

ISSN 0354-5415  
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, MAJ 2013.



# Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

---

# Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

### **Andragoške studije**

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

### **Izdavač**

Institut za pedagogiju i andragogiju  
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

ISSN: 0354-5415

UDK: 37.013.83+374

### **Urednici**

MIOMIR DESPOTOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet  
KATARINA POPOVIĆ, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

### **Asistent urednika**

Maja Maksimović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

### **Uredništvo**

Šefika Alibabić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet  
Arne Carlsen, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany  
Heribert Hinzen, dvv international, Germany  
Peter Jarvis, University of Surrey, UK  
Nada Kačavenda-Radić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet  
Radivoje Kulić, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica  
Snezana Medić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet  
Balázs Németh, University of Pécs, Hungary  
Ekkehard Nuissl von Rein, DIE, Germany  
Kristinka Ovesni, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet  
Aleksandra Pejatović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet  
Dušan Savićević, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

**Tehnički urednik, dizajn:** Zoran Imširagić

**Lektura i korektura:** Mira Savić

**Lektura i korektura engleskog jezika:** Sanja Đerasimović

**Štampa:** Čigoja štampa, Beograd

Andragoške studije izlaze od 1994. godine. Od 2002. godine časopis izlazi dva puta godišnje. Uređivačku politiku vodi Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd, u saradnji sa Društvom za obrazovanje odraslih, Đure Jakšića 6, 11000 Beograd. Izdavanje časopisa podržavaju Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, *dvv international* – Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih iz Bona i BMZ – Ministarstvo za privrednu saradnju i razvoj Savezne Republike Nemačke.

**Katalogizacija časopisa:** Narodna biblioteka Srbije, Beograd.

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

**Indeksiranje časopisa:** Narodna biblioteka Srbije, Beograd i Konzorcijum biblioteka Srbije (<http://scindeks-repozitorijum.nb.rs/>); Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (<http://kobson.nb.rs/kategorizacija/journal/>); dvv international (<http://www.dvv.soe-0rg/>); (*Education Research Abstracts (ERA)*) (<http://www.informworld.com/era>) i *Contents Pages in Education (CPE)* (<http://www.tandf.co.uk/journals/cpe>) – Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>).

Andragoške studije su deo mreže *Infonett Adult Education*, Grundtvig / Lifelong Learning Programa Evropske komisije (<http://www.infonet-ae.net/partner.htm>).

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

ISSN 0354-5415  
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, MAJ 2013.

AS

# Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

---

# Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning



## Sadržaj

### ČLANCI

---

PETRA STEINER

- The Role of Professional Culture in Adult Education:  
Profession as an Open and Dynamic Concept** 9

JASNA ADAMOV, STANISLAVA OLIĆ, MIRJANA SEGEDINAC, STEFAN NINKOVIĆ,  
MERIMA KOVAČEVIĆ

- Naučna pismenost odraslih u Vojvodini** 23

MAURICE DE GREEF, ALEXANDER VAN DEURSEN, MARGA TUBBING

- Development of the DIS-scale (Diagnostic Illiteracy Scale)  
in order to Reveal Illiteracy among Adults** 37

BORA KUZMANOVIĆ, NEBOJŠA PETROVIĆ

- Lični i društveni ciljevi studenata u kontekstu njihovog  
profesionalnog usmerenja** 49

STEFFI ROBAK, MARION FLEIGE

- Struktura ponude u kulturnom i interkulturalnom  
obrazovanju - rezultati i interpretacija** 73

BRANISLAVA KNEŽIĆ, MAJA SAVIĆ

- Obrazovanje u zatvoru: od prava do realizacije** 99

MILICA MARUŠIĆ, ALEKSANDRA PEJATOVIĆ

- Činioci participacije nastavnika  
u profesionalnom usavršavanju** 117

MILAN STANČIĆ, OLJA JOVANOVIĆ, NATAŠA SIMIĆ	
<b>Perspektive o nastavi budućih nastavnika:     U šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi</b>	131
MARIJA BOGIĆEVIĆ	
<b>Koučing – pojam, vrste i koučing rukovodilaca</b>	147
NADA KAČAVENDA RADIĆ	
<b>Školske ekskurzije – neksus pedagogije, andragogije     i turizma</b>	161
<hr/> <b>DOKUMENTI</b> <hr/>	
<b>Zakon o obrazovanju odraslih Republike Srbije</b>	185
<hr/> <b>HRONIKA, KRITIKA I POLEMIKA</b> <hr/>	
<i>Conference:</i>	
<b>Anticipating skills needs at EU level     - Report on EU Skills Panorama</b>	213
(EAEA) InfoNet	
<b>Aura Vuorenrinne     Erasmus+ povećava finansijsku podršku     obrazovanju odraslih</b>	217
<i>Prikaz knjige</i>	
<b>Dr Fred Newman i dr Phyllis Goldberg:     Vodič za stalni lični rast i razvoj – Let's Develop!</b>	219
<hr/> <b>KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE</b> <hr/>	
<b>Odabrane andragoške konferencije za 2013. godinu</b>	225
<b>Pregled andragoških časopisa</b>	227

## Contents

### ARTICLES

---

PETRA STEINER

- The Role of Professional Culture in Adult Education:  
Profession as an Open and Dynamic Concept** 9

JASNA ADAMOV, STANISLAVA OLIĆ, MIRJANA SEGEDINAC, STEFAN NINKOVIĆ,  
MERIMA KOVAČEVIĆ

- Scientific Literacy of Adults in Vojvodina** 23

MAURICE DE GREEF, ALEXANDER VAN DEURSEN, MARGA TUBBING

- Development of the DIS-scale (Diagnostic Illiteracy Scale)  
in order to Reveal Illiteracy among Adults** 37

BORA KUZMANOVIĆ, NEBOJŠA PETROVIĆ

- Personal and Social Goals of Students in  
the Context of their Professional Orientation** 49

STEFFI ROBAK, MARION FLEIGE

- Provision Structures of Cultural and Intercultural Education  
- Results and Interpretation** 73

BRANISLAVA KNEŽIĆ, MAJA SAVIĆ

- Education in Prison: From Human Rights to Implementation** 99

MILICA MARUŠIĆ, ALEKSANDRA PEJATOVIĆ

- Factors of Teacher Participation in Professional Development** 117

MILAN STANČIĆ, OLJA JOVANOVIĆ, NATAŠA SIMIĆ	
<b>The Perspectives on Education for Future Teachers:     What They Believe in, What do They Aspire for and     What They Would Like to Work on in Teaching</b>	131
MARIJA BOGIĆEVIĆ	
<b>Coaching – the Concept, Types and Executive Coaching</b>	147
NADA KAČAVENDA RADIĆ	
<b>School Excursions - the Nexus of Pedagogy, Andragogy and     Tourism</b>	161
<hr/> DOCUMENTS <hr/>	
<b>Law on Adult Education of the Republic of Serbia</b>	185
<hr/> CHRONICLE, REVIEWS, POLEMICS <hr/>	
<i>Conference:</i>	
<b>Anticipating skills needs at EU level     - Report on EU Skills Panorama</b>	213
<i>European Association for the Education of Adults (EAEA)</i>	
<b>European InfoNet Adult Education     Aura Vuorenrinne     Erasmus+ increases the funds for adult learning</b>	217
<i>Book Review</i>	
<b>Dr. Fred Newman with Dr. Phyllis Goldberg:     Let's Develop ! A Guide to Continuous Personal Growth</b>	219
<hr/> CONFERENCES AND PUBLICATIONS <hr/>	
<b>Selected Conferences on Adult Education in 2013</b>	225
<b>Review of Adult Education Journals</b>	227



ČLANCI

---

ARTICLES



Petra Steiner<sup>1</sup>  
Alpen-Adria-University Klagenfurt, Austria

# The Role of Professional Culture in Adult Education: Profession as an Open and Dynamic Concept

**Abstract:** First-hand experience shows that the groups of adult educators and continuing educators are highly heterogeneous. Professionalisation is very hard to achieve in this context. This paper presents a new, dynamic and open concept of profession, based on some thoughts about professional cultures of adult education and continuing education. It is argued that the heterogeneous structure of adult education can be described adequately by understanding it as a system of various social worlds within the profession. These social worlds are based on professional cultures in terms of patterns of perception, values, attitudes, self-image, image of others, etc. Describing diverse professional cultures allows exploring the converging and diverging lines of these patterns. Understanding professional cultures facilitates addressing the specific needs of adult educators in their various settings in terms of continuing education and the development of competences.

**Key words:** adult education, professional cultures, adult learning professionals, adult learning profession.

## Impulse from practical work

Working for the *Austrian Academy of Continuing Education (Weiterbildungsakademie Österreichwba - wba)* – a system for the validation and recognition of adult educators' and continuing educators' competences<sup>2</sup> – I count counselling, verifying competences, and professionalising adult educators as part of my daily tasks. Working with this professional group, I experience a broad range of communication styles, self-images, aims, values, attitudes, and occupational settings. These

---

<sup>1</sup> Petra Steiner is a pedagogue at the Austrian Academy of Continuing Education and a PhD candidate at the Alpen-Adria-University Klagenfurt, Austria.

<sup>2</sup> In this text adult educator and continuing educator as well as adult education and continuing education are used synonymously. Further information about the wba can be found under: [www.wba.or.at](http://www.wba.or.at).

differences cannot be explained by the four fields of activity as addressed by the wba: training, education management, counselling and librarianship. Differences are less explicit and must be understood at a deeper layer. Concerning this fact, one may ask if professional cultures within the field of adult education can be identified. Professional cultures are conceptualised as sets of implicit rules and values, shared by a professional group.

When it comes to the recognition and professionalisation of adult educators as a *professional group*, questions concerning the commonalities and differences in every-day work are important, especially with reference to defined tasks and competences. Such tasks and competences are of more than just instrumental significance. Moreover, they are important symbols of expressing professional affiliation and identity. Concerning the accreditation of competences, qualification, and continuing training of adult educators, it is very helpful to know the diversity of this group and the expressive meaning that their competences have in the context of their work.

This article offers some insight into my dissertation project on 'Professional Cultures in Austrian Adult Education'. First, I will discuss some contemporary concepts of professionalisation in adult education. With reference to the theory of professionalisation, I advocate a dynamic and open concept of profession which is an innovation within professionalisation research. I want to argue that professional cultures are a constitutive element of the profession of adult education. The concept of *professional cultures in adult education* enables the description of the heterogeneous structure of the field of (Austrian) adult education. Professional cultures complement established conceptualisations of profession, which focus on competences, tasks and qualifications. They offer a different and maybe less normative perspective on adult educators as members of a professional group.

The group of adult educators is broadly understood, which is, for some part, caused by the broad range of activities and tasks subsumed under this profession. It encompasses, for example, working profiles like training, counselling, and educational management. Adult educators work in various organisational settings (non-profit institutions, internal further education and human resources development, academic training, etc.). The definition of adult educator as used in this paper follows the definition of 'adult educational practice' given by the wba (n.d., p. 28), which reflects the diversity and variety of working patterns in adult education:

*Practice in adult education that is recognised by the wba refers to activities like teaching, training, group leading, counselling and professional training, as well as activities in the fields of*

*education management and librarianship as far as they concern educational work. These activities are conducted either in the adult education institution of the Austrian Conference of Adult Education or by institutions and departments whose guidelines or tasks are clearly related to a context of adult education, or by business firms, institutions of public interest, which are engaged in adult education. [...] Educational services offered are, for the most part, directed towards adults. Participants share the facts that they learn outside of compulsory schooling and primary education, that they specialise in their professional context or qualify themselves in a general sense, or that they make use of counselling. Participation is based on autonomy and self-responsibility.<sup>3</sup>*

### **Profession, professionalisation, professionalism – approaches of professionalisation research and adult education research**

Contemporary research on professionalisation in adult education focuses, to some extent, on the diverse tasks and activities that are to be carried out within it. *Working profiles* are defined for comparative reasons; competences which adult educators must have at their disposal are elaborated, and necessary qualifications are standardised on an international level (Peters, 2004; Nuissl, 2005; Research voor Beleid, 2010; Sgier & Lattke, 2012; Gruber & Wiesner, 2012). ‘Internationalisation’ of the profession of adult education faces the challenge of bringing together different cultures by processes of exchange. Fejes and Salling Olesen (2010) argue that ‘[m]uch of the recent discussion in adult education seems to be stuck in a contradiction between different educational cultures, which refer to particular historical experiences’ (p. 7). Taking cultural factors into account is also recognized as a necessity by the European Union: convergence of standards cannot be accomplished without taking cultural factors into account. Moreover, in order to promote professionalisation successfully it is of particular importance to address local and professional cultures.

Professionalisation research in adult education has pointed out a diversity of approaches and a high degree of heterogeneity in adult education practice (Bron & Jarvis, 2008; Nuissl, 2009; Seitter, 2009; Fejes & Salling Olesen, 2010; Kraft, 2010; Lassnigg, 2011). This fact and the still open question of a useful definition and demarcation of the professional field – based, for example, on the

---

<sup>3</sup> If not indicated otherwise, all translations from German quotes are made by the author.

organisations which offer education programmes *or* based on the members of the profession themselves – are the focus of current research and debate. Closely related to these problems is the question of how *to define professionalism in adult education*. It is asked if this type of work fits the criteria of profession and if so, to what extent. One result of this research is that adult education in the current state of its development is only partially professionalised: professionalisation is only in its beginnings. ‘At no time in history a profession of continuing education has been established’, points out Nuissl (2005: 51). Many causes explain this fact. Nittel (2000), for example, emphasises a ‘twofold and divided knowledge basis’ (p. 209) which weakens the professional status. He refers to a large number of adult educators who work in part-time or non-profit settings in which teaching is not the scope of their expertise, but just a minor task. ‘Loose institutionalisation’ is, according to Nittel (*ibid.*), a further impediment on the road to professionalisation.

However, there is some implicit as well as explicit consent about the fact that professionalism and professional action in adult education exist (Kraus, 2012: 8).<sup>4</sup> In the recent frameworks of competence orientation, professionalism and professionalisation are put centre stage, and so is, to a lesser degree, the profession of adult education (Seitter, 2009), because achieving this status does not seem to be possible.

Moreover, there are some signs indicating that concepts like profession and professionalisation change and become ‘softer’ in terms of scope and applicability. There is a rising awareness that there might be a new understanding of profession alongside the classical concept. In the following section I want to highlight some examples taken from research on adult education and continuing education, which directly or indirectly indicate the development of a new and open understanding of the concept of profession.

Jütte, Nicoll and Salling Olesen (2011) state that adult education cannot be classified by using standards of the classical professions: ‘[...] it is easy to see that adult education is not a profession in any clear way when compared with the usual criteria based on the classical professions’ (p. 9).

In her innovative work on organisations in the context of professionalism, Schicke (2012: 11) concludes that the classical concept loses relevance in the wake of structural changes of professionalisation. She holds that pedagogical professionalism is a form of occupational culture that keeps in time with the late modern situation and its dynamic, reflexive, and highly individualised

---

<sup>4</sup> A more extensive discussion of the concepts of professionalism, professionalisation and profession can be found in Nittel (2000: 15).

conditions. (Schicke, however, does not think that these changes indicate de-professionalisation.)

Hartig (2008) analyses 'cultural self descriptions of adult educators' in her dissertation, and compares the dominant programmatic approach to professionalism with an empirical and reconstructive approach. She emphasises the necessity of a less normative approach to profession and professionalism:

*A programmatic-conceptual approach to the question of professional image and to the professionalisation of adult education and continuing education may be related to the clarification and clear communication of specific responsibilities and competences of adult education, but it may also be accompanied by problems of legitimation, demarcation and consensus-building. An empirical approach, however, tries to elucidate the factual structure of the professional field, its roles and self-images.*

These tendencies in adult education and continuing education are couched in more general insights in sociology of work and profession. With this perspective and with reference to the contemporary understanding of professionalism, concerns are raised against the applicability of the classical approach based on theoretically founded characteristics and indicators (Pfadenhauer & Sander, 2010: 362). Pfadenhauer and Sander (2010) argue that in general 'there is a shift from a static conceptualisation of professions towards a dynamic concept of professionalisation and professionalism' (p. 373). Sociologist Kurtz (2003: 102) points out that there will be no increase of new professions in the classical sense, because such developments are obstructed by contemporary social conditions. The possible 'characteristics' of a profession are becoming fewer, and there is no way to attribute them with precision. Kurtz (2003: 97), for example, thinks that contemporary professions can be characterised by two features: (1) partial autonomy, restricted by state influence, and (2) academic and scientific education. Meuser (2005) also highlights two remaining characteristics of professions: *scientific orientation* and *social orientation* (p. 258). Sociologist Michaela Pfadenhauer (2010) focuses in her work not so much on the characteristics of professions, but rather on the aspect of dramatisation, revealing the seemingly objective elements of professions (like achievement and competences) to be a way of presentation. Felix Rauner (1997) developed the concept of the *open and dynamic professional image* (p. 130). With reference to professional images, Rauner finds increasingly accelerated change and a blurring of borders in some professions. According to Rauner, *dynamic and open professional images* refer to three areas: the first area is the core area, the second area is in-depth specialisation in terms of practical needs

and applicability, while the third area, finally, addresses the nexus between work, business firms, and organisation, and is called the integration area. Rauner's concept shows how a monolithic concept of work and profession might be transformed into a differentiated and pluralistic concept.

These findings which concern a new conceptualisation of work and profession might be inspiring in the context of adult education as well. It is probably viable to conceptualise adult education as a new profession which is composed of several professional profiles. According to Pfadenhauer (2003), such a profession cannot do without 'representation': its survival is dependent on its dramatisation (p. 87). In any case, such a dynamic and open profession must have a scientific fundament. It can rely on (official) recognition and on objective criteria of measuring its competences (certificates) and, at least partially, on its autonomy.

The concept as developed in this paper intends to supplement the more programmatic approaches which involve competences, qualifications, professional profiles, competence profiles, etc. with an approach based on the analysis of cultural patterns. The question behind this may be formulated as follows: can *several and different professional cultures be integrated* in the framework of a dynamic and open profession, even if they do not form a well-integrated cultural pattern and tend to coexist alongside each other?

At the current stage of development, the *concept of professional cultures* can be understood as a common ground shared by the subgroups within the group of adult educators, which is not expressed explicitly, but rather implicitly in terms of shared values, attitudes, self-image, public image, etc. The question is then raised if, with regard to cultural patterns, there is a common element which is shared by all subgroups.

### Professional cultures – towards a new concept

*Professional culture* and *professional cultures* are frequently used concepts in andragogical literature (Nittel, 2000; Peters, 2004; Hartig, 2008; Niedermair, 2008). Professional culture is a loosely used concept, signifying the professional community of all persons who are active in adult education; rarely do we find a precise definition. It seems to have some function as a preliminary concept which points towards a definitive concept of all those who are working in the field of adult and continuing education, because 'profession' is perceived as an inadequate concept. Profession seems to be inadequate, because its definition is based on normative characteristics and indicators which do not fit the context of adult education.



In her work on cultural self-descriptions of adult educators, Hartig (2008: 20) is concerned with cultural aspects of their occupational self conceptions. In an online-article, Niedermair (2008) finds a well-established professional culture of human resource developers, because they cannot be understood in terms of a profession. In andragogical literature, however, professional culture refers to an integrating common ground within the community of adult educators. Peters (2004) expects higher levels of community from a professional culture: 'The diversification of professional fields of action in adult education, without the co-evolution of a significant professional culture and the politics between members, has obviously obstructed and not fostered a mutual understanding of tasks and responsibilities' (p. 54).

Nittel (2000) gives a *definition* of the concept of professional culture. With reference to Strauss (1978), he defines professional culture as 'the community of adult educators and continuing educators who practice actively in the field' (Nittel, 2000: 245). He derives the concept of professional culture from disciplinary culture:

*The concept of professional culture is derived from the concept of disciplinary culture. A disciplinary culture refers to a scientific discipline; a professional culture refers to a professional context. The professional culture of adult education and continuing education refers to the community of those practitioners who are active in the field of adult education and continuing education. It is a social world (see Strauss, 1978), a social unity which is not structured in terms of organisation, but in terms of a more or less loosely organised social network. The professional culture of adult education and continuing education can be conceptualised as a social world in the sense of Anselm Strauss, because it can be understood as a nexus of communication, deriving its orientations and relevancies from specific sources of meaning, without presupposing criteria like formal membership. The actors of the social world of a professional culture strive for power and pursue core activities, whereby the activities can be classified according to whether they take place in internal or external arenas.*

Speaking about professional culture(s), Nittel, then, refers to a 'social world' in the interactionist sense of the term. Some of the common grounds are emphasised and explored thereby. The assumption of a 'community' of adult

educators in terms of professionalisation is presupposed. This community may represent their interests as a political actor.

Empirical research in continuing education has addressed the broad field of professional cultures ever since professionalisation got on the agenda of research in adult education and continuing education, and since the 1960s in the German-speaking world. The meanings of 'culture', 'organisational culture', 'professional culture' and of similar concepts vary to some extent. The findings of this research converge on the assumption that factors like attitudes, values, self-image, and formation of habitus must be addressed.

Gieseke (1989) analyses the 'habitus' of adult educators by distinguishing between typical modes of appropriation of pedagogical staff working in adult education centres (folk high schools). She finds, among other modes, the 'mode of difference cum stabilisation' (Gieseke, 1989: 696). This type or mode of activity differentiates between given aims, desires, and requirements with reference to professional experience, and stabilises them by balancing aims and opportunities of realisation. Another type, the 'reduction mode' increases success in developing routines with reference to the existing educational service offered. New initiatives are not interpreted as successful achievement, but rather they are stuck at the level of wants and desires (Gieseke, 1989: 699).

Zech et al. (2010) take the perspective of organisational cultures and distinguish between the following types of organisations: family-oriented, serving, narcissistic, functional, and sovereign organisations.

A decidedly reconstructive perspective on the professional group and professionalism of adult educators is taken by Hartig (2008), who investigates self-descriptions of professional culture by adult educators. Hartig (*ibid.*) finds, among other results, two frames: adult education as amateurism and adult education as a specialised professional service (p. 185).

Nittel and Völzke (2002) use a more journalistic approach towards professional cultures: Under the title 'Jugglers of The Knowledge Society' they published some self-presentations of diverse adult educators. These self-portraits include a broad range of social contexts like, for example, 'non-profit counselling and human resources development – from voluntary work to a profession in an innovative field of work' (p. 142).

Most of the empirical studies address professional cultures by focusing either on professionals/individuals or on organisations. Given the heterogeneous structure of adult education and continuing education, and of those working in the field, comprehensive research which incorporates all factors concerning professional culture to a sufficient degree, hardly seems to be possible. Comparative to this, research on occupational cultures of teachers has a much clearer concept

of the profession, and of the school as a specific type of organisation. Terhart (1996: 452) defines professional cultures of teachers as follows:

*The concept of professional cultures [...] signifies ways of perception, forms of communication and long-term formations of personality of those working in the field and which are typical for a certain profession.*

Adult educators and continuing educators are a highly inhomogeneous group in terms of their professional socialisation, their disciplines of origin, their forms of employment, the types of organisational settings, and their social milieu.

Concerning the situation of adult education in Austria, a brief glance at the Austrian Conference of Adult Education Institutions (an important association of 10 major institutions in Austria that was founded in 1973) reveals extreme diversity in terms of ideological heterogeneity. Adult education centres, religious institutions, interest groups of employees and entrepreneurs all participate in this network. Moreover, the highly relevant factor of the Austrian Labour Market Service (AMS) must not be neglected. The AMS finances a large number of adult education programmes and subjects them to their own standards of personnel policy. Internal company training and many small continuing education providers further complicate the picture (see Lassnigg, 2011: 40).

This brief overview of the Austrian landscape of adult education – and according to Lassnigg (2011: 37), this is a good example of the situation of adult education in many European countries in general – exemplifies the diversity of adult educators in terms of organisational, ideological and cultural backgrounds. In order to describe this diversity adequately without neglecting the unity of subgroups in adult education, the concept of ‘social worlds’ or ‘professional worlds’ was introduced. This concept implies that every social world within the profession of adult education can be characterised by a typical professional culture. The concept of the social world was developed in the context of grounded theory: ‘Social worlds are actor-defined, permitting identification and analysis of collectivities construed as meaningful by the actors themselves’ (Clarke, 2005: 110). The totality of these social worlds of adult education constitutes, according to this concept, a dynamic and open profession of adult education and continuing education in Austria. The following table shall give a first and rough outline of the open and dynamic concept of profession, which is based on the idea of social worlds, as opposed to the classical concept:

Table 1

	Classical concept of profession	Open and dynamic concept of profession
Conceptual framework	Static, unifocal: based on competences and status.	Dynamic, multifocal: based on competences and successful practices of gaining recognition.
Scope of work and origin of the social world	Academic world connected with professional associations recognised by the state.	Academic and (more dynamic) near-academic worlds connected with a variety of professional social worlds, with or without professional associations recognised by the state.
Structure of interaction	Client-centred system of interaction based on trust and influence (legitimised by a specific, well defined scientific knowledge and the state) in which the client achieves a general status (e.g. recovery from illness) with the support of the professional.	Client-centred system of interaction based on trust and influence (legitimised by a variety of certificates and scientific knowledge and successfully staged success) in which the client achieves general or specific statuses (e.g. certification in the legal framework of a company) with the support of the professional.

In order to understand the cultural factors which constitute the social worlds from the actors' points of view, one must consider *diverse cultural origins of the professional culture* in terms of the different forms of socialisation, different organisational contexts, and different milieus of origin. Professional cultures, then, are products of various other 'cultures'; they are a kind of a 'melting pot' in which different cultures are integrated within one professional culture.<sup>5</sup>

Which cultures, then, are integrated in the various professional cultures in the overarching context of the profession of adult education? In the following paragraphs some ideas concerning this problem will be presented without analysing the components of these professional cultures at a more detailed level.

Disciplinary culture and professional culture of origin will be components of the new professional cultures, but so will organisational culture and the culture of society in general or personal milieus in particular. According to my knowledge, the relationship between ideological and political milieus and the professional cultures of adult educators and continuing educators is rather neglected. This relationship, however, can be very useful in order to understand what they

<sup>5</sup> This analytical perspective is inspired by Hong (2001), who explored the 'Front-Line Care Providers' Professional Worlds' in the USA. Hong tries to understand 'professional worlds' of caregivers as an interface between different cultures. In Hong's case study of a care provider, a series of cultures intersect, like disciplinary cultures of nursing and medicine, organisational cultures, and private cultures of the providers and the clients.

have in common and what seem to be insurmountable discrepancies. Professional cultures are represented at the individual level in terms of professional self-images, didactical approaches, images of learners, ways of communication, and values.

Further work has to clarify how these professional cultures can be analysed. Professional cultures and professional social worlds are of great importance in understanding the constitution of adult education as a profession. Alongside normative elements of the profession of adult education (e.g. competences), professional cultures allow conceptualising of the profession in its openness and plurality, thereby taking the heterogeneous origins of adult educators into account. Institutions which professionalise adult educators can benefit from information about typical cultures within the profession, in order to accord their work with specific groups.

## Conclusions

I want to conclude by quoting Dieter Nittel (2000). Nittel appreciates the plurality within adult and continuing education as an opportunity to professionalise adult education, and to solve some of the problems of a highly differentiated and pluralised society: 'Not unity, but diversity of groups within a professional culture increases the probability of the voice of such a profession as adult education being perceived by society, and of complex and partially opposing problems being solved' (p. 242).

Nittel expresses a hope which is congruent with the concept of a dynamic and open profession as outlined in this article. It is yet to be proven that pluralisation does in fact offer a chance for the profession of adult education. This certainly is, however, a task for those responsible for future developments in the years ahead.

## References

- BRON, A. & JARVIS, P. (2008). Identities of Adult Educators: Changes in Professionalism. In E. Nuissl, & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 33–44). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- CLARKE, A. E. (2005). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press/Sage Publications.
- FEJES, A. & SALLING OLESEN, H. (2010). Editorial: Envisioning future research on the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1-2), 7–16.

- GIESEKE, W. (1989). *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation*. Oldenburg: Bibliotheks - und Informationssystem der Universität.
- GRUBER, E. (2004). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück? In W. Lenz & A. Sprung (Eds.), *Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge* (pp. 213–225). Münster: Lit.
- GRUBER, E. & WIESNER, G. (Eds.). (2012). *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- HARTIG, CH. (2008). *Berufskulturenellen Selbstreflexion. Selbstbeschreibungsllogiken von Erwachsenen - und WeiterbildnerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HONG, G. Y. (2001, September). Front-line care providers' professional worlds: the need for qualitative approaches to cultural interfaces. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2 (3).
- JÜTTE, W., NICOLL, K. & SALLING OLESEN, H. (2011). Professionalisation—the struggle within. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 7-20.
- KRAFT, S. (2010). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt, & A. Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenen- und Weiterbildung/Weiterbildung* (pp. 405–426). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KRAUS, K. (2012). Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. In I. Sgier, & S. Lattke (Eds.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (pp. 33–46). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- KURTZ, T. (2003). Gesellschaft, Funktionssystem, Person: Überlegungen zum Bedeutungswandel professioneller Leistung. In J. Mieg, & M. Pfadenhauer (Eds.), *Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie* (pp. 89–107). Konstanz: UVK.
- LASSNIGG, L. (2011). Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 37–55.
- MEUSER, M. (2005). Professionell handeln ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion. In M. Pfadenhauer (Ed.), *Professionelles Handeln* (pp. 253–264). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NIEDERMAIR, G. (2008). *PersonalentwicklerInnen in Österreich: Berufskulturen oder Profession?* 3(10/2) Retrieved from: <http://www.bwpat.de/ATspezial/niedermaispezial.shtml>.
- NITTEL, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- NITTEL, D. & VÖLZKE, R. (Eds.). (2002). *Jongleure der Wissensgesellschaft – Das Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung*. Neuwied: Luchterhand.

- NUISL, E. (2005). Professionalisierung in Europa. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 4, 47–56.
- NUISL, E. (2009). Weiterbildung/Erwachsenen- und Weiterbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Eds.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 405–419). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PETERS, R. (2004). *Erwachsenen- und Weiterbildungsprofessionalität*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- PFADENHAUER, M. (2003). Macht-Funktion-Leistung: Zur Korrespondenz von Eliten- und Professionstheorien. In H. Miege & M. Pfadenhauer (Eds.), *Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie* (pp. 71–87). Konstanz: UVK.
- PFADENHAUER, M. & SANDER, T. (2010). Professionssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Eds.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (pp. 361–378). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RAUNER, F. (1997). Reformbedarf in der Beruflichen Bildung. In R. Arnold, R. Dobischat & B. Ott (Eds.), *Weiterungen der Berufspädagogik: von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung: Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag* (pp. 124–139). Stuttgart: Steiner.
- RESEARCH VOOR BELEID (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contributing to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Zoetermeer: European Commission, DG EAC. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>.
- SEITTER, W. (Ed.). (2009). *Professionalitätentwicklung in der Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SGIER, I. & LATTKE, S. (Eds.). (2012). *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- TERHART, E. (1996). Berufskulturen und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (pp. 448–471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- WEITERBILDUNGS-AKADEMIE ÖSTERREICH - WBA (n.d.). *Curriculum wba-Zertifikat*. Retrieved from: [http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum\\_wba-Zertifikat.pdf](http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf).
- ZECH, R., DEHN, C., TÖDT, K. ET AL. (2010). *Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Petra Steiner<sup>6</sup>  
Alpen-Adria-Univerzitet Klagenfurt, Austrija

## Uloga profesionalne kulture u obrazovanju odraslih: profesija kao otvoren i dinamičan koncept

**Apstrakt:** Iskustvo pokazuje da je grupa edukatora u oblasti obrazovanja odraslih i celoživotnog obrazovanja veoma heterogena, što kreira kontekst u kome je teško postići profesionalizaciju. Ovaj članak nudi novi, dinamičan i otvoren koncept profesije koji se zasniva na razmišljanjima o profesionalnoj kulturi u obrazovanju odraslih i celoživotnom obrazovanju. Smatra se da se heterogena struktura obrazovanja odraslih može adekvatno opisati ako je razumemo kao sistem različitih društvenih svetova u okviru profesije. Ovi društveni svetovi se zasnivaju na profesionalnoj kulturi koju čine obrasci percepcija, vrednosti, stavova, slike o sebi, slike o drugima itd. Opisivanje različitih profesionalnih kultura dozvoljava nam da istražimo konvergentne i divergentne granice ovih obrazaca, dok njihovo razumevanje profesionalne kulture omogućava bavljenje specifičnim potrebama edukatora u obrazovanju odraslih u različitim sredinama.

**Ključne reči:** obrazovanje odraslih, profesionalna kultura, profesionalci u oblasti obrazovanja odraslih, profesija u oblasti obrazovanja odraslih.

---

<sup>6</sup> Petra Steiner je pedagog na Austrijskoj akademiji za kontinuirano obrazovanje i doktorand na Alpen-Adria-Univerzitetu Klagenfurt, Austrija.



Jasna Adamov<sup>1</sup>, Stanislava Olič<sup>2</sup>, Mirjana Segedinac<sup>3</sup>  
Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Stefan Ninković<sup>4</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Merima Kovačević<sup>5</sup>  
Osnovna škola „Jovan Jovanović Zmaj“ i „Jovan Mikić“, Subotica

## Naučna pismenost odraslih u Vojvodini

**Apstrakt:** U domaćoj stručno-naučnoj literaturi nije podrobnije izučavan problem naučne pismenosti odraslih. Opšti cilj ovog istraživanja je realizovan kroz ispitivanje naučne pismenosti odraslih u četiri osnovne kategorije: živi sistemi, neživi sistemi, Zemlja i vasiona i tehnologija. U istraživanju je učestvovalo 200 osoba starijih od 20 godina koje žive na teritoriji Vojvodine. Nalazi istraživanja reflektuju pozitivnu sliku nivoa naučne pismenosti odraslih. Najviša postignuća ispitanici su ostvarili u kategoriji neživih sistema. Najniže postignuće ispitanika je evidentirano u kategoriji koja se odnosi na poznavanje pojmova iz oblasti zdravstva što predstavlja značajnu determinantu zdravstvenog ponašanja odraslih. Dobijeni podaci upućuju na neophodnost razvoja sistemskog pristupa zadovoljavanju zahteva za naučnom pismenošću odraslih čime bi se značajno doprinelo ne samo profesionalnoj mobilnosti odraslih već i unapređenju produktivnosti nacionalne ekonomije.

**Ključne reči:** odrasli, obrazovanje, naučna pismenost, prirodne nauke.

---

<sup>1</sup> Dr Jasna Adamov je vanredni profesor na Katedri za metodiku nastave hemije Departmana za hemiju, biohemiju i zaštitu životne sredine Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu.

<sup>2</sup> Stanislava Olič je doktorand-stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i istraživač-pripravnik na Katedri za metodiku nastave hemije Departmana za hemiju, biohemiju i zaštitu životne sredine Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu.

<sup>3</sup> Dr Mirjana Segedinac je redovni profesor na Katedri za metodiku nastave hemije Departmana za hemiju, biohemiju i zaštitu životne sredine Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu.

<sup>4</sup> Stefan Ninković je asistent na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu.

<sup>5</sup> Merima Kovačević je nastavnik hemije u OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“ i „Jovan Mikić“ u Subotici.

## Uvod

Površnom percepcijom, problemi naučne pismenosti čine se prividno individualnim, međutim, pojedinačni slučajevi uopšteno posmatrani upućuju na društvenu pozadinu fenomena. Naučna pismenost, odnosno njen nivo, karakteriše pojedinca, ali i društvo u celini. Od savremenog društva se očekuje da shvati značaj same nauke i njenih brojnih refleksija na zajednicu u celini. Međunarodni program procene učeničkih postignuća (*Programme for International Student Assessment - PISA*) prati koje nivoe čitalačke, matematičke i naučne pismenosti dostižu učenici starosti do 15 godina, odnosno ispituje se koliko su učenici osposobljeni da razumeju i koriste informacije prilikom rešavanja relevantnih problema iz svakodnevnog života. Pod pokroviteljstvom Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (*Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD*), razvijen je međunarodni program za procenu kompetencija odraslih (*Program for the International Assessment for Adult Competencies - PIAAC*), studija fokusirana na međunarodno procenjivanje kompetencija odraslih i sticanja uvida u doprinos obrazovanja razvoju ljudskog kapitala i ekonomske produktivnosti (Schleicher, 2008).

Paradoksalno je to što se od građana u našoj zemlji očekuje da shvate značaj smanjivanja emisije ugljen-dioksida koja dovodi do globalnog zagrevanja, da efikasno koriste internet, da se suprotstave rasizmu, bez sistemskog razvijanja naučne pismenosti u populaciji odraslih. Na društvenu aktuelnost ovog pitanja upućuje i činjenica da se od zaposlenih na mnogim radnim mestima zahteva sposobnost doživotnog učenja, veštine kritičkog i kreativnog mišljenja, odgovorno donošenje odluka i rešavanje širokog spektra problema. Upravo zbog potrebe da se ovaj problem potpunije sagleda, svrha ovog rada je istraživanje naučne pismenosti odraslih u Vojvodini. Prvi deo rada posvećen je pregledu osnovnih određenja naučne pismenosti, s posebnim osvrtom na njen značaj na individualnom i društvenom nivou. U drugom delu rada su prikazani nalazi istraživanja postignuća odraslih osoba na testu naučne pismenosti u oblasti prirodnih nauka.

## Pluralizam određenja naučne pismenosti

Uvođenje koncepta naučna pismenost sredinom dvadesetog veka povezano je sa nastojanjima da se pažnja javnosti usmeri na ulogu nauke u društvu (Bybee et al., 2009). Danas naučna pismenost pripada redu fenomena koji se nalaze u centru naučne i istraživačke pažnje, ali i dalje ostaje nedovoljno precizno definisana. U tom smislu, Holbrook i Rannikmae (2009) ukazuju na dva opšta

načina konceptualizovanja naučne pismenosti. Prvo gledište koje je danas široko rasprostranjeno, centralnu ulogu pripisuje sistemu naučnog znanja, a zasniva se na tezi da postoje fundamentalne ideje u nauci koje predstavljaju osnovu naučne pismenosti. Drugo gledište je opštije i naučnu pismenost vidi u funkciji društvene korisnosti, određujući je kao skup „životnih veština“ suočavanja sa izazovima društvenih promena.

Na opštem nivou, termin naučna pismenost označava „ono što šira javnost treba da zna o nauci i podrazumeva uvažavanje nauke, razumevanje važnih naučnih ideja i opštih ograničenja nauke“ (Laugksch, 2000: 74). Autori koji se bave ovom problematikom (Norris i Phillips, 2003) govore o osnovnom i izvedenom značenju naučne pismenosti, ističući da određenje naučne pismenosti mora biti utemeljeno u bazičnom značenju pismenosti kao sposobnosti čitanja i interpretiranja teksta. OECD definiše naučnu pismenost kao „sposobnost za primenu naučnog znanja tako da ono omogući identifikovanje pojava, postavljanje pitanja i izvođenje zaključaka zasnovanih na dokazima, kako bi se razumeo svet prirode i sve promene koje u njemu izaziva ljudska aktivnost“ (Pavlović-Babić, Baucal i Kuzmanović, 2009: 31). Dodatno se ukazuje da naučna pismenost čini i sposobnost da se opisuju, objašnjavaju i predviđaju prirodne pojave, a takođe i sposobnost da se sa razumevanjem prati naučno popularna literatura, diskutuje o njoj i procenjuju njeni zaključci.

U naučnoj literaturi naučna pismenost se sagledava kao „metakonstrukt“ koji obuhvata nekoliko dimenzija različitog nivoa. Shen (prema: Liu, 2009) je predložio tri dimenzije naučne pismenosti: praktičnu, građansku i kulturnu naučnu pismenost. Praktična naučna pismenost podrazumeva znanje koje omogućava uspešno zadovoljavanje osnovnih ljudskih potreba za hranom, zdravljem i sigurnošću. Shen smatra da je ova kategorija naučne pismenosti posebno važna za zemlje u razvoju u kojima bazične naučne informacije prave razliku između zdravlja i bolesti, života i smrti. Svrha građanske naučne pismenosti je razvijanje svesti o nauci kao integralnom delu kulture, s ciljem uključivanja građana u proces donošenja odluka o javnim pitanjima, poput energije, korišćenja prirodnih resursa, hrane, zdravlja. U tom smislu, Millar (1998) sugerise da građanska naučna pismenost predstavlja razumevanje nauke i tehnologije potrebno za efikasno funkcionisanje u društvu zasnovanom na znanju. Kulturološka naučna pismenost je motivisana težnjom da se nešto zna o nauci kao o najvišem ljudskom dostignuću (Laugksch, 2000). Ovaj nivo naučne pismenosti dostiže relativno mali broj članova naučne zajednice.

Bybee (1997) govori o petostepenom kontinuumu naučne pismenosti koji obuhvata: (1) naučnu nepismenost; (2) nominalnu naučnu pismenost – prepoznavanje pojmova vezanih za nauku; (3) funkcionalnu naučnu pismenost – ogra-

ničeno razumevanje naučnih koncepata i korišćenje naučne terminologije, kao i povezivanje terminologije sa opštijim pojmovnim šemama; (4) konceptualnu i proceduralnu naučnu pismenost – određeni nivo razumevanja osnovnih pojmovnih šema određene naučne discipline i povezivanje te šeme sa opštim poimanjem nauke i (5) multidimenzionalnu naučnu pismenost – ovaj oblik naučne pismenosti uključuje razumevanje nauke i metoda naučnog istraživanja koje prevazilaze pojmove pojedinih naučnih disciplina; uključuje filozofsku, istorijsku i društvenu dimenziju nauke i tehnologije. Osobe koje poseduju multidimenzionalnu naučnu pismenost razumeju i uvažavaju nauku i tehnologiju kroz aspekte koji ih povezuju sa svakodnevnim životom. U stanju su da povezuju naučne discipline međusobno kao i sa izazovima društvene sredine. Bybee je ukazao da je gotovo nemoguće dostići multidimenzionalnu naučnu pismenost u svim naučnim oblastima. Pojedinaac može dostići visok nivo naučne pismenosti samo u specifičnoj oblasti.

Pregled relevantne literature implicira da u ovom trenutku nije moguće govoriti o jednoj opšteprihvaćenoj definiciji naučne pismenosti. U ovom radu se pri određenju strukture naučne pismenosti krenulo od analize prethodno navedenih shvatanja ali i preporuka relevantnih međunarodnih organizacija (OECD). Naučna pismenost odraslih je shvaćena kao sposobnost razumevanja nauke i njenog značaja, primene naučnog znanja, kao i motivisanost odraslih za celoživotno učenje i kontinuirano unapređenje veština naučne pismenosti.

Na kraju treba istaći da određivanje značenja termina „naučna pismenost“ nikada nije vrednosno neutralno. Interpretiranje njegovog smisla povezano je sa različitim grupama faktora koje određuju načine njegove konceptualizacije. U te činioce spadaju nastojanja različitih interesnih grupa, različiti ciljevi zastupanja naučne pismenosti, kao i različiti načini njenog ispitivanja (Laughsch, 2000). Navedeni činioce mogu biti na različite načine konstelirani što rezultira različitim koncepcijama naučne pismenosti.

### **Značaj naučne pismenosti u odraslom dobu**

U društvu znanja orijentisanom na održivi razvoj, obrazovanje je kritična, polazna tačka. Očigledno je da su izmenjeni načini proizvodnje eksplicirali potrebu za ljudima sa znanjem, ljudima koji su prihvatili filozofiju doživotnog obrazovanja, jer danas više niko ne može očekivati da će tokom mladosti ovladati korpusom znanja potrebnim za ceo život (Knežević-Florić, 2008). Suštinski, jedan od ciljeva doživotnog učenja jeste i sticanje naučne pismenosti koja bi trebalo da svima omogućí ispunjavanje aktivne građanske uloge.

Danas kada svet obiluje rezultatima naučnih istraživanja, naučna pismenost javnosti je prvi zahtev, objektivna potreba svakog pojedinca, uslov za donošenje ispravnih odluka i način da se dostigne sposobnost razumevanja naučnih i tehnoloških dostignuća. U tom smislu, Londonsko Kraljevsko naučno društvo (*Royal Society of London*) izražava uverenje da naučna pismenost predstavlja osnovni element nacionalnog prosperiteta koji omogućava kvalitetnije odlučivanje u javnom i privatnom sektoru i time obogaćuje život svakog pojedinca (Liu, 2009).

Argumenti potrebe razvijanja naučne pismenosti u odraslom dobu mogu se grupisati na dva nivoa: makro i mikronivo (Laugksch, 2000). Na makronivou, značaj naučne pismenosti se često objašnjava njenim doprinosima ekonomskom razvoju društva. Naime, konkurentnost države na globalnom tržištu zavisi od nacionalnih naučnih postignuća i njihove funkcionalne primene. Smatra se da će naučna pismenost omogućiti pojedincima da uspešnije učestvuju u produktivnom ekonomskom sektoru. U tom smislu, naučna pismenost se vidi kao oblik socijalnog kapitala koji utiče na ekonomski razvoj države (DeBoer, 2000).

Drugi argument na makronivou tiče se činjenice da viši nivo naučne pismenosti javnosti neminovno rezultira većom podrškom i poverenjem u naučnu delatnost. Javna podrška naučnoj delatnosti je uslovljena barem elementarnim razumevanjem onog što naučnici čine. Sa druge strane, ukoliko javnost ne ceni ono što naučnici nastoje da postignu, mala je verovatnoća da će nauka biti podržana javnim finansijskim fondovima, a mogu se javiti i nerealna očekivanja od nauke (Laugksch, 2000).

Naučna pismenost ima brojne pozitivne efekte i na pojedinca. Norris i Phillips (2003) tvrde da je posedovanje određenog nivoa naučne pismenosti od izuzetnog značaja iz sledećih razloga: naučno pismena osoba je u stanju da razlikuje naučne činjenice od pseudonaučnih informacija i ideologija; razume nauku i njenu primenu u društvu; poseduje sposobnost da koristi naučna saznanja u rešavanju svakodnevnih problema; razume prirodu nauke, uvažava je i ispoljava radoznalost; poznaje rizike i etičke granice nauke.

Individualne odluke poput držanja dijete, konzumiranja cigareta, bezbednog ponašanja na poslu, u svakom slučaju zavise od posedovanja naučnog znanja. U bliskoj vezi sa navedenim jeste i pitanje zapošljavanja. Kako ekonomije postaju sve više zasnovane na znanju, ljudski resursi se smatraju najvažnijom „aktivnom silom“ održivog razvoja svakog društva (Knežević-Florić, 2008). Sve je više zanimanja koja traže „životna umeća“, sposobnost permanentnog učenja, kreativno i kritičko mišljenje, donošenje odluka i rešavanja problema. Naučna pismenost predstavlja kompozitnu varijablu koja obuhvata pomenute veštine od kojih zavisi uspeh u pronalaženju i zadržavanju posla.

## Metod

O problemu naučne pismenosti odraslih gotovo da ne postoje naučnoistraživački radovi u našoj sredini, iako je evidentno da ona predstavlja preduslov aktivne građanske participacije (Millar, 1998). U tom smislu, opšti cilj ovog istraživanja je ispitati nivo naučne pismenosti odraslih u Vojvodini. Cilj je realizovan kroz ispitivanje naučne pismenosti odraslih u četiri osnovne kategorije: živi sistemi, neživi sistemi, Zemlja i vasiona i tehnologija. Kako bi se realizovao cilj istraživanja definisani su sledeći istraživački zadaci:

1. Ustanoviti da li postoji statistički značajna razlika u postignuću ispitanika u odnosu na četiri kategorije naučne pismenosti.
2. Ustanoviti da li postoji statistički značajna razlika u nivou naučne pismenosti kod ispitanika različite životne dobi.
3. Ustanoviti da li postoji statistički značajna razlika u nivou naučne pismenosti kod ispitanika različitog obrazovnog nivoa.
4. Ustanoviti da li postoji statistički značajna razlika u nivou naučne pismenosti kod ispitanika muškog i ženskog pola.

Populaciju istraživanja su činile odrasle osobe starije od 20 godina koje žive na teritoriji Vojvodine. U istraživanju je primenjen nacrt prigodnog uzorkovanja. Uzorak čini ukupno 200 stanovnika Vojvodine. Struktura uzorka je prikazana u tabeli 1.

**Tabela 1:** Struktura uzorka

starosno doba ispitanika		obrazovni nivo ispitanika		pol ispitanika	
20-30	95	osnovna škola	13	muški ženski	93 107
31-40	33	srednja škola	77		
41-50	38	viša/visoka škola	24		
više od 50	34	fakultet	65		
		master/specijalističke/doktorat	21		
ukupno 200					

U prikupljanju podataka korišćen je test koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Test ukupno obuhvata 60 zadataka, od kojih je 15 zadataka bilo u formi višestrukog izbora, dok je preostalih 45 zadataka bilo alternativnog tipa. Sadržaji na osnovu kojih su formulisani zadaci organizovani su u četiri kategorije: živi sistemi (18 pitanja), neživi sistemi (18 pitanja), Zemlja i vasiona (11 pitanja), tehnologija (13 pitanja). Navedene oblasti preporučene su od strane OECD (Bacal i Pavlović-Babić, 2010).

## Rezultati

Deskriptivna analiza prikupljenih podataka pružila je sledeće informacije: prosečno postignuće ispitanika na testu iznosi 42,22 boda (od maksimalnih 60 bodova), odnosno 70,37%, dok standardna devijacija iznosi 7,88. Maksimalno postignuće na testu iznosi 59 bodova, dok minimalno postignuće iznosi 15 bodova. Prosečno postignuće izraženo u procentima za navedene četiri kategorije prikazano je na grafikonu 1.



**Grafikon 1:** Prosečno postignuće ispitanika po kategorijama

Da bi se ispitala korelacija postignuća odraslih osoba na testu naučne pismenosti između kategorija živi sistemi, neživi sistemi, Zemlja i vasiona i tehnologija primenjen je Pirsonov koeficijent linearne korelacije (Tabela 2).

**Tabela 2:** Međuzavisnost kategorija naučne pismenosti odraslih

		r	p
živi sistemi	neživi sistemi	0,528*	0,00
	Zemlja i vasiona	0,260*	0,00
	tehnologija	0,567*	0,00
neživi sistemi	Zemlja i vasiona	0,290*	0,00
	tehnologija	0,517*	0,00
Zemlja i vasiona	tehnologija	0,157**	0,02

\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,05$

Dobijeni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između svih kategorija naučne pismenosti obuhvaćenih instrumentom. Najveća povezanost ustanovljena je između kategorija živi i neživi sistemi, živi sistemi i tehnologija, kao i neživi sistemi i tehnologija.

Odnos između starosne dobi i postignuća ispitanika istražen je analizom varijanse (Tabela 3). Ispitanici su prema starosnoj dobi podeljeni u četiri grupe (grupa 1: od 20 do 30 godina; grupa 2: od 31 do 40 godina; grupa 3: od 41 do 50 godina; grupa 4: više od 50 godina).

**Tabela 3:** Naučna pismenost odraslih u odnosu na starosnu dob

varijabla	N	M	SD	F	p
20-30	95	44,1684	7,07656	3,835	0,005
31-40	33	38,9091	8,38288		
41-50	38	42,2105	7,04870		
više od 50	34	40,237	9,594		

Na osnovu rezultata analize varijanse utvrđena je statistički značajna razlika između pojedinih starosnih kategorija, na nivou  $p < 0,05$ . Rezultati posthoc analize su pokazali da značajne razlike postoje između ispitanika starosti od 20 do 30 godina i ispitanika starosti od 31 do 40 godina i ispitanika starosti od 20 do 30 godina i ispitanika starijih od 50 godina.

Dalja analiza bila je usmerena na istraživanje odnosa između nivoa obrazovanja i nivoa naučne pismenosti. Ispitanici su prema nivou obrazovanja podeljeni u pet grupa (ispitanici sa najviše završenom: osnovnom školom – 13; srednjom školom – 77; višom ili visokom školom – 24; fakultetom – 65; masterom, specijalističkim ili doktorskim studijama – 21). Primenom analize varijanse utvrđena je statistički značajna razlika na nivou značajnosti  $p < 0,05$  (Tabela 4).

**Tabela 4:** Naučna pismenost odraslih u odnosu na nivo obrazovanja

varijabla	N	M	SD	F	p
osnovna škola	13	30,153	8,244	17,110	0,000
srednja škola	77	40,156	6,359		
viša/visoka škola	24	41,167	7,311		
fakultet	65	45,353	6,163		
master/spec./doktorske	21	48,431	7,770		

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika (na nivou  $p < 0,05$ ) u postignućima ispitanika različitog obrazovnog statusa. Kako bi se ustanovilo iz-



među kojih obrazovnih kategorija postoje značajne razlike primenjena je posthoc analiza (Tabela 5).

**Tabela 5:** Značajnost razlika nivoa naučne pismenosti u odnosu na nivo obrazovanja

		MD	SE	p
osnovna škola	srednja škola	-10,002	1,995	<b>0,000</b>
	viša/visoka škola	-11,012	2,287	0,000
	fakultet	-15,200	2,017	0,000
	master/spec./doktorske	-18,608	2,343	0,000
srednja škola	viša/visoka škola	-1,010	1,552	0,966
	fakultet	-5,198	1,118	<b>0,000</b>
	master/spec./doktorske	-8,606	1,635	<b>0,000</b>
viša/visoka	fakultet	-4,187	1,586	0,067
	master/spec./doktorske	-7,595	1,984	<b>0,002</b>
fakultet	master/spec./doktorske	-3,408	1,667	0,249

Rezultati naknadnih poređenja razlika prosečnih postignuća grupa ispitanika različitog obrazovnog statusa upućuju na to da postoje značajne razlike između ispitanika sa završenom samo osnovnom školom i ispitanika svih drugih obrazovnih nivoa. Značajne razlike takođe postoje između nivoa naučne pismenosti ispitanika sa najviše završenom srednjom školom i ispitanika sa završenim diplomskim ili postdiplomskim studijama.

Testirana je značajnost razlika u postignuću na testu naučne pismenosti ispitanika muškog i ženskog pola. Testiranje je izvršeno t testom na nivou  $p < 0,05$  i dobijeni rezultati su prikazani u Tabeli 6.

**Tabela 6:** Naučna pismenost odraslih u odnosu na pol

	N	M	SD	t-vrednost (df)	p
muški pol	93	42,70	8,23	0,800 (198)	0,425
ženski pol	107	41,80	7,59		

Dobijena vrednost nivoa značajnosti je veća od granične vrednosti što ukazuje da ne postoji značajna razlika srednjih vrednosti zavisne promenljive (postignuća na testu naučne pismenosti) kod ispitanika muškog i ženskog pola.

## Diskusija

Nalazi dobijeni istraživanjem pokazuju da odrasli dostižu različite nivoe u različitim kategorijama naučne pismenosti. Najviša postignuća ispitanici su ostvarili u kategoriji neživih sistema. Ovu kategoriju činila su pitanja koja se odnose na teme strukture materije, svojstva materije, hemijske promene materije, energije i transformacije energije i uzajamnog dejstva energije i materije. Najniže postignuće ostvareno je u kategoriji živih sistema. Ovaj nalaz je neočekivan jer su ovu kategoriju činila pitanja koja se, u značajnoj meri, odnose na zdravlje čoveka – ishrana, nervni sistem, digestivni sistem, kardiovaskularni sistem, bolesti, reprodukcija, evolucija živih sistema, ekosistema, biosfere i pitanja održivosti. Analiza prikupljenih podataka ukazuje da većina odraslih koji žive na teritoriji Vojvodine ima poteškoće u razumevanju i korišćenju informacija vezanih za zdravlje što može predstavljati determinantu negativnog zdravstvenog ponašanja populacije odraslih na teritoriji Vojvodine. Takođe, treba istaći da je sprovedeno istraživanje nivoa naučne pismenosti odraslih bilo orijentisano na ispitivanje poznavanja jednostavnih činjenica, dok viši nivoi naučne pismenosti nisu obuhvaćeni.

U poređenju sa drugim zemljama, rezultati ovog istraživanja reflektuju pozitivnu sliku naučne pismenosti odraslih u našoj zemlji. Naime, istraživanja realizovana u zapadnim zemljama (*Sjedinjene Američke Države - SAD*) pokazuju da manje od 40% odraslih poznaje pojmove poput genetskog nasleđa ili lasera (Liu, 2009), dok rezultati ovog istraživanja otkrivaju da oko 60% ispitanika poznaje pomenute pojmove.

U istraživanju je ustanovljeno da postoji značajna povezanost nivoa obrazovanja ispitanika i njihovog postignuća na testu naučne pismenosti. Rezultati ovog istraživanja protivureče tvrdnjama pojedinih autora (Sternberg et al., 2000) da naučna pismenost (shvaćena kao „predstave javnosti o nauci“) nije značajnije određena nivoom obrazovanja pojedinca. Analiza rezultata ovog istraživanja pokazuje da su najniže postignuće ostvarili ispitanici sa najviše završenom osnovnom školom, dok su najviše postignuće ostvarile odrasle osobe sa završenim master, specijalističkim ili doktorskim studijama. Ostvaren je uvid da postoji linearni porast postignuća na testu naučne pismenosti sa porastom nivoa obrazovanja. Međutim, nije dokumentovana značajna razlika u postignuću osoba sa najvišom završenom srednjom školom i višom, odnosno visokom školom. Nepostojanje statistički značajne razlike između postignuća osoba sa završenom višom, odnosno visokom školom i fakulteta, odnosno fakulteta i postdiplomskih studija može se interpretirati sužavanjem predmeta interesovanja na oblasti koje su propisane studijskim programom i usavršavanjem u uskostručnim oblastima, što je u skladu sa nalazima Sternberga i saradnika (2000).

Pitanje polnih razlika u oblasti naučne pismenosti je u centru istraživačke pažnje i brojni naučnici nastoje da ustanove razloge nedovoljnog prisustva osoba ženskog pola na visokim naučnim, tehnološkim i inženjerskim položajima. Kako ukazuju autori koji se bave ovom problematikom, polni stereotipi opstaju i posledično rezultiraju inhibiranjem nastojanja osoba ženskog pola da dostignu više nivoe naučne pismenosti (Halpern et al., 2007). U ovom istraživanju, na nivou celog uzorka nisu utvrđene razlike u postignuću na testu naučne pismenosti između osoba muškog i ženskog pola, što je u skladu sa hipotezom o polnim sličnostima (*ibid.*). Iako nije ustanovljena značajna razlika u postignuću polova, prema hipotezi „veće varijabilnosti muškog pola“ (Else-Quest et al., 2010) grupu ispitanika sa najvišim postignućem dominantno čine osobe muškog pola. Rezultati dobijeni u ovom istraživanju podržavaju navedenu hipotezu.

### Zaključna razmatranja

Tema ovog rada je naučna pismenost odraslih osoba. Generalno gledano, rezultati realizovanog istraživanja idu u dva pravca. Prvo, rezultati reflektuju pozitivnu sliku naučne pismenosti odraslih u Vojvodini. Sa druge strane, rezultati upućuju na potrebu za radom na unapređivanju naučne pismenosti odraslih, pre svega u kategorijama koje se tiču zdravlja.

Ukoliko je obrazovanje odraslih osnovni instrument za održivi socio-ekonomski razvoj društva, naučna pismenost mora biti jedan od prioritetnih ciljeva kontinuiranog, kako formalnog tako i informalnog, obrazovanja odraslih. Posmatrano sa obrazovno-političkog aspekta, naučna pismenost je jedna od temeljnih obrazovnih potreba odraslih čije bi adekvatno zadovoljavanje značajno doprinelo ne samo profesionalnoj mobilnosti odraslih već i unapređivanju produktivnosti nacionalne ekonomije.

Na kraju je važno ukazati na ograničenja ovog istraživanja, pre svega na ona ograničenja koja se tiču činjenice da je reč o prigodno formiranom uzorku. Iako ovo ograničenje limitira mogućnosti generalizacije dobijenih nalaza, istraživanje predstavlja prilog razmatranju problema naučne pismenosti odraslih u našoj sredini.

### Literatura

BAUCAL, A. I PAVLOVIĆ-BABIĆ, D. (2010). *PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

- BYBEE, R. (1997). *Achieving scientific literacy: from purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinmann Publishing.
- BYBEE, R., MCCRAE, B. & LAURIE, R. (2009). PISA 2006: An assessment of scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 865–883.
- DEBOER, G. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science teaching*, 37, 582–601.
- ELSE-QUEST, N., HYDE, J. & LINN, M. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136, 103–127.
- HALPERN, D., BENBOW, C., GEARY, D., GUR, R., HYDE, J. & GERNSBACHE, M. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8, 1–51.
- HOLBROOK, J. & RANNIKMAE, M. (2009). The meaning of scientific literacy. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4, 275–288.
- KNEŽEVIĆ-FLORIĆ, O. (2008). *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- LAUGKSCH, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84, 71–94.
- LIU, X. (2009). Beyond science literacy: science and the public. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4, 301–311.
- MILLAR, J. D. (1998). The measurement of civic scientific literacy. *Public Understanding of Science*, 7, 203–223.
- NORRIS, S. P. & PHILLIPS, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224–240.
- PAVLOVIĆ-BABIĆ, D., BAUCAL, A. I KUZMANOVIĆ, D. (2009). *Naučna pismenost: PISA 2003 i PISA 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- SCHLEICHER, A. (2008). PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies. *International Review of Education*, 54, 627–650.
- STERNBERG, R., FORSYTHE, G., HEDLUND, J., HORVATH, J., WAGNER, R., WILLIAMS, W., SNOOK, S. & GRIGORENKO, F. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Jasna Adamov<sup>6</sup>, Stanislava Olić<sup>7</sup>, Mirjana Segedinac<sup>8</sup>  
Faculty of Sciences, University of Novi Sad

Stefan Ninković<sup>9</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Merima Kovačević<sup>10</sup>  
Primary school 'Jovan Jovanović Zmaj' and 'Jovan Mikić', Subotica

## Scientific Literacy of Adults in Vojvodina

**Abstract:** In the national professional scientific literature the scientific problem of adult literacy has not been studied in greater detail. The overall objective of this research was achieved by reviewing the scientific literacy of adults in four main categories: living systems, non - animate systems, Earth and the universe, and technology. The study involved 200 people age 20 and older who live in Vojvodina. The survey findings reflect a positive picture of the level of scientific literacy of adults. Highest achievements of the respondents were reached in the categories of non - animate systems. The lowest attainment of respondents were registered in the category that refers to the knowledge of concepts from the health field which is an important determinant of health behavior of adults. The obtained data indicate the necessity of developing a systemic approach to meeting the demands of the scientific literacy of adults, which would significantly contribute not only to the professional mobility of adults, but will also improve the productivity of the national economy.

**Key words:** adults, education, scientific literacy, sciences.

---

<sup>6</sup> Jasna Adamov, PhD is a professor at the Chair of Chemistry Education and Teaching Methodology, Department of Chemistry, Biochemistry and Environmental Protection, Faculty of Sciences, University of Novi Sad.

<sup>7</sup> Stanislava Olić, MA is a PhD candidate and a reseracher assistant at the Chair of Chemistry Education and Teaching Methodology, Department of Chemistry, Biochemistry and Environmental Protection, Faculty of Sciences, University of Novi Sad.

<sup>8</sup> Mirjana Segedinac, PhD is a professor at the Chair of Chemistry Education and Teaching Methodology, Department of Chemistry, Biochemistry and Environmental Protection, Faculty of Sciences, University of Novi Sad.

<sup>9</sup> Stefan Ninković, MA is a teaching assistant at the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.

<sup>10</sup> Merima Kovačević is a chemistry teacher in the primery schools "Jovan Jovanović Zmaj" and "Jovan Mikić", Subotica.



Maurice de Greef<sup>1</sup>  
Artéduc, the Netherlands

Alexander van Deursen<sup>2</sup>  
University of Twente, the Netherlands

Marga Tubbing<sup>3</sup>  
Stichting Lezen & Schrijven, the Netherlands

## Development of the DIS-scale (Diagnostic Illiteracy Scale) in order to Reveal Illiteracy among Adults<sup>4</sup>

**Abstract:** Regarding figures of UNICEF (2008) 22% of the population of the industrialised countries is illiterate. As a result of illiteracy, citizens risk social exclusion in society. According to results of the EU High Level Group of Experts on Literacy (2012) prevention and decrease of illiteracy will be an important goal for future Europe. Still, according to the on-going problems of illiteracy, validated ‘tools’ are required to define if one risks illiteracy. The field of lifelong learning should be more equipped in order to diagnose literacy needs and develop literacy programs on a broad scope of the adult life-circumstances. Therefore, we proposed a validated diagnostic scale, called the DIS-scale (*Diagnostic Illiteracy Scale*), concerning illiteracy in order to support the field of lifelong learning in prevention of the current illiteracy problem in nowadays European society.

