

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ II, DECEMBAR 2017.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Andragoške studije

Andragoške studije su časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih, naučne orijentacije, posvećen teorijsko-koncepcijskim, istorijskim, komparativnim i empirijskim proučavanjima problema obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja. Časopis reflektuje i andragošku obrazovnu praksu, obuhvatajući širok spektar sadržaja relevantnih ne samo za Srbiju već i za region jugoistočne Evrope, celu Evropu i međunarodnu zajednicu. Časopis je tematski otvoren za sve nivoe obrazovanja i učenja odraslih, za različite tematske oblasti – od opismenjanja, 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

Šefka 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

Snežana 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/publiseringsskanaler/erhplus/>); Education Research Abstracts (ERA) (<http://www.educationarena.com/era/>); Contents Pages in Education (CPE) (<http://www.tandf.co.uk/journals/ccpe>) – Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>); Biblioteka Nemački institut za obrazovanje odraslih DIE, Bon.

Uputstvo za pretplatnike: Zahtev 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 preplate: za Srbiju – u visini 80€ u dinarskoj protivvrednosti (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 11, DECEMBAR 2017.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

BALÁZS NÉMETH

- Uloga individue i ličnosti u obrazovanju odraslih:
Profesionalci u oblasti obrazovanja odraslih, njihova
promenljiva misija i angažovanja** 9

VESNA FABIAN, MIOMIR DESPOTOVIĆ

- Konceptualizacija i identifikacija kvaliteta stručnih obuka –
pristup usmeren na korisnika** 27

MIRKO FILIPOVIĆ, ZORICA MATEJIĆ ĐURIČIĆ

- Instrumentalna vrednost diploma: obrazovna
ravnopravnost i društvena nejednakost** 47

ANA SARVANOVIĆ

- Umetničko obrazovanje u doba kognitivnog kapitalizma** 63

AMANDA KIPLING

- Praksis Doriti Hetkot kao obrazovna paradigma** 79

HRONIKA, POLEMIKA, KRITIKA

Prikaz knjige

- Obrazovanje odraslih u neslobodi – zabluda ili mogućnost** 91

- Srednjoročna CONFINTEA konferencija – Snaga
učenja odraslih: Vizija za 2030** 95

- Forum civilnog društva: 'Obrazovanje 2030:
Od obećanja do akcije'** 99

Contents

ARTICLES

BALÁZS NÉMETH

- The Role of Person and Personality in Adult Education:
Adult Educators with Changing Missions and Engagements** 9

VESNA FABIAN, MIOMIR DESPOTOVIĆ

- Conceptualisation and Identification of Professional
Trainings Quality – Approach Targeted at User** 27

MIRKO FILIPOVIĆ, ZORICA MATEJIĆ ĐURIČIĆ

- The Instrumental Value of Diplomas: Educational
Equality and Social Inequalities** 47

ANA SARVANOVIĆ

- Art Education in the Age of Cognitive Capitalism** 63

AMANDA KIPLING

- The Praxis of Dorothy Heathcote: A Paradigm
in its Own Right?** 79

CHRONICLE, POLEMICS, REVIEWS

Book review

- Adult Education within Non-Freedom:
Delusion or Opportunity** 91

- The Confintea Mid-Term Review (Mtr) – The Power
of Adult Learning: Vision 2030** 95

- Civil Society Forum: ‘Education 2030:
From Commitment to Action’** 99

ČLANCI

ARTICLES

Balázs Németh¹
University of Pécs, Hungary

The Role of Person and Personality in Adult Education: Adult Educators with Changing Missions and Engagements

Abstract: This paper elaborates upon the roles of person and personality of adult educators forming the practice of their field. Adult learning and education, for the last 200 years, have been heavily influenced by people with various approaches, mission and engagement towards their field of profession in evolution. The paper reflects to the model describing four types of classical routes and background of persons having influenced adult learning in various contexts of formal, non-formal and informal dimensions. Accordingly, there are some specific remarks to the potential validity of a results of Millennium project of the European Association of the Education of Adults entitled: *A Good Adult Educator in Europe* – AGADE and get it compared to Research voor Beleid's *Key Competencies* projects and its competence grid. Finally, the paper will provide some conclusions upon how UNESCO orientations and comparative studies and research from two recent European projects, ESRALÉ – *European Studies and Research in Adult Learning and Education* and COMPALL – *Comparative Studies in Adult and Lifelong Learning* can promote quality development of adult learning professionals. Through those particular scopes also try to strengthen the ethical dimensions of the profession.

Key words: ALE, adult educator, profession, identity, quality, mission.

Changing scene of adult and lifelong learning – from mission towards profession

Today the roles and functions of adult educators, or in other words, of adult learning professionals have become rather complex and, at the same time, still reflect the claim for full engagement in the mission and vision of helping and supporting the adult learner so as to reach better learning performance.

¹ Balázs Németh, PhD is Associate Professor at the Institute of Adult Education, University of Pécs, Hungary (nemethb.balazs@feek.pte.hu).

A decade ago, Prof. Jost Reischmann, professor of adult education at the University of Bamberg, provided a keynote upon the characteristic roles of adult educators at the 2006 Standing Conference on the History of Adult Education. While the title of the conference was *On Becoming an Adult Educator*, Reischmann provided guiding notes and comments to the four leading classical types of adult educators, namely, to *Religious, Emancipative, Humanistic and Pragmatic* (Reischmann, 2006).

This intellectual intervention made me to think of the evolution of the profession or, in other words, of the pragmatic mission of the adult educator. We do not have an exact date or era when it started, but one may presume that the roughly two-centuries-long process started in the age of revolutions when in the United Kingdom, in Germany, in Denmark and in several other countries and communities, having been influenced by protestant ethics, education became a matter of welfare and community improvement to sustain and develop modern forms of knowledge transfer and skills development for ordinary adults as members of their communities (Steele, 2007).

By recognising the fact that the pioneering activists and flagship promoters, initiators of teaching adults were priests who, in most towns and villages, established Sunday and parochial schools, but also represented the devotion and mission to teaching and forming individual learners in order to open new worlds to them and to their communities by teaching them the three Rs (Reading, wRiting and aRythmetics) and by making them understand the changing world around them. Grundtvig himself, the great Danish Lutheran priest and advocate of adult education claimed that the adult educator should emphasize the method of dialogue with the adult learner and provide as many practice-oriented approaches as possible. He suggested to form the folk high-school a place where books would play only a minor role and, consequently, experience and practice would be into the focus.

This type of adult education became apparently and inevitably realistic by the first half of the nineteenth century in the developed parts of Europe and, likewise, in Central and Eastern Europe after the 1860s and 1870s (Pöggeler, 1996). The progress went along with a variety of secular and enlightened movement to resemble emancipatory actions in order to integrate the education of adults into labour movements, peasantry movements, women's movements, etc. and articulated the ethics and ideals of adult education in profound ways (see Németh & Pöggeler, 2002). This approach can also be found in the changing mission of early adult educators who, not only priests any longer, claimed that an adult educator ought to be an educated and well-prepared person who should gather practice in variety of institutional and organisational forms favoured by adult learners. At the same time, a growing discourse emerged with the claim that the education of adults

ought to be recognised by institutions of education and policy-makers in education, moreover, that the remuneration of adult educators ought to be embedded into mainstream consolidation of wages and salaries to help adult educators reach for better social positions (The 1919 Report in the UK, 1919).

The history of modern British adult education shows that such claims were well articulated in fora of the *Workers' Educational Association* (WEA), and in the same way in Germany across the *Volkshochschule* movement (Fieldhouse, 2000). The professionalization and professional development of adult educators became an integral part of the discourses on the conditions of modern adult education. Therefore, it is not surprising that the post-war developments throughout the 1920s can be regarded as the continuation and expansion of the early modern thoughts and aspirations from late 19th and early 20th centuries. It can be easily explained that by 1926 some significant writings called for the professional development of adult education and, as part of it, the professional development of adult educators to follow the professional and academic development of pedagogy and school teachers. The claim for *Andragogy* from Rosenstock and Picht and, also, the focus of Lindeman upon *The Meaning of Adult Education* characterized such reasoning and aimed at the improvement of the education of adults (Rosenstock & Picht, 1926; Lindeman, 1926).

At the same time, several interdisciplinary achievements pushed forward the emerging attentions upon adult learning and education which became a political issue in many countries of Europe regarding freedom of move and freedom of voice. Those political and economic changes which caused deep social crisis made participation of adults difficult or impossible, moreover, blocked the spread of mass programmes and initiatives of education for adults of lower social groups and classes throughout continental Europe from 1926 to 1946. Not surprisingly, the early movements of social work also stressed the needs for trained adult educators to help adults handling their problems in growing suburban areas representing poverty, homelessness, unemployment, illiteracies, etc. The Dutch orientations towards andragogy outlined a special model of Andragogy which combined adult education with social work for adults and, therefore, claimed trained and well-educated professionals to deal problems of social inequalities reflected by under-education, segregation and unemployment and offer sensitive support to adults' learning with relevant methods, counselling and guidance. This approach and practice was spread throughout post-war Netherlands in special actions and organisations (van Gent, 1996). Another particularly important dimension was how other discipline areas, for example psychology, called for a new awareness and approaches and necessary modelling towards the learning of adults (Thorndike, Bregman, Tilton & Woodyard, 1928) which resulted, in certain ways, in the professional development of adult educators, also in the emer-

gence of interdisciplinary research and development focuses upon teaching and learning of adults (Mezirow, 1975).

After World War II, the democratic recovery and successful fight against Fascism and Nazism allowed the re-emerging discourse on adult education in connections with professional developments of adult educators and opened new routes in an old landscape.

UNESCO took some specific actions to help adult education reach for higher status and better academic and social recognition, but it took roughly another twenty years that the rebirth of andragogy in several European countries opened new discourses over specific claims to develop the professional skills of adult educators and this progress was connected to emerging educational programmes offered to adults in national environments (UNESCO CONFINTEA II, 1960). More specifically, UNESCO reached to a rather concrete step in order to raise professional development of adult educators. It placed this matter into its famous *Nairobi Recommendation on the Development of Adult Education* in five identical points as part of training and status of persons engaged in adult education work (UNESCO, 1976). UNESCO rightly signalled the needs:

41. It should be recognized that adult education calls for special skills, knowledge, understanding and attitudes on the part of those who are involved in providing it, in whatever capacity and for any purpose. It is desirable therefore that they should be recruited with care according to their particular functions and receive initial and in-service training for them according to their needs and those of the work in which they are engaged.

42. Measures should be taken to ensure that the various specialists who have a useful contribution to make to the work of adult education take part in those activities, whatever their nature or purpose.

43. In addition to the employment of full-time professional workers, measures should be taken to enlist the support of anyone capable, of making a contribution, regular or occasional, paid or voluntary, to adult education activities, of any kind. Voluntary involvement and participation in all aspects of organizing and teaching are of crucial importance, and people with all kinds of skills are able to contribute to them.

44. Training for adult education should, as far as practicable, include all those aspects of skill, knowledge, understanding and personal attitude which are relevant to the various functions undertaken, taking into account the general background against which

adult education takes place. By integrating these aspects with each other, training should itself be a demonstration of sound adult education practice.

45. Conditions of work and remuneration for full-time staff in adult education should be comparable to those of workers in similar posts elsewhere, and those for paid part-time staff should be appropriately regulated, without detriment to their main occupation.

Recommendation on the Development of Adult Education,
UNESCO, 1976, p. 9.

Those above points from the Nairobi-Recommendation resemble the approach how UNESCO explained the necessity of improving skills and strengthening the social status of adult educators. Moreover, this UNESCO document clearly emphasize the impacts of the mutual benefits of involving professionally skilled persons in the education of adult, likewise, adult educators to be paid at a higher level in accordance with required working conditions.

This era in the 1970s, on the other hand, reflected that it was the UNESCO which insisted on the representation of humanising development through permanent and lifelong education. Another significant approach to the learning and education of adults was pragmatism: a genuine American highway as Finger and Asún stated. The third tradition, having played a role in the 1970s, was the humanistic approach represented mainly by 'lonely travellers' on the 'road to Heaven.' The fourth dimension was the Marxist approach with multiple paths towards expected solutions (Finger & Asún, 2004).

In the context of professional development of adult educators, the works and intellectual position of Paulo Freire was a very significant and deliberate one in arguing for the "liberating teacher" which dramatically influenced educators, adult educators and social workers being engaged in teaching work. This emancipatory orientation claimed that a particular unilateral self has to be left behind, moreover, to die in order to be born again as the "educator-educatee" of the "educatees-educators". Freire also argued that an educator was a person who had to live "in the deep significance of Easter" (Taylor, 1993, p. 53).

Another further impact on the quality development of the education of adults was an interdisciplinary orientation, namely, new focuses of psychology and sociology. Carl Rogers, the famous American psychologist, who bridged the potentially successful adult education to the process of teaching and learning based on dialogue and person-centeredness (Barret-Lennart, 1998).

At the same time, this approach has also generated further questions upon its limitations and dangers referring to its scope on threats to the learners and, at the same time, on different perception upon facilitation of experience. Pöggeler, the well-known German researcher, thinker and advocate of andragogy, formed some distinguished thoughts towards changing roles and missions in modern adult education. He argued that teaching and learning in adult education to be recognised and understood as a social process, as a change of attitudes and, at the same time, as communication. Pöggeler considered adult teaching and learning to have become an important element in social and political reform. As an example, he explained that even alphabetization in Latin America, Africa and in Asia was not no longer practiced as a “technical task”, but as a a new method of political enlightenment of underprivileged people (e.g. Freire’s reference to the his “Pedagogy of the Oppressed”). Pöggeler claimed that the slogan would get the meaning to resemble a new dimension of mission for learners to take a role of teachers in the shortage of educated and trained professionals: “Each one teach one” (Pöggeler, 1996, p. 138). He also remarked that in this regard, the history of adult learning and education ought to be interpreted as a history of emancipation.

We may conclude that those above elaborated dimensions have all supported the need for further developments in the skills and competencies of adult educators to indicate changes in profession and professionalization. Not only EAEA, but also DVV International have played significant roles in the professional development of adult educators in collaboration and partnerships with national and regional organisations of adult education and with higher education institutions actively engaged in the field. Distinguished research and development projects and related publications demonstrate those efforts.

The following chapters try to reflect some project based examples in such dimensions.

Professional developments through project-based innovations

The Lisbon-process in Europe opened some good grounds for the quality developments of adult education. In the frames of the European Grundtvig-programme to develop adult leaning in Europe, some distinguished projects were supported to enhance the professional developments adult educators. One of those few projects was the Grundtvig – AGADE project (Towards Becoming a Good Adult Educator in Europe [AGADE project partners, 2006]). While the project was

coordinated from Estonia, the composition of partners under the umbrella of EAEA (European Association for the Education of Adults) guaranteed a quality perspective and practice-based orientation in the scope of professional development in the following areas:

Adult teacher professional areas of development

Organising stage – Knowledge dimension

- Knowledge about how adults learn and understanding the psychology of adults
- Knowledge of methods in AE and learning
- Skills in preparing value-based (democratic and humanistic) programmes
- Planning and organising skills
- Good knowledge of the subject

Performance stage – skills dimension

- Ability for motivate for learning and to promote participants' personal interests
- Development of learning environment in accordance with students' needs focusing on self-directed learning
- Skills to activate learners

Evaluating stage – Organisational dimension

- Skills in self-reflection and critical thinking
- Skills in evaluating and promoting self-evaluation in oneself and students

Adult teacher personal development – ethic dimensions

Self-esteem, Tolerance, Responsibility, Communication skills,
Empathy and Flexibility

The AGADE project created a well-structured Curriculum in Becoming a Good Adult Educator in Europe. Modules of the AGADE core curriculum were put into blended form of learning through distance and face-to-face learning (AGADE project partners, 2006, pp. 13–15):

- Sharing experience, knowledge and perspectives
- The role of the adult educator today and in the future
- Developing Skills and knowledge

It is no wonder that EAEA (The European Association for the Education of Adults) also put its project- and practice-based orientation into policy recommendations in 2006 and provided its specific policy report on *Trends and Issues* to take adult learning and adult education in Europe forward. Namely, the point on “The Training and Development of Adult Education Personnel” reflected that approach (EAEA, 2006).

Another important step towards professional development was the joint research study of the Dutch research groups, Research voor Beleid and PLATO – KU Leuven in 2008, called ALPINE – *Adult Learning Professions in Europe – The Study of the Current Situation, Trends and Issues*. The study, which dealt with adult learning professions in Europe focused specifically on the development of skills and competencies of non-vocational adult learning (NVAL) staff (Research voor Beleid & PLATO, 2008).

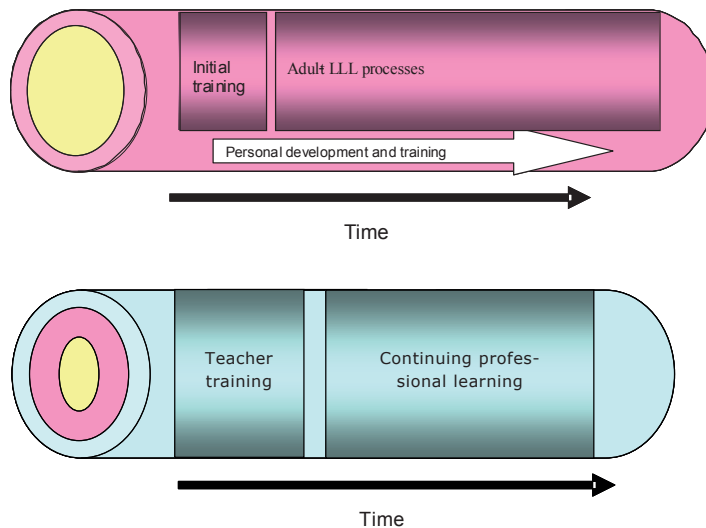


Figure 1: Professional development of NVAL staff over time

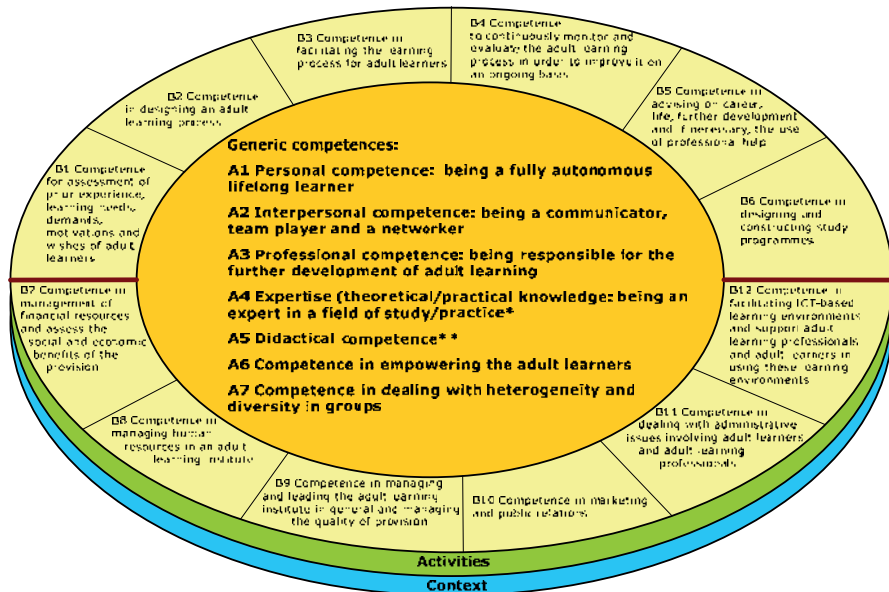
Source: Reserch voor Beleid and PLATO, 2008, p. 50.

This analytical survey tried to provide a deeper understanding of the state of professionalisation and professional development of the different groups of practitioners working in Non-Vocational Adult Learning across Europe (trends and developments). The findings were used to identify key issues and problems as well as areas where action was most urgently needed to make adult learning professions more attractive. The study indicated that Adult learning staff plays a key role in making lifelong learning a reality. It is they who facilitate learners to develop knowledge, competences and skills. However, not much is still known about this particular group of practitioners (Research voor Beleid – PLATO, 2008).

The European Commission made significant efforts to put adult learning and its quality development into the focus of policy debates and development programmes in the second half of the so-called Lisbon decade, for example, through the Grundtvig programme calls (EC, 2007).

However, at the European level there was a lack of information about various aspects of the profession, such as who they were, how they were recruited, what competences/skills/qualifications they were expected or required to possess, what their specific roles and tasks were, what their employment status was, how their professional development was organised, how they were assessed, and how attractive their profession was. The picture was made clearer by the ALPINE project and some other to follow and each and all address problems of profession, professional development and professionalization in adult education.

Another project-based analysis was the 2010 survey on *Key Competences for Adult Learning Professionals* which continued the former study, but also opened new dimensions in understanding professional development of adult educators referring to the competence profile of an ideal adult educator. This study was also financed by the European Commission like the ALPINE one, but it targeted to identify so-called key competence requirements for adult educators and to create a corresponding reference framework of “Key competences of adult learning professionals”. The reference framework covered the complete field of adult education including all potential professional roles and functions. While the project did not identify distinctions towards sub-areas of adult education or individual professional roles, it became a starting point for further discourses upon understanding profession, professionals and professionalization in adult education (Research voor Beleid, 2010).



* For professionals not directly involved in the learning process, the expertise concerns not subject knowledge, but specific (for example managerial, administrative or ICT) expertise.

** For professionals not directly involved in the learning process or supportive in a managerial, administrative way, the didactical competence is less relevant.

Figure 2: Graphic representation of the set of key competences of adult learning professionals

Source: Research voor Beleid, 2010, p. 11.

This study provided a deeper analysis of key competences of adult educators at deeper level opposite to AGADE and provided a thorough description of the role of those competences in the scope of their impact on how the educator could be effectively support the advancement of adult learning.

In the intercontinental, global arena it has been UNESCO to provide some guiding documents and position papers, especially declarations and agendas (Németh, 2015). The declaration of the latest CONFINTEA VI gathering in Belém, Brasil openly dealt with the development of competencies of adult educators as part of the quality issue:

16 Quality

Quality in learning and education is a holistic, multidimensional concept and practice that demands constant attention and continuous development. Fostering a culture of quality in adult learning

requires relevant content and modes of delivery, learner centred needs assessment, the acquisition of multiple competences and knowledge, *the professionalization of educators*, the enrichment of learning environments and the empowerment of individuals and communities.

To these ends, we commit ourselves to: [...]

(c) improving training, capacity-building, employment conditions and the professionalization of adult educators, e.g. through the establishment of partnerships with higher education institutions, teacher associations and civil society organisations.

The BELÉM Framework for Action,
UNESCO, 2009, p. 6.

This particular part of the Belém document from UNESCO signalled that it was still very important for UNESCO to recognise the need for the quality improvement of adult education through urging professionalization of adult educators, especially in collaborative forms offered by higher education institutions.

Beyond conference declarations and statements, UNESCO and its Institute for Lifelong Learning has provided three Global Reports on Adult Learning and Education. While the first report was dedicated to the problem area of literacy, the *second report (GRALE 2) paid a significant attention to quality development of adult educators*:

6.7 Training, employment conditions and professionalism of adult educators

A key prerequisite for an education system to achieve its potential is the quality of educators (Hattie, 2009). *Establishing, maintaining and improving professional personnel in adult education, and creating the working environment to foster professionalism are critical issues.*

b. Continuing professional training

Adult education personnel come from a variety of backgrounds, often working on short-term contracts in addition to another job and tending to join the profession later in life after gaining work experience elsewhere. The existence of pre-service and continuing professional development through short courses, work-based learning, induction programmes and in-service training were reported by many countries.”

In some countries national standards describe the competences required of an adult educator. [...] Institutional accreditation provides a basis for quality in professional development in several countries.

c. Qualification requirements

Qualification requirements for adult educators also vary greatly between countries.

d. Developing a reference framework for adult education practitioners

As professional development and improvement of adult education staff has been receiving greater priority, there have been *attempts to identify a common set of key competences* contributing to the development of a *reference framework for Europe*.

Global Report on Adult Learning and Education 2,
UNESCO, 2013, pp. 143–145.

One has to remark, however, that this approach was channelled into further UNESCO documents, since the discourse on how to develop the skills and competencies of adult educators continued and is still with us.

The 2015 preparations for a new outlook towards 2030 were reflected in two identical products of UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). One is the UNESCO *Recommendation on Adult Learning and Education* which reflected the position of the organisation to carry on the claim that adult learning and education cannot be pushed forward without professionalization of the field and the professional development of adult educators. (UNESCO, 2015). The Recommendation indicated that:

28. Member States should foster an environment where quality adult learning and education is provided through measures such as:
(f) improving training, capacity-building, employment conditions and the professionalization of adult educators”

Revised Recommendation on Adult Learning and Education,
UNESCO, 2015, p. 7.

The other dimension, more elaborated, was UNESCO GRALE Report 3, which continued the elaboration through the quality focus to stress the need for and, therefore, stated that:

1.6 Quality

Teachers' motivation and pecuniary and non-pecuniary incentives as well as infrastructure, materials and curricula also play an important role.

Finally, the provision of initial training should not be associated only with formal provision of ALE. Adult educators and facilitators should be provided with initial and continuing training, even when the delivery of ALE is non-formal.

The point to stress is that qualifications alone do not guarantee the professionalism of adult educators; however, ensuring professionalism does entail providing initial and continuing training, employment security, fair pay, opportunities to grow, and recognition for good work in reducing the educational gap in the adult population.

In addition to initial training, continuing professional development is important to maintain the quality of educational provision in ALE.

Global Report on Adult Learning and Education 3,
UNESCO, 2016, p. 58.

Those above documents have provided a convincing international policy ground to keep on moving with the professionalization discourse and reflections upon how to do and which way to go.

In Europe, researchers were lucky to have been able to get the discourse extended in Grundtvig, Erasmus and Framework projects, some of which focused on the professional development of adult educators, like the Grundtvig TEACH– *Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education* project and the Erasmus EMAE – *European Masters in Adult Education* in the dimension of academic studies offered at BA and MA levels (TEACH, 2006). Although the basic orientations of those projects, also the latest Erasmus + ESRALE – *European Studies and Research in Adult Learning and Education* (ESRALE, 2016), were to develop specific study-based curricula, they integrated a set of tools, for example, to offer research-based studies on professional development to adult educators (Lattke, 2016).

The recent Erasmus+ COMPALL project – *Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning* has indicated that not only studies have to promote professional developments and professionalization of adult educators, but particular researches too where the focus itself can be profession and professionalization in ALE (Egetenmeyer – Schmidt-Lauff – Boffo, 2017).

