

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ II, DECEMBAR 2016.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Andragoške studije

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

Izdavač

Institut za pedagogiju i andragogiju
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

ISSN: 0354–5415

UDK: 37.013.83+374

Urednici

MIOMIR DESPOTOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

KATARINA POPOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Zamenici urednika

Maja Maksimović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksandar Bulajić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Asistenti urednika

Nikola Koruga, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksa Jovanović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Uredništvo

Šefika Alibabić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Marcie Boucouvalas, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA

Arne Carlsen, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany

Heribert Hinzen, DVV international, Germany

Peter Jarvis, University of Surrey, UK

Sabina Jelenc, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Nada Kačavenda Radić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Snezana Medić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Sandra L. Morrison, University of Waikato, New Zealand

Balázs Németh, University of Pécs, Hungary

Ekkehard Nuissl von Rein, Technical University Kaiserslautern, Germany

Kristinka Ovesni, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Aleksandra Pejatović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Sekretar časopisa

Brankica Vlašković, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dizajn: Zoran Imširagić

Tehnička urednica: Irena Đaković

Priprema za štampu: Dosije studio, Beograd

Lektura i korektura: Irena Popović

Lektura i korektura engleskog jezika: Sanja Đerasimović

Štampa: Službeni glasnik, Beograd

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

Katalogizacija časopisa: Narodna biblioteka Srbije, Beograd

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

Indeksiranje časopisa: Narodna biblioteka Srbije, Beograd i Konzorcijum biblioteka Srbije (<http://scindeks-repozitorijum.nb.rs>); Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (<http://kobson.nb.rs/kategorizacija/journal/>); *DVV International* (<http://www.dvv-soe.org>); *Education Research Abstracts* (ERA) (<http://www.educationarena.com/era/>); *Contents Pages in Education* (CPE) (<http://www.tandf.co.uk/journals/cpe>) - Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>); Biblioteka Nemački institut za obrazovanje odraslih DIE, Bon.

Uputstvo za pretplatnike: Zahteve za pretplatu slati na sledeću adresu: Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18–20, 11000 Beograd, e-adresa: ipa.as@f.bg.ac.rs, telefon: 00381-11-3282-985. Cena godišnje pretplate: za Srbiju – u visini 80€ u dinarskoj 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 2016.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

ASHLEY STEPANEK LOCKHART

- Raspakivanje programa za marginalizovane grupe:
problematizacija potcilja 4.6, potcilja 4.7 i četvrog cilja
za održivi razvoj** 9

EKKEHARD NUISSL, SIMONA SAVA, ANCA LUȘTREA

- Internacionalizacija istraživanja i studija u oblasti
obrazovanja odraslih** 21

ALEKSANDRA PEJATOVIĆ, LJILJANA DIMITRIJEVIĆ

- Kvalitet u neformalnom obrazovanju odraslih –
od zahteva do mogućnosti primene** 39

JANIERY DA SILVA CASTRO, KRISTINA PEKEČ, DUBRAVKA MIHAJLOVIĆ

- Kompetencije u obrazovanju – iz brazilske i
srpske perspektive** 57

LJEPOSAVA ILIJIĆ, OLIVERA PAVIĆEVIĆ, HAJDANA GLOMAZIĆ

- Potrebe i mogućnosti obrazovanja osuđenika** 75

RADOVAN ANTONIJEVIĆ, ALEKSANDAR TADIĆ, NATAŠA NIKOLIĆ

- Nastavnikova percepcija vrednovanja efekata seminara
stručnog usavršavanja** 95

JELENA BRAJOVIĆ

Književnost kao deo sociokulturnih sadržaja u učenju i
nastavi mladih i odraslih: primer francuskog kao
stranog jezika

111

HRONIKA, POLEMIKA, KRITIKA

Prikaz knjige

Ključne kompetencije za celoživotno učenje u
obrazovanju seniora

131

Contents

ARTICLES

ASHLEY STEPANEK LOCKHART

- Unpacking an Over-packed Agenda for the Marginalized:
Problematizing Sustainable Development Goal 4,
Targets 4.6 and 4.7** 9

EKKEHARD NUISSL, SIMONA SAVA, ANCA LUȘTREA

- Internationalization of Research and Studies
in Adult Education** 21

ALEKSANDRA PEJATOVIĆ, LJILJANA DIMITRIJEVIĆ

- Quality in Nonformal Adult Education –
From Demand to Possible Application** 39

JANIERY DA SILVA CASTRO, KRISTINA PEKEČ, DUBRAVKA MIHAJLOVIĆ

- Competences in Education – Brazilian and
Serbian Perspective** 57

LJEPOSAVA ILIJIĆ, OLIVERA PAVIĆEVIĆ, HAJDANA GLOMAZIĆ

- Prison Education: The Needs and the Potential** 75

RADOVAN ANTONIJEVIĆ, ALEKSANDAR TADIĆ, NATAŠA NIKOLIĆ

- Teacher Perception of Outcome Evaluation
for Professional Development Seminars** 95

JELENA BRAJOVIĆ

Literature as a Part of the Socio-cultural Content in Youth
and Adult Teaching/Learning Through the Example
of French as a Foreign Language

111

CHRONICLE, POLEMICS, REVIEWS

Book review

Key Competence for Lifelong Learning in Education
of Seniors

131

ČLANCI

ARTICLES

Ashley Stepanek Lockhart¹
University College London, UK

Unpacking an Over-packed Agenda for the Marginalized: Problematizing Sustainable Development Goal 4, Targets 4.6 and 4.7

Abstract: This article describes and analyzes two issues related to Sustainable Development Goal 4, Targets 4.6 and 4.7. The first concerns assumptions and simultaneous commitments made regarding marginalized people and whether it is possible to achieve so much in just 14 years. The second concerns whether elements of equality and social justice are lost through how Target 4.7 is normatively conceived, as drawn out through a lens of post-colonial theory. A sample of programs from the UNESCO Institute of Lifelong Learning's LitBase is described and analyzed based on relevance to literacy and areas of global citizenship and sustainability. These programs are from three countries in three different regions of the world: Morocco, Mali and Georgia. While indications appear on track with targets based on how and what these programs reportedly teach, approaches taken and resulting outcomes, independent study is needed. How debates in post-colonial theory are being dealt with in reference to deeper, more critical aspects of global citizenship and sustainability, specifically "North-South" relations, power, identity and (neo)colonialism, also needs clarification. What is transformative about the SDGs, particularly Goal 4, depends on it and soon.

Keywords: Adult literacy, marginalization, global citizenship, sustainability, GCED, ESD, post-colonial theory, SDG4, Target 4.6, Target 4.7.

Introduction to SDG4

The post-2015 international education and development agenda is outlined in the Sustainable Development Goals (SDGs), specifically SDG4. This goal commits countries and the international community to "ensure inclusive and eq-

¹ Ashley Stepanek Lockhart is a consultant in global and comparative education and development (ashley_stepanek@yahoo.com).

uitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (UNESCO, 2015a, p. 8).

This ambitious goal and 10 targets were committed to at the World Education Forum in Incheon, Republic of Korea, during May 2015. UNESCO member states formally adopted what came out of the forum and developed into the *Incheon Declaration for Education 2030* that following November. A broad base of stakeholders, ranging from international agencies/organizations, country governments, civil society actors and others contributed to what became the declaration. It was also operationalized to the *Education 2030 Framework for Action* for planning on strategy, implementation and tracking.

This agenda has been celebrated for its inclusive, collaborative formulation process, reportedly leading to expansive and diverse stakeholder buy in, and signaling the transformative intent of the goal and broader SDG framework. However, for the purposes of this article, SDG4, Targets 4.6 and 4.7, have come under review in various policy, practice, and research circles concerning the population where they overlap, which has characteristics of inequality and poverty that point to systematic marginalization. While these targets were created to help alleviate social problems over time and through different means, with particular attention given to this group in terms of social development, the question is if they are fit for purpose. Or if the operational response generated by the targets, in the form of interventions, are a match to what is warranted. Or maybe it is a combination of both questions.

About Targets 4.6 and 4.7

Some of the SDG4 targets (three of which are means of implementation) relate to marginalized youth and adults, with a few examined in this article. One is Target 4.6: “By 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy” (UNESCO, 2015a, p. 19). The other is Target 4.7:

By 2030, ensure that all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development. (UNESCO, 2015a, p. 20)

Targets 4.6 and 4.7 were adopted in response to unmet commitments of the Millennium Development Goals (MDGs) and Education for All (EFA) to reduce social inequality and poverty for the marginalized. Target 4.6 addresses the approximately 757 million adults (ages 15 and above) unable to functionally read and write in a dominant or state-based language, two thirds being women (United Nations, 2015). Target 4.7, arguably more complicated and less clear in concept, application and follow up, promotes global citizenship education (GCED) and education for sustainable development (ESD), along with subareas and adjectival educations historically and concurrently provisioned, such as development education, global learning, human rights education, environmental education, etc. (Stepanek Lockhart, 2016, pp. 5—6).

Helping people to achieve a functional level of literacy is both a public good and a right. It enables people to engage with the knowledge community, and can lead to their heightened participation in society in ways related to personal interests, capabilities and choices. However, literacy has also become a means to other development priorities, based on documented benefits that “include greater participation in the labour market, delayed marriage, and improved child and family health and nutrition; these, in turn, help reduce poverty and expand life choices” (UNESCO, 2015a, p. 19).

However, some worry that literacy and numeracy are becoming over-packed and crowded out with expanded versions of themselves as vehicles for other development objectives. The concern is the basic, more traditional learning aim of the “three Rs”—“reading, ‘riting and ‘rithmetic”—becomes secondary in the process to things like financial literacy, political literacy, digital literacy, global literacy, etc. The combined targets of 4.6 and 4.7 is an example of a possibly unreasonable set of learning aims set by the international community for the related overlapping population, when considering they are to be achieved in less than 15 years. Another concern is the social justice implications of Target 4.7, which on the surface reads positively, but upon deeper reflection is normative and therefore contentious. Debates in post-colonial theory help to draw out this angle more thoroughly.

Postcolonial Theory

GCED, and merging at some points with themes in ESD, encapsulate the only strand of education and formal learning that focuses on “North-South” relations (Andreotti, 2006, p. 7). This makes them seemingly obvious forums for discussions about “power, politics, identity and culture” along with issues of interdependence, inequality and marginalization, essential concepts in post-colonial the-

ory (Andreotti, 2006, p. 7). But a lack of these discussions being had in GCED and ESD, particularly in animating international education policy discussions and commitments, indicates the need for more focus on developing principles that these subjects operate from.

Post-colonial theory draws out some of the deeper issues and debates that arguably should come up in GCED and ESD, especially if they are to be transformative. In essential terms, these set of debates:

- problematizes the representation of the Third World and issues of power, voice and cultural subordination/domination,
- questions notions of development and visions of reality that are imposed as universal,
- recognizes the violence of colonialism and its effects, but also acknowledges its productive outcomes,
- questions Eurocentrism, charity and ‘benevolence’,
- also questions issues of identity, belonging and representation, and the romanticisation of the South. (Andreotti, 2006, pp. 7—8)

GCED and ESD are supported by post-colonial theory in two main ways. One way is by “triggers for critical engagement” through the central concept of “‘alterity’ – or the construction of identities and ‘otherness’” (Andreotti, 2006, p. 8). This looks at the construction of the self in relation to others, and the process of othering people through incorrect assumptions that serves a narrative of superiority and the far-reaching implications that can have (Andreotti, 2006, p. 8). Another way is by providing “an educational agenda that promotes a notion of citizenship that takes account of the cultural and material effects of uneven globalization” (Andreotti, 2006, p. 8). This agenda includes promoting “an ethical relation with the South” through “critical literacy, ‘unlearning privilege’, learning to learn from below, and learning to live with uncertainty” (Andreotti, 2006, p. 8).

Two Issues

Of specific issue are the simultaneous commitments to targets over the next (just!) 14 years that may coincide with other commitments unaccounted for outside of education and development, and the deeper issue of social justice when looking at Target 4.7. These targets are problematized and expanded upon:

- i. out of practical concern for how current interventions attempt to address both targets, and whether they do so effectively and within a relatively brief timeframe;

- ii. out of conceptual concern that the transformative intent behind the targets, the goal and larger framework is diminished, or even lost, when contents of Target 4.7 (typically categorized as GCED and ESD) are seen as normative.

Based on the assumption that those without literacy in a dominant or state-based language are also missing GCED and ESD, the practical issue stemming from (ii) is that “alternative” or “indigenous” GCED and ESD knowledge and skills possessed by the overlapping population will go unrecognized. This could lead to tension between the international community and countries, along with tension within countries, based on political commitments to a specific kind of GCED and ESD articulated in Target 4.7, and pre-existing versions at sub-national, regional and local levels.

While Target 4.7 promotes inclusion and equity in access to education and attainment in learning, especially for the marginalized (UNESCO, 2015a, p. 6), there is a possibility that GCED and ESD knowledge and skills exhibited by marginalized people, but called by a different name or characterized or articulated differently based on a different (meaning non-Western, or “Southern”) social history and context, will be overlooked. The emerging concern is three-fold: if countries implement Target 4.7, it could challenge the equity of these contributions, and we potentially lose valuable lessons on historical and current approaches to GCED and ESD existing on the periphery from knowledge systems and cultural heritages of marginalized people.

The other emerging concern is that marginalized people will be treated as “empty vessels” to fill with Western-derived notions of GCED and ESD knowledge and skills, as appears to be the current articulation in Target 4.7 – what could amount to a neocolonial project. As such, if typified by this kind of assumption, the transformative aspect of Education 2030 falls into question, as does any notion of quality and shared “ownership” of these subjects by learners based on their local, situated, contextualized and/or indigenous knowledge systems and practices.

To suss out the danger of these assumptions, post-colonial theory is a useful lens for examining whether power imbalances exist in the current interpretation of the framework for these learners, and if this could serve to reproduce inequalities. It is used in the following sample analysis of relevant programs taken from LitBase, UNESCO’s Effective Literacy and Numeracy Practices Databases, which is managed and hosted by the UNESCO Institute of Lifelong Learning (UIL). The other concern about over-packed, simultaneous commitments to literacy and GCED and ESD is also touched on in looking at this sample.

Sample analysis

Programs were searched for on UIL's LitBase relating to adult literacy, GCED and/or ESD, by key words and categorizations such as "citizenship" and "sustainable development," along with content analysis of themes and relevant categories. These resulted in the following programs located in three countries in three different regions of the world. Only one of the three programs matches the three categories. Many other subjects are also covered in the content, such as law, fair trade, accountancy, micro-finance, gender, etc., some of which is included in the following:

- Morocco: The Functional Literacy Programme of Women of the Argan Cooperative through Amazigh (Berber) Language DVDs has been going since 2008 and focuses on literacy and aspects of ESD. It centers on the Argan forest which is a biosphere, the trade the oil provides, especially for rural women as the main workers, and the importance of environmental protection "to promote and demonstrate a balanced relationship between people and nature" (UIL-LitBase). It operates in five provinces in Souss Massa Draa, a region in central Morocco.²
 - Approach: Participatory methods are mainly used, along with brainstorming to give space for debate with the hope of cooperation. This "is followed by the use of audio-visual material on the same theme. As this material is in the mother tongue ... they are able to follow it closely and also understand it. The content projected during the showing is then used to rectify, where necessary, some of the women's ideas or viewpoints expressed during the preliminary discussion while continuing to promote free expression" (UIL-LitBase);
 - Timeframe: Classes are held six months of the year with an average of 25 learners per group.
- Mali: The Community Development Programme addresses literacy and citizen rights and responsibilities and development connected to Reflect literacy centers. Other issues it addresses are child trafficking, child survival, reproductive and sexuality education, along with savings and credit schemes. The target group is "women, men, schoolchildren, out-of-school children and local councillors in the communities of Sibirila, Yinindougou and Kouroulamini in Sikasso" (UIL-LitBase).³

² <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=148>

³ <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=3>

- Approach: The programme’s “conceptual model is founded on the values and principles of adult education, which encompass knowledge, expertise, interpersonal skills, participation and empowerment” (UIL-LitBase). Stepping Stones and Reflect (STAR) are utilized: “Reflect combines the tools and techniques of participatory research with communication techniques that follow the philosophy of Paulo Freire, while Stepping Stones is a communication and training tool, again based on participatory methods, which was developed to address the vulnerability of young people and women with regard to decisions about their sexuality” (UIL-LitBase).
- Timeframe: Learning circles are created in villages in which the program operates. These circles typically comprise around 30 people, each with responsibilities and a desire to learn how to read and write for other pursuits. Circles meet several times per week and the participants decide how often.
- Georgia: The Adult Education Centres in Samtskhe-Javakheti provides interventions for literacy, democratic citizenship, sustainable development, as well as life skills, health, gender, income generation, poverty alleviation, ICT, etc. to ethnic minorities, mainly Armenian and Azeri.⁴
 - Approach: “A variety of modern interactive methods of adult education such as lectures, presentations followed by discussions, group work, role playing, facilitated discussions, brainstorming are used during the training activities at the AECs” (UIL-LitBase).
 - Timeframe: Interventions through different course training run from one to four months.

While it is hard to tell much about timeframe from these case study summaries, aside from them all being six months or less, with regard to (ii) mentioned earlier, specifically whether current interventions address both Target 4.6 and 4.7, it appears that all programs address literacy. They provide methods for learners to read and write, and how to consolidate their literacy. But as far as GCED and ESD, each program has a partial answer that seems contextualized to the respective case.

The Morocco program is focused on women and their connection to nature through environmental protection of the Argan Forest. Mali’s program tends towards civic education and understandings of rights and responsibilities of citizens

⁴ <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=60>

and extensions of that. The program in Georgia provides interventions for all three. However, one must ask about the feasibility of all three being taken in equally, or rather in a way that promotes learning of all aims and results in viable outcomes. We know they are not necessarily taken in equally in Georgia's program, when in another part of the summary it states that students focus more on computer courses and others related to digital technology. Each program also has other intervention areas, beyond those alluded to in Georgia: Morocco's has fair trade, Mali's has child protection and sexuality education, and savings and credit schemes. Georgia's has it all: life skills, health, gender, income generation, poverty alleviation, etc.

The question is whether these programs teach these topics and subjects well or not in relatively brief timelines. It is hard to get a sense of whether they are effective from the case study summaries. They are claimed to be effective, though we do not fully know the nature of the reporting chain and how the programs were assessed, aside from self-assessment and donor/financier assessment. In terms of timeframe, typically an effective literacy program offers consistent provision to a cohort for two to three years. None of the summaries indicate this length of time. In Georgia, it is a matter of months, Mali's timeframe appears to really depend on the learner, and Morocco is six months. We are not clear how much of this is literacy, and whether the cohort can choose to continue longer, or in another or more advanced cycle. Not accounting for Mali, the other timeframes are brief but are not sure to be effective, thus calling into question the effectiveness of the interventions.

The teaching and learning methods used in the programs could be another way that aspects of GCED and ESD are promoted and taken in, beyond the subjects taught. The methods described in the case summaries suggest fair and dynamic processes of dialogic learning through discussion, reflection and reconsideration. For example, Morocco's program is described as participatory and uses brainstorming, Mali's program uses Reflect and STAR, and Georgia has interactive methods. But beyond this and what it signals in theory, it is hard to tell if the post-colonial debates presented earlier are addressed and taken up in approach and content.

Conclusion

It is useful to scope out a sample of what programs are doing related to literacy, GCED and ESD, in connecting back to Targets 4.6 and 4.7. But what this exercise provides is merely preliminary and suggestive of further directions to inquire. Independent, direct study of these programs is needed for evaluation of learning

aims and processes, but also in terms of outcomes and wider effects as part of a larger study of how they are attempting to answer SDG4, Targets 4.6 and 4.7.

The three programs reviewed indicate brevity in timeline, along with literacy, and GCED and ESD subjects and methods. Based on this, these programs may be able to meet the 2030 call and deadline. But this is problematized when looking at whether and how programmatic learning aims are translating to real outcomes and extended activities that show increases in literacy, global citizenship and sustainability. With regard to post-colonial debates and the more critical, probative topics and themes they encapsulate, such as “North-South” relations, power, identity and (neo)colonialism, the depth and form of GCED and ESD is in question and remains to be seen.

If learning is to lead to the transformation that we all hope for in the SDGs, especially Goal 4’s “inclusive and equitable quality learning” for marginalized people over their lifetime, these debates will have to be addressed and taken up soon.

References

- ANDREOTTI, V. (2006). Theory without practice is idle, practice without theory is blind: the potential contribution of post-colonial theory to development education. *Development Education Journal*, 12(3), 7—10.
- ANDREOTTI, V. & T. M. DE SOUZA, L. M. (2008). Through Other Eyes Resource Pack. Derby: Global Education. Retrieved from <http://www.maimakool.co.uk/wp-content/uploads/2015/08/resource-UK-through-other-eyes.pdf>
- BICCU, A. (2010). Marketing development: a ‘new’ national narrative’ in *Global Citizenship and the Legacy of Empire: Marketing Development*, (50—75). London: Routledge.
- BOURN, D. (2014). The Theory and Practice of Global Learning, DERC Research Paper No. 11, London: IOE.
- DAVIES, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5—25.
- HOPPERS, C. A. (2009). Development Education at the Transition from the Modern Triage Society to a Moral and Cognitive Reconstruction of Citizenship. Keynote Address to the International Conference on ‘Critical Thinking And Development Education: Moving from Evaluation to Research’, 3—4 October 2009, National University Of Galway, Ireland.
- SCHEUNFLUG, A. & ASBRAND, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33—46.
- STEPANEK LOCKHART, A. (2016). Non-formal and informal programs and activities that promote the acquisition of knowledge and skills in areas of Global Citizenship

- (GCED) and Education for Sustainable Development (ESD). Background paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Paris, UNESCO.
- UNESCO INSTITUTE OF LIFELONG LEARNING (UIL). *UNESCO's Effective Literacy and Numeracy Practices Database (LitBase)*. Retrieved from <http://www.uil.unesco.org/literacy/effective-practices-database-litbase>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2015a). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action—Toward inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Retrieved from: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2015b). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2016). *Global Education Monitoring Report 2016, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>

Ashley Stepanek Lockhart⁵
Londonski univerzitetski koledž, Velika Britanija

Raspakivanje programa za marginalizovane grupe: problematizacija potcilja 4.6, potcilja 4.7 i četvrog cilja za održivi razvoj

Apstrakt: Ovaj članak se bavi opisom i analizom dvaju pitanja koja se tiču potciljeva 4.6 i 4.7, u okviru četvrtog cilja za održivi razvoj. Prvo pitanje se tiče pretpostavki i u isto vreme postavljenih obaveza u odnosu na marginalizovane grupe, kao i mogućnosti da se sve to postigne za samo 14 godina. Drugo pitanje se tiče toga da li su elementi jednakosti i socijalne pravde izgubljeni u normativnoj konstrukciji potcilja 4.7, posmatrano u okviru postkolonijalne teorije. Za potrebe članka, izvršeni su opis i analiza na uzorku programa iz LitBase-e UNESCO Instituta za celoživotno učenje, na osnovu njihove relevantnosti za pismenost i oblasti globalnog građanstva i održivosti. To su programi koji se sprovode u tri zemlje iz tri različita svetska regiona: Maroku, Maliju i Gruziji. Iako indikatori deluju usklađeni sa ciljevima u smislu sadržaja i metoda tih programa, njihovih pristupa i ishoda, nalazimo da treba dalje istraživati. Takođe treba razjasniti odnos programa prema debatama koje se vode u postkolonijalnim teorijama u vezi sa dubljim i kritičnijim aspektima globalnog građanstva i održivosti, naročito relacijama ‘sever–jug’, odnosima moći, identitetima i (neo)kolonijalizmom. Od toga, i to u skoroj budućnosti, zavisi transformativna priroda Ciljeva za održiv razvoj, posebno četvrtog cilja.

Ključne reči: pismenost odraslih, marginalizacija, globalno građanstvo, održivost, obrazovanje za globalno građanstvo, obrazovanje za održivi razvoj, postkolonijalne teorije, četvrti cilj obrazovanja za održivi razvoj, potcilj 4.6, potcilj 4.7.

⁵ Ashley Stepanek Lockhart je konsultant za obrazovanje i razvoj na globalnom nivou.

Ekkehard Nuißl¹
Technical University of Kaiserslautern, Germany

Simona Sava², Anca Luştrea³
West University of Timisoara, Romania

Internationalization of Research and Studies in Adult Education⁴

Abstract: There is a high need for formal provision for professionalization of adult educators at academic level (Research voor Beleid, 2008; European Commission, 2013b; CEDEFOP, 2013). In this paper, we explored the views of colleagues from ten universities from nine European countries who work together on developing the joint program on European Master in Adult Education (EMAE) as the European Doctoral School in Adult Education, in this way setting up the largest network of professionalization in adult education at European level. Our colleagues have been interviewed with the purpose of finding out about their motivation, expectations, the added value for their universities, and the outcomes and benefits of joining to such consortium. We also explored the obstacles and difficulties in designing and implementing the joint programs. Their reflections and experiences can be a source of inspiration for other universities interested in joining the consortium or setting up similar offers.

Keywords: globalization and international higher education, professionalization, adult education, joint programs, international cooperation in higher education.

¹ Ekkehard Nuißl, PhD is Professor at the Technical University of Kaiserslautern, Germany (nuißl@die-bonn.de).

² Simona Sava, PhD is Professor at the Department of Educational Sciences, West University of Timisoara, Romania (lidia.sava@e-uvt.ro).

³ Anca Luştrea, PhD is Assistant Professor at the Department of Educational Sciences, West University of Timisoara, Romania (anca.lustrea@e-uvt.ro).

⁴ The research has been carried out within ESRALÉ – European Studies and Research in Adult Learning and Education, Project no. 540117-LLP-1-2013-1-DE-ERASMUS-EQMC. A first draft of the article has been presented at the 4th International Conference “The Role of higher Education in the Process of Professionalization of Adult Educators”, ESREA-RENADET, Larnaca, 11-13.11.2015, and improved, based on the feedback of the participants.

Conceptual Preliminary

The largest network for formal professionalization in adult education (AE) in Europe has been set up within the European Studies and Research in Adult Learning and Education (ESRALE), an ERASMUS curriculum development project running between 2013 and 2016.

“Adult Education” is defined as all kinds of further learning and teaching of adults, as it is covered by the category of “non-formal learning” in the documents of the European Union.

The aims of the project are threefold: to update and enlarge the already existing study program European Master in Adult Education (EMAE), to widen the access to this study program to practitioners, and to build up a network of European Centres of Research and Doctorates in AE. The EMAE Joint Degree Program is offered in 10 universities from nine countries: Kaiserslautern, Florence, Barcelona, Dublin, Brno, Kaunas, Pecs, Timisoara, Belgrade and Würzburg.

EMAE has been running since 2006, and its curriculum has been updated according to new developments in the labour market and to changes in the competency profile of adult learning professionals (ALPs). It includes different fields of topics in AE, meant to cover different roles of adult educators, from that of teacher/ trainer to those of evaluator of competencies, counsellor, manager, public officer, curriculum developer, etc. (Nuissl, 2010).

The international dimension of the EMAE curriculum is ensured by its concept. “International” means in this context a common perspective of European countries regarding curriculum, learning outcomes and relations to the common labour market. “Internationalization” is defined as all activities to develop the study programs in an international context, in their content as well as in their structure.

The collaborating universities agreed on a common core-curriculum (covering 70 ECTS out of the 120 ECTS), agreeing to use common learning resources (series of study texts, online learning platform, summer academies – see www.esrale.org), to recognize mutually learning outcomes, follow comparable quality assurance mechanisms and evaluation criteria, and emphasize methodologically comparative aspects. The aim is to increase the students’ international awareness, their intercultural competences and their engagement with global issues as an overall learning outcome (Van Swet, 2012; Gregersen-Hermans, 2015). The fact that universities all over Europe are developing transnational study programs clearly contributes to an enhanced professionalization in AE. In this way, not only is the professionalization of young researchers supported, but also the development of scientific knowledge in the field of AE (Nuissl, 2010).

Within the European Higher Education Area, a lot of Joint Programs in other disciplines have been already implemented, and the lessons learned from such attempts are reflected and largely disseminated through transnational studies or good practice handbooks (Aerden, 2014; Pereira, 2015). In the field of education, however, there is little experience in this regard, as education is a nationally and culturally specific field, linked to the history and societal developments in each country, and this is fundamentally true in the field of adult education. Therefore, it seemed useful for us to ask the coordinators of the master program in the partner universities about their motives and expectations in joining such attempt on more of a “meta-level”. What follows are their opinions and insights, based on our research question: “What is the added value of internationalization in universities’ AE programs?”

Internationalization and Professionalization

Educational policies that promote and support internationalization of higher education institutions (HEI) are becoming more articulated both at national and European level. The Bologna Process and the efforts for building up the European Higher Education (and Research) Area (EHEA) have strongly contributed to intra-European internationalization, with different tools being put in place to foster this trend, from the ECTS system to the financial support of the Erasmus+ Program, or to monitoring and evaluation studies (see Erasmus Impact Study, 2014). Furthermore, the recommendations of the European Commission (EC, 2013) stress the importance for the member states of designing national strategies for internationalization of higher education, emphasizing not only the goals to be considered (i.e. “international student and staff mobility; internationalization and improvement of curricula and digital learning; strategic cooperation, partnerships and capacity building”), but also the responsibilities of different actors and the needed resources (Matei, 2015). In spite of the European recommendation, only 16 countries out of 48 have adopted such national strategies by 2015 (EC, 2015).

At the institutional level, international activities and concerns for expanding them are reported by most of HEIs worldwide (Egron-Polak, 2014; Guri-Rosenblit, 2015). As institutions now increasingly implement internationalization, “they should be clear and transparent about why they are undertaking a particular initiative, how it relates to their academic mission and values, and what mechanisms can be put in place to avoid possible negative consequences” (Guri-Rosenblit, 2015). It is not only the quantity that counts,

but also – and predominantly – the quality of international activities and the way they are embedded in the universities' culture and strategy (Tadaki, 2013; Knight, 2013; Sawir, 2013; Beelen, 2015). Thus, universities increasingly try to compete in international rankings and they enhance their research capacity and their quality and diversity of curricula through international partnerships. The increased efforts towards international activities are determined by various factors (deWit, 2015).

Improving a “comprehensive” strategy for internationalization (Beelen, 2015) and its implementation in the universities involves acting at all organizational levels from strategic international consortia for teaching and research to curricula and services. The different managerial solutions for cross-border cooperation, like opening branch campuses abroad, setting up international joint degree programs, partnerships for research projects, or ‘virtual mobility’ (Matei, 2015; Knight, 2013) are to be complemented by guaranteed recognition of degrees, with corresponding mechanisms of quality assurance (Guri-Rosenblit, 2015), with formal regulations and procedures for grading systems and comparability. New forms of internationalization, like the massive open online courses (MOOCs), co-founded or co-developed HEIs, franchise university or different forms of distance learning (Knight, 2016), allow enhancing competitive advantage, demonstrate excellence in different areas, extending activities to international markets (EC, 2015, 2013; Guri-Rosenblit, 2015).

The impact studies of internationalization activities (EU, 2014) show very encouraging outcomes, for students, staff, HEIs' engaging in such activities, as well as for the quality, variety and quantity of research activities. Thus, “beneficial effects on the quality of teaching could be observed by 81% of academic staff, together with multidisciplinary and cross-organizational cooperation (81%)” (EU, 2014). Students enrolled in international study programs are more likely to develop an international awareness, understanding, and mind-sets, a more advanced intercultural sensitivity, competence, and expertise (Sawir, 2013), leading to a better “tolerance for ambiguity, behavioural flexibility, communicative awareness, respect for others and empathy” (Perry, 2011) being more open to work and live in different international contexts (EU, 2014).

However, the level of intercultural competence of the students is not increasing just by exposing them to studies in a foreign language, by having international students on campus or ensuring their mobility abroad (Gregersen-Hermans, 2015). More important than the social interactions between international students is to “add internationalization of pedagogy and assessment across the whole curriculum” (Vidovich, O'Donoghue & Tight, 2012, p. 286). Through

an emphasis on international literature, comparative studies, multicultural tasks, transnational teamwork, guest lectures, digital learning etc. (Beelen, 2015; de Wit, 2015) students can come closer to international developments and practices. This way, internationalization at home happens, as “purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (Beelen, 2015).

In setting up and running international studies, the main emphasis is on the benefits and challenges for the students and for the institution. The academic staff who have to implement such programs are seldom investigated (Doiz, 2013). Therefore, the data we are going to present, coming from interviews with the academic staff (mainly with the program coordinators), is aimed at exploring their motives for building such international study programs in their universities as well as their reflections on the experience of running these.

Exploration Method

In this paper the views of the partners involved in developing the Joint Master Program in AE are explored. The main question of this analysis is: “What is the added value of internationalization in universities’ Adult Education programs?”, as has been formulated above. “Added value” is defined as going beyond the value of the national strategies of academic teaching and learning. The partners were interviewed with the purpose of finding out about their motivation and about the short and long term expectations for joining a program like ESRALÉ. Questions were also asked about the obstacles and difficulties in designing and implementing this joint program.

We surveyed (“interview” suggests talking rather than writing) all the ten university partners involved in the project: Germany (two universities), Ireland, Lithuania, Spain, Italy, Czech Republic, Hungary, Romania and Serbia. The survey consisted of ten questions on the main topics of interest: motivation, benefits, perspectives, obstacles and added value. The questions were open, given in a written form. The answers were analysed and categorized inductively, by structuring the items and factors mentioned in the interviews. The numbers following the citations indicate the interview partner and the paragraph in which they occur.

The character of this approach is explorative (Silverman, 2011), giving basic information for further representative research, for management of the universities, academic staff, and policy makers. The topics and items mentioned are presented in the following five paragraphs (a – e).

Data analysis

a) Interest in international work

Nowadays internationality is a basic criterion in each evaluation of public institutions, including universities. Another question is whether there is also an interest in international work. But it is interesting to look more closely at the kind of motivation and interest being expressed.

An important factor in motivation is the scientific community. “I feel I am a member of a strong community of knowledge exchange in AE” (4, 2) – mainly in the field of AE. More concretely this means “sharing experiences” and “learning from colleagues” (1,3) as well as strengthening the research base in AE (1,2). This might also include common projects and work-plans with a common perspective (2, 4).

Underlined was a specificity of AE: the wide range of topics it deals with. It encompasses “a wide range of professional groups, including, e.g., people working in health, urban development, community education, higher education, work-based training” (1, 2), people working with different target groups (like age groups) and in different regions (2,2). “There are some scarce subjects which can be found at other universities and in other countries, like social work related to AE or education with special groups like Sinti and Roma” (7, 3). furthermore: “In the context of the European crisis the contact between young people is important in ensuring peace in Europe – a best practice for peace is the development of empathy for each other” (2,4). Related to this the variety of knowledge in different fields and the use of different and useful methods of research was highlighted (5, 2).

Some of the partners mentioned the different backgrounds to scientific approach in andragogy, either in a historical or in a theoretical direction. “The issue of andragogy is different indeed from that of AE, and you can learn a lot from the historical perspective” (6, 3). The different focus of AE in Western, Southern and Eastern of Europe are also underlined as a source of broader understanding, mainly quality, institutionalization, commitment, laws and structures (1,1; 3,1; 7,2).

Other motives for joining ESRAL: “I wanted my university to become part of a scientifically distinguished community of research in adult learning and education” (8, 2); interesting are “particular aspects of curriculum development in AE master programs” (6,2). And finally, this is considered to be a very strong factor in “improving the studies of andragogy” (9,2).

b) Relevance for the University

When it comes to relevance for participating universities there is one vote “unison”: Internationalization is an important part of the strategy of the whole university – actually in all countries. There were comments like “the internationalization is one of the main goals of the University of X.” (4,2), our university has “a strong emphasis on an international perspective in adult and continuing education” (2,2), “we have been involved in many international projects for the research and contribution on education” (7.1). Or, in general words: “A European and global perspective are important and the opportunity to strengthen existing European connections” (1,1).

Beside this general support pro-internationalization, there are other special points of relevance. One is the fitting of ESRALE to the concrete process of curriculum construction in the respective university: “We are right in the middle of the development of the curriculum for our own master program and would like to shape it in a way that it is compatible with this international study program” (8,1). The internationality is also seen as an improvement of quality: “international programs are definitely raising the quality of our program through incorporating innovative aspects being currently used all over Europe” (6, 4).

Particularly in universities that have not been in the European Union for very long, the internationalization implied in the meaning of “going into Europe” plays an important role. “European study and research is a part of our university strategy. The idea to join the common area of European scientific research and to develop liaisons with the global scientific community is stressed in our university statute” (3,2) or, in other words: “Great, because for a long period of the last decades only some professors had individual contacts with colleagues from different countries and universities, could meet in conferences and projects: “This is one of the ways to come back into Europe and the European educational space” (9, 3). In another case, internationalization is seen as something to be developed, it is felt not to be strong enough and in a need of fostering. “We need to build up a better international program, to have more international elements in our curriculum, this is nowadays a factor of excellence” (5,2).

It is pointed out very firmly that participation in an international project has an impact on the image of the (AE) unit inside the university as well as an effect on the international activities of other departments. “Seeing the fact that our level of quality and discussion is raising since we are more and more internationalized, other departments started to follow our example” (6,3). The presence of guest professors via ERASMUS and of foreign students is a challenge not only for the AE units, but for the whole environment: “Some colleagues try to avoid

the communication with foreign colleagues in another language, but others are motivated and eager to learn and to enrich their activities” (2, 5).

The relevance of internationalization for the university depends partly on the status of the AE department. But even small units can create innovative approaches to international connections. “We have only a small unit for AE in the university, but already many colleagues asked how it works and how it is possible to implement an international part in the program” (6,3). For the universities it is not only – in general – part of the constitution, but also part of evaluation and *renommée*.

c) Benefits for the participants

Participants in an international program like ESRALÉ are mainly teachers and learners. For both of them the main benefit is considered to be a broader and deeper competence and knowledge in the field of AE. “Students and teachers..... have a benefit of accumulating knowledge around adult learning and education with European perspective put into a comparative dimension” (8,4).

