

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 2, NOVEMBAR 2012.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

- SANJA ĐERASIMOVIĆ
**Construction and Power:
The Ethics of Educational Policy Research** 9
- KATARINA POPOVIĆ, NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ
**Kvantitativni pristup vrednovanju kvaliteta istraživanja
u oblasti obrazovanja – otvorena pitanja, problemi
i perspektive** 23
- DANIEL KOBER
Intercultural Professionalisation in Adult Education 43
- BILJANA BODROŠKI SPARIOSU
Komercijalizacija i različiti oblici visokoškolskog obrazovanja 59
- SNEŽANA MEDIĆ
The Importance of Activating Learning in the Third Age 71
- SABINA JELENC KRAŠOVEC
**Adult Education in the Changing Social and Economic
Circumstances: Rethinking from Slovenia** 83
- TAMARA NIKOLIĆ-MAKSIĆ, BOJAN LJUJIĆ
O igri u odrasлом dobu i njenim obrazovnim implikacijama 105
- MILICA BOŠKOVIĆ, ŠEFIKA ALIBABIĆ, GORDANA BUDIMIR NINKOVIĆ
**Obrazovni i bezbednosni rizici masmedijskog plasiranja
šokantnih informacija** 127

LJUBINKA KATIĆ, ŽELJKO BRALIĆ, SVETLANA STANAREVIĆ	
Obrazovne potrebe i strategije razvoja studija bezbednosti	143
IMOLA WALTER, ANETT TAKÁCS	
'Growing up' in a Museum: The Methodology of Teaching Adults in Museums	161
<hr/> DOKUMENTI <hr/>	
Promišljanje obrazovanja: Investiranje u veštine u cilju ekonomskog i društvenog napretka	177
<hr/> HRONIKA, KRITIKA I POLEMIKA <hr/>	
<i>Prikaz knjige:</i>	
Leona English and Peter Mayo: Learning with Adults - A Critical Pedagogical Introduction	201
Andragoška jesen 2012.	205
<hr/> KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE <hr/>	
Odabrane andragoške konferencije za 2013. godinu	213
Pregled andragoških časopisa	215

Contents

ARTICLES

- SANJA ĐERASIMOVIĆ
Construction and Power: The Ethics of Educational Policy Research 9
- KATARINA POPOVIĆ, NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ
Quantitative Approach to the Assessment of Quality of Educational Research - Open Questions, Problems and Prospects 23
- DANIEL KOBER
Intercultural Professionalisation in Adult Education 43
- BILJANA BODROŠKI SPARIOSU
Commercialization and Different Forms of Higher Education 59
- SNEŽANA MEDIĆ
The Importance of Activating Learning in the Third Age 71
- SABINA JELENC KRAŠOVEC
Adult Education in the Changing Social and Economic Circumstances: Rethinking from Slovenia 83
- TAMARA NIKOLIĆ-MAKSIĆ, BOJAN LJUJIĆ
On Play in Adulthood and its Educational Implications 105
- MILICA BOŠKOVIĆ, ŠEFIKA ALIBABIĆ, GORDANA BUDIMIR NINKOVIĆ
Educational and Security Risks of the Mass Media's Shocking Information Placement 127

LJUBINKA KATIĆ, ŽELJKO BRALIĆ, SVETLANA STANAREVIĆ	
Educational Needs and Strategies of Security Studies Development	143
IMOLA WALTER, ANETT TAKÁCS	
'Growing up' in a Museum: The Methodology of Teaching Adults in Museums	161
<hr/> DOCUMENTS <hr/>	
Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes	177
<hr/> CHRONICLE, REVIEWS, POLEMICS <hr/>	
<i>Book review:</i>	
Leona English and Peter Mayo: Learning with Adults - A Critical Pedagogical Introduction	201
Adult Education in Autumn 2012	205
<hr/> CONFERENCES AND PUBLICATIONS <hr/>	
Selected Conferences on Adult Education in 2013	213
Review of Adult Education Journals	215

ČLANCI

ARTICLES

Sanja Đerasimović¹
University of Oxford, United Kingdom

Construction and Power: The Ethics of Educational Policy Research

Abstract: Western scientific communities have, for the past few decades, been overly concerned with ensuring that social - including educational - research is conducted to the highest 'ethical' standard (Hammersley, 2010). The exact meaning of the word remains contested, as does the question of whether insisting too much upon ethical rules and regulations perhaps harms the quality and freedom of the scientific endeavour. In this article, I reflect on the main arguments in this on-going debate, with the particular accent on ethics and power relationships in elite research, often neglected in such discussions. I conclude by noting that, whatever one's stance, what is necessary, to advance both the debate and the quality of one's research, is a greater concern with the theoretical and methodological underpinnings of adopted positions.

Key words: ethics, reflexivity, elite interviews, power.

Introduction

Prior to my commencing the interview-based fieldwork within my PhD project centred on the development of a Serbian education policy, my intended methodology was to receive clearance from the University's Ethics Committee. Once in the field, I had to offer my respondents an 'informed consent' form, approved by said Committee, for them to sign and thus vouchsafe that they are voluntarily agreeing to participate in my research, and that they are aware of their various rights, such as the right to anonymity, confidentiality, or the abandonment of the project together with data we have produced. Some of the informants were intrigued and wished to know more about procedures for ensuring the ethical character of research at our university. Others signed without so much as skimming the document, safe in the belief that they shall be treated fairly, and that the

¹ Sanja Đerasimović, MA is a PhD candidate at the University of Oxford, United Kingdom.

form was mere bureaucratic nuisance to get out of the way. Some, still, sceptically raised the issue of the apparent artifice of insisting upon ethics of social research whilst neglecting ethics of conduct in other areas, such as public policy, or foreign affairs.

I, for my part, wondered about what was really guaranteed with these forms, and why they did not seem to resolve any of the numerous ethical issues - of (dis)honesty, allegiance, worthiness, usefulness and purpose, to name a few - that I have personally been experiencing at various points throughout the course of my project. It became impossible not to reflect on Hammersley's (2010) recent observation that these procedures have likely been put in place not to help solve such complex issues, but to make it easier to locate the blame in event of something going wrong. This, he claims, is indicative of an ideology of accountability, in large - or globalising - societies, in which it is safer to reach for bureaucratic mechanisms, than it is to trust the people's (researchers') sensible and professional judgement.

This is just one of the positions on the matter which I will discuss here, drawing on my own experience as an emerging social researcher as much as on the current academic debates. It is necessary to qualify my focusing on ethical issues encountered particularly with qualitative methods, by noting that I am writing from the perspective of my own epistemology, which is one of critical realism married with discourse theory (see for example Fairclough, 2006). Although some of the ethical issues I touch upon are universal, and can be encountered in quantitative methodology as well as qualitative, most of them are more common in the latter, with its, as Punch (2005) notes, arguably greater intrusion into people's private lives and intimate thoughts.

The development of ethical regulations and common ethical issues they tackle

Some authors date the increased awareness and preoccupation with research ethics as far back as Nuremberg Trials and the atrocities committed in the WW2 in the name of science (Dingwall, 2008). In discussing the extension of various ethical norms to social science, Milgram's study of obedience and Humphrey's covert observations of the 'tearoom trade', both conducted in the 1960s, have become the unavoidable textbook examples of 'unethical' scientific behaviour. However, despite the fact that a social science project nowadays does not usually carry such a risk to the participants' wellbeing as these famous cases, the Western research community has gone through great lengths to establish various ethical regula-

tions and appropriate ethical boards to ensure that these regulations are being adhered to. Unfortunately, receiving an ethics committee's stamp of approval does not solve most of the problems routinely faced by researchers throughout their project, and, as various authors point out, aiming to tick those boxes and satisfy those criteria can actually hamper the access to valuable data and the production of valuable knowledge (Hammersley, 2008; 2010; Dingwall, 2008; Hammersley and Traianou, 2011).

The most common ethical issues considered in social science research are those of anonymity and confidentiality of the data, cost/benefit and reciprocity for both the researcher and the researched, deception or making sure that participants are giving their 'informed' consent to being studied, the researcher's allegiance and loyalty to multiple groups (participants, general public, research community, sponsor if there is one), and various conflicts of interest that arise when these do not coincide - which they almost never do. There are a number of problems that can occur with regards to any of them - during the course of research, for example, some information might be revealed which the researcher feels should be made public, thus breaching the anonymity/confidentiality rule. Then there is the relationship of reciprocity between the scientists and their subjects, closely tied with the balance of power between them, which is an ideal to work towards, rather than an achievable state, and is something which is rarely made explicit and actively incorporated in data collection and analysis. 'Informed consent' is a debatable term at best, especially when dealing with vulnerable groups, or when a concern for richer and more useful data results in a conscious withholding of information about the full extent of the research. In addition, there are situations when it would be nigh on impossible to obtain informed consent in the first place - for example when observing social behaviour in a public place, or when studying content available through social networks and internet forum boards. Finally, there are various political issues implicit in ownership of data, and the publication and use of research findings (Dingwall, 2008).

The most commonly raised issue is the treatment of data in terms of its anonymity and confidentiality, and the default position here is for the data to be kept anonymous - in fact, this is usually supposed to be guaranteed by the informed consent forms. Most research handbooks stress these rights to anonymity and confidentiality as a given, and something to be adhered to at all costs. However, not only do researchers rarely discuss the difficulties that can often arise from the attempt to keep anonymity and confidentiality at all times, they almost never scratch the surface of the problematic implications of keeping them as the default in social science research. This is a case of balancing responsibility to the participants with the responsibility to the public, and Baez (2002), in the vein

of the critical theorist, points to the ethical dilemma that can arise from keeping data obtained through research a secret, when it can expose some social wrong and assist emancipation. He further argues that the sanctity of anonymity and confidentiality is based upon a liberal humanist ideology, which raises the rights of an individual above the rights of the society and the common good, an imbalance that should be redressed, if not by radically abstaining from anonymising data, then at least through offering our respondents the option.

Walford (2005) is also among authors who stress the absurdity of pretending to adhere to these principles, especially in today's internet age, where information is always readily available, and especially when applied to research in small groups where they will inevitably be able to make connections and recognise each other. And, as de Laine (2000) concludes, even if someone's anonymity is guarded, there is a great chance that the respondents will recognise themselves, and however they are portrayed, feel somewhat exploited. Walford (2005) speculates that the potential reason behind insisting upon these principles by default is in ensuring access, or perhaps even allowing for spurious generalisations to take place, for if conclusions are based on a nameless sample, they can apply to everyman.

As Spicker (2007) points out, in researching policy, the contestation between public and private is even higher, and if we are to assume that in a democracy everything is open to public scrutiny, then so are the actions of the policy-making elites. However, viewing it in this light implies a level of normative judgement and the imagined purpose of one's research, which I do not necessarily share. On a more personal level, however, it is easy to imagine that these elites are public figures used to – or expecting to – having their opinion publicised, and in my experience, the default expectation among informants was, precisely, that their words will be attributed to them, with only certain statements precluded with 'but this is anonymous'. And even without widening the context and referring to the public identity of the participants, as in the case of elites, there will be instances of their simply wishing to maintain ownership of their words and their identity, by not becoming rendered nameless and faceless by the researcher. Grinyer (2002), for example, paints a rather vivid picture of one such case in which a default, anonymising option was applied to accounts of terminal cancer patients, most of whom had died by the publication of the study, which is when their families realised that a lot of that extremely intimate and harrowing experience related in the study, had been taken away by their being given pseudonyms.

Perhaps a way to resolve such issues would be to provide the participants with as much information about how data will be used and presented, and what the purpose of the study is. This however, leads to another highly contested ethi-

cal issue, that of 'informed consent'. This problem is one that presents itself in both qualitative and quantitative methodology, the problem of, Silverman (2000) notes, how much to reveal about research to our participants, so that we feel they are giving their 'informed' consent, but without 'contaminating' the data. In a somewhat utilitarian fashion, Hammersley and Atkinson (2007) stress that when asking this question, and making the decision, it is important to bear in mind the end purpose of the choice we are making.

All of the above issues are tackled by resorting to either deontological or consequential ethics (Spicker, 2007), the former implying some sort of universal ethical standards to be adhered to whenever possible, whilst the latter involves varying degrees of what could be best described as situational relativism. Here, the logic that is followed is based on the case-to-case personal judgement of the researcher(s), but is usually, or at least should be, closely related to their epistemological position, and the purpose that they imagine their research to have.

This last point dictates a rather straightforward procedure for the critical theorists, for as the emancipation and empowerment of the 'oppressed' are the ultimate purpose of their work, then most ethical dilemmas are resolved by simply keeping this interest as the most dominant. To the critical theorists, any sort of scientific detachment is seen as 'dishonest' (Lather, 2010). However, what overtly political scientists often do not acknowledge, is the relationship of power between them and those they consider unaware of their position and in need of liberating and pointing in the right way, which critical theorists often assume they hold the key to. Lather (2010) is among critical authors who demand political activism for research that is hardly ever value free. However, acknowledging and incorporating personal values in the development of the question, methodology, fieldwork and analysis, is not the same as accepting a partisan role for oneself, and it is fair to acknowledge the two as separate. Furthermore, not everything can necessarily be explained away by employing the categories of race, class, or gender, and to do so, in fact, would be to commit an act of symbolic violence (Bourdieu, 1991) upon the subjects of research, whom the critical theorists (often unwittingly, it seems) condescendingly describe as 'mystified by ideology' (Lather, 2010: 193).

Contrary to the critical researchers' engaged approach and advocacy of the intrinsic altruistic value of research, authors like Hammersley (2008) argue for a scientific inquiry that does not have a purpose beyond the production of knowledge. The fact that education is considered one of the *applied* social sciences does not pose a problem for his viewpoint. Hammersley does not argue that the subsequent instrumentalism applied to this knowledge is impossible or even completely inappropriate, but he does demand that whilst it is being conducted, the ultimate purpose of research should be 'knowledge for knowledge's

sake'. Furthermore, this purpose is important enough for him to suggest a form of Machiavellianism in conducting research, i.e. acknowledging the employment of 'less than good means to achieve good ends', and temporarily suspending not only what could be considered universal, but also personal ethical norms and values, in producing valuable knowledge (Hammersley and Traianou, 2011).

Hammersley's seemingly detached scientific approach clashes with the more emotive, feminist approaches, or even Hatch's (2002) usually value-free observation about the relationship of trust and bonding that develops between the researcher and the researched, one which is difficult to end without the guilt of having taken advantage and abandoned the subjects. In a way, however, Hammersley's Machiavellian reasoning can be utilised as a way of coping with such sentiments, where the researcher finds that both the conceptual design of their work and their personal disposition create concerns which would require coping in the first place.

The exploitation and benefit - the relationships of power

In his very practical handbook aimed at educational researchers, Hatch (2002) shows the greatest ethics-related concern for the issues of reciprocity between the researcher and the researched. He seems to take for granted the researcher's gain in this relationship, and never questions the potential risk and harm to this party. Instead, he simply asks how the balance could be restored in ensuring that the participants, too, benefit from this relationship. Any such arrangement in which participation would be rewarded in some material way opens up another set of ethical concerns, however, which he never really attempts to explore.

Some authors argue that the increased 'democratisation' of the research process, especially post data collection point, might be a way to counter some of the impressions of participants' being 'taken advantage of'. For example, Walford (2005) argues for a continuous toing and froing between the researcher and the respondent, where respondent validation of the researcher's treatment of the data becomes an integral part of the data analysis process, rather than a one-off incident serving to confirm the researcher's conclusions. Hammersley and Atkinson (2007), on the other hand, believe respondent validation to be a contentious point, as it can 'corrupt data'. Some authors go even further and claim that there is little reason to believe that respondents should have a privileged status when it comes to commenting and analysing their actions (Silverman, 2000). Personally, I agree with Scott and Usher (1999) who point out that research which gives a highly important place to the rights and responsibilities of participants, is idealis-

tic and rarely practicable, and that most research assumes more of an 'autocratic' approach. Such concern with the participants view of analysis can lead to highly uncomfortable, and not very productive, situations, such as one experienced by a feminist researcher, who having sent a draft of her completed study to one of her respondents, received a less than happy reaction, as the respondent fiercely and emotionally objected to being portrayed (not personally, but as a category in the review of the literature) in a highly unfavourable light. And I believe that 'unfavourable' to some degree is how a lot of respondents would judge our portrayal of them. With the exception of very personal and empathetic approaches and portrayals, the very abstraction of someone's personal experience to a theory or a concept, inevitably carries with it a degree of objectification and depersonification, with which most participants could find it difficult to agree.

There is another point in the researcher-researched relationship that is important to raise here. Most authors who stress issues of emotional and psychological harm implicit in the assumption of 'exploitation', fail to extend their speculation to the various reasons for which the respondents agree to partake in (especially qualitative) research, the simplest and most common of which would be the desire to have their voices and stories heard, and pleasure taken in the fact that someone considers them worthy of research (Agar, 2008). Barring some exceptional situations where respondents are young children or the disabled, with most qualitative research, the above relationship is one of mutual and reciprocal instrumentalism, inherent in most adult relationships.

Arksey and Knight (1999) observe that there are various benefits that the participants might gain from the research situation, which can have, if not exactly transformative, then reflective, enlightening, or even a cathartic character. Even if I do not entirely subscribe to such collaborative and feminist techniques as promoted for example by Kezar (2003) in her reflection on transformative interviews, including with elites, I have certainly experienced numerous instances of my respondents' thinking about a certain issue for perhaps the first time, or viewing it in a different light, and commenting on and analysing their actions and values as the interview progressed.

So not only are there decidedly beneficial factors - for participants - in research, it is also important to note the harm and risk to the researcher, in an ethnographic or an interview-based study, often neglected in discussions about power and exploitation. Sometimes it will be precisely the researcher who is exploited, and possibilities for this range from the interviewee's hijacking the interview for their purposes, to extorting actual material benefit. The researcher may also in some way be harmed through emotionally draining research, or by

the inappropriate and offensive behaviour of the participants, which needs to be tolerated for research purposes (Arksey and Knight, 1999).

This is not to say that mere reciprocity makes this relationship one of equality. It can still be characterised by the power imbalance, and it is precisely this imbalance that will raise the most serious ethical concerns, concerns that cannot be easily dispelled with forms and regulations. However, it is important to stress that how this is dealt with should, apart from personal and professional values, also rest on the back of how power is conceptualised and theorised. In my own research, for example, I accept the fluidity of power that comes from various positioning within a discourse (Cambridge, 2007), and the flexibility of the power balance. I also accept that this runs throughout the whole research process, starting with the definition of the question, and the research design, all the way to the publication process, but is perhaps most immediately and personally felt during fieldwork itself, especially if this involves an interview situation. In educational policy research in particular, Ozga (2011) urges for the power positions, relationships and agendas of elite interviewing to be actively considered.

Power and exploitation in elite interviewing

Policy studies normally involve interviews with past or present policy-makers, curriculum developers, and various respondents who are usually recognised as 'high-standing', so interviewing them is referred to as interviewing *up* (Conti and O'Neill, 2007). I disagree with such a view, which somehow implies a fixed, almost structuralist (Smith, 2006) balance of power in my respondents' favour. The same notion, only in the opposite direction, would then also apply to non-elite interviews, with respondents usually thought of as having 'less' power than the researcher. Not only that, it also implies that the 'elite' attribute assumes the static nature of power and its transferability from one context (educational decision-making) to another (social science research) (*ibid.*). In reality, with 'elite' as well as with 'non-elite' respondents, a number of factors beginning with the negotiation of access, through the immediate context of the interview, to its conduct, will affect the change in power and discourse that is produced. Some of these will be performed unconsciously on either side, but a lot of them will be a result of the conscious use of our cultural and symbolic capital (Bourdieu, 1991).

Costa and Kiss (2011) offer examples of uncomfortable situations which arose from asymmetrical power relations, which are, they claim, a consequence of historical, cultural, and institutional context, but are, however, changeable over the course of the interview, and are subject to management through good

preparation and strong social skills. In addition to the reasons they have stated, I believe that some of these uncomfortable situations, and it is certainly the impression I got from some of my interviews, are a consequence of a very conscious employment of the cultural or symbolic capital (Bourdieu, 1991), or control over discourse, which creates unequal power relationships. The practical issues surrounding the arrangement of an interview can also fall under this. For example, during about a half of my interviews, I felt the swaying of the power balance in relation to various situations of last-minute cancellations, last-minute accepting, arriving to an empty office since due to my respondent's last-minute trip abroad and their having forgotten to let me know about it, and even one instance of 'ambushing' a respondent at their place of work after their lack of response to my countless emails and phone messages, and improvising a quick interview on the spot. In fact, I think that even the more technical issues, such as the oft-warned about malfunction of the recording device (which I unfortunately experienced on one occasion) may affect the management of the flow of power during an interview, as they can signal to the respondent the lack of proper preparation or even a lack of a serious, professional approach to the situation.

Self-presentation, considered in the manner of being used for power balance management, may also constitute an ethical concern, as it almost inevitably involves an element of dishonesty and managing others' reactions and relationships to oneself. However, this concern can be somewhat assuaged by remembering that respondents, too, have their own expectations and will perform constructions of us based on their experience, so our own agency in this is limited by the act of co-constitution of the researcher-researched relationship. Ultimately, it is all largely to do with the flexible employment of our (and our respondents') many roles and identities (de Laine, 2000). In my experience, this was adapted to the respondent and the immediate context. On occasion, I would engage the persona of a 'researcher' or a 'scientist', when I felt the matter being discussed was somewhat controversial for the respondent, and I thus sought to reassure them that I was approaching these matters from a detached, scientific point of view, rather than that of a journalist researching a story. My personal political/ideological persuasion and maintaining this obscure was another aspect of both creating rapport and generating rich data based on my respondents' assumptions about it, and the adjustment of their discourse to suit those assumptions.

Age and gender are further points to be made explicit in relation to self-presentation. Many authors mention the issue of gender, and Silverman (2000), for example points out the sexism inherent in the opinion that 'only men do serious business' which can create an air of invisibility for female researchers to capitalise on. Feminist researchers frequently, sometimes with a hint of guilt, note

the value of consciously playing to gender stereotypes (Conti and O'Neill, 2007) in the interview situation, particularly with male 'elites', and the usefulness of 'playing naive'. In my case, being at least half the age of most of my informants, could also be employed to this end, when bringing out the persona of a 'harmless student' helped generate richer data.

Most of what I described does not exclusively apply to elite interviewing, and this was partly my intention in arguing the above point regarding the special treatment accorded in literature to elite interviewing. The issues of negotiating and securing access, revealing the nature of research, and the process of data generation with the relationship of power inherent in them, present themselves across the spectrum of topics and respondents and in most cases do not merit separate discussion. What we are ultimately dealing with most of the time is the flow of power in a flexible relationship, which comes as a result of the micro-political exchange, the use of cultural capital, and the utilisation of various identities, both by myself as a researcher, and my respondents. Assuming that elites will always be the authoritative ones, is something that really needs to be qualified. On occasion, and especially when dealing with sensitive issues, it is necessary to appreciate the complexity and the emotional impact of the experience for the respondents (Neal and McLaughlin, 2009), instead of jumping to the image of 'elites' as public figures offering many-times told official tales.

To me personally, this awareness of the unevenness of the power relationship and the image of 'elite' respondents as potentially equally as vulnerable as any other respondents (or researchers, for that matter) increased the sense of unease and dishonesty in fostering rapport and enabling some participants to 'open up', only to subject their words to a 'detached' critical discourse analysis later. Unlike Kezar (2003) who, with an emancipating moral purpose in mind, speaks rather matter-of-factly about establishing a one-way relationship of trust with elite respondents, for the purpose of gathering data and exposing inequalities, my purpose of 'contributing to knowledge', and my view of respondents as co-constituting that knowledge, has not had enough emotional pull to assuage my concerns entirely. Ultimately, what I find reassuring is being able to reflect on the moments in which the balance of power was to their advantage, and to remember that they voluntarily, and readily, accepted to participate, for a number of possible reasons. When it comes to the 'elite' informants' motives in being studied, Ball (1994) is among authors who recognise that there are a variety of reasons for which members of elites agree to participate, which are used to colour their representation of the examined events and the construction of their own and others' roles in the events. They can be embittered, disappointed, accusing, celebratory, self-justifying, defensive, etc. My experience has recorded an instance

or more of all of these. Ozga (2011) also reflects on various agendas of the 'powerful' and notes how she and her colleague were often conscious of being seen as a platform for spreading the former's ideas and narratives further into the academic community. Closely related to this is also the question of the 'elites' wanting to advertise their participation publicly and wishing their words be attributed. With regards to the anonymity issues discussed earlier, and especially in public policy research, my solution was to offer my respondents the option of their words being attributed to them, as long as this does not impinge on the right and preference of other respondents to remain anonymous.

Finally, when speaking of power, it is necessary to note that this issue does not disappear – if anything, it becomes perhaps even more acute – once we move beyond the fieldwork situation, and into analysis - for every act of classification and naming, even in quantitative research, is one of power (Cambridge, 2007). It is an attempt to subsume lives and personalities under concepts and categories for purposes often not shared with our participants. Schegloff's (1997) take on this is to, rather than impose categories, pay closer attention to the frames of reference adopted and used by our respondents, however, this does not solve the problem of their further interpretation and abstraction, which, unless it is done in full collaboration with respondents, still requires us to apply *our* frames and concepts, dictated by what *we* imagine the purpose of the project to be.

Conclusion

One point where both the advocates of 'science for science's sake', such as Hammersley, and 'science for political ends', such as Kezar, agree, is that not everyone has the same moral standards, and that what I previously called situational relativism seems to be generally acceptable in, and applicable to, most individual cases where some sort of a trade-off between ethical norms and research results is expected.

Perhaps the most sensible way to approach ethical issues is to acknowledge a degree of relativism and act on a case-to-case basis. The path that we choose as social researchers will be affected by numerous factors, including the relative values, purpose and significance of research, benefit versus risk to us and our various affiliations, including those to our participants. The important thing that will make the process feel less covert and dishonest is to remain reflective throughout, and make the choices and rationalities in our actions as transparent as possible. This, however, should not remain only on the level of what Ball (1994) calls 'trivial obsession with behaviour and events in the field'. Although this sort of

reflection is important in keeping track of the development of our project and accounting for various decisions we have made along the way, it becomes rather indulgent and superfluous if it is not theoretically and methodologically justified. It is thus necessary to acknowledge that perhaps the greatest ethical implication to consider - beyond the very rare personal harm we could induce - is that we are creating 'knowledge' about others, perpetuating a discourse, drawing conclusions which can, despite our disclaimers, be taken with some authority and further used in ways unbeknownst to us. It is this responsibility that separates us from mere tellers of tales, and commands a level of active self-analysis, or what is in Bourdieuan social theory 'the objectification of the objectifying subject.'

References

- AGAR, M. H. (2008). *The Professional Stranger: An Introduction to Ethnography (2nd ed.)*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- ARKSEY, H. & KNIGHT, P. (1999). *Interviewing for Social Scientists*. London: Sage.
- BAEZ, B. (2002). Confidentiality in qualitative research: reflections on secrets, power and agency. *Qualitative Research*, 2(1), 35-58.
- BALL, S. J. (1994). *Education Reform: a Critical and Poststructuralist Approach*. Buckingham: Open University Press.
- BOURDIEU, P. (1991) (first ed. 1977) (Ed. and introduced by Thompson, J. B.). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- CAMBRIDGE, J. (2007). Realism and antirealism in international education research in Hayden. In M., Levy, J. and Thompson, J. (Eds.) *The SAGE Handbook of Research in International Education* (pp. 412 to 425). London: Sage.
- COLEMAN, M. & BRIGGS, A. R. J. (Eds.) (2007). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- COSTA, E. & KISS, A. (2011). Dealing with Opposition: uncomfortable moments in research. *European Educational Research Journal*, 10(2), 242-251.
- DE LAINE, M. (2000). *Fieldwork, Participation and Practice: Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*. London: Sage.
- DINGWALL, R. (2008). The ethical case against ethical regulation in humanities and social science research. *Twenty-First Century Society: Journal of the Academy of Social Sciences*, 3(1), 1-12.
- FAICLOUGH, N. (2006). *Language and Globalisation*. New York: Routledge.
- GRINYER, A. (2002). The anonymity of research participants: assumptions, ethics and practicalities. *Social Research Update*, 36. Available at: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU36.html> [29 Nov 2012]
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.

- HAMMERSLEY, M. (2008). Reflexivity for what? A response to Gewirtz and Cribb on the role of values in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 549-558.
- HAMMERSLEY, M. (2010). Creeping ethical regulations and the strangling of research. *Sociological Research Online*, 15(4). Available at: <http://www.socresonline.org.uk/15/4/16.html> [29 November 2012].
- HAMMERSLEY, M. & TRAIANOU, A. (2011). Moralism and research ethics: a Machiavellian perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(5), 379-390.
- HATCH, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- HAYDEN, M., LEVY, J. & THOMPSON, J. (Eds.) (2007). *The SAGE Handbook of Research in International Education*. London: Sage.
- KEZAR, A. (2003). Transformational elite interviews: principles and problems. *Qualitative Inquiry*, 9, 395-415.
- LATHER, P. (2010) Research as praxis. In Torrance, H. (Ed.) *Qualitative Research Methods in Education vol 2: Language, Philosophy and Politics – Additional Theoretical Tributaries and Methodological Developments in Qualitative Research in Education* (pp. 181 to 203). London: Sage.
- NEAL, S. & McLAUGHLIN, E. (2009). Researching up? Interviews, emotionality and policy-making elites. *Journal of Social Policy*, 38(4), 698-707.
- OZGA, J. (2011). Researching the powerful: seeking knowledge about policy. *European Educational Research Journal*, 10(2), 218-224.
- PUNCH, K. (2005). *Introduction to Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
- SCHEGLOFF, E. A. (1997). Whose text? Whose context? *Discourse & Society*, 8(2), 165-187.
- SCOTT, D. & USHER, R. (1999). *Researching Education: Data, Methods and Theory in Educational Research*. London: Cassell.
- SILVERMAN, D. (2000). *Doing Qualitative Research: a Practical Handbook*. London: Sage.
- SMITH, K. (2006). Problematising power relations in 'elite' interviews. *GeoForum*, 37, 643-53.
- SPICKER, P. (2007). Ethics of policy research, *Evidence & Policy*, 3(1), 99-118.
- TORRANCE, H. (Ed.) (2010). *Qualitative Research Methods in Education vol 2: Language, Philosophy and Politics – Additional Theoretical Tributaries and Methodological Developments in Qualitative Research in Education*. London: Sage.
- WALFORD, G. (2005). Research ethical guidelines and anonymity. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(1), 83-9.

Sanja Đerasimović²
Univerzitet u Oksfordu, Velika Britanija

Konstrukcija i moć: Etika proučavanja obrazovnih politika

Apstrakt: Zapadnjačka naučna zajednica poslednjih nekoliko decenija demonstrira izrazitu brigu za najviši mogući standard „etičnosti“ (Hammersley, 2010) istraživanja u okviru društvenih – između ostalog i obrazovnih – nauka. Tačno značenje ove reči je predmet debate, kao što je i pitanje da li preterano insistiranje na pravilima i propisima koji se tiču etike, zapravo ograničava kvalitet i slobodu naučničkog stvaralaštva. U ovom članku, osvrnuću se na najbitnije argumente u ovoj tekućoj raspravi, s posebnim naglaskom na pitanja etike i odnosa moći u proučavanju elita, što je tačka koja je često zapostavljena u ovakvim diskusijama. U zaključku ću pomenuti sopstveno zapažanje da, kakva god nečija pozicija u debati bila, ono što je potrebno da bi se, kako debata, tako i kvalitet istraživanja unapredili, jeste veća usmerenost na teorijske i metodološke podloge te pozicije.

Ključne reči: etika, reflektivnost, elitni intervjui, moć.

² Sanja Đerasimović, MA je doktorantkinja Univerziteta u Oksfordu, Velika Britanija.

Katarina Popović¹, Nataša Vujisić Živković²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Kvantitativni pristup vrednovanju kvaliteta istraživanja u oblasti obrazovanja – otvorena pitanja, problemi i perspektive³

Apstrakt: Pitanje merenja kvaliteta istraživanja u obrazovanju aktualizovano je u akademskoj i istraživačkoj zajednici devedestih godina XX i tokom prve decenije XXI veka. Ovdje pre svega mislimo na uvođenje kvantitativnog pristupa vrednovanju kvaliteta istraživanja, budući da se kvalitet istraživanja u obrazovanju kao ključno metodološko pitanje sistematski razmatra od zasnivanja obrazovanja kao istraživačkog polja. Cilj ovoga rada jeste da se kritički preispitaju neki od ključnih problema vezanih za kvantitativni pristup vrednovanju kvaliteta istraživanja u obrazovanju i to: da li je moguće kvalitet istraživanja u obrazovanju izraziti kvantitativnim pokazateljima, u kojoj meri ovaj pristup obezbeđuje objektivno vrednovanje kvaliteta istraživanja i koje su specifične implikacije primene kvantitativnog pristupa za istraživačke zajednice u malim zemljama, njihov opstanak i promociju na internacionalnom nivou.

Ključne reči: istraživanja u obrazovanju, kvalitet istraživanja, vrednovanje kvaliteta istraživanja.

Uvod

Odnos između univerziteta i šire istraživačke zajednice, s jedne, i kreatora naučne politike, s druge strane, nikada nije bio lišen napetosti. Uključivanje naučne argumentacije u ovu debatu, preko sociologije znanja i nauke i razvoja scienometrije,

¹ Dr Katarina Popović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, predsednik Društva za obrazovanje odraslih, potpredsednik EAEA.

² Dr Nataša Vujisić Živković je vanredni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

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

obeležava odnos prema intelektualnoj produkciji tokom poslednjih decenija. Intenzivna i široka diskusija o kvalitetu naučnog rada u oblasti obrazovanja naročito je podstaknuta internacionalizacijom istraživačke zajednice, prevladavanjem etnocentričnih pozicija nacionalnih naučnih škola, i sve većim uviđanjem neophodnosti prožimanja raznorodnih nacionalnih sistema i politika obrazovanja. Zbog svega navedenog, predmet našeg članka – kvantitativni pristup vrednovanju kvaliteta istraživanja u oblasti obrazovanja, ima veliku recepciju u recentnoj literaturi, i obuhvata širok spektar podtema, od pitanja akademskih sloboda, različitih kriterijuma vrednovanja kvaliteta i sa njima povezanog odnosa prema epistemološkim osnovama istraživanja obrazovanja, do programa planiranja i finansiranja naučnoistraživačkog rada. Simplifikovano shvatanje osnovnih tendencija u ovoj oblasti od strane kreatora nacionalne naučne i obrazovne politike može da ima negativne posledice u istraživačkim zajednicama malih zemalja, zbog čega je nužno da se i u našoj sredini stekne što potpuniji i pouzdaniji uvid u sve teškoće i dileme koje prate kvantitativni pristup vrednovanju kvaliteta istraživanja u oblasti obrazovanja.

A. F. J. van Raan (2004: 24) definisao je scienometriju kao naučnu oblast koja se bavi sledećim temama: 1) razvoj metoda i tehnika u funkciji konstruisanja i primene kvantitativnih indikatora evaluacije i praćenja naučnog razvoja, 2) razvoj informacionog sistema u oblasti nauke, 3) proučavanje odnosa nauke i savremene IKT tehnologije i 4) rasvetljavanje odnosa intelektualnih i socio-organizacionih procesa i razvoja pojedinih naučnih oblasti. U ovom radu akcenat je na četvrtom aspektu ovog kompleksnog polja, a pre svega na pitanju implikacija dominacije „scienometrijskog” pristupa na organizaciju i razvoj istraživanja u obrazovanju.

Pokušaji definisanja kvaliteta istraživanja u oblasti obrazovanja

Pitanje merenja kvaliteta istraživanja u obrazovanju u poslednjih nekoliko godina podstaknuto je pokušajima da se izgradi jedinstven model vrednovanja kvaliteta istraživanja na nacionalnom nivou u Velikoj Britaniji – *Research Excellence Framework* (REF), SAD – *Scientific based research* (SBR), Australiji – *Research Quality Framework* (RQF) i Evropskoj uniji – *European Education Research Quality Indicators* (EERQI). Navedeni modeli vrednovanja kvaliteta istraživanja u obrazovanju osmišljeni su na inicijativu nacionalnih vlada kao deo strategije razvoja naučnog istraživanja u cilju usmeravanja finansijskih sredstava ka kvalitetnim istraživanjima, odnosno ka onim istraživanjima koja će nacionalnu naučnu za-

jednicu i produkciju učiniti konkurentnom na internacionalnom nivou,⁴ što bi za krajnji rezultat trebalo da ima i veću konkurentnost nacionalnih ekonomija.

Važno je da naglasimo da je evaluacija istraživanja u obrazovanju danas ekskluzivno „nacionalna stvar”, odnosno da se u različitim zemljama primenjuju različiti modeli vrednovanja.⁵ Ova, naizgled paradoksalna situacija, nije karakteristična samo za istraživanja u obrazovanju, u njoj se nalaze istraživači koji se bave gotovo svim oblastima društvenih i humanističkih nauka. Kažemo istraživači, budući da modeli merenja kvaliteta istraživanja zapravo predstavljaju ne samo „apsolutno” merilo na osnovu koga treba da se razlikuju „kvalitetna” od „nekvalitetnih” istraživanja u obrazovanju, već ovi modeli istovremeno imaju funkciju vrednovanja i samih istraživača.

U istraživačkoj zajednici ne postoji saglasnost oko kriterijuma na osnovu kojih treba vrednovati istraživanja u obrazovanju, niti postoji saglasnost oko odgovora na pitanje kako „izmeriti” da li jedno istraživanje ispunjava te kriterijume. U okviru projekta *UK Research Assessment Exercise* (RAE) koji je u Velikoj Britaniji započeo 2006. godine sa ciljem da se definišu kriterijumi vrednovanja kvaliteta istraživanja u obrazovanju istraživači su se usaglasili da su originalnost, značaj i naučometodološka zasnovanost istraživanja tri tzv. generička kriterijuma vrednovanja kvaliteta istraživanja u obrazovanju. Ova tri kriterijuma definisana su na sledeći način:

1. *originalnost* podrazumeva da se istraživanje: a) odnosi na novi ili složen problem, b) da je zasnovano na novim ili podacima koji su složenog karaktera i c) da se koristi novim metodološkim pristupom – originalni istraživački rad, dakle, jeste ne samo onaj u kome je primenjena inovativna metodologija, već to može da bude, na primer, i rad u kome je dat pregled istraživanja nekog problema ali na drugačiji način, čime se dolazi do novih saznanja;
2. određenje *značaja* istraživanja razlikuje se u zavisnosti od toga da li je istraživanje fundamentalnog, primenjenog ili strateškog karaktera – istraživanje je značajno ukoliko donosi nova teorijska ili metodološka saznanja (fundamentalna istraživanja), nudi rešenje važnih praktičnih problema u oblasti obrazovanja (primenjena istraživanja) ili ima značajne implikacije na obrazovnu politiku (strateška istraživanja);

⁴ Naglašenu komercijalizaciju koja prati ovaj pristup ilustruje izbor „The Hottest Science Of The Year“, *Thomson Reuters*, preuzeto 1.05. 2012. sa http://thomsonreuters.com/content/news_ideas/articles/science/hottest-science-of-the-year

⁵ O odnosu naučnoistraživačkih i nastavnih kompetencija univerzitetskih nastavnika videti više u: Alibabić, Š. (2010). Univerzitetski profesor: naučnik i/ili nastavnik. *Andragoške studije*, 2, 79-100.

3. *naučnometodološka zasnovanost istraživanja* uključuje pouzdanost, validnost, integritet, konzistentnost i etičnost, kriterijume koji se u zavisnosti od vrste istraživanja (kvantitativna ili kvalitativna), određuju na različite načine, a prema uzusima razvijenim u okviru ova dva metodološka pristupa (RAE, 2006. <http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/docs/k45.pdf>).

Navedeni primer ilustruje stepen postignute saglasnosti oko kriterijuma vrednovanja kvaliteta istraživanja u obrazovanju. Naime, vidimo da su određena tri bazična kriterijuma do kojih su došli istraživači u Velikoj Britaniji u toj meri uopštena, da ostavljaju širok prostor za veoma različite interpretacije. Za našu temu važno je da ukažemo na to da su se na listi kvalitetnih istraživanja zasnovanih na ovim kriterijumima našla istraživanja u kojima su primenjeni različiti metodološki pristupi – kako eksperimentalna istraživanja na velikim uzorcima, tako i istraživanja u kojima se koristi studija slučaja, kao i teorijske studije iz oblasti filozofije i istorije obrazovanja.

Predstavljeni model vrednovanja kvaliteta istraživanja u obrazovanju nije prihvaćen od strane *UK Higher Education Funding Councils* (HEFC), jer se procenilo da bi takav pristup vrednovanju kvaliteta istraživanja zahtevao mnogo vremena i finansijskih sredstava i da sistem recenziranja istraživanja od strane istraživača nije dovoljno „objektivan” i „naučan”. HEFC je nastavila sa izradom modela vrednovanja, ali polazeći od stava da kriterijumi vrednovanja kvaliteta istraživanja moraju biti u što većoj meri merljivi, odnosno izraženi nekim kvantitativnim pokazateljem.⁶ Rezultat ovog pristupa je model *Research Excellence Framework* (REF) u kome se indeks citiranosti pojavljuje kao ključan kriterijum vrednovanja kvaliteta istraživanja. Međutim, indeks citiranosti kao kriterijum vrednovanja kvaliteta istraživanja ima određena ograničenja. Pre svega, citiranje je specifična karakteristika istraživačke kulture koja se na različite načine manifestuje u različitim naučnim oblastima. Na primer, u oblasti istraživanja obrazovanja uobičajeno je citiranje monografskih studija, dok je u prirodnim naukama izraženije citiranje članaka objavljenih u časopisima (od ukupnog broja objavljenih radova u medicini i prirodnim naukama između 80% i 95% radova objavljuje se u časopisima, dok je ovaj procenat u oblasti elektrotehnike 50%, a u društvenim i humanističkim naukama ispod 50%) (HEFC, 2007: 52). U REF modelu je navedena slabost indeksa citiranosti kao kriterijuma vrednovanja kvaliteta istraživanja umanjena uvođenjem tzv. prosečnog indeksa citiranosti u određenoj naučnoj oblasti u odnosu na koji se nivo citiranosti prati i izražava merom standardne devijacije.

⁶ O realizaciji ovog projekta videti u: Bridges, D. (2009). Research Quality Assessment in Education: Impossible Science, Possible Art? *British Educational Research Journal*, 35(4), 497–517.

Na koji način je pitanje kriterijuma kvaliteta istraživanja u obrazovanju rešeno u SAD? Na nivou javne politike u oblasti naučnoistraživačkog rada u obrazovanju postoji snažan pritisak da se za kvalitetna istraživanja u obrazovanju prihvate samo ona koja su zasnovana na kvantitativnom metodološkom pristupu, štaviše, da se pod kvalitetnim istraživanjima mogu smatrati samo ona u kojima se primenjuje tehnika velikih slučajnih uzoraka (Slavin, 2008). Reč je o tzv. naučno zasnovanom pristupu istraživanju (*scientific based research* – SBR) koji je, ne slučajno, razvijen paralelno sa uvođenjem standarda postignuća u obrazovanju i pod uticajem politike obrazovanja koja pod kvalitetnim istraživanjem podrazumeva samo ona za koja procenjuje da mogu neposredno da se „upotrebe” i „primene” u rešavanju konkretnih problema u obrazovanju. U oblikovanju SBR pristupa koji danas dominira američkom istraživačkom scenom vodeću ulogu ima Nacionalna akademija nauka (*The National Academy of Sciences*), odnosno Nacionalni savet za istraživanje (*National Research Council – NRC*) koji je 2002. godine *naučno zasnovano istraživanje u obrazovanju* definisao preko šest principa. Prema ovom određenju *naučno zasnovano istraživanje u obrazovanju* je ono: 1) koje odgovara na istraživačka pitanja koja se mogu empirijski istražiti, 2) u kome postoji konzistentan odnos između relevantnih teorijskih pristupa i empirijske evidencije, 3) u kome se koriste metode koje omogućavaju neposredno istraživanje problema, 4) koje karakteriše koherentna, jasna, logički zasnovana interpretacija dobijenih nalaza, 5) čiji se nalazi mogu uopštavati i 6) koje je publikovano tako da je prošlo kritički sud javnosti (Shavelson i Towne, 2002: 2–5). Nešto drugačiju definiciju SBR pristupa dala je grupa naučnika ispred Američkog društva za istraživanja u obrazovanju (*American Educational Research Association – AERA*) koji su procenili da je prethodno navedeno određenje SBR nedovoljno konzistentno i da sužava pojam istraživanja u obrazovanju. AERA je 2008. godine definisala SBR na sledeći način. *Naučno zasnovano istraživanje u obrazovanju* (SBR) podrazumeva:

1. Upotrebu rigoroznih, sistematskih i objektivnih metodoloških procedura u cilju dolaženja do pouzdanog i validnog znanja. Ovakva istraživanja karakteriše: a) logična i na empirijskim podacima zasnovana interpretacija i zaključivanje, b) upotreba istraživačkih metoda koje su prilagođene predmetu istraživanja, c) eksperimentalni model istraživanja ili model istraživanja zasnovan na prikupljanju empirijskih podataka sa ciljem da se dođe do pouzdanih saznanja koja mogu dalje da se uopštavaju, d) prikupljanje i analiza podataka koja je konzistentna sa zaključcima koji su izvedeni, e) jasno i detaljno predstavljanje metodološke procedure, dobijenih rezultata i populacije na koju se nalazi odnose, f) pozitivna recenzija, odnosno spoljašnja pozitivna evaluacija i g) dostupnost empirijske baze podataka čime se obezbeđuje da

oni mogu ponovo da se analiziraju i dalje koriste u naučnoistraživačke svrhe;

2. Istraživanje uzročno-posledičnih veza i odnosa koje se zasniva na upotrebi eksperimentalnog modela istraživanja;
3. Istraživanje može biti fundamentalnog, primenjenog ili evaluativnog karaktera, ali bez obzira na njegov karakter, treba da ispunjava prvi i drugi kriterijum (AERA, 2008, <http://www.aera.net>).

Sumirajući različita određena SBR pristupa možemo da konstatujemo da ih karakteriše radikalno redukovanje istraživanja u obrazovanju pre svega na empirijska istraživanja, a potom i samo na jedan model empirijskih istraživanja – na istraživanja u kojima se koristi kvantitativna metodologija. Posledica ovakvog shvatanja je da se istraživanja u kojima dominira kvalitativni metodološki pristup, tehnike poput studije slučaja, akcionog istraživanja ili, na primer, biografski metod, ne mogu smatrati naučnim; takođe, izvan polja naučnih ostaju dve važne oblasti istraživanja u obrazovanju, a to su istraživanja iz filozofije i istorije obrazovanja, jer se osobena metodologija razvijena u ovim oblastima ne „uklapa” u SBR pristup. „Neobično je da, posle talasa porasta interesovanja za ceo varijetet kvalitativnih metoda i pristupa (naročito onih oslonjenih na kulturološko-antropološki pristup) dolazi do ponovnog pomeranja ka statističko-kvantitativnom pristupu. Stiče se utisak da je i globalna kriza, zahvatajući brojne oblasti društva (pa i nauku) dovela do paničnog ‘bega’ u kvazi-sigurnost egzaktnih nauka i njihovih metodologija, iako ne postoje uverljivi dokazi da takav pristup nudi rešenja za ključna pitanja globalne krize“ (Popović i Maksimović, 2012: 253).

Koncept metodološkog pluralizma, koji je poslednjih decenija XX veka bio karakterističan za istraživanja u obrazovanju, danas je u SAD prevladan SBR pristupom koji je prihvaćen ne samo na nivou zvanične vladine politike u oblasti naučnog istraživanja, već i na nivou istraživačke zajednice, njenih udruženja i na nivou univerziteta, odnosno akademske zajednice. Kritička argumentacija jednog broja istraživača – pre svega ona da SBR pristup predstavlja povratak na tzv. metodološki monizam (Elliott, 2001; Howe, 2004; Chatterji, 2008), nije značajno pomogla istraživačima u oblasti obrazovanja pred koje je od strane vlade postavljen zahtev da istraživački napor usmere na pitanja koja su od neposrednog značaja za unapređivanje kvaliteta obrazovanja i da, ugledajući se na medicinu i prirodne nauke, koriste one metodološke pristupe kojima mogu da dođu do pouzdanih empirijskih dokaza na koje politika obrazovanja može da se osloni. Pri tom je u potpunosti prenebregnuta činjenica da, iako istraživanja iz filozofije i istorije obrazovanja ne mogu neposredno da „informišu” obrazovnu politiku, ona izvesno mogu da pruže pretpostavke o tendencijama u razvoju obrazovanja

i njihovim uzrocima (Bridges, Smeyers i Smith, 2008). S druge strane, nauke o obrazovanju trpe još jedan paradoks. Po „Pravilniku o postupku i načinu vrednovanja”, i kvantitativnom iskazivanju naučnoistraživačkih rezultata istraživača iz 2008. godine, istraživačima iz oblasti tehničkih i prirodnih nauka u relevantne naučne rezultate ubrajaju se i produkti primenjenih istraživanja, kao što su: nova laboratorijska postrojenja, novi tehnološki postupci, nove poljoprivredne rase i sorte, novi genotipi, prototipi, algoritmi, softveri, instrumenti, kartografske publikacije i sl. (str. 21–22). Iako naučna istraživanja u naukama o obrazovanju mogu imati primenljiv karakter, npr. upravo kao izvor podataka za informisanje i kreiranje obrazovne politike (strategije, nacrti zakona, akcioni planovi...), naučni oslonac u sprovođenju reformi ili značajan instrument unapređenja prakse obrazovanja (priručnici, nastavni i obrazovni programi...), ovakvi rezultati se ne priznaju i ne kvantifikuju pri izborima u viša naučna zvanja. Ova vrsta diskriminacije nema ni logičko, ni strateško, ni praktično uporište.

Nauke o obrazovanju su izrazito pogođene i metodološkom isključivošću – empirijsko-kvantitativnim diskursom vrednovanja kvaliteta koji je uvezen iz drugih, nesrodnih nauka ili nametnut od strane neke spoljne, nenaučne instance. Ovaj razvoj Lyotard je predvideo još 1979. godine u svom revolucionarnom delu *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. „On je ukazao, postavljajući pitanje o tome koji subjekt ima prava da odluči o društvu, da je uspostavljena veza između bogatstva i efikasnosti s jedne strane, i istine s druge. Nauka je postala sila koja podržava proizvodnju – trenutak u obrtu kapitala. Kritikujući modernističku potragu za jedinstvenom istinom i racionalnost kao jedini način dolaženja do nje, ukazao je da ono što je ranije predstavljalo lov na dokaz radi samog znanja, sada postaje lov na efikasnost i efektivnost. Posmatranje sveta i odnosa je linearno, a iluzorna ideja inputa i outputa proizlazi iz sveta termodinamike – ako se obezbede i kontrolišu sve varijable, rezultat će biti predvidljiv“ (prema: Popović i Maksimović, 2012: 251).

Kako „izmeriti” kvalitet istraživanja u obrazovanju?

Danas se kao tri najčešće korišćena indikatora merenja kvaliteta istraživanja u obrazovanju koriste *mesto izdavanja*, *indeks citiranosti* i *broj pristupa istraživanju u elektronskim bazama podataka* (Bridges, 2009: 502). Prvi indikator, mesto izdavanja, zapravo se odnosi na pitanje da li je istraživanje objavljeno u časopisu koji je naučnog karaktera. Pitanje statusa časopisa ovde je od ključnog značaja. Naime, SSCI i ERIH liste časopisa danas se u većini evropskih zemalja uzimaju za referentne, a istraživači se usmeravaju na časopise koji se nalaze na ovim listama

koje su opšteprihvaćene kao liste internacionalnog karaktera.⁷ Paralelno sa internacionalnim listama na nacionalnom nivou razvijeni su slični modeli rangiranja časopisa. Rangiranje časopisa, kako na međunarodnom tako i na nacionalnom nivou, vrši se na osnovu bibliometrijskih kriterijuma od kojih presudnu ulogu ima indeks citiranosti, dok se rang časopisa izražava određenim brojem poena, odnosno kvantitativno.

Kvantitativno izražavanje kvaliteta istraživanja je dominantan model koji danas ima odlučujuću ulogu kako u finansiranju istraživanja, tako i u selekciji i napredovanju istraživača i univerzitetskih nastavnika. U samoj istraživačkoj zajednici je aktuelni koncept merenja kvaliteta istraživanja, u kome se na svakih četiri ili pet godina vrednuju istraživački projekti i istraživači, označen kao „model resetovanja” – osmišljen da bi se obezbedio kontinuitet istraživačkog rada, ovaj model istraživačima sugerise da su produkti njihovog naučnog rada ograničenog trajanja – prethodni istraživački rad, ma kakvog da je kvaliteta, više nije garancija da će istraživač „opstati na tržištu”. Međutim, u prilog kvantitativnom izražavanju kvaliteta istraživanja najčešće se navodi da on obezbeđuje u najvećem stepenu objektivno vrednovanje istraživanja i istraživača. Ali, čak i ako u načelu prihvatimo ovo stanovište, ne možemo a da ne primetimo nekoliko problema u vezi sa njim. Kada je uspostavljen model kvantitativnog izražavanja kvaliteta istraživanja, trebalo je da obezbedi jedinstven, univerzalni okvir vrednovanja koji bi doprineo unapređivanju kvaliteta istraživanja. Dominacija kvantitativnog metodološkog pristupa, pokazala je međutim da se uspostavljanje ovog, kao i bilo kog drugog modela vrednovanja istraživanja i istraživača, ne odvija u vakuumu, i da su metodološke preferencije samih istraživača s jedne, i način na koji nacionalne vlade definišu i prepoznaju ulogu istraživanja u obrazovanju, s druge strane, implicitno i eksplicitno ugrađeni u modele vrednovanja kvaliteta istraživanja.

Empirijsko-kvantitativni istraživački diskurs u praksi izdavanja časopisa dovodi do paradoksalnih situacija, npr. pri kategorizaciji članaka. S obzirom na to da je u „Aktu o uređivanju naučnih časopisa” iz 2005. godine kao *originalan naučni rad* definisan „rad u kome se iznose prethodno neobjavljivani rezultati sopstvenih istraživanja naučnim metodom“ (str. 5), u časopisima koji se bave obrazovanjem skoro svi članci koji koriste istorijsku i komparativnu metodologiju, kao i oni koji imaju filozofski, antropološki, kulturološki ili neki sličan pristup

⁷ Eugen Garfield, idejni tvorac SCI, ovaj model kreirao je kao odgovor na informacionu krizu koja je u SAD prepoznata sredinom pedesetih godina XX veka – SCI je trebalo da olakša i intenzivira komunikaciju unutar istraživačke zajednice, uvođenjem sistema kodifikacije – preko imena autora, ključnih reči, godine izdanja, razvijanjem uređenog sistema „arhiviranja” naučnih radova i apstrakata. Ali Garfieldova ideja je relativno brzo postala znatno obimniji projekat koji je dobio instrumentalnu funkciju – zamišljen da radikalno izmeni kulturu komunikacije u akademskoj zajednici i podigne nivo dostupnosti naučnih produkata, SCI je dalje vodio razvoju scienometrije i u tom kontekstu novih, kvantitativnih kriterijuma vrednovanja kvaliteta naučnih istraživanja (Wouters, 1999).

– bivaju kategorisani kao *pregledni članci* („rad koji sadrži originalan, detaljan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos, vidljiv na osnovu autocitata“). Originalnost ne „obezbeđuje“ mesto u kategoriji „originalnih naučnih radova“, već sâm pristup, čime se kao bitan kriterijum vrednovanja kvaliteta *apriori* uzima *jedan* metodološki pristup, dok su drugi isključeni tj. niže rangirani, bez obzira na druge kriterijume kvaliteta koje eventualno zadovoljavaju, te se postavlja pitanje logičnosti i konsekvencnosti ovakvog, navodno objektivnog vrednovanja. Na stranu što se i prvobitna ideja *autocitatnosti* nije pokazala kao pouzdan kriterijum, svodeći se često ili na puko formalno citiranje ili na autoplagijarizam.

Budući da se mesto izdavanja kao kriterijum vrednovanja istraživanja odnosi na pitanje statusa časopisa u kome je istraživanje objavljeno, u oblasti društvenih i humanističkih nauka pojavljuje se još jedna važna dilema – reč je o naučnim oblastima u kojima je uspostavljena tradicija da se istraživanja publikuju u formi monografija ili istraživačkih studija većeg obima, dok se indeks citiranosti odnosi pre svega na citiranost istraživanja objavljenih u časopisima, ne i na citiranost monografija (Nederhof, 2006). Posledica pritiska na istraživače da objavljuju u časopisima preko kojih se prati indeks citiranosti jeste zanemarivanje drugih formi komunikacije u istraživačkoj zajednici. Dominacija bibliometrijskih kriterijuma dovela je do toga da se pitanje njihovog uticaja na komunikaciju istraživača i ne postavlja, a jedino pitanje koje je aktuelno jeste da li praćenje indeksa citiranosti u dugoročnoj perspektivi zaista doprinosi unapređivanju kvaliteta istraživanja.

Indeks citiranosti kao indikator vrednovanja kvaliteta istraživanja ima još jednu značajnu manjkavost: jedno istraživanje može biti citirano zbog toga što ima ozbiljne metodološke nedostatke ili zbog toga što autor zastupa logički nezastavane ili etički neprihvatljive stavove. Sâm po sebi indeks citiranosti nam ništa ne govori o kvalitetu istraživanja – moguće je da je reč o istraživanju koje se citira kao primer teorijski i metodološki neutemeljenog pristupa (Bridges, 2009: 505). Pored toga, pokazalo se da je uvođenje indeksa citiranosti dodatno ojačalo konkurentski odnos između časopisa i samih istraživača: dok s jedne strane uređivački odbori upućuju recenzente da autore „poučavaju“ u tome koje članke i časopise treba da citiraju, s druge strane su istraživači počeli da se organizuju u „mreže“ i „klubove“ uzajamnog citiranja (*ibid*: 506) ili „citatne karte“ (Šipka i dr., 2012: 5). Čak je i „grupica domaćih istraživača koji vode kampanju protiv kvantitativnog vrednovanja otvoreno posegla za prekomernim neumesnim međusobnim citiranjem da bi tako navodno pokazala slabosti citatnih merila“ (*ibid*: 5). Takođe, neka istraživanja (Mood, 2005) pokazuju da istraživači imaju tendenciju da dominantno citiraju nacionalne autore i da je ova tendencija manje prisutna

kod istraživača u zapadnoevropskim zemljama u odnosu na istraživače u SAD. U istraživačkim zajednicama koje se služe „malim“ jezicima tendencija je suprotna, čime se dodatno marginalizuju domaća istraživanja i domaći časopisi, bez obzira na njihov kvalitet.

Uvođenje indeksa citiranosti kao indikatora merenja kvaliteta podstaklo je istraživače da prate neke, sa stanovišta kvaliteta istraživanja sasvim irelevantne faktore koji mogu da utiču na veću ili manju citiranost nekog istraživanja: na primer, pokazalo se da istraživanja koja u naslovu imaju znak pitanja imaju niži indeks citiranosti i da je daleko veća verovatnoća da će jedan članak biti citiran ukoliko ima naslov dužine od 30 do 40 slovnih mesta i ni jedan znak interpunkcije (Halevi i Mood, 2011: 5). Ovaj nalaz upućuje na to da se istraživači koncentrišu na ona istraživanja za koja pretpostavljaju da sadrže odgovore, a ne na istraživanja u kojima se postavljaju pitanja i otvaraju dileme.

Treći indikator merenja kvaliteta istraživanja, ukupan *broj pristupa* istraživanju u elektronskim bazama podataka, takođe se odnosi na pokušaj da se izmeri i nađe kvantitativni izraz kvaliteta istraživanja. Ovde se suočavamo sa nekoliko problema. Prvi je vezan za dostupnost elektronskih baza podataka – veća je verovatnoća da će neko istraživanje imati veliki broj pristupa ukoliko je pohranjeno u bazama koje su javno dostupne i besplatne. U poslednjoj deceniji u zemljama EU intezivirani su naponi da se digitalizuju svi relevantni istraživački produkti kako bi se uključili u odgovarajuće nacionalne i međunarodne elektronske baze podataka. Na taj način se obezbeđuje osnovna pretpostavka da jedno istraživanje bude uopšte *preuzeto* i citirano. Drugi problem u vezi sa brojem pristupa istraživanju u elektronskim bazama podataka kao indikatoru kvaliteta jeste taj da ukoliko neko istraživanje ima veliki broj pristupa to još uvek ne znači da su ga istraživači procenili kao relevantno, čak nam ne govori ni da li su ga uopšte pročitali. Moguće je da istraživač pretražujući određenu elektronsku bazu preko ključnih reči najpre preuzme veliki broj istraživanja i da potom izvrši njihovu naknadnu selekciju na osnovu ličnih kriterijuma kvaliteta koji nam ostaju potpuno nepoznati (Bridges, 2009: 507).

