

YU ISSN 0354-5415  
UDK 37.013.83+374

# *Andragoške studije*

Časopis za  
proučavanje  
obrazovanja  
i učenja odraslih

---

# *Andragogical Studies*

Journal for  
the Study of  
Adult Education and  
Learning

Broj 2, novembar 2008.

## **Andragoške studije**

Broj 2, novembar 2008. str. 209 – 412

### **Izdavač:**

*Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet  
Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, Srbija*

### **Glavni urednik:**

*Miomir Despotović, Filozofski fakultet, Beograd*

### **Odgovorni urednik:**

*Katarina Popović, Filozofski fakultet, Beograd*

### **Uredništvo**

*Šefika Alibabić, Filozofski fakultet, Beograd  
Heribert Hinzen, dvv international, Germany  
Peter Jarvis, University of Surrey, UK  
Nada Kačavenda-Radić, Filozofski fakultet, Beograd  
Radivoje Kulić, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica  
Snežana Medić, Filozofski fakultet, Beograd  
Balázs Németh, University of Pécs, Hungary  
Kristinka Ovesni, Filozofski fakultet, Beograd  
Aleksandra Pejatović, Filozofski fakultet, Beograd  
Franz Pöggeler, University of Aachen, Germany  
Dušan Savićević, Filozofski fakultet, Beograd*

### **Tehnički urednik:**

*Zoran Imširagić*

### **Lektura i korektura priloga na srpskom**

*Tatjana Sredojević*

### **Štampa:**

*Publish, Beograd*

*Izdavanje časopisa pomogli su:*

- Društvo za obrazovanje odraslih iz Beograda*
- Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih iz Bona (dvv international)*

# SADRŽAJ

Jost Reischmann ANDRAGOGY: HISTORY, MEANING, CONTEXT, FUNCTION	215
Dušan Savićević PROGRAMI VISOKOG OBRAZOVANJA KAO FILOZOFSKI I NAUČNI PROBLEM	226
Šefika Alibabić RAZVIJANJE LIDERSKIH KOMPETENCIJA	250
Maja Maksimović, Tamara Nikolić Maksić ISKUSTVENO UČENJE I OBRAZOVANJE ODRASLIH	265
Ljiljana Levkov SPECIFIČNOSTI KURIKULUMA U FUNKCIONALNOM OSNOVNOM OBRAZOVANJU ODRASLIH	274
Aleksandar Bulajić ANDRAGOŠKE DIMENZIJE SAMOUSMERENOG UČENJA	285
Milica Mitrović KONSTRUKCIJA ODNOSA USMENOSTI I PISMENOSTI U OBRAZOVANJU	301
Lidija Radulović, Vera Rajović KONCEPT PRIPRAVNIŠTVA NASTAVNIKA U SVETLU REFLEKSIVNE PRAKSE	315
Bojan Veselić, Katarina Popović DRUŠTVENE PROMENE I NEFORMALNO OBRAZOVANJE ŽENA U SRBIJI I HRVATSKOJ DEVEDESETIH GODINA XX VEKA	331
<i>Dokumenti</i> <hr/> OBRAZOVANJE I UČENJE ODRASLIH U UNESCO REGIONU EVROPE, SEVERNE AMERIKE I IZRAELA	347

*Andragogija u svetu*

---

INSTITUT ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH RUSKE AKADEMIJE OBRAZOVANJA	365
POSTDIPLOMSKE STUDIJE U OBLASTI OBRAZOVANJA NA UNIVERZITETU U NOTINGEMU	370
INFONET – MREŽA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH	373
AONTAS KONERENCIJA – INTERKULTURNI DIJALOG	380
NAGRADA GRUNDTVIG ZA 2008. GODINU	382
NAJAVA NAGRADE GRUNDTVIG ZA 2009. GODINU	383
UNESCO PAN-EVROPSKA PRIPREMNA KONFERENCIJA ZA CONFINTEA VI	384
GENERALNA SKUPŠTINA EAEA I IZBOR NOVOG UPRAVNOG ODBORA	387
PREGLED ANDRAGOŠKIH ČASOPISA	388

*Domaća i regionalna hronika*

---

„DRUGA ŠANSA” – PISMENOŠĆU I STRUČNIM OSPOSOBLJAVANJEM DO SOCIJALNE INTEGRACIJE	395
REFORMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U HRVATSKOJ	399

# CONTENT

Jost Reischmann ANDRAGOGY: HISTORY, MEANING, CONTEXT, FUNCTION	215
Dušan Savićević HIGHER EDUCATION CURRICULA AS A PHILOSOPHICAL AND SCIENTIFIC PROBLEM	226
Šefika Alibabić DEVELOPING LEADERSHIP COMPETENCIES	250
Maja Maksimović, Tamara Nikolić Maksić EXPERIENTIAL LEARNING AND ADULT EDUCATION	265
Ljiljana Levkov CURRICULUM CHARACTERISTICS IN THE FUNCTIONAL BASIC ADULT EDUCATION	274
Aleksandar Bulajić ANDRAGOGIC DIMENSIONS OF SELF-DIRECTED LEARNING	285
Milica Mitrović CONSTRUCTING RELATIONSHIP BETWEEN ORALITY AND LITERACY IN EDUCATION	301
Lidija Radulović, Vera Rajović THE CONCEPT OF TEACHER INTERNSHIP IN THE LIGHT OF REFLEXIVE PRACTICES	315
Bojan Veselić, Katarina Popović SOCIAL CHANGES AND INFORMAL EDUCATION OF WOMEN IN SERBIA AND CROATIA IN THE 90'	331
<i>Documents</i>	
<hr/> SUMMARY REPORT: ADULT LEARNING AND EDUCATION (ALE) IN THE UNESCO REGION OF EUROPE, NORTH AMERICA AND ISRAEL	347

*Adult Education around the Globe*

---

INSTITUTE OF ADULT EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION	365
POSTGRADUATE STUDIES AT THE SCHOOL OF EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF NOTTINGHAM	370
INFONET – EUROPEAN NETWORK IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION	373
AONTAS CONFERENCE ON INTERCULTURAL DIALOGUE	380
GRUNDTVIG AWARD FOR 2008	382
CALL FOR GRUNDTVIG AWARD 2009	383
UNESCO PANEUROPEAN PREPARATORY CONFERENCE FOR CONFINTEA VI	384
EAEA GENERAL ASSEMBLY AND ELECTION FOR THE NEW EAEA BOARD	387
THE REVIEW OF ADULT EDUCATION JOURNALS	388

*Local and regional chronicle*

---

“SECOND CHANCE: INTEGRATION BY ADULT LITERACY AND VOCATIONAL TRAINING”	395
ADULT EDUCATION REFORM IN CROATIA	399

Jost Reischmann<sup>1</sup>  
University of Bamberg, Germany

# ANDRAGOGY: HISTORY, MEANING, CONTEXT, FUNCTION

**Abstract:** *The article discusses some of the very basic problems of the science of andragogy, gives an overview of the development of andragogy as a scientific discipline, of conceptional and terminological issues and draw perceptions for the future development of andragogy. The "international career" of this term is interesting, as well as the ways, in which it was used, developed and conceptualized through international cooperation. Special attention is given to the positioning of andragogy as the field for university teaching and to the ways this scientific area was developed in Germany, some other European countries and USA.*

**Key words:** *andragogy, adult education terminology, history of andragogy, international cooperation.*

The term 'andragogy' has been used in different times and countries with various connotations. Nowadays there exist mainly three understandings:

1. In many countries there is a growing conception of 'andragogy' as the scholarly approach to the learning of adults. In this connotation andragogy is the science of understanding (= theory) and supporting (= practice) lifelong and lifewide education of adults.
2. Especially in the USA, 'andragogy' in the tradition of Malcolm Knowles, labels a specific theoretical and practical approach, based on a humanistic conception of self-directed and autonomous learners and teachers as facilitators of learning.
3. Widely, an unclear use of andragogy can be found, with its meaning changing (even in the same publication) from 'adult education practice' or 'desirable values' or 'specific teaching methods,' to 'reflecti-

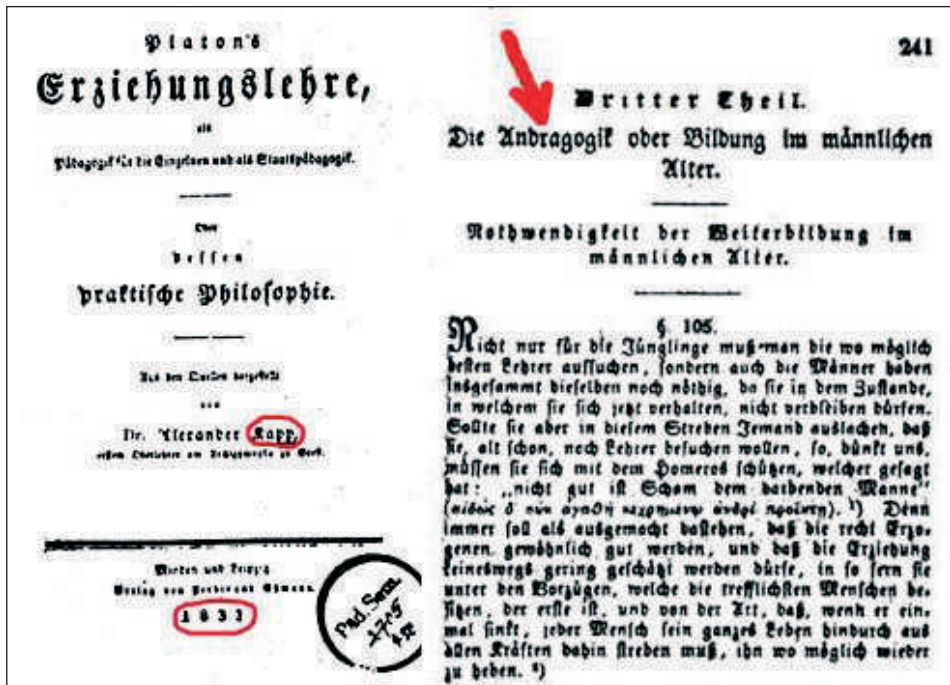
---

<sup>1</sup> Prof. Jost Reischmann, PhD was Professor of Andragogy at Bamberg University in Germany. He is President of the International Society for Comparative Adult Education (ISCAE), distinguished member of the European Society for Research in the Education of Adults – ESREA, Member of the Board of ESVA (European Society for Voluntary Organizations), winner of numerous prestige awards and member of International Adult and Continuing Education Hall Of Fame.

ons' or 'academic discipline' and/or 'opposite to childish pedagogy', claiming to be 'something better' than just 'Adult Education'.

Terms make sense in relation to the object they name. Relating the development of the term to the historical context may explain the differences.

## The History of 'Andragogy'



The first use of the term 'andragogy' – as far as we know today - was found with the German high school teacher Alexander Kapp in 1833. In a book entitled 'Platon's Erziehungslehre' (Plato's Educational Ideas) he describes the lifelong necessity to learn. Starting with early childhood he comes on page 241 (of 450) to adulthood with the title 'Die Andragogik oder Bildung im maennlichen Alter' (Andragogy or Education in the man's Age - a replica can be found on [www.andragogy.net](http://www.andragogy.net)). In about 60 pages he argues that education, self-reflection, and educating the character is the first value in human life. He then refers to vocational education of the healing profession, soldier, educator, orator, ruler, and men as family father. So already here we find patterns which repeatedly can be found in the ongoing history of andragogy: Included and combined are the education of inner, subjective personality ('character') and



outer, objective competencies (what later is discussed under “education vs. training”); and learning happens not only through teachers, but also through self-reflection and life experience, is more than ‘teaching adults.’

Kapp does not explain the term *Andragogik*, and it is not clear, whether he invented it or whether he borrowed it from somebody else. He does not develop a theory, but justifies ‘andragogy’ as the practical necessity of the education of adults. This may be the reason why the term lay fallow: other terms and ideas were available; the idea of adult learning was not unusual in that time around 1833, neither in Europe (enlightenment movement, reading-societies, workers education, educational work of churches, for example the Kolping-movement), nor in America (Franklin Institute in Philadelphia, Lowell Institute in Boston, Lyceum movement, town libraries, museums, agricultural societies); all these existing initiatives had important dates between 1820-40 and their terminology, so a new term was not needed.

## **The Second and Third Invention**

In the 1920’s in Germany adult education became a field of theorizing. Especially a group of scholars from various subjects, the so-called ‘Hohenrodter Bund’, developed in theory and practice the ‘*Neue Richtung*’ (new direction) in adult education. Here some authors gave a second birth to the term ‘*Andragogik*’, now describing sets of explicit reflections related to the why, what for and how of teaching adults. But *Andragogik* was not used as “the Method of Teaching Adults”, as Lindeman (1926) mistakenly suggested in reporting his experiences at the Academy of Labor, Frankfurt, Germany. It was a sophisticated, theory-oriented concept, being an antonym to ‘demagogy’ - too difficult to handle, not really shared. So again it was forgotten. But a new object was shining up: a scholarly, academic reflection level ‘above’ practical adult education. The scholars came from various disciplines, working in adult education as individuals, not representing university institutes or disciplines. The idea of adult education as a discipline was not yet born.

It is not clear where the third wave of using andragogy originated. In the 1950’s andragogy suddenly can be found in publications in Switzerland (Hanselmann), Yugoslavia (Ogrizovic), the Netherlands (ten Have), Germany (Poeggeler). Still the term was known only to insiders, and was sometimes more oriented to practice, sometimes more to theory. Perhaps this mirrors the reality of adult education of that time: There was no or little formal training for adult educators, some limited theoretical knowledge, no institutionalized

continuity of developing such a knowledge, and no academic course of study. In this reality 'Adult Education' still described a unclear mixture of practice, commitment, ideologies, reflections, theories, mostly local institutions, and some academic involvement of individuals. As the reality was unclear, the term could not be any clearer. But the now increasing and shared use of the term signalled, that a new differentiation between 'doing' and 'reflecting' was developing, perhaps needing a separating term.

## **Andragogy: A banner for identity**

The great times of the term 'andragogy' for the English-speaking adult education world came with Malcolm Knowles, a leading scholar of adult education in the USA. He describes his encounter with the term: '/.../ in 1967 I had an experience that made it all come together. A Yugoslavian adult educator, Dusan Savicevic, participated in a summer session I was conducting at Boston University. At the end of it he came up to me with his eyes sparkling and said, 'Malcolm, you are preaching and practicing andragogy.' I replied, 'What-agogy?' because I had never heard the term before. He explained that the term had been coined by a teacher in a German grammar school, Alexander Kapp, in 1833 ... The term lay fallow until it was once more introduced by a German social scientist, Eugen Rosenstock, in 1921, but it did not receive general recognition. Then in 1957 a German teacher, Franz Poggeler, published a book, *Introduction into Andragogy: Basic issues in Adult Education*, and this term was then picked up by adult educators in Germany, Austria, the Netherlands, and Yugoslavia ...' (Knowles 1989, p. 79).

Knowles published his first article (1968) about his understanding of andragogy with the provocative title 'Andragogy, Not Pedagogy'. In a short time the term andragogy, now intimately connected to Knowles' concept, received general recognition throughout North America and other English speaking countries; 'within North America, no view of teaching adults is more widely known, or more enthusiastically embraced, than Knowles' description of andragogy' (Pratt & Ass., 1998, p. 13).

Knowles' concept of andragogy - 'the art and science of helping adults learn' - 'is built upon two central, defining attributes: First, a conception of learners as self-directed and autonomous; and second, a conception of the role of the teacher as facilitator of learning rather than presenter of content' (Pratt & Ass., 1998, p. 12), emphasizing learner choice more than expert control. Both attributes fit into the specific socio-historic thoughts in and after the 1970's,

for example the deschooling theory (Illich, Reimer), Rogers person-centered approach, Freire's 'conscientizacao.' Perhaps a third attribute added to the attraction of Knowles concept: Constructing andragogy as opposing pedagogy ("Farewell to Pedagogy", 1970) (later reduced) provided opportunity to be on the 'good side,' not a 'pedagogue,' seen as 'a teacher, especially a pedantic one' (Webster's Dictionary, 1982, p. 441). This flattered adult educators in a time, where most adult educators were andragogical amateurs, doing adult education based on their content expertise, experience, and a mission they felt, not based on trained or studied educational competence. To be offered now understandable, humanistic values and beliefs, some specific methods and a good sounding label, strengthened a group that felt inferior to comparable professions. And this came coincidentally along with a significant growth of the field of practice plus an increased scholarly approach, including the emerging possibility to study adult education at universities. All these elements document a new period ('art and science') in adult education; it made sense to concentrate this new understanding in a new term.

Providing a unifying idea and identity, connected with the term andragogy, to the amorphous group of adult educators, certainly was the main benefit Knowles awarded to the field of adult education at that time. Another was that he strengthened the already existing scholarly access to adult education by publishing, theorizing, doing research, by educating students that themselves through academic research became scholars, and by explicitly defining andragogy as science (Cooper & Henschke, 2003).

## **Issues with Andragogy**

Over the years critique developed against Knowles' understanding of andragogy. A first critique argues that Knowles claimed to offer a general concept of adult education, but like all educational theories in history it is but one concept, born into a specific historic context. For example, one of Knowles' basic assumptions is that becoming adult means becoming self-directed. But other genuine concepts of adult education do not accept this 'American' type of self-directed lonesome fighter as the ultimate educational goal: In family, church, or civic education, for instance, the 'we' is more important than the 'self'. Similarly an instructor who presents (=teaches) the name of the stars in a hobby-astronomy class would not work andragogical because this is not autonomous learning. Consequently the Dutch scholar van Gent (1996) criticizes, that the andragogy concept of Knowles is not a general-descriptive, but

a 'specific, prescriptive approach' (p. 116). Another critique is Knowles' conceiving of pedagogy as pedantic schoolmasters' practice, not as an academic discipline. This hostility toward pedagogy had two negative outcomes: On a strategic level, scholars of adult education could make no alliances with the colleagues from pedagogy; on a content level, knowledge developed in pedagogy through 400 years could not be made fruitful for andragogy (more critical remarks see Merriam/Caffarella, 1999, p. 273ff, Savicevic, 1999, p. 113ff). Thus, attaching 'andragogy' exclusively to Knowles' specific approach means that the term is lost for including pedagogical knowledge and those who do not share Knowles' specific approach.

## **The European development: towards Professionalisation**

In most countries of Europe the Knowles-discussion played no or at best a marginal role. The use and development of 'andragogy' in the different countries and languages was more hidden, disperse, and uncoordinated, yet steady. 'Andragogy' nowhere described one specific concept or movement, but was, from 1970 on, connected with the in existence coming academic and professional institutions, publications, programs, triggered by a similar growth of adult education in practice and theory as in the USA. 'Andragogy' functioned here as a header for (places of) systematic reflections, parallel to other academic headers like 'biology', 'medicine', 'physics'. Examples of this use of andragogy are

- the Yugoslavian (scholarly) journal for adult education, named 'Andragogija' in 1969; and the 'Yugoslavian Society for Andragogy';
- at Palacky University in Olomouc (Czech republic) in 1990 the "Katedra sociologie a andragogiky" was established, managed by Vladimir Jochmann, who advanced the use of the term "andragogy" (andragogika) against "adult education" ("Vychova a vzdelavani dospelych"), which was discredited by communistic use. Also Prague University has a 'Katedra Andragogiky';
- in 1993, Slovenia's 'Andragoski Center Republike Slovenije' was founded with the journal 'Andragoska Spoznanja';
- in 1995, Bamberg University (Germany) named a 'Lehrstuhl Andragogik';
- the Internet address of the Estonian adult education society is 'andra.ee'.