This is also seen in a wider view: “Students, teachers and practitioners have a strong advantage in the accumulation of a deep knowledge of adult learning and education in the European context and ease the comparative analysis and the exchange of best practice” (4,3). Here it is not only the study and research which counts, but also the exchange of good and best practice amongst the countries. Close to this point of view is the link to policy and practice, being stressed in the following: “The main benefits provide valuable links to action-orientated research to both policy and practice in AE and related areas” (1, 7).

Looking at the university level the opportunity for a broader offer is underlined –for topics, of teachers, of insights from different perspectives. The opportunity to learn a foreign language (English), with professional terms is also mentioned: “With the international collaboration is enlarged the offer of subjects (at the graduate level) and PhD program on AE done with a European dimension” (7,7). Not only the variety of subjects is underlined, but also the wider access to teaching and research methods: “This open and flexible teaching, away from frontal lectures, was not familiar at our university, it is a challenge for all our professors” (6,8) and “our approach in educational sciences is more driven by theoretical reflections – with the international discussions comes a higher impact on empirical research and evidence” (4, 6).

For the teaching professors a big benefit is seen in mobility: “By teaching in another university we learn about other cultures of education, we get in touch

with other professors, we can reflect more about the rules of academic life” (5,6). The increase in knowledge about the different learning strategies in different cultures seems to be of high value: “In comparing my students to the students here I can see a more motivated and concretely focused approach” (3,4). In general, the comparison with the situation in other universities in other countries allows a better understanding of the situation: “All involved people have the opportunity to contrast and mirror their own perspectives, the discussion with international fellows makes the own structures and understandings visible and clearer – furthermore, it opens the possibility to think in different and new ways” (2, 5).

An important benefit for the teachers as well as for the students is the international networking, which develops from the common working activities. “It is the younger generation which has to fill the European idea with social contacts and common topics, and this starts in international programs” (7,3). What is more: “It is our duty as academic teachers, to provide the opportunity for the younger generation to build up international networks, not only teaching them about subjects. This is as important as supporting their way in the labor market” (5,5).

d) Obstacles against internationalization

As it could have been expected there are obstacles seen in the availability of finances, time given and the necessary resources. “Financial resources are the main obstacle – not enough for travel, neither for teaching “(2, 6) – followed by the comment: “Therefore, several sources of funds can be used and have to be used, if there is time and knowledge how to get them “(2,7). But – beside this comment – the question of resources is not given priority; people working in education are used to being modest and aware of limitations in resources. There are other problems and obstacles underlined.

The upmost one is the diversity of universities, study programs and educational approaches. “I think the most obvious obstacle is the different environments in the HE (Higher Education) system of the countries. They make it very difficult to implement a joint collaboration, e.g. the development of a joint degree” (8,4). The special regulations in each university (access, curriculum, exams, etc.) are mentioned as difficult barriers for developing a common study program. Even in bilateral contracts the hindering details of these regulations are hard to resolve.

It is not only the system of regulations in each university, but also the way they are interpreted and flexibly adapted. Here administration plays an important role. “Bureaucracy – carried out by the administration – can help to implement a

common program, but it can also be a severe obstacle; more often the latter is the case" (4,5). It is not necessarily bad will that leads to a bureaucratic obstacle: "Administrations have not got enough experience in the organization of international mobility and the work in this type of project" (9,5). There is hardly any training of people working in administration for international affairs, competences and very often sensibility is missing. Not only this: "It can't be expected from administrators to be competent in the subject (here: AE) and in languages as well as in their main business, organization and administration" (5,3). Most universities nowadays have an international office, but they work very differently and with different tasks and understandings.

International work in the field of education has not really been systematically developed so far. So even in universities with quite a high level of international connections the departments of education are still in the period of learning. "We have many international contacts in our technical disciplines, also in psychology and sociology, but our experience in education is very limited" (5,4). This might be even more in so in AE: "Another obstacle is the low academic recognition and support of professionalization of AE in some member states together with a strong majority of focus towards labor market needs and employability in the context of AE" (7,4).

There are also obstacles in the technicalities development of a joint study program. The common time of the participating ten universities for teaching (semester or trimester structure) per year is only 1,5 months, in other words: six weeks. Since several of the common core seminars and lectures are online for all participating students, the workload in these six weeks (November and May) for the students is tremendous. "It is really a puzzle work to find time slots fitting for all partners and all needed subjects, so the management of the network of partner universities is facing hard difficulties" (5,8).

Regarding language (in the partnership and the common courses English is used) the opinion is heterogeneous. "English as language is not the obstacle, but the fitness of students to interact, talk and study in this language" (2,6). The low skills in this language are mainly seen in bigger countries such as Germany, Spain and Italy, less in smaller countries. And there has been a big improvement in the last decade: "The generation of students enrolling in studies now, have a higher competence in foreign languages, mainly English, than the student cohorts before. This seems to be due to the school curricula, but also a higher mobility and an intensive use of internet communication, which is requiring mainly English language capabilities." (6, 6). But even the low skills in English language

are not a real obstacle for students. Quite often just the contrary: students are using the chance to improve their English competences by attending classes in this language. The real obstacle lies in attitude and the extra effort required to adapt to different challenges.

This motivation is less evident amongst the teachers and professors. Here as well there exists a difference in language skills between the cohorts: the older generation of teachers in pedagogy is – on average – less qualified than the younger generation. “Only few colleagues of the staff are participating in the international courses as teachers because of language reasons, mostly the younger ones” (5,2), and: “It is one thing to have a small talk in English, another one to teach in this language; pedagogical topics depend a lot on the elaborated language being used” (6,5). In contrast to the students, the professors are not prepared to improve their English competences in the seminars, by teaching. “It is not only a question of delivering content and expertise, but also self-understanding” (8,4).

The limited number of colleagues involved in international activities of the university and the lack of commitment of others is seen as a problem of sustainability: “When I leave here, I’m not sure whether my colleagues will continue” (3,1). It is also an aspect of networking: “Our international activities are built up in my network; I tried to involve more colleagues, but this is socially seen like closed shop, at least sometimes” (7,6).

e) Added value in a long term perspective

The “network and sustainable partnership between young people in Europe” (2,6) is seen as a valuable and important result coming from common studies and research projects.

The added value is seen mainly in the following aspects:

- Better understanding of AE in its societal role, in own country, as well as in others;
- Learning more topics of AE and their specific relevance in different countries;
- Having more and better skills in doing research work from a comparative perspective;
- Understanding the meaning of the European idea and its impact on daily life;

- Knowing more institutions and best practice in AE in other regions;
- Sharpening the profile and concept of professional adult educators;
- Making AE nationally and internationally more visible;
- Enhancing the image and awareness of the importance of AE.

In the long term the initiative and approach of ESRALE could lead to a strong and sustainable European doctoral and master program, being offered at in diverse universities all over Europe. There would also be a possibility of enlarging the experience to other universities in Europe and in other continents. Via ESRALE AE research centers can create an international network, and in consequence the quality and outreach of research in this field can be improved. In the future, a joint degree at master level and doctoral level can stabilize the discussion on professionalization in this field.

Conclusions

Internationalization is a very commonly used word nowadays, in attempting to address the need for diversity and wide ranging perspectives. However, it is a vague term, not really concretely defined or definable. On the other hand, inside European Union this term has a real dimension, defining the common activities in several political and cultural fields. The soft and open policy making in higher education and AE has obvious impacts – benchmarks in participation, common surveys and monitoring studies, quality standards, levels of the EQF, and many more developments can be seen. Also, within the European Higher Education and Research Area, the internationalization agenda is getting stronger and stronger.

Given such a dynamic and convergent move towards internationalization, the consortium involved in the ESRALE project is an example of international partnership, aimed at enhancing the international dimension of research and teaching in adult education. The joint master program, the initiative of organizing a forum to share experiences and practices, both within academic exchanges and research collaboration, building rich know-how and resources for learning and researching, are the aims confirmed by the program's coordinators in the partner universities as rationale for joining the consortium and building such a joint study program. Such aims are in line with the rationale for setting up international consortia, as described by Tadaki (2013), thus increasing the academic prestige.

Setting up such consortia in AE was possible due to the fact that over the past ten years staff working in this field became important for European policy

making in AE and LLL (Sava, 2014), and the need to professionalize is more and more emphasized (EC 2012, 2013b, CEDEFOP 2013), as layer of increased quality in AE, and better support for the learning of adults.

Apart from the national long-termed activities of the partners to reach a higher degree of professionalization in AE in their respective countries, they agree on the necessity of working together, to join together at a European level and to link the efforts and resources in the study program. The motivation is evidently strong, the wish for internationalizing the research and curriculum is stated, the implementation of European elements in the study programs is proceeding. The added value is mainly seen in:

- A wider horizon and a better understanding by the students;
- European labour market perspectives;
- A collaborative scientific work of PhD students and academic staff;
- An improvement of the range of the discipline and topics, resources and scientific know-how by combining small units to a network;
- A higher reputation of the discipline and the respective university.

On the other hand, something also evident in the interviews is that there are difficult obstacles of different kind. There are generic obstacles in implementing a common study program (time, delivery mode, language etc.), but also strong formal obstacles under legal, financial and administrative aspects. However, the obstacles underlined can be found in diverse research on internationalization of study programs, irrespective the disciplinary field (Van Swet, 2012; Guri-Rosenblit, 2015). There is an obstacle in the labour market in the area of acceptance of not yet known competences and qualifications, too. It is mainly here that this is evident: the process of internationalization takes time. This is true not only as regards the efforts and resources needed to implement multilingual or international programs, but also as regards readiness of the players involved: students, academic, administrative and managerial staff in universities. The data, from this perspective, is consistent with the data presented by Doiz (2013) while interviewing participants in university life, highlighting the “inherent complexities of a multilingual university and the many challenges faced”, both in terms of accepting and functioning of an English-medium instruction, and in terms of additional support from the university to implement international studies.

As additional findings of our explorative study can be noted there have to be coherent efforts of states and universities to overcome the inner organizational obstacles, and further research is needed on the reality of working in adult education in a European and international dimension.

References:

- AERDEN, A. (2014). *Joint Programme Checklist: inspired by quality assurance*. European Consortium for Accreditation in higher education.
- BEELEN, J., & JONES, E. (2015). Conceptual is in internationalization of the curriculum – Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies* (59–76). Springer Open. <http://www.springer.com/us/book/9783319187679>
- BERNHARDSSON, N., & LATTKE, S. (Eds.), (2011). *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey*. Retrieved from: asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf
- BUISKOOL, B. J., BROEK, S. D., VAN LAKERVELD, J. A., ZARIFIS, G. K., & OSBORNE, M. (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. *Project Report. Research voor Beleid, Zoetermeer, Netherlands*. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>
- CEDEFOP (2013). *Trainers in continuing VET: emerging competence profile*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4126_en.pdf
- CHISHOLM, L. (2013). Exploring the future of lifelong learning: advocacy, research and foot printing. *International Review of Education*, 59, 373–382.
- DOIZ, A., LASAGABASTER, D., & SIERRA, J. (2013). Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in higher education*, 38(9), 1407–1421.
- EGETENMEYER, R., & NUISSL, E. (Eds.), (2010). *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning – Asian and European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- EGRON-POLAK, E., & HUDSON, R. (2014). *Internationalization of higher education: Growing expectations, fundamental values (IAU 4th Global Survey)*. International Association of Universities. Retrieved from: <http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/IAU-4th-GLOBALSURVEY-EXECUTIVE-SUMMARY.pdf>
- EUROPEAN COMMISSION. (2012). *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg: European Commission. Retrieved from: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION. (2013). *European higher education in the world*. Brussels: Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0499&from=EN>
- EUROPEAN COMMISSION. (2013b). *Thematic Working Group on Quality in Adult Learning. Final Report. Oct. 2013*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/2013-quality-final_en.pdf

- EUROPEAN COMMISSION. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report Bologna Process*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf
- EUROPEAN UNION. (2014). *The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions*. Brussels: European Union. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf
- GREGERSEN-HERMANS, J. (2015). The Impact of Exposure to Diversity in the International University Environment and the Development of Intercultural Competence in Students. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies* (73–92). London: Springer.
- GURI-ROSENBLIT, S. (2015). Internationalization of Higher Education: Navigating between Contrasting Trends. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies* (13–26). Springer Open. <http://www.springer.com/us/book/9783319187679>
- JÜTTE, W., NICOLL, K., & SALLING-OLESEN, H. (2011). Professionalization – the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 7–20. Retrieved from www.rela.ep.liu.se
- KNIGHT, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation—for better or worse? *Perspectives: Policy and practice in higher education*, 17(3), 84–90.
- KNIGHT, J. (2016). Transnational Education Remodeled: Toward a Common TNE Framework and Definitions. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 34–47.
- KONDRATJUK, M. (2009). Professionals in AE: The Omnipotent Profile Adult Educators. *Journal of Educational Sciences*, 1(19), 37–42. Retrieved from www.resjournal.uvt.ro
- LATTKE, S., POPOVIC, K., & WEICKERT, J. (2013). *Curriculum for global adult learning and education*. Bonn: DVV International and German Institute for Adult Education. Retrieved from http://www.iiz-dvv.de/files/curriculum_globale_eng_fin.pdf
- LATTKE, S., & JÜTTE, W. (Eds.), (2014). *Professionalisation of Adult Educators – International and Comparative Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- MATEI, L., & IWINSKA, J. (2015). National Strategies and Practices in Internationalization of Higher Education: Lessons from a Cross-Country Comparison. In A. Curaj, L. Deca, E. Egron-Polak, & J. Salmi (Eds.), *Higher Education Reforms in Romania Between the Bologna Process and National Challenges* (205–226). London: Springer.
- NIJSSSEN, A. (2008). ALPINE—Adult Learning Professions in Europe: A Study of the Current Situation, Trends and Issues. *Project Report. Research voor Beleid, Zoetermeer, Netherlands*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf
- NUISSL, E., & LATTKE, S. (Eds.), (2008). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bertelsmann Verlag.

- PEREIRA, M. (2015). *Joint Programmes from A to Z*, The Hague: NUFFIC. Retrieved from <https://www.nuffic.nl/en/library/joint-programmes-from-a-to-z-a-reference-guide-for-practitioners.pdf>
- NUISSL E., & SAVA, S. (2010). Qualifying for European Adult Education. In S. Medić, R. Ebner, & K. Popović (Eds.), *Adult Education: The Response to Global Crisis, Strengths and Challenges of the Profession* (73–80), Beograd: Čigoja štampa.
- PERRY, L. B., & SOUTHWELL, L. (2011). *Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. Intercultural Education*, 22(6), 453–466.
- SAVA, S. (2011). Towards the professionalization of adult educators. *Andragoške studije*, (2), 9–22.
- SAVA, S. (2014). From ‘innovation to quality’: the topic of professionalisation for adult learning staff in selected European policy documents. In G. K. Zarifis, & M. Gravani (Eds.), *Challenging the ‘European Area of Lifelong Learning’ – A Critical Response* (147–156). London: Springer.
- SAWIR, E. (2013). Internationalization of higher education curriculum: the contribution of international students. *Globalization, Societies and Education*, 11(3), 359–378.
- SILVERMAN, D. (2011). *Interpreting qualitative data, 4th edition*, London: Sage
- TADAKI, M., & TRENEWAN, C. (2013). Reimagining internationalization in higher education: international consortia as a transformative space?. *Studies in Higher Education*, 38(3), 367–387. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2013.773219>
- VAN SWET, J., ARMSTRONG, C.A., & LLOYD, C. (2012). International collaboration as a patchwork quilt: experiences of developing collaborative practice and research in an international master programme, *Professional Development in Education*, 38(4), 647–661.
- VIDOVICH, L., O’DONOGHUE, T., & TIGHT, M. (2012). Transforming university curriculum policies in a global knowledge era: mapping a “global case study” research agenda, *Educational Studies*, 38(3), 283–295
- DEWIT, H., & ENGEL, L. (2015). Building and deepening a Comprehensive Strategy to Internationalise Romanian Higher Education. In A. L. Curaj, E. Deca, E. Egron-Polak, & J. Salmi (Eds.). *Higher Education Reforms in Romania Between the Bologna Process and National Challenges* (191–204). London: Springer.

Ekkehard Nuißl⁵

Tehnički univerzitet u Kajzerslauternu, Nemačka

Simona Sava⁶, Anca Luștrea⁷

Zapadni univerzitet u Temišvaru, Rumunija

Internacionalizacija istraživanja i studija u oblasti obrazovanja odraslih

Apstrakt: Postoji velika potreba za formalnom provizijom profesionalizacije edukatora za rad sa odraslima na akademskom nivou (Istraživanje za politiku, 2008; Evropska komisija, 2013b; CEDEFOP, 2013). U ovom radu se sagledavaju stavovi kolega sa deset univerziteta iz devet evropskih zemalja koje su uključene u izradu zajedničkog Evropskog mastera iz obrazovanja odraslih (EMAE) i Evropskih doktorskih studija za obrazovanje odraslih, čime se stvara najveća mreža za profesionalizaciju obrazovanja odraslih na evropskom nivou. Intervjuisali smo kolege sa svrhom otkrivanja njihove motivacije, očekivanja, dodatne vrednosti programa za njihove univerzitete, kao i ishoda i koristi pridruživanja takvom konzorcijumu. Takođe smo želeli da saznamo i o preprekama i poteškoćama u kreiranju i implementaciji zajedničkih programa. Njihova razmatranja i iskustva mogu da posluže kao inspiracija drugim univerzitetima zainteresovanim za pridruživanje konzorcijumu ili za otvaranje sličnih programa.

Ključne reči: globalizacija i međunarodno visoko obrazovanje, profesionalizacija, obrazovanje odraslih, zajednički programi, međunarodna saradnja u oblasti visokog obrazovanja

⁵ Dr Ekkehard Nuißl je profesor na Tehničkom univerzitetu u Kajzerslauternu, Nemačka.

⁶ Dr Simona Sava je profesor na Katedri za nauke o obrazovanju, Zapadni univerzitet u Temišvaru, Rumunija.

⁷ Dr Anca Luștrea je docent na Katedri za nauke o obrazovanju, Zapadni univerzitet u Temišvaru, Rumunija.

Aleksandra Pejatović¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Ljiljana Dimitrijević²
Adult Education Action, Beograd

Kvalitet u neformalnom obrazovanju odraslih – od zahteva do mogućnosti primene³

Apstrakt: Sprovedena analiza pojedinih problema u kvalitetu u oblasti neformalnog obrazovanja (odraslih) imala je cilj da se ispituju mogućnosti uvođenja standarda upravljanja kvalitetom, radi njegovog unapređivanja, u tom izdvojenom subsistemu obrazovanja. Traganje za mogućnostima započeto je razmatranjem pojma i funkcija standarda, a nastavljeno predstavljanjem standarda ISO 2990:2010, koji se odnosi na usluge za učenje u neformalnom obrazovanju i obukama, razmatranjem bližih uslova za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih, upoređivanjem te dve vrste standarda, nakon čega smo se posvetili definicijama, elementima i karakteristikama neformalnog obrazovanja. Uvažavajući neke od osnovnih odrednica neformalnog obrazovanja, a i standarda, ponudili smo nacrt jednog mogućeg konstrukta za uvođenje standarda kvaliteta u neformalno obrazovanje odraslih.

Ključne reči: kvalitet obrazovanja, standardi kvaliteta, neformalno obrazovanje odraslih

Uvod

Svako zalaženje u područje obrazovanja i učenja odraslih analizom različitih fenomena koji ga čine i/ili oblikuju predstavlja istovremeno i razmatranje kvaliteta nekog (ili više međusobno povezanih) elemenata ili aspekata sistema omeđenog i nazvanog „obrazovanje i učenje odraslih”. Dokaze za takvo uverenje nalazimo bar

¹ Dr Aleksandra Pejatović je vandredni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (apejatov@f.bg.ac.rs).

² Dr Ljiljana Dimitrijević je proveravač sistema upravljanja kvalitetom i vlasnik organizacije Adult Education Action (liki@rocketmail.com).

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

na nekoliko mesta. Praktično, teško bismo mogli da izdvojimo bilo koji iz obilja poslova koje obavljaju andragozi i drugi kadrovi angažovani u oblasti obrazovanja odraslih, kojima se ne teži ostvarivanju „dobrih karakteristika” ili različitih, na druge načine vrednovanih svojstava te oblasti i procesa. Primerima, između ostalih, imamo u vidu: istraživanje obrazovanja i učenja odraslih, ispitivanje obrazovnih potreba (individualnih i globalnih), proučavanje mogućnosti učenja i razvoja odraslih, planiranje obrazovnih aktivnosti, programiranje obrazovnih sadržaja, poučavanje odraslih polaznika, savetodavni rad sa odraslima sa ciljem pružanja podrške njihovom celoživotnom karijernom razvoju, obavljanje poslova andragošskog asistenta, izradu materijala za učenje, dizajniranje obrazovnog procesa, rukovođenje organizacijama koje se bave obrazovanjem odraslih, a moglo bi se navesti i još mnogo drugih.

Naredno uporište za naše uverenje pronalazimo (opet) u brojnim aktivnostima koje se realizuju u oblasti obrazovanja odraslih, a koje su direktno usmerene ka evaluaciji određenih elemenata i procesa, koja se u tim slučajevima pojavljuje kao sredstvo za sticanje uvida u ostvareni kvalitet („...dosegnutih položaja na dimenzijama različitih svojstava...” (Pejatović, 2004, str. 52–53), odnosno kvalitet shvaćen kao svojstvo i kao nivo) i daljeg upravljanja njime. U tom okviru nailazimo na: praćenje i procenjivanje postignuća polaznika, ispitivanje efikasnosti i efektivnosti obrazovnog procesa, priznavanje prethodnog učenja, akreditaciju programa obrazovanja, sertifikaciju nastavnika, trenera i instruktora koji ostvaruju obrazovni rad sa odraslima, akreditaciju organizacija koje se bave obrazovanjem i obučavanjem odraslih polaznika...

Još jedan od izvora „dokaza” koji možemo da navedemo u prilog izrečenoj tvrdnji o međusobnoj umreženosti, s jedne strane, aktivnosti u oblasti obrazovanja odraslih i, s druge strane, konstantnih težnji da se njihovim upražnjavanjem unapređuje kvalitet i njih samih i celokupne oblasti proizilazi iz međusobnog odnosa obrazovanja (odraslih) i kvaliteta života pojedinaca i društvenih zajednica. Kada je reč i o tom setu dokaza, svedoci smo obilja očekivanja koje se pred obrazovanje (odraslih) postavlja, a koja se odnose na njegovu ulogu u unapređivanju teškoprebojivo različitih kvaliteta koncentrisanih (u nemalom broju) životnih aktivnosti, domena, uloga i faza. Oni, u tom slučaju, mogu da se posmatraju kao mesta susretanja dosegnutih kvaliteta obrazovanja odraslih i pojedinačnih, kao i ukupnog kvaliteta života čoveka.

Bilo na koji od tri pobrojana uvida da se „oslonimo” u razmatranju kvaliteta obrazovanja odraslih, u svima nailazimo na slične procese, kao što su: analiza postojećeg stanja, projektovanja željenog poboljšanja (ciljeva, ishoda, efekata...), stvaranja uvida u tok i rezultate procesa ostvarivanog radi prelaska iz postojećeg u projektovano željeno stanje, upoređivanja prethodno postojećeg i novopostojećeg

stanja. Nije teško uočiti da procesi koje smo naveli, udruženi, čine celinu, odnosno obuhvatniji proces koji nazivamo evaluacijom. Upravo na sličan način o njoj govori i Mimir Despotović, ističući, između ostalog, da se ona „...određuje kao proces... koji se zasniva na informacijama o onom ‘što jeste’ i/ili onom ‘što treba da bude’ ” (Despotović, 2010, str. 236). Da bismo te dve vrste informacija doveli u međusoban odnos, osim više sprovedenih procesa, moramo da definišemo i neophodne elemente bez kojih ti procesi ne bi bili izvodljivi. Bez namere da težimo iscrpnom nabranjanju, od takvih elemenata nam se najpre, kao osnovni, nameću: indikatori (pokazatelji) i standardi (kriterijumi).

Iako smo se opredelili da u ovom radu našu „priču” o kvalitetu u neformalnom obrazovanju odraslih zasnujemo na standardima, i to prevashodno standardima jedne određene vrste, oni su u tu „priču” uveli i indikatore. S namerom da preciznije odredimo cilj analize kojom se u radu bavimo, pa time i samog rada, mogli bismo da kažemo da smo analizu usmerili ka ispitivanju mogućnosti uvođenja standarda (čime se aktuelizovalo pitanje adekvatnosti vrste standarda) upravljanja kvalitetom radi njegovog unapređivanja, i to u supsistemu neformalnog obrazovanja (odraslih). Uporišta analize postavili smo na razmatranju pojma, vrsta i funkcija standarda (u kontekstu neformalnog obrazovanja), predstavljanju standarda ISO 29990:2010 namenjenog pružaocima usluga neformalnog obrazovanja i obuka, njegovom upoređivanju sa standardima iz *Pravilnika o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih* (u daljem tekstu: JPOA, 2015) i sagledavanja međuodnosa, radi pronalazjenja mogućnosti za optimalnije usklađivanje karakteristika neformalnog obrazovanja, s jedne strane, i kvaliteta u obrazovanju, odnosno standarda u obrazovanju, s druge strane. Kao rezultat sprovedenih analiza ponudićemo nacrt jednog mogućeg konstrukta za uvođenje standarda kvaliteta u neformalno obrazovanje odraslih.

Standardi u obrazovanju odraslih – pojam i potreba

Rečnička određenja pojma „standard” nam, osim objašnjenja njegovog značenja, uglavnom već prilično toga kazuju i o njihovoj funkciji. Tako se navodi da je on „norma, propis koji ima za cilj da ujednači oblik, veličinu, kakvoću i način ispitivanja nekog materijala ili proizvoda...”, da može da se razume i kao „uobičajena normalna ocena” i da predstavlja „uzor, obrazac, ono što je priznato kao klasično...” (Aleksić, 1978, str. 699). Dakle, standard je direktno povezan sa određenim kvalitetom (kakvoćom), on predstavlja propisani kvalitet, odnosno svrha standarda je da se pomoću njega propišu poželjni ili obavezni nivoi razvijenosti

određenih svojstava proizvoda ili pojave na koje se standard odnosi. Na još jednu od svrha postojanja standarda ukazuje termin „standardizacija”, koja predstavlja „svođenje više oblika na manji broj tipičnih obrazaca...” (Aleksić, 1978, str. 699). Zapravo, potreba za standardima u bilo kojoj oblasti ljudske delatnosti nastaje onda kada imamo veću produkciju nekih proizvoda ili ponudu određenih usluga, više mogućih načina dolaženja do određenih rezultata ili mogućnost postojanja različitih rezultata. U svim tim slučajevima standard treba da nam ukaže na ono što je prihvatljivo, dobro ili na bilo koji drugi način kvalitetno.

Ukoliko razmatranje o nastajanju potrebe za uvođenjem standarda smestimo, za sada na kratko, u kontekst neformalnog obrazovanja odraslih, pritom imajući u vidu neke od njegovih osnovnih karakteristika, lako se nameće zaključak da je to oblast koja „vapi” za standardima. No, kasnije ćemo pokušati da sagledamo kakvi su to standardi potrebni u neformalnom obrazovanju odraslih, odnosno kakvi to standardi odgovaraju toj sferi obrazovanja, ne narušavajući neke od njenih osnovnih karakteristika.

U još nekim od konsultovanih izvora naišli smo na dodatna pojašnjava-nja pojma „standard”. Tako još možemo da pridodamo da standard označava i: model, primer, kriterijum, meru za različite kvalitete, da je on i „struktura napravljena da služi kao osnova ili podrška”, osnova za poređenje i/ili procenjivanje, ono što se smatra uobičajenim ili najčešćim, „pravilo ili princip koji se koristi kao osnova za prosuđivanje”, ono što je prosečno, normalan uslov, kvalitet, kvantitet, nivo, stepen, nešto što je uobičajeno ili zajedničko... (*Merriam-Webster*, 2016; *Dictionary*, 2016). Sažeto, standard je merilo koje nam omogućava da različite predmete, pojave ili procese međusobno upoređujemo i pojedinačno procenjujemo, bilo da rezultat treba na nam ukaže na to da je nešto od pobrojanog svojim kvalitetima prosečno (uobičajeno), pa stoga i prihvatljivo, ili ga kvalitetnim čini „odličnost” (*excellence*). Mogli bismo da kažemo, opet se okrećući neformalnom obrazovanju odraslih, da su toj oblasti potrebni i da su u upotrebi i standardi koji ukazuju na prosek (na primer, kada je reč o postignuću polaznika, veličini obrazovne grupe, dužini trajanja određenih organizacionih oblika itd.) i standardi koji ukazuju na odličnost (i u tom slučaju možemo da govorimo o postignuću polaznika koje želimo da rangiramo jer će, na primer, poslodavac zaposliti određeni broj po uspehu najboljih polaznika; neke od organizacija koje se bave obrazovanjem odraslih se, na osnovu različitih kriterijuma, smatraju boljim od drugih, kao što to mogu biti i neki programi obrazovanja i obuka itd.).

Standardi nastaju na više načina. Mogu da budu proklamovani od određenog organa vlasti (autoriteta), profesionalnog ili drugog priznatog tela, na osnovu opšte saglasnosti, na osnovu običaja, a mogu biti i individualni standard koji je

prihvaćen od pojedinca (*Merriam-Webster*, 2016; *Dictionary*, 2016; *Businessdictionary*, 2017). I kada je reč o tome „odakle dolaze standardi” opet su se u neformalno obrazovanje odraslih smestili upravo svi pobrojani. U Republici Srbiji, kao primer standarda koje su doneli određeni organi vlasti mogu da nam posluže oni koje je na osnovu *Pravilnika o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih* (2015) donelo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Između ostalog, Pravilnikom je nadležnost za procenu da li kadrovi za obrazovni rad sa odraslima ispunjavaju standarde poverena profesionalnom udruženju – Društvu andragoga Srbije. Brojni su primeri međunarodnih standarda koji za aktere nisu obavezujući već su doneti i prihvataju se na osnovu principa opšte saglasnosti. Toj grupaciji pripada i standard ISO 29990 koji se odnosi na ustanove koje pružaju usluge neformalnog obrazovanja, koji ćemo, u narednim delovima ovog rada, nešto detaljnije predstaviti. Ono što se uvek ima u vidu kada govorimo o neformalnom obrazovanju odraslih jesu, svakako, polaznici, sa svojim potrebama, interesovanjima, motivima, koji ih, sa brojnim drugim činiocima, dovode ili upravo ne dovode u organizovane obrazovne aktivnosti u tom supsistemu. Među tim drugim činiocima su svakako i konstrukti koje bismo mogli da označimo kao lične standarde kojima se pojedinci rukovode odabirajući obrazovne programe, ustanove, trenere..., opažajući da su određeni kvalitetniji od nekih drugih.

Izuzev kada su lični, standardi imaju formu dokumenta, koji pored njihovog propisivanja ima i funkciju praćenja njihovog ostvarivanja, i po pravilu se definišu kao minimalni zahtevi (*Businessdictionary.com*). Prema određenju Međunarodne organizacije za standardizaciju (*International Organization for Standardization – ISO*) standard je „dokument koji obezbeđuje zahteve, specifikacije, smernice ili karakteristike koji mogu dosledno da se koriste da bi se osiguralo da materijali, proizvodi, procesi i usluge odgovaraju svojoj svrsi” (*Standards*, ISO, 2017). Tako bi standard ISO 29990, kao jedan među više od 21.000 onih koje je objavila ISO, namanjen ustanovama – realizatorima neformalnog obrazovanja, trebalo da bude podrška procesu poučavanja koji se odvija u organizacijama koje ga primenjuju, što istovremeno znači da treba da podrži i proces učenja polaznika.

Analiza pojma „standard”, njegovih vrsta i funkcija, uz njihovo stalno smeštanje u kontekst neformalnog obrazovanja (odraslih), dovodi do određenih pojašnjenja u vezi sa upravljanjem kvalitetom u toj vrsti obrazovanja, međutim ostaje osnovni utisak da je odnos standarda i neformalnog obrazovanja složen međuodnos dva sistema koji obiluju različitostima. To nadalje čini veoma složenim pokušaj pronalazjenja, za upravljanje kvalitetom i njegovo unapređivanje, optimalne kombinacije tih različitosti.

ISO 29990:2010 – standard za podršku poučavanja/učenja u neformalnom obrazovanju

U originalu standard ISO 29990:2010 nosi naziv *Learning services for non-formal education and training – Basic requirements for service providers*⁴, čime je objašnjeno da su zahtevi namenjeni pružaocima usluga (provajderima) neformalnog obrazovanja i obuka, i to, u bukvalnom prevodu, usluga za učenje. U uvodnim delovima teksta standarda (kao dokumenta), u kojima se on objašnjava, ističe se da je namerno upotrebljena sintagma „usluge za učenje” radi postavljanja fokusa na učesnika i rezultate procesa, kao i da bi se potenciralo mnoštvo opcija koje su na raspolaganju za pružanje upravo te vrste usluga (ISO 29990:2010, *Introduction*, 2016). Ista sintagma upotrebljena je i za određenje onoga što se pod neformalnim obrazovanjem podrazumeva, te se ono određuje kao „(usluge za učenje) organizovana obrazovna aktivnost izvan uspostavljenog priznatog formalnog sistema osnovnog, srednjeg ili visokog obrazovanja” (ISO 29990:2010, *Terms and definitions*, 2016).

Cilj radi čijeg ostvarenja je donet taj međunarodni standard je da se „...obezbedi opšti model kvaliteta profesionalne prakse i učinka” u oblasti neformalnog obrazovanja, a takođe i da služi kao „...zajednička preporuka za pružaoce usluga za učenje (*learning service providers* – LSPs) i njihove klijente u procesima dizajniranja, razvijanja i pružanja (usluga, prim. aut.) neformalnog obrazovanja, obuke i razvoja” (ISO 29990:2010, *Introduction*, 2016). Kao što možemo da primetimo, cilj sa kojim je standard donet, kao i njegov sadržaj, određeni su prilično uopšteno, što bi, u stvari, i trebalo da omogući primenu tog standarda u različitim zemljama i njegovo usaglašavanje sa nacionalnim zakonodavstvima. To je razlog zbog kojeg se svi ISO standardi karakterišu kao generički.

Kada je reč o strukturi standarda kao dokumenta, tekst je raspoređen u nekoliko celina, uz delove uobičajene za sve standarde sistema upravljanja, kao što su: uvod, obim, termini i definicije. Glavni deo standarda su sami zahtevi, koji su grupisani u zahteve koji se odnose na usluge koje treba da doprinesu učenju (treći deo standarda) i upravljanje organizacijama ili organizacionim jedinicama čija je delatnost neformalno obrazovanje (četvrti deo standarda). Aneksi zahtevima su informativni i pomažu da se razumeju pojedini zahtevi (na primer: sadržaj biznis plana, preispitivanje od rukovodstva, preventivne i korektivne mere, primeri kompetencija koje kadrovi u organizacijama treba da poseduju i odnos između ISO 9001 i ISO 29990).

⁴ Rezultati pretrage sajta Instituta za standardizaciju Srbije (<http://www.is.rs/>, 13. februar 2017) pokazali su da standard nije zvanično preveden na srpski jezik, već smo to učinili za potrebe njegovog predstavljanja i analiziranja u ovom radu.

Nadalje ćemo pažnju usmeriti na zahteve koji se odnose na usluge za učenje. Ti zahtevi, koji se postavljaju pred provajdere usluga za učenje (LSP), počinju obavezom utvrđivanja obrazovnih potreba, i to uz napomenu da se mora uzeti u obzir nacionalni okvir u toj oblasti. Generalno, ceo treći deo ovog standarda prati obrazovni ciklus, što same zahteve čini razumljivijim poslenicima u oblasti (neformalnog) obrazovanja.

U tabeli 1 navedeni su zahtevi za organizacije koje postavlja standard ISO 29990:2010, razvrstani po fazama obrazovnog ciklusa.

Tabela 1: Prikaz zahteva provajderima neformalnog obrazovanja iz okvira standarda ISO 29990:2010 po fazama obrazovnog ciklusa

Zahtevi provajderima neformalnog obrazovanja iz standarda 29990:2010	Faze obrazovnog ciklusa
3. Usluge za učenje (<i>Learning services</i>) 3.1. Utvrđivanje potreba za učenjem (<i>Determining learning needs</i>) 3.1.1. Opšte (<i>General</i>) 3.1.2. Potrebe interesnih strana (<i>Needs of interested parties</i>) 3.1.3. Sadržaj obrazovanja i proces (<i>Learning content and process</i>)	I Ispitivanje obrazovnih potreba
3.2. Razvoj usluge usmerene na učenje (<i>Design of the learning services</i>) 3.2.1. Specifikacija ciljeva i obima usluge (<i>Specification of the aims and scope of the learning services</i>) 3.2.2. Specifikacija načina podrške i praćenja transfera učenja (<i>Specification of means of supporting and monitoring the transfer of learning</i>) 3.2.3. Planiranje kurikuluma (<i>Curriculum planning</i>)	II i III Planiranje obrazovnog rada i programiranje obrazovnih sadržaja
3.3. Obezbeđenje usluge za učenje (<i>Provision of learning services</i>) 3.3.1. Informisanje i orijentacija (<i>Information and orientation</i>) 3.3.2. Obezbeđivanje dostupnosti i pristupa resursima za učenje (<i>Ensuring availability and accessibility of learning resources</i>) 3.3.3. Okruženje za učenje (<i>The learning environment</i>) 3.4. Praćenje isporuke usluga za učenje (<i>Monitoring the delivery of the learning services</i>)	IV i V Pripremanje i organizovanje i izvođenje obrazovnog procesa
3.5. Evaluacija koju vrši provajder (<i>Evaluation carried out by learning service providers</i>) 3.5.1. Evaluacija ciljeva i obima (<i>Evaluation goals and scope</i>) 3.5.2. Evaluacija učenja (<i>Evaluation of learning</i>) 3.5.3. Evaluacija usluge za učenje (<i>Evaluation of the learning service</i>)	VI Vrednovanje rezultata obrazovnog rada – evaluacija

Pregledom elemenata standarda ISO 29990:2010, odnosno zahteva za kreiranje, pružanje i vrednovanje usluga koje treba da omoguće proces učenja, najpre može da se uoči da se svaki od elemenata odnosi na određeni proces, koji svi zajedno čine deo većeg sistema, koji nalikuje obrazovnom ciklusu. Dakle, elementi standarda su, možemo da kažemo, procesno orijentisani. Na taj način standard kao da dobija dinamičnost, u smislu da nam ukazuje na ono što bi trebalo da činimo kako bismo realizovali uslugu određenog kvaliteta i dobili povratne informacije o nivoima ostvarenosti različitih kvaliteta.