I ekonomski aspekt igra neopravdano veliku ulogu, i to na dva načina. Neki časopisi („predatorski“ – Šipka i dr., 2012: 2) propagiraju lažnu otvorenost i publikuju članke koji ne zadovoljavaju kriterijume naučnog kvaliteta, isključivo zbog ostvarivanja dobiti, te je objavljivanje u njima vezano samo za pitanje mogućnosti „investiranja“ i spremnosti za „neproporcionalno često citiranje sasvim sporne opravdanosti i nejasne geneze“, čime se takvim časopisima praktično obezbeđuje impakt koji ih veštački održava na WoS/JCR listi (*ibid.*). S druge strane, istraživačima iz zemalja slabije ekonomske moći nisu dostupne velike baze

podataka – naučnih časopisa i sl. radova, čije preuzimanje se plaća, što smanjuje mogućnost korišćenja relevantnih i priznatih izvora.⁸

Internacionalni karakter kao kriterijum vrednovanja kvaliteta istraživanja u obrazovanju

Još jedan od kriterijuma koji se pojavljuje u aktuelnim modelima vrednovanja kvaliteta istraživanja jeste *internacionalni karakter* istraživanja. U Velikoj Britaniji RAE model uključuje vrednovanje istraživanja na petostepenoj skali: 1) izuzetna istraživanja – istraživanja koja su vodeća na međunarodnom nivou i u najvišem stepenu ispunjavaju kriterijume originalnosti, značaja i naučne zasnovanosti, 2) odlična istraživanja – istraživanja koja su na visokom međunarodnom nivou i u visokom stepenu ispunjavaju kriterijume originalnosti, značaja i naučne zasnovanosti, 3) vrlo dobra istraživanja – istraživanja koja su uvažena (prepoznata) na međunarodnom nivou i ispunjavaju kriterijume originalnosti, značaja i naučne zasnovanosti 4) dobra istraživanja – istraživanja koja su uvažena (prepoznata) na nacionalnom nivou u smislu originalnosti, značaja i naučne zasnovanosti i 5) istraživanja koja ne ispunjavaju standarde na nacionalnom nivou (HEFCE, 2009: 11). U okviru Australijskog modela vrednovanja kvaliteta istraživanja (*Research Quality Framework* – RQF) internacionalni karakter istraživanja je takođe prihvaćen kao kriterijum, ali je on združen sa kriterijumom vezanim za „nacionalni značaj”: najviši rejting dodeljuje se istraživanjima za koja se procenjuje da su vodeća na međunarodnom nivou ili imaju izuzetan značaj za Australiju, a sledeća po rangu su istraživanja koja ispunjavaju visoke kriterijume kvaliteta ili su značajna na nacionalnom nivou (RQF, 2006: 21).

Na prvi pogled deluje sasvim logično da je verovatnije da je jedno istraživanje kvalitetno ukoliko je prepoznato na internacionalnom nivou, odnosno ukoliko je objavljeno u časopisu koji ima visok impakt faktor i koje je citirano od strane istraživača iz različitih zemalja. Dejvid Bridžs (Bridges, 2006) profesor sa East Anglia University, izvršio je svojevrsnu dekonstrukciju ovog kriterijuma koja otkriva različita skrivena značenja i implikacije uvođenja internacionalnog karaktera istraživanja kao kriterijuma kvaliteta. Naime, za jedno istraživanje se procenjuje da je internacionalnog karaktera ukoliko se istraživačko pitanje odnosi na neki globalni, a ne na lokalni (nacionalni) problem ili ukoliko je objavljeno u

⁸ Koliko je ovaj problem ozbiljan, ilustruje slučaj Arona Švarca, Internet aktiviste, člana Harvardovog Centra za etiku i borca za slobodan pristup informacijama, koji je iz MIT i JSTOR baza akademskih časopisa sistematski „skidao“ podatke, s namerom da preko 4 miliona uzetih naučnih časopisa učini javno dostupnim – potpuno besplatno. U sudskom procesu je proglašen krivim i u očekivanju stroge vremenske i novčane kazne izvršio je samoubistvo.

časopisu internacionalnog karaktera. Koje su posledice prvog načina razumevanja internacionalnog karaktera istraživanja kao kriterijuma vrednovanja kvaliteta? Da li, ako uzmemo u obzir ovaj kriterijum kao merilo kvaliteta, to znači da su istraživanja koja se odnose na partikularne probleme karakteristične za obrazovanje na nacionalnom nivou po sebi manje kvalitetna? U kom pravcu usmeravamo istraživače ukoliko od njih tražimo da se ne bave praktičnim pitanjima i problemima obrazovanja u svojoj zemlji i da li uopšte imamo pravo da postavljamo ovakav zahtev pred istraživače? Bridžs (*ibid.*: 148) naglašava da ne postoje objektivni razlozi da, na primer, komparativna istraživanja smatramo inherentno superiornim u odnosu na ona koja se odnose na neku pojedinačnu školu ili odeljenje, jer je reč o dve grupe sasvim različitih istraživanja koja imaju različite funkcije, zasnivaju se na različitim epistemološkim osnovama i zato njihov kvalitet treba da se meri drugačijim kriterijumima.

Implikacije razumevanja internacionalnog karaktera istraživanja kao istraživanja koje je objavljeno u internacionalnom časopisu su drugačije prirode, ali su jednako uticajne kako za razvoj jedne naučne oblasti, tako i za status samih istraživača. Najpre, postavlja se pitanje čime se jedan časopis kvalifikuje da je internacionalnog karaktera. Tri su bazična uslova koje časopis treba da ispuni: da ima internacionalni uređivački odbor, da u njemu svoja istraživanja objavljuju istraživači iz većeg broja zemalja i, na kraju, da ima čitaoce u različitim zemljama. (*ibid.*: 149). Bridžs se zadržava na poslednjem uslovu i naglašava da je njegova neminovna posledica da časopisi koji teže da budu internacionalnog karaktera moraju da izlaze na jeziku kojim se služi većina istraživača, a to je engleski jezik, čime se opet u neopravdano marginalizovan položaj stavljaju istraživači iz malih jezičkih zajednica.

Izdvojili smo *internacionalni karakter* kao kriterijum vrednovanja kvaliteta istraživanja budući da on ima specifične implikacije u malim nacionalnim istraživačkim zajednicama poput naše. Koje su moguće posledice opšteprihvaćenog stava da su istraživanja objavljena u časopisima internacionalnog karaktera ako ne jedino kvalitetna, onda sigurno najkvalitetnija istraživanja? Smajers i Levering (Smeyers i Levering, 2000: 70) izveli su sledeće konsekvence ovog pristupa: prvo, šira zajednica koja finansira istraživanja ne može da se upozna sa njihovim rezultatima jer oni nisu objavljeni na nacionalnim jezicima; drugo, istraživači se usmeravaju ka pitanjima koja su zajednička za većinu zemalja, jer nacionalna pitanja nisu interesantna za širu međunarodnu čitalačku publiku. Poseban problem je činjenica da ovaj element vrednovanja ne prepoznaje objektivno uslovljen različit stepen internacionalizovanosti pojedinih naučnih disciplina (Šipka i dr., 2012: 9).

Na kraju, ukoliko navedenu kritičku argumentaciju Bridžsa, Smajersa i Leveringa prepoznamo kao radikalnu ili kao naglašeno simplifikovanu sliku odnosa između internacionalnog i nacionalnog značaja istraživanja u obrazovanju, pred nama i dalje ostaje pitanje koje su ovi autori postavili – pitanje implikacija koje uvođenje *internacionalnog karaktera* kao kriterijuma vrednovanja kvaliteta ima kako na tematski okvir i teorijska polazišta, tako i na metodološki pristup u oblasti istraživanja u obrazovanju.

I naši istraživači su problematizovali pitanje internacionalnog karaktera naučne produkcije, ali isključivo domaće, koja se sa tog aspekta veoma kritički posmatra. Tako npr. Pavlović i Urošević (2011) ističu da kod nas „sistem podsticaja za istraživački rad ne pruža motivaciju istraživačima i profesorima da objavljuju u vrhunskim međunarodnim časopisima i učestvuju na vrhunskim međunarodnim konferencijama. Umesto toga, on nagrađuje zatvorenost u domaći (ili, u najboljem slučaju, bivše SFRJ) akademski prostor, podstičući na objavljivanje u domaćim časopisima i učesće na domaćim okruglim stolovima.“ Autori predlažu da treba izvršiti reviziju pondera za knjige objavljene za renomirane međunarodne izdavačke kuće, tekstove objavljene u najprestižnijim međunarodnim časopisima, i učesće na prestižnim međunarodnim konferencijama, kao i reviziju pondera koji se dodeljuju domaćim časopisima. Uz to, predlažu i niz drugih mera koje bi stimulisale istraživački rad na fakultetima i povećale naučnu produktivnost u Srbiji (*ibid.*). Ipak, autori ne stavljaju pod kritičku lupu sâm koncept i model vrednovanja, njegovu metodološku isključivost i slabe strane, kao ni nedovoljnu adekvatnost ovog pristupa za humanističke nauke.

Evropski model vrednovanja kvaliteta istraživanja u obrazovanju

U organizaciji *European Education Reseach Assosiaton* 2006. godine započeo je projekat „Evropski indikatori kvaliteta istraživanja u obrazovanju“ (*European Education Research Quality Indicators – EERQI*). Cilj ovog projekta jeste da se, između ostalog, na nivou EU razviju: 1) novi indikatori vrednovanja kvaliteta istraživanja u obrazovanju, 2) nova metodologija koja je multilingvalna i 3) softver koji bi sa visokom pouzdanošću „razlikovao” naučna od nenaučnih istraživanja (EERQI, 2008: 11). U realizaciju EERQI projekta uključen je veliki broj univerziteta, istraživačkih instituta, nacionalna i internacionalna udruženja istraživača, biblioteke, dokumentacioni i informacioni centri i izdavači, sa centrom na Humboldtovom univerzitetu.

EERQI je nastao kao odgovor na tzv. tradicionalni model vrednovanja kvaliteta u kojem se kao osnovni indikatori kvaliteta uzimaju indeks citiranosti i imakt faktor časopisa. U projektu se pošlo od procene da navedeni indikatori ne reflektuju realnu naučnu produkciju u zemljama EU: podvrgnuti ovim kriterijumima mnogi istraživači, fakulteti i istraživački instituti ostaju potpuno anonimni, sa naučne pozornice nestaju čitava polja istraživanja, dok je većina nacionalnih jezika, izuzev engleskog, deprivilegovana (*ibid.*). Da ove ocene nisu preterane svedoči analiza *Social Science Citation Index* (SSCI) i *Journal Citation Report* (JCR) koja pokazuje da je u 2006. godini od ukupno 1.700 časopisa u SSCI bilo samo 153 časopisa iz oblasti obrazovanja, od kojih većina izlazi na engleskom jeziku (samo osam časopisa ne izlazi isključivo na engleskom jeziku, od kojih su tri multilingvalna, četiri izlaze na nemačkom i jedan na ruskom jeziku), a samo 10% izlazi u zemljama EU (66% časopisa izdaju američki, a 24% britanski izdavači – od 153 časopisa iz oblasti obrazovanja 101 časopis izlazi u SAD, 37 u Velikoj Britaniji, 6 u Holandiji, 4 u Nemačkoj, po jedan u Australiji, Kini, Novom Zelandu, Portugalu i Južnoj Africi) (*ibid.*: 15–16). Takođe, analiza SSCI pokazuje da se, ako se ova baza pretražuje polazeći od *educational research* kao ključne reči, dobija nerealna slika istraživačkih tema koje su aktuelne u EU. Tako je, na primer, uzajamno priznavanje i akreditacija diploma u zemljama EU, u nacionalnim časopisima i ukupnoj istraživačkoj produkciji registrovanoj u nacionalnim bibliografskim bazama najprisutnija tema, dok je u SSCI veoma slabo prisutna. Drugo, u većini članaka iz oblasti istraživanja u obrazovanju najviše se citiraju monografije i članci objavljeni u časopisima čiji izdavači nisu američki, odnosno koji nisu na SSCI listi. Tako se dolazi do paradoksalne situacije da se u SSCI bazi u oblasti istraživanja u obrazovanju najviše citiraju publikacije i autori koji uopšte nisu ili su veoma malo prisutni u SSCI, a samim tim imaju i veoma nizak imakt faktor (*ibid.*: 16).

Za potrebe EERQI projekta kvalitet istraživanja definisan je kao „nivo intelektualnog doprinosa u određenom naučnom polju” (*ibid.*: 10), s tim da su istraživanja u obrazovanju uzeta kao paradigmatična, sa ciljem da se potencijalni model vrednovanja kvaliteta razvijen u polju istraživanja u obrazovanju prenese i na ostale oblasti istraživanja u društvenim i humanističkim naukama. Istraživanja u obrazovanju uzeta su kao paradigmatična budući da se u njima prelamaju mnoge osobenosti istraživanja u društvenim i humanističkim naukama koje su karakteristične za evropsku naučnu zajednicu, a pre svega ta da su ona „zaključana” u nacionalnim intelektualnim resursima i da sporo prodiru na internacionalnu istraživačku scenu i da su poteškoće u njihovom razvoju sve veće budući da su mnogi evropski univerziteti prihvatili komercijalni ISI/Thomson Indeks (SSCI) kao indikator kvaliteta iako on sistematski isključuje neanglosaksonska istraži-

vanja u društvenim i humanističkim naukama (*ibid.*: 13). Takođe, istraživanja u obrazovanju mogu da posluže kao model i zbog činjenice da je reč o naučnoj oblasti u kojoj se primenjuje veoma širok spektar teorijskih i metodoloških pristupa – filozofski, istorijski i empirijski, analiza studije slučaja, s jedne, i statistička analiza podataka dobijenih na velikim uzorcima, s druge strane (Gogolin & Hansen, 2012: 2).

Razvijanje modela vrednovanja kvaliteta naučnog istraživanja u obrazovanju koji je prilagođen evropskom kontekstu zasniva se na sledećim premisama:

- da se kao referentna uzimaju ne samo istraživanja objavljena u časopisima, već i monografske publikacije, poglavlja u monografijama i zbornicima sa naučnih skupova i svi istraživački materijali koji su pohranjeni u nacionalnim elektronskim bazama podataka – na taj način značajno se proširuje baza intelektualnih produkata koji se prepoznaju i prihvataju kao naučni;
- da je potrebno da se intenzivira digitalizacija istraživanja u obrazovanju koja bi obuhvatala naučnu produkciju od 1980. godine, kao i monografije, studije i izveštaji koji se smatraju „klasičnim” za istraživanja u obrazovanju i datiraju iz ranijeg perioda;
- da je za potencijalnu panevropsku elektronsku bazu naučnih istraživanja koja bi bila multilingvalna potreban znatno sofisticiraniji mehanizam njenog pretraživanja u odnosu na onaj koji se koristi za pretraživanje na engleskom jeziku – mehanizam koji bi obezbedio prepoznavanje finih razlika u značenju pojedinih izraza, razlika koje se gube prilikom njihovog prevođenja na engleski jezik (tipičan primer je prevođenje nemačkog izraza *bildung* kao *education*);
- da se polje istraživanja u obrazovanju ne tretira kao uniformno i jednodimenzionalno, već da se prepoznaju specifičnosti užih naučnih disciplina i pitanja kojima se one bave;
- da se baza može pretraživati ukrštanjem različitih informacija, na primer, ključnih reči, imena autora, naziva publikacije, datuma, naziva institucije, jezika, vrste dokumenta... (aktuelni modeli pretraživanja elektronskih baza podataka zasnivaju se uglavnom na ukrštanju nekoliko od navedenih parametara – najčešće imena autora, naziva publikacije i datuma objavljivanja) (EERQI, 2008).

Rezultati EERQI projekta koji su do sada ostvareni su impozantni: 1) razvijena je elektronska baza podataka istraživanja u obrazovanju i izrađen model pretraživanja baze na četiri evropska jezika, engleskom, nemačkom, francuskom i švedskom; 2) razvijen je softver koji na osnovu semantičke analize teksta može da

detektuje ključne reči, sintagme i čitave rečenice na četiri jezika; 3) osmišljen je i testiran model praćenja bibliometrijskih karakteristika istraživanja ili tzv. spoljašnjih indikatora kvaliteta (indeks citiranosti, broj pristupa...)⁹

Opisani model vrednovanja kvaliteta istraživanja u obrazovanju još uvek je u fazi razvijanja i njegova puna primena očekuje se u 2013. godini. Sa stanovišta naše teme EERQI projekat je posebno interesantan, jer budi nadu malim istraživačkim zajednicama da uvažavajući kriterijume kvaliteta istraživanja koji su opšteprihvaćeni i razvijeni u oblasti metodologije istraživanja u obrazovanju mogu da opstanu sa svojim partikularnim, nacionalnim osobenostima – bilo da je reč o temama koje su aktuelne u pojedinačnim zemljama, o jeziku na kome se razvija naučna oblast ili o formi publikovanja istraživačkih rezultata. Pokušaj da se, uvažavajući kvantitativne indikatore kvaliteta istraživanja (kao što su impakt faktor časopisa u kome je istraživanje objavljeno i indeks citiranosti), razvije model koji ublažava negativne posledice anglosaksonske jezičke dominacije u oblasti društvenih i humanističkih nauka, još uvek je na samom početku. Potrebno je sačekati da ovaj model prihvate univerziteti i istraživački instituti i da se on pokaže operativnim u istraživačkoj zajednici. Tek tada ćemo moći da sudimo o njegovoj efikasnosti i o tome da li je EERQI uspeo da nadomesti slabosti kvantitativnog pristupa merenju kvaliteta istraživanja u obrazovanju.

Zaključak

U ovom radu pokušali smo da sagledamo aktuelno stanje u oblasti praćenja i merenja kvaliteta istraživanja u obrazovanju, zadržavajući se na modelima vrednovanja kvaliteta istraživanja u SAD, Australiji, Velikoj Britaniji i EU. Naša analiza je pokazala da je u poslednjoj deceniji, sa manjim izuzecima, preovladao koncept kvantitativnog izražavanja kvaliteta istraživanja, zasnovan na filozofiji pozitivizma, pragmatizma i sa naglašeno utilitarnom orijentacijom.

Debata o kriterijumima i indikatorima merenja kvaliteta istraživanja danas je zamenila teorijsko-metodološku raspravu o istraživanjima u obrazovanju, usmeravajući istraživačku zajednicu da se ugleda na model razvoja prirodnih nauka koje su, nesumnjivo, značajno napredovale poslednjih decenija. „Zaostajanje” društvenih nauka prepoznaje se u činjenici da još uvek nisu rešeni mnogi važni problemi u oblasti obrazovanja, čak ni u ekonomski visoko razvijenim zemljama. Očekivanja od istraživanja u obrazovanju da reše neka ključna društvena pitanja danas su u politici obrazovanja tako snažno prisutna da se svaki neuspeh u ob-

⁹ Videti u: *EERQI Final Conference 15th – 16th March 2011.*

razovanju objašnjava nedovoljnim kvalitetom istraživanja u obrazovanju (Slavin, 2009).

Našu diskusiju o vrednovanju kvaliteta istraživanja u obrazovanju završićemo akcentovanjem pitanja karaktera ovih istraživanja, budući da je, po našoj proceni, ono u centru svih nerazumevanja i nesporazuma između istraživačke zajednice s jedne, i nacionalnih strategija naučnoistraživačkog razvoja i merenja kvaliteta istraživanja koje se uvodi kao mera koja treba da obezbedi unapređivanje nacionalne naučne produkcije, s druge strane.¹⁰ U oblasti istraživanja u obrazovanju vrednovanje istraživanja je posebno složeno budući da ono uvek uključuje vrednovanje ne samo metodoloških aspekata istraživanja već i ocenu potencijalne dobrobiti istraživanja za samo obrazovanje. Ovo je važna osobenost istraživanja u obrazovanju koja se, međutim, može razumeti na različite načine. Obrazovna politika najčešće sužava značenje *značaja*, *uticaja*, *koristi* i *primene* istraživanja u obrazovanju, jer preuzima model interpretacije ovih kategorija koji je razvijen u medicini i prirodnim naukama, oblastima u kojima je moguće ostvariti visok stepen kontrole velikog broja različitih varijabli i izvesti predviđanja sa visokim stepenom pouzdanosti. Očekivanja od politike obrazovanja da istraživanja u obrazovanju reše sve ključne probleme u prosvetnom polju svedoče o sistematskom prenebregavanju činjenice da obrazovanje predstavlja sasvim drugačije polje ljudske delatnosti. Tendencija da se problemi u obrazovanju redukuju isključivo na „obrazovne” – koji kao da se dešavaju u socijalnom vakuumu, tzv. pedagogizacija socijalnih pitanja izražena kroz zahtev da istraživanja u obrazovanju i samo obrazovanje reše neka ključna socijalna pitanja (na primer, pitanje dostupnosti, pravednosti i kvaliteta obrazovanja), predstavlja izraz potrebe političke elite da se oslobodi odgovornosti za stanje u obrazovanju (Depaepe, 1997; Bridges, 2008). Zato ne možemo a da ne uvažimo strahovanje istraživačke zajednice da je uvođenje kvantitativnog modela vrednovanja kvaliteta istraživanja u obrazovanju pokazatelj suštinskog nerazumevanja od strane kreatora nacionalnih politika naučnog istraživanja karaktera, uslova, istorije i procesa naučnog razvoja u oblasti obrazovanja.

¹⁰ Videti zahteve i preporuke upućene ministru prosvete, nauke i tehnološkog razvoja od strane dela istraživačke zajednice (Šipka i dr., 2012: 9-10).

Literatura

- AKT O UREĐIVANJU NAUČNIH ČASOPISA (2005). Preuzeto sa: http://kobson.nb.rs/upload/documents/MNTR/Dokumenti/akt_o_uredjivanju_casopisa.pdf [1.10. 2011]
- ALIBABIĆ, Š. (2010). Univerzitetski profesor: naučnik i/ili nastavnik. *Andragoške studije*, 2, 79–100.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION – AERA. (2008). *Definition of Scientific Based Research*. Preuzeto sa: <http://www.aera.net> [1.10. 2011]
- AUSTRALIAN GOVERNMENT – DEPARTMENT OF EDUCATION, SCIENCE AND TRAINING (2006) *Research Quality Framework, Assessing the Quality and Impact of Research in Australia*.
- BRIDGES, D. (2009). Research Quality Assessment in Education: Impossible Science, Possible Art? *British Educational Research Journal*, 35(4), 497–517.
- BRIDGES, D. (2008). Educationalization: on the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems. *Educational Theory*, (58)4, 461–474.
- BRIDGES, D. (2006). The International and the Excellent in Educational Research. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.). *Educational Research: Why What Works Doesn't Work* (143–157). Dordrecht: Springer.
- BRIDGES, D., SMEYERS, P. & SMITH, R. (2008). Educational Research and the Practical Judgement of Policy Makers, *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 5–14.
- CHATTERJI, M. (2008). Comments on Slavin: Synthesizing Evidence From Impact Evaluations in Education to Inform Action. *Educational Researcher*, 37(1), 22–26.
- DEPAEPE, M. (1997). Demythologizing the educational past: an endless task in history of education. *Historical Studies in Education*, 9(2), 209–223.
- ELLIOTT, J. (2001). Making Evidence-based Practice Educational, *British Educational Research Journal*, 27(5), 555–574.
- EERQI (2012). *Final Conference 15th – 16th March 2011*. Preuzeto sa: <http://www.eerqi.eu/page/agenda-final-conference-brussels> [1.05. 2012]
- EUROPEAN COMMISSION (2008). *European Education Research Quality Indicators (EERQI) – Seventh framework programme theme*. Brussels.
- GOGOLIN, I. & HANSEN, Ms. A. (2012). *The european educational research quality indicators (eerqi) project*. Preuzeto sa: <http://www.ejournal.aiaer.net/vol231212/1.%20Gogolin%20&%20Hansen.pdf> [7.06. 2012]
- HALEVI, G. & MOED, F. H. (2011). Country Trends. *Research Trends*, 24, 5–8.
- HEFCE (2009). *Research Excellence Framework – Second Consultation on the Assessment and Funding of Research*. London.
- HOWE, R. K. (2004). A Critique of Experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 42–61.
- LIEDEN UNIVERSITY (2007) *Scoping Study on the Use of Bibliometric Analysis to Measure the Quality of Research in UK Higher Education Institution – Report to HEFCE by the Centre for Science and Technology Studies*. Lieden.

- MINISTARSTVO PROSVETE, NAUKE I TEHNOLOŠKOG RAZVOJA (2008). Pravilnik o postupku i načinu vrednovanja, i kvantitativnom iskazivanju naučnoistraživačkih rezultata istraživača. Sl. glasnik RS, 38. Preuzeto sa: http://www.mpn.gov.rs/userfiles/nauka-pravna_akta/PRAVILNIK%20o%20zvanjima.pdf [15.5. 2012]
- MOOD, H. F. (2005). *Citation Analysis in Research Evaluation*. Dordecht: Spring.
- NEDERHOF, J. A. (2006). Bibliometric monitoring of research performance in the Social Sciences and the Humanities: A review. *Scientometrics*, 66(16), 81–100.
- PAVLOVIĆ, D. I UROŠEVIĆ, B. (2011). *Kakvo je stanje u društvenim naukama?* Preuzeto sa: http://www.b92.net/zivot/nauka.php?yyyy=2011&mm=06&dd=16&nav_id=519397 [16.06. 2011]
- POPOVIĆ, K. I MAKSIMOVIĆ, M. (2012). Kvalitet obrazovanja odraslih u Evropi kao diskurzivna praksa. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški (ur.). *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- RAE (2006). *Panel Criteria and Working Methods, 01/2006*. Preuzeto sa: <http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/docs/k45.pdf>. [1.09. 2011]
- SHAVELSON, J. R. & TOWNE, L. (Eds). (2002). *Scientific Research in Education*. Washington: National Research Council – National Academy Press.
- SLAVIN, E. R. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education – What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, 37(5), 5-14.
- SMEYERS, P. & LEVERING, B. (2000). Educational Research: Language and Content: Lessons in Publications Policies from the Low Countries. *British Journal of Educational Studies*, 48(1), 70-81.
- ŠIPKA, P. I DR. (2012). *Otvoreno pismo ministru prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: Obezbedite normativni i etički integritet sistema vrednovanja istraživača*. Preuzeto sa: http://www.peticije24.com/otvoreno_pismo_ministru_nauke [15.11. 2012]
- THOMSON REAURES (2012). Preuzeto sa: http://thomsonreuters.com/content/news_ideas/articles/science/hottest-science-of-the-year [1.05. 2012]
- VAN RAAN, A. F. J. (2004). Measuring Science Capita Selecta of Current Main Issues. In H. F. Moed, W. Glänzel and U. Schmoch (Eds.). *Handbook of Quantitative Science and Technology Research* (19-50). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- WOUTERS, P. (1999). *The Creation of the Science Citation Index*. Preuzeto sa: http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/s/2001/chf/www.chemheritage.org/historicalservices/asis_documents/asis98_wouters.pdf [1.05. 2012]

Katarina Popović¹¹, Nataša Vujisić Živković¹²
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Quantitative Approach to the Assessment of Quality of Educational Research - Open Questions, Problems and Prospects¹³

Abstract: The issue of measuring the quality of educational research has been actualized in the academic and research community in the last decade of the 20th and the first decade of the 21th centuries. By this we specifically mean the introduction of a quantitative approach to evaluating the quality of educational research, because the quality of research in education as a key methodological issue has been under systematic review from the very beginnings of establishing education as a research field. The aim of this paper is to critically examine some of the key issues related to the use of quantitative approach in evaluating the quality of educational research, namely: whether it is possible to express the quality of educational research by quantitative indicators, the extent to which this approach provides an objective evaluation of the quality of such research, and the specific implications of the application of quantitative approach to the research community in a small country, its survival and promotion at the international level.

Key words: educational research, research quality, evaluation of research quality.

¹¹ Katarina Popović, PhD is an assistant professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, president of Adult Education Society, vicepresident of EAEA.

¹² Nataša Vujisić Živković, PhD is a professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

¹³ This 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.

Daniel Kober¹
University of Duisburg-Essen, Germany

Intercultural Professionalisation in Adult Education

Abstract: The probability of working and living in culturally diverse contexts has increased throughout the last two decades. To avoid intercultural conflicts and to foster an effective and peaceful cooperation among humans of different cultural backgrounds, people need to be prepared and trained. Though there is a growing demand for intercultural trainings, there has been very limited research in adult education on intercultural topics rather than international-comparative work. This article discusses the needs and perspectives for an intercultural professionalisation of adult educators. It will therefore cover theories of culture and the discourse about profession, professionalism and professionalisation in adult education. In the end questions about future prospects of an intercultural professionalisation research will be asked.

Key words: cultural theories, intercultural learning, profession, professionalism, professionalisation, quality in adult education.

Background

Cultural diversity, understood as a combination of people with different cultural socialisation and backgrounds, can be found in various work and life situations: whether in teams in workplaces, in university courses, virtual work groups or in private life. The evolution of information and communication technologies, the opening of and access to economic markets, and new mobility opportunities have increased the probability and the amount of situations where people of culturally diverse backgrounds meet. Besides societal transformation, processes that promote cultural overlap situations are also politically induced. For example in documents of the European Union the mobility of European citizens is promoted, students' participation in the Erasmus program is supported in order for them to

¹ Daniel Kober is a lecturer at the University of Duisburg-Essen, and a coordinator of the European Master in Adult Education.

gain international experience and training, and study outcomes are increasingly comparable on a European level; and recognized by other countries in the Union (see European Commission 2000 and 2012; Cedefop, 2012).

The question in this context is how to prepare people for contexts of cultural diversity and how to further guide them because cultural diversity can be understood as a resource, and this leads on the one hand to new ideas and projects, but also, on the other hand, a challenge which fosters uncertainty, disorientation and conflicts (see Adler, 2002). In the last two decades, a barely manageable number of publications on intercultural issues have been published, offers on intercultural competence development have been increasing and new educational settings have been developed. Unlike other disciplines, such as anthropology, communication studies, teacher education or economics, adult and continuing education was, beside some individual work (see Bleil, 2006), more targeted to an international-comparative discourse focusing on comparisons of systems, financing or qualifications (see Tippelt, and von Hippel, 2010). A general research body on “intercultural adult education” at a European and international level cannot be stated yet. The present article is devoted to this “intercultural blindness” of European adult education and tries to give an initial impetus for an intercultural adult education research. The focus of interest lies on the observation of an intercultural professionalisation of adult educators. For this purpose, the two aspects of “culture”, “cultural approaches” and “professionalisation in adult education” respectively, will be considered.

Culture

Referring to Busche, the word “culture” stems from the Latin word “cultus” and has two basic meanings. First, to maintain, crop or farm, secondly to worship (Busche, 2000: 69ff.). Generally, Busche differentiates between four dimensions in which culture can be used (*ibid.*): first, agriculturally within the meaning of growing plants or grains, secondly, creative and artistic in the context of e.g., opera, theatre or cinema, thirdly, lifestyle, politeness and manners, and finally, culture of peoples as customs and traditions. Bolten derives the word “culture” from “colere” in Latin and “cultiver” in French and makes a subdivision in “close” and “open” concepts of culture (see Bolten, 2007: 39ff.). Thus he names “cultus” and “high culture” as expressions of a narrow concept of culture. The origin of high culture therefore lies in maintaining, upgrading and forming, so it is this understanding that can mainly be found in arts and education today. Bolten mainly criticises that the presence of a high culture position produces a perspec-

tive that allows a culture to define itself as superior to other cultures (*ibid.*: 43). On the other hand, he describes the extended concept of culture as a specific context of human behaviour and social practice (Bolten, 2007: 48). Moreover he subdivides the extended concept of culture in a closed and an open culture term (Bolten 2007: 47f.). The closed culture term is defined by a spatial focusing. This focus may refer to nations, countries or language areas. In contrast to that, an open concept of culture refers to dynamic changes of a culture through social relationships, networks or cultural exchanges by migrational processes (Bolten, 2007: 45ff.)

For the topic and aim of this article, only the last dimension by Busche in terms of morals, customs and traditions and the extended concept of culture by Bolten are of an applicable character as the other areas are related to issues of agricultural sciences, arts and studies of lifestyles, and environmental topics, and do not constitute a reference point. Simultaneously, the understanding of culture should not be limited to international or national cultures, but the approach of the open concept of culture is set consequently stronger in terms of social relationships and networks. As will be demonstrated below, an open concept of culture offers for possibilities on a micro- and meso-cultural level, so that not only cultural systems, but individuals too, move into the focus of analysis.

There is no general definition of “culture” because definitions vary according to the time of their appearance and the professional scientific focus. A definition that reflects fundamental characteristics of culture, offers a great deal of overlap with current cultural definitions, and acts as a starting point for further discussions, can be found in a definition by the German cultural psychologist Thomas (1994).

First of all Thomas describes culture as “universal”. This suggests that there is no culture-free space and each person is influenced by culture in all areas of life. As a “carrier of culture”, different units such as nations, societies, organisations or groups are named, which differ in size, but what they have in common is that they are always formed by several persons. Thus culture is a collective and not an individual phenomenon that exists only when several people share and act together. At the same time a differentiation into different collectives includes an understanding in the sense of an open concept of culture that transcends nations and also represents an evolution of older cultural definitions (Flechsigt, 1997: 3f.).

Furthermore, culture determines action, thinking, perception and judgement of people in collectives (*ibid.*). The equality or similarities of these four aspects, which are shared by more than one person, compose a system of orientation. The fact that all members of a culture align themselves to similar values, norms and experiences and act accordingly, gives them guidance and safety,

which arises from the fact that they know how they and other members of their own culture behave in certain contexts. This perception of “normality” causes predictability of behaviour, provides orientation and contributes to the environmental management of the various players. The common orientation is conveyed by symbols. This concludes an essential feature of theories of communicational approaches. Thomas also uses the notion of “belonging”, which implies both membership and the non-belonging to a group. This indirectly brings up criteria associated to in-group and out-group.

It should be critically mentioned that in Thomas’s definition a rather passive and rigid cultural understanding becomes obvious. Culture exists and shapes the members of a collective. Such a kind of understanding excludes aspects of mutual influence of culture and actors, who may change cultures by their perceptions, thinking, evaluations and actions (see Bolten 2007: 75ff.). Possible triggers of such long-term processes of change could be external factors such as environmental conditions and increased contact with other cultures, but also cultural and technological inventions or intrinsic triggers such as demographic changes (*ibid*). What remains is: Culture is a collective phenomenon that describes similarities in thinking, feeling, evaluation and action, creates orientation and safety that is necessary to survive borders, is circumvented to other collectives from within different systems of orientation and is opened towards processes of interpretation. While in this sub-chapter the origin of culture is described and a definition of the term with specific characteristics is given, and therefore the question “What is culture?” has been answered, the consideration of different approaches and theories of culture is still paramount.

Cultural approaches

Below, the iceberg model and layer models are described as theoretical constructs for the analysis and explanation of culture at a macro level perspective. Those approaches are understood as macro-analytical, as they detect cultures at the level of national cultures and superior systems (Bolten 2007: 99ff.). In contrast to this, subsequent approaches refer to meso- and micro-analytical perspectives that are based on interactions, social relationships, networks and groups (*ibid*).

Iceberg Model

The original iceberg model is divided into three units, assuming a visible and an invisible part of culture (Osgood, 1951: 210ff.). As with a real iceberg, where only

a minimum of the total is visible above the sea level, only a minor part of culture is perceptible by cultural strangers. The far larger part lies below the threshold of detection and need to be discovered (*ibid.*). The tip of the iceberg portrays all visible and detectable phenomena such as language, behaviour, objects, clothes or appearance. This category is called “symbols” (*ibid.*). Below the symbols one can find “values and norms” (*ibid.*), which are not obvious, but however, have an impact on the visible parts such as behaviour. Farthest below the surface of a culture, “basic assumptions” (*ibid.*) that comprise the worldview and general attitudes to society and people, build the fundament of a culture. That part outsiders can fathom only with great difficulty (*ibid.*). Bolten has reduced the first model to two levels above and below the limit of detection and he differentiates between “Perceptas” (sensually perceptible expressions of culture) and “Conceptas” (underlying interpretation structures for Perceptas) (Bolten, 2007: 95).

Layer models

Compared to the iceberg model, layer models proceed similarly but reach a substantially higher degree of differentiation, and stress the mutual influence and interdependence of individual layers (see Schein, 1995; Spencer-Oatey, 1999, quoted in Dahl, 2000 and Dülfer, 2001). Existing layer models can be differentiated, by focussing either on consecutive layers/levels or circular models resembling an onion. Spencer-Oatey substructures his layer model into four circles, which mutually influence each other (Spencer-Oatey, 1999, quoted in Dahl, 2000). The outermost layer consists of “rituals and behaviour” or “artefacts and products” that can easily be experienced by outsiders. The underlying layer is described as “systems and institutions” and includes economic and social systems as well as political and legislative institutions (*ibid.*). Layer three represents “norms, values, and value settings” of a culture (*ibid.*). The inner core of the onion-like layers model provides “basic values and basic assumptions” that represent the centre of a culture (*ibid.*). The difficulties for a foreign cultural observer are to explore the interdependence of single layers and to advance to the core values of a culture (*ibid.*). Schein developed a model with three levels (see Schein, 1985: 9ff.): artefacts, values and basic assumptions. Unlike Spencer-Oatey, who tried to explain cultures in general, Schein focused his models and subsequent research far more on organisational cultures (see Schein, 2010). In the range of current layer models, probably the most elaborated model has been developed by Dülfer, who divides culture into six levels and involves temporal-historical components, as well as influences of external factors, such as systems and other cultures (see Dülfer, 2001).

Cultural dimensions

While layer models primarily meet statements about the structure of single cultures to analyse and describe them, cultural dimensions reach beyond a descriptive perspective and try to develop categories along which cultures can be compared to each other and positioned. To explain this, I will present two approaches to cultural dimensions that define cultural characteristics based on bipolar antipodes.

Cultural dimensions by Hofstede

With his cultural dimensions, Hofstede tries to make cultures more tangible and comparable. His findings derive from his studies, which he carried out in 66 countries with over 117,000 participants (see Hofstede 1980, 2005). He initially created four dimensions; after the second study he added a fifth one. The pairs of opposites are the following (*ibid.*): individualism vs. collectivism, masculinity vs. femininity, uncertainty avoidance vs. risk-taking, high vs. low power distance and long-term vs. short-term orientation. Criticism is passed on the empirical model of Hofstede because he exclusively interviewed IBM-employees and used their answers to generalise to all members of one culture. Furthermore, by today the study is comparably old and has, from the German point of view, the disadvantage that it only reflects data for West Germany (see Hofstede 1980: 54ff; Bolten, 2007: 102f). There is also the question whether cultures can be valued, and what kind of impulses should result from an established distance between two cultures in one or more dimensions.

Cultural dimensions by Trompenaars

The Dutch researcher, who in many studies pointed out the relationship between cultures and organisations, builds his cultural dimensions on the premise that people are confronted with three main challenges in their lives (Trompenaars, 2004: 29). First, to create personal relationships with other members of a society, secondly, the use of time and dealing with the process of aging and thirdly, the confrontation with the ones regarding nature. Trompenaars divided the first challenge into five pairs of opposites. Those five pair of opposites are as follows (*ibid.*): Universalism vs. Particularism, Communitarianism vs. Individualism, neutral vs. emotional, diffuse vs. specific and achieved status vs. ascribed status (*ibid.*). Although Trompenaars's data is more current compared to those of Hofstede, the general critique of cultural dimensions remains.

Cultural Standards

While the previous models and dimensions try to approach cultures on a macro-analytical level, Thomas (1991) explains them on a meso- and micro-analytical level. To investigate a culture, typical and repetitive behavioural patterns are analysed, summarised, and cultural standards developed. According to cultural standard models there is a high probability that actors within a certain culture will act in alignment with the cultural standard. The so-called “critical incidents” are of eminent importance for such approaches (Puck, 2009: 85). Critical incidents single out situations suspect to cause potential conflicts with people from other cultures. These “critical moments” are used through case reports and answered by a multiple-choice method. In the logic of cultural standards an assessment of “right” and “wrong” behaviour must be carried out. In my view such techniques lead to a strong simplification of cultures because exceptional circumstances and the range of variations within a culture are not collected, stereotypes can be passed on, and thinking takes place in national cultures, which is a very narrow definition of culture (Bolten, 2007: 104f). In addition, cultural standards are relatively resistant to cultural change and they need to be reviewed periodically and updated to reflect the “true” state of a culture.

Cultural interaction

More recent explanations of culture come from communication sciences that understand culture as a source and result of human interaction (see Adler, 2002; Bolten, 2007). Basically, at least two communication partners who enter into a relationship with each other have a common communication channel and share certain content needed for interaction. Such a situation creates a reciprocal process of negotiation in which the interaction partners alternately progress in the role of the transmitter, who generates messages, and the receiver, who receives the messages and responds to the counter partner (*ibid.*). The interaction partners do not communicate without a cultural background; they make use of their prior cultural experiences in the process. Bolten speaks in this context of “cultural styles” (*ibid.*: 75), and a common “cultural memory” (Assmann and Hölscher, 1988: 9). Cultural memories form the pool of common rules, norms and values (*ibid.*: 9ff). Cultural styles are the outward forms of cultural memories, so that the ratio must be understood like that of *conceptas* and *perceptas*. The more people share rituals, conventions and norms, the greater is the liability of cultural styles and the likelihood of recourse to common cultural experiences (see Bolten, 2007:

58f.). On the other hand, it may lead to misunderstandings when use is made of different cultural memories, and different cultural styles come together. Such an approach allows capturing cultures on a micro-, meso- and macro-analytical level. It is open to the individual case and is usable from the perspective of human resource development (see Bolten, 2007: 99ff.).

Professionalisation in adult education

To clarify the concept of professionalisation in adult education this term must be defined in contrast to profession and professionalism. Subsequently, all three terms are defined, links highlighted and a differentiated analysis of professionalisation in adult education will follow at the end.

Profession

Discussing the scientific term profession, which derives from the Latin word “*professio*” that is “public commitment”, it is necessary to distinguish between two theoretical perspectives. Firstly, from a socio-professional research that has its origins in the 20s and 30s of the last century in the Anglo-American world. This discourse is located outside a discussion in adult education and temporally precedes it. Secondly, there is an intra-disciplinary debate on adult education as a profession.

Most sources view the origin of a modern profession research in the papers by Carr-Saunders and Wilson (1933), which were published in the 1920s and ‘30s. Although their publications had an initial impetus for a discussion of professions, the first theoretical constructs of professions are rather related to the works of Marshall and Parsons (1939). In the following decades new approaches beside structural-functionalist approaches, including those of Marshall and Parsons, were formulated, which relate to different theoretical schools. In addition to the previously mentioned approach a variety of other constructs based on system theory (Stichweh, 1996) or symbolic-interactionism (Hughes, 1965) can be named. Key distinctive feature of all approaches is the scientific analysis position. While structural-functionalist and systemic approaches explore the historical emergence and development of professions and their position in society and to other professions, the research interest of symbolic-interactionist works is the analysis on a micro-level, i.e. the interaction between professionals and their clients. Beside this classification scheme power-theoretical approaches (Larson, 1977) view professions as an elite project of a social group to secure a certain

social status and power by the control and distribution of professional membership. Although macro- and micro-analytic approaches were selected and different trends and approaches have emerged in the profession research, we can deduce overlapping and connecting features throughout these definitions of profession. According to the different approaches of professions the following criteria can be agreed upon (see Goode, 1957; Nittel, 2000):

- Management of a body of knowledge;
- Responsibility for a socially relevant core problem;
- Control of access to a profession;
- Long-lasting academic training;
- Professional ethos, defined and controlled by an association;
- Relationship between professionals and clients.

Those characteristics are the first point of reference in a debate on professions in (adult) education in Germany and other European countries during the '60s and '70s (see Nitte, 2000). While in the earlier stages an increased chance of adult education as a profession was expected, there seems to be no current representative within the discipline who fully describes adult education as a profession based on the criteria mentioned before (*ibid.*). The question of whether an establishment of adult education as a full profession is desirable or not seems to have differing answers (*ibid.*). Profession represents a social-collective concept of order; however, it describes not the essence that is the core brand or the performance of a profession. Though micro-analytically oriented approaches look more closely to the level of performance, they do not differentiate between performances any further. The definition and differentiation of professional acts should be fulfilled by corresponding sciences. Instead of a term of order a term of quality is applied: professionalism.

Professionalism

While profession generates a classification within a social system and therefore strongly acts on a macro-analytical level, professionalism refers not to a position or a localisation in a system, but describes a particular form or quality of products and actions (see Combe and Helsper, 1996).

The first derivation of professionalism can be done via expressions such as “to be professional” or “the professional”. While “to be professional” describes a way of how to run activities and services or how products are made, and thus describe the quality of an action, “the professional” refers to the personal level of and acting individual. Professionalism can therefore be considered at three

levels: actor, process and outcome (*ibid.*). All three areas are connected to each other and placed in a causal relationship. The actor must have skills and competences, which he uses in a process to achieve a desired result. In contrast to unprofessional behaviour, professional services plans and systematic approaches are applied in order to achieve results efficiently and with high quality. On those criteria a distinction between professional actors and non-professional actors such as amateurs or dilettantes, which are characterized more by intuition, improvisation rather than by planning and skills, is assumed. Accordingly, a higher level of performance is being expected from professionals than non-professional. Hence transferred to occupational contexts, a longer and more intensive training and practice are needed for specific knowledge and skills to emerge. Thus, the two key elements of professionalism on the cognitive (knowledge) and conative (practice) level are defined (*ibid.*). Professionalism is therefore not only the acquisition of knowledge, but its quality has to be proven in a specific professional performance anew.

This raises the question of who assesses professionalism. Professionalism must be understood as a relational concept, which is considered along the distinction “amateurish” and “professional”. A general definition of professionalism can only be made at a very abstract level and must be further elaborated and clarified by each discipline (research), members of a profession (practice) as well as their customers and clients. For example doctors, engineers or adult educators follow different paradigms and therefore different professional criteria will be derived for each of these. Those criteria are used within a profession as high-quality standards for service delivery, which act as a guideline.

Looking closer at adult education, the question is raised of how professional behaviour is to be defined. Again it is a challenge to find a unique definition of what professionalism of actors in adult education is. For a number of reasons a consensus has not yet been found in research. One reason lies in the diversity of activities in adult education. Depending on the source, the following fields of activities in adult education can be named: management, planning and organisation, media, teaching and evaluation (see Faulstich and Zeuner, 2007). For each of these sections of adult educational practice a set of different assessment criteria for a professional or non-professional performance needs to be developed. In essence, all activities in adult education seek to positively influence the learning processes of adults at various stages. It still is the interaction between educators/trainers and learners, such as didactics and methodology, which defines the core of adult education (Nuissl, 1996: 33).

So far, in almost no country in Europe can one find mandatory rules of access to the field of adult education, and there are still no clear qualification profiles

(see Sava, 2011). The debate about professionalism within the adult education discipline reflects a rather new discussion in comparison to previous approaches towards professions. In terms of the growing orientation criteria, formulations of skills standards and competency profiles can be found in the development of the EQF and NQF (CEDEFOP, 2012). Compared to a European framework for language skills, such a reference system for adult educators is still in its infancy. Such a perspective implies a multi-dimensional view of “adult educational professionalism”, which reflects the aspects of knowledge, competences, performance and field of action.

Professionalisation

Dealing with the concept of professionalism in adult education, two meanings of professionalisation must be distinguished (see Nittel, 2000). First, there is the development of the discipline of adult education with regards to its being a profession. Therefore the focus moves towards a collective professionalism, which is set in a social context and considered in comparison to other occupations and professions. Historical analysis and the fulfilment of classical criteria of professions are especially related to this perspective. Conversely, professionalism can be understood as personal development and promotion of individuals who are involved in adult education. This perspective is about developing skills that are relevant for the performance of activities and required in the field of adult education. Professionalisation can therefore be viewed as professionalisation of adult education and in adult education. In the context of this article, professionalisation is not being regarded as a collective process in terms of a move towards a profession of adult education, but as a continuous education and training process enhancing individual qualification and maturation of adult educators. Central here is a competency-based perspective, which sees professionalisation as a process to achieve professionalism. Professionalisation can firstly start from the individual, which can happen for various reasons, such as the motivation of self-development, or employability, or, understood from the perspective of organisations, as human resource development for the purpose of safeguarding and expanding abilities. Professionalisation impulses can therefore be of an individual or organisational origin. As the access to the field of adult education is not regulated by distinct routes of qualification, the following formal and non-formal professional paths can be conceptualised and need to be adapted to national settings:

- Academic studies;
- Vocational training;
- Self-education;

- Market-oriented training (training providers);
- Training in companies.

The list shows that skills development is marked by several paths of qualification for activities in adult education that are characterised by different poles: formal vs. non-formal, state vs. market, closed vs. open and individual vs. collective. Aligned to this scheme various formats for “intercultural professionalisation” are conceivable and need further research.

Conclusion

Cultural diversity is, in work and life contexts, triggered by globalisation trends, migration, and political intentions. The discussion of the concepts of culture and of different approaches to cultural theory has shown that situations of cultural overlap of people of different cultural socialisation can lead to uncertainty, disorientation and denial. The aim of intercultural adult education should be creating the settings in which learning with and from each other, among culturally diverse adults, can take place. The idea is to guide learning processes that promote and facilitate effective and conflict-free actions in culturally diverse groups. The design of such learning environments in adult education requires trained personnel who could have both the knowledge of theories of culture, interculturality and potential conflicts, and the ability to apply adequate methodology and didactics. The diversity in the professionalisation of adult educators leads to an incomparability that searches for common quality standards, the formulation of educational contents and objectives and the development of professional formats. The article has discussed both aspects of „culture“ and „professionalism“, and created first points of reference. With a view to establishing „intercultural professionalisation“ of staff development in adult education, the following questions must be explored:

- What skills and competences must an intercultural trainer gain and how do they differ from „national“ trainers?
- What kind of professionalisation formats do exist for adult educators?
- How are these formats designed and do they have similar standards?
- What should a common framework for intercultural educators be like?

The analysis and development of a „professional diversity“ in adult education and the creation of common standards may on return lead to an increasing acceptance of the discipline itself by clients and customers, and therefore promote adult education as a profession. New fields need to be allocated for adult education, to be explored intensively, and an exchange between research

and practice should be encouraged. In the end adult education will be evaluated and judged by the quality of learning formats and the professionalisation of its personnel. At this point adult education is still at an early stage of developing an „intercultural profile“.

References

- ADLER, N. J. (2002). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Ohio: South-Western.
- ASSMANN, J. & HÖLSCHER, T. (1988). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BLEIL, N. (2006). *Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Ein didaktisches Modell für die Trainingspraxis*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- BOLTEN, J. (2007). *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BUSCHE, H. (2000). Was ist Kultur? Erster Teil: Die vier historischen Grundbedeutungen. *Didaktik, 1*, 69-90.
- CARR-SAUNDERS, A. M. & WILSON, P. A. (1933). *The Professions*. Oxford: Clarendon Press.
- CEDEFOP (2012). *European Qualifications Framework*. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/european-qualifications-framework/index.aspx>
- COMBE, A. & HELSPER, W. (Eds.) (1996). *Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.
- DAHL, ST. (2000). *Intercultural Skills for Business*. London: ECE.
- EUROPEAN COMMISSION (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels.
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *The Erasmus programme – studying in Europe and more*. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_en.htm
- FAULSTICH, P. & ZEUNER, CH. (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. 3. aktualisierte Auflage, Weinheim.
- FLECHSIG, K. H. (1997). *Interkulturelles und kulturelles Lernen*. Internes Arbeitspapier 1/1997. Institut für interkulturelle Didaktik. URL: <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-97.htm>
- GOODE, W. J. (1957). Community within a community: The professions. *American Sociological Review, 22*, 194-200.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's Consequences*. London: Sage Publications.
- HOFSTEDE, G. & HOFSTEDE, G. (2005). *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New York: McGraw-Hill.
- HUGHES, E. C. (1965). Professions. In Kenneth, S. L. (Ed.), *The professions in America (1-14)*. Boston: Houghton Mifflin.
- LARSON, M. S. (1977). *The rise of professionalism*. Berkeley: University of California Press.
- LYSGAARD, S. (1955). Adjustment in a foreign society. Norwegian Fulbright Grantees visiting the United States. *Internat. Social Science Bulletin, 7*, 45-51.

- MARSHALL, T. H. (1939). The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy. *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, 5(3), 325-340.
- NITTEL, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- NUSSL, E. (1996). Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995ff. *Derichs-Kunstmann, Faulstich and Tippelt*, 23 – 36.
- OSGOOD, C. (1951). Culture, its empirical and non-empirical character. *Southwest Journal of Anthropology*, 7, 202-214.
- PARSONS, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17, 457-467.
- PUCK, J. F. (2009). *Training für multikulturelle Teams. Grundlagen-Entwicklung-Evaluation*. München: Rainer Hampp Verlag.
- SAVA, S. (2011). Towards the Professionalization of Adult Educator. *Andragogical Studies*, 2, 9-21.
- STICHWEH, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In Combe, A. and W. Helsper (Eds.). *Pädagogische Professionalität* (49-69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- TIPPEL, R. AND VON HIPPEL, A. (Eds.) (2010). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- THOMAS, A. (1994). Kulturelle Divergenzen in der deutsch-deutschen Wirtschaftskooperation. In Bungarten, Th. (Eds.) *Wirtschaftskooperation. Deutsch-deutsche Kommunikation in der Wirtschaftskooperation* (79-89.). Attikon Verlag: Tosted.
- TROMPENAARS, F. & HAMPDEN-TURNER, CH. (2004). *Riding The Waves Of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Daniel Kober²
Univerzitet Duisburg-Essen, Nemačka

Interkulturalna profesionalizacija u obrazovanju odraslih

Apstrakt: Verovatnoća da ćemo živeti i raditi u različitim kulturnim kontekstima povećala se u poslednje dve decenije. Kako bi izbegli interkulturalne konflikte i negovali efikasnu i mirnodopsku saradnju između ljudi koji su pripadnici različitih kultura, neophodno je pripremati i obučavati ljude. Postoji sve veća potreba za obukama u oblasti interkulturalnosti pa je obrazovanje odraslih pravilo poređenje među državama, ali je sprovelo veoma mali broj istraživanja kada su u pitanju interkulturalne teme. U ovom radu će biti reči o potrebama i perspektivama interkulturalne profesionalizacije edukatora u oblasti obrazovanja odraslih. Kao konceptualni okvir prikazana je teorija kulture i rasprava o profesiji, profesionalizmu i profesionalizaciji u obrazovanju odraslih. U okviru zaključka biće predložene perspektive za budućnost istraživanja interkulturalne profesionalizacije.

Ključne reči: kulturne teorije, interkulturalno učenje, profesija, profesionalizam, profesionalizacija, kvalitet u obrazovanju odraslih.

² Daniel Kober je predavač na Univerzitetu Duisburg-Essen i koordinator Evropskog mastera u obrazovanju odraslih.

Biljana Bodroški Spariosu¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Komercijalizacija i različiti oblici visokoškolskog obrazovanja²

Apstrakt: Cilj ovog rada jeste sagledavanje odnosa komercijalizacije i različitih oblika visokoškolskog obrazovanja (akademsko, strukovno visoko obrazovanje, stručna obuka). Komercijalizacija, u širem smislu, shvaćena kao tesna povezanost visokoškolskog obrazovanja i ekonomskog sektora i, u užem smislu, kao obezbeđivanje obrazovanja sa primarnim ciljem ostvarivanja profita je uglavnom ograničena na različite vidove stručne obuke i obrazovne programe profesionalnog obrazovanja nižih i kraćih obrazovnih stepena za kojima postoji potražnja na tržištu rada. Za univerzitetsko obrazovanje koje zadržava orijentaciju na opšte obrazovanje i fundamentalna naučna istraživanja komercijalizacija predstavlja veliki rizik žrtvovanja akademskih sloboda i vrednosti.

Ključne reči: komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja, neprofitne i profitne institucije visokoškolskog obrazovanja, univerzitetsko obrazovanje kao javno dobro.

Komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja

Komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja u najširem smislu podrazumeva tendencije i prakse koje povećavaju i osnažuju povezanost između visokoškolskog obrazovanja i ekonomskog sektora (Bok, 2005; Zgaga, 2007; Tilak, 2008). U tom smislu visokoškolsko obrazovanje se tretira više kao privatno nego javno dobro, a visokoškolske ustanove se posmatraju kao preduzeća na tržištu obrazovnih usluga. Prihvatanje ovakvog stanovišta propraćeno je u mnogim zemljama tendencijama privatizacije visokoškolskog obrazovanja u cilju podsticanja konkurentnosti, redukovanja javnih ili državnih rashoda za visokoškolsko obrazovanje

¹ Dr Biljana Bodroški Spariosu je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² 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.

i povećanja privatnih izvora finansiranja, pre svega školarina. Polazi se od neo-liberalnog stanovišta da su koristi od visokoškolskog obrazovanja prevashodno privatne što znači da pojedinac može u najvećoj meri da ih prisvoji za sebe. Na taj način obrazlaže se zahtev za povećanjem privatnog finansiranja visokoškolskog obrazovanja. Obrazovna dobra se tretiraju kao roba kojom se trguje kao i svakom drugom robom na tržištu. Visokoškolske ustanove se bore za najbolje studente (korisnike, kupce), a studenti ili njihovi roditelji biraju ustanovu koja će najbolje zadovoljiti njihove obrazovne potrebe. Tržišna konkurentnost zahteva reformisanje upravljanja na visokoškolskim ustanovama po ugledu na korporacijske modele upravljanja (Olsen, 2007).

U užem smislu komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja označava usmerenost visokoškolskih ustanova na obezbeđivanje obrazovne delatnosti sa primarnim ciljem sticanja zarade. Na visokoškolsko obrazovanje se gleda kao na poslovni poduhvat koji donosi zaradu privatnim investitorima obezbeđujući kupcima obrazovne usluge za kojima postoji potražnja na tržištu. Primarna svrha profitnog sektora u visokoškolskom obrazovanju nije obrazovanje već sticanje profita putem obrazovanja. Kvalitet visokoškolskog obrazovanja „nalazi se u očima korisnika“. Visokoškolsko obrazovanje u skladu sa ovim pristupom mora pokloniti najveću pažnju mišljenju studenata i njihovih budućih poslodavaca kao indirektnih korisnika. Cilj je fokusiran na ono što korisnik želi i to kako u pogledu organizacije tako i sadržaja obrazovanja. Profit se jedino i može ostvariti kada se obezbeđuju obrazovne usluge koje kupci žele da kupe, odnosno za kojima postoji potražnja na tržištu.

Visokoškolsko obrazovanje kao neprofitna i/ili profitna delatnost

Tradicionalno, visokoškolsko obrazovanje je, bez obzira na oblik obrazovanja ili tip studijskog programa, neprofitna delatnost. To znači da su institucije visokoškolskog obrazovanja, bez obzira da li su javne, odnosno državne ili privatne, organizovane tako da služe vaspitno-obrazovnim svrhama, a ne sticanju zarade. Međutim, poslednjih nekoliko decenija u mnogim zemljama sveta zapaža se tendencija naglog razvoja tzv. profitnog privatnog sektora visokoškolskog obrazovanja. Na motiv profita počinje da se gleda kao na snažan podstrek koji u uslovima konkurentskog tržišta može da obezbedi kvalitetno visoko obrazovanje sa stanovišta korisnika. Obrazovanje se tretira kao roba, kupci sami odlučuju šta će da kupe, a šta neće. Tržišna konkurencija štiti kupca od previsokih cena školarine, a velika potražnja se smatra zadovoljavajućim kriterijumom kvaliteta. Ako je kva-

litet obrazovanja „u očima korisnika“ onda je dovoljno prepustiti tržištu da ono spontano reguliše odnos ponude i potražnje u visokoškolskom obrazovanju.