We should also mention another, non-academic innovation in curriculum-based development of skills and competences of adult educators. That is the Curriculum GLOBALE – *Global Curriculum for Adult Learning and Education*, developed by the DIE – German Institute of Adult Education and the DVV International in Bonn with the support of ICAE, the International Council of Adult Education. In this programme, the professional development of adult educators is reflected through the mere structure of the modules in order to support competence-orientation, action-orientation, participation-focus:

- Introduction
- Approaching Adult Education
- Adult Learning and Adult Teaching
- Communication and Group Dynamics in Adult Education
- Methods of Adult Education
- Planning, Organisation and Evaluation in Adult Education
- Elective Module

Curriculum globALE, 2015.

Professional development – an identical role for universities

International organisations in adult and lifelong learning are generally concerned that they need to enhance and promote quality adult learning through professionally designed, planned and organised adult education. Such orientation is generally represented by particular programmes of international organisations, namely, by conferences, seminars, workshops, training, summer and winter schools, short term academies and international camps.

On the one hand, such international events help generate social and political, and moreover, professional and academic attention to the field of adult learning, on the other hand, it strengthens the morale of professionals and practitioners by collecting and sharing good practices and methodologies concerned with raising participation and performance in adult learning with more comparative approaches. Professional development is both an activity and an area where one can find strong roles and involvement by higher education institutions through quality research, innovation and development work which is generally funded by IGOs and well-supported, usually collaborating with INGOs and their member organisations and institution.

Universities, together with other key stakeholders have recently recognised the impact of adult learning and education on local and regional developments,

therefore, they emphasize professional development in the field to support skills development, employability, social cohesion, sustainable social and environmental engagement in local, regional contexts which inevitably determine global potentials (EUCEN's COMMIT project, 2016). In reality, academic cycles still have more to do in understanding the impact of global demographic, ecological and economic constraints that underline the claims by adult learning and education in international grounds to effectively respond to global and local challenges with qualified adult learning professionals.

Professional development in adult learning and education is represented by relevant IGOs and INGOs so as to connect this area to other forms of education and training, like public education, vocational and technical education and training, higher education and new forms of distance education and e-learning. At the same time professional development helps in building bridges amongst adult education and quality dimensions of labour, culture, arts and design, health, sports and leisure, youth and ageing, agriculture and industries, and of religion and spiritual life.

International organisations, however, have different understandings and focus upon the roles of professional development in adult learning and education and, for this reason, one should be concerned to avoid misunderstandings, conflicts and to be open to inclusive and collaborative actions and viewpoints.

New horizons for international actions – networking and advocacy

In the last thirty years, networking and advocacy have become essential elements of international activities in adult learning and education as represented by IGOs and INGOs. However, this new horizon has been manifested in integrated ways in the last two decades dominantly by INGOs, while IGOs have reduced their scope for adult learning and education within the breadth of their priorities; and those orientations have moved their international partnerships and networking in specific directions which do not necessarily build up on bottom-up approaches and local-regional claims.

But in pointing out the changing face and climate of international work in adult learning and education, we should not ignore the global changes in politics which are moving the world into a multipolar system, demographic challenges, climate change to result in SDG, migration, poverty, unemployment and an inadequate system of education soon to create skills shortages and skills mismatches. In the last two decades, networking and advocacy work have, therefore, turned

to signalling the need to maintain a humanistic and universal-values orientation in adult learning and education.

This position have been represented by INGOs as EAEA and ASEM Lifelong Learning Network through their position-papers, declarations supported by project-work and conferences (EAEA, 2016; ASEM LLL, 2016).

References

- ASIA – EUROPE MEETING (ASEM). Lifelong Learning Hub activities. Retrieved June 20, 2017. from <http://asemlllhub.org/>.
- MILKA – DOCKRELL, A., GRAESSNER, R., NÉMETH, G., TERESEVICIENÉ, B., & WALBER, MARKUS, M. (2006). *TEACH – Teaching Adult Educators in Continuing and higher Education*. Torun: Copernicus University.
- BARRETT-LENNARD, G. T. (1998). *Carl Roger's Helping System: Journey and substance*, London: Sage.
- DIE – DVV INTERNATIONAL. (2015). *Curriculum globALE – Global Curriculum for Adult Learning and Education*. Bonn: DVV International.
- EGETENMEYER, R., SCHMIDT-LAUFF, S., & BOFFO, V. (2017). Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization. In R. Egetenmeyer, S. Schmidt-Lauff, & V. Boffo (Eds.), *Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontagogy* (pp. 9–21). Frankfurt am Main: Peter LANG.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF ADULTS. (2006). *Adult Education Trends and Issues in Europe*. Brussels: EAEA.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF ADULTS. (2016). *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century*. Brussels: EAEA.
- EUROPEAN COMMISSION. (2007). *Action Plan on Adult Learning: It is always a good time to learn*. COM (2007) 558 of 27.9.2007. Brussels: EC.
- ESRALE PROJECT WEBSITE. Retrieved June 20, 2017, from <http://esrale.org>.
- EUCEN COMMIT PROJECT WEBSITE. Retrieved June 20, 2017, from <http://commit.eucen.eu>.
- FIELDHOUSE, ROGER (2000). *The History of Modern British Adult Education*. Leicester: NIACE
- FINGER, M., & ASÚN, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. Leicester-London: Zed Books.
- VAN GENT, B. ANDRAGOGY. IN. A. C. TUIJNMAN, (Ed.), *International encyclopaedia of adult and education and training* (pp. 114–117). Oxford: Pergamon.
- AGADE PROJECT PARTNERS (2006). The Agreed Minimum Set of Criteria All the project partners. In T. Jääger, & J. Irons, (Eds.), *Towards Becoming a Good Adult Educator* (pp. 13–16). Brussels: EAEA.
- LATKE, S. (2016). Research on professionalization of adult educators. In S. Sava & P. Novotny, (Eds.), *Researches in adult learning and education: The European dimension* (pp. 85–103). Florence: Firenze University Press.

- LINDEMAN, E. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: Harvest House.
- MEZIROW, J. (1975). *Education for Perspective Transformation: Women's Reentry Programs in Community Colleges*. New York: Center for Adult Education Teachers College, Columbia University.
- NÉMETH, B. (2015). Lifelong Learning for All Adults? A New Concept for the UNESCO – Limits and Opportunities for a Changing Inter-governmental Organisation. In M. Milana & T. Nesbit, (Eds.), *Global perspectives on adult education and learning policy* (pp. 165–179). London: Palgrave Macmillan.
- NÉMETH, B., & PÖGGELER, F. (n.d.). *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education*. Bern, Switzerland: Peter Lang D. Retrieved January 9, 2018, from <http://www.peterlang.com/view/product/39172>
- PICHT, W. & ROSENSTOCK, E. (1926). *Im Kampf um die Erwachsenenbildung*. Leipzig: Verlag Quelle und Meyer.
- PÖGGELER, F. (1996). History of adult education. In A. C. Tuijnman, (Ed.), *International encyclopaedia of adult education and training* (pp. 135–139). Oxford: Pergamon.
- REISCHMANN, J. (2006). Keynote – *On becoming and Adult Educator* – Standing International Conference on the History of Adult Education in Bamberg.
- RESEARCH VOOR BELEID – PLATO. (2008). *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe – The Study of the Current Situation, Trends and Issues* Zoetermeer: PANTEIA.
- RESEARCH VOOR BELEID. (2010). *Key Competences for Adult Learning Professionals* Zoetermeer: PANTEIA.
- STEELE, T. (2007). *Knowledge is power. The rise and fall of European popular educational movements, 1848–1939*. Bern: Peter LANG.
- TAYLOR, P. (1993). *The Texts of Paulo Freire*, Buckingham: Open University Press.
- THE MINISTRY OF RECONSTRUCTION – ADULT EDUCATION COMMITTEE. (1919). *Final Report*. Nottingham: The University of Nottingham – Barnes and Humbey/ Reprinted in 1980.
- THORNDIKE, E. L., BREGMAN, E. O., TILTON, J., & WOODYARD, E. (1928). *Adult learning*, New York: Macmillan
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION. (1960). *CONFINTEA II*. Paris: UNESCO.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION. (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education* Hamburg: UIL.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION. (2009). *Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. Paris: UNESCO.
- UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UIL.
- UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. (2014). *Second Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UIL.
- UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. (2016). *Third Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UIL.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION. (2016). *New Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris: UNESCO-UIL. Retrieved June 20, 2017. from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179e.pdf>

Balázs Németh²
Univerzitet u Pečuju, Mađarska

Uloga individue i ličnosti u obrazovanju odraslih: Profesionalci u oblasti obrazovanja odraslih, njihova promenljiva misija i angažovanja

Apstrakt: U radu se elaboriraju uloge individue i ličnosti profesionalaca u oblasti obrazovanja odraslih koji oblikuju prakse u datom polju. Učenje i obrazovanje odraslih je tokom prethodnih 200 godina bilo pod intezvnim uticajem individua koje su imale različit pristupe, misiju i angažovanje u odnosu na evoluciju svoje profesionalne oblasti. Rad razmatra model koji opisuje četiri tipa uobičajenih pravaca i usmerenja individua koje su uticale na učenje odraslih u različitim kontekstima formalnih, neformalnih i informalnih tipova obrazovanja i učenja. Shodno tome, ističu se i specifična opažanja potencijalne validnosti rezultata Milenijumskog projekta Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih pod nazivom: *Dobar stručnjak za obrazovanje odraslih u Evropi* (A Good Adult Educator in Europe – AGADE) koji se zatim i upoređuju sa projektima Ključnih kompetencija i mreže kompetencija sačinjenih od strane organizacije *Istraživanja za politiku* (Research voor Beleid). Konačno, u radu se prikazuju i pojedini zaključci o tome kako UNESCO-ova orijentacija i komparativne studije i istraživanja realizovane u okviru dva novija evropska projekta: Evropske studije i istraživanja u učenju i obrazovanju odraslih (European Studies and Research in Adult Learning and Education – ESRAL) i Komparativne studije u učenju odraslih i doživotnom učenju (COMPALL – Comparative Studies in Adult and Lifelong Learning), mogu promovisati razvoj kvaliteta profesionalaca za učenje odraslih. Kroz ove specifične dimenzije takođe se pokušavaju ojačati etičke dimenzije profesije.

Ključne reči: učenje i obrazovanje odraslih, profesionalci u obrazovanju odraslih, profesija, identitet, kvalitet, misija.

² Dr Balázs Németh je vanredni profesor na Institutu za obrazovanje odraslih Univerziteta u Pečuju, Mađarska.

Vesna Fabian¹
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije

Miomir Despotović²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Konceptualizacija i identifikacija kvaliteta stručnih obuka – pristup usmeren na korisnika³

Apstrakt: Osnovni cilj istraživanja prikazanog u ovom radu jeste da se utvrde dimenzije kvaliteta stručnih obuka i kvaliteta stručnih obuka koju organizuje Nacionalna služba za zapošljavanje Srbije. Kvalitet je definisan kao razlika između opaženog i očekivanog kvaliteta različitih dimenzija obuke. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 306 polaznika. Dobijeni podaci su tretirani faktorskom analizom i izračunavanjem aritmetičkih sredina za percipirani i očekivani kvalitet obuke. Rezultati istraživanja ukazuju na multidimenzionalnost fenomena kvaliteta obuke. Faktorskom analizom je ekstrahovano šest dimenzija (faktora) kvaliteta koji se odnose na nastavno osoblje, prostorne uslove i zaštitu zdravlja, proces obučavanja, opremu i alate korišćene u nastavi, organizaciju obuke i lokaciju na kojoj se obuka realizuje. Rezultati takođe ukazuju na to da je realni tj. „opaženi” kvalitet (usluga) obuke manji od očekivanog, odnosno da su polaznici imali veća očekivanja u odnosu na stručne obuke, naročito u odnosu na proces sticanja stručnih kompetencija i korišćenje opreme i alata.

Ključne reči: kvalitet obuke, stručne obuke, nastavno osoblje, prostorni uslovi i zaštita zdravlja, proces obučavanja, oprema i alati u nastavi, organizacija obuke, lokacija izvođenja obuke.

¹ Vesna Fabian je direktor Sektora za posredovanje u zapošljavanju i planiranju karijere, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (vesna.fabian@yahoo.com).

² Dr Miomir Despotović je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (mdespoto@f.bg.ac.rs).

³ Rad je sastavni deo doktorske teze *Stručne obuke i položaj pojedinca na tržištu rada*, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Uvod

Savremeno tržište karakterišu globalizacija, veoma intenzivan naučno-tehnološki razvoj, posebno upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija, razvoj inovativnih delatnosti, jačanje konkurencije i sl. Zbog sve većeg učešća u stvaranju dobiti i povećanju zaposlenosti, sektor usluga na tržištu dobija sve veći značaj. Podaci pokazuju da je u poslednje tri decenije procenat zaposlenih u sektoru usluga u konstantnom porastu, kako u Evropskoj uniji tako i u Sjedinjenim Američkim Državama (D'Agostino, Serafini, & Ward-Warmedinger, 2006), a da je 70% ukupnog svetskog bruto društvenog proizvoda ostvareno pružanjem usluga (Grnižić, 2007).

Brze i snažne promene na svetskom tržištu dovele su i do značajnih strukturnih promena u uslužnom sektoru, zahtevajući, u prvom redu, unapređenje kvaliteta usluga. Pružanje kvalitetnih usluga ključna je stavka poslovanja na konkurentnom globalnom tržištu. Da bi unapredili i zadržali svoju konkurentnost, akteri na tržištu prinuđeni su da posebnu pažnju posvete kvalitetu usluga. Iako u literaturi ne postoji konsenzus u vezi sa određenjem kvaliteta usluge, uočljivo je da se klijent, tj. korisnik usluge sve češće uzima kao glavno „merilo” kvaliteta. Kvalitetna usluga je usluga koja „zadovoljava potrebe klijenta” (Gržinić, 2007), odnosno usluga koja može da postigne ili nadmaši očekivanja korisnika (Parasurman & Berry, 1988).

Tržišna utakmica, razvoj globalnog tržišta obrazovanja i redukcija njegovog budžetskog finansiranja uzrokovali su promene u funkcionisanju samih obrazovnih ustanova. U potrazi za dodatnim izvorima finansiranja, obrazovne ustanove (dominantno visokoškolske) prihvatile su marketinški pristup merenju i unapređivanju kvaliteta svojih usluga. U takvoj situaciji one su postale zainteresovane ne samo za veštine i sposobnosti sa kojima diplomci izlaze na kraju procesa obrazovanja (Ginsberg, 1991; Lawton, 1992) već i za to kako njihovi studenti procenjuju svoje ukupno obrazovno iskustvo (Bemowski, 1991). Kvalitet usluge obrazovanja posmatra se kao sveobuhvatna percepcija korisnika, kako ishoda obrazovanja, tako i samog obrazovnog procesa koji je sačinjen od kombinacije iskustava stečenih „u” i „van” učionice i koji kao takav doprinosi ishodima obrazovanja (Holdford, 2001). Za razliku od drugih vrsta usluga, u području obrazovanja studenti, odnosno polaznici, kao aktivni učesnici u obrazovnom procesu, postaju deo usluge i isporuke usluge. To dalje znači da kvalitet usluge obrazovanja zavisi od obrazovne ustanove kao pružaoca usluge, ali i od samog polaznika kao korisnika usluge, što merenje kvaliteta usluge čini izuzetno složenim.

Modeli utvrđivanja kvaliteta obrazovanja orijentisani prema korisniku

Za razliku od kvaliteta proizvoda, kvalitet usluga je teško merljiv konstrukt. Korisnicima usluga je teže da procene kvalitet usluge nego kvalitet proizvoda. Razlog za to su određene karakteristike usluga i proces pružanja usluga. Usluge su neopipljive, promenljive, simultano se proizvode i koriste (Schiffman & Kanuk, 2004). Loša se usluga istovremeno i proizvede i koristi (konzumira), pa postoji mala mogućnost da se nešto ispravi u njenoj isporuci.

Specifična priroda samih usluga, njihova raznovrsnost, specifičan odnos pružaoca usluga i klijenta i sl. doprineli su razvoju velikog broja različitih modela procene kvaliteta usluga. Uprkos velikom broju, možemo reći da je suština većine modela u sagledavanju odnosa između *očekivanja* u vezi sa kvalitetom usluge i *percepcije* stvarno pružene usluge. Na osnovu takve konceptualizacije konstruisana je i najčešće primenjivana skala SERVQUAL, koja se zasniva na multidimenzionalnom pristupu fenomenu kvaliteta usluga. Skala tretira pet dimenzija kvaliteta usluge: *vidljive karakteristike* (izgled poslovnih prostorija, oprema i sl.), *pouzdanost* (sposobnost da se ugovorena usluga obavi tačno i precizno), *predusretljivost* (želja zaposlenih da pomognu klijentu uslužujući ga blagovremeno), *poverenje* (znanje zaposlenih i njihova sposobnost da uliju sigurnost) i *empatija* (individualizovan pristup i pažnja koju klijent dobija). Prema mišljenju istraživača (Parasurman & Berry, 1988), te dimenzije kvaliteta se koriste, bez obzira na vrstu usluge, kao kriterijum kada se procenjuje njihov kvalitet.

Iako je skala SERVQUAL jedna od najviše primenjivanih skala za merenje kvaliteta usluge u naučnim, ali i u poslovnim istraživanjima, ona ima i svoje kritičare (Bahia & Nantel, 2000). Neki istraživači su potvrdili sve dimenzije kvaliteta usluge koje skala tretira (Legčević, 2010), dok neki drugi to nisu uspeali, zbog čega je skala pretrpela brojne modifikacije (Mahapatra & Khan, 2007). Ključna zamerka modelu procene kvaliteta SERVQUAL jeste to što ne postoji jedinstvena i opšteprihvaćena definicija očekivanja (Bahia & Nantel, 2000). Iako su istraživači očekivanja tradicionalno posmatrali kao standarde ili referentne vrednosti s kojima se pružena usluga upoređuje, dakle kao normativni standard (Parasurman & Berry, 1988), u studijama novijeg datuma pojavile su se dve dodatne konceptualizacije očekivanja – prognostička očekivanja i adekvatna/minimalna očekivanja (Boulding, Kalra, Staelin & Zeithaml, 1993). Pritom, među autorima ne postoji slaganje koju vrstu očekivanja korisnik primenjuje u oceni kvaliteta usluge, te da li korisnik uvek koristi isti kriterijum. U literaturi se raspon između adekvatnih i normativnih očekivanja često naziva zonom tolerancije (Woodruff, Cadotte &

Jenkins, 1983) pa bi u tom slučaju korisnik usluge kvalitet usluge percipirao kao nezadovoljavajući tek kada je nivo pružene usluge ispod donje granice zone tolerancije. Takođe, problem u istraživanju kvaliteta usluga ogleda se i u činjenici da očekivanja nisu statična, odnosno da se standardi ili referentne vrednosti s kojima se pružena usluga upoređuje tokom vremena menjaju. Kako autori ističu, kada potrošači dobijaju sve bolju i bolju uslugu njihova će očekivanja rasti sve dok ona (unapređena usluga) ne preraste u novu normu, tj. novi standard (Boulding *et al.*, 1993). Postoje i mišljenja da očekivanja tokom vremena ne moraju uvek da rastu, nego mogu i da opadaju (Iacobucci, Grayson, & Ostrom, 1994). Očekivanja kao komponenta skale posebno su kritikovana sa aspekta problema u interpretaciji dobijenih rezultata. Određeni istraživači smatraju da ukoliko očekivanja nisu ispitivana na početku, na njih utiče percepcija. U tom slučaju očekivanja predstavljaju rekonstrukciju prošlosti, te su neminovno pod uticajem percepcije (Gallifa & Batallé, 2010).

Kronin i Tejlor (Cronin & Taylor, 1992) smatraju da korisnici usluga u ocenjivanju dobijene usluge unapred, manje ili više podsvesno, upoređuju percepciju sa svojim očekivanjima, zbog čega je odvojeno merenje očekivanja nepotrebno. Polazeći od tog stava konstruisali su SERVPERF skalu, koja se temelji na potrošačevoj *percepciji izvršenja (pružanja)* usluge, umesto na identifikovanju relacije izvršenje (performance) i očekivanja.

Za procenu kvaliteta usluge u istraživanjima je korišćena i relacija važnost – izvršenje (Angell, Heffernan & Megicks, 2008). Smisao analize izvršenja i važnosti (*importance-performance analysis – IPA*) ogleda se u merenju percepcije potrošača i određivanju važnosti merenih dimenzija kvaliteta usluge (*ibid.*). Uključivanjem važnosti omogućeno je utvrđivanje prioriteta za unapređivanje kvaliteta usluga, budući da se za sve dimenzije kvaliteta utvrđuju izvršenje (pružanje), ali i njihova važnost za korisnika usluga.

Uzimajući to u obzir, možemo uočiti da se u istraživanjima kvaliteta usluga koriste različiti pristupi. Takođe, uočljivo je da se sve češće naglašava da su zahtevi korisnika glavno merilo kvaliteta. Međutim, određeni autori ističu da je za upravljanje kvalitetom važna „interesna perspektiva” korisnika, ali i „interesna perspektiva” drugih subjekata (Owlia & Aspinwall, 1998; Mahapatra & Khan, 2007). Posmatrano iz ugla obrazovanja, to su „interesne perspektive” države, obrazovnih ustanova, učesnika u realizaciji obrazovanja (predavači, instruktori...), kompanija, konkurencije i dr. Sve navedene interesne strane kvalitet određuju iz svoje perspektive, koristeći različite kriterijume i imajući različita očekivanja. Stoga možemo reći da su dileme u vezi sa očekivanjima korisnika usluga zapravo dileme u vezi sa standardom kvaliteta obrazovanja. U kritičkoj

proceni kvaliteta (usluge) obrazovanja opravdano se mogu postaviti su neka od sledećih pitanja: na osnovu kojih merila, standarda i kriterijuma procenjujemo kvalitet obrazovanja, njegov proces i njegove ishode i da li standard ili referentna vrednost može biti očekivanje korisnika usluga budući da se različito razumeju, operacionalizuju i interpretiraju. Uvažavajući opisana ograničenja, smatramo da je korisnikova „interesna perspektiva”, tj. da je razumevanje očekivanja i percepcije korisnika usluge izuzetno značajno za razumevanje kvaliteta obrazovanja (obuke), budući da je „stvarnost” sasvim lični fenomen, utemeljen na ličnim potrebama, vrednostima i iskustvima, te da pojedinci postupaju na temelju svojih opažaja, a ne na temelju „objektivno” datih uslova i stvarnosti. Ono što pojedinac percipira i zamišlja, a ne ono što stvarno jeste, temelj je na kojem se oblikuju njegove odluke, njegovo raspoređivanje slobodnog vremena itd. (Schiffman & Kanuk, 2004). Sagledavanje očekivanja i percepcije kvaliteta usluge od polaznika može doprineti boljem razumevanju participacije odraslih u obrazovnim programima. Posebno se otvara značajan prostor za unapređenje programa i načina njihove realizacije, što omogućuje ostvarivanje boljih obrazovnih i sa zapošljavanjem povezanih rezultata.

Dimenzije kvaliteta obrazovanja kao usluge

Posmatrajući obrazovanje kao uslugu, jedno od ključnih pitanja sa kojim su se istraživači susretali jeste identifikacija različitih dimenzija kvaliteta. Dok je jedan broj istraživača nastojao da primeni skalu SERVQUAL na oblast (visokog) obrazovanja (Gallifa & Batallé, 2010; Legčević, 2010; Stodnick & Rogers, 2008; Smith, Smith & Clarke, 2007), drugi su pokušali da konstruišu skale koje su namenjene isključivo za procenu kvaliteta obrazovanja jer su dimenzije kvaliteta skale SERVQUAL previše apstraktne te ne mogu biti univerzalno primenjive (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Owlia & Aspinwall, 1998; Gatfield *et al.*, 1999; Li & Kaye, 1999; Hill *et al.*, 2003; Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Angell *et al.*, 2008; Sultan & Wong 2010; Jain, Sahney & Sinha, 2013).

U nekim slučajevima (Gallifa & Batallé, 2010), dimenzije kvaliteta inkorporirane u skalu SERVQUAL prilagođene su oblasti obrazovanja tako što su operacionalizovane putem različitih andragoško-didaktičkih elemenata. Dimenzija *vidljive karakteristike* operacionalizovana je kao urednost, funkcionalnost, udobnost, pristupačnost, prostranost prostorija; *pouzdanost* je operacionalizovana putem elemenata koji se odnose na nastavu: raspored, didaktički materijal, sadr-

žaj, veličina obrazovne grupe, struktura kurikuluma, izborni predmeti, kontrola prisutnosti; *predusretljivost* je procenjivana na osnovu brzine i kvaliteta odgovora institucije i zaposlenih, agilnosti u uobičajenim procesima i pažnje posvećene incidentnim situacijama; *poverenje* je procenjivano putem profesionalizma, postignuća nastavnog osoblja u obavljanju zadataka, nastavnog kapaciteta, profesionalnog iskustva i ophođenja nastavnog osoblja, pristupačnosti i ljubaznosti administrativnog osoblja; *empatija* je posmatrana kao kapacitet za razumevanje potreba studenata i sposobnost da im pruži odgovarajući odgovor, fleksibilnost kurikuluma, odgovor na zahteve socijalne sredine, načini participacije studenata i sl. (Gallifa & Batallé, 2010).

Značajan broj istraživanja bio je posvećen identifikovanju specifičnih dimenzija kvaliteta (usluge) obrazovanja zbog činjenice da ono podrazumeva uključenost, aktivnost i kooperaciju korisnika (studenata) u stvaranju produkta usluge, više nego kod drugih vrsta usluga (Jain *et al.*, 2013). U većem broju istraživanja identifikovane su sledeće, specifične, dimenzije kvaliteta usluge obrazovanja:

- reputacija, administrativno osoblje, nastavno osoblje, kurikulum, predusretljivost, fizički dokazi i pristup objektima (LeBlanc & Nguyen, 1997);
- program, reputacija, fizički aspekt/troškovi, karijerne mogućnosti, lokacija, vreme, ostalo (Joseph & Joseph, 1997);
- akademski resursi, kompetentnost, stavovi, sadržaj (Owlia & Aspinwall, 1998);
- nastava, život u kampusu, vođenje i prepoznatljivost (Gatfield *et al.*, 1999);
- vidljive karakteristike, pouzdanost, prilagođenost potrebama studenata i kontakt sa nastavnim osobljem (Li & Kaye, 1999);
- kvalitet predavača, uključenost studenata u proces učenja, sistem socijalne/emocionalne podrške i bibliotečki i IT resursi (Hill *et al.*, 2003);
- neakademski aspekti, akademski aspekti, reputacija, pristup, program i razumevanje (Abdullah, 2006);
- obrazovni ishodi, predusretljivost, fizički objekti, razvoj ličnosti, nastavno osoblje (Mahapatra & Khan, 2007);
- akademski faktor, slobodno vreme, kontakt sa industrijom i troškovi (Angell *et al.*, 2008);
- pouzdanost, efektivnost, sposobnost da se pruži usluga; efikasnost, kompetentnost, poverenje, upravljanje neuobičajenim situacijama, nastavni plan (Sultan & Wong, 2010);

- ulazni kvalitet, kurikulum, objekti/prostorije, kontakt sa industrijom, kvalitet interakcije, pomoćne prostorije, neakademski procesi (Jain *et al.*, 2013).

