovom prevazilaženju definiše i realizuje čitav niz raznovrsnih regionalnih i lokalnih projekata od strategijskog značaja. Nema sumnje da bi efikasnija podrška i uspješnija implementacija koncepcije o cjeloživotnom učenju u neposrednu praksu bio jedan, ali ne i sasvim dovoljan, dugoročno profitabilan i opšt društveno prihvatljiv projekat.

Međuzavisnost cjeloživotnog učenja i tržišta rada

Analizirajući istorijsku retrospektivu razvoja obrazovanja i tržišta, shvatili smo da su vijekovima akumulirana iskustva, vještine i primijenjena znanja omogućila ljudima da stvore viškove proizvoda, koji će nešto kasnije usloviti uspostavljanje tržišnih odnosa. Tržište je nastalo onda kada je čovjek uspio da proizvede višak određenih roba, odnosno proizvoda i pokušavao da ih razmijeni za one kojima nije raspolagao, a u datom trenutku su mu bili neophodni. Tada su se ljudi susreli s problemom da upoređuju dva materijalna dobra (proizvoda) polazeći od kriterijuma neposredne potrebe za njihovom nabavkom. Kako se vremenom razvijala ljudska civilizacija, tako su rasle potrebe za sve većom razmjenom materijalnih dobara, što je rezultiralo pojavom novca, kao mjerom vrijednosti proizvoda, tj. osnovnim platežnim sredstvom. Od tada počinje trka za novcem, do koga se dolazilo istrajnim radom, učenjem i obrazovanjem. Na taj način ljudi su proširivali saznajne vidike, upoznavali nove kulture i regione, razvijali vlastite sposobnosti i kompetencije neophodne za stvaranje većih materijalnih i duhovnih dobara (Swedberg, 2006).

Proučavajući zakonitosti nastanka i razvoja tržišta, ekonomski stručnjaci tvrde da njegovu strukturu situiraju tri ključne komponente: tržište robe, tržište kapitala i tržište ljudskih resursa. One su međusobno povezane i funkcionalno međuzavisne. Čini se da griješe svi oni koji misle da se na tržištu roba i kapitala one međusobno utrkuju – ne, ta je utrka samo prividna. Nesporno je da su ključni protagonisti u svakoj tržišnoj utakmici ljudi sa svojim sposobnostima, znanjima i profesionalno-stručnim kompetencijama. Prema tome, na tržištu se ne takmiče robe i proizvodi, već njihovi svojinsko-upravljački titulari. Tu logiku slijedi i tržište novca jer se on sam sa sobom ne takmiči, već se međusobno na tržištu takmiče bankari. Od njihovih sposobnosti, iskustva, znanja i kvaliteta donesenih poslovnih odluka zavisi gdje, kada i pod kojim uslovima će se najprofitabilnije plasirati novac. Zato je, rekli bismo, neprihvatljivo uspješnost, stručnost, pronicljivost, stvaralaštvo i sve druge efekte ljudskog rada svesti samo na bukvalno shvaćene zakonitosti ponude i tražnje (Marinković i Stefanović, 2013). Budući da se društvo kontinuirano mijenja i demokratizuje, prirodno je shvatiti da se stanje na tržištu, shodno tim tendencijama razvoja, mijenja i prilagođava. Uvažavajući te objektivno date zakonomjernosti, ovom prilikom su u fokusu našeg neposrednog interesovanja samo promjene koje su nastupile u posljednje tri-četiri decenije na zapadnobalkanskom prostoru. Istovremeno s njima, mijenjali su se i tržišni odnosi, na koje su, osim ponude i tražnje, uticali politički, moralni, socijalni i mnogi drugi faktori (Schulten, Bispinck i Schafer, 2006). Usljed brojnih i ozbiljnih transformacija u ekonomskom, tehnološkom i društveno-političkom okruženju, nužno su se mijenjali uslovi i zahtjevi tržišta rada. U novonastalim privrednim i političkim uslovima, neoliberalne ekonomije utemeljene na tržišnim zakonitostima ne biraju sredstva da ostvare profit, prestiž i monopol na sve zahtjevnijem tržištu. Te zakonitosti naprosto prisiljavaju poslodavce da kupuju i koriste sve skuplje, složenije i produktivnije tehnologije, koje traže sve stručnije, kompetentnije i sposobnije radnike. Visokoproduktivne tehnologije podrazumijevaju veća, kvalitetnija i univerzalnija znanja zaposlenih, tako da vlasnike tih tehnologija i privrednog kapitala naprosto primoravaju da stalno investiraju u obrazovanje, stručno usavršavanje, kontinuirano učenje i profesionalni razvoj kadrovskog potencijala. S druge strane, nove tehnologije, kvalitetni proizvodni i razvojni privredni programi obezbjeđuju veći životni standard, generišući sve suptilnije i raznovrsnije potrebe kupaca. One se mogu zadovoljavati visokoserijskom proizvodnjom, stalnim obogaćivanjem asortimana proizvoda i novim zapošljavanjima visokospecijalizovanih, kvalitetnih i kompetentnih kadrova. Usljed toga rastu potrebe za sve masovnijim obrazovanjem, koje se kontinuirano reformiše, razvija i demokratizuje; postaje dostupno svima, a cjeloživotno učenje sastavni dio rada i života savremenog čovjeka.

Shodno toj logici, smatramo da je gotovo nemoguće ozbiljnije proučavati tržište rada na zapadnobalkanskom prostoru a pritom ne polaziti od objektivno datih uslova koji ga posredno ili neposredno determinišu. To ne znači da su oni u svakoj državi ovog regiona identični, mada je očigledno da svi njihovi relevantni parametri bilježe znatno nepovoljnije trendove razvoja u odnosu na prosječne stope Evropske unije. Riječ je o čitavom nizu različitih i veoma uticajnih faktora, kao što su: nizak nacionalni bruto proizvod, visoka spoljna zaduženost, nizak nivo naučno-tehnološkog razvoja, nepovoljna sektorska struktura zaposlenog stanovništva, problematična i nepravedna privatizacija, visok procenat nezaposlenosti, nepovoljna demografska i starosna struktura radno sposobnog stanovništva, nedovoljne investicije u privredno-prosperitetne projekte, spore i neefikasne privredne i obrazovne reforme, politička i ekonomska nestabilnost, propraćena etičkom krizom i sl. (Despotović, 2016). Tim problemima su danas, nažalost, sve zapadnobalkanske zemlje manje-više opterećene. U takvim uslovima tržište rada je nestabilno, haotično i gotovo nepredvidljivo, stoga se njegovo kakvo-takvo funkcionisanje ne može svesti na mehanizam ponude i tražnje, budući da ga države kontrolišu političkim, socijalnim i drugim instrumentima. One, svaka na svoj način, u dogovoru sa nosiocima krupnog kapitala (Svjetskom bankom, Međunarodnim monetarnim fondom, Svjetskom trgovinskom organizacijom, Evropskom unijom i vladajućim lokalnim političkim elitama), uređuju odnose na vlastitom tržištu rada (Kramberger, 2007). Ako je to tačno, onda se s pravom postavlja pitanje da li u takvim uslovima funkcioniše tržište rada. Objektivnom analizom postojećeg privrednog, ekonomskog, socijalnog i političkog ambijenta nije teško doći do pouzdanog i eksplicitnog odgovora na prethodno postavljeno pitanje. Međutim, ponudeni odgovor, ma koliko bio argumentovan i pouzdan, ne rješava ključni problem – kako uspostaviti stabilnije, zdravije, pravednije i za građane prihvatljivije tržište rada. Poslodavci i vladajuće političke oligarhije rješenje tog problema vide u uspostavljanju tržišta rada na fleksibilnoj zakonskoj i drugoj normativnopravnoj legislativi. U praksi bi to značilo davanje (Kramberger, 2007) većih prava poslodavcima u smislu bržeg prijema i bezobzirnijeg otpuštanja radnika po skraćenim procedurama; sezonska zapošljavanja i zapošljavanja na pola radnog vremena; redukciju prava radnika po osnovu radnog odnosa (izbjegavanje plaćanja doprinosa i ugovorenih najamnina, odnosno naknada za otpremnine, porodiljska i druga odsustva, uvećano plaćanje rada u smjenama, praznicima i sl.). To bi rezultiralo gubitkom pravne, ekonomske i socijalne sigurnosti radnika i njihovih porodica, s jedne strane, i ohrabrenjem poslodavca da ih polako ali sigurno pretvaraju u privatne robove, s druge strane.

Zato bi (umjesto politikantski stvaranog mita o neophodnosti uvođenja mjera štednje i smanjenja plata, penzija i drugih socijalnih davanja, funkcionisa-

nju kvazitržišne privrede i uspostavljanju fleksibilnijeg tržišta rada) trebalo izvršiti brze i radikalne privredne i obrazovne reforme. To bi, između ostalog, zahtijevalo povećane investicije u tim oblastima, mada novac i ozbiljna kapitalna ulaganja nijesu pozdan jamac za rješavanje tog izuzetno kompleksnog problema. Stoga su nužne ozbiljne, a nerijetko i bolne reforme, koje se moraju zasnivati na objektivno definisanim strategijama ekonomskog, naučno-tehnološkog, demografskog i socijalnog razvoja konkretne države, odnosno regiona. Tom prilikom je posebnu pažnju nužno posvetiti planiranju i usaglašavanju strategija ekonomskog, naučno-tehnološkog, obrazovnog, demografskog i socijalnog razvoja, kao osnovnih generatora i regulatora efikasnijeg funkcionisanja tržišta rada. Akcenat bi trebalo staviti na neophodnost povezivanja formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja jer su „dani odvojenih institucija za osnovno, srednje i visoko obrazovanje, te obrazovanje odraslih odbrojani” (Konwles, 1980, str. 40). Riječ je o ideji i potrebi harmonizovanja svih komponenata vaspitno-obrazovnog sistema, spremnog i sposobnog da podržava strategijsko-razvojne i druge društvene prosperitetne projekte, čije je oživotvorenje u praksi nemoguće bez neposredne saradnje i podrške nadležnih ministarstava, relevantnih institucija i socijalnih partnera. Ovo tim prije ako se ima u vidu činjenica da je obrazovanje i cjeloživotno učenje već danas postalo osnovni faktor sveukupnog privrednog i društvenog razvoja. Štaviše, permanentno učenje, usavršavanje i sticanje novih znanja od esencijalnog su značaja za funkcionisanje pojedinca u savremenom socijalnom okruženju.

Samo na savremeno i fleksibilno projektovanim strategijsko-razvojnim premisama moguće je koncipirati, odnosno cjelishodno prestrukturirati privredni i obrazovni sistem. To podrazumijeva objektivno snimanje i analizu postojećeg stanja, uvažavanje, a ne nekritičko preuzimanje („presađivanje”) pozitivnih iskustava razvijenijeg dijela svijeta, uz bezrezervnu stručnu, finansijsku, političku i drugu podršku svim reformskim projektima i koncepcijama. Prema tome, bez ozbiljnih investicija u najprofitabilnije i konkurentnije oblasti privrede nema novog i stabilnijeg zapošljavanja i obezbjeđivanja zdravog kapitala za nove privredne i druge razvojne projekte. Istovremeno, moraju da se odvijaju reforme u svim segmentima i strukturnim komponentama vaspitno-obrazovnog sistema. To zapravo znači suštinsko, a ne „kozmetičko” reformisanje formalnog obrazovanja od predškolskog do univerzitetskog nivoa, uključujući komponente (podsisteme) neformalnog i informalnog obrazovanja, te stvaranje normativnopravnih i svih drugih pretpostavki za razvoj i afirmaciju koncepcije cjeloživotnog učenja. U okviru tog projekta, cjeloživotno učenje mora biti inaugurisano kao neizostavni princip koji implicira sve nivoe, oblike i forme učenja i obrazovanja građana, bez obzira na uzrast, pol, radni, socijalni i svaki drugi status. Uostalom, jednokratno stečeno obrazovanje i znanje nije niti može da bude siguran kapital pojedincu,

dovoljan za obavljanje određenog posla do kraja radnog vijeka. Danas se kakvo-takvo sigurno zaposlenje obezbjeđuje cjeloživotnim učenjem kao permanentnom sazajnom aktivnošću koja mora da postane sastavni dio svakodnevnog rada i života čovjeka.

Izvjesno je da cjeloživotno učenje i obrazovanje podrazumijeva individualnu spremnost, sposobnost i aktivnost pojedinca na marljiv rad, kontinuirano učenje i bezrezervno lično angažovanje. Uz taj nužan, ali ne i sasvim dovoljan uslov, treba osigurati i adekvatne normativnopravne, finansijske, institucionalne i vaninstitucionalne, informaciono-komunikacione, političke i sve druge infrastrukturne pretpostavke. Drugim riječima, država treba da obezbijedi (Babić, Makojević i Erić, 2010) potrebno vrijeme, materijalnu, socijalnu i svaku drugu podršku onima koji uče. Ovo tim prije ako imamo u vidu činjenicu da je cjeloživotno učenje gotovo egalitarna individualna i opštedruštvena potreba. Zato ono mora da bude personalna i društvena briga jer će samo pod tim uslovima ova koncepcija na određenom nivou civilizacijskog razvoja rezultirati uspostavljanjem društva koje uči i njegovim promovisanjem u praksi. Kontinuiranim investiranjem u nove privredne kapacitete i tehnologije stvaraju se objektivne pretpostavke za veću i dugotrajniju potražnju kadrovskeg potencijala. Na te zahtjeve svrsishodno može da odgovori savremeno koncipiran i uređen obrazovni sistem, čije komponente, odnosno podsisteme prožima i u praksi funkcionalno podržava koncepcija cjeloživotnog učenja. Svaka ozbiljno i konsekventno vođena obrazovna politika kao polazište svog planiranja i djelovanja uzima realno utvrđene zahtjeve i projektovane potrebe privrednog i društvenog razvoja. Objektivno identifikovane i definisane obrazovne potrebe fundamentalna su osnova za kreiranje upisne politike i strukturisanje programa inicijalnog obrazovanja, stručnog osposobljavanja, prekvalifikacije i usavršavanja, čiju će sveukupnu realizaciju bezrezervno podržavati koncepcija cjeloživotnog učenja, kao okosnica kontinuiranog regrutovanja, profilisanja i razvoja sveukupnog ljudskog potencijala.

Izvjesno je da reforme obrazovnog sistema ne smiju biti same sebi svrha, one su objektivno determinisane različitim faktorima, kao što su zahtjev i potreba za uspješnijim usklađivanjem stručnog obrazovanja s tržištem rada. Međutim, očigledno je da se tom problematikom na našim prostorima niko ozbiljno i sistemski ne bavi (Crnković Pozaić, 2008). Ukoliko je ova tvrdnja tačna, onda nije ni čudo što obrazovanje generiše jedne profile, a tržište, odnosno poslodavci, traže sasvim druge profile kadrova. Ta se kadrovska disproporcija u dolednoj budućnosti može iznivalisati mudro osmišljenim i koordiniranim planiranjem obrazovanja i privrednog razvoja, u čemu će aktivno participirati nosioci obrazovne politike, predstavnici poslodavaca i socijalnih partnera. Uz taj nužan uslov u dužem vremenskom intervalu, moguće je usklađivati odnose ponude i tražnje,

kao zakonomjerne mehanizme za uspostavljanje zdravog, prosperitetnog, stabilnog i efikasnog tržišta rada. Drugim riječima, tržište tog tipa biće uspostavljeno ukoliko se obezbijedi progresivan opštedruštveni razvoj, zasnovan na kvalitetnom znanju i obrazovanju kao najmoćnijim generatorima ekonomskog, tehničko-tehnološkog i socijalnog razvoja. Zato je, čini se, osnovano tvrditi da su obrazovanje (znanje), tehničko-tehnološki razvoj i tržište rada međusobno isprepleteni i međuzavisni.

Zaključak

Konceptija cjeloživotnog učenja osmišljena je i uvedena u praksu kao svojevrsan odgovor kompetentnih stručnjaka i najodgovornijih kreatora svjetske i evropske obrazovne politike na nezaustavljiv proces generisanja novih stručnih i naučnih informacija koje rastu eksponencijalnom progresijom. Pod njihovim uticajem sve radikalnije se mijenja način i stil života civilizovanog čovjeka. Budući da je institucionalno obrazovanje nemoćno da prati dinamiku tih promjena, rješenje tog esencijalnog problema mora se tražiti u kontinuiranom učenju i sticanju znanja, obavezujućem za svakog pojedinca od rođenja do kraja života. Ta strategijsko-razvojna filozofija trebalo bi zakonomjerno da prožima sve komponente i nivoe obrazovnog sistema, namijenjene sveukupnoj ljudskoj populaciji, bez obzira na godine života, radni, socijalni, politički i bilo koji drugi status. Prema tome, konceptija cjeloživotnog učenja implicira formalno, neformalno i informalno obrazovanje, te intencionalno i spontano učenje, u radnom i slobodnom vremenu, nezavisno od doba dana i destinacije na kojoj se pojedinac nalazi, tako da postaje nezamjenljiv faktor ljudske esencije i egzistencije.

Samo oni regioni i njihovi narodi koji su shvatili ulogu, značaj i potrebu cjeloživotnog učenja imaju šanse da se ozbiljno uključe u beskopromisnu utakmicu na tržištu rada, roba i kapitala. Oni će uspjeti ne samo da prate savremene tendencije naučno-tehnološkog, ekonomskog, privrednog i drugog visokocivilizovanog razvoja, već će i sami postati njegovi neposredni pokretači i nosioci. Čini se da zemlje Zapadnog Balkana, uz časne izuzetke, ne shvataju da je kvalitetno i funkcionalno znanje uslov i pretpostavka njihovog opstanka i razvoja. Budući da se do konjunktornog znanja, vještina i sposobnosti stiže isključivo cjeloživotnim radom i učenjem, uz uslov da u tom procesu pojedinac aktivno participira, on će sebi obezbijediti relativno sigurnu poziciju ne samo na tržištu rada, već i u svakodnevnom demokratskom građanstvu. Ovo tim prije ako imamo u vidu činjenicu da su naši prostori ophrvani ekonomskom, privrednom i socijalnom krizom, s negativnim reperkusijama na zapošljavanje i funkcion-

sanje tržišta rada. Evidentno je da njene posljedice znatno lakše podnose države i regije koje su napravile pravovremene zaokrete u privrednoj i obrazovnoj politici, u smislu povećanih investicija u profitabilne strukturne projekte i ozbiljne reforme obrazovnih sistema, utemeljene na filozofiji cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Riječ je o međusobno povezanim i uslovljenim strategijsko-razvojnim projektima od fundamentalnog značaja za uspostavljanje stabilnog, konkurentnog i funkcionalnog tržišta rada, čije se zakonitosti ne mogu svesti samo na bukvalnu identifikaciju i interpretaciju odnosa ponude i tražnje. To ne znači da se njihova logika smije marginalizovati, bez obzira na to što se tržište rada „pegla” političkim, ekonomskim, socijalnim i mnogim drugim uticajnim faktorima. U tim slojevitim, delikatnim i višestruko determinisanim odnosima, znanje postaje najpouzdaniji resurs razvoja ekonomije, a cjeloživotno učenje i obrazovanje nužna pretpostavka razvoja pojedinca i društva.

Reference

- ANDERSON, C. (2013). *Makers*. London: RH Business Books.
- BABIĆ, V., MAKOJEVIĆ, N. I ERIĆ, J. (2010). *Doživotno učenje – izazov za pojedinca i društvo*. Kragujevac: Univerzitet u Kragujevcu.
- BABIĆ, Z., MATKOVIĆ, T. I ŠOŠIĆ, V. (2006). Strukturne promjene visokog obrazovanja i ishodi na tržištu rada. *Economic Trends & Economic Policy*, 16(108), 28–65.
- CRNKOVIĆ POZAIĆ, S. (2010). *Youth on the Labour Market – The Employers’ Perspective*. Zagreb: IPA Projekt Mladi na tržištu rada (2007–2009).
- GIDENS, E. (2009). *Evropa u globalizacionom dobu*. Beograd: Clio.
- GREDELJ, S. (2006). Virtuelni povratak „četvrti” i „pete” generacije migranata. *Filozofija i društvo*, 29.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA, (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Zagreb, Preuzeto sa <https://mzo.hr/hr/strategija-obrazovanja-znanosti-tehnologije>.
- DESPOTOVIĆ, M. (2007). Socijalno-ekonomski razvojni potencijali obrazovanja odraslih. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (55–71). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog Fakulteta u Beogradu.
- DESPOTOVIĆ, M. (2016). *Obrazovanje odraslih na Zapadnom Balkanu*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih, DVV international.
- DRAGIČEVIĆ, M. (1996). *Ekonomija i novi razvoj*. Zagreb: Alinea.
- EUROPEAN COUNCIL. (2000). *Presidency conclusions*, Preuzeto sa http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- DURKHEIM, E. (1996). *Obrazovanje i sociologija*. Zagreb: Školska knjiga.

- MARINKOVIĆ, V. I STEFANOVIĆ, N. (2013). *Obrazovanje i tržište rada*. U *Obrazovanje i razvoj*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- MARJANOVIĆ, G. (2002). Nezaposlenost i tržište rada u privredi SR Jugoslavije. *Ekonomске teme*, 40.
- KONWLES, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd edition). Chicago: Association Press/Follett.
- KRAMBERGER, A. (2007). Strukturni razlogi težje zaposljivosti mladih v Sloveniji. U A. Kramberger i S. Pavlin (ur.), *Zaposljivost v Sloveniji* (pp. 64 –102). Ljubljana: Založba FDV.
- KUŠIĆ, S. VRCELJ, S. I ZOFKO, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- PASTUOVIĆ, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- POTKONJAK, N. I ŠIMLEŠA, P. (ur.). (1989). *Pedagoška enciklopedija – drugi tom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- SCHULTEN, T. BISPINCK, R. & SCHAFER, C. (Eds). (2006). *Minimum wages in European Trade Union Institute*, Brussels;
- SWEDBER, R. (2006). *Načela ekonomske sociologije*. Zagreb: Zagrebačka škola ekonomije i menadžmenta.
- ŽIGA, J. (2003). Cjeloživotno učenje kao imperativ u modernom dobu. *Pregled*, 1–2, 50–68.
- ŽILJAK, T. (2005). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Političko obrazovanje*, 1(1), 67–95.

Nikola Mijanović⁴
University of Nikšić, Montenegro

Lifelong Learning and the Labour Market

Abstract: The concept of lifelong education as a relatively specific pedagogical and andragogical doctrine is unconditionally supported by the societies which tend to learn, change, democratize and follow the evolutionary inclinations of the most prestigious part of the world. It refers to a particular philosophy of continuous learning taking in consideration that implies all types, stages, kinds, varieties and forms of education, providing equal rights to the acquisition of knowledge, skills and experiences to children, youth and adults. Its affirmation in pedagogical and andragogical theory and practice is firmly supported by the almost unbelievable scientific, technological, economic, social, cultural and other achievements. Modern labour organization and technology, which have been established on scientific principles, do not longer only require new knowledge and skills from the human potential, but they also require various kinds of abilities, a different mindset, creativity and independence in making crucial business and life decisions. Therefore, there is an increasing demand for the human resources with conjunctive knowledge, professional and social skills, democratic and widely accepted systems of values, which actually represent benchmarks, i.e. regulating mechanisms in the increasingly challenging labour market. In accordance with that kind of logic, there is a firmly founded claim that the concept of lifetime learning is a necessary condition and a generator of attaining a high living standard, economic growth, efficient system of social protection, and obtaining a very favourable system of human rights and freedoms. It seems evident that the prime aim of this type of education focuses on the permanent acquisition of new knowledge, at the same time accentuating the innovating, intensifying and actualizing of the existing understanding, skills, professional and civil competences which are immanent to modern society, to individual and to the labour market. While analyzing the mission of lifelong learning, education in a developed society on the one hand and the labour market on the other, we have realized that these two phenomena demonstrate a cause-effect relationship. A simplified essence of that relationship reflects the fact that the specific concept of lifelong learning and education generates certain profiles of experts, whereas the labour market responds to the objectively given offer by the relevant demand.

Key words: lifelong learning, knowledge, human potential, labour market.

⁴ Nikola Mijanović, PhD is Professor at the Faculty of Philosophy, University of Nikšić, Montenegro.

Todor Spariosu¹
Nezavisni ekonomski konsultant

Biljana Bodroški Spariosu²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Javno investiranje u stručno obrazovanje i obuku³

Apstrakt: U ovom radu stručno obrazovanje i obuka sagledani su kao poseban oblik investicije u ljudski kapital. Standardni modeli ljudskog kapitala, međutim, vrlo su restriktivni kada je u pitanju tehnologija razvijanja sposobnosti i veština. Upravo ta tematika, kao i njene implikacije na javne politike, zauzima centralno mesto u radu. Cilj ovog rada je da se sagleda kako tehnologija sticanja sposobnosti i modeli akumulacije ljudskog kapitala mogu unaprediti politike usredsređene na javne investicije u stručno obrazovanje i obuku. Rad sadrži uvodno razmatranje i tri tematske celine. U prvom delu definišu se stručno obrazovanje i obuka u širem kontekstu teorije ljudskog kapitala. Drugi deo je posvećen novim nalazima u vezi sa tehnologijom sticanja sposobnosti i veština. I najzad, u trećem delu se prezentuju implikacije tih nalaza na javne politike kojima se investira u ljudski kapital iz javnih izvora. Upliv države u domen investiranja u obuku koju na tržištu organizuju privredni akteri nije tema ovog rada.

Gljučne reči: stručno obrazovanje i obuka, investiranje u stručno obrazovanje i obuku, ljudski kapital, tehnologija formiranja veština.

Uvod

Teorija ljudskog kapitala je dominantna perspektiva u ekonomici obrazovanja i obuke. Ona sugerise da su obrazovanje i obuka investicije koje pojedince čine

¹ Dr Todor Spariosu je od 1981. do 2007. godine bio zaposlen kao istraživač u Institutu ekonomskih nauka u Beogradu. Od 2007. do 2012. bavio se poslovima ekonomskog konsaltinga u vlastitoj agenciji *Sparit*. Od 2013. radi kao ekonomski konsultant bez afilijacije (spario2013@gmail.com).

² Dr Biljana Bodroški Spariosu je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (bbodrosk@f.bg.ac.rs).

³ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja* (179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

istinski produktivnijim. Produktivniji pojedinci, saglasno toj teoriji, ostvaruju veće zarade i imaju veće izgleda da nađu i zadrže posao. Stoga se obrazovanje smatra isplativom investicijom.

Prinos na obrazovanje je mera budućih neto koristi pojedinca i društva od dodatnog obrazovanja. Pošto obrazovanje implicira i troškove, i direktne („iz džepa”) i oportunitetne (zbog izgubljenih zarada tokom školovanja), i oni su element kalkulacije prinosa na obrazovanje. Prema tome, stope prinosa na obrazovanje dovode u odnos koristi od obrazovanja sa ulaganjem u obrazovanje, odnosno njegovim pratećim troškovima (poput kamatne stope u finansijskim ulaganjima).

Postoje dva postupka procene prinosa na obrazovanje. Jedan implicira računanje interne stope prinosa kao diskontne stope koja neto sadašnju vrednost koristi (umanjenih za troškove) od investicije u obrazovanje u životnom veku svodi na nulu. Drugi postupak se svodi na procenu *mincerijanske* funkcije zarada, gde su zarade zavisna varijabla, a godine školovanja i radno iskustvo eksplanatorne varijable. Mincerova jednačina objašnjava zarade kao funkciju školovanja i radnog iskustva na tržištu rada. Regresioni koeficijent uz godine školovanja predstavlja stopu prinosa na školovanje – procentualno povećanje plata na dodatnu godinu obrazovanja.

Stope prinosa na obrazovanje su od koristi prevashodno pojedincima jer usmeravaju njihove lične odluke o tome koliko da investiraju u školovanje. One su korisne i donosiocima javnih politika jer usmeravaju njihove odluke o investiranju u obrazovanje – one koje se tiču ukupne visine izdataka za školstvo, prioriteta na različitim nivoima i načina finansiranja pojedinih obrazovnih programa.

Stope prinosa se mere na individualnom i društvenom nivou, privatnim i društvenim stopama prinosa. Među njima postoji bitna razlika. Privatne stope prinosa uključuju troškove za određeno obrazovanje koje snose pojedinci, kao i njihove koristi po diplomiranju. Društvene stope prinosa uključuju i troškove i koristi relevantne za društvo kao celinu (naročito troškove koje snose poreski obveznici).

Kreatori politika širom sveta spremni su da prihvate bez većih rezervi premisu da je investiranje u obrazovanje i obuku dobra stvar. Stoga, oni podstiču investiranje u ljudski kapital, uključujući i stručno obrazovanje i obuku, kao sredstvo za obezbeđenje većeg ekonomskog rasta i nacionalnog prosperiteta, kao i načina ostvarivanja ciljeva pravičnosti. Razumevanje ekonomske vrednosti obrazovanja i obuke, merene povećanim zaradama, jeste važno ali nije po sebi dovoljno da celovito informiše politiku o optimalnom tipu obrazovanja i sistemu obuke. U novijim radovima se ističe, međutim, da je od presudne važnosti razumevanje tehnologije formiranja veština u kontekstu životnog ciklusa. Za koncipiranje efektivne politike stoga je neophodno znati kako različiti pojedinci mogu razviti

sposobnosti i veštine u različitim fazama životnog ciklusa, kao i ekonomske prinose na te veštine, kada su stečene. To je naročito važno u domenu stručnog obrazovanja i obuke budući da međunarodna evidencija pokazuje da su ekonomski prinosi na neke oblike stručnog obrazovanja i obuke niski (Carneiro *et al.*, 2010).

U ovom radu se istražuje samo jedan segment investiranja u stručno obrazovanje i obuku, kao oblik ljudskog kapitala. To je onaj deo koji se realizuje iz javnih izvora, pod okriljem države. U tom kontekstu je naročito važna tehnologija formiranja veština i sposobnosti jer ona određuje i koncept javnih politika. Koncept formiranja sposobnosti i veština u životnom ciklusu opredeljuje javne politike koje se tiču ulaganja u različite domene: predškolsko obrazovanje; kompenzatorne programe; visoko obrazovanje; razvoj bazičnih veština; posebne javne programe razvoja veština namenjene onima koji su nezaposleni ili su ispali sa tržišta rada; državne škole sa stručnom i/ili opštom orijentacijom. Vidljivo je da neke od tih politika inkorporiraju direktno stručno obrazovanje i obuku, a neke na njih imaju samo indirektni uticaj. One se odnose na investicije koje su komplementarne sa investicijama u stručno obrazovanje i obuku i povećavaju njihove prinose. Još jedna konotacija je sadržana u naslovu rada. Upotrebljen je izraz javno investiranje, a ne javni izdaci. Prvi izraz implicira naučno koncipiranje i evaluaciju javnih politika, kao i ocenu ekonomske efikasnosti ulaganja. Drugi izraz podrazumeva mehanička izdvajanja po logici budžetiranja na osnovu ranijih trendova i/ili prekih potreba.

Drugi segment investiranja u stručno obrazovanje i obuku jeste onaj koji se odvija u preduzećima. Posredi je obuka na poslu (*on-the-job training*) i u njoj učestvuju preduzeća i radnici kao pojedinci. Samo se na prvi pogled čini da tu obuku finansiraju isključivo preduzeća. *De facto*, nju često finansiraju i radnici, prihvatajući niže zarade u periodu obuke. Taj segment predstavlja predmet uže shvaćene ekonomike stručnog obrazovanja i obuke. Ona iz ekonomske perspektive istražuje pitanje da li spontane odluke privrednih aktera – preduzeća i radnika, na tržištu rezultiraju dovoljnim obimom stručnog obrazovanja i obuke. Odgovor je negativan – spontane odluke aktera zbog tržišnih imperfekcija generišu suboptimalan obim obuke – i zbog toga u toj oblasti i država nalazi razlog za upliv. Ekonomika stručnog obrazovanja i obuke nudi odgovore i na pitanje koji su oblici državne intervencije u toj oblasti efikasni i doprinose unapređenju društvene dobrobiti. Ekonomsku analizu obuke u uslovima savršeno konkurentskih tržišta rada započeo je Beker (Becker, 1964). Kasnije je razvijena i ekonomska teorija obuke u uslovima nesavršeno konkurentskih tržišta rada (Acemoglu & Pischke, 1999). Postoje i sveobuhvatni pregledi literature (Leuven, 2005). Ta tema iziskuje posebnu elaboraciju.

Stručno obrazovanje i obuka kao investicija u ljudski kapital

Definisanje stručnog obrazovanja i obuke

Iz istorijskih razloga pojedine zemlje su razvile vrlo različite sisteme stručnog obrazovanja i obuke. Postoji saglasnost o najmanje tri idealna modela koja su opstala do danas. Jedan je tržišno vođen sistem u kojem tržište rada karakteristično po velikoj mobilnosti radne snage obezbeđuje najveći deo obuke. Drugi je školski model u kome se skoro celokupno stručno obrazovanje i obuka obavljaju u stručnim školama. I treći je dualni sistem koji obeležava upadljiva zastupljenost šegrtovanja (*apprenticeship*) (Nilsson, 2010).

Koncept stručnog obrazovanja i obuke donekle je neodređen i promenljiv. Na generalnom nivou, korisna je definicija Evropskog centra za razvoj stručne obuke (*Cedefop*): „Sve više ili manje organizovane ili strukturirane aktivnosti koje imaju za cilj da obezbede ljudima znanja, veštine i kompetencije potrebne za obavljanje jednog posla ili skupa poslova, bez obzira da li vode (ili ne) do formalnih kvalifikacija. Stručno obrazovanje i obuka mogu da budu specifični za dati posao ili usmereni na širi spektar zanimanja” (CEDEFOP, 2004, str. 13).

Stručno obrazovanje predstavlja pripremu za obavljanje poslova koji podrazumevaju nezavisne procene, teorijsko znanje i preuzimanje odgovornosti u realizaciji projekata u timskim okvirima. Sve su to složeni zadaci za koje obuka nije dovoljna. Iz perspektive filozofije obrazovanja, stručno obrazovanje, kao i svako drugo obrazovanje, ima svoju sopstvenu vrednost i svrhu. Ono predstavlja mnogo više od tehničke pripreme za zaposlenje. Sadrži aspekt šire shvaćenog obrazovanja, razvoja individualnosti, građanske odgovornosti, nezavisnosti u donošenju životnih odluka u različitim sferama života, odnosno deo je pripreme za život vrednog truda, koja implicira učenje. Obuka kao sticanje veština koje omogućavaju pouzdano izvršavanje zadataka potreban je deo svakog obrazovanja. Valja, međutim, razlikovati obuku od podučavanja koje implicira ponašanja koja ne iziskuju bilo kakvu (samo)procenu prilikom izvršenja (eng. *drilling*). Obuka je važna u stručnom obrazovanju jer ono podrazumeva primenu znanja u praksi. Zbog toga što inkorporira jedan građanski/civilni i individualno usredsređen element, stručno obrazovanje se razlikuje od obuke (Winch, 2014).

Teškoće u definisanju stručnog obrazovanja i obuke su dvojake prirode. Osnovni problem je u pronalaženju kriterijuma razgraničenja opšteg od stručnog obrazovanja. Drugi problem proizilazi otuda što je koncept stručnog obrazovanja i obuke multidimenzionalan i može da se organizuje na različite načine. Zbog toga se obično redukuje na nekoliko formi sticanja veština u društvu, kao što su: školsko stručno obrazovanje i obuka, dualni sistemi obrazovanja i obuka na poslu.