Upravo je taj procesni pristup jedan od sedam principa upravljanja kvalitetom, kada je reč o standardima ISO. Među razlozima zbog kojih je preporučljivo da se prilikom projektovanja sistema upravljanja kvalitetom uvažava, između ostalih, i ovaj princip navodi se da se „Dosledni i predvidivi rezultati postižu efektivnije i efikasnije kada se aktivnosti shvataju i kada se njima upravlja kao međusobno povezanim procesima koji funkcionišu kao koherentan sistem. Sistem upravljanja kvalitetom se sastoji od međusobno povezanih procesa. Razumevanje da su rezultati proizvodi ovog sistema omogućava organizaciji da optimalizuje sistem i njegove učinke” (*ISO, Quality management principles*, 2015, str. 10). Razumevanje aktivnosti koje treba sprovesti radi organizacije i realizacije obrazovne aktivnosti potpuno je primenjivo i na obrazovni ciklus, kao sistem postupaka.

Nadalje, standardom se preporučuje da se usluge za učenje zasnivaju na ispitivanju potreba za učenjem, i to opštih i potreba konkretnih aktera povezanim interesima za određenu obrazovnu aktivnost. Na osnovu ispitanih opštih i specifičnih potreba izdvaja se sadržaj obrazovne aktivnosti i osmišljava proces. Razvijanje konkretne usluge dalje se kreće ka određivanju ciljeva i obuhvata aktivnosti, zatim (opet) ka procesu podrške kojim treba da se obezbedi dešavanje učenja i njegov transfer, što sve rezultuje izradom kurikuluma. Tokom realizacije obrazovne aktivnosti obezbeđuje se informisanje polaznika i ono što je još zahtevnije – njihovo orijentisanje u obrazovnom procesu, dostupnost svih resursa za učenje, podsticajno okruženje za učenje, uz monitoring celokupnog procesa realizacije. Završnom evaluacijom obuhvaćena su tri elementa obrazovne aktivnosti, a to su: evaluacija programa, evaluacija rezultata učenja (postignuća polaznika) i evaluacija procesa poučavanja. Te preporučene evaluacije svojim rezultatima svakako ukazuju na dalje potrebe unapređivanja i programa i procesa, a pružaju i podatke o nivou ostvarenosti ishoda, kao rezultata procesa učenja. Deluje da je opravdano pretpostaviti da sumarno sagledani svi dobijeni rezultati predstavljaju zamajac za otpočinjanje novog (narednog) obrazovnog ciklusa.

Prilikom analize zahteva koje donosi standard ISO 29990:2010 stvara se utisak da sam standard zaista, u ovom slučaju, ispoljava svoje puno značenje, ili osnovno svojstvo, kao „struktura napravljena da služi kao osnova ili podrška” (*Merriam-Webster*, 2016). Data je struktura, sastavljena od konstitutivnih procesa, koja treba da podrži proces učenja. Na taj način, u centar zahteva, odnosno (neformalno) obrazovanja, doveden je onaj ko uči. Takav utisak potpuno i podržavaju i objašnjavaju navodi iz jednog drugog standarda, koji je razvijen u Nemačkoj i poznat po akronimu LQW (*Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung; Learner – Oriented Quality Certification for Further Education Organizations*), koji ukazuje na to da je reč o „na onoga ko uči orijentisanom sertifikovanju kvaliteta organizacija za dalje obrazovanje” (Zech, 2007). U delu pojašnjavanja tog standarda ističe se da je obrazovanje „poseban proizvod koji ne može da se kupi ili proda” već je to „nešto što svaki pojedinac mora da uradi za sebe. Ipak, obrazovne organizacije mogu da obezbede kompetentnu podršku tokom procesa učenja. Međutim, onaj koji uči je u određenoj meri odgovoran za uspeh obuke; obrazovne organizacije obezbeđuju priliku” za učenje (Zech, 2007, str. 9).

O obrazovanju se u ovom konkretnom slučaju govori kao o proizvodu, ali to je proizvod čiji su sastavni deo procesi – poučavanja i učenja. Osim toga što ono, dakle, može da bude posmatrano i kao proizvod i kao proces, obrazovanje, takođe poseduje i sve karakteristike usluge. Kao što smo imali priliku da vidimo, upravo u standardu ISO 29990:2010 reč je o pružaocima *usluga* za učenje. Kada se sagledaju neke od karakteristika usluga, uočljivo je da se one upravo svojim karakteristikama „opiru” podvođenju pod određene standarde. Između ostalog, kvalitet usluge može da bude teško uhvatljiv (pogotovu u smislu da se njime upravlja) jer je ona: nematerijalna, teško je ponoviti potpuno isto, ne može da se skladišti i da se naprave zalihe, ne može da se proba pre kupovine, najčešće korisnik i sam učestvuje u stvaranju i isporuci usluge, korisnik je takođe taj koji kontroliše uslugu na osnovu zadovoljenosti sopstvenih potreba i najčešće je potreban direktan kontakt pružaoca i primaoca usluge.

Ukoliko je, dakle, obrazovanje i proizvod i proces i usluga, nameće se pitanje kvalitetom kojeg od pobrojanih viđenja obrazovanja imamo nameru da upravljamo i da ga unapređujemo. Može se pretpostaviti da su u pitanju različiti standardi, zavisno od odgovora na postavljeno pitanje. Ili možda rešenje čini određena kombinacija standarda kojima je moguće obuhvatiti tri shvatanja obrazovanja. Govoreći o standardu ISO 29990:2010 već smo istakli da je on procesno orijentisan, pa ćemo ga nadalje kao tako okarakterisanog dovesti u vezu, radi međusobnog upoređivanja, sa bližim uslovima za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih (JPOA).

Standard ISO 29990:2010 i bliži uslovi za sticanje statusa JPOA – sličnosti i razlike

Ono što bi na samom početku, po nivou opštosti, moglo istovremeno da se posmatra i kao sličnost i kao razlika između standarda ISO 29990:2010 i bližih uslova za JPOA, jeste, prema našem mišljenju, supsistem obrazovanja na koji se oni odnose. Standard je, kako je više puta do sada naznačeno, namanjen provajderima neformalnog obrazovanja i obuka, a bliži uslovi se odnose na škole (osnovne i srednje) i druge organizacije koje realizuju aktivnosti obrazovanja odraslih, i formalnog i neformalnog (*Pravilnik o bližim uslovima...*, 2015, čl. 1, 2 i 3). Ukoliko posmatramo u odnosu na obuhvaćene supsistemime, bliži uslovi imaju širi obuhvat. Kada uzmemo u obzir organizacije, odnosno provajdere na koje se standard i uslovi odnose, veoma je teško govoriti o toj širini obuhvata. Međutim, radi potpunijeg uvida, valja skrenuti pažnju da se u uvodnim delovima pojašnjenja standarda navodi da kada je „...pružalac usluga za učenje deo organizacije koja isporučuje proizvode (robu i usluge) pored usluga za učenje, ovaj međunarodni standard se odnosi samo na jedinicu koja pruža usluge za učenje” (ISO 29990:2010, *Scope*, 2016). Pored ostalih, primeri neformalnog obrazovanja, na koje se standard odnosi, obuhvataju i obuke u kompanijama, bilo da je realizator sama kompanija ili je posao poveren nekoj spoljnoj organizaciji (*outsourced*).

Funkcija tih objašnjenja je da ukaže na raznorodnost neformalnog obrazovanja, odnosno da veoma često nije reč o pružaocu usluga koji je samostalna organizacija čija je jedina delatnost pružanje usluga neformalnog obrazovanja i obuka, već da ta vrsta obrazovanja može da se odvija i u sklopu organizacione jedinice koja, na primer, pripada sistemu formalnog obrazovanja ili čak potpuno drugom sektoru proizvodnje, kao i da organizacija uopšte u svom okviru delatnosti ne mora da ima kao aktivnosti neformalno obrazovanje i obuke, već da za svoje potrebe može da angažuje spoljnog pružaoca usluga za učenje. Upravo ta naznačena raznorodnost nam i otežava mogućnost da formiramo iole sigurniji zaključak o širini obuhvata organizacija prilikom upoređivanja standarda i bližih uslova. Kao što nam je poznato, da se opet poslužimo primerom, model funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih (formalno obrazovanje) uključuje i stručne obuke za polaznike (neformalno obrazovanje).

Ukoliko još jednom, po treći put, kao „meru” za upoređivanje standarda i bližih uslova uzmemo širinu obuhvata, ovom prilikom imajući u vidu veličinu populacije kojoj se organizacija svojim uslugama za učenje obraća, standard se odnosi na usluge za celoživotno učenje, dok se bliži uslovi odnose na obrazovanje

i učenje odraslih. Dakle, u prvom slučaju (standard) bezmalo da nema ograničenja ciljnim grupama kojima se prilike za učenje nude, a u drugom slučaju (bliži uslovi) prilike su namenjene onima koje Zakon o obrazovanju odraslih prepoznaje kao one kojima je obrazovanje odraslih namenjeno (Zakon o obrazovanju odraslih, 2013, čl. 8).

Do sada razmotrene sličnosti i razlike između standarda i bližih uslova pokazuju da su oni delom slični, ponekad veoma, a delom različiti, ponekad značajno. Međutim, upravo naznačene sličnosti i razlike upućuju i na mogućnost i na dalju potrebu za njihovim upoređivanjem.

Bliži uslovi za sticanje statusa JPOA predstavljaju u stvari zahteve koje određena organizacija koja se bavi obrazovanjem odraslih treba da ispuni. S obzirom na to da je reč o zahtevima koje je propisalo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i da možemo da primetimo da imaju funkciju da deluju kao „norma, propis koji ima za cilj da ujednači oblik, veličinu, kakvoću...”, između ostalog, radi svođenja „više oblika na manji broj tipičnih obrazaca...” (Aleksić, 1978, str. 699), kao i radi delovanja na kvalitet usluga u oblasti obrazovanja i obuka namenjenih odrasloj populaciji, možemo, čini nam se opravdano, bliže uslove da posmatramo kao standarde za upravljanje kvalitetom.

Uslovima su određeni: programi aktivnosti obrazovanja odraslih, sadržaj (struktura) programa putem kojih se aktivnosti ostvaruju, načini provere savladanosti programa, potreban kadar za ostvarivanje aktivnosti sa pomenutim programima usavršavanja za sticanje stručnih kompetencija (osnovni principi, karakteristike i stilovi učenja odraslih; motivacija u učenju odraslih; upravljanje obrazovnom grupom; metode i tehnike interaktivnog obrazovnog rada sa odraslima; metode i tehnike procene postignuća polaznika; planiranje, organizacija i individualizacija obrazovnog procesa, uključujući i osobe sa invaliditetom, i evaluacija obrazovnog procesa), prostor, oprema i nastavna sredstva (*Pravilnik o bližim uslovima...*, 2015).

Analiza Pravilnikom obuhvaćenih elemenata aktivnosti obrazovanja odraslih i načina formulisanja zahteva u odnosu na elemente dovodi nas do uvida da je reč o uslovima (zahtevima ili standardima) koji nisu procesno formulisani, iako jesu svojevrsan vodič kroz aktivnosti koje treba obaviti da bi se uslovi ostvarili. Pobrajanjem elemenata koji treba da poseduju određene karakteristike (kvalitete) pre bismo mogli da kažemo da je reč o tome kako konačan proizvod – aktivnost obrazovanja odraslih, treba (mora) da izgleda, što se definiše određenim svojstvima elemenata koji ulaze u njen sastav. Sažetije, reč je o standardu definisanom na osnovu svojstava koja treba da poseduju elementi obrazovne aktivnosti, odnosno

ako su ta svojstva u određenoj (propisanoj) meri zastupljena ili razvijena, za proizvod imaju priređenu obrazovnu aktivnost određenog kvaliteta. Takav standard bismo mogli da okarakterišemo kao usmeren na usluge obrazovanja, pre nego na usluge učenja.

Posmatrajući u celini bliže uslove, možemo da prepoznamo, opet, pojedine faze obrazovnog ciklusa, dominantno kroz proizvode. Potpuno nedostaje faza ispitivanja potreba; planiranje obrazovne aktivnosti postoji u delu koji se odnosi na neophodne kompetencije kadrova, pa posredno možemo da zaključujemo o zastupljenosti i te vrste poslova; programiranje je predstavljeno produktom – programom (koji se najčešće podnosi na akreditaciju); neposredna priprema zastupljena je delom zahtevima u odnosu na prostor, opremu i nastavna sredstva, a delom je vidljiva u kompetencijama kadrova; realizacija obrazovne aktivnosti iscrpljuje najveći deo kompetencija kadrova; zastupljena je i evaluacija postignuća polaznika definisanjem načina provere savladanosti programa i putem kompetencija, a zastupljena je i evaluacija obrazovnog procesa, uvedena takođe putem kompetencija.

Neophodne kompetencije kadrova, odnosno tematske oblasti u kojima oni treba da se usavršavaju, ne podržavaju potpuno ni ciklus obuke, onako kako ga opisuju Arnold (John Arnold) i saradnici, ističući kao njegove elemente: ispitivanje potreba za obukom, dizajniranje obuke i evaluaciju obuke (Arnold *et al.*, 2005, str. 359). U celini posmatrano, bliži uslovi su dominantno usmereni na realizaciju programa, odnosno obrazovne aktivnosti.

Osim početno uočenih sličnosti, ili ne tako velikih razlika između standarda ISO 29990:2010 i bližih uslova za JPOA najveće razlike pronalazimo u načinu na koji su formulisani zahtevi u okviru njih, kod standarda procesno, a kod bližih uslova opisom svojstava konstitutivnih elemenata obrazovne aktivnosti. Dok su prvi usmereni na kvalitet usluga za učenje, ovi drugi su usmereni na uslugu obrazovanja – moguće je da se to dešava pod uticajem, odnosno uključivanjem i formalnog supsistema obrazovanja. Kada su zahtevi formulisani procesno, oni deluju i dinamičnije, odnosno vidljiva je, sprovođenjem navedenih unutrašnjih procesa, mogućnost kontinuiranog unapređivanja kvaliteta usluga. U drugom slučaju, kada se zahtevi odnose na svojstva elemenata, oni deluju prilično statično. Zapravo, njima se određuje „startna pozicija” obrazovne aktivnosti u pogledu kvaliteta, ali ne ostaje mnogo prostora za njegovo dalje kontinuirano unapređivanje i upravljanje njime jer sama startna pozicija predstavlja ispunjenost standarda.

Smatramo da supsistemu neformalnog obrazovanja i obukama koje se u okviru njega realizuju u većoj meri odgovaraju procesno definisani standardi.

Standardi kao osnova kvaliteta u neformalnom obrazovanju odraslih

Nije teško, a nije ni problem složiti se da je unapređivanje kvaliteta usluga koje se pružaju u neformalnom obrazovanju (odraslih) danas potrebnije nego ikada. Imajući u vidu ekspanziju tog supsistema obrazovanja, pa i narastanje njegovog značaja, postaje neophodno sticanje uvida u ono što se u njemu dešava, zatim u kvalitet toga što se odvija, sagledavanog na osnovu različitih indikatora i standarda, i u to kako taj kvalitet unapređivati, odnosno njime upravljati. U dosadašnjem delu rada iskazali smo mišljenje da su nam u toj oblasti obrazovanja potrebni standardi koji će imati više funkcija, od registrovanja uobičajenog do prepoznavanja odličnosti, od međunarodnih do ličnih. Takođe smo zauzeli stav da su nam potrebni standardi procesno formulisani, koji su istovremeno podrška i procesu poučavanja i procesu učenja.

U ovom delu razmatranja moramo, makar i sažeto, da se osvrnemo na određenja neformalnog obrazovanja. Deluje da se najčešće neformalno obrazovanje objašnjava zapravo tumačenjem onoga što nam i sam termin govori – da je to obrazovanje koje nije formalno. Upravo na takav pristup smo naišli i u tekstu standarda ISO 29990:2010, gde se, da ponovimo, ističe da je neformalno obrazovanje „...organizovana obrazovna aktivnost izvan uspostavljenog priznatog formalnog sistema osnovnog, srednjeg ili visokog obrazovanja” (ISO 29990:2010, *Terms and definitions*, 2016). Na sličan način neformalno obrazovanje se shvata i u nemalom broju drugih izvora, što primećuju i autori Radivoje Kulić i Miomir Despotović, ističući da se ono, u izvorima na engleskom jeziku, „najčešće određuje kao organizovana obrazovna aktivnost izvan utvrđenog sistema formalnog obrazovanja” (Kulić i Despotović, 2004, str. 117). Prema našem uvidu, u takvim određenjima česte su varijacije da li je naglasak na učenju ili na obrazovnoj aktivnosti.

Opisani tip određenja se najčešće dalje proširuje navođenjem nekih od izdvojenih osnovnih karakteristika te vrste obrazovanja, čime neformalno obrazovanje smeštaju između formalnog obrazovanja i informalnog učenja. Među karakteristikama (kvalitetima) navodi se: da (najčešće) ne vodi do diploma i/ili javno priznatih sertifikata; da je u manjem stepenu strukturirana obrazovna aktivnost, sa dovođenjem u centar onoga ko uči; da je učesće dobrovoljno; da je institucionalizovano, namerno i planirano od organizacije za obrazovanje; da postoje cilj i plan učenja, a da je proces fleksibilan; da je sa stanovišta onoga ko uči namerno; orijentisanost na povećanje znanja, sticanje uvida, proveravanje sopstvenih mišljenja i osećanja upoređujući ih sa mišljenjima i osećanjima drugih, sticanje i

unapređivanje veština, razvoj kompetencija, unapređivanje snage izražavanja, ali sve to ne do nivoa dovoljnog za sticanje nivoa obrazovanja ili kvalifikacije (iako neke od kvalifikacija mogu da se steknu i u neformalnom obrazovanju); da su greške tokom procesa učenja dozvoljene i zahvalno je da se nadalje radi na njima; fleksibilnost u vremenu; neposrednost u ciljevima; da je odgovornost za rezultate podeljena između onoga ko uči, obrazovne grupe i onoga ko poučava; uloga obrazovne grupe, odnosno grupe sa kojom se uči veoma je važna; da je interakcija u grupi zasnovana na kooperaciji; da je najčešće lišeno mehanizama za unapređivanje kvaliteta i procenu učinka učesnika; da kada je program akreditovan, na akreditaciju ga podnosi ili organizacija, ili grupa autora, ili pojedinac (često kao nosilac licence); da obuhvata različite teme i oblasti; da učesnici „dolaze” iz veoma široke populacije; da je prostor važan, ali da nije fiksni i da postoji veliki diverzitet okruženja i situacija za učenje (Kulić i Despotović, 2004; Federighi, Bax, & Bosselaers, 1999, str. 23; Despotović, 2016, str. 20–1; Novosadova *et al.*, 2007, str. 8, 58; Pejatović, 2012).

Lista koja sadrži karakteristike neformalnog obrazovanja bi svakako mogla još da se dopunjuje, ali nam to ne bi olakšalo sagledavanje svega onoga što neformalno obrazovanje jeste, niti bi nas to dovelo do dovoljno obuhvatnog određenja tog obrazovnog supsistema.

Radi još detaljnijeg sagledavanja neformalnog obrazovanja, analizom smo u ovom radu obuhvatili neka od istraživanja u čijem je fokusu bilo takvo obrazovanje ili neki od njegovih delova (Pejatović, 2001, str. 14–18; Pejatović i Orlović Lovren, 2014; Despotović, 2016). Na taj način smo mogli da „posmatramo” koje se od njegovih karakteristika izdvajaju kada pratimo i istražujemo podatke o konkretnim organizacijama, aktivnostima, programima, ciljnim grupama..., odnosno, da tako kažemo, kada je ono u funkciji, kada „radi”, a ne kada je samo pojam i pojava koju treba da definišemo. S obzirom na to da obim rada ne dozvoljava da ta istraživanja detaljnije predstavimo, navešćemo šta je ono osnovno što smo, zahvaljujući njima, mogli da uočimo. Na taj način su nam se kao osnovne karakteristike neformalnog obrazovanja izdvojila dva kvaliteta: *raznovrsnost* svih elemenata koji čine taj supsistem (na primer, formalno obrazovanje u organizacijama neformalnog obrazovanja i obrnuto; multiprogramska orijentacija; obrazovanje odraslih kao primarna ili sekundarna funkcija; širok spektar programske ponude, u brojnim organizacionim oblicima, na relaciji ekstenzivni – intenzivni; ... i brojni drugi elementi koji su navedeni prilikom razmatranja određenja neformalnog obrazovanja) i *nivo strukturiranosti*, koji posebno izdvajamo, mada i njega karakteriše različitost, a odnosi se na provajdere (od čitave organizacije do pojedinca), programe i proces (realizaciju obrazovne aktivnosti). Upravo nivo strukturirano-

sti, posmatran kao kontinuum, nefomalno obrazovanje smešta između formalnog obrazovanja i informalnog učenja, izdavajući ga kao različito. Iznova uvažavajući etimološko značenje pojma „struktura”, nivo strukturiranosti bi se odnosio na nivo u kojem se, realizujući proces poučavanja, pridržavamo projektovanog, a time i zadatog načina „na koji su delovi neke celine međusobno uklopljeni” (Aleksić, 1978, str. 706). Tako, u neformalnom obrazovanju odraslih nailazimo na akreditovane, visokostrukturirane obuke, koje prate određeni standard i mogu da dovedu do kvalifikacije, kao i na niskostrukturirane obuke, u kojima je deo procesa, u stvari, izgrađivanje strukture.

Skloniji smo opredeljenju da standardi u neformalnom obrazovanju odraslih ne treba da budu za organizacije, mada će se one njima svakako baviti, već za one elemente koji su u organizaciji ili izvan organizacije, kada je, na primer, pružalac usluga za učenje pojedinac.

Kombinacijom ključnih elemenata za pružanje usluga za učenje i različitih značenja, a time i funkcija standarda, došli smo do predloga konstrukta za upotrebu standarda kvaliteta u neformalnom obrazovanju odraslih (tabela 2), uvažavajući određeni broj elemenata koji ga čine i dve osnovne karakteristike (svojstva, kvaliteta) neformalnog obrazovanja, s namerom da se na taj način razvije sistem kvaliteta u tom supsistemu i sačuvaju njegove osnovne odlike.

Tabela 2: Predlog konstrukta za upotrebu standarda kvaliteta u neformalnom obrazovanju odraslih

Elementi neformalnog obrazovanja odraslih	
Program	
Proces – obrazovna aktivnost	
Kadar	
↑	
Prepoznavanje uobičajenog	Prepoznavanje odličnosti
Funkcije standarda kvaliteta (kontinuum)	
↑	

Ukoliko želimo da promovišemo i unapređujemo kvalitet neformalnog obrazovanja odraslih, bez namere da ga formalizujemo, osnovna ideja na kojoj počiva ponuđeni konstrukt je da se standardi, procesno fomulisani, povežu sa tri izdvojena elementa, što ne isključuje i izdvajanje jednog od njih, kao ni mogućnost dodavanja još nekih, uz odabir, sa različitog mesta na kontinuumu uobičajenost–odličnost, funkcije standarda. Primera radi, za programe niskog nivoa strukturiranosti mogu da se odaberu neki od navedenih elemenata i standard koji ima funkciju

bližu polu prepoznavanja uobičajenog, što bi najviše nalikovalo registrovanju određene usluge za učenje sa osnovnim podacima o njoj, dok za visokostrukturirane programe, kao što su osposobljavanja za određeno zanimanje, možemo da izdvojimo više elemenata i da vršimo akreditaciju sa ciljem prepoznavanja odličnosti. Čini nam se da predloženi konstrukt čini dobru osnovu za dalje razmatranje očuvanja različitosti, a time i bogatstva neformalnog obrazovanja (odraslih).

Zaključna razmatranja

U samom radu prošli smo poprilično dugačak put do kreiranja predloga (konstrukta) za skiciranje mogućih polazišta za upravljanje sistemom kvaliteta u neformalnom obrazovanju odraslih. Podsećanja radi, na tom putu smo pošli od pojma i funkcija standarda, zatim smo predstavili i analizirali standard za podršku poučavanja/učenja u neformalnom obrazovanju, sažeto smo proanalizirali bliže uslove za sticanje statusa JPOA, što je stvorilo osnovu za međusobno upoređivanje standarda i bližih uslova, zatim smo najčešće razumevanje neformalnog obrazovanja, uz navođenje većeg broja njegovih elemenata, doveli u vezu sa, prema našem mišljenju, dve osnovne karakteristike te vrste obrazovanja, a to su različitost i nivo strukturiranosti.

Celokupna razmatrana problematika omogućila nam je da sačinimo skicu predloga konstrukta za upotrebu standarda kvaliteta u neformalnom obrazovanju odraslih. Namera nam je bila da tim predlogom uvažimo specifičnosti te vrste obrazovanja (odraslih), a da ipak, čini nam se, otvorimo širi prostor za unapređivanje kvaliteta obrazovanja i obuka koje se realizuju u okviru tog supsistema.

Standardi koji su, na osnovu našeg predloga, smešteni na kontinuumu prepoznatljivosti od uobičajenosti do odličnosti obezbeđivanja usluga za učenje, kao osnovnu karakteristiku treba da ponesu procesni način formulisanja, a ti procesi mogu biti bliži ili dalji od prepoznatljivih struktura u andragogiji, poput obrazovnog ciklusa, ciklusa obuke ili nekog drugačijeg ciklusa.

Lako je uočiti da nijednog trenutka nismo pokušali da u radu definišemo jednu od ključnih reči iz njegovog naslova, a to je *kvalitet*, kao deo sintagme kvalitet u obrazovanju ili kvalitet obrazovanja. Time smo se priklonili jednom od opšteprisutnih opredeljenja, koje zastupaju i autori OECD-ovog izveštaja „Škole i kvalitet”, čak i uz fokusiranje na instituciju formalnog sistema obrazovanja – školu, da je za razmatranje aktivnosti u vezi sa kvalitetom obrazovanja u međunarodnim razmerama „potrebna jedna slobodnija perspektiva koja, kao polazišnu tačku, priznaje raznolikost interpretacija kvaliteta, kao i određeni obim različitih uslova koji postoje u različitim zemljama...” (*Škole i kvalitet*, 1998, str. 5). Mi bismo, slažući se sa tim, još jedino mogli da dodamo da je slobodnija perspektiva

kvaliteta neophodna i onda kada je reč o uspostavljanju sistema kvaliteta u neformalnom obrazovanju odraslih – i na nacionalnom nivou.

Reference

- ALEKSIĆ, R. (1978). *Rečnik stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
- ARNOLD, J., ROBERTSON, I. T., & COOPER, C. L. (2005). *Work Psychology – Understanding Human Behaviour in the Workplace*. Essex: Prentice Hall Financial Times.
- DEFINITION OF STANDARD, MERRIAM-WEBSTER ONLINE. In Merriam-Webster. Retrieved February 15, 2017 from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/standard>.
- DESPOTOVIĆ, M. (2016). *Obrazovanje odraslih na zapadnom Balkanu – jedan empirijski pregled*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih, DVV International.
- DESPOTOVIĆ, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*, Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- FEDERIGHI, P., BAX, W., & BOSSELAERS, L. (1999). *Glossary of Adult Learning in Europe*, Hamburg: EAEA, UNESCO Institute for Education.
- INSTITUT ZA STANDARDIZACIJU SRBIJE. Preuzeto sa <http://www.iss.rs>.
- ISO. (2010). *ISO 29990:2010. Learning services for non-formal education and training – Basic requirements for service providers*. Retrieved from <https://iss.isolutions.iso.org/obp/ui#iso:std:iso:29990:ed-1:v1:en>.
- ISO. (2015). *Quality management principles*. Geneva: ISO.
- KULIĆ, R. I DESPOTOVIĆ, M. (2004). *Uvod u andragogiju*, Beograd: Svet knjige.
- NOVOSADOVA, M., SELEN, G., PISKUNOWICZ, A., MOUSA, S. H. N., SUOHEIMO, S., RADINJA, T., & REUTER, P. (2007). *NFE Book – The impact of Non Formal Education on young people and society*, Brussels: AEGEE Europe.
- PEJATOVIĆ, A. I ORLOVIĆ LOVREN, V. (2014). *Zaposlenost i obrazovanje posle pedesete*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Društvo andragoga Srbije.
- PEJATOVIĆ, A. (2012). Modeli akreditacije obrazovnih programa i institucija u Srbiji, U N. Vujisić Živković, M. Mitrović i K. Ovesni (ur.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 205–220). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- PEJATOVIĆ, A. (2004). Pogled na obrazovanje kroz kvalitet života, *Andragoške studije*, 1–2, 51–63.
- PEJATOVIĆ, A. (2001). Neprofitni sektor i obrazovanje odraslih u SR Jugoslaviji. U *Obrazovanje odraslih u Jugoslaviji – stanje i perspektive*, Palić, novembar 2000, Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih, Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih.
- MINISTARSTVO PROSVETE, NAUKE I TEHNOLOŠKOG RAZVOJA (2015). Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih. *Službeni glasnik RS*, 89/2015.

- STANDARD, DICTIONARY ONLINE. Retrieved from <http://www.dictionary.com/browse/standards>.
- STANDARDS, ISO ONLINE. Retrieved from <http://www.iso.org/iso/home/standards.htm>.
- STANDARDS – DEFINITIONS, BUSINESS DICTIONARY ONLINE. Retrieved from <http://www.businessdictionary.com/definition/standards.html>.
- OECD. (1998). *Škole i kvalitet*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za preduzetništvo MSP BK i Zrenjanin; Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”.
- ZAKON O OBRAZOVANJU ODRASLIH (2013). Preuzeto 23. avgusta 2016. sa <http://www.mprn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Закон-о-образовању-одраслих.pdf>.
- ZECH, R. (2007). *Learner-Oriented Quality Certification for Further Education Organisations – Guidelines – Version 3*. Hannover: ArtSetForschung, Bildung, Beratung GmbH.

Aleksandra Pejatović⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Ljiljana Dimitrijević⁶
Adult Education Action, Belgrade

Quality in Nonformal Adult Education – From Demand to Possible Application⁷

Abstract: The analysis of some issues concerning quality in the area of non-formal adult education was conducted with the aim of questioning the possibilities for introducing in this distinct subsystem of education standards of quality management in order to improve it. The search for possibilities began by considering the very term of standards and its functions, and continued by presenting standards ISO 2990:2010, which relate to learning services in non-formal education and training, by examining closer conditions for obtaining the status of a publicly accredited organizer of adult education activities. These two types of standards were then compared, after which we turned to definitions, elements and characteristics of non-formal education. By acknowledging some of the basic determinants of non-formal education, as well as the standards, we offer a draft of a possible construct for introducing quality standards in non-formal adult education.

Keywords: education quality, quality standards, non-formal adult education.

⁵ Aleksandra Pejatović, PhD is Associate Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁶ Ljiljana Dimitrijević, PhD is an Auditor of quality management system and owner of Adult Education Action.

⁷ The paper is a part of research project undergoing realization at the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, “Models of assessment and strategies for improvement of quality of education” (179060), supported by Ministry of Education, Science and Technological Development RS.

Janiery Da Silva Castro¹
University of Florence, Italy

Kristina Pekeč², Dubravka Mihajlović³
University of Belgrade, Serbia

Competences in Education –Brazilian and Serbian Perspective

Abstract: The goal of this paper is to compare the understanding of the concept of competences in Brazil and Serbia, together with reflecting on the different contexts under which these countries are developing. Theoretical framework provides reflection on the term, concept and approaches related to competences. Comparison is done through the analysis of the relevant scientific papers in both countries, together with the analysis of the educational policies and practice. The main findings reflect on changes in the meaning of the term competence over time, increase in the number of scientific papers that happened in both countries, special interest of authors regarding competences, approaches in defining competences and detecting influences on the concept of competences in Serbia and Brazil.

Keywords: competences, adult education, comparison, Serbia, Brazil.

Introduction

During the past few years, the term competence has gained an important place in the policy and practice of education. It is notable that the term and the concept of competences often occupy the attention of practitioners and researchers in the field of education and as Olesen (2013) said – there is “a competence regime emerging” (p. 153). What is significant for all those involved in education, is the fact that the

¹ Janiery da Silva Castro is doctoral student in Education, University of Florence, Italy, with Scholarship of CAPES/Brazil (janiery.dasilvacastro@unifi.it).

² Kristina Pekeč is Teaching Assistant and doctoral student at the Chair of Andragogy, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia (kpekec@f.bg.ac.rs).

³ Dubravka Mihajlović is Research Assistant and doctoral student at the Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia (dubravka.mihajlovic@f.bg.ac.rs).

concept of competence leaves a trail at all phases of the educational cycle: in the examination of educational needs, planning educational activities, programming educational content, implementation education and finally in its' evaluation. All these elements of education have experienced a transformation that places an obligation upon us to critically consider the concept of competence and its role.

Accordingly, this paper has two closely related and intertwined parts. The goal of the first part of this paper is in bringing better understanding of the term competence, its constituent elements and basic characteristics. This theoretical framework will be the foundation and the starting point in analyzing the results of the comparison between countries that follows in the second part. The goal of the second part is to compare the understanding of the place and concept of competences in two countries, Brazil and Serbia, together with reflecting on the different contexts under which these countries are developing. Comparison is done through the analysis of the scientific papers that are dealing with competences on the one hand, and on the other hand through the observation of the past and the current issues regarding educational policies and practice in both countries. Finally, we conclude with the most important findings that are deriving from the prior analysis.

Competences – term, components and approaches

In searching for a way to define the concept of competence that would be a good framework for comparison of Serbia and Brazil, we were guided by the opinion that in order to achieve this, we should primarily focus on the quest for its basic elements or its components. Considering the concept of competence, Hébrard (2013) in his discussion on the origin of the term competence argues that “it came from the legal field and was applied primarily to legal proceedings: one court would have jurisdiction over or was competent in judging certain types of conflicts, offences or crimes in a certain geographical area” (p. 112). Therefore, competence in this case is synonymous with jurisdiction (notice that the similar meaning can be found in Brazil and Serbia).

Greater similarity with modern understanding of the term competence occurs at the end of the 17th century. This is evident in the work of Reya, who speaks about competence as the ability which is gained based on our knowledge and experience (Hébrard, 2013, p. 112). Regarding this, three terms that are becoming significant in understanding of competences are: skills, knowledge and experience. Skills, knowledge and experience can also be viewed as the key elements of what we nowadays considering as competences. Remaining within the discussion about the sources of meanings of this term, that have changed over

time, “the meaning that gained ground from the 1990s combines functionalism and psychology, where the emphasis varies a little between the two and which has been applied in different ways” (Olesen, 2013, p. 155).

Defining of competence is accompanied by many difficulties. As it is expected, one can't agree on what competences are. However, for those involved in the field of education, a good guideline towards a better understanding of competences could be in using their relation to the already clearly established concepts in this area, or to use the explanations of the various components of the competence. In this sense, we agree with Hébrard (2013) who argues that “the concept of operationality appears to define competence” (p. 114). Through the analysis of different definitions of competence, the same author proposes “the key features of competence(s): the operationality (implementation in real-life situations), the contextualization (within a given context), the composite character (knowledge, skills, behaviors) and finally the need to prove” (Hébrard, 2013, p. 115). Discussing the constituents of the competence, Olesen (2013) says that it is a concept which presents “the combination of the following attributes: the ability to act successfully, in a complex context, through the mobilization of psychosocial prerequisites (cognitive and non-cognitive), and with results related to the requirements of a professional role or personal project” (p. 155).

In our opinion, from the components that are given by mentioned authors, we can identify certain similarities. First, it is the contextualization and the need to define it as one of the main elements in defining competences. Thus, in the definitions of competence, it happens that often the context in which the competences are applied is given, or the context in which they can be acquired (the emphasis here is on the fact that they must be put in the function). The question of contextualization in determining of competence is finely illustrated by the words of Hébrard (2013) who highlights that “this assumes that the context and the situation where the know-how is put into action are clearly defined” (p. 114). Furthermore, we can underline the following characteristic of competences – it is often seen as a composition consisting of multiple things (most often the knowledge, skills and behavior, or cognitive and non-cognitive prerequisites) and mostly definitions of competence in its *genus proximum* contain words such as set of, integrated set of, complex of, composite and similarly.

Adding to the complexity of the term competence is also the fact that there are different approaches to its definition. Despotović (2010) provides a classification of different approaches to defining competence, which allows us to complement our list of elements that build competences. Despotović discusses the following approaches: 1) personal approach, 2) technical-professional approach, 3) generic approach, 4) educational approach and 5) socio-technical approach.

Starting from the first, personal approach, “competences are often treated as a completely personal (psychological) characteristics that an individual should possess in order to effectively perform certain types of work ...” and “the notion of competence is then, according to its meaning, equalized with the concept of professionalism“ (Despotović, 2010, p. 134). The key elements of competences from the perspective of this approach are the personal characteristics and skills. When it comes to the second or technical-professional approach, as stated “professional competence is often defined as the ability to perform certain activities within a given job or occupation” (Despotović, 2010, p. 134). Unlike the previous approach, which emphasizes personal characteristics, in this approach to determining competences, the importance is given to the already mentioned context or environment in which the competence is performed. The second element here is the ability.