Lako je uočiti da se najveći broj identifikovanih dimenzija kvaliteta usluge obrazovanja odnosi na sam proces obrazovanja, odnosno na profesionalnu i stručnu osposobljenost nastavnog kadra, programe obrazovanja (kurikulum), lokaciju i materijalno-tehničku opremljenost obrazovnih ustanova.

Kad je reč o nastavnom kadru, apostrofirana je, pre svega, njihova ekspertiza, ali i posedovanje didaktičko-metodičkih veština rada sa polaznicima, kvalitet interakcije sa polaznicima, individualizacija nastave, kontinuirano davanje povratne informacije, razumevanje potreba studenata i spremnost da im se pomogne. U nekim istraživanjima nastavni kadar se posmatra kao najuticajniji faktor kvaliteta obrazovnih usluga (Hill *et al.*, 2003). Nastavni kadar predstavlja veliki potencijal za unapređivanje kvaliteta obrazovanja, a samim tim i njegovih efekata. Takođe, može da predstavlja i veliki rizik ukoliko se kontinuirano ne usavršava i ne unapređuje kvalitet usluge koju pruža. To posebno dolazi do izražaja u obrazovanju odraslih, u kojem veliki deo realizatora nastave nije profesionalno pripremljen za rad (Dimitrijević, 2016).

Kada je reč o kurikulumu kao dimenziji kvaliteta usluge obrazovanja, istraživanjima je identifikovana potreba njegove povezanosti sa interesovanjima polaznika i potrebama tržišta rada; osim razvoja ličnosti uopšte, posebno je istaknut značaj razvoja komunikacionih veština i veština timskog rada na nastavi (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Owlia & Aspinwall, 1998; Hill *et al.*, 2003; Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Angell *et al.*, 2008; Jain *et al.*, 2013; Gallifa & Batallé, 2010). Na taj način operacionalizovana dimenzija kvaliteta koja se odnosi na kurikulum korespondira sa konceptom zapošljivosti (potrebom tržišta rada za radnom snagom koja poseduje znanja i veštine koja su tržišno relevantna, ali i za generičkim i socijalnim veštinama koje su osnova uspešnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja). Značaj usklađenosti obuka sa potrebama tržišta rada prepoznali su i istraživači obuka kao mere aktivne politike tržišta rada (Arandarenko & Krstić, 2008; Ognjenović, 2007; Marjanović, 2015). Njihova osnovna preporuka za unapređivanje efekata obuka u smislu zapošljavanja polaznika odnosila se upravo na obezbeđivanje tržišne relevantnosti obuka.

Istraživanja su, takođe pokazala da kvalitetu usluge obrazovanja doprinose i mesto izvođenja nastave, u smislu lokacije, opremljenosti objekata (radionica, laboratorija, učionica i sl.), njihove prilagođenosti potrebama polaznika – upotreba vizuelnih, auditivnih, tekstualnih i ostalih nastavnih sredstva, primena informacionih tehnologija i sl. (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997;

Owlia & Aspinwall, 1998; Li & Kaye, 1999; Hill *et al.*, 2003; Mahapatra & Khan, 2007; Jain *et al.*, 2013).

Osim dimenzija kvaliteta koje se odnose na obrazovni proces, istraživanjima su identifikovane i dimenzije koje se odnose na socijalno partnerstvo i socijalnu „vidljivost” obrazovanja. Tako su identifikovane dimenzije kvaliteta kao što su reputacija, prepoznatljivost, karijerne mogućnosti, kontakt sa industrijom i sl. (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Gatfield *et al.*, 1999; Abdullah, 2006; Angell *et al.*, 2008; Jain *et al.*, 2013). Između ostalog, to potvrđuje da bi ishod obrazovanja trebalo da bude „čitljiv” u socijalnoj sredini i među poslodavcima, da omogućava integraciju u svet rada i mobilnost između sveta rada i obrazovanja. Potrebu da ishod obrazovanja bude prepoznatljiv i da pruža karijerne mogućnosti uočili su i istraživači obuka kao mere aktivne politike tržišta rada (Martin & Grubb, 2001). Taj zahtev je dodatno izražen u neformalnom obrazovanju, naročito u obrazovnim sistemima u kojima nije uređena oblast sticanja javnih isprava nakon završetka obrazovnog programa, a samim tim je i ograničen karijerni razvoj pojedinca koji taj program završi.

Osim dimenzija kvaliteta koje se odnose na nastavu i na didaktičko-metodičke elemente, istraživanja ukazuju i na dimenzije kvaliteta koje se odnose na način kako je usluga obrazovanja „isporučena” korisnicima. Tako su identifikovane dimenzije kvaliteta kao što su empatija, poverenje, predusretljivost, pouzdanost, kvalitet interakcije, vođenje, sistem socijalne/ emocionalne podrške, spremnost da se pomogne polaznicima, obezbeđivanje brze usluge i sl. (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Owlia & Aspinwall, 1998; Gatfield *et al.*, 1999; Li & Kaye, 1999; Hill *et al.*, 2003; Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Sultan & Wong 2010; Jain *et al.*, 2013; Gallifa & Batallé, 2010). Istraživanje koje je sproveo Hill sa saradnicima upravo pokazuje da je, osim kvaliteta predavača, sistem socijalne/emocionalne podrške polaznicima najuticajniji faktor na percepciju kvaliteta obrazovnih usluga (Hill *et al.*, 2003). Dakle, kvalitet usluge obrazovanja determinisan je ne samo kvalitetom ishoda te sticanjem znanja, veština i kompetencija priznatih i prepoznatljivih na tržištu rada, već i kvalitetom procesa obrazovanja koji podrazumeva uvažavanje intelektualnih, ali i socijalnih i emocionalnih potreba polaznika. Interesantno je da su i istraživači obuka kao mere aktivne politike tržišta rada, sa ciljem unapređivanja efekata na zapošljavanje, preporučili obezbeđivanje dodatnih mera podrške za polaznike, ali i za članove njihovih porodica (Martin & Grubb, 2001; Betcherman *et al.*, 2004). To upravo ukazuje na potrebu da se prilikom planiranja obrazovnih programa predvide i mere podrške. Kvalitet „isporuke” obrazovanja podrazumeva i kvalitet pružanja administrativnih i svih drugih „nenastavnih” mera i aktivnosti koje se odnose na pružanje usluge obrazovanja koje su kao posebna dimenzija kvaliteta identifikovane.

vane u istraživanjima (Gallifa & Batallé, 2010; LeBlanc & Nguyen, 1997; Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Sultan & Wong 2010; Jain *et al.*, 2013).

Metodološki okvir istraživanja

Osnovni predmet našeg istraživanja je kvalitet usluge obučavanja. Za razliku od nekih autora, koji su uslugu obrazovanja analizirali u širem smislu obuhvatajući i sam obrazovni proces, ali i ishode obrazovanja (Holdford, 2001), za potrebe ovog istraživanja opredelili smo se za uže shvatanje, tj. za analizu samo onih dimenzije koje se odnose na neposrednu realizaciju obuke, odnosno nastave. Kvalitet usluge obučavanja je identifikovan na osnovu procene polaznika i operacionalno je definisan kao razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta realizacije stručnih obuka.

Osnovni cilj istraživanja je da se utvrde a) različite dimenzije kvaliteta stručnih obuka i b) nivo kvaliteta različitih dimenzija stručnih obuka koju organizuje Nacionalna služba za zapošljavanje Srbije.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je obavljeno na prigodnom uzorku od 306 pojedinaca koji su sa završili stručnu obuku u organizaciji službe za poslove zapošljavanja. U uzorku su muški ispitanici zastupljeni sa 50,5%, a ženski sa 49,5%. Od ukupnog broja ispitanika, 48,4% je starosti između 31 i 50 godina, 35,6% su mladi do 30 godina, a 16,0% su stariji od 50 godina. S obzirom na nivo obrazovanja uzorak ima sledeću strukturu: visokoobrazovani – 13,7%, srednje obrazovanje – 44,1% i nekvalifikovani 42,2%.

Instrument istraživanja

Podaci su prikupljeni tehnikom anketiranja. Za potrebe istraživanja, po ugledu na skalu SERVQUAL, koja se zasniva na multidimenzionalnom pristupu kvaliteta usluga (Parasuraman & Berry, 1988), konstruisan je poseban upitnik sa karakteristikama skale. Reč je o listi pitanja i tvrdnji na koje se odgovara pomoću Likertove petostepene skale (1 – uopšte se ne slažem, 5 – potpuno se slažem). Budući da je kvalitet posmatran kao razlika između realno percipiranog i očekivanog kvaliteta, sve tvrdnje su predstavljene u dve verzije: percepcija realnosti i očekivanja. Kako ne postoje slične studije koje su se bavile identifikovanjem dimenzija kvaliteta usluge obrazovanja odraslih, za potrebe ovog istraživanja dimenzije kvaliteta usluge obučavanja utvrđene su na osnovu pregleda stručne literature o sred-

njem i visokom obrazovanju i konsultacija sa stručnjacima iz oblasti obrazovanja odraslih. Dimenzije kvaliteta koje su na taj način identifikovane i integrisane u instrument odnosile su se na: lokaciju izvođenja obuke, prostor izvođenja obuke, opremu i alate, predavače i instruktore, program obuke (kurikulum) i proveru obučenosti za rad.

Metrijske karakteristike instrumenta

Pre finalne obrade rezultata sprovedena je procedura identifikovanja osnovnih metrijskih karakteristika instrumenta (pozdanost, diskriminativnosti i valjanost).

Sve korelacije među ajtemima su umereno visoke, što ukazuje na značajnu internu konzistentnost skale, a time i na njenu pouzdanost. Kako je za sve ajteме Chrombach alfa koeficijent veći od 0,7 i iznosi 0,945, možemo zaključiti da je pouzdanost upitnika *Kvalitet realizacije stručnih obuka* zadovoljavajuća.

Diskriminativnost skale je procenjivana putem Point Biserijske korelacije. Svi dobijeni koeficijenti su iznad vrednosti od 0,3 što ukazuje na dobru diskriminativnost skale.

Provera da li je dobijeni skup podataka prikladan za primenu faktorske analize izvršena je izračunavanjem Kaiser–Meyer–Olkin–Bartlett-ovog testa, čija je vrednost 0,931 (minimum 0,6), što ukazuje na opravdanost primene faktorske analize na dobijeni skup podataka.

Tabela 1: Kajzer–Majer–Oklinov (KMO) i Bartletov test

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,931
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6197,362
	df	465
	p	0,000

Rezultati istraživanja

Dimenzije kvaliteta usluge obučavanja

Utvrđivanje latentne strukture prostora upitnika, odnosno provera dimenzionalnosti upitnika, realizovana je primenom analize glavnih komponenti. Kao metoda rotacije izabrana je *Direct Oblimin* rotacija. Na osnovu Kaiser–Guttmanovog kriterijuma i dodatnog izračunavanja dijagrama prevoja (screeplot) ekstrahova-

no je šest faktora kvaliteta usluge obučavanja koji objašnjavaju ukupno 65,90% varijanse. Prva glavna komponenta objašnjava 40,20% ukupne varijanse, druga 9,87%, treća 5,19%, četvrta 4,01%, a peta 3,50% varijanse. Najmanji postotak varijanse objašnjava šesta komponenta – 3,10%. U tabeli br. 2 prikazani su faktori sa pripadajućim ajtemima.

Tabela 2: Faktorska opterećenja za ekstrahovane faktore

Dimenzije	Ajtemi	Faktori					
		1	2	3	4	5	6
Predavači i instruktori $\alpha = 0,872$	Predavačima i instruktorima ste uvek mogli da postavite pitanje, date predlog, poverite se o nekom problemu i sl., ne razmišljajući o posledicama.	0,861					
	Instruktori su vam uvek bili dostupni kada su vam bili potrebni.	0,795					
	Predavači i instruktori su imali razumevanje za vašu životnu i porodičnu situaciju.	0,763					
	U toku nastave udžbenici/priručnici su vam uvek bili dostupni za korišćenje.	0,777					
	Predavači i instruktori su znali kakva su vaša očekivanja od obuke.	0,741					
	U komunikaciji sa predavačima i instruktorima osećali ste se uvaženo i ravnopravno.	0,739					
	Sertifikat o uspešno završenoj obuci dobili su samo polaznici koji su stvarno naučili da rade na novim poslovima.	0,733					
	Predavači i instruktori su vam posebno davali instrukcije ukoliko vam nešto nije bilo jasno.	0,670				-0,31	
	Predavači i instruktori su vas podsticali da na obuci govorite o svom radnom i životnom iskustvu.	0,661					
	Osim praktičnog rada, od koristi su vam bile i informacije koje ste dobili na predavanjima.	0,476					
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja $\alpha = 0,901$	Osvetljenje i klimatski uslovi su bili dobri (ventilacija, grejanje, klima i sl.).		0,834				
	Imali ste obezbedena potrebna zaštitna sredstva i opremu (odela, rukavice i sl.).		0,816				
	Higijenski uslovi su bili dobri.		0,731				

Dimenzije	Ajtemi	Faktori						
		1	2	3	4	5	6	
Oprema i alati $\alpha = 0,913$	Učionice su imale savremen prostor i opremu (mesta za sedenje, table projektore i sl.).	0,31		0,865				
	Radionice su imale savremene mašine i alate.			0,756				
	U radionici ste imali svoj „radni prostor” na kome ste se samo vi obučavali (stolicu za friziranje i sl.).			0,648	0,318			
	Radionice su bile velike i prostrane tako da je bilo dovoljno mesta za sve polaznike.			0,533				
	Imali ste obezbeđene sve alate i repromaterijale potrebne za obučavanje.			0,391				
	Proces obučavanja $\alpha = 0,720$		Novi zanat učili ste tako što ste praktično radili na mašinama, a ne tako što ste gledali kako to neko drugi radi.				0,895	
			Predavači i instruktori su vam otkrivali i neke „tajne cake” u poslu kako da bolje ili lakše uradite nešto.				0,848	
			Umeće da radite na novim poslovima u najvećoj meri ste stekli u toku same nastave, bez mnogo učenja kod kuće.				0,764	0,314
			Ukupan fond časova obuke bio je dovoljan da se kvalitetno obučite da radite na novim poslovima.				0,526	
	Organizacija obuke $\alpha=0,834$		Provera obučenosti za rad većinom je sprovedena zadavanjem praktičnih zadataka.				0,364	
Instrukcije u toku praktičnog rada su bile jasne i razumljive.						0,808		
Predavanja su bila jasna i razumljiva.						0,754		
Nastava je realizovana u skladu sa rasporedom časova, bez iznenadnih prekida ili odgađanja časova.						0,567		
Broj časova obuke u toku jednog dana omogućavao je kvalitetno obučavanje.						0,544		
Posle svake provere obučenosti za rad imali ste uvid u to koliko znate i šta bi trebalo još da unapredite.						0,413		
Lokacija $\alpha=0,711$	U toku dana časovi su održavani u prikladnim terminima.					0,364		
	Obuka je održana na lokaciji sa dobrim saobraćajnim vezama.						0,876	
	Okruženje oko objekta gde je obuka održana bilo je lepo uređeno.						0,476	

U interpretativnom smislu struktura dobijenih faktora je sledeća:

- *predavači i instruktori* – faktor čini deset ajtema koji generalno opisuju odnos koji predavači i instruktori imaju prema polaznicima obuke. Na visokom polu ovaj faktor opisuje nastavnike koji neguju atmosferu poverenja, razumevanja, otvorenosti u komunikaciji, uvažavanja iskustva i očekivanja polaznika, koji su dostupni, usmereni na polaznike i njihove potrebe, koji podstiču aktivnost polaznika i koji su kredibilni (daju korisne informacije i obezbeđuju da sertifikat o uspešno završenoj obuci dobiju samo polaznici koji su ostvarili zadovoljavajuća postignuća);
- *prostorni uslovi i zaštita zdravlja* – faktor definišu tri ajtema koja se odnose na higijenske i mikroklimatske uslove. U oblasti visokih skorova faktor opisuje prostor za obuku sa dobrom higijenom, ventilacijom, grejanjem, klimom i upotrebom zaštitnih sredstva i opreme tokom obuke/nastave;
- *oprema i alati* – pet ajtema koji se odnose na opremu, mašine i alate koji se koriste u toku obučavanja. U zoni visokih faktorskih skorova faktor opisuje situacije učenja u kojima su obezbeđeni svi savremeni alati i neophodni repromaterijali potrebni za obučavanje za sve polaznike;
- *proces obučavanja* – faktor definiše pet ajtema koji se odnose na način obučavanja, tj. na proces sticanja stručnih kompetencija. U zoni visokih skorova faktor opisuje polaznike koji uče putem praktičnog rada, a ne gledajući kako se radi, kojima su nastavnici i instruktori otkrivali „tajne” zanata, a da je sam proces obuke realizovan u ukupnom fondu sati koji je dovoljan za kvalitetnu obučenost i gde je provera postignuća obavljana praktičnim putem;
- *organizacija obuke* – faktor opisuje šest ajtema koji se odnose na organizaciju i realizaciju obuke/nastave. U zoni visokih skorova faktor opisuje praktičnu obuku i nastavu tokom kojih su davane jasne i razumljive instrukcije, gde nije bilo gubljenja i odgađanja časova, sa relevantnim dnevnim opterećenjem časova, odgovarajućim vremenom njihovog održavanja i jasnim uvidom polaznika o tome šta su naučili a šta ne;
- *lokacija obuke* – dva ajtema koja se odnose na mesto na kome se nalazi objekat u kome se obuka realizuje i okruženje u kome se objekat nalazi. U zoni visokih skorova faktor opisuje lokaciju sa dobrim saobraćajnim vezama (lako dostupna) i lepo i uređeno okruženje u kome se objekat za obuku nalazi.

Opisane dimenzije kvaliteta usluge obučavanja u velikoj meri odgovaraju dimenzijama kvaliteta koje su istraživači identifikovali u oblasti usluga srednjeg i visokog obrazovanja (LeBlanc & Nguyen, 1997; Owlia & Aspinwall, 1998; Li & Kaye, 1999; Hill *et al.*, 2003; Mahapatra & Khan, 2007; Sultan & Wong 2010; Jain *et al.*, 2013; Gallifa & Batallé, 2010), iako postoje i određene specifičnosti primerene stručnim obukama čiji je kvalitet i bio predmet istraživanja.

Jedna od specifičnosti jeste faktor *proces obučavanja*, koji se odnosi na način sticanja stručnih kompetencija i na vreme potrebno za njihovo razvijanje i kvalitetno obavljanje poslova za koje su se obučavali. Dimenzija vremena je tek sporadično prepoznata kao važna za kvalitet usluge srednjeg i visokog obrazovanja (Joseph & Joseph, 1997), moguće zbog toga što je u formalnom obrazovanju ono standardizovano i regulisano propisima. Za razliku od toga, u neformalnom obrazovanju trajanje obrazovnog programa nije standardizovano i odraz je politike naručioca ili izvođača obuke. U tom kontekstu ono postaje faktor koji može značajno da utiče na kvalitet usluge obučavanja, posebno ukoliko je analizirano u kontekstu sticanja stručnih kompetencija kako je to i prepoznato u faktoru *proces obučavanja*. Takođe, specifičnost je i to što je uz prostorne uslove u našem istraživanju istaknut i značaj zaštite zdravlja polaznika, što se može dovesti u vezu sa prirodom poslova za koje su polaznici obučavani. Najčešće su to bili zanati koji podrazumevaju obavljanje fizički zahtevnih poslova, za koje su neophodna posebna zaštitna sredstva i oprema (odela, rukavice i sl.). Interesantno je da je, osim faktora koji se odnose na uslugu obučavanja u smislu neposredne realizacije (kadar, prostor, oprema...), kao poseban faktor kvaliteta identifikovana *organizacija obuke*, koja ukazuje na značaj *načina* pružanja usluge obučavanja. U odnosu na srednje i visoko obrazovanje, u kojima je istaknut značaj empatije, poverenja, predusretljivosti, pouzdanosti, obezbeđivanja brze usluge i sl. (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Owlia & Aspinwall, 1998), za obučavanje je važna jasnoća u organizaciji i realizaciji nastave (razumljivost predavanja, instrukcija, povratnih informacija, sprovođenje obuke u skladu sa termin-planom i sl.). To ne iznenađuje ukoliko uzmemo u obzir da su ispitanici iz uzorka u velikoj meri imali završenu samo osnovnu školu, da su bili srednje životne dobi (verovatno su davno izašli iz formalnog obrazovanja), a da se od njih očekuje da za relativno kratko vreme steknu stručne kompetencije da kvalitetno rade na određenim poslovima i tako se integrišu u svet rada.

Svaki faktor (dimenzija) ima Chrombach alfa $> 0,7$, što ukazuje na njihovu visoku internu konzistentnost i visoku pouzdanost. Takođe, između šest faktora postoji slaba korelacija, što ukazuje na njihovu nezavisnost i dobru faktorsku

strukturu, što predstavlja osnovu za njihovo upoređivanje po dimenzijama percipiranog i očekivanog.

Tabela 3: Korelacija faktora

	1	2	3	4	5	6
1	1,000	-,332	-,287	-,387	-,427	-,277
2	-,332	1,000	,338	,362	,113	,138
3	-,287	,338	1,000	,352	,312	,226
4	-,387	,362	,352	1,000	,358	,311
5	-,427	,113	,312	,358	1,000	,307
6	-,277	,138	,226	,311	,307	1,00

Razlike između percipiranog i očekivanog

Kada je reč o kvalitetu usluge obučavanja posmatranog po pojedinačnim dimenzijama, aritmetičke sredine razlika „M” percipiranog i očekivanog kvaliteta mogu da se kreću od -4 do $+4$, pri čemu manja razlika ukazuje na bolji kvalitet usluge. Kao što se vidi u tabeli br. 4, ukupna razlika između percipiranog i očekivanog je veoma mala ($-0,625$), što znači da su polaznici uglavnom dobili ono što su očekivali, mada je sasvim očigledno, s obzirom na maksimalne vrednosti na skali, da su ta očekivanja bila sasvim skromna. Najmanji kvalitet usluge obučavanja evidentiran je u okviru dimenzije *proces obučavanja* ($-1,211$), zatim u okviru dimenzije *oprema i alati* ($-1,007$) i *predavači i instruktori* ($-0,521$). Najveći kvalitet obučavanja dodeljen je dimenziji *lokacija* ($-0,057$). Dimenzije *predavači i instruktori*, *prostorni uslovi i zaštita zdravlja* i *organizacija obuke* po veličini diskrepancije nalaze se između te dve krajnosti. Vrednosti prikazane u tabeli sugerišu da je kvalitet usluga dominantno objašnjen sa kvalitetom koji pružaju predavači i instruktori. O značaju nastavnog kadra za kvalitet obrazovanja svedoče brojna istraživanja, a neka istraživanja nastavnike i instruktore svrstavaju čak u red najuticajnijih faktora na percepciju kvaliteta obrazovnih usluga (Hill *et al.*, 2003). Kao takav, nastavni kadar predstavlja veliki potencijal za unapređivanje kvaliteta obrazovanja, naročito obrazovanja odraslih, u kojem postoje posebni izazovi prilikom pripreme kadra za obrazovni proces. Prosečne vrednosti kod svih šest dimenzija, kao što se vidi, negativne su, što ukazuje na to da je realni, tj. „opaženi” kvalitet usluga manji od očekivanog, odnosno da su polaznici imali veća očekivanja od stručnih obuka, naročito od procesa sticanja stručnih kompetencija i korišćenja potrebne opreme i alata.

Tabela 4: Kvalitet realizacije stručnih obuka

	N	Min	Max	M	SD
Predavači i instruktori	306	-2,500	0,900	-0,521	0,632
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja	306	-4,000	0,670	-0,489	0,813
Oprema i alati	306	-4,000	0,800	-1,007	0,883
Proces obučavanja	306	-3,600	0,200	-1,211	0,746
Organizacija obuke	306	-2,830	0,670	-0,465	0,615
Lokacija	306	-2,500	1,500	-0,057	0,709
<i>Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka</i>	306	-3,110	0,330	-0,625	0,588

Tumačeći rezultate, moglo bi se reći da su očekivanja polaznika u velikoj meri ispunjena kada je reč o predavačima i instruktorima, prostornim uslovima i zaštitom zdravlja u toku nastave, organizacijom obuke i lokacijom izvođenja nastave. Međutim, u samom procesu obučavanja i sticanja stručnih kompetencija i opremi i alatu koji se u tom procesu koriste postoji značajan prostor za unapređivanje kvaliteta. Iako utvrđene diskrepancije nisu velike, neophodno ih je smanjiti zbog važnosti tih dimenzija za tok obrazovnog procesa, ali i njegovih ishoda u smislu razvijanja stručnih kompetencija koje polazniku omogućavaju integraciju na tržište radne snage. Međutim, da bi se preduzele neke pouzdane korektivne mere, treba sprovesti dublju analizu i utvrditi kvalitet stručnih obuka uzimajući u obzir vrstu obuke i druge parametre, budući da je moguće da su neke obuke izuzetno nisko ocenjene te da su u velikoj meri uticale na ukupnu ocenu kvaliteta.

Međutim, analizirajući tako postavljen koncept kvaliteta usluga ne možemo a da ne postavimo pitanje da li polaznici kratkotrajnih obuka mogu odrediti „pravi” kvalitet pružene usluge ako im je usluga kratkotrajno bila dostupna. Pretpostavka je da što su korisnici bolje upoznati sa uslugom, to bolje mogu proceniti njen kvalitet, odnosno da učestalost i dugotrajnost korišćenja usluge utiču na procenu kvaliteta. Polazeći od podatka da preko 40% polaznika iz ispitivanog uzorka nema nikakvu kvalifikaciju, da imaju samo završenu osnovnu školu, postavlja se pitanje koje su oni standarde koristili prilikom ocene kvaliteta obuke, kakva su bila njihova očekivanja, sa kojim obrazovnim iskustvom su poredili iskustvo koje su imali tokom obučavanja. Ista se pitanja mogu postaviti i za sve druge polaznike koji nisu pohađali programe obuka, odnosno koji nisu bili korisnici istih ili sličnih usluga. Opisane dileme postoje i u svim drugim istraživanjima i konceptima kvaliteta gde se traži ocena i mišljenje polaznika obuka. Polazeći od značaja koji očekivanja imaju na uključivanje u programe obuka i kasnije na ocenu njihovog kvaliteta, uočljiva je potreba da se upravlja očekivanjima (potencijalnih) korisnika usluga. To otvara veliki prostor za unapređivanje usluge

karijernog vođenja i savetovanja, i to od uključivanja u obuku pa do njenog kraja. Samo u takvim uslovima polaznici mogu predstavljati „meru” i pouzdan izvor za procenu kvaliteta obuke.