Školsko stručno obrazovanje i obuka podrazumevaju da se celokupan proces (ili njegov najveći deo) odvija u stručnim školama. U istorijskoj perspektivi školsko stručno obrazovanje i obuka nastali su kao dodatak šegrtskoj obuci. Međutim, u nekoliko država u kojima je šegrtska obuka ostala neregulirana, poput Francuske, školsko obrazovanje je postalo najvažnija forma stručnog obrazovanja. Posle Drugog svetskog rata, ono je dobilo značaj u mnogim zemljama i postalo dominantna forma stručnog obrazovanja i obuke za mlade (Nilsson, 2010).

Dualni sistemi obrazovanja nose taj naziv zbog toga što se osposobljavanje budućih radnika odvija na dva mesta: stručno obrazovanje u školama, a obuka u firmama. Dualni sistemi su savremeni izdanci tradicije zanatske obuke. Šegrtovanje je ključni element dualnih sistema stručnog obrazovanja i obuke. Dualni sistem se zasniva na deobi troškova između firmi, država i samih šegrta. Firme obezbeđuju opremu, instruktore i naknade šegrtima tokom perioda obuke. Država finansira stručne škole (profesore i opremu u radionicama i laboratorijama) koje učenici pohađaju jedan do dva dana u nedelji. Šegrti, pak, investiraju u svoje veštine, prihvatajući manje zarade dok traje šegrtovanje. Najveći deo troškova u sistemu snose firme (Culpepper, 1999).

Taj specifičan aranžman ima četiri blisko povezane karakteristike: firme investiraju u obuku; veštine se obezbeđuju u skladu sa tržišnim potrebama; veštine određuju predstavnici poslodavaca (koji su i korisnici tih veština) zajedno sa predstavnicima radnika (kojima je stalo da su veštine što opštije, a ne specifične za date firme); isti akteri kontrolišu sprovođenje obuke. Firme su najmerodavnije da određuju koje veštine će im biti potrebne u budućnosti, tako da prva karakteristika (firma obučava) omogućava ostvarenje druge (veštine su u skladu sa potrebama tržišta). Taj mehanizam koji povezuje veštine ponuđene u sistemu stručnog obrazovanja i obuke sa veštinama koje se traže na tržištu ključni je element efikasnosti dualnih sistema (Culpepper, 1999).

Obuka na poslu. Veliki deo veština stiče se obukom na poslu, koja može da rezultira kvalifikacijama, ali ne obavezno. U produženom posleobaveznom obrazovanju u SAD potpuno dominiraju srednje škole – niži koledži koji učenicima obezbeđuju uglavnom opšte obrazovanje. Radno iskustvo u kombinaciji sa školovanjem ima dugu tradiciju (Goldin & Katz, 2008). U takvim okolnostima obuka na poslu uz ograničenu instrukciju, u kombinaciji sa čestim promenama posla i značajnom geografskom i profesionalnom mobilnošću radnika, predstavlja važan mada administrativno neregistrovan deo mehanizma sticanja veština.

Rezultati ankete u nekim državama članicama OECD-a ukazuju na to da se u proseku oko 178 časova godišnje potroši na obuku (OECD, 2007). Razlike između zemalja su velike, od 102 i 120 sati u Belgiji i Poljskoj, do 323 sata u

Irskoj i 310 u Kanadi. Podatak za SAD je 163, a za Veliku Britaniju 189 sati. Prosečna stopa participacije u obuci iznosi 30% (OECD, 2007). Prema tome, u proseku oko 10% radnog vremena se potroši na obuku na poslu, što pokazuje da je posredi značajna aktivnost.

Obuka na poslu može da bude formalna (ako je strukturirana u programe i kurseve) ili neformalna ako se obavlja neformalnom instruktazom kolega, učenjem iz iskustva (*learning through experience*) i učenjem kroz rad (*learning by doing*). Za razliku od podataka o školovanju, koji su javno i lako dostupni, podaci o obuci u preduzećima nisu javni. Do njih se dolazi anketama koje uglavnom prate formalne programe obuke u preduzećima, a do evidencije o neformalnoj obuci se veoma teško dolazi. Postoje i atipične ankete koje na svoj način osvetljavaju tu oblast. Jedna od takvih je anketa u kojoj je radnicima u Nemačkoj postavljeno pitanje gde su stekli veštine koje najviše koriste na svojim poslovima. Oko 60% je odgovorilo da su najvažniji izvori škola i šegrtovanje, pri čemu je šegrtovanje daleko najvažniji izvor (Pischke, 2007), važniji i od bilo koje obuke kasnije u životu, naročito od formalne obuke u preduzećima.

Iz toga proizilazi da formalna obuka u preduzećima nije glavni izvor sticanja veština relevantnih za poslove koji se obavljaju. Nužno se postavlja pitanje: šta onda jeste? Nameće se odgovor: neformalna obuka ili učenje na poslu. U anketi je neformalna obuka pomenuta skoro pet puta više kao izvor veština za poslove koji se obavljaju od formalne obuke (Pischke, 2007). Neformalnu obuku je teško meriti, a raspoloživi podaci vrlo malo govore, naročito o resursima koji se potroše za njeno obavljanje. Međutim, to nikako ne govori da ona nije važna, naprotiv.

Ograničenja standardne teorije ljudskog kapitala

U ranoj literaturi posvećenoj ljudskom kapitalu (Becker, 1964; Mincer, 1974) investiranje u školovanje (ljudski kapital) istaknuto je kao dodatni faktor ljudskim sposobnostima u objašnjenju zarada. Komplementarnost sposobnosti i investicija u ljudski kapital nagovestila je velike mogućnosti objašnjenja rasporeda plata (i njihove dinamike), što do tada preovlađujućim modelima urođenih sposobnosti nije polazilo za rukom. Do formulisanja teorije ljudskog kapitala dominirala su dva principa – teško spojiva, kojima je objašnjavana struktura zarada. To su sposobnosti (*abilities*) i slučaj (*chance*). Međutim, ako su sposobnosti normalno raspoređene, kao što se verovalo, dilemu je otvorilo to što i raspodela dohotka nije normalno raspoređena, već je iskrivljena. U literaturi onog vremena to je smatrano posledicom kombinacije posebnih distribucija ili efektom čistih slučajnih ili stohastičkih događaja (hazarda).

Primećeno je da je bilo nemoguće dati ekonomsko značenje tim varijablama niti je bilo moguće empirijski proveriti teorijsku validnost odgovarajućih modela. Stoga se smatralo da ekonomski faktori (zavisni od individualnog izbora) moraju da budu u središtu analize rasporeda zarada. Saglasno tome, racionalni izbori ekonomskih aktera morali bi da objasne razlike u zaradama. Pozitivna veza između zarada i investicija u obrazovanje i obuku nametala se kao osnova teorije ljudskog kapitala i prvih modela kojima je formalizovana. Time je ponuđen verodostojan odgovor na ključno pitanje ekonomike rada – mehanizam određivanja strukture zarada. U tim analitičkim okvirima razlike u platama postoje zbog razlika u stoku ljudskog kapitala između pojedinaca i tokom vremena.

Beker (Becker, 1964) i Mincer (Mincer, 1974) razvili su nov analitički okvir za sagledavanje dinamike zarada u životnom veku, povezujući ih sa vremenskim profilom investiranja u ljudski kapital. Pojedinci najviše investiraju u obrazovanje kada su mladi i to čine odričući se tekućih zarada. Opažene zarade su stoga u ranim godinama relativno niske i rastu sa efektuiranjem obrazovanja. Glavni razlog što pretežno mladi preduzimaju investicije u obrazovanje jeste taj što imaju duži period u kome mogu da prisvoje koristi od tih investicija. Po kompleksnosti, mogu se izdvojiti dva tipa modela akumulacije ljudskog kapitala.

Prvi tip je rudimentaran i u njemu se traži odgovor na pitanje: da li preduzeti investiciju u specifično obrazovanje na početku vremenskog horizonta? Pristup je dinamički i implicira sagledavanje sadašnje vrednosti troškova i koristi od ulaganja u obrazovanje. Pri tome, u svakom periodu školovanje i rad su isključivi, što znači da se sve vreme posvećuje ili školovanju ili radu. Investicija je opravdana ako je sadašnja vrednost koristi od dodatnog obrazovanja veća od sadašnje vrednosti njenih troškova ili ako je interna stopa prinosa veća od oportunitetnog troška kapitala.

U kompleksnijem tipu modela, međutim, radnik je u mogućnosti da u svakom trenutku podeli raspoloživo vreme na učenje/investiranje u ljudski kapital i na rad. Jasno je da je i ovaj tip modela dinamički, ali je njegova struktura kompleksnija. Proces akumulacije ljudskog kapitala može se posmatrati kao transfer i rast znanja i veština. Po završetku školovanja, investiranje u ljudski kapital se nastavlja formalnom i neformalnom obukom i učenjem na poslu, kao i mobilnošću. Mobilnosti prethodi „traganje” za boljim poslovima (*job search*), na mestu zaposlenja i van njega, koje košta i zbog toga je i samo traganje investicija u ljudski kapital. Ona vodi boljem „uparivanju” (*matching*) pojedinaca i poslova i povećanju produktivnosti. Pitanje koje se postavlja u ovom modelu mnogo je složenije u odnosu na rudimentarni model: kako dinamički rasporediti raspoloživo vreme na rad i učenje i obuku? Ono određuje dinamiku rasta inicijalnog stoka ljudskog kapitala u celokupnom životnom ciklusu. S jedne strane, vreme

izdvojeno za učenje i obuku ga povećava, a prirodna depresijacija zastarevanjem doprinosi njegovom smanjenju. Dinamička putanja ljudskog kapitala u životnom veku određuje i profil zarada po životnim dobima.

Teorija ljudskog kapitala objašnjava zapravo profil zarada u životnom veku: njen nagib naviše, rast po smanjenim stopama i eventualni pad. To je posledica toga što investicije u obrazovanje i obuku generišu povećanje zarada, što govori o njihovoj isplativosti. Najpre završetak inicijalnog obrazovanja uslovljava brzo i naglo povećanje zarada. Učestalost i trajanje obuke primetno opada starenjem radnika, a to produkuje konkavnost profila zarada. I investicije u traganje za poslovima (koje su učestalije u mlađem dobu) koje za posledicu imaju mobilnost i povećanje zarada, doprinose nagibu naviše i konkavnosti profila zarada u životnom veku.

Stanovište o presudnom uticaju ljudskog kapitala na strukturu zarada osnov je mnogih skorašnjih ekonomskih modela porodičnog uticaja roditeljstva na ishode dece. U pojedinim radovima (Ben-Porath, 1967; Griliches, 1977) naglašeno je da urođene sposobnosti predstavljaju input u proizvodnji ljudskog kapitala, mada je ostao nedorečen njihov efekat na akumulaciju ljudskog kapitala. Više urođenih sposobnosti može usloviti manje školovanja, ako se u školama predaje ono što sposoban pojedinac može da nauči i bez formalnog školovanja. S druge strane, veće urođene sposobnosti mogu učiniti učenje lakšim i pojačati podsticaje za dalje školovanje. Teorija signalisanja (*signaling*) ponudila je sasvim različitu interpretaciju razvojem modela koji naglašavaju da viši stepeni školovanja samo signaliziraju veće urođene sposobnosti. U ekstremnoj formi, ova literatura sugerise da nema sazajnih sadržaja u školovanju i da ono samo signalizira sposobnosti.

U celokupnoj ovoj literaturi pretpostavljeno je da je sposobnost urođena i nepromenljiva (invarijantna). Pri tome ona je identifikovana kao kognitivna. Sa izuzetkom pojedinih ekonomista marksističke orijentacije (Bowles & Gintis, 1976), nekognitivne osobine su zanemarene i tretirane kao periferne u formiranju veština i za proces određivanja zarada.

U ekonomskoj literaturi su ograničenja povezana sa likvidnošću i nasleđem fokusirana kao glavni faktori/izvori roditeljskog uticaja na razvoj dece. Becker i Toms (Becker & Toms, 1986) inicirali su radove u kojima se razmatra značaj kreditnih ograničenja, porodičnog dohotka i nasleđenih sposobnosti na školovanje dece i njihove kasnije zarade. Kasnije je, osim kreditnih ograničenja, uveden i altruizam roditelja kao varijabla u formiranju veština dece. Sposobnosti su tretirane kao egzogeno određene i životni ciklus dece u porodici predstavljen je kao jedinstveni period tako da nije bilo razlika između ranih i kasnijih investicija u razvoj dece. Tako je pretpostavljeno da su investicije u svim fazama detinjstva

perfektni supstituti. Međutim, na taj način se ispuštaju važna obeležja procesa sticanja veština. Beker i Toms (Becker & Toms, 1986) sugerisali su da nema *trade-off* relacije između pravičnosti i efikasnosti u vladinoj politici transfera, pošto je prinos na ljudski kapital visok baš zbog postojanja kreditnih ograničenja. Brojna nedavna istraživanja, međutim, sugerišu bogatiju sliku prirode i dinamike razvoja sposobnosti, školovanja i formiranja veština u životnom ciklusu. Zbog toga su ona predmet detaljnog razmatranja u nastavku.

Tehnologija formiranja veština

Formiranje sposobnosti i veština

Proteklih decenija brojni uvidi, nastali nezavisnim istraživanjima u neuronauci, razvojnoj psihologiji i ekonomiji (Heckman, 2006), unapredili su saznanja koja omogućavaju razumevanje razlika u ljudskim sposobnostima i njihovog razvoja. Takođe, i prirodu veština – izvore, kao i evoluciju tokom životnog ciklusa. Oni su omogućili unapređenje modela ljudskog kapitala – kako u pogledu realističnijih pretpostavki, tako i uvođenjem novih koncepata. Zbog toga zaslužuju detaljniju elaboraciju. Tehnologiju formiranja ljudskih sposobnosti i veština Heckman (Heckman, 2005) sistematizovao je u šest propozicija. One se izlažu u nešto široj verziji od izvorne, pri čemu su neki nalazi prikazani i u drugim radovima (Carmeiro, 2004; Cunha *et. al.*, 2006; Cunha & Heckman, 2009; Heckman, 2004; Heckman, 2006).

Prvo, *sposobnosti su važne*. U velikom broju empirijskih studija dokumentovano je da su kognitivne sposobnosti moćna determinanta zarada, školovanja, (ne)učeešća u kriminalnim aktivnostima, pa i uspeha u mnogim aspektima ekonomskog života. Kognitivne sposobnosti utiču i na izgled sticanja napredne obuke i visokog obrazovanja, a određuju i ekonomske prinose na te aktivnosti. One se obično grupišu u tri sazajna domena. *Domen znanja* usmeren je na sposobnosti učenika da se sete/zapamte i iskažu definicije i činjenice i da prepoznaju poznate karakteristike kao, na primer, oblike predmeta u matematici ili alata i materijala u nauci. *Domen primene* meri sposobnosti/kompetencije učenika za rešavanje rutinskih problema, koji su bili više puta uvežbani u učionicama. *Domen rasuđivanja* ocenjuje sposobnost/kapacitet logičkog i sistematskog mišljenja učenika, suočavajući ga sa kompleksnim problemima van uobičajenog konteksta. U standardizovanim testovima znanja kao što su TIMS ili PISA svako pitanje pripada jednom od tih domena.

Drugo, *sposobnosti su po prirodi mnogostruke/višestruke*. Osim kognitivnih sposobnosti, odnedavno se ističe i nesporn značaj nekognitivnih sposobnosti

za socioekonomski uspeh. Nekognitivne sposobnosti imaju direktan efekat na zarade (ako se kontroliše školovanje), performanse na testovima postignuća i na mnoge druge aspekte društvenog i ekonomskog života (korišćenje nedozvoljenih supstanci, kriminalno ponašanje, maloletnička trudnoća i dr.). U tzv. nekognitivne sposobnosti najčešće se ubrajaju: motivacija, samopouzdanje, istrajnost, samopoštovanje, samokontrola, vremenska preferencija, averzija prema riziku, preferencija prema dokolici. Još uvek je najveći deo javnih politika usredsređen na skorove sa kognitivnih testova kojima se meri uspeh intervencija, uprkos tome što evidencija ukazuje na značaj nekognitivnih svojstava za uspeh u društvu. IQ bi trebalo razlikovati od onoga što mere testovi postignuća, iako u određenoj meri određuje uspeh na tim testovima (*achievement tests*). Testovi postignuća, s druge strane, imaju nezavisan efekat na socioekonomski uspeh odvojeno od efekta IQ, koji je visoko povezan sa uspehom na testovima postignuća. I kognitivne i nekognitivne sposobnosti utiču na socioekonomske ishode. I na jedne i na druge utiče porodično okruženje. Stara dihotomija između nepromenljivih genetski određenih sposobnosti i veština koje se stiču (*nature vs nurture*) prevaziđena je, iako je dugo opstajala u ekonomskoj literaturi.

Treće, *razlike u kognitivnim i nekognitivnim sposobnostima javljaju se vrlo rano i kao takve opstaju*. Razlike u sposobnostima između pojedinaca i socioekonomskih grupa stvaraju se u ranim uzrastima, i u kognitivnim i u nekognitivnim domenima. Nestimulativna sredina koja ne uspeva da kultiviše te sposobnosti na ranom uzrastu dovodi decu u nepovoljan položaj u najranijem životnom dobu. Pri tome, važno je naglasiti da nepovoljan položaj nastaje više zbog nedostatka kognitivne i nekognitivne stimulacije dece ranog uzrasta nego zbog nedostatka finansijskih resursa. Nivoi sposobnosti dece su visoko korelirani sa faktorima porodičnog stanja, kao što su obrazovanje roditelja, sposobnost majke itd. Ako se ti faktori kontrolišu statistički, te razlike se u velikoj meri eliminišu.

Eksperimentalne intervencije sa dugoročnim praćenjem potvrđuju da promena raspoloživih resursa za decu u nepovoljnom položaju poboljšava njihove ishode u zrelosti. Kvalitet školovanja i raspoloživi školski resursi imaju mali efekat na rane deficite sposobnosti i neznatan efekat na skorove na testovima po životnim dobima između dece iz različitih socioekonomskih grupa. Prema tome, može se konstatovati rana divergencija u sposobnostima i njeno održanje i kasnije, odnosno svojevrsan paralelizam tokom školskih godina između dece sa roditeljima različitog socioekonomskog statusa. Roditeljske prakse imaju jake efekte na emocionalni razvoj i motivaciju. Tu evidenciju o korelaciji potvrđuju nalazi brojnih programa. Nepovoljne okolnosti se odnose na loše roditeljstvo i nepostojanje pozitivne kognitivne i nekognitivne stimulacije. Evidencije o ishodima kriminal-

ne rehabilitacije, opismenjavanja odraslih, javnih programa obuke mladih osoba izrazito su nepovoljne. Nepovoljna rana okruženja moćni su prediktori neuspeha odraslih po velikom broju društvenih i ekonomskih merila.

U diskusijama o formiranju veština primarni fokus je na školama kao glavnim proizvođačima sposobnosti i veština. Značajna evidencija ukazuje, međutim, na značaj porodica i firmi kao važnih generatora sposobnosti i veština. Porodice u tom procesu igraju ulogu koja je važnija od uloge škola. Ključni faktor uspešnosti škola jesu uspešne porodice. One funkcionišu delotvornije ako ih porodice podržavaju podstičući i motivišući decu. Deca iz ugroženih porodica mogu da trpe posledice nedovoljnog investiranja u njih zbog nedostatka sredstava. Čest je slučaj da takva deca imaju roditelje koji nemaju potrebne informacije koje će ih navesti da dovoljno investiraju u svoju decu (čak i ako su sredstva raspoloživa iz javnih izvora) zbog oskudnog obrazovanja ili iz drugih razloga. Nekad je lakše nadoknaditi tekući nedostatak sredstava nego nedostajući ljudski kapital roditelja.

Četrto, *moгуće je delimično kompenzovati nepovoljno porodično okruženje*. Evidencija iz programa intervencija usmerenih na ugroženu decu koja su praćena do zrelosti ukazuje na to da je moguće eliminisati neke od učenih razlika. Rane intervencije u najranijem uzrastu mogu povećati kognitivne sposobnosti. Ako se čeka sa intervencijom do kasnijeg doba, efekti se gube. Međutim, efekti intervencija na motivaciju, a time i na skorove na testovima utvrđeni su u dužem periodu. Deca obuhvaćena interventnim programima imaju i veće izgleda da pohađaju redovnu školu i da izbegnu devijantna ponašanja. Rane intervencije imaju značajne efekte na performanse odraslih i zbog toga imaju visok ekonomski prinos.

Peto, *kritični i senzitivni periodi razvoja*. Postoji uverljiva hipoteza o postojanju kritičnih i senzitivnih perioda u razvoju. Određene veštine i osobine lakše se stiču u pojedinim fazama detinjstva nego u nekim drugim razvojnim periodima. Na primer, sintaksa, gramatika i akcenat u učenju stranog jezika lakše se savlađuju u ranim fazama životnog doba u poređenju sa kasnijim. Postoji i evidencija koja ukazuje da intervencije u godinama adolescencije mogu uticati na nekognitivne veštine i na znanje mereno testovima postignuća. Postignuće (*achievement*) je određeno i kognitivnim i nekognitivnim faktorima. Ta evidencija ima korene u neuronauci koja je utvrdila znatne mogućnosti uticaja na prefrontalni korteks (deo mozga koji upravlja emocijama i samoregulacijom) do ranih dvadesetih godina.

Nedavna istraživanja su potvrdila postojanje kritičnih i senzitivnih perioda u formiranju veština tokom životnog ciklusa. Senzitivni periodi su oni periodi kada su investicije izrazito efikasne. Kritični periodi su oni kada su investicije presudne/esencijalne. Esencijalni i kritični periodi se razlikuju za pojedine veštine. Intervencije, programi i investicije treba da targetiraju te periode.

Šesto, *rana i kasna kompenzacija nepovoljnog položaja*. U proseku, što se duže deca zadržavaju u nepovoljnim sredinama, to je kasnije teže unapređivati njihove obrazovne potencijale. Mnoge studije usvojene dece koja su prethodno odgajana u izrazito oskudnim sredinama prihvatilišta za decu bez roditeljskog staranja potvrđuju tu tezu. Što su kasnije deca izlazila iz socijalne, emocionalne i kognitivne izolacije, niži je bio nivo njihovog kognitivnog razvoja na ranom uzrastu. Programi nadoknade ranih kognitivnih deficita u kasnijim fazama imaju slabije rezultate. Zbog toga, programi koji pokušavaju da nadoknade godine obrazovne i emocionalne zanemarenosti pojedinaca u nepovoljnom položaju imaju niske ekonomske prinose, a za mlade muškarce čak i negativne.

Na istorijskim nivoima finansiranja, javni programi obuke za posao i programi opismenjavanja i obrazovanja odraslih, koji su predstavljali pokušaje da se nadoknade obrazovni i drugi deficiti pojedinaca u nepovoljnom položaju, imali su niske ekonomske prinose i proizvodili su vrlo oskudne efekte. Raspoloživa evidencija sugeriše da je za mnoge veštine kasnija nadoknada ranih nepovoljnih okolnosti do određenih performansi moguća, ali je mnogo skuplja od one koja bi se preduzela ranije. Ništa, međutim, ne govori da ne treba investirati u starije pojedince. Fenomen neurogeneze ukazuje na to da učenje može da se nastavi i u zrelo doba. Ono što nedostaje u toj literaturi jeste diskusija o relativnim troškovima i koristima investicija za starija lica u poređenju sa mlađim.

Komplementarnost i samoproduktivnost investicija u ljudski kapital

Osim izloženih nalaza, i dva ekonomska koncepta upotpunjuju sliku o tehnologiji formiranja veština. U ekonomskoj literaturi formalizovani su koncepti samoproduktivnosti i komplementarnosti investicija u ljudski kapital. Reč je o dve različite ideje, koje se često spajaju, a koje su bile zanemarene u ranoj literaturi o ljudskom kapitalu, mada predstavljaju ključno obeležje procesa formiranja veština i sposobnosti.

Samoproduktivnost. Ideja samoproduktivnosti ljudskog kapitala je stara i u ekonomsku analizu uveo ju je svojim modelom Ben-Porat (Ben-Porath, 1967). To je važan momenat u razvoju teorije ljudskog kapitala jer je pojava tog modela otvorila brojne analitičke mogućnosti. U njemu se akumulacija ljudskog kapitala tokom životnog veka posmatra kao optimalna putanja investicija u ljudski kapital tokom životnog ciklusa. Dva ključna inputa pokreću proizvodnju ljudskog kapitala u modelu. Prvi je stok ljudskog kapitala, što znači da je potreban ljudski kapital da bi se proizvodilo više ljudskog kapitala. Drugi input je vreme kao

krajnji resurs, što implicira da je neophodno izdvojiti i/ili preusmeriti vreme za proizvodnju ljudskog kapitala. Vremenski obrazac investicija u modelu optimizovan je izjednačavanjem njihovih marginalnih troškova sa marginalnim koristima u svakom periodu. Drugim rečima, Ben-Porat je specifikovao individualnu proizvodnu funkciju ljudskog kapitala u kojoj stok ljudskog kapitala povećava produktivnost dodatnih investicija u ljudski kapital. Ljudski kapital je ključni input u proizvodnji više ljudskog kapitala. Ubrzo je Hekman (Heckman, 1976) razvio model ponude rada, zarada, potrošnje i netržišnih koristi od obrazovanja, koji prethodni model sadrži kao poseban slučaj.

Ideja samoproduktivnosti se obično izlaže propozicijom da stečene veštine na jednom stadijumu životnog ciklusa povećavaju produktivnost sticanja veština u kasnijim fazama životnog ciklusa. Ta ideja se može ilustrovati analogijom sa fenomenom iz sveta finansija – samo prvih milion dolara je teško zaraditi; posle toga milioner lako zarađuje naredne milione jer mu prvi milion otvara bezbroj oportuniteta koji bez njega nisu dostupni.

Koncept samoproduktivnosti implicira ideju da veštine stečene u jednom periodu opstaju i ubudućim periodima (znanje je kumulativno, a neki aspekti znanja ne zastarevaju). Samoproduktivnost implicira i ideju da veštine same sebe pojačavaju (*self-reinforcing*). Na primer, samokontrola i emocionalna sigurnost mogu pojačati intelektualnu radoznalost i povećati nivo kognitivnih postignuća (Cunha *et al.*, 2006).

Komplementarnost. Stok ljudskog kapitala i investicije u ljudski kapital, kao što je rečeno, komplementarni su inputi u proizvodnji veština. I same prirodne sposobnosti predstavljaju komplementarni input investicijama u veštine u procesu njihove proizvodnje. To je vidljivo i empirijski jer su efekti obrazovanja kod sposobnijih učenika veći. Stoga su sposobnost i ulaganje u obrazovanje komplementarni.

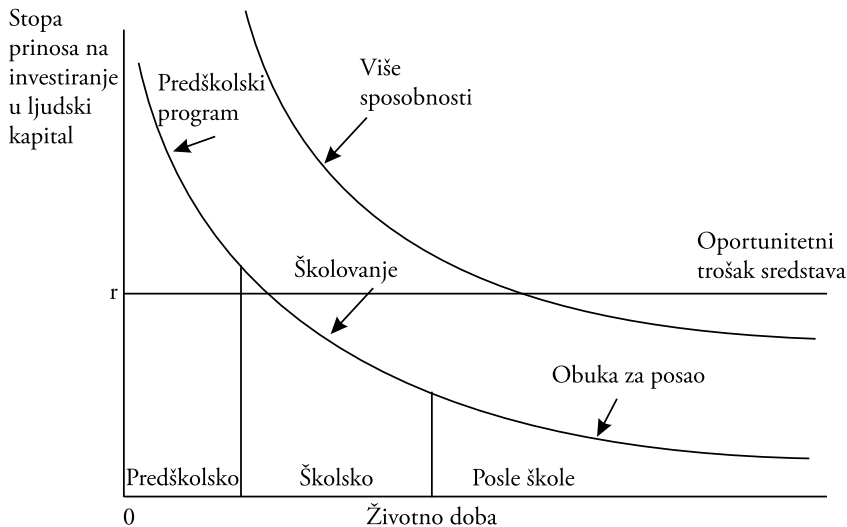
Najčešće isticana komplementarnost investicija u obrazovanje zapravo je vremenska komplementarnost, tj. ona između investicija u različitim periodima. Dve vrste vremenske komplementarnosti treba razlikovati. Komplementarnost ranih sa kasnijim investicijama, koja podrazumeva da rane investicije, da bi bile efikasne, moraju da budu praćene kasnijim investicijama. I komplementarnost kasnijih investicija sa ranijim, koja implicira da kasnijim investicijama moraju da prethode rane kako bi kasnije bile efikasne. Drugim rečima, rane investicije povećavaju produktivnost kasnijih investicija (jedan aspekt komplementarnosti). Rane investicije nisu produktivne ako se ne nastave kasnijim investicijama (drugi aspekt komplementarnosti). Prinosi na rane investicije u životnom ciklusu su visoki. Nadoknada neadekvatnih i/ili nedostajućih ranih investicija komplikova-

na je i vrlo skupa. Zajedno, samoproduktivnost i komplementarnost proizvode multiplikativne efekte kojima se objašnjava kako veštine generišu veštine, a sposobnosti generišu sposobnosti.

Sveobuhvatan pregled modela formiranja veština u životnom ciklusu u kojima su formalizovani samoproduktivnost i komplementarnost investicija u ljudski kapital izložili su Kunja i sar. (Cunha *et al.*, 2006). Pregled novijih dostignuća oblasti prikazali su Kunja i sar. (Cunha *et al.*, 2010). Carneiro i Heckman (Carneiro & Heckman, 2003) rezimirali su evidenciju koja potvrđuje da je komplementarnost između investicija u ljudski kapital zaista empirijski relevantna. Iz njihovog rada se mogu izvesti dva zaključka. Prvi je da pojedinci sa većim stepenom kognitivnih sposobnosti imaju veće prinose na visoko obrazovanje od pojedinaca sa manjim stepenom kognitivnih sposobnosti. To dokazuje komplementarnost sposobnosti i investicija u ljudski kapital. Drugi je da pojedinci sa većim sposobnostima i višim stepenom obrazovanja češće i duže učestvuju u obuci na poslu od onih sa manjim sposobnostima i nižim stepenom obrazovanja. To je empirijski dokaz da su rane investicije u obrazovanje komplementarne sa kasnijim investicijama u obuku.

Dinamička priroda procesa akumulacije ljudskog kapitala ima značajne implikacije na obrazac investiranja u ljudske veštine tokom životnog ciklusa. U grafikonu 1 sumirani su glavni nalazi iz literature. U njemu su prikazane stope prinosa na ljudski kapital u različitim fazama životnog ciklusa za pojedinca datih sposobnosti. Na horizontalnoj osi predstavljeno je životno doba, odnosno faze formiranja veština u životnom ciklusu. Na vertikalnoj osi predstavljena je stopa prinosa na investicije u ljudski kapital, pod pretpostavkom da se isti iznos investira u svakoj fazi. *Ceteris paribus*, stopa prinosa na iznos investiran u mlađem životnom dobu veća je od stope prinosa na isti iznos investiran u kasnijoj fazi. Drugim rečima, plodovi ranih investicija ubiraju se u dužem horizontu od investicija koje se preduzimaju u kasnijim fazama životnog ciklusa.

Optimalni investicioni plan izjednačava marginalnu stopu prinosa na investiciju sa oportunitetnim troškom sredstava u svim periodima i za sve pojedince, pod pretpostavkom da su te investicije izvodljive. Za eksterno specifikovan konstantni oportunitetni trošak sredstava r (prinos na alternativne upotrebe sredstava), predstavljen pravom linijom sa presekom r , optimalna investiciona strategija implicira relativno manje investiranje kada je pojedinac stariji, a više kada je pojedinac u mlađoj dobi. Za pojedince sa višim urođenim sposobnostima, kriva se pomera nadesno, što znači da je u svakom životnom dobu investiranje profitabilnije za pojedince sa višim sposobnostima.



Grafikon 1: Stope prinosa na investicije u ljudski kapital po životnim dobima

Izvor: Carneiro, 2004.

Pošto rane investicije povećavaju produktivnost (smanjuju troškove/iznos) kasnijih investicija, ljudski kapital karakteriše sinergija. Učenje generiše učenje, veštine, i kognitivne i nekognitivne, stečene ranije olakšavaju i pospešuju kasnije učenje. Zbog ranih deficita kasnije je teško ostvariti nadoknade. Konačno, saznavni proces i ponašanje mladih ljudi lakše se oblikuju nego starijih. Čak i bez dinamičke komplementarnosti, rane investicije su produktivnije od kasnijih (Carneiro, 2004).

Karneiro i Hekman (Carneiro & Heckman, 2003) razvili su i alternativnu interpretaciju grafikona 1 kao empirijsku deskripciju ekonomskih prinosa na investicije na tekućim nivoima izdataka u SAD. Prinos na investiranje u mlade je visok; prinos na investicije u starije i manje sposobne prilično je nizak. Društveno optimalnom strategijom investiranja trebalo bi da se izjednače prinosi između svih investicionih nivoa. Centralni empirijski zaključak njihove analize jeste da bi na tekućim nivoima investicija efikasnost u javnoj potrošnji/izdacima mogla da se unapredi preusmerenjem investiranja u ljudski kapital više prema mladima, a manje ka starijim, manje kvalifikovanim i manje školovanim.

Implikacije po javne politike

Trade-off između efikasnosti i pravičnosti javnih politika

Evidencija sticanja vještina saglasna je sa tezom o samoproduktivnosti ljudskog kapitala i komplementarnosti investicija u ljudski kapital u različitim fazama. Zajedno, oba faktora uslovljavaju fenomen da vještine generišu vještine. Kunja i sar. (Cunha *et al.*, 2006) formalizovali su i koncept multiplikatora vještina koji obuhvata kombinovane efekte komplementarnosti investicija u ljudski kapital u različitim fazama i samoproduktivnosti ljudskog kapitala u procesu razvoja. Novi nalazi literature o formiranju vještina ukazuju na značajan multiplikatorski efekat investicija u vještine. Investicije u ranim fazama obezbeđuju visoke prinose posredstvom samoproduktivnosti i direktne komplementarnosti. Rane investicije u kognitivne i nekognitivne sposobnosti smanjuju troškove kasnijih investicija, čineći učenje u kasnijim dobima efikasnijim. Multiplikator vještina naglašava vrednost ranog investiranja. On takođe pokazuje da li postoji *trade-off* između pravičnosti i efikasnosti prilikom sprovođenja pojedinih politika. Pravičnost znači targetiranje programa na porodice/pojedince u nepovoljnom položaju. Efikasnost implicira usmerenje ulaganja u programe koji ostvaruju najveće prinose.

Preciznije, komplementarnost i multiplikator vještina ne proizvode *trade-off* između efikasnosti i pravičnosti u ranim fazama životnog veka, već u kasnijem dobu. Kada su vještine već formirane, komplementarnost implicira da su prinosi najveći na investicije u najспособnije. U mlađim uzrastima, moguće je formirati sposobnosti i kreirati komplementarnosti koje mogu biti pogodna osnova za proces investiranja u ljudski kapital u kasnoj adolescenciji i zrelosti. Saglasno tome, rane intervencije usmerene na pojedince u nepovoljnom položaju mogu da budu vrlo delotvorne, za razliku od kasnijih.

Ovaj nalaz ima vrlo važne implikacije po investicije u stručno obrazovanje i obuku. Utvrđeno je, naime, da su efekti javnih programa obrazovanja i obuke odraslih oskudnih vještina vrlo niski. Carneiro i sar. (Carneiro *et al.*, 2010) to objašnjavaju nedostatkom validne osnove. Drugim rečima, nedostaju prethodne investicije na koje bi ove kasnije mogle da se oslone. Još jedan fenomen u privatnoj sferi potvrđuje tu tezu. Poslodavci preferiraju obuku obrazovanih radnika. I tu je objašnjenje da oni pune efekte investicije u obuku mogu ostvariti ako radnici već imaju zavidan nivo ljudskog kapitala formiran ranijim investicijama, na koji obuka može da se osloni.