In the third, generic approach, competences are seen as “attributes or multifunctional circuits of knowledge, skills and attitudes necessary for all individuals for their self-realization, development and further learning” (Despotović, 2010, p. 133). Contrary to the previous approach, generic competences are independent of a certain profession or occupation; they are common to different occupations. As important components in this definition we can underline the knowledge, skills and attitudes. This is closely related to Hébrards’ definition: “Competences combine and integrate a set of cognitive resources (declarative knowledge and procedural knowledge), socio-affective (attitudes) and sometimes sensory-motor skills, which allow the individual to face certain situations or handle defined tasks” (2013, p. 115).

In the fourth, educational approach, competences are seen as a “composition consisting of knowledge, skills, attitudes and values that an individual should develop and adopt, which qualifies person to perform a particular job or occupation” (Despotović, 2010, p. 131). It is notable that besides attitudes, he mentions here behavior and values, which contribute to educational goals and outcomes. Finally, in the fifth or socio-technical approach, competences are defined by means of professional roles. Competences are described as more general, in the terms of the outcomes, rather than in the terms of skills and knowledge, and are common to all professionals (which is a characteristic similar to generic approach).

We can conclude that there are various ways in defining competence that determine if some of the elements or constituents will be added or excluded from the definition. Nevertheless, there are often core elements in understanding competences, and these core elements are knowledge and skills, which are occasionally joined by: attitudes, readiness, skills, values, personality traits or behaviors. In addition, competence is often determined by the objective; it should always lead

to certain results, products, performance of tasks in different roles in which we find ourselves (although it seems to be predominantly linked to the professional/work aspect of human life). Furthermore, not only possession, but also the proof of possession is an important feature of competence (in both cases – regardless of whether it is proved by the certificate, or through a demonstration). Therefore, only when one has the knowledge about something, demonstrates mastery, shows skills to do something, is willing to do it and has an adequate attitude towards doing it, only then can we talk about competence.

This discussion has only provided the basic arguments that can and that should be considered when analyzing competences. For example, we did not reflect on the relationship between the certain elements of competences and the competences themselves, although this could certainly be an interesting research problem. Bearing in mind the fact that the nature of this study does not give the opportunity to consider in detail the different aspects from which we can speak about competence (or specified issues), we have shown the current perceptions of competences which provide a solid foundation for the following comparison.

Serbian and Brazilian perspective on competences – comparative analysis

This paper aims to compare and to discuss the notion of competences in scientific terms in Brazil and Serbia, especially from the perspective of the educational sciences. In order to reach the defined goal, we looked for the collection of papers gathered in Serbian and Brazilian academic databases. Analysis that followed has enabled us to gain insight into the timeline of appearance of competences in scientific circles, to get insights into the term itself and into what is in the center of attention when considering competences in scientific terms. The second question, which is not so much independent of the previous, is concerning legal and political framework. What is it that defines the context in which different questions on competences appear in scientific papers? Accordingly, this raises the question of the place of competences in the Serbian and Brazilian educational systems and policy.

For the purpose of this comparison we analyzed two databases:

- 1) *Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS.RS)*, which represents the mutual bibliographic catalogue database and contains nearly three million records of a variety of scientific material (for Serbia);

- 2) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO.org), which is an open access online platform of search of indexed and peer reviewed scientific and academic journals (for Brazil).

The term competence was a key word for looking into the scientific papers. A data collection was conducted and after this phase, we separated the results on the following basis: 1) by the year of publishing, 2) the number of papers published in each year or a decade (in the case when there was a significantly small number of papers we sorted them by the decade), 3) by the fields and 4) by the topics and issues discussed within the different fields and with the favoring of those topics that come from the field of education. Only the small number of papers on competence (sorted by years) could be shown in details (Table 1), so we chose the most indicative and the most relevant data for our comparison.

Table 1: Review of scientific papers in Brazil and Serbia regarding competences

Year	Number of papers		Fields		Competences	
	Serbia	Brazil	Serbia	Brazil	Serbiaa.	Brazilb.
2015	35	25	Educational sciences, linguistic	Health, human sciences, applied social sciences, linguistics	Teacher competences, vocational competences, didactic competences, intercultural competences	Vocational competences, career competences, linguistic competences
2014	45	22	Educational sciences, linguistic, HR	Applied social sciences, human sciences, health, biology, engineering	Teacher competences, competences in selection process, social competences, key and vocational competences, research competences, intercultural competences, music competences, ethical competences	Teacher competences, linguistic competences, key competences, critical thinking, social competences
2013	65	28	Educational sciences, linguistic	Health, human sciences, applied social sciences, biology	Social competences, teacher competences, intercultural competences, managerial competences	Key competences, vocational competences, language competences

Year	Number of papers		Fields		Competences	
	Serbia	Brazil	Serbia	Brazil	Serbiaa.	Brazilb.
2012	45	39	Educational sciences, linguistic	Health, social sciences, human sciences, engineering, biology	Teacher competences, social competences, interpersonal competences, civic competences, entrepreneurial competences, key competences	Organizational competences, managerial competences, scientific and technological proficiency, vocational competences
2011	41	27	Educational sciences, linguistic, HR	Nursing, psychology, education, information, communication	Key competences, social competences, teacher competences	Language competence, organizational competence, managerial competence
2010	30	27	Educational sciences, linguistic	Psychology, health, education, history	Teacher competences, didactical competences, methodical competences, career competences, vocational competences	Teacher competences, interpersonal and personal competences, ethical competences, vocational competences
2009	25	15	Educational sciences, linguistic, HR	Nursing, psychology, education	Teacher competences, academic competences, key competences	Key competences, vocational competences
2008	20	13	Educational sciences, linguistic	Education, health, sociology, economy, nursing, nutrition	Social competences, teacher competences	Teacher competences, technological proficiency, vocational competences
2007	23	17	Educational sciences, linguistic	Education, sociology, psychology, health	Key competences, teacher competences, intercultural and social competences	Teacher competences, vocational competences
2006	13	9	Educational sciences, linguistic	Health, sociology, nursing	Teacher competences, managerial competences, vocational competences	Social competences, informational and technological proficiency
2005	14	14	Educational sciences, linguistic	Social sciences, health, engineering	Teacher competences, social competences, didactical competences	Vocational competences, technological proficiency

Year	Number of papers		Fields		Competences	
	Serbia	Brazil	Serbia	Brazil	Serbiaa.	Brazilb.
2004	7	7	Educational sciences, linguistic	Social sciences, health	Teacher competences	Interpersonal competences
2003	6	3	Educational sciences, linguistic	Social and human sciences, health	Curriculum and competences	Social competences
2002	2	7	Educational sciences, linguistic	Health, human sciences	Learning to learn and interpersonal competences	Teacher competences, key competences
2001	1	3	Legal field	Education, health	Spatial planning – Local government	Teacher competences, organizational competences
2000–1991	29	4	Educational sciences, linguistic, legal field	Health, human sciences, biology	Teacher competences, didactic competences, communication competences	Teacher competences, professional competences
1990–1981	17	6	Linguistic, state	Health	Linguistic competences, competence c.of states	Competences for the improvement of the quality of life
1980–1971	4	0	Church, state, linguistic	/	Competences c. of municipality, linguistic competence	/
1970–1961	/	1	(no data)	Health	/	State competence c. for public health
1960–1931	3	/	Legal field, psychology, church, state	/	Colonist competence c., competence c. of state, church, concordat	/

- Data for Serbia are obtained from: COBISS.SR
- Data for Brazil are obtained from: SciELO.org
- Competence = in the earliest papers the term “competence” denoted “jurisdiction” and it should be understood in that context.

In addition, Table 1 presents the main areas from which papers on competences are coming from and the main topics related to competences from the perspective of education and adult education. The results of the comparison are given according to the two problems that were in the focus of our analysis: 1) the first appearance of the term competence in the scientific fields of Brazil and Serbia and its changes over time, 2) the main issues or problems regarding competences, together with the current and the future tendencies in the development of competences in Serbia and Brazil, 3) reflecting the influences of transnational organizations on the concept of competences found in two countries.

Competences in Brazil and Serbia – entering into the scientific field

Our comparative analysis (Table 1) shows that, in Serbia, the earliest scientific publications on competences occur within the legal framework in 1931. In this area, the term competences denotes jurisdiction. In parallel, with this notion of competences, a significant number of papers on competences are coming from the field of linguistics and the term indicates the specific issues related to the structure of language and grammar. As for Brazil, the word competence emerged in academic papers a little bit later, from the 1960s and it was also related with the jurisdiction, but with the accent on the public health services.

A good part of the twentieth century for both countries was marked by the domination of the publications on competences that do not have much to do with education. The first scientific papers from the educational sciences dealing with competence occur at the end of the 20th and early 21st century. From the year 2000 one can see an increase in the number of papers dealing with competences that are coming from the heart of the educational sciences. In this sense, it seems that Serbia and Brazil are following the trend that Hébrard (2013) pointed out: “It has only been recently in the past 20 years, that the use of the term “competence” has become widespread in the area of education and training” (p. 112). According to our analysis a significant number of articles is noticeable since 2005 and we can say that the number of papers dealing with the competences, or papers that as one of their keywords include competences, increases from that year (with the exception a few years). The number of papers that have dealt with competences was the highest in the year 2012 in Brazil and in the year 2013 in Serbia.

In our opinion the reasons for the increase in number of papers, for both Brazil and Serbia, cannot be considered without an understanding of the overall political, economic and educational context of these countries. Further analysis show the tendency of increased use of the term competences in educational poli-

cies during these years, Slight indications of new waves regarding the concept of competences in Brazil can be found in the 1990s with the establishment of the Ten-Year Education Plan by the Ministry of Education. Also, Brazil conducted political reforms in educational laws which were pointed towards universality of education and the individual preparation for a life in changing society.

As for the Serbia, the year 2000 is also important for the system, legislative issues in education and place of competences in Serbia. Competences get their place in the changed role of education, and after year 2000 newer legislative framework regarding education and adult education puts emphasis on the role of education in helping economical growth. Accordingly, there has been a notable shift from the content oriented curriculum, to a competency-based curriculum in all stages of education.

Competences in Brazil and Serbia – the main issues and tendencies

Looking at the main themes, issues, or problems in the papers from Brazil and Serbia, as one of the key words include the term competences, one can notice a wide range of researchers and scientists that come from a different fields and discuss the role of competences in education regarding their professional field. The overall quality of education, in the relation to competences, is discussed separately depending on the level of education and the characteristics of participants. However, currently topical questions which persist over the years and which have received substantial attention, concern: 1) teacher competences, 2) key competences and 3) vocational competences. Because of the frequency of these issues in analyzed papers, we need to have a closer look at the similarities and differences in Serbia and Brazil regarding these competences.

In both countries competences of teachers are considered regarding almost all levels of education, with a slightly higher number of articles dealing with the competence of teachers in the primary and the secondary education. Also, some papers are dealing with competences of teachers who teach a particular subject (for example, nature and society, health, engineering, biology, music education etc.). A certain number of papers deal with the issue of teachers' competences for inclusive education. So even in this specific area of interest, we can see the diversity of issues covered through the prism of competence.

Moving deeper into the analysis of these papers for each country, one can see that in Serbia, a work on competences is often linked directly to insurance, provision and improvement of quality, namely improving the various elements of the quality of education – teachers, textbooks, teaching methods etc. While in

Serbia the focus of analyzed papers is on particular aspects or elements of education, authors from Brazil (Ramos, Di Giorgi 2011; Fartes, 2008; Moraes, Lopes Neto, 2005; Freitas, 2002; Pacheco et al., 2001) are more oriented towards the need for improvement of the process itself. Accordingly, the issues concerning the teacher competences are organized around entering teaching profession and further professional development. Continuing improvement of teaching practice both countries is ensured by development of competences that will enable teachers to cope with everyday challenges in their professional work.

Further, one of the issues that often occur in analyzed papers from Serbia and Brazil concerns key competences. In Table 1, under the term key competences we gathered competences in analyzed papers that are dealing with basic skills, such as reading and/or writing in mother tongue, understanding of spoken or written text and basic numeracy. For the purpose of our comparison, other competences, such as communication, critical thinking, competences for the improvement of the quality of life, social competences, civic competences, entrepreneurial competences and informational and technological proficiency, are given separately in the Table 1. The reason for this can be found in the main theme of papers and the fact that they deal only with these particular competences, while at the same time other competences are not being considered in these papers.

Nevertheless, when viewed together, they undoubtedly show the great interest of authors in Serbia and Brazil for the problem of key competences, especially for the problem of increasing the basic literacy. In our opinion, this is not a surprise when bearing in mind that Brazil and Serbia have in the past put in a great effort in solving the problem of illiteracy and both countries have in this achieved a great success. Even nowadays we are witnessing that the government, in both countries analyzed, invests in activities and projects that are aiming to increase the literacy rate and this is where adult education plays a very important role.

From our comparison it can be seen that, besides key competences, numerous other competences in vocational education and training occupy the attention of researchers from Brazil and Serbia from one year to the next. While key competences are more discussed within the context of formal education, vocational competences are frequently mentioned regarding formal, non-formal and informal education and learning.

When talking about vocational competences, we can notice that Brazilian authors are reflecting on the following: educational policies, policies on the curriculum development, the relationship between the concept of competences and the changes in the world of work, competences and job related trainings for entering a profession, competences for the improvement of work, relations between theoretical and practical knowledge and the problem of the certification of the acquired competences. For authors coming from Serbia, the following issues are

significant: the competence based education, the European qualification framework (EQF), competences in the process of selection, different discourses on competences, competences in relation to a career, quality of education and training, evaluation of competences, curriculum development in vocational education and training (VET), outcomes in VET, standardization of competences. For both Serbia and Brazil there are issues concerning competences that are specific to a certain professions or occupations and there is also a notable number of articles dealing with competences in the context of different job related trainings for employees.

It is interesting to reflect once more on the previous discussion. On the one side, we have the key competences that represents the ability to develop, to live with others, to learn, to work and to fulfil one's potential; on the other side, we have the vocational competences which are usually described as the ability to perform different job tasks and generally to perform well in a professional context. In our opinion, the best way to make a distinction between them is to place them in function of personal development (for key competences) and professional development (for vocational competences), although this distinction should be taken with caution and is made only for the purpose of this analysis. In practice, it is difficult to make a precise cut between them, because they are often intertwined and affect each other.

In our opinion, an important indicator of the direction of further development of the concept of competences in adult education in Serbia and Brazil is the fact that in both countries there is a legislative framework and a practice of merging elementary and vocational adult education. The Brazilian Ministry of Education created a *Decree* that integrates elementary adult education to a vocational adult education, and in Serbia this can be seen through a project *Second Chance – Systemic Development of Elementary Practice Based Adult Education*, which led to the establishment of a new system of elementary adult education with integrated training for a simple occupation. This is important because it shows that the question of key competences and vocational competences nowadays needs to be considered together, as the first is prerequisite for the second to happen.

Competences in Brazil and Serbia – influences of the transnational organizations

In order to provide a better understanding of overall influences that have affected the increase in using the term competence in educational policies and practice in Serbia and Brazil, we should refer to the concept of competences developed by European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP),

the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), and United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). These are the institutions with the significant influence on the educational policies on the global level. Discussion about their discourses on competences, in our opinion, can contribute to our analysis because of the great impact that these transnational organizations have on the policies of Serbia and Brazil.

It is interesting to mention that besides already mentioned transnational bodies of influence, Serbia is following recommendations from the EU educational policies. As stated, "Policy development in adult and vocational education in the EU has tended to support the use of generic skills, competence-based standards and learning outcome approaches to education and training" (Canning, 2013, p. 135). Although in the political sense this does not apply to Brazil, if we take a closer look to a philosophy that lays the foundation for these policies and the practice of education that emerges from it, it is clear that they all follow the same trends.

For UNESCO (1990), the concept of competences emerged from the need to meet the challenges of a modern society, where the person confronts the everyday changes in the sphere of family, work, education and leisure. About a decade later, we can notice that there is an increase in Brazilian and Serbian scientific papers that deal with key competences and, starting from there, their number has grown from one year to the next (Table 1). Although UNESCO's documents still refer to competences as a broad spectrum of activities in modern life, in our view the concept of competences is often connected to the world of work as the primary goal. This view is supported by the National Conference on Adult Education (UNESCO, 2014), where the main goal was in promoting life-long education, but while highlighting the need that individuals gain necessary competences that will strengthen their position in the labor market.

We can notice that although UNESCO was oriented towards humanistic goals, such as fulfilling the potentials of individuals, it seems that individual's potentials are nowadays more often described in terms of work. Greater emphasis on the economy and the world of work on the global level also put vocational competences in the first place in discussions on competences in the policies and practice of adult education in Serbia and Brazil, and in the scientific papers regarding competences and education (Table 1).

Orientation towards the labor market is the leading idea of the OECD (2012) view of competences, as they aim to help countries to boost their economy growth, and competences are seen as a means to achieve this goal. In this context, OECD (2005) defined competence in terms of knowledge, attributes, and capabilities that can be learned and which enable individuals to successfully

perform their job and engage in continuous learning. Competence is usually used to refer to a level of performance, which is all close or even similar to definitions given by Serbian and Brazilian authors. Besides the already mentioned, CEDEFOP (2006) offers alternative, interpretative approaches, derived from phenomenology, that see competence not as duality between the work and the worker, but rather as the union in which the worker and the work form one entity through the experience of work.

According to our opinion, the analysis of the discourses on competences provided by the mentioned transnational organizations on the one side, and the comparative analysis of the scientific papers and the practice and politics of education in Serbia and Brazil on the other, offer an insight into their common ground. Such analysis offers one more benefit, and it is in providing an explanation of the observed trends in the concept of competences. We saw that there has been increase in interest of Brazilian and Serbian authors for the issues on teacher competences, key and vocational competences and the themes that are connected with these topics – developing, standardization and evaluation of competences etc. As the interest in these topics follows the similar global tendencies that are observed in the papers and documents published by the transnational organizations, we can argue that it is not just educational policies but also the educational sciences that experience the same influences.

Conclusion

From the comparative analysis on Brazilian and Serbian perspective on competences, together with the previous discussion on the term, concept and approaches to competences, we can conclude the following:

1. *The term competence* in Brazil and Serbia has changed over time; it originally denoted jurisdiction, and a few decades later it started to be mentioned in the sense that is more common to its modern meaning; contemporary view on the concept of competences usually involves a core element such as skills, knowledge and ability, with variations (e.g. values, readiness, personality traits);
2. *Increase in the frequencies of scientific papers on competences* in relation to education has occurred about two decades ago, and this is the case in both countries observed; regarding this, Serbia and Brazil are following the global trends in which “the use of a concept of competence (...) was connected with the operational development of tools meeting

political and economic desires to measure and compare educational performance” (Olesen, 2013, p. 154) in the international context; an overall view shows that change in number of papers is related to changes in educational policies and politics;

3. *Main issues of analyzed papers around competences* from the educational perspective concern teacher competences, key competences (with the accent on the basic literacy) and vocational competences; recent developments in policies and practice of elementary adult education in both countries show that key competences and vocational competences need to be discussed as one entity, rather than exclusively separate issues;
4. *Approaches in defining competences* that can be identified in Brazil and Serbia are predominantly technical-professional approach (Despotović, 2010), as they are oriented towards gaining professional skills, knowledge and attitudes (i.e. vocational competences) and generic approach, or approach that discusses generic competences that are common to persons from different occupations (i.e. key competences); besides this, an educational approach is present, because competences are considered in terms of support to education and training programs, especially in the phase of curriculum design.
5. *Concept of competences is influenced by global trends* and this is also a case in Brazil and Serbia, as “the competence discourse, born in a field of major political interests and tensions, has established itself as a new dominant framework for thinking about education and learning” (Nicoll, Olesen, 2013, p. 107); this is evident in many publications and documents relevant to education, as we saw previously in analyzing OECD, CEDEFOP and UNESCO discourses on competences.

At the end of our analysis, we can notice that there are issues that require further research on this topic and there are even more questions arising from these findings, in comparison to all the questions that we tried to answer. In our comparison of perspectives on competences in Serbia and Brazil, we were more oriented towards finding similarities between them, seeking to discover common ground and origin of the term competences in two countries from very different regions. Although we were also referring to the observed differences, in our opinion, the further comparison should pay more attention to these differences, as it is here that the key to understanding the transformation of the concept of competences on the national and on the global level may lie.

References

- BORGES, C. J. P. (2010). *O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- CANNING, R. (2013). Rethinking generic skills. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (2), 129–138.
- CEDEFOP. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- DESPOTOVIĆ, M. (2010). *Razvoj kurikulumuma u stručnom obrazovanju: Pristup usmeren na kompetencije*. Beograd: Filozofski fakultet.
- FARTES, V. L. B. (2008). Professional education reforms and the crisis of pedagogical and institutional identities. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (135), 657–684.
- FREITAS, H. C. L. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: 10 ANOS DE EMBATE ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, 23 (80), 136–167.
- HÉBRARD, P. (2013). Ambiguities and paradoxes in a competence-based approach to vocational education and training in France. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (2), 111–127.
- MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGICAL DEVELOPMENT OF REPUBLIC OF SERBIA. (2013). *Law on Adult Education*. Retrieved from <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>
- MINISTRY OF EDUCATION OF BRAZIL (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993–2003*.
- MORAES, C. S. V., & LOPES NETO, S. (2005). Education, vocational training and certification of knowledge: considerations on public policies for professional certification. *Educação & Sociedade*, 26 (93), 1435–1469.
- NICOLL, K., & OLESEN SALLING, H. (2013). Editorial: What's new in a new competence regime? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (2), 103–109.
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competences: Executive Summary*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- OLESEN SALLING, H. (2013). Beyond the current political economy of competence development. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (2), 153–170.
- PACHECO ET AL. (2001). Educational policies in the 90s: the graduation of teachers in Brazil and Portugal. *Educar em Revista*, 18, 185–199, 2001–12.
- RAMOS, R. C., & DI GIORGI, C. A. (2011). From Fundef to Fundeb: evaluating the past to think about the future: a case study in the municipality of Pirapozinho – SP. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19 (72), 623–650.

UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York: UNESCO.

UNESCO. (2014). *Adult Education in Retrospective: Sixty Years of CONFINTEA*. Brasília: UNESCO.

Janiery Da Silva Castro⁴
Univerzitet u Firenci, Italija

Kristina Pekeč⁵, Dubravka Mihajlović⁶
Univerzitet u Beogradu, Srbija

Kompetencije u obrazovanju – iz brazilske i srpske perspektive

Apstrakt: Cilj ovog rada je da se uporedi razumevanje pojma kompetencija u Brazilu i Srbiji, kao i da se osvrne na različite kontekste razvoja tih dveju zemalja. Teoretski okvir će pružiti osvrt na prirodu termina ‘kompetencije’, na sam pojam i razne pristupe kompetencijama. Komparacija se vrši uporednom analizom relevantnih naučnih radova iz dveju zemalja, zajedno sa analizom obrazovnih politika i praksi. U glavnim nalazima se osvrćemo na promenu značenja termina ‘kompetencije’ u proteklom periodu, na porast broja naučnih radova u obe zemlje, na naročito interesovanje autora za pojam kompetencija, te pristupe definisanju kompetencija i uticajima na taj pojam u Srbiji i Brazilu.

Ključne reči: kompetencije, obrazovanje odraslih, komparacija, Srbija, Brazil

⁴ Janiery da Silva Castro je doktorand u oblasti obrazovanja na Univerzitetu u Firenci, Italija.

⁵ Kristina Pekeč je asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Srbija, i doktorand na Katedri za andragogiju.

⁶ Dubravka Mihajlović je istraživač saradnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Srbija, i doktorand na Katedri za andragogiju.

Ljeposava Ilijić¹, Olivera Pavićević², Hajdana Glomazić³
Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd

Potrebe i mogućnosti obrazovanja osuđenika⁴

Apstrakt: Zatvorske ustanove čine deo šireg društvenog konteksta koji u velikoj meri određuje način na koji će se one finansirati i organizovati, kao i interne uslove i prioritete. Otuda velike razlike u praksama zatvorskog obrazovanja. Predmet ovog rada je prikaz različitih koncepata i praksi obrazovanja zatvorenika i njihova analiza. Rezultati su pokazali da potreba za obrazovanjem osuđenika postoji, da mogućnost njegove realizacije varira zavisno od stepena razvijenosti sredine u kojoj se izvodi, a da je osavremenjivanje tog vida obrazovanja upotrebom novih tehnologija jedan od pravaca u kojem će se ono razvijati. Takođe, podaci su pokazali da su pozitivni efekti obrazovanja odraslih osuđenika u zatvorima višestruki i da se ono može smatrati jednom od aktivnih mera koje društvo preduzima ne samo radi smanjenja recidivizma, već i sa ciljem što bolje socijalne reintegracije osuđenika nakon izvršenja kazne.

Ključne reči: osuđeni, zatvor, obrazovanje, resocijalizacija, recidivizam

Uvod

Istraživanja pokazuju da osuđenici koji u zatvorima ne uspeju da ostvare potrebne promene, da redefinišu sopstvene ciljeve i da se uspešno resocijalizuju u društvenu zajednicu najčešće recidiviraju. To znači da kazna zatvora, po sebi, nije uvek dovoljna da se spreči ponovno izvršenje krivičnog dela. Zbog toga je veoma važno da se vreme koje pojedinac provode u zatvoru iskoristi za najbolji ishod u rešavanju ključnih faktora koji utiču na rizik od povratka u zatvorsku ustanovu.

¹ Dr Ljeposava Ilijić je istraživač saradnik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu (lelalela_bgd@yahoo.com).

² Dr Olivera Pavićević je naučni saradnik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu (olive-rapavicevic4@gmail.com).

³ Dr Hajdana Glomazić je naučni saradnik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu (hajdana.ng@gmail.com).

⁴ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu „Kriminal u Srbiji: fenomenologija, rizici i mogućnosti socijalne intervencije“ (47011), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Neki od najčešće spominjanih faktora rizika od ponovnog izvršenja krivičnog dela su: nivo obrazovanja, radni i profesionalni status, mentalno i fizičko zdravlje, stavovi i samokontrola, životne veštine i dr. (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013). Upravo iz tog razloga obrazovanje u zatvorima može se smatrati šansom koja osuđenima može pružiti mogućnost da ostvare produktivne i angažovane živote u zatvoru i van njega. Na taj način obrazovanje može da postane ne samo faktor promene, već i faktor kreiranja novih potreba i pronalazjenja novih načina za samoostvarenje (Aronson, 2013). Obrazovanje treba da bude u središtu zatvorskog sistema jer ono osuđenima može pružiti solidne životne prilike da, tokom izvršenja kazne, rade u svom i u interesu zajednica.

Ohrabrenje i podsticanje osuđenika da se uključe u obrazovni proces u zatvoru daleko je uspješnije ukoliko je zasnovano na holističkom principu i ako ne počiva samo na uslugama pruženim u učionicama i radionicama (Coates, 2016). Ono treba da se posmatra kao deo doživotnog procesa učenja i obrazovanja i nema razloga da bude prekinuto izvršenjem zatvorske kazne (United Nation & UNESCO, 1995). Ističući značaj i svrsishodnost obrazovanja u resocijalizaciji osuđenika, pojedini autori dobro zapažaju da obrazovanje nije jedini put ka oporavku i zaštiti dostojanstva u zatvoru, ali je najsnažniji... To je neki znak da ono što ljudi rade u zatvoru ima težinu u spoljnom svetu (Spellberg, 2013).

Da bi se obrazovanjem u zatvoru postigli željeni ciljevi, ono mora biti dobro osmišljeno i prilagođeno potrebama i mogućnostima osuđenika. Zbog toga se planiraju i razvijaju obrazovni programi koji predstavljaju srž obrazovnog tretmana i smatraju se nosiocima resocijalizacije odraslih osuđenika (MacKenzie, 2012).

Osnovni cilj realizacije obrazovnih programa u zatvoru jeste sticanje osnovnih znanja, razvijanje i unapređivanje radnih veština i navika osuđenika i dobijanje stručnih kvalifikacija. Oni se obučavaju za određena zanimanja, čime se nadoknađuje ono što je propušteno u ranijem redovnom školovanju.

Iako se obrazovna struktura osuđeničke populacije razlikuje u različitim sredinama, gotovo sva istraživanja potvrđuju da je obrazovni nivo zatvorske populacije niži od nivoa opšte (nezatvorske) populacije. Istraživanja vršena u razvijenim društvima, u Evropi (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013; Council of Europe-Education in Prison 1990) i Sjedinjenim Američkim Državama⁵ (Davis, Bozick, Steele, Saunders & Miles, 2013; MacKenzie, 2012; Harlow, 2003), potvrđuju sličnost nalaza. U Norveškoj 8% osuđenika nije završilo osnovnu i srednju školu, a polovina osuđenika nema završene sve nivoe srednjeg stručnog obrazovanja. U izveštaju *Report of Ministry of Education and Research* navodi se da

⁵ Rezultati studije sprovedene od 1992. do 2002. godine u Sjedinjenim Američkim Državama potvrđuju da u proseku oko 50% svih osuđenika koji uđu u zatvorski sistem nemaju završenu srednju školu opšteg usmerenja, a čak 75% nema završenu srednju stručnu školu ili školu ekvivalentnu tom nivou obrazovanja (Prison Book Program, 2010).

postoji veliki procenat osuđenika koji nisu završili osnovno, niže srednje ili više srednje obrazovanje (65% osuđenika mlađih od 25 godina nema završen bilo koji nivo srednjeg obrazovanja), iako su obrazovne mogućnosti u zatvorima izuzetno dobre.⁶

S druge strane, izuzetno je teško utvrditi nivo stečenog znanja i pismenosti osuđenika (nezavisno od toga da li je znanje stečeno u formalnom sistemu obrazovanja ili iskustveno) jer se spektar (ne)znanja kreće od potpune funkcionalne nepismenosti do delimične funkcionalne pismenosti (Council of Europe – Education in Prison, 1990). Takođe, istraživanja potvrđuju da osuđenici, osim niskog nivoa znanja, imaju slabo razvijene osnovne veštine (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013), koje prati i nizak nivo samopoštovanja, dok su neuspeh u školovanju, napuštanje školovanja, problemi u ponašanju i nezaposlenost (United Nations and UNESCO – Institute for Education, 1995) dodatne otežavajuće okolnosti koje u sadejstvu postaju ključni faktori neuspešne resocijalizacije osuđenika.

Naša zemlja prati negativne svetske trendove, a dostupni statistički podaci ukazuju na činjenicu da se u zatvorima u Republici Srbiji nalazi veliki broj osuđenih za koje se procenjuje da im je potrebno dodatno obrazovanje (Knežić i Savić, 2012; 2013; Jovanić, 2010; Uprava za izvršenje krivičnih sankcija⁷, 2013; Ilijić, 2016). Prema zvaničnim podacima Uprave za izvršenje zavodskih sankcija, u Srbiji je 2009. godine među osuđenim bilo 2,8% potpuno nepismenih, 15,2% sa nepotpunom osnovnom školom, a 26,5% imalo je samo završenu osnovnu školu (što zbirno čini 44,5% osuđenih bez ikakvih kvalifikacija). Statistički podaci o obrazovnom nivou osuđenika nisu se bitno promenili ni 2013. godine, pa prema poslednjem dostupnom izveštaju Uprave za izvršenje krivičnih sankcija, krajem 2013. godine, od ukupnog broja osuđenika, 2,2% je potpuno nepismeno, dok je 15,6% sa nepotpunom/nezavršenom osnovnom školom. Završeno osnovno obrazovanje ima 22,3% osuđenika, a 2,8% nedovršeno srednje stručno obrazovanje. Alarmantna činjenica u tom izveštaju jeste visok procenat funkcionalno nepismenih u XXI veku (Ilić i Jovanić, 2011).

Iz tih podataka može se zaključiti da je nizak nivo obrazovanja jedan od pratećih elemenata rizičnog ponašanja odraslih osuđenika, ali istovremeno i visokopotencijalni faktor njihove resocijalizacije na koji se može *delovati* kako bi ona bila efikasnija. Zbog toga se obrazovanje odraslih u zatvorima može smatrati jednom od aktivnih mera (osim proizvodnog rada, okupacione i radne terapije, organizovanja slobodnovremenskih aktivnosti i kulturno-zabavnog sadržaja) koje

⁶ Detaljnije u: Norwegian Ministry of Education and Research (2004–2005). Short Version of Report No. 27. *Education and Training in the Correctional Services „Another Spring”*.

⁷ U daljem tekstu UIKS.

društvo preduzima radi što bolje resocijalizacije osuđenika nakon izvršenja kazne. Autori naglašavaju da učenje u zatvoru povećava sposobnost osuđenika da se efikasno izbore sa zahtevima i izazovima svakodnevnog života i otvara mogućnost njihovog zapošljavanja nakon izvršenja kazne (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013).

Predmet ovog rada je prikaz različitih praksi realizovanja obrazovnog tretmana i analiza njihovog značaja sa stanovišta smanjivanja recidivizma i ostvarivanja uspješne resocijalizacije kao osnovnih ciljeva izvršenja zatvorske kazne.

U penološkoj literaturi nema terminološke i pojmovne usaglašenosti procesa koji vode funkcionalnom osposobljavanju osuđenika za život u zajednici, pa se termini: resocijalizacija, rehabilitacija i korekcija upotrebljavaju kao sinonimi. Kako bi se izbegle nejasnoće i terminološka nedoslednost, autori su se odlučili da se za potrebe ovog rada koriste terminom resocijalizacija.

O funkciji i realizaciji obrazovnih programa u zatvorima

Primer Sjedinjenih Američkih Država

Najveći broj obrazovnih programa za odrasle osuđenike nastao je na tlu Sjedinjenih Američkih Država – države koja ima najrazvijeniji zatvorski sistem (Jovanić, 2008), ali i jedan od najopterećenijih⁸. Kao i u drugim razvijenim zemljama, cilj brojnih obrazovnih i programa osposobljavanja koji su dostupni osuđennicima jeste da unaprede širok dijapazon sposobnosti, od osnovnih veština čitanja i pisanja, do treninga životnih veština (Cho & Tyler, 2013).

Obrazovni nivo se obično procenjuje još u prijemnom odeljenju, a na osnovu rezultata testova osuđeniku se određuje učestvovanje u nekom od obrazovnih programa. Dostupni obrazovni programi imaju cilj da osuđennicima obezbede adekvatno obrazovanje i stručnu obuku, imaju potrebne akreditacije i predstavljaju samo deo širih napora koji se ulažu radi povećanja javne bezbednosti i smanjenja stope recidivizma (California Department of Corrections & Rehabilitation, 2014). Najčešći programi koji se realizuju u zatvorima su: a) *Adult Basic Education (ABE, I, II, III)* – program osnovnog obrazovanja odraslih koji ima tri nivoa. Usmeren je ka osuđennicima koji ne poseduju osnovne obrazovne veštine, a naglasak je na unapređenju čitanja, pisanja i matematike. Učesnici programa prvo polažu test kojim se utvrđuje nivo osnovnog obrazovanja, nakon čega se određuje u koju klasu (nivo) programa će osuđenik biti uključen. Tako se u prvi

⁸ Statistički podaci pokazuju da SAD imaju preko dva miliona osuđenika. Podaci preuzeti iz: Wagner, P. & Rabuy, B. (2016). *Mass Incarceration: The Whole Pie 2016*. Prison Policy Initiative.

nivo uključuju osuđenici koji ne znaju da čitaju i oni koji čitaju na nivou trećeg razreda osnovne škole. U drugi nivo se uključuju osuđenici čije je čitanje između nivoa koji je karakterističan za učenike od četvrtog do devetog razreda, a treći nivo pohađaju oni čije su veštine čitanja na nivou između sedmog i devetog razreda. b) *General Education Development (GED)* – predstavlja program koji je usmeren ka osuđenicima koji nemaju završenu srednju školu opšteg usmerenja ili srednju stručnu školu. Nastava obuhvata unapređenje veština čitanja, pisanja, ali i predmete društvenih nauka i matematike. U taj program se uključuju osuđenici koji su završili *Adult Basic Education-III* ili oni čije je čitanje najbliže nivou devetog razreda, a nemaju diplomu o prethodnom školovanju. c) *Technical Education Programs* – predstavlja program tehničkog obrazovanja usmeren ka obuci u nekoliko različitih sektora koji uključuju: trgovinu i građevinski sektor, sektor energije i komunalnih usluga, sektor finansija i biznisa, sektor javnih usluga, sektor proizvodnje i razvoja proizvoda i dr. Svaki program pruža određene kvalifikacije i obučenosť za određena zanimanja, kao i verifikovan sertifikat. Vrsta obuke i programski sadržaji usklađeni su sa potrebama tržišta rada i pružaju veće izgleda za zapošljavanje osuđenih nakon izlaska iz ustanove. d) *High School Diploma Program* – jeste program koji je usmeren ka sticanju srednjoškolske diplome, a oblasti nastave obuhvataju ekonomiju, istoriju, engleski i matematiku. U taj program se uključuju osuđenici koji su pohađali srednju školu i pre dolaska u zatvor, a napustili su je ili iz bilo kog drugog razloga nisu stekli diplomu o njenom uspešnom završetku. e) *Voluntary Educational Program* – predstavlja program za samostalno obrazovanje koji obuhvata nezavisne studije ili studiranje na daljinu (taj oblik obrazovanja nije dostupan u svakom zatvoru) (California Department of Corrections & Rehabilitation, 2014).