Tradicionalne javne i privatne neprofitne visokoškolske institucije visokog obrazovanja razlikuju se od privatnih profitnih u misiji, vlasništvu, finansiranju, programu, karakteristikama studenata, upravljanju i ishodima. Misija neprofitnih institucija jeste da služe opštem dobru ostvarivanjem ciljeva vaspitanja i obrazovanja. Profitne institucije strukturirane su kao firme koje teže da kroz obrazovnu delatnost maksimiziraju profit za svoje vlasnike. Tako, na primer, po zakonima SAD koji legalizuju i profitni i neprofitni privatni sektor visokoškolskog obrazovanja, suštinska razlika jeste u svrsi obrazovne institucije i načinu organizacije koja iz te svrhe proizlazi. Neprofitne obrazovne institucije ne mogu biti organizovane tako da idu u korist privatnih interesa; uvek preimućstvo ima njihova osnovna svrha i neto zarada ne može biti distribuirana osnivačima po pravu vlasništva. Profitne institucije se ne suočavaju sa ovim zahtevima. Njihova krajnja svrha može biti stvaranje profita za vlasnike ili akcionare i oni su obavezni da u skladu sa tim plaćaju porez državi. Razlika između profitnih i neprofitnih „nije da li stvaraju novac ili profit, već šta mogu da čine sa tim novcem. Neprofitne koriste novac za svoje neprofitne ciljeve, a profitne mogu suštinski da čine šta hoće sa tim novcem, uključujući dodatne nagrade svojim vlasnicima“ (Kenser i Levy, 2005: 7).

Vlasnici profitnih institucija visokog obrazovanja (kao što su, na primer, *University Phoenix, DeVry University, Jones International University, Education Management Corporation, Career Education Corporation, Motorola University*) mogu biti individue, porodice, kompanije, konzorcijumi kompanija, agencije.

Ako samo u skicama uporedimo Feniks univerzitet (*Phoenix University*) kao najveću akreditovanu privatnu profitnu instituciju visokog obrazovanja u SAD i Harvard univerzitet, kao jednu od najznačajnijih privatnih neprofitnih institucija visokog obrazovanja, onda možemo sagledati tipične razlike ova dva sektora visokog obrazovanja u misiji, vlasništvu i finansiranju. Harvard je privatna institucija visokog obrazovanja u tom smislu što država nije osnivač i glavni finansijer. Ali Harvard, kao ni jedan drugi elitni američki privatni univerzitet, nije u vlasništvu privatnog lica, niti privatne firme. Harvard je nastao kao zadužbina davne 1636. godine, a naziv je dobio po svom prvom donatoru Džonu Harwardu koji je poklonio biblioteku i polovinu svojih nekretnina ostavio ovoj instituciji koja je preuzela odgovornost da ih koristi za potrebe unapređivanja javnog dobra kroz obrazovanje i istraživanje.³ Harvard, Stanford ili Jejl su privatne institucije visokog obrazovanja koje generišu veliku zaradu kao i Feniks, ali je razlika u tome

³ Prestižni Univerzitet Stanford je dobio ime po porodici Stanford koja je rukovodeći se altruističkim motivima poklonila svoju imovinu kao zadužbinu univerzitetu sa istom svrhom; Jejl univerzitet (*Yale University*) je nazvan po velikom donatoru ove institucije koji se zvao Elihu Yale.

što taj profit ne ide u korist privatnih interesa i ne prisvaja se po pravu vlasništva. Da bi se imala u vidu razlika između privatnih profitnih i privatnih neprofitnih ovi poslednji se često nazivaju „nezavisnim univerzitetima“. Osnivači „nezavisnih“ neprofitnih visokoškolskih institucija shvataju se kao donatori, dok se osnivači profitnih shvataju kao investitori. I jedni i drugi mogu da ostvaruju profit, ali je razlika – kako je već istaknuto – u tome kako se on raspoređuje. Profit koji se ostvaruje na neprofitnim institucijama kao što su Harvard, Stanford ili Jejl ne ide u ruke donatorima već se upotrebljava za poboljšanje položaja studenata, povećanje profesorskih plata, istraživanja, za nabavku bolje opreme, ili se deponuje u zadužbinski fond. U svakom slučaju, ne raspoređuje se po pravu vlasništva, jer njih kao privatnih lica i nema. Nasuprot tome, profitne privatne institucije imaju vlasnike kojima ide deo profita po pravu vlasništva. Veliki deo profita koji se stvara na Univerzitetu Feniks ili Devraj (*DeVry University*) ide u ruke vlasnika i to su institucije visokog obrazovanja čijim akcijama se trguje na berzi. Profitni univerziteti plaćaju porez državi, a neprofitni su oslobođeni poreza na profit i svi prihodi moraju biti usmereni u skladu sa primarnom misijom na unapređenje obrazovanja i istraživanja.

Profitne visokoškolske institucije u SAD finansiraju se isključivo iz školarina, a neprofitne javne i privatne iz sredstava koje obezbeđuje država (pomoć federalne, državne i lokalne vlasti), od školarina, prinosa od zadužbina i vlastite poslovne delatnosti institucije. Javne se daleko više oslanjaju na državne finansije, pa su školarine znatno niže u odnosu na privatne neprofitne. Ali zato privatni neprofitni univerziteti imaju značajno veći broj poklona dobrotvora i bogatstvo njihovih zadužbina, koje su po svom slovu i duhu čuvar javnog interesa, a to je nešto što im osigurava ekonomsku nezavisnost kao suštinski preduslov akademske slobode i nezavisnog kritičkog mišljenja. U tom smislu Harvard je ubedljivo najbogatiji univerzitet na svetu, vrednost njegove zadužbine je viša od 30 milijardi američkih dolara.

Internacionalni podaci o profitnom visokom obrazovanju u svetu su retki, nepouzdana i nekonzistentni. Delimično to se objašnjava tendencijom da profitni sektor ima interes da ne bude transparentan u finansijskim stvarima. Ono što se u savremenoj literaturi sve češće ističe jeste činjenica da „mnoge privatne visokoškolske institucije iako nisu legalno profitne pokazuju veoma izraženo profitno ponašanje“ (Kinser i Levy, 2005: 3). Imajući u vidu ovakvu realnost različite države sveta na različite načine pokušavaju da ostvare kontrolu nad problemima ove vrste. Neke zemlje, kao što je to Brazil učinio 1996. godine, legalizuju profitni sektor za sve oblike visokoškolskih obrazovnih institucija, uključujući i univerzitete. Druge zemlje dozvoljavaju profitno visokoškolsko obrazovanje samo za strukovno obrazovanje ali ne i univerzitetsko, kao što je to slučaj sa Čileom.

Veliki broj zemalja ne dozvoljava osnivanje profitnih visokoškolskih institucija bilo koje vrste (na primer, Rusija, Poljska, Portugalija, Urugvaj). Poseban slučaj se pojavljuje u Ukrajini, u kojoj ne postoji mogućnost legalnog privatnog neprofitnog obrazovanja. U toj zemlji sve privatne visokoškolske institucije su legalno profitne, a takva odluka objašnjava se skepticizmom u pogledu neprofitnih motiva privatnih institucija i sumnjom u njihove skrivene komercijalne interese. U velikom broju zemalja rast privatnog sektora visokog obrazovanja pojavio se bez jasnog legalnog okvira i ponekad se dešava da je teško odrediti legalni status pojedinih institucija. Nedostatak koherentnog i čvrstog legalnog okvira u području visokog obrazovanja u pojedinim zemljama često dozvoljava profitno ponašanje *de facto* (Kinser i Levy, 2005).

Profitno visokoškolsko obrazovanje u celini je uglavnom ograničeno na stručnu obuku i obrazovne programe nižih i kraćih obrazovnih stepena čiji ishodi mogu biti predstavljeni u vidu merljivih veština koje povećavaju buduću vrednost studenata na tržištu rada. Menadžment, poslovna administracija, informacione tehnologije, medicinske usluge, neki aspekti obrazovanja nastavnika i obrazovne administracije su tipični programi koje nudi profitni sektor. Fizika, hemija, biologija, filozofija, istorija ili književnost nisu predmet interesovanja ovog obrazovnog sektora. Za razliku od neprofitnih visokoškolskih institucija koje imaju svoj prostor, zgrade, učionice, biblioteke, laboratorije, internate, profitne po pravilu iznajmljuju prostor za učionice. To se objašnjava potrebom fleksibilnosti. Obrazovna ustanova menja svoje lokacije u nastojanju da se približi studentima. Studentske želje su osnova ne samo onoga šta će se učiti, već i u koje vreme i na kojoj lokaciji. Ukoliko se radi o univerzitetima, oni su po pravilu predavački. Profitni univerziteti se ne bave istraživanjima. Profesori, koji najčešće nisu stalno zaposleni, ne razvijaju obrazovne programe, već je to posao profesionalnih stručnjaka za program. Tako se redukuje uloga profesora na realizaciju standardizovanog programa koji traje nekoliko nedelja, meseci ili godina. Profesor nije istraživač, nije kreator programa, ne određuje literaturu potrebnu za predmet. Njegova uloga je da bude instruktor za određene veštine po zadatom programu, u učionici ili putem Interneta (Bennet, Lucchesi i Vedder, 2010; Kinser i Levy, 2005).

Tipičan student na profitnim obrazovnim institucijama je stariji po uzrastu u odnosu na studente neprofitnih institucija, već je zaposlen, veoma često orijentisan na karijeru koju namerava da unapredi tim obrazovanjem i želi da završi obrazovni stepen na najefikasniji mogući način. Odrasle osobe, imigranti, rasne i nacionalne manjine, zaposleni, majke sa malom decom, mladi iz porodica u kojima niko pre njih nije studirao na nekoj instituciji visokog obrazovanja su kategorija tzv. netradicionalnih studenata na koje računa profitni sektor. Nastava se održava vikendom, radnim danima obično u večernjim časovima, *online*, ili

u iznajmljenim prostorijama u poslovnim delovima grada, što bliže zaposlenim studentima čije potrebe moraju biti zadovoljene, čak i kada se preferira prostran parking ispred fakulteta pre nego amfiteatar ili biblioteka koja može biti isključivo *online*, što najčešće i jeste slučaj.

Profitne visokoškolske institucije, uključujući i univerzitete, karakteriše isključivo menadžersko upravljanje, a ne samoupravljanje koje je karakteristično za istraživačke neprofitne univerzitete. Ključne odluke donose upravnici koje postavljaju vlasnici, odnosno akcionari (Altbach, 2005).

Ako se ovako posmatra, profitni i neprofitni sektor više su komplementarni, nego što su konkurentni jedni drugima. Imaju različitu misiju, „proizvode“ obrazovanje različite vrste, na različit način, i koriste različite pristupe merenja kvaliteta obrazovanja. Problem nastaje kada profitni sektor počinje da se razvija od malih stručnih škola, koje nude sertifikate o stručnoj obuci ili profesionalnom obrazovanju za potrebe tržišta rada, ka području akademskog univerzitetskog obrazovanja.

Tercijarni sektor obrazovanja u celom svetu podrazumeva mnoštvo različitih tipova obrazovanja. Od Humboltove reforme pruskog obrazovnog sistema do danas obrazovni sistemi širom sveta uvažavaju potrebu „razlikovanja akademskog obrazovanja na univerzitetu i stručno-profesionalno orijentisanog obrazovanja na drugim institucijama visokog obrazovanja“ (Simon i Elen, 2007: 618). Stručno obrazovanje, obrazovanje za neko konkretno zanimanje, može da bude predmet i odgovornost privatne inicijative. Humbolt suštinski, nikada nije bio zagovornik državnog paternalizma u oblasti stručno-profesionalnog visokog obrazovanja, već samo u području akademskog obrazovanja.

Univerzitetsko obrazovanje kao javno dobro

Za razliku od visokih strukovnih škola koje u skladu sa svojom ključnom ulogom ostvaruju blisku vezu sa ekonomskim sektorom društva, univerzitetu, kao akademskoj zajednici profesora i studenata, dodeljena je mnogo šira uloga definisana kroz najširi doprinos javnom dobru. Tako se već više od dva veka univerzitet tradicionalno definiše kao institucija koja ne proizvodi radnu snagu, već nova naučna znanja koja je nemoguće proizvesti bez naučnog istraživanja. „Za univerzitetsko obrazovanje naučna metodologija je nešto značajnije nego konkretni sadržaj i rezultat istraživanja“ (Ricken, 2007: 490). Kapacitet da se traga za novim znanjem je značajniji od samog faktičkog znanja. Univerzitet je ustanova opšteg obrazovanja, *alma mater* (*braniteljica majka*) gde se izučavaju sve nauke,

od osnovnih do doktorskih studija. Dobar univerzitet mora biti jak u svim disciplinama, a ne po planiranom obrascu centara izvrsnosti.

Ključne reči za univerzitet u tradicionalnom smislu su: akademska sloboda profesora i studenata, posvećenost bazičnim istraživanjima, opšte obrazovanje, kritički odnos prema društvu. Univerzitet je mesto gde se traga, ispituje, proverava, otkriva, gde se istraživači izlažu greškama, gde se mišljenja sukobljavaju i gde je važna samo snaga argumenta – a ne od koga argument dolazi.

Profesor na univerzitetu nije samo profesor, već pre svega naučnik. Njegova suštinska funkcija jeste da uvede studente, mlade istraživače, u metod i etos naučnog istraživanja, a ne da ih obučava uskostručnim profesionalnim znanjima i veštinama. Strogost naučnog istraživanja je najbolja priprema za buduće profesionalne odgovornosti. Obrazovanje za određene profesije jeste jedan od ciljeva univerzitetskog obrazovanja ali uvek u sklopu naučnog istraživanja, pripremanja individue za odgovoran život u demokratskom društvu i ličnog razvoja. Svaki član akademske zajednice mora imati slobodu da radi na svoj način, mora se tretirati kao individua. Profesori i studenti se na univerzitet primaju kao individue i tako se prema njima mora i odnositi. Intelktualna aktivnost koja se očekuje od akademske zajednice je po svojoj prirodi unutrašnje motivisana aktivnost. Svaka spoljašnja regulacija je inferiorna u odnosu na intelektualnu delatnost pokrenutu unutrašnjim potrebama. Niko ne može toliko predano da radi kao naučnik privučen naučnim problemom. „Država mora uvek ostati svesna činjenice da ona nikada neće moći i u principu ne može nekom spoljašnjom regulacijom da dovede do plodne intelektualne aktivnosti... Ona mora da razume da je intelektualna delatnost beskrajno bolja ako nije nametnuta. U tom smislu, legitimna sfera delovanja države mora biti ograničena na to da ponudi organizacioni okvir i sredstva neophodna za naučno istraživanje i akademsko učenje“ (Humboldt, 1971: 244).

Oduvek se smatralo da se kvalitet univerzitetskog obrazovanja čija je osnovna misija razvoj nauke pre može kontrolisati kroz *inpute*, odnosno pažljivu selekciju profesora i studenata koji pokazuju sklonosti za naučna istraživanja, nego kroz orijentaciju na ishode, koji su uglavnom dugoročni, indirektni, nekvantitativni, pa se kao takvi ne mogu ni administrativno dokumentovati.

Zašto je društvu potreban ovakav univerzitet? Zato što on neguje čistu nauku – radi razvoja same nauke. Nauka i naučno obrazovanje predstavljaju javno dobro koje se po definiciji ne može obezbediti tržišnim mehanizmima, već zahteva odgovarajuću brigu države kao reprezenta javnosti (Tilak, 2008). Univerzitetsko obrazovanje shvaćeno kao naučno obrazovanje zadovoljava oba kriterijuma ekonomske definicije javnog dobra: nerivalski karakter i nemogućnost isključivanja. Naučno znanje ne može biti „potrošeno“ od strane studenata. Pitagorina teorema koristi se više od dva milenijuma bez bilo kakve degradacije u svojoj

sposobnosti da proizvodi tačan odgovor na trigonometrijska pitanja. Koliko god generacija studenata da koristi ovu matematičku teoremu to ne oštećuje mogućnost sledećih generacija da je stavljaju na probu koliko god to žele. S druge strane, naučni rad je javni rad i njegovi proizvodi su dostupni svakome jer naučnici javno objavljuju svoje radove koje svako može slobodno da koristi. Niti je poželjno, niti je moguće nekoga isključiti iz korišćenja tekovina naučnih istraživanja, posebno u eri savremenih informacionih tehnologija kao što je Internet. Uostalom, nova naučna znanja grade se na osnovu prethodnih istraživanja, pa bi održivost naučnog razvoja bila dovedena u pitanje bilo kakvim oblicima isključivanja.

Univerzitetsko obrazovanje u meri u kojoj se definiše kao naučno obrazovanje jeste javno dobro, koje se generalno teško finansira.⁴ Zašto bi jedan univerzitet ulagao u neko fundamentalno istraživanje kada to radi neki drugi univerzitet? Zašto bi privrednici ulagali u bazična istraživanja nekog univerziteta kada to čini država parama poreskih obveznika? Zašto bi poreski obveznici finansirali univerzitetska istraživanja kada ima dobrotvora koji poklanjaju sredstva i obogaćuju zadužbine ionako bogatih univerziteta? Dokle god je nemoguće ili nepoželjno isključiti druge ljude od koristi ili dobrobiti koje proizvode univerzitetska istraživanja, može se očekivati da će mnogi ljudi razmišljati na ovaj način – zašto bismo mi to platili kada to može i neko drugi, a da pri tome ni malo ne budemo sprečeni u tome da uživamo u njihovim plodovima.

Konačno, univerzitetsko obrazovanje zahvaljujući svojoj akademskoj slobodi i institucionalnoj autonomiji, koju garantuje autoritet države, predstavlja kritičku svest javnosti. Potreba da se bude kritičan i samokritičan je izvorna potreba univerziteta. Nezavisna socijalna kritika niti je rivalska niti je sa mogućnošću isključivanja. Nije lako ubediti društvo da podrži autonomiju institucije koja je posvećena kritici društva i promenama fundamentalnih društvenih pretpostavki. Ali isto tako, može se reći da „rast autonomije visokog obrazovanja jeste indikator zrelosti društva“ (Prasad, 2005: 47). Kada univerzitet stekne taj nivo poverenja javnosti da ima pravo da sumnja u sve i da saopštava društvu i neprijatne istine onda je to najveća moguća privilegija koja se jako teško stiče, a lako gubi.

U poslednjih nekoliko decenija pojavile su se mnogobrojne obrazovne institucije koje na komercijalnoj osnovi nude specijalizovanu obuku u različitim područjima za kojima postoji potražnja, a koji sebe neopravdano nazivaju univerzitetima. Kritičari ističu da ovaj trend treba zaustaviti i da ustanove koje ne nude diplomatske i postdiplomske programe u različitim disciplinama, koje nisu posvećene istraživačkim aktivnostima, koje su bez osećaja za akademsku slobodu

⁴ Kod obezbeđivanja bilo kog javnog dobra javlja se tzv. *problem slepog putnika* (*free rider problem*) koji se ogleda u nesprenosti pojedinca da dobrovoljno učestvuje u finansiranju nekog dobra kada zna da ne može biti lako isključen iz korišćenja nečega što se javno obezbeđuje.

i autonomiju i ne neguju posvećenost javnom dobru, ne mogu sebe nazivati univerzitetima (Altbach, 2005).

Ovakav rast profitne industrije visokog obrazovanja izazvao je brojne kritike i brigu oko komercijalizacije u području univerzitetskog obrazovanja. Kritičari se slažu da profitni univerziteti predstavljaju „fabrike diploma“ koji nude studentima programe sumnjivog kvaliteta sa primarnim ciljem povećanja profita. Na taj način „omogućavaju studentima obrazovne stepene koje oni nisu zaslužili i ocene koje nisu zaradili“ (Bennet, Lucchesi i Vedder, 2010: 27). Jasno razgraničavanje specijalizovane stručne obuke, strukovnog obrazovanja i akademskog univerzitetskog obrazovanja je više nego potrebno. Studenti treba da znaju da kada pohađaju univerzitet onda to podrazumeva studiranje na instituciji sa nizom odgovarajućih normi i vrednosti, ali ako žele da pohađaju specijalizovane kurseve obuke onda treba da pohađaju potpuno različite vrste institucija koje ne bi trebalo da nude obrazovne stepene već pre sertifikat o kompetencijama (Altbach, 2005).

Komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja shvaćena u užem i širem smislu može da doprinese, u nekoj meri, raznovrsnosti, fleksibilnosti i efikasnosti nekih oblika stručne obuke i specijalizovanog strukovnog obrazovanja za kojima postoji potražnja na tržištu rada. Za univerzitetsko obrazovanje komercijalizacija predstavlja ogroman rizik žrtvovanja akademskih vrednosti i sloboda.

Sušтина javne odgovornosti nije u tome da univerzitet uvek izlazi u susret društvenim očekivanjima. Držeći se čvrsto akademskih vrednosti i etosa naučnog istraživanja on je javno odgovoran i ako deluje nasuprot aktuelnim društvenim očekivanjima. To je veoma jasno iskazala aktuelna predsednica Harvarda Dru Faust, u svom pozdravnom obraćanju studentima i javnosti, prilikom inauguracije na mesto predsednika: „Univerzitet se obavezuje bezvremenom, i ova ulaganja imaju žetvu koja se ne može predvideti i čiji se plodovi ne mogu izmeriti. Univerziteti su sluge žive tradicije... za kojom tragamo u našim bibliotekama, odeljenjima... Mi se ne slažemo sa težnjama da se univerzitet definiše kao instrument, kao merljiva korisnost za određene savremene potrebe. Ono čemu univerzitet teži vredno je po sebi, jer određuje ono što nas je tokom vekova učinilo ljudima, a ne zato što može povećati našu globalnu konkurentnost... Po svojoj prirodi univerziteti neguju kulturu „nemira“, pa čak i neposlušnosti. Tu leži suština njihove odgovornosti za budućnost“ (Faust, 2007: 3).

Zaključak

Komercijalizacija nekih vidova stručne obuke i strukovnog obrazovanja za pojedine kategorije studenata u značajnoj meri može unaprediti kvalitet obrazovanja sa stanovišta korisnika ili „proizvoda“. Akademsko obrazovanje na univerzitetu, dokle god zadržava svoju orijentaciju na opšte obrazovanje i fundamentalna naučna istraživanja, jeste javno dobro i kao takvo po definiciji se ne može obezbeđivati tržišnim mehanizmima, niti se njegovi ključni ishodi mogu kvantitativno i kratkoročno dokumentovati. Odgovornost univerziteta je mnogo šira od profesionalnog obrazovanja dokle god služi javnom dobru. Zbog toga država, kao reprezent javnosti, mora podržati institucionalno uređenje univerziteta koje garantuje njegovu autonomiju i nezavisnost u odnosu na sve komercijalne, privredne, političke, i druge spoljašnje interese koji mogu narušiti akademsku posvećenost razvoju nauke. S tim u vezi, otvara se i veoma složeno i osetljivo pitanje privatizacije različitih oblika visokoškolskog obrazovanja koje zahteva pažljivu elaboraciju celokupnog konteksta.

Literatura

- ALTBACH, PH. (2005). The Rise of the Pseudouniversity. U Altbach, Ph. G. & Levy, D. C. (Eds.). *Private Higher Education: A Global Revolution* (str. 23–29). Rotterdam/ Taipei: Sense Publishers.
- BENNETT, D.L., LUCCHESI, A.R. & VEDDER, R. K. (2010). *For-Profit Higher Education, Growth, Innovation and Regulation*. Washington: Center for College Affordability and Productivity.
- BOK, D. (1982). *Beyond the Ivory Tower, Social Responsibilities of the Modern University*. Harvard University, Press: Cambridge Massachusetts and London.
- BOK, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Beograd: Clio.
- COLE, J. R. (2009). *The Great American University*. New York: Public Affairs.
- FAUST, D. G. (2007). *Unleashing our most ambitious imaginings*. Preuzeto sa: http://president.harvard.edu/speeches/faust/071012_installation.php [5.12. 2011]
- FRIEDMAN, M. R. & FRIDMAN, R. (1996). *Sloboda izbora*. Novi Sad: Global Book.
- HUMBOLT, V. (1991). *Ideje za pokušaj određivanja granica delotvornosti države*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- HUMBOLDT, W. (1970). On the Spirit and the Organisational Framework of Intellectual Institutions in Berlin, (Humboldt's Memorandum written some time between the autumn of 1809 and the autumn of 1810). *Minerva – A Review of science, learning and policy*, VIII(2), 242–250.
- KINSER, K. & LEVY, D. C. (2005). *The for-profit sector: U.S. Patterns and International Echoes in Higher Education*. PROPHE Workink Papers No. 5, New York.

- LISSMANN, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- LOCK, G. & LORENZ, C. (2007). Revisiting the University Front. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 405–418.
- OLSEN, J. P. (2007). The Institutional Dynamics of the European University. U Peter Maassen, Johan, Olsen (Eds.). *University Dynamics and European Integration*, (str. 25-53). Dodrecht: Springer.
- PRASAD, M. (2005). Autonomy and the Commercialization of Higher Education. *Social Scientist*, 33(1/12), 43–48.
- RICKEN, N. (2007). The Deliberate University: Remarks on the 'Idea of the University' from a Perspective of Knowledge. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 481–498.
- SIMONS, M. & ELEN, J. (2007). The 'Research-teaching nexus' and 'Education through research': an exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, 32(5), 617–631.
- STIGLITZ, J. E. (2008). *Ekonomija javnog sektora*. Beograd: Ekonomski fakultet.
- TILAK, J. B. G. (2008). Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, UNESCO, 38, 449–466.
- ZGAGA, P. (2007). *University mission between searching for truth and commercialization*, The PRESOM Network seminar, Berlin, 4 October 2007. Preuzeto sa: http://www.raumplanung.tu-dortmund.de/irpud/presom/fileadmin/docs/presom/external/WS_Berlin_October_2007/Zgaga.pdf [10. 11.2011]

Biljana Bodroški Spariosu⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Commercialization and Different Forms of Higher Education⁶

Abstract: The goal of this abstract is to tap into the relationship between commercialization and different forms of higher education (academic, vocational higher education, vocational training). In wider sense, commercialization, seen as a tight connection between higher education and economic sector, and more concretely, as a provision of education with primary goal to gain profit, is mainly limited to different forms of vocational training and educational programs for professional education in lower and shorter educational levels demanded at the labour market. University education is still oriented towards general education and fundamental scientific research presents a big risk of sacrificing academic freedom and values.

Key words: commercialization of higher education, non-profit and profit institutions of higher education, university education as public good.

⁵ Biljana Bodroški Spariosu, PhD is an assistant professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁶ This 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.

Snežana Medić¹
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The Importance of Activating Learning in the Third Age²

Abstract: This article contains the discussion on possible different meanings of the phenomenon of activating learning, their special significance in the learning process of the elderly, as well as the role of this phenomenon in the cross-generational dialogue and its possible contributions in the Danube countries' effort to further the development and integration of the European society. This work analyses the differences, in a didactic sense, of this concept, as well as its various roles and functions in the learning processes in childhood, adulthood, and old age. The paper seeks answers to the following question: when is activating learning that learning which carries the potential for change and progress, and which changes the misconceptions and prejudices about the elderly's notion of self? As a relational category, activating learning requires dialogue and interlocutors on the other side from which many shortcomings originate, but it also requires learning about the basic advantages of this form of learning over other forms. This type of learning requires social investment, and it is the reason why one can find various options for activating learning for seniors especially in developed and more organised societies. However, the efforts to remove individual and social barriers to activating learning and support for seniors are common across the board.

Key words: active ageing, activating learning, intergenerational dialogue.

Introduction

Active Ageing and Intergenerational Dialogue (especially in the Danube Countries) required that the phenomenon of activating learning be considered from various points of view: the possible meanings of this phenomenon, its special

¹ Snežana Medić, PhD is a full-time professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

² This 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.

significance in the learning process of the elderly, its role in the cross-generational dialogue, and the possible contribution of active learning to the further development and integration of European society in the Danube countries.

Notwithstanding the universality and the complexity of the notion of activating learning, there are certain limitations to the broader generalisation of its meaning. These limitations have been defined as: the possibility of providing the meaning of the notion by referring to the specific social context to which it relates, the time frame in which it is positioned, and the cultural and education system within which it is considered.

Defining the activating of learning theoretically is more difficult as it hampers its relational meaning, whereby it relates to the learning process that takes place in the correlation with, and common activities of the person learning, as well as the environment (relations between the individual and the society) in which they learn. Our focus of interest regarding activating learning is the relation between the elderly and society, and the significance and importance that the activating of learning can have for the elderly and for the society.

What is activating learning?

Activating learning is, first and foremost, learning with strong social and psychological tasks and effects. The tasks and effects relate equally to the individual who is learning and to the surroundings in which they learn. Activating learning is a socio-psychological construct and it is most frequently considered and researched in two scientific areas: in the educational sciences within didactics and methodology, and within the field of psychology in developmental psychology and lifespan developmental psychology.

Didactical meaning of activating learning

New paradigms of learning, together with their extensions, threaten to lead to “pan-pedagogism” – the idea that everybody, with the aid of everything, learns about everything, everywhere. The *differentia specifica* of activating learning with regards to other forms and types of learning is that for the activating of learning the motivation and needs of the person learning are as equally important as the learning process and the learning outcomes themselves. In the didactical sense of the word, activating learning can be defined as the specific strategies, techniques and learning styles (or styles of learning process management) whereby the one who learns produces (creates, develops, establishes, redefines, changes)

the mechanisms that encourage him/her towards new forms of thinking, acting, behaving or feeling.

In the papers, the notion of activating learning is used in different contexts – i.e. meanings. In the didactic sense, activating learning is sometimes referred to as self-directed learning, or it is otherwise considered as a key word in the concept of LLL. The entirety of the learning process incorporates different key elements typical of it: activating the desire to learn, activating the learning material, and activating the learning ability. As for the methods upon which activating learning in seniors' education relies, those that foster self-directed learning, learning through research, and learning in peer groups are stressed. Some methods have also been defined within those contexts that gain strength through special contents: this includes learning through arts, history, dance, or theatre. Definitions of activating learning through negations are also not rare: e.g. learning is not about accumulating knowledge, but about being able to deal with information and conduct tasks appropriately; or, activating learning is not about theoretical teaching and formal exercises playing an active role in intellectual development, but it instead places the emphasis on empirical learning which relies on practice, interpersonal communication, and inductive skills.

Meaning and importance of activating learning in different ages

In the research on the significance and importance of learning for the development of people, the relationship between development and learning in different theoretical concepts of learning have been positioned differently, as have been its significance and importance in different ages of life. The proven power and participation of learning spans the continuum from becoming a human being to living as a human being. A rough classification of the periods of human life that uncovers different meanings of the activating of learning (which is to follow) at the same time points out the roughest differences encountered in the understanding of the activating learning phenomenon.

When we speak of activating learning in childhood, we usually speak of learning that provides intellectual development, the “material” for the development of dispositions; and of learning that precedes development and “run” merged with biological development. In adulthood, it is learning that is related to actual adult socialisation as a response to the new life, to the environmental and working context, or expected changes. In the third age, it is a bridge between individual and society, needed for successful integration in a changing society. And in the fourth age, it is a functional learning that secures or “keeps” the potential for the development and establishment of relationships with others in a new way.

Activating learning in old age

Activating learning is a concept focused on the activity of the person at the centre of the learning process. When the elderly population is concerned, this is learning in which personal life experience dominates, and it incites practical activities and actions within a real social environment. This type of learning brings together two types of knowledge and experience: knowledge which comes from experience: practical, personally experienced and filled with emotions, and experience which comes from school, which is academic and professional. In activating learning, practical activities are joined together with the complex internal mental activities, forming a foundation for this process.

The concept of activating learning is closely connected with multiple intelligences theory. A stronger reliance on this theoretical model in the process of learning organisation of the elderly can increase the efficiency of learning and the “emotional charge” of knowledge that is being built. The implications of multiple intelligences theory (Gardner, 1999) have been analysed and researched mostly in the school learning of children. The transfer of such findings to the learning of the elderly is limited, and so are the critical remarks on the fallacies that this theoretical concept can cause in the organisation of children’s learning (see e.g. Žiropadja). The theory of multiple intelligences should achieve an authentic application in the understanding and organisation of the learning of the elderly.

Apart from the standard ones, there are also special dimensions of activating learning which bear importance for the learning of the elderly:

- Activating learning is a simultaneous learning performed by mind, body, soul, emotions, and senses;
- It is the learning in which one takes and gives to others;
- It is the learning in which one feels the presence of others and the others also feel their presence;
- It is the learning in which one feels alive and lives as a human being;
- It is the learning through which others comprehend the learning individual;
- It is the learning which raises the awareness of one’s own place and role in society;
- It is the learning which raises the awareness of the society’s age-based discrimination.

Activating learning is made meaningful by the establishment of a firm connection between the person who learns and their surrounding, since the products of

activating learning are the development of practical and mental skills that become the means for the implementation of aims with an immediate purpose in life.

Centrifugal and centripetal POWER of Activating learning

Activating learning is, as it has been mentioned at the beginning of this paper, a relational category: it is the learning in which there are two sides participating and learning at the same time – the one who learns and the society in which the learning is conducted. It is a two-sided and reciprocal process. The effect of learning on one side is proportional to the “permission” from the other side.

Activating learning in old age, based on recent scientific findings on old age and ageing, as well as on the existing demographic trends, means that the society should, as Glendenning (2000) believes, change the functionalist perspective towards the elderly, where they are treated as the social, medical and economic problems of the society. Instead, the elderly should be seen within a socio-political framework whereby it is believed that the first task of learning is to raise the awareness in the elderly of the society’s systematic discrimination towards them because of their age. The elderly population’s learning can be a way to raise awareness among them of their role in the society, their quality of life, personal growth, and self-fulfilment. Future research should be able to show who controls the processes of learning by the elderly, and whose interests are served by learning programmes. It should be explored how the prejudice which the elderly have about themselves, and the society, can be changed through learning, and how such experience can raise the awareness of the elderly with regards to themselves and their social surroundings.

Such a paradigm shift on old age introduces learning to the personal and social processes as a centrifugal and centripetal force for social integration, inclusion, and cohesion. Activating learning of the elderly is the centripetal force that moves the elderly from the margins of social life towards the centre of the society. But, the society’s learning about old age also has a centrifugal force, since it opens up a space in the centre of society and towards the social margins, the space for mobility and integration of the elderly. The relationship towards the elderly and old age, based on modern scientific discoveries, directs the professionals, politicians, and other age groups in the society to redefine the areas and activities of which they are in charge, or to govern them and create a possibility within these areas for a new quality of life for the elderly, their mobility, activism, and participation.

This is how activating learning becomes only the complementary force through which the elderly should fill in the space that opens up in new social

circumstances. Learning is the strength through which the social community can take the elderly towards the centre of social life. However, it is also the strength for the elderly, so that they can learn how to use these spaces towards the sources of social life. Modern scientific findings on ageing and old age form the basis for all the measures that are undertaken within different social policies, in order to provide a correct and adequate response to the different needs of the elderly. On the other hand, the “usability” of the new social policy for the elderly depends on empowering seniors to use personal and societal resources, while developing proactive mechanisms of reacting to new social circumstances brought on by ageing and the times we live in. Lifelong learning for all can be provided through this necessary balance that arises from the society of knowledge. Lifelong learning is the opportunity for seniors to use the benefits and the achievements of modern civilisation, and to put this knowledge to the function of preservation and improvement of health and life quality, of professional resources, social contacts, communication and social participation, personal fulfilment, preservation of independence, functionality, and self-esteem.

When does activating learning carry the power for change and progress?

Scientific knowledge about old age accepted by politicians, professionals, and younger generations should remove misconceptions and prejudice, negative associations, inadequate strategies, unproductive solutions, and the waste of time and energy in the shared lives of different generations. Change and progress can happen when the consciousness and the entrepreneurial spirit of older people (which are related to their own needs and rights, their social position, learning needs, and benefits brought by learning) exert pressure on the society to open space for a new type of participation by seniors in social life, and for activities through which they could learn to have a different quality of life. Change and progress happens when older people and society have a consensus about their interests. Without such an agreement, activating learning is frustrating for both sides and can easily slip into a different type of misuse of the elderly.

The risk is equal on both sides. Without learning on both sides, the door for a better life for the elderly will not open, and the elderly will not be able to achieve a better quality of life. A more detailed analysis of this relationship in Serbia is given in the critical consideration of the role of the education of seniors in the Strategy for The Development of Social Care of Seniors in Serbia (Medić, 2010).

In this relationship of causality both parties' contribution is contentious: we can ask how much the society is prepared to learn and to base its development

strategies on modern knowledge and redefined understanding of old age, and on the other hand, how much the elderly are prepared to learn and thus change the quality of their lives and their social position. According to Eurostat data, the number of the elderly who are participating in different activities of education and learning, indicates a discouragingly small percentage of participants (EUROSTAT, 2012), so it seems that learning will only slowly open pathways for a better life for the elderly.

When discussing the importance of activating learning in the third age, the question of who the seniors we have in mind are, is rightly posed. It is the question of whether we are talking about the minority included in various learning and education processes, and to whom activating learning should be introduced as the most suitable form of seniors' learning, or if this elderly learning paradigm should be promoted and learning should be made closer and more desirable for the millions of seniors who are not learning.

Do seniors love to learn? No!

When different issues regarding learning in third age are considered, there seems to be a taciturn agreement on the fact that the elderly love to learn and that they are only awaiting such an invitation. Experience in working with seniors, and the research of their needs and learning motivations are facing us with the reality that they mostly say no. They do not wish to learn and are stating different reasons for this:

- Too old to learn
- Their mind is not as functional as when they were young
- Do not see and hear well
- Do not react quickly as when they were young
- Technology is too complicated
- They are not interested
- Do not see purpose
- Lack of money
- Lack of time
- Illness, dependence on others

What do they say “NO” to?

They say “NO” to the learning that they are familiar with and that they have experienced, and that is not appropriate to their actual needs, opportunities, interests and purpose:

- NO to learning that is formal and that they had already been introduced to in their previous education
- NO to learning that is informal and that they are not familiar with, since they do not consider it to be valuable
- NO to learning that is a tool for achieving other goals
- NO to learning that is based on didactical pragmatism
- NO to learning that is centred on the educational content or the teacher
- NO to learning that is based on memorisation, reproduction, and repetition
- NO to learning that is created according to the different norms and averages
- NO to learning that is competitive
- NO to learning in which they need to join/affiliate with others
- NO to learning – because they have accepted the stereotypes that others have about their learning

What do they not know about learning?

Activating learning consists of various activities that the participants are conducting but not recognizing as learning, although we as professionals do recognize them to be learning. Many seniors are learning continuously but they are not aware that they are learning; they are not conscious of that because of different concepts, in our minds and theirs, of what learning is.

- They do not know, as we know, that they are learning and that we are researching new ways for their learning.
- They do not know that we could offer them significant support in that process.
- They do not know that many people similar to them are interested in the same things, and that we could support their connection, cooperation, and networking.
- They do not know that many young people are interested in the same things, and that we could join them together in the right way.
- They do not know that we have the institutions and organizations that could organize learning in the manner appropriate for them.
- They do not know that we have trainers who could support their learning in the way they require.

- They do not know that their learning is in the society's best interest.
- They do not know that they are making a contribution to themselves as well as to the society by learning.
- They do not know that educational policies and strategies are focused on their needs, interests, and abilities.
- They do not know that society is changing the functionalistic perspective towards seniors that treats them as a handicapped group and a social problem, and that society is seriously counting on them.
- They do not know that they have a right to spend the money from education funds in which they were investing during their entire career, on their own education also.

What is the society's responsibility for activating learning?

In brief:

- That all that we know is the reality and the truth.
- That all that we know should also be known to seniors.

Differences in perception of the importance of Activating LEARNING IN developed and in transitional countries

Compared to developed countries, in transitional and less developed countries:

- There is less and less of the above mentioned "truth" present in society concerning our knowledge about the possibilities and importance of seniors' learning
- Less and less seniors know what we know and what the "truth" is regarding learning in old age
- In developed countries, seniors are a resource for the society, but in the less developed ones, they are the victims of the transition
- Paradox: In developed countries, old people are becoming older, but in transitional countries, as victims, they are becoming younger and younger
- In less developed countries, life in old age is ten years shorter and the perspective on life is different! (Mercken, 2004)
- Different personal concerns of seniors in different countries: in developed countries 10% worry about their own income and in transitional

countries 50% are extremely worried about their life circumstances. Females are more worried than males (*ibid.*)

- Those who worry more expect other to resolve their problems more. For them, the need for activating learning is bigger.

In less developed countries education is less valued by everyone: the society as well as its third generation. Activating learning is more a frustration for seniors and the society than a meeting point of real interests for those two sides (on the difficulties for the application of the EC recommendations regarding education in less developed and transitional countries see Medić and Popović, 2007)

How to remove individual and social barriers and support activating learning for seniors?

- Through activating the desire for learning through introducing the new learning paradigm to the elderly;
- Through creating new learning opportunities that are closer to the expectations of the elderly;
- Through merging seniors' activities with the learning programmes, and by creating the programmes on the basis of seniors' activities, not vice versa;
- Through the usage of activating learning methods in seniors' education and self-directed learning;
- Through preparing specialized professionals/educators, and reducing the stereotype that adult education and education of the elderly could be performed by the same teachers and with the same methods;
- Through the diversification of learning activities for seniors, and inclusion of all kinds of acting, thinking, and feeling;
- Through creating special programmes and learning activities for a shared cross-generational learning, and not simply adding the elderly to the programmes for other generations or simply including younger people in the programmes for the elderly;
- Through the development of a sustainable structure for lifelong learning with room for seniors' learning;
- Through society's financial support for improving the quality of learning and participation of the elderly in the learning activities (on differences in indicators and measuring the quality in adult and elderly education see Medić *et al*, 2011).

Activating learning is, in the first place, an issue related to the new space opened up in the society for seniors, to which they arrive through learning.

References

- GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- GLENDENNING, F. (2001). Education for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2), 63-70.
- GLENDENNING, F. (2000). *Teaching and learning in later life*. Burlington, VT: Ashgat.
- EUROSTAT (2012). *Demographic outlook, National reports on the demographic development 2010*. EU Commission, Luxemburg.
- MEDIĆ, S., MATEJIĆ ĐURIČIĆ, Z. & MILOŠEVIĆ, Z. (2011). Multimodalni pristup u proceni kvaliteta obrazovanja. In Kačavenda Radić, N., Pavlović Breneselović, D., Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju* (pp. 113 – 135). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu – Institut za pedagogiju i andragogiju.
- MEDIĆ, S. & POPOVIĆ, K. (2007). Komunikacija EU komisije „Nikad nije kasno za učenje” i obrazovanje odraslih u Srbiji (Communication EU Comission „It is Never Late to Learn” and adult education in Serbia). *Andragoške studije*, 2, 128-139.
- MEDIĆ, S. (2010). Obrazovanjem starih ka društvu za sve. *Osmi nacionalni gerontološki kongres*. Vrnjačka Banja.
- MERCKEN, C. (2004). *Education in an ageing society, European trends in senior citizens' education*. Odyssee.
- ŽIROPAĐA, L. (2008). Može li se individualizacija nastave stranih jezika zasnovati na Gardnerovoj teoriji inteligencije? In M. B. Vučo J. (Ed.). *Individualizacija i diferencijacija u nastavi Jezika i književnosti* (pp. 13-29). Nikšić: Filozofski fakultet.

Snežana Medić³

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Značaj aktivirajućeg učenja u trećem dobu⁴

Apstrakt: Članak predstavlja diskusiju o mogućim različitim značenjima fenomena aktivirajućeg učenja, njegovog značaja za proces učenja kod starijih osoba i ulogu u transgeneracijskom dijalogu. U tekstu se raspravlja i o mogućem doprinosu razvijanja koncepta aktivirajućeg učenja u naporima podunavskih zemalja za razvoj i integraciju u evropsku zajednicu. Rad analizira razlike u didaktičkom kontekstu, kao i različite uloge i funkcije učenja u detinjstvu, odraslom i starom dobu, i traži odgovore na sledeće pitanje: Kada aktivirajuće učenje – učenje koje sa sobom nosi snagu promene i napretka – uspeva da menja pogrešne postavke i predrasude starijih osoba? Aktivirajuće učenje je kategorija koja zahteva dijalog sa sagovornikom, koja ima mnogo mana, ali i bazične prednosti u odnosu na druge vrste učenja. Za realizaciju ove vrste učenja neophodna je uključenost socijalne sredine, pa stoga postoje brojne opcije za aktivirajuće učenje starih u različitim razvijenim i organizovanim društvima. Učestali su i naponi da se uklone individualne i socijalne barijere za aktivirajuće učenje i podršku starijim osobama.

Ključne reči: aktivno starenje, aktivirajuće učenje, intergeneracijski dijalog.

³ Dr Snežana Medić je redovni profesor Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

⁴ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Sabina Jelenc Krašovec¹
University of Ljubljana, Slovenia

Adult Education in the Changing Social and Economic Circumstances: Rethinking from Slovenia

Abstract: The field of adult education can be very influential at ensuring social justice, for educational activities indirectly address and correct the various social issues. In the paper author is dealing with the opinion that neglecting systemic, economic and socio-cultural issues has weakened the field of adult education and reduced it to a market oriented activity and ideology of individualism. Due to the profitability, welfare, equality and justice are disregarded. From this point of view the situation in Slovenia is analysed; the unsuitable system regulations and the inappropriate system of financing of the public adult education institutions and programmes, resulted in the insufficient implementation of public service in adult education. The Nordic model is used as a model for rethinking possibilities for assurance of the public support to adult education with adequate educational policy.

Key words: neoliberal agenda, inequality, educational policy, public education.

Introduction

The field of adult education is marked by the diversity of goals and the multiple layers of the role of adult education, so it could be extremely influential at ensuring social justice (locally and globally), for educational activities indirectly address and correct the various social issues, such as for instance unemployment, inequality, racism, homophobia, illiteracy, as well as reach into the field of human rights, sexism, poverty, exclusion. A number of debates in the field of education and similar fields (amongst others Edwards & Usher, 2001; Edwards, Clarke, Harrison & Reeve, 2002; Field, 2000; Fragoso & Guimarães, 2010; Glastra, Hake & Schedler, 2004; Hega & Hokenmaier, 2002; Olssen, Codd & O'Neill,

¹ Sabina Jelenc Krašovec, PhD is an associate professor at the University of Ljubljana, Slovenia.

2004; Olssen, 2006; Tuschling & Engemann, 2006) show that educational policies are becoming less and less in favour of preserving the concept of education as a public good, as a factor of forming a democratic welfare society. I start from the assumption that education is a private and public good, thus also a social obligation. As a private good it is a market good (the interest of the individual is money, position, personal growth), while as a public good it has a number of dimensions – it develops moral, ethical, social, cultural and political awareness of all citizens and at the same time adds to the efficient performance of democratic processes (Olssen et al., 2004:148). The public benefits of education are not merely a sum of private benefits.

The theory and practice of adult education differs greatly between various countries and social systems, which makes it harder to generalize and search for successful theoretical solutions and models of good practice. Numerous competitive paradigms can be found in social sciences. According to Usher & Bryant, they can be incompatible, without any consensus, and yet they co-exist and through time their dominance changes (as cited in Foley, 2004:12), which can be seen even today. Many of the critical authors are of the opinion that neglecting systemic, economic and socio-cultural issues has weakened the field of adult education and reduced it to expert technicalism and a restricting ideology of individualism. In the paper I state that the current political and economic ideology place efficiency, measurability and adjustability (of the individual, circumstances, and similar) into the forefront, for they ensure greater profitability - at the expense of welfare, culture and justice.

Goals of adult education in a political perspective

Since antiquity onwards adult education has been aimed at intellectual, spiritual, ethical and aesthetical development of the individual and his understanding of the social essence. On the other hand, in the social sense, the role of adult education varied in importance throughout history; however it was often linked to social movements, founding social justice and the development of the community; adult education often followed socially critical and radical ideas for increasing equality amongst people, especially marginal social groups who could use the newly acquired knowledge to obtain greater power and influence. Within different countries the public social support for the various initiatives varied; in countries in which these initiatives were favourably accepted, e.g. in Scandinavian countries, a culture of learning and education developed, and its positive consequences can be felt even today.

In the past (as well as today) the critical question was posed as regards the scope to which adult education can be included into the formation of the social policy. The opinions of various authors are contradictory; behaviourists and humanists are mainly of the opinion that the key task of adult education is to create knowledge, spread it and respond to the pupil's needs. On the other hand the arguments from the more critical position represent adult education as a key factor in the process of establishing democracy; in their opinion the influence of the social policy on adult education is extremely important, for adult education represents an unaware culprit in its implementation (Quigley, 2005: 595).

We can ascertain that today in most developed countries adult education has suddenly obtained true political support; however this is mainly expressed on the level of the ideological discourse and is linked to the needs of the labour market. In this sense the adult educational policy is economically regional and calculating, instead of socially and developmentally oriented. Following the neoliberal agenda of the 1990s adult education became the central element of the national educational policies, economy and welfare and a key tool at equipping European citizens for competitiveness in the global market. The belief that adult education helps the economic growth and leads to a higher economic standard influenced the development of national and international researches of the diversity, appearance and efficiency of the systems and policies of adult learning and education. However, many experts see this as a problem. In the Western countries a critical discourse on the neoliberal and economy base of the current political initiative is taking place. Most of the debaters are worried for this base is ending an entire array of extremely important fields in adult education. They have ascertained that due to the neoliberal policy the educational policies are increasingly in favour of strengthening the economic power of the state, and less and less in favour of preserving education as a public good, as a factor of forming a democratic welfare state (Hega & Hokenmaier, 2002; Olssen et al., 2004; Olssen, 2006; Salling Olesen, 2004; etc.). With the disintegration of community values and the emphasis on individualism we are currently killing the enlightening influence of general adult education, the quality and dignity of human existence, and diminishing equality and justice.

The move into the field of the neoliberal paradigm was accompanied by the sudden enthusiasm for the concept of life-long learning (henceforth LLL), which ensured that the understanding of this notion changed into the exact opposite of its original meaning. A lot has already been written on the beginnings and the development of the concept of life-long learning; however with its sudden actuality the term has become one of the most commonly (wrongfully or misleadingly) used collocations. Walters, Borg, Mayo and Foley (2004) called this the 'political

soup' (p. 145) of life-long learning. During the last few decades the idea of LLL has been intensely debated through a number of phases; Rubenson (2006: 329) discussed three generations of the LLL concept. If we summarize in short: the first generation can be placed into the 1970s, and was denoted by an optimistic orientation; educating for a civil society was important as were the endeavours for an improved quality of life and smaller educational, social and economic differences between people. It accompanied the increase of the social importance of the meaning of adult education that followed the 1960s economic boom (Illeris, 2004: 26). Even though the reasons were of an economic nature at the beginning, the movement was broader, and had a strong humanistic emphasis. The state and market did not play an important role within this concept. When the slogan appeared in official documents, the market perspective was overlooked, its meaning for the general cultural and social development of the individual was emphasised, and this resulted in economic development. The second generation LLL appeared in the 1980s, when the increase in unemployment, lower production and other factors placed the OECD states into a more insecure position. The discussion on LLL gained a political and economic mark, for through learning individuals could adjust to the society and the changes that were taking place.

An important milestone in the development and fulfilment of the LLL idea was the 1996 OECD report: 'Lifelong learning for all' (OECD, 1996), which represented the end of the economic and the beginning of the neoliberal period; this report emphasised the importance of suitable financing and organisation of adult education, in which the political and economic ideology of the LLL concept is clearly expressed. At the time this started to substitute the humanistic and idealistic approach (Illeris, 2004: 29). Adult education was presented as a possibility for repairing the social inequalities generated by initial education, with an emphasis that at LLL it is also about personal growth (creativity, initiative, response, improved employability and higher income), economic growth and social cohesion.

On the political level the LLL concept (internationally, and as a consequence also nationally) placed numerous concepts (informal adult education, enlightening of the people, active citizenship, etc.) into the background. In the last decade this slogan has become a key political term in most technological and economically highly developed countries. Rubenson calls the current period the '*third LLL generation*' (Rubenson, 2006: 329). This ideological period is accompanied by the reduction in the use of government sources and a simultaneous introduction of vast structural reforms aimed at improving the conditions for life-long learning as defined by the free market, which consequentially lead to the neglect of social and individual problems. Ever greater socio-economic dif-

ferences, exclusion and marginalisation can be noticed; in this 'third generation' education and training are important factors that should increase social cohesion, participation in civil society and support democracy in its transition into a learning society. However, the LLL is the political projects, with which we should achieve good connectivity between the members of the expanding and different communities and develop excellence and competitiveness. As stated in numerous documents adopted under the European Community and OECD (the Lisbon strategy, the Memorandum on life-long learning, the documents 'It is never too late to learn' and 'It is always the right time for learning', the Recommendation of the European Parliament and Council on the competencies for life-long learning, the document »Key Data on Education in Europe 2009« etc.) LLL is defined as the key strategy for achieving knowledge based society (or market economy). The Lisbon declaration (2007) states that LLL is formally (and informally) the main EU achievement, especially in the sense of regional development, integration, modernisation and promotion of human capital and employability. We can assume that the politically empty statements are predominantly aimed towards a single goal – reduce the responsibility of the state (and with this transfer the financial burden onto other actors, especially the individual). This unavoidably leads to an increase of inequality amongst the different social groups.

All three LLL generations deal with the transfer of responsibility between the three key institutional factors: the state, market and civil society. The first generation saw the central role in a strong civil society, the second in the market (alongside minimal support from the state and total negation of the civil society, at which this period is known for its privatisation and deregulation of the public education), while the third generation seeks for harmony between the three factors, however the market still has the central role, while the roles of the individual and the state are becoming increasingly visible. In the third generation it is also believed that the individual should take responsibility for his² education. The influence of economy that has replaced the humanistic liberal orientation in the education field caused drastic changes in its operation. Rubenson (2006) calls these changes 'the colonialization of the adult education field' (p. 328), and in these conditions the LLL concept caused the decline of the welfare state by reconstructing citizenship as the individual's responsibility for economic development (Rubenson, 2004: 29-31).

How is the individual's responsibility understood in this concept? Because LLL is understood as a market discourse that brings education closer to entrepreneurship, the individual is becoming its own 'learning entrepreneur'. His success

² Masculine gender is used for the sake of simplification.

depends on him and his decisions, the choices he makes; everybody is responsible for himself, his success and self-fulfilment. Olssen (2006) critically ascertains that the transfer of responsibility is only possible in an 'independently lead learning process' (p. 223) which represents a move from offer oriented to demand oriented education. Let me emphasise that at this the question as to whether all adults have the same possibilities to decide and chose is neglected.

In order for the learning individual to be able to switch between situations, institutions or countries, he needs skills and technical training, and not in depth knowledge and a critical approach. This ensures the control and discipline of the workforce (Illeris, 2004: 40), while at the same time reducing the protection of worker's rights (Olssen, 2006), which also includes the rights and obligations of the employees as regards education. These measures might offer the individual more freedom, but they are also linked to greater risks. At this the most problematic is that the individual also has to partially finance his own learning (Tuschling & Engelmann, 2006: 458).

Adult education in Slovenia – a means for increasing inequality?

In Slovenia a new White Paper on Education has been recently prepared and in the process of preparation of the document, plenty of problems were once more confirmed. Problems are the result of the unsuitable system regulations of the adult education field, the inappropriate system of financing of the network of public adult education institutions and programmes, which results in the insufficient development of the network and infrastructure activities for the implementation of public service in adult education. The offer is too spontaneous, regionally unequally distributed and not responding to the needs of different target groups of adults. The main principle of education in Slovenia is actually not the lifelong learning principle, which turn out that the field of adult education is not an equal component (comparing to the education of children and youth) in the whole process of lifelong education. Adult education is still not developed as specific, independent, complex and diverse system. At this moment the public policy in the field of adult education in Slovenia thus does not fulfil the idea of education as one of the basic rights of a citizen.

All these facts are emphasised by the process of other socio-economic changes in Slovene society, where it is obvious that the concept of the welfare state is making space for various services, so that the public sector would no longer be understood as an obligation of the community towards its members, but as an offer of services that would fulfil the demands of the users. In accordance to these prin-

ciples the field of adult education is also increasingly operated in accordance to the market rules, as an offer and demand on a free market. This privatisation process in the education field means that in Slovenia public and private organisations are competing amongst each other in order to obtain the possibilities of performing the education process, and these forces public organisations into additional market activities that provide them with financial sources necessary for their survival. In Slovenia public adult education organisations are confronted with hard times (Jelenc Krašovec & Kump, 2009) especially due to unorganised and instable financing, which endanger their existence. Public adult education organisations are not clearly defined, but in practice the only public organisations which fundamental activity is adult education, are People's universities (Folk High Schools), the founders of which are municipalities. People's universities are financed from different sources, but the obligation of municipalities (as founders) is not adequately regulated; municipalities devote their funds to People's universities by their freewill. Unlike the public organisations for children and youth, those for adults are not regulated by law. The role of the public organisations is to perform public service for adults on all levels, defined by law, and to fulfil the public interest in the field of adult education; however, as confirmed by national and international studies, private providers of adult education are on the increase, while the numbers of publically founded providers of adult education is on the decline (Drofenik & Zver, 2011; Study on Adult Education Providers, 2006). According to the data issued by the Statistical Office of the Republic of Slovenia (Continuing education..., 2010) in 2008/2009 most providers of adult education were driving schools (142), private organisations (95), units in companies (40), units in schools (33) while People's universities (Folk High Schools) could be found as low as fifth spot (32), even though they are the only institutions intended exclusively for adult education. In other words, in 2008/2009 private organisations represented 73% of all providers of adult education, but public organisations only 27% (of those People's universities 13%) (Drofenik & Zver, 2011: 143). Over the last few years the number of People's universities has dwindled considerably, for there were as many as 45 in 1999/2000. This resulted in destabilised relations between various organisations and the local authorities, and the disintegration of the network of adult education institutions in Slovenia. It will directly influence the increase in social and economic differences between adults and lead to an even greater inequality and injustice as regards access to education. In such conditions it is impossible to implement 'non-profit' general education for the inhabitants, especially one that would be intended for the most vulnerable groups, which was the important task of the People's Universities. This education does not take place on the basis of the offer and demand, but demands clear planning of public care and the policy of reaching various groups of inhabitants (through differ-

ent types of financing). Development and preserving the general non-formal adult education was besides adopted as the first preferential goal in the 2010 Resolution on the national adult education programme in Slovenia (ReNAEP) (and is in this sense obligatory for the state), but is not experienced in practice.

This situation makes it harder to reach the nationally and internationally set goals such as rising the level of education, reducing the difference in the levels of education and access to education between the various groups of adults (especially as regards education and age), increasing the cultural level, active citizenship and enforcing democracy. General education which should be funded by the state, local community and individuals, soon finds itself in trouble when education is regulated by market mechanisms.

In Slovenia we can notice (in comparison to other European countries) an above average level of inequality in the possibility to access education (as regards education and age), for Slovenia is one of the countries with the largest differences in the level of participation between the ones with the lowest (ISCED 0-2) and the ones with the highest education levels (ISCED 5-6); amongst the most and least educated the difference is a multiple of the first (Beltram, Drogenik & Možina 2010: 119). The comparison between EU countries and Slovenia is presented in Figure 1.

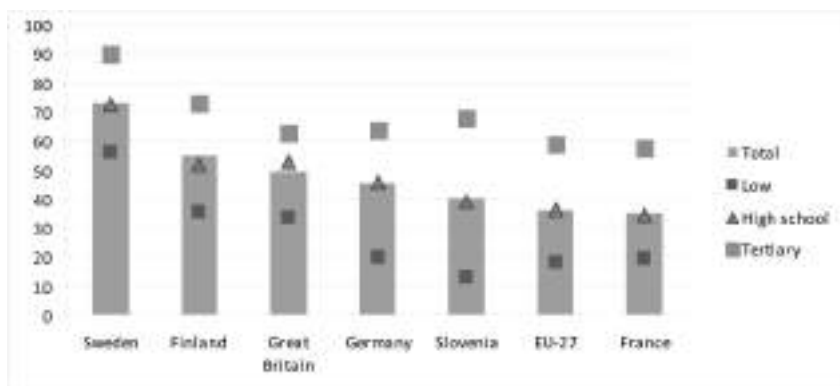


Figure 1: Participation of adults in formal and non-formal education, the gap between the least and most educated adults, Slovenia and some other EU countries, 2007, in %

Source: Eurostat, Adult Education Survey, Slovenia, 2007.

A person's level of education plays an important role in participation in education in Slovenia; more than two thirds (68%) of people with tertiary education, 39% of people with upper secondary education and only 13% of people with basic education or less participated in adult education. Especially low is the

participation of least educated adults in non-formal adult education; the main reason is that education is too expensive and people cannot afford it. This obstacle is the most frequent obstacle in education in Slovenia (the share of people, quoting this obstacle in Sweden and Finland, is essentially lower). The reason is the low income of adults with low level of education in Slovenia, but on the other side it also shows that material (financial) stimulation from the state in Slovenia is insufficient (Čelebič, 2011: 75). On participation of adults in adult education influence also the economical activity of the individual; adults who are not economically active are significantly less active in adult education in Slovenia (see Figure 2). There is a difference between participation in formal and non-formal education; participation in formal education is higher at unemployed persons (due to the goal to increase the educational level and consecutively improve the employment rate), but on the other hand participation in non-formal education is higher at economically active adults (Čelebič, 2011: 75).