Značajne su implikacije uvida iz domena tehnologije formiranja vještina kao i ekonomskih modela akumulacije ljudskog kapitala u životnom ciklusu na javne politike. Ti uvidi javne politike ljudskog kapitala čine transparentnijim jer

osvetljavaju i njihovu efikasnost i pravičnost. Iz te perspektive Carneiro i Heckman (Carneiro & Heckman, 2003) prirodno više ističu efikasnost, naročito ako ona nije u koliziji sa pravičnošću. Oni smatraju da bi investicije trebalo više da se usmeravaju na mlađu decu nego na nekvalifikovane odrasle. Pozivajući se na evidenciju da se kognitivni i nekognitivni deficiti javljaju rano u životu, oni smatraju da politike ljudskog kapitala treba usredsrediti i na porodice, a ne samo na škole.

Ekonomska analiza ukazuje nedvosmisleno na kojim osnovama valja razviti javne politike ljudskog kapitala – politike kojima se iz javnih izvora finansira razvoj veština i sposobnosti. Fokus ovog rada jeste na investiranju u stručno obrazovanje i obuku. U praksi se, međutim, može primetiti da su baš takve javne politike zanemarene. Deo odgovora na pitanje zašto je tako može se tražiti i u drugom domenu političke ekonomije. Kunja i sar. (Chuna *et al.*, 2006) to objašnjavaju time što je rasprava o procesu formiranja veština dugo bila ograničena jednim tabuom koji je nekada činio nedopustivom diskusiju o razlikama među ljudima. Međutim, dokumentovano je da su pojedinci vrlo različiti po mnoštvu sposobnosti koje u znatnoj meri objašnjavaju interpersonalne razlike u socioekonomskim ishodima. Te razlike se javljaju u vrlo ranom životnom dobu. Pri tome, porodice imaju presudnu ulogu u oblikovanju tih sposobnosti jer doprinose i genetskom nasleđu i određuju okruženje (pre i posle natalno), koje u interakciji oblikuje sposobnosti, ponašanja i talente dece.

Nije sporno da su neke porodice neuspešne u obavljaju te uloge. Iz brojnih studija intervencija poznato je da su otvorene mogućnosti bar delimične kompenzacije izloženosti nepovoljnim okolnostima, ako su intervencije visokokvalitetne i ako se preduzimaju dovoljno rano. Najdelotvornijim se čine oni naponi kompenzacije koji predstavljaju podršku porodičnim resursima za decu iz nepovoljnog okruženja. Pošto je porodica fundamentalni izvor nejednakosti, programi koji targetiraju decu iz porodica u nepovoljnom položaju mogu da imaju značajne ekonomske i društvene prinose. Međutim, takvim intervencijama u porodicama za dobrobit dece prigovara se argumentom ugrožavanja ličnih sloboda i privatnosti. I to je odgovor na pitanje zašto takve politike nisu češće i sveobuhvatnije praktikovane, iako manifestuju nesumnjivu prednost koja se ogleda u tome što mogu da budu i efikasne i pravične.

Komplementarnost kasnih sa ranim investicijama, koja implicira da bi rane investicije trebalo da prethode kasnijim, ne isključuje ni na koji način napore usredsređene na kasnije obrazovanje i sticanje novih veština u zreлом dobu. Naprotiv, na to upućuje komplementarnost ranih sa kasnijim investicijama jer su rane efikasne samo ako su praćene kasnijim. Glavni nalaz modela akumulacije ljudskog kapitala jeste da treba izabrati prioritete i preusmeriti postojeće programe na investicije u ranom životnom dobu, kao i na investiranje u veštine popu-

lacije u nepovoljnom položaju, koja nije u mogućnosti da obezbedi podsticajno okruženje za svoju decu; sasvim različito u odnosu na to kako se sredstva danas alociraju u većini društava. Investiranje u decu ranog uzrasta i adolescente u nepovoljnom položaju retka je javna politika koja promovise pravičnost i socijalnu pravdu, a istovremeno i produktivnost u privredi. Rane intervencije targetirane na decu u nepovoljnom položaju imaju veći prinos od investicija u programe kasnijih intervencija, kao što su, na primer, programi smanjenja racija učenika po nastavniku, javnih obuka za posao, rehabilitacije osuđenika, subvencija za školarine ili izdataka za policiju. Stoga se stiče utisak da, na tekućim nivoima resursa, društva nesrazmerno češće investiraju u kompenzaciju veština u kasnijem dobu nego u razvoj veština na ranom uzrastu.

Drugi doprinos te analize ogleđa se u tome što ukazuje na sekundarni značaj kreditnih ograničenja porodica u godinama kad njihova deca upisuju fakultete. To je sasvim suprotno onome kako se u postojećim modelima objašnjavaju razlike u upisu fakulteta i sticanju obrazovnog stepena (*attainment*) zavisno od materijalnog stanja porodica. Naime, sposobnost porodice da omogući deci studiranje određena je tzv. permanentnim dohotkom (kojim porodica raspolaže dugoročno), a ne dohotkom u trenutku kada se upisuju fakulteti. Carneiro i Heckman (Carneiro & Heckman, 2003) predočili su evidenciju da se u SAD samo mala proporcija (ne više od 8%) kandidata suočava sa kratkoročnim kreditnim ograničenjima prilikom donošenja odluka o upisu fakulteta. Ključna ograničenja sa kojima se suočavaju potencijalni studenti najčešće su određena karakteristikama ranog porodičnog okruženja, koje se odražavaju na njihove kognitivne i nekognitivne sposobnosti, kao što su motivacija, istrajnost, odnos prema riziku, vremenska preferencija i sl. Beker i Maligen (Becker & Mulligan, 1997) tvrdili su da roditelji mogu investiranjem da oblikuju diskontnu stopu svoje dece – meru njihove vremenske preferencije. A ona može da se interpretira kao posebna vrsta sposobnosti. Za neekonomiste vremenska preferencija se najkraće može objasniti kao odnos prema budućnosti – u kojoj meri pojedinac preferira bliže koristi u odnosu na odložene. Visoka vremenska preferencija implicira nespornost na suzdržavanje. To može da podrazumeva velike gubitke (propuštene prilike) jer sve investicije ekonomski impliciraju suzdržavanje od potrošnje u sadašnjosti da bi se ostvarile veće koristi u budućnosti.

Drugim rečima, relevantna ograničenja za participaciju u visokom obrazovanju predstavljaju zanemarene mogućnosti razvoja kognitivnih i nekognitivnih sposobnosti koje se u doba adolescencije manifestuju kao nedostatak interesa i spremnosti za studiranje. Saglasno tome, tržišni nedostatak sa kojima se potencijalni studenti suočavaju jeste njihova nemogućnost da biraju roditelje (Carneiro & Heckman, 2003) ili razvojno podsticajno porodično okruženje, a ne nemoguć-

nost porodica da obezbede zajmove za obrazovanje svoje dece u trenutku upisa. To ima krupne implikacije na način oblikovanja politika usredsređenih na porodice, kao i na način na koji loše stojeće porodice mogu da nadoknade deficite. Takođe, to utiče i na politike finansiranja visokog obrazovanja.

Stručno naspram opšteg obrazovanja – celoživotna perspektiva

Problem nezaposlenosti mladih postoji u skoro svim zemljama. Manje je izražen tamo gde je tranzicija mladih iz škola u svet rada efektivna, a to su sistemi sa jasno profilisanim stručnim obrazovanjem i obukom. U novijim istraživanjima ishodi na tržištu rada se sagledavaju sa posebnim akcentom na tranziciju iz škola na posao. Toj perspektivi odgovara samo jedna tačka u radnom veku – trenutak ulaska na tržište rada. Alternativna perspektiva je dinamička i u njoj se ishodi posmatraju tokom celokupnog radnog veka, dakle i nakon faze ulaska u svet rada. Ta perspektiva omogućava i potpuniju uporednu analizu efikasnosti obrazovnih sistema različite strukture, i to na duži rok.

Obrazovni sistemi se razlikuju po značaju koji se pridaje opštem i stručnom obrazovanju i po relativnoj zastupljenosti opštih i stručnih programa koja determiniše lakoću ulaska na tržište rada. U pojedinim obrazovnim sistemima naglašava se stručno obrazovanje koje razvija specifične veštine koje spremaju učenike za konkretna zanimanja. U drugima se naglašavaju opšte obrazovanje koje obezbeđuje široka znanja i bazične veštine potrebne za dalje obrazovanje i obuku na poslu.

U nekim sistemima opšte obrazovanje je dominantno, a stručno je marginalno, i obrnuto. U SAD, na primer, skoro da je ukinuto stručno obrazovanje kao posebno usmerenje u srednjem obrazovanju sa obrazloženjem da specifične veštine prebrzo zastarevaju i da je ljudima neophodno obezbediti obrazovanje koje garantuje sposobnost adaptacije novim tehnologijama i izraženim potrebama geografske mobilnosti (Hanucheck, 2017). Nasuprot tome, Danska, Nemačka i Švajcarska, na primer, poznate su po tome što imaju veliku zastupljenost stručnih programa, koji olakšavaju ulazak na tržište rada.

Školski sistemi po državama razlikuju se i po stepenu stratifikacije koji se manifestuje naročito na srednjem nivou obrazovanja i po značaju usmerenja/ razdvajanja (*tracking*). Oblik sistema srednjih škola bitno se razlikuje u pojedinim evropskim zemljama, a važna odrednica je relativna razdvojenost opšteg i stručnog obrazovanja. Sveobuhvatni (*comprehensive*) školski sistem u kojem se kombinuju opšte i stručno obrazovanje karakterističan je za Veliku Britaniju, a stratifikovan sistem sa jasnijim razgraničenjem između opšteg i stručnog obrazo-

vanja za Nemačku. Sistemi ostalih evropskih zemalja su negde između (Brunello *et al.*, 2007).

Različitošću dizajna školskih sistema – naročito srednjih škola – može da utiče na ishode obuke s obzirom na komplementarnost između obrazovanja i obuke. Otvoreno je pitanje da li stratifikovani školski sistem favorizuje veći obim obuke u odnosu na sveobuhvatni sistem. Ako stručne škole u stratifikovanom sistemu proizvode vrlo specijalizovane veštine/kompetencije koje brzo zastarevaju usled tehničkog progressa, javiće se potreba za novim obukama sa ciljem aktuelizovanja veština. S druge strane, sveobuhvatni školski sistemi mogu da produkuju veštine koje su opšte prirode, a koje iziskuju dodatnu obuku da bi postale operativne (Brunello *et al.*, 2007).

Među državama i njihovim školskim sistemima postoje značajne varijacije i u načinu kako su strukturirani stručni programi. Stručne kvalifikacije se mogu steći na dva načina: jedno usmerenje je zasnovano na školama, a drugo je dualni kolosek zasnovan na obuci u firmama i na obrazovanju u stručnim školama. Sistemi stručnog obrazovanja i obuke razlikuju se međusobno po značaju jednog i drugog usmerenja. Jedan broj evropskih zemalja, kao što su Belgija, Finska i Holandija, imaju najveći deo stručnog obrazovanja u programima koji su zasnovani na školama. I u Švedskoj se odnedavno sve stručne kvalifikacije stiču skoro isključivo putem školskog sistema. S druge strane, Nemačka, Danska, Švajcarska i Austrija realizuju stručne programe putem dualnih sistema. Oni obezbeđuju ekstenzivno stručno obrazovanje i obuku ne samo u školama već uključuju i industriju posredstvom sistema šegrtovanja, čime obezbeđuju koncentraciju na specifične stručne veštine koje olakšavaju ulazak na tržište rada i radnike čine produktivnim vrlo rano. U Nemačkoj oko 60% kohorte participira u šegrtskom sistemu koji u proseku traje tri godine (Pischke, 2005). Programi šegrtovanja sa značajnim delom obrazovanja u fabrikama nude više stručnog iskustva, a manje opšteg obrazovanja.

Ove raznolike perspektive ukazuju na mogući *trade-off* između kratkoročnih i dugoročnih troškova i koristi i za pojedince i za društvo kao celinu. Veštine generisane stručnim obrazovanjem mogu da olakšaju tranziciju na tržište rada, ali mogu i da zastarevaju po bržoj stopi. Stoga se nameće hipoteza da inicijalna prednost stručnog naspram opšteg obrazovanja na tržištu opada protokom vremena. Nasuprot radovima u kojima se celokupna pažnja posvećuje tranziciji mladih iz škola na posao, Hanušek i sar. (Hanushek *et al.*, 2017) istražili su razlike između pojedinaca koji su stekli stručno i opšte obrazovanje u brojnim radnim ishodima tokom životnog ciklusa – zaposlenost, plate, obuka tokom karijere. Zapravo, oni su upoređivali relativne performanse pojedinaca sa različitim vrstama obrazovanja u različitim životnim dobima. Rezultati pokazuju da u grupi zemalja sa dominan-

tnim stručnim obrazovanjem pojedinci koji završavaju stručno obrazovanje imaju bolje izgleda da se zaposle kada su mladi, ali te prednosti upošljivosti opadaju starenjem.

Sagledavanjem podataka iz 11 zemalja sa značajnim učešćem stručnog obrazovanja, Hanušek i sar. (Hanushek *et al.*, 2017) utvrdili su da se pojedinci sa opštim obrazovanjem inicijalno suočavaju sa teškoćama u zapošljavanju, ali sa radnim iskustvom stiču veće izgleda da budu zaposleni protokom vremena u odnosu na pojedince sa stečenim stručnim obrazovanjem. Taj obrazac je izraženiji u zemljama sa sistemima šegrtovanja (Danska, Nemačka i Švajcarska). U tim zemljama lakši ulazak na tržište rada praćen je osetno učestalijim prekidima zaposlenja u starijim dobima. Dodatni testovi su potvrdili interpretaciju da zastarevanje veština objašnjava dobijene razlike tokom životnog ciklusa.

Opadanje relativnih prednosti stručnog obrazovanja na tržištu tokom životnog ciklusa vidljivo je ne samo u zapošljivosti, nego i u dohotku. Jedan od razloga koji može da objasni identifikovane obrasce na tržištu rada u zemljama sa šegrtovanjem odnosi se na obuku odraslih. Sa godinama, pojedinci sa opštim obrazovanjem imaju veće izgleda da dobiju karijerne obuke (*career-related training*) sa većim platama i drugim povlasticama nego radnici sa stručnim obrazovanjem.

Programi stručnog obrazovanja i obuke danas se promovisu često, prevashodno sa obrazloženjem da olakšavaju tranziciju iz škola u svet rada. Međutim, oni imaju i važan uticaj na adaptibilnost radnika na tehnološke i strukturne promene. Posledično, prednosti stručnog obrazovanja i obuke koje se ogledaju u lakoći ulaska na tržište rada moraju da se sagledaju uporedo sa kasnijim konsekvencama koje se ogledaju u smanjenoj adaptibilnosti na tržištu rada.

Zaključak

U ovom radu je prikazana evolucija modela akumulacije ljudskog kapitala pod uticajem nalaza u vezi sa tehnologijom formiranja veština. Centralni fokus rada je ljudski kapital koji se formira stručnim obrazovanjem i obukom. Pomenuti nalazi su unapredili ekonomske modele investiranja u ljudski kapital pre svega realnijim pretpostavkama i novim konceptima. Takvi su koncepti samoproduktivnost i komplementarnost investiranja u ljudski kapital koji zajedno proizvode multiplikativne efekte veština, odnosno fenomen da veštine generišu veštine, a sposobnosti generišu sposobnosti. Multiplikator veština ukazuje i na to da li postoji *trade-off* između pravičnosti i efikasnosti javnih politika usredsređenih na formiranje ljudskog kapitala. Politike koje favorizuju rane investicije u decu iz

porodica koje žive u nepovoljnim okolnostima (kojima mogu da se razviju kognitivne sposobnosti u ranom detinjstvu i nekognitivne sposobnosti sve do perioda kasne adolescencije) ne impliciraju takav *trade-off* jer su i pravične i efikasne i generišu najveće stope prinosa na uložena sredstva.

Posebno svetlo razvijeni analitički okvir baca na javne investicije u stručno obrazovanje i obuku. I strukturiranje obrazovnih sistema određivanjem značaja opšteg naspram stručnog obrazovanja u celoživotnoj perspektivi implicira *trade-off* između troškova i koristi. Izražen stručni kolosek olakšava na kratak rok tranziciju škola–posao ali može da uslovi i malu prilagodljivost kvalifikacija na tehnološke promene. I obrnuto, izražen opšti kolosek čini tranziciju škola–posao velikim izazovom, ali generiše veću prilagodljivost kvalifikacija tehnološkim promenama.

Reference

- ACEMOGLU, D., & PISCHKE, J. S. (1999). Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets. *Economic Journal*, 109(453), 112–142.
- BECKER, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Third Edition, Chicago: The University of Chicago Press.
- BECKER, G., & TOMES, N. (1986). Human Capital and the Rise and Fall of Families. *Journal of Labor Economics*, 4(3), 1–39.
- BECKER, G., & MULLIGAN, C. (1997). On the Endogenous Determination of Time Preference. *The Quarterly Journal of Economics*, 112(3), 729–758.
- BEN-PORATH, Y. (1967). The Production of Human Capital and the Life Cycle Earnings. *Journal of Political Economy*, 75(4), 352–365.
- BOWLES, S., & GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- BRUNELLO, G., GARIBALDI, P., & WASMER, E. (Eds.), (2007). *Education and Training in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- CARNEIRO, P. (2004). *Human Capital Policy for Europe*. Paper prepared for the workshop on Quality and Efficiency in Education and Training organized by the Directorate General for Economic and Financial Affairs, Brussels: European Commission.
- CARNEIRO, P., & HECKMAN, J. (2003). Human Capital Policy. *NBER Working Paper No. 9495*. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w9495>.
- CARNEIRO, P., DEARDEN, L., & VIGNOLES, A. (2010). The Economics of Vocational Education and Training. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 8 (255–261). Oxford: Academic Press, Elsevier.
- CEDEFOP (2004). *Vocational Education and Training – Key to the Future Lisbon-Copenhagen- Maastricht: Mobilising for 2010, Cedefop Synthesis of the Maastricht Study*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- CULPEPPER, P. (1999). Still a Model for the Industrialized Countries? In P. Culpepper, & D. Finegold (Eds.), *The German Skills Machine: Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy* (1–34). New York: Berghahn Books.
- CUNHA, F., HECKMAN, J., LOCHNER, L., & MASTEROV, D. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In E. Hanushek, & F. Welch (Eds), *Handbook of the Economics of Education*. Vol. 1 (697–812). Amsterdam: North Holland.
- CUNHA F., & HECKMAN J. (2009). Human Capital Formation in Childhood and Adolescence. *CESifo DICE Report*, 4, 22–28.
- CUNHA, F., HECKMAN, J., & SCHENNACH, S. (2010). Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Econometrica*, 78(3), 883–931.
- GOLDIN, C., & KATZ, L. (2008). *The Race between Education and Technology*, Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- GRILICHES, Z. (1977). Estimating the Returns to Schooling: Some Econometric Problems. *Econometrica*, 45(1), 1–22.
- HANUSHEK, E., SCHWERDT, G., WOESSMANN, L., & ZHANG, L. (2017). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle. *Journal of Human Resource*, 52(1), 48–87.
- HECKMAN, J. (1976). A Life-Cycle Model of Earnings, Learning, and Consumption. *Journal of Political Economy*, 84(4), 11–44.
- HECKMAN, J. (2005). Lessons from the Technology of Skill Formation. *NBER, Working Paper 11142*. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w11142>.
- HECKMAN, J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900–1902.
- LEUVEN, E. (2005). The Economics of Private Sector Training: A Survey of the Literature. *Journal of Economic Surveys*, 19(1), 91–111.
- MINCER, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press.
- NILSSON, A. (2010). Vocational Education and Training – An Engine for Economic Growth and a Vehicle for Social Inclusion? *International Journal of Training and Development*, 14(4), 251–272.
- OECD (2007). *Qualifications Systems. Bridges to Lifelong Learning*. Paris: OECD.
- PISCHKE, J. (2007). Comments on Workplace Training in Europe. In G. Brunello, P. Garibaldi, & E. Wasmer (Eds.), *Education and Training in Europe* (330–342). Oxford: Oxford University Press.
- WINCH, C. (2014). Vocational Education. In D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (840–843). Stanford, CA: Sage Publications.

Todor Spariosu⁴
Independent economic consultant

Biljana Bodroški Spariosu⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Public Investment in Vocational Education and Training⁶

Abstract: In this paper investment in vocational education and training is analysed as a special type of investment in human capital. Standard human capital models are very restrictive concerning technology of skill formation. It is this topic, as well as its implications for public policy, that are the focus of our attention. The purpose of this article is to explore how the technology of ability and skills formation and models of human capital accumulation can improve the policies focused on public investment in vocational education and training. The work contains introductory remarks and three thematic sections. In first of them vocational education and training is defined within the wider context of human capital theory. The second section is devoted to recent advances in technology of skills and abilities formation over the lifecycle. Finally, in the third section implications of these findings for human capital public policies are presented. State role in the domain of private investment in training within the free market organized by employers is not the subject of this paper.

Keywords: vocational education and training, investment in vocational education and training, human capital, technology of skills formation

⁴ Dr Todor Spariosu, was researcher at the Institute of Economic Sciences in Belgrade from 1981 to 2007. From 2007 to 2012 he was engaged in economic consulting within his own agency *Sparit*. Since 2013 he has been working as an economic consultant without affiliation (spario2013@gmail.com).

⁵ Dr Biljana Bodroški Spariosu, is Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (bbodrosk@f.bg.ac.rs).

⁶ The paper is a part of a current research project at the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, "Models of assessment and strategies for improvement of quality of education" (179060), supported by Ministry of Education, Science and Technological Development RS.

Anita Zovko¹, Jelena Vukobratović²
Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska

Percepcija starenja i društveno-medijska slika o starima

Apstrakt: U radu se analizira utjecaj masovnih medija na opće mišljenje o starijim osobama. Nerijetko se kreiraju negativni stavovi/predrasude koji dovode do stereotipiziranja starijih osoba, odnosno starenja i starosti. Rad nosi ideju spajanja dva termina: percepcija starenja i društveno-medijska slika o starima. Neka od pitanja na koja autori u ovom radu pokušavaju dati odgovor su: *što su predrasude i stereotipi – odnosno koja je konkretna razlika među njima? Što je točno starenje? Kako masovni mediji prikazuju starenje i starost? Zašto društveni status starih osoba biva sve manji iako se povećava njihov broj? Kakva su mišljenja i iskustva starih osoba o predrasudama i diskriminaciji prema njima?* U prvom dijelu rada definiraju se pojmovi: starenje, starost i stereotipi te se analizira pojam ageizam/dobizam, dok se u drugom dijelu rada analizira položaj pojmova u masovnim medijima te se apelira na razvoj medijske pismenosti kao oblika prevencije kroz prizmu društveno-medijske slike o starima.

Cljučne reči: ageizam/dobizam, mediji, starost, starenje, društvo

Uvod

U središtu rada je problem pitanja percepcije starenja i društveno-medijska slika starih osoba. U društvu i medijima postoji određeni nezavidan položaj starih osoba, te je potrebno apelirati na taj problem teorijskim upoznavanjem društva s njim te mogućnostima njegovog praktičnog rješavanja.

Rad nosi ideju spajanja dva termina: percepcija starenja i društveno-medijska slika o starima. Takozvana *anti-age* kultura i konformističko ponašanje društva koje slijedi geslo „mlado je lijepo, a starost se voli kao što se voli uvenuli cvijet” doprinosi stvaranju ageizma/dobizma koje se očituje u medijskoj maši-

¹ Anita Zovko je redovita profesorica u trajnom zvanju na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci (anita.zovko@ffri.hr).

² Jelena Vukobratović je apsolvantica diplomskog studija pedagogije na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci (jelena.vukobratovic@gmail.com).

neriji koja ima sve veću moć u stvaranju (negativne) društvene slike o starima. Ageizam/dobizam je posljedični termin negativnog stava koji stvara čvršće tkivo ponašanja i mišljenja u obliku predrasuda i netrepeljivosti/nesnošljivosti prema starim osobama.

Problem rada ulazi i u područje rodne diskriminacije jer se ageizam/dobizam prepliće s problemom slabije zastupljenosti žena u medijima te se posljedično može uočiti pozvezanost ageizma i diskriminacije žena. Važno je osvijestiti društvo da žene u većini predstavljaju stanovništvo starije dobi, s obzirom na njihovu biološku predispoziciju za dugovječnost naspram muškaraca. Isto tako, ageizam se isprepliće s konzumerizmom, pri čemu je proces komodifikacije učinio masovne medije robom, potom s društvenim licemjerjem i tzv. fast-food odnosima, pitanjem odgovornog novinarstva (novinarskom etikom), a u konačnosti i s problemom ljudske nejednakosti.

Medijsko opismenjavanje je nužno u svrhu prevencije svega navedenog. Iako preventivni programi medijskog opismenjavanja nisu i garancija da će taj problem biti riješen, nužni su radi osviještavanja svih generacija o tom problemu.

Cilj rada je doprinijeti razvoju teorijske i praktične prakse u svrhu stvaranja platforme za pozitivniju percepciju starenja te afirmativniju društveno-medij-sku sliku o starim osobama.

Starenje, starost i stereotipi

Znanstveno proučavanje starenja relativno je novo. Nameće se pitanje: *što je točno starenje?* „Starenje označavamo kao fiziološki proces koji nastupa odmah nakon rođenja. On je zajednički svim ljudima, ne možemo ga zaustaviti, a napreduje različitim intenzitetom” (Perišin & Kufrin 2009, str. 30). Birren i Schroots (1984), prema Perišin i Kufrin (2009, str. 30–31), definiraju starenje kao „dvostruki proces dobitaka i gubitaka, koji teče povezano i istovremeno. Međutim, razlika je u tome što se u mladosti više dobiva, a manje gubi, dok se u trećoj životnoj dobi više gubi nego što se dobiva”. Prema Pečjaku (2001, str. 21), razlikuju se primarno i sekundarno starenje. „Primarno ili zdravo starenje odnosi se na one ljude koji su aktivni, bave se sportom, imaju hobije ili još uvijek aktivno rade. Sekundarno ili bolesno starenje odnosi se na one ljude koji su bolesni i nemoćni te im je potrebna pomoć drugih u obavljanju jedne od dnevnih aktivnosti: u umivanju, kretanju, uzimanju hrane, odijevanju i izlučivanju.” Važno je naglasiti da starost i starenje nisu sinonimi. Prije svega, starost je uvjetovana dvjema dimenzijama: biološkom i sociološkom (odnos prema starim osobama u različitim društvima – nerijetko bivaju društveno marginalizirani).

Najčešće je sociološka (društvena) dimenzija podložna negativnim stereotipima o starenju i starosti. Negativan stav prema starim osobama (npr. da su boležljivi, krhki, nesposobni, depresivni i sl.) dovodi do razvijanja predrasuda i stereotipa s negativnom konotacijom. „Uobičajena vjerovanja o procesu starenja rezultiraju negativnim stereotipima – pojednostavljenim i pristranim nazorima o starim ljudima” (Schaie & Willis, 2001, str. 16). Takva vjerovanja o procesu starenja neminovno utječu na društvenu sliku o starim ljudima.

Postavlja se pitanje: *što su predrasude i stereotipi – odnosno koja je konkretna razlika među njima?* Perišin i Kufrin (2009, str. 31) donose definiciju Ivana Šibera (1998), koji definira *predrasude* kao „izrazito apriorne stavove, donesene prije rasuđivanja, koji se temelje na snažnom emocionalnom odnosu, najčešće negativne i teško promjenjive, a *stereotype* kao generalizirana shvaćanja o osobinama pripadnika pojedinih društvenih grupa”. Jednu od najkraćih definicija predrasuda dao je Lafargue: „loše mišljenje o drugima bez dovoljnog opravdanja” (Komatina, 2003, str. 147). Može se zaključiti da stereotipi sami po sebi nisu štetni već to postaju kada su povezani sa predrasadama – pogrešnim vrednovanjem osoba ili društvenih grupa gdje je stav usvojen kao istina. Uz starenje idu najčešće negativni stereotipi. „Mitovi o starenju dovode do negativnih stereotipa, koji, zauzvrat, dovode do dobnih predrasuda i do isključivanja starih ljudi iz bilo kakvih društvenih aktivnosti” (Swenson, 1983, prema: Schaie & Willis, 2001, str. 19). Green (1981) ističe: „Prema stereotipu bismo trebali vjerovati da su stari ljudi umorni i mušičavi, pasivni, bez energije” (Green, 1981, prema: Schaie & Willis, 2001, str. 16). Ipak, Erdman B. Palmore (1990) izdvaja devet negativnih, ali i osam pozitivnih stereotipa koji su povezani sa starenjem (prema: Perišin & Kufrin, 2009):

- a) negativni stereotipi – boležljivost, starost, ružnoća, umno nazadovanje, gubljenje pamćenja, beskorisnost, izoliranost, siromaštvo i depresija;
- b) pozitivni stereotipi: ljubaznost, mudrost, pouzdanost, bogatstvo, politički utjecaj, sloboda, vječna mladost i sreća (koriste se za borbu protiv dobne diskriminacije i ageizma).

Ulazeći u analizu mnogobrojnih istraživanja može se uvidjeti da vrijedi slijedeće: „Stavovi prema starijima koji danas perzistiraju u društvu daleko su od pozitivnih” (Ručević, Tomašić-Humer & Toter; 2014, str. 224). Zabrinjavajuće je to što uvriježeni negativni stereotipi prema starim osobama utječu na sliku o sebi koju oni imaju. „Percipirani od drugih kao zaboravljivi, nezanimljivi i nesposobni, mnogi stari ljudi počinju prihvaćati stereotip kao točan opis samih sebe. Oni izbjegavaju socijalnu interakciju, jer misle da su dosadni; odbijaju naučiti neku novu vještinu jer vjeruju da su nesposobni. Mogu zanemariti tjelesne znakove

teške, ali izlječive bolesti jer ih promatraju kao neizbježne prateće pojave procesa starenja” (Rodin & Langer, 1986, prema: Schaie & Willis, 2001, str. 19). Nastojeći izbjeći negativne stereotipe – pojedine osobe starije dobi ulaze u začarani krug prikrivanja godina kako bi bile u skladu s takozvanim idealom mladosti koji je postao premisa današnjeg društva. To potvrđuju autori Schaie & Willis (2001, str. 19) te ističu: „*Starenje* je tako negativno vrednovano da će mnogi odrasli pokušati, često očajnički, očuvati barem mladoliki izgled – bojeći kosu, oblačeći se poput adolescenata, udvarajući osobama koje su dovoljno mlade da bi im mogle biti djeca”, Polić (2005, str. 101), u kontekstu rada koji promiče važnost odgoja djece za kvalitetan život u mladosti, zrelosti i starosti, dolazi do usporedbe funkcije igračke s idealom mladosti: „Pojednostavljeno, treba postati i ostati Barbie.”

Uzimajući u obzir dva polariteta pojma *stereotip* (pozitivni i negativni), isto se može pronaći u terminu ageizma/dobizma, pri čemu postoje dva pola termina: tzv. dobroćudni (doživljaj starih osoba kao sažaljenje) i zloćudni (netrepeljivost i odbojnost). Ageizam/dobizam je posljedični termin negativnog stava koji stvara čvršće tkivo ponašanja i mišljenja u obliku predrasuda i netrepeljivosti/nesnošljivosti prema starim osobama. Prije odgovora na pitanje: *što je ageizam/dobizam* – treba razlikovati i pojam *dobno razlikovanje* koji se često veže uz upitni termin. „Dobno razlikovanje je ponašanje koje razlikuje funkciju dobi od same osobe. S druge strane, ageizam je povezan sa stereotipima i predrasadama koje netko ima prema starijim osobama” (prema: Perišin & Kufrin, 2009, str. 32). Pečjak (2001, str. 86) donosi nekoliko *definicija ageizma*: „Diskriminacija na osnovi kalendarske starosti. Određivanje sposobnosti i propisivanje društvenih uloga isključivo na temelju životne dobi. Gledište koje ne prihvaća individualni pristup starijim osobama nakon određenog broja godina.” Isto tako, Pečjak (2001) smatra kako je ageizam zapravo „reakcija na frustracije i stresove kojih je puno u svakodnevnom životu kod mlađih osoba ili onih koje su još uvijek radno aktivne. Napetost i agresivnost najlakše je usmjeriti na slabe i nezaštićene” (prema Perišin & Kufrin, 2009, str. 32). Smatra se da su uzroci rasizma ili seksizma slični kao kod ageizma/dobizma. Butler (1975), Butler, Lewis & Sunderland (1991) prema Schaie & Willis (2001, str. 19) ističu: „Diskriminacija starijih samo zbog njihove dobi naziva se *ageism* (dobne predrasude), razmjerno novi *-izam* koji se pojavio uz rasizam i seksizam (rasne i spolne predrasude).” Perišin i Kufrin (2009) ističu da ageizam ne postoji u hrvatskom zakonodavstvu, o njemu se ne priča u javnim raspravama iako postoji i u medijima i u drugim institucijama.

Gledajući u prošlost, može se primijetiti malobrojnost starih osoba te njihov povlašteni položaj u obiteljskim odnosima (klišeizirani *sijedi mudri djed ili baka*). Beauvoir (1986) ističe malobrojnost starih ljudi do XIX stoljeća te pojavu povećanja broja starih ljudi, koja je komplementarna s pojavom kapitalizma. To potvr-

đu je Fukuyama (2003, str. 83): „U Europi je naime još početkom XVIII stoljeća svako drugo dijete umiralo prije petnaestog rođendana, a malobrojni su doživjeli 52 godine pa su ih smatrali osobama koje su preživjele svoj naraštaj. Devedesetih godina XX stoljeća više od 83% pučanstva moglo je očekivati dob od 65 godina a 28% ih je moglo doživjeti 85 godina.” Rezultati Državnog zavoda za statistiku (2011) u Republici Hrvatskoj govore da je postotak osoba iznad 65 godina starosti iznosio 17,7%, a u zadnjih dvadeset godina porastao je za oko 7%. Takav porast broja stanovnika treće životne dobi posljedica je boljeg zdravlja i zdravstvene zaštite, poboljšanih uvjeta stanovanja, higijene, prehrane i sl. (Pečjak, 2001). Dakle, ako se prouče događanja demografskih i društvenih promjena (misli se na odnos društva prema starim osobama u smislu rada i dokolice) u posljednjih nekoliko godina, može se doći do paradoksalne činjenice s obrnuto proporcionalnom mjerom: *broj starih osoba se povećava a njihov društveni status biva sve manji*. Nameće se pitanje: *zašto je tomu tako?* Elizabeth Dozois (2006) prema Perišin i Kufrin (2009) ističe nekoliko razloga koji su doprinijeli smanjenju statusa starih osoba u društvu te istovremenom podupiranju ageizma/dobizma. To su: razvoj tiska, industrijska revolucija, zajamčena mirovina, razvoj medicine, te dobna podjela. Isti autori navode da je ageizam posljedica segregacije ljudi. Termin segregacija (lat. *segregare* – razlučiti, rastaviti) podrazumijeva razdvajanje ljudi na osnovi različitih kriterija koji se u pravilu kose sa načelima ljudskih prava i sloboda. Razlikuje se pravna i stvarna segregacija. Dozois (2006) ističe tri psihološke teorije koje su važne za shvaćanje stereotipiziranja starih osoba i ageizma/dobizma: spoznajna teorija, teorija socijalnog identiteta i teorija upravljanja strahom (prema: Perišin & Kufrin, 2009).