Identifikovani jaz između percipiranog i očekivanog u kvalitetu usluge obučavanja otvara prostor za analizu i preduzimanje eventualnih korektivnih mera. Međutim, pre intervencija treba sprovesti dublju analizu i utvrditi kvalitet stručnih obuka uzimajući u obzir vrstu obuke, sociodemografske i obrazovne karakteristike polaznika i druge parametre, budući da je moguće da su neke obuke izuzetno nisko ocenjene te da su u velikoj meri uticale na ukupnu ocenu kvaliteta. Takođe, radi prevazilaženja problema, istraživanje treba sprovoditi više godina u kontinuitetu kako bi bilo moguće upoređivati godišnje rezultate, utvrđivati kako je unapređivanje usluga uticalo na percepciju i očekivanja korisnika usluga tokom vremena i utvrđivati efektivnost unapređivanja usluga u odabranim dimenzijama. Za unapređivanje kvaliteta usluge obučavanja bilo bi posebno značajno i ispitivanje percepcije poslodavca kao socijalnih partnera koji zapošljavaju polaznike stručnih obuka, što je svakako predlog i preporuka za buduća istraživanja.

Reference

- ABDULLAH, F. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569–581.
- ANGELL, R. J., HEFFERNAN, T. W., & MEGICKS, P. (2008). Service quality in postgraduate education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 236–254.
- ARANDARENKO, M., & KRSTIĆ, G. (2008). *Analiza uticaja politike zapošljavanja i aktivnih mera tržišta rada u Republici Srbiji 2003–2007*. Beograd: Vlada republike Srbije, Tim potpredsednika Vlade za implementaciju Strategije za smanjenje siromaštva.
- BAHIA, K., & NANTEL, J. (2000). A reliable and valid measurement scale for the perceived service quality of banks. *international journal of bank marketing*, 18(2), 84–91.
- BEMOWSKI, K. (1991). Restoring the pillars of higher-education. *Quality progress*, 24(10), 37–42.
- BETCHERMAN, G., DAR, A., & OLIVAS, K. (2004). *Impacts of active labor market programs: New evidence from evaluations with particular attention to developing and transition countries*. Social Protection Discussion Paper Series No 402, World Bank.
- BOULDING, W., KALRA, A., STAELIN, R., & ZEITHAML, V. A. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. *Journal of marketing research*, 30(1), 7–27.
- CRONIN JR, J. J., & TAYLOR, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *The journal of marketing*, 55–68.

- D'AGOSTINO, A., SERAFINI, R., & WARD-WARMEDINGER, M. E. (2006). Sectoral explanations of employment in Europe-the role of services.
- DIMITRIJEVIĆ, LJ. (2016). Sistem kvaliteta kao faktor unapređivanja efektivnosti i efikasnosti obrazovanja odraslih (neobjavljena doktorska teza). Filozofski fakultet, Beograd.
- GALLIFA, J., & BATALLÉ, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 156–170.
- GATFIELD, T., BARKER, M., & GRAHAM, P. (1999). Measuring student quality variables and the implications for management practices in higher education institutions: an Australian and international student perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 239–252.
- GINSBERG, M. B. (1991). Understanding Educational Reforms in Global Context: Economy. *Ideology and the state*.
- GRŽINIĆ, J. (2007). Concepts of service quality measurement in hotel industry. *Ekonomska misao i praksa*, (1), 81–98.
- HILL, Y., LOMAS, L., & MACGREGOR, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 11(1), 15–20.
- HOLDFORD, D. (2001). Development of an instrument to assess student perceptions of the quality of pharmaceutical education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 65(2), 125.
- HOLDFORD, D., & WHITE, S. (1997). Testing commitment-trust theory in relationships between pharmacy schools and students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 61(3), 249–256.
- IACOBUCCI, D., GRAYSON, K. A., & OSTROM, A. L. (1994). The calculus of service quality and customer satisfaction: theoretical and empirical differentiation and integration. *Advances in services marketing and management*, 3(1), 1–68.
- JAIN, R., SAHNEY, S., & SINHA, G. (2013). Developing a scale to measure students' perception of service quality in the Indian context. *The TQM Journal*, 25(3), 276–294.
- JOSEPH, M., & JOSEPH, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality assurance in education*, 5(1), 15–21.
- LAWTON, S. B. (1992). Why restructure?: an international survey of the roots of reform 1. *Journal of Education Policy*, 7(2), 139–154.
- LEBLANC, G., & NGUYEN, N. (1997). Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 72–79.
- LEGČEVIĆ, J. (2010). Quality gap of educational services in viewpoints of students. *Ekonomska misao i praksa*, (2), 279–298.
- LI, R. Y., & KAYE, M. (1999). Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of students' expectations and perceptions. *Innovations in Education and Training International*, 36(2), 145–154.
- MAHAPATRA, S. S., & KHAN, M. S. (2007). A framework for analysing quality in education settings. *European Journal of Engineering Education*, 32(2), 205–217.

- MARJANOVIĆ, D. (2015). Active Labour Market Programme Impact Assessment – The impact of three programmes implemented by the National Employment Service of Serbia. ILO.
- MARTIN, J. P., & GRUBB, D. (2001). What Works and for Whom: A Review of OECD Countries' experiences with active labour market policies. *Swedish economic policy review*, 8(2), 9–56.
- OGNJENOVIĆ, K. (2007). Ocena neto efekata aktivnih mera na tržištu rada. Beograd: Institut za ekonomska i socijalna istraživanja.
- OWLIA, M. S., & ASPINWALL, E. M. (1998). A framework for measuring quality in engineering education. *Total Quality Management*, 9(6), 501–518.
- PARASURAMAN, A., ZEITHAML, V. A., & BERRY, L. L. (1988). Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of Service Quality. *Journal of retailing*, 64(1), 41–50.
- SCHIFFMAN, L. G., & KANUK, L. L. (2004). *Ponašanje potrošača*, MATE.
- SMITH, G., SMITH, A., & CLARKE, A. (2007). Evaluating service quality in universities: a service department perspective. *Quality assurance in education*, 15(3), 334–351.
- STODNICK, M., & ROGERS, P. (2008). Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 115–133.
- SULTAN, P., & WONG, H. (2010). Performance-based service quality model: an empirical study on Japanese universities. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 126–143.
- WOODRUFF, R. B., CADOTTE, E. R., & JENKINS, R. L. (1983). Modeling consumer satisfaction processes using experience-based norms. *Journal of marketing research*, 296–304.

Vesna Fabian⁴

Ministry of Education, Science and Technological Development
of the Republic of Serbia

Miomir Despotović⁵

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Conceptualisation and Identification of Professional Trainings Quality – Approach Targeted at User

Abstract: Main purpose of the research demonstrated in this work is the determination of quality dimensions of professional trainings and professional trainings quality organized by National Employment Service of Serbia. The quality is defined as the mismatch between the perceived and expected quality of various dimensions of training. The research is undertaken on the sample of 306 attendants. The obtained data are treated through factorial analysis and calculation of arithmetic middle for perceived and expected quality of training. The research results indicate the multidimensionality of phenomenon of training quality. Using the factorial analysis, it is extracted six dimensions (factors) of quality related to teaching staff, conditions of facility and health protection, teaching process, equipment and tools used in the teaching process,⁶ trainings organisation and location of performed training. The results also show that real, so-called “perceived” quality (of service) of training is lower than the expected, i.e. that the attendants had higher expectations regarding professional trainings, especially regarding the process of acquiring professional competencies and use of equipments and tools.

Key words: quality of training, professional trainings, teaching staff, conditions of facility and health protection, teaching process, equipment and tools in teaching process, training organisation, location of performed training.

⁴ Vesna Fabian is a Director of the Sector for Job Placement and Career Planning, Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

⁵ Miomir Despotović, PhD is Professor at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁶ The paper is a part of the doctoral thesis of *Professional training and the position of an individual in the labor market*, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

Mirko Filipović¹

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu

Zorica Matejić Đuričić²

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu

Instrumentalna vrednost diploma: obrazovna ravnopravnost i društvena nejednakost³

Apstrakt: U ovom radu dat je prikaz rezultata istraživanja osnovnih društvenih posledica procesa ekspanzije obrazovanja, inflacije visokoškolskih diploma i devalorizacije njihove instrumentalne vrednosti na tržištu rada, sa posebnim osvrtom na problem društvene (klasne) i rodne nejednakosti koji prati taj proces. U nedostatku domaćih izvora, odgovarajuće istraživačke građe i statističkih pregleda, kritičko-teorijska analiza rađena je na temelju nalaza brojnih istraživanja, uglavnom francuskih sociologa obrazovanja. Osnovni zaključci o zakonitim tendencijama krivulja rasta visokog obrazovanja i konsekventnog opadanja „upotrebne vrednosti” stečenih diploma, međutim, nadilaze opseg ograničene i izolovane primene: naprotiv, ti zaključci kreiraju opštu teorijsku paradigmu koja čini polazište za puno razumevanje, tumačenje i objašnjenje problema devalorizacije diploma u svim razvijenim zemljama sveta, uključujući i našu zemlju. Osnovne implikacije zaključnih razmatranja odnose se na kreiranje nove politike obrazovanja usmerene ka jačanju osnovnih principa meritokratije i promociji temeljnih vrednosti zapadnog društva (ravnopravnost, sloboda, solidarnost) za koje se zalaže najveći broj državnih politika obrazovanja, najčešće samo deklarativno.

Ključne reči: ekspanzija školovanja, instrumentalna vrednost diplome, devalorizacija diploma, društvene nejednakosti, rodne nejednakosti.

¹ Dr Mirko Filipović je vanredni profesor na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu (mirko04@sbb.rs).

² Dr Zorica Matejić Đuričić je redovna profesorka na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu (zmatejicdjuric@gmail.com).

³ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu *Unapređenje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja* (47008), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

U konstrukciji modernih identiteta, školovanje je zadobilo središnje mesto. U svim razvijenim zemljama sveta danas postoji opšti konsenzus o politikama obrazovanja usmerenim ka širenju i produžavanju školovanja. I to je lako razumeti. Za državu je takva politika ekonomski i politički isplativa jer (na kratak rok) značajan deo omladine udaljava od nezaposlenosti. Preduzeća, takođe, u tome pronalaze svoju „računicu”: obilje diplomaca koji čine „rezervnu armiju rada” doprinosi smanjenju nadnica; uz to, zbog promena u privrednoj strukturi zemlje i evoluciji sadržaja poslova i kompetencija, opravdano se spekuliše da će se za njima jednog dana ukazati potreba. Najzad, zaposleni u obrazovnom sistemu sa odobravanjem gledaju na politiku ekspanzije školovanja jer to povećava njihov uticaj (efektivni i odgovarajuća sredstva jemstvo su društvenog značaja svake korporacije) i održava njihovo tržište rada; stoga je razumljivo da administraciju školskih ustanova odmah zabrine eventualno opadanje broja đaka i studenata i, obratno, raduje ih „navala” kandidata i povećanje tražnje (Establet, 1987).

U skladu sa trendom izrazite ekspanzije školovanja, centralni cilj porodice postao je obezbeđivanje bolje i sigurnije budućnosti za decu, upravo davanjem podrške sve višim nivoima njihovog obrazovanja. Usporavanje privrednog rasta, krajem sedamdesetih godina, samo je učvrstilo taj cilj, i to u svim društvenim klasama. U skladu sa propisanim očekivanjima, porodično i lično ulaganje u školski uspeh mora se dovršiti sticanjem priznate kvalifikacije, a ona, opet, mora biti sankcionisana stabilnim i sigurnim zaposlenjem: otuda su obrazovanje i stečena diploma faktori koji imaju centralni značaj u izgradnji ličnog identiteta i samopoštovanja za svakog člana društvene zajednice.

„Sofistikacija i intelektualizacija” proizvodnog aparata ima pandan u evoluciji nivoa školovanja. Broj diploma koje označavaju dovršeno univerzitetsko obrazovanje (*licence* i više diplome) i koje su bile vrlo retke 1969. godine, za trideset godina su se utrostručile. U međuvremenu su novonastale diplome (nivo BAC+2, u Francuskoj, što bi u našem školskom sistemu odgovaralo diplomama nekadašnjih viših škola) imale još veću ekspanziju (sedam puta ih je više kod muškaraca, šest puta više kod žena). Godine 1998. već 43% tridesetogodišnjaka imalo je diplomu jednaku maturi ili višu (Baudelot et Establot, 2000, str. 100–104). Celina tih transformacija strukture diploma čini se, dakle, kao rezultat nekakve tačne „anticipacije” i prilagođavanja privrednoj evoluciji, tj. evoluciji strukture radnih mesta.

Iako se nivo školskih diploma u međuvremenu značajno podigao, njihova upotrebna vrednost na tržištu rada je opala. Devalvacija diploma u kaskadama prinuđuje mlade da se školuju sve duže. Racionalno je akumulirati školske diplo-

me i titule jer, iako je jedna diploma devalvirana, ona je to u manjoj meri nego sledeća, neposredno niža. Reč je o fenomenu koji neki autori nazivaju *un effet pervers* (neželjeni, perverzni efekat). Usled akumulacije individualnih racionalnih strategija vođenih interesom pojedinaca da se što bolje „plasiraju” na tržištu rada, diploma gubi instrumentalnu vrednost i sve dok globalno kretanje – opadanje vrednosti diploma na tržištu rada – koegzistira sa relativnom dobiti na individualnom planu, intenzivirana je tražnja za školovanjem, koja sa svoje strane opet održava fenomen na koji se adaptira, prema „logici perverzних efekata”.

Koliko vredi (visoko)školska diploma?

Za gotovo polovinu mladih iz razvijenih zemalja sveta, ulazak u život se odvija kroz „sito” visokog obrazovanja. Iako se ponekad ne radi o „pravom izboru”.⁴ Za one koji pripadaju marginalizovanim delovima društva, pak, „normalno” znači „rano okončati školovanje, biti nezaposlen ili imati nesiguran i nestabilan posao” (Duru-Bellat, 2006, str. 79).

Vrednost stečene diplome uvek je kompozitna. S jedne strane, diploma ima intrinzičnu vrednost: ona sankcioniše izvesnu količinu i kvalitet znanja i kompetencija, opštih i stručnih, koje „na unutrašnjem planu” obogaćuju njenog posednika. S druge strane, diploma ima i jednu više-manje instrumentalnu vrednost koja se odnosi na pitanje čemu ona služi, naročito u profesionalnom životu (i upravo u tom smislu, ona jeste ljudski resurs – „kapital”, a školovanje – „dobra investicija”). Ta instrumentalna vrednost je istovremeno i apsolutna i relativna, budući da uvek varira u odnosu na ono što poseduju drugi „vlasnici” diploma.

Jasno je, ovde govorimo o vrednosti diplome na tržištu rada, na kome valorizacija fluktuirava zavisno od konkretnog društvenog konteksta, pre svega, u funkciji ponude i potražnje. Ponuda je – broj diplomaca, s jedne strane, a s druge strane je tražnja – u smislu realnog broja odgovarajućih radnih mesta. Da bi se razmotrila evolucija „instrumentalne” vrednosti školskih diploma i njihove „isplativosti” na tržištu rada, neophodno je ispitati evoluciju dve veličine: razvoj strukture diploma (1) i razvoj strukture radnih mesta zaposlenih (2).

Prva analiza pokazuje da su evolucija strukture radnih mesta i evolucija strukture diploma u sve većem raskoraku. Naime, ako se struktura radnih mesta premešta „nagore” sporije od strukture diploma, onda se usklađivanje tih struktura na tržištu rada dešava po cenu opadanja instrumentalne vrednosti diploma.

⁴ Na primer, trećina upisanih na univerzitetske studije u Francuskoj želela je da upiše neke druge, uglavnom teže studije, a petina njih ne namerava da oстане na studijama koje su upisali. To je postao „normalan način” življenja u mladosti za one koji su „manje defavorizovani”.

Rezultati vrlo pedantne analize, koju su izvršili Bodlo i Estable, jasno upućuju na paralelizam krivulja koje opisuju profile evolucija diplome i evolucije zaposlenja: krivulje evoluiraju u istom smeru i istim korakom (tempom), i za muškarce i za žene. Ovi autori su analizirali nivo školovanja i strukturu zaposlenosti 30 generacija tridesetogodišnjaka, u periodu od 1968. do 1998. godine (Baudelot et Establet, 2000).

Analize pokazuju da je 1969. godine broj visokih diploma (BAC+2, licence i više diplome) bio daleko manji od broja odgovarajućih radnih mesta (onih sa srednjim i višim obrazovanjem). Za 30 godina, diplome jednake maturi ili niže od nje znatno su devalvirale na tržištu rada, a njihovim nosiocima su zatvarana oba izlaza ka društvenoj promociji – i pristup statusu kadra i pristup nezavisnim profesijama. U periodu od 1968. do 1998. godine, oba „izlaza” zajedno su smanjena sa 31% na 20% za muškarce i sa 17% na 11% za žene.

Prema francuskim izvorima, vrednost nivoa BAC na tržištu rada danas se toliko „istopila” da predstavlja ekvivalent nekadašnjeg BEPC na tržištu rada iz 1969. godine, uz veću stopu nezaposlenosti (i to, 10% muškaraca i 11% žena). Ogromna većina visokoobrazovanih ostaje u situaciji koju su upravo želeli da izbegnu: službenička zaposlenja u biroima ili trgovini, mesta kvalifikovanih ili nekvalifikovanih radnika ili, u najgorem slučaju – nezaposlenost. Pokazalo se da najveću „rezistentnost” ima klasična radnička diploma (CAP) koja istovremeno najbolje štiti od nezaposlenosti (Baudelot et Establet, 2000, str. 132).

Danas je bez diplome BAC+2 teško zamisliti status *cadre*; aspiracija ka tom statusu je generalna i predstavlja „motor školskih strategija” za porodice iz svih društvenih slojeva (Chauvel 1998). Procenjuje se, međutim, da će uskoro i oni koji poseduju te diplome imati samo polovične šanse da dobiju radno mesto koje odgovara stečenoj spremi. Jedno novije istraživanje „situacije” svršenih studenata sa diplomom BAC+4 pokazuje da više od jedne trećine njih rade kao službenici (Duru-Bellat, 2006, str. 28). Najzad, analize pokazuju kontinuirani rast nezaposlenosti za sve nivoe diploma i za svaku novu generaciju diplomaca⁵.

Uporedna analiza tendencije „rasta” obrazovanja i krivulja strukture radnih mesta ukazuje na snažnu i paralelnu evoluciju (uzlazne krive) diploma koje odgovaraju fakultetskoj spremi (*licence*) ili viših od nje i radnih mesta u kategoriji „više upravno i stručno osoblje” (*cadres supérieurs*), dok se u dnu vidi silazna kriva za one bez diploma i paralelna kriva radnih mesta za nekvalifikovane radnike. Broj ljudi koji iz školskog sistema izlaze bez ikakve diplome i koji su u kohorti 1968.

⁵ Naročito su indikativni podaci o profesionalnoj situaciji mladih 2003. koji su pet godina ranije izašli iz školskog sistema: među onima koji su završili GE nezaposlenih je 8%, među onima sa *licence* 13%, sa BAC 21%, sa CAP-BEP 26% I, najzad, među onima bez diploma ili samo sa *Brevet* – 44% (Duru-Bellat, 2006: 107).

činili većinu, 1998. godine je manji od broja onih koji imaju neku od univerzitetskih diploma. Rastuće neslaganje između nivoa aspiracija i realnosti dobijenog zaposlenja izražava se u procesima lančanog deklasiranja pojedinca (zbog oštre konkurencije među diplomama) a na društvenom planu – kroz osetno opadanje društvene efikasnosti i ekonomske rentabilnosti školskog sistema. U oba slučaja, ista logika je na delu: logika „opadajućeg učinka” – individualnih i kolektivnih napora uložениh u obrazovanje.

Kada se razmišlja u kategorijama prilagođenosti školske „ponude” i „tražnje” na tržištu rada, jasno se uočava sledeća tendencija: postepena „erozija dobiti” od najviših školskih diploma, čista degradacija diploma jednakih maturi ili nižih od nje i značajno pogoršana situacija za one bez ikakvih školskih diploma. Ukoliko se selekcija sve više odvija na osnovu diploma, obrazovanje sve više postaje „dobro koje služi pozicioniranju”, a njegova vrednost je relativna u odnosu na formalno obrazovanje (diplome) koje poseduju drugi. Za mlade je bitno da imaju što više diplome, a za obrazovni sistem da dobija što više sredstava. Tako opsesija kvantitetom može da odgurne u drugi plan brigu za kvalitet obrazovanja. Obrazovanje teži da postane više klasiranje nego sadržaj i sve je dobro što tome vodi; ekonomska vrednost, određena „kursom” na tržištu rada, odnosi prevagu nad svim drugim dimenzijama (kulturnim, etičkim...) koje bi obrazovanje moglo da ima.

Ako meritokratija tako funkcioniše kao opasna zamka za obrazovni sistem, ona je zamka i za đake i studente: celokupno učenje postaje podređeno presiji da bude „korisno” – utilitarno, nad njim lebdi teskobna senka tržišta rada. Kako verovati u obrazovanje i kako naći zadovoljstvo u učenju u tim uslovima? Brojna istraživanja otkrivaju demotivisanost i dosadu u školi i opisuju taj instrumentalizam koji je pothranjen neizvesnostima u pogledu korisnosti učenja i koji omogućava da se uči bez ijedne druge motivacije osim ocene, proseka, „prolaza” u sledeću godinu, ulaska u neko usmerenje, sticanja diplome... Ali kako cilj – ocena i diploma, ili „obećana” korist – zaposlenje i društveni položaj, nisu baš nadohvat ruke, motivacija se brzo „topi”. Mnogi studenti priznaju da studiraju zato što ne mogu da pronađu posao, a ne zbog neke intelektualne motivisanosti, da pristaju da se „pate” na studijama jer će im se to jednog dana (možda) isplatiti i da bi bez žaljenja napustili studije kada bi našli dobar posao. U stvari, čak i polazak na studije nakon mature smatra se prostim „prelaskom” u sledeću godinu (jer, šta bi se inače moglo drugo raditi?), a ne kao stvarni pozitivni izbor (Felousis, 2000).

Sve to nije zdravo ni za školu ni za đake i studente. Mnoga istraživanja su pokazala negativne psihološke posledice nastale u situacijama kada je nakon stu-

dija usledilo profesionalno deklasiranje. U SAD je osamdesetih godina prošlog veka čak postojala bojazan da će „previše obrazovani” (*over-educated*) mladi ljudi biti ne samo manje zadovoljni svojom profesionalnom situacijom nego i skloniji političkoj radikalizaciji tog nezadovoljstva (Burris, 1983: 457). Osim toga, školska selekcija „kuje” i etiku lične odgovornosti, a meritokratska logika je okrutna: jer kada je kompeticija pravedna ili kada izgleda kao pravedna, neuspešni đaci (a to su na relativan način svi, osim onih briljantnih sa najprestižnijih škola) sebe percipiraju kao gubitnike jer su ubeđeni da su imali jednake šanse i da su stoga sami odgovorni za svoj neuspeh. Nametanje individualne kompeticije i meritokratije kao sistema opravdanja realnosti se interiorizuje, a subjektivno naličje toga je „autodevalorizacija”. I to je jedan od aspekata „uobičajene dominacije” danas; i to je jedan od efekata neuspeha u školi.

Pritisci tržišta rada: o konkurenciji i deklasiranju

Devalorizacija instrumentalne vrednosti diploma dovodi do pozicije svojevrsnog deklasiranja, do preuzimanja poslova koji su nekada daleko ispod stečene diplome, a to više ne šteti nikoga i nijedan nivo diplome. U nedostatku posla, prihvataju se poslovi za koje se traže niži nivoi školske sprema od one koju kandidat poseduje. Konkurencija najpre zahvata međusobno suprotstavljane nosioce iste diplome, tako da se višak nezaposlenih presipa nadole i tu konkuriše onima koji za taj (niži) nivo poslova imaju odgovarajuće diplome (dakle, na njihovom „sopstvenom” tržištu rada). To se ne dešava samo sa bliskim ili „susednim” nivoima diploma. Sve češće i oni koji poseduju najviše diplome (masteri, doktorati) ulaze u direktnu konkurenciju za neke poslove sa najmanje školovanima.

Naravno, bilo bi mnogo bolje kada bi se analiza deklasiranja zasnivala na kompetencijama koje određeno radno mesto zahteva. U tom slučaju bi se mera deklasiranja dobila poređenjem nivoa obrazovanja sa kompetencijama koje se „tehnički” zahtevaju za dato radno mesto. Ali u nedostatku sistematskih i aktuelizovanih studija, sociolozi se najčešće oslanjaju na statistički pristup koji definiše „normalnu” korespondenciju između diploma i radnog mesta polazeći od najčešćih situacija. Tako se od zanimanja do zanimanja, procenjuje najrasprostranjeniji nivo diplome i smatra se da je neko deklasiran ako ima diplomu koja je značajno viša od najčešće tražene u tom zanimanju. To je, međutim, „statistička norma trenutka”: reflektujući odnose ponude i potražnje, ona evoluira kroz vreme, pa je moguće da nekada atipične situacije sada postaju „normalne” u statističkom smislu.

Konkurencija onih sa najvišim diplomama za poslove koji zahtevaju niske kvalifikacije nije više marginalan fenomen i posebno je vidljiva u privrednim sektorima: trgovina u tržnim centrima i supermarketima, restorani „brze hrane”, brojni i raznovrsni poslovi na određeno vreme (*part-time jobs*). Pritisak ekonomskog i društvenog konteksta je toliko jak, a nužnost da se po svaku cenu nađe posao da bi se došlo do sredstava za nastavak studija (ili da bi se preživelo čekajući „pravi” posao) toliko imperativna da druge mogućnosti za ove mlade postaju – nezamislive.