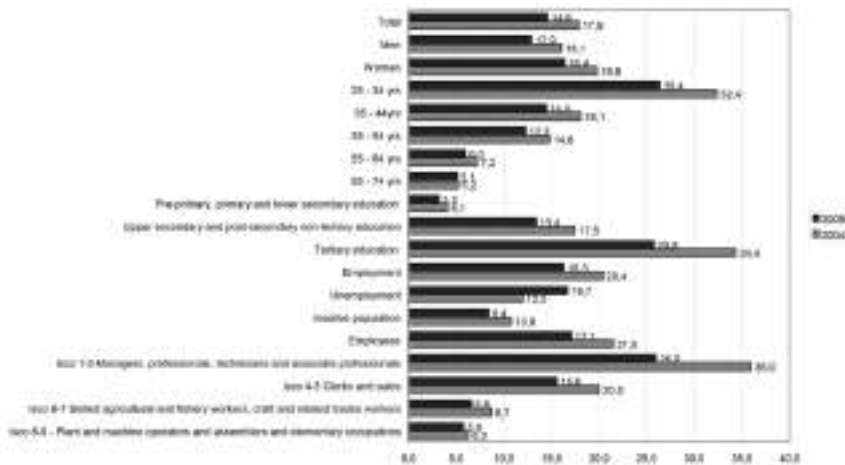


Figure 2: Participation of adults, 25 – 64 year in formal and non-formal education, Slovenia, 2004 and 2009, in %

Source: Eurostat, The Labour Force Survey (LFS).

Illeris (2004: 56-58) has ascertained that as a consequence of the gap between the desire to increase the offer of education programmes and the demands to reduce the costs, the users (individuals, companies and public institutions) and local authorities have to contribute an increasingly large financial share for education. Since 1990 the neoliberal governments in numerous OECD countries have adopted the policy that efficiently reduces the responsibility of the state for ensuring and preserving the general and available public education system (Ols-

sen et al., 2004: 198). In the recent years the new European Union states, i.e. the former socialist states, have intensively adjusted their policy to fit the neoliberal discourse and demands, even though the OECD countries have clearly shown the weaknesses and downsides of this approach already in the 1990s. Global economic changes that have influenced the social changes (demographic, cultural and environmental changes, changes in the educational, social and health system, unemployment, etc.) caused an increase in social diversification and poverty. In the new White paper on Education in Slovenia expert group for adult education states that ‘financing of adult education is one of the most critical elements of the adult education system in Slovenia’ (Ivančič et al, 2011: 373) since financing is one of the key political instruments that influences the participation and quality of adult education. The data about the financing of formal and non-formal adult education in the years 1998 and 2004 show (see Table 1), that in the both years the most important financers are employers, the role of the individual in financing it’s own education is more and more important and the share of financial sources from the state is decreasing (Drofenik, 2011: 105).

Table 1: Main financers of educational programmes (formal and non-formal AE), 1998, 2004, Slovenia

		1998	2004
1.	Employer	66	53,5
2.	Individual/family	25	29,5
3.	State	19	11,5
4.	Other	10	6,0

Source: Mohorčič Špolar et al., as cited in Drofenik, 2011, p. 105.

In Slovenia three models of financing are interweaved: socially equitable model, mixed state-market model and the model of human capital (Jarvis, as cited in Drofenik, 2011: 94). The first model is based on humanistic aspects of learning, devoted to vulnerable groups of adults with specific obstacles for education; in Slovenia this model is realised on the basis of the ReNAEP and active employment policy, but it is hindered due to the unsuccessful use of resources and inadequate systemic regulation of the adult education field. The mixed state-market model is based on state stimulations and private sources for education (Drofenik, 2011: 82) and it is applicable for education of adults, who have the desire and willingness to learn, but also enough money to pay/co-finance their own education (Drofenik, 2011: 83). The model of human capital is based on incentives for employers to stimulate investment in education, connected to work. Especially the socially equitable model is important for vulnerable groups of adults, having

the low level of education and low income. The socially equitable model ensure the adults the possibilities for being involved in education free of costs in the programmes of primary school for adults and in the educational programmes of the active employment policy (for unemployed adults). Funds are allocated directly to the educational institutions, to participants of education or to enterprises. For the educational stimulations of enterprises and of the individuals the system of reimbursement of training costs is applied (Drofenik, 2011: 95), which cause different problems, amongst others the fact, that adults with low level of education (and low income) cannot afford to pay for education (in spite of the fact that the money would be later reimbursed). The data in Table 2 show that in Slovenia some obstacles are much more distinctive than in other EU countries, among them the cost of education, the work schedule and the lack of educational offer.

Table 2: The percentage of adults, 25 – 64 years old, who did not participate in education but wanted to, by types of obstacles, Slovenia and EU-27, 2007, in %

	Did not have the prerequisites	Education was too expensive/ could not afford it	Lack of employer's support	Education conflicted with the work schedule	Didn't have time due to family responsibilities	Lack of educational offer in the living environment of individuals	Not confident with the idea of going back to something that is like school	Age and healths	Other
EU-27	13,3	28,3	16,3	35	36,6	18,6	13,5	13,4	24,4
SLO	7,2	45,9	21,1	52,4	35,6	28,5	6,9	14,6	8,3

Source: Eurostat, Adult Education Survey, Slovenia, 2007.

The current adult education policy in Slovenia is far from reaching the desired goals. Slovenia might be by its amount of public expenses for adult education, defined by ReNAEP, close to the liberal type of the welfare state, although estimations are approximate; since 1995 there is no data about the share of funds for adult education in GDP in Slovenia (last data in 1995: Slovenia 0.08%, Denmark 1%) (Ivančič et al., 2011: 385). Some calculation show that the share of funds for adult education is still decreasing. Adult education is in the ReNAEP defined as a public good (Beltram et al., 2010) and the factor of creating the welfare of citizens and democratic welfare society as well is the education defined as a factor of higher quality of living for all citizens, with special focus on educationally deprived groups of adults. But the analysis of the realization of ReNAEP has shown that the development in the area of adult education in Slovenia has

deviated from outlined directions (Beltram et al., 2010), which holds true also for the intentions to increase the educational level of adult population. On the basis of the available data was ascertained that adults are less likely included into primary and secondary school programmes over the recent years, although in the year 2008 there was still 24,2% of adults who had not completed their primary education or completed only primary education (age group 25 and more) (Ivančič et al., 2011: 377). The reasons can be ascribed to the lack of motivational and supportive measures that would help adults overcome the various obstacles that they encounter when deciding to get educated. The educational programmes are also not prepared 'to fit adult participants', but are carried out at the 'school manners' (like for children and youth). Alongside the programmes of vocational education or training additional funds and effort (in the form of informal general education programmes, preparatory programmes, motivational workshops, etc.) would be needed, especially for adults with a low level of education (and mostly with poor experience from their previous education).

The role of educational policy in a process of creating welfare.

What can we learn from the Nordic states example?

Tuschling and Engeman (2006: 452) ascertain, that the political rhetoric that was brought into the expert field when the new understanding of the concept and principles of lifelong learning was adopted, serve a single goal: to change the relationship between the individual and the state. The relations between the 'personal' and 'political', the general and vocational, are being set anew. The educational policy is thus an important indicator that shows how the state takes care of the welfare of its citizens, but it is strongly linked to other factors that influence the welfare of the citizens (e.g. social and health care). The key role of the public educational policy is to reduce the structural and individual obstacles for the participation in adult education (Rubenson & Desjardins, 2009: 196), for the public educational policy (in relation to the type of welfare state) can directly influence the structural or contextual conditions faced by the individuals (at work, within the civil society, at home) and the individual's experience of the possibilities for education. Castles (2004) and Room (2002) draw attention to the fact that many countries do (traditionally) not even include education amongst the influential factors of the welfare state, which is most likely a consequence of the lack of data that would clearly show the effects of financing adult education by various protagonists, such as employers, state and individuals. The existing data is hard to read and can often not be compared.

The share of state expenditures for education and social care indicates into which type of welfare regime the state can be placed. At the same time it also indicates that individual welfare states have their own specific educational policy. An important question posed in the analysis of Kump (2009) is whether the educational policy can take over a compensational function within the frame of the goals of the reformed social policy that is trying to adjust the welfare system to the current demographic globalisation challenges? Education should have the function of reducing the negative influences of the deterioration of the welfare state, for it should allow the individual to improve his social and economic position (general and vocational), which should result in the decline of social exclusion and poverty. Within this process the new understanding of lifelong learning is therefore logical, for the reduction of the public funds influences the explicit transfer of responsibility (including financial) for education onto the individual.

The conclusions show that the social and democratic states intend more funds for education and social care (per inhabitant), while conservative countries give more funds for social care, but not for education (Hega & Hokenmaier, 2002: 18). Data shows that the expenditure for education and social care are usually inversely proportional; if the state invest more into one field, it is likely to invest less into the other. Similar was ascertained by Kump (2009) in her comparative analysis of twenty five European countries: the states in the Scandinavian group (social-democratic welfare state) are the only ones to intend a large share of their GNP for both, education and social security. The data in Figure 3 show, that compared to Scandinavian countries the states in the continental group allocate a much smaller share of GNP to education, but more or the same as the countries in the Atlantic group (liberal welfare state), which are below the European average as regards this expenditure. Similar holds true for the South European group of states with the Mediterranean welfare state.

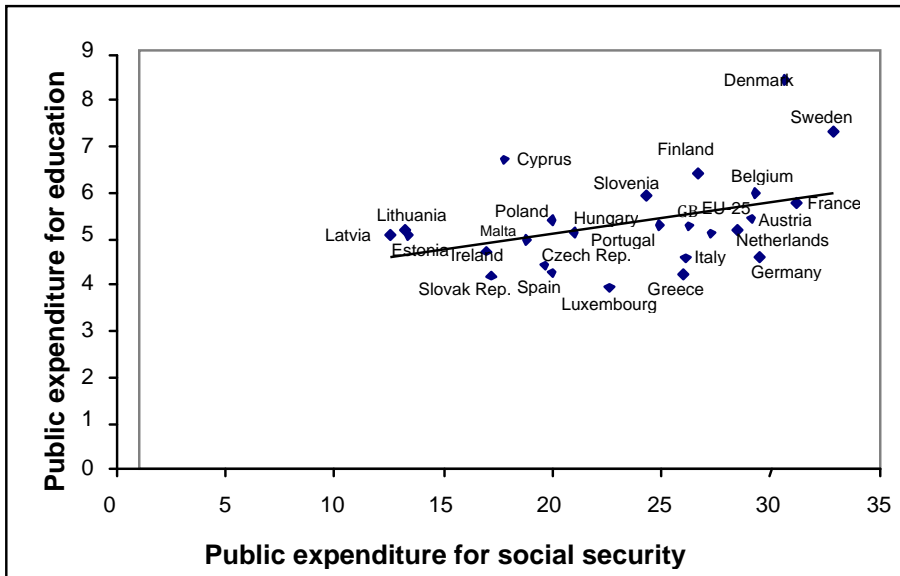


Figure 3: Links between the shares of public expenditure for education and social security, percentage of GDP - 2004

Source: Statistical portrait of Slovenia in the European Union (2007), Statistical Office of RS, as cited in Kump, 2009, p. 17.

In this analysis Slovenia is a hybrid welfare state (between the South European and Atlantic group of countries), in which an increasing trend of privatisation and marketing education services is noticeable (with which Slovenia is approaching the neoliberal regime). It is typical for the new EU members to reduce the public funds for social security and not increasing the public investments in the field of education, on the contrary, they are highly likely to reduce them (there is a noticeable increase in the funding by individuals, households and employers) (Kump, 2009: 19). In the new EU member states, which have previously lived in bureaucratic socialist systems, with a different tradition to that of the old European members, the pressure of the global organisations that encourage the establishment of the neoliberal regime is much more explicit and has a greater influence on the deregulation of the market, privatisation, reduction of the share of public programmes (educational, social, health care) and the intrusion of the market into the field of public goods and services.

The conclusions of Scandinavian researches show that the differences between the Nordic, Central European and South European group of countries also emerge from the inappropriate educational policies, which are more in favour of

supporting the formal than informal education and more in favour of vocational rather than general education. They have ascertained that the Scandinavian countries have ensured a sufficient share of (learning) active inhabitants and consequently a higher culture and quality of living through appropriate government support for developing informal general education (financing and systematic organisation) (Desjardins, Rubenson & Milana, 2006; Rubenson, 2004; Rubenson, 2006). They have also ascertained that in Central and South European states most adult education is financed by employers, who mainly finance the privileged groups of inhabitants, who thus influence the educational offer (this is the case in Anglo-Saxon countries and continental states such as Austria, France, Germany and Italy, but also in Slovenia). In most cases expert training is encouraged (developing practical skills and knowledge), while informal general education that is not directly linked to work is enabled only exceptionally. Andragogic research of the participation in adult education shows that in developed countries mainly higher educated individuals, employed in more demanding work posts, i.e. socio-economically privileged adults, participate in education; an exception can be found in the Scandinavian countries where adults with a lower level of formal education – a significantly higher number than in other European countries – also partake in adult education (Belanger & Tuijnman, 1997; Desjardins et al., 2006; Rubenson & Desjardins, 2009). This is a consequence of the long-term policy of the socially democratic states that invest more into education and social security than Central and South European countries.

It does not come as a surprise that the research results show a strong dependency between the level of economic inequality in a country and the literacy rates and participation in adult education. A society marked by a high level of social inequality also has large differences between the social groups as regards their achievements in literacy tests, and in the participation of various social groups in adult education. The IALS (International Adult Literacy Survey) comparison of the states shows important differences between developed countries as regards the participation of adults in the education process. On the basis of this comparison the countries have been divided into four groups (Rubenson & Desjardins, 2009: 193):

- Group 1: adult participation in the education process exceeds 50% - Nordic countries, including Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden.
- Group 2: Anglo-Saxon countries (Australia, Canada, New Zealand, Great Britain and USA, as well as Luxemburg, the Netherlands and

Switzerland), in which adult participation in the education process ranges between 35% and 50%.

- Group 3: some European (Austria, Belgium, Germany, France, Italy, Spain) and some East European countries (e.g. Czech Republic and Slovenia), in which adult participation in the education process ranges between 20% and 35%;
- Group 4: other South European (Greece, Portugal) and some East European countries (Hungary, Poland), in which adult participation in the education process does not reach 20%.

We can notice that the difference in the adult participation in the education process is greater between the countries than one might expect when taking into account the small differences in the economic development of the included countries. The IALS and Eurobarometer data shows that the Nordic countries are the most successful at reaching the less educated, unemployed or poorly trained adults (Rubenson & Desjardins, 2009: 201). In the Nordic countries 44-68 % of adults who experience certain institutional obstacles are still in the education process; even more meaningful is the fact that as many as 43-69% of adults who have expressed they have encountered dispositional obstacles are in the educational process. In other European countries the share of such adults varies between 7% and 33% (Rubenson & Desjardins, 2009: 202). This is a consequence of the public funding of the sector for public adult education, which is complementary to the field of education for work and the needs of the market and fulfils the other needs of people. Data shows that the incentives used in the Nordic states can positively influence the readiness of adults to be educated.

The Nordic countries increased the share of funds for public adult education in the 1970s and 80s, for they were endeavouring to democratise their citizens and right the wrongs. In the post 1990 period they intensively encouraged adult education, especially when unemployment was on the rise (Swedish reform 1995, Norway 1997; Denmark 2000; Finland recently). Instead of the strict vocational education programmes, linked to the work market, they encouraged rising the educational levels of the unemployed and paid great attention to the development of education in the community (Rubenson, 2006: 330). In the Nordic countries the latter was a consequence of the tradition of public adult education, which is closely connected to the social movements (study circles, Folk high schools).

Why do Nordic countries preserve an important general education share? Let's take a look at the key specifics of the Nordic model (Rubenson, 2005: 22-23; Rubenson, 2006: 335):

1. High and equal participation of adults in the education process in Nordic countries is a consequence of the publically financed sector of public (general and non-formal) adult education that is supported by the state and the local community, thus the participation is mainly free and on a voluntary basis.
2. In a period when most countries are adapting their financing strategies in relation to the effects (market oriented), Nordic countries still have an alternative, compensational financing – special target financing of education for underprivileged groups of adults, who are motivated with special education funds. The funds are mainly intended for the unemployed, individuals with various disorders, individuals with low education levels, immigrants and others who have problems accessing education. The intention behind target financing is to achieve greater equality (Rubenson & Desjardins, 2009: 199); they have ascertained that the general education policies have a limited effect on recruiting the underprivileged groups, because the traditionally strong groups use a greater share than allocated to them.
3. The Nordic countries also have a strong tradition of cooperation between the state and the organisations in the labour market, at which trade unions and associations of employers pay great attention to education and training (Rubenson, 2006: 336). This is a joint effort of the state, trade unions and employers, which alongside other state measures help adults, overcome the various obstacles for work related education.

On the basis of the IALS research data a detailed analysis was performed as regards the influence of the public financing of adult education. The research did not discover a connection between the public financing of adult education and the level of participation in the education and training processes, however it has shown that public financing has an important influence on the participation of those who are less likely to partake in education and training processes. The authors are of the opinion that it is the public support to adult education that provides the key differential characteristic of the Nordic model compared to other models of adult education (Tuijnman & Hellström, as cited in Rubenson, 2006: 338).

Conclusion

The 21st century educational policy faces a challenge if it wished to achieve efficient and qualitative education. However, the current lack of a coherent adult education system that is arising as a result of the political and economic pressures makes it difficult to evaluate the effects of the various possibilities of learning and adult education. Thus it is hard to define the national priorities for public financing (e.g. target financing for marginal groups). In order to achieve a sustainable adult education policy that would contribute to long-term social development, the financing of the programmes of general formal and informal adult education should be a part of the public educational policy, not merely economically rational and calculated but also socially and developmentally oriented. Thus a normative frame that would protect from further neo-liberal acquisition and once again link adult education to the concept of social justice and development is necessary. At the end of this paper I would like to offer a few open questions to which the answers are yet to be found.

- The needs of individuals and social needs often differ one from another, however they come the closest on the level of community. Community education, which has a long tradition in developed countries, is especially exposed in burning economic situations, for they influence the positive social changes, the quality of life, personal growth, improved interpersonal relations and solidarity. In order to successfully fulfil the interest of the state and the individual it is thus necessary to revive the importance of the community that allows diversity in values, norms and institutions, develop informal general education and straighten the civil society.
- In order to preserve the diversity and the specifics of the adult education field we need to establish complementarity between the formal/non-formal and general/vocational education; between the community, public adult education and the education for work. At this the partnership between the state, employers, trade unions and the civil society is of utmost importance. Instead of financing according to the effects (market oriented) it would be sensible to think about alternative (target) financing with a compensational charge through which we could ensure equality in the access to education.
- In the field of adult education there is a demand for ensuring sufficient operation of the public network of institutions and programmes for various needs of adults as well as for public financing of adult education (state and municipal funds), which should be supplemented by

proportional additional funds (from companies, participants and other sources). The diverse education offer should be ensured to reach the demand, however state interventions are necessary in order to increase the accessibility to education to those groups that show less self-initiative for joining.

The dilemma presented in this paper does therefore not allow simplifications and single sided conclusions. Without appropriate development of science, technology and various expert fields, to which appropriate education of the work force also belongs, the struggle for survival on the global market is most probably a lost battle. However, we have also lost the battle if we neglect the public good, social justice and cultural development within society.

References

- BÉLANGER, P. & TUIJNMAN, A. (Eds.) (1997). *New patterns of adult learning: A six-country comparative study*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon: UNESCO Institute for Education.
- BELTRAM, P., DROFENIK, O. & MOŽINA, E. (12. 2. 2010). *Analiza uresničevanja ReNPIO 2005 – 2008 in Izhodišča za oblikovanje Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2010 – 2013*. Ljubljana: Andragoški center R Slovenije. Retrieved July 27, 2011 from http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_ReNPIO.pdf
- CASTLES, F. G. (2004). *The Future of the Welfare State: Crisis Myths and Crisis Realities*. Oxford: Oxford University Press.
- CONTINUING EDUCATION, SLOVENIA, 2008 – 2009 – FINAL DATA (2010). Ljubljana: Statistical office of the Republic of Slovenia. Retrieved July 27, 2011 from http://www.stat.si/eng/novica_prikazi.aspx?id=3233.
- ČELEBIČ, T. (2011). Vključenost odraslih v izobraževanje. In T. Čelebič, O. Drofenik, A. Ivančič, S. Jelenc Krašovec, V. Mohorčič Špolar & E. Zver (Eds.). *Izobraževanje odraslih v Sloveniji. Stanje in izzivi* (pp. 60-79). Ljubljana: Pedagoški Inštitut.
- DESJARDINS, R., RUBENSON, K. & MILANA, M. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. Paris: Unesco.
- DROFENIK, O. (2011). Financiranje izobraževanja odraslih. In T. Čelebič, O. Drofenik, A. Ivančič, S. Jelenc Krašovec, V. Mohorčič Špolar & E. Zver (Eds.). *Izobraževanje odraslih v Sloveniji. Stanje in izzivi* (pp. 80-115). Ljubljana: Pedagoški Inštitut.
- DROFENIK, O., & ZVER, E. (2011). Analiza finančnega položaja ljudskih univerz. In T. Čelebič, O. Drofenik, A. Ivančič, S. Jelenc Krašovec, V. Mohorčič Špolar & E. Zver (Eds.). *Izobraževanje odraslih v Sloveniji. Stanje in izzivi* (pp. 143-155). Ljubljana: Pedagoški Inštitut.

- EDWARDS, R. & USHER, R. (2001). Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education? *Adult Education Quarterly*, 51 (4), 273–287.
- EDWARDS, R., CLARKE, J., HARRISON, R. & REEVE, F. (2002). Is There Madness in the Method? Representations of Research in Lifelong Learning. *Adult Education Quarterly*, 52 (2), 128–139.
- EUROSTAT (2011). (Statistics database). Retrieved June 6, 2011 from <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
- FIELD, J. (2000). Governing the ungovernable. Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management & Administration*, Vol 28 (3), 249–261.
- FOLEY, G. (2004). Introduction: The state of adult education and learning. In G. Foley (Ed.). *Dimensions of Adult Learning* (pp. 3-18). Maldenhead, Berkshire: Open University Press.
- FRAGOSO, A. & GUIMARÃES, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1 (1-2), 17-31. Doi: [10.1080/18756875.2010.541411](https://doi.org/10.1080/18756875.2010.541411)
- GLASTRA, F. J., HAKE, B. J., & SCHEDLER, P. E. (2004). Lifelong Learning as Transitional Learning. *Adult Education Quarterly*, 54 (4), 291 – 307.
- HEGA, G. M. & HOKENMAIER, K. G. (2002). The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies. *German Policy Studies*, 2 (1), 143–173.
- ILLERIS, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- IVANČIČ, A., ČELEBIČ, T., DROFENIK, O., JELENC KRAŠOVEC, S., KRAMAR, M., ... VILIČ KLENOVŠEK, T. (2011). Izobraževanje odraslih. In J. Krek & M. Metljak (Eds.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (pp. 369-417). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- JELENC KRAŠOVEC, S. & KUMP, S. (2009). Sistemsko urejanje izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 198–216.
- KUMP, S. (2009). Can education solve the dilemmas of the welfare state? *Andragoške Studije*, 1, 9-28.
- LISBON DECLARATION. EUROPE'S UNIVERSITIES BEYOND 2010: DIVERSITY WITH A COMMON PURPOSE (2007). Brussels: European University Association. Retrieved September 10, 2010 from http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf
- MOHORČIČ ŠPOLAR, V., MIRČEVA, J., IVANČIČ, A., RADOVAN, M. & MOŽINA, E. (2005). *Spremljanje doseganja strateških ciljev izobraževanja odraslih do leta 2006: preučevanje vzorcev izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- OLSSSEN, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of lifelong education*, 25 (3), 213–230.
- OLSSSEN, M., CODD, J. & O'NEILL, A-M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage Publication.

- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- QUIGLEY, B. A. (2005). Social policy. In L. M. English (Ed.). *International encyclopedia of adult education* (pp. 594-599). Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- ROOM, G. (2002). Education and Welfare: Recalibrating the European Debate. *Policy Studies*, 23 (1), 37-50.
- RUBENSON, K. (2004). Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project. In P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz-Johansen, L. Ploug, H. Salling Olesen & K. Rubenson (Eds.). *Shaping an Emerging Reality - researching Lifelong Learning* (pp. 28-48). Roskilde: Roskilde University.
- RUBENSON, K. (2005). Social Class and Adult Education Policy. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 106, 15-25.
- RUBENSON, K. (2006). The Nordic Model of Lifelong Learning. *Compare*, 36 (3), 327-341.
- RUBENSON, K. & DESJARDINS, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 59 (3), 187-207.
- SALLING OLESEN, H. (2004). Shaping an Emerging Reality: Defining and Researching Lifelong Learning. In P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz-Johansen, L. Ploug, H. Salling Olesen & K. Rubenson (Eds.). *Shaping an Emerging Reality - researching Lifelong Learning* (pp. 7-27). Roskilde: Roskilde University.
- STUDY ON ADULT EDUCATION PROVIDERS. FINAL REPORT (december 2006). Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). Retrieved June 15, 2011 from http://ec.europa.eu/education/pdf/doc256_en.pdf
- TUSCHLING, A. & ENGEMAN, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), 451-469.
- WALTERS, S., BORG, C., MAYO, P. & FOLEY, G. (2004). Economics, politics and adult education. In G. Foley (Ed.). *Dimensions of Adult Learning* (pp. 137-152). Maldenhead, Berkshire: Open University Press.

Sabina Jelenc Krašovec³
Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Obrazovanje odraslih u vremenu društvenih i ekonomskih promena: Promišljanje iz Slovenije

Apstrakt: Oblast obrazovanja odraslih može imati veliki uticaj na ostvarivanje socijalne pravde i na obrazovne aktivnosti koje se indirektno bave i ispravljaju različita socijalna pitanja. U ovom radu autorka se bavi razmišljanjem o zanemarivanju sistemskih ekonomskih i društvenih kulturoloških pitanja koja su oslabila sistem obrazovanja odraslih i sveli ga na aktivnost koja je orijentisana na tržište i ideologiju individualizma. Profit je uzrok zanemarivanja socijalne nege, jednakosti i pravde. Iz ove perspektive analizirana je situacija u Sloveniji; neodgovarajući regulatorni sistem i neadekvatan sistem finansiranja državnih institucija i programa u oblasti obrazovanja odraslih doveli su do nedovoljne implementacije javnih usluga u obrazovanju odraslih. Nordijski model se koristi za promišljanje mogućnosti osiguranja javne podrške obrazovanju odraslih putem adekvatne obrazovne politike.

Ključne reči: neoliberalna agenda, nejednakost, obrazovna politika, državni obrazovni sistem.

³ Dr Sabina Jelenc Krašovec je docent Univerziteta u Ljubljani, Slovenija.

Tamara Nikolić-Maksić¹, Bojan Ljujić²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

O igri u odraslom dobu i njenim obrazovnim implikacijama³

Apstrakt: U ovom radu želimo da ukažemo na važnost igre u čovekom životu i način na koji ona predstavlja i čini njegov neizostavni deo u različitim sferama. Glavni podsticaj bilo nam je uverenje da je igra na najmanje tri načina neadekvatno shvaćena u kontekstu savremenih društvenih postavki. Prvo, ona se mahom dovodi u vezu sa dečjim uzrastom, dok se zapostavlja njen značaj u životu odraslih. Drugo, igra se shvata kao nebitna, neozbiljna i daje joj se sekundarni značaj. Treće, previđa se i zanemaruje prisustvo obeležja i principa igre u većini ljudskih delatnosti, te dominira shvatanje da su oni prisutni jedino u samom činu igre. Suštinu neadekvatnog poimanja igre vidimo u dominaciji „racionalističkog“ viđenja sveta, kao i zanemarivanju čulnosti, emocija i intuicije u razumevanju društvenih odnosa. Takođe, uvereni smo da je suštinsko shvatanje igre nemoguće kroz prizmu vrednosti koje su u osnovi modernističkog pristupa (racionalnost, kontrola, rezultat, individualnost itd.), te da je neophodno ovaj fenomen sagledati uz uvažavanje postmodernističkih postavki (fokus na emocije, usmerenost ljudi jednih na druge, vrednovanje slučajnosti, uvažavanje performansa itd.) Smatramo da bi razumevanje igre iz tog drugog ugla olakšalo njeno razmatranje u relaciji sa drugim ljudskim delatnostima. U novom dobu igra ne samo da treba da dobije „novo“ značenje već i ono koje je bliže njenoj suštinskoj prirodi. Igra, pored toga, dobija istaknuto mesto sa aspekta obrazovanja odraslih, a u širem kontekstu postaje ključni podsticaj u razvoju čoveka i civilizacije.

Ključne reči: igra odraslih, obrazovanje odraslih, modernizam, postmodernizam, improvizacija, performans.

¹ Mr Tamara Nikolić-Maksić je asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, doktorand na Grupi za andragogiju.

² Bojan Ljujić je istraživač-pripravnik na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, doktorand na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju, Grupi za andragogiju.

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

Uvod

U izjavama koje svakodnevno slušamo nazire se uobičajeni stav koji ljudi gaje prema igri. „Nismo klinci da jurimo za loptom!“ verovatan je odgovor nekoga koga smo pozvali na partiju malog fudbala, izvesno je da će nam „Ne igray se vatrom!“ dobaciti neko kome smo saopštili da planiramo da se oprobamo u padobranstvu, „Samo se ti igray sa zdravljem!“ uputiće nam kada se lagano obučeni pojavimo po lošem vremenu. Ovo su samo neki od iskaza koji svedoče da se često prema igri odnosimo na ne sasvim adekvatan način, što je moguće eksplicirati kroz najmanje tri zapažanja. Prvo, igra se posmatra kao isključivo dečji entitet, a zanemaruje se njena aktuelnost u svim životnim periodima. Drugo, ona se shvata kao neozbiljna, neodgovorna, kao suprotstavljena „pravim“ i „ozbiljnim“ životnim delatnostima, a u sistemu ljudskih vrednosti postavljena je nisko. Treće, evidentna je sklonost da se igra ograničava na sam čin igre, na samu aktivnost, dok se njeno prostiranje i izvan ovih okvira previđa.

Prema našem mišljenju, ove tri teme se izdvajaju kao naznačajniji razlozi zbog kojih je igra zapostavljena, zanemarena i na izvestan način zaboravljena. U narednim delovima rada pokušaćemo da ih analiziramo i nađemo način da ukažemo na važnost njenog prisustva u životu čoveka uopšte, a onda i na važnost njenog prisustva u obrazovanju. Ove teme su svakako povezane i teško ih je posmatrati odvojeno. Odluka da ih tako posmatramo samo je posledica potrebe da istaknemo glavne probleme u teorijskim pogledima na igru, ali i praktičnim implikacijama takvih shvatanja koje imaju na učenje i obrazovanje u odrasлом dobu. Svako učenje koje je razvojno, kako verujemo, usko je povezano sa ljudskom igrom. Ona je deo čoveka i njegove suštine. Zašto onda njen potencijal ostaje neiskorišćen i njena uloga u tome zanemarena?

Da li je igra rezervisana samo za decu ili se igraju i odrasli?

Teoretičari na različite načine povezuju igru sa razvojem ljudske vrste i razvoja čoveka kao društvenog bića. Tako je Fink (1984) vidi kao jedan od „osnovnih fenomena ljudskog postojanja“; Huizinga (1944) o njoj govori kao o „starijoj od kulture“; za Božovića (2010) ona je ključ za pronicanje u zbilju složenih fenomena savremenog društva, a priroda igara jednog naroda od suštinskog je značaja za njegovo upoznavanje i otkrivanje, ona je osnova bio-antropo-socio-kulturne čovekove ukorenjenosti i tiče se njegove suštine; Kajoa (1979) uviđa da igre veoma zavise od kultura u kojima se igraju, da su one slika civilizacije u kojoj egzistiraju, kao i da se stvarna trajnost društva prelama kroz igru i u njoj ostvaruje; Kalliala

(2006) ukazuje na kulturu igre koja je definisana znatno širim kulturnim kontekstom. Iako je igra nesumljivo deo našeg prirodnog i kulturnog nasleđa, postaje sve više zanemarena kako odrastamo i starimo (Blatner i Blatner, 1997). Kada bismo pitali ljude kom periodu ljudskog života pripada igra, verovatan odgovor bi bio da ona ostaje deo detinjstva.

Život kojim je čovek nekada davno živeo kao da je mnogo više funkcionisao u skladu sa principima igre. Igra kao da je bila svojevrsan univerzalni princip, koji je čoveka držao blizu prirode i opravdavao njegovo postojanje kao prirodnog bića. Danas karakteristike igre i njeni principi bivaju izmenjeni pod uticajem dominantnih društvenih vrednosti. Naime, prava igra, kao slobodna, puštena, nadahnuta, kakvom je prepoznaje Kajoa (1979) u kontekstu *paidie*, gotovo da je u potpunosti napuštena. Ona je danas sasvim blizu suprotnom ekstremu o kome ovaj klasičar igre govori – *ludusu* – čija je možda i osnovna karakteristika u tome što pravilima obuzdava gore opisanu igru. U *ludusu* se, zapravo, najbolje prepoznaje veza između kulture i igre, jer se kroz njegova pravila ilustruju različite dominantne vrednosti u jednoj kulturi. Slično na umu imaju Botturi i Loch (2008, 4) kada govore da se igra prepoznaje kao prirodni modalitet iskustva (*playing*) i kao kulturno zasnovana aktivnost (*game/gameplay*). Tako, s jedne strane, *paidia* bi odgovarala iskustvenom modalitetu (*play/playing*) koji je u prirodi svakog ljudskog bića, deo je svakodnevnih aktivnosti, učestvuje u svim delatnostima ljudskog bića. S druge strane, *ludus* odgovara igri viđenoj kao aktivnost koja je definisana kulturnim vrednostima (*game/gameplay*). *Ludus* sam po sebi nije nužni uništitelj igre. Ali kao nosilac pogrešnih vrednosti ovaploćenih u pravilima igre, on istovremeno predstavlja imanentni element igre i njenog dezintegratora.

Čini se da se danas još samo deca igraju uz dominaciju principa *paidie*. Ostajući u terminologiji Botturija i Locha (2008) konstatujemo slično, a to je da igra (*playing*) nije nešto dijametralno suprotno onome što inače činimo u svakodnevnom životu. Ona je modalitet ljudskog iskustva i načina na koji radimo stvari, neka vrsta omotača naših delatnosti koji svakoj od aktivnosti koju izvodimo daje posebnost. Ovaj modalitet je prirodan za decu, ali je dosta problematičan u domenu odraslih (Botturi i Loch, 2008: 4). U filogenetskom smislu opravdano je pretpostaviti slično – opstanak *paidie* moguć je, u izvesnoj meri, jedino u primitivnim društvima, ali jasno je da čak i u njima igra biva definisana pravilima, koja su nosioci društvenih vrednosti. Tako, kako Kajoa (1979) primećuje, u primitivnim zajednicama dominiraju principi karakteristični za kategorije igara označenih kao *mimicry* (prerušavanje i podražavanje) i *ilinx* (zanos, vrtoglavica, nesvest), dok u savremenom, zapadnom, racionalnom, kapitalističkom svetu dominiraju principi iz *agona* (nadmetanje, takmičenje) i *aleae* (slučaj, sreća). U današnje vreme se povratak na stadijume igre koji su karakteristični za primitivna

društva smatra regresijom u civilizacijskom smislu (Botturi i Loch, 2008), dok se kompeticija i nadmetanje smatraju preduslovom civilizacijskog progresa.

Igra je prisutna duž celog kontinuuma ontogenetskog razvoja čoveka, a njene funkcije variraju u zavisnosti od uzrasta. U najranijim periodima života igra ima značajnu ulogu u razvoju samosvesti, spoznaji okruženja, sopstvenog položaja i odnosu sa drugim ljudima u njemu. Kako navodi Božović (2010), igra pruža priliku za kultivisanje onih vrednosti koje se razvijaju u susretu sa drugima, gde značajnu ulogu igra *sloboda*, koja isključuje nametanje izvesnih oblika ponašanja. Sloboda igre omogućuje kreiranje tzv. *etičke laboratorije* u kojoj se razvijaju sposobnosti vladanja sobom i dobra procena vlastitih želja i individualnih nastojanja. Kasnije u životu primat preuzimaju neke druge funkcije – socijalna, psihološka, ekonomska i druge. Međutim, razvojni podsticaj igre nikada ne jenjava. Istina je da suštinski i moćni aspekti ovog dela ljudske prirode ne mogu biti suzbijeni i potisnuti, štaviše nastaviće da bujaju i rastu i u odraslom dobu (Blatner i Blatner, 1997).

U tom smislu, slažemo se sa Božovićem (2010) koji izražava uverenje da je u nastojanju da se domen igre vezuje isključivo za period detinjstva sadržana velika greška, jer se time, u najmanju ruku, previđa uloga detinjstva kao preduslova produžavanja spontanosti, samorazvoja, samopotvrde i vrednovanja, u kontekstu kontinuiteta rađanja ličnosti, individualnosti i identiteta. Onda kada igru shvatimo samo kao pripremu za ono što nazivamo „ozbiljan život“, degradiramo njenu vrednost, ona postaje sekundarna i nebitna, a gubi i svoja suštinska svojstva, najpre svoje slobodno biće. Tako se danas sve češće sluša o neumeću igranja kod dece što je posledica njihovog vaspitavanja da „ozbiljan“ rad nikako ne ide sa dokolicom i igrom (Zagorac, 2006). Slično tome, Holzman (2009) ukazuje na ironiju sadržanu u činjenici da se deca često, pre nego što krenu u školu, igraju škole, a onda kada je upišu, nije im dozvoljeno da se igraju u njoj. Očigledno mnogi teoretičari i praktičari obrazovanja previđaju da je, ne samo poželjno, nego i moguće igrati se u školi (baš kao i pre nje).

Deluje da su se sa shvatanjima Pijažea (1962) i Vigotskog (1978) javile dve najuticajnije struje u razvojnoj psihologiji koje su zajedno predstavile viđenje ljudskog razvoja prema kome detinjstvo karakterišu razigranost i istraživanje, a odraslost je konceptualizovana kroz logiku i produktivnost. Direktna posledica ovakvog pogleda na razvoj uticala je na jaz između igre na dečjem uzrastu i u odraslom dobu, kao i na zanemarivanje i trivijalizovanje njene razvojne funkcije i kod dece i kod odraslih (Göncü i Perone, 2005; Blatner i Blatner, 1997).

Za većinu autora koji se bave razmatranjem igre, obrazovanja i razvoja, naročito iz oblasti psihologije i obrazovanja, značaj igre ogleda se u tome da facilitira učenje društvenih uloga i socijalnih vrednosti. Na igru se gleda kao na alat ili oru-

de koje služi da posreduje između pojedinca i kulture i to tako što deca igrajući se „isprobavaju“ ili „uvežbavaju“ uloge koje će kasnije preuzeti u „stvarnom“ životu. Ovo je samo jedan od mogućih pogleda na igru i Holzman (2009) ne negira da postoji i takva vrsta igre ili da igra može i tome da služi. Ona, međutim želi da ukaže na ono što se suštinski dešava kada se deca igraju. Naime, ona ne odigravaju unapred predodređene uloge, već igrajući se, kreiraju nova izvođenja samih sebe. „Ujedno su i dramaturzi i reditelji i izvođači“ (Holzman, 2009: 52). Umesto što oponašaju kulturu, ona stvaraju kulturu. Kreirajući kulturu, kreiraju i sebe, a taj proces kreiranja je ono što je razvojno. Tako autorka u stvari razume, interpretira i nadovezuje se na shvatanje Vigotskog (1978: 102) o tome kako se dete u igri ponaša kao da je „za glavu više“. Ono što je potrebno da bi do razvoja došlo, jeste stvoriti uslove tj. okruženje u kome to može da se desi.

Kada se govori o igri, bilo u svakodnevnom govoru ili u naučnom diskursu, najčešće se ima u vidu jedan od sledeća tri značenja igre: slobodna igra (kao što je igra pretvaranja ili fantazije karakteristične za rano detinjstvo), igranje igara (kao više strukturisana vrsta igre u odnosu na prethodnu i detriminirana pravilima, koja počinje da prevladava na školskom uzrastu, a nastavlja se i u odraslom dobu) i dramska igra (zajednička deci i odraslima a smeštena u formalno ili profesionalno okruženje). Holzman (2009) smatra da su sve tri ove vrste ili oblika igre od ključnog značaja za doživotno učenje koje je razvojno. Za većinu teorija razvoja (uključujući i one koje se oslanjaju na rad Vigotskog) igra pretvaranja karakteristična za detinjstvo nestaje sa uzrastom kretanja u školu. Igra pretvaranja iz takve perspektive je deo razvojnog stadijuma, posluži svrsi i nestane (Lobman i O'Neil, 2011). Shodno tome, kada su odrasli u pitanju, njena ekspresija ima tendenciju da se fokusira na niz relativno sputavajućih struktura takmičarskih igara i igara orijentisanih na postignuće. Naime, veštine koje deca uče kroz igru (radeći ono što još uvek ne znaju kako da rade) kada krenu u školu stavljaju u svrhu akademskog učenja, zatim rada i igara sa pravilima u starijem uzrastu i odraslom dobu. Kreativnost koja je usmerena na spolja u igri pretvaranja okreće se na unutra u formi mašte i imaginacije (Gajdamascenko, 2005; Marjanović-Shane i Beljanski-Ristić, 2008 prema: Lobman i O'Neil, 2011). Međutim, kako nam je sam Vygotsky (1978) otkrio, razvoj nije nešto što nam se dešava, već nešto što sami stvaramo. Takođe, to nije spoljašnja manifestacija individualizovanih unutrašnjih procesa već društvena i kulturna aktivnost u kojoj učestvujemo sa drugima (LaCerva i Helm, 2011; Holzman, 2009; Newman i Holzman, 1993; Vygotsky, 1978).

Vygotsky (1978) je ukazao na to da su dečja najveća dostignuća moguća u igri i identifikovao dve karakteristike koje je definišu: kreiranje imaginarne situacije (u kojoj značenje dominira nad akcijom) i stvaranje pravila. Ono što je

značajno jeste odnos između te dve karakteristike. Naime, u slobodnoj igri ili igri pretvaranja pravila ne prethode samoj igri kao što je to slučaj sa kasnijim formama igre (kao, na primer, u igranju igara gde pravila dominiraju nad imaginarnom situacijom). U ovom slučaju, deca dok se igraju, smišljaju pravila istovremeno sa kreiranjem imaginarne situacije. Prema Holzman (2009), igra je vodeći faktor u razvoju, jer je to aktivnost koju karakteriše dijalektičko jedinstvo pravila i rezultata (umesto toga da predstavlja aktivnost u kojoj pravilo vodi ka rezultatu). To uzajamno dejstvo imaginacije (koja oslobađa) i pravila (koja ograničavaju) je ključno za razumevanje razvojnog potencijala igre. Upravo zato, prema njenom mišljenju, da bi učenje posle perioda ranog detinjstva bilo razvojno, treba da bude organizovano kroz igru. Tako autorka zaključuje kako je sâm Vygotsky otkrio nešto što ni sâm nije uspeo da vidi, smatrajući da igra u kasnijim godinama života nema naročito značajnu ulogu i funkciju koju je imala u ranom detinjstvu i da gubi značaj u odnosu na formalno učenje.

Izgleda da se na odnos igre (kako na dečjem uzrastu, tako i tokom čitavog životnog veka) s jedne strane i učenja i razvoja, s druge strane, ukazuje više van formalnog sistema (Lobman i O'Neil, 2011; Holzman, 2009; Ward-Wimmer, 2003). Naročito se ukazuje na značaj igre pretvaranja tokom čitavog životnog veka. Glavna premisa ovakvog shvatanja je da ona predstavlja aktivnost koja dozvoljava ljudima da izraze svoju imaginaciju u socijalnom smislu i izdvaja se kao ključni faktor mentalnog i emotivnog zdravlja i podrška kreativnosti i produktivnosti tokom celog životnog veka (Lobman i O'Neil, 2011).

Göncü i Perone (2005) takođe smatraju da je slobodna igra ili igra pretvaranja karakteristična za dečji uzrast neopravdano zapostavljena kada se radi o odrasloj dobi, pogotovu kada se uzmu u obzir radovi autora, kao što je na primer Winnicott koji je još sedamdesetih godina prošlog veka ukazivao na sličnosti u funkcionisanju i motivaciji u pretvaranju između dece i odraslih.

Sve više je takvih primera. Jedan od njih je i improvizacija, koja se u najrazličitijim kontekstima sve više koristi u obrazovanju odraslih. Improvizacija kao fenomen odraslosti ima dosta sličnosti sa igrom pretvaranja koja se vezuje za dečji uzrast. Göncü i Perone (2005), tragajući za sličnostima i razlikama u definisanju pomenutih fenomena, navode sledeće: Prvo, u određenjima se govori o slobodnom toku i socijalnoj prirodi ovih aktivnosti u kojima značenje mesta i trenutka ima imaginativni značaj. Drugo, u određenjima se ne insistira na pravilima performansa i strukturi. Treće, kao bitan faktor u kontekstu improvizacije i igre pretvaranja javlja se svest o učešću u aktivnosti igre, nasuprot drugim aktivnostima koje su igri suprotstavljene. Četvrto, obe aktivnosti se određuju kao podeljene u stadijume, sa temama koje variraju, u kojima se objekti koriste nelinearno, usvajaju imaginativne uloge, a performansi se dešavaju izvan uobičajenog konteksta

sa ponavljanjima. Peto, u obe aktivnosti se učestvuje zarad zadovoljstva, a ne dostizanja nekog drugog cilja. Šesto, u ovim aktivnostima učesnici su slobodni prilikom kreiranja zamišljenih svetova i razmeni koju vrše sa drugima na fleksibilan i zabavan način.

Autori iskazuju uverenje da se personalne i interpersonalne beneficije pretvaranja koje se pripisuju dečjem uzrastu pojavljuju i kasnije u periodu odraslosti. U personalnom smislu improvizatori govore o uzbuđenju prilikom kreiranja nečeg novog i neplaniranog, predahu od svakodnevnih briga, samopouzdanju, prihvatanju neuspeha i ludosti i transformaciji identiteta. Pored toga, oni govore o tome da improvizacija unapređuje sposobnost da se sluša, vrši razmena, da se toleriše i da se bude otvoren za tuđe ideje. Konačno, improvizatori ističu da svet improvizacije omogućava razvoj osetljivosti na drugarstvo i zajedništvo, kao i na grupnu kolaboraciju. Svi ovi problemi se javljaju kao relevantni problemi za buduća naučna istraživanja.

Kada osoba ulazi u svet igre, ona želi nešto da nauči o njemu. Sledeći Vigotskog, kada odrasli stupaju u iluzioni svet pretvaranja, oni pokušavaju da razumeju nešto što ranije nisu u svakodnevnom životu. Kroz igru, odrasli kreiraju reprezentacije ovakvih iskustava i proveravaju njihovu primenljivost u stvarnom životu. Ovo se može desiti u samostalnoj igri, ali i u društvenoj igri, gde se zajednička, dogovorena i eksplicitno improvizovana aktivnost smatra zajedničkom zonom narednog razvoja. Ima više implikacija navedenog (Göncü i Perone, 2005). Prvo, evidentna je potreba da se igra integriše u obrazovanje odraslih, kao što je integrisana u obrazovanje dece. Drugo, školovanje može da se poredi sa društvenom igrom i improvizacijom u kojoj svi učesnici predstavljaju performere koji uče i razvijaju se kao društvena zajednica u kolaborativnim okruženjima. Tako je autoritet nastavnika minimalizovan, a polaznici zajedno sa njim aktivno učestvuju u nastavnom procesu i doprinose rastu obrazovne grupe.

Ovaj razigrani pristup obrazovanju trebalo bi da obezbedi slobodu svim participantima i nastavnicima u obrazovnom procesu, naročito u domenu kreiranja novih mogućnosti učenja i razvoja kolektivnih stremljenja u postizanju ovakvih ciljeva. Dijaloška sredstva koja se koriste u igrama pretvaranja trebalo bi da postanu osnova obrazovne komunikacije, što bi dovelo do inkorporiranja otvorene i slobodnotekuće komunikacije koja omogućuje istraživanje novih ideja i dolaženje do novih otkrića.

Da li je igra ozbiljna stvar ili nešto krajnje neozbiljno i nebitno?

Životno iskustvo utiče na naše sveukupno delovanje, pa tako i na igru. U kontekstu približavanja suštini ljudske igre, čini se opravdanim preispitivati ulogu tog iskustva. Bez obzira na oskudno životno iskustvo, igra je za decu ozbiljan segment života. Jedino se deca igraju na „pravi“ način, kroz igru egzistiraju sa značajnom ozbiljnošću, pristupaju joj odgovorno. Kako navodi Bjerkvold (2005), ona je oblik života, stanje duha koje je u neprestanoj promeni. Ne može se reći da se ona samo igraju, deca žive u igri i kroz igru. Čini se da o tome govori i Holzman (2009) u kontekstu razvoja i učenja. Mala devojčica koja se igra Pepeljuge u isto vreme je i ona sama i Pepeljuga. I to je ono što je razvojno. Pokušavajući da budemo ono što nismo, odnosno, neko drugi ili nešto drugo u odnosu na ono što jesmo, mi se razvijamo. I sâm Vygotsky (1978) je ukazao na to da igra kreira zonu narednog razvoja za dete, jer se u igri dete ponaša „iznad“ svog uobičajenog ponašanja.

Odrastanjem i obogaćivanjem iskustva kroz život, obrazovanje i proces socijalizacije, na čoveka se prenose vladajuća uverenja, stavovi i sistemi vrednosti jednog društva. Kako su u današnjem svetu sistemi vrednosti sasvim suprotstavljeni igri, životno iskustvo možemo proglasiti njenim neprijateljem. U današnjim uslovima života u kojima je dominantna trka za sticanjem i posedovanjem, ozbiljnost i važnost se određuju kroz prizmu materijalne dobiti i koristi. Ozbiljno i važno je ono što dovodi do materijalne dobiti, a duhovni napredak je u sasvim drugom planu i nisko se vrednuje. Ukoliko životno iskustvo sagledamo u društvenim postavkama kapitalističkog društva i globalne potrošačke ekonomije, očigledno je zašto ga je danas teško sagledati kao faktor koji unapređuje sferu igre. Igra je za decu „neravnodušni život“ (Božović, 2010: 62) i dok joj se ona iskreno, ozbiljno i odgovorno prepuštaju i „predaju kao ptice letenju“ (Bjerkvold, 2005: 45), odrasli je manje ili više svesno diskvalifikuju kroz afirmaciju kapitalističkog sistema vrednosti. Igra je neostvarena mogućnost čoveka što dovodi u pitanje opšti kvalitet života u savremenom društvu. Ali sama mogućnost nije dovoljna da bi se taj kvalitet unapredio. Za to je potrebno da igra počne da se vrednuje, a tu obrazovanje i učenje imaju ključnu ulogu.

Slično kao u ontogenetskoj ravni, čini se da je igra bliža humanoj suštini u početnim fazama filogenetskog razvoja. Ljudi se u primitivnim društvima igraju „ozbiljnije“, humanije, nego što je to slučaj u savremenom svetu. Oni igri pridaju veći značaj, ona je ozbiljna delatnost sa dominantnom socijalno-psihološkom funkcijom. Takođe, saznajna funkcija, ili funkcija nošenja sa nepoznatim i stranim, čini se kao dominantna kod zajednica koje se označavaju kao primitivne. U današnjem svetu ipak dominira zabavna funkcija, u skladu sa trendom komercijalizacije u različitim domenima savremenih delatnosti. Tako, u pojed-

nim primitivnim društvima, podražavanje neživih stvari ili oponašanje biljaka i životinja, sastavni su delovi različitih rituala, koji spadaju u domen igre. Kolika je ozbiljnost igre u primitivnim zajednicama govori to da se primitivac maskiran u lava ne ponaša kao da je lav, već je uveren da on to i jeste (Jung, 1973). Tako nešto nezamislivo je za savremenog čoveka. On se u igri može pretvarati da je lav, ali u svakom trenutku on ostaje svestan da je ljudsko biće, a da je njegova uloga lava samo privremena i važeća u datim uslovima i u određenom vremenu. O tome govori i Šefer (2001), kada oslanjajući se na Ničevov rad, uviđa dve genealogije *mimetičkih aktivnosti*. U skladu sa prvom, mimetičke aktivnosti zavise od magijskih obreda, a podražavati znači postajati neko drugi, što dalje ne predstavlja opasnost, već sreću. Šefer (2001) govori o „proživljenoj“ („ozbiljnoj“) i „simuliranoj“ („ludičkoj“) obuzetosti. Uslovno rečeno, prva je ona koja je aktuelna u primitivnim društvima, a druga je ona koja je aktuelna danas. Razlikuje ih svest i voljnost da se pristupi akciji obuzetosti. Dakle, u modernom svetu, igra kao da je udaljena od svoje suštine i čovekove prave prirode, ona je sekundarna, ima sporednu ulogu, što predstavlja dijametralnu suprotnost u odnosu na primitivni svet.

Razmatranje problema ozbiljnosti ljudske igre ponovo nas dovodi do konstatacije da specifičnosti naučnih oblasti koje svojim predmetom proučavanja obuhvataju igru determinišu različitosti u naučnom pristupanju ovom složenom fenomenu. Ključne karakteristike, funkcije, uloge i druge značajne osobenosti ljudske igre drugačije se sagledavaju i tumače u zavisnosti od dominantnih teorijskih polazišta. Stoga ima smisla govoriti o ambivalentnosti i višeznačnosti ljudske igre.

Uviđajući to, Sutton-Smith (2001) govori o više *retorika igre*, čije razumevanje smatramo veoma bitnim u pokušaju da se pronikne do korena shvatanja igre kao neozbiljnog i sekundarnog fenomena u ljudskom životu. Ovaj autor termin retorika koristi u značenju namere istraživača da druge ubede u relevantnost i adekvatnost teorijskih postavki, glavnih stavova i uverenja koji se zastupaju unutar pojedinih paradigmatičkih pravaca. Retorika, u ovom smislu, obuhvata načine na koje istraživači pokušavaju da opravdaju svoje naučno-vrednosne sisteme koji bitno određuju pristup predmetu naučnog proučavanja. Tako, postaje jasno da retorika u ovom slučaju nije suštinsko svojstvo igre kao predmeta proučavanja. Ona je put za plasiranje aktuelnih ideoloških vrednosti bez obzira o kom je predmetu proučavanja reč. Retorika igre, dakle, shvata se kao pozicioniranje i sagledavanje igre u širem vrednosno-ideološkom kontekstu, pre nego proučavanje i preispitivanje samog tog konteksta. Najgrublja podela retorika igre bila bi na **drevne** i **moderne**. Drevne retorike, kao što se pretpostavlja na osnovu samog naziva, u osnovi imaju vrednosti koje su bile dominantne u ranijim filogenetskim

stadijumima ljudskog razvoja, a danas su mahom napuštene. **Drevne retorike igre** u svojoj osnovi imaju uverenja poput sledećih:

- Ljudski život i igra u potpunosti su pod kontrolom sudbine, božanstava ili sreće, a ne toliko determinisana samostalnom akcijom (*retorika igre kao sudbine*).
- Igra je zasnovana na kolektivnim, pre nego na individualnim vrednostima, te se koristi kao reprezentacija konflikta i kao način da se ojača status onih koji kontrolišu igru i važe za njene heroje (*retorika igre kao moći*).
- Igra je usko povezana sa tradicionalnim komunalnim svečanostima, a treba da obezbedi potvrđivanje, istrajavanje i unapređenje moći i identiteta zajednice igrača (*retorika igre kao identiteta*).
- Igra je neozbiljna aktivnost koja se povezuje sa besposlicom ili ludiranjem, ali se u istorijskoj ravni dovodi u relaciju sa određenim ličnostima koje su u svojim vremenima predstavljale svojevrzne buntovnike protiv aktuelnog društvenog uređenja (*retorika igre kao neozbiljnosti*).

S druge strane govori se o **modernim retorikama igre**, koje se zasnivaju na nekom od sledećih stavova:

- Igra pripada samo deci i životinjama koji se kroz nju razvijaju, ali ne i odraslima (*retorika igre kao progres*).
- Igra se prepoznaje u svim vrstama razigranih improvizacija kojima se idealizuje imaginacija, fleksibilnost, kreativnost i inovacija u izdvojenim svetovima igre (*retorika igre kao imaginacije*).
- U igri pojedinci učestvuju samostalno i ona nikada nije propisana, ona se dovodi u vezu sa formama kroz koje se igra idealizuje isticanjem poželjnog iskustva igrača (njihovu zabavu, relaksaciju ili bekstvo), kao i na intrinzički ili estetski doživljaj zadovoljstva igračkog performansa (*retorika igre kao selfa*).

Činjenica da se igra smatra nedovoljno ozbiljnom aktivnošću može se prema mišljenju nekih autora (Henricks, 2011) objasniti modernističkim shvatanjem igre koje uzima u obzir upravo moderne retorike igre. Korene modernizma nalazimo u idejama i događajima karakterističnim za XVIII vek i period prosvetiteljstva u Evropi, a javlja se kao sistem verovanja koji naglašava sposobnost ljudskog razuma da se suprotstavi, shvati i razume, a zatim i reorganizuje svoje prirodno i socijalno okruženje (Docherty, 1993 i Rosenau, 1992 prema: Henricks, 2011). Na ovoj tradiciji počivaju i današnja preovlađujuća shvatanja igre i obrazovanja. Najveći broj autora koji proučavaju relacije igre i obrazovanja dolaze upravo iz oblasti predškolske pedagogije i razvojne psihologije usmerene na rani

dečji uzrast, kao i oblasti profesionalnog bavljenja igrom. U kontekstu modernizma proučavanje igre odvija se u okvirima racionalizma, a ona se najčešće tretira kao prolazno iskustvo radosti, anksioznosti, neverice smešteno u neki prepoznatljiv okvir (bilo lični, socijalni ili kulturni), koji konsoliduje ili reguliše ova osećanja (Henricks, 2001). Najbolji primeri modernističke tradicije u proučavanju igre jesu radovi Šilera i Huizinge, koji naglašavaju značaj različitih oblika izražavanja. Te forme ili oblici igre predstavljaju okruženja za kulturološka istraživanja, pa tako i osnovu za bolji svet. Igra je u tom smislu manje bekstvo od forme, a više njeno istraživanje. Pravila nisu suprotnost igri, već arhitektura njenog postojanja.

Modernističko shvatanje igre fokusirano je na moć ili na povlasticu individue. Na igru se tipično gleda kao na ispoljavanje slobode ili kontrole, šansa da ljudi upravljaju ili manipulišu sopstvenim okruženjem na način koji im pruža zadovoljstvo. „Igrači“ pristupaju, ulaze i izlaze iz sveta igre po svojoj slobodnoj volji. Oni iniciraju konfrontaciju sa odabranim elementima tog okruženja. Kao što Piaget (1962) kaže, oni asimiluju realnost tako što postavljaju forme ili oblike u okvir svojih subjektivno generisanih obrazaca. Igra viđena na taj način predstavlja projekat kognitivne i fizičke manipulacije (Henricks, 2001).

U okviru modernističkog diskursa igra se često razmatra u kontekstu nje ne koristi. Kao što Schiller (prema: Henricks, 2011) objašnjava igra je proces socijalnog i individualnog otkrića. Kroz igru, subjekt otkriva i uči snage i slabosti društvenog poretka. I za Schillera i Huizingu (prema: Henricks, 2011) igra je determinanta i produkt društvenog i kulturnog razvoja. Tako je ona intimno povezana sa čovekovim razvojem u svim stadijumima života. Uprkos ovakvim postavkama ona je u modernističkoj tradiciji manje značajna kategorija od rada, koji se povezuje sa posledicama i rezultatima, on je ozbiljan. Rad je primarni instrument kojim čovek ovladava svetom. Tako, za moderniste, rad je definišuća tema odraslosti, dok je igra to za decu, ona je nešto dečje ili nešto detinjasto.