U proučavanju ageizma/dobizma sve češće se može prepoznati stvarna segregacija koja je svakodnevno prepoznatljiva po nesnošljivosti ljudi prema starim osobama te se temelji na predrasudama prema njima. Međutim, problem treba pogledati iz perspektive starih osoba. Rusac, Štambuk i Verić (2012) ističu rezultate istraživanja o mišljenju i iskustvima starijih osoba o predrasudama i diskriminaciji prema starijim osobama na području grada Zagreba, koji apeliraju na nezadovoljstvo u području odnosa okoline prema starijim osobama, potom na isključivanje društva te postojanje predrasuda i diskriminacije u svim generacijama. Iste autorice u svom radu nude početne idejne točke kako bi se riješili problemi ageizma/dobizma u društvu. Isto tako, Berčan (2015, str. 231) u rješavanju tog problema daje prednost njegovanju međugeneracijske integracije, odnosno međugeneracijske solidarnosti jer „mladi ljudi koji se druže s drugim generacijama imaju pozitivniji pogled na starenje i stežu uzor za vlastitu starost”. Na podizanju kvalitete života starijih osoba radi mnogo organizacija civilnog društva (udruge, zaklade...), koje svojim aktivnim angažmanom utječu na smanjenje stereotipa prema starijim osobama te na demokratizaciju društva i razvoj građanskih kompetencija. Jedna od njih

je Zaklada Zajednički put u Zagrebu koja je provela istraživanje *Prava osoba starije životne dobi u Gradu Zagrebu* (Spajić-Vrkaš, Vrban & Rusac, 2013), te istraživanje *Narativi o dostojanstvu u starijoj životnoj dobi* (Rusac et al., 2016).

Problem ageizma/dobizma u medijima unutar kulture hiperkonzumerizma tako ulazi u domenu problema personalističke bioetike iz perspektive filozofsko-teološkog gledišta, prava, zaštite i dostojanstva stare osobe. Valter Hugo Mae (2013) u svojoj knjizi *Stroj za pravljenje Španjolaca* nakon osobnog iskustva ističe kako starost nije ružna već je – svakakva, kao i svako drugo životno razdoblje. Rečenice u knjizi su započete malim slovom jer, prema njegovom mišljenju, svaki dio života ima svoju težinu. Logičan zaključak koji se nameće može se opisati u metaforičkom obliku: starost treba pripadati starosti sa svim njezinim borama koje su zapravo *folder* u kojem su napisane sve životne lekcije i iskustva – bez tih bora ne bi bilo čovjeka niti njegovog doprinosa svijetu, jer ako se bore izbrišu serviranim estetskim zahvatom, izbrisat će se kolektivno sjećanje čovječanstva. Stereotipi i predrasude predstavljaju eroziju svega što sačinjava moralno dostojanstvo ljudske civilizacije.

Mediji kao sustvaratelji slike o starijima

Mediji, uključujući televiziju, tiskane medije (knjige, novine, časopisi, oglasi i sl.) i dr. danas se smatraju iznimno značajnim i sveobuhvatnim izvorom sociokulturnog utjecaja na percepciju javnosti o starijim osobama i starenju. Osim što predstavljaju izvor informacija o različitim dobnim skupinama, nerijetko (ne) namjerno utječu na oblikovanje javne percepcije starenja. Mediji tako u nedostatku stvarnog kontakta između mladih i starijih nerijetko postaju jedini izvor međugeneracijskog kontakta. Sadržaji koji se promiču uglavnom podržavaju kult mladosti, dok se starije osobe prikazuju vrlo rijetko. Javno mnijenje koje se stvara o starima pritom je često kontradiktorno; s jedne strane je odviše pesimistički odnos prema starenju, dok se s druge strane ono optimistički uljepšava bez pravog promišljanja o životu starijih osoba. Vickers (2007) ističe dvije teorije koje objašnjavaju utjecaj medija:

1. **teorija socijalnog učenja** – ta teorija ističe da na mlade iznimno utječe ono što vide i čuju u medijima o starijima te su skloni imitaciji takvog ponašanja. Uzevši u obzir činjenicu da su mladi često u dodiru s medijima, naročito društvenim mrežama, oni posve spontano preuzimaju vrijednosti koje se promiču;
2. **teorija kultivacije** – ta teorija ističe kako mediji imaju veliku ulogu u oblikovanju percepcije svijeta; oni su dio društvene slike koju neizbježno i izgrađuju.

Bailey i Park (2006) objašnjavaju utjecaj medija i načina oblikovanja poruka o starijima polazeći od **teorije uokviravanja** (*framing theory*) koju su razvili stručnjaci za masovnu komunikaciju. Teorija uokviravanja objašnjava način na koji se prikazuje određena medijska poruka koja u bitnom određuje daljnje tumačenje događaja ili situacije. Drugim riječima, način na koji mediji pristupaju prikazu određene teme ima velik utjecaj na pojedinčevo tumačenje društvene stvarnosti. No, to ne znači da su medijski stručnjaci intencionalno usmjereni stvaranju dobnih okvira i promicanju ageizma. Oni su zapravo svjesno ili nesvjesno vođeni ideologijama koje nadalje ugrađuju u svoje sustave vjerovanja preko medijskih sadržaja.

Ageizam/dobizam u masovnim medijima

Negativni stereotipi prema starijima formiraju se od najranijih godina, postupno se kristaliziraju tijekom kasnog djetinjstva i mladosti te se ukorjenjuju u vrijeme mlađe odrasle dobi. S obzirom na to da djeca danas imaju sve manje kontakata sa starijim ljudima negoli proteklih desetljeća, vjerojatnije je da će tijekom tinejdžerskih godina upravo mediji utjecati na formiranje njihovog identiteta i vjerovanja o starenju i starijim osobama. Gerbner i saradnici (Gerbner *et al.*, 1979, prema: Harwood & Giles, 1992) utvrdili su da su stari pretežito negativno predstavljeni na televiziji, počevši od toga da ih se prikazuje kao potpuno seksualno nezainteresirane osobe zatvorenog uma pa sve do opisa starijih kao nesposobnih, mentalno sporih i usamljenih. Takvo negativno predstavljanje korelira s kasnijim stereotipiziranjem starih ljudi.

Stereotipi su vidljivi na televiziji, reklamama, filmovima, stripovima, knjigama, ali i crtićima. Vickers (2007) navodi primjer online crtanog filma pod nazivom „Honesty on the Internet” („Poštenje na Internetu”) koji prikazuje starijeg muškarca i ženu koji međusobno komuniciraju okruženi cigaretama, pivom i „junk” hranom. Prikaz njihovih fizičkih obilježja (tijela i lica) potpuno je iskrivljen. U međusobnom razgovoru jedan drugome lažu o svojim interesima te se lažno predstavljaju. Crtani film na taj način sugerira da stariji ljudi nisu atraktivni te da kao takvi moraju lagati da bi bili što privlačniji i bliži onom što se vrednuje, a to su mladost, fizička ljepota i sl. Također, povezivanjem cigareta, pive i „junk” hrane u kontekst starijih sugerira kako oni ne brinu o sebi, što dakako ne odgovara stvarnoj slici. Takvih i sličnih primjera iznimno je mnogo, a većina ih je usmjerena stereotipnom prikazu starijih kao senilnih, nezainteresiranih, dosadnih, čan-grizavih i pasivnih osoba. Istraživanja iz sedamdesetih, osamdesetih i devedesetih godina prošlog stoljeća pokazuju kontinuiran negativan prikaz starijih osoba u

medijima. Detaljnim medijskim prikazom starijih, Vickers (2007) skreće pažnju na neopravdanost takvog grubog svrstavanja grupe ljudi u jednu skupinu. To je posebice istaknuto i u istraživanjima nakon devedesetih godina prošlog stoljeća kada intenzivira kultura mladih u medijima.

S ciljem utvrđivanja slike o starijima u medijima, Robinson, Callister & Magoffin (2009) analizirali su filmove za mlade u periodu od 1980. do 2006. Rezultati su pokazali podzastupljenost starijih ljudi u „teen” filmovima, u kojima čine tek oko 7% ukupnog broja likova. Stariji ljudi su marginalizirani i u pogledu njihove uloge, budući da su predstavljeni kao pozadinski, sporedni likovi. U 45% odabranih filmova stariji su prikazani pozitivno, a najčešći stereotipi vezani su uz opise starijih kao „savršena baka/djed” i „onaj koji uspješno stari”. Kako god, iznimno je visok postotak analiziranih filmova koji starije prikazuju stereotipno pa je tako 32% likova prikazano negativno, a karakteristike kojima su stariji opisani uključuju sljedeće opise: loši vozači, staromodni te osobe koje stalno prigovara ju. S obzirom na negativne prikaze starijih ljudi kojima su adolescenti izloženi u djetinjstvu i adolescenciji, ne začuđuje činjenica da izražavaju negativne stavove prema starijim osobama. Nakon godina izloženosti medijima koji negativno prikazuju starije odrasle osobe, adolescenti su „odgajani” da bi stereotipizirali starije ljude. Sve to neposredno dovodi do smanjene kvalitete i interakcije sa starijim osobama, a također utječe na negativnije viđenje procesa starenja.

Reklame u bitnom podržavaju trend mladosti, čime ne samo da oblikuju društvenu sliku, već nastoje utjecati na stvaranje slike starijeg o samom sebi. Kovačević i Milosavljević (2014) u svom radu problematiziraju pojavljivanje starijih osoba u reklamama te, na temelju rezultata istraživanja, dolaze do zaključka kako se starije osobe pojavljuju u pozitivnom kontekstu u malom broju reklama. U tim slučajevima prikazani su kao mudri, puni iskustva te uvijek spremni pomoći drugima svojim savjetima. Takav pozitivan prikaz starijih pritom nije posljedica promjene stava, već posljedica zaoštavanja ekonomske i političke krize. Starije osobe pritom postaju sredstvo postizanja određenih ciljeva, u ovom slučaju privlačenja osoba koje imaju kupovnu moć.

Osim u popularnim medijima, i u knjigama koje predstavljaju prvi oblik masovnih medija, a koje su kasnije donekle zamijenjene novinama – mogu se pronaći mnogobrojni primjeri negativnog stava prema starosti. Nerijetko se u književnim djelima mogu primijetiti stereotipi koji se opravdavaju „potrebama čitatelja starije dobi” pa se tako na medijskim portalima nude preporuke za čitanje 45+, 50+ itd. „*Neku s velikim slovima*” jedan je od neprimjerenih komentara koji se može pronaći na društvenim mrežama.³ U medijima i popularnoj kulturi,

³ Više informacija na: <http://www.bibliovca.com/2014/07/koje-knjige-darovati-zenama-koje-imaju.html>, pristupljeno 17. travnja 2016.

među koje pripadaju filmovi, serije, stripovi, vicevi i sl., stari ljudi su često predmet negativnih stavova. Mladenačka ljepota je postigla robnu vrijednost. „Društvo spektakla i pretjerivanja u vrijednostima dovodi i do suprotnih efekata – sve gubi na značenju, sve postaje roba” (Vertovšek & Tomović, 2015, str. 964). S obzirom na to da su mediji (ponajprije televizija, Internet i dnevni tisak u dijelovima koji su zaduženi za senzacionalizam) usmjereni na prodavanje „robe” u javnosti izazivaju strah od starenja te zagovaranje estetskih operacija i botoksa kao neoperativnog oblika izmjene vanjskog izgleda. Kultura konzumerizma postavlja estetske kriterije koji su vezani uz zdravlje i neprestanu utрку za dostizanjem fizičke privlačnosti. Takve vrijednosti vode u socijalni konformizam, pri čemu je „konformističko ponašanje često potaknuto socijalnim motivima i prije svega je način zadovoljavanja socijalnih potreba”.⁴ Diktatura ljepote plod je najčešće neoliberalnog kapitalizma i socijalnog konformizma. Izloženi medijskom utjecaju – ljudi postaju sve više opsjednuti ljepotom i vanjskim izgledom te površnim vrijednostima, a starost pri tome postaje nalik crnoj budućnosti. Potrebno je učiniti svojevrsnu detabuizaciju starenja i starosti medijskim opismenjavanjem te odgovornim novinarstvom. Filmska industrija je i dalje jedan od najraširenijih oblika širenja mitova i predrasuda o starosti.

Uzimajući u obzir da su žene u većini kada se analizira stanovništvo starije dobi, treba promotriti starost i starenje unutar *rodne dimenzije* starosti i starenja. Analizom literature uvida se da to postaje relevantno feminističko pitanje. Ageizam/dobizam ulazi u domenu tzv. valovitog feminizma (Kovačević, 2015). Analizirajući većinu literature koja se odnosi na feminizam, mogu se primijetiti međugeneracijski sukobi unutar feminizma, pri čemu tzv. drugi val feministikinja (neofeminizam) kritizira začetnice ove radikalne socijalne teorije a kasnije i masovnog pokreta. Ipak, tijekom devedesetih godina 20. stoljeća pitanje starosti konačno dobiva na vidljivosti (i u empirijskom i teorijskom pogledu), i to prvenstveno uslijed osvješćivanja heterogenosti skupine „žene” (Kovačević, 2015). Poznate feminističke autorice, kao što su Simone de Beauvoir (*La Vieillesse*, 1970), Betty Friedan (*The Fountain of Age*, 1993), Susan Sontag (*The Double Standard of Ageing*, 1972), bave se problemom percepcije starosti iz feminističke perspektive, koja je i unutar te socijalne teorije poprilično marginalizirana. Kujundžić (2014) analizira prikaz starijih ženskih likova u 43 Disneyeva filma te zaključuje da u njihovom medijskom prikazu postoji pet glavnih tipova ženskih uloga koje implicitno poručuju mladim recipijentima usvajanje mitova i predrasuda o pojedinim karakteristikama likova spajajući ih s dobi: vještice, dobre vile, mudre starice, brižne bake i komične starice. Za potrebe ovog rada istaknut će se etiketiranje zadnje tri uloge: mudra starica je nerijetko prikazana kako nudi savjete, punašna je

⁴ Više informacija na: <http://www.zjzjzpgz.hr/nzl/77/norma.htm>, pristupljeno 17. travnja 2016.

i aseksualna, brižna baka je brižna, orijentirana na obitelj no nije sposobna pružiti konkretnu pomoć, dok je komična starica karikatura koja nema drugu funkciju osim nasmijati publiku. Ti likovi su, smatra Kujundžić (2014), najčešće prikazani kao sporedne pomagačke, savjetodavne i darivatelske uloge.

Hrvatski medijski prostor po pitanju stereotipa i ageizma u bitnom se ne razlikuje od ostalih zemalja. Tu konstataciju potvrdilo je istraživanje autorica Perišin i Kufrin (2009), koje su istraživale način na koji su starije osobe prezentirane u središnjim informativnim emisijama vodećih televizijskih kuća (HRT, RTL i Nova TV). Autorice su na temelju analiziranja svih priloga objavljenih u periodu od tri tjedna nastojale pobliže istražiti zastupljenost ageizma i stereotipne slike o starijima. Rezultati istraživanja pokazuju kako je ageizam zastupljen u glavnim informativnim emisijama medijskih kuća, a to je vidljivo u slaboj zastupljenosti starijih osoba u emisijama i priložima. Od ukupno 938 analiziranih priloga, starije se osobe prikazuju u njih 58, što je 6,2% svih priloga. Starije se osobe najčešće pojavljuju prilikom komentiranja određene situacije, s naglaskom na njihovo nezadovoljstvo skupim uslugama, odlukama političara i sl. Također, često se pojavljuju u ulozi žrtve ili kao siromašne osobe kojima je teško. Vrlo je malo priloga koji starije osobe prikazuju kao aktivne članove društva, što navodi gledatelja na stvaranje stereotipa o starima kao boležljivim, nespretnim, siromašnim i nezadovoljnim osobama. Ipak, od starijih se generalno u priložima traži mišljenje oko društveno-političkog pitanja, što može rezultirati pozitivnim stereotipom o starijima kao osobama čije je mišljenje iznimno važno zbog bogatog životnog iskustva. Autorice izražavaju zabrinutost velikim brojem priloga u kojima se starije osobe, naročito muškog spola, pojavljuju kao optuženici za pedofiliju ili bludnje radnje, što može rezultirati stvaranjem iskrivljenog pogleda na starije muške osobe kojih se treba bojati. Na koncu, autorice ističu i mali broj priloga o društveno poznatim starijim osobama, što opet upućuje na to da se uspješnost i društveni značaj povezuju s mlađim osobama. Na temelju rezultata istraživanja, vidljiva je zastupljenost ageizma u informativnim emisijama, što neminovno utječe na stvaranje stereotipa i predrasuda prema starijim osoba. Stoga autorice ističu nužnost suzbijanja ageizma na razini društva i medija, što pak zahtijeva niz konkretnih akcija medijskih i akademskih stručnjaka te udruga koje okupljaju osobe starije životne dobi (Perišin & Kufrin, 2009).

Iako je medijska slika o starima pretežno negativna, mogu se pronaći pozitivni primjeri uključivanja i predstavljanja starijih na televiziji ali i filmskim festivalima. Osmi po redu Zagreb film festival (2015) za ključnu temu uzima dobizam, a specifična posveta odnosila se na razne oblike diskriminacija osoba starije životne dobi. Filmovi kao što su „Daleko od nje” redateljice Sarah Polley, te dokumentarni film „Faboulous Fashionistas” redateljice Sue Bouren redefiniiraju starost unutar filmskih okvira. Pozitivan primjer u hrvatskom televizijskom pro-

storu je emitiranje emisije „Treća dob” koja u bitnom obrađuje pitanja vezana uz starost i starenje. Poseban je naglasak na pitanjima zdravlja starijih osoba, odnosa prema starosti i starenju, životu starijih osoba u pojedinim krajevima zemlje (selo, grad, otoci) te problemima s kojima se susreću. Također, emisija obrađuje teme vezane uz starije osobe u Europi, modele socijalne skrbi i socijalnih usluga koje su na raspolaganju starijim osobama kao i pitanja iz područja mirovinskog osiguranja. Posebno korisnim vidimo posvećivanje pažnje obrazovanju u trećoj dobi te aktivnostima vezanim uz očuvanje zdravlja i dugovječnosti (sport, rekreacija, zabava) (HRT radio, 2017). Emitiranje emisije koja se bavi pitanjima od interesa starijih osoba zasigurno je pozitivan iskorak budući da na taj način gledateljstvo različite dobi ima priliku dobiti osnovne informacije o starenju i starijima. Dobivanje šire slike o starijima može doprinijeti stvaranju pozitivnih stereotipa i boljem razumijevanju potreba osoba treće životne dobi. Povećanjem vidljivosti starijih u medijima otvara se mogućnost za veće poštivanje i bolje razumijevanje starijih u društvu, pod pretpostavkom da se stariji prikazuju u realnom svijetlu, a ne isključivo njihove negativne (individualne) karakteristike, koje mogu rezultirati pripisivanjem tih karakteristika svim članovima skupine.

Prikazom dominantnih mitova, medijske slike o starijima te relevantnih istraživanja može se uočiti pretežno negativna percepcija starenja. S druge strane, svjedoci smo kako se stereotipi polako povlače pred učenjem, razumijevanjem i vrednovanjem starenja. Stavovi laika o starijima još uvijek su kontradiktorni, što se najbolje vidi iz sljedeće teze autorice Despot Lučanin (2003, str. 22): „Priznajemo tjelesno slabljenje s godinama – ali kažemo da su stari ljudi hipohondri. Pripisujemo starima mudrost – ali ih smatramo senilnima. Govorimo o starosti kao o *zlatnim godinama* – ali vjerujemo da su stari ljudi većinom depresivni i u strahu od smrti.” Ovakve i slične oprečne slike o starijima nisu rijetkost, a dovode do brojnih posljedica, kako za pojedinca, tako i društvo u cjelini. Zbog svega toga treba kontinuirano raditi na senzibiliziranju javnosti za potrebe i probleme starijih osoba.

Zaključak

U radu su analizirana pitanja promišljanja i ideje o integrativnosti pojmova kao što su percepcija starenja te društveno-medijska slika o starim osobama. U glavnom dijelu rada pitanja s početka rada dobila su svoj odgovor. Može se zaključiti da je nužno napraviti više medijskog prostora za promicanje starosti te usvajanje kulture starenja medijskim opismenjavanjem javnosti – ponajprije razvojem kritičkog mišljenja. Navedeni su mnogobrojni primjeri, a posebno su istaknute javne akcije kao npr. Zagreb film festival koji je filmovima aktivirao građanstvo za promišljanje o starosti.

Analizom relevantnih izvora može se zaključiti da je nužna promjena društvene svijesti o položaju starijih žena u društveno-medijskoj prizmi. Važno je osvijestiti društvo da žene u većini predstavljaju stanovništvo starije dobi, s obzirom na njihovu biološku predispoziciju za dugovječnost naspram muškaraca. U tu svrhu u radu su istaknute određene poveznice između novog vala feminizma i pojave ageizma. Isto tako, može se predvidjeti utjecaj nadolazećeg trećeg vala feminizma koji se nastoji odmaknuti od esencijalističke kategorije (kategorije žena kao jedinstvene – ona koja je u fokusu) i koji naglašava razlike između samih žena, a tu se javlja i pitanje odnosa prema starijima odnosno starijih žena u međusobnim odnosima.

Nedostatak domaćih istraživanja diskriminacije na osnovu dobi (ageizam) ukazuje na izostanak bavljenja tim problemom, a time na potrebu njegova istraživanja. Davanjem teorijske pozadine i konkretnih primjera rad je pokušao utjecati na stvaranje platforme za pozitivniju percepciju starenja te na potrebu afirmativnije društveno-medijske slike o starim osobama.

Uz sve napisano, većina tema tek je zapravo otvorena, a provlači se osjećaj da se većina tih tema neće moći zatvoriti – dapače, razvoj znanosti i razvoj ljudske vrste samo će vremenom otvarati sve više poglavlja i sadržaja za promišljanje. Jednako tako otvarat će se sve više složenosti u definiranju starosti, starenja te njihove društveno-medijske percepcije. Zbog malobrojnosti istraživanja i neistraženosti tog područja treba raditi na rješavanju te donekle tabuizirane teme.

Reference

- BAILEY, T. A., & PARK, T. H. (2006). *Ageism in media: An Analysis of Discourse on Middle Age in Newspapers*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Dresden International Congress Centre. Retrieved from: http://research.allacademic.com/one/www/www/index.php?cmd=www_search&offset=0&limit=5&multi_search_search_mode=publication&multi_search_publication_fulltext_mod=fulltext&textfield_submit=true&search_module=multi_search&search=Search&search_field=title_idx&fulltext_search=Ageism+in+the+Media%3A+An+Analysis+of+Discourse+on+Middle+Age+in+Newspapers
- BERČAN, M. (2015). Važnost međugeneracijske integracije i komunikacije za oblikovanje mišljenja o kvalitetnom starenju. U *Media, Culture and Public Relations*, 5(2), 231–240. Preuzeto veljače 9, 2016. sa http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=188973
- DE BEAUVOIR, S. (1986). *Starost*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- DESPOT LUČANIN, J. (2003). *Iskustvo starenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- FUKUYAMA, F. (2003). *Kraj čovjeka?*. Zagreb: Izvori.

- HARWOOD, J. & GILES, H. (1992). „Don't make me laugh”: age representations in a humorous context. *Discourse and Society*, 3(4), 403–436. Retrieved January 25, 2017 from https://www.jstor.org/stable/42888757?seq=6#page_scan_tab_contents
- HRT RADIO (2017). *Treća dob*. Preuzeto srpnja 25, 2017. sa <http://radio.hrt.hr/emisija/treca-dob/824/>
- HRT MAGAZIN (2017). *Stari za mlade i mladi za stare*. Preuzeto srpnja 25, 2017. sa <http://magazin.hrt.hr/386253/stari-za-mlade-i-mladi-za-stare>
- HUGO MAE, V. (2012). *Stroj za pravljenje Španjolaca*. Zagreb: Vuković & Runjić.
- KOVAČEVIĆ, I. I MILOSAVLJEVIĆ, Lj. (2014). Kratki rezovi: antropološko proučavanje savremene reklame. *Etnoantropološki problemi*, 9(2), 435–462. Preuzeto lipnja 30, 2017. sa https://www.academia.edu/9325996/Kratki_rezovi_antropolo%C5%A1ko_prou%C4%8Davanje_savremene_reklame_Ivan_Kova%C4%8Devi%C4%87-Ljubica_Milosavljevi%C4%87
- KOVAČEVIĆ, S. (2015). *Gdje su u feminizmu valovi? Gdje su u feminizmu godine? Valoviti feminizam?* Preuzeto travnja 18, 2016. sa <http://www.libela.org/sa-stavom/5911-valoviti-feminizam/>
- KOMATINA, S. (2003). *Dominantne predstave o starosti*. Preuzeto sa <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0038-982X/2003/0038-982X0304147K.pdf>
- KUJUNDŽIĆ, N. (2014). Evil Witches and Caring Grandmothers: Depictions of Elderly Female Characters in Walt Disney Animation Studio Animated Feature Films. *Treća: časopis Centra za ženske studije*, 16(1–2), 49–64. Retrieved from http://zenstud.hr/wp-content/uploads/2014/01/Treca_br1-2_2014.pdf
- PEČJAK, V. (2001). *Psihologija treće životne dobi*. Zagreb: Prosvjeta.
- PERIŠIN, T. I KUFRIN, V. (2009). Ageizam u televizijskom mediju na primjeru središnjih informativnih emisija HRT-a, RTL-a i Nova TV. *Ljetopis socijalnog rada*, 16(1), 29–51. Preuzeto travnja 18, 2016. sa http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=55846
- POLIĆ, R. (2005). Odgoj za starost kao mogućnost emancipacije. U *Metodički ogle-di*, 12(1), 97–111. Preuzeto veljače 9, 2016. sa http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=3855
- ROBINSON, T., CALLISTER, M. & MAGOFFIN, D. (2009). Older characters in teen movies from 1980–2006. *Educational Gerontology*, 35(8), 687–711. Retrieved February 11, 2016. from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601270802708426>
- RUČEVIĆ, S., TOMAŠIĆ HUMER, J. I TÖTER, K. (2014). Usporedba stavova i stereotipa o starijim osobama te očekivanja vezanih uz starenje: uloga dobi i kontakta. *Ljetopis socijalnog rada*, 22(2), 223–241. Preuzeto veljače 9, 2016. sa http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=217069
- RUSAC, S., ŠTAMBUK, A. I VERIĆ, J. (2012). *Diskriminacija osoba starije životne dobi iz njihove perspektive*. Preuzeto veljače 10, 2016. sa <http://bib.irb.hr/prikazirad?rad=605985>
- RUSAC, S., VAHTAR, D., VRBAN, I., DESPOT LUČANIN, J., RADICA, S., I SPAJIĆ-VRKAŠ, V. (2016). *Narativi o dostojanstvu u starijoj životnoj dobi*, Zagreb: Zaklada Zajednički put. Preuzeto sa http://zajednickiput.hr/wp-content/uploads/2016/05/Narativi-o-dostojanstvu-u-starijoj-z%CC%8Civotnoj-dobi_ispravljeno-2.pdf

- SCHAE, W. K. & WILLIS, S. L. (2001). *Psihologija odrasle dobi i starenja*. Zagreb: Naklada Slap.
- SPAJIĆ-VRKAŠ, V., VRBAN, I., I RUSAC, S. (2013). Prava osoba starije dobi u gradu Zagrebu, Zagreb: Zaklada Zajednički put. Preuzeto sa http://zajednickiput.hr/wp-content/uploads/2013/11/studija_online.pdf
- VERTOVŠEK, N. I TOMOVIĆ, A. (2015). Medijsko zavodenje u suvremenom društvu spektakla i manipulacije. In *Medias Res – časopis filozofije medija*, 4(6), 952–969.
- VICKERS, K. (2007). Aging and the Media: Yesterday, Today and Tomorrow. *Californian Journal of Health Promotion*, 5(3), 100–105. Retrieved from http://www.cjhp.org/Volume5_2007/Issue3/100-105-vickers.pdf

Anita Zovko⁵, Jelena Vukobratović⁶
 Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

The Perception of Ageing and Socio-Media Image of Senior Citizens

Abstract: The paper analyses the influence of mass media on general opinion about the elderly. Negative attitudes/preconceptions are often created which lead to stereotyping of the elderly, i.e. of ageing and old age. The work has the idea of connecting two terms: age perception and the socio-media perception of senior citizens. Some of the questions the authors aim to answer are: *what are preconceptions and stereotypes, and what is the concrete difference between them? What exactly is ageing? How do mass media present ageing and old age? Why is the social status of senior citizens declining even though their number is increasing? What is the opinion and experience of the elderly about preconceptions and stereotypes regarding themselves?* In the first part of the paper the terms: ageing, old age and stereotypes are defined, and the term ageism and its manifestation in the media, as well as the role of journalism, are analysed. In the second part we analyse the place of these concepts in mass media, and urge towards media literacy development as a form of prevention, seen through the lens of media-created social image of the elderly.

Keywords: ageism, media, old age, ageing, society.

⁵ Anita Zovko is Professor at the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Rijeka (anita.zovko@ffri.hr).

⁶ Jelena Vukobratović je final year undergraduate student of pedagogy at the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Rijeka (jelena.vukobratovic@gmail.com).

Biljana Milanović Dobrota¹

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu

Poznavanje bioloških, psiholoških i socioloških aspekata starosti u populaciji odraslih osoba

Apstrakt: U kontekstu sveprisutnog demografskog trenda starenja, poznavanje karakteristika starih osoba postaje sve značajnije. Referentni okvir rada zasnovan je na upitniku sa činjenicama o starosti (*Facts on Aging Quiz*, Breytspraak & Badura, 2015), kojim je ispitan prigodni uzorak od 280 ispitanika, od 20 do 65 godina, koji žive u različitom porodičnom okruženju. Cilj rada je da se utvrdi koliko odrasle osobe poznaju različite bio-psiho-socijalne aspekte starosti. Analiza dobijenih rezultata istraživanja pokazala je prosečno poznavanje činjenica o starosti, s tim što su utvrđene značajne statističke razlike u odnosu na uzrasne grupe ispitanika i tip životnog aranžmana, dok razlike u odnosu na pol nisu pronađene. Dobijeni rezultati upućuju na bolje poznavanje bioloških činjenica o starosti od psiholoških i socioloških, što ukazuje na neophodnu dodatnu edukaciju odraslog stanovništva, ne samo zbog društvene i porodične adaptacije na starenje već i zbog prihvatanja sopstvenog starenja kao prirodnog i neizbežnog dela života.

Ključne reči: starenje, bio-psiho-socijalne karakteristike starosti, odrasle osobe

Uvod

U najširem smislu poimanja starenje se sagledava kao deo prirodnog životnog procesa koji se sastoji iz faze rasta i razvoja (faza evolucije) i druge faze, kada počinje slabljenje funkcija (faza involucije), čiji je rezultat poslednje razvojno razdoblje u životu osobe, odnosno starost² (eng. *old*). Definicije starenja se razlikuju zavisno od određenih naučnih oblasti kojima se istraživači bave, tako da se glavni uticaji u teorijama starenja mogu podeliti na: biološke, psihološke i sociološke kategorije. Biološke teorije starenja proučavaju starenje na ćelijskom, telesnom i molekularnom

¹ Dr Biljana Milanović Dobrota je docent na Odeljenju za oligofrenologiju Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu (biljanamilanovicdobrota@gmail.com).

² Pojmovi „stano stanovništvo” i „stari” upotrebljavaju se u radu samo kao rezultat numeričkog kriterijuma, radi preciznih formulacija, bez ikakve negativne konotacije.

nivou (Johnson, 2005), te pojedini autori proces starenja definišu kao progresivan, stalan i postupan proces smanjenja strukture i funkcije organa i organskog sastava (Duraković i sar., 2007; Tomek Roksandić & Čulig, 2003). Drugi autori koji razmatraju starenje kao biološki proces ističu da, i pored toga što se starenje odnosi na opadanje fizičkih funkcija, one ne mogu biti autonomne jer socijalni i materijalni resursi utiču na postojanje, zdravlje i životne mogućnosti ljudi (Higgs & Jones, 2009). Starenje se sagledava i kao socijalna dimenzija jer, tokom vremena, hronološko starenje funkcioniše kao organizacioni princip u društvenim institucijama, od polaska u školu do penzionisanja (Bytheway, 2011; Närvänen, 2004). Upravo te promene koje se odnose na osobu koja stari i društvo u kome živi (penzionisanje, promena socijalne uloge u porodici i zajednici, finansijske poteškoće, gubitak bračnog partnera, prijatelja itd.), obuhvata teorijski konstrukt starenja u sociološkim teorijama ili socijalnoj gerontologiji. Psihološke teorije posmatraju starenje kao jednu od životnih faza u kojoj se dešavaju promene u psihičkim funkcijama i prilagođavanje ličnosti na starenje (npr. osećanja, stavovi i slično).

Starenje stanovništva postaje globalni trend jer je sve više starijih osoba i u razvijenim zemljama i u zemljama u razvoju. Broj starih osoba je konstantno u porastu od 1950. godine, odnosno od bejbi bum (*baby-boom*) generacije, tako da se na svetskom nivou očekuje da će do 2045. godine broj starih prevazići broj dece. Taj demografski rast predstavlja veliki izazov za stare osobe, ali i njihove porodice, zajednicu i stručnjake svih disciplina. Iako savremena naučna saznanja o starenju i starosti čine osnovu aktivnosti koje se preduzimaju u različitim socijalnim politikama, kao adekvatni odgovor na različite potrebe starijih (Medić, 2012), ostvarivanje potencijala starih osoba često je onemogućeno usled rastućeg trenda jasno vidljivog sistematskog stereotipiziranja, predrasuda i diskriminacije zasnovane na godinama starosti (Hooyman & Kiyak, 2011), koje se pretežno zasnivaju u ograničenom poznavanju obeležja starosti i potreba starih osoba. Uzimajući u obzir da je starenje univerzalni proces kroz koji svi prolaze, cilj ovog pilot istraživanja je da utvrdi koliko odrasle osobe poznaju bio-psiho-socijalne aspekte starosti.

Metodologija istraživanja

Uzorak

Uzorak ispitanika obuhvata 280 ispitanika, oba pola, starosti od 20 do 65 godina (AS = 35,88; SD = 14,69), koji žive u šest različitih gradova naše zemlje. Kao kontrolna varijabla u opštim podacima korišćen je podatak sa kime žive (sami, sa porodicom bez članova starijih preko 65 godina ili sa porodicom u kojoj žive

članovi domaćinstva stariji od 65 godina). Istraživanje je sprovedeno u novembru i decembru 2016. godine, a jedini kriterijum za selekciju ispitanika bila je njihova volja da učestvuju u istraživanju.