Agencije za zapošljavanje na određeno vreme (*agences d'interime*) danas sve više traže visokoobrazovane mlade ljude za privremena i nestabilna radna mesta koja su daleko ispod njihovih kvalifikacija. Poslodavci veoma dobro razumeju kako i koliku ekonomsku korist mogu da izvuku iz takve radne snage a „kadrovići” (danas *Human Resource Managers*) izjavljuju da su nove prakse zapošljavanja, koje karakteriše „fleksibilnost, mobilnost i nestabilnost”, zapravo „vesnici” sjajne budućnosti društva koje će se, jednom za svagda, osloboditi „nesreća” anahrone *well fair state* politike garantovanog i stabilnog zaposlenja, koja je (navodno) kočila ekonomski progres zemlje.

Konkurencija za „dobar” staž je veoma oštra, da čak ni CV „zatrpan” bogatim iskustvom na različitim pozicijama nije garancija za stalan posao. Rivalitet u okviru preduzeća između „klanova” stažista i stalno zaposlenih ponekad se opisuje kao atmosfera „pakla”, iz koje, naravno, samo poslodavci mogu da izvuku korist. Uporedo sa „akumulacijom” sitnih deklasiranih poslova (ili pak staževa koji se nisu završili zapošljavanjem) topi se nada u socijalnu promociju (*„de s'en sortir”*).

Nestabilnost poslova dobro je prilagođena pojavnim motivima mladih: ti poslovi se shvataju kao „tranzit” do „pravih poslova” koji će potpuno odgovarati njihovoj kvalifikaciji. Naravno, ne uspevaju svi da ostvare konačni cilj i mnogi moraju u tim „degradiranim formama zaposlenja” da ostanu dugo, pa možda i zauvek. Druga dobrobit za poslodavca povezana je sa socijalnim obeležjima tih mladih ljudi koji poseduju „višak obrazovanja”. Njihov socijalni profil pokazuje da su oni prosto „skrojeni prema jednom kalupu”, te da poseduju sve karakteristike „dobrog radnika”: pre svega, dobar smisao za organizaciju poslova i socijalno inteligentno i adekvatno praktiovanje tri tipa odnosa (jednaki, nadređeni, podređeni).

Socijalna obeležja imaju fundamentalan značaj, ali ni „rezervoar” tehničkih kvalifikacija nije nevažan (znati „srediti” računar, govoriti strane jezike, informatizovati zalihe itd.). U stvari, tehnički kvaliteti i socijalni atributi su neodvojivi i uvek idu jedni sa drugima. Mladi su (u školi ili kod kuće) „dresirani” u vrednostima koje se smatraju društveno poželjnim i upotrebljivim na radu: dobra

samokontrola, kompetitivan duh, prihvatanje hijerarhije, interiorizacija društvenog poretka, sve do usvajanja kulture govora, načina odevanja, držanja i gestova (koji su, naravno, i sami društveno kodifikovani). I upravo te karakteristike uvode kompeticiju između obrazovanih i neobrazovanih na tržištu rada, odbijajući one (pre svih, mlade iz getoizovanih predgrađa) koji ne poseduju ta distinktivna obeležja kao izvesnu formu simboličkog kapitala.

Vulgarni neoliberalizam poslodavaca i agencija za povremene poslove sve više se interiorizuju kao „prirodan model” mišljenja i ponašanja: neophodnost da se „tuku”, da dokažu svoje sposobnosti, da se bore da bi bili prihvaćeni, da gotovo besplatno odrade „staževe” u preduzeću da bi tu bili primljeni itd. Staževi u preduzećima su se namnožili i produžili i postali „obavezan pasoš” za dobijanje trajnog zaposlenja nakon okončanih studija. Oni se danas predstavljaju kao „dodatak” školskom obrazovanju a u stvari su pravi rad, samo neplaćen. Danas su uobičajeni jednogodišnji staževi sa punim radnim vremenom, a zahtevi koji se za njih postavljaju u oglasima potpuno su identični onima u oglasima za stalne poslove. Razlika je samo u tome što je plata znatno niža.

Umnožavanjem (inflacijom) diploma koje garantuju povećanje uticaja pojedinca, meritokratija sve više funkcionise kao ideologija koja služi za legitimisanje nejednakosti; meritokratija je zapravo „borba koja integriše, ali usled početnog hendikepa, ona reprodukuje”. Očigledno, škola ima fundamentalan zadatak da pokuša da izjednači šanse, kompenzujući polazne i početne nejednakosti koje pogađaju decu. U borbi protiv nejednakosti, međutim, škola ne može da se bori sama. Obrazovna ravnopravnost (jednake šanse u dostupnosti svih nivoa školovanja) ne niveliše automatski i nužno društvene nejednakosti (Matejić Đuričić & Filipović, 2014).

Instrumentalna vrednost diploma i društvene (klasne) nejednakosti

Generalno uzevši, deca iz „favorizovanih” sredina, uz jednaku diplomu, bolje se plasiraju na tržištu rada. Uprkos ekspanziji školovanja, koreni društvenih nejednakosti u dostupnosti obrazovanja i privid jednakih šansi nastavljaju da žive (Međić, Matejić Đuričić & Milošević, 2011).

Evolucija stopa pristupa različitim nivoima škole, naročito pristupa velikoj maturi, samo na prvi pogled pokazuje da se društvene nejednakosti smanjuju, ali u takvom zaključku se meša demokratizaciju sa prostom difuzijom nekog dobra i ne uzima se u obzir odložena eliminacija dece iz nižih slojeva na vi-

šim nivoima školovanja. Prema francuskim izvorima, 1998/1999. godine, deca radnika i nezaposlenih u 68% slučajeva bili su učenici u školama za radnička zanimanja (prema 1,6% učenika čiji su roditelji iz ategorije *cadre*) i samo 6% radničke dece bilo je na III stepenu univerzitetskih studija. Ti procenti još više rastu u korist „favoriovanih” kada se sve socioprofesionalne kategorije podele na „*catégories populaires*”, u koje se onda, uobičajeno, svrstavaju i službenici i „*inactifs*”, i „*catégories moyennes et favorisées*” – gde su svi ostali, a ne samo „*cadres*” (Merle, 2002, str. 88).

Metastatistička analiza Bodloa i Establea (iz prethodno pomenute studije) lako se nadovezuje na te rezultate i zaljučke. Dispariteti postaju naročito vidljivi na tržištu rada, beleže ti autori, kada se uporede tridesetogodišnjaci – deca *cadres* i deca radnika u generacijama 1970. i 1998, i to za sve tipove diploma⁶. Najugroženiji su mladi iz radničkih sredina, koji su prinuđeni da uporedo sa stažiranjem rade i neki dodatni posao sa strane (Filipović, 2001). Opisujući status te kategorije mladih, kojima obrazovanje nije donelo očekivanu socijalnu promociju, Bodlo i Estable kratko zključuju: „Nesklad je totalan i osećanje usamljenosti apsolutno” (Baudelot et Establet, 2000, str. 175). Njihovi odnosi sa kolegama iz studentske sredine su degradirani, a istovremeno oni ne uspeavaju ili ne žele da ostvare nove veze u sredini iz koje su, upravo upisujući studije, želeli da pobegnu. Školovanje ih je definitivno obeležilo i učinilo strancima u sredini porekla.

Znatno ranije (negde krajem sedamdesetih godina) Pjer Burdije je takođe govorio o „*génération abusée*” koja će mlade koji otkrivaju jaz između svojih diploma i dobijenih radnih mesta baciti u razočaranje, u odbojnost prema poslu, u osećanje „društvenog besmisla”, u „antiinstitucionalni humor” (cinizam) različitih oblika itd. On je takođe predviđao kolektivnu akciju koja se nije desila, ali i strategije borbe protiv deklasanja izborom profesija u domenu kulture, umetnosti i „ljudskih odnosa”, tamo gde poslovi i karijere još nisu zadobili rigidnost starih birokratskih profesija i gde se pojedinac meritokratskoj igri može suprotstaviti ličnim kvalitetima. Ali, to ne ide bez patnje, naročito u defavorizovanim sredinama gde se verovalo da će studije omogućiti bekstvo od radničkih uslova života (*la condition ouvrière*).

Eskert navodi rezultate ispitivanja mladih maturanata koji su uspeli da steknu „stručnu maturu”. Rezultati su obespekovavajući jer pokazuju da u dve trećine slučajeva mladi školovani ljudi završavaju na mestu KV radnika; gubitak

⁶ Tako, na primer, 1998. godine, kćerke radnika sa diplomom višom od BAC (a njih je 16%) u 38% slučajeva imaju radno mesto službenice ili radnice, a kćerke stručnjaka sa istom diplomom (68%) imaju ista takva mesta samo u 18% slučajeva. U istoj godini, sinovi radnika sa diplomom višom od BAC (njih je 12%) imaju radno mesto službenika, radnika ili su nezaposleni u 22% slučajeva, dok su sinovi stručnjaka (69% ima diplome više od BAC) u istoj situaciji u 14% slučajeva (Baudelot et Establet, 2000, str. 137–139).

iluzija je okrutna, razočaranje je očigledno i samo donekle ublaženo činjenicom da su uopšte dobili neki posao (Eckert, 1999, str. 227). Drugi autori navode novi poražavajući podatak da čak 77% diplomaca društvenih nauka ili jezika „završava” na radnom mestu službenika (Duru-Bellat, 2006, str. 64).

Kao i školski uspeh, i uspeh u „pregovaranju o vrednosti diplome” na tržištu rada jako varira prema društvenoj sredini porekla. Kuzmanović temeljno podupire nalaz da, bez obzira na nivo diplome koje su stekli, najmanje šansi da pronađu odgovarajući posao imaju imigranti iz Afrike i zemalja Magreba (Kuzmanović, 1999).

I drugi autori ističu da su podaci o zapošljavanju mladih koji dolaze iz imigrantskih sredina posebno uznemirujući. Ovim delom omladine posebno se bavio Bod (Baud, 2002). Na vrlo impresivan način, ovaj autor svedoči o početnoj veri imigranata u vrednost obrazovanja koje će im obezbediti socijalnu promociju i punu socijalnu integraciju, nakon čega uvek sledi razočaranje i neuspeh u najviše devalorizovanim sektorima visokog obrazovanja.

Kuzmanović (1999) u svom pariskom istraživanju nalazi da je sve veći broj mladih koji se trude da zadrže „dekvalifikovani” posao koji su smatrali privremenim, odustajući od nade da će naći zaposlenje u skladu sa svojom kvalifikacijom. Najugroženiji su oni sa najmanje školskih diploma, a među visokoškolovanima su mladi iz siromašnih, najčešće radničkih, sredina koje ne mogu da ih materijalno, a često ni moralno, podrže da „nastave”. Kuzmanović intervjuima sa njima ilustruje uobičajeni sled: početak sumnji, smanjenje ambicija, rezignacija, odustanje i povlačenje. „Logika negativnog individualizma” je njegov izraz za situaciju u kojoj čoveku preostaje samo da potpuno sam preuzme sve napore, koje istovremeno oseća kao uzaludne. Percepcija ukupne situacije se menja, iluzije se gube, očekivanja jenjavaju, nade se smanjuju. Studije počinju da im izgledaju kao strašna žrtva (koliko ličnih i porodičnih napora, vremena i novca) da bi se na kraju našli na početku. Mnogi izražavaju žaljenje što su uopšte studirali, ne samo zbog napora koji se nisu isplatili u kategorijama društvenog uspona nego i zato što su izgubili svoje repere i „referentni univerzum”. S jedne strane, oni pate zbog posla koji ne odgovara njihovim stvarnim kvalifikacijama, radeći ono od čega su i oni sami i njihovi roditelji želeli da pobegnu. S druge strane, zbog školovanja ili zahvaljujući njemu, oni su napustili sredinu porekla u kulturnom smislu i ne uspevaju da se do kraja prilagode novom kulturnom miljeu.

Produžavanje školovanja u defavorizovanim društvenim sredinama praćeno je povećanjem distance između roditelja i dece (iako, naposljetku, njihove društvene pozicije najčešće ne postaju bitno različite) i doprinosi daljoj devalorizaciji radničkih uslova života (neprivlačnost tih uslova i bekstvo od njih je važan

motiv za nastavak školovanja). Mladi uče da se suočavaju sa neizvesnostima i da osvajaju autonomiju, uče čemu se mogu nadati. U „novom životnom dobu” („*un nouvel âge de la vie*”) oni „napipavaju” stvarnost i sučeljavaju svoje aspiracije sa realnošću u svetu rada. Stavljani na probu, često moraju da se bore za svoje mesto u njemu, uz brojne „pokušaje i pogreške”. U ovoj fazi konstrukcije svog identiteta (u kojoj se dešava proces koji je u Americi nazvan „*cooling out*” (smanjenje očekivanja) svi važni aspekti prelaska u zrelo doba su blokirani (selidba u sopstveni stan, zasnivanje porodice, autonomni društveni život i dr.). Socijalne barijere su višestruko brojnije i jače za defavorizovane i marginalizovane grupe.

Obrazovna ravnopravnost i rodna nejednakost

Da li je ulazak žena u svet priznatih kompetencija, socijalizovanog rada i javnog života najavio kraj *ancien régime* u odnosima između polova? Da li je XX vek, zaista, veliki za obrazovanje žena?

Francuski sociolozi pružili su ubedljive dokaze koji svedoče o tome da danas devojke imaju prevagu nad mladićima na sva četiri sprata „školske zgrade”: one češće „na vreme” završavaju osnovnu školu, i to čine uspešnije; devojke ređe napuštaju koledž da bi se premestile u neku od ustanova kratkog stručnog obrazovanja, što zapravo znači napuštanje škole i odlazak na tržište rada; u gimnazijama – one su brojnije i postižu bolje rezultate na maturi; i najzad, one čine većinu upisanih studenata i većinu onih koji su uspeli da dobiju univerzitetsku diplomu u predviđenom roku od dve godine. To kretanje, animirano pravilnim ritmom već gotovo sto godina, ima karakter „nepresušne progresije” (Baudelot et Establet, 1975, str. 11).

U prilog krupnih promena u ekspanziji obrazovanja žena jedan podatak je naročito impresivan. Nakon devet vekova postojanja univerziteta u Francuskoj, godine 1900. univerzitet su pohađale samo 624 studenkinje, u odnosu na 27.000 muškaraca, dok se 1990. godine zabeležen broj od 520.000 studentkinja, što je za 70.000 više nego muškaraca; 1999. godine, one čine 57,1% od ukupnog broja od 1.300.000 upisanih na univerzitetu.⁷ U Norveškoj, na primer, udeo devojaka u visokom obrazovanju porastao je sa 28% na 49% od 1970. do 1972, u Španiji sa 26,7% na 46,8% itd. (Duru-Bellat, 1990, str. 36).

Tako jaka progresija značajno je promenila prosečan nivo obrazovanja žena u ukupnoj populaciji. Analiza tržišta rada, međutim, lako otkriva njihov defavorizovan položaj u odnosu na muškarce. Iako su žene masivno i nepovratno stupile

⁷ Ova brojka ne obuhvata studente upisane na IUT, STS i CPGE. Vidi. C. Marry, 2004: 93 (*L'excellence scolaire des filles: une révolution respectueuse*, Université de Versailles, Saint Quentin, Paris).

u svet rada, izgleda da se njihovo pravo na stabilno zaposlenje sa punim radnim vremenom (i punom platom) u Francuskoj ipak dovodi u pitanje. Nema razloga da se sumnja da slična društvena tendencija važi i za našu zemlju.

Uopšte uzevši, ženska zaposlenja su više koncentrisana u tercijarnom sektoru i u već masovno ženskim zanimanjima, ali je monopolizacija radnih mesta daleko manja nego kod muškaraca. Feminizacija raste u nekada izrazito muškim socioprofesionalnim kategorijama (*Cadres superieures* i liberalne profesije) i u već feminiziranim kategorijama (službenici i *professions intermediaires*), stabilna je tamo gde ih je bilo najmanje (radnici, vlasnici u industriji i trgovini) i u izrazito feminiziranim kategorijama (uslužno osoblje).

Najzad „valorizacija” polnog identiteta u skladu sa društvenom tradicijom obeležava jedan društveni prostor samodefinisanja za (one) društvene klase koje su lišene drugih sredstava valorizacije identiteta. O tome Švarc kaže: „Ako se društveno subordinirane grupe čvrsto drže tih repera, to je najpre stoga što njihovi članovi tu nalaze najlakši način za osvajanje jednog prostora i za projektovanje slike o sebi. Kanoni muževnosti ili ženstvenosti dopuštaju relativizovanje samo onda kada ih individue mogu razmeniti za druge socijalno legitimne modele: a upravo to nije lako u radničkim kategorijama” (Schwartz, 2012, str. 206).

Umesto zaključka

Generacije rođene posle 1955. godine zatekle su na „ulasku u život odaslih” radikalno različit univerzum od onoga koji je čekao njihove roditelje u mladosti: rast strukturalne nezaposlenosti, relativno opadanje prihoda, povećanje stope siromaštva, smanjenje šansi za uzlaznu socijalnu mobilnost (Filipović, 1997). Nezaposlenost, dekvifikacija i nestabilnost („fleksibilnost”) zaposlenja nisu samo deficiti u smislu smanjenja vitalnih resursa jednog društva, već i znak društvenog nepriznavanja ličnih vrednosti pojedinca.

„U vreme u kome borba protiv monetarne inflacije postaje opsesija, odsustvo svake brige o inflaciji diploma je zaprepašujuće. Bar dok se smatra da je konačni saldo njenih, uvek ambivalentnih efekata (društveni mir, prikrivanje nezaposlenosti, stvaranje radnih mesta u javnom sektoru, pojavno „izjednačavanje školskih putanja”...) za sada pozitivan. Kao i u drugim domenima, mladi će platiti... kasnije” (Duru-Bellat, 2006, str. 69).

Produžavanje školovanja i problemi zapošljavanja snažno utiču na „ulazak u život”; na bezbroj načina taj ulazak je za mlade, iako su sve školovaniji, danas sve teži (pokazatelji su stope nezaposlenosti, proporcija nestabilnih poslova,

uzrast u kome se postiže nezavisnost od roditelja, sve kasnije zasnivanja braka i rađanje dece, procenat mladih na socijalnoj pomoći...). Ekspanzijom obrazovanja i jačanjem selekcije na tržištu rada na osnovu stečenih diploma, diplome postaju toliko značajan ulog da ostali, intrinzični „dobici” od obrazovanja odlaze u drugi plan i postaju podređeni. Najznačajnije je „dobiti diplomu”, a unutrašnji sadržaj obrazovanja, intelektualna radoznalost i zadovoljstvo u samom učenju odlaze u zapećak. Zbog toga ritualizam, dosada i utilitarizam osvajaju školu. Na dosadu se pristaje, „varanje” na ispitima postaje normalno, sve je dozvoljeno da se postigne cilj (dobijanje pozitivne ocene i diplome). Dakle, više nije reč o obrazovanju po sebi već samo o njegovom potvrđivanju diplomom, „kao da je ono stvarno stečeno”. Ako diploma služi samo kao osnova za selekciju pri zapošljavanju, nije li u tom slučaju reč o rasipanju resursa (novca, vremena, energije)?

Više obrazovanja ne mora uvek da znači „dobro po sebi”. Svaki rast nije progres, mada je primamljivo, kada ne znamo šta nam je činiti, „produžiti krive na linearan način”. U suočavanju sa neizvesnom budućnošću, za moderna društva je svakako bolje da imaju dobro obrazovanu radnu snagu i verovatno je dobro poboljšavati kvalitet opšteg obrazovanja, ali ne možemo izbeći pitanje šta zapravo donosi mladima taj „višak obrazovanja”. Problem se javlja kada postanu važne samo brojke, kada razvoj školovanja postane cilj za sebe, kad se izbegava debata o svrsi ekspanzivnog školovanja i trke za sve višim diplomama. U svakom slučaju, treba razmišljati više o kvalitetu nego o kvantitetu.

Rast „kolača” (društvenog bogatstva) čini raspodelu lakšom i „topi” društvene konflikte; ali, ako rasta nema, svaka efektivna demokratizacija (koju svi žele *in abstracto*) zahteva redistribuciju u kojoj ono što jedni dobijaju, to drugi gube. Tehnički, lakše je produžiti studije nego redukovati broj mladih koji izlaze iz škole bez ikakve diplome i lakše je kreirati nova usmerenja nego definisati sadržaj zajedničkog obrazovanja.

Da zaključimo: ako produžavanje školovanja, trka za diplomama i meritokratija ne samo da ne donose „socijalne dobiti” na koje se računalo, nego i teže da pervertiraju smisao školovanja ne vodeći pri tome lakšem zapošljavanju, onda treba duboko promisliti oblike društvene organizacije obrazovanja i procese društvene integracije mladih generacija, a nesumnjivo i razne odlike sveta rada i samog društva. Očigledno je, ne zavisi sve od škole. Na pozadini se pojavljuje šire pitanje o načinima raspodele mesta i nagrada za različita mesta u društvenoj podeli rada. Efekti obrazovanja biće sigurniji ako su umnoženi svim drugim politikama čiji je cilj da ublaže nejednakosti među ljudima koji podižu mlade generacije i organizuju njihove životne šanse (Amiot, 1972; Baudelot et Establet, 1975; Filipovic, 2013).

Reference

- AMIOT, M. (1972). A propos de L' école capitaliste en France. *Revue française de sociologie*, 12, 3–18.
- BAUD, S. (2002). *80% au bac, et après?*. Paris: La Découverte.
- BAUDELLOT, C., ET ESTABLET, R. (1975). *Ecole primaire divisée*. Paris: Maspero.
- BAUDELLOT, C., ET ESTABLET R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- BAUDELLOT, C., ET ESTABLET, R. (2000). *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*. Paris: Seuil.
- BAUDELLOT, C., BENOLIEL R., CUKROWICZ Y., ET ESTABLET, R. (1994). *Les étudiants, l'emploi, la crise*. Paris: L' Harmattan,
- BURRIS, V. (1983). The Social and Political Consequences of Overeducation. *American Sociological Review*, 4, 454–467.
- DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désuision de la meriokratie*. Paris: Seuil.
- ECKERT, H. (1999). L' emergence d' unouvrier bachelier. *Revue française de sociologie*, 40, 227–253.
- ESTABLET, R. (1987). *L' école est-elle rentable?*. Paris: PUF.
- FELOUZIS, G. H. (2001). *La condition étudiante*. Paris: PUF.
- FILIPOVIĆ, M. (1997). Socioprofesionalne kategorije i evolucija plata. *Sociološki pregled*, 4, 507–519.
- FILIPOVIĆ, M. (2001). Obrazovanje, kognitivne sposobnosti i nejednakost prihoda. *Sociologija*, 4, 331–344.
- FILIPOVIĆ, M. (2013). *Škola i društvene nejednakosti*. Beograd: Hesperia edu.
- GALLAND, O. (2000). Entrer dan la vie adulte. *Economie et statistique*, 337, 16–36.
- MATEJIĆ DJURIČIĆ, Z. I FILIPOVIĆ, M. (2014). Ekspanzija školovanja – realnost i privid jednakih šansi u dostupnosti obrazovanju. *Sociološki pregled*, 1, 87–103.
- MEDIĆ, S., MATEJIĆ ĐURIČIĆ, Z. I MILOŠEVIĆ, Z. (2011). Multimodalni pristup proceni kvaliteta obrazovanja. U N. Kačavenda-Radić, D. Pavlović-Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (pp. 113–134). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju – Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- MERLE, P. (2002). *La démocratisation de l' enseignement*. Paris. La Découverte.
- SCHWARTZ, O. (2012). *Le monde privé des ouvriers*. Paris. PUF.

Mirko Filipović⁸

Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade

Zorica Matejić Đuričić⁹

Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade

The Instrumental Value of Diplomas: Educational Equality and Social Inequalities¹⁰

Abstract: This paper provides an overview of the basic social consequences of the process of expansion of higher education, inflation of diploma and de-valorization of their instrumental value in the labor market, with special emphasis on the problem of social (class) and gender inequalities that accompanies this process. In the absence of appropriate domestic sources, research material and our statistics overview, the critical-theoretical analysis were based on the findings of numerous studies of French sociologists of education. The main conclusions on legal trends growth curves of higher education and consequential decline “use value” of acquired diploma are beyond the limited and isolated scope applications: On the contrary, these conclusions create a general theoretical paradigm that forms the basis of full understanding, interpreting an explanation problem of devalorization diplomas, very significant and actual social (sociological) phenomena.

Keywords: schooling, instrumental values of diploma, diploma de-valorization, social inequalities, gender inequalities.

⁸ Mirko Filipović, PhD is Associate Professor at the Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade.

⁹ Zorica Matejić Đuričić, PhD is Professor at the Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade.

¹⁰ The paper is a part of a current research project at the Institute for Educational Research in Belgrade, Improving the quality and accessibility of education (47008), supported by Ministry of Education, Science and Technological Development RS.

Ana Sarvanović¹
Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Umetničko obrazovanje u doba kognitivnog kapitalizma

Apstrakt: Preispitivanje statusa i uloga savremenog visokog obrazovanja zahteva preispitivanje statusa i uloge samog znanja – kako i gde se ono proizvodi, ko ima pravo na njega, kolika je njegova vrednost i slično. U tom razmatranju nezaobilazno je osvrnuti se na širi društveno-ekonomski kontekst, odnosno, u ovom slučaju, na kognitivni kapitalizam koji ubrzano osvaja sve sfere života. Činjenica da visoko obrazovanje sve više postaje nužnost utiče i na promenu vrednosti obrazovnih oblasti. Tako se vrednost humanističkog i umetničkog obrazovanja sve više umanjuje jer znanja koja se u okviru njih stvaraju ne donose profit. U tom minimiziranju obrazovnih oblasti moguće je pronaći potencijal za pomeranje uspostavljenog poretka, o čemu svedoči i obrazovni obrt, tendencija savremene umetnosti nastala krajem XX veka. Kada se sagledaju mehanizmi kognitivnog kapitalizma, aktuelna kriza obrazovanja, prednosti i slabosti obrazovnog obrta, u radu se razmatra da li su kritika i subverzija danas uopšte moguće.

Ključne reči: umetničko obrazovanje, kognitivni kapitalizam, obrazovni obrt, Bolonjski proces.