Sa pojavom postmodernizma moguć je i nov pogled na igru, što najbolje ilustruje Henricks (2001) citirajući jednog nemačkog autora koji govori o tome kako se ljudska vrsta približila periodu koji označava kraj modernizma i početak igre. U ovom kontekstu, pričajući o postmodernizmu ostaćemo samo na opštim naznakama, na kraju krajeva, jer ne samo da ga je teško opisati i odrediti, već ono što se pod tim pojmom podrazumeva zavisi od oblasti u kojoj se razvija tj. značenje se menja od konteksta u kome se govori, označava različite stvari u različitim oblastima, javlja se u različitim formama u okviru različitih oblasti (Henricks, 2011, 2001). Termin postmodernizam se ne odnosi na jedinstven teorijski pravac, već pre na „široku kolekciju komentara na savremeno iskustvo“ (Henricks, 2001: 52). Štaviše, bilo koji pokušaj da se ti komentari opišu ili sumiraju potpuno je stran duhu postmodernizma. Postmodernizam se više zasniva na različitostima

nego sličnostima, partikularnostima ličnih i subjektivnih interpretacija koje prevazilaze eksplicitna značenja. Možda je i jedna od najistaknutijih karakteristika ta što je i nastao kao protivteža ili odgovor na probleme proistekle iz modernističke vizije sveta. Snažno se suprotstavlja modernizmu, naročito za nas bitno, uzdizanju naučno proklamovanih „opštih zakona“ i „univerzalnih istina“ tako da vrlo često, i to u značajnoj meri, zapostavlja „humanije“ načine saznavanja (Henricks, 2011). Tako se, postmodernisti, nastuprot modernistima, ponovo okreću i crpe inspiraciju iz tema premodernističkog perioda: centriranost na emocije, povezanost ljudi jednih sa drugima, osećanja zadovoljstva proizašlog iz „nemanja“ kontrole ili uključenosti u takve događaje, značaj slučaja ili slučajnosti, uzdizanje pojedinačnog nad opštim, gledanje na sve što se dešava u svetu sa stanovišta konteksta u kome se odvija (Spariosu, 1989 prema: Henricks, 2011) što je karakteristično i za radove koji se bave igrom, ali i obrazovanjem i učenjem odraslih. Postmodernistički orijentisani autori koji se bave igrom smatraju da je igra postala centralna metafora za savremeno iskustvo. Oni ne tvrde da savremeno društvo pati od manjka igre. Ljudi svih uzrasta se zabavljaju na različite načine. Štaviše, savremeno društvo je puno angažovanja u aktivnostima vođenim hedonističkim impulsima i potragom za zadovoljstvima. Ipak ono što razlikuje postmodernističko viđenje igre od modernističkih jeste tema slučajnosti ili slučaja (*chanciness*), koja zamenjuje modernističku samousmerenost (*self-direction*) (Henricks, 2011).

Dok za moderniste igra uglavnom služi za oporavak i rekreaciju i predstavlja pauzu od normalnog toka događaja, za postmoderniste, igra nije jednostavno izlazak iz rutine ili „privilegovanog trenutka diskontinuiteta“ (Henricks, 2011: 67). To je zato što je naš doživljaj realnosti kontinuirano isprekidan i fragmentiran. U svetu u kome vladaju kaos, neodređenost i prolaznost, igra je manje bekstvo od života, a više odgovor na njega. Na taj način, igra je manje ulazak u novi i drugačiji svet određen pravilima datog poretka, a više iskustvo nepostojanja poretka samog po sebi. Igra je autentičan način konfrontiranja svetu punom kontradiktornosti, mnogostrukosti i promene. Postmodernistička igra odupire se principima i apstrakciji, uzdiže emociju iznad intelekta.

Kako Henricks (2011) navodi, postmodernisti pozivaju moderniste da povežu igru sa širom društvenom i kulturnom praksom i da analiziraju obrasce uključivanja i isključivanja pojedinih elemenata koji prevladavaju. Za razliku od modernista koji igru sagledavaju kao formalno regulisan, konstruktivan proces sa predviđenim i očekivanim krajem i posmatraju je iz ugla ishoda koji su značajni za pojedinca, postmodernisti vide igru kao nepredvidiv proces koji uključuje dijalog među učesnicima. Postmodernisti se zalažu za to da u proučavanju igre treba da se oslanja na studije koje ističu proces kroz koji grupe igrača kolektivno prikrivaju, a potom razotkrivaju značenja. Svako olako prihvatanje pretpostavke o jed-

nakosti i uljudnoj kooperaciji u igri treba preispitati. Pitanja moći i privilegija su, takođe, aktuelni ili potencijalni elementi igre. Postmodernisti pozivaju naučnike, ne samo da proučavaju procese, već i razloge zbog kojih ljudi učestvuju u igri.

Isto tako, postmodernizam stavlja nove zahteve pred samo obrazovanje i učenje odraslih. Celoživotno učenje doživljava značajne promene sa zahtevima koje nalaže novo doba. To se, pre svega, odnosi na kraj vladavine znanja i „performativnost“ (Edwards i Usher, 2001). U obrazovanju odraslih odavno je jasno da ne postoji jedna vrsta učesnika, jedan cilj učenja, jedan način učenja, kao ni jedan obrazovni seting ili okruženje u kome se to učenje odvija (Kilgore, 2001). Prema postmodernističkom shvatanju, „učenje se odvija kroz eklekticizam, dekonstrukciju i igru“ (Kilgore, 2001: 59). Naime, u uslovima koji označavaju gubitak ekspertskog znanja koje nije dovoljno da bi se odgovorilo na neizvesnost koja dolazi iz okruženja, do izražaja dolaze igra i improvizacija. Ako se sve pomenuto uzme u obzir, uključujući i obrazovne implikacije koje smo pomenuli, može se zaključiti da igra ne samo da dobija ili treba da dobije novo značenje u novom dobu, već i novo mesto sa istaknutim, ako ne i ključnim značajem u odnosu na razvoj čoveka i civilizacije.

Da li je igra izdvojena i posebna aktivnost ili je sveprisutna u životu čoveka?

Kao što potreba ljudi za igrom nije nešto što karakteriše dečji uzrast, isto tako nije trivijalna težnja koju možemo zadovoljiti „ovako i onako“, već je to moćna, pozitivna sila prisutna tokom celog života. Filozofi od Platona do Sartra isticali su kako je čovek najviše čovek upravo kada se igra, a autori kao što su Selingman i Terr ukazuju na važnost značaja prisutnosti, povezanosti i prožimanja ljubavi, rada i igre u životu čoveka kao presudnog faktora mentalnog zdravlja (Ward-Wimmer, 2003).

Kako god da je razumemo, igra ne samo da se može primeniti u okviru različitih ljudskih delatnosti, već je ljudske delatnosti u celosti moguće objasniti u terminima igre. Delimično potkrepljenje ovog stava vidimo u opsežnoj klasifikaciji aktivnosti koje Sutton-Smith (2001: 4) naziva *formama igre* ili *iskustvima nalik igri*. Ova lista obuhvata:

- *igre svesti* ili *subjektivne igre* (*mind or subjective play*) – snovi, snovi na javi, sanjarenje, imaginacija, mašta, metafore igre i igre metaforama;
- *samotnjačke igre* (*solitary play*) – hobiji, kolekcionarstvo, dopisivanje, pravljenje maketa, slušanje ploča i CD-ova, bavljenje umetnošću, aran-

žiranje cveća, upotreba kompjutera, gledanje filmova, pisanje i čitanje, putovanja, sviranje, briga o kućnim ljubimcima, joga, jedrenje, ronjenje, astrologija, biciklizam, fotografija, ručni rad, kupovina, planinarenje, pećanje, ukrštanje reči, kuvanje i sl.;

- *razigrano ponašanje (playful behaviors)* – izvođenje trikova, ludiranje, igre reči, doskočice, ponašanje po pravilima, izigrati nekoga ili biti izigran, uključiti nekog u igru, smisliti igru (štos) za nekoga i sl.;
- *informalna društvena igra (informal social play)* – šale, zabave, krstarenja, putovanja, slobodno vreme, ples, mršavljenje, seksualni odnos, večere, čuvanje dece, zabavni parkovi, intimnost, zagonetke, govorne igre, druženje u kafanama, Internet itd.;
- *igre iz pozicije posrednog člana publike (vicarious audience play)* – televizija, filmovi, crtaći, zemlje iz mašte, gledanje sportskih manifestacija, pozorište, džez, rok muzika, parade, takmičenja lepote, trke automobilima, festivali, nacionalni parkovi, stripovi, muzeji, virtuelna realnost itd.;
- *igre izvođenja (performace play)* – sviranje klavira, gluma, igranje društvene igre ili video igre, imitiranje, podražavanje glasova, pokreta, igra kroz igru i sl.;
- *proslave i festivali (celebrations and festivals)* – rođendani, Božić, Uskrs, Materice, Noć veštica, kupovina poklona, banketi, venčanja, karnevali, inicijacije, utakmice, verski obredi i sl.;
- *takmičenja (contests)* – atletika, kockanje, kasino, trke konja, lutrija, plivanje, golf, fudbal, ispijanje pića, Olimpijada, borbe bikova, borbe petlova, poker, strategije, fizičke aktivnosti, igre na sreću, streljaštvo, obaranje ruku, rvanje, gimnastika i sl.;
- *rizična i duboka igra (risky and deep play)* – pećinarenje, planinarenje, kajakaštvo, rafting, orijentiring, grudvanje, skakanje sa bandžijem, vindsurfing, vožnja skejtborda, planinski biciklizam, kajt, skokovi sa skijama, trčanje itd.

Ova klasifikacija je dobra ilustracija povećanog naučnog interesovanja usmerenog ka preciznom i obuhvatnom određenju pojma ljudske igre. Očigledna je težnja da se igra shvati kao fenomen koji daleko prevazilazi sam čin igre, a tendencija da se ona razume kao univerzalni princip koji je u osnovi svakog ljudskog iskustva, ponašanja, delovanja i postojanja je evidentna.

Za nas, kao i za prethodno pomenute autore, igra nije samo *aktivnost* (aktuelna ili potencijalna) koja je jasno izdvojena u svakodnevnom životu čoveka, već i *modalitet iskustva* čoveka, način *izvođenja* svakodnevnih aktivnosti u različ-

tim sferama delovanja. Na to jasno ukazuju Boturri i Loh (2008) koji su napravili razliku između igre kao modaliteta (*play*) i igre kao aktivnosti (*game*). Ipak, jedan od prvih autora koji je govorio o igri u drugačijem kontekstu od onog koji je posmatra kao posebnu aktivnost ili izdvojeni čin je svakako Bateson (1979 prema: Nachmantovitch, 2009). Prema njegovom shvatanju (Nachmantovitch, 2009: 139), „igra nije naziv za aktivnost ili akciju, to je naziv za okvir u kome se data aktivnost ili akcija odvijaju”. Igra je način kombinatorne fleksibilnosti – sposobnost da se stvari sagledaju iz više uglova i da se menjaju navike. Tako, suprotnost igri nisu niti rad, niti ozbiljnost, zato što rad može biti igra, a igra može biti ozbiljna. Ne može se za nju reći ni da je depresija, jer depresivni ljudi mogu imati živopisne i plodne fantazije. Suprotnost igri je jednodimenzionalnost u ponašanju i mišljenju, to je krutost, rigidnost i „bukvalni“ pristup stvarima (*literar-mindedness*). Zato je igru lako prepoznati, ali je nemoguće definisati je. Možemo pokušati da je definišemo, ali će određenja biti neprecizna i neadekvatna. To je zbog toga što sama igra podrazumeva definisanje. Ona se nalazi u meta položaju u odnosu na druge aktivnosti, a naročito je u meta položaju u odnosu na aktivnost definisanja. U igri mi neprekidno menjamo definicije stvari: komad gume je mač i sl. Tako, Bateson (1979 prema: Nachmantovitch, 2009) predlaže: nazovimo je teškom, veselom formom u kojoj kroz manipulisanje instrumentima, simbolima, talasastim formacijama zvuka i svetlosti, pokretima tela i senzacijama, mi odigravamo šablone koji na određeni način obuhvataju celokupno iskustvo i kompleksnost onoga što je označeno kao živo.

Ipak, kako navodi Henricks (2011) pod igrom se najčešće podrazumeva sasvim zaseban mikrokosmos, mali, svojevrsan svet u okviru kog se dešavaju specijalizovani događaji. Postoji težnja da se ovaj svet u potpunosti odvoji od ostalih društvenih domena kroz isticanje posebnih ciljeva igre, posebnih kostima, opreme, drugačije uređenog prostora itd. Tako, igru objašnjavamo kao stvaranje iskustava u okviru samog čina igre, a sva ostvarenja učesnika se najčešće smatraju bitnim jedino u tom kontekstu. Sve ovo ne znači da „prava“ igra ne biva opterećena spoljnim, čak i materijalnim podsticajima. Štaviše, teži se razlikovanju igre od drugih delatnosti na osnovu stepena u kom se ponašanja koja se povezuju sa njom razdvajaju od njihovih uobičajenih posledica i ponovo se predstavljaju kao svojevrsan izazov za participante.

Ukoliko se igra posmatra kao zasebna realnost, kakva je njena povezanost sa svim onim strukturama, aktivnostima i pitanjima koja karakterišu granični svet? Ovaj izazov tipičan je za predstavnike dekonstrukcionizma. Iako sadašnjost deluje onakvom kakva jeste (očiglednom), nju je nemoguće odvojiti od šireg konteksta koji prožima njenu produkciju i trajanje, ali se i sam manifestuje u njenim

okvirima. Takođe, moguće je svet igre povezati sa svakodnevnim životom koji je u njemu prepoznat kao odsutan. Ova povezanost može se sagledati na četiri načina:

1. Igra kao alternativni svet

Igra se ne ni na koji način ne dovodi u vezu sa širim društvenim kontekstom ili se to čini veoma neizraženo. Igrači se ponašaju u skladu sa svojevrsnim principima „sveta igre“, koji reprezentuju poziv igračima da transformišu okolnosti kojima se suprotstavljaju fokusirajući se na ishode i iskustva koja su sadržana u samom činu igre. Teme iz svakodnevnog života mogu imati svoje mesto unutar igre, ali one moraju biti preformulisane tako da odgovaraju temama igre.

Simmel (prema: Henricks, 2011) kao primer za ove igre navodi večernje zabave i sve festivalske priredbe koje se odvijaju prema svojevrsnim pravilima, a čija je svrha uspostavljanje uzajamnog doživljaja zabave, sreće i socijalne podrške. Osećanja grupnog jedinstva i grupne svesti valja održati, za šta je potrebno ispuniti dva uslova: lični interesi moraju se staviti u drugi plan; ne treba se zadržavati na javnim pitanjima iz političke, ekonomske, religijske sfere. Igrači treba da uspostave balans između subjektivnih i objektivnih sklonosti. Ozbiljne teme treba ublažiti, a teme koje vređaju ili dosađuju treba izbegavati. Organizator treba da se potruđi da svi budu angažovani, da usmerava konverzaciju u pravom smeru.

U ovim igrama od ljudi se očekuje da se usredsređuju jedni na druge, ali na suzdržan i bezbrižan način koji ne isključuje niti jednog učesnika u događaju. Tako, ovakva okupljanja se mogu sagledati kao „igranje u društvu“, „društvene igre“ ili serije društveno poželjnih gestova u kojima se uživa u trenucima njihovog javljanja, ali koja se ne shvataju previše ozbiljno.

Igra je, dakle, događaj koji se odvija u sadašnjem vremenu i potpuno zaokupira pažnju igrača. Njena uspešnost zavisi od mogućnosti ljudi da se fokusiraju jedni na druge, što podrazumeva da se na određeno vreme zaborave „spoljni događaji“ koji se ipak, na šta dekonstrukcionisti podsećaju, i dalje nalaze blizu okvira igre.

2. Igra kao ogledalo društva

Kada je igra ogledalo, ona se smatra modelom već uspostavljenog društvenog obrasca, koji u igru dospeva namerno ili nenamerno. Igra tako postaje „praktikovanje“ ili „odigravanje“ pomenutih društvenih tema. Ljudi u igru ulaze sa svojim crtama ličnosti, setovima veština, uverenjima i drugim obeležjima, a sama igra se odvija u društvenim sredinama koje karakterišu sistemi vrednosti, obrasci nejednakosti, osnove društvenog identiteta, stilova socijalizacije, procedura so-

cijalne kontrole itd. U tom smislu, sociolozi često govore o „igranju uloga“ gde se igra vidi kao reprodukcija različitih društvenih uloga koje definišu optimalno društveno funkcionisanje. Kada se igramo mi učimo kako da se ophodimo prema ljudima i stvarima na način koji je vrednovan u našem društvu.

Prema Henriksu (2011), Piažeovo viđenje igre odgovara shvatanju igre kao ogledala, jer pretpostavlja ponavljanje već razvijenih veština. Igra, prema njemu, ima repetitivni kvalitet, ona je čista asimilacija, uvežbavanje ličnih strategija usmerenih na baratanje objektima u svetu, koja kada je uspešna dovodi do užitka ili bar do zadovoljstva proizašlog iz osećanja konzistentnosti i kontrole. Slično kao odraz iz ogledala, prezentacije događaja iz realnosti nikada nisu u potpunosti u ekvivalenciji sa njihovom „stvarnom“, trodimenzionalnom realnošću. Umesto toga, u igri su ključna pitanja oslobođena ozbiljnih posledica, a potom dolazi do sučeljavanja sa njima kada su u društveno uprošćenoj formi. Tako, igra omogućuje da sagledamo sopstveni i tuđi karakter, način na koji se nosimo sa apstraktnim izazovima itd. Drugim rečima, čak i kroz uvođenje društvenih elemenata u igru, njihova uobičajena složenost ostaje izvan nje.

3. Igra kao suprotstavljenost strukturi

Još jedan način na koji igrači uvode eksterne elemente u igru je kroz njihovo prikazivanje u potpunoj suprotnosti u odnosu na to kakvi oni jesu u realnosti. Prikazivanje igre kao suprotstavljenosti strukturi znači njeno sagledavanje kao protivteže ili preokreta trajnih psihičkih, socijalnih i kulturnih tema. Igrajući se na ovaj način igrači ne žele da jednostavno zanemare pomenute obrasce. Oni žele da ih obnove i dožive uvide i emocije koji prate te izmenjene oblike bivstvovanja. Ovo može uključivati statusne preokrete (na primer zamena mesta visokih i niskih ljudi), nove obrasce aktivnosti (poput smene aktivnosti pasivnošću ili obrnuto) i nove vrednosne formacije (zamena agresivnosti obzirnošću, kooperativnosti kompetitivnošću itd.). Ovakva igra predstavlja pražnjenje ili kompenzaciju nakupljene tenzije i anksioznosti koje se dovode u vezu sa rutinskim socijalnim i psihološkim formacijama. Tako bi, ljudi koji su pod stresom mogli da teže produženoj letargiji, neprimećeni ljudi bi mogli težiti da budu u centru pažnje, a tihi, podređeni ljudi bi težili da žive u preteranom izobilju. Ovo shvatanje igre još jedno je u nizu onih koji se nose sa odsustvom spoljnih faktora. Tako, ako igru kao ogledalo društva shvatimo kao *idealizaciju realnosti*, igru kao suprotstavljenost strukturi možemo shvatiti kao *realizaciju ideja*.

4. Igra kao replika

Prema ovom viđenju igra nije niti model realnosti, niti model suprotstavljen realnosti. Ona je model *za* realnost. Igra nije nešto u čemu ljudi učestvuju samo da bi priznali i opovrgnuli rutinska dešavanja, već nešto u čemu učestvuju kako bi razvili obrasce koje će slediti u budućnosti. Dakle, ne igramo se vođeni okolnostima regularnog postojanja, već zato što želimo da živimo drugačije nego u sadašnjem trenutku. Kako primećuje Henricks (2011), shvatanje koje ističe Huizinga, jedan od najuticajnijih teoretičara igre, svrstava se u ovu grupaciju. Prema njemu, igra je način isprobavanja novih mogućnosti koje su u vezi sa međuljudskim odnosima. Kada se igraju, ljudi istražuju društvene i kulturne postavke. Neke od ovih izmišljenih formi postaju institucionalizovane kao obrasci znanja.

Moramo se složiti sa Henriksom (2005) koji, temeljeći svoje poglede na postmodernističkim shvatanjima, ukazuje na činjenicu da se u proučavanju igre mora uvažavati način na koji se u nju inkorporiraju društveni, kulturološki i psihološki obrasci. Nema mesta zanemarivanju pitanja poput: koji se to elementi iz spoljašnjeg okruženja ostavljaju izvan igre nakon što igrači kroče u svet definisan svojim principima i obrascima? (perspektiva igre kao alternativnog sveta); koji se to obrasci ugrađuju u postavke igre i time bivaju poboljšani i unapređeni? (perspektiva igre kao ogledala društva); koje se teme iz spoljnog okruženja uzimaju za osnovne izazove kojima se treba odupreti ili suprotstaviti? (perspektiva igre suprotstavljene strukturi); na koji način igrači razumeju ono što su naučili kroz igru i kako primenjuju naučeno u dugim kontekstima i postavkama? (perspektiva igre kao replike). Ovo nam može pomoći u proučavanju i iznalaženju adekvatnih pristupa igri u obrazovne svrhe.

Igra je, dakle, više od aktivnosti. Kada prihvatimo da je ona modalitet iskustva, forma ili način izvođenja aktivnosti, lako je složiti se sa autorima koji smatraju da je ona deo čovekove suštine, ali suštine od koje se odvojio. Holzman (2009) smatra da se najverovatnije to desilo kada je čovek stao u uspravan položaj i razvio moždanu strukturu kojom zavređuje današnji naziv *homo sapiensa*. Izgleda da je ovaj uspravan stav praćen i epistemološkim stavom koji ističe značaj čovekove jedinstvene sposobnosti da proizvodi i nagomilava znanje. Autorka smatra da ovo ne bi trebalo da bude uzeto kao univerzalna istina, već kao društveno i istorijski uslovljeno uverenje. Mišljenja je da je čovek pre *homo performer*. Ljudi su prvenstveno izvođači (*performers*), ne oni koji misle ili koji znaju. U tom smislu, Newman i Holzman (1993) predlažu novu ontologiju – izvođenje (*performance*), istovremeno kao proces i kao produkt ljudskog razvoja. Nesumnjivo, ovakva shvatanja uslovljavaju promenu pristupa obrazovanju i učenju odraslih. Nisu više bitni znanje i kreiranje znanja, već razvoj. To ne znači da znanje nema svoju ulogu u razvoju. Ono tu ulogu gubi kada se orijentišemo na znanje kao na

krajnji produkt procesa učenja. Metodologija razvoja koju predlažu Newman i Holzman (1993) pretpostavlja dijalektiku procesa i produkta. U tom smislu treba preispitati obrazovanje i učenje odraslih zasnovano na ishodima. S druge strane, u procesu igre najpre se ispoljavaju ljudska celovitost, kreativnost i sloboda. Samim tim, ona (shvaćena ovako kako smo pokušali u ovom radu da je predstavimo) pretpostavlja usmerenost na proces. Tako, obrazovanje i učenje treba da budu usmereni na proces, pa samim tim strukturirani kroz igru i improvizaciju, u čijem centru je – izvođenje (performans) (Sawyer, 2006).

Dakle, igra je holističko iskustvo koje angažuje naše celokupno biće u tom procesu. Zato bi, prema mišljenju Ward-Wimmera (2003), svi trebalo da savladaju umetnost razigranosti. Kako autor dodaje, većina ljudi je voljna, samo im treba dozvola.

Zaključak

U mnogim naučnim disciplinama na igru se gleda kao na celoživotnu aktivnost i ukazuje na njenu neophodnost sa aspekta rasta pojedinca, pa time i razvoja kulture i civilizacije u celini (Göncü i Perone, 2005). Na primer, u oblasti filozofije Schiller je posmatrao kao aktivnost kroz koju pojedinci dostižu slobodu i lepotu; u antropologiji Huizinga, Geertz i Turner posmatraju igru kao aktivnost u kojoj odrasli interpretiraju i eksperimentišu sa postojećim društvenim normama stvarajući nove i drugačije; u kliničkoj psihologiji Bateson i Winnicott opisuju terapijski odnos kao formu igre kod odraslih sa specifičnim sistemom komunikacije, simboličkim značenjima i razvojnom funkcijom (Göncü i Perone, 2005). Pored ovakvih shvatanja, ukazali smo na novije trendove i značajne napore koji dolaze iz oblasti razvojne psihologije i ukazuju na razvojnu funkciju igre, što nas dalje vodi ka njenim obrazovnim implikacijama. Na teoretičarima obrazovanja i učenja odraslih je da istraže različite mogućnosti primene igre u obrazovanju i razviju što adekvatniju metodologiju učenja odraslih koja bi se zasnivala na igri, čime bi njen obrazovni potencijal bio iskorišćen.

Nadamo se da smo analizom i argumentacijom koja je iznesena u ovom radu uspeli da na adekvatan način izrazimo naš stav o tome da postoji solidna osnova za to da igra postane deo života, pa tako i deo obrazovanja i učenja odraslih. U kontekstu razvoja čoveka, obrazovanje i igra su za nas neraskidivo povezani. U tom smislu, teoretičari obrazovanja odraslih bi trebalo da se otvore za različite pristupe razmatranja odnosa igre, obrazovanja i učenja i razvoja. Spremni smo da izrazimo uverenje da je od ključnog značaja napuštanje modernističkog sistema vrednosti čija je dominacija očigledna u mnogim istraživanjima. Kao logičan pro-

dužetak toga bilo bi uvažavanje postmodernističkih shvatanja i pogleda, kako na igru, tako i na obrazovanje. Ovo pomeranje prema posmatranju igre uz oslanjanje na emocije, slučajnost, višestrukost, mnogostrukost, kompleksnost realnosti, intuiciju, improvizaciju i druge postmodernističke ideje, preduslov je da se igra shvati kao fenomen koji:

- prati razvoj čoveka kao jedinke i kao ljudskog bića u svim njegovim fazama (podjednako je prisutan u životima dece i odraslih, kao i u realnostima tradicionalnih i savremenih društava);
- zauzima bitnu, ozbiljnu, primarnu i suštinsku ulogu u životu ljudi;
- daleko prevazilazi sam čin igre, te ga vidimo kao sveprisutan u ljudskim delatnostima.

Tek nakon sagledavanja suštine ljudske igre u prizmi postmodernizma, biće moguće pronaći odgovarajuće načine njenog uključivanja u obrazovanje odraslih. Kada je shvatimo na ovaj način, u svoj njenoj kompleksnosti i uticajnosti, jasno je da mogućnosti igre sežu i dalje od sfere učenja i obrazovanja odraslih. Ona dobija novo značenje u kome je prepoznat njen razvojni potencijal za celokupno čovečanstvo i civilizaciju. Zato, igrajmo se, zauzmimo razigrani stav i time dajmo i sebi i drugima priliku da neprekidno rastemo.

Literatura

- BJERKVOL, J. R. (2005). *Nadahnuto biće: dete i pesma, igra i učenje kroz životna doba*. Beograd: Plato.
- BLATNER, A. & BLATNER, A. (1997). *The Art of Play*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- BOTTURI, L. & LOH, C. S. (2008). Once Upon a Game – Rediscovering the Roots of Games in Education. U Miller, C. (Ed.), *Games: Purpose and Potential in Education* (pp. 1–22). London: Springer.
- BOŽOVIĆ, R. (2010). *Tišina dokolice*. Beograd: Čigoja štampa.
- EDWARDS, R. & USHER, R. (2001). Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education. *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273–287.
- FINK, E. (1984). *Osnovni fenomeni ljudskog postojanja*. Beograd: Nolit.
- GÖNCÜ, A. & PERONE, A. (2005). Pretend Play as a Life-span Activity. *Topoi*, 24, 137–147.
- HENRICKS, T. (2011). Play as Deconstruction. U Lobman, C. And O’Neil, B. E. (Eds.). *Play and Performance – Play and Culture Studies*, Volume 11. (pp. 201–236). New York, NY: University Press of America, Inc.
- HENRICKS, T. S. (2001). Play and Postmodernism. U Reifel, R. S. (Ed.). *Theory in Context and Out – Play and Culture Studies*, Volume 3. (pp. 51–71). Westport, CT: Ablex Publishing.

- HOLZMAN, L. (2009). *Vygotsky at Work and Play*. New York, NY: Routledge.
- HUIZINGA, J. (1944). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- JUNG, C.G. (1973). *Čovjek i njegovi simboli*. Ljubljana: Mladinska knjiga
- KAJOA, R. (1979). *Igre i ljudi: Maska i zanos*. Beograd: Nolit.
- KALLIALA, M. (2006). *Play Culture in a Changing World*. Berkshire: Open University Press.
- KILGORE, D. W. (2001). Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 53–61.
- LACERVA, C. & HELM, C. (2011). Social Therapy with Children with Special Needs and Their Families. U Lobman, C. And O'Neil, B. E. (Eds.). *Play and Performance – Play and Culture Studies*, Volume 11. (pp. 180–197). New York, NY: University Press of America.
- LOBMAN, C. & O'NEIL, B. E. (2011). Play, Performance, Learning, and Development: Exploring the Relationship. U Lobman, C. And O'Neil, B. E. (Eds.). *Play and Performance – Play and Culture Studies*, Volume 11. (pp. vii–xvii). New York, NY: University Press of America, Inc.
- NACHMANOVITCH, S. (2009). This is Play. *New Literary History*, 40(1), 1–24.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. New York, NY: Routledge.
- PIAGET, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York, NY: Norton.
- SAWYER, R. K. (2006). Educating for Innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 41–48.
- SUTTON-SMITH, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- ŠEFER, Ž. M. (2001). *Zašto fikcija?* Novi Sad: Svetovi.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WARD-WIMMER, D. (2003). Introduction: The Healing Potential of Adults at Play. U Schaefer, C. E. (Ed.) *Play Therapy with Adults* (pp. 1–11). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- ZAGORAC, I. (2006). Igra kao cjeloživotna aktivnost. *Metodički ogledi*, 13 (1), 69–80.

Tamara Nikolić-Maksić⁴, Bojan Ljujić⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

On Play in Adulthood and its Educational Implications⁶

Abstract: In this paper, we want to emphasize the importance of play in human life and how it represents and is its important part. The main impetus is our belief that play is, in at least three ways, inadequately understood in the context of contemporary social settings. First, it is mostly associated with the early childhood stage of life, while neglecting its importance in adult life. Secondly, play is seen as irrelevant, frivolous and has secondary role with low importance. Thirdly, it is overlooked and ignored the presence of features and principles of play in most of human activities, and the perception of its presence only in the activity of play prevails. As one of the main reasons for inadequate understanding of the essence of play, we see the dominance of „rationalist“ view of the world, as well as neglect of sensuality, emotion and intuition in understanding social relations. Also, we believe that the fundamental understanding of play in its uniqueness is not quite possible through the prism of values that underlie the modernist approach (rationality, control, performance, individuality...), and it is necessary to examine this phenomenon according to postmodern views (emotion centred approach, relatedness, promoting chanciness, recognition of performance, etc.). We suggest that understanding play from this other perspective would make easier to view it in relation to different human activities. In the new age play should not only get the “new“ meaning that is closer to its essential nature. Besides that, play gets significant role in relation to adult education, and in wider context it becomes the key impetus in human and civilization development.

Key words: play in adulthood, adult education, modernism, postmodernism, improvisation, performance.

⁴ Tamara Nikolić-Maksić, MA is a teaching assistant at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and a PhD candidate in Andragogy.

⁵ Bojan Ljujić is a research assistant at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and a PhD candidate in Andragogy.

⁶ This 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.

Milica Bošković¹
Fakultet bezbednosti, Univerzitet u Beogradu

Šefika Alibabić²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Gordana Budimir Ninković³
Fakultet pedagoških nauka, Univerzitet u Kragujevcu

Obrazovni i bezbednosni rizici masmedijskog plasiranja šokantnih informacija⁴

Apstrakt: Mas mediji su deo realnosti ljudskog sveta s jasnom intencijom da tu realnost kreiraju i interpretiraju, te su stoga čvrsto pozicionirani u sistemu neformalnog obrazovanja, a još čvršće u „sistemu” informalnog učenja. Njihov uticaj, odnosno moć njihovog uticaja je vredna društvenog respekta, obrazovnih i bezbednosnih politika i istraživačke pažnje, bilo da su njene posledice pozitivni obrazovni efekti, ili obrazovni i bezbednosni rizici. Naša istraživačka pažnja u ovom radu bila je usmerena na problem obrazovnih i bezbednosnih rizika masmedijskog plasiranja šokantnih informacija kojima su izloženi uglavnom odrasli, rizika u smislu pojava nasilničkog ponašanja odraslih kao mogućih posledica masmedijskog informisanja. U istraživanju se pošlo od hipoteze da način plasiranja i sadržaj informacija o šokantnim događajima, može dovesti do obrazovnih i bezbednosnih rizika – do brojnijih pojava nasilničkog ponašanja. Hipoteza je testirana u okviru kvalitativne i kvantitativne analize, kroz andragoški i bezbednosni diskurs. Istraživački nalazi su pokazali da je razložno povezati masmedijsko izveštavanje o šokantnim nasilnim događajima sa povećanim brojem istih ili sličnih krivičnih dela, u periodu posle

¹ Dr Milica Bošković je docent na Fakultetu bezbednosti Univerziteta u Beogradu.

² Dr Šefika Alibabić je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

³ Dr Gordana Budimir Ninković je vanredni profesor na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

⁴ U radu je objavljen deo rezultata istraživanja autorke Šefike Alibabić ostvarenih u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji”, (broj 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

izveštavanja. Objašnjenje istraživačkih nalaza je bazirano uglavnom na teorijama učenja (odraslih) i pristupu kognitivnog pražminja.

Ključne reči: moć mas medija, masmedijska poruka/informacija, obrazovni i bezbednosni rizici, učenje odraslih.

Uvod

Mediji masovne komunikacije (ili takozvana *sedma sila*) ni za trenutak nisu prestajali da budu interestantni i važni ljudskom društvu, od njihove pojave pa sve do današnjih dana. Štaviše, njihov značaj i prisutnost u svakodnevnim životima ljudi, konstantno su rasli. Razvojem, čak rapidnim usavršavanjem telekomunikacija, nastankom brzih, bežičnih prenosnih veza i pokretne opreme (iPod, iPhone, itd.), mediji i sadržaji koje emituju ili posreduju, postali su konstanta u životu i radu ljudi. Pravovremena, adekvatna i upotrebljiva informacija postala je osnov uspešne politike, bezbednosnih procena i ekonomskih projekcija, uspešnog poslovnog menadžmenta, ali i planiranja modnih trendova i svakodnevnih životnih obaveza (Turow, 2009).

U kontekstu masovnog komuniciranja (gde se masovnost odnosi kako na produkciju, tako i na recepciju poruka), mediji su samo posrednici ili komunikacioni kanali za emitovanje/plasiranje ili slanje poruka konzumentima, odnosno masovnoj publici. Pod medijima masovnog komuniciranja uobičajeno se podrazumeva štampa, film, radio i televizija, jer su najprisutniji i najuticajniji, a zajednički predstavljaju društveni fenomen i naučni izazov koji traži adekvatne istraživačke odgovore. Jedan, danas posebno naglašavan odgovor, predstavlja holistički pristup fenomenu medija masovne komunikacije, koji podrazumeva njegovo celovito i sveobuhvatno sagledavanje kroz prizmu brojnih nauka kao i u svetlu praktičnih efekata delovanja svakog od medija ponaosob. Osnovu razumevanja problematike funkcionisanja mas medija čini sagledavanje i razumevanje tri osnovna elementa – emiter, poruka, primalac. Svaki od ovih elemenata predstavlja složenu celinu sastavljenu od brojnih međusobno povezanih uslova i procesa. U slučaju medija kao sredstva savremenog, masovnog emitovanja poruka, informacija i programa, emiter jeste tehnička struktura kojom upravljaju ljudi, a čije aktivnosti istovremeno zavise od povratne informacije, odnosno reakcija primalaca poruka. Medije osnivaju, rukovode njima i uređuju ih pojedinci ili grupe/organizacije, koji imaju svoje interese, ideje, ideologiju, svojstven pogled na život i svet. U savremenom svetu, koji odlikuje pluralizam ideoloških, političkih, etičkih uverenja, ali uz stalnu tržišnu kompeticiju i profit kao jedan od osnovnih motiva svih aktivnosti, mas mediji prvenstveno ostvaruju zadatke uvećanja gleda-

nosti/čitanosti, kao i oblikovanja pogleda na svet i potreba svojih konzumenata, kako bi time opstali i dosegli primat na gotovo bezgraničnom prostoru Planete. U takvim uslovima, za uređivačku politiku prednost imaju komercijalni programi i atraktivne, u najširem smislu te reči, vesti i informacije. Dinamične i raznovrsne informacije, nezahtevni (u pogledu ulaganja napora) i sugestivni tekstovi, prilozi i emisije koje često pobuđuju i najskrivenije ljudske porive, imaju cilj da kod publike kontinuirano održavaju potrebu za daljim i novim sadržajima takvih karakteristika i kvaliteta. Dominacija ekonomskog sistema nad drugim društvenim sferama, podstiče primat kulture konformizma nad kulturom kritičizma, primat senzacionalizma nad suštinom i tehnike nad razmišljanjem (Stevenson, 2002).

Zbog dominantne uključenosti mas medija u život savremenog čoveka, posebno je važno pitanje sadržaja, strukture i namere (cilja) poruke koju prenose. Od samog nastanka mas mediji su imali cilj da populacije informišu ili zabave, prenose poruke informativnog i zabavnog karaktera. Danas se čini da se ova dva zadatka često prepliću i da programski oblici, u skladu sa time, menjaju pojavne forme: prezentovanje vesti i informacija mora biti atraktivno i privlačiti pažnju ljudi, dok zabavni programi društvu modernog doba moraju prikriveno ili nedvosmisleno emitovati i poruke koje nisu striktno relaksacionog ili zabavnog karaktera, i to od reklamiranja proizvoda do propagiranja životnih, prehrambenih, odevnih navika i stilova. Ekspanzija mas medija umnožila je njihove funkcije i zadatke, uz to što informišu i zabavljaju sve izraženija je njihova obrazovna i kulturna funkcija. Oni su toliko učvršćeni u svakodnevni život ljudi da je njihova moć naturalizovana. Možemo biti skeptični prema medijskim porukama, ali i u skepticizmu se upuštamo u proces upoređivanja medijskih narativa pa čak ni tada nismo nezavisni od njih (Stack i Kelly, 2006). Mas mediji su deo realnosti ljudskog sveta s jasnom intencijom da tu realnost kreiraju i interpretiraju. Ta intencija je dovela do njihovog čvrstog pozicioniranja u sistemu neformalnog obrazovanja i informalnog učenja. U tom kontekstu mas mediji kontinuirano i često planski utiču na formiranje i menjanje stavova, vrednosti, obrazaca ponašanja njihovih konzumenata. Sadržaj masmedijskih poruka, kako iz informativne tako i iz zabavne sfere, je svojevrstni „poligon” za učenje, posebno socijalno učenje – mnogi-ma dostupan „poligon”, često atraktivno dizajniran i neopterećujući, kontekstualan, živopisan i emocionalno šaržiran. U ovom kontekstu je smisleno postaviti pitanje koliko su mas mediji „obrazovno moćni”, odnosno koliko su „obrazovno opasni”. Traganje naučne i stručne javnosti za odgovorom na postavljeno pitanje odavno je aktuelno, a danas je, zbog ekspanzije mas medija, ta aktuelnost dostigla kulminaciju. Sudeći na osnovu rezultata naučnih istraživanja, opravdano je konstatovati njihovu obrazovnu moć, jer se popularni mediji nazivaju „informalnim javnim pedagogom” (Stack i Kelly, 2006), podrazumevajući pod pedagogom

onog koji omogućava i podstiče učenje svih – dece, mladih i odraslih. U prilog tezi da mas mediji mogu biti obrazovno opasni, govore brojne studije koje se zalažu za razvijanje kritičkog odnosa prema masmedijskim porukama, koje se zalažu za sticanje i razvijanje medijske pismenosti koja će omogućiti neophodan kritički odnos prema sadržaju masmedijske poruke (Isto; Kline, Stewart i Murphy, 2006).

Mas mediji kao „poligon” socijalnog učenja i uticaj mas medija na (rizično) ponašanje grupa i pojedinaca, problemi su kojima je poklanjana istraživačka pažnja, uglavnom sociologa i psihologa. U žiži naučnih interesovanja bila su najčešće deca i mladi kao konzumenti masmedijskih poruka (uglavnom zabavnih programa) i promena njihovog ponašanja. Uvid u dostupne nam izvore iz ove oblasti stvara utisak da je uticaj masmedijskih poruka na učenje i ponašanje odraslih, zapostavljeno istraživačko područje. S obzirom na to da su odrasli permanentno izloženi (namerno i nenamerno) uticaju masmedijskih poruka informativnog karaktera (čiji sadržaj mora biti senzacionalistički, šokantan, provokativan... kako bi medij bio popularan, a konzument ne bi ostao ravnodušan), vredan istraživačke pažnje je problem učenja odraslih u informativnom kontekstu mas medija. Stoga je namera ovog rada da „moć i opasnost” mas medija sagleda kroz prizmu relevantnih studija i nalaza namenski sprovedenog istraživanja, te da, pre svega u andragoškoj i bezbednosnoj naučnoj ravni, otvori problem mogućeg uticaja šokantnih masmedijskih poruka/informacija na rizično ponašanje odraslih, teorijski zasnivajući takvu mogućnost, pre svega, na teorijama učenja odraslih.

Uticaj mas medija – od moći do rizika

Ljudi su 1938. godine, sa naročitom pažnjom, nevericom i strahom slušali radio- emisiju „Rat svetova” (The War of the Worlds) u režiji Orsona Velsa. U danima nakon emitovanja te radio-drame, ljudi su reagovali i ponašali se panično, verujući da nisu slušali zabavni program, već istinski opis dolaska vanzemaljaca na našu Planetu.

(zabeleženo u dnevnom listu *The New York Times*, 31. oktobra 1938. godine).⁵

Upravo navedena kratka zabeleška je dobra ilustracija moći mas medija još u vremenu njihove „mladosti”. Danas, u informatičkom društvu, u društvu visokorazvijenih informaciono komunikacionih tehnologija i savršenih performansi svakog pojedinačnog medija, stvoreni su uslovi za njihov još veći i jači uticaj. Mas

⁵ Izvor: <http://renew.com/general4/hgnyt.htm>

mediji su toliko moćni da bez njih ne bismo mogli definisati sami sebe i svoju vezu sa okruženjem (Couldry, 2003), oni su nezaobilazni u diskursu našeg postojanja. Sistem masmedijskog komuniciranja predstavlja osnovu za artikulisanje celokupne društvene stvarnosti, osnovu na kojoj se oblikuju – konstruišu i rekonstruišu obrazovni i kulturni konteksti. Svoju moć uticaja ostvaruju informišući, zabavljajući, inspirišući i omogućavajući učenje. Budući da čovek dobar deo svoje svakodnevice provodi u „društvu mas medija” i tako biva izložen njihovom uticaju, „može se reći da je informalno učenje putem mas medija istinski celoživotni proces učenja” (Alibabić, 2002: 69).

Proučavajući mogućnost uticaja mas medija na javnost u kontekstu njihovih primarnih funkcija, Silberman ističe da bi se uticaj mas medija mogao istraživati kroz ili preko njihove uloge svojevrstnih stimulansa zasnovanih na tradicionalnom ili modernom folkloru, stimulansa čiji je cilj podsticanje maštovitosti i fantazija, ili pak stimulansa koji su zasnovani na promociji raznovrsnih modela ponašanja (Silbermann, 1980). Stimulišući konzumente na imitaciju negativnih modela ponašanja ili na identifikaciju sa negativnim i opasnim osobinama ličnosti, moć mas medija lako „sklizne” u opasnost ili u obrazovni i bezbednosni rizik, jer konzument pod uticajem masmedijske poruke usvaja negativan obrazac ponašanja, te ponašajući se prema njemu ugrožava druge, a i samog sebe.

Mnogi autori su svoje naučnoistraživačke napore i dela posvetili analizi uticaja mas medija na rizično ili nasilničko ponašanje njihovih konzumenata (pojedinaca ili grupa). Inspiracija pa i okosnica većine istraživanja bila su saznanja o teorijama socijalnog učenja, i u tom kontekstu o procesima imitacije i identifikacije. Najveći broj istraživanja o uticaju programa/poruka mas medija na agresiju i nasilno ponašanje ljudi (uglavnom mladih, ali i odraslih), uglavnom u sociološkoj i psihološkoj literaturi, može se, s obzirom na primenjenu istraživačku paradigmu, podeliti u tri osnovne vrste: (1) laboratorijski eksperimenti, (2) terenski/sredinski eksperimenti i (3) prirodni eksperimenti. Treba naglasiti da je moć mas medija posebno i svestrano proučavana u okviru dečije populacije i to realizacijom longitudinalnih istraživanja (survey studije) baziranih na korelaciji činjenica (Felson, 1996: 105).

Laboratorijski eksperimenti su najčešće imali za cilj istraživanje kratkotrajnih efekata emitovanja scena nasilja putem medija. Većina studija je pokazala da su grupe koje su bile izložene medijskim sadržajima nasilnog karaktera pokazale veći stepen agresije nego kontrolne grupe. Berkowitz i Donnerstein su svojim laboratorijskim istraživanjem takođe pokazali da je izmereni nivo agresije ukazivao na nameru da se nanese povreda drugome (Berkowitz i Donnerstein, prema: Felson, 1996). Međutim, validnost rezultata brojnih laboratorijskih eksperimenata bila je osporavana. Fridman je ukazivao na činjenicu da se praćenje i kontrolisanje

ispitanika u laboratorijskim uslovima u znatnoj meri razlikuje od svakodnevnih situacija u kojima se ljudi nalaze i koje ih mogu podstaći na agresiju (Freedman, 1984).

Zamerke upućene laboratorijskim uslovima, učinile su da se istraživači od laboratorijskih više orijentišu na terenska/sredinska istraživanja koja podrazumevaju stručno praćenje ponašanja referentnih subjekata nakon njihove izloženosti nasilničkim sadržajima, bez njihovog znanja o tome da su svakodnevno predmet posmatranja. Brojna istraživanja ovog tipa, zapravo predstavljaju svojevrsnu kombinaciju laboratorijskog i terenskog/sredinskog eksperimenta. Istraživanja uticaja medija na nasilničko ponašanje mladih, po metodološkim propozicijama terenskih/sredinskih istraživanja, rezultirala su vrlo različitim nalazima (Feshbach i Singer; Leyens et al; Parke et al; prema: Felson, 1996). Dok su neke studije ukazivale da postoji uticaj „nasilničkog programa” na kasnije agresivno ponašanje, druge su ukazivale da nema značajne razlike u nivou agresije među grupama. Komentari i kritike ovakve vrste eksperimenata ukazivali su na to da su se posmatrani subjekti u realnom životu družili i živeli zajedno, a da su u istraživanju posmatrani kao izolovane jedinice, odnosno da interpersonalni odnosi i socijalna komponenta nisu uzeti u obzir prilikom istraživanja.

Prirodni eksperiment se zapravo odnosi na klasično empirijsko istraživanje (usmereno na utvrđivanje povezanosti odabranih varijabli) u kojem istraživač ne uvodi eksperimentalni faktor, već on „po prirodi stvari” postoji kao jedna od potencijalnih istraživačkih varijabli, i kao takav može delovati na istraživanu pojavu. U okviru tzv. prirodnog eksperimenta, uticaj mas medija na ponašanje ljudi se sagledava i analizira kombinovanjem različitih pristupa i istraživačkih metoda – istorijske, statističke i komparativne. Primer tako orijentisanih istraživanja je studija o povezanosti posedovanja televizijskih aparata u konkretnoj sredini (u doba nastanka tog medija) i stope kriminala u toj sredini. S obzirom na to da se televizija kao medij pojavila u različito vreme na različitim administrativno-geografskim područjima, istraživači su upoređivali stope kriminala u gradovima Sjedinjenih Američkih Država čiji su građani izvesno vreme pre stanovnika drugih gradova posedovali televizijske aparate. Navedeno istraživanje (primenjujući istorijsku, komparativnu i statističku metodu) nije pokazalo statistički značajne razlike u stopi kriminala između grupacija gradova. Međutim, jedno drugo istraživanje (sa istom metodološkom paradigmom kao i prethodno, ali sprovedeno na uzorku dece), realizovano u Kanadi, rezultiralo je nalazom da su deca pokazala povišeni nivo agresivnosti „uvođenjem” televizije u njihove domove (prema: Felson, 1996).

Iako prilično nekonzistentne, metodološki različito zasnovane i praćene negativnom kritikom ili pak pohvalama drugih istraživača, prethodno opisane

studije ukazuju pre svega na značajnu i kontinuiranu zainteresovanost naučne i stručne javnosti za istraživanje fenomena medija i njihovog uticaja na konzumente. Navedene studije pokazuju da izloženost nasilju putem mas medija ima u najmanju ruku kratkoročne uticaje, u smislu podsticaja na rizično/agresivno ponašanje. One svedoče o tome kako moć mas medija „proizvodi” rizike.

Ekperimentalni, odnosno empirijski nalazi prezentovani u dostupnim nam studijama (a samo na neke od njih smo se ovom prilikom pozvali), nisu ostali bez teorijske podrške. Naime, istraživači su u kontekstu interpretativne analize dobijenih rezultata, iznalazili i ukazivali na njihove teorijske osnove. Prema pristupu kognitivnog prajminga (cognitive priming approach), koji u tumačenju nalaza zastupa Berkowitz (1984), agresivni motivi i ideje koje se emituju u filmovima mogu kod gledaoca aktivirati nasilnička i agresivna razmišljanja, koja će se zatim poput lavine dalje umnožavati. Kada je jedna takva misao podstaknuta, druga razmišljanja koja su sa njom snažno povezana takođe se aktiviraju. Neposredno nakon gledanja agresivnog filma, gledalac je „predisponiran” da reaguje agresivno zato što je njegova memorijska mreža koja uključuje i nasilje reaktivirana. Bandura (1973) ipak smatra da nasilne scene emitovane putem medija mogu izazvati agresivne misli i ponašanje kod onih pojedinaca koji strukturom ličnosti imaju predispozicije ka takvoj vrsti emocija i delovanja. Ovaj autor ističe i da sadržaji emitovani putem televizije mogu nasilnika, ne samo podstaći na nasilje, već ga i „podučiti” novim veštinama i metodama vršenja nasilja. U prilog iznetom stavu Bandure prema uticaju masmedijskih sadržaja na ponašanje ljudi, navodimo primere koji ilustruju inspirativnu i poučavajuću ulogu mas medija:

Godine 1981. John Hinckley, Jr. pokušao je da izvrši atentat, pucajući na tadašnjeg predsednika SAD Ronalda Regana, ispred Hotela Hilton, Washington, D.C. Neuspešni atentator Hinckley, Jr. proglašen je mentalno poremećenim i upućen na bolničko lečenje. Po sopstvenom priznanju, Hinckley, Jr. je motivaciju za svoj napad pronašao gledajući film Taxi Driver; bio je opsednut glumicom iz pomenutog filma Jodie Foster i verovao je da će je zadiviti ukoliko se svojim delom poistoveti sa vodećim likom iz filma Travis Bickle, koji na kraju filma pokušava da ubije Senatora SAD.⁶

Marta 2012. godine D.I. (26) ubio je sekirom svog oca R.I. Mladić je priznao zločin, ali je pre početka davanja iskaza prisutne policajce pitao: „Ko je ovde Horejšio?”. „Pre nego što je počeo da priča,

⁶ Izvor: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1354269/President-Reagans-assassin-John-Hinckley-finds-love-psychiatric-unit.html>

pitao je: „Ko je ovde Horejšio?“, misleći na lik iz serije „Mesto zločina“. Rekao je da redovno gleda tu seriju i zato je tražio da ga ispita naš najbolji inspektor – kaže izvor Pressa⁷.

Dakle, objašnjenje teze da ljudi kroz masmedijske sadržaje ili informacije uče i usvajaju rizične obrasce ponašanja i ponašajući se na osnovu njih ugrožavaju druge, možemo tražiti u teorijskim pristupima poput ideje kognitivnog prajmin-ga i teorije socijalnog učenja. Iako se „nasilje uči“ uglavnom iz izmišljenih film-skih priča, o čemu svedoče brojne istraživačke studije, Bandurin model učenja po modelu se može koristiti i u objašnjenju uticaja masmedijskih informacija/vesti na (rizično) ponašanje njihovih slušalaca/čitalaca/gledalaca.

Istraživanje masmedijskog informisanja – andragoški i bezbednosni diskurs

Mediji masovne komunikacije su multifunkcionalni. Nastali su kako bi informisali i zabavili ljude (masovnu publiku), što je bila i ostala njihova primarna funkcija. U skladu sa brojnim određenjima pojma komunikacije i tipova poruka koje iz tih određenja proizlaze, najčešće se govori o četiri osnovne funkcije komunikacije: informacije, zabave, poučavanja i ubeđivanja (Littlejohn, prema: Janićijević, 2000: 24). Navedene funkcije nisu jedine, ali su najizraženije i odnose se i na masmedijsku komunikaciju. Ostvarujući ove funkcije mas mediji utiču na ljude, a taj uticaj može biti s predznakom plus ili minus, odnosno pozitivan ili negativan. U odeljku „O moći i rizicima mas medija“ pokušali smo da objasnimo tezu o uticaju mas medija na rizično (nasilničko i agresivno) ponašanje odraslih ljudi, tražeći podršku tom objašnjenju u socio-psihološkim istraživačkim studijama koje su empirijski proučavale uticaj masmedijskog sadržaja, uglavnom zabavnog karaktera, na ponašanje ciljnih grupa. S obzirom na to da je informacija baš kao i zabava, dominantna funkcija mas medija, a konzumenti vesti su uglavnom odrasli, vredan istraživačke pažnje je andragoški i bezbednosni diskurs masmedijskog informisanja ili izveštavanja.

U ovom kontekstu se mogu postavljati brojna pitanja i očekivati odgovori, kao npr. pitanje šta je vest. Zar ona nije neutralna i samim tim „emocionalno neprovokativna“ i „socijalno neinspirativna“? U čemu je njena moć?... Vesti su neutralne i činjenične i zbog toga je informativno novinarstvo primarno (Buckingham, 2000). Vesti se smatraju nefikcijom i podložne su kritičkom preispiti-

⁷ Izvor: <http://www.pressonline.rs/sr/vesti/hronika/story/207719/Iskasapio+oca+zbog+ameri%C4%8Dke+serije.html>

vanju, a najbolji novinari pomažu da se vest razume tako što plasiraju pouzdane izveštaje koji nude istinu kada je ona spoznatljiva i koji „guraju” čitaoca/slušaoaca što bliže istini kada se ona još ne zna (Cunningham, prema: Stack i Kelly 2006: 17). Međutim, postoje mišljenja da je u svaku informaciju, odnosno vest, uključen neki stav. Vesti proizvode ljudi, a svako vidi svet preko vlastitog kulturnog okvira (ili „vlastitih naočara”), što utiče „ne samo na viđenje događaja već i na same tehnike koje se koriste pri njihovom opisivanju” (Janićijević, 2000: 26). Vesti bi trebalo da budu neutralne, činjenične, profesionalno pripremljene kako bi informisale ljude, ali često imaju i komercijalni interes, moraju se „upakovati” tako da se dopadnu slušaocima/čitaocima kako bi oni i dalje preferirali taj medij (Stack i Kelly, 2006). Moglo bi se zaključiti da se neutralnost odnosi u stvari na objektivnost sadržaja vesti/poruke (što bi u informativnom novinarstvu trebalo da ima značenje pravila), dok od načina i oblika prezentovanja u velikoj meri zavisi kakav će efekat ili uticaj imati vest na čitaoce ili slušaoce. U stalnoj borbi za gledanost, slušanost, čitanost i opštu naklonost i poverenje građana, mediji tragaju za što efektivnijim načinima i formama plasiranja informacija. Permanentna kompetitivnost u medijskom prostoru, nalaže ne samo brzo i tačno informisanje, već i atraktivnu i dopadljivu vizuelizaciju vesti i ostalih sadržaja. Prezentovanje informativnih sadržaja praćeno je dinamičkim i ritmičkim tonskim efektima, a naslovne strane dnevnih novina, gotovo svakodnevno svoje tekstove opisuju kao *senzacionalne, šokantne, stravične, ekskluzivne* i slično.

Dizajn istraživanja

U nameri da sagledamo obrazovne (učenje i usvajanje nasilničkih obrazaca ponašanja) i bezbednosne (ugrožavanje drugih ljudi i samog sebe primenom naučnih obrazaca) rizike masmedijskog plasiranja šokantnih informacija, sproveli smo jedno specifično dizajnirano istraživanje, specifično zbog netipične istraživačke paradigme za ovu vrstu problema, te zbog porekla i prirode kvantitativnih podataka koji su korišćeni u interpretativnoj analizi. Osnovni istraživački zadatak bio je da se analizira moguća povezanost (uticaj) načina plasiranja šokantnih vesti (o izvršenom nasilju) sa pojavama nasilničkog ponašanja u periodu posle emitovanja vesti. Pod načinom plasiranja šokantnih vesti podrazumevale su se karakteristike koje izveštavanje čine agresivnim, kao što su učestalost emitovanja vesti, detaljisanje, vremensko i prostorno pozicioniranje vesti, verbalno, tekstualno i vizuelno naglašavanje. Pojava nasilničkog ponašanja, kao druga praćena varijabla je u stvari praktična manifestacija obrazovnih i bezbednosnih rizika do kojih može dovesti „agresivno” plasiranje šokantnih informacija. U istraživanju se pošlo od hipoteze da način plasiranja informacija o šokantnim događajima – šokantnih vesti, može

dovesti do obrazovnih i bezbednosnih rizika – do brojnijih pojava nasilničkog ponašanja. Hipoteza je testirana u okviru kvalitativne i kvantitativne analize podataka. Kvalitativnom analizom su obuhvaćena dva slučaja, odnosno izveštavanje masmedija o dva šokantna događaja ili krivična dela, a kvantitativnom – podaci MUP-a RS⁸ o počinjenim krivičnim delima ili nasilničkim aktima (istim ili sličnim onima o kojima je izveštavano) u određenom vremenskom periodu, pre i posle emitovanja vesti.

Interpretativna analiza slučajeva kroz andragoški i bezbednosni diskurs

Prvi slučaj:

Dana 15. aprila 2010. godine većina medija u Srbiji, kao glavnu vest objavila je da je prethodne noći u Beogradu, na ulici pronađen pas kome je nepoznata osoba isekla sve četiri šape.⁹

Ovakav događaj je zaista predstavljao presedan i vest koja se godinama nije mogla videti i čuti u srpskim medijima. Karakter samog krivičnog dela učinio je da su elektronski i štampani mediji, uz neizbežne oznake stravično i šokantno, danima opisivali način na koji je pas osakaćen, nagađali o motiva i strukturi ličnosti nepoznatog počinioca, objavljivali fotografije napadnutog psa i osakaćenih ekstremiteta.

U periodu januar – april 2010. godine (period pre opisanog događaja), policija je registrovala 31 krivično delo ubijanja i zlostavljanja životinja. Nakon ove vesti i pratećih priloga i tekstova, u periodu maj – avgust 2010. godine, registrovana su 73 ovakva krivična dela. Broj otkrivenih dela iz ove grupe delikata porastao je, dakle za više od 100% .

U kontekstu prezentovanih činjenica moguće je povezati način masmedijskog plasiranja šokantne vesti i brojnijih pojava „istovrsnog” nasilničkog ponašanja. Ili drugim rečima, evidentan je obrazovni i bezbednosni rizik plasiranja navedene šokantne informacije. Treba reći da je u ovom slučaju (kao i u narednom i njima sličnim) gotovo nemoguće spoznati obrazovni rizik ili učenje i usvajanje rizičnih obrazaca ponašanja, ako nije došlo do praktične realizacije tih obrazaca, što predstavlja bezbednosni rizik. Iz drugog ugla gledano, do bezbednosnog rizika, odnosno ugrožavanja drugih, vodi obrazovni rizik ili naučeni obrasci ugrožavanja. Objašnjenje pojave izraženog povećanja broja krivičnih dela

⁸ Statistički podaci korišćeni u radu su zvanični podaci MUP-a Republike Srbije sadržani u internim izveštajima.