Tabela 1: Sociodemografske karakteristike ispitanika

Varijable		Broj	%	
Pol	Muški	139	49,6	$\chi^2 = 0,014$; $df = 1$, $p = 0,905$
	Ženski	141	50,4	
Uzrast	20 – 30	132	47,1	$\chi^2 = 27,114$; $df = 2$, $p = 0,000$
	31 – 50	86	30,7	
	51 – 65	62	22,1	
Mesto	Beograd	140	50	$\chi^2 = 231,757$; $df = 5$, $p = 0,000$
	Apatin	22	7,9	
	Leskovac	16	5,7	
	Pirot	41	14,6	
	Zrenjanin	30	10,7	
	Užice	31	11,1	
Tip životnog aranžmana	Sam/a	28	10	$\chi^2 = 94,850$; $df = 2$, $p = 0,000$
	Porodica – bez članova preko 65 godina	161	57,5	
	Porodica – sa članovima preko 65 godina	91	32,5	

Instrument

U istraživanju je korišćen autorizovan Upitnik sa činjenicama o starosti (*Facts on Aging Quiz*, Breytspraak & Badura, 2015). Prvobitnu verziju korišćenog upitnika objavio je Erdmar Palmor još 1977. i 1981. godine (Palmore, 1977, 1981). Nakon dosta varijacija tog instrumenta, aktuelnu reviziju inicijalne verzije autorizovale su 2015. godine Linda Brejcpak i Lin Badure (*Facts on Aging Quiz*, Breytspraak & Badura, 2015). Oko polovina stavki u aktuelnom kvizu slična je ili identična prvobitnoj verziji, dok je druga polovina pitanja razvijena u skladu sa demografskim promenama ili aktuelnom društvenom politikom. Ova revizija ima iste ili slične tvrdnje, sa nekoliko manjih promena u formulaciji. Sastoji se od 50 tvrdnji na koje ispitanik treba da odgovori sa *da* (tačno) ili *ne* (netačno). Odgovori, tj. ključ za bodovanje sa objašnjenjima, zasnovani su na aktuelnim istraživanjima iz oblasti gerijatrije i gerontologije.

Za potrebe našeg istraživanja, upitnik je najpre preveden, a zatim je minimalno prilagođen zbog kulturnih razlika, dok su odgovori zasnovani na relevantnim istraživačkim podacima iz naše zemlje i inostranstva.

Rezultat Kronbahovog koeficijenta α unutrašnje konzistentnosti (Cronbach's α) adaptiranog instrumenta nakon sprovedenog istraživanja pouzdan je i iznosi 0,763.

Statistička obrada podataka

U statističkoj obradi podataka korišćeni su: osnovni statistički parametri (frekvencnost, mera centralne tendencije, mera disperzije, raspon i procenat), χ^2 i t-test, univarijantna analiza varijanse i multivarijantna metoda diskriminacijske analize.

Rezultati istraživanja

Uzimajući u obzir da se boduju samo tačni odgovori, mogući raspon sumarnih rezultata je od 0 do 50. Raspon dobijenih skorova u našem istraživanju kreće se od 14 do 46, sa aritmetičkom sredinom i merom disperzije $30,18 \pm 5,00$. U narednoj tabeli prikazane su srednje vrednosti sa standardnom varijacijom za svaku procenjenu stavku u instrumentu, sa procentualnom zastupljenošću tačnih odgovora.

Tabela 2: Osnovne deskriptivne mere pojedinačnih tvrdnji na celom uzorku

Red. br.	Tvrdnja	AS	SD	N	%
1	Većina starih osoba (preko 65) ima Alchajmerovu bolest.	0,83	0,38	231	82,5
2	Kada ljudi ostare, njihova inteligencija značajno opada.	0,72	0,45	202	72,1
3	Starijim osobama je veoma teško da nauče nove stvari.	0,47	0,50	132	47,1
4	Ličnost se menja sa godinama.	0,39	0,49	109	38,9
5*	Gubitak memorije je normalan deo starenja.	0,80	0,40	223	79,6
6*	Starenjem se povećava vreme reakcije na stimulus.	0,77	0,42	216	77,1
7	Klinička depresija se češće javlja kod starijih nego kod mlađih osoba.	0,57	0,50	160	57,1
8*	Starije osobe su sve više pod rizikom od HIV/AIDS-a.	0,25	0,43	69	24,6
9	Alkoholizam i zloupotreba alkohola veliki su problem kod starijih od 65.	0,68	0,47	190	67,9
10*	Starije osobe imaju mnogo više problema sa spavanjem od mlađih odraslih.	0,63	0,48	176	62,9

Red. br.	Tvrdnja	AS	SD	N	%
11*	Starije osobe imaju najveću stopu samoubistava u odnosu na ostale starosne grupe.	0,22	0,41	61	21,8
12*	Visok krvni pritisak raste sa godinama.	0,74	0,44	207	73,9
13*	Stariji ljudi se manje znoje, tako da je veća šansa da pate od hipertermije.	0,53	0,50	147	52,5
14	Kod svih žena koje stare nastaje osteoporozna.	0,56	0,50	157	56,1
15*	Visina neke osobe u starosti ima tendenciju da opada.	0,75	0,43	211	75,4
16*	U starosti opada fizička snaga.	0,87	0,34	244	87,1
17	Većina starih osoba gubi interesovanje i kapacitet za seksualne odnose.	0,29	0,45	81	28,9
18*	Kapacitet bešike se smanjuje sa godinama, što dovodi do čestih mokrenja.	0,80	0,40	225	80,4
19	Funkcije bubrega ne podležu starenju.	0,65	0,48	181	64,6
20	Povećani problemi sa opstipacijom predstavljaju normalnu promenu kod starenja.	0,44	0,50	122	43,6
21*	Svih pet čula imaju tendenciju da opadaju sa godinama.	0,72	0,45	203	72,5
22*	Starenjem se ljudi suočavaju sa manje akutnih, a više hroničnih zdravstvenih stanja.	0,76	0,43	212	75,7
23	Penzionisanje je često „štetno” po zdravlje (npr. čini im se da postaju bolesni ili preminu ubrzo nakon penzionisanja).	0,62	0,49	173	61,8
24*	Starije osobe su manje zabrinute zbog smrti nego mlađi odrasli i ljudi srednjih godina.	0,42	0,49	117	41,8
25*	Ljudi stariji od 65 trenutno čine 17,4% ukupnog stanovništva Republike Srbije.	0,48	0,50	135	48,2
26	Većina starih osoba živi u domu.	0,82	0,39	229	81,8
27	Moderne porodice više ne brinu o starijima.	0,48	0,50	135	48,2
28	Očekivani životni vek muškaraca sa 65 godina je približno isti kao i kod žena.	0,55	0,50	155	55,4
29*	Životni vek Roma je kraći u odnosu na ostalo stanovništvo Republike Srbije.	0,72	0,45	203	72,5
30*	Socijalno osiguranje se automatski povećava sa inflacijom.	0,48	0,50	135	48,2
31	Život na granici ili ispod linije siromaštva više nije značajan problem za većinu starijih stanovnika Srbije.	0,62	0,48	175	62,5
32*	Većina starijih vozača je prilično sposobna da bezbedno upravlja motornim vozilom.	0,50	0,50	140	50
33	Stariji radnici ne mogu da rade efikasno kao mlađi radnici.	0,44	0,50	122	43,6
34	Većina starijih osoba ima ustaljen način života i nije u mogućnosti da se menja.	0,32	0,47	89	31,8
35	Većina starijih osoba je dosadna.	0,55	0,50	154	55

Red. br.	Tvrđnja	AS	SD	N	%
36	U suštini, većina starijih osoba liči jedno na drugo.	0,60	0,49	169	60,4
37	Stopa kriminalne viktimizacije među starijima od 65 godina veća je nego kod mladih od 62.	0,63	0,48	176	62,9
38*	Starenjem, osobe se više okreću religiji.	0,51	0,50	143	51,1
39	Osobe starije od 65 više su u strahu od kriminala nego one mlađe od 65 godina.	0,42	0,49	117	41,8
40*	Stare osobe se teže od mladih prilagođavaju preseljenju u novo okruženje.	0,76	0,43	214	76,4
41	Učešće u volonterskim organizacijama (npr. pri crkvi, klubovima itd.) obično opada među starijim odraslim osobama.	0,43	0,50	121	43,2
42	Starije osobe su mnogo srećnije ukoliko im se omogući da se razdvoje od zajednice (da budu isključeni iz raznih društvenih aktivnosti).	0,78	0,42	217	77,5
43*	Gerijatrija je posebna grana medicine.	0,58	0,49	163	58,2
44	Sve medicinske škole zahtevaju da učenici pohađaju programe/kurseve iz gerijatrije i gerontologije.	0,61	0,49	170	60,7
45	Zlostavljanje starijih osoba nije značajan problem u Srbiji.	0,65	0,48	183	65,4
46	Bake i deke danas preuzimaju manje odgovornosti u podizanju unuka nego ikada ranije.	0,65	0,48	181	64,6
47*	Starim osobama je potrebno više vremena da se oporave od fizičkih i psihičkih stresova.	0,85	0,36	238	85
48*	Većina starijih odraslih smatra da će njihovo zdravlje biti dobro ili odlično.	0,48	0,50	133	47,5
49*	Starije ženske osobe praktikuju bolju zdravstvenu negu od starijih muškaraca.	0,71	0,45	200	71,4
50	Istraživanja dokazuju da starost zaista počinje u 65. godini.	0,56	0,50	156	55,7

* Tačno navedene tvrdnje.

Tabela 3: Ukupni rezultati instrumenta u odnosu na pol

Pol	N	AS	SD	t	p
Muški	139	30,30	4,96	0,410	0,994
Ženski	141	30,06	5,05		

Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 3, primećuje se da razlike u poznavanju činjenica o starosti ne postoje u odnosu na pol ispitanika ($t = 0,410$; $p = 0,994$).

Tabela 4: Statistički parametri kod ispitanika različitog tipa životnog aranžmana

Tip životnog aranžmana	N	AS	SD	min	max	F (df1=1, df2=277)	p
Sam/a	28	28,50	4,03	20	35	7,778	0,001
Bez članova preko 65	161	31,16	4,98	20	46		
Sa članovima preko 65	91	28,96	4,94	14	46		

Prema rezultatima prikazanim u tabeli 4, uočava se da postoji statistički značajna razlika u poznavanju činjenica o starosti u odnosu na tip životnog aranžmana ($F = 7,778$; $p = 0,001$), zbog čega je primenjena multivarijantna metoda diskriminacijske analize, koja pokazuje značajnost Vilksove lambde (Wilks' $\lambda = 0,947$; $\chi^2 = 67,549$; $df = 2$; $p = 0,001$). U narednoj tabeli je predstavljena univarijantna analiza varijanse za tvrdnje za koje je utvrđena statistička značajnost.

Tabela 5: Univarijantna analiza varijanse u odnosu na tip životnog aranžmana

Red. br.	Tvrdnje	AS			F	p
		Sam/a	Bez članova preko 65	Sa članovima preko 65		
1	Većina starih osoba (preko 65) ima Alchajmerovu bolest.	0,75	0,91	0,70	9,456	0,000
3	Starijim osobama je veoma teško da nauče nove stvari.	0,64	0,39	0,56	5,313	0,005
6*	Starenjem se povećava vreme reakcije na stimulus.	0,68	0,85	0,66	7,084	0,001
9	Alkoholizam i zloupotreba alkohola veliki su problem kod starijih od 65.	0,75	0,73	0,56	4,419	0,013
11*	Starije osobe imaju najveću stopu samoubistava u odnosu na ostale starosne grupe.	0,29	0,16	0,30	3,592	0,029
13*	Stariji ljudi se manje znoje, tako da je veća šansa da pate od hipertermije.	0,71	0,47	0,57	3,587	0,029
15*	Visina neke osobe u starosti ima tendenciju da opada.	0,64	0,81	0,69	3,139	0,045
16*	U starosti opada fizička snaga.	0,71	0,93	0,69	7,368	0,001
22*	Starenjem se ljudi suočavaju sa manje akutnih, a više hroničnih zdravstvenih stanja.	0,57	0,83	0,68	6,767	0,001
25*	Ljudi stariji od 65 trenutno čine 17,4% ukupnog stanovništva Republike Srbije.	0,32	0,55	0,42	3,600	0,029
26	Većina starih osoba živi u domu.	0,79	0,89	0,69	8,481	0,000

Red. br.	Tvrdnje	AS			F	p
		Sam/a	Bez članova preko 65	Sa članovima preko 65		
29*	Životni vek Roma je kraći u odnosu na ostalo stanovništvo Republike Srbije.	0,54	0,78	0,69	3,892	0,022
33	Stariji radnici ne mogu da rade efikasno kao mlađi radnici.	0,46	0,37	0,55	4,085	0,018
37	Stopa kriminalne viktimizacije među starijima od 65 godina veća je nego kod mlađih od 62.	0,57	0,71	0,51	5,479	0,005
41	Učešće u volonterskim organizacijama (npr. pri crkvi, klubovima itd.) obično opada među starijim odraslim osobama.	0,14	0,52	0,37	8,050	0,000
42	Starije osobe su mnogo srećnije ukoliko im se omogući da se razdvoje od zajednice (da budu isključeni iz raznih društvenih aktivnosti).	0,71	0,83	0,69	3,651	0,027
43*	Gerijatrija je posebna grana medicine.	0,36	0,60	0,62	3,299	0,038
47*	Starijim osobama je potrebno više vremena da se oporave od fizičkih i psihičkih stresova.	0,75	0,92	0,76	7,433	0,001
50	Istraživanja dokazuju da starost zaista počinje u 65. godini.	0,39	0,61	0,51	3,149	0,044

Tabela 6: Statistički parametri kod ispitanika različitog uzrasta

Uzrast	N	AS	SD	min	max	F (df1 = 1, df2 = 277)	p
20–30	132	29	4,65	14	45		
31–50	86	31,36	4,95	21	42	7,334	0,001
51–65	62	31,05	5,27	22	46		

Na osnovu dobijenih rezultata prikazanih u tabeli 6, uviđamo da postoji statistički značajna razlika u poznavanju činjenica o starosti u odnosu na tip životnog aranžmana ($F = 7,334$; $p = 0,001$). Primena multivarijantne metode diskriminacijske analize pokazuje značajnost Vilksove lambde (Wilks' $\lambda = 0,950$; $\chi^2 = 14,294$; $df = 2$; $p = 0,001$), tako da je u narednoj tabeli predstavljena univarijantna analiza varijanse za tvrdnje za koje je utvrđena statistička značajnost.

Tabela 7: Univarijantna analiza varijanse u odnosu na uzrast ispitanika

Red. br.	Tvrdnje	AS			F	p
		20–30	31–50	51–65		
3	Starijim osobama je veoma teško da nauče nove stvari.	0,59	0,35	0,39	7,547	0,001
6*	Starenjem se povećava vreme reakcije na stimulus.	0,70	0,87	0,77	4,228	0,016
7	Klinička depresija se češće javlja kod starijih nego kod mlađih osoba.	0,66	0,58	0,37	7,482	0,001
11*	Starije osobe imaju najveću stopu samoubistava u odnosu na ostale starosne grupe.	0,28	0,21	0,22	4,279	0,015
12	Visok krvni pritisak raste sa godinama.	0,66	0,84	0,77	4,639	0,010
14	Kod svih žena koje stare nastaje osteoporozna.	0,54	0,66	0,47	3,081	0,047
15*	Visina neke osobe u starosti ima tendenciju da opada.	0,65	0,87	0,75	7,753	0,001
16*	U starosti opada fizička snaga.	0,81	0,91	0,95	4,540	0,011
20	Povećani problemi sa opstipacijom predstavljaju normalnu promenu kod starenja.	0,47	0,50	0,27	4,412	0,013
21*	Svih pet čula imaju tendenciju da opadaju sa godinama.	0,64	0,71	0,92	8,507	0,000
22*	Starenjem se ljudi suočavaju sa manje akutnih, a više hroničnih zdravstvenih stanja.	0,67	0,84	0,82	4,798	0,009
24*	Starije osobe su manje zabrinute zbog smrti nego mlađi odrasli i ljudi srednjih godina.	0,42	0,33	0,53	3,223	0,041
26	Većina starih osoba živi u domu.	0,69	0,94	0,92	15,260	0,000
28	Očekivani životni vek muškaraca sa 65 godina približno je isti kao i kod žena.	0,56	0,66	0,39	5,734	0,004
29*	Životni vek Roma je kraći u odnosu na ostalo stanovništvo Republike Srbije.	0,61	0,86	0,79	9,860	0,000
31	Život na granici ili ispod linije siromaštva više nije značajan problem za većinu starijih stanovnika Srbije.	0,58	0,73	0,56	3,131	0,045
33	Stariji radnici ne mogu da rade efikasno kao mlađi radnici.	0,46	0,33	0,53	3,534	0,031
34	Većina starijih osoba ima ustaljen način života i nije u mogućnosti da se menja.	0,38	0,16	0,40	7,225	0,001
41	Učešće u volonterskim organizacijama (npr. pri crkvi, klubovima itd.) obično opada među starijim odraslim osobama.	0,36	0,45	0,56	3,917	0,021
42	Starije osobe su mnogo srećnije ukoliko im se omogući da se razdvoje od zajednice (da budu isključeni iz raznih društvenih aktivnosti).	0,71	0,90	0,74	5,409	0,005

Red. br.	Tvrdnje	AS			F	P
		20–30	31–50	51–65		
46	Bake i deke danas preuzimaju manje odgovornosti u podizanju unuka nego ikada ranije.	0,55	0,77	0,68	5,561	0,004
47*	Starijim osobama je potrebno više vremena da se oporave od fizičkih i psihičkih stresova.	0,77	0,94	0,89	6,495	0,002
48*	Većina starijih odraslih smatra da će njihovo zdravlje biti dobro ili odlično.	0,40	0,44	0,68	6,974	0,001

Diskusija

„Starenje stanovništva predstavlja jednu od najvećih društvenih promena na globalnom nivou na početku 21. veka, što je uticalo i na našu zemlju, koja već sada spada u demografski stare zemlje” (Satarić, 2016, str. 52). Trenutni udeo starijih od 65 godina iznosi 17,4 odsto, što je dvostruko više od svetskog proseka (Devedžić i Stojilković Gnjatović, 2015a). Tačan odgovor o broju starih osoba u našoj zemlji nije znalo više od polovine naših ispitanika, odnosno, 48,2% ukupnog uzorka je navedenu tvrdnju smatralo tačnom. Primenom univarijantne analize varijansi utvrđena je statistički značajna razlika u odnosu na tip životnog aranžmana ($F = 3,600$; $p = 0,029$), pri čemu grupa ispitanika koja živi sama ima najnižu srednju vrednost ajtema. Ta tvrdnja, kao i većina drugih definicija starenja, kao početak starosti označava 65. godinu, povodom čega se u naučnoj i stručnoj javnosti vode najveće polemike. Bez obzira na arbitrarni početak starosti u 65. godini, istraživanja nemaju naučno utemeljene dokaze i sa time je upoznato 55,7% naših ispitanika. Novija istraživanja promovišu prospektivan koncept starenja (Devedžić i Stojilković, 2012; Sanderson & Scherbov, 2007, 2008) ili slične diskurse koji podržavaju činjenicu da je „starost ne samo lično, već i generacijski varijabilna, odnosno da pripada društveno-istorijskoj kategoriji, tako da su osobe iste nominalne starosti od pre pola veka i danas samo formalni vršnjaci jer se generacijski razlikuju u odnosu na prosečan životni vek, a samim tim i na različit vitalitet koji je u korist novijih generacija” (Devedžić i Stojilković Gnjatović, 2015b, str. 158). Prema trenutno dostupnim podacima, prosečni životni vek u Srbiji je 75 godina, ali muškarci i žene nemaju isti očekivani životni vek, i to zna 55,4% ispitanika. Brojčana dominacija žena u starosti dokumentovana je u popisu stanovništva, pa je danas skoro petina ženskog stanovništva Srbije starija od 65 godina, a prosečna starost žena je tri godine veća od prosečne starosti muškaraca (Devedžić i Stojilković Gnjatović, 2015a). Isti autori navode da Romi sa udelom

od 2,05% u ukupnoj populaciji, participiraju sa samo 0,47% starih u ukupnom starom stanovništvu. Prema istraživanjima nevladinih organizacija, njihov životni vek je za čak 25 godina manji u odnosu na opštu populaciju. Sa tim podatkom je upoznato 72,5% našeg uzorka. Svetska zdravstvena organizacija navodi da, u odnosu na prosek u Srbiji, svega 16% Roma doživi životno doba od 50 i više godina, odnosno, prema službenim statistikama, od 50 Roma u Srbiji, duže od 55 godina živi samo jedan (Antić, 2013).

Kada se govori o starenju, uvek treba imati na umu da stare osobe nisu jedna kategorija, kao što nisu ni druge uzrasne grupe, odnosno, ne može se reći da liče jedno na drugo, što zna 60,4% ispitanika našeg istraživanja. Svaka stara osoba se razlikuje u odnosu na svoje životno iskustvo, zdravstveni status, društvene uloge itd., što ukazuje na veliku heterogenost te populacije. Nažalost, iako 55% ispitanika zna da starije osobe nisu dosadne, smatramo da je još uvek veliki broj onih koji starije osobe doživljavaju kao grupu koja nije interesantna. U stvaranju takvih vrsta stereotipa ne učestvuju samo mlađi ljudi i mediji već i same starije osobe potenciranjem negativnih aspekata starosti (Komatina, 2003), što se negativno reflektuje na njihovu socijalnu poziciju i autopercepciju starijih i izaziva neprijatna osećanja drugih (Dragišić Labaš, 2015). Da bi se pružio kvalitetniji i sadržajni život starijim osobama, posebno se ističe važnost permanentnog obrazovanja odraslih koje se proteže sve do starosti (Milošević, 2009, prema: Marić, 2012) jer se na taj način podižu nivo aktivnosti starijih, samopouzdanje, mogućnost planiranja i osmišljavanja svog života u trećem dobu, unapređivanje socijalnih odnosa, podsticanje društvenog delovanja, a to doprinosi unutrašnjem blagostanju, osećaju sreće, životnom zadovoljstvu, samopoštovanju, samoeфикаsnosti itd. (Marić, 2012), što zauzvrat utiče na pozitivnu sliku koju stare osobe emituju o sebi i povoljniju društvenu percepciju starosti.

Tvrdnja da većina starijih osoba ima ustaljen način života i da nije u mogućnosti da se menja nije tačna, što je znao mali broj ispitanika (31,8%), sa statistički značajnom razlikom u odnosu na tip životnog aranžmana ($F = 7,225$; $p = 0,001$). Najniža vrednost je kod grupe ispitanika koji žive u porodičnom okruženju bez članova porodice koji imaju više od 65 godina ($AS = 0,16$), a srednja vrednost ispitanika koji u svom domu žive sa članovima domaćinstva koji imaju preko 65 godina starosti je svega 0,40. Ovi nalazi upućuju na razmišljanje da se život sa starijim osobama, uglavnom, svodi na instrumentalnu podršku, u smislu konkretne pomoći u obavljanju svakodnevnih aktivnosti i da nije nužno povezan sa njihovim poznavanjem. Predrasude, stereotipi i negativne slike koje prate fenomen starosti doprinose suštinskom nerazumevanju te populacije, što se odražava na povećanu diskriminaciju zasnovanu na godinama starosti. Rezultati istraživanja o doživljenoj diskriminaciji pokazuju da su starije osobe u istočnoj i

jugoistočnoj Evropi češće doživljavale diskriminaciju od starijih osoba u ostalim regionima Evrope (Van den Heuvel & Van Santvoort, 2011). Prema rezultatima iz naše zemlje, od 1.430 ispitanika starijih od 65 godina, njih 25% se izjasnilo da je „na svojoj koži” osetilo diskriminaciju zbog svojih godina (Milankov i Opačić, 2014), koja je najvidljivija u oblasti rada i zapošljavanja. Problem diskriminacije starijih radnika nije prepoznat samo u slabo razvijenim zemljama već se javlja i širom SAD, budući da je u toku 2013. godine 64% radnika lično iskusilo ili su bili svedoci starosne diskriminacije (Grossman, 2013). U našem istraživanju, svega 43,6% ispitanika je tačno odgovorilo da su stariji radnici radno efikasni kao i mlađi, sa statistički značajnom razlikom u odnosu na starosne grupe ($F = 3,534$; $p = 0,031$) i porodično okruženje ($F = 4,085$; $p = 0,018$). Više srednje vrednosti evidentirane su kod ispitanika starijih od 50 godina i onih koji u svom domu žive sa članovima starijim od 65 godina. Pretpostavljamo da te dve grupe ispitanika pozitivno razmišljaju jer postaju svesne sopstvenog starenja, odnosno u neposrednom su kontaktu sa starim osobama, što istovremeno ukazuje na potrebu za dodatnim istraživanjima iz ove oblasti. Osim toga, u svakodnevnom životu starih osoba rasprostranjeno je nasilje nad njima, koje je manje dokumentovano i procesuirano. Dostupni podaci govore da je nasilje nad starom populacijom zastupljeno između 2% i 10%, dok su neki oblici zanemarivanja zastupljeni i do jedne trećine kod ove populacije (Satarić, 2016). Istraživanje koje je 2015. godine sproveo Crveni krst Srbije, kojim je obuhvaćeno 800 ispitanika prosečne starosti 73 godine, govori da je 19,8% učesnika istraživanja doživelo neki oblik zlostavljanja ili zanemarivanja (finansijsko zlostavljanje 11,5%, psihičko 7,8%, fizičko 3,9%, zanemarivanje 3,4%, dok 50,1% ispitanika nije želelo da odgovori na pitanja o seksualnom zlostavljanju). Da je zlostavljanje starih osoba značajan problem u Srbiji, potvrdilo je 65,4% naših ispitanika. Dostupna literatura o zlostavljanju starijih osoba dovodi tu problematiku u vezu sa siromaštvom. Život na granici ili ispod linije siromaštva značajan je problem za većinu starih stanovnika Srbije, što je znalo 62,5% ispitanika. Rezultati iz naše zemlje pokazuju da je 50% starih uvek ili veoma često zabrinuto zbog novca, odnosno da se odlaskom u penziju prihvata značajno smanjuju, tako da je 53% ispitanika priznalo da im je teško ili veoma teško da plaćaju osnovne životne troškove (Todorović i sar., 2013). Upravo zadovoljstvo finansijskim statusom i očuvanost fizičkog zdravlja daju značajan parcijalan doprinos stepenu adaptacije na penzionisanost (Krstić Joksimović i sar., 2014). Jedno istraživanje je utvrdilo da stare osobe, koje su duže u penziji, pokazuju veće subjektivno blagostanje i zadovoljstvo tokom penzionisanosti (Donaldson *et al.*, 2010), tako da se ne može reći da je sam čin penzionisanja „štetan” po zdravlje, sa čime je saglasno 61,8% našeg uzorka. Napominjemo da govorimo o regularnom odlasku u penziju kada su zadovoljeni starosni ili uslovi o dužini radnog staža, a ne o prevremenom penzionisanju, koje može dovesti do

anksioznosti ili smanjenja zadovoljstva životom (Radić Šestić i Milanović Dobrota, 2016). S druge strane, odlaskom u penziju povećava se slobodno vreme koje omogućava proaktivnu uključenost u organizacije i aktivnosti zajednice (Krstić Joksimović i sar., 2014), tako da penzionerima treba omogućiti da ostanu angažovani u raznim porodičnim i društvenim aktivnostima. To je ujedno i tvrdnja na koju je tačno odgovorilo 77,5% ispitanika. Jedna od porodičnih aktivnosti je i briga o podizanju unuka, koju današnje bake i deke, bilo zbog sve većeg broja razvoda, samohranih roditelja, ekonomske situacije itd., rado preuzimaju na sebe, što je potvrdio 181 ispitanik (64,6%) iz našeg uzorka.

U indirektnoj vezi sa tom tvrdnjom je i pomenuti podatak da se starenjem osobe sve više okreću religiji, što je znalo 51,1% ispitanika. Kasnije uključivanje u crkveni život utvrđeno je u domaćem istraživanju iz 2007. godine (Radisavljević Ćiparizović, 2007), dok je u istraživanju sprovedenom 2010. godine konstatovano da su osobe starije od 60 godina najreligioznije, kada se upored sa mlađim starosnim kategorijama ispitanika (Blagojević, 2011, prema: Radisavljević Ćiparizović, 2015). U okviru Srpske pravoslavne crkve, kao najbrojnije verske zajednice u našoj zemlji, na svakodnevna bogoslužjenja, kao i liturgije subotom i nedeljom, dolaze uglavnom stariji, bilo zbog međusobnog druženja ili prilike da preispitaju svoje životne utiske i mirno se pripreme za neizbežan kraj života. U vezi sa tim je i tačna tvrdnja da su starije osobe manje zabrinute zbog smrti nego mlađi odrasli i ljudi srednjih godina, što je znalo 41,8% naših ispitanika. Stare osobe se uključuju u volonterske aktivnosti pri crkvi, kao što je učešće u crkvenim horovima, pripremi i podeli besplatne hrane, prikupljanju i distribuciji humanitarne pomoći itd. (Janković i Tadić Papanikolau, 2015). Prema dobijenim podacima iz našeg istraživanja, 43,2% ispitanika je upućeno da učešće u volonterskim organizacijama obično raste kako osobe stare. Uključivanje starih u različite volonterske organizacije u velikoj meri zavisi i od njihovog zdravstvenog statusa. Većina starijih odraslih smatra da će njihovo zdravlje biti dobro ili odlično, sa čime je upoznato i 47,5% našeg uzorka. U odnosu na starosne grupe ispitanika, utvrđena je značajna statistička razlika ($F = 6,974$; $p = 0,001$). Najniže srednje vrednosti su kod ispitanika od 20 do 30 godina ($AS = 0,40$), zatim kod ispitanika od 31 do 50 godina ($AS = 0,44$), a najviše kod ispitanika od 51 do 65 godina starosti ($AS = 0,68$). Primetno je da srednje vrednosti tačnih odgovora rastu sa godinama starosti. Naši rezultati su saglasni sa navodima autora (npr. Morgan & Kunkel, 2015) koji smatraju da stare osobe obično vide sebe zdravijim nego što su prvobitno očekivali za godine u kojima su, dok se, s druge strane, porede sa svojim vršnjacima. Osim toga, kod starih osoba se hronična stanja postepeno razvijaju i oni imaju dovoljno vremena da se adaptiraju, da ih tokom vremena kompenzuju te da nauče da funkcionišu u svakodnevnim aktivnostima, zbog čega i smatraju da su zdraviji

nego što ih mlađe osobe percipiraju (Morgan & Kunkel, 2015). Za razliku od subjektivne percepcije, činjenica je da se stare osobe suočavaju sa manje akutnih, a više hroničnih zdravstvenih stanja, sa čime je upoznato 212 ili 75,7% ispitanika. Medicinska istraživanja su pokazala da većina starijih od 65 godina ima jedno do pet hroničnih oboljenja, te da bi se, prema tom kriterijumu, starom osobom mogle nazvati sve osobe koje imaju po dva ili više hroničnih oboljenja (Škundrić, 2006). Određena hronična stanja (npr. moždani udar, dijabetes, kognitivno oštećenje, artritis, oštećenje vida, otežana mobilnost, gluvoća itd.) posebno se vezuju za sticanje statusa osobe sa invaliditetom, međutim, briga o starim osobama i starim osobama sa invaliditetom evoluirala je na dva odvojena koloseka.

Osobe koje boluju od hroničnih bolesti imaju znatno veće šanse za razvoj depresije, a da od kliničke depresije ne pate isključivo starije osobe, znalo je 160 ili 57,1% naših ispitanika. Istraživanja govore da je „depresija ređa u populaciji starijih (oko 9%) nego u opštoj populaciji, ali da može imati ozbiljnije posledice” (Golubović, 2015, str. 92). Statistički značajna razlika za ovaj ajtem utvrđena je u odnosu na starosnu grupu ($F = 7,482$; $p = 0,001$), pri čemu ispitanici iz najstarije grupe (51–65 godina) imaju najniže vrednosti aritmetičke sredine ($AS = 0,37$), a najmlađi ispitanici (20–30 godina) ostvaruju najviše srednje vrednosti na ovom ajtemu ($AS = 0,66$). Dobijeni rezultati su saglasni sa ranijim nalazima da nema značajne povezanosti uzrasta i znanja o starenju (Damron-Rodriguez *et al.*, 2004; Hughes & Heycox, 2006), već da odrasle osobe mogu imputirati anksioznost u percepciju vlastitog starenja (Allan & Johnson, 2009). Mnoga istraživanja su potvrdila da osobe u kasnom odraslom dobu imaju nedovoljno znanja o starenju, za razliku od drugih starosnih grupa (Kim *et al.* 2002; Lim, Kim & Kim, 2002; Suh *et al.*, 2012, prema: Ručević i sar., 2015), što je saglasno sa našim rezultatima. Svega 21,8% ispitanika je tačno odgovorilo na tvrdnju koja se ticala stope samoubistava starih osoba, pri čemu je najniža srednja vrednost ($AS = 0,21$) kod ispitanika srednje uzrasne grupe i onih koji ne žive sa članovima domaćinstva starijim od 65 godina ($AS = 0,16$). Noviji podaci pokazuju da su samoubistva najviše zastupljena kod starijih osoba oba pola u većini regiona u svetu (WHO, 2014; Hawton & van Heeringen, 2009; Turecki & Brent, 2016, prema: Ljušić i sar., 2017), dok je u jednom domaćem istraživanju utvrđeno da je u periodu od 2006. do 2010. godine stopa suicida u Srbiji rasla sa godinama života suicidanata i da je najveća bila kod osoba oba pola starijih od 75 godina (Dedić, 2014).

Bez obzira na sveprisutni demografski trend starenja našeg stanovništva, još uvek je primetno nedovoljno poznavanje pojedinih aspekata starosti. Podatak koji upućuje na nedostatak znanja naših ispitanika odnosi se na seksualnost starijih osoba. Svega 81 ispitanik (28,9%) smatra da većina starih osoba ne gubi interesovanje i kapacitet za seksualne odnose. Ta tematika u našoj kulturi još uvek predstavlja tabu, te je i domaća stručno-naučna literatura još uvek deficitarna u istraživanjima

na tu temu. Inostrane studije izveštavaju da stare osobe ostaju seksualno aktivne i tokom poslednjih decenija svog života (Herbenick *et al.*, 2010; Huang *et al.*, 2009), a da fizičko zdravlje značajno korelira sa mnogim aspektima seksualne aktivnosti, nezavisno od godina života (Lindau *et al.*, 2007). Seksualna aktivnost je povezana sa činjenicama postojanja partnera i bolje samopercepcije zdravlja, dok su najčešći razlozi seksualne neaktivnosti nedovoljna zainteresovanost, smrt partnera ili fizička bolest (Palacios-Ceña *et al.*, 2012). Indirektno povezana sa tom temom je tvrdnja iz primenjenog upitnika na koju je tačno odgovorio najmanji broj ispitanika (69 ili 24,6%), a odnosi se na činjenicu da su starije osobe sve više pod rizikom od HIV/AIDS-a. U analizi domaće epidemiološke situacije na području Beograda u periodu 2003–2012. godine, utvrđeno je da je među obolelim osobama najzastupljenija grupa 35–39 i 40–44 godine sa 16,7%, odnosno 16,3%, a da je najviše osoba umrlih sa HIV-om ili od AIDS-a u grupi 45–49 (20,5%) i 50–54 godine (18,9%) (Begović Vuksanović i sar., 2014). Iako se HIV percipira kao stanje koje pogađa mlađe odrasle osobe, oko 11% novih infekcija se javlja kod odraslih starijih od 50 godina, dok se procenjuje da će među onima koji žive sa infekcijom HIV-om, u bliskoj budućnosti više od polovine biti staro 50 i više godina (Brooks *et al.*, 2012). Još jednom ističemo neophodnost obrazovanja odraslih, koje ima ključnu ulogu u nastanku i razvoju koncepcije doživotnog učenja, prevashodno kao odgovor na promene i potrebe stalnog otkrivanja, sticanja znanja i veština i kompetentnog suočavanja sa neizvesnom budućnošću (Orlović Lovren, 2012).