**Key words:** lifelong learning, illiteracy, adult education, social inclusion, diagnostic instrument, language learning.

---

<sup>1</sup> Maurice de Greef, PhD is a project-manager, researcher and trainer in local, regional and European projects in innovating learning environments, strategic policy-making in adult education and developing strategies for approaching (vulnerable) learners.

<sup>2</sup> Alexander van Deursen, PhD is an assistant professor at the University of Twente, the Netherlands.

<sup>3</sup> Marga Tubbing is a language coach at Stichting Lezen & Schrijven in Utrecht for the project ‘Taal voor het leven’ (‘Language for Life’).

<sup>4</sup> This research has been subsidised and initiated by the Stichting Lezen & Schrijven in the Netherlands. Use of the diagnostic scale, called the DIS-scale (Diagnostic Illiteracy Scale) is for free but only possible by mentioning the name of the organisation, which initiated the development, namely Stichting Lezen & Schrijven and after informing Stichting Lezen & Schrijven by e-mail of using it by sending an e-mail to: [info@lezenenschrijven.nl](mailto:info@lezenenschrijven.nl) due to the copyrights on this developed scale.

## Background

Regarding figures of UNICEF (2008) 22% of the population of the industrialised countries is illiterate, who experience problems with reading and writing in functional, daily settings besides problems with using digital ways of communicating, like e-mail. As a result of illiteracy, citizens risk social exclusion in society. According to results of the EU High Level Group of Experts on Literacy (2012) prevention and decrease of illiteracy will be an important goal for future Europe. The current labour market increasingly requires better reading and writing skills. Furthermore, the European society confronts an on-going digitalisation and increase of mobility cause of migration (EU High Level Group of Experts on Literacy, 2012).

According to Houtkoop et al. (2012) in the Netherlands still over one million citizens (or 10% of the labour force) is illiterate. In comparison with former years (based on results of the *European Adult Literacy and Life Skills Survey - ALL*) this figure has not been significantly changed (*ibid.*). If society is lacking special interventions in order to prohibit an on-going increase of illiteracy, these figures are unlikely to change. According to the results of the ALL survey illiteracy appears to influence the economic status, state of welfare and societal participation of the Dutch citizens (*ibid.*). Illiteracy occurs more among unemployed people and increase of literacy skills will influence the wages paid (*ibid.*). Besides this Houtkoop et al. (2012) argue that when literacy skill levels increase, citizens feel more happy and healthy, and are more active in society. Therefore it could be relevant to reduce the rate of illiteracy in order to increase social inclusion. In this perspective social inclusion can be defined as a multidimensional process referring to 'a process where individuals try to control and cope with resources and services, take part in society and its activities, connect to and have social relationships and feel included in the (local) area (De Greef et al, 2011: 358).

Investments in programs reducing illiteracy is likely to contribute to increased social inclusion in combination with positive effects on the health and the labour market. The first step in prevention and decrease of illiteracy is the detection of illiteracy problems. Though several countries invest in illiteracy interventions (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2011), to our knowledge, there is no validated diagnostic instrument to detect illiteracy by self-reporting. In this contribution, we propose the 'Diagnostic Illiteracy Scale' (DIS) in order to explore the rates of illiteracy among adult citizens by self-reporting. The validated scale can be used to diagnose if a citizen is likely to risk illiteracy.



### Four criteria of the 'Diagnostic Illiteracy Scale' (DIS)

In order to use a validated scale in diagnosing risk of illiteracy, four criteria are considered important:

1. Using literacy in daily life
2. Diversity in language skills
3. Heterogeneity of the target group
4. Threshold of illiteracy

These four criteria are the basic guidelines for the development of the DIS, which will be explored underneath.

#### *1. Using literacy in daily life*

One of the most prestigious researches among literacy is the so called PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) research as a follow-up on the ALL survey. According to the results of PIAAC, literacy can be defined as '*understanding, evaluating, using and engaging with written texts to participate in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential*' (*Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] 2012: 20*). Basic assumption of this definition is that after being literate one should be able to use written texts in daily society. According to a comparable research, called LAMP (*Literacy Assessment and Monitoring Programme*) investigating literacy in the United States of America, Canada, El Salvador, Kenya, Mongolia, Morocco, Nigeria and Palestine literacy also refers to the use of written texts in daily life. Likewise the NALS Survey (*National Assessment of Literacy Survey*) and the NAAL Survey (*National Assessment of Adult Literacy*) from the United States of America the rate of literacy can be measured (mostly by self-reporting or tests) by using the frequency of using texts in daily life (Cohen, White & Cohen, 2012). Therefore a diagnostic instrument determining the risk of being illiterate should refer to the use of texts (or better said transfer) in daily life.

#### *2. Diversity in language skills*

According to Nath (2007), literacy is a multidimensional concept referring to reading, writing, numeracy and using skills in daily life. These skills could be tested during a written assessment (*ibid.*). Aoud and Savage (2009) discern several skills:

- Reading
- Listening comprehension

- Name writing
- Letter-sound knowledge
- Phonological awareness blending task
- Nonword repetition

Besides the importance of describing variety in literacy skills for adults, for children several skills of using daily language can be discerned (Cordewener et al., 2012). These are comparable with the skills proposed by Aoud and Savage (2009). As an example of a broad scope of using language skills in daily life the new Dutch law of adult education refers to literacy (and numeracy) education based on reading, writing, speaking, listening and holding a conversation (Centre for Innovation of Education and Training in the Netherlands [CINOP], 2012). Because a diagnostic instrument of revealing the risk of illiteracy can be explained by multidimensional concept of ‘language skills,’ several skills have to be taken into account, for example, reading, writing, speaking listening and holding a conversation covering to the total scope of using language in daily life.

### *3. Heterogeneity of the target group*

According to Vernooy (2010) the group of illiterate adults is diverse, taking a large variety of roles such as being a parent or a colleague. De Greef and Bohnenn (2011) state that developing a learning environment for low skilled or illiterate learners requires accounting for the large diversity of background characteristics. Low skilled or illiterate learners have several learning needs, which need to be addressed in learning programs (Chilvers, 2008). Examples are the need of learning to communicate with colleagues at work, learning to make your own decisions or learning to send a birthday card. Besides the importance of the learning needs, one cannot deny the diverse socio-economical background of adult learners like bad health, non-EU citizenship, lone parenthood, low educational qualifications, lack of full-time employment, which influence the possible learning result in terms of social in- or exclusion (Tsakoglou & Papadopoulos, 2002: 211). Likewise Verté et al. (2007) state that several socio-demographic factors, like age, marital status, number of children, gender, racial background and (un)employment can be important influentials on social inclusion of (older) adults. Therefore a diagnostic illiteracy scale could refer to possible different roles as an adult in daily society.

### *4. Threshold of illiteracy*

Next to the importance of including daily life situations, a diversity in language skills and the heterogeneity of the target groups should be accounted for in the

DIS-Scale. This ensures meaningful results that can be used for diagnosing the risk of being illiterate. The discussed instruments (IALS, ALL and PIAAC), consider someone illiterate if one reaches level 1 of the international used illiteracy scales (Houtkoop et al., 2012). Level 1 refers to the use of personal knowledge in order to localise information, based on a small comparison without a lot of distracting information. An example of possible translation of this level 1 in a diagnostic instrument of illiteracy is an instrument of health literacy, in which one is asked to discern 40 medical words of 40 nonmedical words (Rawson et al., 2009). Furthermore Wentink (2012) underlines the importance of a threshold of illiteracy for example by using the PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2-level. Though it is not quite clear which terms can be used in order to determine if one is illiterate or not, it is still needed to develop criteria in order to determine if one risks illiteracy in order to develop the DIS-Scale. The threshold for literacy we use will be the threshold based on the PIAAC research referring to being illiterate if you can't read or write properly, which blocks functioning in daily life.

## Sample

The present study draws on a sample collected in the Netherlands over a period of two weeks in September 2012 by using an online survey. To obtain a representative sample of the Dutch population, we made use of the Dutch panel of PanelClix, a professional international organisation for market research, containing over 108.000 people. This panel is believed to be a largely representative sample of the Dutch population. Members receive a very small incentive of a few cents for every survey question they answer. In total, a sample of 5000 people were randomly selected from this panel. The response rate was 20%; a total of 1008 responses were obtained. During the data collection, amendments were made to be sure to represent the Dutch population in the final sample.

The online survey used specific software that checked for missing responses in which users were prompted to answer them. Pretesting of the survey was conducted with ten internet users in two rounds. Amendments were made at the end of every round based on the provided feedback. No major comments were given by the ten respondents in the second round and the survey was deemed ready for posting. The time needed to answer the survey questions was reduced to about 12 minutes. Table 1 summarizes the demographic characteristics of the respondents.

**Table 1:** Demographic profile of respondents (N=1008)

	N	%
<b>Gender</b>		
Male	510	50.6
Female	498	49.4
<b>Age</b>		
16-35	205	20.3
36-54	314	31.2
55+	489	48.5
<b>Education</b>		
Low	329	28.9
Middle	443	38.9
High	342	30.1
<b>Employment status</b>		
Employee	434	43.1
Employer	53	5.3
Unemployed	50	5.0
Disabled	76	7.5
Retired	269	26.7
Housemen / -wife	65	6.4
Student	61	6.1

## Instrument development

The DIS-Scale is developed by our research team and cooperation with one expert in the field of language learning. First, based on the broad scope of illiteracy of the PIAAC Survey (OECD, 2012) and the interpretation of diverse language skills in the new Dutch law of adult education, the items of the DIS-Scale consider more than just one language skill. Therefore items should refer to reading as well as writing. Second, the items refer to the usage of writing and reading in daily practice according to the aforementioned transfer of language in daily life-circumstances (*ibid.*). Third, due to the diverse target group of adult learners, the items should represent different contexts. The different roles citizens can fulfil are based on most of the used contexts of the PIAAC research, namely home and family, health and safety, consumer economics, leisure and recreation and community and citizenship (*ibid.*). Finally, in order to determine if one risk illiteracy or not a Likert-scale has been used for discerning possible illiterates from literate

people. Next to the Likert-scale items, an extra question is used to identify the educational background of the respondent. It is supposed that the rate of illiteracy increases when the level of educational background decreases (Houtkoop et al, 2012). Therefore, the educational background could be an influencing factor in order to determine the threshold of being illiterate or not by relating the educational background to the needed score of the DIS-Scale.

### Testing and refinement

Due to the fact that the DIS-Scale should be used in the field of adult education, re-integration, welfare and other sectors working with possible illiterate citizens, the contents and language used of the DIS-Scale should meet needs of daily practice, referring to for example communication skills at work or with relatives. Therefore, some experts reviewed both content and language of the items of the DIS-Scale. This ensured the creation of a content-valid and consist scale, based on the theoretical approaches of the four discussed criteria. The suggestions improved both unambiguousness and clearness of the items.

### Method of analysis

According to the possible use in daily practice of revealing an objective judgement if one risks illiteracy, it is necessary to reduce the information of the variables into a set of weighted linear combinations. Consequently, a Principal Component Analysis (PCA) with the maximum likelihood extraction procedure, has been conducted by using SPSS 15.0. In order to define the association between the independent items and the total scale correlation analyses were conducted.

### Results

In order to develop the DIS-Scale a Principal Component Analysis with a Direct Oblimin Rotation and a Maximum Convergence of .99 has been used? for describing the dependence of the items on the scale. Furthermore the Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy with a score of 0.955 has been confirmed to be good (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Barlett's test of sphericity appeared significant ( $p < 0.001$ ). Thus, the minimum standard that should be passed in order to conduct a principal components analysis are all met. As a result, Table 2 presents several items including the correlation to the total scale with a Cronbach's Alpha of 0.941.

**Table 2:** Overview of items DIS-Scale and correlations with total scale

Items of DIS-Scale	Correlations with total DIS-Scale
I have difficulty in reading and understanding information of the local authority	0.666**
It's difficult for me to read departure times of bus and train	0.758**
I have difficulty in filling in a form of the hospital	0.837**
I have difficulty in reading something out loud	0.781**
It's difficult for me to read and understand the telephone bill	0.835**
I have difficulty in writing a birthday card	0.833**
It's hard for me to fill in forms concerning work, benefit (social security) or Old Aged Pensions Acts	0.769**
I have difficulty in reading and understanding the subtitles in movies	0.846**
I have difficulty in reading and understanding instructions (for use) of medicines	0.809**
It's difficult for me to read on my banking account what has been withdrawn or credited	0.821**
I have difficulty in writing little notes or memos to colleagues, roommates or friends	0.827**

\*\* Correlation is significant at 0.01 level (2-tailed).

### How to use the DIS-Scale in daily practice

Despite the sense of urgency of investment in literacy programs, the field of lifelong learning risks cutting subsidies due to the economic crisis in Europe. Lifelong learning programs should be shortened and professionals of lifelong learning have less time for defining learning needs or coaching adult learners. Strong and short 'tools' are necessary to reduce time and reveal the possible risk of being illiterate of a future learner. Using the proposed DIS-Scale helps saving time; it makes diagnosing the risk of being illiterate much easier. In the Netherlands the DIS-scale will be implemented from the beginning of June by several communities. To date, in the Dutch situation one could use the DIS-Scale as a tool in recognising illiteracy if one is for example unemployed and need to ask for social security at the local authority. More concrete a score of 23 points or higher means that the (potential) learner experience problems with reading and writing in daily life and risks being illiterate. On the other hand, in order to prevent health problems of vulnerable adults, professionals like a doctor could use the DIS-Scale in order to define (health) illiteracy. Then, proper usage of instructions of medicines is ensured. Next to the field of reintegration in the labour market and the field

of care teachers could use the DIS-Scale in order to define if a potential learner is risking illiteracy and need to be transferred to a group with special attention to literacy problems. For example at the beginning of a course in order to define if one experience problems in both writing and reading and to develop a 'tailor made' course for each learner. Overall, the DIS-Scale can be used in different settings and contexts in order to reveal if an adult risks illiteracy and consequently needs additional support in using language in daily life.

### Restrictions of the DIS-Scale

Though the DIS-Scale is validated among a large group of respondents with a diverse and representative background of the Dutch population several limitations should be taken into account. First, the individual results of the DIS-Scale will not represent the rate of illiteracy of an adult, but just the fact if one risks being illiterate. So it indicates if one risks illiteracy. Provided that the risk of illiteracy is there, further testing is necessary in order to define which learning program is necessary to improve the necessary language skills. Second, the results of an individual score should be interpreted with caution. Due to the fact that the DIS-Scale represents a self-report measure, one should explain the individual score as a possible threat of being illiterate by the adult learner him- or herself. Finally, the contents of the items are based on the Dutch situation. If one is to use this scale in different countries, cross-cultural validation is necessary to provide reliable and validated results.

Still, according to the on-going problems of illiteracy, validated 'tools' are required to define if one risks illiteracy. The field of lifelong learning should be more equipped in order to diagnose literacy needs and develop literacy programs on a broad scope of the adult life-circumstances. Therefore, we proposed a validated diagnostic scale concerning illiteracy in order to support the field of lifelong learning in prevention of the current illiteracy problem in nowadays European society.

### References

- AOUAD, J. & SAVAGE, R. (2009). The Component Structure of Preliteracy Skills: Further Evidence for the Simple View of Reading. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(2), 183 – 200.
- CHILVERS, D. (2008). *Segmentation of Adults by Attitudes Towards Learning and Barriers to Learning*. London: DIUS.

- CENTRE FOR INNOVATION OF EDUCATION AND TRAINING IN THE NETHERLANDS (2012). *Standaarden en eindtermen VE*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- COHEN, D. J., WHITE, S. & COHEN, S. B. (2012). Mind the Gap: The Black-White Literacy Gap in the National Assessment of Adult Literacy and Its Implications. *Journal of Literacy Research*, 44(2), 123 – 148.
- CORDEWENER, K. A. H., BOSMAN, A. M. T. & VERHOEVEN, L. (2012). Predicting early spelling difficulties in children with specific language impairment: A clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities* 33, 2279 – 2291.
- DE GREEF, M. & BOHNENN, E. (2011). *Ondersteuning en certificering van digitaal leren voor laagopgeleiden*. 's-Hertogenbosch: Artédúc.
- DE GREEF, M., SEGERS, M. & VERTÉ, D. (2012). Understanding the effects of training programs for vulnerable adults on social inclusion as part of continuing education. *Studies in Continuing Education*, 34 (3), 357 - 380.
- EU HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY. (2012). *Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- HOUTKOOP, W., ALLEN, J., BUISMAN, M., FOUARGE, D. EN VAN DER VELDEN, R. (2012). *Kernvaardigheden in Nederland*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs [ECBO].
- NATH, S. R. (2007). Self-reporting and test discrepancy: evidence from a national literacy survey in Bangladesh. *Review of Education* 53, 119 – 133.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
- RAWSON, K. A., GUNSTAD, J., HUGHES, J., SPITZNAGEL, M. B., POTTER, V., WÄECHTER, D. & ROSNECK, J. (2009). The METER: A Brief, Self-Administered Measure of Health Literacy. *Journal of General Internal Medicine*, 25 (1), 67 – 71.
- TSAKLOGOU, P. & PAPADOPOULOS, F. (2002). Aggregate level and determining factors of social exclusion in twelve European countries. *Journal of European Social Policy* 12(3), 211 - 225.
- UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. (2011). *International Review of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNICEF. (2008). *The state of the world's children*. New York: UNICEF.
- VERNOOY, K. (2011). *Ontwikkelingen op het gebied van laaggeletterdheid nader bekeken*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- VERTÉ, D., DE WITTE, N. & DE DONDER, L. (2007). *Schaakmat of aan zet? Monitor voor lokaal ouderenbeleid in Vlaanderen*. Brugge: Uitgeverij Van den Broele.
- WENTINK, H. (2012). *Leren lezen en schrijven is een kunst*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.



Maurice de Greef<sup>5</sup>  
Artéduc, Holandija

Alexander van Deursen<sup>6</sup>  
Univerzitet u Tventeu, Holandija

Marga Tubbing<sup>7</sup>  
Stichting Lezen & Schrijven, Holandija

## Razvoj DIS skale (Skala za utvrđivanje nepismenosti) u cilju otkrivanja nepismenosti kod odraslih<sup>8</sup>

**Apstrakt:** Kada pogledamo cifre koje je objavio UNICEF (2008), 22% populacije industrijskih zemalja je nepismeno. Kao posledica nepismenosti javlja se rizik od socijalne isključenosti u društvu. Prema rezultatima Visoke grupe eksperata za pismenost Evropske unije (2012), prevencija i smanjenje nepismenosti će u budućnosti biti važan cilj za Evropu. Međutim, trenutni problemi vezani za nepismenost zahtevaju da se definišu „načini” za utvrđivanje da li je određena osoba u riziku da ostane nepismena. Polje celoživotnog učenja zahteva bolje mehanizme za dijagnostikovanje potreba kada su u pitanju programi opismenjavanja u okviru širokog dijapazona životnih okolnosti jedne odrasle osobe. Stoga predlažemo validnu dijagnostičku skalu procene, tzv. DIS skalu (Skala za utvrđivanje nepismenosti). Ova skala koristi se za procenu nepismenosti u okviru podrške celoživotnom učenju a u cilju prevencije nepismenosti u evropskom društvu danas.

**Ključne reči:** celoživotno učenje, nepismenost, obrazovanje odraslih, socijalna inkluzija, dijagnostički instrumenti, učenje jezika.

---

<sup>5</sup> Dr Maurice de Greef je menadžer projekata u oblasti obrazovanja odraslih, istraživač i trener u lokalnim, regionalnim i evropskim projektima.

<sup>6</sup> Dr Alexander van Deursen je docent na Univerzitetu u Tventeu, Holandija.

<sup>7</sup> Dr Marga Tubbing je kouč na projektu „Jezik za život”, Stichting Lezen i Schrijven, Holandija.

<sup>8</sup> Ovo istraživanje je subvencionisao i inicirao Stichting Lezen i Schrijven u Holandiji. Korišćenje dijagnostičke skale, DIS - skala (Skala za utvrđivanje nepismenosti) je besplatno, ali samo ako se pominje ime organizacije koja je inicirala razvoj ove skale, odnosno Stichting Lezen i Schrijven i nakon informisanja Stichting Lezen i Schrijven putem e-mejla o korišćenju skale na: [info@lezenenschrijven.nl](mailto:info@lezenenschrijven.nl) zbog autorskih prava.



Bora Kuzmanović<sup>1</sup>, Nebojša Petrović<sup>2</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Lični i društveni ciljevi studenata u kontekstu njihovog profesionalnog usmerenja<sup>3</sup>

**Apstrakt:** Osnovni cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi koliko su studenti različitih fakulteta slični, odnosno koliko se razlikuju u stepenu prihvatanja različitih ličnih i društvenih ciljeva. Pošlo se od pretpostavke da se studenti sa određenim ličnim ciljevima i opredeljenjima za određene društvene ciljeve usmeravaju na određene fakultete, kao i da same studije utiču na to da se prihvataju i učvršćuju određeni ciljevi. U tom kontekstu je posebna pažnja bila usmerena na studente andragogije. Istraživanje je izvedeno 2010. godine na 481 studentu sa 10 različitih fakulteta i odeljenja (grupa) Univerziteta u Beogradu. Studenti su procenjivali važnost 18 društvenih (povećanje zaposlenosti, borba protiv korupcije, čuvanje tradicije, ulazak u EU i drugi) i 18 ličnih ciljeva (sticanje prijatelja, ostvarenje ljubavi, društvena moć, hedonističke težnje, i drugi). Statistički značajne razlike, među studentima različitih grupa, su ustanovljene na 14 društvenih ciljeva i 10 ličnih. Moguće je da je veza između vrednosnog sistema i izbora profesije uzajamna, ali taj odnos za sada ostaje otvoreno pitanje.

**Ključne reči:** lični ciljevi, društveni ciljevi, vrednosti, studenti, profesionalno usmerenje, ciljevi studenata andragogije.

### Predmet istraživanja

Ovaj rad je nastao kao poseban produkt pri realizaciji jednog šireg istraživanja na studentima Beogradskog univerziteta. Glavni cilj tog šireg istraživanja bio je da

---

<sup>1</sup> Dr Bora Kuzmanović je član Nacionalnog prosvetnog saveta i profesor u penziji, Odeljenje za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

<sup>2</sup> Dr Nebojša Petrović je vanredni profesor na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i istraživač u Mreži istraživača jugoistočne Evrope pri London School of Economics.

<sup>3</sup> Rad je nastao u okviru projekta Instituta za psihologiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije“ (br. 179018), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

se ispita veza između subjektivnog odnosa prema političkim strankama (stavovi i spremnost da se glasa za njih) i stepena prihvatanja različitih ličnih i društvenih ciljeva, kao i očekivanja da vlast određene stranke može pomoći ili otežati ostvarenje svakog od tih ciljeva. No, kako je planiran prilično veliki uzorak (oko 500) studenata sa različitih fakulteta, postavljen je još jedan poseban cilj koji je praktično otvorio novo istraživanje na istom uzorku i sa istim instrumentima, ali drugačijim zadacima. Nova ideja je bila da se uporede studenti sa različitih fakulteta (odnosno grupa ili usmerenja ukoliko su sa istog fakulteta) prema stepenu prihvatanja svakog od ponuđenih ciljeva. Opšta radna hipoteza je bila da se studenti sa različitih fakulteta u značajnoj meri razlikuju u stepenu prihvatanja nekih od ličnih i društvenih ciljeva. Ta bazična (mada ne i sasvim precizna) ideja se temelji na dva hipotetička obrazloženja i objašnjenja koja mogu biti alternativna i komplementarna. Jedno je da se studenti sa određenim ličnim (životnim) ciljevima i opedeljenjima za određene društvene ciljeve spontano ili krajnje promišljeno usmeravaju na određene fakultete, a oni sa drugačijim ciljevima (možemo odmah reći: sa drugačijim vrednosnim sistemom) na neke druge fakultete. Drugo hipotetičko objašnjenje bi bilo da same studije utiču na to da se prihvataju i učvršćuju određeni ciljevi (životna filozofija) koji su na neki način usklađeni sa sadržajem studija, odnosno vrednosnom usmerenošću buduće profesije i određenim ugлом gledanja na životna i društvena pitanja. U prvom slučaju se pretpostavlja da su budući studenti već kao srednjoškolci usvojili određene lične i društvene ciljeve, formirali svoj vrednosni sistem. Taj sistem ciljeva može u izvesnoj meri odrediti i njihova interesovanja i oni se mogu orijentisati prema određenim studijama (fakultetu ili grupi fakulteta) i nedovoljno svesni veze između svojih životnih ciljeva (sistema vrednosti) i izbora profesije. No, ukoliko su potpuno svesni kojim ciljevima teže, moguće je da u procesu odlučivanja o izboru fakulteta jedan od kriterijuma bude i procena koliko te studije i buduća profesija omogućuju ostvarivanje za njih važnih ciljeva. Postojeće teorije izbora zanimanja, doduše, govore o širim sistemima sposobnosti, osobina ličnosti (ili ličnosti u celini), potreba, interesovanja (prema Brančić, 1986), ali ti širi sistemi uključuju i stavove i vrednosne ciljeve. U svakom slučaju, ove teorije su relevantne za temu kojom se bavimo. Na primer, u Hollandovoj teoriji (1973, prema: Brančić, 1986) se ističe postojanje šest tipova ličnosti (koji veoma podsećaju na Šprangerovih šest tipova vrednosti), koji, uz druge činioce, određuju izbor karakterističnih (odgovarajućih) grupa zanimanja. Po Hollandu, izbor zanimanja predstavlja izraz ličnosti. U Superovoj (1973) razvojnoj teoriji jedan od ključnih pojmova je pojam o sebi (self-concept), pa se tako izbor zanimanja sagledava kao proces realizacije slike o sebi (možemo reći i kao usklađivanje sa tom slikom). Nesumnjivo je da su u toj slici važni i sta-

vovi i vrednosni ciljevi (uostalom, Super je sačinio i jedan instrument za merenje radnih vrednosti).

Kod nas se vezom između vrednosti i očekivanja od budućeg zanimanja bavio Havelka (1994). Ključni pojam su *vrednosna očekivanja*. Havelka polazi od ideje da učenici u periodu adolescencije (već pri završetku osnovnog obrazovanja) imaju formirane vrednosti i da u njihovom razmišljanju o budućem zanimanju značajnu ulogu imaju vrednosna očekivanja od tog zanimanja. Drugim rečima, buduće (zamišljeno) zanimanje je, kako on kaže, *put ostvarivanja vrednosti*. Havelka je najpre izvršio istraživanje na učenicima završnog razreda osnovne škole u Srbiji (1989), a kasnije ponovio istraživanje na ispitanicima istog uzrasta i učenicima završnog razreda gimnazije (1994). Pokazalo se zaista da učenici na oba uzrasta imaju određena vrednosna očekivanja od svojih budućih zanimanja i da su neke vrednosti dominantne (npr. mogućnost saradnje i izgledi za lično usavršavanje). Ovaj autor smatra da je odnos između ličnih vrednosti osobe i profesije dvosmeran i uzajaman: vrednosti mogu uticati na izbor zanimanja, a izabrano zanimanje može potom selektivno delovati na istaknutost postojećih i prihvatanje novih vrednosti.

U andragogiji jedna od najizazovnijih ideja jeste ideja doživotnog ili celoživotnog učenja (npr. Alibabić i Avdagić, 2012; Knoll, 2011), a u okviru toga i ideja o obrazovanju za profesiju. U društvu koje se menja ljudi moraju da steknu nova znanja i kompetencije da bi bili uspešni u svom poslu, da bi pratili tehnološki napredak i bili konkurentni. No, pored ovog aspekta, važan je još jedan. U vremenima velikih društvenih promena, da bismo uspešno odgovorili na nove društvene izazove ovaploćene u novim društvenim vrednostima (npr. potreba za većim stepenom ličnog aktivizma), moramo menjati i svoje poglede na svet i životnu filozofiju, što činimo uglavnom preko promene ličnih i društvenih vrednosti kojima dajemo prednost u odnosu na neke druge. Obrazovanje odraslih pomaže da se iznedre nove društvene vrednosti i bolje se prilagode svetu oko sebe (ne samo u kompaniji u kojoj rade nego i u društvu u kome žive). Obrazovanje odraslih (pa, dakle, i studenata) omogućava direktivnu energiju za kolektivna pregnuća čitavog društva, i podsticajni je instrument za životne promene i bolje prilagođavanje svetu u kome živimo (Lindeman, 1989).

I drugi autori su ispitivali vrednosne orijentacije studenata koji će se baviti određenom profesijom. Tako su, recimo, Lazarević i Janjetović (2003) proveravali stabilnost vrednosnih orijentacija budućih vaspitača, a Ovesni (2009) u okviru šireg istraživanja o profesionalizaciji obrazovanja razmatra i razloge za bavljenje profesijom, među njima i one koji su uporedivi sa konceptima vrednosti, odnosno ciljeva.

U našem istraživanju nismo imali ambicije da proverimo neke konkretne hipoteze i razrešimo dileme koje su ovde iskazane. Potrudili smo se da obavimo jedno eksplorativno istraživanje, tj. da ispitamo da li se uopšte studenti sa različitim fakulteta koji su ušli u uzorak razlikuju u stepenu prihvatanja bar nekih vrednosnih ličnih i društvenih ciljeva. Ako se razlikuju, to bi onda bila osnova za planiranje novih, produbljenijih istraživanja i proveru nekih specifičnih hipoteza. Videćemo da ni priroda uzorka (uključeni su studenti sa starijih godina) nije dozvoljavala da se proveru da li sam tok studiranja utiče na preferenciju ispitanih ciljeva.

Specifičnost našeg uzorka dozvoljavala je da se pozabavimo i jednom posebnom temom. Naime, vrlo je zanimljivo utvrditi, gde se, u sistemu ciljeva ispitanika ujednačenih po godinama i stepenu obrazovanja, nalaze budući andragozi, dakle stručnjaci koji će raditi na strategijama učenja odraslih, uključujući i učenje ove vrste, i imati direktan uticaj na usvajanje novih vrednosti, značajnih za prilagođavanje odraslih društvu koje će se sve brže menjati. Stoga ćemo ovom cilju posvetiti značajnu pažnju pri analizi dobijenih rezultata.

### Izbor i određenje ciljeva koji su predmet istraživanja

Pojam cilja ljudske aktivnosti može imati različita značenja – od vrlo uskog do veoma širokog i opšteg. Ciljem možemo označiti konkretne objekte, stanja i situacije kojima se teži da bi se zadovoljile vrlo specifične potrebe – npr. specifična vrsta hrane (slatkiši) kojom će se utoliti glad – ali i čitavu *kategoriju objekata* koja se preferira u zadovoljenju određene potrebe (npr. hrana bogata proteinima, određen posao na kojem se mogu ispoljiti sposobnosti). Najzad, ciljevima se označavaju i vrlo opšte kategorije objekata i stanja kojima se teži kao vrednostima i životnim ciljevima (npr. materijalne vrednosti, skladna porodica) ili kao društvenim ciljevima (pravedno društvo, politička demokratija i sl.). Uopšteni ciljevi se mogu tretirati kao vrednosti bez obzira što ostaje otvoreno pitanje da li važi i obratno – da se sve vrednosti mogu formulisati kao ciljevi. Doista, neki ugledni istraživači vrednosti – (Rokeach, 1973; Schwartz i Bilsky, 1987, 1990; Inglehart, 1977) – preko uopštenih i najkraće imenovanih ciljeva (mada ne ističu ovaj termin) ispituju vrednosti pojedinaca i grupa.

Kada ispituju vrednosti pojedinca kao ciljeve, istraživači uglavnom ne obraćaju dovoljnu pažnju na moguće razlikovanje i razdvajanje ciljeva individualnog života ili ličnih ciljeva (npr. ljubav, razvoj sposobnosti) od prihvatanja (preferencije) društvenih ciljeva (npr. demokratija, socijalna jednakost). Naravno, u oba slučaja reč je o ličnom, subjektivnom odnosu, ali kada su ciljevi iskazani

kao društveni, podrazumeva se da su oni relevantni i za druge ljude (ili društvo u celini) i da pojedinac, kada iskazuje preferenciju ili ocenjuje značaj takvih ciljeva, uzima u obzir i interese drugih ljudi i društva u celini i da tako izražava svoje viđenje društvenih prioriteta. U svakom slučaju, podrazumeva se da je svestan da su to ciljevi koji nadilaze njegov individualni život i privatnu sferu bez obzira što mogu biti i njemu kao pojedincu važni. Istraživači su ispitivali i ove vrednosti, ali najčešće tako što su ih stavljali u istu listu sa ličnim ciljevima. Međutim, Kuzmanović i Petrović (2007) smatraju da bi bilo dobro razdvojiti te dve kategorije i posebno ispitivati prihvatanje jednih i drugih. Tek istraživanja treba da pokažu postoji li i kakva je ta eventualna veza između jedne i druge grupe, odnosno koliko lični ciljevi učestvuju u preferenciji društvenih ciljeva.

Autori smatraju da se lični ciljevi temelje na ličnim potrebama i interesima ili njihovim sistemima (tj. mogu biti multifunkcionalni), te su, uzimajući u obzir različite teorijske ideje o potrebama i motivima, razna istraživanja vrednosti, kao i svoja istraživačka iskustva, formirali listu od 18 ličnih ciljeva (LLC) čiji su najkraći nazivi: ugled, prijatelji (prijateljska podrška), društvena moć, samoaktualizacija, altruizam, postignuće, uzbudljiv život, podređenost, sigurnost, savesnost, ljubav, materijalni standard, znanje, uživanje (hedonizam), društveno angažovanje, samostalnost, popularnost i zdrav život (detaljnije o osnovama izbora ciljeva: Kuzmanović i Petrović, 2007). Društveni ciljevi se takođe mogu temeljiti na potrebama i interesima, ali relevantnim za širi krug ljudi, društvene grupe i za čitavu kulturnu zajednicu, a čije je artikulisanje pod uticajem raznorodnih društvenih činilaca. Ne mogu se zanemariti ni ciljevi koji se za karakteristično društvo, kao što je naše, smatraju važnim u aktualnom istorijskom vremenu (npr. ulazak u Evropsku uniju). Autori su uzeli u obzir razna ispitivanja javnog mnjenja i svoja prethodna istraživanja (Kuzmanović, 1990, 1995; Petrović, 1996) i sačinili su listu od 18 društvenih ciljeva (LDC): jaka privreda, dobri međunacionalni odnosi, borba protiv kriminala i korupcije, jačanje odbrambenih snaga zemlje, humaniji odnosi, ekološki ciljevi, zaposlenost, socijalna jednakost, pravna država, čuvanje tradicije, ulazak u Evropsku uniju, privatizacija, državni i teritorijalni integritet, demokratija, životni standard, razvoj nauke i kulture, socijalna prava i jednopartijski sistem. Svesno su izbegli izrazito opšte i neodređene ciljeve (npr. lična sreća ili društveno blagostanje) i preterano konkretne (npr. uživanje u jelu ili piću), jer njih može biti mnogo, već su se opredelili za „srednji“ stepen opštosti. Ovo istraživanje je uključilo navedene dve liste ciljeva.

## Metodološki postupci

Ciljevi su operacionalizovani preko kratkih, jezgrovitih iskaza. Na primer, društveno angažovanje kao lični cilj je predstavljeno rečenicom „Da aktivno učestvujem u društvenom životu, da se borim za ostvarenje društveno važnih ciljeva“, a socijalna prava kao društveni cilj preko iskaza „Da država obezbedi besplatno obrazovanje, zdravstvenu i socijalnu zaštitu“. Pošto se vrednosni ciljevi uglavnom prihvataju, samo u različitom stepenu (zbog čega se govori i o preferencijama), uz svaki iskaz ispitanicima je nuđeno sledećih pet modaliteta odgovora: „malo je važno“, „osrednje je važno“, „prilično je važno“, „jako je važno“ i „izuzetno mnogo je važno“. Ispitanici su zamoljeni da ovaj poslednji odgovor zaokruže samo onda kada zaista smatraju da je neki cilj izuzetno značajan.

Ponuđeni odgovori su u obradi podataka kodirani u brojeve, pa su se i ocene značaja ciljeva teorijski kretale u rasponu od 1 do 5. Za ispitivanje značajnosti razlika između studenata različitih fakulteta izračunavane su prosečne vrednosti, primenjivana je analiza varijanse i izračunavani svi ostali parametri koje ona zahteva. Radi bolje preglednosti (slikovitijeg predstavljanja razlika), izrađen je i određen broj grafikona. Budući da je bilo dovoljno studenata andragogije, njihove rezultate smo i posebno grafički uporedili sa prosečnim rezultatima na celom uzorku.

## Uzorak ispitanika

Ispitivanje je izvedeno na uzorku od 481 studenta sa šest fakulteta Beogradskog univerziteta: Pravni (75), Fakultet organizacionih nauka (50), Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju (46), Rudarsko-geološki (58), Elektrotehnički (51), a sa Filozofskog (koji je prilično heterogen) sledeća odeljenja i grupe: Psihologija (41), Etnologija (23), Sociologija (36), Istorija (50) i Andragogija (50). Ispitani su studenti sa treće i četvrte godine (zato se i ne može proveriti da li sam tok studiranja utiče na menjanje značaja ciljeva), pri čemu je u uzorku bilo 60% osoba ženskog pola. Očigledno je da je uzorak bio prigodan. Ne samo da nisu obuhvaćeni studenti sa svih fakulteta već i neke važne grupacije (npr. medicinske struke, prirodno-matematičke i dr.). Ipak, uključeni fakulteti su dovoljno raznovrsni i ukupan broj ispitanika je dovoljno veliki da bi se mogla proveriti početna, radna pretpostavka: da se mogu očekivati značajne razlike među studentima različitih fakulteta u prihvatanju nekih ličnih i društvenih ciljeva.

Ispitivanje je obavljeno u aprilu i maju 2010. godine.



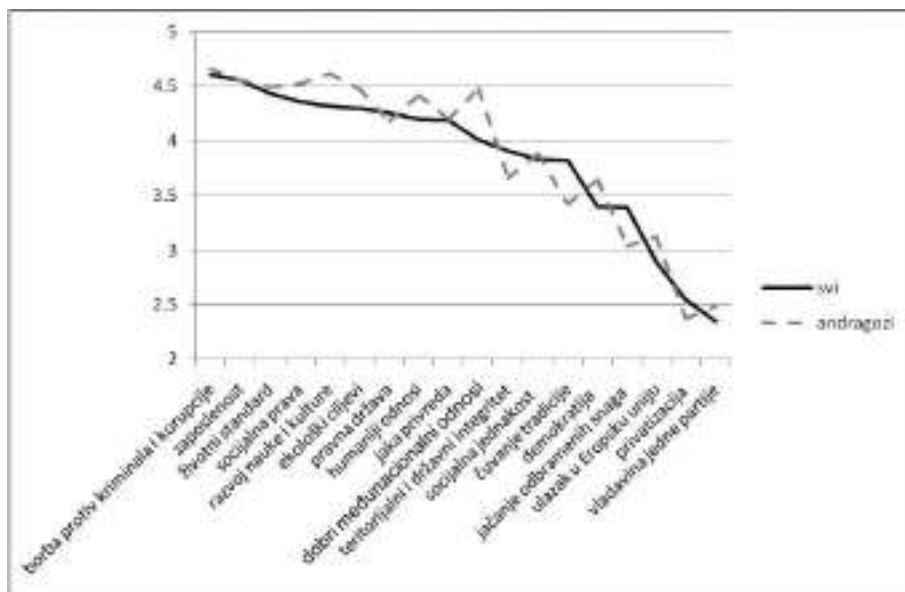
## Rezultati istraživanja

Na početku ćemo dati pregled prosečnih vrednosti važnosti ciljeva, i to uporedo za čitav uzorak, kao i za poduzorak studenata andragogije, da bi se čitaoci upoznali sa generalnom važnošću ciljeva i njihovim redosledom. Iako postoje određena odstupanja od proseka uzorka (studenti andragogije iznadprosečno naglašavaju značaj razvijanja nauke i kulture, kao i dobrih međunacionalnih odnosa), ne bi se moglo zaključiti da se studenti andragogije značajno razlikuju od prosečnih rezultata čitavog studentskog uzorka. Videćemo, međutim da razlike postoje između pojedinih fakulteta i studijskih grupa uključujući i studente andragogije.

**Tabela 1:** Prosečne ocene važnosti društvenih ciljeva

Društveni ciljevi	AS	SD	AS (andragozi)	SD (andragozi)
borba protiv kriminala i korupcije	4,61	0,68	4,66	0,59
zaposlenost	4,56	0,70	4,56	0,64
životni standard	4,44	0,68	4,5	0,58
socijalna prava	4,36	0,89	4,52	0,70
razvoj nauke i kulture	4,32	0,78	4,62	0,63
ekološki ciljevi	4,3	0,85	4,48	0,70
pravna država	4,26	0,85	4,18	0,89
humaniji odnosi	4,20	0,92	4,42	0,78
jaka privreda	4,19	0,85	4,20	0,75
dobri međunacionalni odnosi	4,01	0,97	4,48	0,76
teritorijalni i državni integritet	3,91	1,01	3,66	0,98
socijalna jednakost	3,83	1,03	3,88	0,82
čuvanje tradicije	3,82	1,11	3,42	1,01
demokratija	3,4	1,08	3,64	0,9
jačanje odbrambenih snaga	3,39	1,17	3,04	0,97
ulazak u Eropsku uniju	2,89	1,19	3,12	1,17
privatizacija	2,54	1,12	2,37	1,07
vladavina jedne partije	2,35	1,34	2,48	1,42

Isti rezultati su prikazani i grafički.

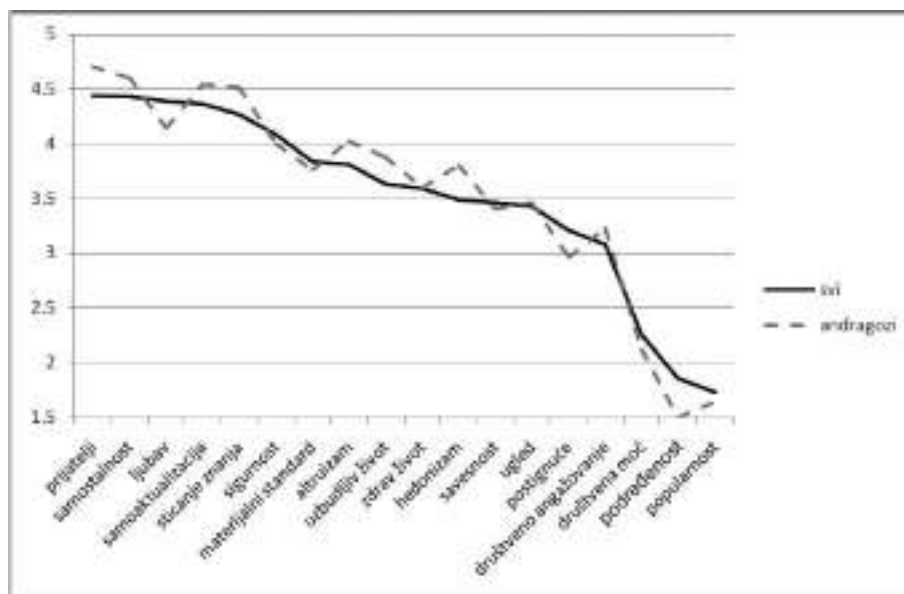


**Grafikon 1:** Važnost društvenih ciljeva studenata andragogije i svih studenata

Kao što se iz tabele i sa grafikona vidi postoje značajne razlike u oceni važnosti pojedinih društvenih ciljeva. Gotovo svi se slažu da su borba protiv kriminala, ostvarivanje što veće zaposlenosti i boljeg standarda veoma važni društveni ciljevi. Sa druge strane studenti ne smatraju važnim ciljevima vladavinu jedne partije (što ne znači nužno jednopartijski sistem, već može značiti i da jedna stranka formira svoju vladu u višepartijskom sistemu), ni privatizaciju. Čak i ulazak u Evropsku uniju kao cilj daleko je od prioritetnih, a prilično su slabo rangirani i demokratija i jačanje odbrambenih snaga.

Tabela 2: Prosečne ocene važnosti ličnih ciljeva

Lični ciljevi	AS	SD	AS (andragozi)	SD (andragozi)
prijatelji	4,44	0,789	4,7	0,505
samostalnost	4,43	0,833	4,6	0,728
ljubav	4,39	0,884	4,14	0,969
samoaktualizacija	4,36	0,763	4,54	0,646
sticanje znanja	4,27	0,846	4,52	0,614
sigurnost	4,08	0,931	4	0,857
materijalni standard	3,84	1,012	3,76	1,041
altruizam	3,81	0,993	4,02	0,979
uzbudljiv život	3,63	1,159	3,88	1,118
zdrav život	3,59	1,171	3,6	1,143
hedonizam	3,49	1,161	3,8	1,03
savesnost	3,46	1,228	3,4	1,088
ugled	3,43	0,966	3,46	0,813
postignuće	3,21	1,112	2,96	1,106
društveno angažovanje	3,08	1,042	3,22	0,932
društvena moć	2,25	1,087	2,12	1,062
podređenost	1,85	1,024	1,48	0,707
popularnost	1,73	1,017	1,64	1,025



Grafikon 2: Važnost ličnih ciljeva studenata andragogije i svih studenata

Kada je reč o ličnim ciljevima, studenti posebno ističu važnost sticanja prijatelja i prijateljske podrške, pronalaženja partnera u ljubavi, ostvarivanja samostalnosti i ispunjavanja sopstvenih potencijala (samoaktualizacija). Sa druge strane, sudeći po dobijenim odgovorima, studentima nije važna društvena moć i popularnost, a kako se i moglo očekivati podređenost drugima takođe nije nešto čemu teže mladi ljudi u našoj kulturi.

### *Razlike između fakulteta i odeljenja u vrednovanju društvenih ciljeva*

Studenti različitih fakulteta i grupa, značajno se razlikuju po pridavanju važnosti čak 14 od 18 društvenih ciljeva. Nema razlika samo u procenama borbe protiv kriminala, ekoloških ciljeva, privatizacije i boljeg životnog standarda.

### *Jaka privreda*

Analiza varijanse<sup>4</sup> je pokazala da postoje statistički značajne razlike između aritmetičkih sredina važnosti jačanja privrede između studenata različitih fakulteta i grupa ( $F=3,142$ ,  $p<0,01$ ). Studenti organizacionih nauka, istorije, prava i specijalne edukacije jaku tržišnu privredu kao cilj procenjuju važnijom, nego što to čine studenti elektrotehnike i etnologije. Studenti andragogije su u sredini ove rang-liste.

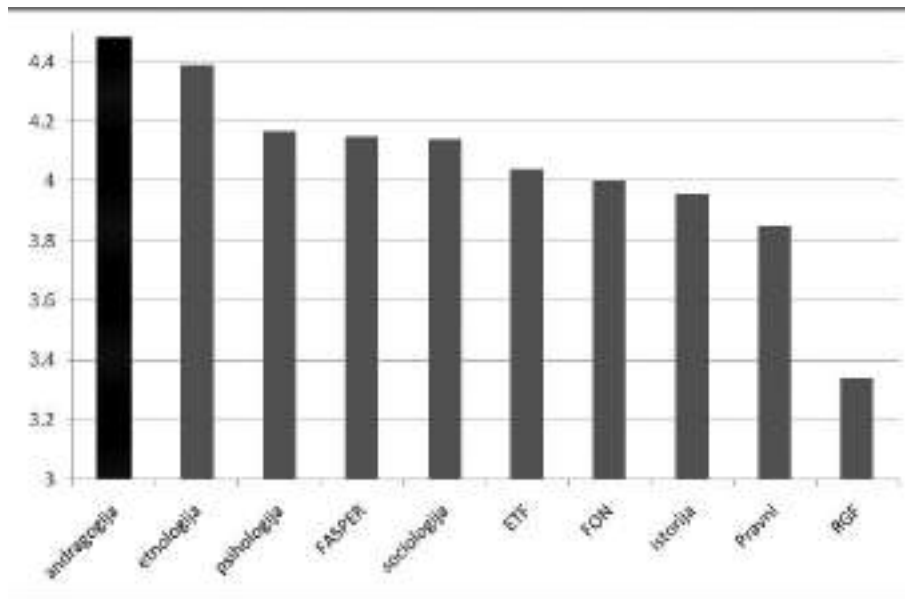
FON	istorija	FASPER	Pravni	andragogija	sociologija	psihologija	RGF	ETF	etnologija
4,43	4,42	4,39	4,3	4,2	4,19	4,1	4,02	3,86	3,78

(Skrtaćenice se odnose na sledeće fakultete: FON – Fakultet organizacionih nauka, FASPER – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, RGF – Rudarsko-geološki fakultet i ETF – Elektrotehnički fakultet.)

### *Dobri međunacionalni odnosi*

I kod pridavanja važnosti postizanja dobrih međunacionalnih odnosa i poštovanja prava nacionalnih manjina, studenti raznih fakulteta se razlikuju ( $F=5,750$ ,  $p<0,01$ ). Studenti andragogije ovom cilju daju veću važnost nego studenti drugih grupa i fakulteta (4,48). Ova razlika je statistički značajna u odnosu na rezultate studenata istorije (3,96), prava (3,85) i RGF-a (3,34). Poslednji imaju značajno niži skor na pridavanju važnosti ovom cilju u odnosu na sve druge ispitivane grupe.

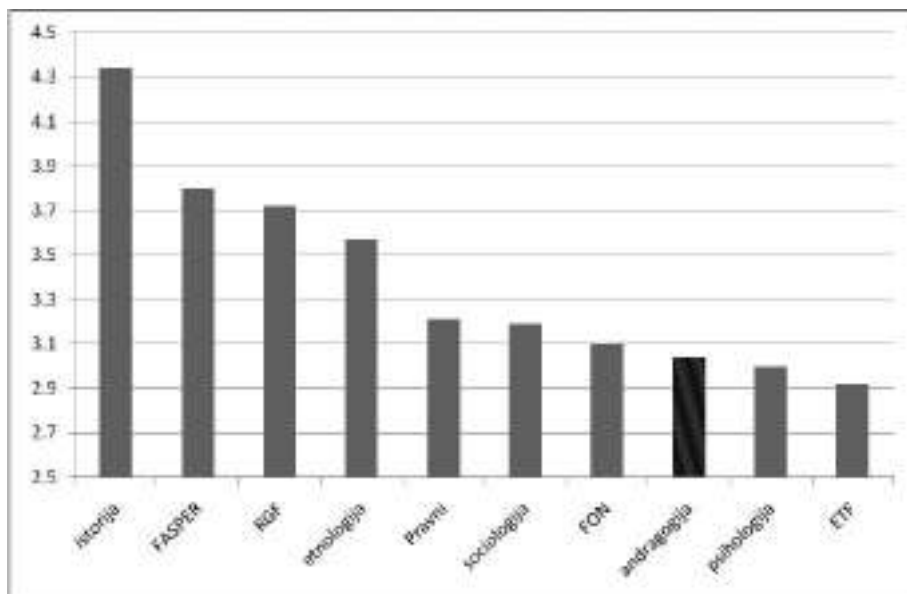
<sup>4</sup> Sve analize varijanse su rađene na istom uzorku, poređenjem prosečnih ocena istih grupa, pa je svuda broj stepeni slobode isti: 470 unutar grupa i 9 između grupa.



**Grafikon 3:** Poređenje studenata po pridavanju važnosti dobrim međunacionalnim odnosima

### *Jačanje odbrambenih snaga*

Studenti istorije najviše vrednuju jačanje odbrambenih snaga zemlje (4,34), delom verovatno i zbog prirode studija, i po tome odskaču od svih drugih grupa studenata. Značajne razlike postoje i između studenata FASPER-a (3,80) i RGF-a (3,72) na jednoj strani, i studenata andragogije (3,04), psihologije (3,00) i ETF-a (2,92) na drugoj, kojima ovaj cilj nije toliko važan. Analiza varijanse i ovde je značajna ( $F=8,486$ ,  $p<0,01$ ). Može se uočiti da su u odnosu na prethodni cilj studenti istorije i andragogije „zamenili mesta“.



**Grafikon 4:** Poređenje studenata po pridavanju važnosti jačanju odbrambenih snaga

### *Humaniji odnosi*

Najveću važnost razvoju humanih odnosa među ljudima, kao društvenom cilju, pridaju studenti etnologije, dok statistički značajno nižu važnost ovom cilju pridaju studenti elektrotehnike, prava i organizacionih nauka ( $F=3,077$ ,  $p<0,01$ ). Neke od ovih razlika nije lako razumeti i objasniti – npr. zašto se studenti etnologije više nego studenti psihologije (za pola jedinice) zalažu za humanije odnose u društvu.

etnologija	FASPER	andragogija	istorija	psihologija	sociologija	RGF	ETF	Pravni	FON
4,74	4,44	4,42	4,36	4,2	4,18	4,17	4,08	3,96	3,9

### *Zaposlenost*

Ostvarivanje što veće zaposlenosti jedan je od ciljeva koje svi studenti smatraju veoma važnim, verovatno i zbog toga što će im pitanje zaposlenja, u ne tako dalekoj budućnosti, lično biti od životne važnosti. Međutim, postoje statistički značajne razlike ( $F=3,723$ ,  $p<0,01$ ) zbog toga što studenti nekih grupa – istorije, etnologi-

je, specijalne edukacije, rudarstva – smatraju ovaj cilj toliko važnim da gotovo svi daju najviše ponuđene ocene, dok studenti ETF-a nešto ređe biraju takve ocene, mada i dalje imaju veoma visok prosek. Moguće je da na ove razlike uticaj ima način odgovaranja (izbegavanje da se uvek zaokruži najintenzivniji odgovor), a moguće je i da studenti ETF-a, koji relativno lakše od drugih pronalaze posao u struci, imaju donekle lagodniji odnos prema tom pitanju od drugih studenata.

istorija	etnologija	FASPER	RGF	andragogija	psihologija	FON	Pravni	sociologija	ETF
4,8	4,78	4,74	4,72	4,56	4,56	4,53	4,47	4,39	4,2

### *Socijalna jednakost u društvu*

Socijalna jednakost u društvu je relativno značajan društveni cilj za studente, iako u toj populaciji pretežu oni koji su u gornjoj polovini po socijalnom i ekonomskom statusu. No, čini se da veliki broj građana, pa i studenata, smatra da živi manje kvalitetno nego što zaslužuje, a posebno, da ljudi koji postaju veoma bogati to ne zaslužuju. U našem uzorku, cilj ostvarenja socijalne jednakosti u društvu (koji se verovatno od mnogih razume kao smanjenje socijalnih nejednakosti) studenti etnologije i istorije smatraju veoma važnim. Sa druge strane, statistički značajna razlika ( $F=4,128$ ,  $p<0,01$ ) se pojavljuje između ovih grupa, i studenata prava, sociologije, ETF-a i FON-a, koji ovaj cilj procenjuju nešto manje važnim.

etnologija	istorija	FASPER	RGF	andragogija	psihologija	Pravni	sociologija	ETF	FON
4,43	4,3	4,04	3,93	3,88	3,83	3,6	3,58	3,57	3,5

### *Pravna država*

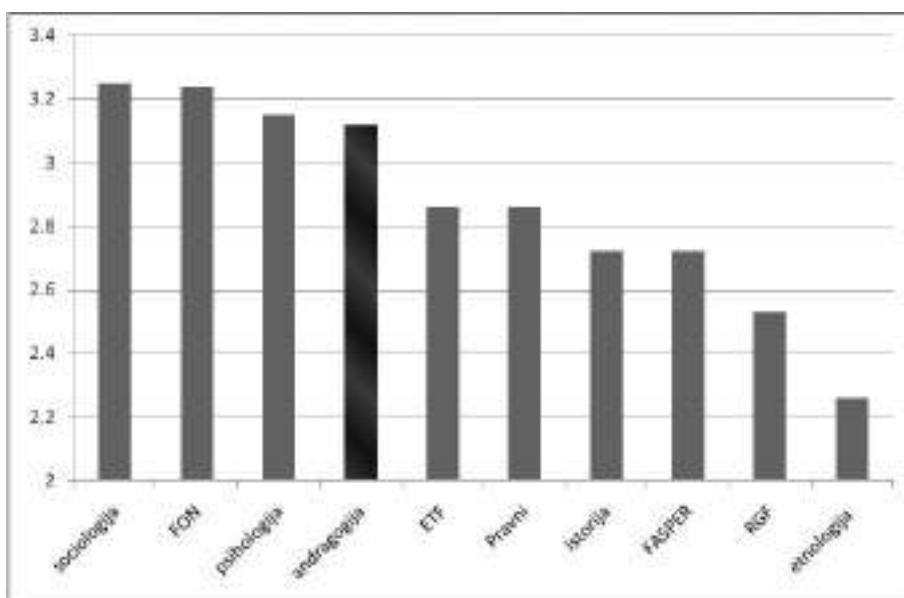
Uglavnom je veoma prihvaćen i društveni cilj izgradnje stabilne države sa pravičnim zakonima. I ovde studenti istorije više od drugih ističu važnost ovog cilja, dok studenti ETF-a, takođe uobičajeno, ne ističu baš potpuno visoku važnost ovog cilja. Istoričari imaju statistički više skorove od studenata andragogije, etnologije, RGF-a, FON-a, psihologije i ETF-a ( $F=3,121$ ,  $p<0,01$ ).

istorija	sociologija	Pravni	FASPER	andragogija	etnologija	RGF	FON	psihologija	ETF
4,7	4,44	4,36	4,35	4,18	4,17	4,17	4,16	4,12	3,94

### *Čuvanje tradicije*

Studenti istorije najviše vrednuju i očuvanje tradicije, običaja i samosvojnog identiteta kao društvenog cilja. Ocene idu blago graduirano naniže kod studenata RGF-a, etnologije, FASPER-a i prava, dok studenti ostalih fakulteta, odnosno grupa mnogo manje vrednuju ovaj cilj ( $F=7,607$ ,  $p<0,01$ ). Na suprotnom kraju od studenata istorije su studenti psihologije, pa i andragogije (razlike su veće od jedne ocene).

istorija	RGF	etnologija	FASPER	Pravni	ETF	FON	sociologija	andragogija	psihologija
4,54	4,34	4,1	3,98	3,83	3,59	3,49	3,44	3,42	3,34



**Grafikon 5:** Poređenje studenata po pridavanju važnosti ulasku u Evropsku uniju

### *Ulazak u Evropsku uniju*

Iako se ulazak u Evropsku uniju, sudeći po diskusijama političara i drugih stvaraoca javnog mnjenja, kao i izveštajima medija, može smatrati za najznačajniji društveni cilj, ocene važnosti ovog cilja kod studenata su iznenađujuće niske. Studenti etnologije ga smatraju praktično nevažnim (2,26), a tek je nešto važniji studentima većine drugih fakulteta/grupa: RGF-a (2,53), FASPER-a (2,72), istorije (2,72), prava (2,86) i ETF-a (2,86). Najveću važnost ovaj cilj ima za studente



sociologije (3,25) i FON-a (3,24), ali i ovde ta važnost jedva prelazi uslovno neutralan odnos. Postoje statistički značajne razlike između studenata sociologije, FON-a, psihologije i andragogije s jedne strane, i studenata RFG-a i etnologije sa druge ( $F=2,860$ ,  $p<0,01$ ).

### *Teritorijalni i državni integritet*

Očuvanje teritorijalnog i državnog integriteta se u našoj zemlji, u današnjim okolnostima, odnosi pre svega na pitanje Kosova i njegovog statusa. Ovo je jedno od najistaknutijih pitanja u političkom i društvenom životu poslednjih godina, a političke stranke imaju uglavnom jedinstveno stanovište, koje ide u prilog očuvanja Kosova u sastavu Srbije. U poređenju sa ciljem ulaska u Evropsku uniju, sa kojim se često dovodi u vezu u javnim diskusijama, ovaj cilj studenti ocenjuju donekle važnijim. Međutim, ima ciljeva, poput borbe protiv korupcije, težnje ka većoj zaposlenosti itd., koji su za ispitanike značajno važniji od ovoga. Ostvarenje raznih ponuđenih ciljeva je dosta isprepletano i međusobno uslovljeno.

Kako god, studenti istorije (već možemo reći očekivano), vrednuju ovaj cilj kao jako važan. Na drugoj strani su studenti sociologije, ETF-a i psihologije, pa i andragogije, za koje je ovaj cilj statistički manje važan ( $F=6,027$ ,  $p<0,01$ ). I ovde se na suprotnom polu od studenata istorije nalaze studenti psihologije.

istorija	RGF	Pravni	FASPER	etnologija	FON	andragogija	sociologija	ETF	psihologija
4,44	4,2	4,18	4,04	3,96	3,78	3,66	3,53	3,52	3,44

### *Demokratija*

Demokratija kao društveni cilj, neretko je povezana i sa velikim žrtvovanjima na koje su ljudi spremni da bi bila ostvarena. Međutim, kada demokratija kao mogućnost slobode mišljenja i akcije postoji, makar i ne bila savršena, izgleda da je ljudi ne vrednuju toliko kao onda kada je uopšte nema. To potvrđuju i naši rezultati, gde mladim ljudima, studentima, u našem društvu, demokratija nije toliko važan društveni cilj, a nekima je i među najmanje važnim ciljevima, poput većine studenta prava, FON-a, RGF-a i ETF-a. Oni imaju statistički značajno niže skorove od, pre svega, studenata etnologije ( $F=3,475$ ,  $p<0,01$ ).

etnologija	sociologija	andragogija	FASPER	istorija	psihologija	Pravni	FON	ETF	RGF
3,91	3,75	3,64	3,59	3,56	3,56	3,29	3,16	3,1	3

### *Razvoj nauke i obrazovanja*

Svi studenti, očekivano, smatraju važnim razvoj nauke, kulture i obrazovanja, s tim što ekstremno visoke rezultate imaju oni koji imaju najviše šansi da u toj oblasti uskoro i rade. Tako grupe sa Filozofskog fakulteta (osim sociologa) imaju statistički značajno više skorove od studenata FASPER-a, prava i FON-a ( $F=4,118, p<0,01$ ).

etnologija	andragogija	istorija	psihologija	ETF	RGF	sociologija	FASPER	Pravni	FON
4,7	4,62	4,58	4,46	4,33	4,33	4,25	4,15	4,1	4,02

### *Socijalna prava*

Studenti veoma važnim smatraju i to da država treba da obezbedi besplatno obrazovanje i zdravstvenu zaštitu svim građanima. Iako su ocene relativno ujednačene, studenti istorije i RGF-a imaju statistički nešto više prosečne rezultate, od studenata FON-a, prava, sociologije i ETF-a ( $F=3,828, p<0,01$ ).

istorija	RGF	FASPER	etnologija	andragogija	psihologija	FON	Pravni	sociologija	ETF
4,69	4,64	4,54	4,52	4,52	4,27	4,14	4,13	4,11	4,1

### *Vladavina jedne partije*

Studenti se (očekivano) ne zalažu previše za to da jedna partija ima svu vlast, ali tačna formulacija je glasila „Umesto stranaka koje se glože, obezbediti da jedna partija preuzme rukovodeću ulogu u društvu“, i u tome postoje određene razlike među fakultetima. Ovaj cilj je najmanje važan studentima ETF-a i sociologije, dok je statistički značajno važniji, mada i dalje ne previše važan, pre svega studentima RGF-a ( $F=2,498, p<0,01$ ).