Najveći broj zatvora u Sjedinjenim Američkim Državama pruža osuđenicima i mogućnosť da učestvuju u kursevima opismenjavanja, učenja engleskog jezika – kao drugog jezika, ili programe kontinuiranog obrazovanja odraslih. Osuđenici koji nemaju diplomu srednje škole (*General Educational Development*) u najvećem broju zatvora moraju učestvovati u programu opismenjavanja u trajanju od najmanje 240 sati ili do sticanja diplome. Programi stručne i profesionalne obuke zasnovani su na potrebama zatvorenika, opštim uslovima na tržištu rada i potrebama institucija za radnom snagom. Jedino tako koncipirani obrazovni programi, koji identifikuju nivo obrazovnih potreba i, shodno njemu, nude osuđenima uključivanje u odgovarajuće obrazovne programe, mogu da daju dugoročne pozitivne efekte. Procena individualnih nivoa znanja i koordinisanje obrazovnih programa sa postojećim obrazovnim nivoom čini polaznu ideju američkog zatvorskog obrazovanja koje je zasnovano na ideji doškoloavanja.

Primer Švedske

Praksa sprovođenja obrazovnih programa u zatvorima, njihov sadržaj i način realizacije variraju od jedne do druge zemlje. Oni zavise kako od opšteprihvaćenog društvenog shvatanja značaja obrazovanja uopšte i kaznene politike, tako i od materijalnih mogućnosti zemlje. Ipak, u praksi se po inovativnosti posebno izdvaja Švedska, kao zemlja koja je u realizaciji obrazovnih sadržaja u zatvorima otišla korak dalje od ustaljene prakse većine zemalja.

U Švedskoj svi zatvorenici imaju pravo na pristup obrazovanju koje se realizuje posredstvom *Centra za učenje*. Na osnovu prethodno utvrđenog obrazovnog nivoa osuđenika, individualnih potreba i ličnih okolnosti određuje se individualni plan učenja za svakog osuđenika. Prioritet u procesu obrazovanja daje se osuđenicima koji imaju nizak nivo prethodnog obrazovnog postignuća: oni sa niskim nivoom pismenosti i računanja imaju prednost u odnosu na osuđenike višeg obrazovnog nivoa. Obrazovne aktivnosti koje se nude u zatvorima odgovaraju i prate obrazovne aktivnosti dostupne građanima na slobodi (prate nastavne planove i programe za obrazovanje odraslih na slobodi) (Nordic Cooperation, 2009).

Osuđenici u Švedskoj, sa izuzetkom malog broja onih koji učestvuju u programima visokog obrazovanja, doskoro nisu imali pravo na pristup i korišćenje kompjutera. Međutim, upravo razvoj tog segmenta obrazovanja bio je prilika da se prepozna značaj koji pristup kompjuterima može da pruži obrazovanju osuđenika. Uvažena je činjenica da je upotreba novih tehnologija u obrazovanju značajan faktor unapređivanja procesa obrazovanja u zatvoru, ali i jedan od uslova uspešne socijalne reintegracije osuđenika. Zbog toga je, zahvaljujući pilot projektu *Centra za učenje*, svim osuđenicima omogućen pristup kompjuterima i proverenim sajtovima. Cilj programa je bilo razvijanje i unapređivanje veština elektronske komunikacije osuđenika, ali i ohrabivanje da razvijaju i koriste savremena sredstva komunikacije i rada (Nordic Cooperation, 2009).

Karakteristika obrazovanja odraslih osuđenika u Švedskoj jeste mogućnost *učenja na daljinu*. Cilj pilot projekta, kojim je predviđeno sprovođenje programa *učenja na daljinu*, bio je da poboljša kvalitet obrazovanja osuđenika, da obezbedi jednakost obrazovnih sadržaja dostupnih u zatvoru sa sadržajima dostupnim na slobodi i da pruži kontinuitet u učenju putem *obrazovanja na daljinu*. Prvobitno je projekat testiran u nekoliko zatvora, a nakon njegovog uspeha, taj model učenja počeo je da se primenjuje u svim zatvorima u Švedskoj od 2003. godine (Prison Education: Mapping of key data, 2012).

Iz andragoške perspektive, *učenje na daljinu* se procenjuje kao inovativan, kreativan i *otvoren* metod učenja koji omogućava fokusiranje na kvalitet rada učenika, a ne na percepciju o njemu – jer ona može biti proizvod unapred utvr-

đenih predrasuda i pretpostavki (nastavnika) o osuđenom pojedincu. Poenta je u tome da u tom modelu učenja identitet pojedinačnog učenika, u određenoj meri, dobija sekundaran značaj i da osuđenici imaju mogućnost da pristupe obrazovanju u svom ritmu, kao individualni učenici, na pozitivan način i uz pružanje nastavničke podrške. Mogućnost upotrebe kompjuterske platforme za učenje i virtuelne radne sobe, uz mogućnost ostvarivanja komunikacije sa kvalifikovanim nastavnim kadrom, znači da su osuđenici potpuno podržani na svom putu učenja i obrazovanja. Problem nedostatka kontakta *licem u lice* osuđenika i nastavnika prevazilazi se tako što se osuđenima daje prilika da u svakom trenutku ostvare kontakt sa nastavnicima, a nastavno osoblje je tu da podrži osuđenika u obrazovnim aktivnostima i da im pomogne da reše sve probleme u vezi sa upotrebom kompjutera ili neke druge probleme u vezi sa komunikacijom u digitalnom prostoru (Prison Education: Mapping of key data, 2012). Taj način obrazovanja je umnogome drugačiji od onoga koje je većina osuđenika imala u ranijem školovanju. Prvi put u istoriji švedskog zatvorskog obrazovanja takav metod učenja omogućio je osuđenima pristup širokom spektru subjekata u obrazovanju, pristup učenju na fleksibilan i savremen način, uz podršku i na način koji im obezbeđuje uslove da nastave sa započetim učenjem u slučaju premeštaja ili puštanja na slobodu (Prison Education: Mapping of key data, 2012).

Evaluacija pilot projekta ukazala je na pozitivne efekte programa *učenja na daljinu* u zatvorima. Međutim, zbog zaštite podataka, nema dostupnih statističkih podataka o tome u kojoj meri učešće osuđenika u obrazovnim aktivnostima i sticanje kvalifikacija utiče na poboljšanje zapošljavanja ili smanjenje stope povrata – jer ne postoji praćenje pojedinačnih osuđenika nakon otpuštanja iz zatvora. Međutim, sa aspekta osuđenika, program *učenja na daljinu* ocenjuje se pozitivno jer omogućava završetak započetog obrazovnog programa i postizanje stručnih kvalifikacija. Takođe, veliki broj učesnika izjavio je da im je uključenost u program pomogla da razviju samopoštovanje i samopouzdanje i da izgrade pozitivan stav o obrazovanju i životu uopšte. Podaci pokazuju da se broj osuđenika, korisnika obrazovnih programa konstantno povećavao: 2005. godine 140 osuđenika je završilo 197 kurseva (programa), 2008. godine 870 osuđenika završilo je 1.363 kurseva, a 2011. godine 1.212 osuđenika završilo je 2.045 kurseva (osuđenici mogu da studiraju, odnosno da se uključe u tri različita kursa ili obrazovna programa u jednom trenutku).

Ipak, postoje i nedostaci učenja na daljinu u zatvorima, a jedan od njih je ograničenost onlajn materijala koje nastavnici mogu da koriste u nastavi zbog propisa i bezbednosnih pravila. Takođe, takav način rada je i zahtevniji za nastavno osoblje koje je u obavezi da provodi više vremena u pronalaženju odgovara-

jućih materijala koji mogu da se prezentuju osuđennicima. Upravo iz tog razloga postoji namera da se osuđennicima dozvoli i pristup internetu u obrazovne svrhe.

Skandinavske zemlje, posebno Švedska, predstavljaju najbolji primer razumevanja potrebe da se osuđenici tretiraju na osnovu njihovih potencijala i šansi i, u tom smislu, programi obrazovanja osuđenika se neprekidno razvijaju, unapređuju i prilagođavaju kao sistem povratne sprege pojedinca i zajednice.

Primer Srbije

Govoriti o obrazovnom tretmanu u zatvorima u Srbiji, van konteksta opštih uslova u kojima zatvori funkcionišu, čini se gotovo nemogućim. „Dešavanja u našem društvu u proteklih dvadesetak godina otežala su već postojeću lošu situaciju u zatvorima, što je rezultiralo time da je obrazovanje odraslih u zatvoru nedovoljno zastupljeno, a njegova uloga potcenjena” (Knežić i Savić, 2012, str. 179).

Ustanove za izvršenje krivičnih sankcija suočavaju se sa brojnim problemima materijalne, kadrovske i organizacione prirode (Jovanić, 2010), s jedne strane, i problemima krize ideologije tretmana, s druge strane. Oni se odnose na tranziciju ideje – od koncepta resocijalizacije ka konceptu reintegracije. Te promene u sferi izvršenja krivičnih sankcija direktno se manifestuju i na planiranje, realizaciju i evaluaciju tretmanskih i obrazovnih sadržaja (Jovanić, 2010).

Sedamdesetih i osamdesetih godina XX veka obrazovni proces u zatvorima bio je u ekspanziji, pa je bio i veliki broj polaznika (Stevanović, 2006). „Organizovana nastava osnovnog i srednjeg usmerenog obrazovanja, analfabetski tečajevi, kursevi za polukvalifikovane i nekvalifikovane radnike, kao i obuka radnika za zanimanja metalske struke” (Konstantinović Vilić, Đurđić i Petrušić 2001, str. 79) nekada su bili samo deo nastavno-obrazovnih sadržaja. Kazneno-popravni zavodi imali su obrazovne centre-škole za osnovno i srednje obrazovanje odraslih osuđenika, koje su bile povezane sa odgovarajućim školama u centru grada, a godišnje je upisivano više stotina osuđenika koji su završavali osnovno i srednje obrazovanje (Knežić i Savić, 2013).

Nakon toga opada interesovanje za obrazovanje u zatvorima, a povećava se sumnja u moć obrazovanja kao oblika tretmana u resocijalizaciji osuđenih, uz nezainteresovanost uprava zavoda za organizovanje obrazovanja. Pravilnikom o organizaciji i sistematizaciji radnih mesta u Upravi za izvršenje zavodskih sankcija (UIKS, 2006) iz 2006. godine postojeće škole u kazneno-popravnim zavodima postale su odseci u Službi za prevaspitanje, najčešće sa jednim referentom za organizaciju kulturno-obrazovnih aktivnosti. „Ovaj podatak dovoljno govori o tome kako naše društvo vidi ulogu i značaj obrazovanja kao faktora osposobljavanja

osuđenih lica za integraciju u zajednicu po izdržanoj zatvorskoj kazni” (Knežić i Savić, 2013, str. 106).

O tome da je realizacija obrazovnih programa opala na listi prioriteta zatvorskog režima i da je realizacija obrazovnih sadržaja na minimalnom nivou, svedoče podaci koje navodi Stevanović: od ukupnog broja osuđenih, nekim vidom obrazovanja u toku 2008. godine bilo je obuhvaćeno svega 1,04% osuđeničke populacije (Stevanović, 2009).

Ipak, određeni pomak u odnosu države prema obrazovanju i stručnom osposobljavanju osuđenih predstavlja realizacija projekta *Podrška stručnom obrazovanju i obuci u zatvorskim ustanovama Srbije*⁹. Programom je predviđena obuka osuđenika za pet struka, i to: pekarstvo (tri tipa obuke), zavarivanje (tri tipa obuke), štampanje sitoštampom, stolarstvo i povrtarstvo. Veliki broj osuđenika prepoznao je taj projekat kao svoju šansu, što je imalo i pozitivan rezultat, pa je čak 95% polaznika uspešno osposobljeno za rad (UIKS, 2013).

Podaci o obrazovnoj strukturi osuđenika govore da veliki broj njih ima obrazovne potrebe i ukazuju na neophodnost realizacije obrazovnih programa. U kojoj meri se sprovode obrazovni programi u zatvorima, najbolje ilustruju sledeći podaci: ukupan broj osuđenika krajem 2013.¹⁰ godine bio je 7.330, od čega je 7.054 osuđenika i 276 osuđenica; u neki od ponuđenih obrazovnih programa bilo je uključeno 12,8% osuđenika i 0,7% osuđenica. Nadalje, opismenjavanjem je bilo obuhvaćeno svega 49 osuđenika (u zatvoru i van zatvora), a u osnovnoškolsko obrazovanje u zatvoru ili u saradnji sa obrazovnim centrima van zatvora uključena su 32 osuđenika. Najveći broj osuđenika pohađao je kurseve – programe za obuku i sticanje stručnih kvalifikacija u zatvoru i van zatvora, njih 752. Treći stepen srednje stručne spreme stekla su 44 osuđenika, a četvorogodišnju srednju školu, van zatvora, pohađalo je šest osuđenika. Višu školu završilo je devet, a fakultet 13 osuđenika. Zabrinjavajući podatak u tom izveštaju je da nijedna osuđenica nije bila uključena u proces opismenjavanja, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja 2013. godine.

Određeni napredak u organizaciji i realizaciji programa stručne obuke osuđenica zapaža se u poslednje dve godine. U Kazneno-popravnom zavodu za žene u Požarevcu, od 2014. godine sprovode se krojački kurs, koji je u prvoj godini re-

⁹ Taj projekat započeo 2011. godine, pod pokroviteljstvom Evropske unije, predstavlja podršku Upravi za izvršenje krivičnih sankcija za uspostavljanje efikasnog sistema stručnog obrazovanja i obuke osuđenika u zatvorima. Glavni cilj je upravo poboljšanje mogućnosti zapošljavanja osuđenika, čime bi se olakšao proces socijalne reintegracije. Projekat je realizovan u tri najveće kazneno-popravne ustanove u Republici Srbiji: KPZ u Nišu, KPZ u Sremskoj Mitrovici i KPZ u Požarevcu. U prvoj godini sprovođenja projekta pripremljen je koncept za stručno obrazovanje i obučavanje osuđenih, obučeni su timovi i instruktori za sprovođenje obuke i izabrani su osuđenici koji su se prijavili (na osnovu psihološke procene, testova i individualnog plana učenja).

¹⁰ Podaci preuzeti iz izveštaja Uprave za izvršenje krivičnih sankcija (2013), Ministarstvo pravde Republike Srbije.

alizacije završilo 12,2% osuđenica, i kurs za izradu nakita, u kojem je učestvovalo 8,8% osuđenica (Srnić, Kovačević i Nikolić, 2014).

Uvođenje stručnog obrazovanja i obuke osuđenih zahteva i određeni broj novih radnih procedura koje trenutno nisu ustanovljene u zatvorskom sistemu. Nedostaje kvalifikovano nastavno osoblje, prostorne mogućnosti su vrlo ograničene, a na podizanju svesti i motivisanju osuđenih za aktivnije uključivanje u obrazovne programe gotovo da se ništa ne radi.

Motivisanost osuđenika za obrazovanje i recidivizam

I pored činjenice da u tri najveća kazнено-popravna zavoda u Srbiji postoje mogućnosti za naknadno osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje osuđenika, jedan od najvećih problema i dalje ostaje nemotivisanost osuđenika za uključivanje u obrazovni proces. U praksi se često dešava da se za obuku prijavljuju osuđenici koji imaju stečene kvalifikacije, odnosno oni koji nemaju potrebu za do/prekvalifikacijom, dok oni koji se nalaze u *stanju osnovne obrazovne potrebe* (bez škole, sa nepotpunom osnovnom ili srednjom školom) najčešće ostaju neprijavljeni. Brojni razlozi utiču na nisku motivisanost osuđenih za pomenute programe, a najzastupljeniji su: prethodno negativno iskustvo u učenju, zatvorske okolnosti u kojima se odvija obrazovni proces, uticaj neformalnih grupa, starost i dr. (Ilijić, 2016). Autori s pravom naglašavaju da zatvorski uslovi i zatvorsko okruženje mogu biti velika prepreka kako za ispoljavanje obrazovnih potreba, tako i za motivaciju i učestvovanje u organizovanim oblicima obrazovnog procesa u zavodu (Konstantinović Vilić, Đurđić i Petrušić, 2001).

Da bi se otklonile barijere, povećala motivacija i participacija osuđenika u programima obrazovanja, prilikom planiranja obrazovnih programa koji se sprovode u zatvorima treba uzeti u obzir i uvažiti specifičnosti odraslih osuđenika (Knežić, 2001). U skladu sa tim, može se reći da „obrazovanje u zatvoru ne počiva toliko na autoritetu koliko na pristanku koji je veoma teško ostvariti u prinudnom i autoritarnom okruženju kakav je zatvor” (Knežić i Savić, 2013, str. 103). U tom smislu, ako se želi efikasno obrazovanje u zatvorima, budući napori u sferi organizacije i realizacije obrazovnih sadržaja treba da sadrže komponentu koja će uticati na povećanje motivacije za učešće osuđenika u obrazovnim programima (Ilijić, 2016).

Postoji više načina na koje motivacija osuđenika, kvalitet i efikasnost zatvorskog obrazovanja i obuke mogu biti poboljšani, a među njima su: povećana saradnja *u samom zatvoru* između različitih aktera; povećana saradnja *između zatvora i lokalnih zajednica* (sa ciljem da se osigura podrška da se obrazovanje i osposobljavanje realizuju u zatvorskoj ustanovi i da se eventualno nastave nakon izlaska osuđenika iz zatvorskog okruženja) i inovativni metodi učenja u kojima

je naglasak stavljen na učenika. Korišćenje inovativnih metoda učenja zahteva obučene nastavnike i trenere, sa dobrim (andragoškim) veštinama i razumevanjem zahteva odraslih osuđenika (učenika), ali i sposobnošću za prevazilaženje ograničenja koje realizacija obrazovnih procesa u zatvorskoj sredini nosi sa sobom (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013).

Rezultati studije¹¹ čiji je cilj bio da identifikuje najvažnije motivacione faktore za učestvovanje osuđenika u obrazovnim aktivnostima ukazuju na to da su *smislenost i korisnost rada* – jedan od važnih motivacionih faktora. Najčešći odgovor osuđenika odnosi se upravo na pružanje mogućnosti *da provode vreme radeći nešto korisno i razumno*. Takođe, među najznačajnijima je motivacioni faktor – *prilika da se nadoknadi propušteno*. Mnogi osuđenici su učestvovanje u obrazovnim aktivnostima videli *kao drugu šansu da učine ono što su ranije propustili*. Ostali faktori su slični motivacionim faktorima opšte populacije i odnose se na *želju za poboljšanjem mogućnosti za zapošljavanje* ili *želju da porodice učine ponosnim* (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2009).

Treba imati na umu da uspešna realizacija obrazovnih programa u zatvorima nije jednostavan ni lak zadatak (Brewster & Sharp, 2002). Izazovi sa kojima se suočavaju zatvorsko osoblje i nosioci vaspitnog obrazovnog procesa su višestruki. Stalno menjanje profila zatvorske populacije, potreba da se ide ukorak sa promenama i dostignućima u redovnom obrazovanju i usvajanje novih tehnologija za učenje predstavljaju posebne izazove za obrazovni kadar. Rast zatvorske populacije u celom svetu, preopterećenost zatvorskih kapaciteta i produbljivanje krize zatvora, kao i problem održavanja bezbednosti, povećavaju rizik koji može da dovede ili je već doveo do pada obrazovanja na listi prioriteta zatvorskog režima. Istovremeno, u kontekstu ekonomske krize i sve konkurentnijih tržišta rada, osuđenici su više nego ikad potrebno da steknu veštine i kompetencije kojima će povećati svoje izgleda da se uspešno uključe u svet rada i zapošljavanja na slobodi (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013).

„Obrazovni tretman u zatvorima, koji se ogleda u podizanju nivoa znanja osuđenika, predstavlja ujedno i izraz *humanizacije izvršenja zatvorske kazne* i nastojanje da se ostvare vaspitno-korektivni efekti na osuđena lica” (Jovanić i Ilijić, 2015, str. 165). Svakako, „naknadni završetak ranije propuštenog školovanja ne znači da oni koji su uključeni u ovaj proces više neće vršiti krivična dela, jer je recidivizam multikauzalna pojava, već da osuđeno lice povećava svoje mogućnosti za uključivanje u prosocijalne tokove na slobodi” (Jovanić i Ilijić, 2015, str. 165).

Smanjenje stope recidivizma je najmoćniji i najpoželjniji ishod celokupnog vaspitno-korektivnog i obrazovnog tretmana u zatvoru, pa je stoga veliki broj stranih studija usmeren na istraživanje efekata obrazovnog procesa u zatvori-

¹¹ Sprovedene u Danskoj, Finskoj, na Islandu, u Švedskoj i Norveškoj.

ma (najčešće osnovnoškolskog ili srednjeg – stručnog) na kasniji život na slobodi i rizik recidivizma¹² (Gaes, 2008). Ispitujući veze između učesća zatvorenika u stručnom obrazovanju i programima obuke (*VET*) dostupnih u zatvorskom sistemu Australije i njihove šanse za povratak u zatvor, Kalan i Gardner (Callan & Gardner, 2007) došli su do nalaza da zatvorenici koji su bili uključeni u obrazovne programe imaju mnogo manje šanse da se vrate u zatvor od onih koji nisu učestvovali u programu. Taj zaključak je nastao na osnovu rezultata istraživanja koji pokazuju da su osuđenici koji nisu bili uključeni u proces profesionalnog osposobljavanja (32%) u većem procentu recidivirali, u poređenju sa osuđenima koji su bili uključeni u programe obuke (23%). Slične rezultate navode i drugi autori: osuđenici uključeni u obrazovni procese imaju manje šanse da recidiviraju u poređenju sa osuđenima koji nisu bili uključeni u te procese (Cho & Tyler, 2008; Harer, 1995; Hull, Forrester, Brown, Jobe & McCullen, 2000; Davis, Bozick, Steel, Sauders & Miles, 2013; Wilson, Gallagher & Mackenzie, 2000).

Smanjenje stope recidivizma važno je ne samo sa stanovišta *humanizacije izvršenja kazne* već i sa ekonomskog aspekta, budući da se u decenijama *krize zatvora* (Mrvić Petrović, 2007), finansijske krize i smanjenja budžetskih sredstava neophodnih za funkcionisanje zatvora i realizaciju tretmanskih programa obrazovni programi vide kao ekonomski isplativi, što potvrđuje i metastudija Dejvisa i saradnika (Davis, Bozick, Steele, Saunders & Miles, 2013). Kada se uporede troškovi organizacije obrazovanja, pozitivni efekti obrazovanja na ponašanje osuđenika i rizik recidivizma sa troškovima zatvorskog života i povratka u zatvor, može se zaključiti da je, u ekonomskom smislu, investiranje u razvoj obrazovnih programa *isplativo*. Takođe, s obzirom na činjenicu da obrazovni programi imaju potencijal da povećaju stopu zaposlenosti osuđenih u zatvoru, ali i da utiču na povećanje šansi za obezbeđivanje zaposlenja u društvenoj zajednici, nakon otpuštanja (John Howard Society of Alberta, 2002), može se reći da je ulaganje u obrazovanje, i u socijalnom i u ekonomskom smislu, višestruko korisno – kako po pojedinca, tako i po društvo.

„Zalaganje za primenu obrazovanja u zatvorima možemo tražiti u proceni efikasnosti obrazovanja u smanjenju recidivizma, ali i u ispitivanju pozitivnih promena ličnosti i ponašanja do kojih je došlo pod uticajem obrazovanja u zatvoru” (Jovanić, 2010, str. 265).

Rezultati velikog broja stranih studija potvrđuju prethodne navode – da osim smanjenja stope recidiva, postoje i drugi pozitivni efekti obrazovanja osuđenika koji se mogu tumačiti i kao alternativa recidivu (Ilijić, 2016). Komparativna studija sprovedena u tri američke države pokazuje da su glavni efekti obrazovanja

¹² Posmatran kao ponovno vraćanje u zatvor u periodu od tri do pet godina nakon otpuštanja.

odraslih osuđenika u zatvorima: povećanje mogućnosti zapošljavanja osuđenika i redukcija kriminalnog ponašanja (Steurer, Smith & Tracy 2001; Chawez & Dawe, 2007). To jasno govori da obrazovanje osuđenih ima pozitivan efekat na njihovu socijalnu reintegraciju. Takođe, pozitivni efekti se odnose i na promene u ponašanju koje se manifestuju u smanjenju nasilja i opštem poboljšanju zatvorske discipline (Evaluating Correctional Education, 1997), poboljšanju odnosa prema drugim zatvorenicima i stručnom osoblju, manjem broju izvršenih disciplinskih prestupa, napredovanju u tretmanu – češćoj reklasifikaciji u povoljniji tretman (Ilijić, 2016). Efekti obrazovanja osuđenika odnose se i na pružanje osnove za nastavak školovanja po otpuštanju iz zatvorske ustanove, smanjenje nediscipline u samoj ustanovi (Gerber & Fritsch, 1995), razvijanje samoaktuelizacije i samo-realizacije, razvijanje ekonomskih sposobnosti, poboljšanje socijalnih odnosa i razvoj građanske odgovornosti (Ryan, 1997; Jovanić, 2010).

Rezultati istraživanja ukazuju na to da obrazovanje u zatvoru, na individualnom nivou, može da: poveća sposobnost pojedinca za rešavanje problema, ojača veštine socijalne interakcije, stimuliše osećaj samoeфикаsnosti i tako povećava šansu uspostavljanja prosocijalnog ponašanja (Ross & Fabiano, 1985); sticanjem znanja i veština stvori mogućnost da se zaposli (samim tim, smanjuje se stopa kriminala) (Gerber & Fritsch, 1995; Wilson, Gallagher & MacKenzie, 2000); obezbedi povećanu uključenost u socijalne situacije koje promovišu prosocijalne stavove, uverenja i ponašanja (Sampson & Laub, 1993; Harer, 1995).

Naime, iako većina istraživača stopu¹³ recidivizma uzima kao meru uspešnosti sprovedenih obrazovnih programa u zatvorima, s pravom treba istaći i druge pozitivne efekte, kao što su promene u ponašanju osuđenika prema drugima, promene na nivou stavova i pozitivne promene u pogledu poštovanja discipline u ustanovi. To su promene koje nastaju kao posledica učešća osuđenih u pomenutim programima.

Ciljevi savremenih tendencija u penalnom obrazovanju

Kada se govori o savremenim tendencijama u oblasti obrazovanja odraslih osuđenika, treba ukazati i na inovirane i znatno bogatije ciljeve, u odnosu na ranije, kojima ti programi teže. Osim osnovnih, programi nastoje da ostvare i specifične ciljeve, kao što su:

- 1) *podsticanje samoaktuelizacije i samorealizacije* – kod osuđenika se razvijaju znanja, veštine i stavovi neophodni za realizaciju njihovih

¹³ Danas se sve više govori o kategoriji rizika za recidiv – u kontekstu savremene penološke prakse koja je zasnovana na proceni stepena rizika za recidiv, potreba osuđenih i kapaciteta za promenu.

potencijala, samosvesti, realističnog i pozitivnog *self-koncepta*, kao i vrednosnog sistema koji je u skladu sa opšteprihvaćenim vrednostima. Tehnikama ispravnog odlučivanja i rešavanja problema nastoje se unaprediti kognitivne sposobnosti i kritičko mišljenje osuđenika;

- 2) *poboljšanje socijalnih odnosa* – obrazovanjem osuđenici stiču znanja i veštine neophodne za aktivne odnose sa drugima, efektivnije i produktivnije funkcionisanje u porodici i društvu, kao i reagovanje u različitim socijalnim situacijama koje će biti u skladu sa očekivanjima i društvenim normama. Postizanje tog cilja ujedno bi značilo i promenu ponašanja od devijantnog i antisocijalnog ka prosocijalnom i društveno prihvatljivom;
- 3) *razvijanje ekonomskih sposobnosti* – mnogi osuđenici, zbog nedostatka znanja i veština, ali i radnog iskustva, nisu u mogućnosti da izdržavaju svoju porodicu i vode samostalan život. Osim opšeg obrazovanja i profesionalne obuke, kod osuđenika treba razvijati i sposobnosti upravljanja novcem, informisati ih o uspešnim načinima i putevima obezbeđivanja zaposlenja itd.;
- 4) *razvijanje građanske odgovornosti* – vreme provedeno u zatvoru treba iskoristiti da se osuđeni osposobe da vode produktivan i organizovan život po izlasku. Razvijati odgovornost za sopstveno ponašanje i percipiranje sebe kao korisnog člana društvene zajednice koje poštuje zakonske norme ponašanja (Ryan, 1997).

Osim opštih i specifičnih ciljeva koje nastoje da ostvare, obrazovni programi treba da budu kreirani tako da uzimaju u obzir i *specifičnost populacije i posebne potrebe* pojedinaca usklađene sa potrebama za obrazovanjem.

Istraživači navode da se time što odrasli osuđenici učestvuju programima usmerenim ka eliminaciji kriminogenih faktora rizika smanjuje verovatnoća da ponovo počine krivična dela. Programi obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja podrazumevaju i programe koji nisu prvenstveno usmereni ka ispunjavanju obrazovnih potreba, već i drugih identifikovanih faktora rizika. To su programi usmereni ka eliminaciji zavisnosti od psihoaktivnih supstanci, kontroli agresije ili prevenciji nasilja u porodici. Oni predstavljaju najadekvatniji put izvršenja zatvorske kazne koji doprinosi sigurnoj i uspešnoj tranziciji u društvenu zajednicu (Motiuk, 2012). „U svetu se pored klasičnih školskih programa za obrazovanje odraslih, sve više radi na pružanju praktičnih profesionalnih znanja i veština, na razvoju ljudskih kvaliteta, socijalne kompetencije i slično” (Jovanić, 2010, str. 264).

Zaključak

Realizacija obrazovnih programa u zatvorima kompleksan je i višeznačan proces sa mnoštvom mehanizama putem kojih se može uticati na ponašanje pojedinca u zatvoru i društvenoj zajednici, na slobodi, sa ciljem da se izazove pozitivna promena (Duguid, 1998).

Cilj izvršenja zatvorske kazne ne sme se svesti na puklo izolovanje i segregaciju osuđenih na određeno vreme iz društvene sredine, već kaznu treba iskoristiti kao priliku da se primene odgovarajući programi postupanja i mogućnost da osuđeni usvoje društveno prihvatljive oblike ponašanja i vrednosti sa ciljem što bolje socijalne reintegracije. Obrazovni proces, svakako, predstavlja vrlo efikasno sredstvo koje može da osigura ostvarivanje poželjnog cilja. U inostranoj penološkoj praksi osuđenicima su dostupni brojni obrazovni programi. Nažalost, u našoj zemlji nije tako – obrazovni sadržaji nisu dostupni osuđenicima u svim zatvorima, a obrazovnom procesu se ne posvećuje dovoljna pažnja. Nedostaje i saradnja sa lokalnim obrazovnim centrima. U ustanovama u kojima postoje mogućnosti za naknadni završetak osnovne i srednje škole, problem leži u motivaciji osuđenika za uključivanje u pomenute sadržaje. Razlozi za neuključivanje su brojni, od negativnih iskustava u ranijem školovanju, starosti, neprivlačnosti obrazovnih programa i dr. Postoji globalni trend opadanja značaja obrazovanja u zatvorima, ali dobri primeri obrazovne prakse u zatvorima, iako izolovani, pokazuju važnost sistematskog načina unapređivanja tog važnog zadatka.

Promena neželjenih stavova prema procesima obrazovanja odraslih u zatvorima predstavlja ne samo popravnu priliku za osuđenike, već i priliku društva i institucija da isprave svoje neuspehe koji su u velikoj meri odgovorni za počinjeni kriminalitet.

Reference

- ARONSON, E. (2013). *A second chance through Princeton's Prison Teaching Initiative*. The Trustees of Princeton University. New Jersey: Princeton.
- BREWSTER, D. R., & SHARP, S. (2002). Educational Programs and Recidivism in Oklahoma: Another Look, *The Prison Journal*, 82(3), 314–334.
- CHO, R. M., & TYLER, J. (2013). Does Prison-Based Adult Basic Education Improve Postrelease Outcomes for Male Prisoners in Florida. *Crime & Delinquency*. 59(7), 975–1005. Published on-line on November 30, 2010. Retrieved from cad.sagepub.com/content/59/7/975.
- CALLAN, V., & GARDNER, J. (2007). The role of VET in Recidivism in Australia. In: Dawe, S. (Ed.) *Vocational Education and Training for Adult Prisoners and Offenders in*

- Australia: Research readings*. National Centre for Vocational Education Research-NCVER, Australian Government. Retrieved from www.ncver.edu.au (accessed 18 May 2014)
- California Department of Correction & Rehabilitation (2014). Office of Offender Services (OS). Retrieved from www.cdcr.ca.gov/rehabilitation/os.html.
- CHAVEZ, R., & DAWE, S. (2007). International Research and Trends in Education and training provision in Correctional Settings (16–27). In: Dawe, S. (Ed.) *Vocational Education and training for Adult prisoners and Offenders in Australia: Research readings*. National Centre for Vocational Education Research-NCVER, Australian Government. Retrieved on 16 May 2014 from www.ncver.edu.au.
- COUNCIL OF EUROPE-EDUCATION IN PRISON. RECOMMENDATION No R(89)12 Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and Explanatory memorandum. Strasbourg 1990. Retrieved on 28 January 2014 from www.eraa.org/upload/media/Education_in_Prison_02.pdf.
- COATES, D. S. (2013). *Unlocking Potential. A review of education in prison*. Ministry of Justice. Retrieved from www.gov.uk/moj.
- DAVIS, L., BOZICK, R., STEELE, L. J., SAUNDERS, J., & MILES, J. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta Analysis of Programs that Provide Education to Incarceration Adults*. Bureau of Justice Assistance. U.S. Department of Justice. Rand Organization. Retrieved from www.rand.org/pubs/research_reports/RR266.
- DUGUID, S. (1998). *British Columbia Prison Education Research Project*. Final Report Social Sciences and Humanities Research, Ottawa (Ontario): Council of Canada.
- EVALUATING CORRECTIONAL EDUCATION, (1997). Using Correctional Education Data: Issues and Strategies. Retrieved from <http://www2.ed.gov/offices/OVAE/AdultEd/OCE/IssuesStrategies/ch5.html>.
- EIKELAND, O. J., MANGER, T., & ASBJØRNSEN, A. (Eds.) (2009). *Education in Nordic Prisons*. Prisoner's educational background, Preferences and Motivation Copenhagen: Nordic Council of Ministers. Retrieved from <http://www.norden.org/en/publications/publications/2009-508>.
- GAES, G. (2008). *The Impact of Prison Education Programs on Post-release Outcomes*. Re-entry Roundtable on Education. Retrieved from <http://www.dlrr.maryland.gov/adulted/aempactprisoned.pdf>.
- GERBER, J. & FRITSCH, E. J. (1995). Adult Academic and Vocational Correctional Education Programs: A Review of Recent Research. *Journal of Offender Rehabilitation*, 22(1–2), 119–142.
- HARER, M. D. (1995). Recidivism among Federal Prisoners Released in 1987. *Journal of Correctional Education*, 46(3), 98–128
- HARLOW, C. W. (2003). Education and Correctional Populations, Bureau of Justice Statistics Special Reports, U. S. Department of Justice. Retrieved from www.bjs.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf
- HAWLEY, J., MURPHY, I., & SOUTO-OTERO, M. (2013). *Prison Education and Training In Europe. Current stay-of-play and Challenges*. A summary report authored for the European Commission by GHK Consulting. Retrieved from www.ec.europa.eu.

- HULL, K. A., FORRESTER, S., BROWN, J., JOBE, D., & McCULLEN, C. (2000). Analysis of recidivism rates for participants of the academic/vocational/transitional education programs offered by the Virginia Department of Correctional Education. *Journal of Correctional Education*, 51(2), 256–261.
- ILJIĆ, LJ. (2016). *Uticaj obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja na redukciju rizika recidivizma kod osuđenih lica*. Doktorska disertacija. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- ILIĆ, Z. I JOVANIĆ, G. (2011). *Zatvori i/ili sloboda pod nadzorom*. Beograd: Planeta Print.
- IZVEŠTAJ UPRAVE ZA IZVRŠENJE KRIVIČNIH SANKCIJA (2013). Ministarstvo pravde Republike Srbije. Preuzeto 19. aprila 2016. sa www.uiks.mpravde.gov.rs/articles/izvestaji-i-statistika.
- JOVANIĆ, G. I ILJIĆ, LJ. (2015). Obrazovne potrebe i edukativni tretman. *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (157–169). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Preuzeto sa icf.fasper.bg.ac.rs/zbornici/2015-danas-proceedings.pdf
- JOVANIĆ, G. (2010). Potrebe za tretmanom i njegova realizacija u penitensijarnim uslovima. U: Žunić Pavlović, V. i Kovačević Lepojević, M. (ur.) *Prevenција i tretman poremećaja ponašanja* (257–276). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- JOVANIĆ, G. (2008). *Inclusive education in prison*. Book of Abstracts Conference Role of the Special Educator and Rehabilitator in the Institutional treatment of Children with special education needs (112–113). Skopje: Institute of Special Education and Rehabilitation.
- JOHN HOWARD SOCIETY OF ALBERTA (2002). *Inmate Education-report*. Retrieved from www.johnhoward.ab.ca/pub/old/respaper/educa02.htm.
- KNEŽIĆ, B. I SAVIĆ, M. (2013). Obrazovanje u zatvoru: od prava do realizacije. *Andragoške studije*, 1, 99–116.
- KNEŽIĆ, B. I SAVIĆ, M. (2012). Obrazovanje iza rešetaka. U Kron, L. (ur.), *Delikti, kazna i mogućnosti socijalne profilakse* (179–193). Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- KNEŽIĆ, B. (2001). *Obrazovanje i resocijalizacija. Metode merjenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- KONSTANTINOVIĆ VILIĆ, S., ĐURDIĆ, V. I PETRUŠIĆ, N. (2001). *Kazneno popravni zavod u Nišu – 90 godina*. Za izdavača: Đorđević, M.
- MACKENZIE, D. L. (2012). The Effectiveness of Corrections-Based Work and Academic and Vocational Education Programs. In: Petersilia, J. & Reitz, K. R. (Eds). *The Oxford Handbook of Sentencing and Corrections*. Retrieved from http://www.reentryeducationnetwork.org/uploads/1/2/5/3/12534585/the_effectiveness_petersilia.pdf.
- MOTIUK, L. L. (1996). Targeting employment patterns to reduce offender risk and need. *Forum on Corrections research*, 8(1), 22–24
- MRVIĆ PETROVIĆ, N. (2007). *Kriza zatvora*. Beograd: Direkcija za izdavačku i bibliotečko-informacionu delatnost, Vojnoizdavački zavod.