S druge strane, ispitanici su najbolje upoznati sa fizičkim promenama koje donosi starenje. U starosti opada fizička snaga jer se smanjuje mišićna masa, hrskavica erodira, tečnost se zgušnjava, što sve zajedno dovodi do rigidnosti i umanjene fizičke mobilnosti (Castaneda Scepta & Layne, 2005). Sa tim podatkom je upoznat najveći broj ispitanika (87,1%), a najviše srednje vrednosti evidentirane su kod ispitanika preko 50 godina starosti (AS = 0,95). Smatramo da je lično iskustvo procesa starenja doprinelo da ispitanici iz te grupe imaju najveće vrednosti (AS = 0,92) i na ajtemu koji se odnosi na tendenciju opadanja funkcija svih pet čula (sluha, vida, mirisa, ukusa i dodira), dok je na ukupnom uzorku 72,5% ispitanika dalo tačan odgovor na tu tvrdnju. Mnoge promene u funkcionisanju čula koje se javljaju sa starenjem mogu se kompenzovati sve sofisticiranijim pomagalicama i asistivnom tehnologijom (naočare, slušni aparati, štapovi za hodanje, štitnici za kukove, regulator pritiska, podsetnik za lekove itd.) i modifikacijama u kućnom okruženju, poput video-nadzora, detektora pada, požarnih alarma, graničnika na stepeništu i sl. (Nagode & Dolničar, 2010; Radić Šestić *et al.*, 2012), o čemu bi odraslo stanovništvo trebalo pravovremeno da bude informisano.

Veliki broj ispitanika (82,5%) tačno je odgovorio da većina osoba preko 65 godina starosti nema Alchajmerovu bolest. Prema podacima Svetske asocijacije

je za Alchajmerovu bolest, jedna od devet osoba preko 65 godina (11%) ima tu bolest (Alzheimer's Association, 2016). U našoj zemlji ne postoje epidemiološke studije koje bi potvrdile tačan broj obolelih, koji za celu Srbiju varira i kreće se oko 200.000. S druge strane, karakterističan i prirodan za stare osobe je gubitak memorije, koji se najpre javlja kao zaboravljanje skorašnjih događaja, što su znala 223 ispitanika (79,6%). Nažalost, manji broj ispitanika je znao podatak da se ličnost starih osoba ne menja sa godinama (38,9%) već su samo pojedine crte ličnosti jače izražene u starosti i da im nije teško da nauče nove stvari (47,1%). „Mnoge stare osobe uče, iako nisu svesne učenja” (Medić, 2012, str. 78). Takođe, istraživačke studije su dokazale da se efikasnost učenja može održati tokom celog života ukoliko se performanse učenja unapređuju instrukcijama i vežbanjem, dodatnim vremenom za učenje novih informacija ili veština i relevantnim zadacima u skladu sa interesovanjima (Breytspraak & Badura, 2015).

Prevencijom i lečenjem starih osoba bavi se gerijatrija, koja je posebna grana medicine, što je znalo 58,2% ispitanika, sa statistički značajnom razlikom ($F = 3,299$; $p = 0,038$) u odnosu na tip životnog aranžmana. Najniža vrednost (AS = 0,36) bila je kod osoba koje žive same, a najviša (AS = 0,62) kod ispitanika koji žive sa članovima domaćinstva koji imaju preko 65 godina života. Iako je broj ispitanika koji žive sa starijima od 65 godina u ukupnom uzorku iznosio 91 ili 32,5% ispitanika, veći procenat ispitanika (135 ili 48,2%) tačno je odgovorio da moderne porodice, bez obzira na savremeni način života, i dalje brinu o starijim članovima i da većina starih ne živi u domu (229 ili 81,8% ispitanika), s tim što su najmlađi ispitanici ostvarili najnižu srednju vrednost. Naša kultura još uvek pridaje značaj intergeneracijskom reciprocitetu sa socijalnim normama u poštovanju porodičnih veza i odnosa, ali prema dobijenim podacima, sa generacijama koje odrastaju, u budućim istraživanjima možda možemo očekivati i suprotne rezultate.

Ograničenja

Na kraju, treba pomenuti da dobijene rezultate treba posmatrati i u kontekstu ograničenja ovog istraživanja. Radi lakše interpretacije dobijenih podataka trebalo bi unaprediti dizajn upitnika, korišćenjem faktorske analize sa ciljem grupisanja ili smanjivanja varijabli u upitniku. Usled relativno malog uzorka postoje poteškoće u generalizaciji dobijenih rezultata, ali ipak mogu predstavljati inicijalnu referencu narednih istraživanja. Za buduća istraživanja preporučujemo formiranje većeg uzorka i ujednačavanje broja ispitanika koji pripadaju različitim uzrasnim grupama. Takođe, smatramo da bi bilo zanimljivo ispitati i populaciju stariju od 65 godina radi razjašnjenja zabluda o starenju i komparacije sa re-

zultatima mladih ispitanika. Našim istraživanjem su bili obuhvaćeni stanovnici gradskih sredina, najviše Beograda, te preporučujemo sprovođenje istraživanja sa uzorkom iz ruralnih oblasti naše zemlje, a druga istraživanja bi se mogla dopuniti i procenom stavova prema staroj populaciji.

Zaključak

Uzimajući u obzir demografski trend starenja stanovništva i postojanje predrasuda prema starima, sprovedeno je pilot istraživanje o poznavanju karakteristika starih osoba. Analiza dobijenih rezultata istraživanja sa ispitanicima od 20 do 65 godina u globalu je pokazala prosečno poznavanje činjenica o starosti, s tim što su utvrđene značajne statističke razlike u odnosu na uzrasne grupe ispitanika i tip životnog aranžmana, dok razlike u odnosu na pol nisu pronađene. Velike razlike su evidentirane u pojedinačnim ajtemima. Dobijeni rezultati upućuju na bolje poznavanje bioloških činjenica o starosti (npr. krvni pritisak, čula, bolesti) od psiholoških (npr. ličnost, učenje, seksualnost itd.) i socioloških (npr. način života, penzionisanje), što može poslužiti kao uvod u dalja i sveobuhvatnija istraživanja. Sumirajući rezultate istraživanja, možemo zaključiti da dobijeni podaci ukazuju na to da je neophodan interdisciplinarni pristup u edukaciji mlađeg i odraslog stanovništva, ne samo zbog društvene i porodične adaptacije na starenje već i zbog prihvatanja sopstvenog starenja kao normalnog dela života.

Reference

- ALLAN, L. J., & JOHNSON, J. A. (2009). Undergraduate attitudes toward the elderly: The role of knowledge, contact and aging anxiety. *Educational Gerontology, 35*(1), 1–14.
- ALZHEIMER'S ASSOCIATION. (2016). *Alzheimer's disease: Facts and figures report*. Retrieved from https://www.alz.org/documents_custom/2016-facts-and-figures.pdf.
- ANTIĆ, P. (2013). *Ostvarivanje i praćenje standarda kvaliteta zdravstvene zaštite Roma u Srbiji – analiza i preporuke*. Beograd: Centar za prava manjina.
- BEGOVIĆ VUKSANOVIĆ, B., BEGOVIĆ LAZAREVIĆ, I., UZELAC ŠKORIĆ, A. I MARIĆ, S. (2014). HIV/AIDS na području Beograda od 2003. do 2012. godine. *Zdravstvena zaštita, 43*(6), 1–6.
- BREYTSPRAAK, L., & BADURA, L. (2015). *Facts on Aging Quiz (revised; based on Palmore (1977; 1981))*. Retrieved from <http://info.umkc.edu/aging/quiz/>.
- BROOKS, J. T., BUCHACZ, K., GEBU, K. A., & MERMIN, J. (2012). HIV infections and older Americans: The public health perspective. *American Journal of Public Health, 102*(8), 1516–1526.

- BYTHEWAY, B. (2011). *Unmasking age. The significance of age for social research*. Bristol: Policy Press.
- CASTANEDA SCEPA, C., & LAYNE, J. (2005). Low protein + low exercise = sarcopenia. *U. S. Department of Agriculture AgResearch Magazine*, 53(5).
- DAMRON-RODRIGUEZ, J., FUNDERBURK, B., LEE, M., & SOLOMON, D. H. (2004). Undergraduate knowledge of aging: A comparative study of biopsychosocial content. *Gerontology and Geriatrics Education*, 25(1), 53–71.
- DEDIĆ, G. (2014). Razlike u polu kod samoubistava u Srbiji u periodu 2006–2010. *Vojnosanitetski pregled*, 71(3), 265–270.
- DEVEDŽIĆ, M. I STOJILKOVIĆ GNJATOVIĆ, J. (2015a). *Demografski profil starog stanovništva Srbije*. Beograd: Republički zavod za statistiku.
- DEVEDŽIĆ, M. I STOJILKOVIĆ GNJATOVIĆ, J. (2015b). Šta nam demografija govori o starijem stanovništvu? *Gerontologija*, 1, 155–168.
- DONALDSON, T., EARL, J. K., & MURATORE, A. M. (2010). Extending the integrated model of retirement adjustment: Incorporating mastery and retirement planning. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 279–289.
- DRAGIŠIĆ LABAŠ, S. (2015). Kvalitetno starenje: dve životne priče. *Gerontologija*, 1, 115–133.
- DURAKOVIĆ, Z. I SUR. (2007). *Gerijatrija – Medicina starije dobi*, Zagreb: CTposlovne informacije.
- GOLUBOVIĆ, S. (2015). „Treće doba” i sistem vrednosti – efekti na mentalno zdravlje starijih. *Gerontologija*, 1, 91–98.
- GROSSMAN, G. M. (2013). Heterogeneous workers and international trade. *Review of World Economics*, 149(2), 211–245.
- HERBENICK, D., REECE, M., SCHICK, V., SANDERS, S. A., DODGE, B., & FORTENBERRY, J. D. (2010). Sexual behaviours, relationships, and perceived health status among adult women in the United States: Results from a national probability sample. *The Journal of Sexual Medicine*, 7(5 suppl), 277–290.
- HIGGS, P., & JONES, I. R. (2009). *Medical Sociology and Old Age: Towards a Sociology of Health in Later Life*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- HOOYMAN, N. R., & KIYAK, H. A. (2011). *Opportunities and challenges of informal caregiving. Social Gerontology: A Multidisciplinary Perspective* (9th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- HUANG, A., SUBAK, L., THOM, D., VAN DEN EEDEN, S., RAGINS, A., KUPPERMANN, M., ET AL. (2009). Sexual function and aging in racially and ethnically diverse women. *Journal of the American Geriatrics Society*, 57(8), 1362–1368.
- HUGHES, M., & HEYCOX, K. (2006). Knowledge and interest in ageing: A study of final year social work students. *Australasian Journal on Ageing*, 25(2), 94–96.
- JANKOVIĆ, D. I TADIĆ PAPANIKOLAOU, D. (2015). Staranje pravoslavne crkve o licima u trećem dobu: Primeri beogradsko-karlovačke i atinske arhiepiskopije. *Gerontologija*, 1, 41–57.
- JOHNSON, M. L. (Ed.), (2005). *The Cambridge Handbook of Age and Ageing*. New York: Cambridge University Press.

- KOMATINA, S. (2003). Dominantne predstave o starosti. *Stanovništvo*, 1–4, 147–160.
- KRSTIĆ JOKSIMOVIĆ, K., ZOTOVIĆ KOSTIĆ, M. I PETROVIĆ, J. (2014). Subjektivni i objektivni faktori prilagodjenosti na penzionisanost. *Primenjena psihologija*, 7(2), 157–172.
- LINDAU, S. T., SCHUMM, L. P., LAUMANN, E. O., LEVINSON, W., O'MUIRCHARTAIGH, C. A., & WAITE, L. J. (2007). A study of sexuality and health among older adults in the United States. *New England Journal of Medicine*, 357(8), 762–774.
- LJUŠIĆ, D., RAVANIĆ, D., SOLDATOVIĆ, I., FILIPOVIĆ DANIĆ, S., STOJANOVIĆ TASIĆ, M. I CVETKOVIĆ, J. (2017). Sociodemografske karakteristike osoba sa mentalnim oboljenjima koje su počinile samoubistvo. *Medicinski pregled*, 70(1–2), 18–24.
- MARIĆ, M. (2012). Permanentno obrazovanje, opšte zadovoljstvo životom i psihičko blagostanje. *Andragoške studije*, 1, 81–97.
- MEDIĆ, S. (2012). Značaj aktivirajućeg učenja u trećem dobu. *Andragoške studije*, 2, 71–82.
- MILANKOV, M. I OPAČIĆ, B. (2014). Kultura starenja i stari u kulturi. *Gerontologija*, 2, 78–102.
- MORGAN, L. A., & KUNKEL, S. R. (2015). *Aging, society, and the life course* (5th ed.), New York: Springer.
- NAGODE, M., & DOLNIČAR, V. (2010). Overcoming key constraints on assistive technology uptake in Slovenia. *Teorija in praksa*, 6(47), 1295–1315.
- NÄRVÄNEN, A-L. (2004). Age, ageing and the life course. In B-M. Öberg, A-L. Närvänen, E. Näsman, & E. Olsson (Eds.), *Changing worlds and the ageing subject. Dimensions in the study of ageing and later life* (65–80). Aldershot: Ashgate.
- ORLOVIĆ LOVREN, V. (2012). Koncept održivog razvoja i doživotnog učenja – dva okvira za jedan pogled na obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, 1, 9–21.
- PALACIOS-CEÑA, D., CARRASCO-GARRIDO, P., HERNÁNDEZ-BARRERA, V., ALONSO-BLANCO, C., JIMÉNEZ-GARCÍA, R., FERNÁNDEZ-DE-LAS-PEÑAS, C. (2012). Sexual behaviors among older adults in Spain: results from a population-based national sexual health survey. *The Journal of Sexual Medicine*, 9(1), 121–129.
- PHILLIPSON, C. (1998). *Reconstructing old age*. London: Sage.
- RADIĆ ŠESTIĆ, M. I MILANOVIĆ DOBROTA, B. (2016). *Profesionalno i radno osposobljavanje osoba sa intelektualnom ometenošću*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – Izdavački centar (ICF).
- RADIĆ ŠESTIĆ, M., MILANOVIĆ DOBROTA, B., RADOVANOVIĆ, V. I KARIĆ, J. (2012). Application of assistive technology in rehabilitation of persons with cognitive disabilities. *HealthMED Journal*, 6(11), 3826–3834.
- RADISAVLJEVIĆ ČIPARIZOVIĆ, D. (2015). Religioznost starijih u Srbiji: studije slučaja pravoslavnih hodočasnika. *Gerontologija*, 1, 66–82.
- RUČEVIĆ, S., TOMAŠIĆ-HUMER, J. I TOTER, K. (2015). Usporedba stavova i stereotipa o starijim osobama te očekivanja vezanih uz starenje: uloga dobi i kontakta. *Ljetopis socijalnog rada*, 22(2), 223–241.
- SATARIĆ, N. (2016). Nasilje nad starijim osobama. *Socijalna politika*, 51(1), 51–75.
- ŠKUNDRIĆ, S. (2006). *Starenje i starost. Priručnik za volontere: Kućna nega i pomoć u kući starijim osobama*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.

- TODOROVIĆ, N., VRAČEVIĆ, M. I HUZEJROVIĆ, V. (2013). Starenje u 21. veku: dostignuća i izazovi. *Gerontologija*, 1, 138–147.
- TOMEK-ROKSANDIĆ, S. I ČULIG, J. (Eds.), (2003). *Živjeti zdravo aktivno starenje*. Zagreb: Centar za gerontologiju Zavoda za javno zdravstvo grada Zagreba, Pliva d. d., Ured za razvoj odnosa s korisnikom.
- VAN DEN HEUVEL, W. J. A., & VAN SANTVOORT, M. M. (2011). Experienced discrimination amongst European old citizens. *European Journal of Ageing*, 8(4), 291–299.

Biljana Milanović Dobrota³

Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade

Familiarity With Biological, Psychological and Sociological Aspects of Ageing Among Adult Population

Abstract: In the context of pervasive demographic trend of ageing, the familiarity with the characteristics of the elderly becomes ever more significant. This paper's frame of reference is based on the *Facts of Aging Quiz* (Breytspraak & Badura, 2015), that was administered on a convenience sample of 280 respondents aged 20 to 65, living under varied family circumstances. The aim of the paper was to determine how familiar the adults are with different bio-psycho-social aspects of ageing. The analysis of data thus obtained indicated an average familiarity with facts about ageing, with significant statistical differences with respect to age group and life circumstances, and no significant differences with respect to gender. The results that we obtained indicate a better familiarity with biological facts about ageing than with psychological and sociological ones, which implies a need for additional education of adult population, not only for the sake of social and family adaptation to the process of ageing, but also accepting own ageing as an inevitable and natural aspect of life.

Keywords: ageing, bio-psycho-social characteristics of ageing, adult population.

³ Dr Biljana Milanović Dobrota is Assistant Professor at the Department of Oligophrenology, Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade (biljanamilanovicdobrota@gmail.com).

Pankász Balázs¹
University of Pécs, Hungary

Online Educational Environments and ICT Tools in Higher Education: Teacher Survey

Abstract: The role of the Internet and digital tools in higher education are incontestable at the beginning of the 21st century. The technological development creates quick changes in this area. Due to the globalized environment and the innovations in IT, the participants of the educational system have to face new challenges. New questions and problems are appearing that need to be solved. How do the changes of technological opportunities and needs transform higher education? Is it possible to use web 2.0 applications for education? How and to what extent should digital tools be inserted into education? The paper and the related research attempt to discover the the opinion of teachers and students about web 2.0 Web 2.0 applications' learning / teaching purposes. Could these tools be used in education to contribute to individual and collective knowledge building? Scientific studies show that students' habits of using Internet are not homogenous. Teachers require different attributes, they need a different kind of higher education. The survey also seeks to discover what the real differences are between different generations' attitudes toward learning and Internet usage.

Keywords: higher education, web 2.0, learning theories.

Purpose

The importance of the Internet and digital tools in higher education is unquestionable at the beginning of the 21st century. The technological development of the globalized world is creating fast changes in this area; due to IT innovations the actors of the educational system have to face new challenges. With these changes new questions and problems are raised. How do technological opportunities and

¹ Dr Pankász Balázs is Assistant Professor at University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development in Hungary (pankasz.balazs@kpvk.pte.hu).

demands transform higher education and is it possible to use social networks and web 2.0 applications in education? How and to what extent should digital tools be built into education? What new competences do teachers and students need to continue the digital development?

Higher education is trying to keep up with technological development by building new tools into its practice. This survey is exploring online environments of higher education, and attempting to unfold the opinions of professors and students about using new and popular digital opportunities in education for teaching and learning. Is it really possible to use these tools in education and will they help personal and collective learning? The research is also trying to find out how web 2.0 applications affect learning and if network based learning and e-learning are really efficient tools in higher education.

The Internet has an important place of social life, the number of users are increasing, and web 2.0 programs are still very popular (Ujhelyi, 2011). The technological revolution affects every part of life, and it also transforms the way we learn. The technological developments have an influence on social progression by modifying and shaping everyday practices of communication, obtaining information, free time and learning as well (Sipos, Varga & Egervári, 2015). The spreading of the Internet and the popularity of web 2.0 applications together with the network based learning theories create the possibility of online and interactive courses (Forgó, 2015). The online educational environment is a compound and holistic phrase that involves learning methods, technological tools and learning and pedagogical paradigms as well (Papp-Danka, 2014).

Education's process of finding new ways and frames is relevant in the knowledge based society. As the social and economic environments are changing, cultural, motivational, communicational and social differences, attitudes and demands of students in higher education are getting more visible. Because of the technological innovations, changes are hard to follow and in the meantime theories in connection with learning and obtaining information are broadening. The fast development of IT in the previous decades has affected higher education and has deeply transformed the learning environment. This implies the presence of new possibilities and challenges and affects the spreading of e-learning in a positive way. "*E-learning is an educational activity, which uses electric technology or tools*" (Kovács, 2011), including learning with the use of computers or the opportunities of online educational network as well. According to the wildest theory, e-learning is "*every act of learning that happens through the use of tools of information and communication.*" It helps the development of knowledge market by offering new and additional answers for demands in connection with training (Kovács, 2011).

In Hungary neither the use of e-learning, nor building web 2.0 applications into classes have spread widely. Nowadays distance learning exists almost in all the developed countries. Distance learning has built Information and Communication Technology (ICT – *tools, technologies, organizing acts, innovative processes that help and develop the making, spreading, storing and encoding of information and communication*) (Magyar, 2012) into its methodology. With the spread of the Internet, e-learning can become popular as a new and effective educational form.

The results of this research help us to see the attitudes, habits and opinion of the actors in education. I think that the research about teachers is especially important. Within professional activity, competences of using digital tools and transmitting values have an important role. An important open question in higher education is how online educational environment will transform, if the use of e-learning materials will be popular, and if institutional ICT factors will be developed – including ICT competences of professors.

The paper attempts to give some answers to this research area. My main goal is to find out if there is a connection between age and the educational usage of online opportunities. The novelty of the paper is that the survey was made on a big sample. By examining the actual situation we will not only make a measurement, but also expand our knowledge about the opportunities and boundaries of using ICT in higher education. The study may help to map and understand the usage of digital tools and behavior in online environment of different generations in higher education. Therefore the research can be of help to higher education in finding its aims, regarding especially the development of curriculum supported by new technologies.

Review of the Literature and Previous Researches

Previous studies in this topic have shown us that education should open up towards IT improvements. In recent years the European Union has been emphasizing the improvement of digital competences and the modernization of education and it has been trying to create a national framework that may help people find the digital competences they need as European citizens (Ferrari 2013). There are many national and foreign studies dealing with higher education. These studies are trying to examine the situation of global and Hungarian online higher education and also trying to create some necessary changes. Among national studies I would like to highlight the works of Bessenyei (2007, 2011), Kulcsár (2008, 2009), Komenczi (2006, 2009, 2013) and Ollé (2010, 2011).

The *'present forms of formal education can not be maintained and they are not effective and flexible enough'*, therefore they are not eligible for the demands of knowledge based society (Duga, 2013). A new type of learning environment needs to be formed and it is necessary to use educational methods such as *'collaborative learning, problem based teaching, project works and cooperative learning'*. In information society school is not the only place of learning and universities have to accept that the official curriculum is not the only source of information. In the new approach the role of teachers is changing, they are becoming mentors instead of mediators of information. The concept of connectivism – which is at the centre of the study – comes from Siemens and Downes. Following their works (Siemens, 2005, 2008; Downes, 2010), other learning theories connected to connectivism have been defined as well (the work of Bessenyei-Sztribik from 2011 gives us an extensive review of the topic).

Connectivism is building on the results of network research. In a review from Zsolt Kulcsár (2009): *'Connectivism means the application of network theories in pedagogy.'* According to this method web 2.0 tools must be used in teaching to reach a successful education. With the help of these tools, effective online learning systems can be created. Due to new technological inventions, users of the Internet are becoming suppliers instead of consumers. Applications make it easier for users and participants to share contents and they change the ways of sharing, creating and using photos, texts, videos, events and connections. Web 2.0 applications build on communities, i.e. *"users create contents together or share each other's information"* (Szűts, 2014). Connectivist learning happens with the help of web 2.0 tools, i.e. every tool can be a specific inter-mediator of knowledge. They help to make information accessible and available to everyone. Some typical web 2.0 services are: *"social sites, sound, photo and video sharing pages, blogs, micro-blogs, forums, social bookmarkings, editable cyclopedias, virtual words, podcasts, live casting services."* New applications give a chance to students to cooperate and share information, and increase their motivation, commitment and self-expression (Siemens 2010). A new expectation for professors is to share their knowledge more efficiently by actively using IT. Professors think that certain applications can be valuable in education, while their opinions on using social media sites in learning are more problematic (Duga, 2013).

In a 2014 study by Zoltán Szűts, he examines the roles of contents created by users and social media sites in the interactive learning environment. *"By applying digital tools and world wide web into everyday life"*, the way of getting information and the mechanism of learning have both transformed. It has become a daily routine for university students to visit social media sites, especially Facebook, which besides supplying information can also be an opportunity to create virtual learning groups. These groups usually deal with the implementation of courses

and questions about bibliography, and sometimes professors can cooperate with them as well. Their main importance is in communication and cooperation between students. Due to technological development, the role of professors has changed, too. Instead of being the source of information, they rather function as moderators in the new environment (Szúts, 2014).

We can notice that in the process of getting information the role of the Internet is increasing, which is also a strong tendency in areas in connection with learning, as the importance of e-curriculum and e-sources is increasing. We can also state that a great number of users can not or can only use the opportunities of the Internet very poorly, regarding especially the reliability and validity of information, and there is some uncertainty around data protection, etiquette and digital competences as well (Sipos et al., 2015).

Bertalan Komenczi (2013) in his work, *Electronic learning environments* examined the opportunities of network learning and the Internet. During online learning, students connect to the curriculum interactively and individually, therefore teaching does not exist anymore. *“Electronic info-communication technology is widening the possibilities of personal and sovereign learning”*, so contents can be reached in different modules, in database and according to personal demands. According to the author this way of learning *“best integrates informal and spontaneous learning into the process of gaining knowledge”* (Komenczi, 2013).

Courses building on network learning have a wide range of tools. For this I have used – among others – the works of Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari and Punie. Tom Franklin and Mark van Harmelen introduce how to apply web 2.0 tools into higher education with the examples of four universities.

A big difference in thinking can be seen between students and professors, which creates a barrier to successful teaching (Ollé, 2012). The learning habits of Internet generation are affected by the fact that they spend more and more time using web 2.0 applications therefore creating a unique – and still unutilized – opportunity for higher education. Nowadays existing educational systems work less efficiently with the new generation; in higher education *“students mostly from generations Y and Z have different characteristics, therefore they need a different kind of education as well”* (Pais, 2013). Those youngsters who were born into digital technology are now participants in higher education; for them online world belongs to everyday life. Applying web 2.0 applications into education could increase their motivation, commitment, and expression of opinions and could encourage dialogue.

Generation research uses grouping by year of birth. International studies use the term digital natives for the generation who grew up with the Internet based on Digital natives, digital immigrants (2001) by Mark Prensky. But what

do we mean by the term generation? *Those belong to the same generation* (McCrindle & Wolfinger, 2010, quoted by Pál, 2013) *who were born in the same period of time, they are the same age and in the same period of life and therefore they have been affected by the same technology and experiences* (Pál, 2013, p. 5). *Certain generations have different life orientation, they have similar beliefs and behaviors regarding family, career, religion or politics* (Howe and Strauss 2000, quoted by Pál, 2013). Generational approach is often accused of not consisting of unified and homogenous groups but of pseudo-communities. It is important to note that there are overlaps between generations and the borderlines are not clear, so grouping can be problematic. There are different theories and ideas around whether it is possible to call a group of people born in the same time a generation, and if it is, around how they can be put into groups (Karvalics, 2001). The generation picture introduced (or rather created) by Prensky is often criticized, because it is not technology that determines the usage of media and habits of communication among youngsters, but the socio-cultural factors which have been forming the usage of digital technologies ever since (Szijártó, 2013).

Methodology

Structure of the research hypothesis

I prefer the questionnaire survey, as the essence of quantitative research is oriented to systematically collect data, and critical processing. The basic research question is how the age factor (and the resulting generational differences) affect Internet use, and attitudes to ICT factors for educators. On the basis of the theoretical literature, numerous differences are assumed in several important areas.

The paper presents the results of an online survey in detail. In addition to the online survey methodology, there are many arguments presented as well. The questionnaire advantage of pre-recorded questions is that we ask everyone to author reliable and fast data process. The online query is practical, since the data capture, processing, and the analysis of information becomes easier. The online questionnaire's big advantage is that there is no interviewer bias, and any sensitive questions can be addressed honestly by the respondents.

The answers can be easily quantifiable and can be processed, and due to standardization, the results are comparable, and sophisticated statistical methods may be used in the data analysis. 148 people responded to the survey. I think that on the basis of the number and composition of the sample – if not completely representative – I got a realistic picture of the current issues. Considering the

nature of my research it is both general and specific. It gives a clear picture of the nature of higher education and ICT factors in the current situation, and more specifically – it is looking for answers to defined questions, particularly with respect to a particular institution (University of Pécs).

Processing of the coded data was done using the SPSS statistical data processing software. The statistical data charts were subjected to tested methods (t –test, Chi-square test, Fisher test), indicating the values and significance in the Appendix. In this paper, I examine questionnaires comprehensively, address my research questions and make conclusions on the basis of the data. Some of my conclusions are directed at age, rather than offering a comprehensive analysis of data from the teaching pattern. I also looked for answers to the kind of detectable differences between the students and teachers in regarding the comparison of attitudes on ICT factors. Before starting the research I made my hypothesis based on the specific literature review and on lessons learned from previous studies with similar demographics. The research is deductive: the assumptions are made on the basis of theory and empirical testing of hypotheses to decide whether it will be justified, convertible or rejected.

H1 hypothesis: teachers working in higher education, prefer education-related ICT tools with traditional teaching methodology, the web 2.0 is relegated to the background.

H2 hypothesis: the usefulness of different ICT tools is perceived as different from the student and teacher evaluations.

H3 hypothesis: the reason for the low number of higher education courses online is that there is no objective, institutional, personal and educational criteria.

I will present the data that were obtained by questionnaires in the second half of the thesis – for the ease of understanding– sistematically with the help of diagrams. Examination of hypotheses has been the part of the research paper.

Instructor questionnaire survey and The technical implementation and query process of data collecting

The questionnaire was completed in 2016 as a Google document and could only be completed online. The persons who filled the forms were the teachers at the University of Pécs. They were invited via e-mail to participate in the survey and got the link of the questionnaire. The emphasis was placed on ICT (information and communication technology) device use, and most of the issues were related

to this. In addition, I asked about the ICT supported education and pedagogical methods and I also asked questions about institutional factors, but the students have been examined according to their attitudes towards it (competencies for future generations). I finalized the questionnaire on the basis of the results of the test interviews. The final version of the questionnaire contained 27 questions.

The questions can be divided into three parts based on their types. For the first type only one answer could be selected, with the second type there were more possible answers, at the third type of questions (or statements) was evaluated using a multi-point scale. The survey was administered in February 2016, and a total of 148 evaluable responses were received. The data analysis was done using SPSS statistical evaluation system that has been presented in the Introduction.

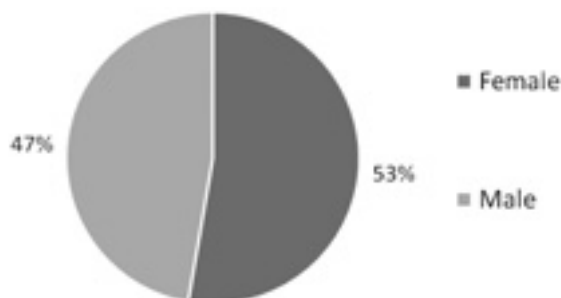
In this sample I also analyzed the response patterns according to the age division. Based on age, I created three groups (Generation Y, Generation X, Baby Boomers generation), and the three groups have been formed as follows:

1. groups: up to age of 35; this group contained 32 people;
2. group: ages 35–55; this group contained 84 persons;
3. group: ages over 55; this group contained 32 people.

This offered a possibility of a statistical analysis of the three age groups involved, divided by age group based on crosstabs. Where this was not possible, I could rely on statistical methods. In drawing conclusions and presenting the results I try to look out of the concept system of generation categorization and its interpretation frame.

Results

(1st Question: What is your gender?)



148 people gave evaluable response in the examination sample. The gender distribution of the sample is shown in the following diagram. The questionnaire was filled by 78 women (53%) and 70 men (47%) (Figure 1).

Figure 1: Gender rates of the examined model. Own design.

(2nd Question: What is your age?)

32 people younger than 35 (21.6 %), 84 people aged 35–55 (56.8 %) and 32 people over 55 years of age (21.6%) were involved. As the diagram shows, the 35–55 year olds had the largest proportion among the people who participated in the filling of the questionnaire (Figure 2).

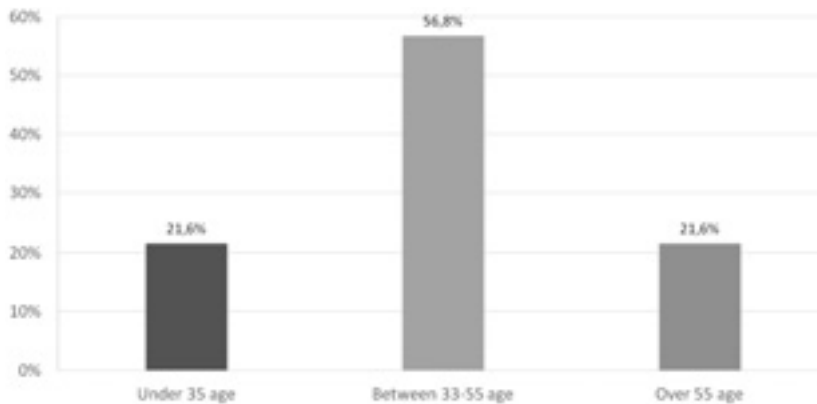


Figure 2: The examined model division per ages. Own design

(3rd Question: How long have you been teaching at the university?)

Out of all of the survey respondents, 45.3% (67 persons) have been teaching for maximum 10 years, 31.1% (46 people) for 11–20 years, 10.8 % (16 people) for 21–30 years, 2% (3 people) for 41–50 years, (Figure 2)

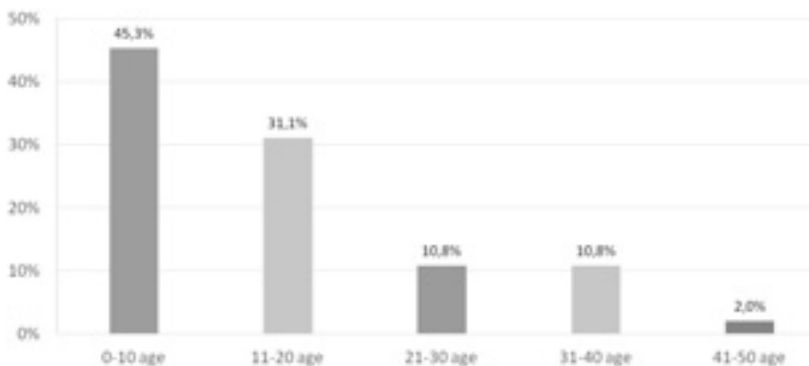


Figure 3: School-time spent at university. Own design.

(4th Question: Which discipline do you teach?)

The majority of respondents, 33 % (48 people) are educators in the field of medicine and health sciences. 19% (28 people) work in social sciences, 16% (24 people) in liberal arts, 7% (11 people) in the natural sciences. 8% (11 people) in economics, 6% (nine persons) Representatives of State and Law, 5% (eight persons) in technical sciences, 4% (six persons) in IT, two in pedagogy, and one person working in the field of linguistics (Figure 4).

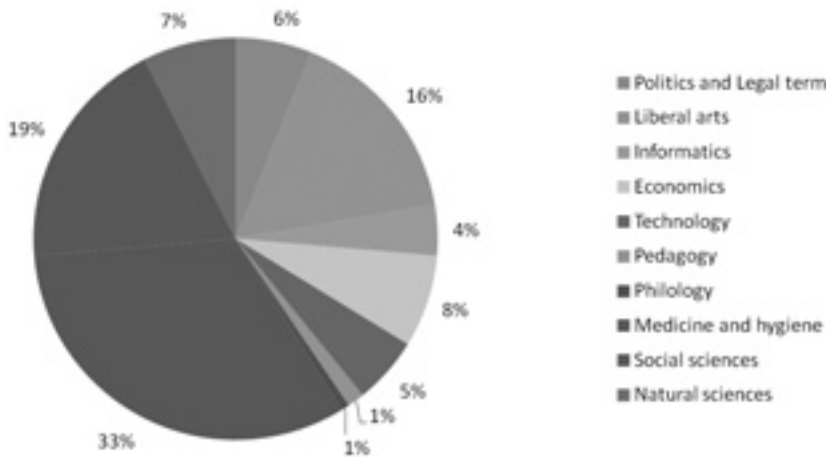


Figure 4: Respondents' division as discipline. Own desgin.