Uvod

Revolucionarne promene u komunikacionim, socijalnim i ekonomskim koncepcijama (kao što su transnacionalna podela rada, propadanje velikih socijalističkih ideja, jačanje nadnacionalne organizacije nad pojedinačnim nacijama, globalizacija, promene u informacionoj tehnologiji i načinima komunikacije, sve jeftiniji prenos informacija i smanjivanje distanci) direktno su uticale na menjanje vrednosnoprofitne matrice. Kapitalističkotržišni sistem postindustrijskog društva počeo je da uključuje u sebe ona polja koja ranije nije obuhvatao, te centralni resursi za stvaranje kapitala postaju društvena i kulturalna polja, kao i polja u čijoj

¹ Dr Ana Sarvanović je asistent na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (ana.sarvanovic@uf.bg.ac.rs). Doktorirala na studijskom programu *Teorija umetnosti i medija* na Univerzitetu umetnosti u Beogradu.

su srži kreativnost i intelekt. Informacije, znanja, komunikacije i afekti postaju glavne sile proizvodnje, a novi poslovi koji su uslužni ili komunikacioni uzrokuju sve veću nezaposlenost. Sve učestaliji fleksibilni, privremeni i honorarni poslovi, samozapošljavanje, ilegalna i „frilens” (*freelance*) poslovanja, uz stalna pogoršanja prava radnika i ukidanje olakšica i benefita, stvaraju stanje konstantne neizvesnosti u kojem nema nikakvih garancija. Takvo stanje neupitno upućuje na razmatranje načina na koje se znanje danas proizvodi i prenosi, odnosno na preispitivanje samog statusa savremenog visokog (umetničkog) obrazovanja.

Znanje kao proizvodna snaga

Karl Marks (Karl Marx), još 1858. godine, govorio je da organizacija i znanje daju veći doprinos kapacitetu proizvodnje nego što to čini rad koji je direktno uložen u proizvodnju mašina i njihovo upravljanje. Drugim rečima, kada znanje postane proizvodna snaga, koja nadvisuje stvarni rad utrošen u proizvodnju mašina, postavlja se ključno pitanje – ko kontroliše moć znanja (Marx, 1974, str. 706). Konačno, informatička revolucija s kraja XX veka uticala je na promenu industrijskog u nematerijalni rad, to jest rad koji je kognitivan/informacijski, te ono što je bila materijalna ekonomija sada prelazi u simboličku ekonomiju (Liessmann, 2008, str. 28). Pitanje intelektualnog vlasništva u kontekstu nematerijalne proizvodnje i digitalnih tehnologija postaje sve problematičnije. Kako intelektualno vlasništvo sve više pripada agentima (izdavačima, softverskim kompanijama, galerijama, muzejima) a sve manje autorima, odnosno onima koji su zaista proizveli znanje/informacije (pisci, programeri, umetnici), tako problematika prelazi u polje „simboličkog vlasništva” (kao vlasništvo nad konceptima, pojmovima, informacijama, paradigama, istorijom). Jasno je da oni koji poseduju simboličko vlasništvo imaju i moć. U novom poretku stvari dolazi do primata informatičkog (kognitivnog) kapitala, odnosno do stvaranja *infomoći* (*infopower*) kao alternativnog temelja moći (Negri, 2008). Informacije (kojih ima u izobilju, koje su dostupne svima i čije je umnožavanje ne košta) ovom konstelacijom bivaju privatizovane i monopolizovane od korporacija, država, banaka, čime prestaju da budu društveno dobro.

O tim promenama savremenog društva pisali su u *Imperiju* (2003) Majkl Hart (Michael Hardt) i Antonio Negri (Antonio Negri) kao o novoj biopolitičkoj proizvodnji čiji je proizvod sâm život u kojem se ekonomsko, političko i kulturalno prepliću. Jan Mulie Butang (Yann Moulier Boutang) označio je u svojoj studiji (Moulier Boutang, 2011) iste te promene kao treću fazu kapitalizma, dodelivši joj epitet kognitivni. Reč je o kapitalizmu u kojem se akumulaci-

ja kapitala odvija putem proizvodnje znanja i intelektualno-kreativnog rada (po čemu se ta faza i razlikuje od prethodnih). Vrednost robe koja je intelektualna i samim tim nematerijalna raste sa njenim korišćenjem i konstantnom dopunom u formi dodatnog učenja i usavršavanja, te dolazi do sve većeg porasta obrazovnih programa, kurseva, usavršavanja, obuka, posebno onih sa oznakom „doživotno učenje”. Doživotno učenje u savremenom kontekstu ne predstavlja učenje čiji je cilj saznanje već prikupljanje informacija potrebnih za veću prohodnost na tržištu rada. Lisman (Liessmann, 2008) to učenje vidi kao prisilu koja nije vezana za obrazovanje već predstavlja prazno mesto za upisivanje stalno novih zahteva tržišta, globalizacije ili budućnosti. Takva „odsutnost obrazovanja” postaje prednost jer omogućava sve više traženu fleksibilnost i spremnost da se brzo reaguje na nove zahteve. Znanje postaje fragmentarno, odnosno puka „informacija opskrbljena značenjem” (Liessmann, 2008, str. 24). Ono se ne odnosi na naučna znanja, kao ni na onu finu kreativnost koja ide van konvencionalnih granica, već na spretnost baratanja informacijama (Gačanović, 2014, str. 47). Prema tvrdnjama *Svetske trgovinske organizacije (World Trade Organization)* i *Lisabonskog sporazuma (Lisbon Treaty)*, proizvodnja znanja postaje industrija koja donosi novu terminologiju: proizvodnja, proizvod, proizvođač, menadžment znanja, fabrike obrazovanja i slično, a „[p]ojmovi kao što su evaluacija, osiguravanje i povećanje kvaliteta, transparentnost, internacionalizacija, efikasnost, dodatna novčana sredstva, usmerenost na projekte – neke su od ključnih reči koje se mogu čuti u društvu znanja” (Gačanović, 2014, str. 25).

Kriza evropskog visokog obrazovanja

Pokušaji Evrope da konkuriše velikim svetskim silama – SAD-u, Japanu i Kini – odvijali su se putem transformacije nacionalnih država u administrativno-birokratske subjekte neoliberalnog sistema i multinacionalnih kompanija. Osnivanjem Evropske unije (1992) oslabila je moć individualnih nacionalnih država, što je uticalo na same univerzitete kao državne reprezentate, to jest na kompletan sistem visokog obrazovanja u Evropi. To je bio veliki preokret s obzirom na to da su, od uspostavljanja nacionalnih država, evropski² univerziteti, održavajući

² Ovdje se može napraviti distinkcija sa američkim univerzitetima koji su od početka bili osnovani kao nezavisne, odnosno nedržavne, institucije. Svako smanjenje vladine podrške značilo je potragu za novim izvorima finansiranja, sve veće potrebe univerziteta su se iskazivale novčano, a hladnoratovska politika je nalažala da se borba vodi posredstvom nauke, što je sobom povlačilo ulaganja u određena istraživanja. Osim tih različitih uzroka povećanja komercijalnih delatnosti u američkim institucijama visokog obrazovanja, Derek Bok (Derek Bok) u svojoj studiji *Univerzitet na tržištu: komercijalizacija visokog školstva* (Bok, 2005) podseća da je ključnu ulogu ipak odigrala ekonomija zasnovana na znanju, koja je otvorila brojne mogućnosti za sticanje profita.

svoju autonomiju³, i te kako radili na građenju nacionalne ideologije i očuvanju nacionalnih vrednosti. Osim toga, evidentne su promene i na finansijskom planu, s obzirom na to da su sredstva potrebna univerzitetima sve manje dolazila od države, a sve više od multinacionalnih kompanija. Tako je univerzitet postao još jedan zupčanik mnogo većeg neoliberalnog tržišnog mehanizma, koji je povinovao svoja znanja tržišnim idealima.

Evropske zemlje su 1999. godine donele odluku o udruživanju i zajedničkom aktu – *Bolonjskoj deklaraciji* – čime su se direktno umešale u funkcionisanje univerziteta. Bolonjskim projektom je ubrzo nametnuta zajednička reforma koja je značila homogenizaciju visokoobrazovnih institucija i njihovih programa. Sprovođenje Bolonjskog procesa, kao procesa uniformisanja visokoobrazovnih institucija, donelo je jednoobrazan akreditacioni sistem, standardizaciju i usklađivanje obrazovnih sistema, instrumentalizaciju prema unapred postavljenim ishodima i ideju o mobilnosti. Drugim rečima, promenjena je percepcija samog znanja, te ono sada treba da bude primenjivo, profitabilno, fleksibilno, pristupačno, predvidljivo, mobilno, standardizovano, merljivo.

Žan-Fransoa Liotar (Jean-Francois Lyotard), u svojoj studiji *Postmodernostanje. Izveštaj o znanju*, predvideo je još 1979. godine da će „[...] znanje biti proizvedeno sa ciljem da bude prodato, ono jeste i biće konzumirano sa namerom da bude valorizovano u novoj proizvodnji: u oba slučaja, cilj je razmena” (Lyotard, 1979, str. 4). I zaista, danas se sve više uspostavljaju odnosi u kojima student postaje kupac, univerzitet/akademija/škola – prodavac, a robu koja se kupuje i prodaje u ovoj postavci čine razni kursevi, programi, licence, obuke, takozvani „paketi znanja”. A kako „[i]z ugla vladajućeg sistema, proces studiranja predstavlja ulaganje u preduzimljive i kreativne pojedince koji će biti poslušni, [...] pravo pitanje postaje ko je u takvom sistemu zapravo proizvod: znanja koja studenti kupuju ili studenti koje univerziteti proizvode za tržište” (Power, prema Sarvanović, 2017, str. 4). Usled takvog prestrukturiranja aktera visokog obrazovanja, neophodno je ponovo promisliti o njegovoj ulozi i funkciji.

Kanadski kritički istoričar tehnologije Dejvid F. Nobl (David F. Noble), opisao je 1997. godine promenu na američkim univerzitetima – njihovu automatizaciju i digitalizaciju – koja je počela osamdesetih godina XX veka i koja za njega predstavlja najavu nove ere u polju visokog obrazovanja (koja sve više zahvata i Evropu). Univerziteti su se od obrazovnih institucija (prenosnika znanja)

³ Vilhelm fon Humbolt (Wilhelm von Humboldt), koji se smatra utemeljivačem ideje univerziteta, jasno je definisao njegov odnos sa državom. Univerzitet je video kao važan faktor izgradnje nacionalnog identiteta i jedinstva jednog naroda, čime su evropski univerziteti postali temelji nacionalnih država. Država je trebalo da garantuje samoupravu i autonomiju univerziteta i da obezbedi sredstva za njihov rad, stalno nastojeći da ne naruši njegovu unutrašnju duhovnu i plemenitu suštinu (Humbolt, 2014).

pretvorili u institucije za proizvodnju i prodaju znanja, odnosno u fabrike za diplome. Transformacija funkcije univerziteta odvijala se u dve faze: 1) komodifikacija *istraživačke* funkcije univerziteta, kojom se naučno i inženjersko znanje preoblikovalo u patente i ekskluzivne licence, i 2) komodifikacija *obrazovne* funkcije univerziteta, kojom se aktivnost same nastave ili kursa (*course*) preoblikovala u video-materijale, CD-ROM-ove i veb-sajtove, odnosno u „kursver”⁴ (*courseware*). U obe faze krajnji rezultat je svakako proizvod koji se može posedovati, prodati i kupiti, to jest proizvod kojim student stiže potencijal za bolje mesto na tržištu rada. Glavno pitanje u takvoj reorganizaciji jeste pitanje prava pristupa obrazovnim paketima i prava na njihovo umnožavanje. Kako Nobl predviđa: „Kvalitetno visoko obrazovanje neće u potpunosti nestati, ali će uskoro postati ekskluzivni rezervat privilegovanih, dostupan samo deci bogatih i moćnih. Za sve ostale sviće nova sumorna era visokog obrazovanja” (Noble, 2001, str. 9).

Čini se da za savremeno visoko obrazovanje više ne postoje oni koji su „nepoželjni” jer je plaćanje sve većih školarina jedini kriterijum za studiranje. Cilja se na to da skoro svi upišu fakultete jer se na taj način produžava infantilizacija⁵ koja odgovara svima. Naime, osamostaljivanje se ili odgađa ili se nikada ne dešava, što je, s jedne strane, način da vlada odgodi obavezu zapošljavanja mladih, dok je, s druge strane, to način da se zaradi od studentskih školarina (ili pak kamata od dugova za njih). „Nazire se ne tako nezamisliv scenario, u kojem će uvek-ponavljajući ciklus oblikovati život od predškolskog doba do penzije: kvalifikuj se, budi ocenjen, skupljaj bodove – i nastavi da plaćaš!” (Enwezor, Dillemoth and Rogoff, 2006).

Iako se obrazovanje sve više shvata kao nužnost, kao ulaznica za tržište rada, obrazovne politike ne mogu da garantuju dobru i sigurnu pripremu za fleksibilna tržišta rada jer ne obezbeđuju vreme i resurse neophodne za razvijanje socijalnih i komunikativnih sposobnosti koje se danas priznaju kao kvalifikacije. Stvoreni neoliberalni mit nam govori da učimo za diplomu i da je ta diploma put do zaposlenja, profesionalizacije ili identiteta. Sve češće se na obrazovanje gleda kao na pametno ulaganje, pri čemu svi očekujemo da nam se uloženo višestruko isplati.

Postavljanje obrazovanja kao neophodnog uslova za preživljavanje u savremenom svetu stvara sve veću hijerarhizaciju znanja kojom se praktična, a to znači primenjiva i profitabilna znanja lansiraju na vrh lestvice. Ukidaju se odre-

⁴ Engleska kovanica *courseware* ukazuje na spoj termina *course* i *ware*, koji se može naći u kovanicama poput *software* i *hardware*.

⁵ Slično, profesor filozofije Zoran Dimić smatra da produžena juvenilizacija, karakteristična za savremeno društvo, obezbeđuje podložnost studenata različitim ekonomskim, političkim i medijskim manipulacijama (Dimić, 2014, str. 607).

deni programi koji nisu profitabilni, a neke oblasti se izmeštaju i realizuju putem posrednika. Samim tim, neprofitabilna znanja, kakva su ona koja proizilaze iz društveno-humanističkih nauka i umetnosti, bivaju obezvređena. Takvom birokratizacijom i prekarizacijom nauke, humanistika se udaljava od svog primarnog fokusa koji se sastojao u proizvodnji građanskog društva i pokretanju i negovanju političkih debata – javnog dobra važnog za celokupnu društvenu zajednicu. Iz tog razloga, osamdesetih godina XX veka društvene nauke počinju da se okreću proizvodnji znanja koja omogućava reorganizaciju radnog procesa i onih znanja koja omogućavaju prodaju proizvoda (promocije, oglašavanje, marketing i slično), čime, zajedno sa prirodnim naukama, „[...] konstruktivno doprinose reprodukciji kapitalističkog sistema” (Krašovec, 2011, str. 34). U toj reorganizaciji društvenih nauka slovenački sociolog kulture Primož Krašovec uočava dve linije, jednu koja ide ka razvoju organizacionih studija, studija menadžmenta i javne uprave i drugu koja razvija studije roda, seksualnosti, identiteta i studije kulture.

Umetničko obrazovanje i kognitivni kapitalizam

Savremeni umetnik, to jest umetnik neoliberalizma, postaje proizvođač u toj velikoj kulturalnoj industriji, a njegova kreativna delatnost predstavlja samo jedan od mnogobrojnih oblika nematerijalne proizvodnje. Drugim rečima, kapitalistički model dematerijalizacije proizvodnje prenet je na stvaranje u umetnosti, te umetnik kao „radnik u kulturi” više ne radi u privilegovanoj umetničkoj/intelektualnoj sferi već u okvirima logike neoliberalnog slobodnog tržišta. Kao „preduzetnik”, savremeni umetnik se udaljava od emancipatorskih ideala, primoran da svoju kreativnost učini profitabilnom. On sve manje stvara u umetničkim medijima, već radi sa afektima (stvara ih, prezentuje i manipuliše njima), prikuplja reference za radnu biografiju, „lovi” projekte itd. Tako socijalne veštine, umrežavanje i rad na projektima ne samo da postaju novi modeli uspešne umetničke karijere već čine i uslov za nju. Projekti, preuzeti iz menadžerskog diskursa, postaju sve prihvatljiviji model funkcionisanja u celokupnom društvu, te samim tim i u umetnosti i kulturi. Kako su sama istraživanja u okviru projekata sličnija administrativnim procedurama, fokus istraživanja se sve više pomera sa kritičkog/intelektualnog angažovanja na tehnički rad u vidu neprestane potrage za sledećim projektom i popunjavanja beskonačne papirologije. U pitanju je nova kultura stvaranja umetničkih projekata – u kojoj su projekti zapravo „[...] primarno poručeni da pokreću mašinu globalne izložbene industrije i simuliraju konstantnu produktivnost”, te ona kao takva „[...] namerno sprečava sve one koji su uključeni da uopšte razmisle šta je to što oni zaista proizvode” (Verwoert, 2006, str. 63). Sociolog i kulturalni

radnik Dušan Grlja (2010) smatra da je paradoks utoliko veći ukoliko radnik u kulturi/umetnik obezbeđuje materijalna sredstva za rad a kritički je nastrojen upravo protiv sistema koji to sve podržava. Oni koji daju sredstva za takve projekte nameću svoje okvire koji utiču na sam umetnički/kulturalni/intelektualni rad, što traži „[...] hvatanje ukoštac sa okvirima delovanja i ključnim terminima međunarodnih fondacija uz obavezno referiranje na ‘transregionalnu saradnju’, dok na lokalnom zahteva nešto složenije žongliranje sa ‘nacionalnim programima za kulturu’. [...] Ovo, u stvari predstavlja stari buržoaski sistem probnog rada i samo reprodukuje društvenu podelu na manuelni ili čisto tehnički i intelektualni rad” (Grlja, 2010, str. 50). Uхваćen tako između vlasti i biznisa⁶, savremeni umetnik je sve dalji od slobode u kojoj ruši tabue i predrasude, šokira, pokreće na razmišljanje. Drugim rečima, način na koji savremena umetnost vidi sebe ne podudara se sa funkcijom koju ona uspostavlja u odnosu na svetski poredak.

Sve to komplikuje samo umetničko obrazovanje i mnoge polemike se vode upravo povodom toga šta su njegovi zadaci: da li da očuva svoju autonomiju, a time i iluzornu izolovanost od spoljašnjeg sveta, ili da izađe izvan uspostavljenih okvira i pripremi studente za realan život (Verwoert, 2006). Ako ovo drugo više odgovara savremenom trenutku, šta to onda znači u praksi: pripremu za pisanje projekata i umetničko tržište ili osposobljavanje za subverziju, kritiku i samokritiku? Najčešće se ipak dešava da su institucije umetničkog obrazovanja važan posrednik dominantnih interesa kognitivnog kapitalizma. One pripremaju umetnika za profesionalnu karijeru u kojoj će praviti kompromisna rešenja i kontinuirano realizovati projekte, pre nego za kritičko mišljenje, preispitivanje odnosa u svetu i intervenisanje na njima. Uprkos činjenici da je stanje po umetnike veoma nepovoljno, strategije neposlušnosti i mogućnosti za promene najčešće ostaju neiskorišćene. Umetnost kao vid kritike i otpora sve se više zanemaruje, ne koriste se za to potencijalne strategije, već su na snazi konformizam, asimilacija i poslušnost.

Problematika koncepcije umetničkog istraživanja i njegovih ishoda analogna je problemima današnje naučne javnosti u kojoj je glavna tema takozvani „elekcijski period” (skupljanje bodova, naučne liste, primenjivi i samoodrživi projekti) i sistem evaluacije poznat kao „objavi ili nestani” (*publish or perish*). Može se reći da je korist od Bolonjskog procesa to što je doprineo legitimisanju umetničkog istraživanja (mada je ono oduvek bilo sastavni deo umetničkog rada na umetničkim akademijama), ali je i doneo sve veću opasnost da umetnička istraživanja, usled birokratizacije i standardizacije, postanu institucionalna i valorizovana kategorija. Za brojne discipline čije je predmete izučavanja nemoguće

⁶ S jedne strane, vlasti gledaju na društveno angažovanu umetnost kao na melem za teške „rane” koje se stalno otvaraju usled kapitala. S druge strane, velike korporacije angažuju umetnost sa idejom da kreativno obogate radna okruženja i inovativnim razmišljanjem oslobode kompaniju njenih struktura i metoda.

kvantifikovati, među kojima su i studije umetnosti, Bolonjski obrazovni sistem je poguban. Problemi sa kvantifikovanjem možda su najvidljiviji u umetničkom doktoratu, koji sve više postaje pisani rad/elaborat, a manje umetnički rad u mediju koji je umetnik izabrao. Drugim rečima, sam umetnički rad u umetničkom mediju postaje ilustracija pisanog rada, čime se umanjuje specifičnost samog umetničkog obrazovanja, a umetniku osporava da je umetnik.

Obrazovni obrt kao mogući vid kritike

Protiv industrijalizacije univerziteta (promene od univerziteta kao manufakture ka univerzitetu kao fabrici) Krašovec predlaže da se koncept autonomije univerziteta ponovo formuliše, tako da označava „[...] otpor protiv otuđene intelektualne proizvodnje i borbu za kolektivni, demokratski i samoupravni nadzor nad procesom rada, oruđima rada, radnim vremenom te sredstvima finansiranja” (Krašovec, 2011, str. 59). Vrlo optimističkim tonom, on izražava uverenje da se aktuelnoj krizi univerziteta može doskočiti sagledavanjem njenih pozitivnih strana i njihovim korišćenjem za pružanje otpora. Naime, prelazak na fabrički način rada univerziteta ujedno znači i rušenje tradicionalnih hijerarhija (koje on čita posebno u kontekstu univerziteta i neupitnog autoriteta najstarije generacije profesora), dok mobilnost radnika, fleksibilnost radnog vremena i uvođenje novih tehnologija, koji su inicijalno shvatani kao načini za disciplinovanje i kontrolisanje radne snage, mogu postati instrumenti njene emancipacije (Krašovec, 2011, str. 51). Prema njegovom mišljenju, strateške borbe treba voditi u saradnji sa studentskim aktivističkim pokretima,⁷ i to: borbu za autonomiju, za plaćanje do sada neplaćenog rada, za redovne i od projekata nezavisne dohotke, borbu protiv privatizacije konferencija i uopšte naučne proizvodnje, borbu protiv različitih načina za ograničavanje dostupnosti visokog obrazovanja i borbu za prostore autonomne teorijske proizvodnje (Krašovec, 2011, str. 68). Ovako opisan vid borbe odgovarao bi konceptu *neposlušnosti*, o kojem piše Paolo Virno (Paolo Virno) u *Gramatici mnoštva* (2004). Takođe, on govori i o *egzodusu*, kao potencijalnom načinu za subverzivno delovanje u kognitivnom kapitalizmu. Virnoov egzodus ne znači ni suprotstavljanje ni pokoravanje, već izmeštanje koje menja pravila igre i koje vodi ka novoj javnoj sferi. U slučaju visokog obrazovanja, to bi značilo radikalno izmeštanje iz institucija i izgradnju kontrainstitucija, što iziskuje kolektivnost, koja će kontrainstitucije učiniti dovoljno izdržljivima i ponuditi for-

⁷ Problemi nastavnika nisu suštinski različiti od onih studentskih, koji su često povod raznih protesta. I jedne i druge muči (samo na različite načine) surova birokratizacija koja iznad svega postavlja administraciju i kvantitativne vrednosti. To zaista treba da bude potencijalno mesto na kojem bi se mogle udružiti obe oštećene strane.

me življenja izvan kapitalističke svakodnevice. Takva promena bi, smatra Virno, mogla da negira nametnuti poredak kojim se opšti intelekt⁸ eksploatiše (Virno, 2004). Upravo se takav vid delovanja nalazi u srži *obrazovnog obrta*.

Obrazovni obrt (educational/pedagogical turn/shift/impulse) naziv je za tendenciju savremene umetnosti pokrenutu devedesetih godina XX veka, koja je nastala kao reakcija na krizu obrazovanja. Obrt izrasta na uverenju da obrazovne institucije mogu da prevaziđu svoje ustaljene funkcije i da se fenomenima može prići „iz sredine” (Deleuze, 1995, str. 161), izvan onoga što je nasleđeno znanje, odnosno linearno, esencijalističko, kumulativno, disciplinarno, dokazivo znanje. Reč je o prevazilaženju dominantne strukture znanja zapadnoevropske naučne misli, koje je vertikalno i centralizovano, poput stabla drveta (sa jednim korenom i razgranatom krošnjom). Napuštanje tog znanja, kao proces otpora nametnutom diskursu, zagovarali su Delez (Gilles Deleuze) i Gatari (Félix Guattari), predlažući „rizomatsku”, horizontalnu strukturu znanja, koja ima mnoštvo korena od kojih nijedan nije glavni. Osnovna razlika se ogleda u tome što je prvo znanje usmereno na poreklo, ontologiju, na traganje za počecima i krajevima, dok drugo karakteriše površinske veze, odnosno mreže malih korena koje u stalnom (nomadskom) premeštanju osvajaju određenu teritoriju (Deleuze & Guattari, 1987).

Dakle, obrazovni obrt čine različite umetničke i kulturalne prakse koje se okreću ka drugačijoj proizvodnji znanja, bilo da su u pitanju obrazovni programi koji nastaju u umetničkim/kulturalnim okvirima ili umetničkom/kulturalnom radu koji postaje obrazovanje. U pitanju je stvaranje malih, diferenciranih⁹, ne-institucionalnih znanja koja još uvek nisu obuhvaćena kapitalističkom ekonomijom. Manifestacija otpora i kritike prema aktuelnom stanju u obrazovanju ogleda se u izmeštanju obrazovnih procesa izvan akademskih struktura, odnosno u pronalaženju novih mesta, metodologija i oblika obrazovanja, kao što je formiranje mreža kulturalnih radnika, umetnika, kustosa, kolektiva, koji se ujedinjuju, vođeni zajedničkim nezadovoljstvom. Prednost novonastajućih projekata i organizacija obrazovnog obrta jeste u tome što ih ne obavezuje Bolonjska deklaracija, što mogu da kombinuju najrazličitije discipline i oblasti prema svojim potrebama i što, zbog manjeg obima, mogu brzo da reaguju na promene i brzo da ispitaju određenu problematiku. Akteri se u novim (van)institucionalnim formama oku-

⁸ Pojam opšti ili generalni intelekt (*general intellect*) preuzet je od Marksa, a označava opšte/kolektivno dobro koje pripada polju intelektualnih aktivnosti, to jest skup znanja, kompetencija, jezičkih upotreba jednog društva koji je svima u tom društvu dostupan.