RGF	FASPER	andragogija	istorija	FON	etnologija	Pravni	psihologija	ETF	sociologija
2,91	2,57	2,48	2,43	2,41	2,35	2,19	2,1	1,98	1,94

### *Razlike između fakulteta i grupa u vrednovanju ličnih ciljeva*

I u oceni važnosti ličnih ciljeva postoje među grupama ispitanika značajne razlike i to u 10 od 18 ciljeva:

### *Samoaktualizacija*

Mladim ljudima, koji studiraju, svakako da je važan lični cilj da iskažu svoje sposobnosti. Rezultati su relativno ujednačeni među studentima raznih fakulteta i grupa, ali ipak se pokazuje da je statistički značajna razlika između studenata psihologije i ETF-a, mada ima indicija da su realni razlozi u nešto nižoj oceni potonjih, u načinu odgovaranja, tj. izbegavanju zaokruživanja ekstremnih odgovora („izuzetno mnogo mi je važno“):  $F=2,705, p<0,01$

psihologija	etnologija	andragogija	FON	Pravni	RGF	FASPER	istorija	sociologija	ETF
4,63	4,57	4,54	4,49	4,43	4,26	4,26	4,24	4,19	4,08

### *Altruizam*

Ljudi se razlikuju po tome koliko pomažu drugima kada se nađu u prilici da to čine, ali i po tome koliko vrednuju mogućnost da pomažu drugima. Ovde bi svakako bilo zanimljivo proveriti studente fakulteta koji školuju stručnjake koji u svojim profesijama dobrim delom pomažu ljudima, poput studenata medicine. No, i na grupama koje smo ispitali, pokazale su se značajne razlike. Zanimljivo je da ovaj cilj najviše vrednuju studenti etnologije, a za njima (očekivano imajući u vidu njihove buduće poslove), studenti FASPER-a. Sa druge strane, iznenađuje relativno nizak rang studenata psihologije, dok najniže skorove imaju studenti ETF-a i sociologije ( $F=4,428, p<0,01$ ).

etnologija	FASPER	andragogija	Pravni	FON	RGF	istorija	psihologija	ETF	sociologija
4,48	4,17	4,02	3,88	3,82	3,79	3,74	3,63	3,43	3,31

### *Postignuće*

Postignuće u smislu postizanja onoga što se u društvu ceni i isticanja pred drugima nisu previše važni ciljevi za naše ispitanike, iako je to možda danas i najistaknutiji motiv u razvijenim zemljama. Oni su umereno važni za studente FASPER-a, FON-a i prava, a značajno niže od toga za studente istorije, andragogije, ETF-a i sociologije ( $F=3,090, p<0,01$ ).

FASPER	FON	Pravni	RGF	etnologija	psihologija	istorija	andragogija	ETF	sociologija
3,52	3,49	3,48	3,31	3,26	3,22	3,02	2,96	2,84	2,78

### *Podređenost*

Pokoravanje i izvršavanje odluka autoriteta jeste vrednost u nekim kulturama i istorijskim epohama, ali sigurno ne kod naših ispitanika. Oni se razlikuju uglavnom po tome da li to pokoravanje gotovo potpuno odbacuju, poput studenata sociologije, andragogije, ETF-a i psihologije, ili ga donekle prihvataju, poput studenata FASPER-a i RGF-a, mada je i tu moguće da je na ukupan skor uticao i način odgovaranja tj. da se izbegavaju odgovori na negativnom ekstremu. U svakom slučaju ove grupe se statistički značajno razlikuju po prosečnom pridavanju važnosti ovom cilju ( $F=9,151$ ,  $p<0,01$ ).

FASPER	RGF	FON	istorija	etnologija	Pravni	sociologija	andragogija	ETF	psihologija
2,54	2,47	2,08	1,84	1,74	1,71	1,58	1,48	1,47	1,37

### *Ljubav*

Pronalazjenje partnera i ostvarivanje istinske ljubavi svakako je važan cilj za mlade ljude, te nas ne iznenađuju visoki skorovi. Ipak i ovde postoje značajne razlike: studenti FASPER-a i FON-a ovaj cilj ocenjuju kao izuzetno važan i u proseku statistički značajno više od studenata andragogije i sociologije ( $F=2,502$ ,  $p<0,01$ ).

FASPER	FON	psihologija	RGF	Pravni	etnologija	ETF	istorija	andragogija	sociologija
4,7	4,57	4,56	4,47	4,46	4,43	4,27	4,22	4,14	4,06

### *Materijalni standard*

Iako bi se u vremenu materijalne nesigurnosti, stvarne ili samo percipirane, očekivalo da sticanje novca i drugih materijalnih dobara bude među najvažnijim ciljevima, naši ispitanici ga ne vide toliko važnim kao niz drugih ličnih ciljeva. Ipak, studenti raznih fakulteta i grupa se razlikuju u pridavanju važnosti ovom cilju. Najveću važnost mu pridaju studenti RGF-a, a potom studenti FASPER-a i FON-a, dok na drugoj strani, oni koji manje vrednuju ovaj cilj jesu studenti etnologije, psihologije i ETF-a ( $F=4,142$ ,  $p<0,01$ ).

RGF	FASPER	FON	sociologija	Pravni	andragogija	istorija	etnologija	psihologija	ETF
4,29	4,11	4,1	3,89	3,84	3,76	3,7	3,57	3,56	3,37

### *Sticanje znanja*

Sticanje znanja jeste inherentno procesu studiranja, a ovo je i prilično socijalno poželjan cilj, te uzimajući obe stvari u obzir, ne iznenađuju visoke ocene studenata. Studenti ETF-a uobičajeno imaju nešto niže, odnosno ne ekstremno visoke, prosečne skorove, dok najviše, statistički značajno više prosečne vrednosti imaju studenti etnologije, psihologije i andragogije ( $F=3,106, p<0,01$ ).

etnologija	psihologija	andragogija	FASPER	sociologija	istorija	FON	RGF	Pravni	ETF
4,7	4,6	4,52	4,31	4,25	4,22	4,22	4,21	4,08	3,98

### *Društveno angažovanje*

U skladu sa percepcijom onoga što se zaista dešava u javnom životu, pokazalo se da studenti ne vrednuju previše borbu za ostvarivanje društveno važnih ciljeva. Studenti ETF-a imaju značajno niže skorove od gotovo svih drugih grupa (koje ionako nisu previsoke), što ne možemo pripisati samo načinu odgovaranja, nego verovatno i tipu studija; ovi studenti su odabrali studije koje imaju najmanje veze sa društvenim životom i društvenim problemima. Njihov prosek je značajno niži od ostalih ( $F=2,716, p<0,01$ ).

FASPER	sociologija	andragogija	etnologija	FON	Pravni	istorija	psihologija	RGF	ETF
3,35	3,28	3,22	3,17	3,14	3,13	3,12	3,1	2,91	2,49

### *Samostalnost*

Samostalnost je veoma značajna za mlade ljude, ne samo ona adolescentska težnja da budu samostalniji od roditelja, nego i da ne zavise od drugih ljudi u raznim oblastima života. Zbog toga se i ovde pokazalo da je samostalnost veoma važan cilj za naše ispitanike. Samostalnost je izuzetno važan cilj za studente FASPER-a i sociologije, dok nešto manje, ali i dalje važan, za studente istorije, FON-a i ETF-a. Među njima postoje i značajne statističke razlike ( $F=2,725, p<0,01$ ).

FASPER	sociologija	andragogija	etnologija	RGF	Pravni	psihologija	istorija	FON	ETF
4,72	4,69	4,6	4,48	4,48	4,43	4,38	4,3	4,27	4,08

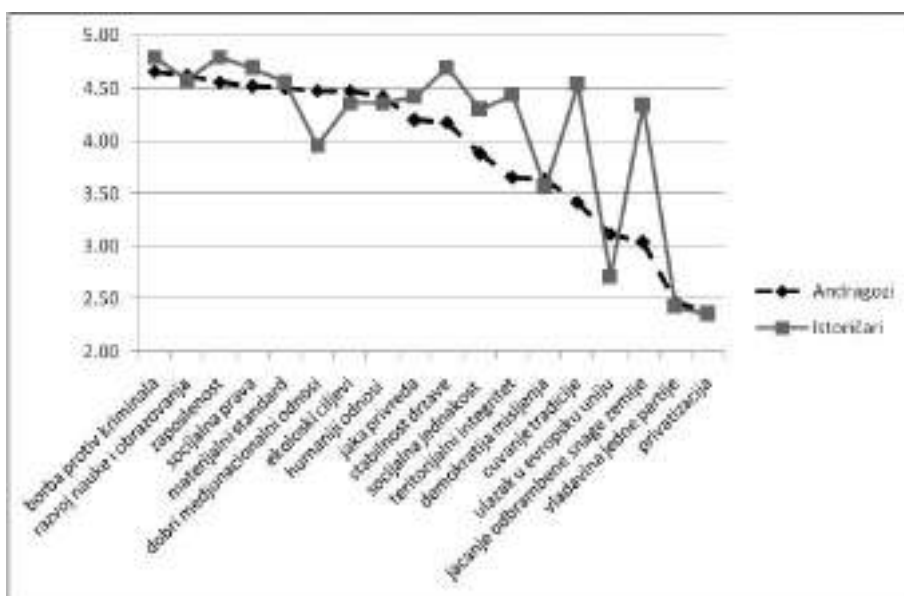
### *Zdrav život*

Vođenje računa o zdravom životu, hrani, kondiciji i slično, umereno je značajan cilj za naše ispitanike. Ovaj cilj je važniji za studente FASPER-a i RGF-a, a nešto

manje važan studentima sociologije i istorije, i ove grupe se, u proseku, statistički značajno razlikuju ( $F=3,346$ ,  $p<0,01$ ).

FASPER	RGF	ETF	FON	etnologija	andragogija	psihologija	Pravni	sociologija	istorija
3,98	3,97	3,73	3,69	3,65	3,6	3,51	3,47	3,25	3

Na osnovu prosečnih rezultata u prihvatanju društvenih i ličnih ciljeva mogu se grafički predstaviti vrednosni profili studenata pojedinih odeljenja (grupa) i fakulteta. Mi smo odlučili da ovde kao primer prikazemo uporedne profile studenata andragogije i istorije, dve grupe sa istog fakulteta (Filozofskog), na skupu društvenih ciljeva.



Grafikon 6: Poređenje studenata andragogije i istorije

Vidimo (grafikon 6) da je po nekim ciljevima profil ove dve grupe sličan i gotovo istovetan – npr. u (visokom) pridavanju značaja borbi protiv korupcije, oceni značaja nauke i obrazovanja, materijalnog standarda i humanih odnosa, kao i u (niskom) vrednovanju vladavine jedne partije i privatizacije svojine. No, u oceni važnosti nekih drugih ciljeva ove dve grupe se bitno razlikuju, pa bi se u nekim slučajevima moglo reći da su antipodi. Studenti istorije znatno veći značaj pridaju čuvanju tradicije i jačanju odbrambenih snaga, pa i teritorijalnom integritetu, jakoj i stabilnoj državi i socijalnoj jednakosti, a studenti andragogije dobrim

međunacionalnim odnosima. Slične bi se razlike uočile i prilikom upoređivanja studenata istorije i studenata psihologije.

## Zaključci

Ovo istraživanje, izvedeno 2010. godine na 481 studentu sa različitih fakulteta i odeljenja (grupa) Univerziteta u Beogradu, koje se bavilo stepenom prihatanja 18 društvenih i 18 ličnih ciljeva, otkriva najpre neke opšte tendencije na nivou celog uzorka. Tako se među društvenim ciljevima najveći značaj pridaje borbi protiv kriminala i korupcije (prosek 4,61), zaposlenosti (4,56), životnom standardu (4,44), socijalnim pravima vezanim za besplatno obrazovanje i zdravstvenu zaštitu (4,36) i razvoju nauke i kulture (4,32), a najmanji vladavini jedne partije (2,35), privatizaciji svojine (2,54) i ulasku u Evropsku uniju (2,89). Od ličnih ciljeva najviše su prihvaćeni prijateljstvo (4,44), odnosno mogućnost oslanjanja na krug prijatelja, samostalnost (4,43), partnerska ljubav (4,39) i samoaktualizacija ili mogućnost ispoljavanja vlastitih sposobnosti (4,36), a najmanje popularnost (1,73), podređivanje drugima (1,85) i društvena moć (2,25).

Istraživanje je, međutim, potvrdilo i našu radnu hipotezu da postoje značajne razlike u prihvatanju jedne i druge vrste ciljeva između studenata različitih fakulteta i grupa. U celini posmatrano, statistički značajne razlike su ustanovljene na 14 od 18 društvenih ciljeva i 10 od 18 ličnih. Neke od tih razlika su očekivane i čini nam se, logične ako se ima u vidu priroda i sadržajna usmerenost studija – npr. da se studenti istorije više od drugih zalažu za tradiciju, jaku i stabilnu (pravnu) državu i jačanje odbrambenih snaga, da se studenti FON-a najviše zalažu za jaku privredu. Neke razlike ne čude, mada ih nismo očekivali – npr. da studenti FON-a daju niže ocene (mada, ipak, prilično visoke) humanijim odnosima u društvu, ili da studenti sociologije manji značaj pridaju socijalnoj jednakosti nego studenti etnologije, a da etnolozi pokazuju nižu prosečnu ocenu od svih ostalih na cilju „jaka privreda“. Neke nalaze nije lako razumeti – npr. da studenti etnologije relativno nizak značaj (najniži u poređenju sa ostalim studentima) pridaju ulasku u EU, a visok (najviši u odnosu na druge grupe) demokratiji i humanim odnosima u društvu i među najvišim dobrim međunacionalnim odnosima. Očekivalo bi se da ti ciljevi „idu udruženo“. Uopšteno posmatrano, nije nam dovoljno jasan profil studenata etnologije.

Kao što je na početku napomenuto, naše istraživanje ne može razrešiti dilemu da li studenti dolaze na fakultete sa ovakvim sistemom vrednosti ili se utvrđene razlike proizvode pod uticajem studija. Za razrešavanje te dileme potrebno je ispitivati razlike između studenata prve i završne godine na svakom fakultetu

i grupi. Moguće je (kao što smatra i Havelka, 1994) da je veza između vrednosnog sistema i izbora profesije uzajamna. Deluje uverljivo teza da obrazovanje za određenu profesiju učvršćuje neke ranije formirane vrednosti, a da druge menja (na primer, vezuje ih za specifičan sadržaj) i razvija neke nove. U tom kontekstu se može tumačiti iznadprosečno naglašavanje značaja razvijanja nauke i kulture zabeleženo kod studenata andragogije, ili pak visok stepen prihvatanja „sticanja znanja“ kao ličnog cilja, takođe studenata andragogije. Za početak je važna činjenica da su u ovom istraživanju utvrđene razlike koje zaslužuju pažnju. Svakako bi u budućim istraživanjima valjalo proširiti uzorak uključivanjem studenata sa još nekih karakterističnih fakulteta (pre svega Medicinskog i Ekonomskog), kao i studenata sa privatnih univerziteta.

## Literatura

- ALIBABIĆ, Š. I AVDAGIĆ, E. (2012). Razvojni elementi u strategijama obrazovanja odraslih. *Pedagogija*, 67(1), 5–19.
- BRANČIĆ, B. (1986). *Psihološke teorije izbora zanimanja – nove tendencije u profesionalnoj orijentaciji*. Beograd: Naučna knjiga.
- HAVELKA, N. (1994). Vrednosti i društvene promene: replikacija jednog istraživanja o učeničkim očekivanjima od budućeg zanimanja. *Psihologija*, 27(1–2), 67–82.
- INGLEHART, R. (1977). *The Silent Revolution*. Princeton: Princeton University Press.
- KNOLL, J. H. (2011). „Celoživotno učenje“ – novi termin za staru ideju? – potraga za istorijskim korenima. *Andragoške studije*, 1, 7–20.
- KUZMANOVIĆ, B. (1990). Procena relativnog značaja društvenih ciljeva. U: N. Havelka i saradnici (Ur.) *Efekte osnovnog školovanja* (str. 321–325). Beograd: Institut za psihologiju.
- KUZMANOVIĆ, B. (1995). Preferencije društvenih ciljeva. *Psihološka istraživanja* 7, 49–69.
- KUZMANOVIĆ, B. I PETROVIĆ, N. (2007). Struktura preferencija ličnih i društvenih ciljeva srednjoškolaca. *Psihologija*, 40(4), 567–585.
- LAZAREVIĆ, D. I JANJETOVIĆ, D. (2003). Vrednosne orijentacije studenata budućih vaspičara: stabilnost ili promena. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, (35), 289–307.
- LINDEMAN, E. C. (1989). *The Meaning of Adult Education. A Classic North American Statement on Adult Education*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- OVESNI, K. (2009). *Andragoški kadrovi – profesija i profesionalizacija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- PETROVIĆ, N. (1996). *Važnost ličnih i društvenih ciljeva i odnos prema političkim strankama*. (Neobjavljen diplomski rad). Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd.



- ROKEACH, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- SCHWARTZ, S. H. & BILSKY, W. (1987). Toward a Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–562.
- SCHWARTZ, S. H. & BILSKY, W. (1990). Toward a Psychological Structure of Human Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878–891.
- SUPER, D. E. (1973). *Psihološke determinante izbora zanimanja*. Beograd.

---

Bora Kuzmanović<sup>5</sup>, Nebojša Petrović<sup>6</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## Personal and Social Goals of Students in the Context of their Professional Orientation<sup>7</sup>

**Abstract:** The aim of this study was to determine how much are the students of different universities alike and how they differ in acceptance of different personal and social goals. We start from the assumption that students with certain personal goals and with a focus on specific social goals are directed to specific colleges, and that studies influence the acceptance and reinforcement of certain goals. In this context, special attention was focused on adult education students. The study was conducted in 2010 with 481 students from 10 different faculties and departments (groups) of the University of Belgrade. Students evaluated the impact of 18 social goals (employment growth, combating corruption, preservation of tradition, EU and others) and 18 personal goals (making friends, love, achievement, social power, hedonistic tendencies, and others). Statistically, significant differences among students of different groups were established in relation to 14 social and 10 personal goals. It is possible that the relationship between value systems and choice of profession is mutual, but this relationship for now remains an open question.

**Key words:** personal goals, social goals, values, students, career orientation, adult education students' goal.

---

<sup>5</sup> Bora Kuzmanović, PhD is a member of the National Education Council, and a retired professor, Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

<sup>6</sup> Nebojša Petrović, PhD is a professor at the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and a researcher in Network researchers SEE, London School of Economics.

<sup>7</sup> This paper is a part of research project undergoing realization at the Institute of Psychology, Faculty of Philosophy in Belgrade, "Identification, measurement and development of cognitive and emotional competences important for society oriented to European integration" (179018), supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development RS.



Steffi Robak<sup>1</sup>

Lajbnc univerzitet u Hanoveru, Nemačka

Marion Fleige<sup>2</sup>

Nemački institut za obrazovanje odraslih, Nemačka

## Struktura ponude u kulturnom i interkulturalnom obrazovanju — rezultati i interpretacija

**Apstrakt:** Obrazovanje odraslih u oblasti kulture usmereno je ka sticanju umetničkih veština, znanja o istoriji kulture, sposobnosti estetskog opažanja i interkulturalnoj komunikaciji. U vezi sa tim izgrađeni su diferencirani pristupi, koji mogu da budu posmatrani kao portali za kulturu i obrazovanje. Na primeru analize ovakvih programa predstaviceo aktuelni razvoj i tendencije u okviru ovih portala. Pri tome ćemo podvući naglašenu orijentaciju ka socijalnoj oblasti sa jedne strane i pokazati kako se interkulturalno obrazovanje diferencira u bujici novih diskursa i društvenog razvoja, sa druge strane.

**Ključne reči:** obrazovanje odraslih, empirijsko istraživanje, kulturno, interkulturalno i transkulturalno obrazovanje, analiza programa, institucionalno istraživanje, regija.

### Uvod

Kulturno obrazovanje se konstantno nalazi na visokom mestu na lestvici interesovanja. Prema ukupnoj statistici DIE<sup>3</sup> Instituta iz Hamburga u 2010. godini 15,9% od ukupnih događaja velikih javnih organizatora svrstano je u oblast kulture - „Kultur/Gestalten“<sup>4</sup> (Horn i Ambos, 2012: 60)<sup>5</sup>. U ovom članku diskutovaceo o strukturama i razvoju ponude javnih nosilaca kulturnog i interkul-

---

<sup>1</sup> Dr Steffi Robak je profesor na Lajbnc univerzitetu u Hanoveru, Institut za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Nemačka.

<sup>2</sup> Dr Marion Fleige je rukovodilac odeljenja/programa „Socijalna inkluzija/Zajednica obrazovanja u društvenim prostorima“, Nemački institut za obrazovanje odraslih, Lajbnc centar za celozivotno učenje, Nemačka.

<sup>3</sup> Prim. prev. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)

<sup>4</sup> Prim. prev. Kultura/Događaji

<sup>5</sup> U poređenju: DVV: 16,6%; DEAE: 16,3%, KBE: 12,1%; AdB 9,9%, AL 3,6%. Treba imati u vidu kulturnopolitičke okvire koji, istina, nisu predmet ovog članka.

turnog obrazovanja odraslih na primeru organizacija iz Nemačke - *Evangelische Erwachsenenbildung* (EEB)<sup>6</sup> i *Volkshochschule* (VHS)<sup>7</sup> (Fleige i Robak, 2012). Na primeru programske analize predstavimo aktuelne trendove i tendencije. Pri tome želimo da podvučemo snažnu orijentaciju ka društvenoj sredini prilikom kreiranja ponude. Sa druge strane, pokazaćemo kako se interkulturni komunikacioni portal – (Gieseke i saradnici, 2005) – izdiferencirao u spornoj oblasti između interkulturnog i transkulturnog obrazovanja i kako se u konkretnoj realizaciji, odnosi prema društvenom prostoru. Da bismo predstavili pomenute tendencije, najpre ćemo prikazati portale kulturnog obrazovanja na osnovu modela i nalaza iz priloženih studija (1), i na taj način predstaviti zapažanja iz gorepomenutih eksplorativnih analiza programa (2) i pokazati nagoveštene tendencije (3 i 4).

### Portali kulturnog obrazovanja - predstavljanje modela, kategorije i rezultata iz priloženih programskih studija

Kulturno obrazovanje je usmereno na sticanje umetničkih veština i znanja u kontekstu umetničkog stvaralaštva i na znanje o istoriji kulture i kulturnim kontekstima. Usmereno je takođe na estetsku sposobnost opažanja i doživljaja, kao i na interkulturnu komunikaciju. U te svrhe kreirani su diferencirani ulazni putevi koji u nastavku već pomenutih studija Gieseke i saradnika (2005) mogu da budu posmatrani kao portali za kulturu i obrazovanje. Oni se međusobno dopunjuju bez uzajamnog isključivanja. Sa tim u vezi Gieseke (2005: 30) piše sledeće:

*Kulturno obrazovanje opisuje ...celokupnu ponudu i praksu koja reaguje refleksno-recepcijski, samokreativno i interkulturno-komunikativno sa zaključcima i interpretacijom sveta, smisla i estetike. Takođe, ona ih priprema i uređuje za određene grupe korisnika. Pri tom reč je o senzibilizaciji, opažanju razlike, uvidu u slepu mrlju, novo opažanje i nove promenjene izražajne oblike... Kulturno obrazovanje aktivira u širem smislu kreativne, samoreflektujućepotencijale individue i priprema za različite perspektive i individualne pristupe i samoizražavanje u svetu.*

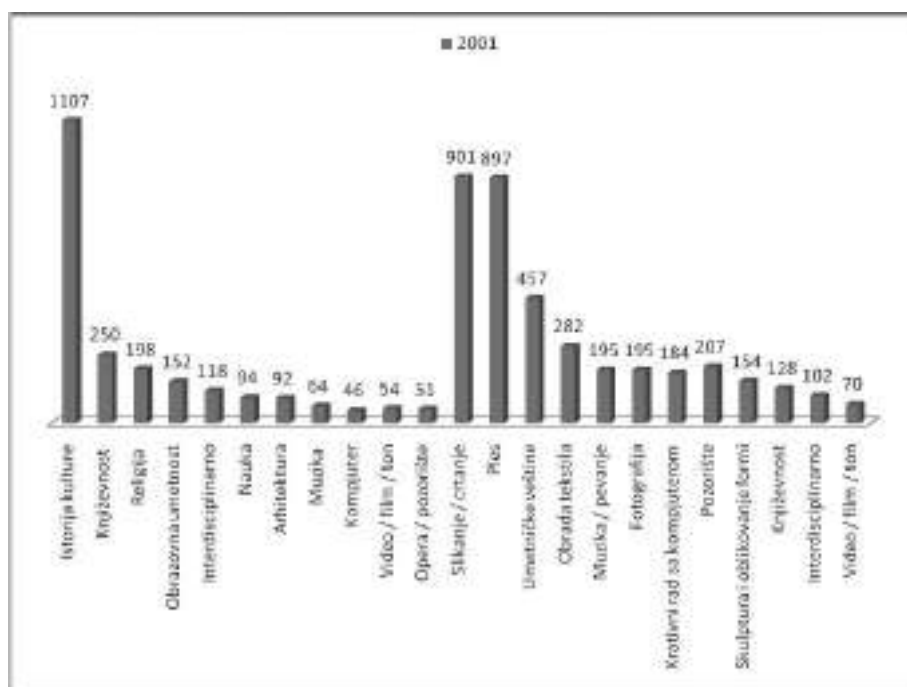
Portali su povezani sa različitim oblicima znanja, prilagođenim putevima i mestima učenja (*ibid.*): organizovana ponuda učenja (didaktički strukturirana ponuda u ustanovama za obrazovanje odraslih); koordinisano obrazovanje (po-

<sup>6</sup> Prim. prev. Evangelističko obrazovanja odraslih.

<sup>7</sup> Prim. prev. Visokih narodnih škola.

nuda van ustanova za obrazovanje odraslih, kao npr. u muzejima, socijalno-kulturnim centrima); kulturna praksa, odnosno oblast (npr. hor); kulturni događaj, odnosno manifestacija (npr. kulturni festivali).<sup>8</sup>

Programske analize su pokazale da refleksivno-receptijski i samokreativni portali (Gieseke i Opelt, 2005: 59) u Berlinu i Brandenburg (posmatrani periodu 1996. i 2001) u oblasti organizovane obrazovne ponude imaju težište na istoriji kulture (receptivna osobina), umetničkoj produkciji u smislu slikanja/ crtanja (kreativna), plesu (kreativna) i umetničkim veštinama (kreativna).<sup>9</sup> Posebno treba istaći širinu ponude samokreativnog obrazovanja, koje se razvilo do početka 2000.



**Grafikon 1:** Ponuda u kulturnom obrazovanju u Berlinu u 2001, podeljena prema stručnim oblastima (apsolutni brojevi) (Gieseke i Opelt 2005: 60)

<sup>8</sup> Dodatno treba pomenuti pristup koji pojam „samoobrazovanje” („Selbstbildung” prema Friedenthal-Haase 1998) opisuje kao „samostalno učenje na kulturnim mestima”.

<sup>9</sup> Ukupan pregled sistematsko-prijemnog i samokreativnog portala pokazuje da stanovništvo vanguardskih i manjih gradskih naselja više koristi prvi portal, dok stanovništvo velikih gradova više koristi drugi.

Jasno se vidi diferencijacija specifičnih formi nosilaca i institucija obrazovanja. Težište ponude Visoke narodne škole – institucionalno najvećeg nosioca ponude – u 2001. godini nalazi se u oblasti istorije kulture, slikanja i plesa, dok je težište ponude EEB (Evangelističkog obrazovanja odraslih) u oblasti umetničkih veština, obrade tekstila i pevanja / muzike (Gieseke i Opelt 2005: 71). Ovde se još dodaju i specifične regionalne razlike u okviru nosilaca ponude, kao što potvrđuju rezultati vezani za kulturu učenja u EEB u Berlinu i Brandenburgju koje navodi Fleige (2011). Tako npr. EEB u Ostprignic-Rupin (Ostprignitz-Ruppin), u zaleđini jednog manastira, svoj profil povezuje sa teologijom, istorijom kulture, obrazovanjem žena i zdravstvenim obrazovanjem, dok se ponuda u kulturnom obrazovanju u Frankfurtu na Odri kombinuje sa teologijom i temama vezanim za pitanja zajedničkog života u društvu, posebno sa susedima iz Poljske.<sup>10</sup> Ove tendencije u 2000. zajedno ukazuju na smenu individualnih (individualističkih) potreba sa jedne strane i pozicioniranja u socijalnom prostoru sa druge. Na taj način, kulturno obrazovanje pruža podršku individui u razvoju njenih kreativnih i emotivnih potencijala, ali takođe koristi i društvenu sredinu i lokalnu zajednicu za izražavanje kritičko-emancipatornih stavova prema društvenim problemima, kao prelaz ka građanskom obrazovanju. Ne može se pri tome izostaviti da je, pored svih diferencijacija, bilo i nazadovanja i skraćivanja: naročito je oblast samokreativnosti pogođena zbog gubitka ili smanjenja podrške u pojedinim savezima pokrajinama poslednjih godina. Tome je takođe doprinelo proširenje interesovanja institucija koje su nosioci organizovane ponude, kao i novi usmerenje koordiniranih mesta za učenje u okviru crkvene zajednice.<sup>11</sup>

Programska analiza Gieseke i Opelta (2005) do početka 2000. pokazuje da interkulturni-komunikacijski portal, tematski, ali i u strukturi ponude, beleži vrlo slab razvoj, što je u tom trenutku prilično iznenađujuće za jednu metropolu kao što je Berlin. Ukupno 296 ponuda (4 % ponude u oblasti kulturnog obrazovanja) odnosi se na interkulturnu razmenu, susrete, izgradnju identiteta (116 ponuda za informisanje/razmenu, 116 kurseva poljskog jezika, 56 putovanja, 8 ponuda na temu izgradnja identiteta) (Gieseke i Opelt, 2005: 93).<sup>12</sup> Ovde je fokus analize na komunikativnim aspektima kulturnog obrazovanja sa jedne strane i osnovnih zahteva po pitanju raznovrsnosti trenutne ponude u obrazovanju

<sup>10</sup> Ovde treba pomenuti i rezultate iz ranijih studija vezane za (kulturni) EEB — prema Fleige i Robak (2012).

<sup>11</sup> Prema Fleige, u toku 2000. ponuda EEB za usavršavanje u okviru službe i crkvene uprave znatno raste. U 2007. one čine blizu dve trećine od ukupne ponude u centralnoj ustanovi „Bildungseinrichtung der Landeskirche Berlin-Brandenburg“. Ovo ide u prilog sistematskom razvoju organizacije nosioca ponude, a uz to podržava i mogućnosti za individualnu participaciju. Istovremeno, ovo fokusiranje produkuje pojačano potiskivanje javne ponude u drugim tematskim oblastima.

<sup>12</sup> Iznenađujući rezultat studije u vezi sa ovom temom pokazuje da je ponuda u Brandenburgju u 2001. sa ukupno 342 događaja bila snažnije razvijena nego u Berlinu (prema Gieseke/Opelt 2005, str. 93).

odraslih sa druge. Stoga autorke povlače paralelu između pojmova interkulturalno i komunikativno obrazovanje. Na primerima programske ponude prikazane u pomenutim studijama primećuje se efekat učestvovanja na portalima, npr. kada se organizuju kulturni susreti u okviru plesa, u kontekstu samokreativnog učešća.

Pored toga, regionalne analize u delovima Berlina po imenu Kroyzberg (Kreuzberg) i Fridrihshan (Friedrichshain) pokazuju da se interkulturalni portal razvija u pravcu raznovrsne obrazovne ponude, recimo, u socijalno-kulturnim centrima, krugovima za sastanak žena, kafeima, i to preko multidisciplinarnih pristupa prva dva portala (ples, pozorište, književnost; predavanja, umetničke veštine) (Börje-sson, 2005: 152). Dodatna ponuda pokazuje uz to visok stepen povezanosti sa socijalnom sredinom, odnosno, kroz nju grad pruža prostor za zadovoljavanje obrazovnih potreba, budući da se i zajednički život implicitno ili eksplicitno tematizuje i obrađuje.

Uprkos ovim nalazima u vezi sa interkulturalnim obrazovanjem, na osnovu rezultata programskih studija ne može da se izbegne zaključak vezan za organizovanu obrazovnu ponudu koji pokazuju da je tema interkulturalnost do sada (rezultati u 2001) slabo razvijena i da je, kao što je poznato iz drugih analiza, više zastupljena u nekim drugim segmentima ponude (Fischer i Schneider-Wohlfart, 1994).

### **Aktuelni rezultati eksplorativne analize programa**

U našoj egzemplarnoj analizi programa kulturnog i interkulturalnog obrazovanja poći ćemo od deduktivno-induktivne postavljene hipoteze daljeg razvoja portala kulturnog obrazovanja. Pri tome ćemo da se pozovemo na po jednu ustanovu VHS i EEB iz Donje Saksonije (NDS)<sup>13</sup> i Severne Rajne-Vestfalije (NRW)<sup>14</sup>. Primeri obuhvataju ponudu u interkulturalnom obrazovanju u 4 regiona Donje Saksonije i tri EEB institucije Severne Rajne-Vestfalije, kao i ponudu jedne gradske Visoke narodne škole u NDS, analiziranu od strane katedre u Hanoveru (Lehrstuhl in Hannover)<sup>15</sup>. Takođe postoji i dodatna analiza ponude u kulturnom obrazovanju u EEB u pomenutim institucijama Donje Saksonije, sprovedena na katedri u Kemnicu (Lehrstuhl Chemnitz).

---

<sup>13</sup> Prim. prev. Donje Saksonije (NDS).

<sup>14</sup> Prim. prev. Severne Rajne-Vestfalije (NRW)

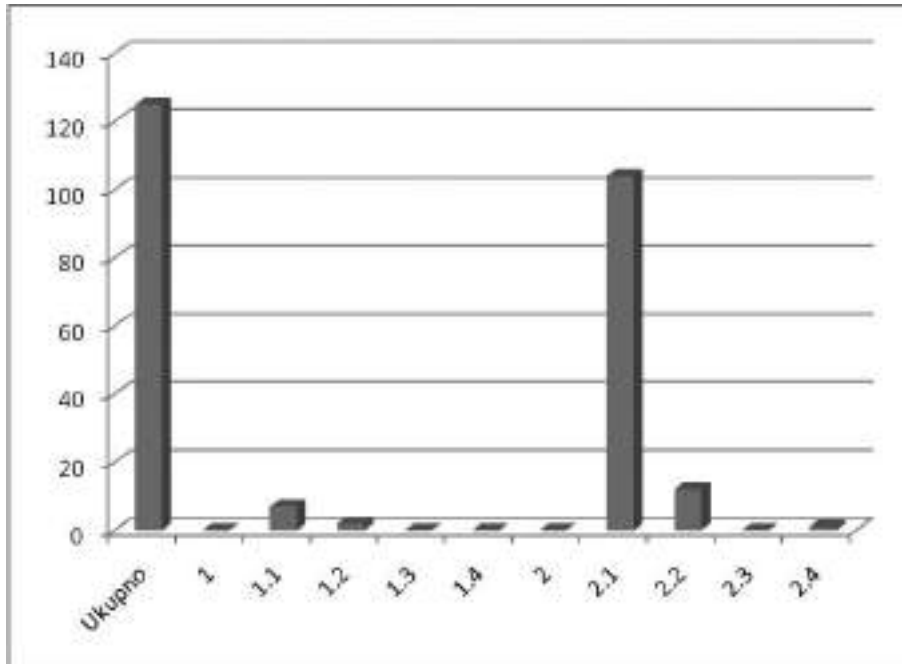
<sup>15</sup> Za prebrojavanje ponude i pripremu svih podataka, zahvaljujemo Isabel Petter, studentu saradniku Lajbnic univerziteta Hanover (Leibniz Universität Hannover).

*Razvoj ponude u kulturnom obrazovanju — pretpostavke i nalazi uz uvažavanje socijalnog prostora*

Naspram studije koju su sproveli Gieseke i saradnici (2005), u pozadini multisektoralnog sadržaja nagoveštavaju se rezultati vezani za ponudu i strukturu učešća (Schiersmann, 2006; Fleige, 2011a; Fleige, 2011b; Robak, Pohlmann i Heidemann 2012; Dietel, 2012). Sa druge strane, u pozadini dela studije o koordinisanom kulturnom obrazovanju koju je sproveo Börjesson (2005), za sistematsko-recepcijski i kreativno-samostalni portal pokazuju se tri tendencije: Prva je porast socijalno-prostornih pristupa. Druga je postojanje ponude za tzv. emotivnu stabilizaciju i ličnu dobrobit. Tako npr. studija koju je sproveo Dietel (2012) pokazuje dvostruku korist muzike i crtanja; sa jedne strane za umetnički izražaj, sa druge strane za podršku zdravstvenom stanju. Treća tendencija, po svemu sudeći u porastu, je očekivanje određene koristi za profesionalnu ili praktičnu upotrebu u svakodnevnom životu. Za potrebe naše analize, ove pretpostavke smo kanalisali po kategorijama koje se nadovezuju na model portala Gieseke (2011) uz uključivanje programskog časopisa na saveznom nivou EEB (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung [DEAE], 2011), ali se u okviru tog modela postavljaju i novi akcenti. Za dodatnu analizu u kulturnom obrazovanju u četiri EEB ustanove u NDS našli smo sledeću raspodelu:

1. Sistematsko-recepcijski portal
  - Mesto br. 1: Ponuda tipa kulturnih najava i kulturnih dešavanja = 6 ponuda (4,8 % od ukupne ponude za kulturno obrazovanje)
  - Mesto br. 2: Ponuda sa elementima društvenog prostora/okruženja = 1 ponuda (0,8 % ukupne ponude za kulturno obrazovanje)
  - Mesto br. 3: Ponuda sa orijentacijom na individualnu dobrobit = 0 ponuda
2. Samokreativni portal
  - Mesto br. 1: Ponuda sa orijentacijom na usvajanje tehnika = 104 ponude (83 % od ukupne ponude za kulturno obrazovanje)
  - Mesto br. 2: Ponuda sa orijentacijom na emotivne resurse = 12 ponuda (9,7 % od ukupne ponude za kulturno obrazovanje)
  - Mesto br. 3: Ponuda sa orijentacijom na individualnu korist = 1 ponuda (0,8 % od ukupne ponude za kulturno obrazovanje)
  - Mesto br. 4: Ponuda sa eksplicitnim elementima socijalnog prostora/svakodnevice = 0 ponuda





**Grafikon 2:** Broj ponuda kulturnog obrazovanja u EEB prema kategorijama ponuda – institucije EEB iz četiri regiona NDS

Pretpostavljenu korist u ispitanim institucijama u ovom trenutku još nije moguće potvrditi. Ipak, uprkos smanjenju obrazovno-političke podrške, očigledan je konstantno visok udeo ponude vezan za kreativne tehnike, posebno u oblasti tekstila. Takođe, jasno je na kojem mestu se nalazi ponuda sa kulturnim tumačenjima (književnost i hrišćanstvo) i ponude sa emotivno-stabilizirajućim, i jednim delom individualnim i obrazovnim pristupom (ples, književnost). Činjenica da prikazana obrazovna ponuda u okviru drugih kategorija (još uvek) ima inferiornu ulogu, za sad nema uticaj na porast njihovog značaja.

Posebno se hipoteze povećanog socijalnog prostora oslanjaju na ranije pomenute nalaze Fleige (2011b) o diferencijaciji ponude na osnovu institucionalnih oblika (obrazovni rad vs. radnih mesta u kooperaciji sa lokalnim crkvenim zajednicama) kao i regiona, odnosno lokalnih socijalnih prostora. Ova diferencijacija važi upravo za priloženi primer velikih i srednjih urbanih sredina, kao i seoskih ustanova EEB u Donjoj Saksoniji. Pogledom na pojedinačne ustanove pokazuje se da one imaju potpuno različite načine formiranja profila. Pored toga, programska brošura na saveznom nivou EEB (DEAE, 2011) prikazuje ceo niz ponu-

da sa eksplicitnim prostornim kategorijama. Na taj način povezuje se ponuda u književnosti i filmu (bilo u vezi sa hrišćanskom kulturom ili bez nje) sa mestom dešavanja. Takođe su primetna i događanja iz svakodnevne kulture. Naslovi za ovakve ponude glase npr. „Vozačka dozvola za kulturu” (Kulturfuhrerschein), „Luterov pratilac” (Lutherbegleiter/in), „Književnost na licu mesta” (Literatur an Ort und Stelle) ili „Industrijska kultura” (Industriekultur).<sup>16</sup> Obrazovno-političko forsiranje npr. u okviru preporuka UNESCO (Busch, 2009) za inkluziju marginalizovanih ciljnih grupa ili program „Učenje na licu mesta”,<sup>17</sup> trenutno ide u prilog većem poklanjanju pažnje socijalnom prostoru. Na osnovu programa DIE „Inkluzija/Učenje u mestu boravka” razvijeni su određeni koncepti, refleksije i prvi rezultati (Kil, 2012; Hulsmann i Mania 2012; Vidi takođe: Radna grupa tokom zasedanja Odeljenja 2012, Fleige, 2011c; 2013). U zpozadini ovih debata deluje prostorno-teorijska paradigma u duhovnoj nauci i sociologiji koja se pored geografskog fokusira i na kulturni prostor (Bourdieu, 1985; Löw, 2001; Kessel i Reutlinger, 2010).<sup>18</sup> U dosadašnjim naučnim diskusijama o obrazovanju odraslih, vodilja je bila veza sa socijalnim prostorom kao ograničenom geografskom oblasti u kojoj njeni stanovnici zajedno učestvuju u lokalnoj obrazovnoj ponudi (Giesecke i saradnici, 2005: 381; Wittpoth, 2007: 197).<sup>19</sup> Pri tom, za korišćenje ponude Visokih narodnih škola nije važna samo naklonost socijalne sredine ka obrazovanju, već i dostupnost i prostorna distanca u odnosu na obrazovne institucije u delovima grada — „institucionalana strukturna dostupnost” (Friebel, 2008) kao što Wittpoth (2007) pokazuje na primeru centra Bohuma.

Mala mesta za obrazovanje su vrlo značajna za obrazovanje odraslih. Veze sa kulturnim obrazovanjem u takvim sredinama vrlo su intenzivne: kultura, umetnost, interkulturno razumevanje deo su jednog socijalnog prostora, kao što pokazuje analiza o koordinisanom obrazovanju koju je sproveo Bôrjesson (2005), kao i Fleige (2011b) - analiza o kulturnom obrazovanju u okviru EEB.

<sup>16</sup> Kulturno obrazovanje u EEB sveukupno treba da doprinese „povećanju kvaliteta života u regionu” (EAE 2008), ovde prikazano na primeru Brandenbura, što je posebno naglašeno za strukturno slabije regione. Veliki spektar ponude profitira pri tom kroz projektna sredstva.

<sup>17</sup> Takođe treba pomenuti Berlinske studije u vezi sa monitoringom socijalnog prostora (Haußermann i drugi 2010) u nastavku savezno—pokrajinskog programa Socijalni grad.

<sup>18</sup> Sudeći prema debatama, od pojedinaca iz različitih životnih prostora konstituiše se jedan socijalni prostor, koji, pak, kao i same životne sredine, nije identičan sa socijalnim „miljeom”. U jednom geografskom socijalnom prostoru određeni „milje” može da bude nedovoljno ili prenaplašeno interpretiran, na njega ipak istovremeno koriste različite socijalne grupe. Vodeća normativno- konceptijska predstava u ovim debatama, pored one o inkluziji, je predstava o građanskom društvu. U kulturnom (eventualno i virtualnom) socijalnom prostoru, različiti miljei koriste taj prostor.

<sup>19</sup> Osamdesetih godina vođene su diskusije o učenju u socijalnoj sredini, npr. u okviru udruženja (prema Tietgens 1993, str. 155). Nasuprot tome, tokom 2000-te više je bilo govora o otvaranju novih mesta za učenje i to van obrazovnih institucija (prema npr. Fischer 2007).

*Razvoj ponude u interkulturnom obrazovanju — pretpostavke iz ugla izdiferenciranih modela interkulturalnosti*

Za precizan opis strukture i razvoja trenutne ponuda u interkulturnom komunikativnom portalu, u narednom delu govorićemo o nalazima Gieseke i saradnika (2005) polazeći od interkulturnog, odnosno, transkulturnog obrazovanja. Dok pojam interkulturnog obrazovanja uglavnom upućuje na jedan zatvoreni izraz u kulturi i na forme kulturnog prilagođavanja, odnosno, na mogućnosti za susrete između pripadnika različitih kultura, pojam transkulturno obrazovanje orijentiše se prema otvorenom i od sredine 2000-te godine u diskursima u kulturi uveliko etabliranom kulturnom pojmu koji je definisao Welsch (1988; 2005). Ovaj pojam povezuje fenomene promenljivih, odnosno hibridizujućih kultura. Sa ovakvom pozadinom, pojam transkulturalnosti otvara pogled na zahteve u obrazovanju i učenju koji postaju kompleksniji. Oni predstavljaju pripremu na kulturno i socijalno izdiferencirane životne i radne zahteve i opis dejstva tranzicionih procesa i prelaza moderne na postmodernu kod pojedinaca. Takođe se gleda i na procese transnacionalizacije i njihovo dejstvo na pojedince i institucije.

Za kontinuirano i obrazovanje odraslih može da se pođe od toga da će pojam transkulturnog obrazovanja teoretski i konceptijski da dopunjuje pojmove interkulturnog obrazovanja, možda čak i da ih zameni (Gieseke i Robak, 2009). Trenutno se ovi izrazi zajedno posmatraju i karakterišu kao pojmovni par, u kom svaki zasebno stoji pred pozadinom već nagoveštenih trenutnih društvenih zahteva.

Karakteristike interkulturnog i transkulturnog obrazovanja: Inter- i transkulturno obrazovanje se bave komunikacijskim i fizički-emotivnim delovima obrazovnih procesa i tematizuju mogućnosti za postizanje blagostanja. Ono poboljšava u posebnoj meri sposobnost opažanja i doživljaja (Welsch, 1988a; 1988b), podstiče humanost, pravdu i spoznaju različitosti. Za to potrebna diferencijacija načina za anticipaciju i prilagođavanje upućuje na dejstvo transkulture u životnim prostorima.

Pored toga, naslućuje se snažna diferencijacija u okviru inter / transkulturnog portala kao posledica društveno-globalnih procesa koja je još snažnija nego u druga dva portala. Tu spadaju različiti migracioni procesi i njihove posledice u Nemačkoj. Uz to dolaze i oblici deferencijalnih migracija u druge zemlje, kao i transmigracioni oblici i kretanja stanovništva koja zbog privrednih i kulturnih povezivanja stalno dobijaju nove oblike i time podstiču zahteve za obrazovanje i kvalifikacije – sve do potpune transnacionalizacije struktura i organizacija (Köhler, 2004; Mau, 2007). Ova dva razvojna pravca povezana su kretanjima „ka i iz unutrašnjosti”. Na taj način oni formiraju teren za stvaranje koncepta inter / transkulturnog obrazovanja. Uz to, na trećem mestu, dolaze obrazovni procesi

koji mogu da se definišu kao interkulturalno, odnosno transkulturalno obrazovanje za grupe sa različitim kulturnim zaledima.

Pomenuti procesi upućuju na hibridizaciju svetskog društva (Beck, 1988), ali ono ujedno i dalje formira diferencirane kulturne svetove (Schriewer, 2007). Proces uređivanja društva zavisice od mere u kojoj će različite grupe moći da učestvuju u njemu i od toga koliko procesi nastanka „hibrida“ budu shvaćeni kao motor pokretač u procesu modernizacije. Imajući ovo u vidu, Sprung (2002: 115) razlikuje četiri oblasti interkulturalnog i kontinuiranog obrazovanja: kompenzatorne ponude<sup>20</sup>, kvalifikacije<sup>21</sup> i integracije na tržištu rada, ponude za lični razvoj<sup>22</sup> kao i građansko obrazovanje<sup>23</sup>. Njih možemo da posmatramo kao naprednu diferencijaciju u oblastima stručnog usavršavanja, opšteg, građanskog, kulturnog kao i religijskog obrazovanja (videti u: Robak 2012; Heinemann i Robak, 2012).

Interkulturalni aspekti i veze sa ‘kulturnim učenjem’: Interkulturalno obrazovanje je usko povezano sa kulturnim. Ono ga prožima, naročito kad su u pitanju forme opažanja, prilagođavanja i znanja o kulturnim praksama i praksi učenja. U oblasti interkulturalnog obrazovanja nude se razumevanje u komunikaciji, identitetsko samopotvrđivanje, odnosno razvoj identiteta, razvoj i potvrda kulturnosti (Göller, 2000)<sup>24</sup>, dekonstrukcija kulturizacije (Kaschuba, 1995) kao i razumevanje i izučavanje kulturne prakse (Robak, 2000). Cilj je učešće u kulturi, proučavanje tolerancije ambiguiteta i uspostavljanje kulturnosti, pri čemu se razvija sposobnost osećaja za druge kulture i razumevanja njihove prakse. Razvijanje kulturnosti upućuje na povećanje zahteva za osiguranjem i širenjem pripadnosti i shvatanja sebe kao stabilnog i konstitutivnog dela društva (*ibid.*).

Kulturno učenje kao deo interkulturalnog obrazovanja ovde podrazumeva prilagođavanje znanja, kao i formi svesti i iskustva o drugim kulturama. Važni su i iskustvo i refleksija fenomena modernizacije; spoznaja i razumevanje različitih nivoa ispoljenosti ovih fenomena u različitim kulturama; razumevanje značenja

<sup>20</sup> Ova ponuda treba da budu dostupna ugroženim grupama u širem smislu i da deluju kao preventivna strategija protiv rasizma. Najvećim delom programi su posvećeni migrantima.

<sup>21</sup> Funkcija kvalifikatornih ponuda u obrazovanju odraslih je prilagođavanje ranije stečenih kvalifikacija potrebama tržišta rada. Pod kvalifikacijama se podrazumevaju takođe i interkulturalne kompetencije.

<sup>22</sup> Ponuda za lični razvoj treba da omogući polazniku stvaranje prostora neophodnog za njegovu orijentaciju u profesionalnom smislu i za refleksione procese. U tome je sadržana tema kulturnog identiteta i načina ophođenja sa stranim i drugačijim.

<sup>23</sup> Ova oblast obuhvata ponudu za sticanje i izgradnju demokratskih struktura i teme koje se prostiru od rasizma i odbacivanja preko aspekata svetske nejednakosti, do diskusija o aktuelnim konfliktima i ratovima.

<sup>24</sup> Kulturnost nastaje kroz kulturno oblikovanje i sposobnost za tematizovanje načina na koji se vrši kulturno oblikovanje. Ona se realizuje kroz formiranje smisla, učešća u kulturi, oblike samoučešća i refleksivnog osvrta na kulturne zajednice i stvaranja novog značenja na temelju aktivnog učešća. (prema Göller 2000). „Pod kulturnoću se podrazumeva specifična smisaona određenost čoveka; (ljudska) kulture su time okarakterizovane... Ova smisaona određenost implicira aktivno-spontano samopozivanje čoveka na sebe, na ljude oko sebe, ljudska dela, izjave, učinke, svet ili delove sveta” (*ibid.*, str. 272).

ovih fenomena za pojedinca u okviru biografije, dakle u odnosu na sopstvene načine tumačenja; kao i razumevanje značenja fenomena i kulturnih svetova za jedno društvo u procesu kontinuiranih promena (Robak, 2012a).

Transkulturalni aspekt: Pojam transkulturalnog obrazovanja, kao što je prethodno nagovešteno, odnosi se na jedan izraz koji je dao Welsch (1988a; 1988b), kao i na opis „hibridizacije“ - Reckwitz (2006)<sup>25</sup>. Welschova osnova za transkulturalni pojam ima korene u konceptualizaciji postmoderne i njenom tumačenju putem estetske misli. To se posebno jasno vidi u formulaciji etičkih i političkih premisa (Welsch, 1988a; 1988b) kao i u spoju postavljenih makro i mikrosocijalnih dijagnoza o stanju kulture.

Transkulturalno obrazovanje razvija se u jednom napetom polju između povećanja sposobnosti za zapošljavanje, razvoja ličnosti, razvoja identiteta i razvoja kulturnosti. Ponuda transkulturalnog obrazovanja unosi se u intermedijarno u ponudu i projekte različitih obrazovnih oblasti u obrazovanju odraslih i kontinuiranom obrazovanju. Oni obezbeđuju bazičnu, ali i specifičnu strukturu ponude u okviru izdiferencirane kulturne perspektive. Ovde je cilj aktivno uključivanje svih u društvo i procese stvaranja kulture u kojima se uspostavljaju specifična i stepenovana ponuda za sticanje kvalifikacija, proširenje pogleda na svet, formiranje identiteta, učenje i reflektovanje kulturne prakse, kao i kulturno stvaralaštvo; u ovim procesima diverzitet se ne gubi iz vida (videti u: Haunschild, Robak i Sievers, 2013).

Sa tim u vezi, transkulturalna promena pogleda može da se posmatra kao posebna sposobnost koja se pokazuje kao oblikovani kosmopolitizam, povezan sa obrazovanjem putem povratne sprege (Robak, 2012b). Transkulturalna promena pogleda je postepeni proces. Ona predstavlja sposobnost fleksibilnog kretanja i menjanja sistema tumačenja, van znanja i razumevanja.<sup>26</sup>

### *Razvoj ponude u interkulturalnom i transkulturalnom obrazovanju - nalazi*

Za našu egzemplarnu programsku analizu bilo je značajno pronalaženje gore opisanih kulturnih pojmova i obrazloženja interkulturalnog i transkulturalnog obrazovanja, kao i intermedijarnih procesa u strukturi ponude i specifičnosti njenih nosilaca.

<sup>25</sup> Pod hibridizacijom se podrazumevaju novi procesi kulturnih oblikovanja kroz praksu, koji strukture i procese modernizacije prožimaju i kulturu, koncipiranu kao subjekat kulturu, konstantno menjaju (Reckwitz, 2006; prema: Robak 2012a).

<sup>26</sup> Sticanje iskustva koja su otvorena za nova tumačenja; Preraditi i postaviti tumačenja, kao i razumeti strana tumačenja zahteva aktivno ispitivanje i definisanje razloga za tumačenje i delovanje; Sposobnost za transkulturalnu promenu pogleda je usporen proces razumevanja drugih tumačenja i opažanja načina tumačenja; Poslednji korak je aktivna razmena između sistema tumačenja (Robak 2012a).

Kategorije koje će u nastavku biti predstavljene razvijene su na osnovu go-repomenutih primera egzemplarnih programa institucije EEB kao i jedne gradske VHS u Donjoj Saksoniji.

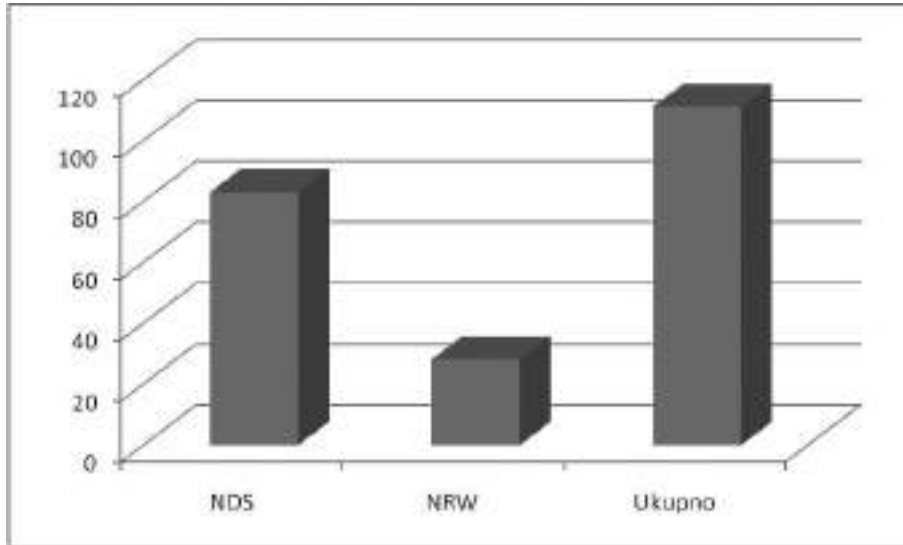
Na osnovu ovih kategorija postaje jasno da se interkulturalni portal ne ograničava na ponudu komunikacijskog tipa zasnovanu na razumevanju, nego ona gradi mešovite portale koji se izgrađuju na prelazima ka drugim portalima kulturnog, kao i religijskog i građanskog obrazovanja. Takav portal trenutno liči na „deltu” sa tematskim granama, ali još uvek nema prepoznatljivu šematsku strukturu. Ovaj oblik „delte“ se vidi pri rastu i širenju tematskog polja, mada još nesistemizovanog (Deleuze i Guattari 1977; Enoch i Gieseke 2012):

**Tabela 1:** Kategorije interkulturalnog portala

Interkulturalni portal	
Sistematsko-recepcijski	<ul style="list-style-type: none"> <li>• predavanja, seminari, govori i drugi organizacioni oblici obrazovanja na temu kulture, umetnosti i istorije kulture;</li> <li>• predavanja, seminari, govori i drugi organizacioni oblici obrazovanja o kulturi, umetnost i istoriji kulture u odnosu na različite kulture, kao i hrišćanske tradicije.</li> </ul>
Samokreativni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• raditi nešto samostalno, biti praktično aktivan i upoznavati praksu drugih kultura (kuvanje, slikanje i crtanje, fotografija, pisanje, ples i drugo).</li> </ul>
Razumevanje i komunikacija u užem smislu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• komunikacijske rasprave sa drugim kulturama ili kulturnim praksama;</li> <li>• interkulturalni dijalozi/kompetencije;</li> <li>• interkulturalna senzibilizacija/trening.</li> </ul>
Pregovaračko-refleksivni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• refleksivne rasprave sa sopstvenima načinima tumačenja, vrednostima i normama: (emancipacija, demokratizacija, stranačka netrpeljivost)</li> </ul>
Ponude za migrante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jezički kursevi;</li> <li>• kursevi za integraciju;</li> <li>• opismenjavanje.</li> </ul>
Interreligijski dijalog	<ul style="list-style-type: none"> <li>• život u pluralnim društvima (u Nemačkoj);</li> <li>• interreligijski dijalog u drugim društvima (npr. poklonička i studijska putovanja).</li> </ul>
Kvalifikacije zaposlenih u tematskim oblastima - interkulturalne i interreligijske kompetencije	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vezane za profesiju.</li> </ul>

U sledećem delu su prikazani rezultati vezani za EEB u 4 regiona u NDS i tri ustanove u NRW, kao i jednu gradsku Visoku narodnu školu. Komparativno-ćemo predstaviti kako zajedničke tako i institucionalne oblike i razvojne trendove tipične za instituciju nosioca. Uz to, proverićemo hipotezu veza životnog i socijal-

nog prostora i ponuda, čije smo značenje za druga dva portala utvrdili i proverili u prethodnom poglavlju.



**Grafikon 3:** Broj ponuda u interkulturalnom obrazovanju u četiri regiona u NDS kao i u tri obrazovne institucije u NRW

U ustanovama EEB zabeleženo je 111 događaja sa karakterom interkulturalnog obrazovanja. U četiri regiona u NDS od 1122 događaja, 83 ponude se nalaze u ovom portalu. U NRW od 200 događaja, 28 spada u ove kategorije. Samo nekih 7 % ponude u Donjoj Saksoniji otpada na interkulturalno obrazovanje, u NRW je to 14 %, ukupno 8 % od ukupne ponude. Raspodela apsolutnih brojeva izgleda ovako:

- Mesto 1: Sistematsko-recepcijski = 38 ponuda (34 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 2: Ponuda samo za migrante = 36 ponuda (32 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 3: Interreligijski dijalog (život u pluralističkim društvima (u Nemačkoj) i interreligijski dijalog u drugim društvima) = 21 ponuda (19 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 4: Obuka za zaposlene u tematskim oblastima interkulturalnih ili interreligijskih kompetencija (povezano sa profesijom) = 7 ponuda (6 % od ukupne interkulturalne ponude)

- Mesto 5: Samokreativni = 5 ponuda (5 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 6: Razumevanje i komunikacija = 4 ponude (4 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 7: Pregovaračko-refleksivni = 0 ponuda

Ovde se vidi da Kategorija 1, sistematsko-repcijska ponuda predstavlja glavno težište, pri čemu se jedan veći deo događaja odigrava u kontekstu Svetskog dana molitve 2012. Dominiraju kratkoročni događaji, a prisutne su reakcije na aktuelne događaje iz oblasti crkvenog života.<sup>27</sup>

Na drugom mestu nalazi se Ponuda za migrante. Ovde se EEB posvećuje jednoj oblasti koja zbog Zakona o integraciji i sa njim povezanim finansiranjem dobija veliku pažnju. Na trećem mestu sledi ponuda iz kategorije broj 6: Interreligijski dijalog. Ona posreduje uglavnom između hrišćanstva i judaizma. Kategorija 3, Razumevajuće-komunikacijski u užem smislu ostvaruje se uglavnom u oblicima kao što su krugovi za razgovor. To su već desetinu godina unazad etablirane socijalne forme učenja za akademski dijalog.

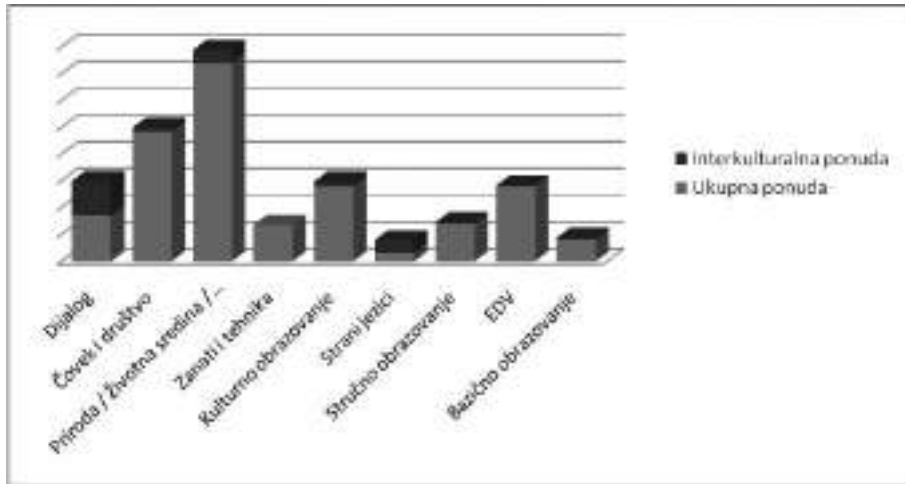
Kategorija 2, Samokreativna ponuda. Ona postoji na niskom nivou od pet događaja. Glavnu vezu imaju sa kuvanjem kao mogućnošću za sticanje kulturne prakse.

Kategorija 4, refleksivni suočavanje sa sopstvenim šemama tumačenja, vrednosti i normi, nije pronađena. U primeru se dakle ne nalazi samostalna ponudea vezana za pitanja demokratizacije. Teme kao što su rasizam, netrpeljivost prema strancima i diskriminacija, odnosno razumevanje među narodima, mir i izjednačenje nisu obrađivane u okviru interkulturalnog portala. To iznenađuje, s obzirom na činjenicu da je EEB sve do 1990. godine imao nezavisno-kritičko težište, uz mnoge dodirne tačke sa kulturnim i građanskim obrazovanjem, kao što pokazuju starije analize programa EEB na katedri u Berlinu (prema Heuer /Robak 2000). Pripadnost ponude određenom socijalnom prostoru ne vidi se tematski - eksplicitno. Ona se mnogo više odražava kroz, za EEB specifične vrste tema, tipičan odnos ka životnim prostorima učesnika (naročito u kategorijama 6 i 3).

U poređenju sa egzemplarnim vrednovanjem programa EEB, program Visoke narodne škole pokazuje, i pored nižeg nivoa apsolutnih brojeva, razvijen profil inter- odnosno transkulturalnog obrazovanja: Od 1571 ponuda, 141 pripada interkulturalnom portalu, što je (samo) 8 % od ukupne ponude i jednog niza projekata. Ponuda je podeljena po stručnim oblastima na sledeći način:

<sup>27</sup> Bez ponude povodom Svetskog dana molitve, spektar ponude bi bio ograničen na broj od 8 događaja i nalazio bi se na mestu broj tri.





**Grafikon 4:** Interkulturalna ponuda Visoke narodne škole u NDS prema stručnim oblastima

Apsolutni brojevi su podeljeni na sledeći način:

- Mesto 1: Ponuda samo za migrante = 50 ponuda (38 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 2: Samokreativna = 34 ponuda (24 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 3: Sistematski-recepcijska = 26 ponuda (18 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 4a: Razumevanje i komunikacija = 12 ponuda (8,5 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 4b: Obuka za zaposlene u tematskim oblastima interkulturalne ili interreligijske kompetencije (povezano sa profesijom) = 12 ponuda (8,5 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 5: Interreligijski dijalog = 11 ponuda (oko 8 % od ukupne interkulturalne ponude)
- Mesto 6: Pregovaračko-refleksivna = 1 ponuda (0,7 % od ukupne interkulturalne ponude)

Težište interkulturalnog obrazovnog rada vidljivo je u oblasti „razvijanje dijaloga.“ Veći deo ponude je identifikovan kao Ponuda samo za migrante, budući da se ona odnosi na tu određenu ciljnu grupu. Širok spektar kurseva ima za temu učešće građana i upadljivo širok spektar ponude povezane sa gradskom sredinom, kao što su grupe za razgovor, kursevi za integraciju i grupe za nemački

jezik. Time ova grupa sa 50 ponuda stoji na prvom mestu. Istovremeno bi mnoge od ovih ponuda mogle da bude priključene pregovaračko-refleksivnoj grupi, budući da su postavljene kao građansko obrazovanje, što se vidi i kroz predašnji naziv „Politika, integracija i savetovanje”.