- NORDIC COOPERATION-NORDIC PRISON EDUCATION. (2009). *A lifelong Learning Perspective*. Retrieved from <http://www.norden.org/en/publications/publikationer/2009-536>.
- NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH. (2004–2005). Short Version of Report No. 27. *Education and Training in the Correctional Services „Another Spring”*. Preuzeto 13. maja 2016. sa <http://www.epea.org/images/pdf/AnotherSpring-Norway.pdf> *Prison Education: Mapping of key data*, (2012). Annex 6-Case study: The Learning Centre. Sweden: GHK – European Commission.
- RYAN, T. A. (1997). *Literacy Training and Reintegration of Offender*. University of South California. Columbia: South California.
- ROSS, R., & FABIANO, E. (1985). *Time to Think: A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Johnson City, TN: Institute of Social Science and Arts.
- REPORT OF MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH-NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH. (2004–2005). Short Version of Report No. 27. *Education and Training in the Correctional Services „Another Spring”*. Retrieved from <http://www.epea.org/images/pdf/AnotherSpring-Norway.pdf>.
- STEURER, S. J., SMITH, L. J., & TRACY, A. (2001). *Three State Recidivism Study*. Landham, MD: Correctional Education Association.
- SAMPSON, R., & LAUB, J. (1993). *Crime in the making: Pathways and Turning Points through Life*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- SPELLBERG, M. (2013). *Prison Teaching Initiative*. Scholarship and Transformative Education in Prison. Princeton University.
- SRNIĆ, J., KOVAČEVIĆ, N., NIKOLIĆ, N. (2014). *Život posle zatvora – rezultati istraživanja potreba osuđenih lica u postpenalnom periodu*. Beograd: Centar za prevenciju kriminala i postpenalnu pomoć – NEOSTART.
- STEVANOVIĆ, Z. (2009). Efekti institucionalnog tretmana u radu sa osuđenim licima i prevencija kriminala. U: Blagojević, M. i Stevanović, Z. (ur.). *Prevencija kriminala i socijalnih devijacija-od razumevanja ka delovanju* (149–161). Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- STEVANOVIĆ, Z. (2006). Mogućnosti i ograničenja izgradnje savremenog zatvorskog sistema, U: Radovanović, D. (ur.). *Novo krivično zakonodavstvo: dileme i problemi u teoriji i praksi* (581–589). Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja i Viša škola unutrašnjih poslova.
- UNITED NATION & UNESCO-INSTITUTE FOR EDUCATION (1995). Basic Education in Prison. United Nations Sales Publication, No. 95-IV-3. Retrieved from www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001116/111660eo.pdf.
- UIKS – GODIŠNJI IZVEŠTAJ O RADU UPRAVE ZA IZVRŠENJE KRIVIČNIH SANKCIJA (2006). Ministarstvo pravde Republike Srbije. Preuzeto sa www.uiks.mpravde.gov.rs/articles/izvestaji-i-statistika/
- UIKS – GODIŠNJI IZVEŠTAJ O RADU UPRAVE ZA IZVRŠENJE KRIVIČNIH SANKCIJA (2013). Ministarstvo pravde Republike Srbije. Preuzeto sa www.uiks.mpravde.gov.rs/articles/izvestaji-i-statistika/

- WAGNER, P., & RABUY, B. (2016). *Mass Incarceration: The Whole Pie 2016*. Prison Policy Initiative. Preuzeto 24. juna 2016. sa <http://www.prisonpolicy.org/reports/pie2016.html>
- WILSON, D. B., GALLAGHER, C. A., & MACKENZIE, D. L. (2000). A Meta-Analysis of Corrections Based Education, Vocation and Work Programs for Adult Offenders. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 37, 347–368.

Ljeptosava Ilijić¹⁴, Olivera Pavićević¹⁵, Hajdana Glomazić¹⁶
Institute of Criminological and Sociological Research, Belgrade

Prison Education: The Needs and the Potential¹⁷

Abstract: Prisons are an aspect of a wider social context which determines, to a significant degree, the way in which they will be financed and organised, as well as their internal conditions and priorities. Hence great differences in prison education practice. This paper presents and analyses prison education practice. Results demonstrate the need for prison education, the fact that the possibilities for its delivery vary depending on the local development factor, and that updating this type of education with new technologies is one of the directions of its development. In addition, the data shows multiple positive effects of prison education, and that the latter can be considered an active measure taken by the society in order to not only decrease recidivism, but also improve prisoners' social integration at the end of their sentence.

Keywords: prisoner, prison, education, resocialisation, recidivism.

¹⁴Ljeptosava Ilijić, PhD is Research Associate at the Institute of Criminological and Sociological Research, Belgrade.

¹⁵Olivera Pavićević, PhD is Research Fellow at the Institute of Criminological and Sociological Research, Belgrade.

¹⁶Hajdana Glomazić, PhD is Research Fellow at the Institute of Criminological and Sociological Research, Belgrade.

¹⁷This paper is a part of research project undergoing realization at the Institute for Criminological and Sociological Research in Belgrade *Crime in Serbia: phenomenology, risks and opportunities for social intervention* (47011), supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development RS.

Radovan Antonijević¹, Aleksandar Tadić², Nataša Nikolić³
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Nastavnikova percepcija vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja⁴

Apstrakt: Vrednovanje efekata realizacije seminara stručnog usavršavanja profesionalaca u obrazovanju treba da omogući da se objektivno sagledava šta su učesnici naučili na seminaru, na koje načine su to primenili u praksi i koji su efekti primene naučenog u praksi. Zbog toga postupci vrednovanja efekata realizacije seminara imaju svoju ulogu u ukupnoj proceni vrednosti programa seminara, onim što seminar obezbeđuje učesnicima u pogledu kompetencija koje se kod njih razvijaju i mogućnosti da se određenim promenama obezbedi unapređenje efikasnosti i efektivnosti programa seminara. Ključni akteri vrednovanja jesu upravo učesnici seminara, od kojih se očekuje da na objektivan način sagledaju i procene efekte njegove realizacije. U tom pogledu, značajna je i percepcija nastavnika koja se odnosi na kvalitet vrednovanja efekata realizacije seminara stručnog usavršavanja, što je bio predmet proučavanja ovog rada.

Ključne reči: stručno usavršavanje, seminar za nastavnike, efekti realizacije programa, vrednovanje efekata

Teorijski okvir istraživanja

Za većinu profesija karakteristična je potreba za kontinuiranim stručnim usavršavanjem, što se odnosi i na delatnosti vaspitanja i obrazovanja. Da bi se obaveze koje nameću određena profesija i radno mesto ispunjavale efikasno i produktivno, neophodno je kontinuirano učenje, unapređivanje postojećih i sticanje ne-

¹ Dr Radovan Antonijević je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (aa_radovan@yahoo.com).

² Dr Aleksandar Tadić je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs).

³ Nataša Nikolić je saradnik u nastavi na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (natasa.nikolic@f.bg.ac.rs).

⁴ Rad je nastao u okviru projekta *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* (179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i *Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja* (179020) Učiteljskog fakulteta u Beogradu, koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ophodnih novih znanja i veština. Drugim rečima, potrebno je usavršavanje koje treba da traje tokom celog radnog veka, kao sastavni deo profesionalnog razvoja, što je karakteristično i za nastavnički poziv. Uporedo s tim, obrazovna reforma zahteva od nastavnika ne samo da ažurira i osvežava svoje prethodno stečene pedagoške, psihološke i didaktičko-metodičke veštine i znanja, već i da što potpunije transformišu svoju ulogu osobe koja omogućava odvijanje procesa obrazovanja u nastavi, ali koja istovremeno i vaspitava (Antonijević, 2010). To je razlog više da se nastavnici uključe u različite modele i oblike profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja.

U novim reformskim orijentacijama u obrazovanju generišu se novi i suštinski drugačiji zahtevi nastavnicima u obavljanju njihove profesije, uporedo sa zahtevima koji se ispostavljaju učenicima, školskim zajednicama, lokalnom okruženju i tako dalje. Novi zahtevi koji se postavljaju pred profesiju nastavnika sve više usložavaju značaj i ulogu te profesije u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Zbog toga se može realno očekivati pojava da neki nastavnici, tradicionalno pripremani za poziv nastavnika, neće biti dovoljno spremni da adekvatno odgovore tim novim zahtevima i da prihvate nove, više standarde kvaliteta koje treba da primene u procesu vaspitanja i obrazovanja. Nastavnik se javlja kao ključni činilac (parametar) kvalitetnog obrazovanja, te je izuzetno važna njegova osposobljenost da uspešno obavlja profesiju, polazeći od činjenice da od kvaliteta nastave neposredno zavisi i kvalitet obrazovnih postignuća učenika (Pešikan, Antić i Marinković, 2010). Iz tih razloga, permanentno stručno usavršavanje nastavnicima treba da pomogne i omogući im da nauče nove uloge, nove nastavne strategije, da steknu neophodne nove kompetencije, koje će omogućiti značajno uspešnije i efikasnije obavljanje profesije nastavnika (Miller, McKenna & McKenna, 1998; Garcia & Huseman, 2009). Suštinska pozitivna posledica toga treba da bude poboljšanje uspeha učenika u procesu vaspitanja i obrazovanja, ali jedna od pozitivnih posledica treba da bude i povećanje svesti nastavnika o sopstvenom profesionalnom i ličnom uspehu i samorealizaciji.

Sistem stručnog usavršavanja nastavniku treba da pruža mogućnost da osmišljeno, sistematski i kontinuirano prati, kontroliše i razvija svoje kompetencije, koje su neophodne za uspešno obavljanje svih aktivnosti u okviru svoje profesije, kao uslov obezbeđivanja kvalitetnog obrazovanja. U tom kontekstu neophodno je posmatrati i potrebu da nastavnik razvija spremnost da kritički procenjuje i preispituje sopstvenu praksu, što je sastavni segment razvoja nastavnika kao refleksivnog praktičara. Ključne normativne postavke sistema stručnog usavršavanja profesionalaca u obrazovanju u Republici Srbiji predočene su u *Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2015). Zastupljeno je nastojanje da se uloga nastavnika u procesu stručnog usavršava-

nja transformiše iz pasivne pozicije izvršioca unapred osmišljenih i planiranih aktivnosti stručnog usavršavanja u ulogu aktivnog kreatora procesa sopstvenog profesionalnog razvoja. To je značajno ako se u obzir uzmu rezultati pojedinih istraživanja koji pokazuju da nastavnici još uvek nedovoljno učestvuju u procesu vrednovanja stručnog usavršavanja (Stamatović, 2006). Dakle, nastavnike ne bi trebalo posmatrati samo kao učesnike seminara, već treba iskoristiti njihovu spremnost da se u procesu samovrednovanja i samoprocene aktivno uključe u vrednovanje efekata seminara.

Ključni smisao profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja nastavnika ogleda se u potrebi *uvećanja kvaliteta i efikasnosti* obavljanja poziva nastavnika (Thomson, 2003). To se omogućava neprestanim sticanjem novih znanja (stručnih, pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih znanja), produbljivanjem i proširivanjem postojećih znanja, ovladavanjem novim upotrebljivim veštinama i podizanjem opšteg nivoa kompetentnosti za uspešno obavljanje poziva nastavnika.

Stručno usavršavanje nastavnika i drugih profesionalaca u oblasti obrazovanja realizuje se u različitim oblicima i sadržajima usavršavanja, koji se međusobno razlikuju po nivou i kvalitetu ishoda realizacije. Među različitim oblicima stručnog usavršavanja seminari u različitim oblastima predstavljaju nezamenljiv vid stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja. Cilj konstituisanja i realizacije različitih programa seminara ogleda se u zadovoljavanju nekih od osnovnih potreba koje imaju profesionalci u obrazovanju u oblasti sopstvenog stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja.

Da bi se dobila obuhvatna i objektivna procena suštinske uloge i značaja seminara stručnog usavršavanja, neophodno je primeniti određene pristupe vrednovanja, u različitim fazama konstituisanja programa seminara i njegove realizacije, koji se odnose na sagledavanje kvaliteta sadržaja programa (u fazi konstituisanja i procesa akreditacije programa), karakteristika njegove realizacije, utvrđivanje efekata primene naučenog na seminaru i drugo. Reč je o različitim oblicima vrednovanja koji treba da doprinesu ukupnoj proceni vrednosti programa seminara, sagledavanju ključnih karakteristika njegove realizacije, uključujući i stvarni doprinos realizacije programa seminara u procesu stručnog usavršavanja korisnika tog programa.

Efektivnost realizacije programa stručnog usavršavanja odnosi se na kvalitet i postojanost efekata realizacije, posebno onih koji se ispoljavaju u uspešnoj primeni znanja i veština naučenih na seminaru, bez obzira na to da li je reč o novim znanjima i veštinama ili o unapređenju postojećih. Imajući to u vidu, postoji potreba da se na adekvatne načine sagledaju svi ključni efekti realizacije programa seminara. Vrednovanje efekata realizacije programa bilo kog seminara za profesionalce u obrazovanju predstavlja značajan segment uspešne realizacije

programa (Garcia & Huseman, 2009). Bilo bi neophodno da taj segment realizacije programa omogući doseganje određenih ključnih pokazatelja uspeha realizacije seminara, odnosno da omogući sagledavanje u kojoj meri su ostvareni svi predviđeni opšti i specifični ciljevi realizacije programa, kakav je obim i kvalitet primene u praksi svega onog što je naučeno na seminaru, da li se na osnovu realizacije seminara razvojem i transferom kompetencija mogu ostvariti određena unapređenja prakse i u oblastima koje nisu neposredno bile predmet aktivnosti na seminaru i drugo.

Među autorima postoje određene razlike u shvatanjima sadržine prihvaćenog koncepta efektivnosti realizacije seminara stručnog usavršavanja profesionalaca u obrazovanju, kao značajne dimenzije kvaliteta realizacije programa seminara. Prema Gaskiju (Guskey, 2000), suština efektivnosti realizacije seminara nastavnika ogleda se u dostignutom kapacitetu nastavnika da njihovi učenici, na osnovu nastavnikove primene naučenog na seminaru, ostvare unapređenja u strategijama učenja, čime će se unaprediti obrazovno postignuće učenika. Slično stanovište zastupaju i Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2009) i Džekob i Lefgren (Jacob & Lefgren, 2004). Dakle, nije od značaja samo kvalitativna promena u radu nastavnika, već ona vrsta kvalitativne promene koja će kao svoj krajnji ishod imati unapređenje obrazovnog postignuća njihovih učenika. Ingvarson, Majers i Bivis (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005) efektivnost realizacije seminara stručnog usavršavanja nastavnika sagledavaju kao mogućnost unapređenja kapaciteta nastavnika da modifikuje svoje načine realizacije nastave i da ojača obrazovne aspiracije svojih učenika. U krajnjem ishodu, i takvo sagledavanje efektivnosti realizacije seminara orijentisano je na mogućnosti da se realizacijom seminara i promenama u načinima rada nastavnika unaprede obrazovna postignuća učenika.

U istraživanjima efektivnosti seminara stručnog usavršavanja nastavnika stavlja se naglasak na različite elemente ostvarenih ishoda i njihov neposredan ili posredan doprinos unapređenju rada nastavnika. U jednom od istraživanja efektivnosti realizacije programa naglašava se mogućnost unapređenja opšte produktivnosti nastavnika. Ističe se, između ostalog, da realizacija seminara potencijalno može da unapredi produktivnost nastavnika (Harris & Sass, 2011), te se efektivnost realizacije sagledava upravo kroz ostvarenje te mogućnosti. Autori iznose da su ustanovili razliku u mogućnosti unapređenja produktivnosti nastavnika na seminarima opšteg tipa (opšti didaktički seminari) i na onima koji se realizuju kao podrška u oblasti nastavnog predmeta, u tom smislu što se u drugoj vrsti seminara jasnije uočava mogućnost unapređenja produktivnosti nastavnika.

Vrednovanje efekata realizacije programa seminara potencijalno se može ostvariti primenom različitih modela vrednovanja. Primenom tih modela, sa specifičnostima u pristupima vrednovanju, bilo bi neophodno da se na adekvatan

način omogućiti što potpuniji i objektivniji uvid u osnovne elemente kvaliteta ostvarenih efekata realizacije seminara, koji se pojavljuju kao različite vrste unapređenja postojećih kompetencija učesnika u realizaciji seminara ili kao neke nove kompetencije. Na taj način se može ostvariti i doprinos sagledavanju efikasnosti i efektivnosti seminara, kao komponenata realizacije seminara. U ovom radu prihvatamo stanovište da se efikasnost realizacije programa odnosi na ostvareni nivo i kvalitet organizovanosti u realizaciji svih predviđenih sadržaja i aktivnosti programa, dok bi efektivnost realizacije izražavala odnos između realizovanih sadržaja i aktivnosti, s jedne strane, i ostvarenog nivoa i kvaliteta predviđenih ishoda, kao efekata realizacije.

Kada je u pitanju vremenska pozicija realizacije vrednovanja efekata programa seminara, javljaju se mogućnosti primene tri modela vrednovanja efekata, i to (Antonijević, Senić i Nikolić, 2015): (1) *vrednovanje efekata pojedinih faza realizacije programa*; (2) *vrednovanje efekata realizacije po završetku programa* i (3) *odloženo vrednovanje efekata realizacije programa*. Svaki od ta tri modela ima neke specifične mogućnosti, u smislu ostvarenja potrebe za obuhvatnom identifikacijom osnovnih karakteristika ostvarenih efekata realizacije seminara. Potpuniji smisao primene svakog od ta tri modela postojao bi u svakoj situaciji realizacije seminara, kada bi se pre same realizacije moglo utvrditi inicijalno stanje onih kompetencija kod učesnika seminara koje su u neposrednoj vezi sa predviđenim sadržajima seminara. Na taj način bili bi omogućeni postizanje značajno višeg nivoa kvaliteta primene tih modela vrednovanja efekata i veći nivo egzaktnosti ostvarenog „merenja” efekata realizacije seminara.

Vrednovanje efekata pojedinih faza realizacije programa. Taj model se odnosi na procenjivanje pojedinih dimenzija kvaliteta realizacije sadržaja i aktivnosti programa, kao što su efikasnost i efektivnost realizacije, a bio bi primenjen u toku realizacije seminara. To predstavlja i sastavni segment procesnog praćenja razvoja i unapređivanja različitih kompetencija kod učesnika seminara. Ne bi trebalo da postoji dilema u vezi sa time da li je smisleno vrednovati efekte realizacije seminara u samom toku realizacije, na završetku određenih faza realizacije (celina, tema i slično). Za tu vrstu vrednovanja realizacije programa seminara Trouba (2009: 14) koristi izraz *unutrašnje formativno vrednovanje (mid-term formative evaluation)*. Postoji više razloga zbog kojih je neophodno obratiti pažnju na elemente koji se odnose na efikasnost i efektivnost koji se javljaju u samom procesu realizacije programa. Dakle, može se govoriti o primeni oblika praćenja i procenjivanja koji se mogu označiti kao *procesno vrednovanje*, koje treba da omogućiti da se objektivno proceni koliko se efikasno realizuju svi predviđeni sadržaji i aktivnosti i da se vrednuje ostvareni kvalitet produkata aktivnosti u pojedinim fazama realizacije

(kao što je slučaj sa produktima realizacije različitih aktivnosti učesnika seminara, ostvarenih u radionicama, izradom projekata, radom na pojedinim zadacima i drugo). Polazište za primenu tog modela vrednovanja efekata jeste potreba da se efikasnost realizacije predviđenih sadržaja i aktivnosti programa posmatra kao *odnos između efikasnosti realizacije i ostvarenih efekata realizacije* (Trouba, 2009). Na taj način se omogućava da se i na osnovu tog oblika vrednovanja obrati pažnja na efikasnost i efektivnost realizacije programa seminara.

Predmet procene u tom modelu vrednovanja mogu da budu različiti produkti aktivnosti učesnika u realizaciji programa, koji omogućavaju sagledavanje kvaliteta realizovanih sadržaja i aktivnosti, kao što su projekti, diskusije, kritički osvrti, rešene problemske situacije, izveštaji, prikazi, demonstracije, eseji, predstavljeni i opisani produkti radionica i drugo. U realizaciji seminara čiji program traje više dana može biti predviđeno da se na završetku svakog dana seminara sprovede *dnevno vrednovanje*, kojim bi se omogućila procena efikasnosti i efektivnosti realizovanih sadržaja i aktivnosti predviđenih za svaki poseban dan realizacije programa. Primenom tog modela vrednovanja efekata omogućilo bi se dublje i obuhvatnije sagledavanje efekata realizacije posebnih segmenata programa, u svim posebnim fazama realizacije, a na osnovu toga i jasnija slika o tome da li se i u kojoj meri ostvaruju svi predviđeni opšti i specifični ciljevi realizacije programa.

Vrednovanje efekata realizacije po završetku programa. Taj model vrednovanja efekata moguće je primeniti neposredno po realizaciji svih predviđenih sadržaja i aktivnosti, u segmentu realizacije u kojem je predviđeno i da učesnici obave postupak opšte evaluacije seminara. Taj model vrednovanja Trouba (2009, str. 14) naziva *završno formativno vrednovanje (end-of-term formative evaluation)*. Dakle, taj model vrednovanja primenjuje se odmah po završetku procesa realizacije, odnosi se na celinu svih realizovanih sadržaja i aktivnosti u tom procesu, te se može označiti i kao *završno vrednovanje*. Ključna uloga tog modela vrednovanja jeste u njegovoj usmerenosti na dublju i obuhvatniju procenu efekata realizacije programa, u meri u kojoj je efekte moguće proceniti u tom trenutku. Određena ograničenja nalazimo u činjenici da tim vrednovanjem nije obuhvaćen aspekt primene u praksi svega onog što je naučeno realizacijom programa. Međutim, i pored toga, postoje objektivni efekti realizacije seminara koji se mogu vrednovati, a koji su osnova za narednu fazu, koja podrazumeva potrebu i mogućnost da se naučeno na seminarima primeni u praksi, ali unapređuje i na druge načine.

U čemu se sastoji ključni smisao primene tog modela vrednovanja efekata? Nalazimo ga u potrebi da se na objektivan način sagledaju i utvrde nivo i kvalitet ostvarenosti svih predviđenih ciljeva realizacije programa, u meri u kojoj je to moguće, na osnovu ostvarenog nivoa i kvaliteta razvijenih kompetencija

kod učesnika u realizaciji programa (Trouba, 2009). To se odnosi na unapređenje postojećih i sticanje novih kompetencija na seminaru koje bi predstavljale dobru osnovu za kvalitetnu i uspešnu primenu u praksi svega što je naučeno na seminaru. Ukoliko se program seminara realizuje u više dana, shodno tome, ovaj model vrednovanja primenio bi se na završetku poslednjeg dana realizacije programa. Primena tog modela potencijalno može da podrazumeva zastupljenost različitih tehnika procene, izdvojeno ili kombinovano, i to testiranja, anketiranja, intervjuisanja, skale procene i drugih. Izbor tih tehnika procene zavisi i od same prirode kompetencija koje se očekuju da budu razvijene i unapređene realizacijom nekog konkretnog seminara.

Odloženo vrednovanje efekata realizacije programa. Taj model vrednovanja potencijalno može biti realizovan posle izvesnog vremena u kojem se omogućava primena u praksi naučenog na seminaru, tako da se on odnosi na procenu nivoa i kvaliteta primene stečenih i unapređenih kompetencija na seminaru (Uysal, 2012). Može se pretpostaviti da će se javiti određene razlike u nivou i kvalitetu primene u praksi, što potencijalno može da zavisi od više činilaca, kao što su radno iskustvo, uslovi obavljanja profesije, opšti kvalitet obavljanja profesije, motivacija za rad i drugi. Potpuniji smisao i kvalitet realizacije određenog seminara moguće je sagledati upravo na osnovu procena koje je neophodno ostvariti tim modelom vrednovanja efekata realizacije programa. On se može realizovati primenom sličnih postupaka i tehnika procene koje se primenjuju i na završetku realizacije programa. Zavisno od toga šta određeni seminar treba da obezbedi u pogledu kompetencija nastavnika, u određenim slučajevima može se javiti dilema u vezi sa vremenom kada je optimalno primeniti taj model vrednovanja efekata, polazeći od pretpostavke da je potrebno određeno vreme da se naučeno na seminaru primeni u praksi. Zbog toga, u slučaju realizacije pojedinih seminara to može biti urađeno u rasponu od tri meseca do godinu dana, zavisno od složenosti predmeta primene u praksi.

U praksi primene javljaju se određene razlike u mogućnostima realizacije ta tri modela vrednovanja i razlike u ključnoj ulozi koju svako od njih ima. Osnovni segment vrednovanja u sva tri modela odnosi se na dostizanje što obuhvatnije procene u kojoj meri je realizacijom seminara ostvareno sve ono što je bilo predviđeno. Javljaju se i različite dileme koje se tiču osnovnih metodoloških svojstava koje je neophodno postići u procenama koje se dobijaju primenom ta tri modela vrednovanja, kao što su dve sledeće dileme (Antonijević, Senić i Nikolić, 2015): (1) koji su najpodesniji načini procene efekata realizacije programa i (2) na koje načine se može ostvariti optimalan nivo objektivnosti procena. Uprkos različitim vrstama dilema, primena tih modela vrednovanja efekata reali-

zacije programa predstavlja značajno sredstvo koje potencijalno može da omogući objektivnu procenu kvaliteta svakog seminara stručnog usavršavanja profesionalaca u obrazovanju.

Ključni akteri vrednovanja efekata realizacije, mada ne i jedini, jesu upravo učesnici seminara, od kojih se očekuje da na objektivan način sagledaju i procene efekte njegove realizacije. U tom pogledu, značajna je i percepcija nastavnika koja se odnosi na kvalitet vrednovanja efekata realizacije seminara stručnog usavršavanja, što je bio predmet proučavanja ovog rada. U istraživanju koje je realizovao Muza-kis (Mouzakis, 2008) predmet istraživanja upravo su bile nastavnikove percepcije efektivnosti realizovanih programa stručnog usavršavanja, a u ovom istraživanju je značajno da su te percepcije mogle da posluže kao osnova daljih unapređenja efikasnosti i efektivnosti realizacije tih programa. Slična orijentacija u istraživanju efektivnosti realizacije programa javlja se i u studiji koju su realizovali Galanuli, Marfi i Gardner (Galanouli, Murphey & Gardner, 2004). Drugim rečima, značajni su i odgovori nastavnika na neka od sledećih pitanja: da li i na koje načine se vrednovanje može vršiti i u toku realizacije seminara (procesno vrednovanje); na koje načine se vrednovanje može realizovati po završetku seminara (završno vrednovanje); koji je smisao odloženog vrednovanja; kada i na koje načine realizovati odloženo vrednovanje; šta sve treba da bude obuhvaćeno odloženim vrednovanjem, ko treba da vrši odloženo vrednovanje?

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja je bio da se ispita mišljenje nastavnika o vrednovanju efekata seminara stručnog usavršavanja. Cilj je operacionalizovan zadacima usmerenim na ispitivanje mišljenja nastavnika o: sadržaju vrednovanja; vremenskoj dinamici; načinu vrednovanja i akterima koji učestvuju u procesu vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Vrednovanje efekata seminara stručnog usavršavanja predstavlja proces praćenja, procenjivanja i merenja ishoda seminara stručnog usavršavanja.

Uzorak istraživanja obuhvatio je 107 nastavnika srednjih škola, i to 54 (50,5%) nastavnika srednjih stručnih škola i 53 (49,5%) nastavnika gimnazija. Kada je reč o polnoj strukturi, u istraživanju su učestvovali 31 (29%) nastavnik i 76 (71%) nastavnica. U pogledu broja bodova stručnog usavršavanja, ostvarenih pohađanjem seminara u prethodnih pet godina, uzorak su činile tri kategorije nastavnika: (1) 1–50 bodova ostvarilo je 28 (28,9%) nastavnika; (2) 51–100 bodova ostvarilo je 39 (40,2%) nastavnika; (3) više od 100 bodova ostvarilo je 30 (30,9%) nastavnika. U tabeli 1 prikazana je struktura uzorka s obzirom na godine radnog staža.

Tabela 1: Struktura uzorka s obzirom na godine radnog staža

Godine radnog staža	F	%
0–7	20	18,9
8–15	35	33,0
16–25	30	28,3
26 i više	21	19,8
Σ	106	100,0

Podaci su prikupljeni tehnikom anketiranja primenom instrumenta za nastavnike koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Istraživanje je realizovano 2016. godine u sledećim srednjim školama: XIV beogradska gimnazija (Beograd), Gimnazija (Kraljevo), Elektrotehnička škola „Zemun” (Beograd) i Tehnička škola (Valjevo).

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Prvi istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje mišljenja nastavnika o oblastima vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Ispitanici su imali mogućnost da se opredele za najviše tri od ponuđenih šest oblasti, koje prema njihovom mišljenju predstavljaju najbitnije oblasti vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Mada je postojala opcija dopisivanja nove oblasti, osim ponuđenih, niko od nastavnika nije iskoristio tu mogućnost. U tabeli 2 predstavljeni su odgovori nastavnika prema učestalosti izbora ponuđenih opcija.

Tabela 2: Oblasti vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja

Oblasti vrednovanja	F	(%)
Ovladavanje veštinama potrebnim za kvalitetan nastavni rad	66	(62,3)
Bolje sagledavanje sopstvenih obrazovnih potreba zahvaljujući stručnom usavršavanju	49	(46,2)
Usvojena nova i proširena prethodna znanja nastavnika	48	(45,3)
Unapređenje kvaliteta primene stečenih znanja	48	(45,3)
Unapređenje motivacije za dalje stručno usavršavanje	35	(33,0)
Promena stavova nastavnika o načinima kvalitetnog nastavnog rada	27	(25,5)

Većina nastavnika (62%) smatra da seminari treba da doprinesu ovladavanju veštinama potrebnim za kvalitetan nastavni rad. Tek svaki četvrti nastavnik među tri ključne oblasti vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja ubraja promenu ličnih stavova o načinima kvalitetnog nastavnog rada. U samom vrhu ciljeva savremenih razmatranja problematike profesionalnog obrazovanja navode se upravo osveščivanje i preispitivanje njihovih uverenja o problematici koja se izučava na seminarima i/ili njihovim profesionalnim radom u toj oblasti.

Nije utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika u mišljenju nastavnika o najbitnijim oblastima vrednovanja efekata obuka stručnog usavršavanja u odnosu na pol nastavnika, vrstu srednje škole, dužinu radnog staža i broj sati stručnog usavršavanja.

Sistem stručnog usavršavanja može biti usmeren na promene i razvoj profesionalnih i personalnih karakteristika nastavnog kadra (Bjekić, 1999). Ako se pod razvojem profesionalnih karakteristika podrazumevaju usvajanje, proširivanje i sistematizovanje znanja, kao i ovladavanje i usavršavanje veština nastavnika za nastavni rad, može se zapaziti da ispitivani nastavnici smatraju da su prioritete oblasti vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja oblasti koje su usmerene, pre svega, na razvoj profesionalnih kompetencija. Pod razvojem personalnih karakteristika podrazumeva se delovanje na motivaciju i stavove nastavnika.

Stamatović (2006) navodi da između mogućnosti napredovanja u profesionalnoj karijeri i motivacije za dalje stručno usavršavanje postoji uzajamna povezanost. U skladu s tim, ističe se da obezbeđivanje napredovanja u profesionalnoj karijeri pojačava motivaciju nastavnika za stručno usavršavanje. Zbog toga se može pretpostaviti da razlog zbog kojeg nastavnici procenjuju motivaciju kao manje značajnu oblast vrednovanja efekata u odnosu na ostale oblasti proizilazi iz aktuelne prakse u kojoj učestvovanje nastavnika u stalnom stručnom usavršavanju suštinski ne pruža mogućnost napredovanja u profesionalnoj karijeri, iako je to formalno propisano i omogućeno.

Naredni zadatak istraživanja odnosio se na ispitivanje mišljenja nastavnika o tome ko treba da učestvuje u vrednovanju efekata seminara stručnog usavršavanja. Na petostepenoj skali, ispitanici su imali mogućnost da izraze svoje mišljenje o tome ko treba da vrednuje efekte. U tabeli 3 prikazani su deskriptivni rezultati.

Tabela 3: Akteri vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja

Akteri vrednovanja	N	AS	SD
Predstavnici ZUOV-a	105	2.96	1.393
Realizatori seminara	104	3.34	1.326

Akteri vrednovanja	N	AS	SD
Psihološko-pedagoška služba škole	106	3.49	1.244
Stručna veća u okviru škole	106	3.95	1.182
Samostalno nastavnik, u vidu samoprocene	105	4.32	.849

Relativno visoke aritmetičke sredine pokazuju da nastavnici prepoznaju značaj uključivanja različitih aktera u proces vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Vrednosti aritmetičkih sredina ujedno pokazuju i da nastavnici imaju povoljnije mišljenje o tome da efekti treba da budu interno vrednovani u školi od učesnika u procesu vrednovanja koji se mogu označiti kao „eksterni evaluatori”, a to su predstavnici ZUOV-a i realizatori seminara. Najveći stepen slaganja nastavnici su pokazali za tvrdnju da vrednovanje efekata seminara stručnog usavršavanja treba da realizuju oni sami, u vidu samoprocene (AS = 4,32). Otvara se dilema da li nastavnici najčešće biraju samostalno vrednovanje zbog toga što to zaista vide kao najadekvatniji postupak vrednovanja ili preostale opcije prepoznaju kao jednu u nizu administrativnih obaveza koje opterećuju njihov svakodnevni rad.

Izračunavanjem vrednosti t-testa ispitana je razlika u mišljenju nastavnika o potencijalnim učesnicima u procesu vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja u odnosu na pol nastavnika i vrstu srednje škole u kojima su nastavnici zaposleni. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika (mada vrednost eta kvadrata pokazuje da je efekat mali) u mišljenju nastavnika različitog pola o učestvovanju stručnih veća [$t(104) = 2,31$, $p = 0,02$, eta kvadrat = 0,05] i angažovanju nastavnika u vidu samoprocene [$t(103) = 2,33$, $p = 0,02$, eta kvadrat = 0,05] u procesu vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Nastavnice su sklonije da proces vrednovanja vežu za stručna veća i samoprocenu, dok nastavnici taj proces češće vezuju za realizatore seminara. Kada je reč o razlikama u mišljenju nastavnika o tom problemu zavisno od vrsta škola u kojoj rade, jedina statistički značajna razlika utvrđena je u mišljenju nastavnika gimnazija i nastavnika srednjih stručnih škola. Nastavnici gimnazija češće vezuju proces praćenja i merenja efekata seminara za stručna veća [$t(84,54) = 2,62$, $p = 0,01$, eta kvadrat = 0,06].

Ispitivani nastavnici imali su priliku da zaokruživanjem najviše tri od više ponuđenih predloga ili dopisivanjem novog izraze svoje mišljenje o načinima na koje treba realizovati vrednovanje efekata seminara (tabela 4).

Tabela 4: Načini vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja

Načini vrednovanja efekata	F (%)
Primena ankete, skale procene i slično	63 (60,0)
Organizovanje uglednih časova	45 (42,5)
Intervju	42 (39,6)
Test znanja	30 (28,3)
Pismeni izveštaj o primenjenom znanju stečenog na seminaru	27 (25,5)
Vrednovanje nije potrebno	11 (10,4)

Više od polovine ispitanih nastavnika (60%) izjasnilo se da bi vrednovanje efekata trebalo da se realizuje u formi popunjavanja ankete, skale procene ili nekog drugog sličnog instrumenta. Aktuelna praksa realizacije seminara uključuje da po završetku obuke učesnici popunjavaju upitnik kojim vrednuju seminar, a čiju je formu odredio ZUOV. Upitnik predstavlja kombinaciju ankete i skale procene. Zbog toga se može zaključiti da je većina nastavnika saglasna sa formom u kojoj se taj postupak trenutno realizuje. Neke od tvrdnji iz aktuelnog upitnika ZUOV-a usmerene su upravo na vrednovanje efekata, kao na primer: „Način rada na obuci obezbeđuje učenje i stručno usavršavanje učesnika”; „Pohađanje ove obuke pomoći će mi da unapredim sopstveni rad” i „Realizatori podstiču sticanje znanja učesnika”. Prema učestalosti odgovora, na drugom mestu nastavnici su kao postupak vrednovanja efekata izdvojili organizovanje uglednih časova, na kojima bi primenjivali naučeno na seminaru. Intervju kao pogodan način vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja prepoznalo je više od trećine ispitanih nastavnika. Dalje, prema učestalosti nastavnici su navodili sledeće postupke: popunjavanje testa znanja; dostavljanje pismenog izveštaja o primenjenom znanju stečenom na seminaru; pripremanje i izlaganje prezentacija na stručnim večima i slično. Kao i u tumačenju rezultata u pogledu oblasti vrednovanja efekata, dobijeni rezultat mogao bi se povezati sa nastavnikovom percepcijom opterećenja koje različite forme vrednovanja podrazumevaju.

Jedan od ponuđenih odgovora na pitanje koje je ispitivalo mišljenje nastavnika o postupcima vrednovanja bio je da vrednovanje efekata nije potrebno. Da vrednovati efekte mišljenja nije uopšte potrebno, smatra 10,4% nastavnika, što govori u prilog tome da većina nastavnika prepoznaje potrebu i značaj merenja efekata realizovanih seminara.