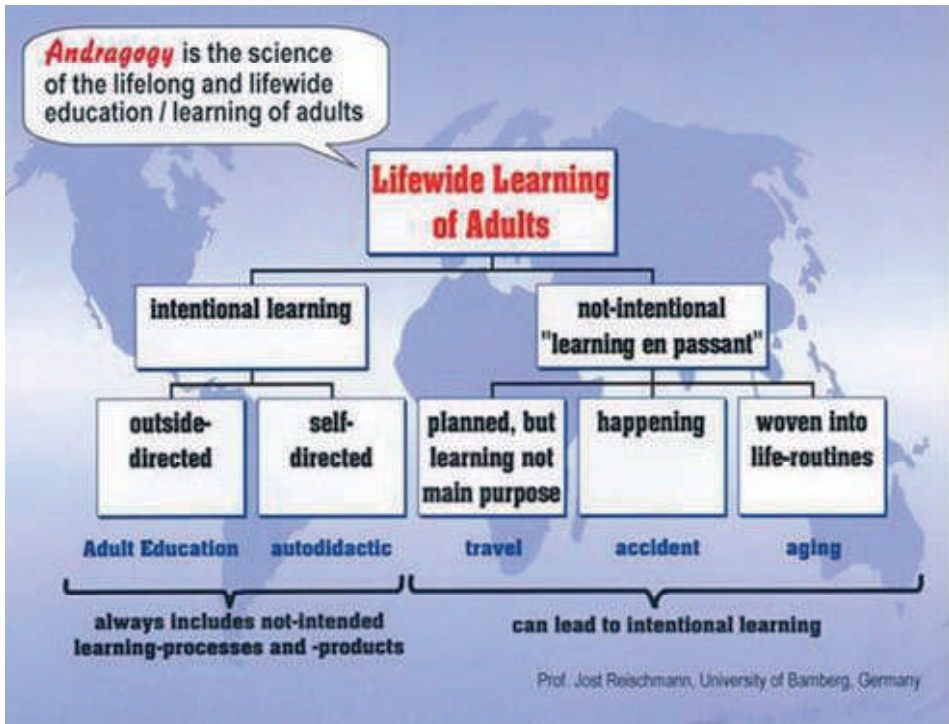
On this formal level 'above practice' and specific approaches, the term andragogy could be used in communistic countries as well as in capitalistic, relating to all types of theories, for reflection, analysis, training, in person-oriented programs as well as human resource development.

A similar professional and academic expansion developed worldwide, sometimes using more or less demonstratively the term andragogy: Venezuela has the 'Instituto Internacional de Andragogia', since 1998 the Adult & Continuing Education Society of Korea publishes the journal 'Andragogy today'. This documents a reality with new types of professional institutions, functions, roles, with fulltime employed and academically trained professionals. Some of the new professional institutions use the term andragogy - meaning the same as 'adult education', but sounding more demanding, science-based. Yet, throughout Europe still 'adult education', 'further education' or 'adult pedagogy' is used more than 'andragogy'.

## **Adult education or education of adults?**

Some writers limit andragogy to a teaching situation (or more in the jargon: helping-adults-learn situation). An early example is Lindeman (1926), when reporting from his experiences at the Academy of Labor, Frankfurt, Germany: he connects *Andragogik* (using the German term) with teaching by giving his article the title 'Andragogik: The Method of Teaching Adults'. Knowles, who brought the Americanized version "andragogy" into discussion, also uses this limiting understanding: 'Andragogy is the art and science of teaching adults'. This definition is generalized by Krajinc (1989, p. 19) from Slovenia in a British international handbook: "Andragogy has been defined as...the art and science of helping adults learn and the study of adult education theory, processes, and technology to that end."

Other authors include 'education and learning of adults in all its forms of expression' (Savicevic, 1999, p. 97). Reischmann (2003) offers the term 'lifewide education' to describe the opening of this new field, thus encompassing formal and informal, intentional and 'en passant', institution-supplied and autodidactic learning.



These differences in understanding have to be seen in a historic development of the perception of 'adult education': What was perceived as 'adult education' in 1833 or 1926 is different from 1969 or 2001. While until the 1970's the interest in adult education was focused on the action-oriented questions "How can teachers/facilitators support the learning of adults?", now a new, more analytical-descriptive perspective was added. From the 1970's on it was more and more perceived and discussed, that learning of adults did not only happen in more or less institutionalized or traditional settings, arranged specifically for the learning of adults. In North America Allen Tough's research about adult learning projects provided evidence that only the 'tip of the iceberg' of adults learning was 'adult education'. In Germany the perception of learning in social movements like self-help groups or citizen-initiatives (peace-movement, feminist groups) started the discussion about the 'Entgrenzung' (de-bordering) of adult education. Distance- and E-learning, assessment of prior learning, learning in non-traditional forms, life-situations as learning opportunity, and other non-school-oriented forms and situations where adults learn widened the perception that the education of adults happen in more situations than just in adult education.

As a consequence today many experts understand “adult education” only as a segment of the wider field of the education of adults.

## **Andragogy: Academic discipline**

Besides this widened perception of adult learning another development challenged the understanding of ‘adult education’ in the last decades: The field of adult education worldwide went through a process of growth and differentiation, in which a scholarly, scientific approach emerged. And a new type of ‘adult educators’ was born, which was not qualified by their missions and visions, but by their academic studies. And writing a thesis or dissertation is a quite different task than educating adults: reflection, critique, analysis, historical knowledge qualified this new type of academic professionals.

An academic discipline with university programs, professors, students, focusing on the education of adults, exists today in many countries. But in the membership-list of the Commission of Professors of Adult Education of the USA (2003) not one university institute uses the name ‘andragogy’, in Germany one out of 35, in Eastern Europe six out of 26. Many actors in the field seem not to need a label ‘andragogy’. However, other scholars, for example Dusan Savicevic, who provided Knowles with the term andragogy, explicitly claim ‘andragogy as a discipline, the subject of which is the study of education and learning of adults in all its forms of expression’ (Savicevic, 1999, p. 97, similarly Henschke 2003, Reischmann 2003). This claim is not a mere definition, but includes the prospective function to influence the coming reality: to challenge ‘outside’ (demanding a respected discipline in the university context), to confront ‘inside’ (challenging the colleagues to clarify their understanding and consensus of their function and science), overall to stand up to a self-confident academic identity.

Again here this claim only makes sense when an object exists worth to get labelled. Not the term makes a (sub-) discipline, but a reality with sound university programs, professors, research, disciplinarian knowledge, and students. If, where and when this exists, a clarifying label like “andragogy” will make sense. The coming reality will show whether the ongoing differentiation in institutions, functions, and roles will need a term ‘andragogy’ for conceptual clarification.

## References

- Gent, van, B. (1996). 'Andragogy'. In: A. C. Tuijnman (ed.): *International Encyclopaedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon, 114-117.
- Cooper, M. K. and Henschke, J. A. (2003). An Update on Andragogy: The International Foundation for Its Research, Theory and Practice (Paper presented at the CPAE Conference, Detroit, Michigan, November, 2003).
- Henschke, J. (2003). Andragogy. <http://www.umsl.edu/~henschke>.
- Jarvis, P. (1987). Towards a discipline of adult education? in P. Jarvis (ed): *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London: Routledge, 301-313.
- Kapp, A. (1933). *Platon's Erziehungslehre, als Paedagogik für die Einzelnen und als Staatspaedagogik*. Minden und Leipzig: Ferdinand Essmann.
- Knowles, M. S. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S. (1989). *The Making of an Adult Educator*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krajinc, A. (1989). Andragogy. In C. J. Titmus (ed.): *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Pergamon, 19-21.
- Lindeman, E. C. (1926). *Andragogik: The Method of Teaching Adults*. Workers' Education, 4, 38.
- Merriam, S. H. and Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pratt, D. D. and ass. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: FL. Krieger.
- Reischmann, J. (2003). Why Andragogy? Bamberg University, Germany. <http://www.andragogy.net>.
- Savicevic, D. (1991). Modern Conceptions of Andragogy: A European Framework. In: *Studies in the Education of Adults*, 23(2), 179-191.
- Savicevic, D. (1999). Understanding Andragogy in Europe and America: Comparing and Contrasting. In: J. Reischmann, M. Bron, Z. Jelenc (eds): *Comparative Adult Education 1998: the Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Ljubljana, Slovenia: Slovenian Institute for Adult Education, 97-119.
- Pöggeler, F. (1957). *Einführung in die Andragogik, Grundfragen der Erwachsenenbildung*. Ratingen: Henn Verlag.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- *Webster's New World Dictionary of the American Language* (1982). New York: Warner Books.
- Zmeyov, S. (1998). Andragogy: Origins, Developments, Trends. In: *International Review of Education*, 44(1), 103-108.



Jost Rajšman<sup>2</sup>

Univerzitet u Bambergu, Nemačka

## ANDRAGOGIJA: ISTORIJA, ZNAČENJE, KONTEKST I FUNKCIJA

**Apstrakt:** Članak pruža uvid u bazične probleme andragoške nauke, daje pregled razvoja andragogije kao naučne discipline, osnovnih pojmovno-terminoloških problema i načina na koji im se pristupa, a izlaže i perspektive daljeg razvoja andragogije. Naročito je značajan „međunarodni put“ ovog pojma, njegova upotreba i konceptualizacija kroz međunarodnu saradnju. Posebna pažnja je posvećena razvoju andragogije kao univerzitetske discipline, pri čemu se prati uobličavanje ove naučne oblasti u Nemačkoj, nekim drugim evropskim zemljama i SAD.

**Ključne reči:** andragogija, terminologija obrazovanja odraslih, istorija andragogije, međunarodna saradnja.

<sup>2</sup> Dr Jost Rajšman je profesor andragogije na Univerzitetu u Bambergu, predsednik Međunarodnog udruženja za komparativno obrazovanje odraslih (International Society for Comparative Adult Education – ISCAE), istaknuti član Evropskog društva za istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih (European Society for Research in the Education of Adults – ESREA) i član borda Evropskog društva volonterskih organizacija. Dr Rajšman je laureat brojnih prestižnih nagrada i priznanja za naučni rad u oblasti obrazovanja odraslih i član međunarodnog Hologlavnih u obrazovanju odraslih.

Dušan Savićević<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

# PROGRAMI VISOKOG OBRAZOVANJA KAO FILOZOFSKI I NAUČNI PROBLEM

**Apstrakt:** Rasprava o programima neophodno počinje raspravom o znanju. Nema nijednog značajnog pitanja u andragogiji koje nije povezano sa znanjem. Znanje i razvoj pojedinaca i društvenih grupa neodvojivi su jedno od drugog. U savremenoj literaturi znanje se shvata različito. Znanje je osnov za razvoj kritičkog mišljenja. Programi su centralni filozofski i naučni problem. U programe i njihovu filozofiju upliću se i ekonomski faktori. U oblikovanju programa susrećemo se sa problemom podvajanja teorije i prakse. To se obično dešava prilikom izbora sadržaja. Izbor sadržaja nije samo didaktičko, već eminentno filozofsko i etičko pitanje. U vezi sa programima u poslednje vreme razvija se koncepcija modularizacije. Upravljanje programima u visokom obrazovanju složen je proces u koji je uključeno više faktora.

**Ključne reči:** znanje, učenje, kognicija, kritičko mišljenje, program, sadržaji programa, upravljanje programima.

Svaka rasprava o programima visokog obrazovanja mora da počne raspravom o znanju i saznavanju. Znanje kao filozofski i naučni fenomen nije novo. Čak se može reći da je to *stari* filozofski problem. Visoko obrazovanje izraslo je na akumuliranom znanju koje je stvorila civilizacija. Filozofija je konstituisala posebnu subdisciplinu – *epistemologiju*. Ona nastoji da otkrije šta je uključeno u proces saznavanja, propituje relevantne pojmove u vezi sa tim i vrši njihovu analizu. Pažnju epistemologije privlače i drugi problemi: kakva razlika postoji između znanja i uverenja, možemo li išta saznati mimo objekata sa kojima nas čula upoznaju. U celini posmatrano, epistemologija proučava prirodu, snagu i ograničenja ljudskih znanja. Znanje, mišljenje i razumevanje utiču na formiranje čovekovog pogleda na svet.

---

<sup>1</sup> Dr Dušan Savićević je penzionisani profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, istaknuti međunarodni ekspert u oblasti obrazovanja odraslih (UNESCO, Savet Evrope), osnivač Katedre za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, gostujući predavač na brojnim stranim univerzitetima i član međunarodnog Hoola slavnihi u obrazovanju odraslih i Srpske akademije obrazovanja.

I druge naučne discipline se interesuju za fenomen znanja – psihologija, sociologija, antropologija, etiologija. Znanje je primer kako se u proučavanju jedne oblasti angažuje više disciplina i uspostavlja međusobna stvaralačka saradnja. Epistemologija pruža bogatu građu za razumevanje andragoških fenomena.

## 1. Relacija znanja i učenja

Ne postoji nijedno iole značajno pitanje u andragogiji koje nije povezano sa znanjem – počev od vrednosti i ciljeva obrazovanja i učenja, preko procesa organizacije, do vrednovanja obrazovanja. Znanje čini osnovu za ma koji individualni i društveni razvoj. Znanje i razvoj pojedinaca i društvenih grupa *neodvojivi* su jedno od drugog. Pomoću znanja oplođava se materijalno i duhovno bogatstvo jednog društva. Samo pomoću znanja čovek je u stanju da se nosi sa promenama u svim oblastima života. Naučnici upozoravaju da je budućnost čovečanstva u razvoju ljudskih sposobnosti, u unapređenju i širenju korisnih znanja koja doprinose unapređenju kvaliteta života čoveka, u učenju tokom čitavog života. U svetu u kome mi živimo znanje je postalo „primarna industrija“ i ono *prožima* sve oblasti ljudskog rada; ono je pretpostavka svih drugih vidova delatnosti. Ovploćeno u obrazovanju i učenju, znanje u izvesnom smislu određuje socio-kulturni status, kako društva, tako i pojedinca. Znanje u XXI veku biće osnova ne samo za proizvodnju materijalnih dobara, već i uslov kvaliteta života. Ono nije samo sebi svrha već mu je cilj da olakša rad i život čoveka. Znanje se sistematski integriše u industriju i, šire, u privredu i socijalne službe društva. Ogroman je značaj obrazovanja i učenja ljudi za primenu i prerađivanje novih znanja, za ovladavanje novom tehnologijom i novim metodama razvoja.

U filozofskoj i andragoškoj literaturi postoji saglasnost da znanje *doprinosi* učvršćivanju kvaliteta svesti ličnosti. Znanja transformisana u obrazovanje i učenje bogate misao, osećanja, suđenja; rečju, pojedinac postaje svestan što se dešava oko njega i u njegovom duhovnom životu. Svest koja se nalazi pod uticajem znanja uvek je individualizovana. Znanje ima ne samo spoljnu već i unutrašnju (intrističku) vrednost. Neki autori (Paterson, 1979) traže da se u vezi sa znanjem odgovori na sledeća pitanja: 1) kakva je intristička vrednost objekta za koji se poseduju znanja; 2) koliko je njegovo kognitivno bogatstvo; 3) koliko se zna o tome; 4) kakva je implikacija ovog znanja u odnosu na ostali deo znanja, koliko je ono povezano sa drugim znanjem koja se poseduju (isto, str. 89).

Ako polazimo od činjenice da je znanje nešto što je već naučeno i što se odgovarajućim putem prenosi drugima ili od drugih usvaja, dolazimo do zaključka da su znanja *ukorenjena* u kulturu društva i društvenih odnosa. Znanja koja čine sadržaje programa predstavljaju izbor iz sume znanja akumuliranog u okviru kulture jednog društva. Izbor znanja koja čine programe određenih oblika visokog obrazovanja razlikuje se od jednog do drugog društva. Zato se i susreću razlike u programima pojedinih oblika i nivoa visokog obrazovanja. Suštinsko je pitanje izbora zajedničkih jezgara znanja koje pruža nauka i stvaralačka praksa koja bi bila prihvatljiva i za druge socijalne sredine.

## 2. Kako se shvata znanje: upoređivanje i suprotstavljanje

Termin „znanje” poznat je u andragogiji u kontekstu nastave i učenja i u istraživačkoj andragoškoj praksi. No, i pored toga, taj termin nije lako definisati. Razlozi za takve teškoće nalaze se u činjenici što postoje različita shvatanja o samoj njegovoj prirodi, načinima njegovog korišćenja i izvorima iz kojih se takva znanja uzimaju kada se žele oblikovati programi obrazovanja i učenja. Te razlike se povećavaju kada se pojam „znanje” koristi van konteksta obrazovanja i učenja. U andragoškoj i filozofskoj literaturi vode se debate o *odnosu* znanja i istine. U tim debatama primetno je da je učinjen zaokret u pogledu razumevanja znanja kao apsolutne istine, u pravcu naglašavanja znanja kao relativne istine i njegovog povezivanja sa kontekstom u kome je nastalo. Poznati britanski filozof Rasel (Russell, 1971) ističe da, mada je znanje i obrazovanje poželjno, ono je predmet stalnih rasprava. Oni koji se protive znanju i obrazovanju čine to zbog toga što ono ne postiže „propovedane“ ciljeve. Rasel smatra da se mora odgovoriti na pitanje šta se želi postići obrazovanjem i učenjem. Po ovom pitanju postoji mnogo različitih mišljenja. U filozofiji i teoriji obrazovanja najveća je nesaglasnost o tome da li obrazovanje i učenje treba prvenstveno posmatrati u vezi sa individuom ili sa zajednicom, da li obrazovanje treba da obučava dobre individue ili dobre građane. Na prvi pogled, izgleda da ne postoji antiteza između ova dva shvatanja. U praksi se ispostavlja da negovanje individualnih mišljenja nije isto što i obučavanje „korisnog” građanina. Proizilazi da su kultivacija pojedinaca i obučavanje građana dve različite stvari. Prema Raselu, znanje i osećanje nisu još dovoljni za potpuno ljudsko biće. Elementi znanja i osećanja u usavršavanju individue u suštini nisu socijalni. Jedino putem volje i vežbanja snage individua postaje član zajednice (potpunije u: Russell, 1971, str. 8).

Različito razumevanje znanja zavisi i od prihvatanja različitih filozofskih, teorijskih i etičkih pristupa. To predstavlja teškoću da se uspostave zajedničke karakteristike znanja i da se usklade veze između znanja i iskustva obrazovanja i učenja. Unutar ovih veza, u andragogiji je nastala koncepcija *iskustvenog učenja* ili praktično orijentisanog znanja. Suština ove koncepcije sastoji se u tome što je ona relativno nepovezana sa disciplinarnim sadržajem učenja. Bitna usmerenost ovog shvatanja jeste na lokalne procese koji su uključeni u proizvodnju znanja. Ovakvo shvatanje znanja nalazi se nasuprot osnovnom ili disciplinarnom znanju, koje je opisano kao objektivno, kanonično i hijerarhijsko. Usmerenost je na znanje kao objekat, a ne proces. Ono se može „prenositi“, dograđivati i primeniti (Solomon, 2005, str. 335). Ovakvo shvatanje znanja može biti korisno u različitim retoričkim raspravama teoretičara. Ali ovakva definicija ne prikazuje svu kompleksnost znanja, koja je evidentna u istraživanju i praksi visokog obrazovanja. To pokazuje i praksa visokog obrazovanja. Debate o znanju naročito su intenzivirane u društvenim naukama. Tako, na primer, Kun (Kuhn, 1970) dovodi u pitanje gledište nauke kao kumulativne linearne konstrukcije znanja i koristi termin *paradigma* da bi pokazao da razumevanje znanja nije objektivno i odvojeno od specifičnog kulturnog konteksta. Drugi primer odnosi se na pojavu novih područja studija i znanja, koja se označavaju kao unakrsno disciplinarna i transdisciplinarna. Ovi novi nazivi zalažu se da raskidanje granica među disciplinama, između formalnog znanja i iskustva, između nastavnika i studenata, između istraživača i istraživanih (Solomon, 2005, str. 336).