(5th Question: Which faculty do you teach at?)

31.1% (46 people) of the respondents teach at the Faculty of Medicine, 19.6% (29 people), at the Faculty of Arts, 16.9% (25 people) in Cultural Studies and Faculty of Pedagogy and Rural Development, 7.4% of the Faculty of Law, Faculty of Engineering and Information Technology Faculty and the Faculty of Science faculty, teacher's ratio is 6.8% (10–10 people). 4.1% (6 people) in the Faculty of Health Sciences, 0.7% (1 person) teaches at Arts Faculty (5th diagram). The sample is not fully representative, but represents PTE's diversity (Figure 5).

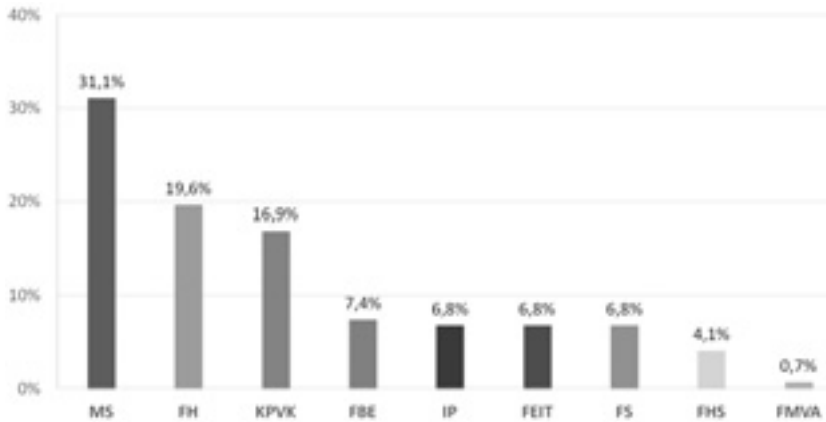


Figure 5: Respondents' division as faculties. Own desgin.

(6th Question: Do you use the following ICT tools in your own lessons?)

The summary shows clearly that the teachers use the computer, the projector and the slide show (ppt) most often during teaching. This is followed by the e-learning materials and online Learning Management Interface (Neptun). Less frequently used tools are Wikipedia, the camera and the smart phone. The least used tool among the respondents is the interactive whiteboard (Figure 6).

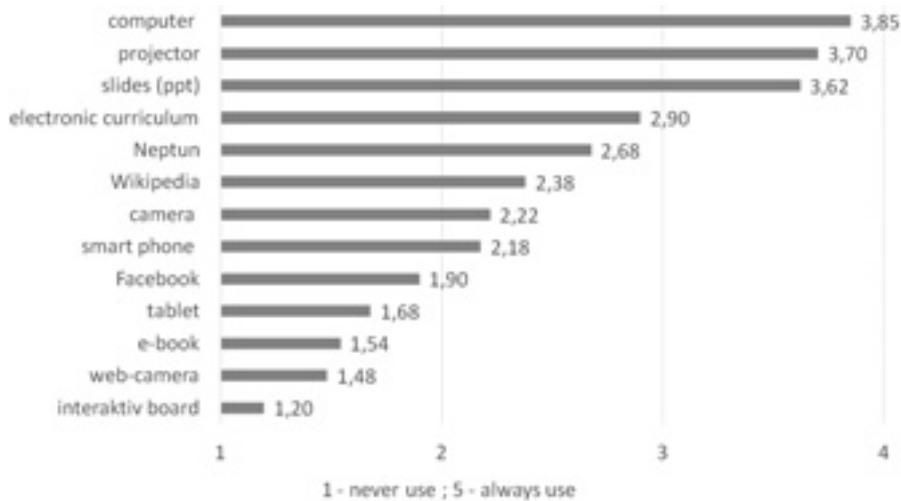


Figure 6: Respondents' division as using ICT equipments. Own desgin.

There is a significant difference in the frequency of the use of the smart-phone in the age groups. Among respondents who stated that they their smart-phone for educational work were 31.3 % of those younger than 35, and less than 20 % of 35–55 year olds and those over 55.

(7th Question: Do you feel prepared for the usage of the following IT tools?)

This diagram shows how the teachers consider themselves being prepared for the usage of ICT tools. The previous question has shown that the teachers use computer, projector and slide show (ppt) most commonly in their teaching activities. The highest rate was in slide show, projector and in computer usage. Teachers were relatively confident in terms of e– learning materials, and usage of the cameras as well. This was followed by the reduced usage of the Wikipedia, Web camera, smartphone, tablet devices. As for the usage of Facebook and Neptun, the picture is quite similar to the previous ones. The tool that they were most uncertain about is the use of the interactive whiteboard (Figure 7).

Independently of age of the respondents, they feel prepared for the usage of other information technology devices we have listed to the same extent.

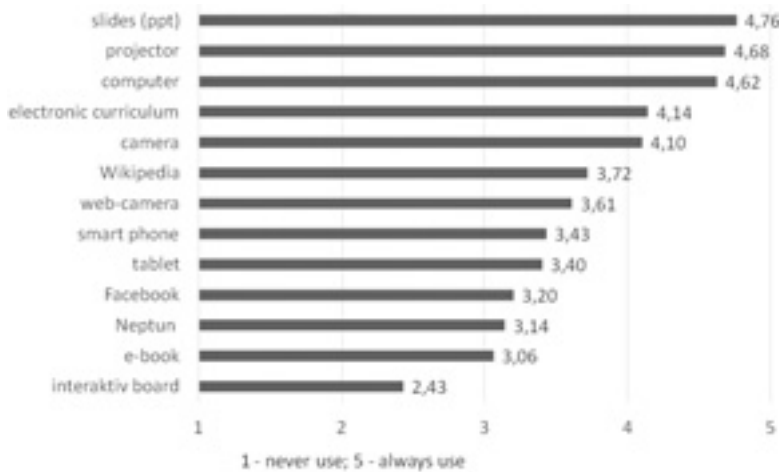


Figure 7: Respondents' division as their preparedness using ICT equipments. Own design.

(8th Question: How is the institution's facilities in the field of ICT?)

According to almost half of the respondents (48%, 71 persons) the institutions lack the equipment needed for the ICT tools. According to 45 % (67 people) it

is adequate, and only 7% (10 people) believe that they have everything they need (Figure 8).

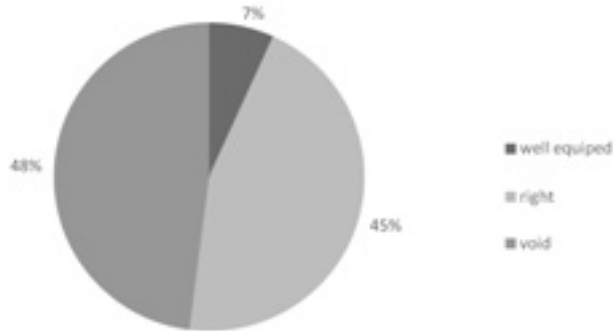


Figure 8: Respondents’ division as ICT facilities of institutions. Own desgin.

(9th Question: Are you supported by the institution in the use of ICT tools and training opportunities?)

29.7% (44 people) of the respondents are not supported by the institution in the use of ICT tools and training opportunities. 16.2 % of (24 persons) are not supported with any ICT equipment, but they are given the opportunity to train themselves. 20.9% (31 people) are supported by ICT tools, but with no training opportunities. One third of the teachers, 33.1% (35 persons), is provided the tools and further training opportunities by their institutions (Figure 9).

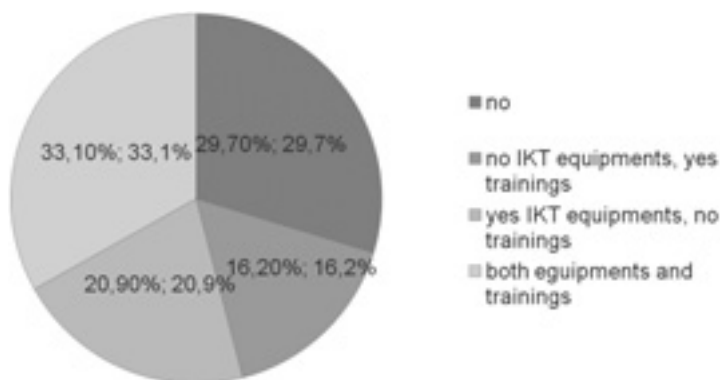


Figure 9: Respondents’ division as institutional support. Own design.

(10th Question: Are there any opportunities to attend lectures given by others, where the ICT tools are used frequently?)

56.8 % of the lecturers (84 people) have the opportunity, 43.2 % (64 people) do not. Such demonstrations can be an important advantage where educators learn about the usage of different tools and it can help them in applying these tools in their lessons more often. However, almost half of the respondents do not have this possibility (Figure 10).

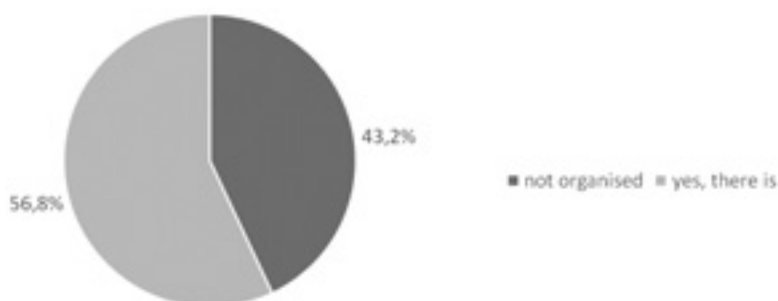


Figure 10: Respondents' division according to participation in other teacher lectures. Own design.

(11th Question: Do you take part in such forums (including online ones) where you have the possibility to get information about the tools that you have not used yet?)

35.8 % of the respondents (53 people) participate in forums where they are informed about new methods or technical information. 64.2 % (95 people) have not participated in such programs (Figure 11.1).

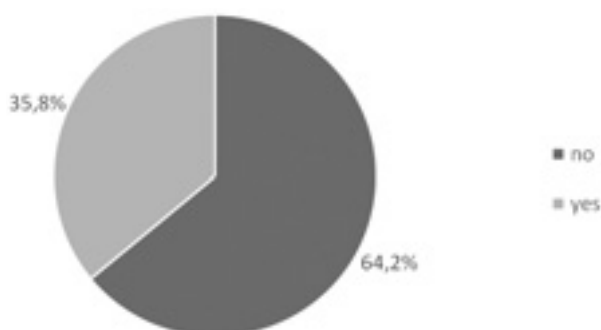


Figure 11.1: Respondents' division as participation on forums. Own design.

These four issues concerning institutional ICT factors were taken under consideration. The results of the research seem to support my hypothesis that the institutional provision of ICT tools and the institutional support is inadequate. 48% of the survey respondents (8th diagram) believe that there are institutional deficiencies in ICT facilities. If we examine the results on the basis of age groups, it will be clear that regardless of age, the teachers think the same way about the equipment in their institutions.

However, there is a significant correlation between how the institution's equipment is viewed from the aspect of ICT and whether there is a possibility of attending lectures where ICT facilities are used. ($P = 0.015$). Those who believe that the institution lacks of ICT facilities, admit in larger proportion that there is no opportunity to participate in such lectures than those who are least satisfied with the institutional supply in this area (Figure 11.2), (Appendix, 3rd table 8th question;).

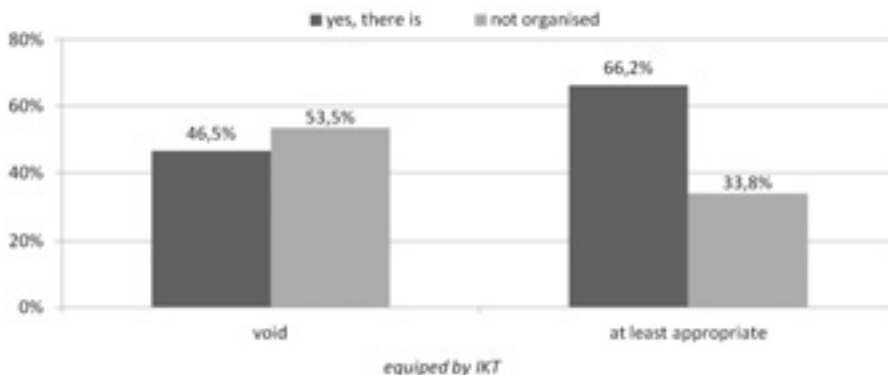


Figure 11.2: Satisfaction with facilities and opportunities, to take part in lectures held by others who use ICT equipments regularly. Own design.

(12th Question: What is your opinion of the usefulness of ICT tools in the classroom environment?)

The tool deemed the most useful is the projector, the slide show and the computer. most of which are used on a daily basis by the lecturers. E-learning is in the fourth place, followed by the interactive whiteboard. This is also interesting because in earlier questions, this device was reported to be used rarely and its usage uncertain. There could also be a question for further research of why the e-book reader is classified educationally backward. Facebook received the lowest

evaluation of ICT devices. According to this, most of the teachers do not support this tool in classroom environment (Figure 12)

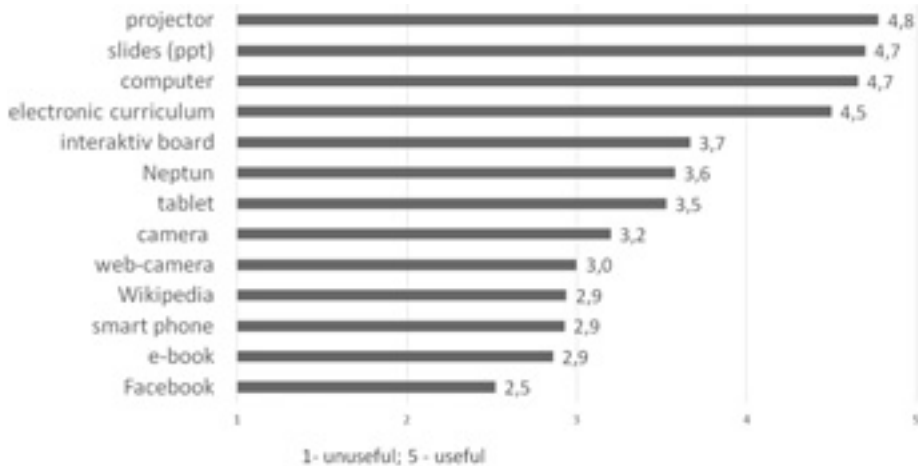


Figure 12: Respondents' opinion on the usefulness of ICT equipments used on lessons. Own design.

In the instructors' work, the use of Wikipedia, webcam and e-learning showed generational differences. People over 55 prefer to use Wikipedia and Webcam. The fact that the instructors consider Wikipedia as an ICT tool more useful, is significantly associated with age ($p = 0.033$).

People over 55 considered Wikipedia useful (31.2 %), while 12.5% of those younger than 35 and 11.9% of 35–55 year olds share the same opinion (Appendix, 1st chart, 12th question).

There is a substantial difference in the proportion of the age-based questionnaires who consider webcam useful. ($p=0,049$) . Using webcam in the school environment is considered the most useful in the group of 55+ (25%), while 35–55 year olds (17, 9%) and 3,1% of people younger than 37 have the opinion that the usage of webcam is useful (Appendix, 1st chart, 12th question).

(13th Question: What are the ICT devices that are most commonly used in the field of your educational work?)

More devices could be mentioned in the answers. The order is stable. 88.5 % of the respondents (131 people) gave computers as an answer, 9.5 % (14 people) said they used laptops, and 57.4% (85 people) consider projector as the most useful device. In the opinion of 45.3% (67 people) of the instructors slide show / ppt should be listed here too. Only 17.6% (26 people) gave e- learning materials

as their answer, 10.8 % (16 people) gave tablet and 9.5 % (14 people) said they used the interactive whiteboard (Figure 13).

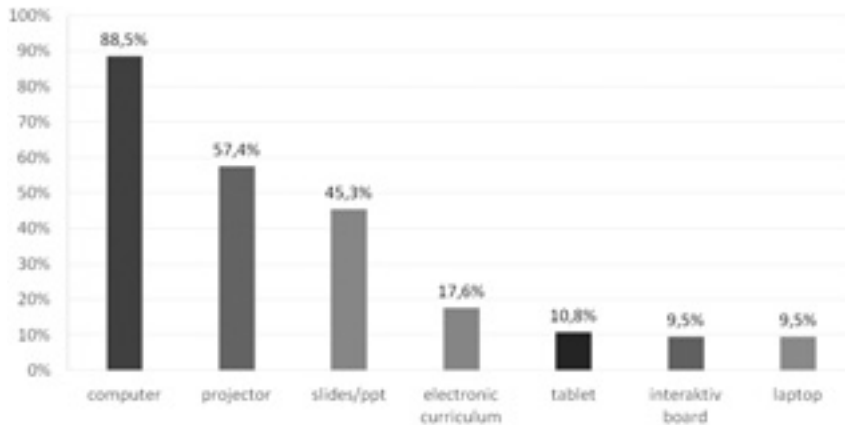


Figure 13: Most used ICT equipment in respondents' special fields. Own design.

(14th Question: If you use ICT tools in the classroom, how often do you do this?)

69.6 % (103 people) of the lecturers who took part in filling out the questionnaire use ICT tools in all of their lessons. 16.2% (24 persons), use ICT tools only if necessary, 8.1% (12 people) on a weekly basis, 3.4 % (five people) rarely, 2.0 % (three persons) monthly, and 0.7 % (one person) never uses ICT tools (Figure 14).

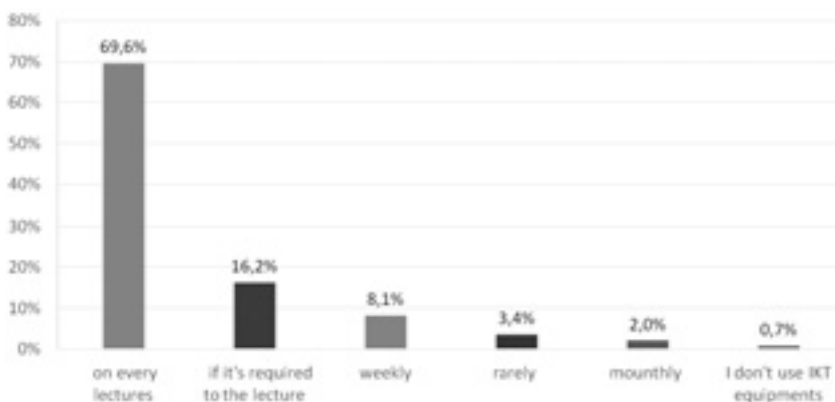


Figure 14: Respondents' division regarding the frequency of ICT equipment use in lessons. Own design.

15th Question: Which of the following sources do you use in your digital lessons, or when preparing?)

Almost everyone who filled the questionnaire, 97.0 % (144 people) use images, or diagrams. The use of digital text elements is less pronounced, with about 77.0 % (114 people). Surprisingly, many people, more than half of the respondents (65.0 %, 97 persons) use videos during their lessons. Simulation is used by 25.0 % of the respondents (37 people), music 12.2% (18 persons), 6.1 % use games (nine people) and 5.8% (eight people) use other sources (such as 3D text databases, websites, images). (Figure 15)

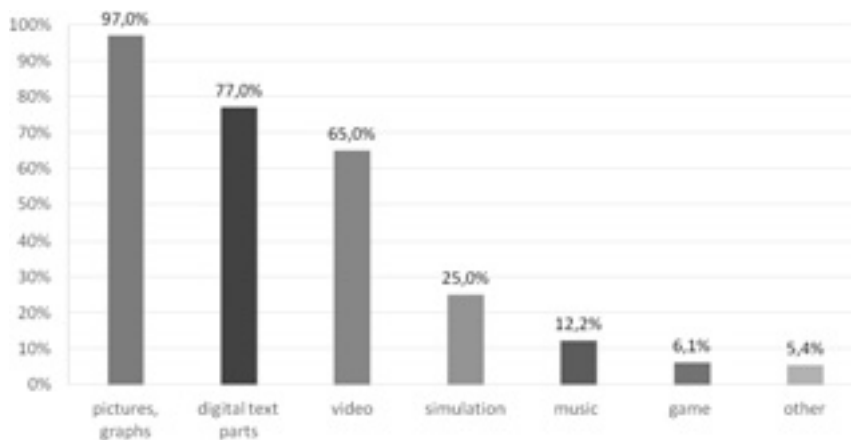


Figure 15: Respondents' division regarding use of digital sources for preparation. Own design.

(16th Question: Which of the following pedagogical methods do you apply?)

The most common method of teaching was to lecture-style instruction, as 91% of respondents (135 people) think that the most common method of teaching is delivering content through lecturing. This is followed by explanation 86% (127 people); the discussion is used by 81% (121 people), the teamwork by 65% (96 people), project work by 44% (65 people), the argument method by 36% (57 people), computer methods by 35% (51 people) and finally the 'other' category was chosen by 5% (seven people). (Figure 16.1)

It is interesting to note that using the Fisher exact test, the results show that there is a significant difference between the teachers over 55, and the 55 years old or younger in how they use the front-of-classroom lecture style or the explanation. These methods are used by 55 year-olds and younger, more so than

by those who are older than 55: lecture-style ($p = 0.035$), explanation ($p = 0.035$) (Appendix, second chart, 16th question) (Figure 16.2).

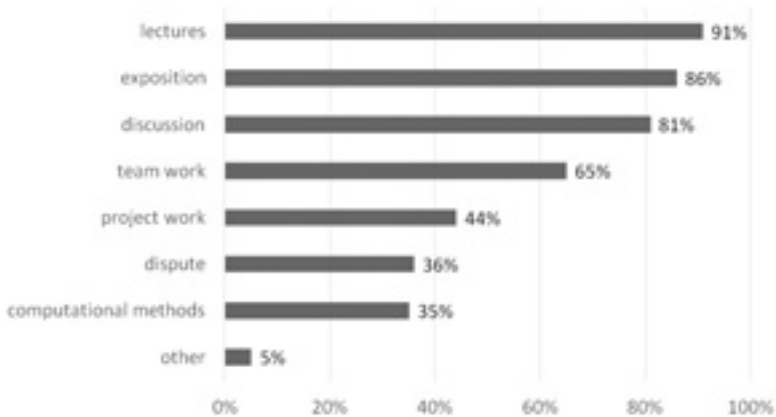


Figure 16.1: Respondents' division regarding the use of pedagogical methods. Own design.

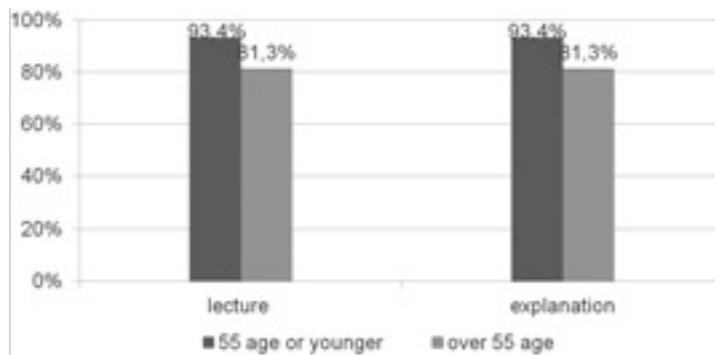


Figure 16.2: Distribution of pedagogical methods. Own design.

(17th Question: What new teaching methods do you consider to be important and useful?)

76.2 % of the respondents (112 people) consider the co-operative techniques as the most important new pedagogical methods. 68 % of them (100 people) consider the project work also good to use. In the third place is the multimedia 50.3% (74 people). 25.9% (38 people) responded with 'other', while 12.2% (18 people) think the usage of web 2.0 asset is important (Figure 17).

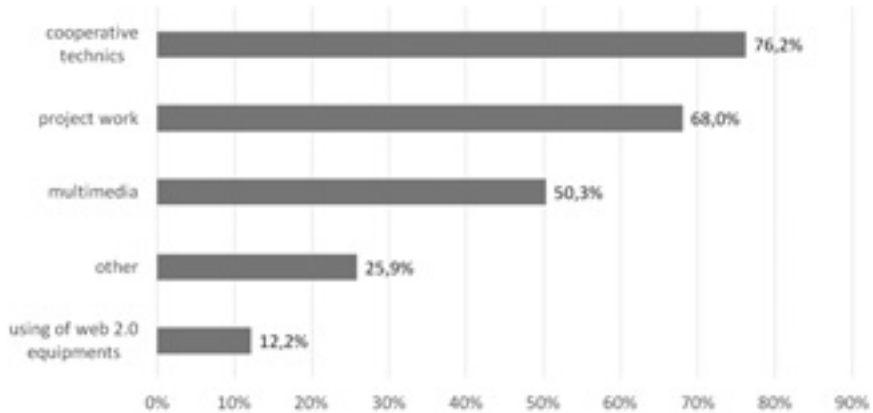
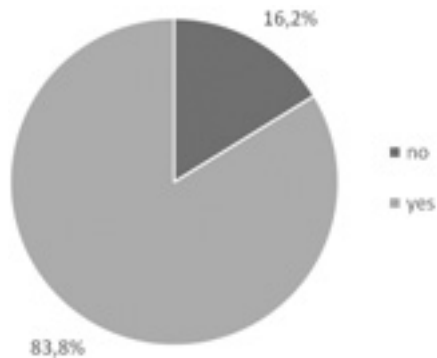


Figure 17: Respondents' opinion of the new pedagogy methods. Own design.

(18th Question: Do you think the use of advanced tools is associated with the use of new teaching methods?)

For 83.8 % of the respondents (124 people), the use of advanced tools is associated with the use of new teaching methods, while 16.2% (24 people) do not think in this way (Figure 18).

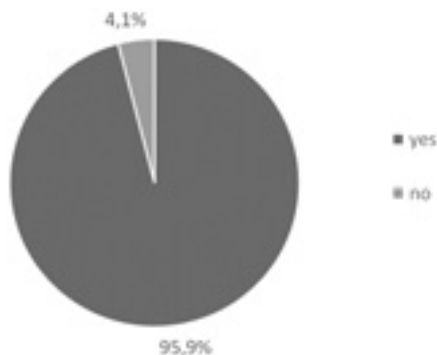
Figure 18: Respondents' opinion of using the modern equipments means using them in pedagogy as well. Own design.



(19th Question: Do you think that there is an interaction between the use of new teaching methods and IT competencies?)

95.9 % of the teachers (142 people) say that there is interaction between new teaching methods and IT competencies, while only 4.1% (6 people) claims that there is no interaction (Figure 19).

Figure 19: Respondents' opinion about effects of pedagogical methods and informatic competency on each other. Own design.



(20th Question: What kind of students' competencies do you consider important in relation to the subjects you teach?)

Among the instructors, 97% (143 people) think the most important skills for students are for them to understand the correlations. This is followed by the reading comprehension, held as important by 85% (125 people), the systematic capacity stated by 76% (113 people), inductive reasoning by 72% (107 people), the ability of abstraction by 60% (88 people), and finally 7% (11 people) chose 'other' (Figure 20).

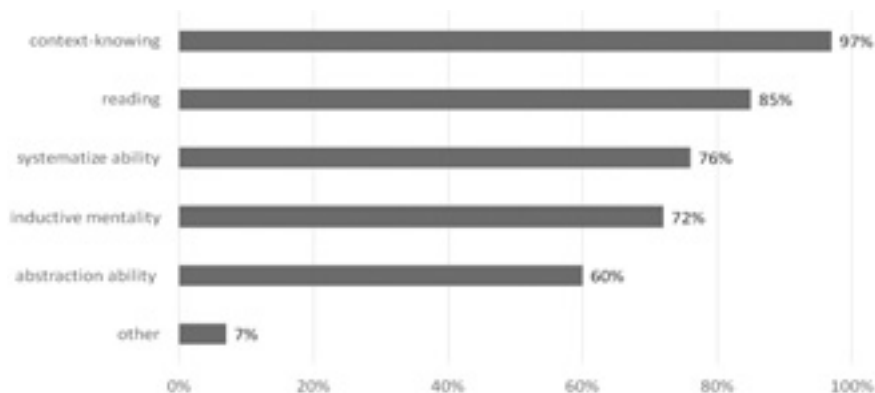


Figure 20: Respondents' division as regarding important students' competencies. Own design.

(21th Question: Does the use of ICT tools help the development of these competencies?)

According to 86.6 % of the teachers (129 people), the development of the aforementioned competences is promoted by the use of ICT tools. 13.4% (19

people) believe that there is no help afforded to the development by ICT tools (Figure 21).

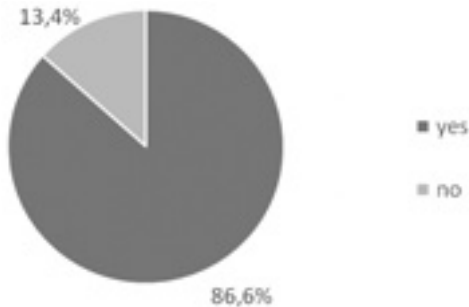


Figure 21: Respondents' opinion on whether using ICT equipment helps with development of students' competencies. Own design.

(22th Question: Which teaching activities among the following are the most typical?)

It can be said that among the respondents the most popular is the slide show presentation of the curriculum. Two-thirds of the sample give interactive and cooperative lessons. The above mentioned – frontal teaching techniques used by teachers got first place earlier but in this question it was pushed into third place.

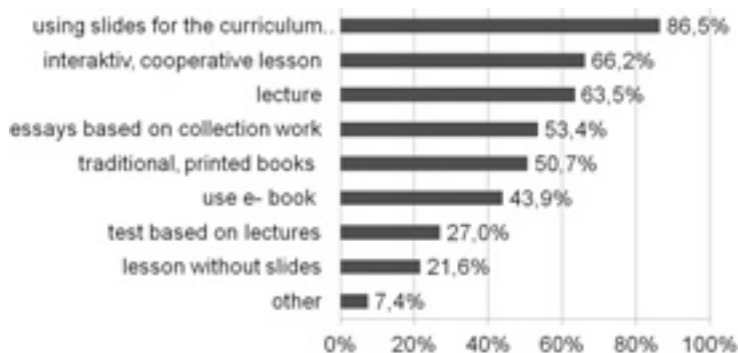


Figure 22.1: Respondents' division regarding most-significant opportunities in tutorial activity. Own design.

86.5 % of the respondents (128 people) marked slide show as typical teaching activities, 66.2 % (98 people) think interactive and cooperative classes characteristic of their teaching, 63.5 % (94 people) think this of the frontal education, 53.4 % (79 people) of hand in home paper that is prepared on their

own investigation. 50.7 % (75 people) of the use of usual, printed version of workbooks, 43.9% (65 people) of the use of electronic workbooks, 27% (40 people) of the test paper of the previously frontally taught curriculum, 21.6% (32 people) of the lesson without slide show, 7.4 % (11 people) chose other possibilities (Figure 22.1).

There is a significant connection between the three age groups we studied, and whether the respondent considers typical of his/her own educational activities the use of the traditional printed textbook or not. ($p = 0.046$). 56.3 % of those younger than 35, 56% of 35–55 year olds, and 31.3% of 55 yrs or older admitted that this is one of the most characteristic features in his or her teaching (Appendix, first chart, 22nd question), (Figure 22.2).

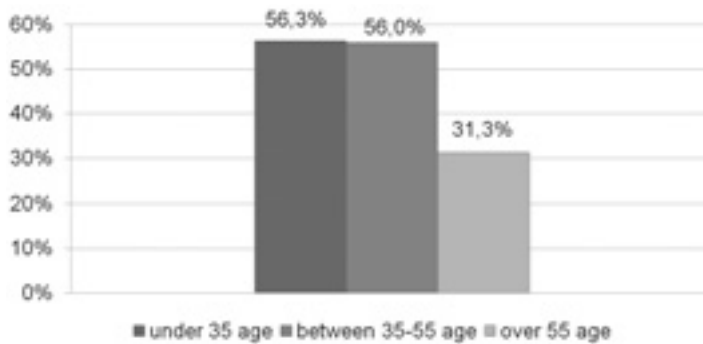


Figure 22.2: Division regarding the evaluation of using traditional, printed books. Own design.

(23rd Question: Do the students have the possibility of realizing the two-way communication in your class?)

91.9 % of the instructors (136 people) give the opportunity for the students to implement a two-way communication, 2.7% (four people) do not, and 5.4% (eight people) marked other possible answers (Figure 23).

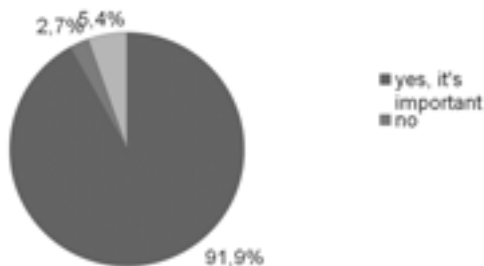


Figure 23: Respondents' division regarding the possibility for interactive communication in lessons. Own design.

(24th Question: What is the attitude of the management towards the institution's ICT devices?)

45.3 % of the respondents (67 people) have poor possibility to use ICT tools in their workplace. 41.2 % (61 people) stated that the management encourages their use, 4.7% (7 people) feel that the institution is completely uninterested in it, and 8.8% (13 persons) marked other categories (Figure 24).

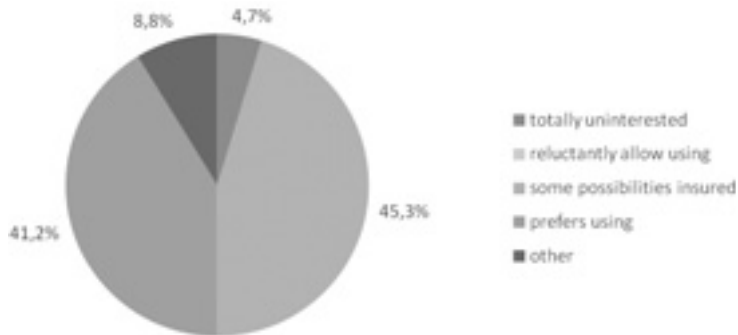


Figure 24: Respondents' division on attitudes of the institutions' leaders to ICT equipment. Own design.

(25th Question: Evaluate the following methods, depending on how often you use them in university education!)

The teachers who filled the questionnaire apply the group problem solving method as the most common one of the university education methods listed. This is followed by discussion and student presentations. The diagram shows that the valuation is not too high, so that every lesson is not likely to be built for these procedures (Figure 25).

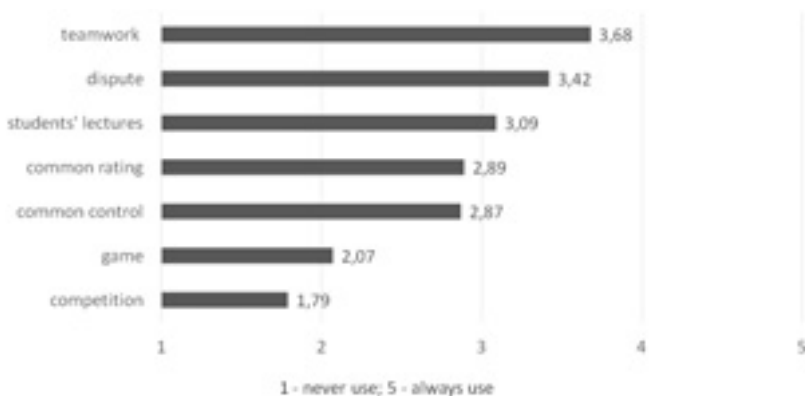


Figure 25: Respondents' opinion about pedagogical methods in education. Own design.