Ovo upućuje na jedan profil u kojem je manje prisutna direktna interkulturalna komunikacija, a mnogo više konkretni obrazovni rad. Na taj način povezuju se razumevanje i komunikacija u okviru specifičnih obrazovnih sadržaja, što daje direktnu podršku procesima integracije na licu mesta. Kroz to se integracija, odnosno inkluzija, jasno vide kao težište profila.

Na drugom mestu sledi samokreativna ponuda. Upadljivo težište samokreativne ponude nalazi se u izdiferenciranim ponudama kurseva kuvanja (potiču iz stručne oblasti „priroda / životna sredina / zdravlje“), što znači da se preko kuvanja kao kulturne prakse prenosi kultura i praktikuje komunikacija. Drugi vid kulturnih susreta je ples.

U sistematski-recepcijskoj ponudi koja se nalazi na trećem mestu, polazi se od turističkih interesovanja koja se nude kao kulturno učenje u formi prenošenja znanja preko različitih zemalja, ali takođe i u obliku učenja vokabulara u svrhu putovanja.

Najverovatnije ova ponuda može da bude korišćena i za pripremu poslovnih putovanja, kao i za druge poslovne procese. No ipak, samo jedan njen mali deo odražava kritičko-refleksivni pogled u kontekstu građanskog obrazovanja. To znači da se ne obrađuju teme kao što su globalizacija i transnacionalizacija. To svedoči i nizak broj (1) u kategoriji pregovaračko-refleksivne ponude. Nekoliko ponuda za strane jezike svrstano je u sistematsko-recepcijski pristup, dok je veći deo u grupi razumevanje i komunikacija. Sa ukupno 12 ponuda, ona se nalazi na četvrtom mestu, ali ipak čini samo 8,5 % ukupne interkulturalne ponude.

Budući da se strani jezici u programu pojavljuju pod naslovom „interkulturalni susreti”, iz tog se vidi da se radi o jednom specifičnom konceptu ponude i učenja koji povezuje oblike kulturnog života i interkulturalnog obrazovanja sa kognitivno-komunikacijskim učenjem jezika. Takođe se organizuje i pojedinačni događaji, kao što su razgovori u grupama, odnosno interkulturalna komunikacija, naročito u oblasti obuke zaposlenih u tematskim oblastima interkulturalne i interreligijske kompetencije, koja se sa 12 ponuda takođe nalazi na četvrtom mestu, odmah uz ponudu kao što je npr. „ekspert za interkulturalne situacije.”

U oblasti Interreligijski dijalog nalazi se isključivo ponuda na temu „život u pluralističkim društvima”, koja se odnose na odnos prema religiji u regionalnom okruženju. Ovo takođe upućuje na zaključak da je u pitanju profil sa regionalno orijentisanom ponudom, na određene delove grada, a time i na socijalni prostor, koja se bavi pitanjem integracija odnosno inkluzije.

Na prvi pogled čini se da teme kao što su refleksija diskriminacije, rasizam i demokratija ne igraju značajnu ulogu, jer se pojavljuju u okviru samo jedne ponude u pregovaračko-refleksivnoj oblasti. Međutim, iz projekata se vidi da se ove teme ne realizuju kroz komunikaciju, nego mnogo više u vidu projekata u socijalnoj sredini sa konkretnim ciljevima i po mogućnosti sa izgradnjom, dugoročno gledano, održivih struktura. U okviru tih struktura teži se poboljšanju mogućnosti za učešće i delovanje: „Xenos Vielfalt – Inklusion – Perspektiven” (Stranac – Raznovrsnost – Inkluzija – Perspektive) je mreža koja implementira lokalni integracioni plan u okviru pet delova projekata u gradu. Takođe „Integrationsbeiräte in /Ort/” (Saveti za integraciju u .....), predstavlja projekt koji obučava Savete za integraciju u pojedinim mestima i podržava političko učešće.

Ponuda kulturnog obrazovanja koja može da se svrsta u npr. spektar muzičkih ponuda, oblast književnosti, umetnosti ili drugih umetničkih oblasti ili u estetsku praksu i iskustva u širem smislu, slabije je razvijena.

### *Tendencija 1: Diferencijacija Portala za interkulturalno obrazovanje*

Predstavljena sistematika i egzemplarna programska analiza pokazuju da se portal za interkulturalno obrazovanje nesistematski izdiferencirao u obliku „delte”. U poređenju sa rezultatima Gieseke i saradnika (2005) on i dalje ima nizak broj programa. Na osnovu zbirnog prikaza, primećuju se procesi i kretanja u okviru pojedinačnih institucija, odnosno nosilaca obrazovanja.

Po svemu sudeći, pojam kultura, kulturne razlike, diverzitet, zatim interkulturalno i transkulturalno obrazovanje, nedostaju EEB. Takođe, odgovarajući oblici učenja koji su, tematski gledano, smešteni između refleksije, kulturne prakse i učenja treba jasno da se izdiferenciraju. Neke važne teme nezavisnog kritičkog EEB, po svemu sudeći, potpuno su izgubljene. Sa druge strane, u ponudi se ogleda ispunjenje zadataka prema društvu. Zahtevi mešovitog društva i identitet između društvene diferencijacije i standardizacije / segregacije kao i korišćenje inter/transkulturalnog obrazovanja između sigurne zapošljivosti, osiguranja identiteta i kulture, izgradnje ličnosti, po svemu sudeći još nisu deo diskursa.

Nasuprot tome, struktura ponude Visokih narodnih škola pokazuje razvijeniji pojam interkulturalnog obrazovanja, koji je posebno posvećen ciljevima integracije i inkluzije. Za njihovo ostvarenje formirana je široka struktura ponude interkulturalnog obrazovanja, koja ima u vidu pojam „transkulture“ u socijalnoj sredini i koja, naročito u kontekstu migracija, hibridizaciju priprema preko prakse povezane sa kulturnom, socijalnom i političkom participacijom.

Refleksivno-kritička ponuda, po svemu sudeći, još nije jasno izdefinisana u okviru celokupne ponude, no ipak je izvesno da postoji politički zahtev za inkluzivnim građanskim obrazovanjem, pre svega u obrazovnom radu u gradskim sredinama. Ponude u samostalno-kreativnoj oblasti omogućuju susrete polaznika kroz njihove učešće u praktičnim aktivnostima. Sistematsko-recepcijska oblast, koja se ne dotiče migracionog konteksta, već priprema za procese transnacionalizacije i obezbeđuje demokratsko-teorijski kritički pogled, još uvek nije jasno izdiferencirana.

### *Tendencija 2: Socijalno-prostorna orijentacija kulturnog obrazovanja*

Rezultat analiza kulturnog obrazovanja u EEB je pokazao da se socijalno-prostorna orijentacija ispoljava kroz institucionalne oblike i regionalne karakteristike, kao i kroz dostupnost obrazovne ponude. Treba pomenuti da ova tema nije eksplicitno obrađivana u posmatranim institucijama. Nasuprot tome, u interkulturalnoj ponudi pokazuju se počeci intenzivnijeg odnosa sa socijalnim prostorom, kako u EEB, tako i kod VHS u NDS. VHS upućuje na široko razvijenu ponudu: jezički kursevi, integracijski kursevi, sesije za razgovore i građanski obrazovni rad projektnog tipa, kao ponuda u gradovima u kontekstu integracija i inkluzije. VHS pruža mogućnosti za učvršćivanje kulture putem razmene i učenja jezika.<sup>28</sup>

U analizi rezultata vezanih za povećanje veza sa socijalnim prostorom postavlja se pitanje da li postavke za unapređenje projekta upućuju na to da se sve manje stremi ka iznalaženju opštih rešenja, jer su kompleksnost društvene hibridizacije i socijalne segmentacije dostigle toliko visok nivo, da više nije moguće upravljati njima. Ako bi to bilo tačno, morali bismo da se zapitamo u kojoj meri su se već desili procesi prilagođavanja na deregulisane sisteme humanitarne pomoći kao npr. one u SAD, sa posledicama po obrazovanje odraslih. Takođe, postavlja se pitanje doprinosa kulturnog obrazovanja preko umetnosti, kulture i dijaloga za jačanje ili suprostavljanje tom procesu (Fleige, 2012; 2013). Za organizovano obrazovanje odraslih odlučujuće pitanje je da li se preko normativne predstave jačanja lokalnih informalnih obrazovnih mesta može doći do inicijative za institucionalizaciju, tj. da li naučnici socijalni prostor vide kao korisnički prostor, kao što je to slučaj u određenim programima DIE.

<sup>28</sup> Smernice za implementaciju inkluzivnog obrazovanja odraslih daju i analize slučaja koje je uradio Friedel (2012) u NDS, i to ovdje u VHS, kao i u EEB. Međutim, u njihovim analizama se jasno vidi da razvoj prakse vezane za projektno finansiranje ide ispred profesionalno-konceptijskog samoshvatanja u ovoj oblasti. U analizi slučaja radi se o završnom radu na Tehničkom univerzitetu Kemnic, koji je urađen po nalogu Agencije za obrazovanje odraslih i kontinuirano obrazovanje (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung), nezavisno od naše programske analize.

## Pregled

Oslanjajući se na kritičke aspekte u našem opisu tendencija, hteli bismo da u završnici ostavimo preporuke u vidu ključnih reči za buduće planiranje programa i razvoj institucionalnih struktura (Fleige i Robak, 2012).

Jedan od ciljeva izvedenih iz naše analize je koncepcijska povezanost obrazovne ponude sa umetnošću, kulturom i inter/transkulturnim dijalogom i sa socijalnim prostorom, ukoliko se time povezuju i novi impulsi za demokratizaciju uključenih struktura. Posebno se misli na učešće ne samo marginalizovanih ciljnih grupa, nego svih potencijalnih grupa stanovništva, povezanih sa prevazilaženjem do sada veoma naglašenog predstavljanja miljea srednje klase kao „uzvišenog“ (Gieseke 2005; Fleige, 2012; Fleige i Robak, 2012).

Za kulturno obrazovanje neophodan je odgovarajući razvoj kulturološkog pojmovnog aparata, pri kćemu će biti usklađeni visoka kultura, socijalni aspekti kulture, reflektivna komunikacija, kritičko-nezavisno iznošenje stavova, umetničke igre i rasterećenje, sposobnost spoznaje i blagostanje, kao i individualne sposobnosti u oblasti kulturnih tumačenja i umetničkog stvaralaštva. Na ovom mestu, kritičko-nezavisni potencijali savremene likovne i scenske umetnosti mogu da se koriste snažnije nego do sad. Misao vodilja je povećanje koristi i efekata kulturnog obrazovanja za pojedinca, organizacije i društvo.

Eksplicitno jačaju i inter/transkulturni portali, jer već i zbog samog multikulturnog konteksta savremenog rada raste potreba za znanjem o drugim kulturama i njihovim promenama (Robak i Sievers, 2011). Sa tim povezani lomovi i nesigurnosti probudiće potrebe za povećanom sigurnošću i pripadnošću, što ne treba da budu tematizovano samo kroz interne treninge u organizacijama. Ovakvim pristupom može da se poveća svakodnevna praktična korist interkulturnog obrazovanja za učesnike.

Jasno je da pojmovi kulturnog i interkulturnog obrazovanja moraju da budu koncepcijski i teorijski opisani u svim svojim oblicima, kako bi mogli profesionalno da prate programski razvoj. Samo u tom slučaju kulturno obrazovanje može da ima pozitivne impulse za razumevanje obrazovanja, učenja, znanja i kompetencija odraslih. Praktično je nezaobilazno osiguravanje finansija za organizovanu obrazovnu ponudu u sva tri portala na visokom nivou, pri istovremenom obezbeđivanju novca za inovativne projekte, naročito malih organizacija (postojeći i novi).

## Literatura

- BARZ, H. (2009). Milieu des Glücks - Glück des Milieus (Milje sreće - sreća miljea). Über den Wandel gesellschaftlicher Glücksvorstellungen und seine Gründe (O promeni predstave društva o sreći i razlozima za to). U: K. Ermert, C. Höppner, K. J. Kemmelmeier, M. Lüdke (Ur.), *Musik und Verantwortung. Perspektiven der Musikpolitik in Deutschland* (Muzika i odgovornost. Perspektive politike muzike u Nemačkoj). (str. 14 - 38). Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.
- BÖRJESSON, I. (2005). Regionalangebote der beigeordneten kulturellen Bildung im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg (Regionalna ponuda u koordinisanom obrazovanju u delovima Berlina, Fridrihshan - Krojcborg). U: W. Gieseke, J. Kargul, (Ur.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland - Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (Kulturno obrazovanje odraslih u Nemačkoj - Egzemplarna analiza Berlin/Brandenburg) (str. 56 —133). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- BOURDIEU, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“: Leçon sur la leçon. 2 Vorlesungen* (Socijalni prostor i „Klase“). (B. Schwibs, Prev.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DELEUZE, G. UND GUATTARI, F. (1977). *Rhizom (Vol. 67)*. Berlin: Merve Verlag GmbH.
- DEUTSCHE EVANGELISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG. (2011). *Galerie der guten Praxis: 50 Jahre DEAE e.V.* (Galerija dobre prakse: 50. godina DEAEe.V) [Brošura]. Frankfurt am Main: DEAE.
- DIETEL, S. (2012). *Gefühlttes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource: Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung* (Osećaj vezan za znanje kao emocionalno-telesni resurs: kvalitativna analiza dejstva u zdravstvenom obrazovanju). Wiesbaden: Springer VS.
- ENOCH, C. UND GIESEKE, W. (2011). *Wissensstrukturen und Programmforschung* (Kulture znanja i istraživanje programa). Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen (Istraživanje programa kao empirijski pristup obrazovnom radu institucija kontinuiranog obrazovanja). Preuzeto sa: <http://www.ifbe.uni-hannover.de/enoch.html> [01.06.2012].
- EVANGELISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG - EAE. (2008). *Leistungsbilanz Evangelische Erwachsenenbildung im Land Brandenburg zum Ende des Jahres 2008* (Bilans učinka Evangelističkog obrazovanja odraslih u pokrajini Brandenburg na kraju 2008). (Neobjavljeni kvalitativni podaci iz 2006). Brandenburg: a.d. Havel.
- FISCHER, M. E. (2007). *Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht* (Prostor i vreme. Forme učenja odraslih iz moderne teoretske perspektive\*). Hohengehren: Schneider Verlag.
- FISCHER, V. UND SCHNEIDER-WOHLFART, U. (1994). Interkulturelle Weiterbildung in Nordrhein- Westfalen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung (Interkulturno obrazovanje odraslih u severnoj Rajn-Vestfaliji. Rezultati pismenog ispitivanja). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik [ZEP]*, 3(96), 19-22.

- FLEIGE, M. (2011a). Kulturen der Nutzenpositionierung - durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen (Kulture u određivanju koristi — promene u odlukama vezanim za učenje, nastale putem znanja). *Report*, 2, 72—81.
- FLEIGE, M. (2011b). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung: Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger* (Kulture učenja u javnom obrazovanju odraslih: teorijska i empirijska promatranja na primeru evangelističkih organizacija). (Vol. 554). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- FLEIGE, M. (2011c). *Professionelles Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit Blick auf Lernprozesse im Sozialen Raum* (Profesionalni rad u kontinuiranom i obrazovanju odraslih sa pogledom na procese učenja u socijalnom prostoru). Predavanje održano na Univerzitetu Potsdam [23.03.2011].
- FLEIGE, M. (2012, June, 3). *Art Education in the USA and in Germany: Concepts, Institutions, and Benefits* (Obrazovanje u umetnosti u SAD i Nemačkoj: koncepti, institucije i benefiti) Neobjavljeni članak za Petu konferenciju ISCAE u Las Vegasu.
- FLEIGE, M. UND ROBAK, S. (2012). Angebotsstrukturen kultureller Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung (Struktura kulturne ponude u evangelističkom obrazovanju odraslih). *Forum Erwachsenenbildung*, 2, 48—53.
- FLEIGE, M. (2013). *Bildungswelten der Erwachsenenbildung: Institutionen und Zugänge lebenslangen Lernens in den USA am Beispiel Chicagos* (Obrazovni svetovi obrazovanja odraslih: institucije i pristupi celoživotnog učenja u SAD na primeru Čikaga). [Članak u pripremi].
- FRIEBEL, H. (2008). *Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“* (Deca obrazovne ekspanzije i „celoživotno učenje“). Hergensweiler: Ziel-Verlag.
- FRIEDEL, S. (2012). Inklusion und Erwachsenenbildung (Inkluzija i obrazovanje odraslih). (Neobjavljen završni rad — bachelor). Technische Universität Chemnitz.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M. (1998). *Personality and Biography: Biographies of adult educators from five continents*. Proceedings of the sixth International Conference on the History of Adult Education. General, Comparative, and Synthetic Studies, Volume I. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing.
- GIESEKE, W. (2005). Transformation der Kultur ohne Bildung? — Situation der kulturellen Bildung (Transformacija kulture u obrazovanje? — Različite pojave u kulturnom obrazovanju). U: W. Gieseke, I. Börjesson. (Ur.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland: Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (Kulturno obrazovanje odraslih u Nemačkoj: egzemplarna analiza u Berlinu/Brandenburgu). (str. 21—30). Münster: Waxmann Verlag.
- GIESEKE, W. UND OPELT, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg (Programska analiza vezana za kulturno obrazovanje u Berlinu/Brandenburgu). U: W. Gieseke, J. Kargul. (Ur.) *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin-Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung — Praxis — Event 1)* (Egzemplarna analiza u Berlinu/Brandenburgu. Evropeizacija putem kulturnog obrazovanja: obrazovanje — praksa — događaji 1). (str. 43—130). Münster: Waxmann Verlag



- GIESEKE, W., OPELT, KARIN., STOCK, H. UND BÖRJESSON, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1)* (Kulturno obrazovanje odraslih u Nemačkoj. Egzemplarna analiza Berlin/Brandenburg (Evropeizacija putem kulturnog obrazovanja)). Münster: Waxmann Verlag
- GIESEKE, W. UND ROBAK, S. (2009). Einleitung — Kultur als offenes Konzept aus erwachsenenpädagogischer Perspektive (Uvod — kultura kao otvoreni koncept iz pedagoške perspektive u obrazovanju odraslih). U: W. Gieseke, S. Robak, W. Ming-Lieh. (Ur.), *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen* (Transkulturene perspektive u kulturama učenja). (str. 7—24). Bielefeld: Waxmann Verlag.
- HÄUSSERMANN, H., WERWATZ, A., FÖRSTER, D. UND HAUSMANN, P. (2010). *Monitoring Soziale Stadtentwicklung Berlin 2010*. (Monitoring socijalnog razvoja grada Berlina 2010). Po nalogu senata za razvoj grada. Berlin.
- HAUENSCHILD, K., ROBAK, S. UND SIEVERS, I. (Ur.) (2013). Diversity Education: Zugänge — Perspektiven — Beispiele (Razlike obrazovanje: pristupi — perspektive — primeri). Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- HEINEMANN, A. UND ROBAK, S. (2012). Interkulturelle Erwachsenenbildung (Interkulturno obrazovanje odraslih). U: R. Hans-Joachim, C. Anastasopoulos. (Ur.), *Elektronische Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (EEO)* (Elektronska enciklopedija nauke o odgoju). Weinheim und München (<http://www.erzwissonline.de/#>)
- HEUER, U. UND ROBAK, S. (2000). Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft — exemplarische Programmanalysen (Programska struktura kod organizacija nosioca iz različitih konfesija). U: Gieseke, W. (Ur.). *Programmplanung als Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (Planiranje programa kao obrazovni menadžment. Kvalitativne studije u ukrštanju perspektiva). (str. 115—141). Recklinghausen: bmb+f
- HORN, H. UND AMBOS, I. (2012). *Weiterbildungsstatistik im Verbund — Kompakt* (Statistika saveza o kontinuiranom obrazovanju — kompaktno). Preuzeto sa: URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2012-weiterbildungsstatistik-TIK-01.pdf> [o.I.O.2012].
- HÜLSMANN, K. UND MANIA, E. (2012). Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. (O značenju socijalnog prostora za obrazovanje odraslih). *Der pädagogische Blick* (Pedagoški pogled), 4, 207—218.
- BUSCH, C. (2009) *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. (Inkluzija: smernice za obrazovne politike). (2009). (Carolin Busch, Prev.). Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.(DUK)
- KASCHUBA, W. (1995). Kulturismus: Kultur statt Gesellschaft (Kulturizam: Kultura umesto društva). *Geschichte und Gesellschaft* (Istorija i društvo) 21, 80—95.
- KESSEL, F. UND REUTLINGER, S. (2010). *Sozialraum: Eine Einführung* (Socijalni prostor: Uvod). Vol. (2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KIL, M. (2012). Stichwort „Inkludierende Erwachsenenbildung“ (Ključna reč „Inkluzivno obrazovanje odraslih“). *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (DIE časopis za obrazovanje odraslih), 2, 20f.



- KÖHLER, B. (2004). *Strukturen und Strategien transnationaler Konzerne: Empirische Soziologie der "inneren Globalisierung"* (Strukture i strategije transnacionalnih kompanija: empirijska sociologija „unutrašnje globalizacije). Wiesbaden: Deutsche Universitäts-Verlag.
- KRAUS, K. (2007). Beruflichkeit, Employability und Kompetenz: Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion (Stručnost, zapošljivost i kompetencije: koncepti pedagogije orijentisane na sticanje, i diskusije). U: P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Gillen. (Ur.), *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung* (Sticanje kompetencija u radu. Perspektive kontinuiranog obrazovanja orijentisanog na zaposlene). (str. 235-248). Berlin: Verlag.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie* (Prostorna sociologija). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MAU, S. (2007). *Transnationale Vergesellschaftung - Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten*. (Transnacionalno podružtvljavanje - Rušenje granica u socijalnim svetovima). Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- RECKWITZ, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen der bürgerlichen Moderne und zur Postmoderne* (Hibridni subjekat. Teorija kultura subjekata građanske moderne i postmoderne). Weilerswist: Velbrueck GmbH.
- ROBAK, S. (2011). *Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität* (Transkulturno obrazovanje u horizontu transnacionalizacije i društvenog diverziteta). Forum Erwachsenenbildung (Forum Obrazovanje odraslih), 4, 30-34.
- ROBAK, S. (2012a). *Kulturelle Formationen des Lernens: Zum Lernen deutscher Expatriats in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China — die versäumte Weiterbildung* (Kulturne formacije učenja: o učenju nemačkih radnika u inostranstvu u različitim kulturno-radničkim kontekstima u Kini - propušteno kontinuirano obrazovanje). Vol. (578). Münster: Waxmann Verlag.
- ROBAK, S. (2012b). *Kulturelles Lernen - interkulturelles Lernen* (Kulturno učenje - interkulturno učenje). [Neobjavljen članak]. Predavanje održano u Fondaciji Genshagen. [27.2.2012]
- ROBAK, S. UND SIEVERS, I. (2011). Zum Zusammenhang von Diversität, Anerkennung und Lernkulturen in der Arbeitswelt (O povezanosti diverziteta, priznanje i kulture učenja u radničkoj sredini). U: D. Borchers, S. Milsch. (Ur.). *Interkulturalität in der Arbeitswelt. Über selbst gesteuertes Projektmanagement interkulturell qualifizieren* (Interkulturnost u radničkoj sredini. Interkulturna kvalifikacija putem samostalnog projektnog menadžmenta). (str. 54-69). Hannover: Offizin; Kooperationsstelle Hochschule und Gewerkschaften.
- SCHIERSMANN, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens* (Profili celoživotnog učenja). Bielefeld: V. Bertelsmann Verlag GmbH.
- SCHRIEWER, J. (2007). *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten — zum Thema des Bandes Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen* (Svetska kultura i kulturni svetovi od značaja - na temu povezanosti. O globalizaciji obrazovnih diskursa). Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

- SPRUNG, A. (2002). *Interkulturalität — eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung* (Interkulturalnost-pedagoška iritacija? Pluralizacija i razlike kao izazov za obrazovanje odraslih). Frankfurt am Main: Peter Lang Pub Inc.
- TIETGENS, H. (1993). *Das Desinteresse an den mittleren Lagen - Der Zerfall der kulturellen Bildung* (Nezainteresovanost za središnje pozicije-raspadkulturnog obrazovanja). Bad Heilbrunn.
- WELSCH, W. (1988a). Einleitung (Uvod). U: W. Welsch (Ur.), *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion* (Putevi za izlazak iz postmoderne. Ključni tekstovi postmoderne-diskusije). (str. 1-46). Weinheim: VCH.
- WELSCH, W. (1988b). Postmoderne: Pluralität als ethischer und politischer Wert (Postmoderna: pluralnost kao etička i politička vrednost). (Vol. 45). Köln.
- WELSCH, W. (2005). Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften (Na putu ka trans-kulturnom društvu). U: L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer, A. Manzeschke. (Ur.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (Drugačije razmišljanje o razlikama. Osnovna građa kulturne teorije o transdiferencijaciji) (str. 314-341). Frankfurt/Main: Campus.
- WITTPOTH, J. (2007). Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung (Obrazovanje odraslih u nekom prostoru: smernice za učešće i razvoj ponude). U: U. Heuer, R. Siebers (Ur.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (Obrazovanje odraslih na početku 21. veka). (str. 197—206). Münster: Waxmann.

Rad sa nemačkog na srpski jezik prevela Mirjana Klapprodt.

Steffi Robak<sup>29</sup>

Leibniz University in Hannover, Germany

Marion Fleige<sup>30</sup>

German Institute for Adult Education, Germany

## Provision Structures of Cultural and Intercultural Education— Results and Interpretation

**Abstract:** Cultural Education for adults aims at artistic skills, knowledge on cultural history, aesthetic sensitivity, and intercultural communication. Accordingly, there are differentiated pedagogical portals for cultural education that have developed over the time. In this paper we portray present tendencies of these portals and relate them to space and interculturalism as important development in the discourse as well as in the societal reality.

**Key words:** adult education and empirical research, cultural, intercultural and trans-cultural education, programme analysis, institutional research, region.

---

<sup>29</sup> Steffi Robak, PhD is a professor at Leibniz University in Hannover, Institute for Vocational Education and Adult Education, Germany.

<sup>30</sup> Marion Fleige, PhD is a head of department/programme 'Social Inclusion /Community Education in Social Spaces' at German Institute for Adult Education, Leibniz Centre for Lifelong Learning, Germany.



Branislava Knežić<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Maja Savić<sup>2</sup>  
Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Obrazovanje u zatvoru: od prava do realizacije<sup>3</sup>

**Apstrakt:** Porast broja povratnika, prenatrpanost zatvora i loši uslovi u njima ne ulivaju nadu da se društvo na najbolji način suočava sa problemima kriminaliteta. Od osamdesetih godina prošlog veka, u većini zapadnih zemalja i kod nas, na udaru kritike našao se koncept resocijalizacije jer se smatra da nije doveo do smanjenja ukupnog kriminaliteta i recidivizma. Problem sa kojim se društva suočavaju je kako u zatvorskoj sredini pripremiti osuđenika da se uspešno integriše u društvenu zajednicu po izlasku iz zatvora. Veoma važnu ulogu u realizaciji ovog cilja može imati obrazovanje. U članku ćemo se baviti različitim aspektima obrazovanja u zatvoru: kako ga država propisuje i kako vidi njegovu svrhu, kakvo je aktuelno stanje u realizaciji prava na obrazovanje u nekim zemljama sveta i kod nas, koje su prepreke u realizaciji obrazovanja u zatvorima. Jedan od glavnih preduslova za implementaciju i uspeh obrazovnih programa u zatvoru jeste i motivacija samih osuđenika da se uključe u njih. Prikazaćemo deo empirijskog istraživanja sprovedenog na prigodnom uzorku iz dva KPZ (Požarevac i Sremska Mitrovica) o motivaciji osuđenika za obrazovanjem i obrazovnim potrebama.

**Ključne reči:** obrazovanje, zatvorenici, recidivizam, resocijalizacija, zatvorska sredina.

---

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

<sup>2</sup> Dr Maja Savić je docent na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu i naučni saradnik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu.

<sup>3</sup> Rad je nastao u okviru projekta Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu „Kriminal u Srbiji: fenomenologija, rizici i mogućnosti socijalne intervencije” (br. 47011), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## Uvod

Uprkos manjkavostima izvora podataka i metodološkim teškoćama u njihovom prikupljanju u različitim zemljama, postojeći podaci pokazuju da je opšti trend u svetu uvećanje zatvorske populacije. Stopa zatvaranja porasla je u 78% zemalja sveta – 71% zemalja u Africi, 82% u Americi, 80% u Aziji, 74% u Evropi i 80% u Okeaniji (Walmsley, 2012). U Evropskoj uniji je u periodu 1995–2009. broj osuđenika porastao za 24% (Sisk, Juhász i Damianos, 2010), a u Srbiji u periodu 2005–2010. za 30% (Jelić i sar., 2010). Ovakvo značajno povećanje zatvorske populacije stavlja države i društva pred ozbiljne izazove, s jedne strane finansijske jer predstavlja dodatno opterećenje državnog budžeta, a s druge strane društvene jer raste broj ljudi koje je potrebno na neki način resocijalizovati i integrisati na funkcionalan način u društvo.

Pitanje je da li zatvori i tretmani onakvi kakvi su mogu ispuniti svrhu kažnjavanja kako je zakon određuje: „Svrha izvršenja kazne zatvora je da osuđeni tokom izvršenja kazne, primenom odgovarajućih programa postupanja, usvoji društveno prihvatljive vrednosti u cilju lakšeg uključivanja u uslove života posle izvršenja kazne kako ubuduće ne bi činio krivično delo“ (čl. 31. *izmene* Zakona o izvršenju krivičnih sankcija Republike Srbije - ZIKS RS). Ne samo normativna akta nego i stručna literatura nije jednoglasna i nije lišena pojmovne zbrke u brojnim pokušajima definisanja svrhe izvršenja zatvorske kazne. Insistiranje na preciznosti određenja termina: resocijalizacija, prevaspitavanje, reintegracija, popravljavanje, osposobljavanje za istraživače u ovoj oblasti je manji problem od načina kako se taj proces organizuje, ko ga sprovodi i kojim metodama i sadržajima. Prema našem uverenju pravo pitanje bi bilo da li su aktivnosti usklađene sa potrebama i mogućnostima cilja kažnjavanja i na koji način se obrazovanje uklapa u njih.

Poznato je da zatvorski tretman u većini zemalja počiva na radnim obavezama i obrazovnim programima<sup>4</sup>. Evropska zatvorska pravila<sup>5</sup> posvećena obrazovanju zatvorenika sadrže 7 članova od kojih izdvajamo: 28.1 „Svaki zatvor treba da nastoji da svim zatvorenicima omogući pristup obrazovnim programima koji su što je moguće sveobuhvatniji i koji zadovoljavaju njihove individualne potrebe, istovremeno vodeći računa o njihovim težnjama“, 28.2 „Prioritet imaju zatvorenici koji su nepismeni ili oni koji nemaju osnovno ili vokaciono obrazovanje“

<sup>4</sup> U okviru Obrazovnog programa Sokrat Evropske unije pokrenuta je šira evropska mreža za obrazovanje u zatvoru kako bi proširila aktivnosti.

<sup>5</sup> Preporuka Rec (2006) 2 Komiteta ministara država članica u vezi sa evropskim zatvorskim pravilima koju je usvojio Komitet ministara 11. januara 2006. na 952. sednici zamenika ministara.

i 28.3 „Posebna pažnja poklanja se obrazovanju mlađih zatvorenika i zatvorenika s posebnim potrebama“.

Naše zakonodavstvo takođe propisuje pravo na obrazovanje u zatvoru, ZIKS RS čl. 110: „Osuđeni ima pravo na osnovno i srednje obrazovanje, koje se shodno opštim propisima organizuje u zavodu. Zavod organizuje i druge vidove obrazovanja“.

Zbog potreba usklađivanja sa evropskim pravnim standardima i preporukama Saveta Evrope unete su promene i donet je zakon o izmenama i dopunama Zakona o izvršenju krivičnih sankcija (Službeni glasnik RS, br. 72/09). Zakonske odredbe pružaju dovoljan okvir za osposobljavanje osuđenih u cilju uspešne integracije u društvo i život na slobodi, ali neophodan je suštinski, a ne deklarativni stav društva prema tretmanu u zatvorima.

Bez obzira na to koliko je zatvorska sredina veštački ambijent opasan zidovima i raznovrsnim ograničenjima proizvešće manje deprivacije i štetne posledice po osuđeni ako vreme provedeno u zatvoru bude smislenije od „treniranja strogoće“, prebrojavanja, cinkarenja, obavljanja raznih besciljnih zadataka, ispraznog slobodnog vremena i sl. Proces i aktivnost koja može da bude važna poluga promene na individualnom (ličnost, ponašanje, kvalitet života osuđenika) i društvenom planu je obrazovanje, ali da bi ono zaista postalo faktor promene potrebno je da njegov značaj i potencijal nedvosmisleno prepoznaju i država (ne samo formalno) i sami osuđeni.

Društva daleko bogatija od našeg imaju problem sa finansiranjem edukativnih programa u zatvorima. Upravo je smanjenje finansiranja ovakvih programa u Americi, navelo istraživače da intenzivnije prate efekte ranije postojećih obrazovnih programa na recidivizam i uspešnost resocijalizacije, kako bi uverili finansijere da je investicija u obrazovanje dugoročno manji trošak za državu. Smanjenje recidivizma pre svega znači smanjenje kriminala, viktimizacije, ali i smanjenje troškova hapšenja, suđenja i zatvorskog života za povratnike.

U SAD i nekim od zemalja EU gde postoji višedecenijska praksa sprovođenja edukativnih programa u zatvorima, rađena su istraživanja koja su pratila efekte zatvorskog obrazovanja na smanjenje recidivizma i uspešniju resocijalizaciju osuđenih lica. Istraživanja su pokazala da su zatvorenici koji pohađaju edukativne programe manje skloni da se vrate u zatvor, tj. da obrazovanje u zatvoru može da utiče na smanjenje recidivizma (Harer, 1994, 1995; Cecil et al., 2000; Hull et al., 2000; Steurer i Smith, 2003; Vacca, 2004; MacKenzie, 2006). Pokazano je da se smanjuje i nivo nasilničkog ponašanja (Vacca, 2004) kao i broj disciplinskih problema osoba koje učestvuju u zatvorskim edukativnim programima (Kling, 2006). Bozos i Hausman (2004) navode da za zatvorenike koji su prošli neki vid edukacije u zatvoru, postoji 10–20% manja verovatnoća da će se ponovo vratiti

u zatvor u odnosu na one koji nisu učestvovali u edukaciji, dok se u studiji Steurera i Smitha (2003) navodi da je recidivizam kod osuđenika koji su učestvovali u edukativnim programima za 29% manji nego kod onih koji nisu. Neki istraživači (Gehring, 2000; Lewis, 2006; Wade, 2007, prema: Gaes, 2008) ističu da dobijeni efekti obrazovanja na recidivizam zavise od načina na koji se on meri, od tipova edukativnih programa čiji se efekti prate, kao i od izbora dobrih mera tih programa.

Uprkos donekle skromnijim efektima obrazovanja na recidivizam u odnosu na uložena očekivanja, njegova uloga za pojedince u zatvoru i za društvo u celini ne sme se potceniti.

Države imaju različiti pristup realizaciji obrazovanja u zatvorima. U Francuskoj su obrazovanjem obuhvaćeni samo osuđenici koji su zainteresovani. U Italiji postoji niz mera koje stimulišu srednje i visoko obrazovanje; obrazovne aktivnosti zasnovane su na dobrovoljnom učešću osuđenika, ali onaj koji je aktivno učestvovao u programu reedukacije ima priliku da bude ranije pušten iz zatvora. U Nemačkoj se u okviru socijalne službe u zatvorima ostvaruju ciljevi tretmana u procesu korekcije osuđenikovog ponašanja i služba ima visok stepen samostalnosti i uživa veliki ugled. I u Austriji obrazovanje i profesionalno osposobljavanje zauzima vidno mesto u tretmanu osuđenih lica (školovanje za stručnog radnika, pohađanje stručnih kurseva, nastavak školovanja van zatvora, dopisni kursevi, nastava za učenike, kao i drugi vidovi obrazovanja osuđenika). U poslednje vreme organizuju se razni kursevi za rad na kompjuterima i te diplome su priznate u celoj EU. U zatvorima u Holandiji primenjuju se različiti oblici tretmana, među njima i obrazovanje što zavisi od kategorije zatvorenika i njihovih karakteristika. U ruskim korektivnim ustanovama zatvorenici mogu da ostvare svoje pravo na opšte osnovno i stručno obrazovanje, a omogućeno im je učenje na daljinu i dopisni kursevi. U Hrvatskoj je obrazovanje jedan od bitnijih vidova tretmana iako se poslednjih godina sve manji broj osuđenika odlučuje za nastavak obrazovanja (Stevanović, 2012). Obrazovanje i stručno osposobljavanje u švedskim zatvorima je prilično razvijeno i prati savremene tendencije koje se kreću u pravcu iznalaženja novih oblika i metoda u radu sa zatvorenicima. Važna karakteristika obrazovanja u švedskim zatvorima jeste da je ono sastavni deo redovnog obrazovanja odraslih, što omogućava zatvorenicima da nastave započetu edukaciju po izlasku iz zatvora i da sa diplomom stečenom u zatvoru budu konkurentni prilikom traženja posla. Ključno sredstvo u obrazovnim aktivnostima danas je kompjuterizovana platforma pod nazivom Netcentar koji omogućava svakom zatvoreniku da na osnovu svojih planova i ciljeva bira kurseve koji mu odgovaraju (Kosmidou, 2011). To znači da putem ove platforme zatvorenik može da prati i polaže kurseve koji nisu u ponudi obrazovnih programa u zatvoru u kojem je smešten,



ali da može da dobije obrazovnu podršku od lokalnih nastavnika i predavača ukoliko mu je potrebna. Ovakvo studiranje povećava dostupnost obrazovanja i omogućava individualizovaniji pristup obrazovanju. Važno je istaći da su ciljevi obrazovanja usmereni na razvijanje kompetenci zatvorenika, pomoć i pripremu za nastavak školovanja nakon zatvora ili dobijanje posla, ali i na razvijanje neformalnih kompetenci kao što su preuzimanje odgovornosti, učešće u timskom radu i funkcionisanje u grupi, koje im pomažu da zadrže posao i utiču na poboljšanje kvaliteta života (*ibid.*).

Pored toga što edukativni programi omogućavaju sticanje konkretnih znanja i vještina koje osposobljavaju ljude za zapošljavanje po izlasku iz zatvora, smatra se da im oni omogućavaju i sticanje nekih novih socijalnih vještina i usvajanje prosocijalnih normi važnih za reintegraciju u društvo. Ripley (1993) navodi da recidivizam opada upravo kada su edukativni programi kreirani tako da razvijaju socijalne vještine, podstiču umetničko izražavanje i usvajanje tehnika i strategija za regulisanje vlastitih emocija. Ovaj autor takođe ističe važnost moralnog obrazovanja i razvijanja kritičkog mišljenja i rešavanja problema u edukativnim programima. Učestvujući u ovakvim programima zatvorenici na produktivan način koriste vreme provedeno u zatvoru, a usvajanje novih vještina doprinosi njihovom osećanju samopoštovanja i postignuća.

Uspešan obrazovni proces je kompleksan jer zahteva kontinuitet i ulaganje i ljudskih i materijalnih resursa. S jedne strane postoji zahtev da se taj proces individualizuje i prilagodi potrebama i mogućnostima zatvorenika, a s druge strane da se realizuje u okolnostima povećanog nadzora i ograničenog pristupa resursima (kompjuteri, Internet, biblioteke, materijal za rad). Ova dva zahteva su često u suprotnosti što može dovesti do prepreka i teškoća u realizaciji obrazovnih programa.

Prepreke u realizaciji obrazovanja u zatvoru mogu poticati od samih zatvorenika ili od okolnosti u kojima se realizuje ili institucije koja ga realizuje, pa tako razlikujemo:

- **Dispozicione** prepreke koje su vezane za samog zatvorenika i posledica su njegovih iskustava za vreme ili posle izdržavanja kazne: problematično detinjstvo, neuspeh u školi, nisko samopouzdanje, zloupotreba droge i alkohola, problemi u komunikaciji, učenju ili mentalnom zdravlju).
- **Institucionalne i situacione** prepreke koje ne zavise od zatvorenika, a u koje spadaju: premeštanje iz jednog zatvora u drugi, odsustvo biblioteke, odsustvo ili oduzimanje pisanog edukativnog materijala, dugo čekanje na mogućnost da započnu kurs, ograničena mogućnost ili pot-

puno odsustvo mogućnosti da se obuče za rad na računaru; nizak kvalitet obuke; suviše bazičan, neodgovarajući i irelevantan sadržaj obuke, neosetljivost na posebne potrebe onih koji uče, uskraćivanje edukativnih „privilegija“ kao kaznena mera, nedostatak novca za finansiranje visokog obrazovanja, uskraćivanje prava na obrazovanje u zavisnosti od mesta izdržavanja kazne, dužine kazne i sigurnosne kategorije (Munoz, 2009; Costelloe i Langelid, 2011).

Jedan od glavnih preduslova za implementaciju i uspeh obrazovnih programa u zatvoru jeste motivacija samih osuđenika da se uključe u njih. Učešće, motivi i potrebe odraslih za obrazovanjem predmet su mnogih istraživanja i rasprava u naukama koje se bave obrazovanjem odraslih. Navodimo rezultate Boshiera (1985), autora jednog od najpoznatijih radova u andragoškoj literaturi o razlozima participacije odraslih u obrazovanju. Autor ističe da odrasli učestvuju u obrazovnim delatnostima iz sledećih razloga:

- potrebe za socijalnim kontaktom,
- potrebe za socijalnom stimulacijom,
- potrebe za profesionalnim napredovanjem,
- potrebe služenja zajednici,
- potrebe zbog spoljnih očekivanja,
- kognitivnih interesa.

Moglo bi se konstatovati da se odrastao čovek odlučuje za proces obrazovanja iz tri razloga: da bi zadovoljio društvenu sredinu, zadovoljio sebe i dobio poštovanje od drugih. Drugim rečima, odrastao čovek uči da bi znao: raditi, živeti zajedno s drugima i da bi „znao“. Ako se na trenutak zaborave specifični uslovi zatvora kao obrazovne sredine može se reći da i osuđenici imaju iste želje i potrebe za obrazovanjem.

Specifičnost obrazovanja odraslih, za razliku od dece, ogleda se u tome što biraju i sami odlučuju o tome šta žele da uče, u zavisnosti od toga kako vide sebe i da li žele da uče od drugih odraslih. U skladu sa tim, obrazovanje u zatvoru ne počiva toliko na autoritetu koliko na pristanku koji je jako teško ostvariti u prinudnom i autoritarnom okruženju kakav je zatvor. Soferr (2006) smatra da su osuđenici ljudi sa bogatim životnim iskustvom koje za njih – iako problematično i različito od iskustva običnih ljudi – predstavlja znanje o svetu oko njih. Opremljeni ovim znanjem često su skloni da odbijaju nova znanja i opiru se pokušajima da ih drugi uvere u suprotno. Prema Soferru (2006) pravi izazov za one koji se bave obrazovanjem u zatvoru, pored realizacije obrazovnih programa, je i uvođenje novih znanja, ali na takav način da podstiču želju za promenom i razvojem celokupne ličnosti.

O motivima uključivanja zatvorenika u obrazovne programe govori nam istraživanje Petra MacGuinnessa (prema: Wilson i Reuss, 2000) sprovedeno u muškom zatvoru Whitemoor u Velikoj Britaniji, u okviru obrazovnog odeljenja koje nudi programe od osnovnih veština do univerzitetskog nivoa (Open University studies). Na osnovu podataka koje je prikupila putem upitnika i polustrukturisanih intervjua MacGuinness (*ibid.*) izdvaja četiri grupe motiva:

1. *Da nadoknade ono što su propustili u prvobitnom obrazovanju* (53,6%) – pošto su mnogi od zatvorenika slične dobi i sličnog socijalnog porekla lakše prihvataju pokušaj da nastave formalno obrazovanje nego što bi to bilo van zatvora;
2. *Da bi se zanimali nečim, razbijanje dosade* (21%);
3. *Da bi povećali mogućnost za zapošljavanje* (13%);
4. *Da bi preživeli zatvor i ispunili vreme.*

Ovi nalazi su zanimljivi jer nam govore da su osuđenici svesni društvenog vrednovanja obrazovanja i da je to i najjači motiv za uključivanje u njega.

### Obrazovanje u zatvorima u Srbiji

Pokušaćemo ukratko da damo pregled stanja obrazovanja u zatvorima u Srbiji. Obrazovanje, obuka, kvalifikacija, prekvalifikacija i rad imaju, bar zakonski, bitnu ulogu u tretmanu izvršenja krivičnih sankcija u Srbiji. Međutim, u realizaciji obrazovnih programa zatvorske uprave i osoblje suočavaju se sa brojnim problemima i izazovima jer su prostorni, kadrovski i materijalni uslovi u zatvorima nezadovoljavajući. Zatvori su popunjeni daleko preko svojih kapaciteta, nedostaju materijalna sredstva za modernizaciju i pokretanje proizvodnje, za nabavku opreme i materijala, nedovoljno je sredstava za angažovanje nastavnika, nedostaju pojedini profili stručnjaka za obuku, ugašeno je obrazovanje koje je postojalo do pre dvadesetak godina, jak je uticaj neformalnih grupa u zatvoru, niska je motivisanost osuđenika, ali i osoblja za adekvatniju obuku, obrazovanje i organizovanje raznovrsnih tečajeva, predavanja, razgovora, tribina i sl. Prisutno je i potcenjivanje uticaja određenih oblika i vrsta tretmana, a ponekad i stav da samo represija može „slomiti“ počiniocima krivičnih dela.

Do kraja osamdesetih godina prošlog veka u zatvorima u Srbiji obrazovanju se pridavao daleko veći značaj nego danas. Kazneno popravni zavodi u Nišu, Požarevcu i Sremskoj Mitrovici imali su obrazovne centre – škole za osnovno i srednje obrazovanje odraslih osuđenika. Škole su bile povezane sa odgovarajućim školama u gradu čime je zadovoljena zakonska obaveza da se iz diploma ne vidi da je osuđenik završio školu u toku izdržavanja kazne. Za vreme postojanja tih

centara godišnje je upisivano više stotina osuđenika koji su završavali osnovno i srednje obrazovanje. Nakon toga nastaje sve manje interesovanje za obrazovanje čemu je prethodila sumnja u moć obrazovanja kao oblika tretmana u resocijalizaciji osuđenih i nezainteresovanost uprava zavoda za organizovanjem obrazovanja. Krajem dvadesetog veka u našim Kazneno popravnim zavodima (KPZ) opštim i stručnim obrazovanjem bila je obuhvaćena oko trećina osuđenika u muškim zatvorima, a gotovo polovina ispitanih je izjavila da bi rado učestvovala u različitim kursevima, tečajevima i predavanjima. Žene ni u tom periodu, zbog malog broja, nisu bile obuhvaćene obrazovanjem iako ih je skoro 40% bilo nepismeno (Knežić, 2001).

Pravilnikom o organizaciji i sistematizaciji radnih mesta u Upravi za izvršenje zavodskih sankcija (UIZS) iz 2006. godine postojeće škole u KPZ su postale odseci u Službi za prevaspitanje, najčešće sa jednim referentom za organizaciju kulturno-obrazovnih aktivnosti. Ovaj podatak dovoljno govori o tome kako naše društvo vidi ulogu i značaj obrazovanja kao faktora osposobljavanja osuđenih lica za integraciju u zajednicu po izdržanoj zatvorskoj kazni. Učešće osuđenika u edukativnim programima u KPZ-ima u Srbiji se u poslednjih dvadesetak godina kreće od 1–3%. U KPZ Sremska Mitrovica postoji mogućnost osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, ali osuđenici u veoma malom broju koriste ove mogućnosti. Prema podacima Jelić i saradnika (2010) preko 200 osuđenika (od ukupno 1764) ima potrebu za osnovnoškolskim obrazovanjem, ali je samo 10% njih uključeno u ovaj vid školovanja. Situacija sa srednjoškolskim obrazovanjem je još lošija, 514 osuđenika je bez srednje škole, a samo njih 15 pohađa srednju tehničku školu. Obrazovna struktura osuđenika gde je potpuno nepismenih 2,8%, bez potpune osnovne škole 15,2%, s osnovnom školom 26,5% i nedovršenom srednjom školom 6,6% ukazuje na potrebu za funkcionalnim osnovnim obrazovanjem odraslih i dokvalifikacijama i prekvalifikacijama. I ne samo obrazovna nego i starosna struktura osuđenika, gde je 68,5% osuđenika starosti između 21 i 40 godina, upućuje na neophodnost takvih oblika obrazovanja.

Na osnovu podataka UIZS-a za 2011. godinu u srpskim zatvorima obrazovnim programima bilo je obuhvaćeno samo 316 osuđenika i 9 osuđenica što je oko 4% od ukupnog broja. Opismenjeno je 49 ili 0,7% lica; osnovnu školu završilo je 45 ili 0,6%; tečajeve je pohađalo 167 ili oko 2% muškaraca i ni jedna žena; manje od 1% (64) muškaraca je završilo treći stepen SSS i ponovo nijedna osuđenica. I tu, na sreću, nije kraj obrazovanju osuđenika kao organizovanom obliku tretmana. Krajem 2012. godine, u okviru projekta *Podrška stručnom obrazovanju i obuci u zatvorskim ustanovama Srbije* počele su obuke u Požarevcu, Nišu i Sremskoj Mitrovici u kojima se sprovodi pilot stručnog obrazovanja i obuke (VET). Oko pet stotina osuđenika iz navedenih zatvora dobilo je priliku da odabere jed-

no od pet zanimanja: zavarivanje, štampanje sito štampom, obrada drveta i izrada pločastog nameštaja, izrada raznih vrsta pekarskih proizvoda i proizvodnja ranog voća i povrća u zaštićenom prostoru. Odabrana zanimanja su već dugo deficitarna na tržištu rada u Srbiji i obuka će se sprovoditi do septembra 2013. godine. Na osnovu prvih izveštaja broj osuđenih koji su zainteresovani za obuku se povećava i dobar primer je osuđenika iz KPZ Niš, koji je odbio da traži smanjenje kazne da bi završio obuku koju je započeo ([www.vet-kpz.rs](http://www.vet-kpz.rs)).

Očekujemo da će pilot VET obuke prerasti u stalan proces i da će osuđenici koji nemaju nikakvo zanimanje dobiti mogućnosti obuke za konkretna zanimanja kao i za dokvalifikacije i prekvalifikacije. Na taj način bi se obrazovanjem i obukom osposobili, kvalifikovali, prekvalifikovali ili dokvalifikovali za neki posao i time osnažili za samostalan život. Poznato je da zatvor, bez smislenog i dobro organizovanog obrazovanja i obuke, često produbljuje uslove da osuđenici po izlasku na slobodu nastave sa onim zbog čega su i dospeli u zatvor. Po rečima mnogih osoba na održavanju zatvorske kazne zatvor predstavlja „školu života“ gde se stiču i usavršavaju mnogi „zanati“ i gde se „mentori“ nameću po jačini kriminalnog iskustva. Mnogima, u poslednjih dvadesetak godina, ništa drugo nije ni preostajalo nego da usavrše ono zbog čega su se i „sklonili“ tu gde jesu.

Obrazovanje bi trebalo da se zasniva na objektivnim potrebama i mogućnostima osuđenih lica kako bi imalo efekta jer prisilno obrazovanje, kao ni bilo koja druga prinuda ne može biti uspešno. Svaka vrsta obrazovanja, obuke i osposobljavanja za profesiju trebalo bi da počne od ispitivanja potreba i mogućnosti (finansijskih, organizacionih, kadrovskih) da se te potrebe zadovolje. Zbog čega onda ne pružiti priliku i osuđenima da izraze svoje potrebe i interesovanja i saglase se sa tretmanom koji bi im, sigurni smo, na taj način efikasnije pomogao da promene neke svoje, bar radne, navike i stavove. Tretman bi trebalo bazirati na ispitanim potrebama, obrazovanju pre zatvora, psiho-fizičkim sposobnostima kao i na poznavanju potreba za zanimanjima u zatvoru i mogućnostima zaposlenja na slobodi. Zadatak organizovanja obrazovanja i obuke osuđenika nije nimalo jednostavan i nadamo se da će obuka savetnika iz Nacionalne službe za zapošljavanje koja je održana u martu 2013. u Kovačici olakšati posao motivisanja i aktiviranja osuđenika za stručno obrazovanje i obuku u zatvorskim ustanovama Srbije ([www.vet-kpz.rs](http://www.vet-kpz.rs)).

Prema podacima Jelić i saradnika (2010) povratništvo u KPZ Sremska Mitrovica je oko 70%. Veliki broj povratnika (među njima onih sa krivičnim delima nasilja i zloupotrebe droge) dovoljno govori o potrebi iznalaženja drugačijih, efikasnijih načina i oblika rada u zatvoru, ali i prihvata po izlasku iz penalnih ustanova. Iako se često recidivizam uzima kao indikator uspeha tretmana koji se primenjuje u toku održavanja zatvorske kazne, ostaje otvoreno pitanje koliko na

tu veoma kompleksnu pojavu utiče: odmeravanje kazne, kategorizacija i klasifikacija u zatvoru (tretman koji se primenjuje, osoblje zatvora, neformalni sistem osuđenika koji se formira, kontakti sa spoljnim svetom) i postpenalni tretman, koji postoji samo na papiru.

Podaci o obrazovnoj strukturi osuđenika kojima raspolažemo dovoljno govore da se suočavamo sa problemima nepismenosti, elementarnim osnovnim obrazovanjem odraslih i visokim procentom nekvalifikovanih. Prema tome, obrazovanje u zatvorima bi trebalo usmeriti na elementarno opšte obrazovanje, sticanje osnovnih životnih veština i početnog stepena stručne osposobljenosti neophodne za uspešno uključivanje u rad. Taj nivo obrazovanja, tzv. funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih, trebalo bi zaista prilagoditi odraslima umesto da se kao do sada obavlja po nastavnim planovima i programima redovne osnovne škole (razlika je bila samo u trajanju jer odrasli u toku jedne školske godine završavaju dva razreda). Novi oblici rada, metode i programi zahtevali bi nove udžbenike, andragoško-didaktički osposobljene nastavnike i instruktore (Knežić i Savić, 2012).

## Istraživanje

S obzirom na ulogu i značaj koju obrazovanje i edukativni programi u zatvoru mogu imati u procesu resocijalizacije, a na objektivno malo učešće osuđenika u postojećim obrazovnim aktivnostima u kazneno-popravnim ustanovama u Srbiji, krajem 2011. godine urađeno je istraživanje koje je imalo za cilj da ispita odnos osuđenika prema učestvovanju u obrazovanju u zatvoru.

Istraživanjem smo želeli da ispitamo da li kod osuđenika postoji motivacija za nastavak neke vrste obrazovanja i ukoliko postoji, koja vrsta obrazovnih sadržaja je u pitanju. Zanimalo nas je koji su razlozi zbog kojih osuđenici ne žele da učestvuju u edukativnim aktivnostima. Takođe nas je zanimalo mišljenje osuđenika o tome šta bi trebalo menjati u tretmanu, tj. koje aktivnosti bi trebalo uvesti.

Istraživanje je rađeno na uzorku od 260 osuđenika iz dve kazneno-popravne ustanove, Zabela (50 osuđenika) i Sremska Mitrovica (210 osuđenika). Uzorak je bio prigodan, tj. osuđenici su se dobrovoljno prijavili za učešće u istraživanju, a jedini uslov bio je da su pismeni.

Osuđenici su popunjavali kratak upitnik sa zatvorenim i poluotvorenim pitanjima. Jedan deo upitnika odnosio se na: starost osuđenika, obrazovanje, broj ranijih osuda. Pitanja u drugom delu upitnika odnosila su se na to da li bi osuđenik želeo da nastavi školovanje dok je na izdržavanju kazne, koju vrstu sadržaja bi voleo da uči, njegovo mišljenje da li obrazovanje utiče na promenu ponašanja

i mišljenja, da li je osuđenik uposlen u KPZ-u i šta bi po njegovom mišljenju trebalo menjati u tretmanu osuđenika.

Uzorak je obuhvatio osuđenike starosti između 22 i 73 godine. Najviše osuđenika ima u kategoriji mlađeg srednjeg doba, između 25 i 40 godina – 66%, dok ih je najmanje u kategoriji preko 55 godina – 9% (Tabela 1).

**Tabela 1.**

Starost osuđenika	N	%
do 25	26	10
25 do 40	172	66
40 do 55	39	15
preko 55	23	9
Σ	260	100

U svođenju negativnih efekata učenja, koje se odvija između osuđenika, na najmanju moguću meru 76,2% osuđenika iz našeg uzorka starosti do 40 godina predstavlja značajnu ciljnu grupu za organizovanje najraznovrsnijih oblika obrazovanja.

S obzirom na nivo obrazovanja, u uzorku dominira kategorija osuđenika koja ima završenu srednju školu (treći ili četvrti stepen) – 40%. Nepotpunu srednju školu ili samo osnovnu ukupno ima 46% ispitanika, a nepotpunu osnovnu školu 10% ispitanika. Procentualno najmanje zastupljena kategorija osuđenika je, kao i u opštoj populaciji, sa završenom višom školom ili fakultetom – 4%.

U našem uzorku je oko 80% osuđenika bar jednom ranije bilo osuđivano, a čak 47% više puta (između 2 i 13 puta).

Na pitanje da li bi želeli da nastave školovanje dok su u zatvoru, 55% ispitanih osuđenika odgovara da bi želelo, dok 43% ne želi.

Kada se ukrste podaci o želji za nastavkom školovanja i starost osuđenika (Tabela 2), dobija se značajna razlika ( $\chi^2(3)=11,88, p<0,01$ ), koja potiče od toga što među ispitanicima ispod 40 godina ima više onih koji bi želeli da nastave školovanje, dok među onima preko 40 godina ima manje takvih.

Tabela 2.

	Da li žele nastavak školovanja		Σ
	da	ne	
do 25g	17 68%	8 32%	25 100%
25 do 40g	104 61,5%	65 38,5%	169 100%
40 do 55g	15 38,5%	24 61,5%	39 100%
preko 55g	8 36,4%	14 63,6%	22 100%
Σ	144	111	255
	56,5%	43,5%	100%

Ovaj nalaz je i očekivan s obzirom na to da se u našem društvu, a u zatvorskoj sredini je to još izraženije, na obrazovanje još uvek gleda kao na obavezu dece i mladih, a ne na celoživotni proces učenja i razvoja. Ono što može da demotiviše osuđenike za učešće u obrazovanju jeste i to što pojedinci ne vide svrhu i korist od obrazovanja. Zbog toga je uloga zatvorskog osoblja od velikog značaja naročito za motivisanje starijih osuđenika za obrazovanje, pohađanje raznovrsnih tečajeva i predavanja na različite, za njih zanimljive i relevantne teme (npr. zdravlje, ishrana, istorija, religija).

U Tabeli 3. ukršteni su podaci o dužini kazne osuđenika i želji da nastave školovanje. Pokazalo se da među osuđenicima sa dužim zatvorskim kaznama, preko 5 i 10 godina, postoji znatno više onih koji žele da nastave školovanje ( $\chi^2(3)=20,539, p<0,01$ ).

Većina osuđenika koji su na odsluženju kazne koja traje preko pet godina učestvovanje u obrazovanju vide kao način da daju smisao „pauziranju” od svakodnevnog života, a takođe i način da ispune dugo i sumorno zatvorsko vreme. Pa ako je i to razlog uključivanja u obrazovanje trebalo bi ga osmisliti i oživotvoriti kako zatvor ne bi postao „skup način da se loši ljudi učine još gorim” (Home Office, 1988, prema: Wilson i Reuss, 2000).

Odgovore svih osuđenika na pitanje zašto žele da nastave obrazovanje razvrstali smo u pet kategorija koje su navedene prema redosledu zastupljenosti:

- doživotno obrazovanje, rad na sebi, želja za obrazovanjem, usavršavanje, želja za novim znanjem;
- mogućnost zaposlenja po isteku kazne;



- kvalitetno korišćenje slobodnog vremena;
- završetak započetog školovanja i
- želja za promenom posla.

Tabela 3.

Dužina kazne	Da li žele da nastave školovanje		Σ
	Da	Ne	
do 2 god.	19	29	48
	39,6%	60,4%	100%
2–5 god.	48	54	102
	47,1%	52,9%	100%
5–10 god.	42	17	59
	71,2%	28,8%	100%
preko 10 god.	33	11	44
	75%	25%	100%
Σ	142	111	253
	56,1%	43,9%	100%

Zanimljivo je da je motiv za obrazovanjem koji je najzastupljeniji – rad na sebi ili neka vrsta želje za usavršavanjem, a da su tek posle njega zastupljeni konkretniji, praktičniji motivi kao što je pronalaženje posla, promena posla ili završetak započetog školovanja.

Najčešći razlog osuđenika koji ne žele dalje da se obrazuju jeste zadovoljstvo postignutim nivoom obrazovanja i znanjima koja već poseduju (33% odgovora). Jedan deo osuđenika navodi da nema motiva za dalje školovanje, da ne žele i ne treba im dalje obrazovanje (24% odgovora). Grupa osuđenika kao razlog navodi to što su već stari da se dalje školuju, iako je većina njih u tridesetim i četrdesetim godinama i ima još dobar deo radnog veka pred sobom (18% odgovora). Preostali motivi koje navode mogli bi se svrstati u objektivne (25% odgovora) – nepostojanje uslova u zatvoru, dužina preostale kazne i bolest ili invaliditet.

Većina ispitanih osuđenika – 75%, smatra da obrazovanje utiče na promenu ponašanja i mišljenja, spram 13% koji ne misle tako. Moglo bi se reći da većina ispitanih osuđenika vidi obrazovanje kao mogući faktor promene u životu, ali da je veoma mali broj njih spreman da iskoristi tu mogućnost za promenu. Kao što smo ranije pomenuli, preko 50% ispitanih osuđenika bi želelo da se uključi u neki vid edukacije, što je broj koji mnogostruko premašuje realan broj osuđenika uključenih u edukaciju u zavodima. Ako kao jedan od razloga izuzmemo davanje socijalno poželjnih odgovora, ostaje mogućnost da osuđenici ne vide ponuđene

edukativne programe kao odgovarajuće njihovim potrebama, odnosno ne vide direktnu vezu tako koncipiranog obrazovanja sa životom na slobodi i mogućnošću zapošljavanja ili unapređivanja sebe i svojih sposobnosti i znanja.

Na pitanje sa ponuđenim odgovorima šta bi menjali u tretmanu osuđenici su se najviše opredeljivali za odgovor – uposliti sve (33% odgovora), zatim za odgovor – organizovati obrazovanje i osposobljavanje za zanimanje (12% odgovora), pa organizovati kulturne, sportske, zabavne aktivnosti (11% odgovora) i na kraju organizovati predavanja na neke teme (9% odgovora). Osuđenici koji smatraju da bi trebalo organizovati kulturne, sportske, zabavne aktivnosti navode: sportska takmičenja, turnira, pozorišnih predstava, bioskopa, koncerata, sekcija (šahovska, dramska, muzička). Neke od ovih aktivnosti već i postoje u zavodima, pri čemu za sportske postoji i najveće interesovanje i najveća uključenost osuđenika. Najveći broj ispitanika se opredeljuje za više odgovora (35%).

Iz navedenih rezultata istraživanja vidljivo je da postoje pozitivni pokretači na obrazovanje i u zatvoru koji mogu podstaći osuđenike da uče s namerom da na neki način nadoknade propušteno u svom dotadašnjem obrazovanju i da bar izvuku neku korist od neslobode. Motivacija i raznolikost mogućnosti obrazovanja, više nego na drugim mestima i u drugim okolnostima, značajan su preduslov za uspešno obrazovanje u zatvoru. Uloga osoblja u zatvoru, pogotovo službi za tretman i obuku, od velike je važnosti kada je u pitanju informisanost osuđenika o pravima i mogućnostima obrazovanja i obuke. Poznato je da obrazovna motivacija zavisi od socio-demografskih karakteristika i da se njihovim promenama u različitim periodima životnog ciklusa menjaju i interesovanja i motivi za obrazovanjem. Programski sadržaji bi trebalo da prate te promene, potrebe i interesovanja pojedinaca. Jedino u takvim okolnostima čovek može i kada je u zatvoru, imati motivaciju i interesovanje za sticanje znanja i kvalifikacija, što mu po izlasku iz zatvora može pomoći prilikom zaposlenja. Osećanja poniženja, sumnja u vlastite sposobnosti, nedostatak motivacije, bezvoljnost, umor, ograničenost na osoblje zatvora, mogu doprineti neuključivanju u proces obrazovanja i osposobljavanja.