⁹ Izvor: <http://www.blic.rs/Vesti/Beograd/185172/>.

nakon plasiranja šokantne informacije, možda je moguće potražiti u pristupu kognitivnog prajminga. Naime, konzumenti ove šokantne vesti koja je plasirana kontinuirano u dužem vremenskom periodu sa brojnim nasilničkim detaljima, mogli su po principu asocijacije „reaktivirati svoju memorijsku mrežu koja uključuje i agresiju” i tako biti „predisponirani” da reaguju nasilnički (Berkowitz, 1984). Pored toga, ova doista šokantna vest/poruka, objektivno istinita, našla se u „vrtlogu” medijskih senzacionalističkih i hipotetičkih objašnjenja, što je moglo pomeriti akcenat sa objektivne istine na neku vrstu filmske priče koja traje i iz koje ljudi koji su joj „rutinski” izloženi uče nove forme ponašanja, jer kako navodi Bandura (1983), ljudi uče da budu nasilni gledajući televiziju kao rutinsku aktivnost. U ovom kontekstu valja skrenuti pažnju i na mogućnost suprotnog smera u objašnjenju povećanog broja krivičnih dela zlostavljanja životinja. Naime, dominiranje šokantne vesti u mas medijima je bila prilika za učenje, ali ne nasilničkih obrazaca ponašanja, već veće spremnosti za zapažanje takvog ponašanja u okruženju, što je moglo dovesti do većeg broja prijavljivanja slučajeva zlostavljanja životinja. To bi značilo da plasiranje navedene informacije nije dovelo do obrazovnog i bezbednosnog rizika, već naprotiv – pokazalo je moć, odnosno doprinos masmedijskog informisanja obrazovanju i bezbednosti. Interpretativna analiza prvog slučaja, ukazujući na mogućnost potpuno suprotnih objašnjenja povećavanja broja krivičnih dela u periodu nakon plasiranja šokantnih vesti, sugerise dva zaključka: prvi – način plasiranja vesti/poruke i naravno njen sadržaj, svojevrsna su prilika za učenje, odnosno inspirišu i omogućavaju učenje, bilo sa negativnim ili pozitivnim posledicama; i drugi – vrlo složen problem obrazovnih i bezbednosnih rizika masmedijskog plasiranja šokantnih informacija, otvoren u empirijskoj istraživačkoj ravni, neophodno je analizirati i proučavati interdisciplinarno, primenom holističkog pristupa, adekvatno istraživački tretirati sve suštinske elemente masovne komunikacije – emitera, poruku, a posebno profil primaoca, što u dizajnu istraživanja poput našeg nije bilo moguće.

Drugi slučaj:

Dana 16. marta 2010. godine, udarna vest u svim mas medijima bilo je ubistvo i samoubistvo dve poznate ličnosti u Beogradu. Javna ličnost F.K. ubio je svoju devojkju, inače popularnu pevačicu K.P. a zatim izvršio samoubistvo.¹⁰

¹⁰ Izvor: <http://www.blic.rs/Vesti/Hronika/181129/>

U danima koji su sledili, srpski mediji su u prvi plan svojih vesti i novinskih članaka navodili njihove biografije, detalje iz zajedničkog života, opisivali mesto zločina i način izvršenja krivičnog dela.

U periodu januar – mart 2010. (do dana izvršenja pomenutog krivičnog dela), policija je u Srbiji registrovala 6 krivičnih dela ubistva čiji su izvršioци i žrtve bili bračni ili vanbračni partneri. Nakon navedenog događaja i intenzivnog izveštavanja medija, u periodu april – oktobar 2010. godine, taj broj je iznosio 13 – što znači da je i u ovom slučaju registrovan trend porasta za više od 100% .

Drugi predstavljeni slučaj je toliko bio „svestrano obrađivan” u mas medijima da je prevazišao formu informativne poruke, čime je stvorena situacija produženog uticanja na ljude koji su joj bili izloženi. To je moglo stvoriti mogućnost za učenje po modelu, za učenje pomoću mehanizama identifikacije i imitacije, iako nije reč o filmskoj priči već o informativnoj poruci. Postoje u literaturi primeri „brzog kapiranja formi nasilja” i ugrožavanja bezbednosti drugih ljudi neposredno nakon izloženosti „filmskom nasilju”. Često se opisuje jedan bizaran slučaj kada je grupa mladića nakon gledanja filma imitirajući u realnom životu filmsku formu nasilja – spalila ženu koju su pre toga naterali da se polije benzinom (Felson, 1996). Izveštavanje o tragediji (način plasiranja i sam sadržaj poruke) dvoje mladih ljudi, javnih ličnosti koji su za života verovatno nekima bili uzori, moglo je „provocirati” mehanizme identifikacije kod njihovih poklonika, pa čak i kod onih koji to nisu, a koji su s obzirom na svoju „ličnu jednačinu” skloni takvoj vrsti „provokacije”. Slikovit primer moguće identifikacije, ili pak inspiracije, predstavlja sledeći događaj:

*Aprila 2010. godine T.M. je u jednom naselju u Srbiji ubio devojkicu u koju je bio zaljubljen i njenu drugaricu. Počinilac je u istrazi sam izjavio da je inspiraciju za takav čin pronašao u zločinu F. K.*¹¹

Čini se da ima osnova za zaključak da je masmedijska informacija (njen sadržaj i način plasiranja) opisana u drugom slučaju, verovatno dovela do obrazovnog i bezbednosnog rizika, jer se može povezati sa učestalijim pojavama nasilničkog ponašanja. Mnoge istraživačke studije, među kojima i studije Alberta Bandure (1983), potvrdile su da se agresivni i nasilnički obrasci ponašanja uče uglavnom gledajući filmske priče, ali „Bandurin modeling” se može primeniti i prilikom objašnjenja uticaja televizijskih informacija ili vesti na ponašanje gledalaca (Felson, 1996). Međutim, sasvim je sigurno da se rizično i nasilničko ponašanje više uči iz filmskih priča. Budući da su oba slučaja obuhvaćena interpreta-

¹¹ Izvor: <http://www.naslovi.net/2010-04-05/24sata/dvostruko-ubistvo-zbog-neuzvracene-ljubavi-ubica-uhap-sen/1638498>

tivnom analizom slična filmskim pričama (iako istinita), ima osnova za primenu „Bandurinovog modelinga” u njihovom objašnjenju.

Zaključna razmatranja

Istraživačka pažnja u ovom radu bila je usmerena na jedan aspekt medijske moći koji je retko bivao u žiži naučnih interesovanja. S obzirom na to da se na mas medije računa kao na značajan faktor obrazovnog sistema, efekti njihovog uticaja su, u brojnim studijama, proučavani uglavnom na uzorcima dece i mladih, najverovatnije polazeći od stereotipa da se samo deca i mladi menjaju i razvijaju putem obrazovanja i učenja. Stoga smo otvorili jedan veoma krupan problem obrazovnih i bezbednosnih rizika masmedijskog plasiranja šokantnih informacija kojima su izloženi uglavnom odrasli, rizika u smislu učenja i usvajanja obrazaca nasilničkog ponašanja i praktikovanja takvih obrazaca u realnom životu odraslih, kao mogućih posledica načina i sadržaja masmedijskog informisanja. Nakon sagledavanja istraživačkog problema, izveli smo tri grupe zaključaka:

- *Nalazi istraživačkih studija o uticaju mas medija na pojavu nasilničkog ponašanja.* Iako prilično nekonzistentne, metodološki različito zasnovane, pozitivno i negativno kritikovane, brojne studije ukazuju na značajnu i kontinuiranu zainteresovanost naučne i stručne javnosti za istraživanje fenomena medija i njihovog uticaja na konzumente. Konsultovane studije pokazuju da izloženost nasilju (uglavnom dece školskog uzrasta) putem mas medija, nasilju kroz izmišljene filmske priče, ima u najmanju ruku kratkoročne uticaje, u smislu podsticaja na rizično/agresivno ponašanje. One svedoče o tome kako moć mas medija može „proizvesti” obrazovne i bezbednosne rizike podučavajući decu agresivnom i nasilničkom ponašanju.
- *Nalazi naše istraživačke studije.* Kvantitativni podaci MUP-a Srbije na kojima je zasnovana interpretativna analiza slučajeva, ukazuju na očigledan porast registrovanih krivičnih dela nasilja nakon masmedijskog izveštavanja o šokantnim događajima. Međutim, u interpretativnu analizu bi trebalo uključiti i mnoge druge elemente i podatke (koji nisu bili predviđeni dizajnom našeg istraživanja) kako bi se moglo pouzdano tvrditi da je porast nasilja posledica masmedijskog izveštavanja o šokantnim događajima. Da je razložno povezati dve istraživane varijable (izveštavanje o šokantnim događajima i pojave nasilničkog ponašanja, odnosno obrazovnog i bezbednosnog rizika) – pokazali su empirijski (kvantitativni podaci) podaci, a da je uzročno-posledična povezanost

realno moguća – objašnjavaju teorijski pristupi, a pre svih teorija učerajna po modelu.

- *Preporuke za redukciju obrazovnih i bezbednosnih rizika.* S obzirom na to da ima razloga za verovanje da masmedijsko informisanje/izveštavanje o šokantnim događajima može voditi ka obrazovnim i bezbednosnim rizicima, neophodno je formulisati i predlagati strategije za redukciju takvih rizika. Nakon sagledavanja ovog problema kroz andragoški i bezbednosni diskurs, moguće je dati sledeće predloge u formi preporuka za redukciju obrazovnih i bezbednosnih rizika: posmatrati mas medije u kontekstu obrazovnih i bezbednosnih politika; proučavati mas medije primenom holističkog pristupa; promovisati i omogućavati odgovorno i profesionalno informativno novinarstvo; medijsku pismenost tretirati kao ključnu veštinu, ne samo dece i mladih, već i odraslih.

Literatura

- ALIBABIĆ, Š. (2002). Vaspitna/obrazovna i kulturna funkcija medija. *Obrazovanje odraslih*, 2, 61-73.
- BANDURA, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1983). *Psychological mechanisms of aggression*, In *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*, ed. RG Geen, EI Donnerstein, 1: 1-40, New York, Academic.
- BERKOWITZ, L. (1984). Some effects of thought on anti- and pro-social influences of media effects, *Psychol. Bull*, 95, 410-27
- BUCKINGHAM, D. (2000). *The making of citizens: Young people, news and politics*. London, UK: Routledge.
- COULDRY, N. (2003). *Media Rituals: A critical approach*. London. UK: Routledge.
- FREEDMAN, J. L. (1984) Effects of television violence on aggressiveness. *Psych. Bull*, 96, 227-46
- FELSON, R. B. (1996). Mass Media Effects on Violent Behavior. *Annual review of Sociology*, 22, 103 - 128.
- JANIĆIJEVIĆ, J. (2000). *Komunikacija i kultura*. Novi Sad.
- KLINE, S., STEWART, K. & MURPHY, D. (2006). Media Literacy in the Risk Society: Toward a Risk Reduction Strategy. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 131-153.
- SILBERMAN, A. (1980). The Sociology of mass media and mass communication. *Int.Soc. Sci.J.*, XXXII, (2).
- STACK, M. & KELLY, D.M. (2006). Popular Media, Education and Resistance. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 5-26.
- STEVENSON, N. (2002). *Understanding media cultures social theory and mass communication*. SAGE Publications Ltd.

TUROW, J. (2009). *Media today: An introduction to mass communication*, 3rd. ed. London, UK: Routledge.

[HTTP://WWW.BLIC.RS/VESTI/HRONIKA/181129/](http://www.blic.rs/Vesti/Hronika/181129/) (Pristupljeno 16. marta 2010)

[HTTP://WWW.PRESSONLINE.RS/SR/VESTI/HRONIKA/STORY/207719/](http://www.pressonline.rs/SR/VESTI/HRONIKA/STORY/207719/) (Pristupljeno 7. aprila 2010)

[HTTP://WWW.NASLOVI.NET/2010-04-05/24SATA/1638498](http://www.naslovi.net/2010-04-05/24SATA/1638498) (Pristupljeno 7. aprila 2010)

[HTTP://WWW.BLIC.RS/VESTI/BEOGRAD/185172/](http://www.blic.rs/Vesti/BEOGRAD/185172/) (Pristupljeno 15. aprila 2010)

[HTTP://RENEW.COM/GENERAL4/HGNYT.HTM](http://renew.com/general4/hgnyt.htm) (Pristupljeno 8. jula 2011)

[HTTP://WWW.DAILYMAIL.CO.UK/NEWS/ARTICLE-1354269/](http://www.dailymail.co.uk/news/article-1354269/) (Pristupljeno 8. jula 2011)

Milica Bošković¹²

Faculty of Security Studies, University of Belgrade

Šefika Alibabić¹³

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Gordana Budimir Ninković¹⁴

Faculty of Educational Science, University of Kragujevac

Educational and Security Risks of the Mass Media's Shocking Information Placement¹⁵

Abstract: Mass media are part of the human reality with a clear intent to create and interpret that reality so they are strongly positioned in the system of non-formal education and more firmly in the “system” of informal learning. Their influence, i.e. the power of their influence is worthy of societal respect and the attention of education, security policies and research, weather its influence has a positive educational effect or bears educational and security risk. The research attention in this abstract was focused on the problem of educational and safety risks of mass media publication of shocking information mainly to adults and risks in a sense of adult violent behaviour as a possible consequence of mass media information sharing. The hypothesis of the research was that the way of publication and the content of information about shocking events could lead to educational and safety risks – numerous violent behaviour. This hypothesis was tested with quality and quantitative analyses, through andragogical and security discourse. Research findings have shown that it is sensible to connect mass media reporting about shocking violent events with increased number of the same or similar criminal acts in the period after the reporting. The explanation for these results is mainly based on the learning theories (of adults) and the approach of cognitive priming.

Key words: mass media power, mass media message/information, educational and security risks, adult learning.

¹² Milica Bošković, PhD is an assistant professor at the Faculty of Security Studies, University of Belgrade.

¹³ Šefika Alibabić, PhD is a full-time professor at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

¹⁴ Gordana Budimir Ninković, PhD is a professor at the Faculty of Educational Science, University of Kragujevac.

¹⁵ This abstract includes part of the research results by the author Šefika Alibabić conducted within the project “Models of assessment and strategies for improvement of quality of education” (number 179060) financed by the Ministry of Education, Science and Technological Development RS and implemented by The Institute for Pedagogy and Andragogy at The Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

Ljubinka Katić¹, Željko Bralić², Svetlana Stanarević³
Fakultet bezbednosti, Univerzitet u Beogradu

Obrazovne potrebe i strategije razvoja studija bezbednosti

Apstrakt: Problem koji je elaboriran u ovom radu tiče se varijacija u strategijama razvoja studija bezbednosti u postjugoslovenskim društvima i njihove usaglašenosti savremenim potrebama. Osnovna pretpostavka istraživača je bila da u većini bivših jugoslovenskih republika, danas država, trend razvoja studija bezbednosti ne uvažava u dovoljnoj meri sve aspekte obrazovnih potreba društva, koje su čak spoznate i iskazane u većini nacionalnih strategija bezbednosti tih društava, kao i u naučnom i stručnom diskursu. Kako se utvrđivanje obrazovnih potreba u nekoj oblasti, pa i u oblasti bezbednosti, nužno oslanja na teorijske pretpostavke, jednako kao i na empirijska svedočanstva, autori su proučili značajne činioce nastale usled prihvatanja nove, izmenjene i proširene paradigme bezbednosti, kao i zahteva tradicionalnog obavljanja poslova bezbednosti. U svim istraživanim sredinama analizirana su strategijska bezbednosna dokumenta i institucionalna rešenja u profesionalnom pripremanju kadrova bezbednosti na državnim univerzitetima, te područja njihovog obrazovanja, uglavnom na nivou analize nastavnih planova. Autori zaključuju da su u većini sredina nastavni planovi i programi studija bezbednosti razvijeni na principu pasivnih strategija redukcije potreba, uvažavajući tradicionalne poslove bezbednosti i zahteve najvećeg ili jedinog poslodavca – države. Zahtevi razvoja i zadovoljavanja perspektivnih potreba društva i civilnih kadrova bezbednosti, iskazani i u nacionalnim strategijskim bezbednosnim dokumentima, čine ovaj pristup nepotpunim.

Ključne reči: studije bezbednosti, obrazovne potrebe, bezbednost, nova bezbednosna paradigma, kadrovi.

¹ Dr Ljubinka Katić je asistent na Katedri studija menadžmenta ljudskih i socijalnih resursa Fakulteta bezbednosti Univerziteta u Beogradu.

² Dr Željko Bralić je docent na Katedri studija menadžmenta ljudskih i socijalnih resursa Fakulteta bezbednosti Univerziteta u Beogradu.

³ Dr Svetlana Stanarević je asistent na Katedri studija bezbednosti Fakulteta bezbednosti Univerziteta u Beogradu.

Uvod

Pojam bezbednosti u sve većoj meri prožima sva savremena društva. Unatoč tome, ili upravo stoga, on je suštinski nedovršen i sporan, i po nekima isuviše elastičan. Od razumevanja bezbednosti, dalje, zavisi shvatanje i sudbina studija bezbednosti, koje su se u svetu i na području bivše Jugoslavije menjale kao i društva u kojima su se razvijale.

Nauke (u pluralu) bezbednosti, ili o bezbednosti, u savremenim uslovima ne mogu da se ograniče krutim disciplinarnim podelama. Njihov dinamičan razvojni put započeo je sa stratezijskim studijama, nastavio sa razvojnim i regionalnim studijama, studijama političkih nauka, najduže se zadržao u okviru studija međunarodnih odnosa, gde se i razvila poddisciplina studija bezbednosti, neretko smatrana njihovim „povlašćenim čedom“, a ponekad više „ideologijom stavljenom u službu politike“ nego naukom (Vejl, 2008: 257).

Današnje poimanje bezbednosti izlazi izvan okvira sopstvenih disciplinarnih korena, koje obuhvata, ali i nadilazi, kocentrišući se sve više i na pitanja koja do skoro nisu ulazila u bezbednosni diskurs, bar ne u njegov uži konceptualni fokus. Šta se sve može shvatiti kao bezbednosni problem sugerije i aktuelna upotreba reči bezbednost u sastavu sintagmi poput: informatička bezbednost, energetska bezbednost, ekološka, socijetalna, ljudska bezbednost, bezbednost hrane...

Teorijska ishodišta obrazovnih potreba u području bezbednosti

Andragoška nauka je odavno ukazala da utvrđivanje obrazovnih potreba nije samo empirijska procedura, te da njihova višedimenzionalnost, razvojnost i perspektivna usmerenost zahtevaju prethodne teorijske i vrednosne rasprave (Savićević, 1989). Obrazovne potrebe civilnih kadrova bezbednosti, koje treba da opredeljuju sadržaj i forme studija bezbednosti, u savremenim uslovima nije moguće razumeti bez poznavanja nove bezbednosne paradigme.

Promena bezbednosne paradigme u pravcu multifunkcionalnog shvatanja bezbednosti (Dulić, 2006: 11; Kerr, 2006: 46) prisutna je poslednjih dvadesetak godina. Izvan uže stručne javnosti bezbednost je još uvek pretežno percipirana kao neizbežno politička činjenica koja se tiče države, pitanja rata i mira, kao i kadrova koji poseduju monopol sile – vojske i policije. Ipak, taj tradicionalni pristup odavno nije jedini.

Kako je razumno sažeo Terif, bezbednost se može sveobuhvatno razumeti tek ako se pitamo: „Ko je ili šta je objekat bezbednosti; Kakva je priroda pretnje; Ko je odgovoran (ko se stara) za bezbednost; i Kojim se postupcima, sredstvima i

načinima, čuva i unapređuje bezbednost?“ (Teriff, 1999; prema Simić, 2002: 22). Razmatranja problema „bezbednost za koga“ i „bezbednost od čega“ i dalje ne daju jednoznačne odgovore, a od njih u velikoj meri zavisi koga možemo smatrati kadrovima bezbednosti i koje kompetencije oni treba da poseduju.

Odgovore na ova pitanja daju različite struje koje se uslovno mogu smatrati varijantama *tradicionalno-/neorealističkog* pristupa, kao i pristupa poznatog kao *neoliberalno-institucionalistički*. Oba pristupa polaze od zajedničkih pretpostavki iz kojih ne slede uvek isti zaključci. Ovi koncepti dele zajedničko uverenje o objektu bezbednosti i prirodi pretnje. Dominantan objekat bezbednosti za njih je država, a rat najrelevantnija pretnja. Saglasnost u tom delu proizlazi iz zajedničke percepcije ratoborne, anarhične prirode odnosa među suverenim državama, karakteristične za vestfalski model suvereniteta. Države su, po mišljenju realista, dužne da jačaju, pre svega, vojnu moć da bi mogle da štite državnu teritoriju, suverenitet i građane. Svaka strana se priprema za rat, smatrajući svoje postupke defanzivnim, što na drugoj strani često biva viđeno kao pretnja, pa pothranjuje sličan odgovor, nastavljajući spiralu mogućeg nasilja na sve višem i višem nivou.⁴

Druga struja ističe da odgovor na haotičnu prirodu međunarodnog sistema ne mora nužno da se oslanja na vojnu moć, nego mogućnosti koje nude institucionalne integracije i multilateralizam. Naglašavajući važnost i značaj međunarodnih političkih i ekonomskih odnosa za jačanje bezbednosti, zastupnici ovog usmerenja uravnoteženo uvažavaju takozvanu „tvrdu“ i „meku“ moć. Oni ističu podjednaku važnost uloge države u obezbeđivanju razvoja, konsolidaciji demokratije, rešavanju ekonomskih i ekoloških problema, kao i u ostvarivanju kulturnih, socijalnih i ljudskih prava (Simić, 2002: 40). Moć neke države vide više kroz privlačnu snagu njenog unutrašnjeg uređenja, tehnološkog razvoja, ekonomske moći, idejnih, obrazovnih i demografskih obrazaca, povoljne percepcije koju o njoj imaju drugi. Ovim su pitanja bezbednosti pomerena dalje od striktno vojnog determinizma i njihov dijapazon proširen, čime se širi i lepeza aktera koji se na različite načine staraju za bezbednost, pa su i njihove obrazovne potrebe kompleksnije.

Treći, najširi i najdifuzniji pristup objedinjuje širok spektar takozvanih *kritičkih teorija bezbednosti* koje pitanjima bezbednosti prilaze preispitujući ne samo različite zaključke realista i liberalnih institucionalista, nego i same pretpostavke na kojima oni počivaju. Oni bezbednost vide kao višedimenzionalnu pojavu koja ne može da se svede na pitanja društvenih sukoba i rata, niti na državu kao domi-

⁴ Ovakav obrazac razmišljanja je pedesetih godina prošlog veka nazvan „bezbednosnom dilemom“ (Herz, 1950, prema: Volc, 2008: 205), ili „bezbednosnim paradoksom“ (Booth; Wheeler, 2008: 9) jer je suštinski nerešiv i nastavlja ciklus nesigurnosti na sve višem nivou.

nantan objekat zaštite. Kao relevantne predmete proučavanja u korpus bezbednosnih pitanja uvode individualne, grupne, rodne, rasne, klasne, ekološke i druge probleme ljudskog postojanja. One su više upućene na individualne i socijetalne⁵ objekte bezbednosti, ekološke probleme, pitanja siromaštva, bezperspektivnosti, na demografske i zdravstvene činioce, na osetljive ili marginalizovane slojeve društva, na sve brojnije nevojne pretnje, poput klimatskih promena, epidemija zaraznih bolesti i sličnih pojava za koje granice država postaju ograničeno relevantne. Prošireni koncept ljudske bezbednosti promovisan u okviru izveštaja Ujedinjenih nacija iz 1994. godine (UNDP, 1994: 25) ističe sedam dimenzija bezbednosti (ličnu, ekološku, političku, socijalnu, ekonomsku, zdravstvenu i bezbednost hrane) koje holistički obuhvataju fundamentalna pitanja čovekove bezbednosti, antropocentrične bezbednosti (Hadžić, 2003: 11), koja su za država-centrično poimanje bila periferna.

Različita filozofska ishodišta stoje u osnovi ove dve velike grupe stavova povodom bezbednosti. Sa stanovišta ustanovljavanja obrazovnih potreba u području bezbednosti ova gledišta bi se mogla formulirati kao „bezbednost od“ i „bezbednost za“, koja su u izvesnoj meri uporediva sa obrazovnim potrebama shvaćenim kao deficijencija i onima shvaćenim kao potencija. U prvom slučaju težimo da održimo postojeće stanje, nadoknađivanjem nedostatka i dostizanjem zamišljene norme ublažiti pretnju vrednostima koje štitimo, a u drugom otvaramo područje mogućnosti, i pitanjima opstanka i održanja života pridružujemo pitanja emancipacije i kvaliteta života. Prvi pristup, obe teorije zasnovane na moći, je fokusiran na državu, vojnu silu i druge oblike moći, a drugi na promovisanje emancipatorskog potencijala ljudskih prava, individualnog i kolektivnog identiteta, kao i zaštite životne sredine, bez čijeg očuvanja mogu da budu sporne sve ostale rasprave o bezbednosti.

Polazne tačke ovih koncepata se suštinski razlikuju jer prvi bezbednost baziraju na *posedovanju* određene vrste moći, bilo vojne, ekonomske, političke, ili neke druge, a drugi je vide kao rezultat *emancipacije*, odnosa između zainteresovanih činilaca, brige za pravdu i obezbeđivanje ljudskih prava.

Utvrđivanje obrazovnih potreba vezanih za tako različita viđenja bezbednosti manje je kompleksno za kontekst posedovanja, jer barata jasno ustanovljenim institucijama bezbednosti, definisanim kadrovima, normama koje treba dosegnuti. Otvoreni kontekst emancipacije moguće je normirati samo u određe-

⁵ Objektima socijetalne bezbednosti smatraju se kolektivni ali ipak nedržavni referentni objekti, koji zbog određenih komponenti identiteta, nacionalnih, etničkih, rodnih, konfesionalnih, rasnih, ili nekih drugih svojstava, mogu da budu u manjoj ili većoj meri nebezbedni i u državama inače stabilnim za većinu njenih građana. (Buzan, 1991).

nom stepenu, jer se ne bazira samo na nečemu što nedostaje, nego stalno otvara mogućnosti za više stepene slobode i emancipacije.

Na individualnom nivou kadrova bezbednosti, izmenjene okolnosti relativizuju znanja, veštine, stavove i sposobnosti stečene u drugačijim uslovima, a na nivou društva šire kadrovsku lepezu i dovode u središte interesovanja čitave nove oblasti ili područja znanja za kojima do tada potreba nije postojala, nije bila uočena ili nije uvažavana.

Perspektivne obrazovne potrebe ovih kadrova i društva u celini teško su sagledive, manje vezane za unapred poznate institucije i poslove. Razvojnost i vaspitljivost, osobine obrazovnih potreba da se nakon zadovoljavanja ne gase, nego nastaju i javljaju na višem nivou (Bulatović, 1983: 136), uočljivije na planu pojedinca, ali prisutne i u društvu koje ne stagnira nego se razvija, u osnovi su potrebe da se u studije bezbednosti uključe teme i saznanja iz širokih oblasti koje počinju izvan granica tradicionalnog pristupa bezbednosti.

Funkcija utvrđivanja obrazovnih potreba i u ovoj oblasti prevazilazi oblast planiranja i programiranja obrazovanja i seže do idejnih i filozofskih osnova obrazovnog procesa. Koncept deficita se i u drugim područjima u ovom pogledu pokazao manjkavim i suviše pragmatičnim (Despotović, 2009: 68). Kada se govori o univerzitetskom obrazovanju civilnih kadrova bezbednosti nužno je ne samo da se postojeće obrazovne potrebe zadovoljavaju i da se nadoknadi eventualni deficit, nego i da se obezbede znanja i druge kompetencije koje mogu pomoći kreiranju novih potreba i novih prodora u sferi bezbednosti u budućnosti.

Područje studija bezbednosti u modernim društvima već u današnjem kulturnom kontekstu zahteva nadgradnju i sveobuhvatniji unakrsno disciplinarni i multidisciplinarni pristup. Multidimenzionalno poimanje bezbednosti mnogostruko širi dijapazon kadrova bezbednosti čije obrazovne potrebe u tom slučaju znatno prevazilaze sadržaje uže bezbednosnih disciplina. Njihovo buduće radno angažovanje, pored tradicionalnih poslova bezbednosti u okviru takozvanog „tvrdog jezgra bezbednosti“, podrazumeva i dijalog sa formama i organizacijama civilnog društva, medijima, međunarodnim institucijama i ustanovama, stručnim i naučnim udruženjima, lokalnim društvenim okruženjem, globalnim mrežama,⁶ akademskim i korporacijskim sredinama, dakle, svima koji na neki način zadovoljavaju potrebe državnih i nedržavnih objekata bezbednosti.

Upravljanje planovima i programima profesionalnog pripremanja civilnih kadrova bezbednosti, pored toga što je andragoško-didaktičko, neizostavno je i

⁶ Pored globalnih mreža svetskog civilnog društva ove mreže uključuju i političke agende kao što su Mreža ljudske bezbednosti (Human Security Network), orijentisana ka slobodi od straha i nasilja, i aktivnosti Komisije za ljudsku bezbednost (Comision on Human Security), usmerene na umanjivanje pretnji povezanih sa uskraćenostima i siromaštvom.

socijalno-filozofsko, pa i etičko pitanje. Univerzitetsko obrazovanje civilnih kadrova bezbednosti stoga mora da obuhvati, ali i iskorači izvan i preko tradicionalnih bezbednosnih problema, jer bi u suprotnom budući profesionalci u ovom području ostali zarobljeni u postojećem, bez znanja i kompetencija značajnih za promenu, razvoj i kreiranje budućnosti.

Analiza činilaca koji se smatraju bitnim sa stanovišta uključivanja ili izostavljanja određenih sadržaja u korpus studija bezbednosti treba da se zasniva, kao i u drugim područjima, na različitim dimenzijama obrazovnih potreba društva i ovih kadrova, kao i na jasno definisanom vrednosnom okviru. Birajući koji sve činioци učestvuju u ovoj „igri potreba“ (Despotović, 2000) „od velikog je značaja ko odlučuje o tome šta je bezbednost, koja pitanja dolaze na dnevni red bezbednosti, kako se treba baviti njima i, najvažnije, šta se dešava kada različita shvatanja bezbednosti dođu u sukob“ (Vilijams, 2012: 40).

Istraživačka strategija

Način istraživanja strategija razvoja studija bezbednosti u postjugoslovenskim⁷ društvima organizovan je u formi multiple studije, uporednog istraživanja šest studija slučaja. Poređenje upravo ovih društava činilo se opravdanim s obzirom na pretpostavku da su dugogodišnja zajednička prošlost, tragično ratno poreklo ovih država i njihova sadašnja zajednička stremljenja, pored svih razlika, ostavile izvesnog traga.

Aktuelne obrazovne potrebe izvedene su iz zahteva iskazanih strategijskom bezbednosnom orijentacijom društva. S obzirom da je stav svakog društva o sopstvenoj bezbednosti; objektima koji se štite, rizicima i pretnjama koje se smatraju relevantnim, kao i načinima i sredstvima koja se planiraju upotrebiti u dostizanju bezbednosti, iskazan u strategijskim dokumentima najvišeg nivoa, analizirane su strategije bezbednosti ovih država, druga bezbednosno relevantna svojstva i odnos prema članstvu u međunarodnim asocijacijama.

Drugi značajan izvor aktuelnih i perspektivnih potreba su savremena teorijska stanovišta i konceptualizacije bezbednosti preovlađujuće u naučnom bezbednosnom diskursu (izložene u prethodnom poglavlju), koja su u procenama donosilaca političkih odluka i nacionalnih normativnih i strategijskih bezbednosnih dokumenata možda izostala.

Modaliteti postojanja akademskih obrazovnih institucija u području obrazovanja civilnih kadrova bezbednosti na dodiplomskom nivou na državnim

⁷ Pridev „postjugoslovenski“ koristimo u smislu relacionog pojma, kao odrednicu za države koje su vremenski i prostorno nastale nakon dezintegracije SFR Jugoslavije.

fakultetima, njihov organizacioni oblik, forme obrazovanja koje sprovode i nastavni sadržaji kojima su posvećeni svedoče o korespondiranju sa savremenim bezbednosnim potrebama i paradigmom ili otklonom od njih.

Kvalitativna, kontekstualna analiza studija bezbednosti u istraživanim sredinama oslanjala se na indikatore, „pretkazivače“ (Przeworski i Teune, 1970: 72), kontekstom uslovljene grupe istaknutih dimenzija obrazovanja, kao pogodna i „jaka“ oruđa ove vrste istraživanja. Međusobno su upoređivane kombinacije značajnih obeležja istraživanih celina kao što su: postojanje fakulteta/smera, ciljevi obrazovanja, nivoi studija, trajanje studija, nastavni predmeti, okviri sadržaja, obrazovni profili, nastavni kadar, upisne kvote i slični pokazatelji. Ovi podaci posmatrani su u kontekstu opštih sociodemografskih obeležja ovih društava i obrazovnog ambijenta koji im je u zaleđu.

Posebne metode korišćene pri istraživanju su: analiza sadržaja relevantne normativne, strategijske bezbednosne dokumentacije, dokumenata obrazovnih institucija i normativnih akata u oblasti obrazovanja, statuta, informatora istraživanih visokoškolskih institucija, kao i analiza statističkih podataka vezanih za demografske, obrazovne i druge kvantitativno izražene fenomene.

Osnovna pretpostavka istraživača je bila da u većini bivših jugoslovenskih republika, danas država, trend razvoja studija bezbednosti ne uvažava u dovoljnoj meri obrazovne potrebe društva, koje su u naučnom diskursu, pa i u većini nacionalnih strategija bezbednosti, iskazane u skladu sa proširenim shvatanjem bezbednosti.

Prostorni obuhvat istraživanja odnosi se na područje bivše Jugoslavije (bez Kosova i Metohije), a vremenski obuhvata neku vrstu poprečnog preseka aktuelne situacije (godine 2010/2011), koja je, inače, u tom periodu u nekim sredinama i segmentima dinamična i promenljiva.

Diskusija rezultata istraživanja

Poređenje opštih *sociodemografskih obeležja* posmatranih društava pokazalo je da u većini sredina društveni uslovi za savremeno koncipiranje studija bezbednosti nisu naročito pogodni, kako sa stanovišta ukupne razvijenosti, tako i sa stanovišta obrazovanja. Stanje u ovim oblastima opterećeno je nizom nasleđenih i novonastalih problema. Među njima su bezbednosno najrelevantniji procesi suprotni konceptu multikulturalizma, demografsko starenje stanovništva, nerazvijenost, nezaposlenost, siromaštvo i veliko društveno raslojavanje.

Faktičko stanje govori da je potiskivanje etničke raznolikosti i jačanje nacionalne homogenosti zajednički imenitelj većine novih država. U Sloveniji,

Hrvatskoj i Srbiji ovo stanje je već ostvareno,⁸ a u ostalim državama je primetno nastojanje na tom planu. Popisni postupak je u Bosni i Hercegovini izuzetno otežan, a u Makedoniji je 2011. godine prekinut, što pokazuje koliko čak i popis može da bude osetljivo nacionalno, i više političko nego statističko pitanje. U Srbiji su procesi dezintegracije i dalje u toku preteći nastankom novih nacionalnih država.

U ekonomskom smislu, delimično izuzimajući Sloveniju, većina država nije pronašla načine da stabilizuje sopstvene ekonomije, pa su u različitom stepenu suočene sa neprihvatljivo visokim nivoom populacije siromašnih,⁹ nezaposlenih, niskim vrednostima bruto društvenog proizvoda i visokim vrednostima koeficijenta koncentracije dohotka, što sve ukazuje na veliko društveno raslojavanje i defektnost nacionalnih ekonomija. Kao jedan od najznačajnijih faktora rizika su visoke stope nezaposlenosti koje dostižu i do 30% (Makedonija) sa daljim trendom porasta. Podaci govore o nespemnosti da se rešavaju egzistencijalni problemi stanovništva, što može da vodi socijalnim nemirima, „pokretima besa“, ili jednako nepoželjnim procesima povlačenja i apstinencije građana od učestvovanja u formalno mogućim demokratskim političkim promenama, što su sve i bezbednosno relevantni problemi.

Obrazovni ambijent u kom se odvija visokoškolsko obrazovanje kadrova bezbednosti pokazuje da obrazovanje, čini se, nije u vrhu prioriteta novonastalih država. Posebno je indikativna socijalna dimenzija obrazovanja, koja ukazuje i na stepen ljudske bezbednosti građana. U svim sredinama je tradicionalno visok obuhvat dece osnovnoškolskim obrazovanjem (od 97%–100%).¹⁰ U svim ostalim segmentima obrazovanja, od predškolskog do visokoškolskog, među posmatranim društvima su prisutne mnogo značajnije razlike i nepovoljniji obuhvat. U tom pogledu su predškolsko i visokoškolsko obrazovanje na začelju evropskih lista. Srazmerno nizak udeo visokoobrazovanog stanovništva i izuzetno visoke kvote populacije sa osnovnom školom kao najvišim završenim nivoom obrazovanja ukazuju na ozbiljne anomalije u razvoju ovih društava.

⁸ Kako će konačni rezultati poslednjeg popisa stanovništva biti objavljeni 2013. godine, ovde navodimo podatke prethodnih popisa: u Hrvatskoj Hrvati čine 2010. godine 89,63% stanovnika, u Sloveniji Slovenci 83,06% (2002. godine), a u Srbiji iste godine Srbi (bez teritorije Kosova i Metohije) čine 82,86% stanovnika. (Statistics Office of the Republic of Slovenia, *Census of Population, Households and Housing*, 2002, <http://stat.si>; Državni zavod za statistiku, *Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2010*, Zagreb, 2010; <http://webzrs.stat.gov.rs/>)

⁹ Jedino je Slovenija u društvu razvijenih evropskih zemalja sa stopom rizika od siromaštva ispod 15%, dok se u ostalim sredinama procenti kreću od 17% u Hrvatskoj, do čak 29% u Makedoniji. Pri tom, ne treba zaboraviti da je nacionalni prag siromaštva u razvijenim zemljama EU visok, i u nekim zemljama se određuje u visini od 50% prosečnih nacionalnih prihoda (Lakićević, 2010: 385).

¹⁰ http://childinfo.org/education_primary.php

U većini država nisu u dovoljnoj meri iskorišćene mogućnosti koje nudi obrazovanje odraslih kao kompenzacioni ili autonomni mehanizam, a u nekima, poput Srbije i Federacije BiH, čak nije ostvarena ni početna pretpostavka koja se odnosi na postojanje Zakona o obrazovanju odraslih.

U domenu visokoškolskog obrazovanja sve proučavane sredine su započele proces usaglašavanja sa jedinstvenim evropskim obrazovnim prostorom. Primena Bolonjskih principa započela je u različito vreme i sprovodi se s različitim uspehom. Ako o društvenim prioritetima možemo suditi prema uložnim sredstvima, onda je u postjugoslovenskim društvima opšta oskudica njihov tok više usmeravala ka nekim drugim sektorima. Niske stope izdvajanja, iz ionako niskih vrednosti bruto društvenih proizvoda, zaostaju za evropskim prosecima¹¹ i u celom regionu se kreću od 3–5%, sa izuzetkom Slovenije sa 6,2% (OECD, 2009).

Uopredna analiza *strategijskih bezbednosnih orijentacija* postjugoslovenskih država pokazuje značajnu ujednačenost. Sve one, svesne svojih kapaciteta i težnji, svetskih i regionalnih tokova i okolnosti, sopstvenu bezbednost načelno nastoje ostvariti kroz zajedničku regionalnu i evropsku saradnju. Ostvarivanje bezbednosti putem kolektivne odbrane i saradnje smatraju najboljim garantom njene uspešnosti. Takav pristup podrazumeva bliske veze ili članstva u međunarodnim organizacijama kao što su Ujedinjene nacije, Evropska unija, Organizacija za evropsku bezbednost i saradnju, nekim regionalnim inicijativama (Mediterranski dijalog...) Partnerstvu za mir (PzM), a u većini slučajeva i u Severnoatlantskom savezu (NATO) (Tabela 1). Disonantni tonovi povodom, pre svega, članstva u NATO, prisutni su u većoj meri u Srbiji i delu Bosne i Hercegovine, Republici Srpskoj.

Ova članstva i stremljenja ka članstvu takođe su izvorišta aktuelnih i perspektivnih obrazovnih potreba profesionalnih kadrova bezbednosti. Jačanje zajedničkog sistema vrednosti, poznavanje zakonodavstva, evropske bezbednosne i odbrambene politike i arhitekture, stranih jezika i sličnih sadržaja, očekivano bi trebalo zauzeti mesto među obrazovnim sadržajima ovih kadrova.

Sadržaji najviših stratejskih dokumenata,¹² najčešće strategija nacionalne bezbednosti, su najdirektniji pokazatelji potreba društva u području bezbednosti. Kako ovi dokumenti predstavljaju svojevrsnu bezbednosnu procenu iz koje je

¹¹ Prosek izdvajanja iz BDP u zemljama članicama EU je oko 5,5%, a u zemljama OECD 6%.

¹² U Sloveniji je to *Rezolucija o strategiji nacionalne bezbednosti (Rezolucija o strategiji nacionalne varnosti)*, u Hrvatskoj *Strategija nacionalne sigurnosti*, u Crnoj Gori i Srbiji *Strategija nacionalne bezbednosti*, u Bosni i Hercegovini *Bijela knjiga odbrane*, i u Makedoniji *Nacionalna koncepcija bezbednosti i odbrane (Nacionalna koncepcija za bezbednost i odbranu)*. Potpuni podaci o dokumentima navedeni su u spisku literature.

vidljivo kojim će pretnjama, po pretpostavci, kadrovi bezbednosti morati da se suprotstave, repertoar tih pretnji takođe indicira obrazovne potrebe.

Tabela 1: Članstvo u međunarodnim organizacijama kao indikator obrazovnih potreba civilnih kadrova bezbednosti

	Slovenija	Hrvatska	BiH	Makedonija	Crna Gora	Srbija
UN	+	+	+	+	+	+
OEBS	+	+	+	+	+	+
PzM	+	+	+	+	+	+
NATO	+	+	--	--	--	--
EU	+	--	--	--	--	--
OECD	+	--	--	--	--	--

Sa stanovišta mogućnosti ostvarivanja sveobuhvatne, multifunkcionalne bezbednosti ohrabrujuća je činjenica da većina ovih dokumenata poznaje i navodi različite dimenzije bezbednosti. Pored tradicionalne vojne komponente i unutrašnje bezbednosti države, sva ova dokumenta neizostavno ističu i mnoge druge likove i dimenzije bezbednosti: ekonomske, zdravstvene, demografske, ekološke, socijalne i druge aspekte. Uglavnom visoko rangiraju terorističke pretnje, moguće negativne uticaje klimatskih promena, posledice organizovanog kriminala i korupcije, nelegalne trgovine oružjem, velikih migratornih kretanja, prirodnih i drugih nesreća, smatraju relevantnim moguće posledice unutrašnjih slabosti poput siromaštva, niskog obrazovnog nivoa stanovništva, nerazvijenosti civilnog društva, pretnji nastalih usled zloupotrebe informacionih tehnologija...

Strategije bezbednosti većinom uvažavaju činjenicu da su u savremenim uslovima i građani pojedinci ravnopravni subjekti međunarodnih odnosa i bezbednosti. Strategije Srbije i Slovenije, koja je i članica Mreže ljudske bezbednosti, i eksplicitno naglašavaju ljudsku dimenziju bezbednosti. Opšteprisutan je i optimističan stav povodom procene (ne)mogućnosti nastajanja tradicionalnih vojnih pretnji i međudržavnih sukoba. Samo u proceni Bosne i Hercegovine i Srbije se ističe da se, usled prisutnih separatističkih i secesionističkih težnji, ni ovaj vid ugrožavanja bezbednosti ne može isključiti, dok ga u ostalim državama smatraju najtežim mogućim, ali najmanje verovatnim oblikom ugrožavanja, ili smatraju, kao u Makedoniji, da ne postoji opasnost od konvencionalnog rata.

Pomenuta dokumenta svedoče o izmenjenom intelektualnom i stručnom stavu povodom bezbednosti koji gotovo u svim sredinama komplementarno obuhvata vojne pretnje državi, unutrašnje pretnje političkoj bezbednosti države, kao i moguće pretnje pojedincu i životnoj sredini. Pored tradicionalnih pretnji

uravnoteženo se tretiraju i brojne nevojne pretnje, koje kao stalno prisutne negativne pojave svojim erodirajućim dejstvom mogu da ugroze bezbednost države ili ekosistema.

Zajednička odlika ovih dokumenata je pretpostavka po kojoj je za poboljšanje stanja bezbednosti društva i pojedinca neophodno unapređivanje čitavog niza odnosa u društvu, kao i u pojedinim segmentima sektora bezbednosti, jačanje unutrašnjih demokratskih mehanizama i usklađivanje razvoja države sa celinom svetskih globalnih odnosa.

Sadržaji i osnovni ton ovih dokumenata podržavaju proširenu bezbednosnu agendu i sugerišu potrebu boljeg obrazovanja i informisanja građana za pitanja bezbednosti, širenje kruga stručnjaka za pitanja bezbednosti, potrebu inkorporiranja u studije bezbednosti novih sadržaja obrazovanja, kao i sticanja novih saznanja, veština i kompetencija kadrova bezbednosti.

Univerzitetsko obrazovanje u području bezbednosti na nivou osnovnih akademskih studija organizovano je na državnim fakultetima u Sloveniji, Bosni i Hercegovini, Makedoniji i Srbiji. U Hrvatskoj je periodično postojalo, a sada je razvijeno na poslediplomskom nivou, kakva je situacija i na beogradskom Fakultetu političkih nauka. U Crnoj Gori odnedavno postoji kao jedno od usmerenja privatnog fakulteta.

Zajedničko ishodište ovih studija, koje je omogućilo, ili bar olakšalo, razvoj studija bezbednosti kao legitimne akademske discipline, datira od 1975. godine, kada su u pet republika, u skladu sa tadašnjim društvenim uređenjem i koncepcijom odbrane, formirani smerovi odbrane, a u Srbiji vrlo brzo i samostalni fakultet.

U pogledu institucionalne osnove najdužu tradiciju imaju Fakultet bezbednosti Univerziteta u Beogradu (FB), i smerovi (instituti) Sigurnost i mirovne studije Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu (FPN), Politikologija – odbrambene nauke Fakulteta društvenih nauka Univerziteta u Ljubljani (FDV – Fakulteta za društvene vede), te Bezbednost, odbrana i mir Filozofskog fakulteta Univerziteta Sveti Kiril i Metodij u Skopju (FF).

Relativno nov trend, započeo u nekim sredinama nakon 2000. godine, je formiranje u okviru univerziteta i „novih“ fakulteta bezbednosti nastalih, u stvari, pozicioniranjem na univerzitetu bivših policijskih i vojnih akademija. Takvo rešenje je možda poteklo iz sasvim pragmatičnih razloga i nastojanja država da vojne i policijske budžete rasterete dela balasta koji im je mogao pričinjavati izdatak za vojno i policijsko školstvo (Jelušič, 2003), ali i potrebe tih institucija da participiraju u ugledu univerziteta. Takve institucije su Fakultet za bezbednosne nauke Univerziteta u Mariboru (FVV – Fakulteta za varnostne vede), Fakultet za krimi-

nalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije Univerziteta u Sarajevu (FKKSS) i Fakultet bezbednosti Univerziteta Sveti Kliment Ohridski u Bitoli (FB).

Sasvim skorašnja pojava prisutna u Makedoniji i Srbiji, za koju je još rano reći da li će prerasti u trend, jeste osnivanje Univerziteta odbrane u Beogradu 2011. godine i pozicioniranje Vojne akademije General Mihajlo Apostolski iz Skopja u sastav Univerziteta 2009. godine.

Pozicija ovih ustanova u okviru univerziteta možda će ih tokom vremena činiti sve više autonomnim u odnosu na političke i tradicionalne bezbednosne strukture, što bi moglo da vodi razvoju i podizanju kvaliteta naučnih istraživanja i nastave u području tradicionalnih segmenata bezbednosti, državne, vojne i unutrašnje bezbednosti. Ipak, ovaj trend može i da sugerise renesansu strategije u studijama bezbednosti, „povratak u budućnost“, sužavanje istraživačkog polja nauka koje čine integralnu kulturološku koncepciju bezbednosti.

Kompleksna priroda bezbednosti i njenog poimanja dozvoljava različite pristupe, od kojih jedni obuhvataju celinu teorijskog korpusa bezbednosti, a neki samo fragmente njenih pojavnih oblika. Naučno istraživanje bezbednosti podrazumeva temeljno teorijsko zasnivanje nauka bezbednosti, a tek potom tehničke, proceduralne ili tehnološke aspekte iste pojave. Čvršću i širu teorijsku zasnovanost sugerišu planovi i programi studija koji se izvode na Fakultetu bezbednosti Univerziteta u Beogradu, na smeru Političkih nauka u Sarajevu, te Filozofskom fakultetu u Skopju, dok su takozvani „novi“ fakulteti i smer odbrambenih nauka na Fakultetu društvenih nauka u Ljubljani više posvećeni užoj praktičnoj primenljivosti znanja i obrazovanja.

Kako je vidljivo iz tabele (Tabela 2) na Fakultetu društvenih nauka u Ljubljani izučavaju se opšti i čak vojni program odbrambenih nauka. To je jedinstven slučaj ovakvog usmerenja, i najmanje očekivan u Sloveniji, a uslovljen verovatno time što u ovoj državi nema vojne akademije, pa aktuelne potrebe društva za visokim vojnim zvaničnicima u domaćim i međunarodnim vojnim i bezbednosnim organizacijama zadovoljavaju kadrovi sa ovog smera.

Sadržaji iz kriminalistike, kriminologije, odbrambenih i vojnih nauka koji dominiraju u drugoj pomenutoj grupi „novih“ fakulteta usmereni su ka savremenom operativnom obavljanju vojnih i policijskih poslova. Programi ovih studija obogaćeni su sadržajima proisteklim iz aktuelne proevropske orijentacije, naglašene potrebe uvažavanja ljudskih prava prilikom postupanja policijskih organa, uvažavanja ekoloških i ekonomskih aspekata bezbednosti, kao i novospoznate moguće informatičke forme ugrožavanja bezbednosti.

Tabela 2: Skica strukture dodiplomskog nivoa studija bezbednosti u postjugoslovenskim državama¹³

Država	Fakultet	Trajanje	Studijski program	Smer/Odsek
si	FDV	4	Politikologija - odbrambene nauke	Opšti program odbrambenih nauka
				Vojni program odbrambenih nauka
	FVV	3	Bezbednost i policijski rad	Bezbednost u zajednici
				Kriminalistička delatnost
				Privatna bezbednost
				Obaveštajno-bezbednosna delatnost
Operativne policijske delatnosti				
hr	FPZ	4	Samo nastavni predmeti	Informaciona bezbednost
				Javna bezbednost
				Privatna bezbednost
ba	FPN	3	Sigurnost i mirovne studije	Obaveštajno-analički smer
				FKKSS
	Kriminologija			
mk	FF	4	Bezbednost, odbrana i mir	Sigurnosne studije
				Bezbednost u zajednici
				Odbrana
	FB	4	Kriminalistika, kriminologija i sigurnosne studije	Mir
				3
me			Samo nastavni predmeti	
rs	FB	4	Studije nauka bezbednosti	Studije bezbednosti
				Studije menadžmenta ljudskih i socijalnih resursa
				Studije civilne zaštite i zaštite životne sredine
	FPN	4	Samo nastavni predmeti	Studije odbrane

¹³ Oznake za države navedene su prema njihovim internet domenima, a skraćenice za fakultete prema skraćenicama na matičnim jezicima.

Primere dobre prakse nalazimo u nastojanjima nekih „starih“ fakulteta ka širenju studija bezbednosti na sadržaje mirovnih studija (posebno u Skopju i Sarajevu), studija roda, upravljanja ljudskim i socijalnim resursima, izučavanja informacione bezbednosti, zaštite životne sredine (zasebno usmerenje na Fakultetu bezbednosti u Beogradu), široke oblasti kriznog menadžmenta (Skopje i Beograd)... Ljudska bezbednost se izučava i kao zaseban nastavni predmet na Fakultetu bezbednosti u Beogradu i smeru Bezbednost, odbrana i mir na Filozofskom fakultetu u Skopju.

Sasvim unikatan slučaj predstavlja beogradski Fakultet bezbednosti na kome se nastoji uravnoteženo izučavati više potpolja bezbednosti – odbrana, bezbednost, civilna zaštita i zaštita životne sredine, te menadžment ljudskih i socijalnih resursa. Širina obuhvata i produbljivanje izučavanih problema bezbednosti ukazuju na veće mogućnosti razvoja na samostalnom fakultetu.

Sa stanovišta zadovoljavanja perspektivnih potreba moguće je ukazati i na izvesne nedostatke koji se ogledaju u izostanku nekih značajnih sadržaja iz obrazovanja budućih civilnih kadrova bezbednosti. U nekim sredinama je primetno neshvatljivo odsustvo izučavanja stranih jezika i informatike (oba fakulteta u BiH i Filozofski fakultet u Skopju), neadekvatno razumevanje uloge i funkcije izbornih predmeta, (kojih ili nema, ili nema dovoljno, ili su među njima predmeti koji bi morali da budu temeljni obavezni predmeti), nedostatak sadržaja neophodnih za razumevanje i učestvovanje u demokratskim procesima i aktivnostima civilnog društva (samo na FPN u Sarajevu se izučava tome posvećen zaseban predmet, dok je na FB u Beogradu postojao i ubrzo ukinut), ili nepostojanje sadržaja koji bi obezbedili saznanja vezana za funkcionisanje i regulativu Evropske unije ka kojoj deklarativno teže sve ove države (FB u Beogradu)... Povećanje broja i raznovrsnosti izbornih predmeta mogao bi da bude jedan od puteva kojim bi se široko područje multifunkcionalne bezbednosti učinilo poznatim i dostupnim studentima.

Nejasna slika mogućih poslova bezbednosti u perspektivi, upravo bi dijapazonom izbornih predmeta mogla započeti uvođenje u bezbednosni diskurs brojnih aspekata i područja nauka kojima bi se išlo u susret potrebama budućnosti. Već sada spoznate potrebe obavljanja tradicionalnih poslova bezbednosti moguće je, takođe, dodatno osavremeniti.

U nekim sredinama je primetno i „pomeranje naviše“, na nivoe nakon osnovnih akademskih studija, izučavanja sadržaja za koje sada postojeća radna mesta i institucije ne pokazuju interesovanje. Najčešće su to upravo područja koja tretiraju kritičke teorije bezbednosti, pitanja bezbednosti koja u slabo razvijenim društvima još uvek mogu da izgledaju kao daleka, nedostupna i luksuzna. Na taj način se za neizvesno daleku budućnost odlaže formiranje kritične mase stručnja-

ka koji bi bili sposobni da deluju u postojećem okruženju, ali i kreiraju njegov budući oblik.

Zaključna razmatranja

Obrazovne potrebe kadrova bezbednosti u savremenim uslovima uslovljene su poimanjem poslova bezbednosti i odlukom ko se sve stara za dostizanje bezbednosti. Nova naučna bezbednosna paradigma prilazi pitanjima bezbednosti uravnoteženo tretirajući tradicionalna pitanja rata, mira i nasilja, opstanka i unutrašnje bezbednosti države, sa pitanjima bezbednosti građanina pojedinca, različitih društvenih asocijacija i životne sredine. Politička podrška ovom konceptu formulisana je u okrilju Ujedinjenih nacija promovisanjem koncepta ljudske bezbednosti. Kadrovski obuhvat se na taj način izuzetno širi i za pitanja bezbednosti postaju relevantna saznanja koja su deo stručnog habitusa ne samo tradicionalnih državnih bezbednosnih struktura, nego i mnogo šireg polja društvenih, humanističkih, prirodnih, tehničkih i drugih nauka.

Analiza strateških bezbednosnih dokumenata postjugoslovenskih država pokazuje razumevanje za široku multidimenzionalnu prirodu bezbednosti. U svim sredinama bezbednosna procena obuhvata pitanja spoljne i unutrašnje bezbednosti države, ali i brojne bezbednosno značajne probleme nevojne prirode, poput ekoloških, ekonomskih, tehničko-tehnoloških, zdravstvenih, informatičkih...

Usklađivanje obrazovne komponente profesionalnog pripremanja kadrova bezbednosti sa novom bezbednosnom paradigmom u ovim dokumentima ima podršku za postepeno ublažavanje vojno-policijskog ekskluzivizma u oblikovanju i sprovođenju politika bezbednosti, za jačanje demokratskog i civilnog nadzora nad tradicionalnim segmentima bezbednosti i značajnije prisustvo civilnih struktura u novim kompleksnim aspektima bezbednosti.

U većini istraživanih sredina nastavni planovi i programi studija bezbednosti slede, ali ne vode razvoj u oblasti bezbednosti. Na samo jednom fakultetu (Univerzitet u Beogradu – Fakultet bezbednosti) ova oblast se izučava ravnopravno tretirajući područja odbrane, zaštite životne sredine, bezbednosti i upravljanja resursima, a na tri novonastala fakulteta se pod imenom bezbednosti, u stvari, izučavaju pitanja unutrašnje bezbednosti (Fakulteti bezbednosti u Skopju i Mariboru i Fakultet za kriminalistiku, kriminologiju i bezbednosne studije u Sarajevu). Nekadašnji smerovi odbrambenih nauka, koji i dalje egzistiraju u okviru fakulteta sa kojih su potekli, u različitom stepenu su izašli u susret novonastalim društvenim promenama šireći područja opservacije nauka bezbednosti, najviše na

Filozofskom fakultetu u Skopju, a manje na Fakultetu političkih nauka u Sarajevu i Fakultetu društvenih nauka u Ljubljani.

Studije bezbednosti u većini istraživanih sredina razvijene su po principu pasivnih strategija redukcije potreba, uvažavajući mahom aktuelne potrebe povezane sa tradicionalnim obavljanjem poslova bezbednosti i potrebama najvećeg ili jedinog poslodavca – države. Zahtevi razvoja i kreiranja mogućeg drugačijeg bezbednosnog ambijenta ovaj pristup čine nepotpunim. Da bi ovi programi bili više usklađeni sa perspektivnim potrebama, oslonac mogu naći i u savremenoj teorijskoj misli o bezbednosti i u većini strategijskih bezbednosnih dokumenata.

Literatura

- 35 GODINA (2010). *Službeni glasnik*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet bezbednosti.
- BIJELA KNJIGA ODBRANE BOSNE I HERCEGOVINE (2005). Preuzeto sa: <http://www.mod.gov.ba/files/file/dokumenti/Bijela-knjiga-bs> [15.11. 2012]
- BOOTH, K. & WHEELER, N. J. (2008). *The Security Dilemma: Fear, Cooperation and Trust in World Politics*. London: Palgrave Macmillan.
- BULATOVIĆ, R. (1983). *Ličnost i stav odraslih prema obrazovanju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- BUZAN, B. (1991). Individual Security and National Security. U Buzan, B. (Ed.) *People, States and Fear*, second edition (35–56). London, New York, Harvester Wheatsheaf: Simon & Schusterr International group.
- CRKVENČIĆ-BOJIĆ, J. (ur.) (2010). *Statističke informacije, Hrvatska, 2010*. Zagreb: CROSTAT, Državni zavod za statistiku.
- CVETKOVIĆ, V. (2010). Filozofski osnov nauka bezbednosti. *Godišnjak Fakulteta bezbednosti*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet bezbednosti, 55–62.
- DESPOTOVIĆ, M. (2000). *Igra potreba – andragoške varijacije*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Andragoško društvo Srbije.
- DESPOTOVIĆ, M. (2009). Primena koncepta deficita znanja i veština u politici i planiranju obrazovanja – Slučaj jedne tranzicione ekonomije. *Andragoške studije, 1*, 67–87.
- DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU (2010). *Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2010*. Zagreb.
- DRŽAVEN ZAVOD ZA STATISTIKA (2010). *Makedonija vo brojki 2010*. Skopje.
- DRŽAVNI ZBOR (2010). *Resolucija o strategiji nacionalne varnosti Republike Slovenije*, Uradni list RS. Št. 27, 2.IV 2010.
- DULIĆ, D. (Ur.) (2006). *Ljudska bezbednost, Zbornik tekstova I*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- DULIĆ, D. (Ur.) (2006). *Ljudska bezbednost, Zbornik tekstova II*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- FAKULTETA ZA VARNOSTNE VEDE UNIVERZE V MARIBORU (2008). *Brošura*. Ljubljana: FVV.