Istraživanjem nisu utvrđene statistički značajne razlike u mišljenju nastavnika o načinima vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja u odnosu na pol, vrstu srednje škole, dužinu radnog staža i broj sati stručnog usavršavanja.

Kada je reč o vremenskoj organizaciji vrednovanja efekata (tabela 5), većina nastavnika smatra da ono treba da se realizuje neposredno posle ili u toku realizacije seminara, dok u nešto manjoj meri smatraju da efekte treba pratiti nakon tri meseca, odnosno jedne godine. Dakle, nastavnici u većoj meri pridaju značaj procesnom i završnom vrednovanju nego odloženom vrednovanju efekata.

Tabela 5: Vremenska organizacija vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja

Vreme realizacije vrednovanja	N	AS	SD
Odvija se tokom realizacije seminara	103	3.60	1.301
Realizuje se neposredno posle realizovanog seminara	103	3.81	1.085
Realizuje se u vidu izveštaja nastavnika (nakon tri meseca) o tome da li su i na koji način naučeno na seminaru primenili u svom neposrednom radu	101	3.37	1.325
Realizuje se u vidu izveštaja nastavnika (nakon godinu dana) o tome da li su i na koji način naučeno na seminaru primenili u svom neposrednom radu	103	3.03	1.369

Istraživanjem nisu utvrđene statistički značajne razlike u mišljenju nastavnika o vremenskoj organizaciji vrednovanja efekata u odnosu na pol nastavnika i vrstu srednje škole u kojoj su zaposleni.

Zaključak

Profesionalna kompetentnost nastavnika predstavlja jedan od ključnih činilaca i snaga je razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja. Nastavnici svoju profesionalnu kompetentnost stiču i razvijaju u inicijalnom obrazovanju, uvođenju nastavnika u rad (pripravnički staž) i u sistemu stalnog stručnog usavršavanja. Sistemom stalnog stručnog usavršavanja obezbeđuju se uslovi da se nastavnicima omogući sticanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada. Uspešnost stručnog usavršavanja nastavnika procenjuje se vrednovanjem procesa i vrednovanjem efekata stručnog usavršavanja. Taj rad predstavlja nastojanje da se problematika vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja predstavi iz perspektive nastavnika srednjih škola.

Rezultati istraživanja pokazuju da su nastavnici prepoznali značaj kontinuiranog praćenja i vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Nastavnici su procenili da ključni ishod seminara stručnog usavršavanja treba da budu stečena znanja i veštine koje su im potrebne za nastavni rad. Pretpostavku o neophodnosti da sistem stručnog usavršavanja bude usklađen s individualnim obrazovnim potrebama nastavnika većina ispitanih nastavnika potvrdila je navođenjem da jedna od prioriternih oblasti vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja treba da bude i mera u kojoj seminar omogućava sagledavanje vlastitih obrazovnih potreba. U nešto manjoj meri nastavnici smatraju da vrednovanjem treba da budu obuhvaćeni delovanje seminara na promenu njihovih stavova i na motivaciju za dalje stručno usavršavanje. Većina ispitanih nastavnika smatra da vrednovanje treba vršiti primenom ankete, skale procene ili drugih, sličnih instrumenata, ali i organizovanjem uglednih časova, na kojima bi primenjivali naučeno na obukama.

Buduća istraživanja mogla bi da budu usmerena na identifikovanje i definisanje indikatora kvaliteta sistema stručnog usavršavanja, što bi olakšalo izgradnju jedinstvenog sistema vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Dakle, i u proces praćenja i merenja efekata seminara stručnog usavršavanja trebalo bi uneti sistemski i planski rešenja, koja će obezbediti pristup koji podrazumeva da je vrednovanje efekata sastavni deo celine procesa realizacije seminara stručnog usavršavanja.

Reference

- ANTONIJEVIĆ, R. (2010). Lični ciljevi i preferencije stručnog usavršavanja nastavnika. U: N. Potkonjak (prir.), *Godišnjak SAO za 2010. godinu: Naučni skup SAO „Osposobljavanje nastavnika za nove uloge”* (673–684). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- ANTONIJEVIĆ, R., SENIĆ RUŽIĆ, M. & NIKOLIĆ, N. (2015). Evaluating effects of teacher's professional training programs. In S. Ševkušić, J. Radišić & D. Malinić (Eds.), *International scientific conference „Challenges and dilemmas of professional development of teachers and leaders in education”* (226–228). Belgrade: Institute for educational research.
- BJEKIĆ, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- GALANOULI, D., MURPHEY, C., & GARDNER, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, 43, 63–79.
- GARCIA, R., & HUSEMAN, J. (2009). *Alternative certification programs: Meeting the demand for effective teachers*. Washington, DC: National Center for Policy Analysis.
- GUSKEY, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- HARRIS, D. N., & SASS, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812.
- INGVARSON, L., MEIERS, M., & BEAVIS, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archive*, 13(10), Retrieved 3rd February 2017, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.
- JACOB, B. A., & LEFGREN, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *The Journal of Human Resources*, 34(1), 50–79.
- KIRKPATRICK, D. L., & KIRKPATRICK, J. D. (2009). *Evaluating training programs*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- MILLER, J. W., MCKENNA, M. C., & MCKENNA, B. A. (1998). A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers, *Journal of Teacher Education*, 49(3), 165–176.
- MOUZAKIS, C. (2008). Teachers' perceptions of the effectiveness of a blended learning approach for ICT teacher training. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(4), 461–482.
- PEŠIKAN, A., ANTIĆ, S. I MARINKOVIĆ S. (2010). Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo (I i II deo). Preuzeto 18. novembra 2016. sa <http://www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>.
- PRAVILNIK O STALNOM STRUČNOM USAVRŠAVANJU NASTAVNIKA, VASPITAČA I STRUČNIH SARADNIKA (2015). *Službeni glasnik RS*, br. 86.
- STAMATOVIĆ, J. (2006). Stručno usavršavanje kao segment profesionalnog razvoja nastavnika – proces i potrebe. *Nastava i vaspitanje*, 55(4), 473–482.
- THOMSON, T. M. (2003). *Candidates perception of training and self-efficacy in traditional verses alternative teacher preparation programs* (doctoral dissertation). Denton, TX: University of North Texas.
- TROUBA, J. CH. (2009). *The design, implementation, and evaluation of a teacher training workshop for mathematics graduate teaching assistants* (doctoral dissertation). Bozeman, MT: Montana State University.
- UYSAL, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 14–28.

Radovan Antonijević⁵, Aleksandar Tadić⁶ i Nataša Nikolić⁷
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Teacher Perception of Outcome Evaluation for Professional Development Seminars⁸

Abstract: Outcome evaluation of professional development for educators is meant to enable an objective insight into participants' learning outcomes, practical application of these outcomes, as well as the effects of such application. Thus, the mechanisms of outcome evaluation for professional development seminars play a role in the overall assessment of the value of the seminar programme, of the seminar outcomes for the participants, the competencies they develop, as well as of the potential for increasing the programme's efficiency and effectiveness by implementing certain changes. Seminar participants are in fact the key evaluation actors, as they are expected to objectively view and assess seminar outcomes. In that sense, also important is the teacher's perception of the quality of evaluation of professional development seminars, and this is the subject of the study.

Keywords: professional development, teacher seminar, programme delivery outcomes, outcome evaluation.

⁵ Radovan Antonijević, PhD is Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁶ Aleksandar Tadić, PhD is Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁷ Nataša Nikolić is Teaching Assant at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁸ The paper is a result of the project *Evaluation models and strategies of enhancing the quality of education in Serbia* (ID 179060, 2011–2016) conducted by the Institute for Pedagogy and Andragogy, Belgrade Faculty of Philosophy, and *Concepts and Strategies for Ensuring the Quality of Basic Education and Learning* (ID 179020, 2011–2016) conducted by Belgrade Teacher's Faculty, both funded by the Republic of Serbia Ministry of Education, Science, and Technological Development.

Jelena Brajović¹
Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

Književnost kao deo sociokulturnih sadržaja u učenju i nastavi mladih i odraslih: primer francuskog kao stranog jezika

Apstrakt: U radu je dat sumaran pregled funkcija književnog teksta u okviru kulturne komponente nastave stranog jezika, s fokusom na udžbenički materijal francuskog jezika, namenjen adolescentima i odraslima, i s osvrtom na dodirne tačke s učenjem i obrazovanjem odraslih. Vaspitno-obrazovni cilj rada na književnim tekstovima, odnosno elitističko i populističko viđenje kulture prepoznatljivi su u udžbenicima francuskih i jugoslovenskih autora iz sredine XX veka. Ideološki obojene kriterijume izbora književnih tekstova za nastavu stranog jezika, s jedne strane, i transmisivnu pedagogiju, s druge, zameniče krajem osamdesetih godina kulturni sadržaji koji se sve više usklađuju s pretpostavljenim sposobnostima, potrebama, motivacijom učenika i preovlađujućim vrednostima novog doba. Te vrednosti, između ostalog, podrazumevaju prevazilaženje etnocentrizma svakog činioca nastavnog procesa (autora programa, udžbenika, nastavnika, učenika) sa ciljem dobre komunikacije i suživota sa strancima. U skladu s novim shvatanjima, u XXI veku reaktuelizuju se stare aktivnosti tako što se analiza književnog teksta uklapa u projektni i multidisciplinarni rad, koji jednako dobro odgovaraju i mladima i odraslima.

Ključne reči: književnost, kultura, učenje i nastava stranog jezika, učenje i obrazovanje odraslih, francuski jezik

Uvod

Predmet istraživanja u ovom radu jeste upotreba književnog teksta u udžbenicima francuskog jezika posvećenim mladima (III i IV razred gimnazije) i odraslima, počev od sredine XX veka, s naglaskom na savremeno doba. Korpus čine tekstovi iz pojedinih školskih i udžbenika za odrasle, koje posmatramo kao jedinstvenu kategoriju, zato što i francuski autori udžbenika često predlažu isti udžbenik za

¹ Dr Jelena Brajović je docent na Katedri za romanistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu (jbrajo@eunet.rs).

starije adolescente i odrasle, podrazumevajući pod „odraslima” doba počev od šesnaest godina². Francuske udžbenike za strance moguće je koristiti za intenzivan kurs, kakav se obično sprovodi sa odraslom publikom, ali oni se, takođe, često koriste i u našim školama gde se francuski uči kao strani. U takvoj vrsti prakse uspostavlja se vid „interakcije između obrazovanja mladih i obrazovanja odraslih” (Savićević, 2011, str. 19), u čemu vidimo jednu od odlika doživotnog obrazovanja i dodirnu tačku glotodidaktike³ i andragogije, dovodeći je takođe u vezu s jednom od funkcija književnog teksta u učenju stranog jezika – osposobljavanje mladih za doživotno učenje.

U radu primenjujemo analitičko-komparativnu, odnosno kvalitativnu (eksplorativno-interpretativnu) metodu⁴ na korpusu najreprezentativnijih udžbenika francuskog jezika objavljenih u poslednjih šezdesetak godina i onih književnih tekstova u njima čiji fabularni sadržaj i/ili didaktička obrada i prezentacija najbolje govore o vremenu u kojem se udžbenik pojavio, odnosno koji najbolje ilustruju zaključke do kojih dolazimo. Nastojimo, dakle, da obuhvatimo društveno-kulturni i istorijsko-metodički kontekst nastanka udžbenika, stavove autora iskazane u predgovorima, obrazovno-političke faktore izbora književnih tekstova za učenje stranog jezika, zatim i vrste aktivnosti koje se predlažu uz tekstove kako bi se ostvarili željeni ciljevi⁵. Po tome što se odnosi na ideološku upotrebu jezika u metodičkom sadržaju⁶ udžbenika (a takva upotreba ujedno odražava i deluje na društvenu praksu – u našem razmatranju reč je o praksi nastavnika) i uspostavlja vezu sa društveno-kulturnim kontekstom, naše istraživanje bi se moglo smestiti u okvir kritičke analize diskursa (Titscher, Meyer, Wodak, & Vetter, 2000). Takođe, poređenjem funkcija književnih tekstova u udžbenicima francuskih i jugoslovenskih autora iz perioda koji prethodi kognitivno-konstruktivističkom modelu učenja sa onim u kojem on prevladuje, nastojimo da predstavimo sličnosti i razlike u pristupima, kao i prednosti savremenih tendencija i interkulturalnog pristupa učenju i nastavi stranog jezika. Ukazujući na sve veći značaj zadataka u odnosu na

² U prilog takvoj perspektivi idu davni rezultati istraživanja pojedinih psihologa po kojima su „opšte zakonitosti učenja suštinski iste od 15. do 50. godine” (Torndajk prema: Kulić, Despotović, 2004, str. 85).

³ Od nekoliko termina koji se koriste u literaturi, koristimo onaj koji retko upotrebljavaju francuski istraživači a koji se nama čini najprikladnijim – „glotodidaktika”, „kao naziv za opštu teoriju učenja i nastave stranih jezika” (Durbaba, 2011, str. 7).

⁴ Durbaba (2011) napominje da „veliki broj teorijsko-filoloških istraživanja spada” u ovaj, hermeneutički tip, kojem je cilj „tumačenje postojećih podataka (često radi generisanja određenih hipoteza o delu stvarnosti koji se ispituje)”, navodeći kao mogući primer takvog istraživanja rad „Vrste tekstova u udžbenicima ruskog jezika kao stranog” (str. 229).

⁵ O svemu tome mnogo opširnije govorili smo u doktorskoj tezi dostupnoj na <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:9456/bdef:Asset/view>.

⁶ Pod „metodičkim sadržajem”, koji je „u funkciji ostvarivanja razvijajućih i time, posredno, komunikativnih i obrazovnih ciljeva”, podrazumevamo „instruktivne sugestije za učenje i samorad po udžbeniku, aparaturu motivacije i individualizacije nastave ugrađenu u udžbenik” (Končarević, 2002, str. 164–165).

tekst i sve izraženiji metodički princip svesne učenikove aktivnosti, u posljednjem delu rada govorimo o mogućnosti korišćenja književnog teksta ne samo u skladu s unutrašnjim ciljevima (razvoj ličnosti) nego i sa spoljnim, instrumentalnim (književni tekstovi se čitaju da bi se ostvarila neka realistična aktivnost, oni postaju sredstvo za ostvarenje nekog drugog cilja), ka kojima je inače usmeren veliki deo obrazovanja i učenja odraslih (Savićević, 2007, str. 31).

Jedan od motiva odraslih za učenje je „želja za proširivanjem opšte kulture”, zaključak je jednog empirijskog istraživanja iz 1979. godine (Savićević, 2007, str. 237). Savremena evropska glotodidaktika takođe veliki značaj pridaje razvijanju opšte kulture učenika, njegovih sociokulturnih znanja i interkulturalne svesti⁷, ističući značaj doživotnog formiranja evropskog građanina kao tolerantne i otvorene ličnosti, koja ne samo da poznaje i razume kulturne obrasce pripadnika drugih jezika, nego je i u stanju da njima prilagodi svoje ponašanje:

Kao društveno biće, čovjek tokom života uspostavlja mnoga poznanstva koja se ukrštaju gradeći zajednički identitet. U svetlu interkulturalnog pristupa, glavni cilj učenja stranih jezika jeste podsticanje harmoničnog razvoja ličnosti učenika i njegovog identiteta kao odgovor na moguće negativne posljedice prožimanja različitih iskustava sa drugim jezicima i kulturama. (*Zajednički evropski okvir*, 2003, str. 9)

U takvom političko-obrazovnom kontekstu književnost čini bitan deo učenja/nastave stranog jezika i kulturnih sadržaja, budući da može doprineti preispitivanju sopstvenog identiteta i empirijskih i/ili akademskih predstava, što je osnova za izgradnju novih znanja. Otkrivanje individualnog identiteta, podsticanje individualnog razvoja i samorazvoja takođe je i jedan od ciljeva obrazovanja odraslih (Kulić, Despotović, 2004, str. 27–28).

U koncepcijama savremenih udžbenika prepoznatljivi konstruktivistički pristup učenju, koji učenika stavlja u središte obrazovnog konteksta, potiskuje transmisivnu paradigmu, a to naročito pogoduje načinu učenja odraslih. Odrasla osoba će pružiti manje otpora reorganizaciji postojećeg sistema znanja, bez koje nema integrisanja novih elemenata, u neposrednom kontaktu s književnim tekstom, „bez autoritarne pozicije nastavnika” (Savićević, 2007, str. 44), odnosno uz njegovo diskretno usmeravanje, praćeno razmišljanjem o praksi i karakteristikama učenika. Kako „sa starenjem ljudi postaju nefleksibilniji”, to jest kako „stavovi

⁷ Sredinom sedamdesetih godina prošlog veka u Savetu Evrope vode se diskusije u vezi sa interkulturalnim dijalogom i napuštanjem etnocentrizma, a termin „interkulturalno” prvi put se pominje uz učenje francuskog kao stranog jezika sredinom osamdesetih godina (Charaudeau, 1987). U poslednjoj deceniji XX veka formuliše se „interkulturalni pristup” (Durbaba, 2011, str. 49), koji podrazumeva komparativni postupak i igru „ukrštenih pogleda”, kao i poštovanje različitosti drugačijih kultura. Uz „plurilingvizam” i „plurikulturalizam”, „interkulturalno” jedna je od ključnih reči *Zajedničkog evropskog okvira* (2001), nezaobilazne publikacije za savremenu nastavu stranog jezika u Evropi.

o politici, religiji, moralu i dužnostima mogu biti veoma čvrsti” (Savićević, 2007, str. 233), korišćenje književnog teksta u aktivnostima učenja moglo bi dovesti do suptilnijeg preispitivanja stavova.

Zatim, kad se iskusnijim čitaocima ponude tekstovi složenije strukture, kakvi su neretko književni, to iziskuje veći napor učenika, čime se, kako pokazuje empirijska istraživanja kognitivnih psihologa, podstiču na bolje zaključivanje (Golder, Gaonac’h, 2004, str. 137–138), pa i potpunije zadovoljstvo, što je neophodan činilac učenja i mladih i odraslih. Osim zadovoljstva, odrasli od učenja očekuju i neposrednu korist (Savićević, 2007, str. 217), što je moguće postići i korišćenjem književnog teksta u zadacima o kojima govorimo u posljednjem delu rada (veza sa izdavačkom ili nekom drugom delatnošću u kulturi).

Prethodni citat uzet je iz publikacije Saveta Evrope, koju ćemo u radu skraćeno nazivati *Zajednički evropski okvir*, a čija se pak teorijska podloga najčešće vezuje za Vigotskog (Vygotski) i Brunera (Bruner). Reč je o referentnom delu za učenje, nastavu i evaluaciju stranih jezika⁸, što znači i za autore savremenog udžbeničkog materijala. U njoj se, između ostalog, ukazuje na važnost očuvanja jezičke i kulturne raznolikosti, na smislenost i pozitivne ishode učenja više stranih jezika u školi:

Iako poznavanje jednog stranog jezika i kulture ne uspijeva uvijek da prevaziđe barijere etnocentrizma u odnosu na ‘maternji’ jezik i kulturu, i ponekad čak može imati suprotan efekat (nije rijetko da učenje *jednog* jezika i kontakt s *jednom* stranom kulturom umjesto da smanji, pojača stereotipe i predubjeđenja), poznavanje više jezika ipak doprinosi prevazilaženju određenih stereotipa i istovremeno uvećava potencijal za učenje. (*Zajednički evropski okvir*, 2003, str. 148)

Sposobnost čitanja književnih tekstova na više jezika, uz uočavanje univerzalnog i različitog u književnostima više nacija, takođe je jedan od intrinzičnih faktora motivacije pojedinih odraslih učenika stranog jezika, koji doprinosi prevazilaženju „barijera etnocentrizma”, prepoznatljivih u udžbenicima francuskog jezika, naročito onih iz sredine XX veka. Razvijanje te sposobnosti učenicima i nastavnicima u XXI veku olakšano je potpuno drugačijim pristupom informacijama (udžbenik je izgubio nekadašnji značaj) i potpomognuto prilično drugačijim shvatanjem sopstvene uloge – danas je jasno da smo svi doživotni učenici, manje ili više samousmereni (autonomni), s pravom na kvalitetno obrazovanje, u formalnom, neformalnom i informalnom okviru⁹.

⁸ *Zajednički evropski okvir za žive jezike (Le Cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL, 2001)* preveden je na crnogorski jezik, te u citiranju koristimo prevodni tekst iz 2003. godine.

⁹ O te tri potkategorije u doživotnom učenju v. *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2000, str. 9) i Kulić, Despotović (2004, str. 109). O odnosu samousmerenog učenja prema njima v. Kulić, Despotović (2004, str. 102).

U novom društvenom kontekstu „informatičko/tehnološke revolucije” „u kome dolazi do prave ‘teorijske groznice’ i pojave ‘teorijskih ratova’” (Đorđević, 2009, str. 10), kultura, s njom i književnost, ili preciznije „postkultura”, gubi značenje „posebne vrednosti” i „velikih umova”. Ideja o doživotnom učenju može se posmatrati kao „fenomen postmoderne” (Kulić, Despotović, 2004, str. 105), a taj period obeležen „različitim postteorijskim tokovima – postmarksizmom, poststrukturalizmom, postmodernizmom, postkolonijalizmom” (Đorđević, 2009, str. 5) istražuje još jedna relativno nova oblast, studije kulture¹⁰. One „imaju za cilj da raskrinkaju interese i diskurse koji stoje iza zvaničnih i poželjnih kulturnih vrednosti” (Đorđević, 2009, str. 9–10), a „protiv ideje zatvorenih i homogenih kultura, protiv elitizma bilo koje vrste i protiv diskriminacije svake vrste” (Đorđević, 2009, str. 13). Iako daleko manje ambiciozno, naše istraživanje u ovom radu ide u sličnom smeru, s tim što se akcenat stavlja na izbor književnih tekstova koji ukazuju na kulturne vrednosti, kao i na prateće aktivnosti, koje govore o očekivanjima od mladih i odraslih.

„Zatvorene kulture”: izbor tekstova francuskih pisaca u udžbenicima stranog jezika sredinom XX veka

Sve do sedamdesetih godina prošlog veka nastava francuskog kao stranog jezika na srednjem i višem nivou odvijala se sa književnim tekstovima kao najznačajnijim predlošcima. Njihova integrativna didaktička uloga (Puren, 1988, str. 171–172), to jest mogućnost da se na njima istovremeno radi na jeziku, književnosti i kulturi, izdvaja ih do današnjih dana od drugih tzv. autentičnih dokumenata.

U udžbenicima francuskih autora učenicima se nude izabrani tekstovi velikih francuskih pisaca, kako bi, s jedne strane, u njima osetili „duh” francuskog naroda i obrazovali se, a s druge strane, razvijali a potom i primenili svoje jezičko i opšte znanje prilikom „objašnjavanja teksta” (*explication du texte*), usmene aktivnosti karakteristične za francuski obrazovni sistem. Biraju se tekstovi pogodni za stvaranje željene slike o francuskom narodu kod očekivanog (i priželjkivanog – „elitnog”) profila učenika.

Književnost, dakle, predstavlja krunu učenja stranog jezika i sponu između nastave kulture i jezika, što je приметно u četvorotomnom udžbeniku Gastona

¹⁰ „Relativno nova oblast” znači druga polovina XX veka, koju u radu posmatramo. Moguće je uspostaviti još jednu paralelu između andragogije i glotodidaktike: na našim prostorima, početkom šezdesetih godina XX veka andragogija se konstituše „i kao nastavni predmet univerzitetskih studija i kao teorijska misao” (Savićević, 2007, str. 89), isto kad i glotodidaktika (Durbaba, 2011, str. 11), iako su već bile „relativno samostalne nauke” počev od tridesetih godina (andragogija) (Savićević, 2007, str. 46; 119), odnosno pedesetih godina (glotodidaktika sa nastankom audio-oralne metode u Americi) (Germain, 2001, str. 137–141).

Možea *Cours de langue et de civilisation françaises* (Gaston Mauger, 1953–1959), zbog svojih korica poznatom kao „plavi Može”, jednom od najrasprostranjenijih udžbenika francuskog kao stranog jezika u svetu (Peytard *et al.*, 1982, str. 39) i tokom dve decenije po prvom objavljivanju najprodavanijem udžbeniku (Robert, Rosen, & Reinhardt, 2011, str. 87). U predgovoru prvog toma ovog zvaničnog udžbenika Francuske alijanse, koji je korišćen i u Jugoslaviji u formalnom i neformalnom obrazovanju, ističe se da praktični razlozi nisu primarni kada stranci i „strana elita” odlučuju da uče francuski jezik, da to čine prvenstveno kako bi se „obrazovali i obogatili proučavanjem sjajne književnosti”, a zatim i zato što znaju da je to „lep i ujedno koristan jezik” (Mauger, 1953, str. VI). U predgovoru trećeg toma autor se nada da će posle godinu dana svakodnevnog dvočasovnog učenja studenti moći da čitaju francuske pisce, te poslednji, četvrti tom udžbenika predstavlja zbirku tekstova najvećih pisaca nacije, pod naslovom *Francuska i njeni pisci (La France et ses écrivains)*¹¹. Ponuđen je veliki broj tekstova i podataka iz kulture, koje strani učenik i ne može uvek da razume (Gruca, 1993, str. 88), nalik udžbenicima za maternji jezik, ali, za razliku od njih i za razliku od domaćih udžbenika tog perioda namenjenih višem nivou, organizacija tekstova nije hronološka, nego tematska, što pogoduje nastavi civilizacije (odnosno razvijanju opšte kulture). Najzastupljeniji su savremeni prozni i prevashodno deskriptivni romaneskni tekstovi, budući da je roman odličan dokument o društvu i stvarnosti jednog vremena, bez frankofonih pisaca, iako se pominje termin „frankofonija”¹², uz objašnjenje da su uzeti u obzir samo pisci rodom iz Francuske. Stiče se utisak da se tim udžbenikom žele preneti vrednosti jednog superiornog društva, da je Možeovo viđenje francuske kulture elitističko, što je, dakle, sasvim suprotno aktuelnim tendencijama isticanja i poštovanja interkulturnih razlika i sličnosti. Ono je, međutim, suprotno i tadašnjem populističkom viđenju naših autora udžbenika.

Izbor tekstova i pisaca u udžbenicima s jugoslovenskog prostora takođe je ideološki „obojen”, saobrazno tadašnjim društveno-političkim zbivanjima, isticanim vrednostima u našem društvu i programskim zahtevima. Kod učenika III i IV razreda gimnazije¹³ tog perioda stvara se slika o francuskom narodu i njego-

¹¹ Naslov tog udžbenika već dovoljno govori o periodu još uvek jake usmerenosti ka piscu, što će se promeniti sedamdesetih godina, kada će, pod uticajem strukturalizma, bitniji biti sam tekst i kada će, kako uočava Mirej Natirel (Naturel, 1995), „dijahronijsku viziju i panoramsku ambiciju” (str. 17) „plavog Možea” zameniti savremeni pisci „crvenog Možea”, o čemu govore i podnaslovi tada cenjenih udžbenika: *Književni tekstovi* (udžbenik *La France en direct* 4, 1972) i *Stranice savremenih autora* (udžbenik *Le Français et la vie* 4, 1980).

¹² Međunarodna organizacija za frankofoniju (*L'Organisation internationale de la Francophonie*) osnovana je 1970. godine, što znači trinaest godina posle pojavljivanja ovog udžbenika, čiji autor, reklo bi se, nije želeo da bude previše „avangardan”.

¹³ Reč je o *Francuskoj čitanci* za VII i VIII razred gimnazije (sedmu i osmu godinu učenja) iz 1952. godine (Marodić, Dimitrijević), u kojoj su zastupljeni pisci pripadnici komunističke partije, kao što je Žan-Rišar

vom odnosu prema nama izborom „naprednih” pisaca (čime se primat takođe daje vaspitno-obrazovnom a ne jezičkom cilju nastave). U domaćim udžbenicima i tematika i cilj ostaju isti i u narednoj deceniji: odlomak iz romana *Uspomene lepo vaspitane devojke* Simone de Bovoar (Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, 1958, u Radivojević, Dragović, 1965) dobar je povod za razgovor o studijama, prijateljima, ali i o naprednoj omladini i „intelektualcima levičarima”, dok je čak pet časova predviđeno za obradu odlomka iz romana *Oni koji žive* Žana Lafita (Jean Laffitte, *Ceux qui vivent*, 1947), u kojem se govori o borbi francuskog Pokreta otpora (kojem je pripadao i sam pisac).

Gimnazijalac od sedamnaest, osamnaest godina koji je imao priliku da koristi i francuski (Moževov) udžbenik i neki od domaćih udžbenika, a naročito odrasli učenik stranog jezika na tečaju ili u „ustanovama za obrazovanje odraslih (radnički i narodni univerziteti i njihove asocijacije)” iz pedesetih i šezdesetih godina XX veka (Savićević, 2011, str. 80), morao je primetiti dve različite predstave jedne stvarnosti, makar one bile uvijene u „oblandu” fiktivnih tekstova, koje je manje ili više vešto najčešće „objašnjavao” nastavnik. Te su se manjkavosti pokušale ublažiti u narednom periodu, kada su se „postepeno (su se) razvili novi institucionalni oblici obrazovanja odraslih”, između ostalog „multikulturno (interkulturno) obrazovanje” (Kulić, Despotović, 2004, str. 183), karakteristično i za učenje i nastavu stranog jezika.

Dijalog o „poželjnim kulturnim vrednostima”: književni tekst u didaktičkom materijalu počev od kraja osamdesetih godina XX veka

Promena koja u udžbenicima nastupa osamdesetih godina prošlog veka nije značajna samo zbog toga što su elitizam i populizam zamenjeni vizijom (frankofonog) sveta povezanog mnogostrukim sličnostima i razlikama, vizijom koja je, uostalom, postojala samo u udžbeničkom materijalu francuskih autora i koja se, do današnjih dana, verodostojnije može nazvati težnjom ka još jednom idealu. Bitniji od ideološke vizure postaju uticaji kognitivizma i konstruktivizma, koji puno poverenje poklanjaju sposobnostima samih učenika da smisao daju (knji-

Blok (Jean-Richard Bloch), zatim pisci čiji tekstovi govore o Pokretu otpora – Luj Sorel (Louis Saurel), o komunističkim zemljama i Jugoslaviji – Žan Kasu (Jean Cassou), o borbi francuskog naroda protiv fašista – Emanijel Bov (Emmanuel Bove). Fokus na vaspitnom cilju nastave stranog jezika manje je uočljiv, na primer, u *Udžbeniku francuskog jezika za VII razred gimnazije Vere Mosković i Zore Zagode*, ali i te autorke, 1957. godine, biraju, između ostalih, tekstove Anrija Barbisa (Henri Barbusse), dobrovoljca u Prvom svetskom ratu i komunista, Žana Lakroa (Jean Lacroix), koji piše o francuskom socijalizmu, ili Rožea Martena di Gara (Roger Martin du Gard), tvorca Žaka Tiboja koji, pre početka Prvog svetskog rata, pripada međunarodnoj revolucionarnoj omladini.

ževnom) tekstu i sopstvenom učenju i koji osvajaju prvo duhove istraživača mentalnih aktivnosti u procesu čitanja na maternjem i stranom jeziku, zatim autora udžbenika i dodatnog didaktičkog materijala, konačno i nastavnika-praktičara u (van)institucionalizovanoj nastavi. Pernu (Perrenoud, 2003), jedan od zagovornika konstruktivizma u XXI veku, duhovito ga poredi s drugim „izmima” (marksizam, rasizam, egalitarizam, optimizam i dr.), odnosno militantnim doktrinama, naglašavajući da se konstruktivizam bori protiv uvrežene predstave da je učenje jednosmerno prenošenje informacija i znanja s vaspitača na učenika. Shodno tome, stimulatívno a ne dogmatsko korišćenje književnih tekstova za učenje stranog jezika i osmišljavanje obrazovanja nastavnika u sociokonstruktivističkom duhu predstavljaju dobar put ka uklanjanju „barijera etnocentrizma”.

Krajem osamdesetih godina, dakle, jedan od važnih kriterijuma za izbor književnog teksta za učenje francuskog jezika postaju elementi koji omogućavaju sticanje interkulturalne kompetencije, što podrazumeva i pedagoške aktivnosti bliske onome što se ranije nazivalo „proučavanje civilizacije” (Charaudeau, 1987, str. 25), ali s naglašavanjem kontrastiranih predstava koje postaju predmet proučavanja (Charaudeau, 1987, str. 29) i koje se očitavaju u diskursu (Charaudeau, 1987, str. 31). Polazi se od „sveta odakle dolazimo” da bi se na tim osnovama gradila nova znanja o „svetu kome idemo”, odnosno „saznanje o načinu na koji neka zajednica ‘gleda’ na onu drugu, što se obično javlja u obliku stereotipnih predstava” (*Zajednički evropski okvir*, 2003, str. 117). Izbor književnih tekstova i priložne aktivnosti vode, dakle, kritičkom dijalogu, pozitivnom i podsticajnom elementu u učenju i mladih i odraslih.

Prvi primer razvijanja kulturne kompetencije, koju čini poznavanje savremene Francuske, frankofonog sveta i povezanost kultura različitih naroda, izdvojamo iz udžbenika namenjenog odraslima i školskoj publici – starijim adolescentima, *Archipel 3* (Courtillon & Argaud, 1987)¹⁴. U odlomku iz Malroovog eseja *Iskušenje zapada* (André Malraux, *La Tentation de l'Occident*, 1926), u prepisci Francuza i Kineza predočava se slika Evrope kakvu daje čovek sa Istoka. Posle rada na razumevanju odlomka, učenik treba da izloži svoje viđenje teme iz književnog teksta, koji već po samoj žanrovskoj pripadnosti podstiče razmišljanje i iskazivanje različitih gledišta. Predlažu se i pismene produktivne aktivnosti: pisanje pisma (čemu prethodi analiza odlomka iz Monteskejevih *Persijskih pisama* kako bi se uporedile različite vizije naratora), čime se sugerise i to da je poželjno u nastavu stranog jezika uneti i elemente intertekstualnosti, i pisanje deskriptivno-argumentativnog teksta, u kojem učenik treba da opiše svoju zemlju upoređujući je s Francuskom. Slika koju stranci imaju o Francuskoj vodi preispitivanju predstava

¹⁴ *Archipel 3* (1987) i drugi poznati udžbenik iz tog doba *Espaces 3* (1991) namenjeni su publici koja je francuski jezik učila otprilike 250, 300 sati, što odgovara današnjem (recimo srednjem) nivou A2/B1.

koje sami Francuzi imaju o sebi i drugima, i to je dobar primer učenicima koji su takvim tekstovima neminovno podstaknuti na razmišljanje o predstavama koje imaju o svojoj i o zemlji čiji jezik uče.

Drugi i nešto drugačiji primer izdvajamo iz dopunskog materijala posvećenog književnosti (čitanju i pisanju) – *Si tu t'imagines...* (Douënel, Jackson, & Raoul, 1994), čiji podnaslov (*Atelier de littérature, lecture, écriture*) sugerise da je knjiga nastala kao plod iskustva stečenog u umetničkoj radionici, mestu učenja i neprestane razmene, i često potcenjenom vidu neformalnog obrazovanja. U neobičnom književnom tekstu Žorža Pereka (Georges Perec, *L'infra-ordinaire*, 1989), u vidu jedanaest kratkih sadržaja razglednica, učenik treba da uoči „opsešije” Francuza na letovanju, to jest da izdvoji informacije (o smeštaju, hrani, lepom vremenu itd.) koje se ponavljaju, čime se takođe podstiče poređenje sa običajima iz vlastite kulture, kao i usvajanje iskaza koji se mogu koristiti u „situaciji pisanja razlednica”, odnosno određenog društveno-kulturnog ponašanja, „svakodnevne” kulture. I funkcionalno i kreativno pisanje podsticajno deluju ne samo na mlade nego i na odrasle učenike – prvo daje smisao učenju, a drugo često omogućava izražavanje onog dela sebe koji se nije smeo ili nije mogao iskazati na maternjem.

Debata o običajima u Francuskoj i u zemlji porekla učenika česta je aktivnost u udžbeniku *Espaces 3* (Capelle, Gidon, & Molinié, 1991), jednako predlagana i posle čitanja književnih i posle čitanja neknjiževnih tekstova, ali ne i posle tekstova frankofonih pisaca, koji prvenstveno služe kao ilustracija „bogatstva frankofonih kultura i kvaliteta njihovih književnosti” (Capelle *et al.*, 1991b, str. 8). Iako rad na njima nije didaktički osmišljen, treba istaći činjenicu da je svaki treći odeljak tematskih jedinica tog udžbenika iz poslednje decenije XX veka posvećen frankofoniji¹⁵ i da su frankofoni pisci obavezno zastupljeni u zbirkama književnih tekstova XXI veka.

Te iste zbirke¹⁶ podstiču interkulturni pristup primenom intertekstualnog pristupa književnom tekstu, odnosno povezivanjem različitih umetničkih tekstova, što čini jednu od karakteristika konstruktivističkog pristupa učenju i jednu od mogućnosti savremenog doba za upoznavanje s književnim delima, temama, piscima, i za motivisanje učenika da čitaju i da se tim povodom stvaralački izraze. Miodrag Pavlović (2009) podseća na činjenicu da „književnost i školsko štivo nisu izolovani od života” (str. 132), a značajnu ulogu u ostvarivanju mogućnosti da književnost bude „živa i svima pristupačna” (Naturel, 1995, str. 101) imaju,

¹⁵ Prema mišljenju autora udžbenika, odlomci iz frankofone književnosti mogli bi da budu teški za učenike srednjeg nivoa, te ih ne treba obavezno čitati. Osim veoma poznatih autora XX veka – F. Male-Žoris, Ž. Grin, E. Jonesko, L.S. Sengor, T. Ben Želun, zastupljeni su i manje poznati pisci.