## Na kraju

Prednosti programa obrazovanja u zatvorima čine se nesporne imajući u vidu dobrobit svakog od pojedinaca uključenog u njega kao i dugoročnu korist za celo društvo koje će imati produktivnog člana zajednice. Zakonom (ZIKS) je prilično dobro određena uloga i značaj obrazovanja, obuke i osposobljavanja, ali nažalost, tih oblika aktivnosti je veoma malo u penalnim ustanovama. Zakonsko pravo na

obrazovanje trebalo bi pretočiti u smisleno obrazovanje uporedivo sa onim van zatvora, koje će zadovoljiti potrebe osuđenika u zatvoru i nakon izlaska iz njega.

Obrazovno i svrshodno radno angažovanje osuđenika načini su ispunjavanja svrhe zatvorske kazne, a ti oblici tretmana su u praksi nesrazmerni sa ulogom koju imaju, potrebama društva i pojedinca u ostvarivanju cilja kažnjavanja, koji se ne zasniva samo na represiji i očuvanju reda i kontrole. Stoga bi trebalo:

- uspostaviti bolju saradnju između pojedinih ministarstava (finansija, pravosuđa, prosvete, kulture, rada i socijalne zaštite) kao i zatvora i lokalne zajednice;
- utvrditi obrazovni nivo i ispitati obrazovne potrebe osuđenika kao i potrebe za određenim zanimanjima u zatvoru i na tržištu rada, pa u zavisnosti od sposobnosti i interesovanja osuđenika i trajanja njihove kazne odrediti vrstu osposobljavanja;
- stručno planirati obrazovne aktivnosti osuđenika. Planove i programe osposobljavanja treba osavremeniti i prilagoditi promenama kako bi bili u skladu s aktuelnim stanjem u praksi;
- motivisati osuđenike za uključivanje u obrazovanje i stručno osposobljavanje organizovanjem različitih kampanja jer je poznato da su osuđenici veoma heterogena grupa, različitog socijalnog porekla, nivoa obrazovanja, porodičnog statusa, vrste krivičnog dela zbog kojeg su u zatvoru;
- poboljšati kadrovsku strukturu, obučiti i osposobiti osoblje za rad u specifičnoj sredini kao što je zatvor i sa još specifičnijom populacijom kao što su osuđenici. Vaspitačima treba vratiti ugled koje to ime zasluži, a ne da se njihov rad svodi na povremene kratke razgovore, čitanje i cenzuru pisama ili, kako misle osuđenici, na cinkarenje.

Podaci istraživanja ukazuju da postoje osuđenici koji žele da učenjem novih sadržaja ispune slobodno vreme. Od osoblja i osuđenika se saznaje da su sportsko-rekreativne i kulturno-zabavne aktivnosti zapostavljene, a u njima bi većina osuđenih učestvovala. Kod nas su razmišljanja o obrazovanju u zatvoru još uvek rigidna jer ga jedni poistovećuju sa učenjem pisanja i čitanja, prisećajući se analfabetskih tečajeva, a drugi nipodaštavaju njegov značaj kada su u pitanju oni koji su se „ogrešili“ o zakone. Iluzorno je očekivati rezultate ako država ne vidi u obrazovanju mehanizam promene i sredstvo kojim će pomoći reintegraciju osuđenika u društvo.

## Literatura

- BOSHIER, R. (1985). *Adult Education: Motivation of Participants*. Oxford: L.E.E Pergamon Press.
- BAZOS, A. & HAUSMAN, J. (2004). *Correctional Education as a Crime Control Program*. California, LA: UCLA School of Public Policy and Social Research, Department of Policy Studies.
- CECIL, D., DRAPKIN, D. A., MACKENZIE, D. L. & HICKMAN, L. J. (2000). The Effectiveness of Adult Basic Education and Life-Skills Programs in Reducing Recidivism: A Review and Assessment of the Research. *Journal of Correctional Education*, 51(2), 207-226.
- COSTELLOE, A. & LANGELED, T. (Eds.). (2011). *Prison Education and Training in Europe: A Review and Commentary of Existing Literature, Analysis and Evaluation*. Birmingham: GHK.
- GAES, G. G. (2008). The impact of prison education programs on post-release outcomes. *Reentry Roundtable on Education, John Jay College of Criminal Justice, New York, March, 31*.
- GEHRING, T. (2000). Recidivism as a measure of correctional education program success. *Journal of Correctional Education*, 51(2), 197-206.
- FRANCIS, N. T. (2010). *The Effect of Education Programs on Prisoner Recidivism in Michigan*. Preuzeto sa: [http://www.nmu.edu/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Files/Pre-Drupal/SiteSections/Students/GradPapers/Projects/Nelson\\_Taryn\\_MP.pdf](http://www.nmu.edu/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Files/Pre-Drupal/SiteSections/Students/GradPapers/Projects/Nelson_Taryn_MP.pdf)
- HARER, M. D. (1994). *Recidivism among federal prison releases in 1987: A preliminary report*. Washington DC: Federal Bureau of Prisons, Office of Research and Evaluation.
- HARER, M. D. (1995). *Prison Education Program Participation and Recidivism: A Test of the Normalization Hypothesis*. Washington, DC: Federal Bureau of Prisons, Office of Research and Evaluation.
- HOME OFFICE (1988). *Punishment, Custody and the Community*. London: HMSO.
- HULL, K., FORRESTER, S., BROWN, J., JOBE, D. & MCCULLEN, C. (2000). Analysis of Recidivism Rates for Participants of the Academic/Vocational/Transition Programs Offered by the Virginia Department of Correctional Education. *Journal of Correctional Education*, 51(2), 256–261.
- JELIĆ, M., LUKIĆ-SAMARDŽIĆ, G., PALIBRK, Lj. I KUZMINOVIĆ, I. (2010). *Zatvori u Srbiji. Praćenje reforme zatvorskog sistema u Srbiji*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- JOKA, D. (Ed.). (2011). *Izveštaj o radu Uprave za izvršenje krivičnih sankcija za 2010*. Preuzeto sa: <http://www.uiks.mpravde.gov.rs/cr/articles/izvestaji-i-statistika/>
- JOKA, D. (Ed.). (2012). *Izveštaj o radu Uprave za izvršenje krivičnih sankcija za 2011*. Preuzeto sa: <http://www.uiks.mpravde.gov.rs/cr/articles/izvestaji-i-statistika/>

- KLING, J. R. (2006). *Incarceration length, employment, and earnings* (No. w12003). National Bureau of Economic Research. Retrieved from: <http://www.nber.org/~kling/494.pdf>
- KNEŽIĆ, B. (2001). *Obrazovanje i resocijalizacija – metode merenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- KNEŽIĆ, B. I SAVIĆ, M. (2012). Obrazovanje iza rešetaka. U: L. Kron. (Ur.), *Delikt, kazna i mogućnosti socijalne profilakse* (str. 179–193). Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- KOSMIDOU, A. (2011). Education behind Bars: The Case of Sweden. *Andragoške studije*, 1, 119–133.
- LEWIS, J. (2006). Correctional education: Why it is only promising. *Journal of Correctional Education*, 57(4), 286–296.
- MACKENZIE, D. L. (2006). *What Works in Corrections: Reducing the Criminal Activities of Offenders and Delinquents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MUNOZ, V. (2009). *The right to education of persons in detention*. New York: UN Human Rights Council. Retrieved from: <http://www.refworld.org/docid/4a00419d2.html> [May 2013]
- RIPLEY, P. (1993). *Prison Education Role in Challenging Offending Behaviour*. Mendip Papers MP 047.
- SISK, S., JUHÁSZ, A. & DAMIANOS, P. (2010, February 22 - 24). *The prison as a positive environment for learning: Regime issues, role of governors, prison officers supportive of learning*. Report submitted at the European Conference on Prison Education “Pathways to inclusion – Strengthening European Cooperation in Prison Education and Training”, Budapest, Hungary. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/conf11/a7report.pdf>
- STEURER, S. J. & SMITH, L.G. (2003). Education Reduces Crime: Three-State Recidivism Study Executive Summary. *Correctional Education Association*. Retrieved from: [www.ceanational.org/PDFs/EdReducesCrime.pdf](http://www.ceanational.org/PDFs/EdReducesCrime.pdf)
- SOFERR, S. (2006, October). Prison Education: Is It Worth It? *Corrections Today*, 68(6).
- STEVANOVIĆ, Z. (2012). *Zatvorski sistem u svetu*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- VACCA, J. M. (2004). Educated Prisoners Are Less Likely To Return to Prison. *The Journal of Correctional Education*, 55(4), 297–305.
- WADE, B. (2007). Studies of correctional education programs. *Adult basic Education and Literacy Journal*, 1(1), 27–31.
- WALMSLEY, R. (2012). *World Prison Population List (9<sup>th</sup> edition)*. London: ICPS.
- WILSON, D. & REUSS, A. (2000). *Prison(er) Education*. Hampshire: Waterside Press.
- (2005) Zakon o izvršenju krivičnih sankcija i izmene zakona o izvršenju krivičnih sankcija. *Službeni glasnik RS*, br. 85/2005 i br. 72/2009.

Branislava Knežić<sup>6</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Maja Savić<sup>7</sup>  
Faculty of Philology, University of Belgrade

## Education in Prison: From Human Rights to Implementation<sup>8</sup>

**Abstract:** The increase in the number of returnees, overcrowding and poor conditions in prisons do not bring hope that the society faces problems of crime in the best way. Since the eighties, in most Western countries and in our country too, the critics attacked the concept of re-socialization as it did not lead to a reduction in overall crime and recidivism. The problem that companies face is how the prison environment preparing inmates to successfully integrate into a community upon release from prison. The problem that societies face is how to prepare inmates in prison environment to successfully integrate into a community upon release from prison. Education could play an important role in the realization of this goal. In this article we will deal with various aspects of education in prison: how the state defines its purpose, what is the current state of implementation of the right to education in some countries of the world and in our country, what are the obstacles in the implementation of education in prisons. One of the main preconditions for the implementation and the success of educational programs in prison is the very motivation of a person to engage in them. We will present the empirical part of the research conducted on a sample of the two Correctional Facilities (Požarevac and Sremska Mitrovica) about the motivation of prisoners for education and their educational needs.

**Key words:** education, prisoners, recidivism, re-socialization, prison environment.

---

<sup>6</sup> Branislava Knežić, PhD is a professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and a research fellow at the Institute for Criminological and Sociological Research in Belgrade.

<sup>7</sup> Maja Savić, PhD is an assistant professor at the Faculty of Philology, University of Belgrade, and a research associate at the Institute for Criminological and Sociological Research in Belgrade.

<sup>8</sup> This paper is a part of research project undergoing realization at the Institute for Criminological and Sociological Research in Belgrade, "Crime in Serbia: phenomenology, risks and opportunities for social intervention" (47011), supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development RS.

Milica Marušić<sup>1</sup>  
Institut za pedagoška istraživanja

Aleksandra Pejatović<sup>2</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Činioci participacije nastavnika u profesionalnom usavršavanju<sup>3</sup>

**Apstrakt:** Proučavanje participacije odraslih u obrazovnim aktivnostima je prilično česta tema u oblasti andragogije. U ovom radu pažnja je usmerena ka participaciji nastavnika u programima profesionalnog usavršavanja. Empirijsko istraživanje imalo je za cilj da se ispita uloga seta činilaca participacije nastavnika u oblicima profesionalnog usavršavanja, i to s obzirom na učestalost participacije i na oblast kojoj program usavršavanja pripada. Faktorskom analizom najčešćih oblika usavršavanja, iz oblasti struke i nauka o vaspitanju i obrazovanju, ekstrahovano je pet faktora: grupno izvanškolsko usavršavanje – nauke o vaspitanju i obrazovanju; grupno izvanškolsko usavršavanje – struka; individualno usavršavanje – struka; unutarškolsko usavršavanje; i individualno usavršavanje – nauke o vaspitanju i obrazovanju. Rezultati pokazuju da se značaj činilaca participacije razlikuje kada je reč o različitim oblicima profesionalnog usavršavanja nastavnika.

**Ključne reči:** participacija, činioci participacije, participacija odraslih u obrazovnim aktivnostima, profesionalno usavršavanje nastavnika.

---

<sup>1</sup> Dr Milica Marušić je istraživač-saradnik na Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu.

<sup>2</sup> Dr Aleksandra Pejatović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

<sup>3</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektima Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu „Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu“ (br. 179034) i „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije“ (br. 47008), i Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## **Značaj i aktuelnost kontinuiranog profesionalnog usavršavanja nastavnika**

Analiza relevantnih istraživanja o profesionalnom razvoju nastavnika (Sikes, 1985; Huberman, 1989; Fessler, 1995; Sammons et. al, 2007) opredelila nas je za shvatanje tog razvoja kao sleda promena na nivou kognitivnog, konativnog i afektivnog odnosa prema poslu. U tom smislu, profesionalno usavršavanje možemo da posmatramo, između ostalog, kao podsticaj profesionalnom razvoju pojedinaca, a istovremeno i kao pokazatelj statusa tog razvoja. Naime, učestvovanje u različitim aktivnostima usavršavanja, po svoj prilici, predstavlja podstrek daljem učenju, primeni novostečenih znanja, unapređivanju prakse i jača radnu motivaciju. Stoga se može očekivati da nastavnici koji češće participiraju u organizovanim oblicima usavršavanja ili samostalno preduzimaju aktivnosti usmerene ka unapređivanju znanja i kompetencija, prilaze radnim aktivnostima sa više elana, samopouzdanja i entuzijazma. S druge strane, može se očekivati i da sam status profesionalnog razvoja determiniše odnos prema usavršavanju – učestalost participacije na seminarima, konferencijama, pohađanje tribina, aktiviranje u okviru školskih projekata ili istraživački rad mogu biti pokazatelji odnosa nastavnika prema sopstvenoj profesiji, u onoj meri u kojoj to dozvoljavaju, pre svega, materijalni uslovi.

U našoj zemlji se od 70-tih godina prepoznaje značaj kontinuiranog profesionalnog usavršavanja nastavnika, kao preduslova njihovog profesionalnog razvoja i kvalitetnog obavljanja posla (Filipović, 1992). Svakako, nastavnik se percipira od strane obrazovne politike i celokupnog društva kao pojedinac koji treba da prednjači u praćenju zbivanja na polju svoje struke, kao i u oblasti pedagoško-andragoških nauka, kako bi sa uspehom realizovao svoju profesionalnu ulogu (European Commission, 2000). Iz tog razloga, još osamdesetih godina zakonska regulativa predviđala je obavezno usavršavanja učitelja i predmetnih nastavnika (Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 1985/1986, prema: Marušić, 2010).

### **Sistem profesionalnog usavršavanja nastavnika**

U našoj zemlji profesionalno usavršavanje nastavnika se određuje kao „sastavni i obavezni deo profesionalnog razvoja”, koji ima za cilj izgrađivanje novih kompetencija, i „usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada...” (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2012, čl. 2).



Profesionalno usavršavanje realizuje se kroz različite organizacione oblike, koji mogu biti grupni ili individualni, unutarškolski ili vanškolski, programi psihološko-pedagoško-andragoškog ili stručnog sadržaja. Pa tako, nastavnici mogu da stiču znanja i kompetencije kroz: izvođenje oglednih časova, izlaganja na sastancima stručnih organa unutar škole, realizovanje sopstvenih istraživanja, učešće u aktuelnim školskim projektima, kroz pohađanje tribina, seminara, konferencija, kongresa, kurseva, putem odlaska u stručne i studentske posete, kao i praćenjem literature odgovarajućeg sadržaja. Značajan resurs za unapređivanje znanja i veština predstavljaju saveti, iskustva i praksa drugih nastavnika, pa se nastavnik može usavršavati kroz pohađanje časova kolega i kroz rad nastavničkih veća i aktiva.

Moglo bi se reći da nastavnicima stoje na raspolaganju mnogostruki načini unapređivanja znanja, veština i nastavne prakse, koji mahom prevazilaze okvir obaveznog usavršavanja propisanog zakonom. Samim tim, za očekivati je da se značajne interindividualne razlike među nastavnicima manifestuju na nivou učestalosti participacije u različitim oblicima usavršavanja, kao i prilikom oblasti usavršavanja. Otuda uviđamo potrebu za identifikacijom korelata učestalosti participacije nastavnika u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja, odnosno, seta činilaca koji mogu, između brojnih ostalih, imati ulogu u oblikovanju participacije nastavnika u programima usavršavanja.

### **Različiti činioci participacije odraslih u obrazovnim aktivnostima**

Čuvena Boshierova (2006) istraživanja o prirodi motivacije za participacijom odraslih u obrazovanju ukazala su na sledećih sedam motivacionih faktora: kognitivni interes, socijalne kontakte, obrazovnu pripremu, održavanje porodičnih odnosa, unapređenje komunikacije, socijalnu stimulaciju i profesionalno napredovanje. Ovakva motivaciona struktura potvrđena je kako u američkim i evropskim društvima, tako i u Kini (Boshier et al., 2006), pa navedene faktore možemo smatrati univerzalno prisutnim i sveobuhvatnim skupom mogućih podsticaja za učestvovanje odraslih u obrazovanju.

Ipak, najvažniji činioci participacije nastavnika u aktivnostima profesionalnog obrazovanja još uvek ostaju neidentifikovani (Kwakman, 2003). Kwakmanova je u svom empirijskom istraživanju tragala za personalnim i okolinskim varijablama participacije nastavnika. Aktivnosti učenja vezane za profesionalni život koje su uzete u analizu bile su: čitanje literature, eksperimentisanje u praksi, refleksija i saradnja.

Među faktorima koji su, u ovom slučaju, razmatrani kao mogući prediktori participacije (poput, na primer: značenja koja se pridaju sopstvenoj profesionalnoj ulozi; procene izvodljivosti predmeta učenja; i gubitka osećaja lične ostvarenosti), uočeno je da svaki na drugačiji način doprinosi predviđanju participacije u različitim vidovima učenja. Nalazi pokazuju da personalni faktori imaju veću prediktivnu moć od faktora koji potiču iz radne sredine (poput pritiska, varijeteta radnih zadataka i slično). Takođe, jedino faktor nazvan „procena smisaonosti aktivnosti učenja” ima efekat na sve tipove aktivnosti učenja, bez razlike, dok faktori „emocionalna iscrpljenost” i „stepen kontrole nad obavljanjem posla” nisu povezani sa participacijom ni u jednoj vrsti aktivnosti učenja sadržaja vezanih za profesiju. Na osnovu rezultata istraživanja Kwakmanove (2003), osnovano je očekivati da će faktori koji su uzeti u razmatranje u našem istraživanju, kao mogući činioci participacije, na različite načine uspostavljati korelacione odnose sa participacijom u različitim oblicima usavršavanja.

U istraživanjima sprovedenim u našoj zemlji kao korelati motivacije za učešćem odraslih u obrazovanju, identifikovani su: nivo obrazovanja (pokazalo se da sa rastom nivoa obrazovanja raste i stepen participacije), starosna dob (participacija u obrazovanju profesionalnog i kulturnog karaktera opada značajno nakon 45. godine), kao i zadovoljstvo poslom (oni koji su zadovoljni poslom traže znanja koja će unaprediti njihov rad, a oni nezadovoljni znanja koja će ih pripremiti za novi posao) (prema: Savićević, 1989). U okviru istraživanja na uzorku zaposlenih u Sloveniji pokazalo se da godine starosti imaju ulogu u participaciji u obrazovnim aktivnostima; međutim, ova povezanost je utvrđena samo kada je u pitanju formalno obrazovanje, ali ne i u pogledu neformalnog obrazovanja. Slični rezultati su dobijeni i prilikom razmatranja odnosa nivoa obrazovanja i participacije, između zaposlenih sa nižim i višim nivoom obrazovanja nije uočena razlika u pogledu participacije u programima neformalnog obrazovanja (Radovan, 2010).

Nadalje, rezultati istraživanja sprovedenog u našoj zemlji ukazuju da percepcija određenih karakteristika programa usavršavanja od strane nastavnika zavisi od nekih bio-socijalnih obeležja, poput pola, dužine radnog staža, godina starosti i njihovih profesionalnih kvalifikacija. Na primer, mlađi nastavnici su zadovoljniji aktuelnom programskom ponudom nego stariji, dok su predmetni nastavnici manje zadovoljni od učitelja (Milanov, 2010). Navedeni nalazi otvaraju mogućnost za dalje razmatranje teze da možda postojeći sistem usavršavanja nije podjednako prilagođen potrebama nastavnika tokom čitavog karijernog ciklusa, kao ni potrebama koje se javljaju kroz rad u mlađim razredima osnovne škole, starijim razredima ili pak u srednjoj školi.

I na osnovu sažeto datih izvoda iz uzorka odabраних emprijskih istraživanja, u kojima se na različite načine razmatrala i ispitivala problematika vezana

za participaciju odraslih u obrazovnim aktivnostima, pretežno vezanih za njihov profesionalni život, mogli bismo da izvedemo određene zaključke. Uočljivo je da pored toga što su činioци koji ostvaruju i pozitivnu i značajnu korelaciju s participacijom u (profesionalnom) obrazovanju brojni, oni takođe potiču iz različitih, relativno zasebnih sistema, kao što su: personalne i bio-socijalne karakteristike samih participanata; odnos prema poslu koji osoba obavlja; karakteristike posla koji osoba obavlja; relevantne odlike ponude obrazovnih aktivnosti usmerenih na profesionalno usavršavanje; uže i šire okruženje potencijalnih polaznika ili odraslih osoba koje upravo učestvuju u nekoj obrazovnoj aktivnosti ili realizuju određeni projekat učenja.

### Metodološki okvir istraživanja

Iz do sada navedenog nije teško sagledati cilj istraživanja, koje ovom prilikom predstavljamo, a koje je pokrenuto s namerom da se ispita uloga izdvojenog seta činilaca participacije nastavnika u oblicima profesionalnog usavršavanja, i to s obzirom na učestalost participacije i na oblast kojoj pripada program usavršavanja (struci ili naukama o vaspitanju i obrazovanju).

Izdvojeni set činilaca participacije obuhvata: starosnu dob nastavnika, nivo obrazovanja nastavnika, vrstu škole u kojoj je nastavnik zaposlen i zadovoljstvo nastavnika poslom.

Sve navedene varijable operacionalizovane su na osnovu odgovora ispitanika na tvrdnje date u upitniku. Nivo obrazovanja određen je kao: završene studije na višoj/visokoj školi; osnovne studije na fakultetu; i postdiplomsko obrazovanje. Takođe, ispitanici su podeljeni na one koji svoju profesionalnu ulogu ostvaruju u gimnazijama i one koji to čine u srednjim stručnim školama (varijabla vrsta škole). Zadovoljstvo poslom izmereno je na osnovu stepena slaganja ispitanika sa tvrdnjama kojima se opisuje zadovoljstvo poslom i svojom profesionalnom ulogom, a definisano je prema odlikama faze entuzijazma i rasta (Fessler, 1995). Fessler opisuje profesionalni razvoj nastavnika kroz devet faza čiji redosled i trajanje mogu da variraju: preservis period, faza indukcije, faza građenja kompetencija, faza entuzijazma i rasta, faza karijerne stabilnosti, faza povlačenja i faza izlaska. Faza koja se odlikuje najvećim aktivitetom jeste faza entuzijazma i rasta, kada nastavnik rado učestvuje u školskim aktivnostima, poseduje visok stepen zadovoljstva poslom i voljan je da se usavršava i da traži nove prilike za učenje (Fessler 1995; Fessler i Christensen, prema: Weasmer et al., 2008). Stoga je varijabla zadovoljstvo poslom operacionalizovana upravo preko stepena prisustva pokazatelja ponašanja specifičnih za ovu fazu profesionalnog razvoja. Kao najčešći organiza-

cioni oblici usavršavanja navođeni su, i od nas prihvaćeni: seminari, konferencije, predavanja, tematske diskusije, individualno usavršavanje, praćenje literature ili sadržaja na internetu, i usavršavanje kroz rad nastavničkih veća i aktiva, posete časovima kolega i rad na školskim projektima. Nastojali smo da ispitamo korelate participacije u grupnim i individualnim, unutarškolskim i vanškolskim oblicima usavršavanja.

Od tehnika u istraživanju smo koristili anketiranje, a shodno tome kao instrument upitnik, konstruisan od strane istraživača, za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se sastoji od ajtema kojima se ispituju, pored osnovnih demografskih karakteristika ispitanika, osobenosti njihovog profesionalnog razvoja i način profesionalnog usavršavanja. Pouzdanost skale kojom se meri učestalost participacije, izražena koeficijantom Kronbah alfa iznosi 0,78, za subskalu od 12 ajtema, kojom se meri učestalost usavršavanja u oblasti struke i 0,84 za subskalu od takođe 12 ajtema, kojom se meri usavršavanje u oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju. U celini uzevši, pouzdanost skale možemo smatrati zadovoljavajućom.

Uzorak istraživanja, koji možemo da okarakterišemo kao prigodan, čini 118 ispitanika, odnosno nastavnika zaposlenih u srednjim školama u: Beogradu, Kruševcu, Pirotu i Boru. U približno jednakom procentu u uzorku su zastupljeni muškarci i žene (46,6% muškaraca naspram 53,4% žena). Nadalje u uzorku dominiraju nastavnici zaposleni u srednjim stručnim školama – 71,2%, dok su nastavnici zaposleni u srednjim školama opšteobrazovnog karaktera zastupljeni sa 28,9%. Što se tiče starosne strukture, u uzorku su prisutni nastavnici različitih starosnih kategorija: mlađih nastavnika, do 35 godina ima 30,8%, nastavnika srednjih godina, od 36 do 50 godina 43,4%, a starijih nastavnika, sa više od 50 godina – 25,9%. Uzorkom su obuhvaćeni nastavnici različitog nivoa formalnog obrazovanja. Kao što se moglo i očekivati, najviše je nastavnika koji imaju inicijalno obrazovanje stečeno na fakultetu – 75,4%, potom onih sa postdiplomskim obrazovanjem – 13,6%, a najmanje je nastavnika sa obrazovanjem stečenim na višoj/visokoj školi – 11%.

Prilikom obrade podataka primenjeni su sledeći statistički postupci: radi utvrđivanja načina na koji se odgovori u vezi sa učestvovanjem u imenovanim oblicima usavršavanja grupišu korišćena je faktorska analiza, uz primenu ortogonalne Varimaks rotacije. U daljim postupcima koristili smo se faktorskim skorovima dobijenim navedenim postupkom i proveravali da li postoji statistički značajna korelacija sa varijablama: starosna dob, nivo obrazovanja, vrsta škole i zadovoljstvo poslom (izraženo takođe preko faktorskih skorova koje ostvaruju ispitanici za skup tvrdnji kojima se meri zadovoljstvo poslom). Kao mera povezanosti varijabli računat je Spirmanov koeficijent korelacije rangova.

## Analiza rezultata istraživanja

Faktorskom analizom najčešćih oblika usavršavanja iz oblasti struke i nauka o vaspitanju i obrazovanju, ekstrahovali smo pet faktora koji ukupno objašnjavaju 66% varijanse odgovora ispitanika, i čija svojstvena vrednost prelazi jedan. Njihova faktorska struktura prikazana je u tabeli broj 1.

**Tabela 1:** Faktorska struktura najčešćih oblika usavršavanja

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
<b>Oblik usavršavanja</b>	<b>Oblast struke</b>				
Seminari	.072	.696	-.074	.088	-.158
Konferencije	.104	.790	.270	.104	-.199
Predavanja	.308	.700	.139	.209	.121
Časopisi	-.218	.248	.491	.436	.255
Internet	-.063	.083	.781	-.172	.079
Diskusije	.396	.523	.344	.102	.022
Nastavnička veća	-.006	.218	-.045	.776	-.101
Čas kolege	.370	.091	.613	.416	.034
Školski projekti	.032	.670	.060	.030	.473
<b>Oblik usavršavanja</b>	<b>Oblast nauka o vaspitanju i obrazovanju</b>				
Seminari	.807	.010	-.053	.103	-.015
Konferencije	.700	.312	.143	.100	.138
Predavanja	.747	.201	-.130	.040	.301
Časopisi	.267	-.094	.074	.103	.780
Internet	.191	-.159	.458	.021	.635
Diskusije	.676	.090	.326	.002	.288
Nastavnička veća	.283	.054	.003	.772	.264
Čas kolege	.539	.000	.281	.476	.175
Školski projekti	.402	.224	-.166	.312	.433

*Dobijene faktore možemo opisati na sledeći način:*

**1. faktor:** Grupno izvanškolsko usavršavanje – nauke o vaspitanju i obrazovanju. Obuhvata grupno, mahom izvanškolsko usavršavanje (seminari, konferencije, predavanja, tematske diskusije) iz oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju i unutarškolsko usavršavanje (putem poseta časovima i kroz rad na projektima) takođe iz oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju.

**2. faktor:** Grupno izvanškolsko usavršavanje – struka. Sadrži iste oblike pretežno izvanškolskog usavršavanja iz oblasti struke (seminari, konferencije, predavanja, tematske diskusije) i unutarškolsko usavršavanje (kroz školske projekte) iz stručnih oblasti.

**3. faktor:** Individualno usavršavanje – struka. Treći faktor obuhvata praćenje sadržaja iz oblasti struke putem literature i interneta, kao i unutarškolsko usavršavanje (kroz posete časova kolega) iz oblasti struke.

**4. faktor:** Unutarškolsko usavršavanje. Objedinjuje usavršavanje kroz aktivnosti nastavničkih veća i aktiva kao i kroz posete časova drugih nastavnika.

**5. faktor:** Individualno usavršavanje – nauke o vaspitanju i obrazovanju. Sadrži praćenje literature i interneta radi sticanja psihološko-pedagoško-didaktičkih znanja i unutarškolsko usavršavanje kroz školske projekte.

Na osnovu načina grupisanja ajtema u okviru pet faktora, zaključujemo da se usavršavanje iz oblasti struke i usavršavanje iz oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju iz perspektive ispitanika, kada su u pitanju organizovano, uglavnom izvanškolsko, grupno usavršavanje i aktivnosti samoobrazovanja, međusobno razlikuju. Međutim, kada su u pitanju aktivnosti usavršavanja koje se odvijaju kroz školski rad, poput učešća u projektima, rada nastavničkih veća i poseta časovima kolega, faktori objedinjavaju pedagoške i stručne oblasti. Možemo pretpostaviti da ovaj rezultat oslikava iskustvo ispitanika, gde je usavršavanje kroz prisustvovanje seminaru ili konferenciji tematski opredeljeno, kao i praćenje sadržaja časopisa, dok su znanja stečena kroz unutarškolske aktivnosti koje se sprovode unutar samog kolektiva, povezana sa konkretnom praksom, u kojoj se stručna i pedagoška znanja ne mogu odvojiti. Takođe, kao što se moglo i očekivati, dolazi do razdvajanja, kroz faktore, grupnih oblika usavršavanja (predavanja, seminari, konferencije, diskusije) od individualnog usavršavanja, koje preduzimaju nastavnici samoinicijativno (praćenje literature i sadržaja na internetu).

O načinu na koji je starosna dob povezana sa participacijom svedoči tabela 2. Na osnovu korelacija prikazanih u njoj, uviđamo, pre svega da jačine korelacija nisu jednake za sve identifikovane oblike usavršavanja. Naime, pokazalo se da starost ispitanika korelira statistički značajno jedino sa faktorskim skorovima kojima se izražava učestalost participacije u grupnim oblicima usavršavanja iz oblasti struke kao i kroz posete časovima kolega. Koeficijent korelacije od 0,30 označava izraženu povezanost dvaju varijabli, i ukazuje da nastavnici starije starosne dobi teže da češće participiraju u grupnim oblicima usavršavanja iz oblasti svoje struke. Možemo da pretpostavimo da se obrazovne potrebe menjaju tokom godina staža, i da interesovanje za praćenje zbivanja na polju svoje struke jača sa godinama starosti. Drugo moguće objašnjenje je da nastavnici-početnici imaju manje

mogućnosti da posećuju seminare i konferencije. Naime, na početku karijere, u fazi „preživljavanja”, mladi nastavnik je nesiguran i obuzet problemom prilagođavanja na novu radnu sredinu, što mu ne dozvoljava da se bavi unapređivanjem svojih kompetencija (Fuller, 1969). Za preostale oblike usavršavanja, međutim, ne može se uočiti razlika među nastavnicima mlađe i starije dobi.

**Tabela 2:** Povezanost starosne dobi i participacije nastavnika u profesionalnom usavršavanju

Oblik usavršavanja	Starosna dob	
	Spirmanov ro koeficijent	Značajnost
Grupno izvanškolsko usavršavanje NOVO	.091	.344
<i>Grupno izvanškolsko usavršavanje, struka</i>	<b>.299**</b>	<b>.002</b>
<i>Individualno usavršavanje, struka</i>	-.098	.309
<i>Unutarškolsko usavršavanje</i>	.087	.368
<i>Individualno usavršavanje NOVO</i>	-.095	.325

Istraživanja drugih autora dominantno ukazuju na veliki značaj nivoa obrazovanja za učesće u usavršavanju, što su istraživači skloni da protumače širim dijapazonom interesovanja odraslih sa višim nivoom formalnog obrazovanja (Savićević, 1989). Rezultati našeg istraživanja nisu u skladu sa ovim nalazima. Naprotiv, pokazalo se da se učestalost participacije ne razlikuje među nastavnicima koji su stekli: više, visoko, i postdiplomske obrazovanje, izuzev u slučaju usavršavanja kroz rad nastavničkih veća i poseta časovima kolega – gde se pokazalo da se nastavnici nižeg nivoa obrazovanja češće opredeljuju da se usavršavaju na ovaj način. Moguće je da nastavnici koji su obrazovanje stekli na višim školama više vrednuju znanja drugih kolega, uglavnom viših nivoa obrazovanja, te stoga češće posećuju njihove časove i nastoje da uče informalnim putem kroz razmenu iskustava i rešenja. S druge strane, nekonzistentnost sa ranije dobijenim rezultatima (Savićević, 1989) može se tumačiti i selekcioniranošću uzorka istraživanja u pogledu nivoa obrazovanja (u uzorku, kao ni u populaciji nastavnika nisu zastupljeni pojedinci sa stečenim srednjim ili osnovnim obrazovanjem).

S obzirom na to da su uzorak sačinjavali kako nastavnici zaposleni u srednjim stručnim školama, tako i oni koji svoju radnu ulogu realizuju u gimnazijama, proverili smo da li postoji izvesna pravilnost u pogledu učestalosti participacije u usavršavanju, koja bi se mogla pripisati obrazovnom profilu škole. Rezultati su prikazani u tabeli broj 4, a negativnu korelaciju treba tumačiti kao manju učestalost participacije u programima usavršavanja nastavnika srednjih škola op-

šteobrazovne orijentacije, u odnosu na njihove kolege zaposlene u srednjim stručnim školama.

**Tabela 3:** Povezanost nivoa obrazovanja i participacije nastavnika u profesionalnom usavršavanju

<i>Oblik usavršavanja</i>	Nivo obrazovanja	
	Spirmanov ro koeficijent	Značajnost
<i>Grupno izvanškolsko usavršavanje NOVO</i>	-.096	.322
<i>Grupno izvanškolsko usavršavanje, struka</i>	-.013	.895
<i>Individualno usavršavanje, struka</i>	-.138	.154
<i>Unutarškolsko usavršavanje</i>	-.204*	.034
<i>Individualno usavršavanje NOVO</i>	.038	.699

**Tabela 4:** Povezanost vrste škole i participacije nastavnika u profesionalnom usavršavanju

<i>Oblik usavršavanja</i>	Vrsta škole	
	Spirmanov ro koeficijent	Značajnost
<i>Grupno izvanškolsko usavršavanje NOVO</i>	-.255**	.007
<i>Grupno izvanškolsko usavršavanje, struka</i>	.103	.285
<i>Individualno usavršavanje, struka</i>	-.170	.076
<i>Nastavnička veća</i>	.033	.729
<i>Individualno usavršavanje NOVO</i>	.021	.826

Kao što vidimo, ostvaren je jedan statistički značajan koeficijent korelacije, sa negativnim predznakom, te možemo da zaključimo da je učestalost participacije u grupnom usavršavanju iz oblasti nauka o obrazovanju veća u školama stručnog usmerenja. Ovakav nalaz možemo pripisati razlici u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Naime, srednje stručne škole obuhvataju veći broj nastavnika koji su inicijalno obrazovanje sticali na fakultetima čiji programi ne obuhvataju oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju (poput pedagogije, didaktike, andragogije, pedagoške psihologije). Pretpostavljamo da se otuda kod ove grupe nastavnika javlja nešto više izražena potreba za učestvovanjem u usavršavanju gde se mogu steći navedena znanja, neophodna za svakodnevnu nastavnu praksu.

Kao najznačajniji korelat učestvovanja nastavnika u usavršavanju, u našem istraživanju, izdvaja se odnos nastavnika prema poslu, koji se odlikuje nalaženjem zadovoljstva u svakodnevnim školskim aktivnostima – pripremanja za čas, realizovanju dodatne nastave, učešću u radu nastavničkih veća i aktiva. Pokazalo se,



naime, da ispitanici koji izražavaju pozitivniji odnos prema poslu, istovremeno češće učestvuju u različitim oblicima grupnog usavršavanja, ali i češće preduzimaju sami aktivnosti profesionalnog usavršavanja (Tabela 5).

**Tabela 5:** Povezanost zadovoljstva poslom nastavnika i njihove participacije u profesionalnom usavršavanju

Oblik usavršavanja	Zadovoljstvo poslom	
	Spirmanov ro koeficijent	Značajnost
Grupno izvanškolsko usavršavanje NOVO	.222*	.021
Grupno izvanškolsko usavršavanje, struka	.219*	.023
<i>Individualno usavršavanje, struka</i>	.266**	.005
<i>Nastavnička veća</i>	.144	.136
<i>Individualno usavršavanje NOVO</i>	-.094	.333

Nalazi predstavljeni u tabeli broj 5 predstavljaju snažnu podršku tezi da zadovoljstvo poslom široko otvara obrazovne potrebe zaposlenih, u ovom slučaju nastavnika, za daljim profesionalnim usavršavanjem, koje, s druge strane, najverovatnije, možemo da posmatramo i kao važan činilac podizanja nivoa zadovoljstva poslom.

### Zaključna razmatranja

U ovom radu razmatrana je jedna od važnijih andragoških tema – participacija odraslih u obrazovanju, određena kao učestvovanje određene kategorije profesionalaca u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja. Kao mogući korelati participacije nastavnika u neformalnom usavršavanju, prepoznati su: starosna dob, nivo obrazovanja, obrazovni profil škole u kojoj su zaposleni i aktuelno zadovoljstvo poslom nastavnika. Utvrđeno je, pre svega, da sve pretpostavljene varijable jesu korelati, odnosno činioци participacije. Dalje, rezultati ukazuju, u skladu da nalazima Kwakmanove (2003), da se značaj činilaca participacije razlikuje, kada su u pitanju različiti oblici profesionalnog usavršavanja nastavnika. Pa tako, usavršavanje iz stručnih oblasti kroz grupne organizacione oblike i kroz unutarškolske aktivnosti postaje češće sa godinama starosti. Ovaj rezultat je u suprotnosti sa prethodnim istraživanjima (Savićević, 1989; Radovan, 2010), i možemo ga pripisati karakteristikama faze „preživljavanja” koja se odvija na početku karijernog ciklusa nastavnika (Fuller, 1969). Nivo obrazovanja takođe ostvaruje korelaciju sa skorovima jednog od pet ekstrahovanih faktora, koji se odnosi na participaciju u unutarškolskom usavršavanju. Primećujemo da nastavnici nižeg

nivoa obrazovanja češće uče kroz interakciju sa kolegama, i, po svemu sudeći, u većoj meri prepoznaju iskustva i praksu svojih kolega kao priliku za usavršavanje. I ovaj rezultat je donekle u suprotnosti sa prethodnim ispitivanjima povezanosti nivoa obrazovanja i participacije (Savićević, 1989; Radovan, 2010), gde je utvrđena veća učestalost participacije kod ispitanika sa višim nivoom obrazovanja. Savićević (1989) je jasno ukazao da postoji raslojavanje kada je u pitanju participacija odraslih u aktivnostima obrazovanja i samoobrazovanja. Naime, participacija u obrazovanju je ređa kod osoba sa nižim nivoom obrazovanja, gde bi njena glavna funkcija bila kompenzacija, nego kod pojedinaca sa visokim obrazovanjem, kod kojih mahom ima funkciju nadgradnje. Kao što je već napomenuto, nastavnički uzorak je značajno selekcioniran po pitanju varijable nivo obrazovanja. Možemo da zaključimo da kada je u pitanju profesionalno usavršavanje, u okviru profesije koja već zahteva obrazovanje tercijarnog nivoa, uočene pravilnosti u odnosu visine obrazovanja i participacije ne važe. Dalje, varijabla vrsta škole javlja se kao korelat participacije u grupnom usavršavanju iz oblasti nauka o obrazovanju, dok sa ostala četiri ekstrahovana faktora nije u korelaciji. Ovu specifičnost smo pripisali razlikama u sadržaju inicijalnog obrazovanja nastavnika zaposlenih u stručnim školama i školama opšteobrazovne orijentacije, te uviđanjem potrebe za sticanjem pedagoških kompetencija od strane nastavnika srednjih stručnih škola. Kao najznačajniji korelat participacije, na čak tri od pet izdvojenih faktora, izdvaja se odnos nastavnika prema poslu. Nastavnici koji svoj posao obavljaju sa ljubavlju i entuzijazmom istovremeno češće učestvuju u seminarima, konferencijama, predavanjima i diskusijama i češće sami preduzimaju aktivnosti usavršavanja. Dakle, postoje značajne razlike u pogledu participacije ispitanika u usavršavanju, koje se mogu objasniti personalnim činiocima. Ovaj rezultat ukazuje na osobenost sistema usavršavanja nastavnika – pojedinci koji su zadovoljniji poslom i agilniji na radu dalje izgrađuju svoje pedagoške kompetencije, i bivaju u kontaktu sa zbivanjima na polju struke. Pretpostavlja se da se zbog toga osećaju uspešnijim u poslu i da njihov radni entuzijazam jača. S druge strane, izgleda da se pojedinci koji su inače manje zadovoljni prirodom svog posla i svojom radnom ulogom, drže po strani i ne koriste raznovrsne prilike za usavršavanje koje im se pružaju tokom karijere. Smatramo da rezultati našeg istraživanja predstavljaju potkrepljenje nalazu da svest o značaju usavršavanja za kvalitet nastave i svest o važnosti usavršavanja za samu nastavničku profesiju dominiraju kao činioci participacije nad spoljašnjim motivima, kao što je obaveznost usavršavanja (Beara i Okanović, 2010). Nadalje, to bi značilo da tvorci politike obrazovanja, u delu koji se odnosi na profesionalno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju, moraju obaveznost programa usavršavanja u znatno većoj meri zasnivati na obrazovnim potrebama korisnika tih programa.

## Literatura

- BEARA, M. I OKANOVIĆ, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: Kako je izmeriti? *Andragoške studije*, 1, 47–60.
- BOSHIER, R., HUANG, Y., SONG, Q. & SONG L. (2006). Market Socialism Meets the Lost Generation: Motivational Orientations of Adult Learners in Shanghai. *Adult Education Quarterly*, 56(3), 201–222.
- EUROPEAN COMMISSION. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Staff Working Paper. Brussels: Commission of the European Communities.
- FESSLER, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education, New Paradigms and Practices* (pp. 171–192). New York: Teachers College, Columbia University.
- FILIPOVIĆ, D. (1992). Obrazovanje učitelja u kontekstu koncepcije o permanentnom obrazovanju. U: N. Trnavac (Ur.), *Pedagogija* (Vol. 3–4, str. 125–131). Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- FULLER, F. F. (1969). Concerns for Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 25(3), 275–299.
- HUBERMAN, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347–362.
- KWAKMAN, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170.
- MARUŠIĆ, M. (2010). Tok promena u sistemu stručnog obrazovanja i usavršavanja učitelja. U: N. Polovina i J. Pavlović (Ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 41–62). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- PRAVILNIK O STALNOM STRUČNOM USAVRŠAVANJU I STICANJU ZVANJA NASTAVNIKA, VASPITAČA I STRUČNIH SARADNIKA, 2012. *SL. GLASNIK RS* 13/2012.
- RADOVAN, M. (2010). Workplace Demands and Participation in Different Forms of Adult Education. *Andragoške studije*, 1, 9–22.
- SAMMONS, P., DAY, C., KINGTON, A., GU, Q., STOBART, G. & SMEES, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed- method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701.
- SAVIĆEVIĆ, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- SIKES, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 26–61). London: Falmer Press.
- SMART, R. & PETERSON, C. (1997). Super's Career Stages and the Decision to Change Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 358–374.
- WEASMER, J., WOODS, A. M. & COBURN, T. (2008). Enthusiastic and Growing Teachers: Individual Dispositions, Critical Incidents and Family Supports. *Education*, 129(1), 21–34.

Milica Marušić<sup>4</sup>  
Institute for Educational Research

Aleksandra Pejatović<sup>5</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## Factors of Teacher Participation in Professional Development<sup>6</sup>

**Abstract:** The study of adult participation in educational activities is a fairly common topic in the field of Andragogy. In this paper attention is focussed on teacher participation in professional development programmes. The empirical research was aimed at examining the role of a set of factors of teacher participation in forms of professional development in relation to frequency of participation and to the area to which the development programme belongs. By factor analysis of the most common forms of professional development, from the areas of profession and sciences on education, the five factors were extracted: group out-of-school professional development – sciences on education; group out-of-school professional development – profession; individual professional development – profession; in-school professional development; and individual professional development – sciences on education. The results indicate that the importance of participation factors varies in the case of different forms of professional development of teachers.

**Key words:** participation, participation factors, adult participation in educational activities, professional development of teachers.

---

<sup>4</sup> Milica Marušić, PhD is a research assistant at the Institute for Educational Research in Belgrade.

<sup>5</sup> Aleksandra Pejatović, PhD is an assistant professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

<sup>6</sup> This paper is a part of research project undergoing realization at the Institute for Educational Research in Belgrade “From encouraging initiative, cooperation, creativity in education to new roles and identities in society” (179034), “Improving the quality and accessibility of education in the process of modernization of Serbia”, and 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.

Milan Stančić<sup>1</sup>, Olja Jovanović<sup>2</sup>, Nataša Simić<sup>3</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Perspektive o nastavi budućih nastavnika: U šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi<sup>4</sup>

**Apstrakt:** Rad se bavi perspektivama o nastavi i učenju studenata – budućih nastavnika. Nastojalo se utvrditi u kojoj meri se perspektive ispitanika o nastavi razlikuju na nivou uverenja, namera i akcija, kao i da li broj pohađanih psihološko-pedagoških predmeta utiče na preferenciju određenih perspektiva o nastavi. Uzorak je činilo 162 studenta 3. i 4. godine Filozofskog fakulteta u Beogradu koji tokom inicijalnog obrazovanja pohađaju psihološko-pedagoške predmete. Rezultati pokazuju da 31,5% ispitanika nema definisanu nijednu dominantnu perspektivu o nastavi, jednu dominantnu perspektivu ima 64,2% ispitanika, a dve 4,3%. Od ispitanika koji imaju dominantne perspektive o nastavi, najučestalija je perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu, dok je najmanje prisutna perspektiva o nastavi kao društvenoj reformi. Pokazalo se i da broj pedagoško-psiholoških predmeta koje su studenti pohađali utiče na zastupljenost perspektiva o nastavi kao transmisiji i nastavi kao društvenoj reformi. Rezultati ukazuju na potrebu da se perspektive budućih nastavnika o nastavi kontinuirano istražuju i prate, u čemu Inventar perspektiva o nastavi (*Teaching Perspectives Inventory - TPI*) može imati značajnu ulogu.

**Ključne reči:** budući nastavnici, perspektive o nastavi, obrazovanje nastavnika.

---

<sup>1</sup> Milan Stančić je istraživač saradnik Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i doktorand na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju.

<sup>2</sup> Olja Jovanović je istraživač saradnik Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i doktorand na Odeljenju za psihologiju.

<sup>3</sup> Nataša Simić je istraživač saradnik Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i doktorand na Odeljenju za psihologiju.

<sup>4</sup> Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060) i Instituta za psihologiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije“ (br. 179018), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## Uvod

O nastavnicima se već dugo govori kao o ključnim akterima u razvoju celokupnog obrazovnog sistema, te shodno tome i njihovo obrazovanje i profesionalni razvoj dobijaju značajnu pažnju (Torres, 1996; UNICEF/UNESCO, 1996; Alibabić, 1998; Buchberger et al., 2000; OECD, 2010). Ipak, brojne studije ukazuju na to da nastavnici, često uprkos obrazovanju koje dobijaju, svoju praksu zasnivaju na ličnim, implicitnim, pedagoškim „teorijama“ (Zeichner i Tabachnick, 1981; Bruner, 2000; Kansanen, et al., 2000; Korthagen, 2001; Vujišić-Živković, 2007).

Izveštaji o obrazovanju nastavnika u Srbiji pokazuju da u našoj zemlji budući nastavnici tokom studija godinama stiču akademska znanja, uglavnom iz svoje predmetne oblasti, dok su znanja iz oblasti pedagogije, psihologije i metodike nastave zapostavljena ili se usvajaju iz zastarelih izvora, bez povezivanja sa praksom, ukoliko organizovana nastavnička praksa u okviru studijskih programa uopšte postoji (Rosandić, Pešić, Pavlovski, Hadži-Jovančić i Zindović-Vukadinović, 2002). Tako, nakon studija, nastavnici dolaze u školu nepripremljeni za rad, te se najviše oslanjaju na savete kolega i lično iskustvo, kako kao nekadašnjih učenika, tako i na ono koje stiču na „licu mesta“ kao nastanici-pripravnici (Vujišić-Živković, 2004; Rajović i Radulović, 2007; Cvijan, 2011).

Autori koji zastupaju pristup nastavniku kao refleksivnom praktičaru naglašavaju značaj osveščivanja i razumevanja implicitnih i intuitivnih „teorija“ i pretpostavki koje su u osnovi nastavnikovog delovanja, verujući da se na taj način može obezbediti da nastavnik razmotri i razume to što radi, te da eventualno uvidi potrebu i priliku za njihovo menjanje (Brookfield, 1995; Radulović, 2011). Tako, na primer, Korthagen (2001), obrazlažući svoj pristup „realističnog obrazovanja nastavnika“, naglašava da je nastavnikovo ponašanje u praksi obično pod uticajem ličnih potreba, briga, vrednosti i značenja, čiji je izvor najčešće u ličnom iskustvu, te da, imajući to u vidu, u obrazovanju nastavnika treba polaziti od ličnih uverenja nastavnika, njihovog osveščivanja i naposletku menjanja.

U poslednje vreme, u kontekstu istraživanja i razumevanja nastavničkih uverenja o nastavi, često se govori o različitim stilovima, filozofijama, perspektivama nastavnika. Primera radi, o stilovima nastave/nastavnika Grasha (2002) govori kao o „relativno trajnim ličnim kvalitetima i ponašanjima koji dolaze do izražaja u načinu rada nastavnika“ (str. 1). S druge strane, Pratt i saradnici (1998) koriste termin „perspektive o nastavi“, naglašavajući da je taj koncept značajno dublje suštine, protkan i isprepletan različitim dimenzijama kao što su uverenja, namere i ponašanje nastavnika. U tom smislu, perspektiva o nastavi se određuje kao „ono što nastavnici rade i razlozi zbog kojih se njihove akcije smatraju vrednim i opravdanim“ (Pratt et al., 1998: 10).

Inventar perspektiva o nastavi (*Teaching Perspectives Inventory* - TPI) rezultat je višedecenijskih napora koji su Daniel Pratt i John Collins (2011) sa svojim saradnicima uložili u istraživanje načina na koje nastavnici u okviru visokog obrazovanja i obrazovanja odraslih konceptualizuju šta znači „podučavati“. Na osnovu analiza sistematskih posmatranja i intervju sa 250 nastavnika iz Sjedinjenih Američkih Država, Kanade, Singapura i Kine, uspjeli su da identifikuju pet perspektiva o nastavi i operacionalizuju ih na tri različita nivoa: uverenja, namere i akcije u vezi sa nastavom. Pod akcijama Pratt i saradnici (1998) podrazumevaju „rutine i konkretne tehnike kojima podstičemo druge da se bave sadržajem“ (str. 17). Namere definišu kao tvrdnje koje ukazuju na opšti smisao, na ono čemu su nastavnici posvećeni i u odnosu na šta imaju osećaj odgovornosti, dok uverenja ukazuju na vrednosti koje stoje u osnovi razumevanja nastave i učenja (Pratt et al., 1998).

Na osnovu više od 200 početnih stavki, sačinjena je prvobitna verzija TPI (1993) koja je sadržala 75 stavki sa 6-stepenom skalom Likertovog tipa, da bi kasnijim ispitivanjima 1997. godine bila svedena na 45 stavki sa 5-stepenom skalom (Pratt, Collins i Selinger, 2001), što predstavlja i njen današnji uobičajeni oblik koji je dostupan i u online verziji od avgusta 2001. godine na internet adresi <http://teachingperspectives.com>.

TPI obuhvata pet kvalitativno različitih perspektiva o tome šta je „dobra nastava“. Sami autori TPI u svojim radovima zastupaju ideju da univerzalan odgovor na ovo pitanje ne postoji, odnosno da on zavisi u velikoj meri od konteksta u kome se o nastavi govori, počevši od „individualnog sklopa“ pojedinačnog nastavnika, predmeta koji nastavnik predaje, preko nivoa/ciklusa obrazovanja, pa sve do širih kulturnih specifičnosti (Pratt, 2002; Collins i Pratt, 2011). U skladu sa tim, Pratt (2002) ukazuje na opasnost da se jedna perspektiva uzme i proglaši najboljom, pa makar se radilo i o konstruktivistički zasnovanim perspektivama o nastavi i učenju koje su danas često veličane u akademskim publikacijama. Umesto toga, on se zalaže za razumevanje „dobre nastave“ u svoj njenoj mnogostrukosti, te zastupa ideju da TPI treba razumeti kao pomoćno sredstvo nastavnicima pri razvijanju sopstvene filozofije nastave, samoproceni i preispitivanju sopstvenih vrednosti, kao i provociranju razgovora o nastavi među kolegama, a ne kao sredstvo za utvrđivanje toga ko je „(naj)bolji nastavnik“.

U nastavku teksta prikazaćemo pet perspektiva o nastavi koje su definisali Pratt i saradnici (Pratt et al., 1998; Pratt, 1992; 2002).

*Perspektiva o nastavi kao transmisiji.* Dobro raditi u nastavi podrazumeva, pre svega, izvanredno vladati sadržajem predmeta. Nastavnici kod kojih je ova perspektiva dominantna su, često strastveno, predani svom predmetu i neretko taj entuzijazam prenose i na svoje učenike. Svoju primarnu odgovornost oni vide

u predstavljanju sadržaja jasno i precizno, dok je zadatak učenika da taj sadržaj savladaju. Da bi navedeno ostvarili, nastavnici postavljaju jasne ciljeve, prilagođavaju tempo predavanja, razjašnjavanju nejasnoće, ispravljaju greške, odgovaraju na pitanja, pružaju pravovremenu povratnu informaciju, sumiraju sadržaj predstavljen na času, usmeravaju učenike na odgovarajuće izvore, postavljaju visoke standarde i razvijaju objektivne načine ocenjivanja znanja učenika.

*Perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu.* Dobra nastava je proces socijalizacije učenika kroz nove norme ponašanja i načine rada. Dobri nastavnici su visokokvalifikovani stručnjaci-praktičari u oblasti predmeta kojim se bave. Oni nastoje da otkriju unutrašnje zakonitosti veštog rada, kako bi ih „preveli“ na jezik i uređen skup zadataka koji bi bili dostupni i smisleni učenicima, a koji se kreću od onih najjednostavnih do veoma kompleksnih. Oni, u najpraktičnijem smislu, nastoje da angažuju učenike u okviru njihove „zone narednog razvoja“. Pored toga, ovi nastavnici veruju da je učenje mnogo više od usvajanja informacija, razvijanja kognicije i ovladavanja veštinama. Oni veruju da se učenje sastoji i u razvoju identiteta učenika koji se odvija kroz usvajanje jezika, vrednosti i prakse određene društvene/profesionalne grupe (njenog diskursa).

*Perspektiva o nastavi kao podsticanju (kognitivnog) razvoja.* Primarni cilj nastave je da se pomogne učenicima da razvijaju sve složenije i sofisticiranije kognitivne strukture za razumevanje sadržaja i promišljanje problema iz određene oblasti. Da bi to obezbedili, dobri nastavnici se trude da shvate kako njihovi učenici razmišljaju o sadržajima predmeta i nastoje da menjaju način na koji učenici razmišljaju. Ključ za postizanje promena u kognitivnim strukturama leži u kombinaciji dve veštine, a to su: (1) veština postavljanja pitanja koja podstiču učenike da se kreću od relativno jednostavnih do složenijih oblika razmišljanja, i (2) veština obezbeđivanja primera koji su smisleni iz ugla učenja učenika. Ova pitanja, problemi i primeri formiraju „mostove“ koje nastavnici koriste za „prevođenje“ učenika od postojećih načina razmišljanja, do novih, sofisticiranijih oblika razmišljanja i rešavanja problema.

*Perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima.* Dobra nastava pretpostavlja da dugotrajni i teški napori da se nešto postigne dolaze „iz srca“, a ne iz glave. Prema ovoj perspektivi, učenici postaju motivisani i produktivni kada rade na pitanjima ili problemima bez straha od neuspeha. Cilj nastavnika je da razvijaju samopouzdanu učenike koji će verovati u sebe i svoju moć da ostvare sopstvene ciljeve učenja. Nastavnici podržavaju napore učenika time što ih podstiču da daju sve od sebe, promovišući klimu brige i poverenja, pomažući učenicima da postave izazovne ali dostižne ciljeve, ceneći njihov trud koliko i uspeh. Dobri nastavnici pružaju ohrabrenje i podršku, zajedno sa jasnim očekivanjima i razumnim ciljevima



za svakog učenika, ali ne žrtvuju samopouzdanje učenika za njihovo akademsko postignuće, niti popuštaju u svojim kriterijumima.

*Perspektiva o nastavi usmerenoj ka društvenoj reformi.* Dobra nastava je više usmerena na postizanje suštinskih društvenih promena, nego na pojedinačne učenike. Nastavnici sebe vide kao instrumente za postizanje promena, te veruju da je njihova misija da podstaknu učenike da preispituju implicitne vrednosti i ideologije koje su ugrađene u tekstove u okviru svojih disciplina. Oni dovode u pitanje status quo i ohrabruju učenike da razmotre kako su različiti subjekti pozicionirani i konstruisani u određenim diskursima i praksama. Diskusija u razredu je manje usmerena na to kako je znanje stvoreno, a više na to ko ga je „stvorio“ i za koje svrhe. Učenici se manje uče sadržajima, a više podstiču da zauzmu kritičko stajalište koje će im dati moć da iniciraju društvenu akciju kako bi poboljšali svoje živote i živote drugih, pa tako i društva u celini.

Autori TPI su u jednom od svojih skorijih radova objavili podatke o pouzdanosti i validnosti instrumenta, na osnovu uzorka od preko 100.000 ispitanika različitog profila iz celog sveta, koje označavaju kao makar „zadovoljavajuće“, ako ne i „dobre“ (Collins i Pratt, 2011: 366). U istom radu, autori navode da se, prema njihovim saznanjima, instrument koristi za razvijanje kadrova i evaluaciju na nekim univerzitetima, u brojnim istraživačkim projektima, ali u mnogim slučajevima i za samoevaluaciju i međusobnu evaluaciju nastavnika u cilju unapređivanja nastave.

Ukupni rezultati ovog opsežnog istraživanja pokazuju da studenti-budući nastavnici, nastavnici početnici i nastavnici koji se bave obrazovanjem odraslih imaju izraženu perspektivu o nastavi kao brizi o učenicima (43,7%). Među nastavnicima u visokom obrazovanju zastupljena je i perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu. Perspektiva o nastavi kao podsticanju razvoja bila je dominantna kod 11% studenata i nastavnika početnika, perspektiva o nastavi kao transmisiji u 16,9% slučajeva, a perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu u 20,8% slučajeva. Kao najmanje zastupljenom (manje od 2% za sve poduzorke) pokazala se perspektiva o nastavi usmerenoj na menjanje društva. Važno je napomenuti da se kod 5,8% ispitanika nije utvrdila nijedna dominantna perspektiva, kao i da nisu dobijene značajne razlike u pogledu pola ispitanika (Collins i Pratt, 2011).

### **Predmet i ciljevi istraživanja**

Ovo istraživanje je imalo za cilj da utvrdi u kojoj meri studenti, budući nastavnici predmetne nastave, na poslednjim godinama studija imaju jasnu predstavu o tome šta bi, kako i zbog čega nastojali da postignu u svom radu sa učenicima.

Utvrđivanje procenta onih koji nemaju nijednu dominantnu perspektivu o nastavi ili imaju jednu ili dve mogao bi da ukaže na to koliko studenata ima dobro elaborisane osnovne ideje o nastavi na koje bi se kao nastavnici oslanjali u svojoj praksi. Drugi cilj je bio utvrditi koje od perspektiva o nastavi, prema Prattu i saradnicima (2001), dominiraju među budućim nastavnicima, kao i da li se dominantne perspektive u oblasti uverenja, namera i aktivnosti međusobno razlikuju. Nalazi o dominantnim perspektivama o nastavi i njihovoj konzistentnosti unutar različitih oblasti (uvrenja, namera, akcije) poslužiće kao smernice za kreiranje i modifikovanje programa predmeta za sticanje nastavničkih kompetencija. Još jedan od ciljeva istraživanja bio je da se utvrdi da li postoje razlike u dominantnim perspektivama o nastavi u zavisnosti od broja psihološko-pedagoških predmeta koje su ispitanici pohađali do trenutka ispitivanja.

## Metod

### *Ispitanici i organizacija istraživanja*

U istraživanju je učestvovalo 162 studenta 3. i 4. godine Filozofskog fakulteta u Beogradu koji, u okviru programa svojih osnovnih akademskih studija, pohađaju izborne predmete *psihologija za nastavnike* i *osnove pedagogije sa didaktikom* koji su deo njihovog inicijalnog nastavničkog obrazovanja. U istraživanju je učestvovalo 65 studenata (oko 40%) i 97 studentkinja (oko 60%), i to sa sledećih studijskih grupa: arheologije (3), etnologije i antropologije (3), istorije (62), istorije umetnosti (27), klasičnih nauka (6), sociologije (27) i filozofije (34).

Školske 2011/12. godine ispitivanje je realizovano u prolećnom semestru, te su studenti (njih 62, odnosno 38,3% ukupnog uzorka) u tom trenutku pohađali predmet *osnove pedagogije sa didaktikom*, dok su predmet *psihologija za nastavnike* već odslušali. Školske 2012/13. godine ispitivanje je izvršeno u jesenjem semestru, te su studenti (njih 100, 61,7% uzorka) u trenutku popunjavanja Inventara perspektiva o nastavi tek započeli sa pohađanjem predmeta *psihologija za nastavnike*, kao prvog od dva psihološko-pedagoška predmeta koja im se nude na osnovnim akademskim studijama.

### *Instrument i način obrade podataka*

U cilju utvrđivanja dominantnih perspektiva o nastavi studenata, budućih nastavnika korišćen je Inventar perspektiva o nastavi (*Teaching Perspectives Inventory* - TPI). Inventar sadrži 45 stavki na kojima ispitanici procenjuju učestalost

određenih akcija i namera<sup>5</sup>, odnosno stepen slaganja sa određenim uverenjima na petostepenoj skali Likertovog tipa.