Može se konstatovati da odgovori na pitanje šta je znanje nisu jednoznačni. Oni se razlikuju u pogledu shvatanja prirode znanja, procesa i toka saznavanja, gledanja na probleme ili različitosti saznavanja. Tako je, prema Bruneru (Bruner, 1965), znanje *model* koji konstruišemo da bismo dali značenje i strukturu regularnostima u iskustvu. Organizovane ideje ma koje sume znanja invencije su za tumačenje iskustva. Bruner izražava misao da postoji širi konceptualni okvir u skladu sa kojim se može shvatiti ma koja organizovana suma znanja. Taj okvir čine ideje, pojmovi, činjenice i osećanja, a sve zajedno disciplinu ili područje znanja koje je moguće saznavati. Ne postoji samo jedan model; postoji više modela koji su promenljivi. Prema shvatanju Brunera, zadatak je naučnika da ukaže na to šta je znanje. Problem se javlja onda kada se postavi pitanje – kojeg naučnika, jer se naučnici razlikuju među sobom po pitanju shvatanja strukture znanja. To se naročito dešava među naučnicima koji pripadaju grupama tzv. primenjenih nauka. Za Brunera je bilo značajno da proces saznavanja sadrži u sebi *aktivnost* onih koji saznavaju.

Student koji saznaje mora se angažovati u aktu saznavanja. Za Brunera, saznavanje je proces aktiviranja i uključuje „znanje prirode sveta, znanje o ljudskim uslovima, o prirodnoj dinamici društva, znanje o prošlosti koje može biti korišćeno u iskustvu sadašnjosti – sve su to suštine obrazovanja čoveka. Ovim znanjima treba dodati i znanje proizvoda umetničkog nasleđa koji označavaju istoriju našeg umetničkog stvaralaštva i zadovoljstva“ (isto, str. 122). Tome se dodaje i jezik. Iz ovih struktura izvlače se znanja za programe obrazovanja i ona predstavljaju proizvod mišljenja najboljih naučnika, umetnika, praktičara. Brunerova koncepcija znanja u skladu je sa njegovom epistemologijom i psihologijom. Obrazovanje i učenje treba da doprinese razvoju snage mišljenja. Znanje oblikovano u programe treba da se okrene od društva ka individui.

Za filozofe pragmatiste, a posebno za Djuja, znanje se javlja iz *iskustva*. Ono se ne može posmatrati odvojeno od samog procesa saznavanja – odvojeno od istraživanja, ono nema značaja. Ljudsko mišljenje i saznavanje funkcioniše u socijalnoj sredini. Naučni metod dolaženja do znanja primenjuje se na sva područja ljudskog iskustva. Za Djuja, naučno znanje je samo proširivanje granica znanja i pokušaj da se kontrolišu stvari koje postaju zajednička briga ljudi, ali on ne odriče *socijalnu* vrednost znanja. Program obrazovanja i učenja mora biti prilagođen potrebama zajedničkog života, sa ciljem da se život u zajednici poboljša. Djujeva epistemologija zasnovana je na iskustvu, a obrazovanje i učenje povezano sa sredinom. Kao što se intelektualna dimenzija ne može posmatrati odvojeno od socijalne, tako se, smatrao je Djuj, socijalna dimenzija ne može posmatrati odvojeno od moralne (Dewey, 1959, str. 2). Bruner se nije interesovao za moralnu dimenziju učenja i obrazovanja. Istina, Bruner je izmenio svoje mišljenje o odnosu društva i obrazovanja. Promena se sastoji u činjenici da funkcija obrazovanja nije samo u razvijanju snage mišljenja. Da bi se snaga i osetljivost mišljenja razvijali, potrebne su socijalne ustanove koje deluju na te procese. Obrazovanje i učenje ne može biti odvojeno od zadataka socijalne reforme jer će samo rezultati te reforme omogućiti maksimalni kognitivni razvoj, što je bila preokupacija Brunera.

U filozofskoj, psihološkoj i andragoškoj literaturi susreće se još jedan pojam blizak pojmu znanja. To je *kognicija* (saznavanje), čije je poreklo u latinskom jeziku i prema Oksfordovom rečniku engleskog jezika (Oxford English Dictionary) znači „akciju ili sposobnost saznavanja; znanje, svesnost“. U akademskim krugovima ovaj termin je, kako primećuje i Bukovalas (Boucouvalas, 2005), često ograničen na mišljenje u značenju promisliti, razmisliti, iako je mišljenje samo jedan od načina saznavanja. U naučnoj literaturi Pjaže (Piage) se smatra pioninom u istraživanju kognitivnog razvoja. Kognitivno sazrevanje

za Pjažea odnosi se na manifestacije rasta na genetskom planu koji utiče na razvoj i zato se on interesovao za uticaj bioloških faktora. Znanje se sastoji od *interakcije* sa svetom preko njegove asimilacije. Asimilacija se odnosi na preuzimanje, formiranje i inkorporaciju novog znanja kod pojedinca. Kada se novo znanje ne uklapa, akomodacija procesa se restrukturira. Među ključnim pokazateljima postformalnog mišljenja jeste i sposobnost da se misli relativistički, podnesu kontradikcije i paradoksi i integrišu i usklade alternative, krećući se ka dijalektičkom mišljenju.

Za andragogiju poseban značaj ima *socijalna kognicija*. Pojam socijalne kognicije često se koristi od strane onih autora koji se interesuju za saznavanje u odraslom dobu. Na to je uticao i ogroman rad Vigatskog, koji se interesovao za to kako socijalni kontekst utiče na mišljenje i isticao značaj interakcije u modelovanju učenja i obrazovanja. Istraživački podaci pokazuju da je pojam kognicije kontekstualno povezan. U poslednje vreme primetan je interdisciplinarni pristup u proučavanju kognicije, što znatno proširuje ugao gledanja na ovu temu.

Upoređivanje savremenih shvatanja izloženih u novijoj literaturi govori o tome da se vrše novi *prodori* u shvatanju znanja. Pažnju privlači shvatanje znanja u pojmovima korisnosti, više nego generalizovanog i naučno rigoroznog. Savremene rasprave o znanju uticale su na vaspitače i na praksu obrazovanja i učenja. Javljaju se novi termini, kao što su ekonomija znanja, znanje radnika i znanje o radu, što u celini približava znanje praksi. Javljaju se nova područja studija. Znanje se ne shvata kao objekt već više kao proces. „Znanje je energija koja prebiva u individuama, grupama, praksi, tehnologiji, lokalnoj zajednici, organizacijama, medijima. Znanje se može definisati slično fizičkoj energiji, u pojmovima količine rada koja se može koristiti u proizvodnji” (Solomon, 2005, str. 336).

Povećan je interes za proces stvaranja novog znanja. To se naročito manifestuje u području andragogije, a povezano je sa akcionim, participativnim, saradničkim (kolaborativnim) i eksperimentalnim istraživanjima koja su u različitim socijalnim sredinama vršena poslednjih decenija XX veka. Nastali su značajni tekstovi u raspravama o znanju i došlo se do legitimnosti različitih načina proizvodnje znanja. Stvoreni su i određeni modeli znanja: Model 1 i Model 2. Model 1 je identičan njutnovskom modelu naučnog metoda. To je disciplinarno znanje, homogeno, hijerarhijsko u organizaciji i proizvodnji i ima akademski regulisan kontekst. Model 2 je transdisciplinarno znanje, heterogeno i pokretno u kontekstu promena. To je novi način proizvodnje znanja nastalih iz promenjenih ekonomskih i socijalnih okolnosti. Međutim, javljaju

se i takva shvatanja znanja da je ono *roba* za razmenu, proizvodnju, prodaju i potrošnju. Ova shvatanja znanja ne mogu izdržati ozbiljniju naučnu kritiku.

U andragoškoj literaturi, pojedini autori podsećaju da znanje i istraživanje andragoške prakse nisu *neutralni* niti odvojeni od nas i društva u kome živimo. Suština je u tome da znanje nije nevino (nedužno), pa otuda i zahtev da se razmatraju njegove moralne i političke implikacije.

### 3. Znanje i kritičko mišljenje

U procesu saznavanja, kako smo već istakli, posebnu ulogu ima mišljenje. Među autorima ne postoji saglasnost o tome kako odrediti mišljenje niti šta je suština prirode mišljenja. U andragogiji ima vrednih studija o relacijama mišljenja i učenja i obrazovanja, a posebno razvoja kritičkog mišljenja (Brookfield, 1987; Despotović, 1997). Kritičko mišljenje posmatra se kao *sredstvo* koje može pomoći promenama. Ima pokušaja definicije kritičkog mišljenja. Tako Brookfield (Brookfield, 2005) kaže da je kritičko mišljenje kontinuirani proces učenja koji obuhvata četiri elementa: a) iskustvo propitivanja, a zatim zamenjivanja ili preuređivanja pretpostavki, ili pretpostavljeni klaster (grozd, grupa) koji se prima bez pogovora kao dominantna misao od strane većine; b) iskustvo u preuzimanju perspektive o socijalnim i političkim strukturama ili ličnim i kolektivnim akcijama kao snažna alternativa podržana od većine; c) iskustvo u analiziranju zajedničkih ideja za proširenje do one mere do koje one perpetuiraju (ovekovečavaju) ekonomsku nejednakost, odbijaju sažaljenje, snaže „kulturnu tišinu” i sprečavaju odrasle da stvaraju osećanje zajedničke povezanosti i d) preuzimanje saglasne demokratske akcije zasnovane na solidnom istraživačkim pretpostavkama. Shvaćeno na ovaj način, kritičko mišljenje je refleksivna navika, stanovište prema svetu u kome dekonstrukcija ideja za interese kojima služe postaje druga priroda (Brookfield, 2005, str. 169).

U andragoškoj literaturi se ukazuje na kompleksnost kritičkog mišljenja. Sam proces obuhvata osećanja, intuiciju, imaginaciju, impresiju, pamćenje i niz drugih elemenata. To je takva ljudska aktivnost koja se ne može odvojiti od mislioca, u kome postoji jedinstvo znanja, emocija i rada. Obavljanje funkcije rada utiče na mišljenje. Ono što osoba radi utiče na način kako ona misli i obratno. Pojedini autori (McKenzie, 1991) upozoravaju da ne postoji „čisto” mišljenje, izdvojeno od uslova svakodnevnog života. Sa stanovišta našeg razmatranja, značajna je činjenica da mišljenje koristi znanje; mišljenje počinje sa znanjem. Ono je neodvojivo od stila čoveka. Mišljenje ima različite funkcije – meditativnu ili kontemplativnu, evaluativnu, eksplikativnu, funkc-



iju rešavanja problema, heurističku i stvaralačku. Ove funkcije nalaze se u međusobnoj povezanosti.

U raspravama o prirodi znanja i funkciji obrazovanja i učenja u razvoju ličnosti, javlja se i fenomen *indoktrinacije*. Svaka politička, religijska građanska ili druga grupacija polazi od određene doktrine. To je osnova za formiranje uverenja kod pripadnika određene grupacije. Indoktrinacije nastaju kada se određena doktrina shvati kao nešto nepromenljivo, nešto što ne treba dovoditi u pitanje. Indoktriniran čovek je zatvorenog mišljenja i zatvorenog pogleda na svet. Vidovi indoktrinacije u obrazovnim ustanovama su različiti. Oni su pomognuti delovanjem masovnih medija i različitim pokušajima kulturne kolonizacije, posebno putem sredstava masovne kulture. U oblasti obrazovanja i učenja, indoktrinacija se najpotpunije manifestuje izborom sadržaja i nastojanjem nastavnika da kod učenika *ucepi* određenu vrstu uverenja.

U sklopu indoktrinacije, javlja se i termin „ideološka kritika”. On je povezan sa misliocima frankfurtske škole kritičke socijalne teorije. Ta misao opisuje proces pomoću koga odrasli uče da saznaju kako su nekritički prihvaćene i nepravedne dominantne ideologije usađene u svakodnevnim situacijama prakse. Kritičko mišljenje se shvata kao kritika ideologije, čija je funkcija da pomogne ljudima da dođu do svesti kako se, često bez našeg znanja, *nameću* odnosi vrednosnog sistema koji opravdava ekonomsku i političku nejednakost. I za programe i za proces učenja bitno je razumevanje kritičkog mišljenja. Proces kritičkog mišljenja obično počinje kada se uoči nesaglasnost između pretpostavki i perspektiva koje objašnjavaju svet i ono što se dešava u stvarnom životu. Brojni su koncepti koji objašnjavaju kritičko mišljenje. Jedan od njih je i dijalektičko mišljenje u odraslom dobu. Oni se objašnjavaju kao oblik opšteg rezonovanja u kome koegzistiraju univerzalistički i relativistički načini mišljenja. Suština se sastoji u stalnom traženju međusobnih veza koje postoje između opštih pravila i kontekstualnog suđenja. Suprotnosti se smatraju prilikama za stvaralački razvoj, za diferencijaciju i integraciju (potpunije u: Brookfield, 2005).

Druga skupina pojmova usmerena je na načine na koje se kod odraslih razvija kritička svest. To se posebno odnosi na agresivne odlike (crte) koje su „usađene” u određene političke aranžmane. U ovim slučajevima kod populacije odraslih dolazi do izražaja koncept *emancipatorskog* učenja. To je proces pomoću koga odrasli uče da oslobode sebe od socijalnih struktura koje ih ugnjetavaju, kao i da se oslobode od nametnutih načina mišljenja. Taj proces pomaže odraslima da uvide da je obrazovni sistem, slično svim drugim socijalnim strukturama, u službi interesa dominantne klase. Zastupnici emanci-

patorskog učenja, među kojima je u andragogiji najistaknutiji bio Paulo Freire, nastoje da promišljaju dualizam ugnjetača i ugnjetenih koji nastaje (ugnjetači manipulišu obrazovanjem) i drži narod u „kulturnoj tišini”. Dualistička paradigma podstiče vaspitače da prihvate odgovornost u buđenju učenika iz intelektualne dremeži. Vaspitač se javlja u ulozi animatora buđenja kritičke svesti.

Treća skupina pojmova odnosi se na kritičko mišljenje koje je povezano sa istraživanjem procesa učenja i obrazovanja u odraslom dobu. U ovim okvirima, centralni problem jeste „učenje kako da se uči”. Učenje kako da se uči definiše se kao *sposobnost* koju odrasli poseduju, postojanje samosvesnosti njihovih stilova učenja i sposobnost da se prilagode situacijama u kojima se nalaze. Fundamentalna za ovaj koncept jeste epistemološka kognicija, čija je suština u svesnosti o tome kako se dolazi do saznanja onoga što znamo i sposobnosti da povećamo tačnost, kao osnovu za istinu.

Svakako da u praksi učenja i obrazovanja postoje značajne razlike u vezi sa mogućnošću ispoljavanja kritičkog mišljenja. Oni koji prihvataju kritičko mišljenje kao poziciju ideološke kritike naglašavaju ulogu i značaj nastavnika u kritičkoj analizi procesa učenja i obrazovanja. Ako su odrasli učenici zavedeni dominantnom ideologijom i nesposobni da izbegnu nametnutu hegemoniju, tada njihova sposobnost da se bore sa ovim snagama umnogome zavisi od pomoći i podrške vaspitača. Kognitivna akcija ne može se posmatrati kao cilj za sebe. One je u službi drugih ciljeva koji vode do poboljšanja života pojedinaca i društvenih grupa. Kritički mislilac je onaj koji misli jasnije i pomaže razvoj kritičkog mišljenja u participativnoj zajednici učenja.

#### **4. Programi kao socijalno-filozofski i andragoški problem**

Na osnovu raspoloživih znanja koja su stvorile nauka i kultura u toku civilizacije u celini, i posebno u pojedinim socijalnim sredinama, oblikuju se programi u visokom obrazovanju. Programi su centralni filozofski i andragoški problem, jer se dotiču ciljeva, socijalnih odnosa i dostupnosti visokog obrazovanja i utiču na razvoj pojedinaca i društvenih grupa u određenoj socijalnoj sredini. Oni su i naučni andragoško-didaktički problemi kojima se nije poklanjala potrebna pažnja ni u istraživačkom ni u praktičnom smislu. To se posebno odnosi na visoko obrazovanje. Štaviše, u praksi je bilo pokušaja da se iskustvo programiranja iz osnovne i srednje škole direktno prenosi i primenjuje u visokom obrazovanju, uprkos činjenici da se visoko obrazovanje razlikuje u glavnim elementima od prethodnih nivoa obrazovanja: ciljevima, potrebama,

sadržajima, subjektima (u visokom obrazovanju su odrasli ljudi), procesima, pa sve do vrednovanja ishoda obrazovanja.

Polazeći od činjenice da su programi *složeno* naučno pitanje, komparativna proučavanja pokazuju da u tom području postoji niz protivurečnosti, a one su proizvod različitih filozofija obrazovanja i različitog kulturnog konteksta, koji utiču na oblikovanje programa. To se najbolje može videti u raznolikoj terminologiji koja se odnosi na programe. U vezi sa tim postoje dve škole mišljenja, severno-američka i evropska. Uticaj severno-američke škole mišljenja je znatan i na evropsku misao o programima. Suština severno-američke škole mišljenja sastoji se u činjenici da se programi („kurikulumi“) shvataju znatno šire nego u Evropi. Pojam „kurikulum“ (curriculum) odnosi se na strukturu obrazovanja, na sadržaje obrazovanja, na ciljeve obrazovanja, metode nastave i učenja, na oblike nastave i učenja, pa sve do evaluacije ishoda obrazovanja. Kako je došlo do jednog takvog obrta i do prihvatanja takve koncepcije programa? Razloge nalazimo u činjenici što u Severnoj Americi ne postoji (ili se ne priznaje) didaktika kao naučna disciplina, izuzev u pežorativnom smislu reči. Potpuno je suprotno u Evropi, posebno kod nemačke, pa i ruske škole mišljenja, u kojima je didaktika utemeljena disciplina, i u istorijskom i savremenom smislu, počev od Komenskog i njegovog dela *Velika didaktika* iz XVII veka. Pragmatizam kao filozofija doprineo je da koncept „kurikuluma“ postane popularan u osnovnim i srednjim školama SAD još šezdesetih godina prošlog veka. Umesto didaktike kao discipline nauke o obrazovanju i učenju, uvodi se koncepcija „kurikuluma“ kao disciplinarna orijentacija u proučavanju obrazovanja na osnovnom i srednjem nivou. Ovakvom načinu profesionalne i naučne orijentacije suprotstavilo se visoko obrazovanje SAD. Naučni i profesionalni radnici nisu bili voljni da visoko obrazovanje tretiraju na isti način kako se ono tretira na osnovnom i srednjem nivou. Visoko obrazovanje se zalagalo za manje sistematizovane i dirigovane programe u odnosu na praksu u osnovnom i srednjem obrazovanju. Verujemo da se razlozi nalaze i u činjenici što se u visokom obrazovanju tesno (koliko je moguće) povezuje nastava i nauka, odnosno istraživanje.