¹⁶ To su: *Livres ouverts* (Estéoule-Exel & Regnat Ravier, 2008, za nivoe A2–C2), *Lectures d'auteurs: 45 textes littéraires annotés avec exercices* (Barthe & Chovelon, 2005, za više nivoe B2–C1), *Littérature progressive du français: avec 600 activités* (Blondeau, Allouache, & Né, 2004).

prvo, novinski članci, radio i televizijske emisije iz književnosti¹⁷, zatim internet, kao „prostor interaktivnosti”, razmene gledišta, prevazilaženja školskih okvira, koji često demotivisu. Internet je novi pokretač diskusija u kojima učenici mogu da pomognu jedni drugima u interpretiranju književnog teksta, povezujući ga često s drugim umetničkim formama, kao što se to takođe predlagalo u didaktičkom materijalu iz poslednje decenije XX veka. U andragoškoj literaturi pronalazimo isti pravac razmišljanja – „postoje i drugi putevi uticaja na pojedince, putevi usvajanja znanja i kulturnih vrednosti kao što su, na primer, uticaji medija, čitanje knjiga i to je nešto što se dešava tokom čitavog života” (Savićević, 2007, str. 26) i što čini deo informalnog učenja i obrazovanja, koje „kao što je poznato, ima značajnu ulogu u skoro svim razvojnim fazama životnog ciklusa” (Kulić, Despotović, 2004, str. 121).

Komparativno istraživanje različitih umetničkih izraza i pravaca, jedne iste teme koja povezuje različite umetnosti ili književna dela (na primer, žena u književnosti i slikarstvu, priroda kao izvor inspiracije u književnosti), jedna je od odlika francuskog udžbenika namenjenog višim nivoima – *Nouveau sans frontières 4* (Girardet, 1993). Jedan od ciljeva, istaknutih u predgovoru (Girardet, 1993, str. [3]), jeste usavršavanje sociokulturne kompetencije upoznavanjem sa savremenom sociologijom, istorijom, psihologijom, politikom, književnošću, filmom, slikarstvom, arhitekturom, muzikom. Učenik se podstiče da uoči uticaj političke i kulturne klime na nova shvatanja u književnosti i uticaj moderne psihologije. Razvijanje sociokulturne kompetencije postiže se metodičkim vođenjem učenika u istraživanju smisla teksta i usvajanju informacija iz kulture i književnosti, uz podsticanje transfera znanja iz maternjeg jezika i opšte kulture i uočavanje specifičnosti u francuskoj književnosti, kao i pružanjem globalnog uvida – na kraju knjige data je hronologija događaja iz kulture do druge polovine XX veka i u njoj kratak pregled književnosti¹⁸.

Svaki dosije udžbenika *Nouveau sans frontières 4* počinje člancima iz štampe i izvodima iz knjiga okupljenih oko nekog savremenog društvenog problema. Na polaznu temu nadovezaće se i drugi delovi dosijea, pa tako i odlomci iz francuske i frankofone književnosti, kao što tu temu i najavljuju citati iz nekog književnog dela, ispred svake tematske jedinice. U delu dosijea posvećenom književnosti, predstavljeni su najznačajniji pisci i književni tokovi. Taj udžbenik, kako uočava Grika (Gruca, 1993), liči na udžbenike za francuske gimnazijalce iz osamdesetih

¹⁷ Primeri su poznate emisije Bernara Pivoa (Bernard Pivot) *Apostrophes* i *Bouillon de culture*, iz sedamdesetih i devedesetih godina.

¹⁸ Na primer, pod istom odrednicom „Novi roman i pozorište apsurda” nalaze se predstavnici tih književnih pokreta, broj stranica na kojima se pojavljuju u udžbenicima sva četiri nivoa, kao i zajedničko određenje: „Iz posleratnog pesimizma nastaje književnost koja dovodi u pitanje osnovne elemente: psihologiju i likove” (Girardet, 1993, str. 220).

godina, ne samo po velikom broju književnih tekstova, nego i po reprodukcijama slika i izvodima iz kritičkih eseja o raznim umetničkim pokretima (str. 458) – jedna stranica u udžbeniku može se posmatrati kao „ilustracija” jednog umetničkog pokreta. Istraživanje teksta povezano je s činjenicama iz kulture i književnosti. Na primer, posle predložene analize odlomaka iz romana Alena Rob-Grijea *U lavirintu* (Alain Robbe-Grillet, *Dans le labyrinthe*) i Natali Sarot *Planetarijum* (Nathalie Sarraute, *Le Planétarium*) istraživanje se usmerava tako da se može uočiti evolucija u romanesknom žanru i razlikovati novi od tradicionalnog romana (upoređivanjem likova i njihovog govora, vremena, prostora, dekora); potom se širi zahvaljujući reprodukciji slika – učenik treba da uoči povezanost umetničkih izražajnih sredstava, a autor udžbenika mu u tome pomaže objašnjenjem: „Novoj koncepciji književnog lika odgovara novi način predstavljanja čoveka u umetnosti” (Girardet, 1993, str. 115), posle čega se očekuje da učenik analizira sliku *Tajnoviti dijalog* Đorđa de Kirika (Giorgio de Chirico, *Dialogue mystérieux*), predstavnika tzv. metafizičkog slikarstva.

U ovom udžbeniku uočljive su brojne istraživačke aktivnosti, što je vid učenja koji „više odgovara odraslima” (Savićević, 2007, str. 60): pronaći u književnom tekstu karakteristike nekog književnog pokreta na osnovu datih podataka, uočiti elemente koji određuju neku epohu, istražiti kako se neka tema pojavljuje u književnosti i slikarstvu zemlje porekla učenika, predstaviti pisce koji su obradili tu temu, zatim zadaci kojima se učenici podstiču na razmišljanje o intertekstualnosti i o sličnosti postupaka različitih svetskih pisaca – novi roman: Žid (Gide), Prust (Proust), Džojls (Joyce) i različitih žanrova (novi roman i pozorište apsurdna). Obrazovno-vaspitni cilj takvih aktivnosti podseća na završni tom udžbenika tradicionalnih metoda, ali konkretno formulisani nalozi upućuju na udžbenik modernog doba, koji vodi računa kako o pluridisciplinarnim tendencijama u učenju i nastavi stranog jezika, tako i o aktivnosti učenika koju je moguće podstaći izborom motivišućih tekstova i prikladnih aktivnosti¹⁹.

Gotovo da nema udžbenika objavljenog u XXI veku koji ne sadrži umetničke oblike bliske književnom tekstu, odnosno u kojima se poruka prenosi u drugu semiolingvističku oblast i delimično koristi jezički kod (Albert & Souchon, 2000, str. 170) – šansona, strip, filmski dijalog, skript za film. Jedna od odlika učenja i nastave stranog jezika postaje, dakle, povezivanje različitih umetnosti, pri čemu je to najčešće spajanje muzike i poezije u šansoni, pozorišne umetnosti i dramskog teksta u predstavama koje izvode učenici, književno-filmskog scenarija i dijaloga, crteža i poezije (kaligrami). Reč je, očigledno, o aktivnostima zastupljenim i u neformalnim oblicima učenja odraslih, koji pospešuju dijalog o „poželjnim

¹⁹ Učenicima je obično najzanimljivije dovođenje u vezu književnog teksta i filma, naročito ako je film raden po tekstu romana – na primer, *Ljubavnik* Margerite Diras, kao u dodatnom materijalu *Si tu t'imagines...* (1994).

kulturnim vrednostima” i u kojima se najčešće zadovoljavaju kulturne potrebe (Kulić, Despotović, 2004, str. 180), a koje, naročito u ruskoj andragoškoj literaturi, odlikuje „kulturno-estetska koncepcija”, „proširenje kulturnog vidokruga” (Onuškin i Ogarev, prema: Kulić, Despotović, 2004, str. 116).

Od „objašnjavanja teksta” iz sredine XX veka do „akcione analize književnih tekstova” s početka XXI veka

Sredinom prošlog veka učenik se podstiče da govori o književnom tekstu (poželjno je da to bude odlomak iz savremenog romana) tako što mu se postavljaju pitanja a on u odgovorima upotrebljava neke od jezičkih oblika koje je tekst uveo, ali i tako što izdvaja nova znanja iz kulture, istovremeno mobilisući već postojeća, u čemu Piren (Puren, 2006) vidi sličnost sa savremenom perspektivom u učenju i nastavi stranog jezika (str. 4). Sama aktivnost „objašnjavanja teksta” nije toliko oprečna aktuelnim tendencijama koliko je to tadašnje zamarivanje učenikovih interesovanja i sposobnosti izborom književnih tekstova kao uzoraka velike književnosti, velikih ideja i lepog jezika. Sastavljači udžbenika, dakle, nisu razmišljali o učenikovoj recepciji (ni o realnim potrebama), nego o izboru pogodnih tekstova za ostvarivanje prvenstveno obrazovno-vaspitnog cilja nastave. Tek će tridesetak godina kasnije istraživači poput Sofi Moaran (Sophie Moirand, 1979), Fransin Sikirel (Francine Cicurel, 1991) i Klodet Korner (Clodette Cornaire, 1999) isticati usku povezanost sociokulturnih znanja i dobre recepcije svih tekstova²⁰. Stoga bi, na početku učenja stranog jezika, bez obzira na uzrast, valjalo predlagati tekstove poznatog kulturnog sadržaja, tematike bliske učenikovom iskustvu, i književna dela već pročitana na maternjem jeziku. Zatim bi valjalo pružiti objašnjenja za specifične informacije, nedovoljno poznate ili nepoznate učeniku, u čemu se prepoznaje još jedna sličnost s tradicionalnom aktivnošću „objašnjavanja teksta”, ali se, za razliku od nekadašnje prakse, preporučuje „doziranje” informacija – pružanje onih zaista smislenih, odnosno potrebnih za izvršavanje zadatka, što znači ne svih i ne odjednom.

Ista logika prepoznatljiva je i u Pirenovom predlogu za akciono „objašnjavanje teksta” (Puren, 2006, str. 13–15)²¹, „modernoj” verziji koja podrazumeva

²⁰ Sikirel, recimo, najveći problem u razumevanju tekstova ne vidi u gramatici i vokabularu, nego u čitaocu i njegovoj nedovoljnoj opštoj kulturi (Cicurel, 1991, str. 13).

²¹ Osim Pirenove, postoje i druge savremene verzije „objašnjavanja teksta” kojima nastavnik pokušava da aktivira i motiviše učenike novog doba. O jednoj varijanti, proistekloj iz sopstvenog profesorskog iskustva (u nastavi francuskog kao maternjeg jezika), govori pisac Filip Delerm (Philippe Delerm) u autobiografskom delu *Écrire est une enfance* (Delerm, 2011, str. 163–164). Delerm je praktikovao objašnjavanje teksta šansona, koje bi

korišćenje književnih tekstova u zadacima/projektima²² (Puren, 2012, str. 3), a koju odlikuje planiranje samo najkorisnijih zadataka za globalni projekat, a ne svih mogućih zadataka u vezi sa jednim tekstom. Ako je projekat, na primer, izbor i montaža ilustracija za novelu, nastavnik učenicima može prvo da ponudi objašnjavanje teksta (novele), kako bi ga bolje razumeli, a „akciona analiza” sastojala bi se iz niza zadataka čijim bi rešavanjem učenik, između ostalog, trebalo da uoči i elemente koji upućuju na društvenu stvarnost i reakcije koje bi tekst mogao da izazove kod čitalaca, a u odnosu na koje će se napraviti ilustracije. Reč je, očigledno, o realističkoj aktivnosti bliskoj svetu odraslih, korisnoj i početnicima u izdavaštvu, na primer.

Piren (Puren, 2009) takođe govori i o neophodnosti osposobljavanja učenika ne samo za „život s drugima” (u nekoj evropskoj zemlji) i za razumevanje drugoga (sličnosti i različitosti) nego i za efikasno delovanje, rad s drugima (*co-agir*), što bi predstavljalo prelazak s interkulturnog na kokulturno (str. 162–163). Shodno tome, zadatak učenika u XXI veku nije više samo da čita/interpretira/piše fiktionalne tekstove, razumejući bitne interkulturne sličnosti i razlike nego i da sa drugima „stvora sličnosti”, smatra tvorac tog neologizma, razmišljajući o novim načinima upotrebe književnog teksta u nastavi stranog jezika (Puren, 2012, str. 8–9), kao što su: osmišljavanje naslovne stranice, pisanje teksta za zadnje korice, pisanje kritika za novine, časopise, radio, televiziju, sajtove izdavača, blogove, pravljenje časopisa, intervjui sa autorima i književnim kritičarima, organizovanje javnih debata, dodela književnih nagrada i svečanosti posvećenih književnosti, aktivnosti prevodenja itd. Uočavamo veliku podudarnost kokulturne/akcione perspektive u glotodidaktici sa poimanjem aktivnog/akcionog učenja u andragogiji:

Akciono učenje je takav vid učenja čija je suština *rešavanje problema*, traženje alternativnih pristupa u akciji, kritičkoj refleksiji (mišljenju). U tom procesu ljudi se suočavaju s neizvesnošću, suočavaju se

potom učenici pevali, dok bi sam profesor svirao gitaru. Prvo je to radio s „klasičnim” šansonama – Brel (Brel), Brasens (Brassens), a zatim i sa savremenim tekstovima literarne vrednosti, među kojima izdvaja Anu Silvestr (Anne Sylvestre) i Alena Sušona (Alain Souchon). Delerm, zapravo, čini ono što mnogi didaktičari preporučuju, a to je stvaranje opušajuće, neformalne klime za učenje uz povezivanje književnog teksta sa drugim oblicima umetničkog stvaralaštva.

²² Savremeni didaktičari smatraju da pedagoški projekti predstavljaju najbolji način da se učenici pripreme za društvene aktivnosti (Puren in Robert *et al.*, 2011, str. 61) komunicirajući na stranom jeziku, tako što se prvo podstiču da nešto urade u razredu (Puren, 2006, str. 7), da izvrše zadatke nalik problematičnim situacijama iz svakodnevice. Projekti mogu biti veoma motivišući ukoliko se izvršavaju u tri etape: razgovor o zadatku i planiranje, zatim etapno izvršavanje zadatka i učenikova jasna svest o tome da se do završnog zadatka stiže postepenim ispunjavanjem manjih zadataka i, konačno, predstavljanje realizacije projekta, kada dolazi do procene uspešnosti i eventualne korekcije. Primećujemo da takav način rada naročito odgovara odraslim učenicima, sposobnim da primene metakognitivne strategije i motivisanim za učenje jedino ukoliko vide smisao onoga što rade.

sa greškama i nastoje da pronađu alternative za budućnost. (Savićević, 2007, str. 265)

Učenje otkrivanjem, projektno učenje: razvija se kad odrasli rade u grupama sa ciljem da reše izazovne i teže probleme, koji su autentični, jedinstveni, originalni i često interdisciplinarni. [...] Rešenje problema i projekata može direktno da se primeni u životnim i radnim situacijama odraslih. (Oljača, 2013, str. 41)

Primere uklapanja literarnih odlomaka u kolektivne kreativne projekte nalazimo u udžbeniku za odrasle učenike i starije adolescente *Écho 3* (Girardet *et al.*, 2008)²³: izrada plakata s fragmentima autobiografije, do čije se realizacije stiže, prvo, razumevanjem odlomaka iz autobiografija poznatih pisaca, a zatim pisanjem o sebi; pisanje teksta i eventualno muzike za šansonu; formiranje frankofone medijateke za potrebe razreda. Ako bi to uslovi dozvolili, te aktivnosti bi se mogle realizovati u vanškolskim okvirima, što je bitna odlika akcione perspektive, kao i činjenica da zadaci nisu birani prema izabranim književnim tekstovima nego su ti tekstovi u službi „društvenih akcija” (osmišljavanje korica) i završnog zadatka, koji je „izdavačkog” tipa (plakat ili brošura) (Puren, 2012, str. 8). Učenike motiviše mogućnost slobodnog izbora oblika krajnje produkcije – autobiografija, na primer, može biti rukopisna ili na kompjuteru rađena knjižica, plakat, zvučni snimak sa muzikom u pozadini itd. (Girardet & Stirman, 2009, str. 52), kao i javnog izlaganja ostvarenja, u vidu izložbe, praćene razgovorom, intervjuom, čitanjem odlomaka i slično. Projekat bi trebalo da podstakne učenike na dalje čitanje i pisanje, van školskih okvira (na autonomno učenje)²⁴, a najveću razliku u odnosu na opisanu aktivnost iz sredine prošlog veka čini predstavljanje rezultata projekta, zbog čega su učenici obično motivisaniji i za sledeće projekte, puni samopouzdanja da u svom mikrodruštvu zaista deluju kao pravi aktivni građani čije je delovanje vidljivo i merljivo. Time se podmiruje potreba za poštovanjem, značajna za razvoj motivacije odraslih u hijerarhiji potreba humanističkog psihologa Maslova, i otvara mogućnost razvoja „viših” potreba (Oljača, 2013, str. 90; 95).

²³ Udžbenik mogu da koriste učenici koji su francuski već učili 240 do 360 časova. S obzirom na taj broj, udžbenik bi se mogao posmatrati kao udžbenik za napredni nivo nezavisnog korisnika (B2), što uglavnom prevazilazi srednjoškolske okvire.

²⁴ Po Tofovom istraživanju iz 1979. godine, autonomno tj. „samoplanirano, odnosno, samovođeno učenje u kome pojedinac sam planira i usmerava učenje potpuno svestan zašto to čini i kakvu korist ima od toga” (Tof, prema: Kulić, Despotović, 2004, str. 101) iznosi oko 80 procenata celokupne aktivnosti učenja odraslih, dok ostatak („ledeni breg”) čini deo u „organizovanim oblicima učenja i obrazovanja (kursevi, seminari)” (*ibid.*, str. 100).

Zaključak

Istraživanjem dodirnih tačaka učenja i nastave stranih jezika za mlade i odrasle kad se kao predložak koristi književni tekst, na primeru francuskog jezika i udžbenika domaćih i stranih autora počev od sredine XX veka, uočili smo brojne sličnosti. Podudarnosti prvo primećujemo u sadašnjem trenutku, od kojeg u radu polazimo, u ciljevima i pristupima te dve relativno mlade naučne discipline sa zajedničkim poreklom, opštom naukom o vaspitanju i obrazovanju. Značajni zadaci glotodidaktike i andragogije odnose se na razvijanje opšte kulture učenika, na podsticanje (samo)razvoja, na otkrivanje i preispitivanje sopstvenog identiteta, iskustvenih i akademskih predstava, što je osnova za izgradnju novih znanja i za šta je upotreba književnog teksta sasvim prirodna. Kognitivno-konstruktivistički pristup učenju, demistifikacija uloge nastavnika i transmisivne paradigme, zadovoljstvo ali i neposredna korist kao motivacioni faktori, ideja o doživotnom učenju, kao „fenomenu postmoderne”, takođe su neke od uočenih sličnosti.

Vrativši se šezdeset godina u prošlost, u drugom poglavlju teksta pokazujemo ideološku pozadinu upotrebe književnog teksta u učenju i nastavi stranog jezika, i u jugoslovenskim i u francuskim udžbenicima, koja, iz sadašnje perspektive posmatrano, nije mogla voditi efikasnom učenju. Ne samo da je u novom vremenu, obeleženom sve intenzivnijim korišćenjem medija, izbor tekstova morao postepeno da evoluiru u smeru suprotnom od etnocentrizma nego su i aktivnosti morale da prate drugačiji način razmišljanja, vrednovanja i motivisanja mladih i odraslih. To znači da je počev od sedamdesetih, osamdesetih godina prošlog veka tzv. enciklopedijski pristup udžbenika tradicionalnog tipa koji izlažu, „serviraju” činjenice u vezi sa jezikom i kulturom zamenjen pristupima zasnovanim na tehnikama koje učenike podstiču na istraživanje i angažovanje svih resursa i strategijskih sposobnosti. Takve aktivnosti, koje uključuju i čitanje književnih tekstova, favorizuju interkulturni pristup i aktivnu ulogu učenika, interaktivno čitanje i kreativno pisanje (zadovoljstvo u učenju), razvijanje kritičkog stava i vođenje kritičkog dijaloga, uviđanje smisla sopstvenog učenja (između ostalog, predlaganjem funkcionalnog pisanja), komparativno istraživanje različitih kulturno-umetničkih izraza i pravaca uz transfer znanja, što vodi zadovoljavanju kulturnih potreba.

U XXI veku vodi se računa i o zadovoljenju potrebe za (samo)poštovanjem i pripremi mladih učenika za realne situacije. To znači da se, u formalnom i neformalnom učenju stranog jezika, sve češće predlaže izvršavanje završnog zadatka i projekta, za šta je potrebno da se, upotrebom odgovarajućih strategija čitanja, prvo „izvuku” pertinentni elementi. Drugim rečima, s akcionim pristupom učenju i nastavi stranog jezika, čitanju i pisanju književnih tekstova pridružilo se i realistično delovanje, a „delovati” znači „interpretirati” (igrati pozorišnu predsta-

vu, javno čitati književne tekstove, pisati i pevati šansonu), „napraviti” (internet prezentaciju, korice za knjigu, plakat, brošuru), „organizovati” (priredbu, okrugli sto, intervju). Složeni zadaci (projekti) koje učenici ispunjavaju, između ostalog zahvaljujući književnom tekstu, od literarnog teksta čine veoma podsticajne predloške za učenje jezika i upoznavanje sa francuskom kulturom, naročito ukoliko je reč o zrelijoj publici profilisanog ukusa.

Literatura

- ALBERT, M.-C., & SOUCHON, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette Livre.
- BARTHE, M., & CHOVELON, B. (2005). *Lectures d'auteurs: 45 textes littéraires annotés avec exercices, Niveaux B2–C1*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- BLONDEAU, N., ALLOUACHE, F., & NÉ, M.-F. (2004). *Littérature progressive du français: avec 600 activités, Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.
- BRAJOVIĆ, J. (2013). *Književni tekstovi u udžbenicima i priručnicima francuskog jezika iz perspektive savremenih pristupa nastavi stranih jezika* [online]. Dostupno na: <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:9456/bdef:Asset/view>, pristupljeno 29. oktobra 2016.
- CAPELLE, G., GIDON, N., & MOLINIÉ, M. (1991). *Espaces 3*. Paris: Hachette.
- CAPELLE, G., GIDON, N., & MOLINIÉ, M. (1991b). *Espaces 3, Guide pédagogique*. Paris: Hachette.
- CHARAUDEAU, P. (1987). L'interculturel: nouvelle mode ou pratique nouvelle ?. *Le Français dans le monde*, numéro spécial, 25–33.
- CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives: en langues étrangères*. Paris: Hachette.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- COURTILLON, J., & ARGAUD, M. (1987). *Archipel 3*. Paris: Didier–Hatier International.
- DOUËNEL, L., JACKSON, G., & RAOUL, S. (1994). *Si tu t'imagines...: Atelier de littérature, lecture, écriture*. Paris: Hatier, Didier.
- DURBABA, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- ĐORĐEVIĆ, J. (2009). *Postkultura: uvod u studije kulture*. Beograd: Clio.
- ESTÉOULE-EXEL, M.-H., & REGNAT RAVIER, S. (2008). *Livres ouverts, Niveaux A2–C2*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- GERMAIN, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J. (1993). *Nouveau sans frontières 4: Arts – Culture – Littérature*. Paris: Clé International.

- GIRARDET, J., PÉCHEUR, J., & GIBBE, C. (2008). *Écho 3*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J., & STIRMAN, M. (2009). *Écho 3, Livre du professeur*. Paris: CLE International.
- GOLDER, C., & GAONAC'H, D. (2004). *Lire et comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- GRUCA, I. (1993). Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Étude de didactique comparée (Thèse de doctorat).
- KONČAREVIĆ, K. (2002). *Savremeni udžbenik stranog – ruskog jezika: struktura i sadržaj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- KULIĆ, R. & DESPOTOVIĆ, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- MAUGER, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises, I*. Paris: Hachette.
- MOSKOVIĆ, V. & ZAGODA, Z. (1957). *Udžbenik francuskog jezika za VII razred gimnazije*. Beograd: Nolit.
- NATUREL, M. (1995). *Pour la littérature: de l'extrait à l'œuvre*. Paris: CLE.
- OLJAČA, M. (2013). *Andragoška didaktika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- PAVLOVIĆ, M. (2009). Stvaralačke aktivnosti učenika povodom tumačenja književnih dela. *Književnost i jezik, 1–2*, 117–135.
- PERRENOUD, PH. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode. *Résonances, 3*. Dostupno na: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html.
- PEYTARD, J. ET AL. (1982). *Littérature et classe de langue: français langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif.
- PUREN, CH. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLÉ International.
- PUREN, CH. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Dostupno na: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>
- PUREN, CH. (2006). Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social. Dostupno na: <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389>.
- PUREN, CH. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, 45*, 154–167.
- PUREN, CH. (2012). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures: des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. Dostupno na: www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/.
- RADIVOJEVIĆ, J. & DRAGOVIĆ, LJ. (1965). *Francuski jezik za IV razred gimnazije*. Beograd: Institut za strane jezike.
- ROBERT J.-P., ROSEN É., & REINHARDT, C. (2011). *Faire classe en FLE: Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- SAVET EVROPE (2003). *Zajednički evropski okvir*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

- SAVIĆEVIĆ, D. (2007). *Osobenosti učenja odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2011). *Uvod u metodologiju andragogije*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje.
- TITSCHER, S., MEYER, M., WODAK, R., & VETTER, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: SAGE Publications.

Jelena Brajović²⁵
 Faculty of Philology, University of Belgrade

Literature as a Part of the Socio-cultural Content in Youth and Adult Teaching/Learning Through the Example of French as a Foreign Language

Abstract: This paper offers a summative review of the functions of literary text as a cultural component of foreign language teaching, with a focus on French language textbook materials aimed at adolescents and adults, and with respect to the common traits with adult education/teaching. It is shown that French- and Yugoslavian-authored textbooks dating from the mid-20th century imply a didactic/educational aim of handling literary texts, in other words, an elitist and populist view of culture. The end of the 1980s sees the ideologically-based criteria for choice of literary texts in teaching foreign language on the one hand, and a transmissive pedagogy, on the other, replaced with cultural content now increasingly adapted to presumed skill levels, learners' needs and motivations, as well as dominant values of the new era. Such values include, among other things, overcoming ethnocentrism within each aspect of the educational process (curriculum author, textbook, teacher, student), with the view to beneficial communication and coexistence with foreigners. In line with new attitudes, the 21st century sees an update of the old educational activities, through an inclusion of the analysis of the literary text in multidisciplinary and project-based tasks, equally suitable for the young and the adults.

Keywords: literature, culture, foreign language learning/teaching, adult learning/education, French language.

²⁵ Jelena Brajović, PhD is Assistant Professor at the Faculty of Philology, University of Belgrade.

HRONIKA, POLEMIKA, KRITIKA

CHRONICLE, POLEMICS, REVIEWS

Book Review

Key Competence for Lifelong Learning in Education of Seniors, edited by Aleksandra Marcinkiewicz-Wilk¹

A book under the name “Key Competence for Lifelong Learning in Education of Seniors” is comprised of the following chapters:

1. Lifelong Learning in Education of Seniors
2. Key Competencies in Education of Seniors – Evaluation of Workshops in the KEY Project
3. Outlines of Workshops Conducted in the KEY Project
4. Conclusions

In the first chapter, “Lifelong Learning in education of seniors” there are two addendums: *The Meaning of Lifelong Learning in the Information Age* and *Key Competencies for Lifelong Learning in the Education of Seniors – the Idea and Aims of Project*. A special attention is given to the explanation of the concept of ‘information society’ and the significance of education in it in the first appendix. In that context one is pointed towards the position of senior generations (‘digital immigrants’) who have not been born in the time of cyber-space, but who, through the process of learning, become additional part of a society. All of the above is considered through the concept of lifelong learning that encompasses all forms of learning. The second appendix presents a review of theoretical-notional and conceptual framework of the project competed under the name *Key competencies for Lifelong Learning in education of seniors (KEY)* which was implemented within the framework of the Program Erasmus+ Strategic Partnership Project from 2014 to 2016. The main objective of the Project is to encourage the participation of seniors aged 55 to 74 in lifelong learning through the development of their key competencies. Therefore, European framework of Key Competences is here described in detail, as well as a fundamental conceptual apparatus that

¹ Aleksandra Marcinkiewicz-Wilk (ed.) (2016). *Key Competence for Lifelong Learning in Education of Seniors*. Wrocław: Agencja Wydawnicza „ARGI”.

refers to Lifelong Learning and Lifespan Perspective. A special attention was paid to the following: key competences for lifelong learning (communication in the mother tongue, communication in a foreign language, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competence, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression), Lifelong Learning and Lifespan Perspective as the background for designing education projects for seniors, the idea of KEY project, key competencies development in the project KEY and KEY project's participants (Foundation Pro Scientia Publica from Poland, Ca' Foscari University of Venice from Italy and Kairos Europe from UK).

The second chapter, "Key competencies in education of seniors –evaluation of workshops in the KEY project" comprises of six addendums: *Interpersonal Workshop – description and evaluation*, *Teaching English in the Context of Biographies: Reflections on English Classes for the Participants of the Erasmus Plus Strategic Partnership "Key competencies for Lifelong Learning in Education of Seniors": KEY*, *Role and Importance of New Technologies in Education of Seniors. Results from ICT Workshops – KEY Project*, *The KEY Project in Opinion of Trainers*, *Learning in Old Age to Develop Competences – Results of a Questionnaire Survey* and *Elderly People in the Information Society in the Light of the Results of Narrative Analysis*. This chapter, generally, presents a description and evaluation of completed activities and received results within the KEY project, and which refer to delivering of workshops for development of fundamental skills in interpersonal communication, English and ICT of seniors from three different countries Italy, Poland and United Kingdom with the use of focus group interview. In addition, a description of the project from trainers' point of view was given, as well as the results of a scientific questionnaire (questionnaire survey) on learning in senior age with the aim of development of competencies. The results of the narrative analysis of elderly people in the information society are presented at the end of this chapter. Therefore, this chapter represents a review of the most important results received during the implementation of the KEY project. It is necessary to emphasize that the review is given in a very clear, lucid and systematic manner. The received results are of qualitative-quantitative nature and in total represent a unique sum of different data obtained through the use of focus group interview, narrative analysis and statistical analysis. Considering the fact that participants of the project were senior persons from three countries (Poland, Italy and the UK), the results also represent one lucid and clear comparative analysis, and tables and graphs in this part are well-designed illustrations, which achieves additional transparency, and offers a systematic and informative book. Besides, this chapter outlines a certain addition to the methodology of andragogic research as an account of the

different research approaches to the phenomenon of adult education that encompasses some of the most important elements of mixed methodology (interrelation between qualitative and quantitative methodology).

A list of recent and adequate literature is given after each addendum.

In the third chapter, "Outlines of workshops conducted in the KEY project" there are three addendums: *Interpersonal workshop – Outlines, English workshops – Outlines and ICT workshop – Outlines*. Therefore, this chapter is a very detailed and comprehensive tabulation of all courses/workshops conducted within the project. In addition to content, organization and flow of every workshop, tasks, goals, materials, time span, adult-didactic and methodical explanations are also given with numerous additions (Annexes). As such, this chapter has a great applicative value because it represents a thorough description of each Course/Workshop within all the three areas (interpersonal skills, English skills and ICT skills) and can be of great use for the design of similar educational activities.

The fourth chapter "Conclusions" is a review of the content and the main goal of the project, as well as the most important results achieved through organized workshops in all three areas of the project implementation (interpersonal course, English workshop and ICT course). In this context, what is pointed out are the strengths and weaknesses of the workshops in terms of the scope of the program and the number of lessons from the perspective of participants and trainers stating that the program implemented in ten lessons had a positive impact on the development of key competences in seniors.

The book "Key Competence for Lifelong Learning in Education of Seniors" edited by Aleksandra Marcinkiewicz-Wilk is a valuable publication developed as a result of the project that related to the education of senior people, and which was conducted in three countries (Poland, Italy and the UK). In that sense, the book offers systematic data on all phases and areas of the project. In addition to its informative function, the book has significant scientific and technical value that is primarily reflected in its complete and fundamental insight into some of the most significant issues around lifelong education in general and especially of the part that refers to the education of senior citizens. It is necessary to emphasize a practical (applied) significance of the book because it gives a detail and systematic description of one well-founded model of education of senior citizens that can be successfully implemented in practice, and all with the aim of acquiring fundamental competencies and skills in the area of interpersonal and social relations, English and IC technologies. Therefore, the book can be a significant source of new ideas for implementation and evaluation of new projects in similar and different areas. Furthermore, the book has its methodological value and is an addition to the development of mixed methodology in the area of andragogy.

Considering all stated, it can be said that the book represents a valuable contribution to scientific and technical, i.e. theoretical and practical structuring of areas of education of seniors. Special value of the book, in addition to its contribution to certain disciplines of science within the scope of andragogy (andragogical didactics, andragogy of free time, social andragogy, andragogy of media, etc.) and gerontology, is reflected in the review of results that indicate a significance and possibility of organizing and developing different forms of learning in adulthood such as experiential, self-directed and organizational learning with the aim of acquiring fundamental competencies of senior citizens in the contemporary society.

The content of the book is structured in the manner that all fundamental demands for publishing this kind of publication are fulfilled. The order of chapters and certain addendums in every chapter are in a methodologically logical sequence and the book presents a coherent whole. Finally, the terminology used belongs to a recent scientific terminology apparatus in the field of educational science, and especially in the field of andragogy and related disciplines. The language and style satisfy all the conditions for the publication of scientific and technical achievements in the field of pedagogical-andragogic work.

Adnan Tufekčić
University of Tuzla, Bosnia and Herzegovina

Uputstvo za autore priloga

Dostavljanje radova

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

Format teksta

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

Jezik

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

Citiranje i literatura

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

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

Recenziranje

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

Autorska prava

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

Notes for Contributors

Paper Submission

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

Notes on style

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

Language

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

Quotations and References

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

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

Reviews

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

Copyright

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

Lista recenzenata

dr Antonia Batzoglou

Univerzitet u Londonu, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Dragan Bulatović

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Rosemary S. Caffarella

profesor u penziji, Kornel univerzitet, Sjedinjene Američke Države

dr Sanja Đerasimović

Univerzitet u Eksiteru, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Hajdana Glomazić

Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Srbija

dr Barry Golding

Federativni univerzitet Australije, Australija

dr Maurice de Greef

Vrije univerzitet u Briselu, Belgija

dr John Henscke

Lindenvud univerzitet, Sjedinjene Američke Države

dr Joanna Ostrouch-Kamińska

Univerzitet Varmije i Mazurije u Olštinu, Poljska

dr George Koulaouzides

Helenski otvoreni univerzitet, Grčka

dr Milica Marušić

Institut za pedagoška istraživanja, Srbija

dr Miloš Milenković

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Miljana Milojević

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Alison Laurie Neilson

Univerzitet u Koimbri, Portugal

dr Edmée Ollagnier

profesor u penziji, Univerzitet u Ženevi, Švajcarska

dr Milka Oljača

Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

dr Goran Opačić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Ognjen Radonjić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Marko Radovan

Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

dr Jost Reischmann

Bamberg univerzitet, Nemačka

dr Maja Savić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

dr Luiza Olim de Sousa

Severozapadni univerzitet u Počestfromu, Južna Afrika

Alan Tuckett

Univerzitet u Vulverhemptonu, Ujedinjeno Kraljevstvo

dr Zoran Velkovski

Univerzitet u Skoplju, Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija

dr Cristina Maria Coimbra Vieira

Univerzitet u Koimbri, Portugal

List of Reviewers

dr Antonia Batzoglou

University of London, United Kingdom

dr Dragan Bulatović

University of Belgrade, Serbia

dr Rosemary S. Caffarella

ret. Cornell University, United States of America

dr Sanja Djerasimović

University of Exeter, United Kingdom

dr Hajdana Glomazić

Institute of Criminological & Sociological Research, Serbia

dr Barry Golding

Federation University Australia, Australia

dr Maurice de Greef

Vrije Universiteit in Brussels, Belgium

dr John Henscke

Lindenwood University, United States of America

dr Joanna Ostrouch-Kamińska

University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

dr George Koulaouzides

Hellenic Open University, Greece

dr Milica Marušić

Institute for Educational Research, Serbia

dr Miloš Milenković

University of Belgrade, Serbia

dr Miljana Milojević

University of Belgrade, Serbia

dr Alison Laurie Neilson

University of Coimbra, Portugal

dr Edmée Ollagnier

ret. University of Geneva, Switzerland

dr Milka Oljača

University of Novi Sad, Serbia

dr Goran Opačić

University of Belgrade, Serbia

dr Ognjen Radonjić

University of Belgrade, Serbia

dr Marko Radovan

University of Ljubljana, Slovenia

dr Jost Reischmann

Bamberg University, Germany

dr Maja Savić

University of Belgrade, Serbia

dr Luiza Olim de Sousa

North-West University in Potchefstroom, South Africa

Alan Tuckett

University of Wolverhampton, United Kingdom

dr Zoran Velkovski

University of Skopje, Former Yugoslav Republic of Macedonia

dr Cristina Maria Coimbra Vieira

University of Coimbra, Portugal

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд
37.013.83(497.11)

ANDRAGOŠKE studije : časopis za proučavanje obrazovanja
i učenja odraslih = Andragogical Studies : Journal for the Study
of Adult Education and Learning / urednici 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

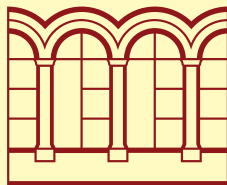
Andragogical Studies was launched in 1994, and since then the journal has been published twice annually. Editorial responsibility is on Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy and Adult Education Society, Belgrade. Andragogical Studies is supported by Ministry 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-repositorijum.nb.rs>), Serbian Library Consortium (<http://nainfo.nb.rs/kategorizacija/>); Ministry of Education, Science and Technological Development; *DVV International* (<http://www.dvv-soe.org>); *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/>); 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