- HADŽIĆ, M. (Ur.). (2003). *Reforma sektora bezbednosti, Zbornik radova*. Beograd: G 17 Institut, Centar za civilno-vojne odnose.
- HYDE-PRICE, A. (2001). Beware the Jabberwock!: Security Studies in the Twenty-First Century. U Hyde-Price, A., Gartner, H., Reiter, E. (Eds). *Europe's New Security Challengers* (113–145). London: Lynne Rienner Publishers, Bolder.
- JELUŠIČ, LJ. (2003). Reforme odbrane u Sloveniji 1991–2001. *Vojno delo*, 2, 61–83.
- JOH, E. (2004). The paradox of Private Policing. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 95/1, 49–131.
- KERR, P. (2006). Razvoj dijalektičkog odnosa između državocentrične i ljudskocentrične bezbednosti. *Ljudska bezbednost, Zbornik tekstova II*, 21–51.
- LAKIĆEVIĆ, M. (2010). Socijalni profil Evropske unije. *Godišnjak Fakulteta političkih nauka*, IV(4), 377–394.
- MINISTARSTVO ODBRANE REPUBLIKE HRVATSKE (2010). *Strategija nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske, Nacr.* Zagreb.
- MINISTARSTVO ODBRANE RS (2009). *Strategija nacionalne bezbednosti Republike Srbije*. (2003). Nacionalna koncepcija za bezbednost i odbrana. *Služben vesnik na Republika Makedonija*, 40, 14–21.
- OECD (2009). *Education at a Glance*. Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/infobycountry/html> [16.10. 2012]
- PRZEWORSKI, A. & TEUNE, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. Malabar, Florida: Kreiger Publishing Company.
- SAVIĆEVIĆ, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagoška istraživanja, Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2009). *Andragoške osnove visokoškolskog obrazovanja*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih, dvj international.
- SIMIĆ, D. (2002). *Nauka o bezbednosti, Savremeni pristupi bezbednosti*. Beograd: JP Službeni list SRJ.
- STATISTIC OFFICE OF THE REPUBLIC OF SLOVENIA (2002). *Census of Population, Households and Housing*. Preuzeto sa: <http://stat.si> [23.09.2012]
- MINISTARSTVO ODBRANE (2008). *Strategija nacionalne bezbednosti*, Podgorica, Službeni list Republike Crne Gore, br. 75.
- UNDP (1994). *Human Development Report*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- VANKOVSKA, B. (2004). Viđenje nacionalne bezbednosti nasuprot ljudskoj bezbednosti u Makedoniji: razgovor gluvih. *Ljudska bezbednost/Human security*, II(2), 137–145.
- VEJL, P. (2008). Zaplašeno čovečanstvo i projekt ljudske bezbednosti. *Ljudska bezbednost/Human Security*, VI(1-2).
- VILIJAMS, P. D. (2012). Uvod u studije bezbednosti. U Vilijams, P. D. (Ur.). *Uvod u studije bezbednosti* (39–50). Beograd: Službeni glasnik, Fakultet bezbednosti.
- VOLC, K. (2008). *Teorija međunarodne politike*. Beograd: Centar za civilno-vojne odnose, Alexandria press.

Ljubinka Katić¹⁴, Željko Bralić¹⁵, Svetlana Stanarević¹⁶
Faculty of Security Studies, University of Belgrade

Educational Needs and Strategies of Security Studies Development

Abstract: The problem addressed in this abstract is related to the variations of strategies in security studies in post Yugoslav societies and their alignment with modern needs. The basic preposition of researchers was that in the most ex-Yugoslav republics, now independent states, the development trend of security studies does not sufficiently take into account all aspects of educational needs of the society, known and stated in most national security strategies of these countries as well as in scientific and expert discourse. Educational needs assessment in any field, including security, necessarily leans on theoretical assumptions as well as empirical proof so the authors have studied significant factors created after the acceptance of the new, changed and expanded security paradigm and request traditional handling of security jobs. Strategic security documents and institutional solutions in preparation of professional security staff on state universities were analysed in all researched environments, including areas of their education, mostly analyses of the curricula. The authors conclude that in most countries, security curricula and study programs are developed based on the principle of passive strategies of reduced needs, taking in consideration traditional security jobs and the demands of the biggest or the only employer – the state. The demands for development and satisfaction of perspective needs of the society and civil security staff stated in national strategic security documents make this approach incomplete.

Key words: security studies, educational needs, security, new security paradigm, staff.

¹⁴Ljubinka Katić, PhD is a teaching assistant at the Human and Social Resources Management Studies, Faculty of Security Studies, University of Belgrade.

¹⁵Željko Bralić, PhD is an assistant professor at the Human and Social Resources Management Studies, Faculty of Security Studies, University of Belgrade.

¹⁶Svetlana Stanarević, PhD is a teaching assistant at the Security Studies Department, Faculty of Security Studies, University of Belgrade.

Imola Walter¹, Anett Takács²
Kaposvár University, Hungary

'Growing up' in a Museum: The Methodology of Teaching Adults in Museums

Abstract: In the changing world of the 21st century, people are only able to find their way by continuous learning and development. At the same time, entertainment and relaxation are as important as learning in helping individuals form themselves, and take more care of other people and of their environment by spending enough time in culture- and civilization-related activities through unusual situations. Others would rather visit exhibitions, cultural events and museums when on holiday with their friends or families. This paper will explore how museums are trying to prepare for their new function and role of educating visitors and learners who enter through their gates to participate in the colourful world of knowledge transfer. Nowadays, several cultural and educational institutions, of which museums are specific and good examples, provide an opportunity for mind development (Sári & Dominek, 2010). The purpose of this publication is to examine the methodology of museum andragogy programs and the opportunities that museums use in programs created for adults. The focus of our research are museums in our country, and in this research we suggest that they highlight very important social problems and concentrate more of their attention on adult groups.

Key words: museum, methodology of museums, museumandragogy, museumpedagogy, education activities of museums.

Gathering knowledge and information in museums

Apart from schools, there are today other, supplementary, opportunities for gathering information and knowledge - with the help of either the mass media and/or several kinds of cultural institutions such as museums. Exhibitions are special

¹ Imola Walter, MA is an assistant lecturer at Kaposvár University, Hungary.

² Anett Takács, MA is a senior lecturer at Kaposvár University, Hungary.

places of learning and competence-development; through them, empiricism and experimentation are also offered to visitors. They characteristically reflect and offer three identical forms of lifelong learning: formal, non-formal and informal learning can all be achieved in these special spaces. There have been a great number of initiatives to extend the open roles of museums in adult learning and education over the last forty years in Europe. The planned education activities of museums, that have contributed to strengthening this role since the 1970s, are the Museums For Everyone Program, which started in 2003, and the Hungarian Open Air Ethnographical Museum – Museum Education Centre (MOKK), so the adult teaching accreditation of the outdoor museum in Szentendre, which it gained in 2008, has taken a minor part in it. (Vásárhelyi, 2009). Having attuned themselves to the challenges, the teaching activities of museums are expanding toward museum andragogy and gerontagogy, in addition to the efforts of trying to keep in contact with schools.

„[Lifelong learning is] all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective” (Ingle & Walls, 2005).

„More and more museums in different European countries have chosen to consider the needs of, and engage with, new and/or different audiences: migrants, people with disabilities, socially excluded people, and also adult lifelong learners, who see a museum visit as an opportunity to build understanding, gain insight, be inspired, or simply to enjoy. The museum audience has widened to include both younger and older adults, who pose new challenges to museum educators used to working with groups of pupils or students in formal education.”³

A specific target group to consider are the elderly - the science of gerontology deals with their mental health, which presents an increasingly important part and subdivision in museums.

„While gerontology can be described as either ‚the study of aging’, or ‚the scientific study of old age’, a more complete definition includes all of the following:

- Scientific studies of processes associated with aging;
- Scientific studies of mature and older adults;
- Studies from the perspective of the humanities (e.g., history, philosophy, literature); and

³ Sani, M. (2008). What have museums got to do with lifelong learning? *Newsletter of the Network of European Museum Organisations*, 2008 (2) Retrieved November 20, 2012, from <http://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMONews/NEMOnews2-08.pdf>

- Applications of knowledge for the benefit of mature and older adults.”⁴

Our own research and assumptions

In our earlier research we were engaged in some topics of museum pedagogy (for example: emotional and behavior regulation of children and adult groups; teachers in a new way) and museum andragogy (best practices of museum andragogy in Hungarian and European museums).

Originally, the basis for our choice of subject was formed by our qualifications (Master of Arts in Teaching Pedagogy and a Cultural Mediator) and our earlier research. We assembled and used the following methods to provide interactive, activating elements which can be used by all participants.

In our research we have reviewed the settings and tools of museum-pedagogic programs and adult teaching that run in our national museums in terms of pedagogy. We completed our study with the help of document analysis, case studies and interviews. According to our assumption, the utilization of museums in terms of the teaching process is not adequate. While the relationship between education and museums has deepened, too few museums offer facilities for the various forms of learning for adults and older people. According to another assumption, those institutes that are at all concerned with museum-pedagogic programs and adult teaching, do not utilize those facilities with enough workmanship, i.e. methodologies available for teachers and adult trainers. Due to this fact we can see old and inadequate methodological elements on sides of both theory and practice.

Document analysis

Having reviewed the teaching activities and methodology of fourteen national museums, we have to express that excellent adult teaching can be found in three institutes – the Hungarian Science Museum, the Hungarian National Museum in Budapest, and the Hungarian Open Air Ethnographical Museum in the town Szentendre. However, this is not a good rate because in each of those museums there will be facilities that could be either developed according to the museums' profiles, or through different methodologies used by institutions.

⁴ Institute of Gerontology. Association for Gerontology in Higher Education. (2004). *Careers in Aging: Opportunities and Options*. Retrieved November 20, 2012, from <http://www.publichealth.uga.edu/geron/what-is>

So these three museums can be mostly considered as institutions and places of adult teaching. Most forms of their trainings are accredited and non-accredited courses (for example: museum-pedagogics, collection operator or restorer courses of the Hungarian National Museum, the accredited courses of the Outdoor Museum for teachers and the so-called 'everyday knowledge and courses for adults'); there are internal courses (all three museums organize preparations for teachers to develop the content and the methodology of their knowledge); and finally, they partake in university courses (the museum staff enrol in education programmes both at higher education institutions and doctoral schools).

Almost all of the museums' work can be featured in the above mentioned teacher preparation courses, information days, and additionally, the 'Free University Programme' also runs in several places (for example Hungarian National Gallery). Besides these, national museums promote the process of self-studying through a lively program that offers guided tours, lectures, musical evenings and concerts that use the background of collections and exhibitions, and are advertised in web pages and attached downloadable themes.

The methodology of museums

Methodology is very important in the museum environment, because although all of the museums have got their specific profiles and managements, if these are not introduced and used at an appropriate place and time, with the appropriate tools and in the right manner, problems and difficulties may occur.

One such problem is the lack of communication between the visitors and museums and, in reference to this, exhibitions are often not necessarily based upon real, relevant demands. Even the most boring guided tours can be made marketable by using new and lively elements and tools for all ages. Furthermore, an important part of this communication is the marketing activity, which implies further undeveloped facilities (interactive database, searching pages, program proposals on paper and on web pages, sales and offers, games, etc.) besides existing ones (internet, television, radio, newspaper, leaflets, posters, travel agency, etc.) Travel agencies should take much more responsibility and take part in personally promoting domestic cultural programs, which should be the most important method of data retrieval.

A museum as a scene of learning plays its part in education when it is promoted in several different ways. Before making a visit, it is important for teachers to talk to the children about where they will go and what they are going to see. They can prepare for a theme with a short discussion, jigsaw method or

brainstorming, or they can choose a specific museum from the many accessible facilities. During the preparation task, it is very important to choose the right method and to draw the pupils' attention, and make them sensitive, to some of the topics. These situations unequivocally imply not only didactic effects but also educative ones. After choosing the topic and preparing for it, the most important thing is to live through the impressions, the emotions and experiences, and afterwards talk about these. The same steps are needed for adults to be able to work up information properly while they are visiting an exhibition, because it is important and useful to read about the given theme before visiting, and 'get' the experience and effects from the things that are being looked at, and finally to discuss and define all these things.

It is an enormous problem in communication that the didactic-educative function of a museum directly translates as the preparation for a theme or a topic. It would be useful if museums offered a hand in solving social problems and situations. As for the informative conversations with reference to museums' profiles (starting a family, lifestyle etc.), helping conversations (prevention, taking up a career, profession orientation, choosing a career etc.) and planning and managing programs which offer rest and relaxation, or even civilization-courses for pregnant women and mothers who get childcare or child homecare allowance (bringing up a child, hygiene, game as a developing activity) can be such a good practice.

In transforming formal education failures through inspiring environment and in trying to achieve lifelong learning, self-study should be an important part of museums' work. Research and cooperation between museums and esteemed social organizations should get more focus and support.

Amongst the museums that we studied, three can be defined as 'adult teaching institutions', which confirms our first assumption that the utilization of museums is inappropriate in terms of the process of teaching and learning, relative to the learning opportunities for adults and older people. Unfortunately, their methodologies follow those applied in traditional education so – aside from some exceptions – they try to spread information in the form of lectures and explanations, without taking into consideration the features of different age groups. In some places, they have people work in pairs and groups and there is an occurrence of role-play and craftwork in such cases. Our second assumption regarding these museums' not using their facilities and methodologies with an appropriate professional knowledge available for teachers and 'andragogists' has also been proven, and because of this, we can see out-of-date and inappropriate methodological elements. Having reviewed the offers of nationwide museums, we have astonishingly met with how many opportunities and facilities remain untapped.

Most of the studied museums can be seen as the scenes of informal learning, so we are reviewing age-differentiating museum methodology of museum-pedagogical programs and informal learning opportunities through concrete examples.

Museum methodological know-how (concrete examples)

The permanent exhibitions in the Budapest Historical Museum ('Ancient Peoples', 'Antique Cultures', 'Budapest in the Middle Ages', 'Budapest in Modern History', etc.) offer golden opportunities for the process of learning, pervaded by empiricism. Some programs make sights lively through examples such as facing a brick puzzle, taking pictures in period dresses, and through the introduction of archaeological knowledge, but these can be expanded to a wider scale. It would be good to hide fake archaeological artefacts at a particular place, which can then be excavated and taken home by 'young archaeologists': in this way not only the discovery of the artefacts, but their value as well, would break into the children's minds. In addition to dancing and being dressed in period dresses, there are facilities for creating feasts – cooking and baking could be done on the spot, with the help of children (under the supervision of adults) and adult visitors, and music could be played (ensuring the use appropriate instruments and the imitation of the period's lifestyle and social life) with the help of acting and drama teachers. It is a good idea for nursery children and children from junior section to perform, with the help of puppets, some children's stories from the period of King Matthias. Acting is also a good option for adults, and it can create another great experience. When a fully dressed King Matthias and Beatrice, with their royal household, greet both the children and adults, this generates true fascination and creates an everlasting effect.⁵

One of the permanent exhibitions in the Hungarian Military Museum is the 'Iron Curtain', where, with the help of workers and adventurous visitors, one can experience the meaning of the phrase and how this signal system of frontier incident functioned. Another exhibition entitled 'Sword and Wreath – A Thousand Years of Military Symbols' is always open to visitors. Military history of the last thousand years can be explored, and the military tactics, using tactical weapons, together with the historical development and construction of weapons, would all be very interesting and could be explained – and not only to children, as visitors can imitate the outcome of the battles of a certain period by personally handling all this equipment, or with the help of computer simulation pro-

⁵ Budapest Historical Museum. (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.btm.hu/varmuzeum/fooldal/varmuzeum.htm>

grammes (video games). The construction of these weapons (although not made of original materials) can also pose a challenge for children/adults. And while the 'Homecoming Collection' mainly remains a fleeting remembrance, trying out a simulator, or having the opportunity to sit in an original military aeroplane, would be everlasting.⁶

The Museum of Applied Arts reflects, in our opinion, important social roles as its direct message is not sent by its permanent and seasonal exhibitions but, more generally speaking, it is allowing for art to be introduced and loved.

Fortunately, it seems that those museum professionals who are working there think the same way, as they offer lots of programs for children, adults, and their families, through various means. What is lacking is the support of such a therapeutic facility like music and art therapy, in creating art productions by children or adults who are handicapped and disadvantaged or an attempt to generate some income through that source. With regards to this, there is also a possibility of charity work – such as creating photos, pictures, postcards, and stamps that reflect on victims of a flood, or making visitors create things in relation to the exhibited topics and then sell these and transfer the income for the people in need. There is no doubt that art should appear as a bridge between the members of society in different situations and with different values.⁷

The museum-pedagogic training programs offered by the Hungarian Museum of Science, Technology and Transport cover wide aspects, but as they introduce lots of activities it would be great if vocational guidance was available for those children and young people who have questions and are motivated about their future, once they step out of the 'Celebrities' Hall'. It would be fine – for the adult visitors too – to watch the old-time transport services and production of various vehicles in short films. Moreover, the different vehicles ought to be palpable and testable, and advertisements can be made by visitors too in the activity entitled 'Adds, adds, adds' to show how they would advertise the given technological object and not just look at and analyze the old ones. The visitors have a chance to try and clean spaces made purposefully dirty, to see how it is easier to clean with modern machines than it would have been in the old times. They also have opportunities to construct mock-ups and then buy and take them home.⁸

⁶ Hungarian Military Museum. (2012). Museumpedagogy. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.militaria.hu/hun/altinfo.php>

⁷ Museum of Applied Arts. (2012). Museumpedagogy. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.imm.hu/hu/contents/12,M%C3%BAzeumpedag%C3%B3gia>

⁸ Hungarian Museum of Science, Technology and Transport. (2012). Museumpedagogy. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.omm.hu/foglalkozasok.html>

We suggest that the Hungarian National Gallery should organise art education, optional courses, study circles, leisure activities for children (to teach them how to create things for a given fee) and for adults (mothers who are on childcare leave or childcare allowance and for mothers with small children), and to organize family programs. The Gallery, within the auspices of free university, should invite famous domestic and foreign artists to give lectures. Topics could change and vary every year, and this can be defined by speakers and professionals from within the confines of art, and be taught not only to students from universities and colleges but all who are interested.⁹

The name given to the best activity idea of the Petőfi Literary Museum is 'On your feet now...' in which those interested can try out the original printing-machine of Landerer and Heckenast, reconstructed by the museum and able to print 12 Demands and the National Song for the young ones, while older visitors can make copies of the events of printing history and those that took place on 15 March 1848. It would be important to organize national and international conferences to complement for 2007, since it was intermitting then. It would be good to organize story and poem teller competitions and camps, which would advance the students' chances for gaining higher education in Hungarian Literature. The museum can also consider the role of having students prepare for matriculation or the entry exam, not only with regards to Alexander Petőfi, but all Hungarian writers and poets. The museum uses good methods in museum-pedagogic activities (creating puppets, acting out a story), but they concentrate mainly on children in the nursery and junior sections, although the secondary school students and adults could be included as well. The assembly hall of the museum could become the setting for the reading evenings, for adults and even retired people to discuss a topic or deliberate together.¹⁰

The permanent exhibitions of the Hungarian National Museum offer a good opportunity to make history become part of the students' memory, and to prepare them for matriculation and the entry exam. Their best idea is the 'Historical Playhouse' in which everybody can create their own jewellery, headpieces, armorial bearings, models of castles, seals, coins, or be involved in a joust. The museum could establish and run knighthood clubs and organize camps for those who are interested in history. The representational camps could help broaden the knowledge acquired at school about specific periods, from the prehistoric ages up to the modern times. There would be a chance for role-play for both children and adults in knighthood clubs and camps. The process of making original

⁹ Hungarian National Gallery. (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.mng.hu>

¹⁰ Petőfi Literary Museum (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.pim.hu/object.809459e1-543b-452b-afb0-7f2d90e17f89.ivy>

armorial bearings, cloaks, clothes and weapons could involve asking old, retired tradespeople to participate, and include the visitors.¹¹(G. Kesik, personal communication, October 19, 2009)

Apart from the public educational tasks, the Hungarian Science Museum could expand its role in dealing with biology and chemistry even more. Teacher and students experiments, field and project work could all be included alongside their permanent exhibitions. Quality knowledge could be developed in demonstrating such a scientific task that could not normally be undertaken in higher education in the university and doctoral faculties. The museum provides opportunities for using methodological elements (even in the form of a worksheet), such as surveying the previous knowledge, comparing and complementing various approaches. Problem-solving thinking, creativity, vocabulary and self-expressive skills and communication competence can be developed by these elements, and organizing differentiated learning can be achieved too.¹²

The Hungarian Agricultural Museum is demonstrating a wide range of natural and farming values through its exhibitions. It would be very good to discuss topics in a thematic order – after having visited the museum – within the auspices of open-air school-programmes. Their museum-pedagogic activities are multiple and they are struggling to win further project-based support through national and international funds.¹³

The permanent exhibition at the Ethnographical Museum is called ‘Traditional Culture of the Hungarian’. Unfortunately, museum-pedagogic activity, for them, is the sixty-minute exhibition guidance, without trying to differentiate between the main age groups. In our view, there are endless methodological opportunities for the museum that educates visitors to become patriots and to learn about patriotism, to display the culture of the Hungarian people. Films about particular settings (and the subsequent discussion around the topics of weapons, fighting manner, battles and working lifestyle) and old Hungarian films (to present the two World Wars and the after-war years, clothing, morals, vocabulary, music, lifestyle) could be useful in portraying national history. Having country houses and county museums involved, with the help of projects that include craftwork, cooking-baking, cleaning, and the presentation of every activity which belongs to the Hungarian history, could attract more visitors once there is a chance of joining and trying things out. Last but not least, its important task

¹¹ Hungarian National Museum (2012). Museum pedagogy. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.hnm.hu/hu/fooldal/mainPage.php>

¹² Hungarian Science Museum (2012). Museum pedagogy. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.nhmus.hu/>

¹³ Hungarian Agricultural Museum (2012). Museum pedagogy. Retrieved July 30, 2012, from http://www.mezogazdasagimuzeum.hu/article.php?article_id=7

could be to waken patriotism not only in children but also in adults.¹⁴ (M. Káldy, personal communication, May 31, 2010)

We maintain that Semmelweis Medical History Museum, Library and Archive should be responsive to major social needs. It should embrace, through medicine, current problems and issues that the society is interested in. It would be effective and useful if it gathered together and represented special groups who do not belong to the majority of the society in medical and psychological terms (disabled people, people living with physical and mental abnormalities) and educated on addictions, their prevention, treatment, and the historical development of remedies as well.

It would be good to connect the museum to special organizations that can give advice and information about opportunities for the people who ask for help (addicted people and their families). The Museum has to take a role in specialized sexual enlightenment for students in the senior section, and in the education on venereal and cutaneous diseases. As a part of their museum-pedagogic activities, interested visitors can get acquainted with the effects of smoking and infections on the human body.¹⁵

The Museum of Fine Arts offers unusual opportunities for camping and museum-pedagogic activities for the incurious. They offer opportunities for workshops within the study circles and class activities, which they direct at the children as well as adult visitors. It intensely concentrates on Antiquity, but fewer programs can be found which emphasize the Middle Ages, modern history and current social life.¹⁶

Last but not the least, having reviewed the activities of the Open-Air Ethnographical Museum one can conclude that here the widest methodological development can be found. Their aim is to support educational and research roles, by offering training that is suitable for museum professionals, curriculum development, national and international good practices, and theoretical study and analysis, and to create national museum-pedagogic database, the confirmation of the relationship between museums and public education, and the adaptation of European museum-pedagogic methods. Consequently, they provide a model for other national and county museums, thereby drawing attention to those Hungarian problems that have not been emphasized by other research in the area of

¹⁴ Ethnographical Museum. (2012). Museum pedagogy. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.neprajz.hu/>

¹⁵ Semmelweis Medical History Museum, Library and Archive. (2012). Museum pedagogy. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.semmelweis.museum.hu/>

¹⁶ Museum of Fine Arts. (2012). Museum pedagogy. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.szepmuveszeti.hu/web/guest/szepmuhely>

museum pedagogy or andragogy.¹⁷ (M. Káldy, personal communication, May 31, 2010)

Results

We can see in the prominent museums' programs that their educational activity develops, and that there are increasing number of opportunities available for museum education, museum andragogy and museum gerontology.

It is very important for both the national and smaller museums to recognize how much they need methodological innovations and adaptation of museum-pedagogic activities, and subsequently employ the necessary professionals, in order to be able to subsist and function economically. The number of visitors must be increased, and museums must assume a role and responsibility in solving social questions (e.g. by creating photos, pictures, postcards, and stamps representing the victims of a flood, or having visitors create such things from represented topics and then sell them and transfer the income for people in need; by gathering and representing special groups who do not belong to the majority of the society in medical and psychological terms). They should offer information to the people about the addictions, their prevention, treatment, and of the historical development of remedy. They should offer non-formal and informal learning to visitors, namely, to adult learners and their families. Also, teachers must be open-minded and must communicate with all the informative and culture-transmitting institutes that support education and development of children and adults. Sparking interest in families strongly depends on the cooperation between those who teach their children, museum professionals, and the holiday agencies whose offers try to include a little culture and art in the teaching of adults in the family.

Conclusion

We recognize and continuously improve the opportunities in museum andragogy and will use an extensive methodology of museum gerontology and museum pedagogy to form the basis for increasing the number of visitors and the quality of programs in museums. In this way, museums can improve their role in the preservation of identity and values. We conclude that it is necessary to apply a varied methodology. All this is essential in that respect: proper professional back-

¹⁷ Open-Air Ethnographical Museum. (2012). Museumpedagogy. Retrieved July 30, 2012, from <http://skanzen.hu/>

ground, methodological publications (brochures or materials prepared for teachers) and financial incentives (discount for children and adult groups).

References

- BUDAPEST HISTORICAL MUSEUM. (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.btm.hu/varmuzeum/fooldal/varmuzeum.htm>
- ETHNOGRAPHICAL MUSEUM. (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.neprajz.hu/>.
- HUNGARIAN NATIONAL MUSEUM (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.hnm.hu/hu/fooldal/mainPage.php>.
- HUNGARIAN SCIENCE MUSEUM (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.nhmus.hu/>.
- HUNGARIAN AGRICULTURAL MUSEUM (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from http://www.mezogazdasagimuzeum.hu/article.php?article_id=7.
- HUNGARIAN MUSEUM OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND TRANSPORT. (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.omm.hu/foglalkozasok.html>
- HUNGARIAN NATIONAL GALLERY. (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.mng.hu>.
- HUNGARIAN MILITARY MUSEUM. (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.militaria.hu/hun/altinfo.php>.
- INGLE, B. & WALLS, P. (2005). *Engaging Communities Through Lifelong Learning*. Retrieved November 20, 2012, from <http://www.engagingcommunities2005.org/abstracts/Ingle-Bernard-final.pdf>.
- KÁLDY, M. (2010). Andragogy's programs in the Museum Education Center. *Museumandragogy, 1*, 177-181.
- MUSEUM OF APPLIED ARTS. (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.imm.hu/hu/contents/12,M%C3%BAzeumpedag%C3%B3gia>.
- MUSEUM OF FINE ARTS. (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.szepmuveszeti.hu/web/guest/szepmuhely>.
- OPEN-AIR ETHNOGRAPHICAL MUSEUM. (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://skanzen.hu/>.
- PETÓFI LITERARY MUSEUM (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.pim.hu/object.809459e1-543b-452b-afb0-7f2d90e17f89.ivy>.
- SÁRI, M. & DOMINEK, D. (2010). School in the museum. *Museumandragogy, 1*, 55-62.
- SEMMELWEIS MEDICAL HISTORY MUSEUM, LIBRARY AND ARCHIVE. (2012). *Museumpedagogy*. Retrieved July 30, 2012, from <http://www.semmelweis.museum.hu/>
- VÁSÁRHELYI, T. (2009). Lifelong Learning, the School and Museums. *Museum and School*, 151-152.

Imola Walter¹⁸, Anett Takács¹⁹
Kapošvar Univerzitet, Mađarska

Odrastanje u muzeju: Metodologija obrazovanja odraslih u muzejima

Apstrakt: U 21. veku, u svetu koji se stalno menja, ljudi mogu da ostanu na svom putu samo uz pomoć kontinuiranog učenja i razvoja. U isto vreme, zabava i opuštanje su jednako važni kao i učenje kako pomoći pojedincima da se razviju, da više brinu za druge, briga o životnoj sredini učestvovanjem u aktivnostima vezanim za kulturu i civilizaciju u neobičnim situacijama. Ovaj rad se bavi pitanjem kako muzeji pokušavaju da se pripreme za svoju novu funkciju i ulogu u podučavanju posetilaca i onih koji uče. U današnje vreme nekoliko institucija kulture i obrazovanja, a muzeji su dobri primeri ovih institucija, pružaju mogućnost za razvoj (Sári, 2010). Svrha ovog rada je da ispita metodologiju andragoških programa u muzejima i prilike u kojima muzeji koriste programe namenjene odraslima.

Ključne reči: muzej, metodologija muzeja, andragogija muzeja, pedagogija muzeja, obrazovne aktivnosti u muzejima.

¹⁸ Imola Walter, MA je asistent na Kapošvar univerzitetu u Mađarskoj.

¹⁹ Anett Takács, MA je predavač na Kapošvar univerzitetu u Mađarskoj.

DOKUMENTI

DOCUMENTS

STRAZBUR
KOM (2012) 669/2

Obaveštenje Komisije Evropskom
parlamentu, Savetu, Evropskom
ekonomskom i socijalnom komitetu i
Komitetu regiona

Promišljanje obrazovanja:
Investiranje u veštine u cilju ekonomskog
i društvenog napretka

1. Obrazovanje i veštine – ključno strateško sredstvo razvoja

Ulaganje u sistem obrazovanja i obuka za razvoj veština je od suštinskog značaja za povećanje rasta i konkurentnosti: veštine određuju kapacitet Evrope da poveća svoju produktivnost. U dugoročnom periodu, veštine mogu pokrenuti inovacije i razvoj, mogu povećati vrednost proizvodnje, povećati nivo veština u EU i oblikovati budućnost tržišta rada. Masivni globalni porast visokokvalifikovanih ljudi u poslednjoj deceniji stavlja Evropu na test. Došao je kraj vremenu kada je konkurencija postojala uglavnom u zemljama koje su mogle ponuditi samo niskokvalifikovane radnike. Kvalitet obrazovanja i ponuda veština je povećan širom sveta i Evropa mora da reaguje.

Sistem obrazovanja i obuka u EU i dalje ne obezbeđuju dovoljno odgovarajućih veština za zapošljivost i ne sarađuju adekvatno sa firmama ili poslodavcima kako bi učenje približili realnosti radne sredine. Neusklađenost ovih veština postaje sve veća briga kada je u pitanju konkurentnost evropske industrije¹.

Uprkos napretku u poslednjih pet godina kada je u pitanju povećanje procenta osoba koje su završile visokoškolsko obrazovanje, potrebno je kontinuirano raditi na dostizanju navedenog cilja da 40% mladih završi visoko obrazovanje.

Iako je značajan napredak učinjen u poslednjih pet godina, rano napuštanje škole je i dalje na neprihvatljivom nivou u više država članica, npr. Španija sa 26,5% i Portugal sa 23,2%. Neophodno je osmisлити jasno usmerenu akciju kako bi se smanjilo rano napuštanje škole uključujući sveobuhvatne, ciljne strategije zasnovane na dokazima, kao što preporučuje nedavno usvojena Preporuka Saveta.

Loši rezultati se javljaju i u drugim oblastima: 73 miliona odraslih ima samo niži nivo obrazovanja, skoro 20% osoba koje imaju 15 godina starosti nema dovoljno veština kada je u pitanju čitanje a učešće u programima celoživotnog učenja je samo 8,9%.

Do 2020. godine, 20% više radnih mesta će zahtevati veće kompetencije. Obrazovanje treba da podigne i standarde i nivoe postignuća kako bi odgovorili na ovaj zahtev, kao i da podstakne razvojnih transverzalne veštine koje su potrebne da bi mladi ljudi stekli preduzetnički duh i da bi mogli da se prilagode svim neizbežnim promenama na tržištu rada u toku svoje karijere.

Široka misija sistema obrazovanja i obuka obuhvata ciljeve kao što su aktivno građanstvo, lični razvoj i blagostanje. Ovi ciljevi idu ruku pod ruku sa potrebom da se poboljšaju veštine za zapošljivost, a protiv usporenog privrednog rasta i smanjenja radne snage zbog demografskog starenja, međutim, najhitniji izazovi za države članice treba da odgovore na potrebe privrede i da se usmere na

¹ Unapređena industrijska politika KOM (2012) 582

rešavanje brzo rastuće nezaposlenosti mladih. U ovom Obaveštenju, stavlja se naglasak na pružanje pravih veština za zapošljivost, povećanje efikasnosti i inkluzivnosti naših institucija za obrazovanje i obuku i na zajedničkom radu između svih relevantnih aktera.

Obim i tempo reformi treba unaprediti tako da visoko kvalitetne veštine mogu podržavati i rad i razvoj. Komisija ovde identifikuje ograničen broj strateških prioriteta kojima treba da se bave države članice, zajedno sa novim akcijama EU u cilju podrške nacionalnim naporima. Prioriteti odražavaju preporuke specifične za svaku zemlju² koje je Komisija preporučila jednom broju država članica i koje podržava izveštaj Godišnje istraživanje rasta 2012³.

Među njima, posebna pažnja je posvećena borbi protiv nezaposlenosti mladih. Ovo Obaveštenje obuhvata četiri oblasti koje su od suštinskog značaja za rešavanje ovog problema i gde države članice treba da pojačaju napore.

- Razvoj stručnog obrazovanja i obuka svetske klase za podizanje kvaliteta stručnog znanja
- Promovisanje učenja zasnovanog na radnom iskustvu, uključujući kvalitetno pripravnništvo, obuku i modele dualnog učenja kako bi se olakšao prelaz iz sveta učenja u svet rada
- Promovisanje partnerstva između javnih i privatnih institucija (kako bi osigurali postojanje odgovarajućih nastavnih programa i razvoj veština)
- Promovisanje mobilnosti kroz predloženi program Erasmus za sve⁴

Ova pitanja su od direktnog značaja za *Paket zapošljavanje mladih* koji će biti predložen od strane Komisije do kraja 2012. Ovaj Paket će predložiti nove alate za rešavanje nezaposlenosti mladih i olakšati prelaz iz škole u svet rada.

Kao podrška, uz ovo Obaveštenje date su i smernice: nacrti za svaku državu koji sumiraju učinke i reforme politika zemalja članica u ključnim oblastima obuhvaćenim ovim Obaveštenjem; prvo izdanje izveštaja Praćenje obrazovanja i obuka, koji pokazuje trenutni prikaz veština na tržištu i napredak ka ciljevima strategije Evropa 2020, kao i korišćenje drugih radnih dokumenata koji predstavljaju dokaz za kreiranje politike i dobre prakse.

² http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

³ Godišnje istraživanje rasta COM (2011) 815

⁴ Erasmus za sve je evropski program za obrazovanje, obuke, mlade i sport koji je predložila Evropska komisija 23. novembra 2011.

2. Izazovi u zemljama članicama na kojima treba raditi u evropskom semestru

2.1. Građenje veština za 21. vek

Transverzalne i bazične veštine

Napori moraju biti usmereni na razvoj transverzalnih veština...

Modernim ekonomijama zasnovanim na znanju neophodni su ljudi sa boljim i relevantnim veštinama. CEDEFOP prognoza predviđa da će se udeo radnih mesta u EU za koje je neophodan tercijarni nivo kvalifikacije povećati sa 29% u 2010. na 34% u 2020. godini, dok će udeo niskokvalifikovanih radnih mesta pasti u istom periodu sa 23% na 18%. Transverzalne veštine kao što su sposobnost da se razmišlja kritički, da se preuzme inicijativa, da se problem reši i da se rade zajednički će pripremiti pojedince za različite i nepredvidive karijere današnjice.

...na posebne preduzetničke veštine...

Posebnu pažnju treba usmeriti na razvoj preduzetničkih veština⁵, jer one ne samo da doprinose stvaranju novih biznisa već i zapošljivosti mladih. Međutim, na nacionalnom nivou, samo šest država članica imaju specifičnu strategiju za preduzetničko obrazovanje.⁶

Kako bi radili na ovim prioritetima, u 2013. godini Komisija će objaviti smernice za politike podrške unapređenju kvaliteta i rasprostranjenosti preduzetničkog obrazovanja u EU. Države članice treba da podstiču preduzetničke veštine kroz nove i kreativne načine nastave i učenja u osnovnoj školi pa nadalje, uporedo se usmeravati na srednje pa visoko obrazovanje i na mogućnost pokretanja biznisa kao karijere.

Iskustvo u stvarnom svetu, kroz učenje, kroz rešavanje problema i povezivanje sa privredom treba da bude uključeno u sve discipline i prilagođeno svim nivoima obrazovanja. Svi mladi ljudi bi trebalo da imaju koristi od najmanje jednog praktičnog preduzetničkog iskustva pre napuštanja obaveznog obrazovanja. Merenje uticaja ovog rada je važno, a u cilju podrške državama

⁵ Za pregled preduzetničkih veština, Radni dokument o proceni ključnih kompetencija

⁶ Preduzetničko oobrazovanje u školama u Evropi – nacionalne strategije, nastavni plan i ishodi učenja (Eurydice 2012)

članicama, Komisija će identifikovati alatke za procenu napretka i demonstrirati sticanje preduzetničkih veština. Na nivou pojedinačnih institucija, napredak će biti pospešen uz pomoć okvira samoprocene, koji će biti sproveden u saradnji sa OECD-om, kako bi pružio smernice i unapredio razvoj preduzetničkih obrazovnih institucija na svim nivoima, uključujući škole i stručno obrazovanje i obuku (VET).

...a potreba za NTIM veštinama je i dalje visoka

Naučni predmeti su takođe važni. Potražnja za kvalifikovanom radnom snagom u tehnološkim i istraživačkim sektorima je i ostaće na visokom nivou, uključujući veliki uticaj na potražnju veština vezanih za nauku, tehnologiju, inženjering i matematiku (NTIM). Veći naponi moraju sada biti učinjeni kako bi istakli NTIM kao prioritetnu oblast obrazovanja, kao i povećanje angažovanja na svim nivoima. Iako su izazovi dobro poznati, kao i potreba da se oni učine atraktivnijim za žene, takođe je sada važno da se poveća razumevanje karijernih pravaca koje slede NTIM diplomci.

...međutim, prvi korak mora biti da su osnove odnosno bazične veštine dostigli svi...

Pismenost, računanje i osnovna matematika i nauka su ključne osnove za dalje učenje, kao što je ilustrovano u pratećem izveštaju Praćenje obrazovanja i obuka 2012, i da su ulaz za zapošljavanje i socijalnu inkluziju. Ove veštine se ipak redefinišu kroz trenutnu digitalnu revoluciju, jer nove forme čitanja i pisanja i različitost izvora informacija menjaju njihovu samu prirodu.

Širom EU, reforme su uvrštene u nastavne programe. Uvedeni su standardizovani nacionalni testovi, uspostavljena je infrastruktura centara za pismenost, matematiku i nauku; stvorene su mreže nastavnika i kontinuiranog profesionalnog razvoja i pojačale mere za poboljšanje digitalne i medijske pismenosti. Ipak, loši rezultati ostaju i rešavanje ovih problema je sada neophodno.

Udeo petnaestogodišnjaka u Evropi u grupi onih koji nisu stekli osnovne veštine je oko 20%, dok pet zemalja ima preko 25% onih koji imaju niska postignuća u čitanju. Države članice treba da uvedu nove sistemske reforme za jačanje ranog otkrivanja i intervencija kada su u pitanju teškoće u učenju i da ponavljanje razreda ili grupisanja prema sposobnostima zamene većom podrškom učenju.

Ovim naporima u okviru obaveznog školovanja treba da prethodi kvalitetno, finansijski prihvatljivo i pristupačno rano obrazovanje i nega. Njih treba da dopunjuju porodična pismenost i nastava iz računanja i kvalitetni programi za obrazovanje odraslih, posebno putem učenja na radnom mestu. Neophodno je

povećati napore za povećanje trenutno alarmantno niskog nivoa učešća u obrazovanju odraslih u većini država članica; potrebno je kreirati nove politike zasnovane na dokazima i rezultatima PIAAC istraživanja. Učešće prosečne odrasle osobe u celoživotnom učenju u EU je 8,9%. U sedam zemalja članica učešće odraslih je nisko, 5% ili manje.

...a učenje jezika je važno za dobijanje posla i zahteva posebnu pažnju

U svetu međunarodnih berzi, sposobnost da se govori strani jezik je faktor konkurentnosti. Jezici su sve više važni za povećanje nivoa zapošljivosti i mobilnosti mladih ljudi, a slabe jezičke veštine su glavna prepreka slobodnom kretanju radnika. Preduzeća takođe zahtevaju jezičke veštine potrebne za funkcionisanje na globalnom tržištu.

Kao što je navedeno u pratećem Radnom dokumentu o jezicima, prvo evropsko Istraživanje jezičkih kompetencija⁷ pokazuje da je, uprkos investicijama u mnogim zemljama, obrazovni sistem u jednom broju država članica još uvek nije dovoljno efikasan⁸ da se nosi sa ovim izazovima.

U Francuskoj samo 14% od svih učenika dostigne nivo nezavisnog korisnika jednog stranog jezika na kraju nižeg srednjeg obrazovanja, a u Velikoj Britaniji, ovaj procenat je samo 9%.

Države članice moraju brže sprovesti reforme na osnovu novih metodologija i tehnologija za učenje i prvog i drugog stranog jezika, sa ciljem postizanja cilja definisanog od strane šefova država „maternji jezik, plus dva”.⁹

Stručne veštine

Povećanje kvaliteta stručnih veština zahteva razvoj sistema stručnog obrazovanja svetske klase...

Povećanje transversalnih i bazičnih veština neće biti dovoljno da generiše rast i konkurentnost, a još uvek ima previše jaza između obrazovnog okruženja i radne sredine. Ciljane investicije u stručno obrazovanje, odnosno početna i kontinuirana obuka, od vitalnog je značaja za inovacije, rast i konkurentnost. Vrednost stručnog obrazovanja, a posebno dualnog sistema obuke, u olakšavanju zapošljavanja mladih je sada jasno priznata.

Neke evropske zemlje već imaju sisteme stručnog obrazovanja svetske klase (Nemačka, Austrija, Danska, Holandija), sa ugrađenim mehanizmima da se

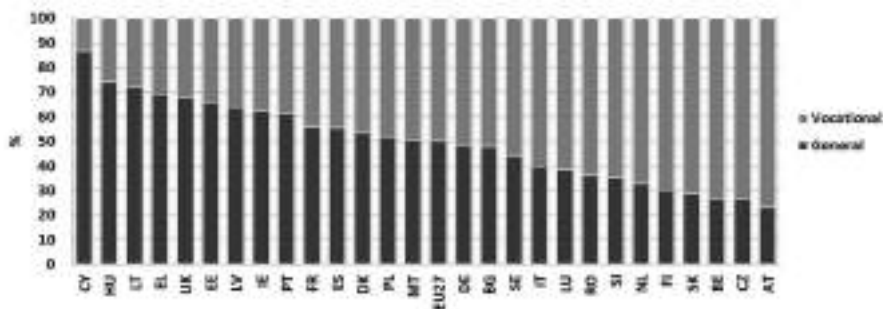
⁷ <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

⁸ <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>

⁹ Barselona Savet Evrope, mart 2002.

prilagode sadašnjim i budućim potrebama, tako da se obuke kreiraju na osnovu potreba. Oni prijavljuju manje problema sa neusklađenošću veštinama i pokazuju bolje stope zaposlenosti za mlade, a stručno obrazovanje u ovim zemljama se odlikuje dualnim sistemima koji imaju visok procenat učenja na radnom mestu.

Mnogi drugi, obično u južnoj Evropi, zaostaju u pogledu učešća, kvaliteta, ishoda i privlačnosti. Slika 1 ilustruje razlike u procentima između zemalja uključenih u stručno i opšte obrazovanje u višim razredima srednje škole. Ove razlike javljaju se zbog društvenih i kulturnih tradicija i shvatanja, različitih struktura sistema obrazovanja i obuka i privrede i tržišta rada, preduzetih reformi, obima angažovanja socijalnih partnera, perspektive za zapošljavanje diplomaca iz stručnih škola, kao i željama pojedinaca.



Slika 1: Raspodela (ISCED 3) studenata viših razreda srednje škole po programskoj orijentaciji (opšte ili stručno obrazovanje) u % (2010)

Izvor: Eurostat baza podataka¹⁰, UOE prikupljanje podataka

Učenje kroz rad i pripravništvo i drugi dualni modeli olakšavaju prelaz iz škole u svet rada. Oni zahtevaju jasan regulatorni okvir, definisane uloge različitih aktera i moraju biti sastavni deo celokupnog obrazovnog sistema. Pristup koji podupire dualni sistem - obrazovanje u učionici uz praktično iskustvo na radnom mestu - ima važnu ulogu na tercijarnom nivou.

U cilju postizanja izvrsnosti u stručnom obrazovanju, nastavni plan se mora sistematski obnavljati, predavanja se moraju stalno modernizovati a preduzeća, posebno mala i srednja preduzeća, moraju biti aktivno uključena, kao što je navedeno u priloženom radnom dokumentu. Stručno obrazovanje mora biti u stanju da reaguje na potražnju kada su u pitanju napredne stručne veštine, prilagođene regionalnom ekonomskom kontekstu. Ono takođe treba da bude

¹⁰ Za pojedinačne zemlje podaci se mogu naći na sajtu Eurostat

otvoreno za one koji žele da pređu na visoko obrazovanje, kao i za pojedince koji žele da ponovo krenu da uče kako bi nadogradili ili unapredili svoje veštine.

... što može značajno doprineti smanjenju nedostatka veština...

Sistemi stručnog obrazovanja mogu i moraju igrati ključnu ulogu u rešavanju nedostatka veština, posebno za sektore sa potencijalom rasta, kao što su IKT, zdravlje i nega, tehnologije za izdovne gasove, personalizovane usluge, poslovne usluge, pomorska privreda¹¹ i zeleni sektor, ili one koji prolaze kroz veliku transformaciju i zahtevajući bolje kvalifikovanu radnu snagu. Ciljana investicija u stručnom obrazovanju u cilju rešavanja nedostatka veština može da podrži rast u tim sektorima. Ove sektore takođe treba podsticati da iskoriste postojeće evropske instrumente za kvalifikacije (EQF), kredite (ECVET) i osiguranje kvaliteta (EQAVET) kako bi olakšali mobilnost kvalifikovane radne snage.

...putem bolje saradnje na evropskom nivou

Učenje zasnovano na radnom iskustvu kakvo pružaju dualni sistemi, treba da bude centralni stub stručnog obrazovanja i obuka širom Evrope, u cilju smanjenja nezaposlenosti mladih, olakšavajući prelazak iz škole na posao i reagovanje na potrebe za veštinama na tržištu rada. Da bi se ovo postiglo, sastanak ministara obrazovanja EU u decembru 2012. u Berlinu će biti prvi korak ka novim nivoima saradnje u oblasti stručnog obrazovanja i obuka.

Ministri će potpisati memorandum koji definiše njihove ambicije kada je u pitanju stručno obrazovanje u Evropi: treba povećati privlačnost i kvalitet stručnog obrazovanja i obuka, učenje mora voditi ka višim nivoima obrazovanja; socijalni partneri i druge relevantne zainteresovane strane treba da budu aktivno uključeni u razvoj i implementaciju; moraju se uvesti mere za povećanje mobilnosti. Kako bi podržala ovu saradnju, Komisija će uspostaviti saradničku mrežu na nivou EU u cilju postizanja ove vizije, okupljajući zemlje članice EU i ostale zainteresovane strane kako bi mogli da uče jedni od drugih i preduzmu mere na nacionalnom nivou.

¹¹ Plavi razvoj, mogućnost za održivi rečni i pomorski razvoj COM (2012) 494

2.2. Podsticanje otvorenog i fleksibilnog učenja

Unapređenje ishoda učenja, ocenjivanje i priznavanje

Postignuće treba da se meri prema ishodima učenja...

Obrazovanje i obuke mogu samo da doprinesu rastu i kreiranju poslova ukoliko se učenje fokusira na sticanje znanja, veština i kompetencija koje učenici treba da steknu (ishodi učenja) kroz proces učenja, umesto na ispunjavanje određene etape ili na vreme provedeno u školi.

S obzirom da je pristup na osnovu ishoda učenja već osnova Evropskog okvira kvalifikacija i nacionalnih okvira kvalifikacija, ova fundamentalna promena se još uvek nije u potpunosti ulila u nastavu i ocenjivanje. Institucije na svim nivoima obrazovanja i obuka treba dalje da se prilagode kako bi se povećala relevantnost i kvalitet njihovog obrazovanja za učenike i tržište rada, da se proširi i da se olakša prelaz između različitih puteva kada je u pitanju obrazovanje i obuke.

...a moć ocenjivanja se mora bolje ograničiti

Ocenjivanje često može pokazati šta se u stvari vrednuje i šta se podučava. Dok su mnoge države članice reformisale nastavni plan i program, ostaje izazov modernizacije sistema ocenjivanja kako bi se podržalo učenje. Kao što je navedeno u prilogu Radnog dokumenta o Proceni ključnih kompetencija, moć ocenjivanja mora da bude ograničena definisanjem kompetencija u pogledu ishoda učenja i proširivanjem obima testova i ispita kako bi se obuhvatili ishodi učenja. Formativno ocenjivanje svakodnevnih veština učenika se takođe mora široko koristiti. U tom kontekstu, potencijal novih tehnologija u pronalaženju načina za ocenjivanje ključnih kompetencija treba istražiti u potpunosti.

Van škole, pojedinci treba da budu u mogućnosti da se njihove veštine očne, validiraju i priznaju i da se time omogući kreiranje profila za potencijalni poslodavca. Informacije o kvalitetu i kvantitetu veština stanovništva će omogućiti vlastima da bolje kreiraju mapu potencijalnog nedostatka veština i usredsrede se na oblasti sa najboljim povraćajem investicija. Potrebno je nastaviti sa razvojem alata za individualno ocenjivanje veština, naročito u oblasti rešavanja problema, kritičkog mišljenja, saradnje i preduzetničke inicijative.

Kvalifikacije bi trebalo da otvore što više mogućnosti...

Veliki broj evropskih instrumenata, kao što su Evropski okvir kvalifikacija (EQF), Europas, evropski sistem prenosa bodova (ECTS i ECVET), višejezička

klasifikacija evropskih veština / kompetencija, kvalifikacije i zanimanja (ESCO) i okvira za osiguranje kvaliteta su u poslednjoj deceniji implementirani kako bi podržali mobilnost učenika i radnika. Ovi alati doprinose poboljšanju transparentnosti, time što na primer, čine kvalifikacije uporedivi u svim zemljama (EQF) a bodove prenosivim (ECTS).

Ovi instrumenti nisu razvijeni izolovano jedan od drugog, međutim, ima prostora za mnogo bližu saradnju i koordinaciju između različitih alata i servisa - uključujući transparentnost i priznavanje kvalifikacija, validaciju neformalnog i informalnog učenja i celoživotno vođenje. To će doprineti stvarnoj evropskoj mobilnosti, gde se znanja, veštine i kompetencije jedne osobe mogu razumeti i prepoznati. Stvaranje Evropskog prostora za veštine i kvalifikacija će doprineti ovim naporima kako bi se postigla transparentnost i priznavanje akademskih kvalifikacija preko granica, stečenih kroz stručno i visoko obrazovanje.

... a akedemsko priznavanje može pokrenuti napredak...

Priznanje i visokoškolskih kvalifikacija i onih koji omogućavaju pristup visokom obrazovanju je na neko vreme bilo na evropskom političkom dnevnom redu. Akademska mobilnost se stalno povećava kao posledica promene strukture sistema visokog obrazovanja, a ovoj internacionalizaciji doprinose napori da promoviše EU kao destinacije za studije i istraživanja.¹² Ipak, da bi Evropska unija bila više atraktivna za studente i istraživače, neophodno je imati bolji pristup priznavanju, sistematskoj i koordinisanoj primeni evropskog sistema za prenos i akumulciju bodova (ECTS) i poboljšanje u primeni i proceni ishoda učenja. Pored toga, ovo će doprineti Evropskoj oblasti veština i kvalifikacija.

Kontinuirani razvoj Bolonjskog procesa daje značajan doprinos promociji transparentnog i fer priznavanju visokoškolskih kvalifikacija u Evropi i šire. Kao deo ovog i nedavnog Obaveštenja u Bukureštu, zemlje su se obavezale da će unaprediti akademsko priznavanje diploma. Ovo uključuje pregled nacionalnog zakonodavstva kroz prizmu Lisabonske konvencije o priznavanju i podstrek u cilju procene institucionalnih procedura za priznavanja kako bi se osigurao kvalitet. *Pathfinder* grupa zemalja testira načine za postizanje automatskog prepoznavanja uporedivih akademskih nivoa. Njihov cilj je da studente postave ravnopravno, bez obzira na poreklo njihovog akademskog nivoa, pomeranjem fokusa sa akademskog priznavanja pojedinih diploma na pristup zasnovan na poverenju u sistem u kojem je dodeljena diploma.

¹² Sledeći predlog Komisije za redefinisane Direktive 2004/114/EC i 2005/71/EC

Pokretanje potencijala informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) i Otvorenih obrazovnih sadržaja (OER) za učenje

Digitalna revolucija donosi velike mogućnosti za obrazovanje...

Tehnologija nudi neslućene mogućnosti za poboljšanje kvaliteta, pristupa i jednakost u obrazovanju i obukama. To je ključna poluga za efikasnije učenje i smanjenje barijera u obrazovanju, posebno socijalnih barijera. Pojedinci mogu da uče bilo gde, u bilo kom trenutku, sledeći sopstveni fleksibilni put.

Digitalno učenje i najnoviji trendovi u Otvorenim obrazovnim sadržajima¹³ (OER) omogućavaju fundamentalne promene u obrazovnom svetu, šireći obrazovnu ponudu van njenih tradicionalnih formata i granica. Novi načini učenja koje karakteriše personalizacija, angažovanje, korišćenje digitalnih medija, saradnja, *bottom-up* prakse gde je učenik ili nastavnik kreator sadržaja učenja a koji su olakšani širenjem Otvorenih obrazovnih sadržaja putem interneta. Evropa treba da iskoristi potencijale OER-a mnogo više nego što je to trenutno slučaj. Ovo zahteva dobre kompjuterske veštine mada neke države članice i dalje zaostaju, kao što se vidi u izveštaju o Praćenju obrazovanja i obuka 2012 – imamo 9 država članica sa preko 50% osoba koje imaju 16-74 godina starosti sa ili bez kompjuterskih veština. Iako je upotreba IKT u sistemu obrazovanja i obuka visoko na dnevnom redu evropske politike, određeni kritički elementi postavljeni kako bi omogućili da se digitalno učenje i OER uključe u glavne tokove kroz sve sektore obrazovanja i obuka. Koherentna strategija na nivou EU mogla bi obuhvatiti obim, veličinu i složenost izazova za podršku akcijama zemalja članica i celom lancu učesnika.

...vreme je da se unapredi korišćenje IKT u učenju i podučavanju...

Nedavna istraživanja¹⁴ pokazuju da razlike i dalje postoje u dostupnosti IKT obrazovnih alata i sadržaja. Ocenivanje IKT često se preporučuje, ali se retko ukazuje na to kako ih treba primenjivati. Za personalizovano i fleksibilno učenje, upotreba tehnologija treba da bude ugrađena u obrazovnu praksu. Masovni pilot projekti treba da u stvarnim životnim sredinama definišu kako, kada i gde se

¹³ Otvorena obrazovna sredstva, kao što je definisano od strane UNESKO-a 2002. podrazumevaju „nastavu, učenja ili istraživanje materijale koji su u javnom domenu ili objavljeni uz licencu intelektualne svojine koja omogućava besplatno korišćenje, adaptaciju i distribuciju”. Otvoreno obrazovanje (OE) je širi koncept koji se odnosi na prakse i organizaciju koje imaju za cilj uklanjanje prepreka za ulazak u obrazovanje. Otvorena obrazovna sredstva su deo Otvorenog obrazovanja, koji je dobio snažan podsticaj kroz upotrebu IKT. Za više informacija molimo vas da konsultujete UNESKO sajt <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources>
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129EN.pdf

¹⁴ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129EN.pdf

IKT mogu efikasno koristiti u pedagoškom pristupu i ocenivanju. Pretvaranje istraživanja u obrazovnu praksu je još neophodnije u okruženjima koja se brzo menjaju. Treba dalje razvijati Zajednice prakse (npr. eTwinning, Evropski institut za inovacije i tehnologiju (EIT) Znanje i inovacije zajednice) i habove za izvrsnost zasnovane na IKT, kako bi se inovativna istraživanja brže prenosile u obrazovnu praksu. U svemu ovome, angažovanje zainteresovanih strana i njihova saradnja je uslov za uspeh.

...da se slobodno iskoristi raspoloživo znanje.

Kvalitet obrazovanja se oslanja na skup različitih obrazovnih materijala. Da bi se ovo postiglo, širi pristup i korišćenje Otvorenih obrazovnih sadržaja treba da prate jasni standardi kvaliteta i mehanizmi za procenu i proveru stečenog znanja i kompetencija. Institucije koje pružaju usluge u oblasti obrazovanja i obuka koje još uvek nisu integrisale OER takođe treba da traže saradnju sa tehnološki naprednim pružaocima usluga u obrazovanju kako bi zadovoljili očekivanja učenika koji od rođenja uče putem digitalnih tehnologija. Nastavnici nastoje da steknu veštine za predavanje u oblasti IKT u toku inicijalnog obrazovanja više nego kroz stručno usavršavanje; bitno je da su dobro pripremljeni da prihvate potencijal novih tehnologija u načinu na koji predaju gradivo kako bi podstakli i angažovali učenike.

Tržište u obrazovanju prolazi kroz period promene. Postoji sve veći broj nekomercijalnih provajdera OER uporedo sa tehnološkim dostignućima poput otvorenog pristupa, deljenja podataka putem interneta i otvoreni izvori, dok izdavači u obrazovanju i šire industrijske grane nastavljaju da se prilagođavaju tim promenama. Oni već revidiraju svoje poslovne modele kako bi profitirali od novih komercijalnih mogućnosti.

Podrška evropskim nastavnicima¹⁵

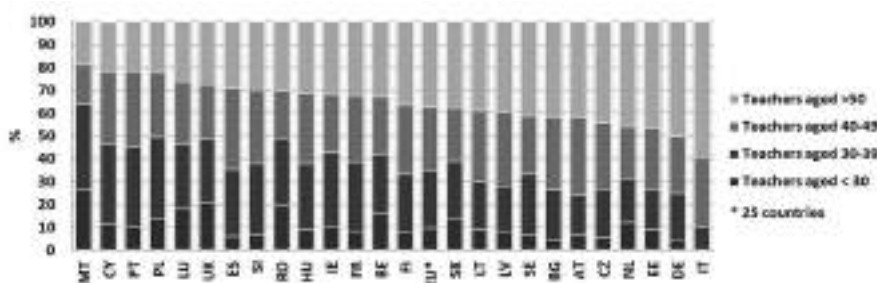
Nastavnici se suočavaju sa brzim promenama ...

Visoko kvalitetni i dobro obučeni nastavnici mogu pomoći učenicima da razvijaju kompetencije koje su im potrebne na globalnom tržištu rada zasnovanom na najvišim nivoima veština dok dokazi¹⁶ pokazuju da je primarni uticaj na uspeh učenika kvalitet nastave i učenja. Međutim, nastavnici se sada suočavaju sa potpuno novim izazovima. Kao što je navedeno u pratećem radnom dokumentu, povećanje zahteva za obrazovanjem, masovno penzionisanje nastavnika iz bebi-

¹⁵ Definicija u Radnom dokumentu o Podršci zaposlenima u obrazovanju u cilju boljih ishoda učenja

¹⁶ OECD Pregled obrazovanja

bum generacije (vidi sliku 2) i nedovoljan broj nastavnika za pojedine predmete će dovesti do povećanja potražnje za kvalifikovanim nastavnim kadrom na svim nivoima i zahtevaće sveobuhvatnu akciju kako bi se povećala privlačnost profesije. Ovo bi trebalo da obuhvati i finansijske i nefinansijske podsticaje. Kriza i radna snaga koja je trenutno na raspolaganju, takođe nude mogućnost da se pokrenu akcije za unapređenje veština u samoj nastavničkoj profesiji i da se privuče novi kvalifikovani kadar.



Slika 2: Godište nastavnika u nižim i višim razredima srednje škole u % (2010)

Izvor: Baza podataka Eurostat-a¹⁷, UOE prikupljanje podataka

....koji zahtevaju niz novih kompetencija nastavnika, lidera u obrazovanju i onih koji obučavaju nastavni kadar ...

Međutim, neophodne su dobro planirane strategije kako bi se regrutovali, zadržali i razvijali visoko kvalitetni nastavnici. Ove strategije moraju da obuhvate i inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika u toku cele karijere. Države članice treba da uspostave okvir kompetencija ili profesionalni profil za nastavnike, uključujući i trenere u inicijalnom i kontinuiranom stručnom obrazovanju. Kako bi podržali ove mere, uloge nastavnika edukatora treba da budu jasno definisane putem kriterijuma zasnovanim na kompetencijama. Uporedo sa merama za osiguranje kvaliteta, ovo treba da bude osnova za reformu sistema zapošljavanja kako bi privukli i zadržali visoki kvalitet kandidata u nastavi.

Regrutovanje, priprema i zadržavanje pravog osoblja na liderskim pozicijama na svim nivoima obrazovanja je podjednako važno i zahteva dalja ulaganja. Ove uloge moraju da se usmere na poboljšanje nastave i učenja, koji ostaje problem u mnogim državama članicama zbog rastućih administrativnih opterećenja. Akademije koje obrazuju lidere ili programi stručnog usavršavanja nude modele dobre prakse.