Komparativno posmatrajući, u visokom obrazovanju stepen standardizacije i fiksirani programi variraju u skladu sa disciplinama, u skladu sa vrstom ustanova visokog obrazovanja i u skladu sa tradicijama svake zemlje. Od šezdesetih godina prošlog veka, povećava se nastojanje na sistematizaciji programa, ali oblikovanje preferiranog programa ima više varijabli. Pod uticajem masovnosti (sveobuhvatnosti) visokog obrazovanja u novije vreme, naglašava se individualizacija i diversifikacija programa, pripremanje studenata za

buduća zanimanja i povećana tendencija društva da se uključuje u oblikovanje i nadgledanje programa (videti u: Teichler, 1985).

Treba reći da se koncepcija „kurikuluma” ne odnosi na detaljnu specifikaciju sadržaja za pojedine nivoe visokog obrazovanja, već više na teme, područja studija i njihovu strukturu. Naglasili smo da termin obuhvata nastavne metode, sa jasnim razlikama između sadržaja i drugih činilaca u visokom obrazovanju. Ovakva orijentacija nije prihvaćena od strane znatnog broja teoretičara programa. No, ipak je termin postepeno preuziman i u visokom obrazovanju onako kako se to čini na osnovnom i srednjem nivou, i pored otpora takvoj praksi. I na ovom primeru se vidi neplodnost transplantacije teorije i prakse obrazovanja i učenja dece i omladine na područje obrazovanja i učenja odraslih, kakvo je visoko obrazovanje. Za utehu, treba reći da takva praksa nije prihvaćena u centralnim i istočnim zemljama Evrope.

Nema sumnje da je ovakva koncepcija programa dosegla i naš kulturni krug i nekritički počela da se širi u profesionalnoj literaturi o učenju i obrazovanju. Pojedinci koji su pretendovali da se naučno i stručno bave obrazovanjem i učenjem počeli su da govore i pišu o potrebi „kurikularne reforme”. Na stranu činjenica da takav termin ne odgovara duhu našeg jezika niti istorijskoj praksi obrazovanja i učenja. Pojmu i koncepciji daje se i teorijsko objašnjenje. Prema nekim shvatanjima, to je „pojam koji se u nas ne samo u verbalnoj već i u službenoj komunikaciji svodi samo na nastavni plan i program, a on je znatno više od toga, jer obuhvata i ciljeve studiranja, nastavne metode, organizaciju režima /.../ Za studente, kurikulum je proces od njihovog ulaska na fakultet, i ne samo prolazak kroz nastavni plan i program, usvajanjem njegovih sadržaja putem različitih oblika, metoda i tehnika, već i menjanje ponašanja i formiranje spoznajno-intelektualnih vrednosti, pa sve do izlaska sa fakulteta sa diplomom u ruci. To je studentski ‘curriculum’” (Ratković, 2004, str. 37). Postavlja se pitanje u kakvom se odnosu sa ovom koncepcijom nalazi „savremena visokoškolska pedagogija i didaktika”. Ideje koje su ponikle u jednoj socijalnoj sredini nisu *pogodne* da se transplantiraju u drugu socijalnu sredinu bez temeljnog proučavanja obe sredine u njihovom istorijskom i socijalnom kontekstu.

Ako se posmatra istorijski razvoj oblikovanja programa (ma koliko sam pojam široko shvatali), uočićemo jedan fleksibilniji (labaviji) pristup strukturi programa. To, razume se, varira u skladu sa područjem studija, kao i nacionalnim tradicijama. Tako su, na primer, programi medicinskih studija i studija tehničkih nauka više strukturirani u upoređivanju sa društvenim i humanističkim naukama. U SAD i Japanu susrećemo veoma strukturirane

programe, dok to nije slučaj sa Velikom Britanijom i Nemačkom. Tu se javlja i faktor nastavnik (posebno na univerzitetima), od koga se traži da svoje napore uravnoteži između nastave i istraživanja. Vrednovanje njihovih postignuća, pa i promocije u viša zvanja, zasniva se na istraživanjima u brojnim zemljama. Osobenosti nastave i učenja u visokom obrazovanju ne pretpostavljaju manje ili više fiksiranu sumu znanja, već je suština u traženju novih znanja i *prožimanja* nastave i nauke. Zato se mnogi zalažu za otvoreni program više nego „zatvoreni” i strukturirani. U Nemačkoj, na primer, univerziteti su posebno naglašavali „slobodu nastave i učenja” i „jedinstvo istraživanja i nastave”. Oblici nastave predstavljali su pogodnu priliku da se studenti uključuju u nauku, a ne da budu deo sistematskog procesa „prenošenja” znanja. Sloboda se manifestovala u izboru pojedinih kurseva, posebno u društvenim naukama. U Engleskoj, na primer, tradicionalni univerziteti naglašavali su samostalno učenje od strane studenata i individualizovanu nastavu (putem tutorijalnog sistema), a drugi elementi sticanja znanja ostavljani su *na slobodu* studentu, sa minimalnom savetodavnom ulogom nastavnika.

Protekom vremena, u visokom obrazovanju se širila ideja o standardizaciji sadržaja, pa i samog procesa učenja i obrazovanja. Razlozi su traženi u unapređenju istraživanja, koje je isticalo potrebu da se uspostavi logičnost u učenju i da se osigura sticanje osnovnih znanja u različitim područjima pre učešća studenata u naprednijim (višim) seminarima i istraživanjima. Sa druge strane, sticanje znanja da bi se dobila visoka kvalifikacija osoblja pruža više garancije ako su programi u većoj meri strukturirani i striktnije regulisani. Snažan uticaj na programiranje počele su da vrše i određene profesionalne (strukovne) organizacije izvan univerziteta, koje su želele da *kontrolišu* ulazak u profesiju i propisuju kriterijume. Zato se sada u nekim zemljama programi visokog obrazovanja ne mogu usvojiti bez mišljenja profesionalnih (strukovnih) organizacija. To je dovelo do podvajanja akademskih i strukovnih studija. Sa širenjem različitih oblika visokog obrazovanja, *slabi* veza između nastave i istraživanja. U ustanovama visokog obrazovanja nastavnici su postavljani bez zahteva da poseduju naučne stepene, a kada uđu u taj složeni proces nisu imali vremena, niti su podsticani da se bave istraživanjima. Tako je nastava u mnogim ustanovama visokog obrazovanja sve više ličila na nastavu u srednjoj školi. U mnogim zemljama su, zbog povećanja broja studenata različitih nivoa prethodnog obrazovanja, došli do zaključka da bi studenti bili bolje „usluživani” ako bi programi bili jasnije *precizirani* putem detaljnih uputstava. To se u pojedinim sredinama povezivalo sa potrebom podizanja kvaliteta nastave. Sistematizacija programa, smatrali su, vodi da poboljšava kvaliteta nastave.

U programe i njihovu filozofiju u visokom obrazovanju upleo se i ekonomski faktor. Rasli su javni troškovi za visoko obrazovanje, uporedo sa njegovom ekspanzijom. Ustanove visokog obrazovanja morale su da sistematizuju nastavu i učenje kako bi opravdale povećanje materijalnih troškova. Efikasnost visokog obrazovanja počela se da se meri procentom diplomiranih, procentom zaposlenosti diplomiranih i povećanjem zarada diplomiranih koji su se uključili u različite oblasti rada. Taj model u visokom obrazovanju počeo je da se neguje od šezdesetih godina prošlog veka u SAD i on je imao uticaj na mnoge zemlje. Kao norma tražilo se redovno studiranje, a produžavanje studiranja i „osipanje” računati su kao ekonomski gubici. Tražila se artikulacija programa kako bi se olakšao „transfer” studenata među ustanovama. Tražene su detaljne sheme sadržaja, a stalno vrednovanje ustanova nađeno je u „kreditnom” sistemu. Ukazivano je na potrebu pripremanja nastavnika, na njegovu odgovornost za kvalitet nastave, na potrebu merenja postignuća studenata. To je imalo uticaja i na druge zemlje, a neke su čak išle i dalje u standardizaciji programa nego što je to pokazivala praksa u SAD, gde se izvestan stepen različitosti još uvek smatra vrlinom. Ali, proces visokog obrazovanja i u odnosu na programe pokazuje kolebanja. Od sedamdesetih godina prošlog veka, kada se uvidelo da „investiranje” u obrazovanje ne donosi željene ekonomske efekte, trend prema sistematizaciji programa u visokom obrazovanju je zaustavljen. Nastavljeno je sa raspravama o uticaju ciljeva programa na postizanje efikasnosti visokog obrazovanja, ali su utihnula zalaganja i favorizovanje detaljno strukturiranih programa. Rasprava o programima promenila je svoj tok. Osećala se potreba za *racionalnošću* sadržaja. Ona je proizilazila iz raznolikosti studentskih zahteva, njihovog životnog iskustva i verovatno njihovih budućih karijera ili potreba za menjanjem profesije. To je uticalo da se ističe potreba za različitim programima i sadržajima u visokom obrazovanju. Zahtevi su delimično postignuti raznovršnošću programa koje su nudile same ustanove. Nove ustanove koje su se javile bile su veoma raznovrsne. Činjeni su naponi da se i u programima visokog obrazovanja uvažavaju zanimanja. Ta činjenica dovela je da se u visokom obrazovanju *uvažava* radno iskustvo. Radno iskustvo sa kojim su zreli studenti dolazili uticalo je i na uzore i raznovrsnost programa.

## 5. Suprotnosti između teorijskih i praktičnih znanja

I u oblikovanju programa visokog obrazovanja susrećemo se sa problemom *podvajanja* teorije i prakse. To se obično dešava prilikom izbora sadržaja. No, to je stari filozofski problem. Neki autori (Elias, 1982) kažu da

je srž problema tenzija između saznanja i delovanja, između saznanja istine i činjenja istine, između saznanja dobrog i činjenja onoga što je dobro, pa dolazi do suprotnosti između teorijske i praktične razboritosti. I antički filozofi su pokušavali da odrede koja vrsta znanja je vrednija – teorijsko ili praktično. Ove suprotnosti manifestovale su se na određeni način tokom čitave istorije filozofske misli. Prostor nam ne dozvoljava da u ovim okvirima vršimo analizu tog procesa. Ovde samo ističemo da se teorija smatrala *izvorom* pravih znanja, koja su visoko vrednovana. Praktičan život pružao je čoveku iskustvo, ali ono što se naučilo iz iskustva bilo je manje vredno u upoređenju sa onim što je pružala teorija. Ovakav pravac razmišljanja vodio je do zaključka da u saznavanju i delovanju treba ići od teorije ka praksi. Taj pravac razmišljanja preuveličavao je značaj teorije, a umanjivao značaj prakse kao izvora saznavanja. To je pospešilo deobu između intelektualnog i manuelnog rada, koja opstaje sve do naših dana. Ova deoba posebno se negativno odrazila na oblast obrazovanja; došlo je do deobe među oblastima znanja (predmetima). Jedne oblasti znanja proglašavane su *važnijim* u odnosu na druge. Jedne nauke su proglašavane fundamentalnim, a druge primenjenim. Promene su se desile sa Bekonom (Bacon), koji je dokazivao da je najsigurniji način da se dođe do saznanja propitivanje činjenica iz iskustva. To je bila osnova za učvršćivanje pozitivizma u nauci i pragmatizma u filozofiji. Teorija i ideja su dobre, smatrali su pragmatisti, sve dotle dok pomažu da se reše neki praktični problemi i dok se razume čovekovo iskustvo. To je uticalo na pojavu određenih filozofskih pravaca u obrazovanju. Tako Djuj u oblast obrazovanja unosi ideju da je praksa u odnosu na teoriju *superiornija*. Od tog vremena, posebno u Americi, obrazovanje se okreće ka praksi – i što se tiče pripremanja nastavnika i što se tiče problema istraživanja. No, i pored okretanja ka iskustvu i praksi, teorija i praksa u obrazovanju još uvek su dramatično *suprotstavljene*. Otpor teoriji posebno dolazi od strane praktičara u obrazovanju, koji za većinu teorijskih formulacija kažu da nisu primenljive. O teoriji se govori sa omalovažavanjem, kao da je to posao sanjalica u oblasti obrazovanja, da oni nemaju ni znanja i razumevanja za praktičnu aktivnost. Teškoće postoje i u neadekvatnom, ateorijskom pripremanju nastavnika za profesionalni rad. Teza da je teorija jedna stvar a praksa druga *neopravdana* je dihotomija. Praktičari od teorije traže (i u tom greše) uputstva za svakodnevno postupanje u obrazovanju i nastavi. Filozofska promišljanja u obrazovanju i učenju ne mogu im obezbediti takva uputstva. Predstavnici prakse u oblasti obrazovanja i učenja prigovaraju da im teorija obrazovanja ne obezbeđuje izvesnost kada se radi o rešavanju pojedinih pitanja praktične prirode. U ovom prigovoru sadržana je i paradigma

prirodnih nauka. U prirodnim naukama teorije i zaključci su mnogo izvesniji. To nije slučaj sa biheviorističkim naukama, gde su sve tvrdnje, pa i zaključci iz istraživanja, samo približni. Obrazovanje i učenje se ne mogu tretirati po paradigmi prirodnih nauka. O problemima obrazovanja i učenja postoje različita mišljenja – od filozofskih, psiholoških i socioloških do antropoloških. Znači, teško je stići do definitivnog i neosporavanog odgovora; susrećemo se sa pluralizmom odgovora i to je nešto sa čime moramo živeti.

Suprotstavljanje teorije i prakse (kao dva elementa ljudskog saznanja) nema perspektivu. Budućnost je u njihovom ujedinjavanju. Potpunije poznavanje filozofskih okvira obrazovanja i učenja može u tome bitno pomoći, pre svega zbog činjenice da filozofija nudi ciljeve, vrednosti i stavove kojima teži to ujedinjavanje. Otklanjanje *jaza* između teorije i prakse nadasve je hitno, a put je njihova integracija. Treba održavati dijalektičku vezu među njima. Ali, isto tako treba sačuvati integritet i jedne i druge, a to će se najbolje postići njihovom integracijom. Sa ovim saznanjem treba da budu upoznati svi profesionalci u oblasti obrazovanja i učenja. Da bi se stavovi i shvatanja usvojili, moraju biti zasnovani na znanju. U obrazovanju u celini, a posebno u visokom obrazovanju, teorija bez prakse postaje nevažna, a praksa bez teorije besmislena (uporedi sa: Elias, 1982, str. 7-8). U korpusu ovih problema nalaze se i relacije znanja i tehnologije. Ne može se više održavati pristrasnost u korist teorijske misli, a potcenjivati tehnička misao, posebno ona uključena u proizvodnju. Zato se u korpus znanja uključuju i tehničko znanje i veštine, osobito one potrebne materijalnoj proizvodnji.

## 6. Sadržaji programa

Izbor sadržaja za određene programe nije samo didaktičko, već i eminentno filozofsko i etičko pitanje. Od prirode sadržaja, pored ostalog, zavise i priroda i pravac uticaja na subjekte obrazovanja. Možemo zamisliti idealnu koncepciju ličnosti, ciljeve obrazovanja, osobine na koje želimo da utičemo i socijalne okvire u kojima ćemo to ostvarivati, ali samo ostvarivanje zavisi od *prirode* sadržaja. Zato su se u toku filozofske i obrazovne misli koplja lomila oko prevlasti nad izborom sadržaja, nad izborom šta će se učiti i ko o tome treba da odlučuje. Tako je bilo u istoriji, a tako je i danas. Da li će određeni predmet biti „obavezan” ili „fakultativan” odlučuje onaj ko vlada. U vezi sa izborom sadržaja ili područja znanja postavlja se nekoliko pitanja, koja su po svojoj suštini filozofske prirode. Da li su izabrani sadržaji *vredni* po sebi? Postoji li nešto u znanju što je samo po sebi dobro, van ma kojih utilitarnih ciljeva i inte-



resa (ekonomskih, političkih, ideoloških)? Postoji li određeno znanje sa kojim svako treba da se upozna bez obzira na njegovu prirodu? Ko odlučuje kakvo je to znanje? Da li je znanje vredno jedino ako pomaže da se reši neki problem? Ova i druga pitanja koja se odnose na izbor sadržaja imaju filozofsku dimenziju. Na njih, ili bar na neka od njih, različito odgovaraju pristalice različitih škola filozofskog mišljenja. Ključno je pitanje kako *odrediti* oblasti (predmete) koje treba izučavati za pojedine nivoe visokog obrazovanja. U andragoškoj literaturi poslednjih decenija prošlog veka o tome se vodila dinamična rasprava. Autori su (APPS, 1973) o tome postavljali sledeća pitanja: ko treba da odredi sadržaje, koji su putevi određivanja sadržaja, koji su izvori za ideje sadržaja? Sadržaje može da odredi nastavnik posle pažljivog proučavanja oblasti (discipline) kao izvora za oblikovanje programa. Tome se dodaje i potreba upoznavanja sa potencijalima budućih učesnika u procesu obrazovanja i učenja. Na osnovu takvih proučavanja, *otkrivaju* se potencijalne obrazovne potrebe i upoređuje sadašnje stanje studenata sa standardima koje oni treba da dostignu. Tri su izvora sadržaja programa – savremeni život, iskustvo budućih studenata i struktura oblasti ili discipline.

Kada je reč o oblikovanju programa na osnovu adekvatno odabranih sadržaja, susrećemo se sa dve škole mišljenja. Prva škola naglašava kako učiti, kako doći do znanja. Izbor sadržaja ostavlja se pojedincu. Druga škola mišljenja naglašava *zašto*; ona traži razloge, ukazuje na opštevažeće principe i zaključke, na razumevanje postojanja sveta i ljudskog mišljenja. Prema našem shvatanju, ovakva dihotomija između kako i zašto nema opravdanja kada je reč o izboru sadržaja, njihovom oblikovanju u programe i njihovom usvajanju. Nužno je da se i jedan i drugi pristup međusobno prožimaju. Ostajanjem samo na metodičkom pristupu, na zahtevu kako, gubila bi se iz vida humanistička vizija čoveka, njegovog traženja smisla postojanja i rada, njegove večne upitanosti „zašto”. Tada bi sadržaji i njihova suština ostali sporedni, a metod bio glavna tačka oslonca u saznavanju čoveka. S druge strane, zanemarivanje zahteva „kako” bitno bi umanjilo mogućnost adekvatnog odgovora na pitanje zašto. Uvažavanje pitanja „kako” posebno je značajno u organizovanom procesu visokog obrazovanja i učenja.