(26th Question: Do you agree with the following statements?)

The different age groups in similar proportions agree or disagree with the statements below. There is no significant relationship between age and whether they agree or not with these statements. Many people chose do not know / no answer options (Figure 26).

Almost all the people who filled the questionnaire (over 90%) agreed with the usage of computers and digital textbooks in education and their justifiability. Many people believe that the projection of additional content (slides, photos) does not distract students' attention from the teacher. As was seen, with previous items projectors and slide shows are intensively used in higher education.

More than two thirds of the sample believes that mobile phones / tablets / e – readers, the interactive whiteboard and the introduction of similar tools for public education put pressure on teachers unnecessarily. The results are detailed in Conclusions section.

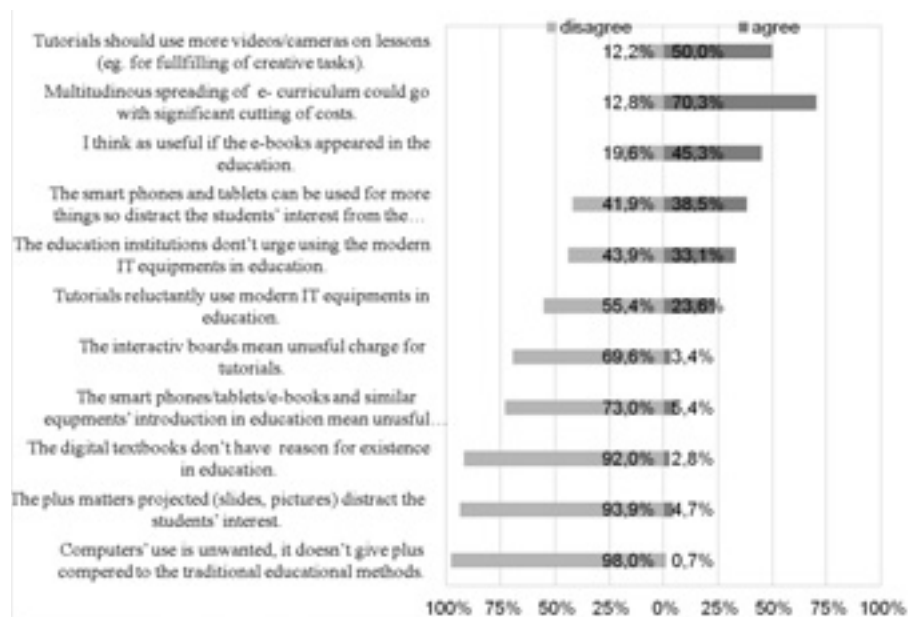


Figure 26: Evaluation of the following statements. Own design.

(27th Question: Do you agree with the following statements concerning the Z generation (aged under 20) of students ?)

Again, there is no significant relationship found on the basis of age groups. In connection with the statements referring to generation Z, there was high agreement (over 80%) on three observations::

The visual stimuli are important for today's students, and also have a huge impact on them. Today's students need enrichment. Today's students are not smarter, they just think in a different way than their predecessors (Figure 27).

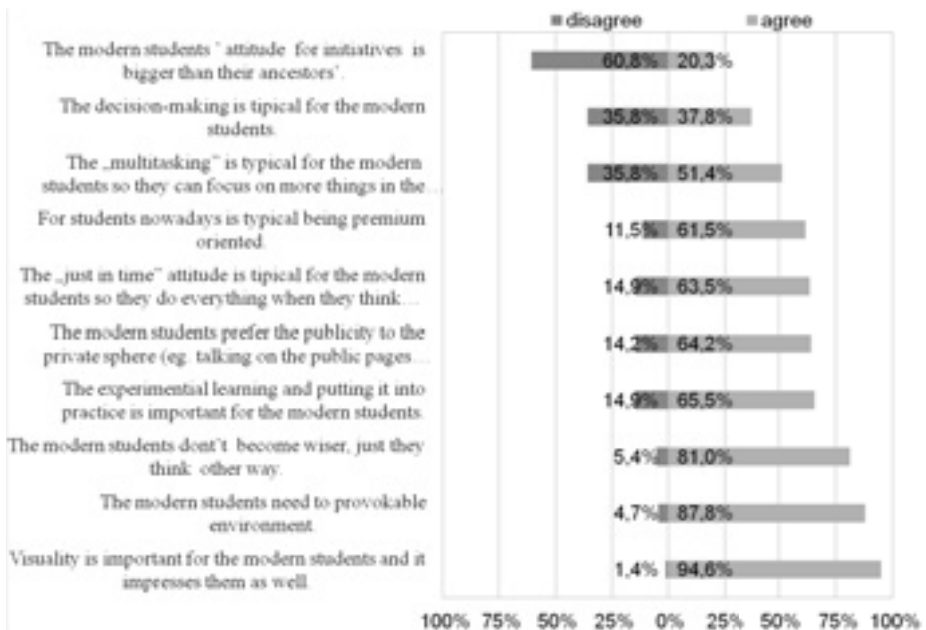


Figure 27: Evaluation of the following statements. Own design.

I studied the ICT educational tools ranked on usefulness, comparing the student and teacher evaluations. Here, respondents scored the ICT devices on a five– point scale, and both of the questionnaires included the following questions: What is your opinion about the usefulness of the following ICT tools in educational environment?

There were significant diversities found in responses: the students significantly appreciated the following ICT devices: smartphones ($p = 0.000$), tablet ($p = 0.007$), Wikipedia ($p = 0.000$), e– book reader ($p = 0.000$), Facebook ($p = 0.000$).

The instructors gave significantly higher score to the projector ($p = 0.000$) and a slide show ($p = 0.000$). There is no significant difference in the evaluation of the following ICT devices: computers ($p = 0.923$), interactive whiteboard ($p = 0.316$), e-learning material ($p = 0.054$), camera ($p = 0.189$) webcam ($p = 0.111$), Neptun education organization interface (Appendix, 4th chart, 7th question; (28th question).

Discussion

The following is a summary of responses to y the hypotheses that were created at the beginning of the paper based on the results of the questionnaire research. Statistical data tables of hypotheses are to be found in the Appendix.

H1 hypothesis: Teachers who work in higher education prefer ICT tools related to traditional educational methodology in teaching, while the web 2.0 tools are relegated to the background.

Teachers use the computer, a projector and a slide show (ppt) the most often. The reason may be that they are confident in using these: in terms of preparedness both the projector and computer plus slide show reached the highest value. I did not find a significant generational difference. The electronic learning curriculum –regardless of generation– is used less and also the teachers are less prepared for its use. In my further research I would like to examine the question of causality: whether they use it less because they are not confident or prepared, or they are unprepared and therefore they use it rarely.

I consider this research hypothesis partially justified, but the hypothesis is not proven by sufficient evidence. The provision is reasonable due to lower number of elements of the instructor questionnaires, I consider additional tests necessary for the purpose of precise delimitation.

H2 hypothesis: The usefulness of different ICT tools is perceived as different from the student and teacher evaluations

Concerning the use of ICT tools in educational environments the first four places in each group are: computers, projectors, electronic curriculum and a slide (ppt). If the results are examined more thoroughly, then we can find differences. In students' case the computers, projectors, electronic teaching resources and the slide show (ppt) are the four highly rated tools. There are significant age differences too. In the case of instructors the ranking was the following: projector slide show, computer, electronic teaching curriculum. Age differences can also be found here. There were generational differences shown in the instructors' work

in Wikipedia, webcam and e-learning curriculum evaluation. The group of over 55 yrs consider Wikipedia and Webcam more useful.

There are significant differences in perception of the usefulness of ICT tools in comparison of teachers' and students' evaluations. Students evaluated the following ICT devices higher: smartphone, tablet, Wikipedia, e-book reader, Facebook. The instructors gave higher evaluation in the case of two ICT devices: projector and slide show. This hypothesis has been proved, further interpretation of results will be dealt with in the summary section of my paper.

H3 hypothesis: the low number of online courses is explained by the poor institutional, personal, pedagogical, objectional criteria. I got my answers on the basis of instructors' answers to the data relating to infrastructural and institutional factors. On the institutional ICT equipment and infrastructure, perception is not unified, but in half of the instructors' responses it perceived as incomplete, and only under 10% of the respondents believed it was high. Opinions on institutional support, access to training opportunities and the institution's management attitude towards ICT tools strongly divided the respondents .

I found connection between the evaluation of the institutions' ICT facilities and the opportunities to participate in the introduction of the usage of ICT tools. Among those who believe that their institution lacks ICT facilities, a higher proportion confesses that there is no opportunity to attend these lectures. In terms of personality factors, it can be said that the majority of teachers are more open to the use of online tools. However, only every third instructor can attend the forums on ICT methods or technical information. The most common didactic method was marked by 91% of people as the front-of-class tools (lecture, explanation), and most common pedagogical activities are the slide show presentation of the curriculum.

The hypothesis has been partially addressed, but due to its complexity, I can not prove all the elements. Further interpretation of the results will be dealt with in the next section .

Conclusion

The present study also shows that the higher education environment supports the integration of modern technology achievements in the educational environment, but there are still unresolved issues. Its highlighted aim was to demonstrate the importance of the strategic use of modern ICT tools in higher education and the development of education levels of participants in ICT skills.

In many cases of higher education teachers it can be said that they have never been made to use more complex ICT tools and they cannot handle the digital devices. If the instructor is not prepared for the usage of the technical tools (ICT skills shortage) he/she will avoid its use in education due to his/her insecurity towards it (Pillman Kubinger, 2011). This means that in the survey, the computer, projector and slide show (ppt) is not only the most common, but also the tools used the most confidently. In other institutions of higher education there can also be a similar situation, and digitization is often limited to Power Point slide show of the trainers in their presentations (Kubinger-Pillman, 2011, p.50)

One of the most serious ICT competence of teachers in higher education is currently the slideshow –as I could summarize ironically. The spread of the multimedia applications is important, almost everyone uses images, pictures, two-thirds of my respondents use texts, video films. I did not find convincing evidence to establish that the younger teachers' ICT competencies would be higher than the older instructor peers'.

Teaching attitude may be the key issue in digital development of higher education. The instructors are optimistic and open minded about the web 2.0 regarding e-learning: three –quarters of the sample think that the new applications represent value in the field of education, and two thirds of them believe that the university should be sure to keep pace with technological development. More than eighty percent of the respondents think that the use of advanced tools are associated with the use of new teaching methods. More than half (57%) of teachers surveyed think that there is no possibility to participate in lectures where ICT tools are used regularly.

Such presentations can be an important advantage where educators can learn about using different instruments and it can help them with making themselves use these lessons more often. Roughly two-thirds of the sample have not participated in any forums (including online), which would give the possibility to obtain information about the new ICT methods or techniques. They are not informed either about the new pedagogical tools and options (cooperative learning, project work, constructive pedagogy, collaboration) or organizational and methodological background.

The question is, if they get such a small proportion of educational help and do not take part in further training methodology or forums, how they will integrate into their daily teaching practice a high level of digital device usage. In the absence of institutional support and compelling circumstances they cannot be optimistic.

In the case of using the Web's 2.0 tools, the method should be based on a collaborative teaching management, which on one hand, gives high possibility to

access ICT devices, on the other hand, it needs to be accompanied with a strong ICT user competencies (staff, students).

The majority of teachers lack better knowledge of modern pedagogical principles and methodological tools, especially if we look at the European Union expectations and standards (Kárpáti & Hunya, 2009).

The pedagogical methodology is very similar –regardless of age– in higher education: the frontal teaching dominates (lecture, explanation), the most common educational activity is the slideshow in the curriculum. The student information retrieval and processing, and communication device use patterns question the efficiency of methods. If teachers do not learn to speak the language of the netgeneration and apply this in education, the members of the younger generation will turn away from the formal education activity in increasing numbers.

Higher education teachers have the required infrastructure knowledge, but they do not have to translate it into the language of netgeneration. They need to develop new and advanced methodologies for their subjects with the help of their pupils (Prensky, 2001). From the statements referring to generation Z, instructors (over 80%) agreed on two things: the visual stimuli are important for today's students (and there have a great influence on them); and they need stimulus environment.

More than 90% of the teachers in the sample attach importance to the two-way communication (and gives high evaluation for the agreement), almost 80% highlight the cooperative techniques in pedagogical methods, two-thirds highlight the project work. The question is what is actually meant by this, because the frontal didactic tools are applied by the majority of teachers in higher education. According to the responses the most common pedagogical activity is the projector presentation of the curriculum. According to the instructors, the most important skills of students should be the understanding and comprehension of texts that cannot be developed through frontal lectures only.

The literacy of texts and effective inquiry in digital texts and in e-learning are important competences in online learning (Papp – Danka, 2014). Students also have a preference for collective, interactive problem solving tasks over the frontal education. Higher education needs teaching methodology and didactic reforms. Reform pedagogy does not reach the higher education system and its rigid and conservative tool system, so self-supporting and autonomous knowledge processes stay in the background.

The educational world of universities is a special agent: on one hand, the majority of academic teachers do not have pedagogical qualification, on the other hand, they are given a large autonomy in terms of training tools and methods. They are aware of the new expectations (results of teaching questionnaire show

this), that are an important element of the competency-based education, but in practice the academic routine is still relevant, such as frontal teaching (lecture, explanation), which is based on classroom performance.

This is understandable in the absence of monitoring and control and appropriate feedback. Changing attitudes are needed: the “ivory tower” elitist higher education and its representatives must be moving with the times, into services and student-centered direction. The retention factor is due to the inflexibility of higher education sector and the conservative approaches. Implementation of the frontal teaching has changed, and today teachers use projector and slideshows instead of chalks. The student activity can be increased in classroom teaching, it can be creative– and critical thinking, can be developing together with discussion skills, and problem solving skills.

Higher education teachers’ competence needs continuous improvement of ICT competencies in order to become more adaptable and open to the usage of new instruments. This –as the survey research has shown– cannot be provided by all of the institutions. It is worth thinking about the establishment of ICT and an institution learning coordination group, which centrally supports teachers with academics methodological publications, with availability of materials, and with using thematic forums and expert consultation.

Serious institutional strategic development changes are needed that could build a bridge between competence levels and students’ needs. The differences between digital natives and digital immigrants point out development paths, they are giving new opportunities that give reason for the reconsideration of the existing university education system. There is a complex picture with regard to how the institutions are equipped with the ICT tools and whether the teachers are supported by ICT trainers or training. This is likely to be investigated differently. Autonomous faculties, institutes from the aspect of education, show a very heterogeneous picture, according to the survey. This shows a lack of central coordination of university.

The national higher education experience does not give too many encouraging signs so far, the small number of e– learning courses, the ICT skills of teachers and the poor tool use show gaps if we look at the international comparisons. Instructors use certain online learning management programs (Neptune, Moodle) for organizing the classes, but the complex web 2.0 tool usage (blogs, social networking, video, audio sharing sites, social bookmarking, etc.) is not widespread in higher education. Most of the teachers cannot confidently use the institutionally imposed online framework (Neptune) either, not to mention the e –learning.

I do not mean to say that the interest in Internet use and openness are age-related factors, I would merely point out that students in higher education have very different training and educational backgrounds, which may affect their demands. Slowly, teachers' attitudes towards online education are changing. ICT tools need to be built in teaching practice, online technology has to be geared to the needs of youngsters' needs and language too and also the education organization and the curriculum has to be adapted to the new requirements, including the teacher's role in re-evaluation (Olle et al., 2015)

For doing this, change is essential in attitudes of the institutions, the frontal teaching activities should be replaced with a more modern approach of education, that calls the teachers to account for the pedagogical efficiency (Olle, 2014). In this study the exact role of the institutions cannot be explored. We could not overlook the fact that the integration of ICT in educational institution level is time- and money-consuming. Daily use of ICT is increasingly common, however, its integration into education is not seamless (educational ICT tools gives a good overview of Forgó & Antal, 2013).

Such a complex paradigm shift in the methodological area would take decades. I find it important to emphasize that the adaptation and implementation of activity-based teaching and learning methodologies in higher education can be effective in parallel with the rate of reduction of frontal teaching. Unless the teachers are forced by the institutions to think about the usage of information and educational tools, the IT infrastructure is developed, and teachers are provided by trainings, there is a little chance for change (Sari, 2009).

It is difficult to decide whether we have such provision in an unfavourable higher education like ours – my research has not been focusing on this issue. It is likely that only a radical reform of higher education will be able to resolve the problem.

References

- ABONYI-TÓTH, A. (2010). *A digitális kompetencia*. Budapest: ELTE Informatikai Kar, Média- és Oktatásinformatikai Tanszék, Média Informatika és Technológia Csoport. Retrieved from <http://abonyita.inf.elte.hu/digkomp20100225.pdf%20>
- DUGA, Zs. (2013). *Tudomány és a fiatalok kapcsolata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar – Tudománykommunikáció a Z generációnak. Retrieved January 12, 2016 from <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok>
- FERRARI, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: European Commission. Joint Research Centre. Retrieved from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>

- FORGÓ, S., & ANTAL, P. (2013). *A pedagógus mesterség IKT alapjai*. Eger: Líceum Kiadó. Retrieved from http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/17-a-pedagogusmesterseg-ikt-alapjai_55e9c795380f7.pdf
- KÁRPÁTI, A., & HUNYA, M. (2009). *Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher projekt I*. Budapest: Új Pedagógiai Szemle. Retrieved December 2, 2015 from <http://ofi.hu/karpati-andrea-hunya-marta-kiserlet-tanarok-ikt-kompetenciaja-kozos-europai-referenciakeretenek-0>
- KELAN, E., & LEHNERT, M. (2009). *The millennial generation: Generation Y and the opportunities for a globalised, networked educational system*. Bath: Education Department, University of Bath. Retrieved from http://www.academia.edu/4335172/The_millennial_generation_generation_y_and_the_opportunities_for_a_globalised_networked_educational_system
- KOMENCZI, B. (2013). Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai. In A. Benedek, & E. Golnhofer, (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 54–76). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. Retrieved from http://old.ektf.hu/-kbert/2013_14_02/komenczi_etc_20131111.pdf
- KUBINGER-PILLMANN, J. (2011). Digitális pedagógiai módszer és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 2011(20), 48–59. Retrieved from http://epa.oszk.hu/00000/00011/00160/pdf/iskolakultura_2011_12_048-059.pdf
- KULCSÁR, Z. (2009). Hálózati tanulás. *Oktatás-Informatika*, 1, 5–15. Retrieved from <http://matchsz.inf.elte.hu/tt/docs/Kulcsar-Zsolt-Halozati-tanulas.pdf>
- MAGYAR, F. (2012). *IKT technológiák és alkalmazásuk*. Pécs: PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola. Retrieved from http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/iktalap_mf.pdf
- MOLNÁR, B. (2011). *Pedagógushallgatók internethasználata és internetalapú tanulási tevékenységei a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán*. Doktori disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola. Retrieved from https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/118291/Molnar_Balazs_Tezisek_magyarul-t.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- OLLÉ, J. (2012). *Digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei*. Budapest: Oktatás-Informatika. Retrieved March 20, 2015 from Retrieved from <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/olle-janos-a-digitalis-allampolgarsag-ertelmezese-es-fejlesztési-lehetosegei/>
- OLLÉ, J., KOCSIS, Á., MOLNÁR, E., SABLIK, H., PÁPAI, A., & FARAGÓ, B. (2015). *Oktatás-tervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Eger: Líceum Kiadó.
- PAIS, E. R. (2013). *Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Kar. Retrieved March 1, 2016 from <http://www.zgeneracio.hu/tanulmányok>
- PAPP-DANKA, A. (2013). Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár? – Tanulók a digitális világban. In P. D. Levente (Ed.), *Digitális állampolgárság az információs társadalomban* (pp. 29–41). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from http://www.eltereadler.hu/media/2014/01/Digitalis_allampolgarsag_READER.pdf

- PAPP-DANKA, A. (2014). *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from http://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf
- PRENSKY, M. (2001). Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. Retrieved from http://goliat.eik.bme.hu/~emesegtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf
- SÁRI, S. (2009). *“A tanári módszertan problémái a strukturálisan változó andragógus-képző felsőoktatási intézményekben”*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsész tudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Retrieved from <http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14733/sari-szilvia-phd-2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SIPOS, A. M., VARGA K., & EGERVÁRI D. (2015). *Net! Mindenekfelett?* Pécs: Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Könyvtár- és Információ tudományi Intézet. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/14700/14787/14787.pdf>
- SZIJÁRTÓ, Z. (2013). *“Forró témák” a Z-generáció kutatásban: Fogalmi keretek – módszertani megközelítések*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsész tudományi Kar – Tudománykommunikáció a Z generációnak. Retrieved March 1, 2016 from <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok>

Appendix – Statistical contexts

Table 1: Major statistical correlations – Chi-squared test

Question			under 35 y.o.		between 35–55 y.o.		over 55 y.o.		All	Statistical test	Significance level
			N	Σ	N	Σ	N	Σ			
12. What do you think about applying the following ICT tools in a classroom environment, with regard to their usefulness?	webcam	Wikipedia	4	32	10	84	10	32	148	Chi Square	0,033
		fully useful	28		74		22			Chi Square	
	webcam	fully useful	1	32	15	84	8	32	148	Chi Square	0,049
		not fully useful	31		69		24			Chi Square	
22. Which of the following options are the most typical of your educational activities?	traditional printed textbook	chosen by	18	32	47	84	10	32	148	Chi Square	0,046
		not chosen by	14		37		22			Chi Square	
	traditional printed textbook	chosen by	18	32	47	84	10	32	148	Chi Square	0,046
		not chosen by	14		37		22			Chi Square	

Table 2: Major statistical correlations – Fisher’s exact test

Question			55 y.o. or younger		Over 55 y.o.		All	Statistical test	Significance level
			N	Σ	N	Σ			
16. Which of the following pedagogical methods do you use?	frontally cast curriculum	uses	109	116	26	32	148	Fisher’s exact	0,035
		does not use	7		6				
	explanation	uses	109	116	26	32	148	Fisher’s exact	
		does not use	7		6				

Table 3: Statistical correlations of questions 8 and 10

		10. Do you have the opportunity to attend lectures by others where ICT tools are used regularly?		All	Statistical test	Significance level
		Yes there is	no, is not organized such			
8. What is your facility’s equipment with regard to ICT tools?	deficient	33	38	71	Chi Square	p=0,015
	at least adequate	51	26	77		

Table 4: Statistical correlations of educational and student responses to the utility of the listed ICT factors

Question	7. What do you think about the use of the following ICT tools in a classroom environment with regard to their usefulness?		28. What do you think about the use of the following ICT tools in an educational environment with regard to their usefulness?		Statistical test	Significance level
	instructor answers		student answers			
	N	Average	N	Average		
projector	148	4,8	658	4,6	Mann-Whitney	0,000
slideshow (ppt)	148	4,7	658	4,4	Mann-Whitney	0,000

Question	7. What do you think about the use of the following ICT tools in a classroom environment with regard to their usefulness?		28. What do you think about the use of the following ICT tools in an educational environment with regard to their usefulness?		Statistical test	Significance level
	instructor answers		student answers			
	N	Average	N	Average		
computer	148	4,7	658	4,7	Mann-Whitney	0,923
electronic learning materials	148	4,5	658	4,4	Mann-Whitney	0,054
intercave table	148	3,7	658	3,7	Mann-Whitney	0,316
Neptun education management system	148	3,6	658	3,4	Mann-Whitney	0,068
tablet	148	3,5	658	3,9	Mann-Whitney	0,007
camera	148	3,2	658	3,0	Mann-Whitney	0,189
webcam	148	3,0	658	3,2	Mann-Whitney	0,111
Wikipedia	148	2,9	658	3,5	Mann-Whitney	0,000
smart phone	148	2,9	658	3,6	Mann-Whitney	0,000
e-book reader	148	2,9	658	3,6	Mann-Whitney	0,000
Facebook	148	2,5	658	2,9	Mann-Whitney	0,000

Pankász Balázs²
Univerzitet u Pečuju, Mađarska

Onlajn obrazovna sredina i upotreba kompjuterskih tehnologija: anketa sprovedena nad predavačima

Apstrakt: Uloga interneta i digitalnih tehnologija se ne može poreći u 21. veku. Tehnološki razvoj zahteva brze promene u ovoj oblasti. Usled globalizacije, i inovacija u IT oblasti, učesnici u obrazovnom sistemu se suočavaju sa novim izazovima. Pojavljuju se nova pitanja i problemi koji zahtevaju rešavanje. Kako tehnološke potrebe i mogućnosti transformisu visoko obrazovanje? Da li je moguće koristiti web 2.0 aplikacije u obrazovanju? Kako i koliko uneti digitalne tehnologije u obrazovanje? Ova studija pokušava da otkrije stavove predavača i studenata o upotrebi web 2.0 i web 2.0 aplikacija u svrhe predavanja i učenja. Da li ove tehnologije mogu da se koriste u obrazovanju da doprinesu individualnoj i kolektivnoj izgradnji saznanja? Naučne studije pokazuju da upotreba interneta među studentima nije homogena. Predavačima su potrebni novi kvaliteti i novi tip visokog obrazovanja. Ova anketa takođe pokušava da otkrije generacijske raliike u stavovima ka učenju i upotrebi interneta.

Ključne reči: visoko obrazovanje, web 2.0, teorije učenja

² Dr Pankász Balázs je docent na Univerzitetu u Pečuju (Mađarska), na Fakultetu za kulturološke nauke, obrazovanje i regionalni razvoj (pankasz.balazs@kpvk.pte.hu).

KONFERENCIJE

CONFERENCES

Odabrane andragoške konferencije za 2018. godinu

1. *Lifelong Learning Policies and Adult Education Professionals Contextual and Cross-Contextual Comparisons between Europe and Asia*, 16–17 February, Julius-Maximilian University Würzburg, Germany.
2. *The conference of the ESREA Life History and Biography Network. 'Togetherness' and its discontents. Connectivity (as well as belonging, cooperation, conflict and separation) in biographical narratives of adult education and learning*, 1–4 March, COREP – SAA, Torino, Italy.
3. *The conference of the ESREA Network History of Adult Education and Training in Europe. Pioneering Women and Men in European Adult Education (19th and early 20th Centuries)*, 4–6 July, Paris, France.
4. *ECER Conference. Inclusion and Exclusion. Resources for Educational Research*, 4–7 September, Free University Bolzano, Italy.

Uputstvo za autore priloga

Dostavljanje radova

Časopis publikuje radove koji nisu ranije objavljeni na drugom mestu. Radovi se dostavljaju redakciji isključivo u elektronskoj formi, na e-adresu: ipa.as@f.bg.ac.rs ili na: Institut za pedagogiju i andragogiju Univerziteta u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18–20, 11000 Beograd.

Format teksta

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

Jezik

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

Citiranje i literatura

Pozive na literaturu treba davati u tekstu, u zagradama, a fusnote koristiti samo kada je neophodno, npr. za komentare i dopunski tekst. Pri citiranju izvora (štampanih i elektronskih) i u bibliografiji koristiti isključivo APA stil (APA Citation Style - American Psychological Association). Detaljnije u: Publication manual of the American Psychological Association (Association (5th edition). (2001) ili (6th ed.). (2009). Washington, DC: American Psychological Association. Takođe videti na: <http://www.apastyle.org/>.

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

Recenziranje

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

Autorska prava

Sva prava zadržava ©Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. Redakcija zadržava pravo izmena u tekstu. Za objavljivanje priloga se ne isplaćuje honorar. Prevod ili naknadno objavljivanje tekstova iz časopisa u drugim izvorima je besplatno, uz obaveznu prethodnu saglasnost uredništva. Saglasnost nije potrebna za korišćenje časopisa u istraživačke i nastavne svrhe, za citiranje, prikaze, kritike i u privatne svrhe. O citiranju i objavljivanju delova časopisa poželjno je obavestiti uredništvo.

Notes for Contributors

Paper Submission

The journal publishes texts which haven't been published previously. Editorial Board receives only MS Word type electronic submissions sent to e-mail: ipa.as@f.bg.ac.rs or to the Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Ćika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd.

Notes on style

All papers submitted should be between 25.000 and 60.000 characters (with spaces), in Latin letter. Abstract should also be submitted of no more than 1000 characters (with spaces), the title of the manuscript, as well as 3-5 keywords. Submissions should include: full name, institutional affiliation and position of the author; basic data on author (up to 250 characters with spaces) and the contact information, as well as the date of birth (will not be published, serve just for the catalogue). If there is more than one author, the information should be provided for each author. Articles should be structured using up to two levels of headings. Numbering should not be used in headings. Italic formatting is allowed for emphasizing. Bolding, underlining and other such formatting are not allowed. Figures, pictures and tables should be named and numbered by Arabic numerals, and supplied in a form suitable for reproduction.

Language

Serbian, English, German, Croatian, Bosnian and Montenegrin languages are acceptable languages. Papers will be published in Serbian (as well as Croatian, Bosnian and Montenegrin) and in English. For papers published in English additional abstract in Serbian will be provided by Editorial Board, while for papers published in Serbian additional abstract in English will be provided.

Quotations and References

References to literature should be placed in the text, within parentheses. It is acceptable to use footnotes, however, it is recommended to use them only if necessary e.g. for comments and additional text. All quotations should be referenced using APA Citation Style (American Psychological Association). See: Publication manual of the American Psychological Association (5th edition). (2001) or (6th ed.). (2009). Washington, DC: American Psychological Association. See also <http://www.apastyle.org/>.

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

Reviews

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

Copyright

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

Lista recenzenata

dr Antonia Batzoglou

Univerzitet u Londonu, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Dragan Bulatović

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Rosemary S. Caffarella

profesor u penziji, Kornel univerzitet, Sjedinjene Američke Države

dr Sanja Đerasimović

Univerzitet u Eksiteru, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Hajdana Glomazić

Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Srbija

dr Barry Golding

Federativni univerzitet Australije, Australija

dr Maurice de Greef

Vrije univerzitet u Briselu, Belgija

dr John Henscke

Lindenvud univerzitet, Sjedinjene Američke Države

dr Joanna Ostrouch-Kamińska

Univerzitet Varmije i Mazurije u Olštinu, Poljska

dr George Koulaouzides

Helenski otvoreni univerzitet, Grčka

dr Milica Marušić

Institut za pedagoška istraživanja, Srbija

dr Miloš Milenković

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Miljana Milojević

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Alison Laurie Neilson

Univerzitet u Koimbri, Portugal

dr Edmée Ollagnier

profesor u penziji, Univerzitet u Ženevi, Švajcarska

dr Milka Oljača

Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

dr Goran Opačić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Ognjen Radonjić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Marko Radovan

Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

dr Jost Reischmann

Bamberg univerzitet, Nemačka

dr Maja Savić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Luiza Olim de Sousa

Severozapadni univerzitet u Počestfromu, Južna Afrika

Alan Tuckett

Univerzitet u Vulverhemptonu, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Zoran Velkovski

Univerzitet u Skoplju, Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija

dr Cristina Maria Coimbra Vieira

Univerzitet u Koimbri, Portugal

List of Reviewers

dr Antonia Batzoglou

University of London, United Kingdom

dr Dragan Bulatović

University of Belgrade, Serbia

dr Rosemary S. Caffarella

ret. Cornell University, United States of America

dr Sanja Djerasimović

University of Exeter, United Kingdom

dr Hajdana Glomazić

Institute of Criminological & Sociological Research, Serbia

dr Barry Golding

Federation University Australia, Australia

dr Maurice de Greef

Vrije Universiteit in Brussels, Belgium

dr John Henscke

Lindenwood University, United States of America

dr Joanna Ostrouch-Kamińska

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

dr George Koulaouzides

Hellenic Open University, Greece

dr Milica Marušić

Institute for Educational Research, Serbia

dr Miloš Milenković

University of Belgrade, Serbia

dr Miljana Milojević

University of Belgrade, Serbia

dr Alison Laurie Neilson

University of Coimbra, Portugal

dr Edmée Ollagnier

ret. University of Geneva, Switzerland

dr Milka Oljača

University of Novi Sad, Serbia

dr Goran Opačić

University of Belgrade, Serbia

dr Ognjen Radonjić

University of Belgrade, Serbia

dr Marko Radovan

University of Ljubljana, Slovenia

dr Jost Reischmann

Bamberg University, Germany

dr Maja Savić

University of Belgrade, Serbia

dr Luiza Olim de Sousa

North-West University in Potchefstroom, South Africa

Alan Tuckett

University of Wolverhampton, United Kingdom

dr Zoran Velkovski

University of Skopje, Former Yugoslav Republic of Macedonia

dr Cristina Maria Coimbra Vieira

University of Coimbra, Portugal

CIP – Каталогизacija u publikaciji
Народна библиотека Србије, Београд
37.013.83(497.11)

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

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

Andragogical Studies

Andragogical Studies is the Journal for the Study of Adult Education and Learning, scholarly refereed, devoted to theoretical, historical, comparative and empirical studies in adult and continuing education, lifelong and lifewide learning. The journal reflects ideas from diverse theoretical and applied fields, addressing the broad range of issues relevant not only for Serbia, but also for the whole of Europe, as well as for the international audience. The journal publishes research employing a variety of topics, methods and approaches, including all levels of education, various research areas – starting with literacy, via university education, to vocational education, and learning in formal, nonformal and informal settings.

Publisher

Institute for Pedagogy and Andragogy
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

ISSN: 0354–5415

UDK: 37.013.83+374

Editors

MIOMIR DESPOTOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

KATARINA POPOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Deputy Editors

Maja Maksimović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Aleksandar Bulajić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Assistant Editors

Nikola Koruga, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Aleksa Jovanović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Editorial Board

Šefika Alibabić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Marcie Boucouvalas, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA

Arne Carlsen, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany

Heribert Hinzen, dvv international, Germany

Peter Jarvis, University of Surrey, UK

Sabina Jelenc, University in Ljubljana, Slovenia

Nada Kačavenda Radić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Snežana Medić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Sandra L. Morrison, University of Waikato, New Zealand

Balázs Németh, University of Pécs, Hungary

Ekkehard Nuissl von Rein, Technical University Kaiserslautern, Germany

Kristinka Ovesni, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Aleksandra Pejatović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Journal Secretary

Brankica Vlašković, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Design: Zoran Imširagić

Typesetting: Irena Đaković

Prepress: Dosije studio, Belgrade

Proofreading: Irena Popović

English proofreading: Sanja Đerasimović

Printed and bound by: Službeni glasnik, Belgrade

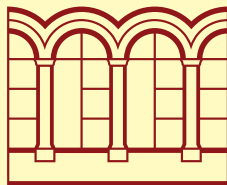
Andragogical Studies was launched in 1994, and since then the journal has been published twice annually. Editorial responsibility is on Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy and Adult Education Society, Belgrade. Andragogical Studies is supported by Ministry of Education, Science and Technological Development.

Catalogue: National Library of Serbia.

By the decision of Ministry of Education, Science and Technological Development the journal is categorized as the international journal (M24).

Indexing: This journal is indexed in National Library of Serbia (<http://scindeks-repozitorijum.nb.rs>), Serbian Library Consortium (<http://nainfo.nb.rs/kategorizacija/>); Ministry of Education, Science and Technological Development; European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) (<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erihplus/>); Education Research Abstracts (ERA) (<http://www.educationarena.com/era/>); Contents Pages in Education (CPE) (<http://www.tandf.co.uk/journals/cpe>) - Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>); Library of the German Institute for Adult Education DIE, Bonn.

Information for Subscribers: New order and sample copy requests should be addressed to: Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Čika-Ljubina 18–20, 11000 Belgrade; E-mail: ipa.as@f.bg.ac.rs; Tel: ++381-11-3282-985. Annual subscription rates: €80 (VAT included). For the payment details please contact the Institute for Pedagogy and Andragogy.



1838