⁹ Mišel Fuko (Michael Foucault) koristi termin „potčinjeno znanje” kojim označava sva ona znanja koja su označena kao naiвна, inferiorna, nedovoljno naučna, diskvalifikovana. Ponovno pojavljivanje takvih marginalnih, lokalnih, diferencijalnih znanja on vidi kao nešto što kritiku čini mogućom. Povezivanje učenog i diskvalifikovanog znanja omogućava da se pojam genealogije opcrta kao čin uparivanja koji „[...] nam omogućuje stvaranje istorijskog znanja o borbama i upotrebu tog znanja u današnjim taktikama” (Fuko, 2012, str. 88).

pljaju ne podležući stegama silabusa i kurikuluma, a nasuprot birokratizovanim obrazovnim sistemima, oni zagovaraju demokratski pristup znanju, „ne-znanje”, izlažu se greškama, subverziraju komercijalne vrednosti znanja i slično. Tako nastaje sve veći broj samoorganizovanih struktura, nezavisnih kritičkih projekata, nomadskih slobodnih univerziteta i akademija, istraživačkih i eksperimentalnih grupa, odbora, konferencija, diskusija i drugih formi, koje odlikuje samoobrazovanje, učenje na otvorenim forumima za razmenu ideja, transformacija pozicija umetnika, kustosa i publike, nepostojanje hijerarhije, fokusiranje na proces, odnosno ispitivanje različitih modela alternativnih oblika i prostora za učenje (alternativnih u odnosu na ono što nude zvanične obrazovne institucije).

Preuzimanje obrazovanja kao polja za umetničko/kulturalno delovanje može se videti kao način na koji umetnost i kultura, definišući sebe kao činioce proizvodnje znanja, obezbeđuju svoj legitimitet koji su izgubile pod pritiskom tržišne logike, novih tehnologija i globalizacije. Time obrazovanje postaje platforma koja nudi nove mogućnosti okupljanja i učestvovanja, koja može da spoji najrazličitije učesnike (umetnike, kustose, naučnike, filozofe, kritičare, ekonomiste, arhitekte i druge) koji sebe vide kao deo *prošireno*¹⁰ polja obrazovanja. „U svom najboljem svetlu, obrazovanje formira kolektivitete – nestabilne kolektivitete koji opadaju i bujaju, teže zajedničkom rezultatu i raspadaju se. Ovo su male ontološke zajednice pokrenute željom i radoznalošću, zacementirane nekom vrstom osnaženja koje dolazi iz intelektualnog izazova” (Rogoff, 2008, str. 6–7).

Pomenuta fleksibilnost ukazuje na to da su prakse obrazovnog obrta po pravilu vrlo nestabilne i privremene, što nameće tezu da jedino tako mogu da se bore protiv sistema. Pod parolom „štrajkuj i nestani”¹¹ one pokušavaju da intervenišu i da izbegnu da postanu „fiksni identiteti” i time budu „progutane” od tržišta. Gledano iz tog ugla, kritika sistema se odvija na način koji će, formiranjem paralelnih alternativnih sistema, učiniti pozicije i podele moći vidljivim. Takva intervencija se može sagledati kao politički čin, to jest kao stvaranje „[...] u smislu činjenja da se nešto pojavi što nije bilo vidljivo pre intervencije. Ona omogućava da se uspostave drugačije podele, podele koje ne slede homogeni binarizam ‘organizovanih razlika’. Te nove linije podele imaju za cilj da promene same osnove na kome su one stare bile zasnovane” (Grlja i Vesić, 2007).

S druge strane, kako nezavisne prakse obrazovnog obrta deluju veoma raspršeno i heterogeno, postavlja se pitanje koliko su, kao takve, sposobne da registruju sve akutne pluralne i disperzivne probleme postojećih sistema i da na njih

¹⁰ Proširivanje funkcija jedne institucije (bila ona škola, muzej, univerzitet) ovde znači da ona proširi svoj domet i ponudi mnogo više stvari nego što je ikada mislila da može.

¹¹ „Strike and disappear” je jedna od izjava objavljenih na sajtu *Slobodnog univerziteta u Kopenhagenu (Copenhagen Free University)*.

odreaguju. Njihova kratkotrajna delovanja i delimični uspesi mnogima su samo još jedna potvrda da je iskoračenje izvan fiksniranih institucionalnih okvira ili pak samog kapitalizma – nemoguće. Tako posmatrano, te prakse dele sudbinu svih stvari zahvaćenih kapitalizmom, postajući deo globalnih umetničkih događaja, institucija ili velikih internacionalnih manifestacija, ne uspevajući da sruše sistem moći kome pokušavaju da pruže otpor. Prema ovom stanovištu, margina, to jest mesto izvan sistema ili institucija, ne postoji, a svaka praksa otpora je od samog početka proizvod globalnog neoliberalnog kapitalističkog društva.

Takođe, kada se govori o samoj proizvodnji znanja, ono koje nastaje praksa sama obrazovnog obrta veoma je slično znanju koje se stvara u transdisciplinarnom društvenom i ekonomskom kontekstu (takozvani *model 2*, prema: Gibbons *et al.*, 1994). Iako ta znanja nastaju na kritici tradicionalnog, disciplinarnog, kognitivnog znanja, čime dovode u pitanje obrazovne institucije, treba imati u vidu njihovu slabost. Naime, u vremenu u kojem su fleksibilnost i nestalnost na ceni, u kojem je poželjno biti uvek spreman na promene, oblici proizvodnje znanja u čijem su prvom planu fleksibilnost i otvorenost prema problemima podložni su političkoj manipulaciji.

Zaključak

Kriza obrazovanja se vremenski poklapa sa krizom knjige, ali i krizom same škole (univerziteta/akademije). To preklapanje kriza Gregori Ulmer (Gregory L. Ulmer) tumači kao posledicu promene aparatusa, odnosno promene načina na koje se znanje proizvodi, reprodukuje i distribuira u oblasti umetnosti i humanistike. Obuhvatajući širi kontekst promena (prvenstveno tehnoloških), on definiše tri velika aparatusa kroz koje je naša civilizacija prošla – usmeni, pismeni i elektronski. Koristeći *gramatološku analogiju*, Ulmer iz prošlih promena u pismenoj i usmenoj epohi izvlači pouke i smernice za kreiranje institucionalne prakse nove epohe – *elektronosti (electracy)*. Tako on smatra da je elektronost za digitalne medije ono što je pismenost bila za alfabetsko pisanje¹², odnosno ako se pismenost fokusirala na univerzalne važeće metodologije znanja (nauke), elektronost će se fokusirati na individualno stanje uma u kojem se odigrava znanje (umetnost) (Ulmer, 2003). Posledice prelaska sa dominantne literarne kulture na elektronsku jesu promene celokupne matrice mišljenja, pisanja i razmene ideja. Tako danas, na početku elektronske epohe, obrazovanje se sve više dešava izvan škola/akademija/univerziteta jer ljudi „[...] stiču elektronost na ‘divlje’, kroz njihovo učešće u kulturi zabave. Lekcija aparatusa jeste da ta velika posvećenost energije mladih

¹² Ulmer uzima grčki alfabet i Platonovu *Akademiju* kao početak aparatusa pismenosti.

video igrama, onlajn četovanju, mobilnim telefonima, digitalnoj razmeni fajlova, i sličnom, proizvodi novo iskustvo identiteta koje (ponovo) transformiše ljudski subjekat” (Sung-Do Kim, 2005). Osnovni problem je, dakle, u tome što škola kao obrazovna institucija pripada aparatusu pismenosti, a tehnološke inovacije širom disciplina su osobine i simptomi nastajućeg aparatusa. Dakle, neminovna je kriza knjige i škole/akademije/univerziteta, a Ulmer daje prostor upravo umetničkim i humanističkim disciplinama da svesno doprinose pronalasku novih žanrova, praksi, institucija i tehnologija kroz koje će se elektronost diseminirati.

Ideja o izlasku izvan granica institucije, bliska nastojanjima obrazovnog obrta, nije nova, već bi se mogla povezati i sa antičkom (Platonovom) idejom kojoj se vraća Dimić revidirajući samu ideju univerziteta. Pozivajući se na antičku ideju obrazovanja kao i na Habermasovo (Jürgen Habermas) verovanje da je ideja univerziteta jedino još održiva izvan njegovih institucija, on zagovara izlazak van univerzitetskih zidova (*ekstra muros*), udruživanje naučnika i kulturu slušanja/komunikaciju (Dimić, 2014). Proces emancipacije koji je u srži ideje o obrazovnom obrtu, a koji je moguć samo ako označava kreiranje sopstvene putanje znanja, umnogome odgovara Platonovom shvatanju vaspitanja i obrazovanja. Naime, za Platona učenici postaju slobodni onda kada, poput „puštenog stada”, bivaju prepušteni otvorenom polju bez ucrtanih staza na kojem sami treba da uhodaju sopstveni put do znanja. „Neko ko je *aphetéos*, prema tome, jeste neko ko se nalazi na nekoj livadi, čistini, širini, otvorenom moru, otpušten, slobodan, neko ko je, takođe, *herrenlose*, bez gospodara, dakle, koga niko ne ometa svojim vođstvom, odnosno, svojom voljom. To je neko ko je na toj velikoj širini prepušten sam sebi i svojoj volji” (Dimić, 2014, str. 606). U vremenu kada i prostor *ekstra muros* prestaje da bude slobodna površina, zahvaćena tržišnim pravilima, ne preostaje nam ništa drugo nego da udruženo vodimo borbu protiv sistema, i to iznutra – uz svesne žrtve.

Opasnost od toga da inicijative obrazovnog obrta skrenu sa prvobitnog cilja (*uzdrnavanja problematičnih tačaka obrazovanja i kustostva*) i postanu prepoznatljiv stil ili „brend” moguće je pročitati u drugom svetlu. Irit Rogof (Irit Rogoff) navodi da bi obrazovni obrt zapravo mogao da bude trenutak kada prisustvujemo produkciji i artikulaciji istina koje nisu ni u čijem interesu. To je moguće ukoliko subjekte okuplja radoznalost, a konverzacije nisu podređene autoritetima vladajućih institucija ili autoritarnim akademskim znanjima. Ona ovde jasno razlikuje pričanje istine u okviru institucija (koje svojom moći određuju termine kojima se istina iskazuje) i pričanje istine u marginalnim i alternativnim prostorima, gde do izražaja dolazi lični odnos sa istinom. Tu drugu istinu Rogofova dovodi u vezu sa Fukoovim pojmom *parezije* – slobodnog govora, u kojem govornik izražava svoj lični odnos sa istinom, rizikujući svoj život zato što prepoznaje pričanje istine kao dužnost za unapređivanje ili pomaganje sebi i drugima. Takvo kolektivno nepristajanje na unapred utvrđene i nametnute termine upravo bi moglo da stvori neophodnu autonomiju.

Reference

- BOK, D. (2005). *Univerzitet na tržištu: komercijalizacija visokog školstva*. Beograd: CLIO.
- DELEUZE, D. (1995). *Negotiations*. New York: Columbia University.
- DELEUZE, G. AND GUATTARI, F. (1987). Introduction: Rhizome. In *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (pp. 3–25). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DIMIĆ, Z. (2014). O ideji univerziteta – extra muros. *Letopis matice srpske*, god. 190, knj. 493, sv. 5, 597–609. Novi Sad: Matica srpska.
- ENWEZOR, O., DILLEMUTH, S. AND ROGOFF, I. (2006). Schools of Thought: Three lecturers from art academies in the USA, Germany and the UK reflect upon the strengths and failings of art education today. Retrieved from: <https://frieze.com/article/schools-thought> (22. maj 2016)
- FUKO, M. (2012). Predavanje od 7. januara 1976. *Moć/znanje: odabrani spisi i razgovori: 1972–1977*, 83–96. Novi Sad: Mediteran Publishing.
- GAČANOVIĆ, I. (2014). *Kultura revizije u nauci i visokom obrazovanju: slučaj Republike Srbije 2000–2010. godine*. Doktorska disertacija. Preuzeto sa: <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4892/Disertacija506.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (15. oktobar 2017)
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. AND TROW, M. (1994). *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications Ltd.
- GRLJA, D. (2010). Teorijska praksa: O materijalnim efektima „nematerijalnog”. *Iscrpljujući nematerijalni rad u izvedbi. TkH*, 17, 46–50.
- GRLJA, D., VESIĆ, J. (2007). Neo-liberalna institucija kulture i kritika kulturalizacije. *Eipcp – instituto europeo para políticas culturales progresivas*. Preuzeto sa: <http://eipcp.net/transversal/0208/prelom/sr> (18. februar 2015)
- HARDT, M. I NEGRI A. (2003). *Imperij*. Zagreb: Multimedijalni institut.
- HUMBOLT, V. (2014). O unutrašnjoj i spoljašnjoj organizaciji jedne više znanstvene ustanove u Berlinu. *Letopis matice srpske*, god. 190, knj. 493, sv. 5, 578–586. Novi Sad: Matica srpska.
- KIM, S. (2005). The Grammatology of the Future, An Interview with Gregory Ulmer. In Pericles Trifonas, P. and Peters, M. A. *Deconstructing Derrida: Tasks for the New Humanities* (pp. 137–164). New York: Palgrave – Macmillan.
- KRAŠOVEC, P. (2011). Realna supsumpcija u hramu duha: klasna borba u univerzitetskom polju. U Popović, Ž. i Gajić, Z. (ur.). *Kroz tranziciju: prilozi teoriji privatizacije* (str. 43–70). Novi Sad: AKO.
- LIESSMANN, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- LYOTARD, J. F. (1979). *Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

- MARX, K. (1974). Fragment on machines. In *Grundrisse* (pp. 690–714). London: Penguin.
- MOULIER BOUTANG, Y. (2011). *Cognitive Capitalism*. Translated by Ed Emery. Cambridge: Polity Press.
- NEGRI, A. (2008). *The Porcelain Workshop*. Cambridge: Semiotexte.
- NOBLE, D. F. (2001). *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education*. New York: Monthly Review Press.
- ROGOFF, I. (2008). Turning. *E-flux Journal*. 0. Retrieved from: <http://www.e-flux.com/journal/turning/> (18. februar 2015)
- SARVANOVIĆ, A. (2017). Obrazovni obrt: Ka savremenim teorijama obrazovanja u umetnosti i kulturi. *Inovacije u nastavi*, XXX, 2017/1, 1–11. Beograd: Učiteljski fakultet.
- ULMER, G. L. (2003). Electracy and Pedagogy. In *Internet Invention: From Literacy to Electracy*. Gainesville: University of Florida. Retrieved from: <http://users.clas.ufl.edu/glue/longman/pedagogy/electracy.html> (19. januar 2016)
- VERWOERT, J. (2006). School's Out!–?. Arguments to challenge or defend the institutional boundaries of the academy. In ElDahab, M. A., Vidokle, A. & Waldvogel, F. (Eds.). *Notes for an Art School* (pp. 59–66). Amsterdam: Manifesta 6 School Books.
- VIŘNO, P. (2004). *Gramatika mnoštva – prilog analizi suvremenih formi života*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Ana Sarvanović¹³

Teacher Education Faculty, University of Belgrade

Art Education in the Age of Cognitive Capitalism

Abstract: Reconsidering the status and role of contemporary higher education brings with it the examination of the status and role of knowledge itself – how and where it is produced, who has the right to it, what its value is, and so on. In this consideration, it is indispensable to look at the broader socio-economic context, that is, in this case, the cognitive capitalism that rapidly captures all the spheres of life. The fact that higher education is increasingly becoming a necessity affects the changing of values of educational areas. Thus, the value of humanistic and artistic education is increasingly reduced, because the knowledge generated within them does not bring profit. In this minimization of educational areas it is possible to find the potential for moving the established order, as evidenced by the educational turn, the tendency of contemporary art that emerged at the end of the 20th century. When the mechanisms of cognitive capitalism, the current crisis of education, the advantages and disadvantages of the educational turn are examined, the paper considers whether criticism and subversion are possible today at all.

Key words: art education, cognitive capitalism, educational turn, Bologna process.

¹³ Ana Sarvanović, PhD is Assistant at the Teacher Education Faculty, University of Belgrade. She holds PhD in The Theory of Arts and Media at the University of Art in Belgrade.

Amanda Kipling¹
Goldsmiths, University of London, UK

The Praxis of Dorothy Heathcote: A Paradigm in its own Right?²

Abstract: This paper explores the praxis of Dorothy Heathcote as a paradigm in its own right, making strong links with the work of Paolo Freire, Carl Rogers and Augusto Boal. Having provided this background I consider in particular Heathcote's last model – Rolling Role. I then explore how by adopting this paradigm, her praxis engages learners into a practice which is also a paradigm in its own right, allowing them to engage in their own research into themselves and their own learning.

Key Words: Dorothy Heathcote, Drama education, Rolling Role, teacher paradigm, pupil paradigm, phronesis.

Introduction

As described by Wagner (1976) and later by Bolton (1998), Heathcote was the first Drama pioneer to sit on the floor with her learners and 'make a play' with them. This is well demonstrated in the television documentary *Three Looms Waiting* (Smedley, 1971).

As 'Teacher in Role' – Heathcote would be involved the Drama with the learners and steering the work from within by planting a source, letter or problem into the Drama. This resulted in and model she called 'Man in a Mess'. Heathcote would withdraw from the drama and let the learners engage in resolving

¹ Amanda Kipling is Senior Lecturer, having led the PGCE course in Drama for ten years at Goldsmiths, University of London, UK (a.kipling@gold.ac.uk).

² Training as a drama teacher during the 1980s in London I had a very child-centred initial teacher education. This was focused heavily on the work of Dorothy Heathcote, educational drama pioneer. Her practice remains the basis of all later developments in educational drama and enjoys wide-ranging influences within and beyond learning settings, being used currently in industry and business as well as in prisons, the health service, community work and higher education. It is important to acknowledge that this paper draws heavily from an assignment written as part of my studies on the EdD course at Chester in 2017. The theoretical principles of Heathcote's work are universal regardless of the group's age, nature, or setting and, therefore, the paper should be of interest and value to those engaged in education in a variety of contexts.

life's problems on their own. Another model grew from this one: 'Mantle of the Expert'. Here, Heathcote played a role within the drama of the unknowing, the innocent, forgetful or unable. This leaves only the role of the expert vacant for the learners to adopt. This was in sharp contrast to the more traditional Speech and Drama of most classrooms. Heathcote's practice brought more challenging cognitive, social and creative development into the learning which was both emancipatory and empowering (Bolton, 1998).

After the war, Heathcote (1926–2011) found herself in a movement of progressive thinking in education. The context had been well-prepared by key forerunning thinkers like Jean Piaget (1896–1980) Carl Rogers (1902–1987), and Jerome Bruner (1915–2016). Meanwhile two contemporary minds were thinking along similar lines in Brazil. Paolo Freire (1921–1997) was working on his book *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 1970) while theatre practitioner Augusto Boal (1931–2009) was exploring emancipatory Forum Theatre in his book *Theatre of the Oppressed* (Boal, 1979). Heathcote was working within a movement of similar thinking in associated fields of education and theatre.

Truth

In the 1970s the view that research's role was to uncover absolute truth was being challenged by the more involved world of education which was finding traditional empirical research models inappropriate for the field. Bernstein's view, it resulted in 'sheer chaos' (Sparkes, 1992, p. 9). Heathcote was teaching at this time of new, innovative educational thinking and this was provoking a dilemma in research thinking.

I now use a structure from Burrell and Morgan to describe four underlying assumptions in modern research as cited by Cohen, Manion and Morrison (2011). This will illuminate Heathcote's praxis and demonstrate that her praxis embraced the qualities deemed necessary to be accepted as a paradigm in its own right.

For Smith, this idea that truth can exist 'independent of the interpreter, awaiting accurate depiction, fails to account for ontological condition of understanding our mode of being in the world' (Smith 1993, p. 152). Similarly, Nelson (2013) cites Etherington, who explains:

'...reality is socially and personally constructed; there is no fixed or unchanging Truth' (Etherington as cited in Nelson, 2013, p. 55).

There was a great sea change taking place in education with the state sector engaging in emancipatory thinking and practices making state learning settings agents of change, and profiling the role their learners had to play in society as citizens with strengths to offer. Learning settings rejected, for a while, the fore-running trajectory towards emulating the curriculum of the private sector, which tended to reproduce the status quo rather than hand responsibility for moving society forwards to the state educated population (Wrigley, 2014).

In addition, in 1986, Carr and Kemmis asserted that seeking a single positivist truth in the educational context is inappropriate as this has 'created the illusion of an objective reality over which the individual has no control, and hence to a decline in the capacity of individuals to reflect upon their own situations and change them through their actions' (Carr and Kemmis as cited by Neelands, 2006, p. 23).

Heathcote's empowering and emancipatory classroom resonates with the vision of Carr and Kemmis very well (Freire, 1970). Against the backdrop of such creative and groundbreaking classroom practice, research needed to develop new thinking to empower itself to function in this rapidly developing field.

Eisner (1992) was thinking along similar lines and suggested that the quest for ontological truth is based on a 'correspondence of truth'. That is, a dialogue between the perceived and the perceiver. Eisner proposed that this is where the focus should lie when researching in the social sciences.

I believe we are better served by recognizing that whatever it is we think we know is a function of a transaction between the qualities of the world we cannot know in their pure, non-mediated form, and the frames of reference, personal skills, and individual histories we bring to them. (Eisner, 1992, p. 13)

It is easy to see the thinking of key figures all working in broadly the same period, coming together in the Heathcote classroom. Heathcote perceives the dramatic journey as carrying the learning as the group of learners works in a developmental and organic, socially constructed and deconstructed, fluid and unceasing way. Her form of educational drama focused on the correspondence of truth rather than seeking a truth in itself.

Using Cohen, Manion and Morrison's (2011) model, this situates Heathcote's position as internal-idealist and relativist as it is expected that multiple 'truths' will be made and processed through complex social interaction. However, it also features some qualities of critical theory as it seeks to empower and emancipate learners by placing this process in the hands of learners.

The learners put new learning to the test immediately while within the drama: ‘But if you do that, so and so will happen...’, ‘well let’s try and see what happens...’, ‘That won’t work because...’ It is tested by and through the drama. Heathcote’s learners are, researching themselves and their knowledge-making processes. They become self-knowing about what they believe they know and how they have come to believe they know it.

Knowledge

The whole matter of knowledge and what it is becomes pertinent at this stage. Gottlieb explains that Socrates, according to Plato, maintained that he refined thinking – but didn’t actually know anything (Gottlieb, 2000). The drama classroom returns to reconsider this notion within Heathcote practice and falls into line with what Elliott describes as a time when ‘Education ... is viewed as a dialectical process in which the meaning and significance of structures are reconstructed in the historically conditioned consciousness of individuals as they try to make sense of their ‘life situations’. The mind ‘adapts with’ rather than ‘adapts to’ structures of knowledge’ (Elliott, 1991, p. 10).

Thus, the notion of knowledge becomes interesting in Heathcote’s practice. Returning briefly to the earliest thinkers on this matter, Socrates, according to Plato – did not purport to know anything. Rather, his interest lay in refining logical thinking, which has already been demonstrated to happen within a drama classroom with or without the teacher in role. Socrates preferred to ‘...let us follow the argument where it leads..’ (Gottlieb, 2001, p. 27). Socrates also felt that belief processed by reasoning can become knowledge. Again, in the drama educational activities, the ‘make believe’ of the situation is the belief and by working through it, learners arrive at truths – however temporary they maybe. Consequently they learn to live and work with the idea of ‘truth for now’. With themselves and their other selves in role, and through these multi-layered correspondences of truth, these beliefs may transform and become knowledge.

Neelands (2006), explains that in the ‘Aristotelian conception of the practical arts, knowledge is uncertain and incomplete, theory is based in reflection and the concrete evidence of praxis leads to phronesis; a prudent and ethical understanding of what should be done in practical situations’ (Neelands, 2006, p. 25).

In this double-layered classrooms of selves, complex phronotic journeys are taking place. Truths and knowledge are subjected to ‘falsification’ tests, the results of which illuminate previous truths and inform the forging of new ones.

(For example, the prisoners of war agree that they all need each other in the camp and to trust each other and work as a team to escape. Then one turns informer.) This resonates strongly with the notion Popper developed in 1935 (McNeill and Chapman, 2005) asserting that knowledge only exists till it is disproved. Great theatre shows this in action. One is put in mind of Hamlet as a strong example of how we go to see theatre in order to witness another in role as an alter ego of oneself going through this process. We, from the safety of our seats and with the space and security of suspended disbelief, follow and share the same process from another dynamic, contributing from within to ourselves.

Heathcote was ease with the idea that knowledge and truths were fluid and incomplete in her classroom, preferring to focus on meaning making, learning and the development of understanding rather than absorption of banked material (Lather, 1993). In drama there is no 'end point' of arriving at ultimate truth and, accepting this, she was released to explore the underlying workings of learning and to help learners access insight into these as well. This is empowering the learner to be skilled and understanding of their own learning journeys (Heathcote and Bolton, 1996).

Considering the notion of 'cultural capital' (Bourdieu, 1986) any drama class starts with the group building the work together from scratch – consequently all the learners start with the same co-created cultural capital. They are not trying to digest someone else's capital or need to have someone else's capital in order to start the drama (for example, there is no need for them to have learnt lines written by a playwright for homework.) The Vygotskian 'more knowledgeable other' (MKO) (Vygotsky, 1978) is a peer, not a teacher; a co-worker who is working alongside others creating the capital, and therefore interfacing with it at the same time. The MKO needs to be someone who sees things differently – not someone 'brighter' or with more capital. This transforms the nature of valued learning in the classroom from the mainstream thinking emphasis on intellectual hierarchical structures.

Leonard and Sensiper would agree that we hold undiscovered knowing in the body 'tacitly', existing on a spectrum whereby it becomes 'explicit' as it journeys through to the conscious mind. Nelson connects this with the thinking of Polanyi, who suggests that by illuminating the way the body 'knows', we can access the bodily roots of all thought' and recognises both ends of this tacit/explicit spectrum as a form of knowing (Nelson, 2013, pp. 38–39). In the Heathcote classroom, I would argue that this spectrum changes to a cycle and that 'tacit knowing' journeys through 'knowing how', 'knowing that' and 'knowing what' stages (as developed by Schon, 1983) towards becoming explicit. Harnessing the concepts of Foucault, this is achieved through an exchange of discourses and the

hermeneutics of those discourses (Veyne, 2010). Once made explicit 'knowing' becomes ripe for challenge by the new implicit knowing which is emerging.

Consequently, a complex, rhizomatic (Deleuze and Guattari as cited in Lather, 1993) living, pulsing, changing shared structure of meaning making is built. It exists on two levels as the self and the in-role 'other'. Drama – an animated rhizome – works its way towards a consensus, and a temporary functional knowledge is reached. ('There is only one solution (for now!): we will try to escape/ trick the guards...') The next quest for truth and knowledge is identified and pursued.

The Heathcote classroom is a rich epistemological space. She has created this dynamic of learning whereby her learners, having built and worked the rhizome through which they are travelling, are at once engaged on researching the microcosm of the drama and how it relates to the macrocosm of the wider world. They are two-tier co-ethnographers; as themselves and in role.