Sadržaji programa, kako smo i ranije isticali, zavise od ciljeva. Ciljevi programa u visokom obrazovanju različiti su i uglavnom variraju u vezi sa vrstom (tipom) ustanove. Neki programi su akademski orijentisani, dok su drugi „stručni” i veći naglasak stavljaju na primenu znanja. U akademski orijentisanim programima (posebno na univerzitetu), programi mogu biti snažnije orijentisani na istraživanje, na nauku i stvaranje novih znanja. Takvih tenden-

cija programske orijentacije univerziteta bilo je u prošlosti. Tako je, na primer, Humbolt smatrao (verovao) da se elita službenika najbolje priprema putem obrazovanja naučnika. I danas u pojedinim zemljama postoje univerziteti u kojima dominira istraživačka orijentacija. I danas se opažaju suprotnosti između istraživački orijentisanog visokog obrazovanja i pripremanja studenata za rešavanje konkretnih problema prakse. To se najbolje može uočiti iz programske orijentacije i sekvenci pojedinih sadržaja. Sa širenjem masovnosti visokog obrazovanja, nastoji se da se izbegne istraživačka orijentacija. Drugi nivo ili delovi studija ograničavaju se na reprodukciju znanja putem adekvatno odabranih programa i sadržaja. Tako se postepeno izdvajaju prestižne ustanove visokog obrazovanja i one koje pripremaju za zanimanje. Ovakva dihotomija može biti predmet kritičkog promišljanja. Po našem shvatanju, studente još na osnovnim studijama treba *upućivati* u elemente naučnog mišljenja i u metodologiju proučavanja društvenih i individualnih fenomena. Tamo gde se u programskom i sadržajnom smislu forsira pripremanje za posao, za zanimanje, može doći do konflikta sa drugim ciljevima visokog obrazovanja: širim duhovnim bogaćenjem, istraživačkom orijentacijom, neutilitarnim kritičkim mišljenjem itd. Programi visokog obrazovanja i njihovi ciljevi razlikuju se i u stepenu specijalizacije. Na pojedinim ustanovama visokog obrazovanja (u programskom smislu) forsira se visoki stepen specijalizacije, što prouzrokuje mnogo rizika za studente – ne samo u pogledu uskog formiranja mišljenja (ličnosti), već i u pogledu nalaženja posla sa takvom uskom specijalizacijom. Tome treba dodati činjenicu da „uske” specijalizacije brzo „zastarevaju” pa se, prilikom povratka da se obnove sadržaji ili usvoje novi, ljudi susreću sa velikim teškoćama.

Područja u sadržaju studija mogu se oblikovati u skladu sa odgovarajućim disciplinama. Do sada se podržavala disciplinarna struktura sadržaja, ali oblikovanje programa i sadržaja može imati i drugi karakter: unakrsni, multidisciplinarni ili interdisciplinarni. Nova nastojanja u programiranju i izboru sadržaja naglašavaju potrebu *kombinacije* više disciplina i tako se oblikuju područja studija. To je posledica brzih promena u zanimanjima. Primećuju se nastojanja u nekim zemljama da se u visokom obrazovanju oblikuju zajednička jezgra znanja za sve studente. Tako, na primer, u SAD i Japanu ova zajednička jezgra znanja obuhvataju oko jedne trećine sadržaja na osnovnim studijama u četvorogodišnjem trajanju. Sadržaji koji čine to jezgro obezbeđuju se iz oblasti društvenih i humanističkih nauka. Takvi sadržaji obezbeđuju zajedničku osnovu svim studentima u toku njihovog kretanja ka naprednijim programima studiranja. To je i prilika za selekciju studenata i prilika za popravlanje njihove

vog eventualnog „lošeg” izbora i orijentacije. Na kraju, od programa i sadržaja visokog obrazovanja očekuje se da doprinesu ličnom i kulturnom razvoju studenata i kulturnom obogaćivanju društva. Ovakva orijentacija programa i sadržaja tradicionalno je naglašavana u Francuskoj. U tom smislu, programi učenja stranih jezika imaju poseban značaj.

U odnosu na programe visokog obrazovanja, situacija je toliko različita u pojedinim kulturama da to izmiče svakom *upoređivanju* koje bi bilo valjano. Većina sistema visokog obrazovanja obezbeđuje programe po stepenima. Najpoznatiji višestepeni model je onaj koji egzistira u SAD. To su četvorogodišnje dodiplomske studije, pa dvogodišnje magistarske studije i trogodišnje doktorske studije. Modifikacija postoji na mnogim univerzitetima, a na nekima se organizuju i postdoktorske studije. No, postoje i dvogodišnji programi studija u onim ustanovama koje ne deluju u okviru univerziteta. To su različite više škole i koledži; sa tih studija, pod određenim uslovima, moguće je prelaziti na četvorogodišnje dodiplomske studije, i to na treću godinu takvih studija. Trajanje programa u pojedinim kursevima dodiplomskih studija varira od zemlje do zemlje. Tako, na primer, u Engleskoj dodiplomske studije traju tri godine, do šest godina za medicinu. Na neuniverzitetskim ustanovama period studija je od dve do četiri godine. Redovni period studija je nešto produžen za vanredne studije. U nekim zemljama (SAD, Japan, Švedska, Grčka) došlo je i do „zamene terminologije”. Pojam „visoko obrazovanje” zvanično je zamenjen za „poslesrednje” ili „tercijalno obrazovanje”, a to uključuje čak i one ustanove koje nude kraće programe (videti: Teichler, 1985).

Kad je reč o programima kurseva visokog obrazovanja, javlja se i problem *transfera* (prenosa) studenata iz ustanove jedne zemlje u slične ustanove drugih zemalja u toku trajanja studija. Taj redovni prelazak je moguć pošto se završe osnovne dodiplomske ili magistarske studije. Neke ustanove omogućuju prelazak iz kratkotrajnih studija na univerzitetske studije, dok neke zemlje ne omogućavaju takav prelazak. U većini zemalja studenti upisuju određeno područje studija. U pojedinim zemljama, za pojedine kurseve selekcija glavnog područja može biti odložena sve do kraja druge godine studija, a u nekim područjima (medicina, pravo, poslovna administracija) sve do završetka četvrte godine studija. No, u poslednje vreme primetna je tendencija određivanja striktno regulacije za sve kurseve i njihove programe, pa se studentu dozvoljava da nastavi sledeću godinu studija kada završi određeni prethodni program. U našoj praksi takav uzor je poznat kao „godina za godinu”, što nije bez mana.

Od sedamdesetih godina prošlog veka, može se primetiti nekoliko pravaca razvoja programa u visokom obrazovanju. To su, pre svega, porast diversifikacije i individualizacije, naglašavanje važnosti programa za zanimanja i povećanje spoljnog uticaja na programe u vidu odobravanja i akreditacije. Ekspanzija visokog obrazovanja u svetu donela je nove glavobolje – brigu da se što veći broj diplomiranih zaposli. U unutrašnjem životu ustanova za visoko obrazovanje narastaju problemi kako da se one nose sa teškoćama koje proizilaze iz različitog prethodnog nivoa obrazovanja, sa nedostatkom motivacije za učenje, sa promenom aspiracija i životnih stilova. Nedostatak zajedničkih ciljeva (svrha) dovela je i dovodi do raznolikosti, koja nije svuda spremno prihvaćena. Zato se u nekim zemljama ulažu napori da se ustanove zajednički ciljevi visokog obrazovanja. Tako se ističe zahtev za transformacijom studija i njihovih programa, da se integriše radno iskustvo koje proizilazi iz izmenjene strukture studentske populacije i da se modifikuju stilovi učenja uključivanjem studenata u rešavanje problema.

U vezi sa programima, u poslednje vreme se razvija koncepcija *modularizacije* (*modulus* – mera, merilo). Suština modula u programima sastoji se u činjenici da se kompleksno programsko područje *razbija* u segmente koji obuhvataju manji vremenski period rada. Moduli se određuju na osnovu temeljnog poznavanja područja sadržaja u situacijama nastave i učenja. Moduli mogu biti izabrani i na taj način da odgovaraju potrebama i interesima studenata. Moduli se oblikuju od strane članova tima.

Tim mogu sačinjavati stručnjaci za sadržaje u odgovarajućoj disciplini, nastavnici i studenti. Timski rad teče od početka oblikovanja modula i zasniva se na shvatanju da mora služiti razvoju znanja i odgovarati interesima studenata. Izvori za oblikovanje modula mogu biti različiti: priručnici, nastavnici, udžbenici, brošure o određenoj temi. Primarni zadatak tima za planiranje modula jeste da pripremi rukopis sadržaja modula. Rukopis obuhvata i tekstualni materijal i set smislenih aktivnosti za učenje, kao i dodatne reference za studente. Izvorima se dodaju i materijali i sugestije za laboratorijske i demonstracione vežbe.

Praksa modularnih programa posebno je razvijena u Velikoj Britaniji i Holandiji. Šta u stvari znače modularni programi? To znači prekidanje sa programima koji traju godinu i više dana. Stvaraju se moduli, *kraće jedinice*, a njihovo savladavanje jedne po jedne vodi do krajnjeg ishoda – stepena ili kvalifikacije. Neki autori ističu prednosti modularno organizovane nastave. One se sastoje u sledećem:

1. Smanjuje se gubitak zbog prekida, jer učenici/studenti mogu prekinuti kurs pre završetka, a ipak postići definisani nivo koji im dozvoljava da ga kasnije nastave.
2. Pomaže pri raznovrsnosti programa; moguće je uspostaviti fleksibilne kurseve, bolje prilagođene potrebama i okolnostima polaznika, jer ne moraju svi učiti iste stvari.
3. Podstiče veću čvrstinu i disciplinu u sastavljanju kurseva, uprkos činjenici da se više bavi prezentacijom, a ne sadržajima. Nastavnici mogu upotrebiti module da se prati učenikovo napredovanje i ono što još treba uraditi, a učenici treba da su više motivisani da se pripreme dok su ispiti još daleko. Neuspeh u modulu se lakše preboli nego neuspeh na kraju kursa.
4. Može podsticati samoobrazovanje, posebno ako postoje odgovarajući materijali za učenje; to ipak ne zamenjuje direktan kontakt sa nastavnikom, ali može pomoći u pripremanju (videti: Jallade, 1993, str. 110).

U visokoškolskom obrazovanju u našoj kulturnoj sredini o modulima u programima počelo se govoriti i razmišljati sa pokušajima implementacije Bolonjske deklaracije. Biće potrebno uložiti nove istraživačke napore da se procene vrednosti organizovanja modularne nastave i napore da se ova koncepcija praktično ostvari. Zadaci će biti različiti, zavisno od oblasti, odnosno discipline za koju se organizuje takva nastava.

## 7. Upravljanje programima u visokom obrazovanju

Upravljanje programima u visokom obrazovanju jeste složeni proces u koji je uključeno nekoliko faktora. Politika upravljanja programima varira među nacijama (državama) i to zavisi od niza okolnosti. Programi su značajan deo zadataka visokog obrazovanja. U upravljanju programima javlja se direktna administrativna odgovornost, počev od rektora i njegovog kolegijuma, dekana i njegovog kolegijuma, pa do upravnika odeljenja i šefova katedri. Dekani, upravnici odeljenja i šefovi katedri odgovorni su za alokaciju programa i za obezbeđenje uslova i sredstava za implementaciju programa. Dekan konsultuje upravnike odeljenja i šefove katedri, a u vezi sa evaluacijom programa. Ako je uloga upravnika odeljenja zasnovana na tradicionalnom uzoru, a to znači da je „prvi među jednakima” sa kolegama iz odeljenja, onda se odluke donose kolegijalno. U takvoj ulozi, upravnik odeljenja (šef katedre) konsul-

tuje nastavnike i studente o adekvatnosti sprovođenja programa. U ustanovama gde je upravnik odeljenja (šef katedre) direktan upravljač i supervizor rada nastavnika, on može preuzeti i funkciju evaluatora programa. On prikuplja informacije o uspesima i propustima ostvarivanja programa. Informacije se prenose nastavnicima i traži se od njih da se više angažuju na poboljšanju sprovođenja programa.

Za ostvarivanje programa najdirektniju odgovornost ima nastavnik. On je *ključni* nosilac procesa učenja i obrazovanja. Nastavnik bira načine komunikacije u pojedinim oblicima nastave i učenja. On procenjuje izvršavanje studenata i određuje prirodu i oblike njihovih postignuća. On ima i savetodavnu ulogu kod studenata u pogledu načina i stilova učenja. On planira i individualne programe za pojedine studente. Značajno je istaći da se u savremenim uslovima rada u ustanovama za visoko obrazovanje uloga nastavnika promenila. Ta promena kreće se od tradicionalnog prenošenja znanja i informacija ka upravljanju i pomaganju u situacijama učenja. Ta uloga je usmerena na saradničko obezbeđenje izvora i povratnu vezu u napredovanju studenata.

Sa stanovišta programa i njihove implementacije, posebnu odgovornost imaju studenti. Ta odgovornost je potencirana promenom populacije studenata. Sve je više studenata u zreloom dobu i sa radnim i životnim iskustvom. Tradicionalno, studenti su smatrani *početnicima* bez životnog iskustva koje treba poučavati. I danas u našem kulturnom krugu univerzitetski zvaničnici, pa i neki nastavnici, studente nazivaju „deca”. Studenti se posmatraju kao klijenti koji su dužni da slušaju eksperte za pojedine oblasti znanja. Sada studenti traže da preuzmu više *odgovornosti*, i za programiranje i za ostvarivanje i evaluaciju programa.

No, u upravljanju programima javljaju se dileme koje u visokom obrazovanju treba razrešavati. Ti pokušaji razrešavanja suprotnosti moraju odgovoriti na pitanje hoće li program naglašavati vladanje sadržajima baziranim na disciplini, organizovanim u skladu sa stručnošću nastavnika, ili celovitu ličnost i efikasan razvoj studenata. Treba li program da bude oblikovan tako da se usmeri na praktične probleme ili na ideje, teorije, pojmovne analize? U kojoj meri program treba da odgovara individualnim potrebama i interesima? U nekim socijalnim sredinama naglašava se da program treba da *odrazi* razumnu integraciju opšteg i profesionalnog obrazovanja. To opšte obrazovanje treba da obuhvati kulturno nasleđe, da omogući razvoj konceptualnih i komunikacionih veština i usvajanje vrednosti jednog društva. Stručno pripremanje odnosi se na usvajanje specifičnih znanja i veština koje služe (kratkoročno i dugoročno) praktičnom doprinosu pojedinaca društvu. Od posebne je važnosti *dubina*

programa kojima su izloženi studenti da bi ovladali određenim područjem sadržaja. Upravljanje programom obuhvata povezivanje ranijeg i novog iskustva učenja, tako da se uspostavi kontinuitet u obrazovanju i učenju.

Individualizacija u visokom obrazovanju ostvaruje se i putem mogućnosti da student vrši izbor iz glavnih područja. U pogledu izbora postoje dva puta. To su: direktni izbor koji je studentima na raspolaganju sa liste specifičnih kurseva, i predmeti koji treba da budu izabrani od strane nastavnika (stručnjaka), koji su u suštini fakultativni. U Ruskoj federaciji upozoravaju na problem odnosa između opštih i specijalnih nastavnih programa. Naglašava se potreba za opštom pripremom, koja olakšava prekvalifikaciju i preorijentaciju. Prema statističkim podacima, u Rusiji samo 30-50% diplomiranih studenata radi u struci za koju su se pripremali u ustanovi visokog obrazovanja (Melvih, 2005, str. 142).

Sadržaji koji su pripremljeni za usvajanje moraju da imaju takvu strukturu da odgovaraju „unutrašnjoj odraslosti” studenta, da po obimu budu onoliko koliko je studentu potrebno i takvi da ih može odmah koristiti u rešavanju teških životnih i radnih problema. Od sadržaja se traži da budu aktuelni, sistematski, strukturirani, izloženi po logičnom redu, dostupni za usvajanje i usmereni na praksu i rešavanje problemskih situacija. U poslednje vreme, kategorija sadržaja privlači sve veću pažnju istraživača u visokom obrazovanju (videti: Gromkova, 2005).

Da bi programi visokog obrazovanja (zavisno od nivoa) bili što efikasniji i autentičniji, potrebno je da su zasnovani na brižljivo ispitanim (istraženim) obrazovnim potrebama i mogućnostima njihovog ostvarivanja. Pravac kretanja je sledeći: vrednosti, obrazovne potrebe, ciljevi, sadržaji, ostvarivanje i evaluacija ishoda. Evaluacija je poseban fenomen, složen, i traži posebnu obradu. Izbor sadržaja za određene programe ima filozofske i etičke dimenzije. Za razvoj ličnosti, za društvene grupe i jedno društvo u celini, značajno je koji će sadržaji biti proučavani. Diferencijacija sadržaja vodi do profesionalne diferencijacije i diferencijacije u pogledu zarada, mogućnosti razvoja sposobnosti i pristupa kvalitetnijem životu. U vezi sa sadržajima obrazovanja, ističe se značaj planiranja i programiranja. Posmatrano u celini, znanje je najtešnje povezano sa funkcionisanjem sistema visokog obrazovanja. Iako je obrazovni sistem odraz istorije i kulture jedne zemlje, on je i odraz socijalne diferencijacije koja proizilazi iz ekonomske moći pojedinaca i društvenih grupa.

## Reference

- Apps, J. W. (1973). *Toward Working Philosophy of Adult Education*. Syracuse: SUPCE.
- Boucouvalas, M. (2005). *Cognition*. U L. M. English (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*. New York: Palgrave.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2005). *Critical Thinking*. New York: IEER, Palgrave.
- Bruner, J. (1964). *On Knowledge*. Cambridge: Harvard Press.
- Despotović, M. (1998). *Znanje i kritičko mišljenje u odraslom dobu*. Beograd: IPA.
- Dewey, J. (1959). *Moral Principles in Education*. New York: Philosophical library.
- Elias, J. L. (1982). *The Theory – Practice Split*. U Sh. B. Merriam (ed.), *Selected Writings on philosophy and Adult Education*. Malaba: Krieger.
- Громкова, М. Т. (2005). *Андрогогика*. Москва: Мунити.
- Jallade, J. P. (1993). *Recentni trendovi u stručnom obrazovanju i osposobljavanju*. U M. Ratković, *Razvoj ljudskih resursa*, Beograd.
- Мелевиль, А. Ј. (2005). *Мякий путь в Хождения Росейских вузов в Болонский процессе*. Москва: Олмапрес.
- Paterson, W. K. (1979). Social Change as an educational aim. *Adult Education*, 45(6).
- Ratković, M. (2004). Visoko školstvo na prekretnici. *Prosvetni pregled*, Beograd.
- Russell, B. (1971). *Education and the Social Order*. Unwin Books.
- Solomon, N. (2005). *Knowledge*. U L. M. English (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*, New York: Palgrave.
- Teichler, U. (1985). *Higher Education. Curriculum*. U T. Tausén (ed.), IEER, Oxford.
- Teichler, U. (1985). *Higher Education: curriculum*. U T. Husén (ed.), IEER, Oxford.



Dušan Savićević<sup>2</sup>

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## HIGHER EDUCATION CURRICULA AS A PHILOSOPHICAL AND SCIENTIFIC PROBLEM

**Abstract:** *Discussion about curricula has to start with discussing knowledge. There's not a single issue in andragogy that is not related to knowledge. Knowledge and development of individuals and social groups cannot be separated. In the contemporary literature knowledge is understood in different ways. It is a basis for critical thinking development. Curricula are the central philosophical and scientific problem. Curricula and their philosophy are influenced by economic factors. In creating a curriculum, one faces the problem of gap between theory and practice. That usually occurs when choosing the content. The choice of content poses not only a didactic, but an eminent philosophical and ethical question. In recent times, a concept of modularization has been developed with regard to curricula. Curriculum management in higher education is a complicated process which includes several factors.*

**Key words:** *knowledge, learning, cognition, critical thinking, curriculum, contents of a curriculum, curriculum management.*

<sup>2</sup> Dušan Savićević, PhD, retired professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, distinguished international expert in the field of adult education (UNESCO, Council of Europe), founder of the Department for Andragogy of the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, visiting lecturer at numerous foreign universities, member of the International Adult and Continuing Education Hall of Fame and the Serbian Academy of Education.