TPI je u dosadašnjim istraživanjima pokazao zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike. U fazi konstruisanja inventara proverena je prividna valjanost instrumenta na uzorku od 75 studenata koji su prethodno upoznati sa teorijskim postavkama instrumenta. Ispitanici su imali zadatak da stavke rasporede u jedan od pet klastera/perspektiva. Tačnost u klasifikaciji stavki iznosila je 95%, što sugerise da odabrane stavke predstavljaju dobru operacionalizaciju pet ispitivanih nastavničkih perspektiva (Pratt et al., 1998). Konstrukt valjanost instrumenta proverena je primenom faktorske analize, pri čemu se pokazalo da dobijenim podacima najviše odgovara petofaktorsko rešenje kojim se objašnjava 39,7% varijanse, pri čemu je analiza sadržaja faktora pokazala da struktura faktora u potpunosti odgovara ispitivanim perspektivama (Collins i Pratt, 2011).

U našem istraživanju vrednosti Krombahovog alfa koeficijenta, kao mere pouzdanosti, pokazale su se nešto nižim u odnosu na ranija istraživanja, ali ipak zadovoljavajućim (Pratt et al., 2001; Collins i Pratt, 2011) – za skalu Transmisije (0,67), Prakse (0,74), Razvoja (0,60), Brige (0,74) i Društvene promene (0,65). Pouzdanost celog inventara iznosi  $\alpha = 0,83$ .

Izračunate su vrednosti za svaku pojedinačnu skalu i utvrđene su za svakog ispitanika dominantna/e perspektiva/e o nastavi – one koje su bile za najmanje jednu standardnu devijaciju iznad ličnog proseka pojedinca na celokupnom inventaru. Na isti način su izračunate i dominantne perspektive o nastavi na svakoj od subskala, odnosno u oblastima uverenja, namera i akcija u vezi sa nastavom. U daljoj obradi podataka korišćene su tehnike deskriptivne statistike.

## Rezultati istraživanja

### *Broj dominantnih perspektiva o nastavi*

Utvrđeno je da od 162 ispitanika, njih 51 (31,5%) još uvek nema definisanu nijednu dominantnu perspektivu o nastavi. Jednu dominantnu perspektivu ima 104 (64,2%) ispitanika, a dve – njih sedmoro (4,3%). Slična je situacija i u pogledu dominantnih perspektiva na subskalama, s tim da nešto veći broj ispitanika nema dominantnu perspektivu u pogledu svojih namera u nastavi (njih 71, odnosno 43,8%).

---

<sup>5</sup> U našem slučaju, budući da je instrument adaptiran za potrebe ispitivanja budućih nastavnika – *očekivanu* učestalost određenih akcija i namera u slučaju da se zaposle u školi.

*Struktura dominantnih perspektiva o nastavi*

Kako je prikazano u tabeli 1, od ispitanika koji imaju dominantne perspektive o nastavi, najučestalija je perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu (24,1%), za njom slede perspektiva o nastavi kao transmisiji (18,5%) i perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima (17,9%), dok je nešto manje zastupljena perspektiva o nastavi kao podsticanju kognitivnog razvoja učenika (9,9%) i perspektiva o nastavi usmerenoj ka društvenoj reformi (3%).

**Tabela 1:** Dominantne perspektive o nastavi

Perspektive o nastavi	Subskala uverenja		Subskala namera		Subskala akcija		Cela skala	
	Broj	%	Broj	%	Broj	%	Broj	%
Transmisija	48	29,6	13	8,0	39	24,1	30	18,5
Uvođenje u praksu	34	21,0	21	13,0	34	21,0	39	24,1
Podsticanje kognitivnog razvoja	4	2,5	39	24,1	34	21,0	16	9,9
Briga o učenicima	37	22,8	31	19,1	8	4,9	29	17,9
Društvena promena	2	1,2	10	6,2	13	8,0	4	2,5
Bez dominantne perspektive	52	32,1	71	43,8	51	31,5	51	31,5

Iz tabele 1. vidimo da se zastupljenost perspektiva o nastavi kao dominantnih kod ispitanika na subskalama uverenja, namera i akcija u izvesnoj meri razlikuju. Kod malog broja ispitanika je jedna perspektiva zastupljena kao dominantna na dve subskale (npr. najviše kod 19 ispitanika što se tiče perspektive o nastavi kao transmisiji, a kod svega tri ispitanika u slučaju perspektive o nastavi kao menjanju društva), dok je jedna perspektiva dominantna na sve tri subskale kod svega 7 ispitanika. Što se tiče viđenja nastave kao transmisije, ono je najzastupljenije na subskali uverenja i subskali akcija, dok je na subskali namera gotovo na poslednjem mestu po zastupljenosti među ispitanicima (kod svega 8% ispitanika je ovo dominantna perspektiva u oblasti namera). Velika razlika u zastupljenosti primetna je i kod perspektive o nastavi kao podsticanju kognitivnog razvoja. Ova perspektiva je na subskali uverenja dominantna kod malog broja ispitanika (svega 4), dok se na subskali namera nalazi na prvom mestu po zastupljenosti među ispitanicima, a na subskali akcija deli drugu poziciju sa perspektivom o nastavi kao uvođenju u praksu. Razlike u zastupljenosti kao dominantne među ispitanicima su vidljive i u pogledu perspektive o nastavi kao brizi o učenicima, pri čemu je ona na subskali uverenja i namera dominantna kod oko petine ispitanika, dok je na subskali akcija najmanje zastupljena dominantna perspektiva (kod manje od 5% ispitanika). S druge strane, perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu i perspektiva o nastavi usmerenoj na menjanje društva imaju nešto stabilniju zastu-

pljenost na skalama, s tim da uvođenje u praksu biva nešto manje zastupljeno kao dominantna perspektiva na nivou namera, da bi se na nivou cele skale pojavila kao najzastupljenija kod ispitanika, dok perspektiva o nastavi kao reformi društva dobija značajnije mesto na subskali akcija da bi se na nivou cele skale ponovo našla na poslednjem mestu po zastupljenosti (dominantna je perspektiva kod samo 4 ispitanika).

*Dominantne perspektive o nastavi u zavisnosti od broja psihološko-pedagoških predmeta koje su studenti pohađali do ispitivanja*

Budući da su studenti do trenutka učešća u ovom istraživanju pohađali jedan ili dva predmeta iz oblasti psihološko-pedagoškog obrazovanja, zavisno od školske godine kada su ispitivani, pokušali smo da utvrdimo i eventualne razlike u zastupljenosti različitih dominantnih perspektiva o nastavi zavisno od broja pohađanih psihološko-pedagoških predmeta (tabela 2).

**Tabela 2:** Zastupljenost dominantnih perspektiva o nastavi prema broju psihološko-pedagoških predmeta koje su studenti pohađali

	Dominantne perspektive o nastavi				
	Transmisija*	Uvođenje u praksu	Podsticanje kognitivnog razvoja	Briga o učenicima	Društvena promena**
Školska godina 2011/12. <sup>1</sup>	6 9,7%	13 21,0%	8 12,9%	14 22,6%	4 6,5%
Školska godina 2012/13. <sup>2</sup>	24 24,0%	26 26,0%	8 8,0%	15 15,0%	—

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

<sup>1</sup> Studenti koji su odslušali predmet *psihologija za nastavnike* i u momentu ispitivanja pohađali predmet *osnove pedagogije sa didaktikom*.

<sup>2</sup> Studenti koji su u momentu ispitivanja započeli slušanje predmeta *psihologija za nastavnike*.

Primenom Hi-kvadrat testa utvrdili smo da postoje statističke značajne razlike između poduzoraka u pogledu zastupljenosti transmisije kao dominantne perspektive o nastavi na nivou subskale uverenja ( $X^2(1, N = 162) = 6,81, p < .01$ ) i subskale akcija ( $X^2(1, N = 162) = 6,86, p < .01$ ), ali i na nivou celog inventara ( $X^2(1, N = 162) = 5,20, p < .05$ ). Razlike se ogledaju u tome što je u navedenim slučajevima transmisija kao dominantna perspektiva o nastavi zastupljenija kod studenata koji su u momentu ispitivanja započeli pohađanje predmeta *psihologija za nastavnike*, odnosno studenata ispitanih školske 2012/13. godine.

Statistički značajna razlika postoji i po pitanju zastupljenosti perspektive o nastavi kao društvenoj promeni ( $X^2(1, N = 162) = 6,61, p \leq .01$ ), pri čemu je ona

u većoj meri zastupljena kod studenata ispitanih školske 2011/12. godine koji su u tom trenutku odslušali predmet *psihologija za nastavnike*, a trenutno pohađali predmet *osnove pedagogije sa didaktikom*. Kako je prikazano u tabeli 2, ova perspektiva o nastavi iako slabo zastupljena, kao dominantna javlja se jedino kod ove grupe studenata.

Važno je naglasiti i to da je u oba poduzorka gotovo identičan procenat studenata koji nemaju nijednu dominantnu perspektivu o nastavi (2011/12. – 32,3%; 2012/13. – 31,0%). Iako se učestalost dominantnih perspektiva razlikuje u zavisnosti od broja prethodno odslušanih psihološko-pedagoških predmeta, očigledno je da, bez obzira na iskustvo sa ovim predmetima, postoji gotovo jedna trećina onih koji nemaju nijednu dominantnu perspektivu o nastavi.

### Diskusija i zaključak

Za razliku od nalaza stranih studija (npr. Collins i Pratt, 2011), gde oko 6% budućih nastavnika nema nijednu dominantnu perspektivu, u našem istraživanju dobijeno je da skoro trećina ispitanih studenata, budućih nastavnika, nema nijednu dominantnu perspektivu o nastavi. Može se pretpostaviti da je razlog u tome što su ispitanici u trenutku ispitivanja najvećim delom pohađali kurseve iz svoje predmetne oblasti te sebe percipiraju primarno kao buduće filozofe, istoričare, sociologe, a ne kao buduće nastavnike filozofije, istorije, sociologije. Ovakav nalaz nije neočekivan ukoliko se uzme u obzir da u našoj zemlji isuviše važi da svršeni studenti takozvanih „nastavničkih fakulteta“ (Filozofski, Filološki i Prirodno-matematički) radije traže poslove izvan obrazovanja (Rosandić i saradnici, 2002). Takođe, ispitanici u istraživanju Pratta i saradnika (2001) su uglavnom bili nastavnici koji su pohađali celovite studijske programe namenjene prevashodno obrazovanju nastavnika, dok u našem istraživanju uzorak čine studenti koji pohađaju pojedinačne predmete usmerene na sticanje nastavničkih kompetencija. Naime, prema Zakonu o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (Službeni glasnik RS, br. 72/2009 i 52/2011) počev od školske 2012/2013. godine, nastavnik mora da ima završene master studije i ostvarenih 30 ESPB iz pedagoško-psihološko-metodičke grupe predmeta, kao i 6 ESPB prakse u školi (*ibid.* čl. 8; čl. 179). Stoga, određeni broj studenata bira psihološko-pedagoško-metodičke predmete da bi, u slučaju da ne uspe da se zaposli van obrazovanja, bio konkurentan za poziciju nastavnika, te ostaje pitanje da li im je nastavnička profesija prvi izbor.

Takođe, budući da je reč o studentima završnih godina studija možemo pretpostaviti da su tek počeli intenzivnije da razmišljaju o mogućnostima za-

pošljavanja i neophodnim kompetencijama za budući posao. Verujemo da je za mnoge studente odabir, a potom i pohađanje psihološko-pedagoških predmeta bila jedna od prvih prilika za preispitivanje sopstvene motivacije, uverenja, pa i briga u vezi s poslom nastavnika. Kako su još uvek u fazi preispitivanja i bližeg upoznavanja sa poslom nastavnika, ne iznenađuje nas što veliki broj njih nema razvijenu predstavu o sebi kao nastavniku i ideju o tome čemu bi težili u nastavi. Ovome govori u prilog još i to što studenti u okviru pedagoško-psiholoških predmeta nemaju organizovanu nastavničku praksu u školi, te ni priliku da te različite perspektive, kao i svoja implicitna uverenja i svoje potencijale, „testiraju“ u realnim uslovima. Možemo pretpostaviti da bi se slika promenila kada bismo isto istraživanje sprovedi nakon što studenti polože sve psihološko-pedagoško-metodičke predmete koji su im ponuđeni tokom inicijalnog nastavnčkog obrazovanja, kao i nakon što budu u prilici da ono o čemu su učili i razmišljali na ovim predmetima „provere“ u praktičnom kontekstu.

Gledano na nivou ukupnog skora na perspektivama o nastavi (kao i u oblastima uverenja, namera i akcija) najmanje je zastupljena perspektiva o nastavi usmerenoj na društvenu reformu. Na nivou cele TPI skale, ova perspektiva je dominantna tek kod četiri studenta, i to onih koji su pohađali veći broj „nastavnčkih predmeta“. Ovaj nalaz je očekivan imajući na umu prethodna istraživanja (Collins, Jarvis-Selinger i Pratt, 2003), budući da studenti u kontekstu svog obrazovanja kao prioritet vide ovladavanje korpusom znanja iz svoje predmetne oblasti i veštinama potrebnim nastavniku da se „snađe“ u praksi, pre nego menjanje društvenih struktura. S druge strane, među studentima, budućim nastavnicima, dominantna je perspektiva o nastavi kao uvođenju u praksu, dok se na drugom mestu prema učestalosti nalaze perspektiva o nastavi kao transmisiji i o nastavi kao brizi o učenicima. Ovi nalazi se razlikuju od nalaza Pratta i saradnika da je u toj populaciji najčešća dominantna perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima (Collins, Jarvis-Selinger i Pratt, 2003). Kao što je već rečeno, naši ispitanici nisu imali mnogo sistematskih, formalnih prilika tokom studija da se upoznaju sa kompleksnošću posla nastavnika, odnosno sa mnoštvom uloga koje taj posao podrazumeva. Iz perspektive dosadašnje dominantne uloge učenika, moguće je da za njih nastavnik predstavlja nekog ko je ekspert za predmet i didaktički ekspert (Beijaard, Verloop i Vermunt, 2000), pa stoga posvećen transmisiji znanja i uvođenju u praksu onih koji su manje kompetentni (naročito u okviru srednjeg stručnog i univerzitetskog obrazovanja), a u manjoj meri nekog ko vodi računa o socio-emocionalnom razvoju učenika.

Interesantno je da su upravo prethodno navedene tri najčešće dominantne perspektive o nastavi na nivou cele skale (nastava kao uvođenje u praksu, kao transmisija i kao briga o učenicima) ujedno najzastupljenije dominantne pers-

pektive u oblasti subskale uverenja budućih nastavnika. Sa druge strane, ukoliko se osvrnemo na dominantne perspektive u oblasti namera budućih nastavnika, primećujemo da, na nivou celokupnog uzorka, najveći broj ispitanika izražava da bi nastojali da se bave podsticanjem, kako kognitivnog (perspektiva o nastavi kao podsticanju razvoju), tako i socio-emocionalnog razvoja učenika (perspektiva o nastavi kao o brizi za učenike). Konačno, u pogledu onoga što studenti iskazuju da bi radili ukoliko postanu nastavnici (oblast / subskala akcija) primetno je da perspektiva o nastavi kao o brizi o učenicima biva manje zastupljena, dok dominiraju transmisija i uvođenje u praksu. Ovakvi nalazi se mogu shvatiti kao postojanje želja i namera kod budućih nastavnika da podstiču razvoj učenika u celini, ali i nedostatka konkretnih ideja o tome kako će to postići u svom budućem radu.

Budući da se na psihološko-pedagoškim predmetima naglašava značaj holističkog pristupa učenicima, kao i kompleksnost uloga nastavnika, na osnovu razlika u dominantnim perspektivama o nastavi između studenata prema tome koliko su predmeta iz oblasti nastavničkog obrazovanja pohađali, možemo uvideti da je perspektiva o nastavi kao brizi o učenicima zastupljenija u grupi studenata koji su već pohađali predmet *psihologija za nastavnike* i koji su u trenutku ispitivanja slušali predmet *osnove pedagogije sa didaktikom*. Takođe, primetno je da se u navedenim okolnostima smanjuje broj studenata čija je dominantna perspektiva o nastavi kao transmisiji (na gotovo svim subskalama). Ovo može biti posledica upoznavanja sa značajem celovitog pristupa učenicima i upoznavanja sa različitim načinima rada u nastavi, njihovim potencijalima i nedostacima, kroz predmete nastavničkog obrazovanja koje su studenti pohađali.

Ovakvi rezultati pokazuju da se uverenja i namere studenata, pa i potencijalne akcije, u vezi sa nastavom menjaju, moguće pod uticajem nastavničkog obrazovanja, iako zbog ograničenosti uzorka i primenjene metodologije to ne možemo sa sigurnošću da tvrdimo. Međutim, iako se učestalost dominantnih perspektiva razlikuje u zavisnosti od broja prethodno odslušanih psihološko-pedagoških predmeta, očigledno je da, bez obzira na iskustvo sa ovim predmetima, postoji gotovo jedna trećina onih koji nemaju nijednu dominantnu perspektivu o nastavi, te bi u budućim istraživanjima bilo korisno detaljnije ispitati motivaciju studenata za biranje ovih predmeta i uopšte motivaciju za bavljenje nastavničkom profesijom.

Pored toga, nalazi ovog istraživanja ukazuju na potrebu da se perspektive budućih nastavnika o nastavi kontinuirano istražuju i prate, ne samo kako bi se bolje upoznale i osvestile studentske (implicitne) teorije o nastavi, već i kako bi se omogućilo studentima da ih preispitaju kroz susret sa drugačijim perspektivama i da prate razvoj sopstvenih pogleda na nastavu i sebe kao nastavnika. U tom kontekstu dolazi do izražaja i neophodnost postojanja brižljivo organi-



zovane nastavničke prakse kao autentične prilike za studente, buduće nastavnike, da upoznaju i istražuju sopstvena uverenja, namere i aktivnosti u nastavi. Na taj način, TPI bi mogao postati upravo ono što njegovi kreatori zastupaju: koristan alat ličnog razvoja za same (buduće) nastavnike, odnosno alat za refleksiju o sopstvenim perspektivama o nastavi i dugoročno – za praćenje promena u svojim shvatanjima (Pratt, 2002).

## Literatura

- ALIBABIĆ, Š. (1998). Komparativne dimenzije usavršavanja nastavnika. *Andragoške studije*, 5(1), 5 – 15.
- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B. P., KALLOS, D. & STEPHENSON, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: TNTEE.
- BEIJAARD, D., VERLOOP, N. & VERMUNT, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- BROOKFIELD, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRUNER, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- COLLINS, J. B., JARVIS-SELINGER, S. & PRATT, D. D. (2003). *How do perspectives on teaching vary across disciplinary majors for students enrolled in teacher preparation?* Preuzeto sa: <http://teachingperspectives.com/PDF/howdoteachers.pdf> [12. 11. 2012]
- COLLINS, J. B. & PRATT, D. D. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100,000 Respondents: Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory. *Adult Education Quarterly*, 62, 358– 375.
- CVIJAN, N. (2011). Potencijali tehnike Perceiver Element Grid u istraživanju konstrukata i uverenja nastavnika. *Pedagogija*, 66(3), 426– 437.
- GRASHA, A. (1996). *Teaching with Style*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- KANSANEN, P., TIRRI, K., MERI, M., KROKFORS, L., HUSU, J. & JYRHAMA, R. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking*. New York: Peter Lang, Inc.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. London: LEA.
- OECD. (2010). *Politike obrazovanja i usavršavanja – nastavnici su bitni – kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za udžbenike, Službeni glasnik.
- PRATT, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220.
- PRATT, D. D. ET AL. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing.

- PRATT, D. D., COLLINS, J. B. & JARVIS-SELINGER, S. (2001). *Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association (AERA), Seattle, WA.
- PRATT, D. D. (2002). Good Teaching: One Size Fits All? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 5– 15.
- RADULOVIĆ, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- RAJOVIĆ, V. I RADULOVIĆ, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje – na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413– 434.
- ROSANDIĆ, R., PEŠIĆ, J., PAVLOVSKI, T., HADŽI-JOVANČIĆ, N. I ZINDOVIĆ-VUKADINOVIĆ, G. (2002). Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika. U: *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Srbije.
- TORRES, R. M. (1996). Without the reform of teacher education there will be no reform of education. *Prospects*, 26(3), 446– 467.
- UNICEF/UNESCO. (1996). *The learning of those who teach*. New York/Paris: UNESCO.
- ZAKON O OSNOVAMA SISTEMA OBRAZOVANJA I VASPITANJA. (2009/2011). *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009 i 52/2011, Beograd.
- VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ, N. (2004). Nastavnik pripravnik – jedna priča. *Pedagogija*, 59(3), 56– 63.
- VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ, N. (2007). Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 243– 258.
- ZEICHNER, K. & TABACHNICK, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7– 11.

Milan Stančić, Olja Jovanović, Nataša Simić  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

# The Perspectives on Education for Future Teachers: What They Believe in, What do They Aspire for and What They Would Like to Work on in Teaching

**Abstract:** The paper deals with perspectives on teaching and learning of students – future teachers. There was an attempt to determine the extent to which perspectives on teaching differ at the level of beliefs, intentions, actions, as well as how psychological-pedagogical courses affect the preferences towards certain teaching perspectives. The sample consisted of 162 students in the third and fourth year of their studies at the Faculty of Philosophy in Belgrade who attended psychology and pedagogy courses. The results show that 31.5% of respondents do not have a defined single dominant perspective on teaching, one dominant perspective have 64.2% of respondents, and two 4.3%. Of those who have a dominant perspective on teaching, the most common is teaching as an introduction to practice, while the least present perspective is teaching as a social reform. The results have shown that the number of pedagogy and psychology courses that students attend influence the representation of perspectives on teaching as a transmission and teaching as a social reform. The results indicate that the perspectives of future teachers about teaching should be continuously explored and tracked, and the Teaching Perspectives Inventory (TPI) can play an important role.

**Key words:** future teachers, perspectives on teaching, teacher education.



Marija Bogičević<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Koučing – pojam, vrste i koučing rukovodilaca

**Apstrakt:** Iako je koučing praksa sve popularnija u Srbiji, u akademskim krugovima se ne govori često o ovoj oblasti ličnog i profesionalnog razvoja. Koučing se zasniva na ideji učenja i promene klijenta, čija je uloga veoma aktivna tokom čitavog procesa rada. Koučingom se bave profesionalci različitih obrazovanja i iskustava, zasnivajući svoj pristup na određenim teorijskim postavkama i pomažući ljudima u brojnim životnim oblastima. U zavisnosti od oblasti kojom se bave, autori nude i različite definicije, kako za koučing uopšte, tako i za specifične oblike koučinga. Do danas, koučing se pokazao kao najprikladniji u sportu i biznisu i jedna od posebno razvijenih grana je koučing rukovodilaca, odnosno osoba zaposlenih na rukovodećim pozicijama u okviru organizacija. Specifične kompetencije, odnosno veštine, znanja i iskustva su neophodni kako bi koučevi zaista bili od koristi, kako pojedincima, tako i organizacijama u kojima su oni zaposleni.

**Ključne reči:** koučing, učenje odraslih, lični i profesionalni razvoj, koučing rukovodilaca.

### Uvod

Termin koučing je već nekoliko godina poznat široj javnosti u Srbiji. Iako postoje različita udruženja i obrazovni centri koji se bave obukom profesionalaca u oblasti koučinga, u akademskoj javnosti se veoma retko govori o ovoj, ne tako novoj, oblasti rada sa ljudima. Pregledom domaće stručne literature, utvrđeno je da do sada nije objavljen nijedan članak u stručnim časopisima, niti stručna knjiga, na srpskom jeziku, koja se bavi koučingom, barem ne pod tim imenom. Sa druge strane, u svetu je do danas objavljen relativno veliki broj radova na temu koučinga. Ovaj rad predstavlja pokušaj uvođenja pojma i prakse koučinga u akademska okruženja, sa posebnim osvrtom na koučing rukovodilaca kao oblast koučinga koja se specifično bavi radom sa zaposlenima na rukovodećim pozicijama u organizacijama.

---

<sup>1</sup> Marija Bogičević je doktorand na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Prema Tschannen-Moranu (2010) začetnik savremenog koučinga je Timothy Gallwey. Gallwey, teniser i tvorac teorije o „unutrašnjoj igri“ napisao je nekoliko značajnih knjiga u oblasti koučinga (npr. Gallwey, 1974). Gallweyev rad u oblasti sporta, a kasnije i biznisa pokazaće se kao vrlo plodonosno područje, kako za one koji rade sa profesionalnim sportistima, tako i za one koji rade u oblasti ljudskih resursa u organizacijama. Iako se pojam koučinga znatno proširio na različite oblasti života, ova dva područja su i danas najviše zastupljena u koučingu.

U svom širokoobuhvatnom priručniku o koučingu Cox, Bachkirova i Clutterbuck (2010) diskutuju o nastanku pojma koučinga, njegovom razvoju i poziciji koučinga danas. Razmatrajući koučing danas, Cox i saradnici (*ibid.*), primećuju da koučing predstavlja jedno veoma razučeno polje i da je najvažnije da svako ko želi da bude kouč i bavi se koučingom mora uzeti u obzir brojne perspektive i tehnike, nezavisno od toga iz koje je oblasti sam potekao. Cox i saradnici (*ibid.*) su, kao urednici ovog priručnika, na jednom mestu, okupili brojne stručnjake sa različitim teorijskim stanovištima, kako bi dobili što obuhvatniji pregled koučinga. Važno je napomenuti da su naši autori, Pavlović i Stojnov (2011) dali svoje viđenje upotreba alata za lični i profesionalni razvoj, iz oblasti psihologije ličnih konstrukata.

Kada govorimo o koučingu od ključnog značaja je uzimanje u obzir da je to najčešće rad sa odraslim osobama. Prema tome, u osnovi koučinga su uglavnom specifičnosti učenja odraslih. Od posebnog značaja je rad Malcolma Knowlesa (1996) i drugih teoretičara (npr. Cox, Bachkirova i Clutterbuck, 2010), na čijim zaključcima su utemeljene osnovne postavke učenja odraslih osoba i njihovi potencijali za rad u okviru koučinga.

Koučing rukovodilaca (*executive coaching*) predstavlja posebnu oblast koučinga, koju odlikuje rad sa zaposlenima na visokim pozicijama u kompanijama (Finnerty, 1996). Stokes i Jolly (2010) navode da je sve do sredine osamdesetih godina prošlog veka koučing rukovodilaca najčešće bio neformalnog oblika i obavljao se uz pomoć odeljenja za ljudske resurse u okviru organizacija. U vodiču za razvoj organizacionih lidera, Underhill, McAnally i Koriath (2007) navode da je još 2004. godine oko sto najuspešnijih kompanija na svetu identifikovalo koučing rukovodilaca kao peti najčešći metod učenja, od ponuđenih dvadeset i pet. Tada je 56% organizacija navelo da koristi eksterni koučing rukovodilaca kao metodologiju učenja.

Promene na svetskom tržištu su uslovile promenu u ovoj oblasti i postavile daleko više zahteve nego ranije. Koučevi danas moraju biti profesionalno obučeni, sa posebnom ekspertizom u oblastima psihologije i poslovnih okruženja. Pored toga, globalno poslovanje često zahteva i preseljenja zaposlenih u druge zemlje

i okruženja. Moral i Abbott (2009) su uredili poseban priručnik u kom su obrađene teme internacionalnih okvira i alata koji se mogu koristiti u koučingu, kao i prilika i izazova koje se postavljaju kako pred pojedince, tako i pred organizacije.

U daljem tekstu ćemo prvo pojasniti nastanak koučinga i probleme definisanja ove oblasti. Zatim ćemo predstaviti podele koučinga u zavisnosti od teorijskog polazišta kojim se koučevi služe i od oblasti života na koju se koučing primenjuje. Jedan deo će posebno biti posvećen specifičnostima učenja odraslih, nakon koga će biti više reči o koučingu rukovodilaca, kao posebno značajnoj praksi kako za pojedince, tako i za organizacije. Na kraju ćemo pokušati da ukažemo na probleme ove oblasti i budućnost koučinga na tržištu rada.

### Pojam koučinga – nastanak i razvoj

Cox i saradnici (2010) navode da je pojam „koučing“ nastao od imena grada „Kocs“ u severnoj Mađarskoj gde su napravljene prve kočije koje su vukli konji. Oni dalje objašnjavaju da je značenje kouč, u smislu instruktora, prvi put upotrebljeno na Univerzitetu Oksford, oko 1830. godine, za nastavnike koji su „nosili“ studente kroz predmet, odnosno ispit. Tokom dvadesetog veka, pojam se sve češće upotrebljavao u organizacijama i radnim okruženjima, gde je prvenstveno imao značenje one osobe koja poseduje više iskustva u određenoj oblasti i prenosi svoja znanja i iskustva pripravniciima i manje iskusnima od sebe.

Kako Tschannen-Moran (2010) navodi, Timothy Gallwey nije promenio pristup samo sportu, već je postavio i kamen temeljac savremenom koučingu. Gallwey u svojoj prvoj knjizi, objavljenoj 1974. godine, diskutuje o „spoljašnjoj“ i „unutrašnjoj“ igri tenisera. Dok se „spoljašnja igra“ vodi protiv spoljašnjeg protivnika, sa planom da se postigne cilj, „unutrašnja igra“ se zasniva na koncentraciji, samopouzdanju i ideji da se svaka igra može dobiti samo ako se ne trudimo previše. Na osnovu ovih ideja, Gallwey je napisao čitavu seriju knjiga o „unutrašnjoj igri“ od kojih se jedna posebno bavi oblašću rada. Iako je Gallwey započeo svoj rad u oblasti sporta, tokom karijere je održao brojne treninge u velikim svetskim kompanijama, pomažući menadžerima i zaposlenima da što bolje iskoriste svoje lične resurse. Gallwey (1999) ističe da je za kouča veoma važna sposobnost da „se postavi u cipele svog klijenta“, odnosno da vidi situaciju ili problem iz perspektive svog klijenta. On govori o umetnosti postavljanja pitanja i slušanju klijenta bez osude. „Unutrašnju igru“ u koučingu deli na tri oblasti: dobijanje najjasnije moguće slike sadašnje realnosti (svest), dobijanje najjasnije moguće slike željenih ishoda (izbori) i klijentovo unapređenje pristupa

unutrašnjim i spoljašnjim resursima (poverenje, kredit). Pored koučinga klijenata, deo svog rada Gallwey je posvetio obuci drugih ljudi da postanu koučevi.

Koučing, kao i svaka druga relativno mlada oblast u nauci i praksi nema jednu opšteprihvaćenu definiciju. Definicija koju predlažu Koksova i saradnici predstavlja jednu od najobuhvatnijih i glasi: „Koučing može predstavljati razvojni proces koji uključuje struktuiranu i usmerenu interakciju, uz korišćenje prikladnih strategija, alata i tehnika radi promovisanja poželjne i održive promene koja ide u korist klijentu, a prema mogućnostima i drugim zainteresovanim stranama.“ (Cox et al., 2010: 1).

Pregledom literature jasno je da definicija kao i drugi važni elementi koučinga, prvenstveno zavise od prethodne obuke i orijentacije onoga ko se bavi koučingom. Kao što je lako pretpostaviti, koučing se služi brojnim terminima iz oblasti psihologije, andragogije, filozofije, psihoterapije, biznisa i raznih drugih okruženja. Tehnike koje jedan kouč koristi prvenstveno zavise od njegovog prethodnog obrazovanja i radnog iskustva. Ipak, važno je istaći da je uspešan kouč onaj koji koristi iskustva, znanja i tehnike iz različitih oblasti.

### Vrste koučinga i pristupi koučingu

Koučing možemo podeliti na osnovu dva značajna kriterijuma: teorijske postavke na koju se naslanja i oblasti života kojima se bavi. Cox i saradnici (2010) su zahvaljujući brojnim praktičarima iz oblasti koučinga u svom priručniku prikazali različite teorijske pristupe i kontekste u kojima se koučing proces odvija.

Cox i saradnici (*ibid.*) navode 13 najzastupljenijih teorijskih pristupa na čije osnove se naslanja rad koučeva danas i to su:

- psihodinamski pristup;
- kognitivno-bihejvioralni pristup;
- pristup orijentacije na rešenje;
- pristup orijentisan na osobu;
- Geštalt pristup;
- egzistencijalni pristup;
- ontološki pristup;
- narativni pristup;
- kognitivno-razvojni pristup;
- transpersonalni pristup;
- pristup iz ugla pozitivne psihologije;
- pristup iz ugla transakcione analize;
- NLP pristup.



Što se tiče oblasti i konteksta u kojima je koučing primenljiv, u priručniku su prikazane sledeće:

- koučing veština i performansi;
- koučing razvoja;
- koučing transformacija;
- koučing rukovodilaca i lidera;
- menadžeri kao koučevi;
- timski koučing;
- koučing kolega;
- koučing životnih veština;
- karijerni koučing;
- kroskulturalni koučing;
- mentorstvo u svetu koučinga.

Pored teorijskih pristupa koje prikazuju Cox i saradnici, važno je spomenuti i objavljeni rad naših autora, dr Jelene Pavlović i prof. dr Dušana Stojnova. Pavlovićeva i Stojnov (2011) navode da je psihologija ličnih konstrukata bazirana na principima koučinga mnogo pre nego što je termin „koučing“ postao šire prihvaćen i poznat. Oni u svom radu postavljaju hipotezu da je psihologija ličnih konstrukata zapravo najprimenljivija u oblasti koučinga ličnih konstrukata.

Kao što se može videti iz prikaza, koučing može biti zasnovan na različitim teorijskim postavkama i može se primenjivati u brojnim oblastima života i rada ljudi. Pristupi i konteksti primene privlače profesionalce iz različitih oblasti da se bave koučingom, a sa druge strane i šira javnost pokazuje interesovanje za koučing u skladu sa svojim afinitetima i karakteristikama.

Kasnije ćemo više pažnje posvetiti oblasti koučinga rukovodilaca i lidera, nezavisno od teorijske postavke kojom se koučevi rukovode.

## Teorije učenja odraslih

Dajući svoj doprinos u priručniku za trening i razvoj, utemeljivač andragogije kao nauke i teoretičar učenja odraslih, Knowles (1996) je izdvojio šest ključnih karakteristika odraslih:

- imaju potrebu da znaju zašto nešto uče;
- imaju potrebu da budu samovođeni (samodirektivno učenje);
- imaju širok spektar prethodnog ličnog iskustva;
- postaju spremni da uče onda kada uvide da će im učenje omogućiti da budu efikasniji i zadovoljniji;
- ulaze u iskustvo učenja orijentisani na zadatak (problem ili život);

- motivišu ih i intrinzički i ekstrinzički faktori motivacije.

Uzimajući u obzir navedene karakteristike odraslih, Knowles (1996) izdvaja najvažnije elemente za praktičan rad i dizajn procesa tokom kojeg će se dogoditi promena: uspostavljanje klime međusobnog poverenja i poštovanja; kreiranje mehanizama za zajedničko planiranje i donošenje odluka; utvrđivanje potreba učesnika u procesu; prevođenje potreba u ciljeve; utvrđivanje puta do postizanja cilja i evaluacija do koje mere je postignut cilj.

Cox i saradnici (2010) pored Teorije učenja odraslih, Malcolma Knowlesa, izdvajaju još dve značajne teorije. Prva od njih je teorija iskustvenog učenja Davida Kolba, prema kojoj, ideje nisu fiksirane i nepromenljive, već se konstruišu i dekonstruišu kroz iskustvo. Druga je teorija transformativnog učenja Mezirowa, koja uključuje suštinsku reviziju naših uverenja, principa i osećanja i podrazumeva promenu percepcije sebe i drugih. Cox i saradnici (*ibid.*) smatraju da ove tri teorije čine osnov za bavljenje koučingom.

Nezavisno od teorijskih postavki na kojima se temelji ili domena primene, proces koučinga obuhvata specifičnosti učenja odraslih i prema tome, neophodno je znanje iz navedene oblasti. Takođe, sigurno je da elementi koje je Knowles izdvojio kao značajne za praktičan rad u kontekstu programa obrazovanja odraslih, su nesumnjivo primenljivi na kontekst koučinga i daju dobre smernice za definisanje procesa koučinga danas. Zanimarivanje principa učenja odraslih može da dovede do teško objašnjivih neuspeha procesa koučinga i pitanje odgovarajućeg obrazovanja za rad tj. obavljanje posla u oblasti koučinga, ovde je od posebnog značaja.

## Koučing rukovodilaca

Kao što smo već naveli postoje različite oblasti u kojima se može primeniti koučing. Prema objavljenoj stručnoj literaturi, oblast u kojoj se pokazala posebna potreba za ovakvim vidom rada je koučing rukovodilaca, odnosno rad sa klijentima zaposlenim na rukovodećim i liderskim pozicijama u organizacijama. Specifična pozicija u organizaciji na kojoj se rukovodioci nalaze, zahteva i specifične oblike usavršavanja njihovih veština i razvoja potencijala koje poseduju.

U priručniku za trening i razvoj, jedan od autora koji su dali svoj doprinos kroz samostalno poglavlje, Madelyn Finnerty (1996), govoreći o koučingu ističe da je koučing rukovodilaca posebno osetljiva oblast koja se bavi zaposlenima na visokim pozicijama u organizacijama. Iskusni menadžeri imaju poteškoća da dobiju adekvatan fidbek o svom radu, jer su oni usmereni na obučavanje manje iskusnih kolega. Danas, pojedinci i organizacije zbog toga angažuju eksternu po-

moć, odnosno koučeve koji mogu raditi sa zaposlenima na visokim pozicijama, dok oni sami nisu zaposleni u organizaciji.

Stokes i Jolly (2010) proširuju ciljnu grupu i na mlade, zaposlene na početničkim pozicijama, ali sa velikim potencijalom. Oni ističu da je ova forma koučinga posebno efikasna sa onima koji preuzimaju veliku odgovornost za sadašnjost ili budućnost kompanije u kojoj su zaposleni, kao i sa onima koji imaju izuzetan potencijal za razvoj i promenu. Stav ovih autora se slaže sa stavom Finnertyeve (1996) da su koučevi rukovodilaca osobe koje su posebno angažovane za rad i ne pripadaju organizaciji u kojoj je zaposlen klijent sa kojim će raditi. Stokes i Jolly (2010) izdvajaju liderstvo kao elemenat na koji je koučing rukovodilaca posebno usmeren, jer su lideri oni koji su usmereni na nepoznato, na budućnost i na promene. Za njih liderstvo predstavlja umetnost i suštinu strateškog upravljanja organizacijama, pa prema tome i oni koji su zaposleni na pozicijama lidera moraju dobiti odgovarajuću podršku u vidu koučinga.

Bluckert (2006) izdvaja ključne principe kojima kouč treba da se rukovodi kako bi povećao verovatnoću uspeha koučinga:

- kouč treba da bude facilitator učenja, a ne onaj koji će dati gotova rešenja;
- mora biti usredsređen ne samo na sadašnje performanse, nego i na potencijale klijenta;
- mora razumeti osveščivanje određenih procesa klijenta (razumevanje sebe i drugih, kao i raznih međusobnih veza) i pomoći klijentu u preuzimanju odgovornosti za sebe;
- mora podržati proces izgradnje klijentovog samopouzdanja i verovanja u sebe;
- mora razumeti biznis okruženja i biti usmeren na njih;
- mora uzeti u obzir čitav sistem u kom njegov klijent radi;
- koučing treba da postane stil života.

Klinički psiholog i konsultant, Richard Kilburg (2000) u svojoj knjizi posebno ističe probleme sa kojima se zaposleni na rukovodećim pozicijama suočavaju u savremenim organizacijama. Kilburg (2000) navodi da je rad u organizacijama danas nepredvidljiv i da zaposleni trpe izuzetne pritiske u svojim radnim okruženjima, što se na kraju može odraziti i na njihovo mentalno zdravlje. Kilburg (2000) izdvaja sedam ključnih izazova koje konsultant, odnosno kouč, mora da nadvlada ako želi da pruži trajnu pomoć svojim klijentima:

- kompleksnost i predvidljivost ljudskog ponašanja u samostalnom radu, dijadama, grupama i organizacijama različitih veličina;
- uticaj psihodinamskih procesa i struktura;

- uticaj kreativnih težnji i regresivnih procesa;
- nemogućnost da se utiče na ljudsko i organizaciono ponašanje;
- „tamne strane” ljudskog ponašanja;
- nedostatak treninga;
- nedostatak istraživanja.

Kvalitet i potencijal prakse koučinga rukovodilaca se posebno ogleda u spremnosti brojnih praktičara da obogate ovu oblast i daju smernice za njen dalji razvoj.

### Ciljevi i definicije koučinga rukovodilaca

Kilburg (2000) izdvaja sedam ključnih ciljeva koučinga rukovodilaca. Svi ciljevi su usmereni na povećanje klijentovih kapaciteta, ponašajnih repertoara, kompetencija i unapređenje različitih vještina, kako bi klijent mogao da uspostavi balans između privatnog i poslovnog života, a istovremeno kako bi organizacija u kojoj radi bila efikasnija. Underhill i saradnici (2007) navode nekoliko ključnih razloga za koučing rukovodilaca: razvoj lidera; tranzicija – unapređenje, internacionalni angažman i sl.; zadržavanje najvećih potencijala i talenata kroz koučing i investiranje u njihov razvoj. Možemo pretpostaviti da se u zavisnosti od ciljeva koji se postavljaju u procesu koučinga definiše i sam koučing.

Bluckert (2005) je u svom članku primetio da se definicije koučinga rukovodilaca mogu podeliti u dve grupe. Prvu grupu definicija čine one koje kroz procese učenja i razvoja vode ka unapređenju performansi. Drugu grupu čine one definicije koje su orijentisane na promenu. Prema njegovom mišljenju, ljudi mnogo lakše prihvataju koncepte učenja i razvoja, nego koncepte promene, jer su oni u direktnoj vezi sa našim mišljenjem i emocijama. Bluckert predlaže definiciju koja je u skladu sa njegovim iskustvom, a obuhvata i unutrašnje i spoljašnje dimenzije: „Koučing predstavlja facilitaciju učenja i razvoja sa svrhom unapređenja performansi i povećanja efikasnosti akcija, dostizanja ciljeva i lične satisfakcije. Koučing neminovno uključuje rast i promenu, bilo da je u pitanju perspektiva, stav ili ponašanje.“ (Bluckert, 2005: 173).

Stokes i Jolly (2010) koriste Bernardovu definiciju koja je direktno vezana za rukovodeće uloge: „Koučing rukovodilaca je oblik učenja i ličnog razvoja pružen od strane eksternog stručnjaka koji je usmeren na unapređenje performansi klijenta u uspostavljanju balansa između saradnje i kompeticije unutar organizacije.“ (Barnard, prema: Stokes i Jolly, 2010: 245).

Kilburg predlaže radnu definiciju: „Koučing je pomažuci odnos između klijenta, koji ima menadžerski autoritet i odgovornost u organizaciji, i konsul-

tanta, koji koristi širok spektar bihevioralnih tehnika i metoda, kako bi pomogao klijentu da postigne identifikovani set ciljeva za poboljšanje profesionalnog učinka i ličnog zadovoljstva, a samim tim i za poboljšanje efikasnosti organizacije klijenta, u okviru formalno definisanog koučing ugovora.“ (Kilburg, 2000: 65).

Underhill i saradnici smatraju da je koučing rukovodilaca mnogo jednostavniji nego što to opisuju drugi i nude svoju definiciju: „Koučing rukovodilaca je razvoj organizacionog lidera u odnosu ,jedan na jedan“ (Underhill et al., 2007: 8). Oni pojašnjavaju da je svrha koučinga razvoj organizacionih lidera i on je namenjen isključivo njima, nezavisno od toga da li su već na rukovodećoj poziciji ili ne.

Nezavisno od formulacije definicije kojom će se kouč rukovoditi, važno je prepoznati ključne elemente koje svaka od njih obuhvata: koučing je proces koji se odigrava između kouča i klijenta; klijent je osoba na rukovodećoj, odnosno liderskoj poziciji; kouč je osoba sa odgovarajućim iskustvom i znanjem; koučing je namenjen ličnom i profesionalnom razvoju klijenta u organizacionim okruženjima.

### Koučing proces

Razvojem prakse do danas su utvrđeni i osnovni koraci u procesu koučinga. Bluckert (2006) predlaže sledeći raspored faza koučing procesa za rukovodioce:

- prvi kontakt i ugovaranje koučing procesa;
- psihološko-psihometrijska procena i fidbek o rezultatima;
- osmišljavanje jasnog koučing plana i definisanje koraka u radu;
- strukturisanje intervencija koje će biti preduzete;
- izvođenje – potpuna mentalna prisutnost i klijenta i kouča, praktična pitanja (vreme, prostor) i dodatne pogodnosti (dostupnost, prisutnost na određenim događajima i sl.);
- provera ishoda i evaluacija procesa.

U svojoj knjizi „Multidimenzioni koučing rukovodilaca“ Rut Orenstein (2007) daje proširene i detaljne opise faza koučinga, nešto drugačije, ali suštinski isto kao što je odredio Bluckert (2006). Kroz praktične primere, Orensteinova objašnjava svaku fazu zasebno, sa pitanjima i problemima kojima će se kouč baviti tokom procesa rada.

## Kompetencije za koučing rukovodilaca

Pitanje kompetencija za obavljanje određenog posla je sve aktuelnije u svim sferama rada. Šta je ono što određena osoba mora posedovati da bi zadovoljila zahteve radnog mesta leži u osnovi uspeha na radu i zadovoljstva poslom.

U literaturi postoji sve veće slaganje oko toga da kompetencije predstavljaju „stečenu sposobnost za adekvatno obavljanje zadataka, dužnosti ili uloga“ (Roe, 2002: 201). Posebne karakteristike koje izdvajaju pojam kompetencije od drugih pojmova su to da se odnosi na specifičnu vrstu posla koji mora biti obavljen u određenom radnom okruženju, i da kompetencija integriše nekoliko vrsta znanja, veština i stavova (Roe, 2002).

Weiss (2003) kompetencije opisuje kroz metaforu ledenog brega. Ona navodi da se iznad površine nalaze veštine i znanja, a ispod površine socijalne uloge, slika o sebi i motivi osobe. Kroz četiri principa, Weissova (2003) izdvaja kompetencije koje kouč mora posedovati kako bi bio koristan i za svog klijenta i za organizaciju u kojoj je klijent zaposlen:

- jasnost procesa koučinga – *svest o sebi* tj. razumevanje kako prošlost i prethodna iskustva oblikuju vrednosti i životne perspektive i *otvorenost za deljenje doživljaja i iskustava* tj. uspostavljanje dvosmerne veze sa klijentom;
- *fidbek – slušanje* da bi se razumeo klijent, kroz bihejvioralna pitanja, *razumevanje i sređivanje prikupljenih podataka i poverljivost*;
- okvir kompetencija u kontekstu biznis problema – *preokviravanje* tj. umetnost nuđenja novih perspektiva;
- posvećenost dugoročnom razvoju i unapređenju kompetencija – *suočavanje i prevazilaženje otpora*.

Bluckert (2005) navodi da su ključne kompetencije koje kouč mora da poseduje psihološka usmerenost (psychological-mindedness), poznavanje biznisa i svest, kao i specifične koučing veštine. Bluckert (2005) smatra da mora postojati ravnoteža u posedovanju svih ovih kompetencija tj. da sa jedne strane može biti nedovoljno ako kouč poseduje teorijska znanja iz psihologije, bez poznavanja biznisa, a da sa druge strane takođe može biti štetno ako kouč poseduje bogato iskustvo u biznisu, ali nema adekvatno obrazovanje iz psihologije. Prema Bluckertu (2005), psihološka usmerenost je još jedan od brojnih termina koje je koučing preuzeo iz psihoterapije i predstavlja kapacitet da se sagleda prošlost i sadašnjost i da se uvide odgovarajuće veze između prošlih i sadašnjih ponašanja. Kouč mora posedovati samosvest i svest o drugima.

Pre deset godina Berglas (2002) je objavio članak u kom, kroz primere, ukazuje na opasnosti koje neadekvatan koučing rukovodilaca sa sobom nosi. Njegov stav je da loša praksa i nedostatak obrazovanja u oblasti psihologije može učiniti mnogo više štete, nego koristi kako za pojedinca, tako i za kompanije. Problemom edukacije koučeva, u oblasti psihologije, bavila se i Eva Turner (2010) u svom istraživanju o uticaju nesvesnih procesa na koučing rukovodilaca. U istraživanju Turnerove je učestvovalo oko 400 licenciranih koučeva i više od 90% njih smatra da je u obuku za bavljenje koučingom neophodno uključiti učenje o nesvesnim procesima. U zaključku svog istraživanja Turnerova navodi da koučevi prepoznaju potrebu za razumevanjem nesvesnih procesa i da je vrlo verovatno da ignorisanje nesvesnih procesa može biti ugrožavajuće za čitav proces koučinga.

Definisanje kompetencija za rad je od posebne važnosti u relativno mladim i ne sasvim uređenim oblastima kao što je koučing. Za sada postoje određene smernice i predlozi koje kompetencije se mogu smatrati neophodnim za koučing, ali je potrebno dalje ispitivanje, kao i definisanje programa koji će pružiti adekvatnu i sveobuhvatnu obuku budućim koučevima.

## Zaključak

Koučing je danas jedna od oblasti rada sa ljudima koje se najbrže razvijaju. Brojni praktičari pokušavaju da, kroz svoje teorijsko znanje i stečeno iskustvo, pomognu ljudima u procesima ličnog i profesionalnog razvoja. Kao i svaka, relativno mlada oblast, koučing se suočava sa problemima definisanja pojma, teorijskih postavki i oblasti života u kojima je najprimenljiviji. Do danas se pokazalo da je praksa koučinga najpotrebnija u oblastima sporta i biznisa.

Nezavisno od načina definisanja, koučing uvek podrazumeva odnos između kouča i klijenta, a cilj tog odnosa je lični i/ili profesionalni razvoj klijenta. Koristeći znanja i termine iz psihologije, andragogije, filozofije, biznisa i drugih oblasti, koučevi kombinuju različite tehnike i alate kako bi na što bolji način unapredili kvalitet života svojih klijenata. Poseban kvalitet prakse koučinga leži u činjenici da priznati praktičari teže da kroz knjige, članke i priručnike daju svoje smernice i preporuke za rad sadašnjim i budućim kolegama. Ipak, istovremeno je potreban određeni oprez prilikom izbora i korišćenja literature, s obzirom na to da je u pitanju relativno nerazvijena oblast u nauci.

Koučing rukovodilaca je danas zasebna grana koučinga, sa svojim specifičnostima. Rad sa zaposlenima na rukovodećim pozicijama i liderima u okviru organizacije, zahteva posebna znanja i iskustva. U ovom procesu izuzetno je važna činjenica da kouč mora prepoznavati i značaj organizacionog okruženja, pored

prihvatanja i razumevanja klijenta sa kojim direktno radi. Danas postoje određene smernice i pojašnjenja o elementima iz kojih se koučing rukovodilaca sastoji, kao i opisi svih faza koučing procesa. Uspeh koučinga zavisi od brojnih činilaca i obaveza kouča je da ih uzme sve u obzir.

Jedno od ključnih pitanja koučinga rukovodilaca, ali i koučinga uopšte, jeste pitanje obrazovanja i kompetencija koje osoba mora posedovati da bi bila uspešan kouč. Veoma je važno naglasiti da ne postoji još uvek definisan skup kompetencija za koučeve. Izdvojeni su određeni elementi, kao što je posedovanje znanja iz oblasti učenja odraslih, ali je potrebno još mnogo istraživanja i relevantnih podataka kako bi se jasno odredile potrebna znanja i veštine za rad. Iako se ne slažu svi koučevi u tome, istraživanja potvrđuju da je određeno psihološko obrazovanje neophodno za bavljenje koučingom i da je potrebno posvetiti veliku pažnju daljem razvijanju kurikuluma iz oblasti koučinga kako bi se ova oblast unapredila i koristila u svom najvećem potencijalu.

U budućnosti bi trebalo više pažnje posvetiti praktičnim istraživanjima i daljoj diferencijaciji oblasti na koje se koučing može primeniti. Utvrđivanje neophodnih kompetencija za rad bi moglo dovesti do osmišljavanja kvalitetnijih programa edukacije za buduće koučeve, a istovremeno bi omogućilo prepoznavanje najboljih praksi na tržištu rada. Na taj način bi koučing i kod nas postao priznata i prihvaćena praksa, ne samo od strane organizacija, već i od strane akademskih okruženja.

Takođe, evaluacija rada i procesa koučinga je tema kojom se u budućnosti treba posebno baviti. Samo ako uspemo da empirijski dokažemo uspeh procesa, možemo očekivati i širu prihvaćenost koučinga u naučnostručnim i poslovnim okruženjima.

## Literatura

- BERGLAS, S. (2002). The very real dangers of executive coaching. *Harvard Business Review*, 80(6), 86–92.
- BLUCKERT, P. (2005). The foundations of a psychological approach to executive coaching. *Industrial and Commercial training*, 37(4), 171–178.
- BLUCKERT, P. (2006). *Psychological Dimensions of Executive Coaching*. New York: McGraw-Hill Education.
- COX, E., BACHKIROVA, T. & CLUTTERBUCK, D. (Eds.). (2010). *The Complete Handbook of Coaching*. London: Routledge.
- FINNERTY, F. M. (1996). Coaching for Growth and Development. In L. R. Craig (Ed.) *The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development* (pp. 415–436). New York: McGraw-Hill Education.



- GALLWEY, W. T. (1974). *The Inner Game of Tennis*. New York: Random House.
- GALLWEY, W. T. (1999). *The Inner Game of Work*. New York: Random House.
- KILBURG, R. (2000). *Executive Coaching: Developing Managerial Wisdom in a World of Chaos*. Washington DC, US: American Psychological Association.
- KNOWLES, M. (1996). Adult Learning. In L. R. Craig (Ed.) *The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development* (pp. 253-265). New York: McGraw- Hill Education.
- MORAL, C. M. & ABBOTT, G. (2009). *The Routledge Companion to International Business Coaching*. London: Routledge.
- ORENSTEIN, L. R. (2007). *Multidimensional Executive Coaching*. New York: Springer Publishing Company.
- PAVLOVIC, J. & STOJNOV, D. (2011). Personal Construct Coaching: "New/Old" Tool for Personal and Professional Development. In D. Stojnov, V. Džinović and M. Frances (Eds.) *Personal Construct Psychology In an Accelerating World* (pp. 137–146). Belgrade: EPCA Publications.
- ROE, R. A. (2002). What Makes a Competent Psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192–202.
- STOKES, J. & JOLLY, R. (2010). Executive and Leadership Coaching. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds.) *The Complete Handbook of Coaching* (pp. 245–256). London: Routledge.
- TSCHANNEN-MORAN, B. (2010). Skills and Performance Coaching. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds.) *The Complete Handbook of Coaching* (pp. 245–256). London: Routledge.
- TURNER, E. (2010). Coaches' views on the relevance of unconscious dynamics of executive coaching. *Coaching: An International Journal of Theory Research and Practice*, 3(1), 12–29.
- UNDERHILL, O. B., MCANILLY, L. K. & KORIATH, J. J. (2007). *Executive Coaching for Results*. California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- WEISS, B. T. & KOLBERG S. (2003). *Coaching Competencies and Corporate Leadership*. Florida: St. Lucie Press.

Marija Bogićević<sup>2</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## Coaching – the Concept, Types and Executive Coaching

**Abstract:** Although coaching practice is becoming more popular in Serbia, this field of personal and professional development is not often discussed in academic circles. Coaching is based on the idea of teaching and changing a client whose role is very active during the whole process. Coaching is done by professionals with different backgrounds and experience, and its approach is based on certain theoretical assumptions, and on helping people in various areas of life. Depending on their field of work, different authors offer a variety of definitions of coaching, whether of coaching in general, or of specific types of it. To date, coaching has been proven to be the most applicable to the fields of sport and business, and one of the most developed branches of coaching is coaching of managers or persons employed in management positions within an organisation. It is necessary for coaches to have specific competencies, skills, knowledge, and experience, to be truly useful both to individuals and to organisations in which they are employed.

**Key words:** coaching, adult learning, personal and professional development, executive coaching.

---

<sup>2</sup> Marija Bogićević is a PhD candidate at the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

Nada Kačavenda Radić<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Beograd

## Školske ekskurzije – neksus pedagogije, andragogije i turizma<sup>2</sup>

**Apstrakt:** Svrha ovog članka jeste prezentacija višeslojnosti, kompleksnosti i obrazovno-vaspitnih specifičnosti školskih ekskurzija. Njihova realizacija prevazilazi rad škole. Školske ekskurzije su tipičan primer delovanja i ukrštanja više činilaca. U praksi su produkt koordinacije raznih profila stručnjaka, a naučno bavljenje podrazumeva multidisciplinarni i interdisciplinarni protok znanja. Sva znanja, ma iz koje oblasti dolaze, moraju imati zajednički imenitelj u njihovoj primeni radi bolje pripreme i kvalitetnije realizacije školskih ekskurzija. Obrazovno-vaspitne specifičnosti su iskazane unutar: učenja; poučavanja; uloge nastavnika; komunikacije i međuljudskih odnosa; didaktičko-metodičkih osobenosti; obrazovno-motivacionih efekata; ishoda i normativno-pravnog regulisanja. Analiza je pokazala da je širok dijapazon involviranih u školsku ekskurziju kojima je potrebno specifično obrazovno osposobljavanje. Ovakve obrazovne intervencije spadaju u pedagoški, andragoški, ali i turistički domen. Učinjena je specifikacija i pozicioniranje školskih ekskurzija u oblast turizma. Posebno su analizirane kao komponente kulturnog i obrazovnog turizma.

**Ključne reči:** školska ekskurzija, putovanje, stil učenja, poučavanje, obrazovni turizam, kulturni turizam.

### Uvod

Dobro pripremljena, profesionalno organizovana i adekvatno izvođena školska ekskurzija je izuzetno odgovoran i veoma kompleksan posao. Ova složena i višeslojna sfera školskog rada prevazilazi školu. Kako u praksi zahteva koordinaciju rada stručnjaka iz više oblasti, tako i naučno bavljenje odlikuje multidisciplinar-

---

<sup>1</sup> Dr Nada Kačavenda Radić je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

<sup>2</sup> 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.

nost i interdisciplinarnost. Ona jeste pedagoški i andragoški problem, ali istovremeno i turistički, dokoličarski, sociološki, kulturološki, psihološki, filozofski, geografski, zdravstveni, rekreativni, antropološki, menadžerski, normativno-pravni itd.

Organizovano putovanje učenika je društveno uslovljen fenomen. Prožeto je i prelama se sa ostalim oblastima socijalne realnosti. Uzmimo za primer društveni haos koji se devedesetih godina prošlog veka reflektovao kod nas, slobodno možemo reći, i na haos u oblasti školskih ekskurzija. Da bi se to prevazišlo, Ministarstvo prosvete Srbije je 1997. godine izradilo do tada najrazrađenija uputstva za organizovanje školskih ekskurzija i nastave u prirodi. Te iste godine je Asocijacija turističkih agencija (YUTA) ustanovila standarde koje turistička agencija treba da dosegne da bi bila podobna za uključenje u realizaciju dečijeg i omladinskog turizma. U skladu sa tim je izvršila reviziju te dala spisak takvih agencija. Kao rezultat saradnje više institucija, izdat je tzv. *Priručnik za organizovanje ekskurzija i nastave u prirodi*, namenjen direktorima škola. To je bilo dobro kao prvi korak standardizacije i unošenja reda u zaista haotično stanje u ovoj oblasti koje odlikuju devedesete godine.

Od tada su pravilnici i uputstva više puta dopunjavani i usavršavani. Bili su predmet javnih rasprava i adekvatnih skupova. U cilju zadnjih dopuna i izmena, na primer, Ministarstvo prosvete je formiralo komisiju od predstavnika sedamnaest raznih relevantnih institucija, udruženja i drugih ministarstava. Dakle, u protekloj deceniji su učinjeni značajni pomaci. Na opštem nacionalnom nivou su artikulisani ciljevi, zadaci, programi, dužine trajanja ekskurzija zavisno od nivoa školovanja, uslovi realizacije, evaluacija i slično.

Međutim, sa obrazovno-vaspitnog stanovišta ova vrsta regulisanja i standardizacije jeste potrebna, odnosno neophodna, ali i najmanje dovoljna. Praksa potvrđuje da se, pored svih pravilnika i odredbi, svake godine u vreme održavanja školskih ekskurzija dešavaju razne pojave, potpuno suprotne glavnim intencijama, od nepriličnog turističkog ponašanja učenika, ali i nastavnika, do fatalnih dešavanja ubistava među vršnjacima u grupi ili u kontaktu sa vršnjacima receptivnog mesta. Tako se, na primer, još uvek u medijima pojavljuju zastrašujući natpisi sa sledećim ili sličnim sadržajem: *Nastavniku dve godine zatvora zbog niza propusta na đačkoj ekskurziji na kojoj se udavio učenik osmog razreda* (2009); *Neodgovornost nastavnika na ekskurziji đaka – otputovali u Beč, a dva učenika ostala u Bratislavi* (2008); *Droga se najčešće proba na ekskurzijama* (2013).

Nedostaju ozbiljniji naučni pristupi koji bi bili osnova i podsticaj za dalje obrazovno-vaspitne akcije. Čini se da su školske ekskurzije tipičan primer *pedagoške šizofrenije*. Prisutan je stari problem podvojenosti teorije i prakse. Tradicija organizovanja ekskurzija je duga u našim školama, ali izostaju ili su malobrojna

pedagoška i andragoška proučavanja, empirijska istraživanja i teorijska promišljanja. Ne možemo reći da u svetskim okvirima izostaje literatura iz ove oblasti (Bitgood, 1989), ali se uglavnom radi o člancima u časopisima baziranim na konkretnim empirijskim istraživanjima i sporadičnim priložima na naučnim skupovima. Oni jesu značajan doprinos izučavanju školskih ekskurzija, ali se, naime, zapaža izostanak sveobuhvatnijih i sistematičnijih studija, posebno u korist epistemoloških pristupa.

Svrha ovog članka jeste pokušaj prezentacije kompleksnosti jedne sfere školskog rada kroz koju se prepliću pedagoška, andragoška i turistička delovanja. Pored uvoda, zaključaka i korišćene literature, rad smo struktuirali u tri glavna dela. U prvom delu tragamo za obrazovno-vaspitnim specifičnostima školskih ekskurzija. Pokušali smo da ih grupišemo i istaknemo najvažnije. Cilj drugog dela članka je identifikovanje i sistematizovanje involviranih u školsku ekskurziju kojima je potrebno specifično obrazovno osposobljavanje. Ovakve obrazovne intervencije spadaju u pedagoški, ali i andragoški domen. Svrha trećeg dela rada je specifikacija i pozicioniranje školskih ekskurzija u oblasti turizma. Posebno ih analiziramo kao komponente kulturnog i obrazovnog turizma.

### Obrazovno-vaspitne specifičnosti školskih ekskurzija

Ekskurzije su jedan od elemenata u paradigmi obrazovno-vaspitnog rada škole. *Differentia specifica* školske ekskurzije, koja je višeslojna, kao i terminološko-pojmovno neslaganje koje sadrže odrednice pojma 'školska ekskurzija' (đačka ekskurzija, đački turizam i slično), ukazuju na teškoću njenog definisanja i preciznog lociranja. Spadaju u tzv. 'vannastavne aktivnosti', kakvo god terminološko rešenje prihvatili – vannastavne ili slobodne aktivnosti. Sadrže sve opšte karakteristike vannastavnih aktivnosti, ali ih odlikuje i niz specifičnosti koje ne isključuju nastavu u nekoj formi. Međutim, odrediti ih kao „oblik nastave u posebnim uvjetima, izvan učionice i školske zgrade....” (Poljak, prema: Potkonjak i Šimleša, 1989: 174), čini se nedovoljnim, time i nepotrebno ograničavajućim. Vaspitni i obrazovni potencijal je mnogo širi da bismo ekskurzije sveli samo na 'oblik nastave'.

S druge strane, kompleksnost školske ekskurzije je pojačana u odnosu na bilo koje drugo putovanje. Njena složenost se iskazuje ne samo kroz preplitanje tri osnovna elementa, koji su u mnogim istraživanjima putovanja prepoznati kao: sam akt putovanja, destinacija i socijalni kontakti u grupi i van nje (Kelly i Freysinger, 2000), nego i time što svaki od pomenutih elemenata podrazumeva dodatno ukrštanje obrazovnih i turističkih ciljeva, motiva, interesovanja, vrednosti i satisfakcija.

Sa obrazovno-vaspitnog aspekta, svaki segment ekskurzije je specifičan. Bez pretenzije dublje analize, što nam obim ovog rada ne dozvoljava, fokus interesovanja ćemo usmeriti na nekoliko od njih.