¹⁷ Podatke o pojedinim zemljama možete pogledati na Eurostat sajtu

...a ovo zahteva snažnu akciju za podršku novim pristupima učenju i podučavanju...

Nastavni planovi i programi, posebno u stručnom obrazovanju, treba da budu relevantni za radno mesto a tome može da doprinese dugogodišnja saradnja sa firmama i poslodavcima, na primer dovođenjem preduzetnika u učionicu kako bi poboljšali proces učenja. Reforme u oblasti podučavanja i učenja su potrebne na svim nivoima, kao i dobro stručno usavršavanje nastavnog kadra koji treba da podrazumeva kontinuirano dobijanje povratnih informacija i podrške od edukatora nastavnika. Nastavnici treba da pokazuju snažnu posvećenost stručnoj obuci: u korišćenju novih tehnologija, unapređenje učenja u cilju sticanja kompetencija, kako da imaju dobrobit od različitosti i socijalne uključenosti i kako da zadovolje potrebe ugroženih učenika, kao što su Romi, deca sa invaliditetom ili imigranti. Krajnji fokus svih ovih aktivnosti trebalo bi da bude poboljšanje ishoda učenja.

...a kvalitet nastave je ključno pitanje i na nivou visokog obrazovanja

Ako se ovi napori održe, onda će Evropska unija verovatno postići cilj od 40% stanovništva koje je završilo tercijalni nivo obrazovanja. Istraživanja¹⁸ i nastavu treba podržati dobrim stručnim usavršavanjem. Ipak, podučavanje pre svega treba da utiče na ishode učenika, da poboljša zapošljivost po diplomiranju i podiže profil evropskih visokoškolskih ustanova širom sveta. Trenutno, samo nekoliko zemalja ima strategiju za unapređenje kvaliteta nastave visokog obrazovanja, uključujući obuku nastavnog kadra kada su u pitanju pedagoške sposobnosti. Komisija je uspostavila Grupa za modernizaciju visokog obrazovanja i u 2013. godini i ta grupa će davati preporuke za kreatore politike i visokoškolske institucije o tome kako da promovišu kvalitet u nastavi i učenju.

2.3. Promocija saradnje i zajedničkih napora

Finansiranje obrazovanja

Investicije u sistem obrazovanja i obuka su ključ za povećanje produktivnosti i ekonomskog rasta i tiču se svih nas...

Uprkos jasnim srednjoročnim i dugoročnim pozitivnim rezultatima u sistemu obrazovanja, ekonomska kriza i potreba za fiskalnom konsolidacijom do-

¹⁸ http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf

vela je mnoge zemlje članice do toga da smanje ulaganja u sistem obrazovanja i obuka. Polazeći od školske godine 2009/10, a posebno posle sredine 2010. godine, dosta zemalja je u obavezi da primenjuje mere smanjenja plata za nastavnike i druge radnike iz državnog sektora. U 2012. godini većina zemalja zadržala je svoje aranžmane u vezi finansiranja mehanizama podrške za učenike i/ili njihove porodice. Od zemalja sa raspoloživim podacima samo su Španija (centralni budžet), Kipar i Portugal prijavili pad u finansiranju raspoloživih mehanizama za podršku ljudima u obrazovanju. Svako smanjenje potrošnje danas će neminovno imati ozbiljne posledice u srednjoročnom i dugoročnom periodu kada je u pitanju evropska baza veština.

Iako neke države članice imaju veći prostor za manevrisanje od drugih, svi dele isti dvostruki izazov: da odrede prioritete kada su javne investicije u sistemu obrazovanja i obuka u pitanju, kao i da pronađu efikasnije načine za korišćenje raspoloživih finansijskih sredstava kojima bi se mogle pokrenuti strukturne reforme u pojedinim obrazovnim sistemima. Glavni razlog za povećanje efikasnosti ulaganja u sistem obrazovanja i obuka je da se poboljša kvalitet usluga i usmeravanje na prevenciju obrazovnog neuspeha. Sve države članice razvijaju modele podele troškova između različitih partnera u obrazovnom procesu - država, preduzeća i pojedinci, fondacije i diplomci - a javne investicije pariraju finansiranju privatnog sektora.

...a napore treba usmeriti na što efikasnije investicije na svim nivoima obrazovanja...

Jedan od prioriteta za efikasnije korišćenje finansija treba da bude rano obrazovanje kako bi se sprečio rani obrazovni neuspeh i njegove posledice u odrasloj dobi (postignuće u školi, stope zaposlenosti, zarada, sprečavanje kriminala, zdravlje, itd.) Pružanje kvalitetnog i pristupačnog ranog obrazovanja je isplativo, posebno kada su u pitanju socijalno ugrožene grupe. Iako su zemlje članice još od 2000. godine investirale više u oblast predškolskog i školskog obrazovanja, javne investicije po glavi stanovnika u fazi ranog razvoja su još uvek niže nego na bilo kom drugom nivou obrazovanja. Javne investicije bi trebalo da se ostanu u obrazovanju, ali vlade moraju da traže načine da postignu više sa ovim resursima. Bolji rezultati investicija mogu se postići putem efikasnijeg zapošljavanja nastavnika, zadržavanjem i pružanjem profesionalne podrške (što je navedeno u odeljku 2.2.).

...udeo troškova stručnog i visokog obrazovanja je jedan od načina da se ispuni ovaj cilj

Javni i privatni povraćaji u stručnom, visokom obrazovanju i obrazovanju odraslih su znatni.¹⁹ U afirmisanim dualnim sistemima stručnog obrazovanja kompanije ostvaruju dugoročne prihode čak i kada troškovi pripravnštva prelaze direktnu dobit kompanije od rada samog pripravnika.

Kao podsticaj za organizaciju pripravnštva, javni fondovi treba posebno da budu usmereni na sektore sa rastućim potrebama radne snage. Preduzeća, s druge strane, treba da povećaju ulaganja u inicijalnoj stručnoj obuci i obrazovanju naročito putem njihovog učešća u alternativnim modelima obuke, ali i opremanjem škola adekvatnom opremom.

Kontinuirano stručno obrazovanje može biti povezano sa značajnim privatnim prihodima i produktivnosti za poslodavce. Istraživanja pokazuju, međutim, da se sadašnji javni instrumenti finansiranja (pojedinačni računi, subvencije za obuku itd.) ne mogu efikasno menjati, s obzirom da imaju tendenciju da favorizuju učešće visoko kvalifikovanih radnika i visok prihod od njih. Javno finansiranje u ovoj oblasti treba da bude temeljno vrednovano i usmereno na učešće u stručnim obukama, posebno ugroženih grupa. Javna odgovornost je takođe povećana u periodima ekonomskog restrukturisanja. Mehanizmi za podelu finansijskog tereta za obuke između poslodavaca, kao što su sektorski fondovi za obuke, se moraju šire primenjivati.

U visokom obrazovanju, potvrđeno je da investicije generišu znatne prihode za pojedince, kao i za društvo u celini.²⁰ Različiti modeli finansiranja mogu se naći u svim državama članicama, sa rastućim brojem zemalja koje uvode veće podele troškova u svoje sisteme visokog obrazovanja, usled rastućeg broja studenata i pritiscima za fiskalna ograničenja. Izbor najpogodnije mehanizama finansiranja je pravo svake države članice, a pitanja efikasnosti trebalo bi da idu ruku pod ruku sa brigom o jednakosti i pristupačnosti u obrazovanju. Stepen do kojeg studenti ili ostali direktno doprinose finansiranju troškova studija²¹ i uopšte efekti podele troškova su predmet polemike i zaslužuju da budu podržani daljim istraživanjima i analizama.

Konačno, u kontekstu smanjenih resursa, vlade takođe treba da efikasno koriste raspoložive Strukturalne fondove, naročito Evropski socijalni fond. Neki zemalja su nedavno preraspodelile značajna finansijska sredstva u programskom periodu 2007-2013 prema ključnim prioritetima u sistemu obrazovanja i

¹⁹ OECD Pregled obrazovanja 2012.

²⁰ OECD Obrazovanje danas, 29. jun 2012.

²¹ EURYDICE (2012), Državni troškovi po učeniku i sistemi podrške 2011/2012.

obuka. Za period 2014-2020 godine, neophodno je dalje usmeravanje i određivanje prioriteta kako bi se održale investicije u obrazovanje i odgovarajuću infrastrukturu. Predloženi Erasmus za sve 2014-2020 će, kroz mobilnost, saradnju i akcijama za podršku politikama, takođe podržati transnacionalne inicijative u ovim oblastima.

Partnerstva

Partnerstva pružaju prostor za usmeravanje na „prave“ veštine – ukoliko se aktivno podržavaju

Partnerstva javnih i privatnih institucija nisu samo izvor finansiranja obrazovanja, već i uzajamnog učenja, zajedničkog kreiranja politika razvoja i njihove implementacije. Partnerstva predstavljaju priliku da se ciljano napravi plan razvoja razvoja veština na inovativan i održiv način i da se uključe oni koji su direktno uključeni u pružanje, primene i unapređivanje određenih veština. Oni mogu da povežu različite oblasti politike, obrazovanja i obuke, javne i privatne aktere, kao i različite nivoe vlasti.²² Za obrazovanje i obuku, snažan partnerski pristup podrazumeva da postaju aktivni u razvoju veština strategija, umesto da budu samo „pružaoci usluga“. Da bi bilo održivo, partnerstvo treba da se gradi na jasnim ciljevima i treba da bude sistemski deo politike. Ono mora da uključi sve zainteresovane strane, uključujući i predstavnike iz udruženja nastavnika, socijalnih partnera i studentskih tela.

Partnerski pristup je ključni faktor za uspeh mere Garantne šema za mlade (vidi predstojeći Paket za zapošljavanje mladih). Institucije za obrazovanje i obuku treba da budu deo zajedničkog napora u saradnji sa drugim zainteresovanim stranama da sprovedu takve sveobuhvatne šeme.

Različiti oblici partnerstva se promovišu na nivou EU. Zajednice znanja i inovativnosti (ZZI), koje podržava Evropski institut za inovacije i tehnologiju (EIT), uključuju obrazovanje, istraživanje i privredu kako bi radili na razvoju veština na integrisani način a u skladu sa potrebama i izazovima ekonomski značajnih aktera. Drugi primer, ovoga puta specifičan za određeni sektor je Velika koalicija za IKT poslove. Koalicija će okupiti industriju, poslodavce, obrazovanje i vladu za rešavanje nedostatka veština u IKT sektoru.

Predloženi program Erasmus za sve će takođe kroz finansiranje obezbediti podsticaje za stvaranje partnerstva. Obezbediće se podrška za Alijanse znanja kako bi mogle da spovode niz aktivnosti koje stimulišu deljenje, razmenu i protok

²² O praksama zemalja članica govori Radni dokument o Partnerstvu i fleksibilnim putevima razvoja celoživotnih veština

znanja između visokoobrazovnih institucija i preduzeća. Cilj ove podrške je da podstakne izvrsnost i inovacije i kreira novi multidisciplinarni nastavni program za unapređenje veština kao što su preduzetništvo, rešavanja problema u realnom vremenu i kreativno razmišljanje. U oblasti stručnog obrazovanja, biće obezbeđena sredstva za Alijansu veština, koje objedinjuju obrazovne ustanove, preduzeća i stručna društva kako bi osmislili nastavne programe i programe obuke. I Alijanse znanja i Alijanse veština će imati koristi od tekućeg rada socijalnih partnera u identifikovanju potreba za veštinama u specifičnim sektorima, uključujući i nivo EU putem Evropskih veća za veštine.

3. Prioriteti zemalja članica

Promenljiva priroda i hitnost izazova sa kojima se suočavaju države članice zahtevaju upotrebu različitih instrumenata u različitom vremenskom periodu pa je neopodno da i svet obrazovanja i svet rada zajednički delaju. Potrebno je povećati ponudu relevantnih i kvalitetnih veština i to paralelno sa ciljanom akcijom za olakšanje prelaska iz sveta obrazovanja u svet rada, umanjiti prepreke za mobilnost i poboljšati funkcionisanje tržišta rada kako bi mladi ljudi imali širi pristup mogućnostima za nalaženje posla.

Predstojeći **Paket za zapošljavanje mladih** će pozvati zemlje članice da pojačaju napore u oblasti učenja na radnom mestu, mobilnost i stručnu praksu, kao i da promovise partnerstva (uključujući obrazovanje), koja podržavaju sprovođenje Garancija za mlade kao neposredni odgovor na nezaposlenost mladih.

U skladu sa akcijama koje su iznete u Preporukama za pojedinačne zemlje 2012. Evropska komisija poziva države članice da pokrenu obrazovne reforme za borbu protiv nezaposlenosti mladih i unapređenje njihovih veština putem sledećih aktivnosti:

1. **Promovisanje izvrsnosti u stručnom obrazovanju i obukama (VET).** Ključne aktivnosti razvijaju, prema nacionalnim okolnostima, visokokvalitetni dualni sistem stručnog obrazovanja sistema, usklađuju politike u oblasti stručnog obrazovanja sa regionalnim/lokalnim ekonomskim razvojnim strategijama u cilju specijalizacije, koje na taj način postaju propustljive za druge obrazovne ponude, razvoj kratkih programa za tercijarne kvalifikacije (u trajanju od 2 godine) koji su usmereni na identifikovanje oblasti u kojima nema dovoljno veština, posebno tamo gde postoji potencijal za razvoj oblasti kao što su IKT, zdravstvo i zaštita životne sredine i jačanje lokalnih, nacionalnih i me-

- đunarodnih partnerstava i mreža između kompanija, posebno malih i srednjih preduzeća, pružaoca usluga u oblasti stručnog obrazovanja.
2. **Poboljšavanje uspeha grupa učenika sa visokim rizikom od ranog napuštanja škole i slabih osnovnih veština.** Ključne aktivnosti postavljaju na mesto kvalitetno i pristupačno rano obrazovanje i negu, pospešuju učenje osnovnih veština kao što su pismenost, računanje i osnove matematike i nauke, rano otkrivanje onih koji imaju slabe osnovne veštine na kroz celo školovanje i obezbeđuju individualnu podršku i implementiraju strategije zasnovane na dokazima kako bi smanjili rano napuštanje škole.
 3. **Unapređenje pružanja transverzalnih veština koje povećavaju zapošljivost, kao što su preduzetničke inicijative, digitalne veštine i strani jezici.** Ključne aktivnosti treba da osiguraju preduzimanje mera za uvođenje transverzalnih veština u svim programima od ranog do visokog obrazovanja, koristeći inovativne pedagoške pristupe usmerene na učenike, i kreiranje instrumenata za efikasnu procenu i evaluaciju nivoa kompetencija. Svi mladi ljudi bi trebalo da imaju najmanje jedno praktičnog preduzetničko iskustvo pre napuštanja obaveznog obrazovanja.
 4. **Smanjenje broja odraslih sa slabim kvalifikacijama.** Ključne aktivnosti su postavljanje nacionalnih ciljeva i strategija, podsticaja za obuku odraslih od strane kompanija, validacija znanja i veština stečenih van formalnog obrazovanja, kao i uspostavljanje pristupnih tačaka (one-stop shops), koji integrišu različite usluge celoživotnog učenja, kao što su validacija i karijerno vođenje koje podrazumeva proces učenja koji je prilagođen učenicima.
 5. **Povećanje korišćenja IKT u učenju i pristup visokom kvaliteu OER-a.** Ključne aktivnosti su modernizacija infrastrukture IKT u školama, podrška korišćenju IKT u učenju i ocenjivanju, promovisanje transparentnosti prava i obaveza korisnika digitalizovanih sadržaja, uspostavljanje mehanizama za proveru i prepoznavanje veština i kompetencije stečenih putem OER-a i podrška institucijama koji pružaju usluge u oblasti obrazovanja i obuka da svoje poslovne modele prilagode pojavi OER-a.
 6. **Revidiranje i jačanje profesionalnog profila svih nastavničkih profesija (nastavnici na svim nivoima, rukovodstva škola, edukatori nastavnika).** Ključne aktivnosti su razmatranje efikasnosti akademskog i pedagoškog kvaliteta inicijalnog obrazovanja nastavnika, uvođenje koherentnih i adekvatno finansiranih sistema za regrutovanje, selekci-

ju, pripravnčki staž i stručno usavršavanje nastavnog osoblja na osnovu jasno definisanih kompetencija koje su neophodne u svakoj fazi nastavničke karijere i povećanje digitalnih kompetencija nastavnika.

Sprovođenje ovih reformi neće biti uspešno bez povećanja efikasnosti finansiranja obrazovanja. U cilju rešavanja ovog složenog izazova, **Komisija poziva zemlje članice da podstiču nacionalne debate kako obezbedili održive mehanizme finansiranja i poboljšali stabilnost i efikasnost**, i da usmere podršku na isključene grupe. Među njima, posebnu pažnju treba posvetiti razvoju finansijskih šema za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih koji se mogu finansirati uz zajedničku odgovornost javnih vlasti, preduzeća i individualnih doprinosa (npr. sredstva za obuku u okviru pojedinačnih sektora, porezi na obuke., itd), a u cilju privlačenja velikih kompanija i malih i srednjih preduzeća kako bi organizovali stručno obrazovanje na radnom mestu.

4. Koordinacija na evropskom nivou i njen doprinos

Dok odgovornost i instrumenti za rešavanje pitanja identifikovanih u ovoj komunikaciji pripadaju državama članicama, neophodne ambiciozne reforme pozivaju na jaki zajednički napor Evropske unije i država članica. Na nivou EU, neposredni fokus će takođe biti na sledećim ključnim akcijama:

1. **Usmeravanje na pojedinačne zemlje i podrška zemljama članicama u njihovim naporima da sprovedu identifikovane prioritete:**
 - praćenje napretka u svakoj državi članici u kontekstu sledećeg Evropskog semestra i uključivanje rezultate ove zemlje u pripremi nacrtu **preporuka za specifične zemlje za 2013. godinu**;
 - jačanje analitičke baze za praćenje pojedinačnih zemalja putem
 - a) redovnih eksperstkih **analiza (peer reviews)** u okviru Otvorenog metoda koordinacije za obrazovanje i obuku, b) okvira za saradnju između Evropske komisije i OECD u oblasti politika vezanih za veštine. U kontekstu ovog okvira, u jesen 2013. pokrenuće se javni portal „**Onlajn procena obrazovanja i veština**” čime će pojedinci i preduzeća, putem PIAAC metodologije, moći da uporede veštine sa drugim korisnicima istraživanja; c) pojačano praćenje sistema obrazovanja i obuka, uključujući i novu referentnu tačku za učenje jezika kao što je navedeno u Radnom dokumentu o jezicima.
2. **Ubrzati napredak na radnom mestu, uspostavljanjem Alijanse za pripravnštvo na nivou EU** (vidi predstojeći Paket za zapošljavanje mla-

- dih). Kao prvi korak, Komisija će podržati Memorandum o evropskoj saradnji u oblasti stručnog obrazovanja i obuke, koji je okupio veliki broj članica kako bi učili iz primera dobre prakse.
3. **Stvaranje evropskog prostora za veštine i kvalifikacije** za promociju jače konvergencije između evropske transparentnosti i priznavanja alata kako bi omogućili da se veštine i kvalifikacije mogu lako prepoznati preko granica, na osnovu tekućih evaluacija i pristupa zasnovanog na ishodima učenja.
 4. **Finansiranje Obrazovanja za razvoj** kako bi se potvrdila posvećenost stvaranju kvalifikovane i kontinuirano obučavane radne snage putem:
 - praćenja akcija od strane država članica kako bi odredili prioritete za finansiranje razvoja i razvili okvir za analizu efikasnosti javne potrošnje u razvoju sistema obrazovanja i obuka zasnovanu na dokazima;
 - po prvi put iniciranje rasprave na nivou EU sa relevantnim zainteresovanim stranama o prednostima investiranja u različitim sektorima obrazovanja i obuka (stručno usavršavanje, učenje odraslih, visoko obrazovanje) i načinima kako da se poveća efikasnost trošenja;
 - istraživanje opcija sa socijalnim partnerima na nivou EU za značajno povećanje nivoa obuka za odrasle koji rade u kompanijama, sa ciljem da se unaprede i poboljšaju njihove veštine. Ova aktivnost će se odvijati posle trenutnih konsultacija oko Okvira kvaliteta za pripravnštvo kako bi u potpunosti uzeli u obzir njegove rezultate.
 5. **Analiza uticaja podrške EU** da poboljša pristup i korišćenje OER-a i IKT, uspostavljanje kvalitetnih parametara i sertifikacije procesa za OER, razvoj nastavne prakse korišćenjem IKT i stvaranja evropske dimenzije za onlajn obrazovanje. Rezultati ovog pripremnog rada će utrti put ka novoj evropskoj inicijativi o „Otvaranju obrazovanja”.
 6. **Akcije u oblasti preduzetničkog obrazovanja** uključuju: smernice za izdavačku politiku o preduzetničkom obrazovanju u 2013. godini, formiranje okvira za preduzetničko obrazovnih institucija i razvoj alata za praćenje napretka i sticanje preduzetničkih kompetencija u partnerstvu sa OECD-om.
 7. **Partnerstvo između obrazovanja, biznisa i istraživanja**, koje predstavljaju Alijanse znanja, Alijanse sektorskih veština i partnerskih akcija u okviru Mari Kjuri programa biće promovisano putem predloženog programa Erasmus za sve 2014-2020 i Horizont 2020 u cilju prilago-

đavanja sistema obrazovanja i obuka potrebama preduzeća, posebno malih i srednjih preduzeća.

5. Zaključak

Evropa će nastaviti svoj napredak kroz veću produktivnost i obrazovanje visoko kvalifikovanih radnika i za ovo je ključna reforma sistema obrazovanja i obuka. Ovo Saopštenje i analiza zemalja u priloženim radnim dokumentima imaju za cilj da daju podsticaj vladama, obrazovnim institucijama i institucijama za obuku, nastavnicima, privredi i drugim partnerima da ujednače napore, u skladu sa nacionalnim okolnostima, i organizovano pokrenu reforme. Na nacionalnom nivou, države članice su sada pozvane da slede svoja razmišljanja o ovom dokumentu kroz debate u svojim parlamentima i relevantnim zainteresovanim stranama kako bi nastavili sa reformama.

Komisija će osigurati da doprinos obrazovanju i ulaganja u veštine za rast i radna mesta u potpunosti ima uporište u Evropskom semestru. Ona će koristiti evropske platforme dijaloga, kao što je Otvoreni metod koordinacije u oblasti obrazovanja i vaspitanja, Bolonjski proces za visoko obrazovanje i Kopenhaški proces za stručno obrazovanje, kao i instrumente finansiranja da naglasi osećaj hitnosti kada su u pitanju priorititi koji su ovde identifikovani.

Prevela Marijana Todorović

Hronika, Kritika i Polemika

Chronicle, Reviews, Polemics

Prikaz knjige

Leona English and Peter Mayo: Learning with Adults - A Critical Pedagogical Introduction

Inovativno i provokativno delo „Učenje sa odraslima: Kritičko pedagoški uvod” je (uspeo) pokušaj pokrivanja različitih tema amorfne oblasti kao što je učenje i obrazovanje odraslih. Osim što su uključili i kritički promišljali teme uokvirene u poglavlja kao što su „Obrazovanje odraslih i progresivni socijalni pokreti”, „Obrazovanje odraslih i migracije”, „Obrazovanje odraslih u zatvorima”, „Obrazovanje odraslih i aktivno građanstvo” autori su analizirali obrazovanje i učenje kroz različite savremene teorijske perspektive kao što su marksizam, poststrukturalizam i postkolonijalizam. Pružajući filozofski okvir i teorijski utemeljenu kritiku, Peter Mayo i Leona English duboko i vrlo posvećeno su analizirali različite aspekte ove oblasti, naročito preispitujući aktuelni EU diskurs i ukazujući na neoliberalnu ideologiju koja se odomaćila u jeziku i praksi obrazovanja odraslih. Stekli smo utisak da su oni kroz sva poglavlja zapravo postavljali pitanje kome služi obrazovanje odraslih, i insistirali na njegovoj društveno-ekonomskoj zavisnosti i uslovljenosti. U periodu kada je naivno-emancipatorski narativ potisnut na margine prakse i politike, a ekonomski narativ zavladao retorikom, smatramo da su neophodni radovi koji preispituju postojeće stanje i ne veličaju snagu i moć obrazovanja odraslih. Carlos Alberto Torres, autor uvodnika publikacije ističe da ovo nije još jedna knjiga u redu onih koje se bave celoživotnim učenjem, već da je kritička intervencija koja pokušava da poveže prošlost i sadašnjost koja je obeležena velikom epistemološkom i teorijskom krizom (mi bismo pre rekli zaokretom), ali i nekom vrstom političke paralize. Autori ne samo da postavljaju pitanja, već ukazuju na hegemonističke pretpostavke i ideologije pozivajući se na mislioce kao što su Antonio Gramsci, Cornell West, Paulo Freire i druge sledbenike kritičke teorije. Njihov pristup obrazovanju odraslih je posvećenost promociji socijalne pravde i obezbeđivanje prostora za kritičko preispitivanje ideje i prakse

(str. 1). Interesantan je i sam naziv knjige „*Učenje sa odraslima*“ što ukazuje na njihovu težnju i želju ka većoj jednakosti i slobodnijoj budućnosti.

U ovom tematski šarenolikom delu posebnu pažnju nam je privukla kritika aktuelnog viđenja obrazovnja odraslih i projekcije ekonomije zasnovane na znanju u kojem autori, između ostalog i putem analize diskursa dokumenata EU, na lucidan i na momente duhovit način dekonstruišu trenutnu koncepciju doživotnog obrazovanja koja iza svoje humanističke i pragmatistički orijentisane retorike, nudi, kako autori veruju, nekoherentnu i neoliberalnu redukciju: čoveka na resurs, obrazovanja na obuku i stručno usavršavanje, a znanja na tržišno orijentisane kompetencije. Zanimljivosti i svežini ovog autorskog dela doprinose i dovtljive i snažne neomarksistički inspirisane metafore, poput kritike iskazane u mislima da je usvajanje novog koncepta doživotnog obrazovanja pre kreirano od strane „evropskog okruglog stola industrijalista“ (str. 77) nego od strane stručnjaka za obrazovanje, ili one da je kontinuirano profesionalno obrazovanje postalo deo „ideologije profesionalizma“ u kojem eksperti raznih oblasti jesu najpre motivisani za usavršavanje u polju biznis menadžementa a u cilju ostvarivanja većeg stepena kontrole u svom radnom okruženju, postajući tako, neodvojivim delom „menadžerskog demijurga“ (str. 83). Otvara se i pitanje mesta obrazovanja u odnosu na ekonomiju i nacionalne politike, gde se čitalac podseća da obrazovanje jeste zavisna varijabla, te neusklađeno investiranje u obrazovanje u svrhu podizanja ekonomije može imati za posledicu preplavlivanje tržišta prekvalifikovanom radnom snagom. Smatramo da je u postojećem stanju opravdano pre govoriti o trendu da obrazovanje po/ostane instrument reprodukcije društvenih odnosa nego njegov kreator, čime se ono u kontekstu bitke za svaki procenat ekonomskog rasta „šalje u ćošak“ igranja uloge pre aktuelno-socijalizatorskog nego inovativnog i emancipatorskog karaktera. Čini se da cenu plaća individua čiji ekonomski ali i sveukupni društveni opstanak može da zahvali ili zameri samo svojoj sopstvenoj i navodnoj odgovornosti da uspešno balansira na talasima krize. Takva razmišljanja nas navode da krilaticu „pravo na obrazovanje“ drugačije sagledavamo i u budućnosti možda počnemo da čitamo kao konceptualno i tematski propisanu „obavezu i imperativ doživotnog obrazovanja“. Kao mogući putevi izlaza navode se i pozitivne strane samoupravljanja opisane na primerima Malte i socijalističke Jugoslavije.

U smeru istog pristupa autori se osvrću i na postojeće koncepte kompetencija usmerenih na ishode obrazovanja. Tipični argumenti autora u prilog navedenoj kritici zasnivaju se iznova na neoliberalnom i pozitivistički zasnovanom shvatanju obrazovanja. Istovremeno treba istaći da, iako smatramo da pozitivne strane promene orijentacije u obrazovanju odraslih sa lepo formulisanih i bogato opisanih ali konfluentno i neprecizno definisanih ciljeva na jasno opercionalni-

zovane i merljive ishode, nisu dobile zasluženno mesto u kontekstu svog dopinosa podizanju kvaliteta obrazovanja, takođe podržavamo ideje autora da sadašnje pojmovno određenje kompetencija treba proširiti uzimajući u obzir različitosti njihovog tradicionalnog zasnivanja i paradigmatškog utemeljenja: od onog biheviorističkog u Sjedinjenim Američkim Državama do „multidimenzionalnog i holističkog u Francuskoj, Nemačkoj i Austriji” (str. 97).

U nekoliko narednih poglavlja delo se bavi obrazovanjem odraslih u kontekstu društvenih pokreta, sagledavanjem muzeja kao posebog „prostora” komunalnog učenja, uloge univerziteta u razvoju zajednica u kojima deluju i pitanjima daljeg razvoja zajednica koja proističu iz delovanja, kako tehnološkog napretka tako i povećanja kontrole vlasti. Jak uticaj i bliskost sa Freirovim stanovištima osećaju se u autorovim nastojanjima da kritički opiše i uoči kontroverze u navedenim poljima. To se posebno i navodi na primerima i analizama delovanja onih ekoloških i feminističkih pokreta koji ističu važnost „kolektivnih dimenzija znanja” (str. 122) i slabljenja hijerarhijskih kvaliteta u njihovim organizacionim aspektima.

Kroz pitanja teorijskog nasleđa obrazovanja žena, ali još više posmatranja položaja i karakteristike međudelovanja u odnosu žena, rod, obrazovanje, autori vode ilustrativnom generalizacijom i klasifikacijom glavnih epistemološko-istraživačkih tokova u naporima za istorijskim razumevanjem datog odnosa. Čitačeva pažnja se fokusira na pitanja na koje načine je u teoriji obrazovanja i učenja odraslih izostajalo posmatranje i reflektovanje dominantno muškog pristupa u kreiranju teorije i realizaciji obrazovne prakse. Prvi prodor feminizma u polje teorije obrazovanja odraslih kasni dvadeset godina za stupanjem radikalnog feminizma na scenu šezdesetih godina XX veka i vezuje se za rad harvardске profesorke Kerol Giligan (Carole Gilligan) koja prva ukazuje na osobenosti učenja žena u odnosu na muškarce, odnosno na dominaciju važnosti koncepta „učenja sa” u odnosu na druge oblike učenja kod žena. Bitni radovi koji su potom usledili ukazuju na druge kvalitete poput „tišine”, odnosno češćeg doživljaja nemoći žene u položaju učesnika u obrazovnom procesu u odnosu na muškarca ili karakteristike „konstruisanog saznavanja”, kompleksnog pojma kojim se opisuje karakteristika žena da veruju da je sve znanje kontekstualizovano kao i sklonost da vide sebe kao učenice koje su kompetentne da dožive izbalansirano i subjektivnu i objektivnu stranu saznavanja. Tipičnim kritikama metodološke prirode koje se fokusiraju na pristrasnost u domenu uzorkovanja, odnosno ispitivanja vršenih na ženama bele puti iz srednje klase, može se dodati i izvesno zanemarivanje individualnih razlika među ženama kao učenicama, kao i sagledavanja značaja proporcije na relaciji individualne razlike – globalne karakteristike roda u kontekstu obrazovanja.

Jednaka važnost u delu posvećuje se i problemu rasizma, spiritualnosti i prirodnoj okolini. Analizi su posebno podvrgnuti ciljevi i smisao koji obrazovanje odraslih ima u odnosu na njih. Autori ne beže ni od osvrta na prisutnu krizu politika multikulturalizma u savremenoj ukupnoj političko-ekonomskoj krizi. Bez obzira da li se problemu rasizma prilazi sa pozicija liberalne perspektive, koja ga objašnjava kao posledicu neznanja, ili sa postmodernističkog stanovišta, koja ga sagledava kao istorijski generisanu konstrukciju koja je deo kompleksa odnosa moći, aktuelna kriza multikulturalizma ilustruje se brojnim fenomenima poput emigracije, gostujućih radnika, ksenofobije ili „internalizovanog rasizma” (koji predložimo kao termin za označavanje, kako autori navode, rasizma unutar grupe ili zajednice slične boje puti, koji se često bazira na percepciji svetline puti, pri čemu se svetliji ten i unutar i van grupe ceni kao više vredan, str. 170).

U domenu zdravstvenog obrazovanja odraslih, kritički nastrojena društvena nauka ima ulogu da pospeši i obezbedi ali i doprinese razumevanju procesa informalnog učenja koje se dešava na nivou komunalnog učenja ili onog koje se dešava pri realizaciji primarne zdravstvene zaštite. Zadatak je, čini se, obrazovanja odraslih da prodre do zdravstvenih profesija i obezbedi svoje mesto u profesionalnom obrazovanju i usavršavanju zdravstvenih radnika. Razmatranje pitanja obrazovanja za starije odrasle, vraća nas pak na pitanje dominacije diskursa vezanog za stručno obrazovanje i obrazovanje koje treba da obezbedi nastanak ekonomije zasnovane na znanju na području EU. Jačina navedenog diskursa, ali i trend povećanja stanovnika starih preko 65 godina, povukao je za sobom i pripadnike trećeg doba (str. 210), koji se sada sve više vide kao značajan deo radne snage, što je posledično dovelo do podizanja granice neophodne za odlazak u penziju a sadržaje programa institucija neformalnog obrazovanja za starije odrasle pomerilo, sa tematike neinstrumentalnog tipa na sadržaje stručnog karaktera.

U celini gledano, opisana publikacija je zapravo pokušaj da se bogati potencijal kritičkog pristupa u obrazovanju odraslih elaborira i u odnosu na aktuelne globalne promene primeni u naporima za redefenisanje i kristalizaciju uloge koju obrazovanje odraslih može i treba da ima. Ovaj pristup je međutim dvostran. Ono što se čitaocu nudi je dobro osmišljena i euriditski obrazložena kritika društva u čitavom spektru savremenih kontroverzi i problema, ali i kritika samog obrazovanja odraslih koje kao da je, vođeno trendom adaptacije i podržavanja postojećih i od strane politika projektovanih društvenih odnosa, pogotovo odnosa moći, pomalo i samo postalo deo problema koje nastoji da rešava.

Aleksandar Bulajić i Maja Maksimović

Andragoška jesen 2012.

Od osnivanja Odeljenja za andragogiju i pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu svaka jesen je značajna, jer se upoznajemo sa mladim entuzijastima koji su odlučno zakoračili u oblast obrazovanja odraslih, razgovaramo o realizovanim projektima, planiramo buduće, delimo iskustva i nova stručna saznanja. Kako vreme protiče sve je izraženija potreba da se pomenuti događaji strukturiraju, institucionalizuju i, što da ne, popularizuju. Pre pet godina svi andragozi iz Srbije počeli su da se okupljaju i donose zajedničke odluke i razvijaju strategije za jačanje profesije. Prošle godine Filozofski fakultet je otvorio vrata penzionisanim građanima, a pre jedanaest godina Srbija se uvrstila u porodicu zemalja, podržanih od UNESCO-a, koje festivalima obrazovanja odraslih slave obrazovanje i učenje tokom čitavog života. U 2012. godini svi pomenuti događaji odvijali su se jedan za drugim, odjeknuli u medijima i postavili temelje za podsticanje i promovisanje filozofije celoživotnog učenja, nadamo se svake naredne godine pred zimske, tj. najpogodnije dane za učenje i obrazovanje.

Peti andragoški dan

Krajem godine, sada već tradicionalno, diplomirani andragozi iščekuju poziv za okupljanje na kom se osvežavaju prijateljstva, upoznaje sa novim generacijama kolega, ali i jača profesija kroz umrežavanje, širenje iskustva, znanja i informacija kako iz sveta rada, tako i iz akademskih okvira.

Peti andragoški dan realizovan je u Beogradu 23. i 24. novembra 2012. godine. Društvo andragoga Srbije je ovaj značajan stručni skup organizovalo uz podršku Društva za obrazovanje odraslih i u saradnji sa Institutom za pedagogiju i andragogiju, Katedrom za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Klubom studenata andragogije.

Radni deo skupa nakon pozdravne reči organizatora otvoren je aktivnošću nazvanom *Brzi sastanci* (*Speedy meetings*) u sali *Panorama* hotela *Palace*. Cilj ovog uvodnog dela Petog andragoškog dana je bio prikupljanje informacija od (ne)zaposlenih kolega o novim znanjima i veštinama neophodnim za uspešno snalaženje na tržištu rada, kako bi se program studija andragogije kontinuirano osvežavao i osavremenjavao, ali i kako bi se pružila podrška praktičnim savetima

andragozima koji tragaju za poslom. Nakon ove aktivnosti, prisutni su mogli na štandu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu da se informišu i svoju stručnu biblioteku obogate novim publikacijama iz područja obrazovanja odraslih. U nastavku večeri bili su prezentovani rezultati realizovanih projekata tokom godine: *Regionalne andragoške akademije*, projekat Društva za obrazovanje odraslih koji je ove godine bio posvećen treningu stručnjaka koji se bave obrazovanjem pripadnika trećeg životnog doba; *Zlatnog doba života*, projekta Društva za obrazovanje odraslih koji je imao za cilj promociju aktivne starosti i celoživotnog učenja; *Akademске nedelje* projekta Društva andragoga Srbije u saradnji sa Institutom za pedagogiju i andragogiju, Univerzitetom za treće doba i Fondacijom za humano starenje „Dr Laza Lazarević“ koji je realizovan sa ciljem otvaranja fakulteta Univerziteta u Beogradu za populaciju treće životne dobi, *Dunavske priče*, projekat Instituta za pedagogiju i andragogiju u saradnji sa Univerzitetom za treće doba i Fondacijom za humano starenje „Dr Laza Lazarević“ koji je povezo starije građane i podstakao intergeneracijsku saradnju u državama dunavskog regiona, studentske promocije andragogije na Festivalu nauke, kao i najave nastavka tradicije slavljenja učenja i obrazovanja tokom čitavog života kroz oživljavanje Festivala obrazovanja odraslih. Da je godina za nama bila aktivna potvrdila je i činjenica da je Klub studenata andragogije uz pomoć mnogobrojnih partnera sinimio film o osnivaču Odeljenja za andragogiju, prof. dr Dušanu Savičeviću, čijom je projekcijom završen prvi dan ovog stučnog skupa.

U subotu 24. novembra aktivnosti Petog andragoškog dana odvijale su se u slušaonicama Filozofskog fakulteta, a radni dan je započet trećom Skupštinom Društva andragoga Srbije na kojoj se diskutovalo o daljim koracima i mogućnostima razvoja i jačanja profesije.

Ove godine prisutni andragozi su imali prilike da o novim evropskim programima obrazovanja, kao i izradi ključnih dokumenata za regulisanje ove oblasti, slušaju iz „prve ruke“, od doc. dr Katarine Popović, potpredsednice Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih (EAEA). Od gostiju kolega iz regiona (Bosne i Hercegovine, Crne Gore i Makedonije) koji su bili uključeni u proces formulisanja i implementacije niza zakona koji regulišu obrazovanje odraslih, mogle su se čuti korisne informacije o stanju u ovoj oblasti u njihovim zemljama.

Učesnici u programima evropskih studijskih poseta, organizovanih od strane Društva za obrazovanje odraslih predstavili su program i podelili svoja iskustva i utiske sa prisutnim kolegama. Doc. dr Aleksandra Pejatović predstavila je Evropski master u obrazovanju odraslih, a posebno jednu od najnovijih aktivnosti u okviru ovog programa – *Međunarodnu letnju školu* realizovanu od strane češkog Masarikovog Univerziteta u Telču, a posvećenu razumevanju i realizaciji studentskih transnacionalnih projekata iz oblasti obrazovanja odraslih.

Peti andragoški dan završen je diskusijom o problemima u svetu rada i mogućnostima daljeg angažovanja i saradnje kolega radom u dve tematski podeljene grupe: razvoj ljudskih resursa i neformalno obrazovanje.

Ovogodišnji andragoški dan još jednom je ukazao na potrebu andragoga da još aktivnije rade na jačanju statusa profesije u naučnoistraživačkom, ali i praktičnom smislu. Regionalna saradnja, praćenje evropskih trendova, participacija u evropskom obrazovnom prostoru zainteresovale su kolege a njihove potrebe u osmišljavanju budućih susreta posebno su orijentisane ka razmeni iskustva andragoga iz sveta rada, zajedničkom učenju kroz organizovane programe obuke i saradnji kroz projekte.

Festival obrazovanja odraslih „Uhvati svetlost 2012.”

Vraćamo obrazovanje odraslih u modu

Manifestacije koje slaveći ne samo učenje i obrazovanje, već i sve osobe koje uče, imaju funkciju da privuku, ukažu, pokrenu, unaprede aktivnost svojstvenu biću koje se razvija tokom čitavog života. Asocirajući u jednoj reči na festival učenja i obrazovanja odraslih, *pokret* pronalazimo kao najadekvatniji izraz, jer od obeležavanja Svetskog dana pismenosti do osnivanja festivala i nedelja obrazovanja i učenja odraslih, ove manifestacije ne samo da prate promene, već pokreću kako lične, tako i političke inicijative da učenje, kojim se može unaprediti življenje, bude dostupno svima. Svetskoj porodici koja na inicijativu UNESCO-a slavi obrazovanje i učenje odraslih pridružili smo se nakon političkih promena na početku novog milenijuma. Prvi festival „Uhvati svetlost” organizovan je 2001. godine u više od osamdeset gradova Srbije i Crne Gore na inicijativu Društva za obrazovanje odraslih i ogromne mreže partnerskih nevladinih organizacija i obrazovnih institucija. Buduće festivalske aktivnosti nisu prenebregle problem tranzicije, te je 2004. održana poslednja veća berza obrazovanja odraslih u Srbiji. Međutim, potreba za širenjem i popularisanjem ideje doživotnog obrazovanja ne jenjava na šta su 2010. godine tokom Trećeg andragoškog dana ukazali članovi Kluba studenata andragogije, koji su organizovanjem manifestnih aktivnosti ovog stručnog skupa promovisali značaj obrazovanja za održivi razvoj, andragogije kao nauke i prakse obrazovanja odraslih, doživotnog učenja kao stila življenja i ponovo izveli andragogiju izvan fakultetskih slušaonica. U oktobru 2012. godine Društvo za obrazovanje odraslih formiralo je Organizacioni odbor Festivala obrazovanja odraslih „Uhvati svetlost 2012.” i već 2. decembra ova manifestacija je realizovana u Dečjem kulturnom centru Beograd.

Cilj ovogodišnjeg Festivala bio je usmeren prevashodno na **informisanje i motivisanje**, kako ključnih stejholdera u obrazovanju odraslih, tako i šire javnosti da se uključe u svetsku tradiciju slavljenja i promovisanja svih oblika obrazovanja odraslih počevši od svojih lokalnih okruženja, pa sve do pokretanja inicijativa na državnom i regionalnom nivou smeštenom u međunarodne okvire.

Festival je organizovan u saradnji sa Društvom andragoga Srbije, Institutom za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Klubom studenata andragogije, Institutom za međunarodnu saradnju Saveza za obrazovanje odraslih Nemačke i finansiran je sredstvima Ministarstva za privrednu saradnju i razvoj Savezne Republike Nemačke. Tokom festivalskog dana koji je trajao od 10 do 17 časova, festivalske aktivnosti su se odvijale paralelno u prostoru (galerijski prostor, mala i velika sala) beogradskog Dečjeg kulturnog centra. Na ovaj način istovremeno je realizovano nekoliko programskih celina: predstavljanje obrazovne ponude niza organizatora obrazovanja odraslih kroz interaktivan radioničarski rad sa publikom kao i kroz multimedijalne prezentacije i razgovore sa socijalnim partnerima i zainteresovanim građanima, blok aktivnosti posvećen trećem životnom dobu, panel diskusije na temu: *Obrazovanje u funkciji razvoja nevladinih i poslovnih organizacija*, kao i emitovanje video materijala konkursa – „Obrazovanje za bolji život“, odnosno nagradnog konkursa za najbolju obrazovnu priču.

U galerijskom prostoru Dečjeg kulturnog centra održano je predstavljanje obrazovne ponude organizatora obrazovanja odraslih kroz interaktivne radionice u kojima su učestvovali posetioci festivala, i to šest radionica sticanja praktičkih manuelno-kreativnih veština u kojima je aktivno učestvovalo oko pedeset posetilaca i devet radionica sticanja znanja i veština u kojima je učešće uzelo oko osamdeset osoba. Spisak radionica i njihovih realizatora nalazi se u tabeli br. 1.

Uz interaktivne radionice u galerijskom prostoru odvijale su se i petnaestominutne prezentacije organizatora obrazovnih aktivnosti za odrasle. Ovaj način predstavljanja obrazovne ponude realizovan je kroz multimedijalne prezentacije sledećih organizacija: A.D. Đuro Salaj, KC Čukarica, Nacionalna fondacija „Dr Laza Lazarević“, NVO OKO, U.G. Artikal, Festival psihoterapije, Infostud (Subotica), Škola roditeljstva – Nada Lazić, Swanbell škola stranih jezika, konsultantska kuća -H.Art, Volonterski centar Zvezdara.

„Info baza“, deo festivalskih aktivnosti namenjen organizacijama koje finansiraju ili realizuju značajne obrazovne projekte poput Tempus kancelarije, GIZ-a (projekat karijernog savetovanja), E8 (program Evropski volonterski servis) takođe je realizovan u holu DKC-a.

Tabela 1: Spisak radionica realizovanih na Festivalu obrazovanja odraslih „Uhvati svetlost 2012.“

Radionica	Realizator	Broj učesnika
Dekupaž tehnika	Hobby Art	6
Dekupaž cracle	Modellina	5
Color ink	Modellina	5
Modna fotografija	Foto studio FOTON	10 – 20
Aranžiranje cveća	Academia Educativa	3
Origami	Dubravka Mihajlović	10
Poslovni engleski	Swanbell	7
Komunikacijske veštine	OKO	10
Promišljanje fotografije	Vladimir Opsenica	15
Mogućnosti samoobrazovanja	Jovana Pajović	5
IDEAL – drama u nastavi	BazaArt	15
Moralnost i HIV	Kompas	10
Forum teatar – rodna ravnopravnost	ALTERO	10
Škola roditeljstva	Porodično gnezdo	7

Galerijski prostor DKC-a bio je predviđen još i za berzu volonterskih pozicija za andragoge i studente koji se bave ili interesuju za oblast obrazovanja odraslih, kao i prezentovanje video materijala konkursa „Obrazovanje za bolji život“. Berza volonterskih pozicija podrazumevala je kontinuiranu „potragu“, kako tokom priprema, tako i tokom realizacije Festivala, za otvorenim mestima za volontere koji se interesuju za područje obrazovanja odraslih. Nakon razgovora sa organizacijama koje bi takva mesta mogla da ponude obezbeđeno je oko pedeset volonterskih pozicija. Nagradni konkurs „Obrazovanje za bolji život“ u skladu sa svetskom praksom Festivala obrazovanja odraslih imao je cilj da akcenat stavi ne samo na organizatore obrazovanja odraslih i obrazovnu ponudu, već i na pojedince kojima je obrazovanje promenilo život, i na taj način je ukazano na značaj i benefite doživotnog učenja i obrazovanja. Tokom festivalskog dana u nekoliko termina emitovano je trinaest kratkih video zapisa nominovanih učenika iz nekoliko gradova Srbije.

Imajući u vidu da je 2012. godina proglašena Evropskom godinom aktivnog starenja i međugeneracijske solidarnosti, u velikoj sali DKC-a, održana je predstava „Igrajući žrtvu“, koju su izveli korisnici Dnevnog centra za starije osobe sa Karaburme. Nakon predstave ispred nevladine platforme *Transformer*, Vera Erac je realizovala intergeneracijsku radionicu na temu igre.

Tokom odvijanja pomenutih aktivnosti u velikoj sali Dečjeg kulturnog centra Beograd, kao i u galerijskom prostoru ove institucije, u maloj sali su realizovane dve panel diskusije koje je moderirao novinar Aleksandar Miladinović na temu obrazovanje u funkciji razvoja nevladinih i poslovnih organizacija, a u kojima su učestvovali predstavnici sledećih petnaest organizacija: Beogradska otvorena škola, Udruženje studenata sa hendikepom, U.G. Artikal, Građanske inicijative, E8, Zajedno, zajedno, Beogradski fond za političku izuzetnost, Ba-zaArt, Društvo andragoga Srbije, Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja (Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju), NIS, Erste banka, Sindikat obrazovanja Srbije, H.art, Advance Learning. Zaključci obe diskusije apostrofirali su neophodnost saradnje države i civilnog sektora u obezbeđivanju dostupnosti kvalitetnog obrazovanja odraslih, kao i nedovoljnu uključenost i neprepoznavanje značaja andragoških kadrova za dizajniranje i upravljanje obrazovnim aktivnostima unutar širokog spektra organizacija.

Festival obrazovanja odraslih „Uhvati svetlost 2012.“ zatvoren je javnim časom salse koji su realizovali instruktori i instruktorke edukativno-rekreativnog centra Movimiento, kao i muzičkom radionicom savremene akustične gitare koju je realizovala Tatjana Pavlovska.

Tokom festivalskog dana ukupan broj registrovanih poseta dosegao je dve stotine, dok se procenjuje da je raspon uzrasne strukture posetilaca bio između sedam i osamdeset i pet godina, a prosečna starost posetilaca procenjuje se na oko četrdeset godina. Kvalitativni podaci koje su organizatori prikupili putem evaluacionih upitnika govore da se posetiocima najviše svidela atmosfera i raznovrsna obrazovna ponuda Festivala, kao i interaktivnost i dostupnost svih sadržaja. S druge strane, posetioci, ali i realizatori programa su zamerke upućivali uglavnom u domenu sabijenosti programske sheme, odnosno velikom broju aktivnosti realizovanih u kratkom vremenskom periodu na malom prostoru. Ova činjenica ukazuje na potrebu za proširenjem festivalskih aktivnosti kako u vremenskom, tako i u sadržinskom smislu, s obzirom na izraženost obrazovnih potreba građanstva.

Iz dobijenih podataka možemo zaključiti da je potreba za Festivalom i promocijom obrazovanja odraslih i celoživotnog obrazovanja i učenja u najširem smislu, ogromna. Iz ovoga direktno sledi zaključak da se buduće festivalske aktivnosti moraju realizovati na više lokacija, u saradnji sa mnogo većim brojem partnera, više dana i u što većem broju gradova i mesta u zemlji.

Pripreme za Festival obrazovanja odraslih „Uhvati svetlost 2013.“ već su u toku, a naše želje, nastojanja i planovi kreću se u smeru proširenja festivalskih aktivnosti na više dana, mesta realizacije, broja partnera, obuhvata ciljne grupe.

Nikola Koruga, Iva Koprena i Lidija Milovanović

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

Odabrane andragoške konferencije za 2013. godinu

1. *The 2013 conference of the ESREA research network on “Life history and biographical research”*, February 28-March 3, Canterbury, UK.
2. *Education and Development Conference 2013*, March 5-7, Bangkok, Thailand.
3. *The 2013 conference of the ESREA research network on “Between global and local: adult learning and development”*, April 25-27, Ghent, Belgium.
4. *International scientific conference 13th Mate Demarin Days “Education for Development”*, April 11-12, Pula, Croatia.
5. *2013 Adult Education Research Conference*, May 31-June 2, St. Louis, MO, US.
6. *11th International Conference “Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development”*, May 31 – June 2, St.-Petersburg, Russia.
7. *The European Association for the Education of Adults (EAEA) General Assembly and Grundtvig Award Ceremony and Conference*, June 6-7, Leicester, UK.
8. *Adult and Community Education Conference 2013 “Adult learning opportunities and active citizenship”*, June 18-20, Wellington, New Zealand.
9. *EDULEARN13 - 5th International Conference on Education and New Learning Technologies 2013*, July 1-3, Barcelona, Spain.

Pregled andragoških časopisa

Adult Education Quarterly, November 2012, Vol. 62 Issue 4

Laura Helena Porrás-Hernández, Bertha Salinas-Amescua: *Nonparticipation in Adult Education: From Self-Perceptions to Alternative Explanations*. p. 311-331; Kang Zhao, Gert Biesta: *The Moral Dimension of Lifelong Learning: Giddens, Taylor, and the "Reflexive Project of the Self"*. p332-350; Fredrik Sandberg: *A Habermasian Analysis of a Process of Recognition of Prior Learning for Health Care Assistants*. p351-370; Kevin M. Roessger: *Toward an Interdisciplinary Perspective: A Review of Adult Learning Frameworks and Theoretical Models of Motor Learning*. p371-392.

Adult Learning, November 2012, Vol. 23 Issue 4

Shelby M. Palmer: *Postsecondary Correctional Education: Recognizing and Overcoming Barriers to Success*. p163-169; Alex Kumi-Yeboah, Wayne James: *Transformational Teaching Experience of a Novice Teacher: A Narrative of an Award-Winning Teacher*. p170-177; Yvonne Hunter-Johnson, Rosemary Closson: *Adult Educators' Perceptions of Their Organization Promoting Learning Practices and Culture: A Caribbean Law Enforcement Context*. p 178-187; Michelle A. Johnson, Mattyna L. Stephens: *Race to the Top and the Exclusion of Welfare Recipients From Educational Policy Discourse*. p 188-195.

Educational Philosophy & Theory, December 2012, Vol. 44 Issue 10

Michael A. Peters: *User-Created Education*. p1041-1044; Gilbert Burgh i Kim Nichols: *The Parallels Between Philosophical Inquiry and Scientific Inquiry: Implications for science education*. p1045-1059; Elizabeth Rata: *Theoretical Claims and Empirical Evidence in Maori Education Discourse*. p1060-1072; Daniel Byrd: *Social Studies Education as a Moral Activity: Teaching towards a just society*. p1073-1079; Carl Te Hira Mika: *Overcoming 'Being' in Favour of Knowledge: The fixing effect of 'mātauranga'*. p1080-1092; Elizabeth Dickson: *A Communitarian Theory of the Education Rights of Students with Disabilities*. p1093-1109;

Ho-Chia Chueh: Exploring 'Gift' *Theories for New Immigrants' Literacy Education in Taiwan*. p1110–1120; Ruyu Hung: *A Lifeworld Critique of 'Nature' in the Taiwanese Curriculum: A perspective derived from Husserl and Merleau-Ponty*. p1121–1132; Jau Wei Dan: *Internal and External Difficulties in Moral Education*. p1133–1146.

*Journal of Higher Education Policy and Management, 2012, Vol. 34
Issue 6*

Richard P. Winter, Wayne O'Donohue: *Academic identity tensions in the public university: which values really matter?* p565-573; Krystyna Sawon, Michael Pembroke, Patrick Wille: *An analysis of student characteristics and behaviour in relation to absence from lectures*. p575-586; Heather Brook, Dee Michell: *Learners, learning, learned: class, higher education, and autobiographical essays from working-class academics*. p587-599; Jennings Byrd i Phillip Mixon: *Revenues and e-learning: do universities need an online presence?* p601-609; Hsun-I Huang, Cheng-Fei Lee: *Strategic management for competitive advantage: a case study of higher technical and vocational education in Taiwan*. p611-628; Denise M. Jepsen, Melinda M. Varhegyi, Daniel Edwards: *Academics' attitudes towards PhD students' teaching: preparing research higher degree students for an academic career*. p629-645; Marta Barandiaran-Galdós, Miren Barrenetxea-Ayesta, Antonio Cardona-Rodríguez, Juan José Mijangos-Del-Campo, Jon Olaskoaga-Larrauri: *Attitudes of Spanish university teaching staff to quality in education*. p647-658.

Higher Education Research & Development, 2012, Volume 31, Issue 6

Paula Baron, Lillian Corbin: *Student engagement: rhetoric and reality*. p759-772; Alan Campbell: *Enhancing student engagement through practice experience in social work education: the Social Work Studio*. p773-784; Ming Cheng: *Accountability and professionalism: a contradiction in terms?* p785-795; Ken Cruickshank, Honglin Chen, Stan Warren: *Increasing international and domestic student interaction through group work: a case study from the humanities*. p797-810; Chad Habel: *'I can do it, and how!' Student experience in access and equity pathways to higher education*. p811-825; Susan R. Hemer: *Informality, power and relationships in postgraduate supervision: supervising PhD candidates over coffee*. p827-839; Angela Yung Chi Hou, Robert Morse, Chung-Lin Chiang: *An analysis of mobility in global rankings: making institutional strategic plans and positioning for building world-class universities*. p841-857; Peter Kahn, Anne Qualter, Richard Young: *Structure and agency in learning: a critical realist theory of the development of capacity to reflect on*

academic practice. p859-871; Jacqueline L. Kenney: *Getting results: small changes, big cohorts and technology*. p873-889; Helen Stallman: *A qualitative evaluation of perceptions of the role of competition in the success and distress of law students*. p891-904; J. W. Willison: *When academics integrate research skill development in the curriculum*. p905-919; Iris Vardi: *Developing students' referencing skills: a matter of plagiarism, punishment and morality or of learning to write critically?* p921-930; Kate Galloway, Peter Jones: *Scholarship in the discipline and higher education: the need for a fusion epistemology focused on academic identity*. p931-933; Meeta Chatterjee-Padmanabhan: *Critical thinking and language: the challenge of generic skills and disciplinary discourse*, by Tim John Moore. p935-936; Damian Ruth: *Re-designing management education and research: challenging proposals from European scholars*, edited by Stéphanie Dameron and Thomas Durand. p937-938.

Educational Media International, 2012, Vol. 49 Issue 4

Chih-Hsiung Tu, Marina McIsaac, Laura Sujo-Montes, Shadow Armfield: *Is there a mobile social presence?* p247-261; Amy Hutchison, Wei Wang: *Blogging within a social networking site as a form of literature response in a teacher education course*. p263-275; Lutfi Incikabi, Hatice Sancar Tokmak: *Understanding expertise-based training effects on the software evaluation process of Mathematics Education teachers*. p277-288; Ibrar Bhatt: *Digital literacy practices and their layered multiplicity*. p289-301; Andri Ioannou, Agni Stylianou-Georgiou: *Mashing-up wikis and forums: a case study of collaborative problem-based activity*. p303-316; Maria Katsamani, Symeon Retalis, Michail Boloudakis: *Designing a Moodle course with the CADMOS learning design tool*. p317-331.

Uputstvo za autore priloga

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju redakciji isključivo u elektronskoj formi, na e-adrese: ipa@f.bg.ac.rs i aes@sbb.rs ili na: Institut za pedagogiju i andragogiju Univerziteta u Beogradu, Filozofski fakultet, Ćika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd.

Format teksta

Tekstovi se dostavljaju u Word formatu, u obimu od 25.000 do 60.000 slovnih znakova, latiničnim pismom. Uz to je neophodno dostaviti i apstrakt rada u obimu do 1000 slovnih znakova, 3-5 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), kao i e-adresu. Ukoliko rad ima više autora, za svakog pojedinačnog autora/ku treba navesti sve prethodno navedene 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, bosanskom i crnogorskom jeziku, a jezici objavljivanja su srpski (kao i hrvatski, bosanski, 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 vidi na: <http://www.apastyle.org/>. Primere videti na: <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/> <http://www.douglas.bc.ca/library/apa.html> <http://www.liu.edu/cwis/cwp/library/workshop/citapa.htm> <http://www.sdst.org/shs/library/apa.html>

Kod tekstova na srpskom jeziku *imena stranih autora/ki* u tekstu navode se u transkripciji prilikom prvog poziva na autora/ku ili izvor, uz navođenje prezimena u originalu u zagradi (u sledećim pozivima na istog autora/ku dovoljno je navesti samo transkripciju) ili u originalu u celom tekstu.

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 recenzenta. 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. 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. Kod citiranja i objavljivanja delova časopisa poželjno je obavestiti uredništvo.

Kontakti vezani za autorska prava i uređivačku politiku: Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Ćika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd i e-pošta: ipa@f.bg.ac.rs i aes@sbb.rs; telefon: 00381-11-3282-985.

Notes for Contributors

Paper Submission

Editorial Board receives only MS Word type electronic submissions sent to e-mail: ipa@f.bg.ac.rs or aes@sbb.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/>

<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>

<http://www.douglas.bc.ca/library/apa.html>

<http://www.liu.edu/cwis/cwp/library/workshop/citapa.htm>

<http://www.sdst.org/shs/library/apa.html>

Bibliographic 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 blind review by two reviewers at the discretion of the Editorial Board. 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. 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.

Contact: Enquiries concerning copyrights and editorial policy should be addressed to: Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Ćika-Ljubina 18-20, 11000 Belgrade; e-mail: ipa@f.bg.ac.rs and aes@sbb.rs; Tel: ++381-11-3282-985.