Šefika Alibabić<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

# RAZVIJANJE LIDERSKIH KOMPETENCIJA<sup>2</sup>

**Apstrakt:** *Namera ovog rada je da podrži i osnaži andragoški optimizam u pogledu razvijanja liderskih kompetencija. Brojni su autori svojim teorijskim i empirijskim istraživanjima ukazivali na moć obrazovanja i učenja u stvaranju uspešnih lidera. Cilj ovog rada je da pokuša elaborirati neke aspekte te moći odgovarajući na sledeća pitanja: Kako razumemo liderstvo i lidera? Šta čini liderske kompetencije? Kako razvijati liderske kompetencije – uspešne lidere? Odgovori na postavljena pitanja rezultat su teorijsko-empirijskog proučavanja fenomena liderstva, s posebnim akcentom na rezultatima našeg istraživanja: a) mišljenja lidera o relevantnim liderskim svojstvima i veštinama – kompetencijama; b) ponude programa za razvoj liderskih kompetencija u okvirima formalnog i neformalnog obrazovanja; c) participacije (stvarne i željene) u oblicima obrazovanja i učenja s ciljem razvijanja liderskih kompetencija; d) uspešnosti u procesu razvoja liderskih kompetencija kroz različite obrazovne oblike i vidove učenja.*

**Ključne reči:** *liderstvo, liderske kompetencije, obrazovanje, učenje.*

## Kako razumemo liderstvo i lidera?

Neizvesno danas, a još neizvesnije sutra, u svakidašnjem, a pogotovo u poslovnom svetu, traži izuzetno sposobne, podsticajne i fleksibilne lidere. U traganju za novim tipom lidera, za rezonantnim liderom koji je sposoban da uspešno suoči organizaciju/kompaniju sa iznenađenjima i izazovima sutrašnjice, za liderom koji ne čeka krizu da bi na nju reagovao, već predviđa promene i svojom vizijom anticipira budućnost, mobilisane su brojne nauke – od filozofije, sociologije, psihologije, etnologije i antropologije, preko ekonomije,

<sup>1</sup> Dr Šefika Alibabić je redovni profesor i upravnik Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i gostujući profesor na nekoliko fakulteta. Rukovodilac je naučno-istraživačkog projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“.

<sup>2</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (br. 149015), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2006-2010).

je, kulturologije i andragogije, pa sve do primenjenih menadžment disciplina. Međutim, fenomen liderstva nije tekovina sadašnjeg doba, on je zaokupljao pažnju istraživača (teoretičara i empiričara) iz različitih nauka od momenta kad je opažen u svakodnevnoj praksi (u životu) kao takav. Lideri su oduvek bili svemoćni zaštitnici i spasioci u kritičnim i teškim vremenima – bilo kao šamani, proroci, vračevi, poglavice ili faraoni i kraljevi...

Interdisciplinarnost i multidisciplinarnost bitna su obeležja proučavanja fenomena liderstva. Gledanje na liderstvo kroz prizmu literature iz oblasti menadžmenta i organizacijske psihologije uglavnom je bazirano na upoređivanju ili odnosu dva jednako aktuelna fenomena – menadžmenta i liderstva. U tom kontekstu je moguće izdvojiti dva pogleda na taj odnos:

- Liderstvo je uži pojam od menadžmenta, odnosno, to je samo jedna od funkcija menadžmenta (pored planiranja, organizovanja i kontrolisanja). Ovo gledište apostrofira liderstvo/vođenje/(ruko)vođenje kao suštinsku funkciju menadžmenta, jer posle planiranja i organizovanja posla sledi proces realizacije plana ili ostvarivanja planiranih ciljeva kroz interakciju menadžera i zaposlenih, što predstavlja sadržaj funkcije vođenja.
- Menadžment i liderstvo su dva različita pojma – mogu se dovoditi u vezu, ali i ne moraju. Razlikovanje ovih pojmova moguće je ilustrirati viđenjima teoretičara menadžmenta Helrigela i Slokuma. Oni pišu: „U menadžmentu je naglasak na racionalnoj analizi situacije, postavljanju ciljeva i razvoju strategija, organizovanju resursa, koordinaciji aktivnosti, upravljanju i kontroli ponašanja zaposlenih“ (prema, Bojanović, 2004, str. 178). U liderstvu je akcenat na procesu uticaja na one koji treba da slede viziju. Stoga: „Vođe su osobe koje kreiraju viziju u koju bi ljudi trebalo da veruju. Oni inspirišu poverenje i lojalnost i umeju da upravljaju talentima drugih prema postizanju željenog cilja. Zato uspešni lideri moraju imati visoko razvijene interpersonalne veštine, uključujući sposobnost da komuniciraju, da motivišu i da ubede druge da ih slede voljno“ (isto).

U ovom kontekstu, autori menadžment orijentacije naglašavaju da dobar lider ne mora imati menadžerske sposobnosti i veštine, ali bi bilo dobro da menadžer, ukoliko želi biti uspešan, poseduje sposobnosti i veštine vođenja, jer ako ne poseduje, ulogu vođe može preuzeti neko drugi (od zaposlenih), a to se može negativno odraziti na klimu u organizaciji. U osnovi razlikovanja menadžmenta i liderstva stoji njihov suštinski karakter. Naime, menadžment se temelji na težnji da budu ostvareni propisani konkretni ciljevi, pravci raz-

voja organizacije i standardi kontrole – *normativni karakter*, dok se vođenje temelji na izboru aktivnosti, načina i oblika uticaja na one koji ostvaruju ciljeve i standarde – *interpersonalni karakter*. Menadžerska funkcija je operativna (menadžer operativac), a liderska je vizionarsko-usmeravajuća (lider vizionar).

Bez pretenzija na sveobuhvatnu naučnu i stručnu elaboraciju gledanja na ove složene fenomene, može se zaključiti da su pojmovi menadžmenta i liderstva različiti (zasebni) jer, i pored toga što je vođenje/liderstvo jedna od funkcija menadžmenta, ono postoji i proučava se van menadžmenta, pre svega u psihologiji koja se bavi grupom. U ovoj oblasti liderstvo se ne vezuje za pojam menadžmenta, a pod njim se podrazumeva uticaj na aktivnost i na verovanje članova grupe, iniciranje akcije, donošenje odluka, rešavanje sporova i donošenje sudova (isto, str. 179). Rezultati proučavanja liderstva u okviru drugih nauka, poput psihologije ili sociologije, u funkciji su razumevanja i unapređenja menadžmenta, jer menadžment pristup liderstvu nalazi svoje uporište upravo u psihološkom shvatanju grupe, u psihologiji interpersonalnih odnosa, interakcije i grupne dinamike. U prilog tome navodimo dva određenja liderstva: jedno je tipično menadžment orijentacije, a drugo je psihološko određenje.

Liderstvo	
Menadžment orijentacija (prema: Čizmić i dr. 1995)	Liderstvo obuhvata konkretan uticaj na zaposlene, kako bi oni doprineli ostvarivanju organizacionih i grupnih ciljeva. Uključuje motivisanje za obavljanje poslova i ostvarivanje ciljeva, uspostavljanje komunikacije među zaposlenima i primarno se odnosi na interpersonalni aspekt upravljanja, te se stoga često naziva usmeravanjem ili vršenjem uticaja.
Psihološko određenje (Trebješanin, 2006)	Liderstvo predstavlja izraziti društveni uticaj koji ima istaknuti član grupe (lider) na uverenja, mišljenje, emocije i ponašanje članova grupe. On ih motiviše i usmerava ka ostvarivanju zajedničkih ciljeva.

Prema Koviju (Covey, 2000), liderstvo se ispoljava na više nivoa ili područja: na organizacijskom (organizovanje drugih), poslovnom (obavljanje poslova sa drugima), međuljudskom (odnosi i interakcije sa drugima) i ličnom (odnos sa samim sobom). Kovi naglašava da je proces vođenja zasno-

van na poštovanju „prirodnih“ principa (sa asocijacijom na strane sveta), te tako govori o vođenju pomoću kompasa, ili o paradigmi četiri principa koji obezbeđuju orijentaciju i uspeh u vođenju u bilo kom području. To su sledeći principi (čije objašnjenje nas uvodi u problem sadržaja liderskih kompetencija): *sigurnost* (svest o sopstvenoj vrednosti i identitetu, emocionalna stabilnost, samopoštovanje, snaga karaktera); *mudrost* (znanje i iskustvo, sposobnost rasuđivanja i razumevanja); *snaga* (odvažnost, sposobnost donošenja i sprovođenja odluka, sposobnost nadvladavanja ukorenjenih navika i kultivisanja novih, spremnost da se na svet ne gleda kroz „naočare“ prosečnosti, klišeja i stereotipa); *usmeravanje* (razumevanje znakova koji nas vode kroz život, sposobnost gledanja unapred, sposobnost predviđanja).

Primarni zadaci uspešnog lidera prema Velču (Velč, 2005) su: da omoguće da zaposleni shvate misiju, da „žive i dišu“ u skladu sa misijom organizacije; da unapređuju svoj tim obučavajući ga i izgrađujući samopouzdanje članova tima; da stvaraju poverenje u organizaciji pomoću iskrenosti i otvorenosti; da „odišu pozitivnom energijom i optimizmom“; da budu hrabri i da čine smele poteze.

Skrivenu moć lidera Goleman (Goleman et. al, 2006) vidi u vladanju emocijama, svojim i tuđim. Veliki lideri su oni koji su u stanju da općine svojim idejama i privlačnom vizijom, da probude strast, snažne emocije, ljubav, optimizam i nadu, te tako usmere celokupnu energiju grupe (zaposlenih) ka zajedničkom cilju.

Iz navedenih viđenja lidera i liderstva, jasno je da lider *vodi*, odnosno *utiče* na druge. A kako to lider utiče – (ruko)vodi? Naravno, „sa stilom“. Liderski stil obuhvata niz usklađenih aktivnosti, postupaka i sredstava vođenja. Različiti lideri opredeljuju se za različite stilove i njihovu kombinaciju. U osnovi tog opredeljenja stoje karakteristike ličnosti lidera, obrazovanje (znanje), odnosno njegove stručne kompetencije, osobenosti i zadaci grupe/organizacije koju vodi, karakteristike situacije... U literaturi susrećemo različite klasifikacije stilova vođenja – od one tradicionalne, na demokratski, autokratski i liberalni stil, preko vođenja usmerenog na ljude i na zadatak, direktivnog i participativnog, do situacionih liderskih stilova i onih zasnovanih na kompetencijama emocionalne inteligencije kao što su rezonantni (vizionarski, demokratski, afilijativni, trenerski) i disonantni stilovi (diktiranje tempa i zapovednički; Alibabić, 2002; Goleman, 2006; Scultz, 2006).

Kako će lider voditi – „sa ili bez stila,“ neuspešno, manje ili više uspešno, ili briljantno – zavisi od njegovih svojstava, od njegovih (stručnih) znanja, sposobnosti, veština i stavova, tj. zavisi od njegovih *liderskih kompetencija*.

## Šta čini liderske kompetencije?

Na pitanje šta čini lidera, različite odgovore pružaju brojne teorije liderstva – personološke, bihevioralne, situacione, transakcione, kognitivne, atributivne (Franceško, 2003; Rot, 1990; Schultz, 2006). Maslov (Maslov, 2004) navodi da savršeni lideri uživaju u razvoju i samoostvarenju drugih ljudi, baš kao što to čine roditelji u odnosu na svoju decu. Pored toga, superioran lider mora da ima snagu kako bi podneo eventualnu omraženost i nepopularnost, da bude sposoban da vidi objektivne zahteve situacije i na njih odgovori. Uspešni lideri su demokratičniji, saosećajniji, uljudniji i spremniji da pomognu drugima u odnosu na one neuspešne.

Među istraživačima koji modeliraju uspešnog lidera shodno njegovim osobinama, posebno se ističe Goleman (2006) sa tezom/stavom – da emocionalna inteligencija čini uspešnog lidera. On se u velikoj meri oslanja na Maklilandovo klasično empirijsko istraživanje prediktora uspeha na poslu. Makliland u svom delu „Testirati kompetenciju, a ne inteligenciju“ ruši mit o presudnom značaju inteligencije za uspešno obavljanje posla. On nije pošao od dogme da je čista inteligencija najvažnija za uspeh, već je svoj empirijski model kompetentnosti razvio induktivno, polazeći od sistematskog proučavanja najuspešnijih ljudi, vrhunskih stručnjaka u nekom poslu. Na osnovu rezultata ove empirijske analize, Makliland je utvrdio da oni najbolji poseduju neke specifične kompetencije koje prosečni nemaju. Pored osnovnih sposobnosti, oni poseduju i niz posebnih emocionalnih kompetencija – ambiciju, inicijativu, sposobnost timskog rada i sposobnost rukovođenja. Prema tome, *briljantne lidere treba stvarati* razvijajući ove kompetencije.

Kao dominantan strukturalni element liderskih kompetencija, Goleman, Bojasis i Maki navode emocionalnu inteligenciju, naglašavajući da ona nije suprotna racionalnoj, već su to komplementarne sposobnosti. Strukturu emocionalne inteligencije čine četiri oblasti: *samosvest* (razumevanje sopstvenih osećanja, procenjivanje samog sebe, samopouzdanje), *upravljanje sobom* (samokontrola, transparentnost, prilagodljivost, težnja za uspehom, inicijativnost, optimizam), *društvena svest* (empatija, svest o organizaciji, predusretljivost) i *upravljanje odnosima* (sposobnost ubeđivanja, sposobnost upravljanja konfliktima, sposobnosti timskog rada, saradnje, upravljanja promenama, motivisanja i usavršavanja drugih; Goleman et. al, 2006). Rezultati istraživanja, u kojima je izvršeno poređenje izuzetno uspešnih lidera na visokim položajima i onih prosečnih na niskim položajima, pokazali su da se oko 85% razlika između ove dve grupe može pripisati faktorima emocionalne

inteligencije, a samo 15% čisto kognitivnim sposobnostima i stručnom znanju (isto).

Ovde ćemo se pozvati i na rezultate našeg empirijskog istraživanja, realizovanog na uzorku od 600 rukovodilaca (lidera) u oblasti obrazovanja, javne uprave i lokalne samouprave (u Srbiji, Crnoj Gori, Bosni i Hercegovini). Naime, ispitanici su imali zadatak da, na osnovu kriterijuma uspešnosti u vođenju, izaberu svoje lidere – „favorite“ (bez ograničenja – vremenskih, vrednosnih, područja delatnosti/vođenja i sl.) odnosno da identifikuju i analiziraju (najmanje tri) svojstva koja su ih učinila liderima. Moglo bi se reći da je ovo istraživanje imalo uporište u nekoj vrsti varijacije na teoriju liderstva „o velikom čoveku“, za koju se kaže da je akademski prevaziđena, ali je u praksi aktuelna jer poseduje intuitivnu draž, mada ignoriše značaj situacije i polja delovanja za ispoljavanje liderskih osobina. Rešenje ovog zadatka predstavlja lista od preko stotinu svojstava (osobina, karakteristika, znanja, stavova, veština) koje čine lidera, a u Tabeli br. 1 je prikazana rang lista (20 najfrekventnijih) na osnovu učestalosti javljanja.

**Tabela br. 1 – Rang lista liderskih svojstava**

Rang	Liderska svojstva	Frekvencija
1.	Samopouzdanje	559
2.	Inteligencija	510
3.	Sigurnost	441
4.	Dalekovidost	428
5.	Obrazovanost/učenost	412
6.	Harizmatičnost	382
7.	Ambicioznost	351
8.	Upornost	331
9.	Ubedljivost	305
10.	Empatičnost	283
11.	Komunikativnost	279
12.	Kreativnost	210
13.	Informisanost	208
14.	Samohaftevnost	201
15.	Radoznalost	190
16.	Optimističnost	177
17.	Duhovitost	154
18.	Analitičnost	151
19.	Odlučnost	150
20.	Spremnost na učenje	145

Može se uočiti da su se na ovoj listi čvrsto pozicionirali, kako strukturalni elementi kompasa liderstva (Covey, 2000), tako i strukturalni elementi emocionalne inteligencije (Goleman et. al, 2006); kako osobine koje su nasleđene/urođene, tako i one koje se učenjem stiču, vaspitavaju, razvijaju. Tu su svojstva iz domena osobina volje i karaktera, kao i iz domena stručnog znanja, intelektualnih sposobnosti, stavova i veština vođenja (komunikacije i ubeđivanja).

Rezultati procene (na petostepenoj skali) značaja *veština* (onih „alata“ lidera koji se obrazovanjem, učenjem i vežbanjem razvijaju) u strukturi liderskih kompetencija predstavljani su u Tabeli br. 2, rang listom formiranom na osnovu aritmetičkih sredina.

**Tabela br. 2 – Rang lista procene značaja veština u strukturi liderskih kompetencija**

Rang	Veštine	Aritmetička sredina
1.	Veština ubeđivanja	4,22
2.	Veština komunikacije	4,15
3.	Veština odlučivanja	4,10
4.	Veština slušanja	3,98
5.	Veština upravljanja promenama	3,82
6.	Veština motivisanja	3,78
7.	Veština timskog rada	3,74
8.	Veština upravljanja sopstvenim razvojem	3,70
9.	Veština upravljanja vremenom	3,67
10.	Veština upravljanja konfliktima	3,60

Naši ispitanici su procenili da veštinama ubeđivanja, komuniciranja i odlučivanja pripada posebno značajno mesto u strukturi liderskih kompetencija (prva tri mesta na rang listi), a i ostale su visoko rangirane, što znači da su sve navedene veštine sastavni deo liderske kompetentnosti i stoga ih je neophodno permanentno razvijati i usavršavati.

Prezentovanje rezultata našeg i drugih istraživanja u funkciji je sagledavanja strukture ili sadržaja liderskih kompetencija jer induktivni empirijski modeli mogu doprineti razumevanju i definisanju liderskih kompetencija. Kompetencija (latinskog porekla) podrazumeva (ili znači) merodavnost, nadležnost, sposobnost, kvalifikovanost. Strukturu liderskih kompetencija (liderske merodavnosti ili kvalifikovanosti), prema rezultatima empirijskih istraživanja, čine brojne sposobnosti i karakteristike ličnosti, veštine i znanja.



Neke od sposobnosti su delimično nasleđene, neke se vežbanjem održavaju, dok se najveći broj kompetencija učenjem razvija. Struktura i vrsta liderskih kompetencija vodi nas ka odgovoru na većito aktuelno pitanje – da li se lider rađa ili „stvara“? Odgovor na ovo pitanje nije moguće dati kroz formulu „crno ili belo“. On je satkan od jedinstva i saglasja, na prvi pogled, dve suprotnosti. Lider se u svakom slučaju „stvara“, uvažavajući urođeni ili nasleđeni „liderski kapital“. Moć obrazovanja, učenja i vežbanja u tom procesu stvaranja uistinu je velika. Nasleđena ili delimično nasleđena sposobnost neće prerasti u lidersku kompetenciju bez vežbanja i učenja, a uz to, mnogobrojne su kompetencije (znanja i veštine) koje se samo učenjem i vežbanjem razvijaju. Izuzetan značaj (moć) procesa obrazovanja i učenja u razvijanja liderskih kompetencija ukazuje na potrebu istraživanja svih segmenata toga procesa (programa, modela, oblika, načina, efekata...) s ciljem unapređivanja njegovog kvaliteta i kvaliteta liderskih kompetencija.