### *Poučavanje u fazi realizacije ekskurzije*

U situaciji izvođenja ekskurzije, sama *transmisija informacija, poruka i znanja*, što se u pedagoškoj literaturi određuje kao 'deo znanja koje je obuhvaćeno nastavnim programom', do te mere je osobena, ili bi trebalo da bude osobena, u odnosu na nastavu koja se odvija u učionici, da prevazilazi samo 'oblik nastave' kao primarno svojstvo. *Poučavanje* na putovanju, pa makar bilo i u direktnom obliku čija je primena u čistoj formi najmanje popularna za ekskurziju, podrazumeva, šta više, zahteva ukrštanje i prelamanje sa nizom drugih kulturno-obrazovnih delovanja. Bez obzira na koji način se poučava (govori, pokazuje, demonstrira ili kombinuje sa drugim oblicima), ono na ekskurziji neminovno uključuje i *interpretaciju, savetovanje, medijaciju, facilitaciju, motivaciju* i slično. Istraživanja iz oblasti turizma pokazuju koliko su, na primer, procesi medijacije i interpretacije (kulture, objekata, ideja, događaja i slično) na vođenim turama zahtevni i kada je reč o odraslim turistima (Rabotić, 2011).

Obrazovni aspekt školske ekskurzije jeste primaran, a *obrazovni sadržaj ekskurzije*, nije sporno, mora biti u funkciji ostvarenja nastavnih programa. Međutim, ma koliko potencirali njegov značaj, reč je samo o jednom segmentu ekskurzije. Sudeći prema realizovanim naučnim istraživanjima, čak ni to nije lako ostvariti. Rezultati niza ispitivanja u svetu ukazuju na odstupanja i teškoće povezivanja nastavnih programa i aktivnosti koje ekskurzija podrazumeva na lokalitetu (Tal, Bamberger i Morag, 2005; Anderson i Zhang, 2005; Kisiel, 2003; Griffin i Symington, 1997; Orion, 1993). Najopštije rečeno, ova istraživanja su pokazala da se spoticanje odnosi najviše na način realizacije obrazovnih sadržaja, odnosno na nerazvijenost, time nevažavanje *didaktičko-metodičke specifičnosti* u situaciji kada se najviše prepliću tzv. formalno, neformalno i informalno obrazovanje.

Pored načina prenošenja, posebno pitanje je količina informacija i znanja. Preterivanje u tom smislu može imati potpuno suprotan efekat željenom.

### *Uloga nastavnika*

Uloga nastavnika involviranih u školsku ekskurziju je drugačija nego u učionici. Ona je višefunkcionalna i razlikuje se u različitim fazama ekskurzije. U pripremnoj fazi nastavnici bi trebalo da učestvuju u ispitivanju i utvrđivanju obrazovnih i drugih vaspitnih potreba i mogućnosti da bi uprava škole u saradnji sa turistič-

kim agencijama i roditeljima oblikovala ekskurziju. Priprema, pored samopripreme nastavnika, obuhvata i rad sa đacima koji se delom odvija i u učionici, ali i rad sa roditeljima. Rezultati nekih istraživanja ukazuju na negativne posledice isključivanja nastavnika iz pripreme ekskurzije. Na primer, Tal, Bamberger i Morag (2005) su našli da, u iznenađujuće velikom procentu, nastavnici nisu mogli specifikovati svrhu posete muzejima, baš zbog toga što su bili isključeni iz njihove pripreme. Njih je, zaključuju ovi autori, 'neko' iz škole poslao samo da brinu o đacima.

U fazi izvođenja ekskurzije položaj nastavnika se modifikuje i postaje sasvim drugačiji nego u učionici. Odnos nastavnik - đak je kompleksniji, a nastavnik ponekad preuzima čak i ulogu roditelja. Ulogu nastavnika, odnosno onih koji poučavaju, po pravilu, preuzimaju druga lica koja nisu nastavnici: kustosi po muzejima i drugim institucijama, lokalni vodiči, turistički pratioci i slično. U tom kontekstu, nastavnici su često samo *članovi školske grupe sa liderskim položajem* i svojstvima.

Neka istraživanja pokazuju koliko je bitno upoznati osobitosti školske publike sa aspekta zaposlenih koji su odgovorni za posete u raznim institucijama. Na primer, u Australiji se u poslednje vreme tome posvećuje sve više pažnje i preduzimaju se najkonkretnije akcije zasnovane na istraživanjima (Whitly, 1999). Ukazuje se da je jedna od respektabilnih karakteristika publike koja dolazi iz škole u tome što je grupa mešovita, odnosno sastavljena od odraslih (nastavnici) i dece, te su njihova očekivanja, iskustva i doživljaji posete različiti (Kelly, 2006; Storksdieck, 2001).

Faza evaluacije realizovane školske ekskurzije stavlja nastavnika opet u specifičan položaj. Pored njegove procene, uključujući i upravu škole, evaluacija treba da obuhvati i učenike i roditelje i turističke agencije i druge zainteresovane. Istraživanja pokazuju koliko je evaluacija ekskurzije važan segment kome treba ozbiljno pristupiti, a koliko se u praksi pojavljuje anomalija (Kisiel, 2003; Lai, 2002).

### *Učenje*

Učenje u fazi izvođenja školskih ekskurzija nosi svoje specifičnosti, pa možemo govoriti o posebnom *stilu učenja*. Koristeći mogućnosti koje ekskurzija pruža, njega u najvećoj meri karakteriše, ili bi trebalo da ga karakteriše, *iskustveno, situaciono* i *aktivno* učenje. Ekskurzija je tipičan primer za primenu i preplitanje ovih vrsta učenja.

Učenje na osnovu *prethodnog iskustva* i kroz sticanje *novih iskustava* ne samo da je karakteristično za đake nego i nastavnike. Na ekskurzijama, naime, i

nastavnici iskustveno uče. Školske ekskurzije pružaju najviše mogućnosti za *približavanje poučavanja i učenja*.

Namerno, a često i nenamerno, na ekskurzijama je potenciran značaj situacije. Budući da se oni koji uče nalaze u prirodnoj fizičkoj i socijalnoj sredini ili okruženju koje omogućava iskustveno usvajanje znanja i veština iz različitih oblasti i to kroz poseban vid socijalne i prirodne interakcije, učenje na ekskurzijama je u velikoj meri *situaciono učenje*. Predvidljive nove situacije, a pogotovo nepredvidljive i rizične situacije koje svako putovanje sa sobom neminovno nosi, značajan su faktor koji utiče na oblikovanje i specifičnost učenja na ekskurziji.

Empirijska istraživanja potvrđuju da su najefektnija, najviše se cene i najduže pamte kasnije u životu, znanja i veštine stečene kroz aktivnosti na ekskurzijama koje podrazumevaju *aktivnu participaciju* (Pace i Tesi, 2004). Moderni svetski muzeji, zoo-vrtovi, botaničke bašte i druge institucije i lokaliteti čiju posetu obuhvata program ekskurzije, koncipiraju se tako da nude niz aktivnosti u kojima mogu da učestvuju sami posetioci u stvarnosti ili virtuelnoj simulaciji, na primer, neke istorijske epohe ili događaja. Utvrđeno je da takve aktivnosti podstiču visok nivo kreativnosti, razvoj veština i sposobnost kritičkog mišljenja, slobodu reagovanja i eksperimentisanja u rešavanju problema uz preplitanje ranijeg i novostecenog iskustva. Pored toga, imaju i visoko motivaciono dejstvo za daljim obrazovanjem.

Ističući potencijale ekskurzije kao resursa za istraživanje i kreativnost, neki autori ekspliciraju da bi aktivnosti učenika na ekskurziji trebalo da budu slične aktivnostima naučnika (Higgs i McCarthy, 2005). Zanimljivo je pomenuti i jedno longitudinalno istraživanje koje realizujemo na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, a obuhvata vrednovanje ekskurzija od strane studenata pedagogije i andragogije. Budući stručnjaci u oblasti obrazovanja, naime, visoko cene kreativno-stvaralačke vrednosti ekskurzije i stavljaju ih u ravan obrazovnih i rekreativnih.

Stara kineska izreka glasi: *Reci mi – zaboraviću; pokaži mi – možda ću upamtiti; uključi me – razumeću* (Getz, 2007). Međutim, nisu sve aktivnosti na ekskurziji i svi obrazovni sadržaji pogodni za *učenje sa participacijom*, ali valja iskoristiti mogućnosti onih koji to jesu. Iznalaženje optimalnog nivoa u rasponu dve suprotnosti između pasivnog slušanja i pasivnog posmatranja do aktivne participacije, te između krajnje zavisnosti i potpune autonomije u aktivnostima koje ekskurzija obuhvata, poseban je problem (Getz, 2007; Higgs i McCarthy, 2005).



*Intenzivnija komunikacija sa većim brojem učesnika*

U situaciji izvođenja ekskurzije čini se da su jedino đaci iz klasične didaktičke trijade u istom položaju, a i oni se nalaze u promenjenom okruženju. Za razliku od zatvorene komunikacije u školskim uslovima, *meduljudski odnosi* na ekskurziji su intenzivirani. Komunikacija uključuje veći broj učesnika i odvija se kako između članova školske grupe (vršnjak – vršnjak; nastavnik – đak; đak/nastavnik – predstavnik agencije; đak/nastavnik – školski lekar, ukoliko ekskurzija podrazumeva noćenje), tako i u interakciji grupe kao celine i pojedinih članova sa drugim ljudima van grupe. Ekskurzije pružaju izuzetno pogodne mogućnosti za međusobno upoznavanje, zblizavanje, toleranciju različitosti, sticanje novih poznanstava i slično.

Ukoliko se specifičnostima ekskurzije priđe na osoben način, što one zahtevaju, posedovanje dodatnih kompetencija, u najvećoj meri, znači dodatno obrazovno osposobljavanje. Koga? Pa, svih kategorija involviranih u planiranje, pripremanje, realizaciju i evaluaciju ekskurzije, čemu je posvećen sadržaj drugog međunaslova ovog rada.

*Izlazak iz učionice i edutainment*

Rezultati istraživanja ukazuju da je jedna od najvećih vrednosti školskih ekskurzija, po čemu se one pamte u odraslom dobu, izlazak iz *rutine učionice* (Pace i Tesi, 2004; Hurd, 1997). Međutim, druga istraživanja navode na *vice versa* konstataciju da se na lokalitetu u destinaciji teži što većem preslikavanju rada u učionici (Lai, 2002).

Kako prevazići ovu dihotomiju? Evidentno je da se u pedagoška znanja, pre svega didaktičko-metodička, moraju inkorporirati znanja do kojih se došlo i u drugim tangentskim oblastima. Najnovija ispitivanja u sferi turizma pokazuju da dosezanje visokog kvaliteta danas, čak i turističkih putovanja koja se odvijaju u slobodnom vremenu, podrazumeva uvažavanje i ostvarenje tri „E“ komponente: *Entertainment* (zabava); *Excitement* (uzbuđenje) i *Education* (obrazovanje). Iako je redosled po dominantnosti ovih elemenata u školskom putovanju drugačiji, te dominira obrazovni, ne postoji ni jedan razlog (izuzev pedagoške zastarelosti, tvrdokornosti i stereotipije) da se ne uvažavaju i druga dva.

U tom kontekstu, školske ekskurzije su pogodne za povezivanje sa tzv. *edutainment*-om. *Edutainment* je nova kovanica koja je nastala spajanjem termina *education* i *entertainment*. Iako nailazi na kritiku nekih autora (na primer, Thomas, 2002), sudeći po interesovanju i umnožavanju literature iz oblasti *edutainment*-a, možemo slobodno zapaziti da je reč o novom pokretu u obrazovanju (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011). Kao i mnoge novonastale reči,

nije moguće doslovno je prevesti na naš jezik. Bilo bi ishitreno i nepotpuno, time i neadekvatno, prevesti je kao 'zabavno obrazovanje', 'obrazovnu zabavu' ili 'obrazovanje kroz zabavu'. Najopštije rečeno, njena suština se ogleda u obrazovanju kroz alternativne oblike obrazovanja i učenja, što školska ekskurzija jeste. To je proces sticanja znanja, umenja, sposobnosti, stavova, vrednosti i slično u opuštajućoj (relaksirajućoj) atmosferi. Dominantno je, dakle, stanje duha, pa *opuštajuće* u ovom smislu ne znači pasivnost onog koji se obrazuje i uči, nego, naprotiv, podrazumeva aktivan, maštovito-kreativan i emocionalan odnos prema onom što se uči i/ili onom sa kojim se uči (*ibid.*). Analiza tog procesa u specifikovanoj situaciji školske ekskurzije bi pokazala da je to mnogo više od zabave (Pace i Tesi, 2004; Higgs i McCarthy, 2005; Getz, 2007). Posebno učenje kroz aktivnosti sa aktivnom participacijom, za koje se vezuje najviši nivo efikasnosti, pruža mogućnost prisustva *edutainment-a*.

### *Obrazovno bogatije i zadovoljno dete – krajnji ishod ekskurzije*

Odrednice svrhe i cilja školskih ekskurzija ukazuju na nekoliko bitnih momenata obrazovnog i vaspitnog potencijala, karakteristika, ali i njihovog značaja. Dominira realizacija nastavnog programa kroz mogućnosti povezivanja škole sa fizičkom i socijalnom sredinom. Ne propušta se ni sveobuhvatnost svestranog razvoja deteta. Međutim, ovakve odrednice kao da minimiziraju, u svakom slučaju, ne ekspliciraju, po nama, najveću vrednost školskih ekskurzija. Krajnji *ishod* svakog školskog putovanja jeste i treba da bude, pored vaspitno-obrazovno bogatijeg deteta, *zadovoljno dete*.

Zadovoljno dete je pojam sa veoma kompleksnim sadržajem. Najviše se približava pojmovima ostvarenog, motivisanog, sigurnog, samouverenog, samopoštovanog, srećnog itd. deteta. Zadovoljstvo deteta treba da bude glavno merilo kvaliteta realizovane ekskurzije.

Zanimljivo je da se u literaturi koja se bavi turističkim putovanjima stalno ističe primarnost zadovoljnog turista (Rabotić, 2011; Živković, 2010; i mnogi drugi). Takođe, istraživanja pokazuju da *zadovoljstvo* i *turistički doživljaj* visoko pozitivno koreliraju. Mi kao da se stidimo da naglasimo isto u vezi sa školskim putovanjem. Svako od nas, obično, najprijetnija sećanja na vreme sopstvenog školovanja vezuje upravo za dane ekskurzija. Ali, u sećanju nam ostaju samo one sa kojih smo došli zadovoljni, odnosno obogaćeni nizom doživljaja.

### *Obrazovno-motivacioni efekti aktivnosti na ekskurziji*

Iako izostaju istraživanja koja bi za predmet imala povezanost aktivnosti tokom školskih ekskurzija i aktivnosti kasnije u životu (profesionalnih, porodičnih i u slobodnom vremenu), rezultati nekih empirijskih istraživanja, pa i onih koje sam sama realizovala osamdesetih i devedesetih godina prošlog veka, ukazuju na pozitivnu korelaciju bavljenja vannastavnim i slobodnim aktivnostima u detinjstvu i adolescenciji i izbora aktivnosti, posebno obrazovnih, u slobodnom vremenu odraslog doba. Takva povezanost je zapažena čak i u šezdesetim godinama života (Scott i Willits, 1998).

Iako ih ne možemo poistovetiti u celosti sa aktivnostima slobodnog vremena, školske ekskurzije u velikoj meri sadrže i ovakve aktivnosti, koje, kako pokazuju istraživanja, imaju direktno motivaciono dejstvo na doživotno obrazovanje i učenje. Prema tome, odrednica kvalitetne ekskurzije sa obrazovno-vaspitanog aspekta mora da sadrži *obrazovno-motivacione efekte*. Ekskurzija je kvalitetnija ukoliko više inicira dalju obrazovnu participaciju i to svih učesnika, ne samo đaka.

### *Normativno-pravno regulisanje ekskurzija*

Pored opštih karakteristika, svaka pojedinačna ekskurzija nosi svoje specifičnosti. Svaku karakteriše konkretan i jasno definisan cilj, sadržaj programa, itinerer (maršruta) i ishodi. Po svom sadržaju, ekskurzija može biti opšteg i/ili usko tematskog tipa, može trajati od jednog dana (izlet) do nekoliko dana, a njeno izvođenje se može odvijati u zemlji ili inostranstvu, što je normirano prema uzrastu učenika. Pravilnici o nastavnom planu i programu obrazovanja i vaspitanja za osnovne i srednje škole kod nas sadrže odredbe o planiranju, izvođenju i evaluaciji ekskurzija. Međutim, pitamo se na osnovu čega se normativno-pravno regulišu ekskurzije.

Uzmimo za primer odredbu po kojoj je škola obavezna da nadoknadi nastavu ukoliko se eskurzija izvodi u vreme nastavnih dana. Ona je diskutabilna iz, najmanje, dva razloga. Prvo, protivurečna je ekspliciranom cilju ekskurzije u kome dominira 'savlađivanje dela nastavnog programa'. Ako je ostvaren cilj ekskurzije, te 'savladan' deo nastavnog programa, nameće se pitanje kakvu to onda prazninu ostavlja ekskurzija koju valja nadoknaditi. Drugo, to znači *apriori* sumnjati u mogućnosti realizacije postavljenog cilja ekskurzije, a time i negirati ili minimizirati obrazovni značaj ekskurzije.

Najlakše je ustanoviti pravilnike i uputstva, ali i njih valja temeljiti i menjati na osnovu znanja do kojih se dolazi naučnim ispitivanjima, kako obrazovno-vaspitanog tako i drugih aspekata putovanja za koje je škola najzainteresovanija. Budući da se ekskurzije stalno organizuju, utvrđivanje i ispitivanje njihovih speci-

fičnosti mora biti kontinuiran proces koji, obuhvatajući sve aspekte, pruža specifična znanja na osnovu kojih je jedino opravdano normativno-pravno regulisanje.

Možemo zaključiti, specifičnosti školskih ekskurzija nose veliki obrazovno-vaspitni potencijal. Njih valja, ne samo prepoznati i uvažiti, nego i *adekvatno* ostvariti, što je, zapravo, najteže. Adekvatnost realizacije se nalazi u direktnoj proporcionalnosti sa stepenom uvažavanja specifičnosti. Prema tome, prvi korak je spoznaja tih osobenosti. *Drugo*, ekskurzije su prebogato resurs za vaspitanje, obrazovanje i učenje da bismo ga samo, ili uglavnom, sveli na „oblik nastave za savlađivanje dela nastavnog programa“. *Treće*, realizacija obrazovno-vaspitnih potencijala školskih ekskurzija mora da ima svoje glavno ishodište u srećnijem i bogatijem detetu. Suviše je vredno ishodište da bi se ostvarivalo pokušajima i pogreškama u praksi. Valja ga bazirati na znanjima proisteklim iz naučnih pristupa.

### **Pedagoško i andragoško preplitanje u obrazovno-vaspitnoj paradigmi školskih ekskurzija**

Kvalitet školske ekskurzije u velikoj meri zavisi od koordinacije niza zainteresovanih, involviranih i odgovornih kategorija, ekonomskim rečnikom iskazano, *stakeholdera*. Sa našeg aspekta gledano, uspešnost njihove koordinacije se zasniva na posedovanju specifičnih kompetencija koje proizilaze iz osobenosti školskih ekskurzija. No, takve kompetencije zahtevaju dodatno obrazovno osposobljavanje. Obrazovno-vaspitna anticipacija i preventivne obrazovno-vaspitne intervencije spadaju u pedagoški, ali i andragoški domen. Pedagoška i andragoška istraživanja obrazovnih potreba i ispitivanje načina njihovog zadovoljavanja, treba da obuhvati više kategorija u školi i izvan škole. Pomenimo sledeće (Grafikon 1):

- **Uprava škole i nastavnici involvirani u izvođenje ekskurzija.** Nameće se niz relevantnih pitanja. Da li su, u kojoj meri i kako obrazovno pripremljeni za odgovoran posao izbora destinacija i turističkih agencija koje organizuju školske ekskurzije? Kakve su njihove kompetencije za pripremu, izvođenje i evaluaciju ekskurzije? Šta je sa njihovim poznavanjem turističkog tržišta, odnosno turističke obrazovne ponude i potražnje? Imaju li i sami dovoljno razvijenu kulturu putovanja? Da li su osposobljeni za snalaženje u najrazličitijim situacijama, kakve im ekskurzija može nametnuti? Jesu li osposobljeni za adekvatan doprinos realizaciji programa? Šta je sa njihovom kulturom korišćenja slobodnog vremena? Kakvo je njihovo poznavanje turističkog vođenja? Koliko su nastavnici koji prate čak i osposobljeni za selfmenadžment? Itd.

- **Učenci.** Turističko-obrazovna priprema i samopriprema dece je ozbiljan činilac uspešnosti realizacije ekskurzije. Obuhvata, pre svega, sledeće:
  - Sam akt putovanja i ponašanje pri tome;
  - Boravak u određenom mestu;
  - Boravak i kodeks ponašanja u hotelu i ugostiteljskim institucijama;
  - Kultura ponašanja i odnos prema kulturnoj baštini na lokalitetu i u institucijama koje se posećuju;
  - Ponašanje u parkovima i odnos prema prirodi – biljnom i životinjskom svetu;
  - Upravljanje samim sobom u novim situacijama;
  - Tolerantnost prema kulturološkim i drugim različitostima;
  - Međuljudski odnosi u grupi i izvan grupe – odnos sa vršnjacima u grupi i vršnjacima receptivnog mesta, nastavnicima i drugim odraslim ljudima sa kojima stupaju u kontakt;
  - Kodeks odevanja, opreme i slično. Itd.
- **Roditelji.** Po pravilu, oni jesu uključeni u fazu planiranja ekskurzije. Čak se i procentualno izražava i normira udeo njihove saglasnosti sa ekskurzijom. To nije dovoljno. Nije dovoljno ni upoznati ih detaljno sa ciljem, programom i itinererom ekskurzije. Moramo se pitati koji je nivo njihove kulture putovanja, počev od najbanalnije veštine pakovanja, kako bi je preneli na dete. Kako iznalaziti načine obrazovnog rada sa roditeljima da oni dalje, kroz radost roditeljskog vaspitanja, doprinese opštoj harmoniji pripreme dece za put?
- **Turistički vodiči i turistički pratioci.** Nastavnici koji učestvuju u izvođenju ekskurzije moraju posedovati znanja o turističkom vođenju, ali ne bi trebalo od njih očekivati, a nije im ni pravno dozvoljeno, da zaista budu turistički vodiči i/ili turistički pratioci. Postoje posebne profesije za to sa ozbiljnim inicijalnim obrazovanjem. U nekim zemljama, kao, na primer, u Francuskoj, takvo obrazovanje je dovedeno na univerzitetski nivo. Međutim, da li zaista postoje specijalizovani turistički vodiči/pratioci za đачka putovanja? Moramo se pitati da li oni poseduju potrebno didaktičko-metodičko obrazovanje? Poznaju li osobenosti obrazovno-turističkog rada sa decom? Imaju li znanja i sposobnosti upravljanja grupom određenog uzrasta? Nije svaki turistički vodič/pratilac, svojim karakteristikama ličnosti, pogodan za rad sa đacima na ekskurziji. Adekvatnost njihovog izbora jeste odgovornost turističke agencije koja organizuje putovanje, ali i škola mora biti zainteresovana

za taj izbor. Ukoliko program ekskurzije uključuje angažovanje turističkih animatora, isto se odnosi i na njih. U toku realizacije putovanja očekuje se visok stepen saradnje ovog tipa specijalizovanih turističkih stručnjaka sa nastavnicima.

- **Zaposleni u kulturno-obrazovnim i raznim drugim institucijama gde se deca vode.** Oni su izuzetno bitni za obrazovni aspekt ekskurzije. Ovakve institucije obično imaju svoje vodiče čija obrazovna pripremljenost mora uključiti i pedagoška i andragoška znanja. Budući da oni preuzimaju ulogu nastavnika, odnosno onog koji prenosi informacije, poruke i znanja, od njih se očekuju mnoga svojstva koja karakterišu i samog nastavnika. U svetu se realizuju istraživanja raznih aspekata posete ovakvim institucijama, a najmnogobrojnija su vezana za posete muzejima (Kelly, 2006; Whitley, 1999). Već smo pomenuli da se ozbiljno ispituju specifičnosti *školske publike* kao interesovanje zaposlenih u ovim institucijama.
- **Hotelsko i ugostiteljsko osoblje.** Valja obrazovno pripremiti odrasle u institucijama gde deca borave. Ukazati im na značaj njihovog adekvatnog odnosa prema deci. Dete se u kontaktu sa njima mora osetiti poštovanim. Niz primera iz prakse ukazuje na suprotno, što povlači neprikladnu reakciju deteta. Takve anomalije imaju negativan odjek na zadovoljstvo i doživljaj ekskurzije.
- **Lokalno stanovništvo u receptivno-turističkom mestu.** Žitelje mesta gde se deca dovode treba naučiti, pre svega, kako da žive sa strancima, kako da razvijaju tolerantnost prema drugim kulturama i različitostima u ponašanju, da upoznaju koje koristi mogu da imaju od razvoja đачkog turizma u svom mestu i slično. Upotreba medija za masovno komuniciranje je posebno pogodna za to.



**Grafikon 1:** Razuđenost vaspitno-obrazovnih intervencija u/za školsku ekskurziju

- **Vršnjaci u receptivno-turističkom mestu.** Posebno je značajna vaspitno-obrazovna priprema vršnjaka u mestu gde se ekskurzija izvodi. Iskustvo pokazuje da je često prisutan otpor kod ove uzrasne kategorije prema vršnjacima koji dolaze sa strane. Rivalstvo i netolerantnost izazivaju mnoge neželjene pojave sa fatalnim posledicama u kontaktu između domaćih i gostiju.

Praksa sa neželjenim zbivanjima alarmira, dakle, da je ne samo potrebna, nego i neophodna obrazovno-vaspitna anticipacija i preventivne obrazovno-vaspitne intervencije kod svih kategorija involviranih u izvođenje školskih ekskurzija. Budući da su školske ekskurzije rezultat delovanja više profila i to različitih starosti, to je njihovo obrazovno pripremanje podjednako domen pedagogije i andragogije, ali i turizma.

## Školske ekskurzije – spoj sa turizmom

### *Specifikacija i pozicioniranje*

Sa aspekta turizma, školske ekskurzije su vrsta organizovanog putovanja ili aranžmana koji se naziva *paket aranžman* ili *paušalni aranžman* (Jafari, 2000; Rowe, Smith i Borein, 2002; Živković, 2010). Ekskurzije su tipičan primer specijalno organizovanih putovanja na zahtev korisnika, sa precizno utvrđenim programom i itinererom. Ovakva putovanja su obično akcionog tipa, odnosno, spadaju u *ture*. Organizovanje školske ekskurzije od strane turoperatora je veoma složen i izuzetno kreativan posao. Podrazumeva sve faze koje su inače prepoznate u kreaciji i realizaciji aranžmana (Čačić, 1998; Spasić, 2010). Pored zadovoljavanja iskazanih potreba od strane škole i specifičnijih ciljeva, u čiju se svrhu organizuju, priprema i realizacija uključuje kombinaciju niza usluga kao što su usluge prevoza, ugostiteljske, hotelske, vodičke i druge. Njihova sinhronizacija je visokozahtevna.

Prema tipologijama turizma, kakve se sreću u literaturi iz ove oblasti, dalje pozicioniranje školskih ekskurzija navodi na konstataciju da se one mogu uvrstiti u više tipova, odnosno da se kroz njih prelama više takvih vrsta. Tako, nalaze svoje mesto u *ekoturizmu* i *parkovnom turizmu*, a posebno u *tematskom turizmu*, o kome se u novije vreme sve više piše. Pozicija školskih ekskurzija se, ipak, najjasnije kristališe u tzv. *kulturnom turizmu*, a još konkretnije korelira sa *obrazovnim turizmom*. Kulturni i obrazovni turizam je teško razlučiti jer se prožimaju i samoodređuju. Neki autori obrazovni turizam vide kao „formu kreativnog kulturnog turizma“ (Franjić, 2011: 248).

Realizovana empirijska istraživanja u oblasti parkovnog i ekoturizma (Crouch, 2000; Stein, et al., 2003), na primer, pokazuju da je učenje najvažniji motivacioni činilac za učešće u aktivnostima kod ekoorijentisanih turista. Što je još zanimljivije, konstantno raste njegov motivacioni efekat (Roggenbuck et al., 1990; Stein et al., 2003).

Rezultati drugih istraživanja ukazuju na pozitivnu korelaciju između učenja i obrazovanja tokom bavljenja turističko-rekreativnim aktivnostima i povećanja odgovornosti u ponašanju prema okolini (Palmborg i Kuru, 2000). Istraživači iz oblasti turizma (Stein et al., 2003) zaključuju da bi odgovorni za turizam u prirodi trebalo da bolje upoznaju specifične obrazovne potrebe i interesovanja korisnika, kako bi suptilnije i diferencijalnije planirali adekvatne aktivnosti. Tako se učenje i obrazovanje tretira kao činilac turističke ponude, ali i turističke potražnje.

Aplicirani na predmet našeg interesovanja, rezultati ovakvih istraživanja ukazuju na potrebu intenzivnije i konstruktivnije saradnje škole i turoperatora, odnosno agencije koja organizuje ovakva putovanja. Saradnja treba da prožima



sve faze oblikovanja ekskurzije. Nije dovoljno svesti je samo na administrativno potpisivanje ugovora.

### *Školske ekskurzije kao komponenta kulturnog turizma*

Često se ističe da je najvažnija komponenta kulturnog turizma upravo obrazovanje – poučavanje i učenje o kulturnim vrednostima i dobrima specifične destinacije. Time se pokazuje da je orijentacija dominantnije na socijalnom nego na fizičkom i prirodnom okruženju. Međutim, zbog međusobnog kompleksnog prelamanja i mešanja socijalnog, fizičkog i prirodnog na putovanju, što karakteriše i školsku ekskurziju, čini se da je izuzetno teško smisljeno odrediti kulturni turizam. Kao potkrepljenje ovoj tvrdnji, može poslužiti analiza samih definicija kulturnog turizma koje svrstavamo u pet sledećih skupina:

- Većina definicija sadrže reči kao što su 'turizam' i/ili 'kultura' i/ili 'kulturni resurs/i'. Tipična definicija ove grupe bi bila *Kulturni turizam je turizam baziran na kulturnim resursima, koji uključuju tradiciju, različite načine življenja kao i umetnost, istorijske spomenike i slično*. Složićemo se, ovakve odrednice se oslanjaju na logičku grešku u definisanju pojma. Neprimereno je određivati neki pojam koristeći njega samog, pogotovo uz upotrebu istog termina.
- U drugu grupu spadaju definicije koje ističu i nabrajaju tradicionalna, istorijska, arhitektonska i slična dobra i vrednosti destinacije. Međutim, značenje kulturnog turizma, kako to primećuju još neki autori (Prentice, 1997; Đukić-Dojčilović, 2005), moralo bi biti mnogo šire nego fokusiranje na palate, katedrale i druge sakralne objekte, istorijska mesta, nacionalne galerije, etničke specifičnosti u ishrani, muzici, festivalima, umetnosti itd. Pored toga, nijedna definicija ne može obuhvatiti listu svih kulturnih vrednosti i dobara destinacije koje mogu biti u domenu interesovanja školskih ekskurzija.
- Ovu grupu čine definicije koje polaze od pojedinačnih odrednica pojmova 'turizam' i 'kultura', a međusobno se razlikuju već prema prihvaćenim određenjima kulture i turizma, čija je, pak, šarolikost evidentna. Ekstremni predstavnici ove skupine su definicije u kojima se, gotovo mehanički, nabrajaju pojedini elementi ova dva pojma (više u: Kilday, 1989; Tomka, 2001; Hughes, 2002).
- U posebnoj skupini su definicije za koje je karakteristično da se kulturni turizam posmatra kao turistička grana koja je usmerena na senzibilnost, znanje i prihvatanje funkcija kulturnih različitosti (Yildiz i

Yilmaz, 2007). Međutim, možemo se pitati u čemu je specifičnost, odnosno da li postoji bilo koji tip turizma koji ne uključuje isto.

- Najzad, teškoći određenja pojma 'kulturni turizam' doprinosi i činjenica da se sreću definicije sa različitim nivoima opštosti. Pored toga, daju se praktične i teorijske definicije, koje, takođe, kako primećuju Woodside i saradnici (1999), mogu biti konkretne i apstraktne.

Uvažavajući postojeće teorijske pristupe, možemo zaključiti da je u raspravama o kulturnom turizmu mnogo dilema, različitosti, šarolikosti i pojmovnih neslaganja, kako Elaković (2006: 67) primećuje, 'mucanja'. Budući da je kulturni turizam više deskriptivan nego normativan pojam, čini nam se da bi ga trebalo posmatrati pre kao koncept, čak *filozofiju putovanja*, nego tip, granu ili sektor turizma (Kačavenda-Radić i Radić, 2009). S pravom se možemo pitati da li postoji i da li uopšte možemo govoriti o 'nekulturnom turizmu'. Analogno tome, nametnulo bi se i pitanje da li školska ekskurzija može biti nekulturna, što je besmisleno. Zato se slažemo sa autorima koji se zalažu za upotrebu sintagmi 'kultura turizma' (Božović, 2009) i 'kultura putovanja', što u našoj percepciji znači *kultura školskih ekskurzija*, te ima sasvim drugačiju svrhu i smisao u odnosu na sintagmu 'kulturne školske ekskurzije'. Promišljati kulturu školske ekskurzije ne samo da je smisljeno, nego i potrebno.

### *Školske ekskurzije kao komponenta obrazovnog turizma*

Bez obzira na ustanovljene različitosti i nametnute dileme u vezi pozicioniranja školskih ekskurzija u tz. 'kulturni turizam', po svom dominantnom karakteru, one, bez sumnje, spadaju u obrazovni turizam. Zanimljivo je pomenuti da rezultati mnogih istraživanja pokazuju da se obrazovanje percipira kao jedna od funkcija čak i turističkih putovanja koja se realizuju u slobodnom vremenu (Rowe, 2002; Kačavenda-Radić i Radić, 2009).

Fenomen putovanja sa obrazovanjem kao primarnim ciljem nije produkt novijeg doba. Još u antička vremena ljudi su putovali sa svrhom učenja i obrazovanja (Strumpf, 2003; Nardo, 2005; Rabotić, 2011). Iako se autori međusobno ne slažu oko tačnog vremena nastanka savremenog fenomena tz. 'masovnog turizma', zanimljivo je da ga većina povezuje sa pojavom organizovanog putovanja čija je svrha bila dominantno obrazovna. Naime, gotovo u svakom udžbeniku o turizmu kao preteče se pominju čuvene *Grand Tour-e*, nastale u Engleskoj, a posebno popularne u Evropi u 17, 18. i 19. veku. Smatralo se da su one neophodan činilac obrazovanja najviših društvenih slojeva. Posebno je zanimljiv rad Engleza Thomas-a Cooka koji je još 1841. godine organizovao putovanje vozom za 540 ljudi

radi religijskog obrazovanja (Newmeyer, 2004). Nakon četiri godine je osnovao i svoju agenciju za organizovanje putovanja, koja se smatra prvim turoperatorom.

Za naš aspekt je interesantno da su prvi 'paket aranžmani' imali motiv u obrazovanju. Školska ekskurzija, kao 'paket aranžman', danas se svrstava u domen obrazovnog turizma. Međutim, nema slaganja autora po pitanju određenja sadržaja pojma 'obrazovni turizam' (McKersher, 2002; Airey i Tribe, 2005; 2007; Airey, 2008). Često ovaj termin krije dva ili više različitih pojmova, a sa druge strane, u literaturi srećemo različite termine koji se odnose na isti taj pojam. U engleskom jeziku su najčešće u upotrebi termini *education tourism* i *tourism education*. Prateći upotrebu ova dva termina, primećujemo da se nekada koriste kao sinonimi, nekada označavaju dva ili više pojmova sa različitim sadržajima, a ponekad su određeni kao pojmovi koji se nalaze u relaciji opštijeg i užeg pojma.

Širok je, dakle, dijapazon određenja obrazovnog turizma i kreće se između sledećih krajnosti:

- Od grane ili tipa turizma do određenja da je reč o apsolutno individualnom motivu za obrazovanjem;
- Od bilo kog programa koji uključuje organizovano grupno putovanje na neku lokaciju sa ciljem učenja i obrazovnog iskustva do razmene studenata između obrazovnih institucija;
- Od obrazovanja u turizmu u najširem smislu reči koje obuhvata i obrazovanje turista do inicijalnog obrazovanja koje se odnosi samo na turističke profesionalce.

Pojmovna i terminološka nekoordinacija, te različitost i šarolikost znatno otežavaju proučavanje školskih ekskurzija sa aspekta obrazovnog turizma. No, bez obzira na to, niz istraživanja turističkog tržišta pokazuju da sve više raste popularnost obrazovnog turizma, a predviđa se i njegov dalji rast. Za očekivati je da će, u tom kontekstu, i školske ekskurzije, kao specifičan vid organizovanog putovanja sa primarnim ciljem obrazovanja i učenja, sve više biti zanimljive za naučnike iz oblasti turizma. Pored toga, savremeni trend segmentacije turističkog tržišta ukazuje da će se specifikacija i dalji razvoj školskih ekskurzija proučavati kao posebna tržišna niša.

## Zaključak

Možemo zaključiti, višeslojnost i složenost školskih ekskurzija zahteva njihovo proučavanje unutar više nauka sa maksimalnim intenzitetom interdisciplinarnog protoka znanja. Samo se tako može prevazići utvrđeni raskorak između (ne)prou-

čenosti i prakse školskih ekskurzija. Napori učinjeni u ovom članku pokazuju da neksus pedagoškog, andragoškog i turističkog delovanja vodi ka minimiziranju tog jaza.

Pokušali smo specifikovati školske ekskurzije kao rezultat obrazovno-vaspitnog i turističkog preplitanja svesni da je, iako je reč o kompleksnom i snažno međusobno isprepletenom i uslovljavajućem odnosu, u pitanju samo deo celine.

## Literatura

- AIREY, D. W. (2008). Tourism Education – Life Begins at 40. *Téoros. Revue de Recherche En Tourisme*, 27(1), 27-32. Retrieved from: <http://epubs.surrey.ac.uk/cgi/view-content.cgi?article=1039&context=tourism>
- AIREY, D. W. & TRIBE, J. (Eds.). (2005). *An International Handbook on Tourism Education*. Oxford: Elsevier.
- ANDERSON, D. & ZHANG, Z. (2005). Teacher perceptions of field-trip planning and implementation. *Visitor Studies Today*, 6(3), 6-11.
- BITGOOD, S. (1989). School Field Trips: An Overview. *Visitor Behavior*, 4(2), 3–6. Retrieved from: [http://historicalvoices.org/pbuilder/pbfiles/Proccet38/Scheme325/VSA-a0a2f0-a\\_5730.pdf](http://historicalvoices.org/pbuilder/pbfiles/Proccet38/Scheme325/VSA-a0a2f0-a_5730.pdf)
- BOŽOVIĆ, R. (2009). Kultura turizma. *Sociološka luča*, 3(1), 42–56.
- ČAČIĆ, K. (1998). *Poslovanje preduzeća u turizmu*. Beograd: Ekonomski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- CROUCH, D. (2000). Places around us: embodied lay geographies in leisure and tourism. *Leisure Studies*, 19(2), 63-76.
- ĐUKIĆ-DOJČILOVIĆ, V. (2005). *Kulturni turizam*. Beograd: Clio.
- ELAKOVIĆ, S. (2006). *Sociologija slobodnog vremena i turizma – Fragmenti kritike svakodnevlja*. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta.
- FRANJIĆ, R. (2011). Lifelong Education as Content of Educational Tourism. In J. Matić & C. J. Wallington (Eds.), *Tourism & Hospitality, Drivers of Transition: Proceedings of the 29th Annual EuroCHRIE Conference, Dubrovnik, Croatia* (pp. 238–249). Rochester, New York: Rochester Institute of Technology.
- GETZ, D. (2007). *Arts, Culture and Tourism-Partnerships and challenges*. Retrieved from: <http://rich.dit.ie/documents/Professor%20Donald%20Getz%20University%20of%20Calgary.pdf>
- GRIFFIN, J. & SYMINGTON, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763–779.
- HIGGS, B. & MCCARTHY, M. (2005). Active earning – from lecture theatre to field-work. In G. O'Neill, S. Moore and B. McMullin. (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE. Retrieved from: <http://www.aishe.org/readings/2005-1/html>

- HUGHES, H. L. (2002). Culture and tourism: a framework for further analysis. *Managing Leisure*, 7(3), 164-175.
- HURD, D. W. (1997). Novelty and its relation to field trips. *Education*, 118(1), 29-35.
- JAFARI, J. (Ed.). (2000). *Encyclopedia of Tourism*. London, New York: Routledge. Retrieved from: [http://ifile.it/awd9ki/ebooksclub.org\\_Encyclopedia\\_of\\_Tourism\\_Routledge\\_world\\_Reference.pdf](http://ifile.it/awd9ki/ebooksclub.org_Encyclopedia_of_Tourism_Routledge_world_Reference.pdf). [2001].
- KAČAVENDA-RADIĆ, N., NIKOLIĆ-MAKSIĆ, T. I LJUJIĆ, B. (2011). Alternativni pristupi obrazovanju odraslih: učenje bazirano na računarskoj igri. *Inovacije u nastavi*, 24(3), 19-29.
- KAČAVENDA-RADIĆ, N. & RADIĆ, I. (2009). *Cultural Tourism: Educational Competence of Tourist Guide*. In *Alternative Tourism – Theory and Practice*, Teress Project Ltd. (Bulgarian Academy of Sciences, Institute of Geography, CD-ROM, 2009 release).
- KELLY, J. & FREYSINGER, V. (2000). *21<sup>st</sup> Century Leisure*. Boston: Allynand Becon.
- KELLY, L. (2006). *Visitors and Learners: investigating adult museum learning identities*. Sidney: University of Technology.
- KILDAY, A. (1989). The charter for cultural tourism. In V. R. van der Duim & S. G. Rijpma (Eds.), *Cities for the Future: the role of leisure and tourism in the process of revitalization*. Den Hag: Stichting Recreatie.
- KILDAY, A. (1989). The charter for cultural tourism. In *Proceedings of the ELRA Congress, June, Rotterdam, Netherlands, 1989, Vol. 2b*. (No. 6).
- KISIEL, J. (2003). Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3-21.
- LAI, K. C. (2002, August). *Fieldwork as meaningful learning: The role of authentic assessment*. Paper presented at the Regional Conference of the International Geographical Union: Geographical Renaissance at the Dawn of the Third Millennium, Durban, South Africa.
- McKERCHER, B. (2002). The future of tourism education: An Australian scenario. *Tourism and Hospitality Research*, 3(3), 199-210.
- NARDO, D. (2005). *Leisure Life of the Ancient Greeks*. Gale: Thomson.
- NEWMAYER, T. S. (2004). *Lead us through Temptation: Thomas Cook, Pastoral Governance and the Consumption of Tourism*. [Doctoral dissertation]. Toronto: University of Toronto
- ORION, N. (1993). A Model for the development and implementation of field trips as an integral part of the Science Curriculum. *School Science and Mathematics*, 93(6), 325-331.
- PACE, S. & TESI, R. (2004). Adult's Perception of field trips taken within grades K-12: Eight case studies in the New York Metropolitan Area. *Education*, 125(1), 30-40.
- PALMBERG, I. E. & KURU, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31(4), 32 - 36.
- POTKONJAK, N. I ŠIMLEŠA, P. (Ur.). (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i drugi.

- PRETINCE, R. (1997). Cultural and Landscape Tourism: Facilitating Meaning. In S. Wahab & J. Pigram. (Eds.), *Tourism, Development and Growth* (pp. 209 – 236). London: Routledge.
- RABOTIĆ, B. (2011). *Turističko vođenje: Teorija i praksa*. Beograd: Visoka turistička škola strukovnih studija.
- ROGGENBUCK, J., LOOMIS, R. & DAGOSTINO, J. (1990). The Learning Benefits of Leisure. *Journal of Leisure Research*, 22(2), 112-124.
- ROWE, A., SMITH, J. D. & BOREIN, F. (2002). *Travel and tourism*. Retrieved from: <http://assets.cambridge.org/052189/235X/sample/052189235XWS.pdf>
- SCOTT, D. & WILLITS, F. K. (1998). Adolescent and Adult Leisure Patterns: A Reassessment. *Journal of Leisure Research*, 30(3), 319–330.
- SPASIĆ, V. (2010). *Menadžment turističkih agencija i organizatora putovanja*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- STEIN, T. V., DENNY, CH. B. & PENNISI, L. A. (2003). Using Visitors Motivations to Provide Learning Opportunities at Water-based Recreation Areas. *Journal of Sustainable Tourism*, 11(5), 404–427.
- STORKSDIECK, A. (2001). Differences in teachers' and students' museum field-trip experiences. *Visitor Studies Today*, 4(1), 8–12.
- STUMPF, J. A. (2003). *Tourism in Roman Greece* [Doctoral dissertation]. Columbia: University of Missouri.
- TAL, R., BAMBERGER, Y. & MORAG, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teacher's roles. *Science Education*, 89(6), 920–935.
- THOMAS, C. B. (2002). *Information communications technologies in education: a Faustian Bargain?* [Doctoral dissertation]. Montreal: McGill University.
- TOMKA, D. (2001). Obrazovanje stanovništva i kulturne navike kao osnova uspešnog kulturnog turizma. *Kultura 103/104*, 271 – 285.
- TRIBE, J. & AIREY, D. W. (2007). *Developments in Tourism Research*. Oxford: Elsevier.
- WHITLY, H. (1999). *Making a school excursion a learning experience 1: a work in progress*. Paper presented at the Musing and Learning Seminar, Australian Museum. Retrieved 2011 from: <http://australianmuseum.net.au/Uploads/Documents/2011/paper6.pdf>.
- WOODSIDE, G. J. ET AL. (Eds.). (1999). *Psychology of Tourism, Hospitality and Leisure*. Cabi Publishing.
- YILDIZ, S. & YILMAZ, Y. (2007). Ancient towns of Antalya in the scope of cultural tourism. *Hotellink*, 9-10, 193-201.
- ŽIVKOVIĆ, R. (2010). *Ponašanje i zaštita potrošača u turizmu*. Beograd: Univerzitet Singidunum.

Nada Kačavenda Radić<sup>3</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## School Excursions - the Nexus of Pedagogy, Andragogy and Tourism<sup>4</sup>

**Abstract:** The purpose of this article is to present multiple layers, complexity and specificity of educational school excursions. Their implementation overcomes the scope of work of a school. School excursions are the typical example of activity and cross-cutting factors. In practice, these trips are the result of the coordination of different profiles of experts while scientific engagement requires a multidisciplinary and interdisciplinary exchange of knowledge. All knowledge, regardless of the field, must have a common denominator in its application so we have better preparation and better implementation of school trips. The educational specificities are expressed within: learning, teaching, the role of teachers, communication and interpersonal relations, teaching methodology specificities; educational and motivational effects; outcomes and normative and legal regulations. The analysis has shown that there is a wide range of participants involved in the school trips who need specific educational training. These educational interventions include pedagogy, andragogy and tourism domain. We have specified and positioned school trips in the field of tourism. Cultural and educational tourism components were analyzed more specifically.

**Key words:** school excursions, travel, learning style, teaching, educational tourism, cultural tourism.

---

<sup>3</sup> Nada Kačavenda Radić, PhD is a professor at the Department for Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

<sup>4</sup> 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.





**DOKUMENTI**

---

**DOCUMENTS**



# ZAKON O OBRAZOVANJU ODRASLIH<sup>1</sup>

## I. UVODNE ODREDBE

### Predmet Zakona

#### *Član 1.*

Ovim zakonom uređuje se obrazovanje i celoživotno učenje odraslih kao deo jedinstvenog sistema obrazovanja u Republici Srbiji i to: principi i ciljevi, kompetencije, kvalifikacije i standard kvalifikacija, aktivnosti u obrazovanju odraslih, pojam odraslog, upotreba jezika, obezbeđivanje i unapređivanje kvaliteta obrazovanja odraslih, organizacija i ostvarivanje obrazovanja odraslih, evidencija i javne isprave, „planovi i programi obrazovanja odraslih, polaznici i kandidati, zaposleni i radno angažovani u obrazovanju odraslih, godišnji plan obrazovanja odraslih, nadzor, poveravanje poslova državne uprave autonomnoj pokrajini, kaznene odredbe i druga pitanja od značaja za obrazovanje odraslih.

Termini izraženi u ovom zakonu u gramatičkom muškom rodu podrazumevaju prirodni muški i ženski rod lica na koja se odnose.

### Obrazovanje odraslih

#### *Član 2.*

Obrazovanje odraslih jeste deo jedinstvenog sistema obrazovanja Republike Srbije, koji obezbeđuje odraslima tokom celog života sticanje kompetencija i kvalifikacija potrebnih za lični i profesionalni razvoj, rad i zapošljavanje, kao i društveno odgovorno ponašanje.

Obrazovanje odraslih ostvaruje se kao formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje i informalno učenje.

Formalno obrazovanje odraslih obuhvata osnovno i srednje obrazovanje.

---

<sup>1</sup> Zakon o obrazovanju odraslih Republike Srbije usvojila je Skupština Srbije 25. 6. 2013. godine. Preuzeto sa internet stranice Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije <http://www.mpn.gov.rs/>

Formalno obrazovanje odraslih, u smislu ovog zakona, jesu organizovani procesi učenja koji se ostvaruju na osnovu nastavnih planova i programa osnovnog i srednjeg obrazovanja, i programa drugih oblika stručnog obrazovanja prilagođenih potrebama i mogućnostima odraslih i zahtevima tržišta rada, u skladu sa zakonom.

Neformalno obrazovanje odraslih, u smislu ovog zakona, jesu organizovani procesi učenja odraslih na osnovu posebnih programa, radi sticanja znanja, vrednosti, stavova, sposobnosti i veština usmerenih na lični razvoj odraslih, rad i zapošljavanje i socijalne aktivnosti.

Informalno učenje odraslih, u smislu ovog zakona, jeste proces samostalnog sticanja znanja, vrednosti, stavova, sposobnosti i veština, u svakodnevnom životnom, radnom i socijalnom okruženju.

## Principi obrazovanja odraslih

### *Član 3.*

Obrazovanje odraslih zasniva se na sledećim principima:

1. celoživotnog učenja – uvažavanja potreba i mogućnosti odraslih za učenje i razvoj tokom celog života u svim oblastima života;
2. osobnosti – sticanja obrazovanja, u skladu sa iskustvima, potrebama, interesovanjima, društvenim i životnim ulogama i razvojnim karakteristikama odraslih;
3. relevantnosti – zasnovanosti obrazovanja i učenja na zahtevima i potrebama okruženja i pojedinca;
4. dostupnosti – jednakih uslova sticanja opšteg i stručnog obrazovanja i uključivanja u sve nivoe, vrste i oblike obrazovanja i učenja;
5. celovitosti – jednakih prava i mogućnosti sticanja obrazovanja za razvoj ličnosti, socijalnih kapaciteta i uloga, zapošljivosti, profesionalnog razvoja i napredovanja;
6. raznovrsnosti ponude – slobode i autonomije pri izboru načina, sadržaja, oblika, sredstava i metoda obrazovanja odraslih;
7. jednakih mogućnosti – uključivanja i sticanja obrazovanja bez obzira na godine života, pol, teškoće i smetnje u razvoju, invaliditet, rasnu, nacionalnu, socijalnu, kulturnu, etničku i versku pripadnost, jezik, seksualnu orijentaciju, mesto boravka, materijalno ili zdravstveno stanje i druga lična svojstva;
8. saradnje u oblasti obrazovanja odraslih – organa državne uprave nadležnih za poslove obrazovanja, ekonomski razvoj, zapošljavanje, rad, socijalnu politiku, zdravstvo, omladinsku politiku i druge oblasti, ustanova i drugih organizacija nadležnih za razvoj, obezbeđivanje i unapređivanje kvaliteta obrazovanja i zapošljavanja, naučnoistraživačkih organizacija, organa autonomnih pokrajina i jedinica lokalne samouprave, kao drugih i socijalnih partnera – privrednih komora, reprezentativnih udruženja i jedinica lokalne samouprave i strukovnih udruženja poslodavaca, reprezentativnih sindikata, udruženja i pojedinaca;
9. profesionalnosti i etičnosti – stručne i moralne odgovornosti izvođača programa obrazovanja odraslih;
10. ravnopravnog vrednovanja i društvenog prepoznavanja ishoda obrazovanja – bez obzira na oblik, vrstu i način učenja i sticanja obrazovanja;

11. garancije kvaliteta – razvoja mehanizama za obezbeđivanje standarda u različitim aktivnostima obrazovanja odraslih;
12. poštovanja ličnosti i dostojanstva svakog učesnika u obrazovanju odraslih.

## Ciljevi obrazovanja odraslih

### *Član 4.*

Obrazovanjem odraslih obezbeđuje se:

1. poboljšanje obrazovne i kvalifikacione strukture i unapređivanje mogućnosti zapošljavanja stanovništva;
2. stvaranje osnove za održivi društveno-ekonomski razvoj Republike Srbije;
3. povećanje profesionalne mobilnosti i fleksibilnosti radno aktivnog stanovništva;
4. smanjenje siromaštva, ostvarivanje jednakosti, socijalne uključenosti i međugeneracijske solidarnosti;
5. unapređivanje kvaliteta života – ličnog, porodičnog, prirodnog i socijalnog okruženja;
6. razvoj demokratije, interkulturalnosti i tolerancije;
7. integracija u evropski društveni i ekonomski prostor uvažavanjem evropskih okvira obrazovanja.

## Kompetencije i kvalifikacija

### *Član 5.*

Kompetencije, u smislu ovog zakona, jesu sposobnost upotrebe stečenih znanja, veština i stavova u različitim životnim situacijama.

Ključne kompetencije, u smislu ovog zakona, jesu sposobnost upotrebe stečenih znanja, veština i stavova, neophodnih za lični, socijalni i profesionalni razvoj i dalje učenje.

Stručne kompetencije, u smislu ovog zakona, jesu sposobnost upotrebe stečenih znanja, veština i stavova, neophodnih za obavljanje radnih aktivnosti.

Kvalifikacija, u smislu ovog zakona, jeste formalno priznanje stečenih ključnih i stručnih kompetencija utvrđenih standardima, u skladu sa ovim zakonom.

Kompetencije i kvalifikacije mogu da se stiču formalnim i neformalnim obrazovanjem i informalnim učenjem.

## Standard kvalifikacije

### *Član 6.*

Standard kvalifikacije, u smislu ovog zakona, obuhvata standard ključnih i standard stručnih kompetencija i uslove za njihovo dostizanje.

Standard ključnih kompetencija, u smislu ovog zakona, obuhvata opšte standarde postignuća i posebne standarde postignuća u osnovnom i u opštem srednjem i umetničkom obrazovanju odraslih.

Standard stručnih kompetencija, u smislu ovog zakona, obuhvata posebne standarde postignuća (ishode učenja) utvrđenih za stručno obrazovanje i obučavanje.

Uslovi iz stava 1. ovog člana odnose se na: odrasle koji se uključuju u obrazovnu aktivnost, prostor, opremu i kadrove organizacije kod kojih se stiču, odnosno priznaju kompetencije i kvalifikacije i postupke za priznavanje prethodnog učenja.

## Aktivnosti u obrazovanju odraslih

### *Član 7.*

Aktivnosti u obrazovanju odraslih u smislu ovog zakona, jesu:

1. obrazovanje odraslih koje omogućava sticanje osnovnog i srednjeg obrazovanja (formalno obrazovanje);
2. sticanje kompetencija i kvalifikacija za obavljanje, usavršavanje ili promenu zanimanja, posla, radne funkcije ili radne operacije (formalnim ili neformalnim obrazovanjem);
3. obrazovanje odraslih kojim se unapređuju znanja, veštine i sposobnosti, radi ličnog i profesionalnog razvoja i društveno odgovornog ponašanja, unapređivanja kvaliteta života, opšteg obrazovanja i kulture (neformalnim obrazovanjem i informalnim učenjem);
4. priznavanje prethodnog učenja koje se ostvaruje procenom znanja, veština i sposobnosti stečenih obrazovanjem, životnim ili radnim iskustvom i koje omogućava dalje učenje i povećanje konkurentnosti na tržištu rada;
5. karijerno vođenje i savetovanje pružanjem stručne podrške odraslima za lični i profesionalni razvoj i zapošljavanje.

## Odrasli

### *Član 8.*

Odrasli koji stiču osnovno obrazovanje u skladu sa zakonom kojim se uređuje osnovno obrazovanje, a prema programu za obrazovanje odraslih jesu lica starija od 15 godina.

Odrasli koji stiču srednje obrazovanje u skladu sa zakonom kojim se uređuje srednje obrazovanje, jesu lica starija od 17 godina.

Odrasli, u smislu ovog zakona, jesu lica obuhvaćena aktivnostima obrazovanja odraslih, iz člana 7. tač. 2)-5), a stariji su od 18 godina.

## Upotreba jezika

### *Član 9.*

Obrazovanje odraslih ostvaruje se na srpskom jeziku.

Za pripadnike nacionalne manjine obrazovanje odraslih ostvaruje se i na maternjem jeziku, odnosno dvojezično, ako se za to opredeli prilikom upisa u program najmanje 50% polaznika ili kandidata.

Pripadnik nacionalne manjine, prilikom uključivanja u postupak priznavanja prethodnog učenja, bira da li će se postupak sprovesti na maternjem ili srpskom jeziku.

Obrazovanje kandidata i polaznika koji koriste znakovni jezik, odnosno posebno pismo ili druga tehnička rešenja ostvaruje se u skladu sa Zakonom.

## II. OBEZBEĐIVANJE I UNAPREĐIVANJE KVALITETA OBRAZOVANJA ODRASLIH

### Učesnici u obezbeđivanju i unapređivanju kvaliteta obrazovanja odraslih

#### *Član 10.*

U obezbeđivanju, praćenju i unapređivanju kvaliteta obrazovanja odraslih učestvuju: Nacionalni prosvetni savet, Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, ministarstva nadležna za poslove obrazovanja, privrede, zapošljavanja, rada, socijalne i omladinske politike, regionalnog razvoja i druga ministarstva, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, organizacija nadležna za poslove zapošljavanja, drugi organi i organizacije, u skladu sa zakonom.

U obezbeđivanju, praćenju i unapređivanju kvaliteta obrazovanja odraslih ako se ostvaruje na jeziku nacionalne manjine, učestvuje odgovarajući nacionalni savet nacionalne manjine na čijem jeziku se ostvaruje obrazovanje odraslih.

### Nacionalni prosvetni savet

#### *Član 11.*

Nacionalni prosvetni savet utvrđuje opšte standarde postignuća i posebne standarde postignuća u osnovnom obrazovanju i u opštem srednjem i umetničkom obrazovanju odraslih (u daljem tekstu: standarde ključnih kompetencija).

## Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih

### Član 12.

Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih predlaže ministru nadležnom za poslove obrazovanja (u daljem tekstu: ministar) posebne standarde postignuća za srednje stručno obrazovanje odraslih (standarde stručnih kompetencija), standarde kvalifikacija za nivo srednjeg stručnog obrazovanja, stručnog usavršavanja i drugih oblika stručnog obrazovanja odraslih.

Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, obrazuje sektorska veća kao svoje stalne komisije. Sektorska veća su stručna tela obrazovana za sektore rada, prema Jedinstvenoj klasifikaciji delatnosti.

Članove sektorskih veća čine predstavnici privrednih subjekata iz oblasti za koju je formirano sektorsko veće, predstavnici privredne komore, strukovnih komora, udruženja poslodavaca, stručnjaka iz oblasti stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, organizacije nadležne za poslove zapošljavanja, predstavnici ministarstava nadležnih za poslove: obrazovanja, privrede, zapošljavanja, rada, socijalne i omladinske politike, predstavnici zajednice stručnih škola, reprezentativnih granskih sindikata i predstavnici visokoškolskih institucija za koje je osnovano sektorsko veće.

Sektorska veća:

1. analiziraju postojeće i određuju potrebne kvalifikacije u određenoj oblasti rada (u daljem tekstu: sektor);
2. identifikuju kvalifikacije koje treba osavremeniti;
3. identifikuju kvalifikacije koje više ne odgovaraju potrebama sektora;
4. utvrđuju predlog standarda kvalifikacija u okviru sektora;
5. daju mišljenja o očekivanim ishodima znanja i veština unutar sektora;
6. promovišu dijalog i neposrednu saradnju između sveta rada i obrazovanja;
7. promovišu mogućnosti za obrazovanje, obuku i zapošljavanje unutar sektora;
8. identifikuju mogućnosti za obučavanje odraslih unutar sektora;
9. razmatraju implikacije nacionalnog okvira kvalifikacija na kvalifikacije unutar sektora;
10. utvrđuju standarde rada za poslove u okviru sektora;
11. predlažu listu kvalifikacija po nivoima i vrstama koje mogu da se stiču priznavanjem prethodnog učenja.

## Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja

### Član 13.

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja obavlja stručne poslove koji se odnose na pripremu opštih standarda postignuća obrazovanja i posebnih standarda postignuća u osnovnom i opštem srednjem i umetničkom obrazovanju odraslih i vrednovanje ogleđa u obrazovanju odraslih.



## Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja

### Član 14.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, u saradnji sa organizacijom nadležnom za poslove zapošljavanja, obavlja i sledeće poslove:

1. priprema standarde iz člana 12. stav 1. ovog zakona;
2. utvrđuje listu kvalifikacija po nivoima i vrstama koje mogu da se stiču priznavanjem;
3. vodi evidenciju pravnih lica i preduzetnika koji nisu organizatori aktivnosti obrazovanja odraslih, a kod kojih se obavlja praktičan rad;
4. priprema instrumente i standarde za priznavanje prethodnog učenja;
5. u pripremi predloga godišnjeg plana obrazovanja odraslih na zahtev ministarstva nadležnog za poslove obrazovanja (u daljem tekstu: Ministarstvo).

Poslove iz stava 1. tač. 2. i 3. ovog člana Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja obavlja kao poverene poslove.

Radi pružanja stručne pomoći u obavljanju poslova iz stava 1. ovog člana, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja može da obrazuje posebne komisije i timove iz reda stručnjaka u oblasti obrazovanja i zapošljavanja ili da angažuje naučnoistraživačke ustanove uz saglasnost Ministarstva.

## Saveti za obrazovanje odraslih

### Član 15.

Radi efikasnijeg praćenja i ostvarivanja obrazovanja odraslih, jedinice lokalne samouprave mogu osnivati savete za obrazovanje odraslih (u daljem tekstu: Savet), za čiji rad obezbeđuju i finansijska sredstva ili ih mogu formirati kao deo postojećih lokalnih socijalno ekonomskih saveta, odnosno lokalnih saveta za zapošljavanje.

Više jedinica lokalne samouprave mogu osnovati zajednički savet za obrazovanje odraslih (regionalni savet) radi praćenja i ostvarivanja ciljeva i aktivnosti od značaja za obrazovanje odraslih.

Savet čine predstavnici jedinice lokalne samouprave, organizacije nadležne za poslove zapošljavanja u lokalnoj samoupravi, poslodavaca, sindikata i udruženja.

Savet:

1. analizira i prati stanje u području razvoja ljudskih resursa, zapošljavanja i obuke odraslih na svom području;
2. identifikuje potrebe tržišta rada i prioritete u obrazovanju odraslih na svom području u saradnji sa školskom upravom;
3. dostavlja predloge za razvoj programa za obrazovanje odraslih nadležnom ministarstvu;
4. predlaže nadležnom ministarstvu i nadležnom organu jedinice lokalne samouprave prioritete programe obrazovanja odraslih koji se finansiraju iz budžeta Republike Srbije, odnosno iz budžeta jedinice lokalne samouprave.