The learners will have points where they will have to agree on a matter – and find out later it is flawed. There are still truths within this situation and Hammersley warns against dismissing the value of consensus, shared resonance or agreement in research. It is often all we have in order to move on. It is by making a flawed move and by looking back from that point that clarity may be gained. Drama engages precisely in this space (Hammersley, 1992).

Thus we find that while it is deemed inappropriate to identify an ontological truth we find ourselves in the same position over knowledge. Knowledge is just as incomplete and temporary and so it is of more value to engage in conversations (Smith, 1993) and arrive at points of choral resonance in line with Hammersley's models of relevance and validity (Hammersley, 1992).

The third assumption regards human nature and Heathcote's view is essentially voluntaristic: people are in control of their lives and actively involved in creating their environment'. They are 'the controllers and not the controlled and there is a sense of agency, autonomy, and free will' (Sparkes, 1992, p 13).

Methodology

When operating outside the Drama, as Heathcote might in 'Man in a Mess' mode, one could perceive her stance as an action researcher. She worked as a co-creator of understandings and functioned from within the lesson – though not the drama – to improve the learners' empowerment as they strive to resolve their own issues. However, if in role herself the dynamic changed and she could be more accurately described as a co-ethnographer – especially in 'Mantle of the

Expert' where she entered into a world the learners created with them as an equal and worked to help them refine and deepen their thinking in a broadly Socratic manner from within the drama. She was experiencing them as they were experiencing themselves. This brings us towards a mixed approach which is hermeneutic, dialectic and ideographic.

In order to complete the paradigm regarding the collection of data and the manner in which this takes place in the Heathcote approach, a consideration of one last model of her practice is required to illuminate this aspect of her practice.

'Rolling Role' is Heathcote's last model, which she was still developing at the time of her death in 2011. Here, the stimulus for a lesson is provided by the previous learning group's learning experience. The teacher has a class and some material and makes a learning activity structure in response to what the learners are producing. In this model, learners provide educational nutrients not only for each other, but for other learning groups external to their immediate drama. Groups work now with an additional dynamic; with a growing sense of responsibility and respect for what they have done with the work left behind for them by the previous group and for what they will leave behind for others. They consciously wish to produce quality data as a way of being part of the creativity of the work of another group and feel some ownership of their work as integral to their own. The teacher becomes the facilitator of this process across groups. Therefore, both learning groups and teacher process data and respond to it either in or out of role and the teacher responds to it by task setting, challenging or adding new information, which makes a symbiotic creative co-processing of data which explores and informs both teaching and learning. There is no stopping to collect and process data; it is integral to the creative learning process for both teacher and learners.

I would argue that, in this model, the drama practitioner does gather data but in a very fast, fluid, instinctive way, operating from within the rhizome and outside of it at the same time. The drama practitioner processes and interfaces with the flow of data on a cognitive level and, if in role, engages with it dramatically as well.

Conclusion

Heathcote's praxis meets the required terms for being a paradigm in its own right. In addition, by default, it places her learners in a related paradigm deepening learning, understanding and meaning making. Engaging in this paradigm also

informs teacher and learners alike about themselves and how they learn which is emancipatory and empowering.

Fundamental questions about who is selecting the material and why, the real life-purpose of the teaching beyond the subject matter and examination syllabus, the deep cognitive pathways being developed through the brain, need to be interrogated. Classroom educators, feeling manacled by the neoliberal education setting and its emphasis on examination results, could, by embracing a research paradigm informed by Heathcote practice, dramatically change the nature of their learning spaces and how they operate within them. Heathcote's models are very useful in assisting teachers of all subject disciplines on this journey. Indeed, her work has been used widely in industry, business in prison work as well as education.

Heathcote was always somewhat bemused by her following of teachers and was more interested in their developing practice in their own learning spaces rather than learning how to copy her own styles and models. In typical Socratic style, others like Wagner (1976) and Bolton (1998) wrote and analysed her work, while she wrote little preferring to pursue her own ideas and those of others.

Returning to an idea expressed earlier by Neelands, a consideration of 'phronosis; a prudent and ethical understanding of what should be done in practical situations', is required to bring this matter back to the heart of educational debates. (Neelands, 2006, p. 25). By adopting a paradigmatic lens based on Heathcote's praxis, teachers could position themselves – and their learners – more strongly in their classrooms to release richer teaching and learning and truly emancipate and empower the inner learner. Re-dignifying the classroom, teachers and learners alike, the resultant pedagogy transcends the product-based demands of the educational market place. The discovery of new learning about the learning self (personalized research) could be placed in the hands of creative enquiring learners (teachers and learners of all ages), and return it to its natural home – the learning space itself.

References

- BOAL, A. (1979). *Theater of the Oppressed*. London, United Kingdom: Pluto Press.
- BOLTON, G. (1998). *Acting in Classroom Drama – critical analysis*. Stoke-on-Trent, United Kingdom: Trentham.
- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2011). *Research Methods in Education*, London, United Kingdom: Routledge (6th edition).
- EISNER, E. (1992). Objectivity in Educational Research. *Curriculum Inquiry*, 2(1), 9–15.
- ELLIOTT, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, United Kingdom: Open University Press.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, London, UK: Penguin.
- GOTTLIEB, A. (2001). Socrates. In R. Monk and F. Raphael (eds), *The Great Philosophers* (pp. 7–46). London, United Kingdom: Phoenix.
- HAMMERSLEY, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography?* London, United Kingdom: Routledge.
- LATHER, P. (1993). Fertile Obsession: Validity After Poststructuralism. *The Sociology Quarterly*, 3(4), 673–693.
- MCCNEILL, P. & CHAPMAN, S. (2005). *Research Methods*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- NEELANDS, J. (2006). Reimagining the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis. In J. Ackroyd (ed), *Research Methodologies for Drama Education* (pp. 15–39). Stoke-on-Trent, United Kingdom: Trentham Books.
- NELSON, R. (2013). *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistance*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- PIAGET, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. London, United Kingdom: Penguin Books
- ROGERS, C. (1967). *On becoming a Person*. London, United Kingdom: Constable.
- SCHON, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York, NY: Basic Book/Perseus.
- SMEDLEY, R. (Director) (1971). *Three Looms Waiting*. BBC Omnibus documentary, London. Retrieved March 16th 2017 from <https://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw>
- SMITH, J. K. (1993). The Problem of Criteria. In J. K. Smith (Ed), *After the Demise of Empiricism: the Problem of Judging Social and Educational Inquiry* (pp. 147–163). New Jersey: Ablex: Norwood.
- SPARKES, A. C. (1992). The Paradigm Debate: An Extended review and a Celebration of Difference. In A. C. Sparkes (Ed.), *Research in Physical Education and Sport* (pp 9–60). London, United Kingdom: Falmer.
- VEYNE, P. (2010). *Foucault His Thought, His Character*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Original work published in 1930.
- WAGNER, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington DC.: National Education Association
- WRIGLEY, T. (2014). *The Politics of Curriculum in Learning settings*. London, United Kingdom: Centre for Labour and Social Studies.

Amanda Kipling³
Goldsmiths, Univerzitet u Londonu, UK

Praksis Doroti Hetkot kao obrazovna paradigma

Apstrakt: Ovaj rad istražuje praksis Doroti Hetkot kao posebnu obrazovnu paradigmu oslanjajući se na rad Paola Freirea, Karla Rodžersa i Augusto Boala. Posebno sam se osvrnula na poslednji model Doroti Hetkot – Kotrljajuća uloga (Rolling Role). Nakon toga sam ispitala kako njen praksis uključuje učenike u aktivnost koja je sama po sebi paradigma, omogućujući im da se angažuju u proces samoistraživanja i sopstevnog učenja.

Ključne reči: Doroti Hetkot, dramsko obrazovanje, Rolling Role, nastavnička paradigma, učenička paradigma, phronesis.

³ Amanda Kipling je viši predavač i rukovodilac PGCE kursa drame na Goldsmithu, Univerzitet u Londonu, UK.

HRONIKA, POLEMIKA, KRITIKA

CHRONICLE, POLEMICS, REVIEWS

Prikaz knjige

Obrazovanje odraslih u neslobodi – zabluda ili mogućnost

U uzdanju Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja iz Beograda pojavila se naučnu studija dr Branislave Knežić *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan* (2017)¹. Osim teorijskog dela, studiju čine dva empirijska istraživanja, od kojih je jedno posvećeno motivaciji za obrazovanje, a drugo problemima recidivizma. Rezultati istraživanja se naizmenično razmatraju u četiri veće celine od kojih je studija sačinjena i koji služe kao osnova za ilustraciju bazičnih teorijskih polazišta i njihovo kritičko promišljanje: 1) „Uslovi za izvršenje zatvorske kazne: može li se čovek ‘popraviti’ u zatvoru“; 2) „Obrazovanje: društvena i individualna neophodnost“; 3) „Recidivizam: repriza životnog poraza“ i 4) „Završna razmatranja – krivi nismo – nevinu još manje“.

U prvom delu studije razmatraju se fundamentalni pojmovi i fenomeni penologije i penološke andragogije kao što su fenomen zatvorske kazne, koncept resocijalizacije i tretmana, recidivizam i uloga obrazovanja i rada kao sredstva i cilja resocijalizacije, pri čemu autorka svoja teorijska razmatranja sučeljava sa realnošću zatvorske sredine u Srbiji, karakteristikama osuđenika i karakteristikama osoblja koje radi sa osuđenima. Analiza jasno pokazuje kako se, suočena sa realnošću, teorija „lomi“ i biva neadekvatna i nedovoljna da objasni i unapredi postojeću praksu.

Drugi, najobimniji i najznačajniji deo studije posvećen je razmatranju uloge obrazovanja, njegove moći i ograničenja u promeni ponašanja osuđenika i njihovoj integraciji u užu i širu socijalnu zajednicu. Svrhovitost obrazovanja osuđenih lica, pristupi obrazovanju i vrste i programi obrazovanja koji su dostupni osuđenima nalaze se u centru tog razmatranja. Posebna pažnja je posvećena razmatranju (ne)dostupnosti obrazovanja u kazneno-popravnim domovima, mogućnostima sticanja stručnog obrazovanja, komunikacionih veština i neophodnih znanja i veština za razumevanje i rešavanje različitih pro-

¹ Knežić, B. (2017). *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan*. Beograd: Institut za kriminološka istraživanja.

blema u mikrozajednici, posebno porodici. Autorka je toj tematici prišla vrlo studiozno, što joj je omogućilo da izvede krajnji zaključak da je obrazovanje (obuka i osposobljavanje) bazični instrument resocijalizacije, predupređenja recidivizma i promene socijalnog položaja i ukupnog ponašanja osuđenika. Ona argumentovano brani tezu da je čak i u zatvorskim uslovima obrazovanje dinamičan i vitalni razvojni instrument i kapacitet. Obimna teorijska razmatranja o ulozi obrazovanja u resocijalizaciji osuđenika autorka na kraju vešto koristi za utemeljenje penološke andragogije kao naučne discipline, kritičko promišljanje njenog predmeta, sadržaja, strukture i specifičnosti u odnosu na celokupno područje obrazovanja i učenja odraslih i njenu funkciju u razumevanju i objašnjenju ponašanja osuđenih lica. Uz sve to, kritički sagledava ulogu tzv. vaspitačkog kadra koji uglavnom ne „zebe“ od mnogo stručnosti, pripravan na svaki oblik represije, a umoran za inače zamagljeno polje resocijalizacije najčešće ostavljeno slavi i zaboravu – koji se opire i ambicioznim iskušenjima svekolike penološke andragogije.

Treće poglavlje studije je posvećeno razmatranju problema recidivizma kao specifičnog modela ponašanja osuđenih lica i ulozi obrazovanja i učenja u njegovom redukovanju i prevazilaženju. Posebno se razmatraju postpenalni faktori recidivizma, odnosno oni koji ga indukuju i podstiču (nezaposlenost, odbačenost od porodice i prijatelja, socijalna izolacija i sl.). Obimno teorijsko razmatranje i empirijska analiza pokazuju da tretman i obrazovne mere u penalnim ustanovama ne mogu imati pun efekat bez njihove koherentne i kontinuirane integracije sa postpenalnim faktorima i uticajima, u čijem centru su porodica i lokalna zajednica i njihovi programi i mere socijalne integracije u zajednicu.

Završna razmatranja, kao poslednje poglavlje studije, predstavljaju analitičko- sintetičku elaboraciju uloge obrazovanja u resocijalizaciji osuđenih lica i redukciji recidivizma. To poglavlje je inspirativno za dalja teorijska promišljanja i empirijska istraživanja obrazovanja kao instrumenta penalnog i postpenalnog tretmana i efikasne socijalne integracije osuđenika.

Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan predstavlja sveobuhvatno i koherentno promišljanje fundamentalnih problema obrazovanja i učenja u kazneno-popravnim ustanovama i postpenalnom tretmanu osuđenih lica. Tekst može biti izuzetno dragocen za dalja teorijska i empirijska istraživanja obrazovanja i učenja u zatvorskim uslovima i za konstituisanje penološke andragogije kao naučne i univerzitetske discipline. Tekst može biti koristan i za praktičare jer pruža obilje predloga za unapređenje prakse obrazovanja i učenja u zatvorima kojima se afirmiše princip dvostruke integralnosti u obrazovanju i resocijalizaciji osuđe-

nih lica: institucionalne (koherentnog delovanja nadležnih ministarstava, zatvora i lokalnih zajednica) i vaspitno-delatne (rad, obrazovanje, obuka, sportsko-rekreativne aktivnosti) integralnosti. Tekst takođe može biti od pomoći studentima andragogije i studentima nastavničkih fakulteta, posebno na master i doktorskim studijama, jer ih na primeren način uvodi u složenu problematiku obrazovanja i učenja u kazнено-popravnim institucijama.

Miomir Despotović

The Confintea Mid-Term Review (Mtr) – The Power of Adult Learning: Vision 2030¹

Reviewing achievements and challenges in implementing the CONFINTEA VI commitments

25–27 October 2017, Suwon City, South Korea

The global community of adult education practitioners, policy advocates, civil society, academicians, researchers, and national government representatives from 144 member States of UNESCO gathered in Suwon City to review the progress of the achievements and challenges, since the Sixth International Conference on Adult Education – CONFINTEA VI – held in Belem, Brazil, in 2009.

The CONFINTEA Mid-Term Review (MTR) – entitled *The Power of Adult Learning: Vision 2030* – was organised by the UNESCO Institute for Lifelong Education (UIL) in cooperation with the Korean Ministry of Education, the Korean National Commission of UNESCO, and the National Institute for Lifelong Learning (NILE), and co-hosted by the Municipalities of Suwon and Osan cities.

The main objectives of the CONFINTEA MTR were to:

- Take stock of the progress made in implementing the Belém Framework for Action (BFA) and the regional action plans put into place following regional CONFINTEA VI follow-up meetings.
- Present ideas, good practices, success stories, and research findings on adult learning and education, its inter-sectoral benefits, and how it can fit into broader policy reforms.
- Identify powerful new arguments to raise awareness of and advocate for adult learning and education (ALE) and support the case of greater investments in this subsector of education.
- Establish strategies and measures to enhance full implementation and sound monitoring of the BFA and the Recommendation on Adult Learning and Education (RALE) towards CONFINTEA VII in 2021.

¹ Izveštaj je pripremljen na osnovu ASPBE Newsletter-a, oktobar 2017. <http://www.aspbae.org/node/71>.

- Examine the implications of the 2030 Agenda (Education 2030 and SDG4 in particular) on ALE to ascertain how it can contribute to the achievement of SDG4 and the other SDGs.
- Explore ways to reinforce existing partnerships and create new ones at global, regional, national, and local levels to develop joint actions on ALE up to CONFINTEA VII and beyond.

Deliberations at the CONFINTEA VI MTR were guided by the 5 areas of the Belem Framework for Action (BFA):

1. Policy
2. Governance
3. Financing
4. Participation, inclusion, and equity
5. Quality

Discussions also focussed on the domains of learning and skills as defined in the Recommendations on Adult Learning and Education (RALE); continuing education and vocational skills; community education and active citizenship skills, and; the importance of adult learning and education for achieving the SDGs, and SDG4 in particular.

The other reference documents for the CONFINTEA VI MTR were GRALE III (Global Report on Adult Learning and Education), the 2030 Agenda for Sustainable Development, and the Education 2030: Framework for Action.

The three plenary sessions on the first day of the CONFINTEA VI MTR focussed on the key achievements made in implementing the BFA recommendations since 2009 and the RALE since 2015; the presentation of the status of ALE through the five regional reports and, the insights and the lessons learnt from implementing effective and innovative practices at the country level.

The second day's plenary focussed on the effective practices that were successful in addressing challenges in the three fields of learning as defined in the RALE and those that exemplified the links between ALE and the SDGs. The first plenary highlighted the inter-sectoral character of ALE and its crucial role for realisation of the international frameworks and development agendas, including the BFA, RALE, Education 2030, and the SDGs.

This plenary was followed by two five parallel group sessions. The first parallel group session focussed on the specific theme of the inter-sectoral dimension of ALE – basic skills; vocational skills; active citizenship skills; ALE for health and environmental sustainability; and ALE in conflict and post-conflict situations. The second parallel group session focussed on the implications of the SDG4 in the view of the five areas of action of the BFA and; identify ways in which the new

education agenda impacts on the implementation of the BFA at the country level with recommendations for follow up action.

Side events organised on the second day included the one on Community Learning Centres (CLC) as key structures for lifelong learning which was organised by DVV International.

The plenary session on the third day focussed on the tools and instruments available for measuring and monitoring ALE, especially adult literacy as a key component of ALE, at the national and global level. The focus of another plenary session was to generate recommendations, emerging from the deliberations in the CONFINTEA VI MTR, to emphasise and promote the five areas of action of the BFA at the country level.

In the final session of the Conference, participants endorsed a draft outcomes document, the '*Suwon-Osan CONFINTEA VI Mid-term Review Statement, The Power of adult learning and education – a Vision towards 2030*'. The statement:

- Affirmed the structural, enabling, and pivotal role of adult education and learning in promoting the implementation of the entire 2030 Sustainable Development Agenda and SDG4.
- Acknowledged other policy platforms and frameworks since Belem (2009) which reinforce adult education and learning, notably the revised Recommendation on Adult Learning and Education (RALE) adopted by UNESCO's General Conference in 2015; the creation of the Global Alliance for Literacy in the Framework of Lifelong Learning (GAL) to advance the literacy agenda (SDG4.6) and ALE in a lifelong learning perspective; and the UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation, and Accreditation (RVA) of non-formal and informal learning.
- Recognised the progress made and ongoing challenges. Some positive developments noted include an increase in the number of countries adopting ALE policies, new partnerships forged at various levels and useful instruments to improve quality have been set in place. However, of the many challenges, some worth citing include: funding in the sector remains woefully inadequate (less than 1% of education budgets on average; very low participation especially of marginalised groups including women; and the lack of training and support for AE personnel and trainers.
- Offered several recommendations to address the ongoing challenges and respond to the changed context and opportunities for ALE. These were identified along the core elements of the Belem Framework for Action, the UNESCO RALE and other cross-cutting areas

for ALE deemed essential: Policy, Governance, Participation, Financing, Quality, Literacy and Basic Skills, ALE and Vocational Skills, Active Citizenship through Community, Popular and Liberal Education, Health, Well-being and environmental sustainability and ALE in conflict, post conflict and disaster situations.

- Called for a greater articulation of ALE within the SDGs and in SDG4 – recognising it remains the weakest link in the lifelong learning chain.

The participants called for a number of actions to include the following:

- Member states to urgently implement the Belem Framework for Action and RALE.
- Prepare for CONFINTEA VII in 2021.
- Member States to work intersectorally and increase policy dialogue that includes all stakeholders, including civil society and learners to create lifelong learning systems and societies.
- Member States to reinforce UNESCO and its institutes, particularly the UNESCO Institute for Lifelong Learning so that appropriate monitoring of organized learning activities in relation to the targets of SDG 4.
- Member States to work intersectorally and increase policy dialogue that includes all stakeholders, including civil society and learners to create lifelong learning systems and societies.
- Adult literacy should be reinstated in the Human Development Index.
- Education Commission, the Global Partnership for Education and Education Cannot Wait, and other development partners as well as national and sub-national governments to restore attention to and provide adequate funding to adult literacy.
- UNESCO to popularise and articulate RALE and BFA with the SDG4 implementation processes and architecture such as the Global Education Meeting, SDG-Education 2030 Steering Committee, and regional SDG4 coordination mechanisms, as well as within the wider United Nations structures. It must be used as a reference for National Voluntary Review and High Level Political Forums yearly meetings as well as guiding the work of the Global Alliance on Literacy.

Medha Soni
ASPBAE, Philippines

Civil Society Forum: ‘Education 2030: From Commitment to Action’¹

Civil society’s contribution to securing the right to education and lifelong learning for youth and adults

ICAE, 24th October 2017, Suwon City, South Korea

Civil society forum held for coordinated advocacy in lead up to CONFINTEA Mid-Term Review 24 October 2017, Suwon, South Korea. The International Council for Adult Education (ICAE) played a major role in mobilising civil society organisations (CSOs) for the CONFINTEA 6 Mid-Term Review (MTR) held in South Korea. To ensure that civil society has a meaningful role and coordinated advocacy in the CONFINTEA MTR, ICAE organised a premeeting forum for CSOs to agree on key positions regarding youth and adult learning and education.

For the representatives of civil society from over 50 countries, this gathering offered the possibility to appraise the challenges and opportunities related to adult education and learning (ALE) in the current context, profile the importance of adult learning and education in the new global education and development agenda, and confront the challenges related to its implementation on both the national and the global levels.

The meeting also strategised how to advocate these positions strongly to governments and other decision makers. The civil society forum was held with the theme ‘Education 2030: From Commitment to Action’ with the sub-theme, ‘Civil society’s contribution to securing the right to education and lifelong learning for youth and adults’. Almost a hundred participants from different regions in the world gathered to share the imperatives for pushing governments to give their full attention to realising quality youth and adult learning and education in each country. The participants of the forum, led by ICAE, believed that the mobilisation of CSOs and social movements is necessary to support adult learn-

¹ Izveštaj je pripremljen na osnovu ASPBE Newsletter-a, oktobar 2017. <http://www.aspbae.org/node/71>.

ers worldwide. Ensuring that the contributions and roles of CSOs are recognised in CONFINTEA MTR, the civil society forum was organised to:

1. Review progress on the Belém Framework for Action to inform the CONFINTEA 6 Mid-Term Review Conference.
2. Deliberate on the main challenges and opportunities for the right to youth and adult education and lifelong learning in the current policy and development context.
3. Strategise on its advocacy within the MTR processes and other related education and development policy arenas.
4. Celebrate civil society's achievements, learn from its rich and diverse experiences, forge solidarity, and collectively define coordinated ways forward.
5. Strengthen the global movement to secure the right to the education of youth and adults.

After the regional discussions, the participants, together with a panel of experts, shared their views on three thematic areas of youth and adult education:

- (1) literacy and basic skills
- (2) professional development and vocational skills, and
- (3) liberal/popular/community education and active citizenship skills.

Monitoring and supporting implementation

The Civil Society Forum (CSF) looked at the Belém Framework for Action (BFA) and UNESCO's Recommendations for Adult Learning (RALE) and how these can reinforce the commitment to the universal right to education and learning. It was organized as a platform for civil society to strategise on its advocacy within the CONFINTEA VI Midterm-Review (MTR) processes and other related education and development policy arenas. Therefore, a Civil Society Statement was formulated and agreed upon at the Forum, which urged inclusion in the MTR outcomes and was delivered to representatives of governments, UN agencies and international organizations at the event:

Taking on a holistic approach

The CSF concluded that ALE should be truly transformational, critical, empowering, participative and inclusive, so it can support the development and transformation of individuals, communities, societies and economies, according to individual needs. An intersectoral approach is needed, which acknowledges the urgent need for recognition of different learning pathways.

Adult Learning and Education in the Sustainable Development Goals

The CSF analyzed how it can support the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs), agreed on by the United Nations in 2015. The Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) focuses on lifelong learning (LLL), but adult education is the weakest link in this chain. For the full realization of SDG 4, and indeed all the other SDGs, it was seen as necessary to discuss what kind of lifelong learning will need to be promoted and advanced.

The least supported link

CSF participants recognized that ALE is the least supported link in the lifelong learning chain, currently faces further cuts in funding at the national level in many countries. ALE's position should be strengthened, secured and fully recognised, in order to make sure that all adults are not left behind. The political commitment to promoting the fully inclusive understanding of lifelong learning is imperative.

The role of Civil Society

The Civil Society Forum and the active participation and contribution towards the MTR showed once more the important role civil society plays in ALE worldwide. Thus, as one of the key players, it should also be recognized as a partner in policy creation, planning, monitoring, and evaluation of policy implementation.

Four years to go

Given that the next CONFINTEA conference is four years away, this Civil Society Forum provided the opportunity to deliberate on the main challenges and opportunities for the right to youth and adult education and lifelong learning in the current policy and development context. The participants celebrated civil society's achievements, learned from its rich and diverse experiences, forged solidarity and collectively defined coordinated ways forward.

At the end of the Forum, CSOs agreed on a civil society statement which was disseminated and debated during the CONFINTEA VI Mid-Term Review discussions.

Ricarda Motschilnig
ICAE, Austria

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 obavestavaju autora/ku. O redosledu članaka u časopisu odlučuju urednici. Članci se razvrstavaju u sledeće kategorije: izvorni naučni radovi, pregledni radovi, stručni radovi. Časopis objavljuje i: prevode značajnih dokumenata (i, izuzetno, prevode članaka objavljenih na nekom drugom mestu), hronike, prikaze i kritike, intervju e i polemike, bibliografije i informacije o aktuelnim događanjima (skupovima, projektima, publikacijama) iz zemlje, regiona, Evrope i sveta.

Autorska prava

Sva prava zadržava ©Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. Redakcija zadržava pravo izmena u tekstu. Za objavljivanje priloga se ne isplaćuje honorar. Prevod ili naknadno objavljivanje teksta 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 Montenegrinian languages are acceptable languages. Papers will be published in Serbian (as well as Croatian, Bosnian and Montenegrinian) 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 y 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: Dosiје studio, Belgrade

Proofreading: Irena Popović

English proofreading: Sanja Đerasimović

Printed and bound by: Službeni glasnik, Belgrade

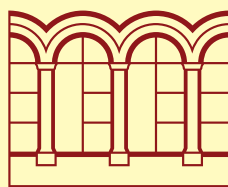
Andragogical Studies was launched in 1994, and since then the journal has been published twice annually. Editorial responsibility is on Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy and Adult Education Society, Belgrade. Andragogical Studies is supported by Ministry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