## Kako razvijati liderske kompetencije?

Brojni su autori kojima se može pripisati andragoški optimizam jer naglašavaju moć obrazovanja i učenja u razvoju liderskih kompetencija. Goleman, Bojacs i Maki (2006) zastupaju tezu da se rezonantno/podsticajno liderstvo, zasnovano na sposobnostima emocionalne inteligencije, može naučiti i usavršavati kroz odgovarajuću obuku. Isto mišljenje deli i Velč (2005), koji tvrdi da se lider ne rađa, već da čovek postepeno „izrasta“ u lidera, učenjem stičući liderske veštine, samopouzdanje i energičnost. Poseban značaj u svojoj knjizi Koter (1996) posvećuje doživotnom učenju i u tom kontekstu sagledava razvoj liderskih kompetencija. Razumljivo i očekivano, ako se ima u vidu da su današnji poslovni modeli i poslovne strategije već sutra „aut“, a današnje savršenstvo liderskih veština sutra daleko od savršenstva, što znači da u osnovi uspešnog liderstva stoji stalno i kontinuirano učenje i obrazovanje. Takav stav je i praktično podržan izrazito andragoškom orijentacijom menadžmenta ljudskih resursa u gotovo svim većim našim (i multinacionalnim) kompanijama/organizacijama. Obrazovanje i obuka zaposlenih su permanentni, a najzastupljeniji su seminari za razvoj liderskih veština, posebno veština komunikacije, odlučivanja, ubeđivanja, upravljanja promenama... (Alibabić, 2008).

Pionirsko istraživanje Maklilanda i njegovih saradnika na Harvardu šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog veka prvi put je pokazalo da se veštine, zahvaljujući kojima ljudi postaju uspešni preduzetnici, mogu razvijati. Maklilandova grupa je razvila *programe obuke zasnovane na kompetencijama*

i usmerene ka jačanju težnje za postizanjem uspeha. Zahvaljujući toj obuci, mnoge firme su postale uspešne jer su na njihovo čelo dospeli polaznici obuke usmerene na postizanje uspeha (prema Goleman et. al., 2006).

Pored navedenih programa za razvijanje liderskih veština realizovanih u okviru formalnog obrazovanja, kroz specijalizovane kurseve (u Školi za menadžment Vederhed), istraživanjima (s ciljem iznalaženja efikasnih načina za razvijanje liderskih kompetencija) je obuhvaćeno i *samousmereno učenje*. Ričard Bojasis je razvio model samousmerenog učenja s ciljem razvijanja liderskih kompetencija, a naročito kompetencija emocionalne inteligencije. Bojasisova teorija samousmerenog učenja uključuje pet otkrića ili faza kroz koje prolaze ljudi u nameri da se pozitivno menjaju zahvaljujući učenju. To su sledeća otkrića: prvo – otkriće sopstvenog idealnog ja (ko želim da budem?); drugo – otkriće sopstvenog stvarnog ja (ko sam ja i šta su moje jake i slabe strane?); treće – izrada vlastitog plana učenja (kako mogu da razvijem svoje prednosti i umanjim nedostatke?); četvrto – praktikovanje novih načina ponašanja, veština rukovođenja, razmišljanja i osećanja; peto – razvijanje odnosa koji će pružiti poverenje i omogućiti promenu (isto).

Istraživanjima su obuhvaćeni i *projekti akcionog učenja*, kao deo procesa razvoja rukovodilaca u kompanijama. Oni predstavljaju jedan aktivan eksperiment sa dva cilja – s učenjem kao primarnim, i ostvarivanjem rezultata (ruko)vođenja kao sekundarnim ciljem. Ove projekte su realizovali timovi tako što su za vreme trajanja učenja ili obuke radili na rešavanju posebnih konkretnih problema s kojima se organizacija suočava. Ovaj način učenja dovodi do značajnog uspeha jer je trener u mogućnosti da vidi lidera u akciji i da „žive“ primere uključi u proces učenja (Dotlich et. al, 1998; Goleman et. al, 2006; Kolb, 1984).

Značaj uspešnog liderstva u promenljivom okruženju, posebno u poslovnom svetu, kao i uloga (moć) obrazovanja i učenja u razvijanju liderskih kompetencija, predstavljaju izazove za andragošku nauku, izazove na koje valja tražiti odgovore istraživanjem obrazovnih puteva i programa, načina, oblika i faktora relevantnih u procesu razvijanja liderskih kompetencija.

U nameri da pomenuti izazov ovog puta ne ostane bez andragoškog istraživačkog odgovora, prezentujemo delimične rezultate našeg istraživanja *ponude programa za razvoj liderskih kompetencija* na (vidljivom) „obrazovnom tržištu“, *participacije (stvarne i željene) u oblicima obrazovanja i učenja* s ciljem razvijanja liderskih kompetencija, kao i *uspešnosti razvijanja liderskih kompetencija kroz različite oblike obrazovanja i učenja*.

*Programi za razvoj liderskih kompetencija u okviru formalnog obrazovanja*

- Programi za razvoj liderskih kompetencija *na nivou osnovnih studija* (na državnim i privatnim fakultetima) gotovo da su neznatno zastupljeni, čak i u okviru fakulteta ekonomske, organizacione i menadžment orijentacije. Analiza obrazovnih ishoda pojedinih predmeta sa izrazitom menadžment orijentacijom pokazuje da su programi usmereni ka sticanju znanja (neophodnih lideru), dok se u ishodima ne prepoznaju tipično liderske kompetencije. To je i za očekivanje ako se ima u vidu da su u pitanju osnovne studije.
- U okviru *master, specijalističkih i doktorskih studija*, postoje programi (predmeti/kursevi) primarno usmereni ka razvoju liderskih kompetencija, i to ne samo na fakultetima koji pripadaju ekonomskoj i menadžment „porodici“, već i na mnogim drugim.

*Programi za razvoj liderskih kompetencija u okviru neformalnog obrazovanja*

- programi uključeni u strateške planove razvoja kompanija/organizacija, realizuju se unutar ili izvan organizacije kroz različite oblike, a najčešće kroz seminare, predavanja i radionice;
- programi za razvoj liderskih kompetencija u okviru projektnih aktivnosti brojnih vladinih i nevladinih organizacija i fondacija (domaćih i međunarodnih);
- programi koje nude (čiji su provajderi) specijalizovane agencije za obuku i trening;
- programi za razvoj liderskih kompetencija kao sastavni deo kontinuiranog profesionalnog razvoja, čiji su nosioci institucije visokog obrazovanja ili posebni centri za profesionalni razvoj;
- programi u okviru aktivnosti profesionalnih asocijacija.

U ovom kontekstu je neophodno apostrofirati probleme standardizacije, akreditacije i licenciranja programa, provajdera i realizatora. Rešenje ovih problema uvelo bi red u „sistem“ obrazovne ponude namenjene razvoju liderskih kompetencija i, što je najvažnije, vodilo ka kvalitetu obuke, a potom i do pozitivne promene u liderskoj praksi.

**Razvoj liderskih kompetencija samousmerenim učenjem**

Iako ovaj način razvijanja kompetencija ne može biti „vidljiv“ na tzv. obrazovnom tržištu ili u obrazovnoj ponudi, skrećemo pažnju na njega jer su rezultati istraživanja na koje smo se pozivali u ovom radu, kao i rezultati našeg

istraživanja, jasno ukazali da su projekti samousmerenog učenja jedan od respektabilnih načina razvijanja leaderskih kompetencija. Uz to, fenomen samousmerenog učenja se sve više vezuje za profesionalni razvoj (Pedler et. al, 1990), a istraživanja Kolba, Bojacisa i Wintera (sprovedena u Školi za menadžment Sloun MIT u Kembridžu) pokazala su da su samousmerenim učenjem značajno unapređene kompetencije u vezi sa međuljudskim odnosima (prema Goleman et. al, 2006).

### **Oblici razvijanja leaderskih kompetencija – participacija i učinkovitost**

Rezultati istraživanja mišljenja rukovodilaca o oblicima razvijanja leaderskih kompetencija (stvarna i poželjna participacija, uspešnost participacije u različitim oblicima obrazovanja i učenja u pogledu razvoja kompetencija), otvaraju značajna pitanja u oblasti razvijanja leaderskih kompetencija, ali i trasiraju put rešavanja nekih od njih. Na osnovu dostupne nam literature o oblicima razvijanja leaderskih kompetencija, načinjena je lista (jasno definisanih oblika) na kojoj su ispitanici identifikovali one u kojima su participirali (istovremeno poentirajući i one u kojima bi želeli participirati), a potom procenili njihovu učinkovitost u pogledu uvećavanja kompetencije. U Tabeli br. 3 su predstavljeni rezultati participacije ispitanika u programima ili oblicima razvijanja leaderskih veština i poželjnost oblika.

**Tabela br. 3 – Stvarna i željena participacija (frekvencije i procenti – 600 ispitanika)**

Oblici	f	%	f	%
Master studije	12	2	30	5
Specijalističke studije	30	5	330	55
Doktorske studije	3	0,5	12	2
Seminari	552	92	486	81
Predavanja	210	35	96	16
Studijski boravci	24	4	456	76
Samousmereno učenje	168	28	180	30
Akciono učenje	12	2	90	15

U tabeli je vidljiva diskrepancija „između jave i sna“. Prvo što se da uočiti jeste dominacija seminara, ali ne i stopostotna lojalnost njima, iako još uvek veoma značajna. Popularnost seminara je verovatno u njihovoj orijentaciji na iskustveno učenje, kao i u njihovoj unutrašnjoj dinamičnoj i složenoj organizaciji (kombinaciji više oblika i načina, više tehnika radioničarskog rada).

Mali broj ispitanika je uključen u programe formalnog obrazovanja, predavanja su upola manje željena nego što su ostvarena, akciono učenje je poželjno, a studijski boravci visoko poželjni. Zanimljivo je da su, uz akciono učenje, visoko željene i specijalističke studije iz grupe programa formalnog obrazovanja. Objasniti poželjnost studijskih boravaka nije teško – veliki je profesionalni izazov boraviti i učiti u uspješnim organizacijama. Posebno ohrabruje podatak da bi polovina ispitanika, kad bi imala priliku, participirala u specijalističkim programima. S obzirom da su programi specijalističkih studija uglavnom bazirani na kompetencijama, intenzivni i usmereni ka unapređenju prakse, trebalo bi stvarati uslove za veću participaciju (ruko)vodilaca u ovim programima.

U Tabeli br. 4 su prezentovani rezultati samoprocene uspješnosti participacije ispitanika u tri oblika: seminaru, specijalističkim studijama i samousmerenom učenju. Rezultati iz prethodne tabele (br. 3) preporučili su za poređenje upravo navedene oblike. Seminar je bio oblik neformalnog obrazovanja u kojem su gotovo svi ispitanici participirali, a uz to je na prvom mestu liste najpoželjnijih; specijalističke studije u odnosu na master i doktorske studije (u okviru formalnog obrazovanja) procenjene su kao najpoželjnije, jer je najveći broj (u odnosu na master i doktorske) već (bio) u njih uključen, a više od polovine ispitanika bi se želelo uključiti u taj vid obrazovanja; samousmereno učenje je jedini oblik ili način na ovoj listi za čiju organizaciju i efekte potpunu odgovornost snosi subjekt samousmerenog učenja, a uz to je gotovo u istoj meri preferirano i željeno.

**Tabela br. 4 – Samoprocena uspješnosti participacije u obrazovnim oblicima**

Oblici	Seminar	Samousmereno učenje	Specijalističke studije
Uspešnost	%	%	%
Veoma mala	4,89	9,52	3,3
Mala	28,98	28,57	10,00
Osrednja	36,23	32,70	13,33
Velika	14,49	19,60	53,33
Veoma velika	7,24	10,70	20,00

Podaci izloženi u Tabeli br. 3 otvaraju neka pitanja i dileme. Naime, najviše ispitanika (36,23%) od onih koji su učestvovali u seminarima uspešnost u razvijanju liderskih kompetencija putem seminara procenilo je osrednjom, čak 28,98% malom, a ipak se i dalje najveći broj ispitanika opredeljuje upravo za ovaj oblik. Sličnu procenu smo dobili i za samousmereno učenje. Ono je u najvećem procentu procenjeno kao osrednje, a potom malo uspešno. Ako

uporedimo pozicije tri oblika na pozitivnom kraju skale procene, ubedljivo najbolju poziciju imaju specijalističke studije, jer je čak 73,33% ispitanika procenilo da su kroz programe specijalističkih studija mnogo i veoma mnogo bili uspešni u uvećavanju svojih liderskih kompetencija, dok je na tom nivou uspešnosti uvećanje svojih kompetencija procenilo 21,73% onih koji su participirali u seminarima i 30,33 onih koji su preduzimali projekte samousmerenog učenja. Navedeni podaci mogu preporučiti tri zaključka: specijalistički kursevi su efikasni i treba stvarati uslove za što brojnije uključivanje u njih; seminari su najzastupljeniji i najpoželjniji, i stoga je neophodno pozabaviti se pitanjem njihove veće efikasnosti; samousmereno učenje ima „moć,“ a to što nije očekivano efikasno možda se može pripisati nedovoljno razvijenoj veštini upravljanja samousmerenim učenjem (a to bi vodilo ka modelovanju obuke lidera s ciljem razvijanja upravo te veštine).

## **Impulsi za nove istraživačke aktivnosti (umesto zaključka)**

Problemska pitanja postavljena u ovom radu bila su i ostala istraživački izazov. Odgovarajući na njih ili rešavajući ih, nismo ih zatvarali već naprotiv, otvarali nova, koja mogu imati snagu impulsa za buduće istraživačke aktivnosti. Liderske kompetencije su „promenljiva varijabla“, baš kao što su promenljivi poslovni modeli i strategije. Stoga je obrazovanje i učenje u cilju razvijanja liderskih kompetencija doista doživotni proces, proces kojim valja upravljati i tako ga činiti što efikasnijim. Navodimo nekolicinu pitanja/problema koji su, eksplicitno ili implicitno, otvoreni u ovom tekstu, različitog su nivoa opštosti i traže andragoške istraživačke odgovore:

- Modeli liderske kompetentnosti – ograničenja i prednosti empirijskog modela;
- Modeli ispitivanja obrazovnih potreba lidera (nivoa kompetentnosti) – klasični modeli, ekspertske procene, samoevaluacija, evaluacija „360 stepeni“...
- Karakteristike i učinkovitost tradicionalnih obrazovnih oblika, obrazovanja uz pomoć računara i elektronskog učenja, sofisticiranih načina i oblika za razvijanje liderske izvrsnosti;
- Standardizacija, akreditacija i licenciranje u oblasti formalnog i neformalnog obrazovanja lidera;
- Efekti različitih programa, oblika i načina obrazovanja i učenja na pozitivnu promenu u liderskoj praksi.

## Reference

- Alibabić, Š. (2008). Konceptualne i organizacione karakteristike daljeg obrazovanja. U *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Alibabić, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Bojanović, R. (2004). *Psihologija međuljudskih odnosa*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Covey, S. (2000). *Principi uspešnog liderstva*. Beograd: Grmeč.
- Čizmić, S. (u red.) (1995). *Psihologija i menadžment*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Dotlich, D. L. & Noel, J. (1998). *Action Learning: How the Worlds Top Companies Are Recreating Their Leaders and Themselves*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Franceško, M. (2003). *Kako unaprediti menadžment u preduzeću: psihologija i menadžment*. Novi Sad: Prometej.
- Goleman, D., Bojacis, R., Maki, E. (2006). *Emocionalna inteligencija u liderstvu*. Novi Sad: Adižes.
- Grint, K. (2005). *Leadership: Limits and Possibilities*. Hampshire, New York: Palgrave MacMillan, Houndmills, Basingstoke.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*, Boston: Harvard Business School Press.
- Maslov, A. (2004). *Psihologija u menadžmentu*. Novi Sad: Adižes.
- Pedler, M. et al. (1990). *Self-Development in Organisation*. New York: McGraw-Hill Book.
- Rot, N. (1988). *Psihologija grupa*. Beograd: ZUNS.
- Schultz, D. P., Schultz, S. E. (2006). *Psychology and Work Today*. London: Pearson Prentice Hall.
- Trebješanin, Ž. (2006). *Liderstvo utemeljeno na emocionalnoj inteligenciji*, predgovor knjizi: D. Goleman i dr. *Emocionalna inteligencija u liderstvu*, Novi Sad: Adižes.
- Velč, Dž. (2005). *Veština pobeđivanja*. Novi Sad: Adižes.

Šefika Alibabić<sup>3</sup>

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## DEVELOPING LEADERSHIP COMPETENCIES

**Abstract:** *The intention of this paper is to support and strengthen andragogical optimism with regard to developing leadership competencies. Numerous authors have through theoretical and empirical research pointed out the power of education and learning in shaping successful leaders. The purpose of this paper is to endeavor to elaborate certain aspects of that power and give answers to the following questions: What is our understanding of leadership and leaders? What are leadership competencies? And how should we develop leadership competencies – successful leaders? The answers to the presented questions are a result of the theoretical-empirical study of the phenomenon of leadership, with a special emphasis on the results of our study: a) what leaders think of relevant leadership competencies and skills; b) which programs for the development of leadership competencies exist in terms of formal and informal education; c) participation (desired and real) in different forms of education and learning with the goal of developing leadership competencies; d) achieved success in the process of developing leadership competencies through different forms of education and learning.*

**Key words:** *leadership, leadership competencies, education, learning.*

<sup>3</sup> Šefika Alibabić, PhD, Full-time professor and Director of the Department for Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy, University of Belgrade and a visiting professor at several faculties. Coordinator of the scientific research project of the Institute for Pedagogy and Andragogy titled „Education and knowledge – precondition to European integrations.”



Maja Maksimović, Tamara Nikolić Maksić<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

# ISKUSTVENO UČENJE I OBRAZOVANJE ODRASLIH<sup>2</sup>

**Apstrakt:** Cilj rada je povezivanje iskustvenog učenja sa praksom obrazovanja odraslih, kroz njegovu primenu u obrazovnoj situaciji i objašnjavanje konteksta u kome se ono odvija. Prikazane su neke od ključnih karakteristika iskustvenog učenja, naročito shvatanja Karla Rodžersa, kao i specifičnost procesa sticanja znanja u kome se iskustvo javlja kao glavni izvor učenja. Poseban akcenat je stavljen na uslove u kojima se iskustveno učenje ostvaruje, ukazujući na značaj uloge facilitatora učenja u odnosu koji on ostvaruje sa osobom koja uči.

**Ključne reči:** iskustveno učenje, obrazovna situacija, učenikom usmereno učenje, uslovi za učenje.

Iskustvo, iako na prvi pogled lako razumljiv i u svakodnevnom govoru široko korišćen pojam, u naučnom smislu nije nimalo lak za definisanje. Bez obzira na njegovu „neuhvatljivost“ u smislu preciznog određivanja i razumevanja, nema autora koji se ne bi složio sa činjenicom da iskustvo igra ključnu ulogu u samom procesu učenja, a naročito kada se radi o učenju i obrazovanju odraslih. Štaviše, često se ističe da je učenje iz iskustva upravo ono što razdvaja pedagogiju i andragogiju (Knowles, Holton i Swanson, 1998). Odrasli imaju veći spektar iskustava nego deca, te u svakoj grupi odraslih koji uče oni sami predstavljaju najbogatiji resurs učenja (Lee, 2007). Kulić i Despotović (2004) navode da je afirmisanje fenomena iskustva u oblasti obrazovanja i nastave inicirano nastojanjem da se prevaziđe tradicionalni pristup učenju i ljudskom razvoju. Sama koncepcija iskustvenog učenja potiče iz različitih naučnih i

<sup>1</sup> Maja Maksimović je diplomirani andragog. Završila je master studije savetovanja na Univerzitetu u Notingemu u Velikoj Britaniji. Trenutno je zaposlena u konsalting agenciji kao saradnik u oblasti ljudskih resursa. Tamara Nikolić Maksić je diplomirani andragog. Završila je master studije iz oblasti međuljudskih odnosa na Univerzitetu u Notingemu u Velikoj Britaniji, a trenutno je redovan student postdiplomskih studija na grupi za andragogiju. Zaposlena je na Filozofskom fakultetu kao saradnik u nastavi na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju.