### III. ORGANIZACIJA I OSTVARIVANJE AKTIVNOSTI OBRAZOVANJA ODRASLIH

#### Organizator aktivnosti obrazovanja odraslih

##### *Član 16.*

Organizator aktivnosti obrazovanja odraslih (u daljem tekstu: organizator aktivnosti) u smislu ovog zakona je:

1. osnovna i srednja škola;
2. druga ustanova, javna agencija, javno preduzeće, organizacija nadležna za poslove zapošljavanja, agencija za zapošljavanje, privredno društvo, nosioci poslova profesionalne rehabilitacije, preduzetnik, sindikalna organizacija, udruženje, stručno društvo, organizacije za obrazovanje odraslih (narodni, radnički, otvoreni univerzitet, univerzitet za treće doba i dr.), centri i organizacije za stručno usavršavanje, za učenje stranih jezika, informaciono-komunikacione tehnologije, za obuku i razvoj ljudskih resursa, za obuku vozača, privredna komora, centar za karijerno vođenje i savetovanje, udruženje poslodavaca, kulturno-obrazovni centar, dom kulture, kao i drugi subjekti registrovani za obrazovnu delatnost u skladu sa propisima kojima se uređuje klasifikacija delatnosti (u daljem tekstu: druga organizacija).

#### Javno priznati organizator aktivnosti

##### *Član 17.*

Osnovna i srednja škola jeste javno priznati organizator aktivnosti, ako ispunjava propisane uslove za tu aktivnost i ima rešenje o verifikaciji koje izdaje Ministarstvo, u skladu sa zakonom kojim se uređuju osnovi sistema obrazovanja i vaspitanja (u daljem tekstu: Zakon) i ovim zakonom.

Druga organizacija može steći status javno priznatog organizatora aktivnosti, za aktivnosti neformalnog obrazovanja odraslih iz člana 7. tačka 2) ovog zakona i aktivnosti iz tač. 3) i 5) istog člana, ako je registrovana za obrazovne delatnosti, zadovoljava utvrđene standarde i na osnovu odobrenja Ministarstva u skladu sa ovim zakonom.

Izuzetno od stava 2. ovog člana, status javno priznatog organizatora aktivnosti imaju državni organi i ustanove koje u skladu sa posebnim zakonom obavljaju stručno usavršavanje i druge aktivnosti obrazovanja odraslih.

Odobrenje iz stava 2. ovog člana izdaje se drugoj organizaciji koja ispunjava propisane uslove za organizovanje aktivnosti obrazovanja odraslih u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava.

Bliže uslove u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava uključujući i uslove za obezbeđivanje pristupačnosti nastave i programa za osobe sa invaliditetom propisuje ministar.

## Postupak za izdavanje odobrenja drugoj organizaciji

### Član 18.

Postupak za izdavanje odobrenja drugoj organizaciji radi sticanja statusa javno priznatog organizatora aktivnosti pokreće se zahtevom koji se podnosi Ministarstvu.

Zahtev sadrži: naziv, delatnost, sedište organizatora aktivnosti kao i predlog programa aktivnosti obrazovanja odraslih.

Predlog programa aktivnosti obrazovanja odraslih sadrži plan i program obrazovanja odraslih i način njegovog ostvarivanja, uslove predviđene za izvođenje aktivnosti obrazovanja odraslih koji se odnose na prostor u kome će se ta aktivnost izvoditi, potrebnu opremu i sredstva, kao i broj potrebnih stručnih lica koja će biti angažovana za izvođenje aktivnosti obrazovanja odraslih.

Uz zahtev se prilažu dokazi o ispunjenosti uslova i dokaz o uplati administrativne takse.

Ministarstvo upućuje Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja deo zahteva koji se odnosi na plan i program obrazovanja odraslih i način ostvarivanja, na mišljenje.

Po dobijanju pozitivnog mišljenja Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, zahtev se dostavlja prosvetnom inspektorcu Ministarstva radi utvrđivanja ispunjenosti ostalih uslova za izdavanje odobrenja.

O zahtevu za izdavanje odobrenja, na osnovu nalaza prosvetnog inspektora, odlučuje ministar u roku od tri meseca od dana podnošenja zahteva.

Rešenje o zahtevu za izdavanje odobrenja radi sticanja statusa javno priznatog organizatora aktivnosti konačno je u upravnom postupku.

Odobrenje se izdaje na pet godina.

Druga organizacija podnosi zahtev za izmenu odobrenja i kada vrši statusnu promenu, menja sedište, odnosno objekat ili uvodi novu aktivnost obrazovanja odraslih.

## Oduzimanje odobrenja

### Član 19.

Odobrenje se oduzima ako druga organizacija kao javno priznati organizator aktivnosti prestane da ispunjava uslove za izdavanje odobrenja ili ako aktivnosti obrazovanja odraslih obavlja u suprotnosti sa ovim zakonom, na osnovu zapisnika prosvetnog inspektora Ministarstva ili izveštaja prosvetnog savetnika.

Odobrenje se oduzima i ako druga organizacija u toku izvođenja aktivnosti učini prekršaj ili krivično delo u vezi sa izvođenjem aktivnosti obrazovanja odraslih.

Rešenje o oduzimanju odobrenja drugoj organizaciji kao javno priznatom organizatoru aktivnosti donosi ministar.

Rešenje iz stava 3. ovog člana konačno je.

Javno priznati organizator aktivnosti kome je oduzeto odobrenje iz razloga navedenih u st. 1. i 2. može tek po isteku dve godine od dana oduzimanja odobrenja za rad, ponovo pokrenuti postupak za izdavanje odobrenja radi sticanja statusa javno priznatog organizatora aktivnosti.

## Ostvarivanje obrazovanja odraslih

### *Član 20.*

Obrazovanje odraslih ostvaruje se putem predavanja, obuka, kurseva, seminara, radionica, tribina, savetovanja i drugih oblika učenja i obrazovanja.

Obrazovanje odraslih može se izvoditi: redovnom nastavom, konsultativno-instruktivnim radom, dopisno-konsultativnom nastavom, praktičnim radom, nastavom na daljinu i na drugi primeren način.

Obrazovanje odraslih ostvaruju:

1. izvođači programa obrazovanja odraslih (nastavnik, predavač, trener, voditelj, instruktor i dr.);
2. stručni saradnici;
3. saradnici;
4. pedagoški i andragoški asistent.

## Sprovođenje programa obrazovanja odraslih

### *Član 21.*

Sprovođenje programa obrazovanja odraslih, redosled nastave pojedinih predmeta, modula ili predmetnih oblasti, način i oblici proveravanja znanja, napredovanje i drugo prilagođava se specifičnostima, potrebama i mogućnostima polaznika i kandidata.

Osobama sa invaliditetom koje pohađaju programe obrazovanja odraslih obezbeđuje se pristupačnost programa i neophodna individualizovana razumna prilagođavanja.

Vreme organizovanja aktivnosti obrazovanja odraslih u toku godine i obrazovni rad u toku dana i radne nedelje raspoređuju se na način predviđen aktom organizatora aktivnosti.

## Objavlivanje i predstavljanje programa

### *Član 22.*

Program formalnog obrazovanja odraslih objavljuje se u „Prosvetnom glasniku”, u skladu sa Zakonom.

Javno priznati organizator aktivnosti predstavlja programe aktivnosti obrazovanja odraslih koje izvodi, kao i svoju organizaciju rada i prilikom upisa u obavezi je da sa njima upozna polaznike i kandidate.

Javno priznati organizator aktivnosti objavljuje program obrazovanja na način da je dostupan svim zainteresovanim građanima i medijima (publikacije, veb sajt i dr.), najkasnije mesec dana pre početka upisa polaznika i kandidata.

Javno priznati organizator aktivnosti mora, najmanje dva puta godišnje, objaviti rokove za ispite iz obrazovnih programa obrazovanja odraslih koje izvodi.

## Ocenjivanje i ispiti

### *Član 23.*

Ocenjivanje za sticanje osnovnog i srednjeg obrazovanja odraslih vrši se u skladu sa propisima koji uređuju te oblasti obrazovanja i u skladu sa ovim zakonom.

Polaznik formalnog programa obrazovanja odraslih polaže ispit na završetku upisanog programa u skladu sa Zakonom.

## Načini sticanja kvalifikacija

### *Član 24.*

Odrasli može da stekne kvalifikaciju ili njen deo, ključne ili stručne kompetencije, u skladu sa utvrđenim standardom kod javno priznatog organizatora aktivnosti.

Odrasli može da stekne kvalifikaciju ili njen deo, ključne ili stručne kompetencije, u skladu sa utvrđenim standardom i u postupku za priznavanje prethodnog učenja kod javno priznatog organizatora aktivnosti koji ima rešenje za obavljanje aktivnosti iz člana 17. stav 1. ovog zakona.

## Postupak za priznavanje prethodnog učenja

### *Član 25.*

Na zahtev odraslog, poslodavca ili organizacije nadležne za poslove zapošljavanja, javno priznati organizator aktivnosti koji ima rešenje za obavljanje aktivnosti iz člana 17. stav 1. ovog zakona, u posebnom postupku procenjuje znanja, veštine i stavove stečene obrazovanjem, životnim ili radnim iskustvom, u skladu sa standardom kvalifikacije i propisima donetim na osnovu ovog zakona.

Zahtev iz stava 1. ovog člana može da se odnosi na priznavanje prethodnog učenja koje odgovara standardu ključnih kompetencija ili standardu stručnih kompetencija, odnosno standardu kvalifikacija.

Kandidat može uložiti prigovor na sprovođenje postupka za priznavanje prethodnog učenja Ministarstvu u roku od osam dana od dana dobijanja rezultata sprovođenja postupka priznavanja prethodnog učenja.

Standarde i način sprovođenja postupka za priznavanje prethodnog učenja propisuje ministar.

## Saradnja javno priznatih organizatora aktivnosti

### *Član 26.*

Javno priznati organizator aktivnosti može izvoditi pojedinačni odobreni program samostalno, u saradnji sa drugim javno priznatim organizatorima aktivnosti ili sa pravnim licima i preduzetnicima kod kojih se obavlja praktičan rad, a koji se nalazi u evidenciji koju vodi Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

## Model centar

### *Član 27.*

Javno priznati organizator aktivnosti može steći status model centra ako:

1. je kao ogledni centar učestvovao u naučnoistraživačkom projektu kojim su uvedene inovacije u ostvarivanju prakse obrazovanja odraslih ili je razvijen novi model plana i programa obrazovanja odraslih;
2. ispunjava uslove u pogledu kadra i prostora.

Izuzetno od stava 1. ovog člana, srednja stručna škola koja kroz proširenu delatnost u kontinuitetu ostvaruje obrazovne aktivnosti kojima se povećava kvalitet i dostupnost obrazovanja odraslih, može da organizuje centar za kontinuirano obrazovanje odraslih – model centar. Centar za kontinuirano obrazovanje odraslih iz stava 2. ovog člana je organizaciona jedinica i nema svojstvo pravnog lica.

Rešenje o utvrđivanju statusa model centra iz st. 1. i 2. ovog člana donosi ministar.

Bliže uslove za sticanje statusa model centra, način rada, finansiranja i druga pitanja od značaja za model centar propisuje ministar.

## IV. EVIDENCIJE I JAVNE ISPRAVE

### Evidencije

### *Član 28.*

U obrazovanju odraslih vode se evidencije o:

1. polaznicima i kandidatima;
2. uspehu polaznika i kandidata;
3. ispitima;
4. ostvarivanju programa;
5. licima radno angažovanim u obrazovanju odraslih.

Evidencije koje se odnose na formalno osnovno i srednje obrazovanje odraslih vode se u skladu sa propisima kojima se uređuje taj nivo obrazovanja.

## Evidencija o polazniku i kandidatu

### *Član 29.*

Evidenciju o polazniku i kandidatu čine podaci o njihovom identitetu (lični podaci), obrazovnom, socijalnom i zdravstvenom statusu, kao i podaci o preporučenoj i pruženoj dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci.

Lični podaci o polazniku i kandidatu su: ime i prezime i ime i prezime roditelja, odnosno staratelja, jedinstveni matični broj građana, pol, datum rođenja, mesto, opština i država rođenja, adresa, mesto, opština i država stanovanja, kontakt telefon, adresa elektronske pošte, matični broj, nacionalna pripadnost, državljanstvo, podaci o zdravstvenom stanju koji mogu biti od uticaja na ostvarivanje obrazovanja odraslih.

Izjašnjenje o nacionalnoj pripadnosti nije obavezno.

Podaci o obrazovnom statusu polaznika i kandidata su: podaci o sticanju svojstva polaznika i kandidata, podaci o priznavanju prethodnog učenja, jeziku na kome se ostvaruje obrazovanje odraslih, podaci o sticanju kompetencija i kvalifikacija, podaci o ispisivanju, isključenju iz aktivnosti i napuštanju obrazovne aktivnosti i podaci o ispunjavanju obaveza.

Podaci o socijalnom statusu polaznika i kandidata su podaci o uslovima stanovanja (stanovanje u stanu, kući, porodičnoj kući, podstanarstvo, stanovanje u domu i drugi oblici stanovanja) i porodici (broj članova, obrazovni nivo i zaposlenje članova porodičnog domaćinstva i primanje socijalne pomoći). Ovi podaci se prikupljaju samo za obrazovanje po programima odraslih koji se finansiraju iz budžeta Republike Srbije.

Podatak o zdravstvenom statusu polaznika i kandidata je podatak o tome da li je odrasli obuhvaćen primarnom zdravstvenom zaštitom.

Podaci o preporučenoj i pruženoj dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci su podaci koje dostavlja interesorna komisija koja vrši procenu potreba i podaci o njihovoj ostvarenosti.

## Evidencija o uspehu polaznika i kandidata

### *Član 30.*

Evidenciju o uspehu polaznika i kandidata čine podaci kojima se određuje stepen ostvarenosti kompetencija i kvalifikacija i datim javnim ispravama i ispravama.

## Evidencija o ispitima

### *Član 31.*

Evidenciju o ispitima čine podaci o ispitu kojim se dokazuje sticanje kvalifikacije, ključne ili stručne kompetencije.

## Evidencija o ostvarivanju programa

### *Član 32.*

Evidenciju o ostvarivanju programa čine podaci o ostvarivanju programa obrazovanja odraslih.

## Evidencija o licima radno angažovanim u obrazovanju odraslih

### *Član 33.*

Evidenciju o licima radno angažovanim u obrazovanju odraslih čine sledeći podaci: ime i prezime, jedinstveni matični broj građana, pol, datum rođenja, mesto, opština i država rođenja, adresa, mesto, opština i država stanovanja, kontakt telefon, adresa elektronske pošte, nivo i vrsta obrazovanja, podaci o stručnom usavršavanju i stečenim zvanjima, podaci o državljanstvu, sposobnosti za rad, podatak o poznavanju jezika nacionalne manjine, podatak o vrsti radnog odnosa, načinu i dužini radnog angažovanja, istovremenim angažovanjima u drugim ustanovama, podaci o zaduženjima po posebnom planu i programu, a u svrhu ostvarivanja programa obrazovanja odraslih, u skladu sa zakonom.

## Način prikupljanja podataka u evidencijama

### *Član 34.*

Podaci u evidencijama prikupljaju se na osnovu dokumentacije izdate od strane nadležnih organa koje dostavljaju punoletni polaznici i kandidati i roditelji, odnosno staratelji i izjava punoletnih polaznika i kandidata i roditelja, odnosno staratelja.

Naročito osetljivi podaci obrađuju se uz pristanak punoletnog polaznika i kandidata i roditelja, odnosno staratelja, koji se daje u pismenom obliku, u skladu sa zakonom kojim se uređuje zaštita podataka o ličnosti.



## Vođenje evidencija

### *Član 35.*

Prikupljeni podaci čine osnov za vođenje evidencija.

Javno priznati organizator aktivnosti vodi evidencije elektronski, u okviru jedinstvenog informacionog sistema prosvete i u papirnoj formi na propisanim obrascima.

Vrstu, naziv i sadržaj obrazaca i način vođenja evidencija propisuje ministar i odobrava njihovo izdavanje.

Evidencija se vodi na srpskom jeziku ćiriličkim pismom, a latiničkim pismom u skladu sa zakonom.

Kada se obrazovno-vaspitni rad ostvaruje i na jeziku nacionalne manjine, evidencija se vodi i na jeziku i pismu te nacionalne manjine.

Evidencija se može voditi i samo na jeziku i pismu nacionalne manjine na obrascu koji propisuje ministar, kao deo podzakonskog akta iz stava 3. ovog člana.

## Obrada podataka

### *Član 36.*

Podatke u evidencijama prikuplja javno priznati organizator aktivnosti.

Odgovorno lice javno priznatog organizatora aktivnosti stara se i odgovorno je za blagovremen i tačan unos podataka i održavanje ažurnosti evidencija i bezbednost podataka, bez obzira na način njihovog vođenja.

## Rokovi čuvanja podataka u evidencijama

### *Član 37.*

Lični podaci iz evidencije o polaznicima i kandidatima i podaci iz evidencije o uspehu polaznika i kandidata kojima se određuje stepen ostvarenosti standarda ključnih i stručnih kompetencija i kvalifikacija i podaci o izdatim javnim ispravama i uverenjima, čuvaju se trajno.

Ostali podaci iz čl. 29-33. čuvaju se deset godina.

Podaci iz evidencije o licima radno angažovanim u obrazovanju odraslih čuvaju se deset godina.

## Javna isprava

### *Član 38.*

Javno priznati organizator aktivnosti izdaje polazniku odnosno kandidatu javnu ispravu na propisnom obrascu.

Javna isprava u smislu ovog zakona izdaje se za:

1. ostvaren standard ključnih kompetencija za nivo osnovnog obrazovanja odraslih;
2. ostvaren standard ključnih kompetencija za opšteobrazovni deo srednjeg stručnog obrazovanja odraslih;
3. ostvaren standard stručnih kompetencija;
4. ostvareni standard kvalifikacije u celini.

Podaci iz javne isprave upisuju se u radnu knjižicu.

Naziv, sadržaj i izgled obrasca javne isprave iz stava 1. ovog člana propisuje ministar.

## Uverenje

### *Član 39.*

Za delimično ostvaren standard stručnih kompetencija ili kvalifikacije javno priznati izvođač aktivnosti, izdaje polazniku, odnosno kandidatu uverenje na propisanom obrascu, u skladu sa ovim zakonom.

Podaci iz uverenja iz stava 1. ovog člana upisuju se u radnu knjižicu.

Naziv, sadržaj i izgled obrasca uverenja iz stava 1. ovog člana propisuje ministar.

## Izdavanje javne isprave i uverenja

### *Član 40.*

Javna isprava, odnosno uverenje izdaje se na srpskom jeziku ćiriličkim pismom, a latiničkim pismom u skladu sa zakonom.

Kada se obrazovna aktivnost ostvaruje ili postupak priznavanja prethodnog učenja sprovodi na jeziku nacionalne manjine, javna isprava, odnosno uverenje izdaje se i na tom jeziku, u skladu sa zakonom.

Verodostojnost javne isprave overava se pečatom, u skladu sa zakonom.

Opštim aktom javno priznatog organizatora aktivnosti određuje se lice odgovorno za upotrebu i čuvanje pečata.

## Baza podataka i jedinstveni informacijski sistem prosvete

### *Član 41.*

Javno priznati organizator aktivnosti vodi bazu podataka.

Baza podataka predstavlja skup svih evidencija propisanih zakonom koje javno priznati organizator aktivnosti vodi u elektronskom obliku i dostavlja Ministarstvu.

Jedinstveni informacijski sistem prosvete objedinjuje podatke iz evidencija svih javno priznatih organizatora aktivnosti koji se vode kao baza podataka.

Jedinstveni informacijski sistem prosvete uspostavlja i njime upravlja Ministarstvo, u skladu sa Zakonom.

## Registar

### *Član 42.*

Ministarstvo vodi registar aktivnosti obrazovanja odraslih i javno priznatih organizatora aktivnosti kojima su data ili oduzeta odobrenja.

Sadržaj i način vođenja registra propisuje ministar.

Registar aktivnosti obrazovanja odraslih i javno priznatih organizatora aktivnosti kojima su data ili oduzeta odobrenja je javan i objavljuje se na zvaničnoj web stranici Ministarstva.

## V. PLANOWI I PROGRAMI OBRAZOVANJA ODRASLIH

### Planovi i programi obrazovanja odraslih

### *Član 43.*

Obrazovanje odraslih zasniva se na planovima i programima obrazovanja odraslih ili delovima odgovarajućih programa za učenike kojima odrasli stiču ključne i stručne kompetencije i kvalifikacije potrebne za lični i profesionalni razvoj, rad i zapošljavanje, kao i društveno odgovorno ponašanje, odnosno dopunjuju znanja, veštine, sposobnosti i stavove:

1. jezičke i matematičke pismenosti;
2. vladanja maternjim i stranim jezicima;
3. naučne pismenosti u prirodnim i društvenim naukama;
4. vladanja informacijsko-komunikacionom tehnologijom;
5. medijske pismenosti;
6. za rad u struci;

7. za preduzetništvo i rukovođenje;
8. kreativnog izražavanja i učestvovanja u kulturnim, umetničkim i sportskim događanjima;
9. za odgovorno obavljanje uloge aktivnog građanina i poštovanje ljudskih i građanskih prava;
10. socijalne veštine, sposobnosti za rešavanje problema, komunikaciju i timski rad;
11. za očuvanje i zaštitu okoline;
12. za obezbeđivanje bezbednih i zdravih uslova na radu radi ostvarivanja fizičkog, psihičkog i socijalnog blagostanja zaposlenih;
13. druga znanja, veštine, sposobnosti i stavovi.

Program može imati modularnu strukturu i može biti organizovan po ciklusima.

Programi obrazovanja odraslih prilagođeni su uzrastu, prethodnom obrazovanju, znanju, veštinama i sposobnostima odraslih u skladu sa utvrđenim ishodima, a namenjeni su:

1. obrazovanju i osposobljavanju odraslih kojima je prestalo pravo na redovno obrazovanje;
2. prekvalifikaciji, dokvalifikaciji ili specijalističkom obrazovanju;
3. obrazovanju i osposobljavanju nezaposlenih za potrebe tržišta rada;
4. usavršavanju radi postizanja višeg stepena znanja u profesiji i podizanja produktivnosti rada;
5. obrazovanju za prihvatanje vrednosti demokratije i građanskog društva;
6. obrazovanju za ostvarivanje posebnih prava pripadnika nacionalnih manjina;
7. obrazovanje odraslih lica sa smetnjama u razvoju, sa invaliditetom i posebno nadarenih lica;
8. obrazovanju posebnih grupa (socijalno isključenih grupa).

## Programi formalnog i neformalnog obrazovanja

### *Član 44.*

Programi obrazovanja odraslih su programi formalnog i neformalnog obrazovanja.

Programi formalnog obrazovanja odraslih obuhvataju:

1. programe za sticanje osnovnog i srednjeg obrazovanja odraslih;
2. programe za sticanje kvalifikacija;
3. programe specijalističkog i majstorskog obrazovanja;
4. programe usavršavanja, za obavljanje zanimanja ili posla.

Programi neformalnog obrazovanja obuhvataju:

1. programe rada u struci;
2. programe preduzetništva i rukovođenja;
3. programe iz poznavanja nauke i tehnologije;
4. programe obuke za rad na računaru;
5. programe stranih jezika;

6. programe zaštite okoline i ekologije;
7. programe razvoja i očuvanja bezbednih i zdravih uslova rada;
8. programe kreativnog i umetničkog izražavanja;
9. programe sticanja ili dopunjavanja drugih znanja, veština, sposobnosti i stavova;
10. programe koji nastaju u skladu sa zahtevima i potrebama tržišta rada.

Nastavnim planom i programom za odrasle bliže se utvrđuju: cilj, zadaci i sadržaj obrazovanja, nedeljni i godišnji broj časova nastave i drugih oblika obrazovno-vaspitnog rada, način i oblici ostvarivanja tog rada.

## Programi formalnog osnovnog obrazovanja odraslih

### *Član 45.*

Osnovno obrazovanje odraslih organizuje se po razredima od prvog do osmog razreda i traje od tri do pet godina, u skladu sa školskim programom.

Obrazovanje iz stava 1. ovog člana može biti organizovano i po ciklusima, a trajanje ciklusa i razredi koji su uključeni u ciklus utvrđeni su programom obrazovanja odraslih, u skladu sa zakonom kojim se uređuje osnovno obrazovanje i vaspitanje.

Nastavni predmeti koji se izučavaju prema nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja odraslih, jesu:

1. obavezni predmeti;
2. obavezni moduli.

Odrasli iz stava 1. ovog člana mogu steći osnovno obrazovanje pohađanjem nastave ili polaganjem ispita.

Broj odraslih u odeljenju, odnosno grupi ne može biti manji od 15 ni veći od 20.

Vreme upisa, odnosno prijavljivanja ispita uređuje se statutom škole koja obavlja osnovno obrazovanje i vaspitanje odraslih.

Odrasli je završio razred ako ima pozitivne broјčane ocene iz svih predmeta.

Odrasli se ocenjuje iz predmeta i modula opisnom i broјčanom ocenom.

Vrednovanje postignuća odraslih iz predmeta i modula vrši se za svaku završenu godinu obrazovanja.

Odrasli je završio godinu obrazovanja ako ima pozitivne broјčane ocene iz svih predmeta i modula, a ako ima nedovoljne ocene polaže ispite iz tih predmeta i modula.

Odrasli koji imaju nedovoljne ocene iz pojedinih predmeta polaže ispite iz tih predmeta.

Vladanje odraslih ne ocenjuje se.

## Donošenje programa obrazovanja odraslih

### *Član 46.*

Programi formalnog obrazovanja odraslih donose se u skladu sa Zakonom i posebnom zakonom.

Programi neformalnog obrazovanja odraslih donose se u postupku odobravanja u skladu sa zakonom.

## VI. POLAZNICI I KANDIDATI

### Polaznici i kandidati

### *Član 47.*

Status polaznika odrasli stiče upisom u aktivnost obrazovanja odraslih kod javno priznatog organizatora aktivnosti, a status kandidata – uključivanjem u postupak priznavanja prethodnog učenja.

Odrasli može da stekne kvalifikaciju ako ima stečeno osnovno obrazovanje ili ima javnu ispravu o ključnim kompetencijama na nivou osnovnog obrazovanja.

Posebni uslovi i starosna granica za sticanje statusa polaznika, odnosno kandidata utvrđuju se standardom kvalifikacije.

Status polaznika, odnosno kandidata, prestaje:

1. sticanjem kompetencije ili kvalifikacije;
2. ispisivanjem;
3. isključenjem iz aktivnosti obrazovanja odraslih zbog učinjene povrede zabrana propisanih Zakonom;
4. napuštanjem obrazovne aktivnosti i zbog neopravdanog neispunjavanja obaveza utvrđenih za određene aktivnosti obrazovanja odraslih.

Ugovorom između javno priznatog organizatora aktivnosti i polaznika, odnosno kandidata, utvrđuju se međusobna prava, obaveze i odgovornosti.

### Troškovi obrazovanja

### *Član 48.*

Za sticanje osnovnog obrazovanja i prvog zanimanja odrasli ne plaća troškove.

Za ostale aktivnosti obrazovanja odraslih troškove snose polaznici i kandidati programa, poslodavci kod kojih su zaposleni, organizacija nadležna za poslove zapošljavanja ili druga zainteresovana pravna i fizička lica.

## VII. ZAPOSLENI I RADNO ANGAŽOVANI U OBRAZOVANJU ODRASLIH

### Izvođači programa obrazovanja odraslih

#### *Član 49.*

Zadatak izvođača programa obrazovanja odraslih je da osiguraju uvažavanje opštih principa i ciljeva obrazovanja odraslih, ostvarivanje i unapređivanje programa obrazovanja odraslih.

Nastavnik je lice koje ostvaruje nastavu i druge oblike obrazovnog rada u osnovnoj i srednjoj školi u skladu sa Zakonom, posebnim zakonom i ovim zakonom.

Predavač, trener, voditelj, instruktor i drugi su lica koja, osim odgovarajućeg obrazovanja utvrđenog standardom kvalifikacije, imaju kompetencije utvrđene programom aktivnosti obrazovanja odraslih.

### Stručni saradnik

#### *Član 50.*

Zadatak stručnog saradnika jeste da savetodavnim radom i drugim oblicima rada unapređuje obrazovanje odraslih i pruža stručnu pomoć polaznicima, kandidatima i izvođačima aktivnosti obrazovanja odraslih po pitanjima od značaja za ostvarivanje aktivnosti obrazovanja odraslih.

Stručne poslove u okviru aktivnosti obrazovanja odraslih obavljaju andragog, psiholog i bibliotekar, u skladu sa Zakonom.

Ako organizator aktivnosti nema sve stručne saradnike predviđene ovim zakonom, u postupku verifikacije, odnosno odobravanja procenjuje se opravdanost odstupanja.

### Saradnik

#### *Član 51.*

Zadatak saradnika jeste da svojim znanjem, savetodavnim i stručnim radom obezbedi kvalitetnije ostvarivanje aktivnosti obrazovanja odraslih.

Saradnik ima kvalifikacije i kompetencije utvrđene programom aktivnosti obrazovanja odraslih.

## **Pedagoški i andragoški asistent**

### *Član 52.*

Pedagoški i andragoški asistent pruža pomoć i dodatnu podršku polaznicima i kandidatima, u skladu sa njihovim potrebama, saraduje sa izvođačima aktivnosti obrazovanja odraslih i stručnim saradnicima, saradnicima, organizacijama i udruženjima i jedinicom lokalne samouprave, u cilju kvalitetnijeg ostvarivanja aktivnosti obrazovanja odraslih.

Pedagoški i andragoški asistent ima kvalifikacije i kompetencije utvrđene programom aktivnosti obrazovanja odraslih.

## **Radni odnos**

### *Član 53.*

Lice radno angažovano u obrazovanju odraslih zasniva radni odnos, odnosno radno se angažuje po drugom osnovu kod javno priznatog organizatora aktivnosti saglasno Zakonu i opštim propisima o radu.

## **Stručno usavršavanje**

### *Član 54.*

Lice radno angažovano u obrazovanju odraslih ima pravo i obavezu stalnog stručnog usavršavanja, u skladu sa zakonom.

# **VIII. GODIŠNJI PLAN OBRAZOVANJA ODRASLIH**

## **Godišnji plan obrazovanja odraslih**

### *Član 55.*

Godišnjim planom obrazovanja odraslih u Republici Srbiji:

1. utvrđuju se prioritetne obrazovne i radne oblasti i aktivnosti obrazovanja odraslih;



2. određuje se raspoređivanje obrazovnih i radnih oblasti i aktivnosti obrazovanja odraslih na jedinice lokalne samouprave pri čemu se vodi računa o potrebama tržišta rada, racionalnom korišćenju postojećih obrazovnih kapaciteta, broju kandidata, odnosno polaznika obrazovanja, razvojnim specifičnostima pojedinih područja, ciljevima i principima obrazovanja odraslih;
3. određuje se okvirni obim i izvori sredstava koja su potrebna za realizaciju godišnjeg plana;
4. određuje se dinamika ostvarivanja planiranih aktivnosti obrazovanja odraslih;
5. određuju se kriterijumi za raspodelu sredstava.

## Donošenje godišnjeg plana obrazovanja odraslih

### *Član 56.*

Godišnji plan obrazovanja odraslih donosi Vlada, na predlog Ministarstva, do početka školske godine.

Godišnji plan obrazovanja odraslih usklađivaće se sa sredstvima opredeljenim zakonom u budžetu Republike Srbije za narednu godinu.

U pripremi godišnjeg plana obrazovanja odraslih Ministarstvo pribavlja podatke o potrebama za aktivnostima obrazovanja odraslih od autonomne pokrajine, jedinica lokalne samouprave, privrednih komora, udruženja poslodavaca, reprezentativnih sindikata i drugih subjekata preko školskih uprava.

Podaci o potrebi za aktivnostima obrazovanja odraslih pribavljaju se od organizacije nadležne za poslove zapošljavanja, drugih ministarstava i drugih državnih organa.

Na predlog godišnjeg plana obrazovanja odraslih Ministarstvo pribavlja mišljenje Saveta za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih i saglasnost ministarstva nadležnog za poslove zapošljavanja.

## Sprovođenje godišnjeg plana obrazovanja odraslih

### *Član 57.*

U sprovođenju godišnjeg plana obrazovanja odraslih Ministarstvo objavljuje konkurse za izvođenje planiranih aktivnosti obrazovanja odraslih.

Pravo učesća na konkursu imaju javno priznati organizatori aktivnosti.

Na osnovu raspisanog konkursa, ministar donosi rešenje o izboru javno priznatog organizatora aktivnosti i odlučuje o raspodeli sredstava za realizaciju planiranih aktivnosti obrazovanja odraslih.

Ministarstvo prati sprovođenje godišnjeg plana obrazovanja odraslih i preduzima mere koje su potrebne za izvođenje planiranih programa aktivnosti obrazovanja odraslih.

## IX. PLANIRANJE I FINANSIRANJE OBRAZOVANJA ODRASLIH

### Izvori sredstava

#### *Član 58.*

Sredstva za finansiranje obrazovanja odraslih obezbeđuju se u budžetu Republike Srbije, budžetu autonomne pokrajine i budžetima jedinica lokalne samouprave u skladu sa godišnjim planom obrazovanja odraslih, neposredno od polaznika i kandidata i poslodavaca, kao i iz drugih izvora.

### Sredstva iz budžeta Republike Srbije

#### *Član 59.*

U budžetu Republike Srbije obezbeđuju se sredstva za:

1. finansiranje programa osnovnog obrazovanja odraslih i prvog zanimanja;
2. druge aktivnosti obrazovanja odraslih predviđene godišnjim planom obrazovanja odraslih;
3. finansijske podsticaje za opremanje nastavnim i drugim materijalnim sredstvima i razvojne programe i projekte u skladu sa godišnjim planom obrazovanja odraslih.

### Sredstva iz budžeta autonomne pokrajine

#### *Član 60.*

U budžetu autonomne pokrajine obezbeđuju se sredstva za:

1. finansiranje programa predviđenih pokrajinskim planom obrazovanja odraslih;
2. podsticaje za opremanje nastavnim i drugim materijalnim sredstvima i razvojne programe i projekte u oblasti obrazovanja odraslih na pokrajinskom nivou.

### Sredstva iz budžeta jedinice lokalne samouprave

#### *Član 61.*

U budžetu jedinice lokalne samouprave obezbeđuju se sredstva za:

1. javno priznate organizatore aktivnosti kojima je jedinica lokalne samouprave osnivač, za investicije i investiciono održavanje, kao i za stalne troškove;
2. finansiranje programa predviđenih lokalnim planom obrazovanja odraslih;
3. finansijske podsticaje za opremanje nastavnim i drugim materijalnim sredstvima i razvojne programe i projekte u oblasti obrazovanja odraslih na lokalnom nivou;
4. rad saveta.

## X. NADZOR

### Inspeksijski i stručno - pedagoški nadzor

#### *Član 62.*

Inspeksijski i stručno-pedagoški nadzor nad radom javno priznatih organizatora aktivnosti vrši Ministarstvo, u skladu sa Zakonom.

### Osiguranje kvaliteta rada u obrazovanju odraslih

#### *Član 63.*

Spoljašnje vrednovanje kvaliteta rada javno priznatih organizatora aktivnosti koji realizuju programe obrazovanja odraslih vrše Ministarstvo i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, u skladu sa Zakonom.

## XI. KAZNENE ODREDBE

#### *Član 64.*

Novčanom kaznom od 100.000,00 do 1.000.000,00 dinara kazniće se za prekršaj pravno lice – javno priznati organizator aktivnosti, a od 10.000,00 do 250.000,00 preduzetnik – javno priznati organizator aktivnosti koji:

1. ne vodi evidenciju ili je vodi suprotno odredbama ovog zakona (čl. 28-37);
2. izda javnu ispravu, odnosno uverenje suprotno odredbama ovog zakona (čl. 38-40);
3. ne zaključi ugovor sa polaznikom, odnosno kandidatom ili uključi u aktivnosti obrazovanja odraslih polaznika ili kandidata suprotno članu 47. ovog zakona;
4. od polaznika ili kandidata naplati troškove koji se finansiraju iz budžeta Republike Srbije (član 48. stav 1);
5. angažuje izvođače programa obrazovanja odraslih i druge saradnike suprotno čl. 49-53.

Novčanom kaznom od 5.000,00 do 100.000,00 dinara za prekršaj iz stava 1. ovog člana kazniće se i odgovorno lice javno priznatog organizatora aktivnosti.

## XII. POVERAVANJE POSLOVA DRŽAVNE UPRAVE AUTONOMNOJ POKRAJINI

### *Član 65.*

Poslove utvrđene članom 18. stav 1. (postupak za izdavanje odobrenja drugoj organizaciji koja obavlja delatnost i ima sedište na teritoriji autonomne pokrajine); članom 19. (oduzimanje odobrenja) i članom 62. (inspekcijski nadzor), kao poverene obavlja nadležni organ autonomne pokrajine.

## XIII. PRELAZNE I ZAVRŠNE ODREDBE

### *Član 66.*

Propisi potrebni za sprovođenje ovog zakona doneće se u roku od šest meseci od dana stupanja na snagu ovog zakona.

### *Član 67.*

Ovaj zakon stupa na snagu osmog dana od dana objavljivanja u „Službenom glasniku Republike Srbije”, a primenjuje se od 1. januara 2014. godine.

**Hronika, Kritika i Polemika**

---

**Chronicle, Reviews, Polemics**



## *Conference:*

# Anticipating skills needs at EU level - Report on EU Skills Panorama

The aim of this report is to give a short overview of EU Skills Panorama, but more importantly, to give some critical insight into the dominant approach to education and learning and into prevailing terminology, such as *skills, occupations, mismatch*, etc.

## **Background of EU Skills Panorama**

The context of EU Skills Panorama can be found in EU documents such as:

- ‘Rethinking Education’ strategy;
- Europe 2020 flagship Agenda for New Skills and Jobs;
- The European Vacancy and Recruitment Report (EVRR).

Better matching between labour supply and labour demand is one of its key strategies, as outlined in the Commission’s April 2012 Employment Package. It is considered in EU discourse that this aim can be achieved through, *inter alia*, better forecasting of skills needs, allowing the relevant authorities and stakeholders to adapt education and training curricula for young people so as to make education and career choices more information- and analysis based.

The Panorama complements other EU tools such as the European Vacancy Monitor, employer surveys, and the European Sector Skills Councils. It completes practical information such as the Europass CV which is used by more than 10 million Europeans. The Skills Panorama is to be further developed and updated with the support of Member States and various partner organisations.

## **What is EU Skills Panorama?**

EU Skills Panorama is a website presenting quantitative and qualitative information on short – and medium-term skills needs, skills supply, and skills mismatch-

es. Drawing on data and forecasts compiled at EU and Member State level, the Panorama will highlight the fastest growing occupations as well as the top ‘bottleneck’ occupations with high numbers of unfilled vacancies. The website contains detailed information sector by sector, profession by profession, and country by country. It is supported by the Network of National Observatories on Skills Needs and Mismatches, the European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), and the European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound).

The Panorama includes:

- Analytical highlights focusing on occupational trends as well as on specific sectors or on transversal skills. The trends in the top growth occupations, and in the top ‘in demand’ occupations are analysed, and forecasts at sector level, together with specific skill needs and mismatches are presented;
- An inventory of existing information sources at the national, European or international level, which allows users an easy access to previously dispersed information.

### **Who is the target group?**

This first version of the Panorama is mainly intended for policy-makers, researchers, intermediary services, and practitioners. It allows for in-depth analysis and the development of evidence-based policy in the areas of training and education planning, as well as the development of targeted measures to tackle labour market mismatches. The Panorama will be further developed to meet the needs of jobseekers, workers and students, so that they can make more informed career choices.

### **Upskilling vs. education: possible consequences**

Firstly, it is interesting to look at how education is understood in the framework of the EU Skills Panorama. In almost all speeches and presentations delivered at the final conference, it is emphasised that educational reforms need to change schools and universities into institutions that are more responsive to labour market needs (not a new idea, but at the peak of economic crisis a very influential one), which obviously reduces *education* to mostly *upskilling*. Since the initiative is developed in cooperation between DG Employment and DG EAC, it is ex-



pected and understandable that the focus would be on vocational education and training. However, we do need to raise further questions of how this approach to education and learning will influence educational thought in general. If we in the field of education accept (and it seems that we already did) the concept of 'upskilling', what else do we accept? We cannot forget that policy is discursive practice, which means that it is constructed in a socio-political context and it will continue to build up European society according to architecture that is created in economic narrative and within the neo-liberal approach. Even though the relationship between work and education is highlighted, it is not perceived as a functional one – it is more about two parallel, independent data bases. The 'educational part' is very 'weak' – which is obvious, for example, with indicators, or transversal skills – they do not seem to be of any importance.

Years ago an unwritten 'agreement' was made to use the term 'competences', in order to put an emphasis on the ability to perform and to accentuate 'knowledge in use'. The consequence was that not just the general public, but also scientists and researchers have begun to use the term. What kind of reality will be created if we use the term 'upskilling' as a synonym for 'education'? This question is even more problematic if we look at issues brought on by terms such as 'sectors' and 'required skills'. For instance, *environmental awareness skills* are defined as knowledge, abilities, values, and attitudes needed to live in, develop, and support a society that reduces the impact of human activity on the environment. Obviously, there is confusion about the term 'skill' here, since it covers knowledge, abilities, values, and attitudes. Even the Commission was aware that 'awareness' is not and cannot be reduced to 'skill', but it was necessary to use the 'waffle iron' in order to highlight the imposed uniformity of things and to offer a clear, linear solution to the problem of unemployment.

Of course, there is a question of why there was such a huge necessity to make a shift towards using the term 'skills' instead of 'competence'? Certainly, this is related to the issue of unemployment, but we suggest that it is essential to be critical towards the terms and concepts being used, since these terms create reality and, as we said, reduce education to 'upskilling' and therefore human development to workplace context.

### **Skill mismatch: reality or discourse?**

Policy makers create not only solutions, but also problems that need to be resolved. They construct discourses that offer both the dilemma and the answer. In trying to find a way out of the economic crisis and a solution to the unemployment faced

by many member countries, the Commission brought out research that suggests that one of the main reasons for this difficult situation is *skill mismatch*. Hence, it is not the low salaries, poor work conditions, or the huge amount of stress that keep people out from – for example – nursing profession. No – people just do not have enough skills to cope with reality. This contradiction is even more obvious in analytical highlights: the work conditions are clearly laid out and explained, but this is done in the framework of skills mismatch. During the panel discussion it is even emphasised that the information about payment is not relevant. So what should we conclude? Who should be blamed for this *skills mismatch*? It is – of course – the unemployed people and the educational institutions.

### Objectivity of Panorama

What should also be taken into account is how the information is selected. The main idea behind the EU Skills Panorama is to offer neutral data that will provide evidence for policy-makers. But is it possible to choose neutrally what data will be included? The sets of collected data will send a certain message to decision makers, practitioners, and individuals, and will have an influence on beliefs and decisions since quantitative data have ‘the authority’ of knowledge and truth. How will this Truth be created and further developed?

### Conclusion

Finally, what will be the future of education? Or should we use the term ‘up-skilling’? What will happen to personal development, creativity, critical thinking, relatedness, openness, tolerance, empathy, and trust? Will these other ‘skills’ disappear from the education agenda just because they do not fit the term and are not considered important to economic growth? The fact that soft skills and some of the key competencies have not been methodologically enough approached by CSOs and non-formal education will remain an obstacle in the future in the situations when we try to lobby for them. The *Network* plans more intensive cooperation with OECD, especially after PIAAC results are published – this might be a good opportunity for the educational sector, but it might also be a symptom of further shifting of EU educational policy towards OECD policy.

Katarina Popović and Maja Maksimović

*European Association for the Education of Adults (EAEA)*  
European InfoNet Adult Education

**Aura Vuorenrinne**

**ERASMUS+ POVEĆAVA FINANSIJSKU PODRŠKU  
OBRAZOVANJU ODRASLIH<sup>1</sup>**

Zemlje članice Evropske unije, Evropska komisija i Evropski parlament konačno su postigli sporazum o novom programu za obrazovanje, omladinu i sport. Za sve stručnjake u obrazovanju odraslih, Erasmus+ na kraju, ne izgleda tako loše.

Erasmus+, prethodno poznat kao Erasmus za sve (*Erasmus for All*) ili *YES Europe* predstavlja kombinaciju programa celoživotnog učenja (*Lifelong Learning Programmes*), programa međunarodne saradnje (npr. *Erasmus Mundus*) i programa Mladi u akciji (*Youth in Action*). Pored ovih programa, Erasmus+ uključuje i sport.

„Prvobitni plan Evropske komisije je značajno unapređen i smatram da zajednica obrazovanja odraslih može biti izuzetno zadovoljna zbog toga“, kaže Gina Ebner, generalna sekretarka Evropskog udruženja za obrazovanje odraslih (EAEA).

### **Smanjena mobilnost učenika**

Prvobitni plan Komisije nije trebalo da uključi nazive programa po sektorima, kao što su Grundtvig i Comenius. Međutim, oni su se pojavili u konačnoj verziji programa. Evropski parlament je čvrsto stao iza starih „brend“ imena. Gospođa Ebner kaže da je veoma zadovoljna što su poslanici Evropskog parlamenta pružili značajnu podršku obrazovanju odraslih.

„Kao što smo se plašili, šeme mobilnosti za odrasle učenike ne postoje u novom programu. U budućnosti, mobilnost je uglavnom moguća za stručnjake u obrazovanju odraslih. Ali, ako strateški partneri budu želeli da uključe mobilnost učenika u svoje aktivnosti, to će svakako biti omogućeno“, podseća gospođa Ebner.

---

<sup>1</sup> Preuzeto sa internet stranice <http://www.infonet-ae.eu/>

### **Više novca za Grundtvig**

Ukupan budžet za Erasmus+ je značajno veći od budžeta za prethodne programe. Obrazovanje u celini će dobiti 77,5% od ukupnog budžeta Erasmus+. Najveći deo, 43% odlazi na visoko obrazovanje. Obrazovanje odraslih će dobiti 5% od budžeta za obrazovanje ili 3,9% od ukupnog budžeta. U poređenju sa starim programom, budžet za obrazovanje odraslih biće veći. „Ovo treba da znači realno povećanje finansiranja za Grundtvig program“, predviđa gospođa Ebner.

Prevela Nataša Pjević

## *Prikaz knjige*

# Dr Fred Newman i dr Phyllis Goldberg: Vodič za stalni lični rast i razvoj – Let's Develop!

*Postoje granice, a razvoj se dešava negde izvan tih granica.*

Lois Holzman

Kao što sam naziv knjige govori, Newman nas vodi putem ličnog rasta i razvoja. Tim putem možemo krenuti po svojoj volji i ukusu, izabравši kako i koliko želimo da učestvujemo u tom putovanju. Možemo biti od onih koji žele da se informišu i čuju nešto novo, a da pritom uzmu ono što im u datom trenutku odgovara, ili od onih koji je vide kao mogućnost da ostvare stalni rast kao ljudsko biće i na taj način promene svoj život. Ovako ili onako, možemo biti neko ko joj se stalno vraća.

Knjiga zaista predstavlja vodič u razvoju, ali ne samo u smislu uopšteno fomulisane poruke da je čovek biće sa neograničenim kapacitetom za rast, već nudi odgovor na pitanje kako. Ipak, ne u formi gotovog recepta, jer recepti i rešenja postoje ukoliko postoji problem. Iako je u našoj kulturi problemski pristup vremenom postao epistemološka osnova, pokretač i inicijator svakog promišljanja o stvarima, autor smatra da u socijalnim odnosima, emocionalnom životu i svim vrstama delatnosti koje zahtevaju ljudsku interakciju, paradigma *problem-rešenje* nije nešto što je razvojno. Ono što je razvojno jeste skretanje pažnje sa odgovora na pitanje *kako*, na sam proces dolaženja do odgovora na pitanje *kako*. Na taj način, autor nudi čitaocima potpuno novi pristup razmatranju svih bitnih pitanja koja se tiču čoveka i njegovog života u vidu revolucionarne metodologije prema kojoj sam proces razvoja dobija ključno mesto. Suštinu te metodologije, dakle, čini *dijalektika produkta* (onoga što želimo da postignemo), s jedne strane i *procesa* kroz koji se aktivnost delovanja (načina dolaženja do onoga što želimo da postignemo) odvija, s druge strane. Ova usmerenost na proces nas odvaja od

sadržaja sa kojim ne možemo mnogo da uradimo. U tom smislu, poruka ove knjige je da zaboravimo traženje uzroka i objašnjenja i da umesto toga postanemo aktivni kreatori svojih života.

Za autora, čovek ne samo da je aktivno biće, već je i socijalno biće u pravom smislu te reči. Razvoj se dešava putem aktivnog delovanja tj. kroz aktivnost sa drugima. Na ovakvim osnovama, Newman je razvio razvojno-klinički pristup poznat pod nazivom socijalna terapija. Tako je u ovu knjigu utkano više od četrdeset godina terapijskog iskustva razvijanog u akademskoj zajednici i van nje: u komuni, školama, na ulicama, komšiluku, teatru i u terapijskoj grupi. Zasnovana na terapijskoj praksi, knjiga obuhvata zanimljive i primamljive naslove, delove koji su nam svima bliski i poznati iz života, teme u kojima je lako prepoznati se. Neke od njih su: davanje i uzimanje, ponašanje, self, partnerski odnosi, porodične vrednosti, odnosi sa decom, seks i prijateljstvo, stid, krivica, zavisnost, bol, odluke, anksioznost, panika, briga, stres... Prijemčiva i u prvi mah poznata, može lako da zavara čitaoca koji od nje očekuje rešenje na kraju poglavlja. Ono što ona nudi umesto toga je radikalno nov pristup životu i svetu, a to je kreiranje svog života sa drugima. Upućujući ljudima poziv da žive razvojno, može se reći da i sama predstavlja poziv na razvoj, a to čini tako što nas uči da kako da se zapitamo i postavimo razvojno pitanje u svakoj situaciji. Tako je izvesnije i izglednije (umesto traganja za rešenjem) da ćemo početi da pronalazimo i dajemo odgovore koji će nas voditi kontinuiranom ličnom rastu i razvoju.

Ova knjiga je originalna još u jednom aspektu, a to je u pristupu ljudima tj. načinu na koji se autor odnosi prema njima. Može se reći, da na taj način on unosi novinu u naučnu literaturu. Newman pristupa čitaocu, kao što pristupa svojim klijentima – kao ravnopravni sagovornik i sa dubokom odgovornošću prema ljudima i zajednici. Učesnik ili klijent u procesu nije biće koje treba oblikovati po nekom zadatom uzoru ili standardu, već ga treba podržati u aktivnom stvaranju sebe. Na taj način, on izražava duboko poverenje u ljude, njihov razvoj i njihove mogućnosti. Ovaj razvojni pristup ljudskom biću provlači se kroz celu knjigu, koja onda otvara mogućnosti u čoveku kao biću za koje nije ni znao da poseduje. Kao takva, namenjena je svima. Autor nema u vidu akademsku čitačku publiku, niti široke mase, pa u tom smislu knjiga nije ni ekspertska, ni populistička, već je jednostavno okrenuta ljudima.

Vodič za razvoj, ne samo da se čita lako, već se čita potpuno slobodno. Čitalac je taj koji bira kako će mu pristupiti. Može se čitati od sredine, od početka do kraja, od kraja ka početku, dakle u svim smerovima i u količini koja prija. Ipak, odabравši da pročitate jedno poglavlje, nismo pročitali specifičan ili izdvojen deo. To znači da se celina ne gubi iz vida ni jednom trenutku, već su sve teme i ideje deo nečeg većeg i kompaktnog. Newman vas na taj način vodi kroz

svoju misao, upravo onako kao što je realizuje i živi u praksi, sa ljudima. Sve ideje su deo koherentnog sistema. A na ljude i na njihov život se gleda kao na celinu. Svako je prisutan na ovom svetu kao društveno biće i kao istorijsko biće. Izdvajati delove ili „partikularnosti“ – kako sam kaže, kao što su osobine ili pripadnost nekoj grupi ili pojedinačni problemi, narušava razvojni proces i gubi iz vida celinu. Ta celovitost ili ukupnost, za razliku od partikularnog, čoveka ne odvaja od ljudi, već omogućava da do izražaja dođe proces traganja za onim što ljudsku jedinku spaja sa svetom.

Okrenuta čoveku, knjiga govori o susretanju. Bilo bi nepotrebno, pretenciozno a i kranje protivno metodologiji i pristupu socijalnoj terapiji, govoriti o njenom kvalitetu. Ipak, može se govoriti o kvalitetu susretanja, i to u smislu da li smo se čitajući je susreli sa sobom, sa drugima, autorom, njegovim saradnicima, teorijskim pristupom, filozofijom, terapijom, metodologijom razvoja i još mnogo čime od svega što je autor ponudio. Ukoliko smo čitajući ostvarili neki od ovih susreta, pomerili smo se, bar malo, ne napred, već u bilo kom smeru ili smislu, dozvolili smo sebi da, za trenutak ili duže, budemo nešto drugo u odnosu na ono što smo bili do tada.

Ovde se radi o učenju života. Gledano sa andragoškog aspekta ona zaista mnogo nudi. Data nam je metodologija učenja koja može da se primeni na svaku situaciju, od ovako značajnih i dubokih pitanja do najkonkretnijih tema i sadržaja. Autor nam daje jasno polazište u radu sa grupama bazirano i građeno na višedecenijskom iskustvu. Jasno dovodi u pitanje pretpostavku da ćemo samo znanjem o tome šta je pogrešno u svetu i u postojećoj kulturi, poboljšati stvari. Kao što je polazna premisa autora da se razvoj dešava u procesu, tako nas i knjiga uvlači u proces čitanja. Drugim rečima, socijalno terapijski pristup insistira na tome da je, kao što sam autor u knjizi opisuje: „pomaganje ljudima da promene svoju životnu aktivnost, upravo ono što menja i način na koji oni razmišljaju o njoj“. Kao što nije ni sam terapijski proces, tako ni obrazovni proces ne treba da bude odvojen od života u kome ljudi žive. To sugeriše da ni teorija razvoja ne treba da bude odvojena na taj način od onoga što je ljudski život. Knjiga nas uči tome u gotovo bukvalnom smislu. Ona je poziv na zajedničku životnu aktivnost neprekidnog stvaranja od strane svih koji žele da se uključe i učestvuju i na način na koji to žele. Obrazovanje i učenje postavljeno na ovakvim osnovama može da ponudi novu perspektivu u pravcu razvoja čoveka i ljudske zajednice. Na indirektan način ukazano je da ne vodi svako obrazovanje razvoju, kao što ni svako učenje nije samo po sebi razvojno. Da bi to bilo, najopštije rečeno, ono treba da podrazumeva mobilisanje kreativnih snaga u čoveku da menja sebe i svoje okruženje, onih snaga koje svako od nas poseduje, a koje može da ispolji kroz razmenu, saradnju i nadopunjavanje sa drugima.

Knjiga „*Let's Develop!*“ nas uči da gradimo životno okruženje u kome možemo da dajemo drugima, a to je upravo ono što nam omogućava da rastemo. Iako nije putokaz, ona se može shvatiti kao mapa koju svako može da otvori i proba da nađe put od onoga gde je sada u ovom trenutku, do onoga gde želi da bude u sledećem.

Tamara Nikolić Maksić i Bojan Ljujić



**KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE**

---

**CONFERENCES AND PUBLICATIONS**



## Odabrane andragoške konferencije za 2013. godinu

1. 2013 *“Transformative Learning Conference”*, March 27, Edmond, Oklahoma, US.
2. *The 2013 conference of the ESREA research network on “Gender and Adult learning”*, October 10-12, University of Coimbra, Portugal.
3. *The 2013 4th International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE 2013)*, October 12-13, Paris, France.
4. *The 2013 Higher Education, Further Education and Skills Conference*, October 23, London, UK.
5. *The 2013 conference of the ESREA research network on the “Education and learning of older adults”*, October 23-25, Vilnius, Lithuania
6. *The 2013 conference at the ESREA research network on “Adult educators, trainers and their professional development (ReNAdNT)”*, November 1-3, Bonn, Germany.
7. *The 2013 AAACE’s Conference „Building Sustainable Futures through Learning and Partnerships”*, November 5-8, Lexington, Kentucky, US.
8. *The 2013 conference of the ESREA research network on “Access, learning careers and identities”*, November 28-30, Linköping, Sweden.



## Pregled andragoških časopisa

### *Adult Education Quarterly, May 2013, Vol. 63 Issue 2*

Maria Adamuti-Trache: *Language Acquisition Among Adult Immigrants in Canada: The Effect of Premigration Language Capital*. pp. 103-126; Sandra D. Bridwell: *A Constructive-Developmental Perspective on the Transformative Learning of Adults Marginalized by Race, Class, and Gender*. pp. 127-146; Wendy Jean Sonstrom, John R. Rachal, Richard S. Mohn: *The Commission of Professors of Adult Education 2008 Standards as Evidenced in the Curricula of Doctoral Education in North America*. pp. 147-164; Eva Kyndt, Filip Dochy, Patrick Onghena, Herman Baert: *The Learning Intentions of Low-Qualified Employees: A Multilevel Approach*. pp. 165-189.

### *Adult Learning, May 2013, Vol. 24, Issue 2*

Kayon K. Murray-Johnson: *Cultural (De)coding and Racial Identity Among Women of the African Diaspora in U.S. Adult Higher Education*. pp. 55-62; David F. Monk: *John Dewey and Adult Learning in Museums*. pp. 63-71; Judy H. Mullet, Nels M. K. Akerson, Allison Turman: *Healing the Past through Story*. pp. 72-78.

### *Educational Philosophy and Theory, May 2013, Vol. 45, Issue 5*

Michael A. Peters: *The Educational Mode of Development*. pp. 477-481; Lynda Stone: *Introducing Noddings and the Symposium*. pp. 482-487; Hanan Alexander: *Caring and Agency: Noddings on happiness in education*. pp. 488-493; Stefan Ramaekers: *But Everything is Against Us Here': Some thoughts on Noddings and on exposing our educational present*. pp. 494-497; Susan Verducci: *Happiness and Education: Tilting at windmills?* pp. 498-501; Andrew Gibbons: *In the Pursuit of Unhappiness: The 'measuring up' of early childhood education in a seamless system*. pp. 502-508; Stephen M. Fishman, Lucille McCarthy: *Conflicting Uses of 'Happiness' and the Human Condition*. pp. 509-515; Anniina Leiviskä: *Finitude, Fallibilism and Education towards Non-dogmatism: Gadamer's hermeneutics in science education*. pp. 516-530; Jacob V. Pearce: *The Potential of Perspectivism for Science*

*Education*. pp. 531-545; Robert Shaw: *The Implications for Science Education of Heidegger's Philosophy of Science*. pp. 546-570; Leena Kakkori: *Education and the Concept of Time*. pp. 571-583; Dimitri Ginev: *Science Teaching as Educational Interrogation of Scientific Research*. pp. 584-597.

*Journal of Higher Education Policy and Management, June 2013,  
Vol. 35, Issue 3.*

Ka Ho Mok, Philip Hallinger: *The quest for world class status and university responses in Asia's World Cities: an introduction by the Guest Editors*. pp. 230-237; Adam R. Nelson: *Regionalisation and internationalisation in higher education and development: a historical perspective, c. 1950-1970*. pp. 238-248; Su-Yan Pan: *China's approach to the international market for higher education students: strategies and implications*. pp. 249-263; Ka Ho Mok, Kar Ming Yu, Yeun-wen Ku: *After massification: the quest for entrepreneurial universities and technological advancement in Taiwan*. pp. 264-279; Pak Tee Ng: *The global war for talent: responses and challenges in the Singapore higher education system*. pp. 280-292; Prapassara Thanosawan, Kevin Laws: *Global citizenship: differing perceptions within two Thai higher education institutions*. pp. 293-304; Li Wang: *Going global: the changing strategy of internationalisation of education in China*. pp. 305-315; Sheng-Ju Chan: *Internationalising higher education sectors: explaining the approaches in four Asian countries*. pp. 316-329.

*Higher Education Research & Development, April 2013, Vol. 32, Issue 3.*

Michael Hughes, Dawn Bennett: *Survival skills: the impact of change and the ERA on Australian researchers*. pp. 340-354; Denise Jackson: *Completing a PhD by publication: a review of Australian policy and implications for practice*. pp. 355-368; Hai Jiang, Lynne Emmerton, Leigh McKaige: *Academic integrity and plagiarism: a review of the influences and risk situations for health students*. pp. 369-380; Sandra Jones: *Beyond the teaching-research nexus: the Scholarship-Teaching-Action-Research (STAR) conceptual framework*. pp. 381-391; Nigar G. Khawaja, Maria Luisa R. Santos, Mojtaba Habibi, Rachel Smith: *University students' depression: a cross-cultural investigation*. pp. 392-406; P. J. MacKinnon, D. Hine, R. T. Barnard: *Interdisciplinary science research and education*. pp. 407-419; Phoebe Maloney, Karen Stagnitti, Adrian Schoo: *Barriers and enablers to clinical fieldwork education in rural public and private allied health practice*. pp. 420-435; Colleen McMurchy-Pilkington: *"We are family": Māori success in foundation programmes*. pp. 436-449; Beverley Oliver: *Graduate attributes as a focus for institution-wide*

*curriculum renewal: innovations and challenges.* pp. 450-463; John Schulz: *The impact of role conflict, role ambiguity and organizational climate on the job satisfaction of academic staff in research-intensive universities in the UK.* pp. 464-478; Cor J. M. Suhre, Ellen P. W. A. Jansen, M. Torenbeek: *Determinants of timely completion: the impact of Bachelor's degree programme characteristics and student motivation on study progress.* pp. 479-492; Suzanne Young, Swati Nagpal: *Meeting the growing demand for sustainability-focused management education: a case study of a PRME academic institution.* pp. 493-506.

*Educational Media International, May 2013, Vol. 50, Issue 2.*

Qing Chen, Santosh Panda: *Needs for and utilization of OER in distance education: a Chinese survey.* pp. 77-92; Natalie Cooper, Lori Lockyer, Ian Brown: *Developing multiliteracies in a technology-mediated environment.* pp. 93-107; Shanthi Suraj Nair, Lee Yong Tay, Joyce Hwee Ling Koh: *Students' motivation and teachers' teaching practices towards the use of blogs for writing of online journals.* pp. 108-119; Michael Stevenson, John G. Hedberg: *Learning and design with online real-time collaboration.* pp. 120-134; Shih-Hsiung Liu, Shih-Chieh Tsao: *How did the meanings constructed by Taiwanese pre-service teachers from educational news media affect their beliefs?* pp. 135-147.





# 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, 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 (5<sup>th</sup> edition). (2001) ili (6<sup>th</sup> 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 *katgorije*: originalni 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, 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* (5<sup>th</sup> edition). (2001) or (6<sup>th</sup> 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.

### **Andragogical Studies**

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

### **Publisher**

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

**ISSN:** 0354-5415

**UDK:** 37.013.83+374

### **Editors**

MIOMIR DESPOTOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy  
KATARINA POPOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

### **Assistant Editor**

Maja Maksimović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

### **Editorial Board**

Šefika Alibabić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy  
Arne Carlsen, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Germany  
Heribert Hinzen, dvv international, Germany  
Peter Jarvis, University of Surrey, UK  
Nada Kačavenda-Radić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy  
Radivoje Kulić, Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica  
Snežana Medić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy  
Balázs Németh, University of Pécs, Hungary  
Ekkehard Nuissl von Rein, DIE, Germany  
Kristinka Ovesni, University of Belgrade, Faculty of Philosophy  
Aleksandra Pejatović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy  
Dušan Savićević, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

**Typesetting:** Zoran Imširagić

**Proofreading:** Mira Savić

**English proofreading:** Sanja Đerasimović

**Printed and bound by:** Čigoja štampa, Belgrade

Andragogical Studies was launched in 1994, and since 2002 the journal is published twice annually. Editorial responsibility is on Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy and Adult Education Society, Belgrade. Andragogical Studies is supported by Ministry of Education, Science and Technological Development, *dvv international* – Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association and BMZ – German Ministry for Economic Cooperation and Development.

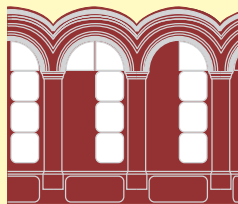
**Catalogue:** National Library of Serbia.

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

**Indexing:** This journal is indexed in National Library of Serbia (<http://scindeks-repozitorijum.nb.rs>), Serbian Library Consortium (<http://nainfo.nb.rs/kategorizacija/>); Ministry of Education, Science and Technological Development; dvv international (<http://www.dvv-soe.org>); Education Research Abstracts (ERA) (<http://www.informaworld.com/>) and Contents Pages in Education (CPE) (<http://www.tandf.co.uk/journals/ccpe>) – Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>).

Andragogical Studies is a member of the *Infonett Adult Education* network, Grundtvig / EU Lifelong Learning Program (<http://www.infonet-ae.net/partner.htm>).

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



1838