<sup>2</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (br. 149015), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2006-2010).

teorijskih pravaca: Spirmanove teorije o intelektualnim sposobnostima, kognitivnih teorija Pjažea i Vigotskog, socijalne teorije učenja Levina, humanističke psihologije Maslova i Rodžersa, pedagoških shvatanja Djuija i Freirea, kao i shvatanja Lindemana o obrazovanju odraslih (Kulić i Despotović, 2004; Kolb, 1984).

Može se reći da je danas opšte prihvaćeno stanovište da iskustvo formira bazu ili osnovu učenja. Tako Rodžers (2002) navodi da je, od kada je Djui skicirao osnovne uslove koji se javljaju kao pretpostavka učenju iz iskustva, opšte shvatanje da iskustvo koje posedujemo vodi novom učenju. Putem kognitivnih mehanizama, novi materijal se interpretira kroz njegovo upoređivanje sa postojećim znanjem, na osnovu čega se stvaraju nove veze i asocijacije (Danes, Danes i Graham, 2006). Ipak, uprkos činjenici o postojanju neosporne veze između iskustva i učenja, ne može se reći da je svako učenje iskustveno. Ono što ga razlikuje od drugih koncepata i pristupa jeste stavljanje naglaska na iskustvo u toku samog procesa učenja. Iskustvo se u tom slučaju javlja upravo kao ključni izvor učenja.

## Značenje iskustvenog učenja u praksi obrazovanja odraslih

Nije teško pretpostaviti da prethodno pomenuti pravci i različito poreklo termina iskustvenog učenja uslovljavaju i njegove različite interpretacije ili, kako navodi Rodžers (2002, str. 94) „za različite autore ovaj pojam ima različita značenja“. Analizirajući značenja iskustvenog učenja koja se javljaju u raspoloživoj literaturi, ovaj autor (Rogers, 2002) skicira sledeća:

1. učenje na osnovu aktuelnog iskustva (*learning from current experience*) – iskustvo (raskorak između prethodnog i aktuelnog iskustva) stvara potrebu za učenjem;
2. učenje putem aktivnosti (*learning by doing*) – aktivno uključivanje u kontekst ili situaciju u cilju što efektnijeg učenja;
3. korišćenje prethodnog iskustva (*using one's past experience*) kao izazov za aktuelno;
4. kreiranje situacije iskustva za one koji uče (*creating experiences for learners*) kako bi ovi mogli „iskusiti“ ono što uče;
5. učenje kroz kritičku refleksiju (*learning by reflecting critically*) na samo iskustvo.

Budući da je cilj ovog rada povezivanje iskustvenog učenja sa praksom obrazovanja odraslih, kroz njegovu primenu u obrazovnoj situaciji i

objašnjavanje konteksta u kome se ono odvija, nema potrebe ulaziti dublje u pojedina značenja i interpretacije iskustvenog učenja, niti se baviti opravdanošću njihovog razlikovanja. Ono što je bitno istaći jeste da, iako na prvi pogled deluje da se samo ovo četvrto značenje odnosi na obrazovnu situaciju (budući da se konkretno govori o kreiranju iskustva ili situacije iskustva za one koji uče), ipak se sva ova značenja mogu staviti u kontekst obrazovne situacije. Štaviše, upotreba jednog ne isključuje i ostala. Džarvis (Jarvis, 2004) pravi razliku između iskustvenog učenja kao koncepta i iskustvenog učenja kao metode ili tehnike učenja. Kada govori o iskustvenom učenju kao o metodi, odnosno tehnici učenja, shvata ga kao obezbeđivanje konkretnog iskustva u odnosu na ono što je naučeno na času ili u odnosu na ono što će studenti tek „iskusiti“ kada budu ušli u svet rada. Iako izgleda da se u kontekstu obrazovne situacije zaista radi o iskustvenom učenju kao o metodi ili tehnici, ono ne podrazumeva samo „obezbeđivanje iskustva,“ već i kreiranje takve situacije učenja u kojoj iskustvo predstavlja njegov osnovni izvor. Može se, u stvari, osmisliti ili kreirati takva obrazovna situacija u kojoj se uči onda kada novo iskustvo uslovi javljanje konkretne obrazovne potrebe, zatim, aktivno se angažujući na nekom iskustvu, učiti iz aktuelnog ili prizivajući prošla iskustva, kao i (kritički) preispitivati ih.

Dakle, bitna pretpostavka od koje se u ovom radu polazi jeste da iskustveno učenje u kontekstu obrazovne situacije karakteriše namera u smislu kreiranja ili dizajna (*intentionality of design*), što znači da učenje iz iskustva može biti planirano i realizovano (Andresen i dr, prema: Moon, 2004). Tako Hal i Hal (1988) određuju iskustveno učenje, u pokušaju njegovog objašnjavanja vezivanjem za konkretnu obrazovnu situaciju (*laboratory or workshop setting*), kao ono učenje kojim je učesnicima omogućeno da aktivno istražuju izbore (*explore choices*) koji su im na raspolaganju, a koji u tom procesu postaju očigledni. Taj proces opisuju Hal i Vuster na sledeći način: „U situaciji dizajniranoj od strane facilitatora čiji je cilj da modifikuje neku ideju, on nastoji da probudi kod njega celokupan repertoar koji on nosi sa sobom, pomogne mu da ga izrazi, dà mu značenje, artikuliše ga, samostalno ili uz pomoć drugih, i da na kraju isproba i testira nove ideje. Nakon toga, facilitator učenja treba da pomogne da se nove ideje integrišu u sistem koji se čini (naj)poželjnijim, u trenutku kada su studenti u mogućnosti da biraju na osnovu raspona opcija koje su postale očigledne“ (Hall and Wooster, 1984, str. 20).

U ovakvom određenju veoma je bitno zapaziti da se iskustveno učenje razlikuje od učenja iz svakodnevnog iskustva. Iako svakodnevno iskustvo može predstavljati veoma dragocen izvor učenja, bez obzira o kom sadržaju

se radi, činjenica je da se ono često odvija na veoma niskom stepenu svesnosti. „Ukoliko postoji intencija da se kreira situacija izbora, onda nema sumnje da je prisustvo svesnosti u procesu učenja neophodno“ (Hall and Hall, 1988, str. 11). Ovo je u skladu i sa shvatanjem Džarvisa (Jarvis, 2004), koji u pomenutom određenju dalje objašnjava kako iskustva koje obezbeđuje edukator (*tutor*) jesu „veštačka“, ali samo u onoj meri u kojoj su kreirana u cilju podučavanja (*teaching purpose*) i u kojoj oni koji uče nisu izloženi aktuelnim uticajima svakodnevnih situacije.

## Proces i karakteristike iskustvenog učenja

Jednom od najkoherentnijih koncepcija iskustvenog učenja smatra se Kolbovo shvatanje – on iskustveno učenje definiše kao proces kreiranja znanja kroz transformaciju iskustva (Kulić i Despotović, 2004). Ovaj autor opisuje ciklus učenja koji se sastoji od doživljavanja iskustva, refleksije, konceptualizacije i, na kraju (ili početku), akcije. U tom procesu važno je primetiti da iskustvo nije samo ono što nam se dešava, već i ono što mi činimo sa tim, odnosno da je ljudski razvoj moguć samo kroz delovanje i aktivnost u toku tog procesa (*ibid*). Sa stanovišta iskustvenog učenja, proces je podjednako važan ili čak možda važniji od samog sadržaja učenja. Tako je svako učenje ponovno učenje (*re-learning*) jer „...ni dve percepcije, ni dve misli, niti osećanja ili akcije nisu iste, budući da iskustvo posreduje između njih“ (Hall and Wooster, 1984, str. 34).

Iz tako shvaćenog procesa iskustvenog učenja proizilaze karakteristike koje se mogu preneti i na samu obrazovnu situaciju. Sam Kolb (Kolb, 1984, str. 23) ističe sledeće:

- prepoznavanje i aktivno korišćenje celokupnog životnog iskustva (*life experiences*) i iskustva učenja (*learning experiences*) onoga koji uči,
- kontinuirana refleksija u odnosu na ranija iskustva u cilju njihove transformacije u smislu dubljeg razumevanja,
- prisutnost celokupne ličnosti – kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih elemenata.

Andresen i drugi (Moon, 2004), navodeći suštinske kriterijume iskustvenog učenja, ovim karakteristikama dodaju još tri:

- rezultat iskustvenog učenja je lično značenje i smisao za osobu koja uči,

- učenik je lično angažovan (*personally engaged*) u procesu učenja,
- učenje se odvija u atmosferi otvorenosti i poverenja prema učeniku, pri čemu facilitator podržava razvoj unutrašnjih potencijala.

Ukoliko se uzmu u obzir sve ove karakteristike iskustvenog učenja, može se zaključiti da u obrazovnoj situaciji zasnovanoj na kriterijumima iskustvenog učenja neminovno dolazi do promene u procesu formiranja znanja, čime se dalje menja i uloga nastavnika.

## Kreacija znanja u iskustvenom učenju

Predstava izvedena iz empirijske filozofije, po kojoj je sadržaj sazdan od konstantnih i nepromenljivih elemenata misli, vodi tendenciji da se učenje definiše u smislu njegovih ishoda, odnosno kao akumulacija znanja i skladištenje navika i činjenica (Hall and Wooster, 1984). Međutim, kada se radi o iskustvenom učenju, ideje nisu fiksirane i nepromenljive – one se formiraju, ali i ponovo kreiraju (*recreate*) kroz davanje značenja iskustvu. Prema tome, znanje nije nezavisan entitet koji se stiče, već transformativni proces koji se kontinuirano odvija.

Cilj iskustvenog učenja, dakle, nije usvajanje znanja odozgo, odnosno prihvatanje činjenica *per se* – onih znanja, ideja, stavova i verovanja koji su za učenika često nepovezani sa stvarnim životom. Iskustveno učenje umanjuje autoritet apstraktnog znanja formiranog od strane određene osobe, a ipak odvojenog od njenog doživljenog iskustva koje je i iznedrilo samo znanje. Za razliku od tradicionalnog shvatanja, prema kojem znanje „visi u vazduhu“, odvojeno od osobe koja saznaje – znanje koje čak samo po sebi tvrdi da je moćnije od samog iskustva, koncepcija iskustvenog učenja se zasniva na ideji da znanje nije statično i da postoji *per se*, već nastaje putem iskustva i refleksijom doživljenog. Znanje na taj način uključuje svesnost o sebi i svetu, kao i sebi u svetu, i dovodi do punoće funkcionisanja ličnosti. Autoritet se pomera sa znanja na iskustvo, a odgovornost saznavanja i otkrivanja je u samoj osobi koja uči.

Rodžers (Rogers, 1985) je u svojoj knjizi *Kako postati ličnost* izneo svoje inspirativno viđenje uloge iskustva u saznavanju: „Iskustvo je, po meni, najviši autoritet. Ono predstavlja osnovu validnosti znanja. Niti tuđe, niti moje ideje nisu tako autoritativne kao moje iskustvo. Iznova se vraćam njemu kako bih bio bliži istini i procesu postajanja. Niti Biblija, niti proročanstva, niti Frojd, niti istraživanja, nijedna čovekova ili Božja otkrovenja ne mogu da zamene

moje iskustvo. Ipak, ono nije autoritet zato što je nepogrešivo. Ono je osnova autoriteta zato što je uvek dostupno proveriti. Na ovaj način greške je uvek moguće ispraviti“ (Rogers, 1985, str. 57).

Dakle, putem iskustvenog učenja, koje je u suprotnosti sa tradicionalnim načinom obrazovanja, dolazimo do prebacivanja fokusa sa odgovornosti nastavnika na samu odgovornost učenika, jer je on taj od čijeg iskustva i sposobnosti refleksije zavisi znanje. Takođe, smanjivanjem autoriteta objektivnog znanja, odnosno isticanjem značaja njegove subjektivnosti i dostupnosti, umanjuje se moć nastavnika i menja se njegova uloga. Nastavnik nije onaj koji poseduje apsolutno znanje i čija se uloga iscrpljuje u njegovom prenošenju, već neko koji će obezbediti „bezbedan“ (*safe*) prostor u kome će se osoba razvijati prema svojim potencijalima.

## Učenje kao proces stremjenja ka sebi

Iskustveno učenje možemo posmatrati kao jedan od načina u postizanju osnovnog cilja učenja, postavljenog od strane humanista – da čovek treba da bude ono što može da bude (Maslow, 1962). Na taj način, koncepcija iskustvenog učenja sadrži u sebi Rodžersovu humanističku ideju da svaka jedinka poseduje potencijale i da su samo potrebni pogodni uslovi u kojima bi ih ostvarila (Rogers, 1985). Učenje je kao put koji beba prelazi kada uči da hoda, put koji je prirodan, nesputan i životan. Razvoj čoveka je pokrenut istom onom silom koja podstiče cveće da raste prema suncu, koja usmerava reke da prave sebi tok, sila koja podstiče čoveka da bude ono što jeste i funkcioniše u skladu sa time. Ipak, neće svaka biljka procvetati, niti će svaki čovek živeti autentično, razvijajući svoje potencijale. Ukoliko nema vodu, biljka će uvenuti. Ukoliko nema određene uslove, čovek neće ići putem sebi svojstvenog razvoja. Svako ljudsko biće poseduje prirodan potencijal za učenje, i pitanje je samo koji su to uslovi potrebni da bi došlo do razvoja.

Sam Kolb (Kolb, 1984) implicitno podrazumeva da je osoba koja uči do određenog nivoa samosvesna i sposobna da ostvari ciklus iskustvenog učenja i da samim tim ona prihvata odgovornost za sopstveni razvoj. Učenje iz iskustva podrazumeva da učenik ima poverenja u svoj doživljaj, odnosno da prihvata emocije i misli koje mu se javljaju. Ako proces učenja razumemo kao nešto što se dešava „iz unutra ka spolja“, a ne po tradicionalnoj koncepciji od spolja ka internalizaciji već postojećih znanja i veština, bitno je i da nastavnik, odnosno facilitator, izgradi odnos poverenja sa učenikom. Samo kroz takvu vezu učenik će biti slobodan da istraži i izrazi svoje ideje, stavove i emocije. Nastavnik ne

daje svoj sud o tome da li je određeno ponašanje dobro ili loše. On je pre svega prisutan za učenika, nudi mu sigurnu bazu iz koje učenik može da istražuje i rizikuje.

Koren ovakvog poimanja uloge nastavnika nalazimo kod Rodžersa (Rogers, 1957), koji pojašnjava tzv. „nužne uslove“ (*core conditions*) koji postoje u odnosu između terapeuta i klijenta i koji su srž konstruktivne promene. Shvatajući i proces učenja kao promenu, on je u svojoj knjizi *Freedom to learn* (Rogers, 1969) preveo nužne uslove koji se odnose na terapijski proces na proces učenja i odnos nastavnika, odnosno facilitatora i učenika. Ovakvo učenje naziva „usmereno na učenika“ (*student centred*).

- Istinitost. Prvi uslov je da nastavnik u odnosu sa učenicom bude autentičan, ono što zaista jeste. Ovo podrazumeva da je nastavnik pre svega ličnost, tj. osoba koja ostvaruje odnos sa drugom osobom – učenicom. Nastavnik ne stavlja masku sastavljenu od normi, pravila i očekivanja koja proizilaze iz njegove uloge. On je kongruentan, odnosno, svestan je svojih misli, uverenja i emocija, ponaša se u skladu sa njima i sposoban je da ih iskomunicira u meri u kojoj to doprinosi učenikovom razvoju. Biti stvarna ličnost, a ne osloniti se na spoljašnje određenje ponašanja, omogućava učeniku da i sam bude „stvaran“, da prihvata sebe i da ne odbacuje svoje iskustvo.
- Bezuslovno prihvatanje. Rodžers smatra da nastavnik, odnosno facilitator, mora iskreno da brine o učeniku na jedan neposesivan način (Rogers, 1969). On prihvata učenika kao ličnost za sebe, koja ima svoj način mišljenja, svoje emocije i svoje pravo da bude. Nastavnik veruje da je učenik u svojoj suštini vredan poverenja, a bezuslovno prihvatanje je izraz bazičnog verovanja u ljudske sposobnosti.
- Empatija. Sledeći element koji ostvaruje klimu za iskustveno učenje jeste sposobnost za empatično razumevanje. Kada nastavnik poseduje sposobnost da „iznutra“ razume učenikovu reakciju, kada poseduje svest o tome kako učenik doživljava proces obrazovanja i učenja, mogućnost ostvarivanja učenja koje ima značaj za samog učenika znatno je veća. Učenik treba da oseti da je shvaćen – ne procenjivan, niti da se o njemu donosi sud.

Samo u ovakvoj klimi dolazi do promene izazvane učenjem, jer u suprotnom, ako je neprihvaćen od strane nastavnika, učenik se trudi da se uklopi u tuđa očekivanja i time se ponovo udaljava od sebe. Postavljajući suvoparne standarde, koji su se odvojili od svog prvobitnog razloga i postoje u vakuumu da bi sami sebe zadovoljili, nastavnik onemogućava razvoj potencijala koje

učenik poseduje. Kreativnost je tako zanemarena jer je njen unutrašnji izvor blokirana. Zar je čovek onaj koji memoriše, strahuje i prilagođava se, a ne stvaralac? Sa druge strane, dozvola da se bude (Rogers, 1985) omogućava slobodu koja vodi samoaktualizaciji.

Uloga nastavnika u kontekstu iskustvenog učenja više nije prikladan pojam. Smislenije je pričati o odnosu sa učenikom. Dakle, smanjujući autoritet znanja kroz iskustveno učenje, a prvenstveno kroz menjanje cilja učenja, menja se odnos nastavnika i učenika. Učenik nije više objekat u koji treba sipati znanje i zatim izmeriti apsorpciju primljenog. Odnos prestaje da bude Ja – To i prelazi u Ja – Ti (Buber, 1952), pa se razvoj dešava kroz sâm susret.

Sušтина učenja usmerenog učenikom (*learner centered learning*)<sup>3</sup> ipak nije u fokusiranosti isključivo na osobu koja uči. Učenikom usmereno učenje znači „biti sa osobom“, a ne „prema njoj“. Kroz zajedničko doživljavanje i davanje značenja određenom iskustvu, facilitator postaje drug u učenju, dajući iskustvu (putem refleksije i dijaloga) formu znanja, čime se smanjuje distinkcija između učenja i podučavanja. Iskustveno učenje postaje proces u kome su nastavnik i učenik promenjeni, angažujući se kao celovite ličnosti, a ne preko očekivanja i ponašanja koje im je propisano putem uloge. Biti celovito prisutan za učenika, kako emotivno, tako i intelektualno, znači da nastavnik ne samo što omogućava učenje, već dozvoljava da i sam bude promenjen u tom procesu (Yorks i Kasl, 2006).

## Reference

- Buber, M. (1952). *I and Thou*. Edinburgh: T. & T. Clark.
- Daines, J., Daines, C. and Graham, B. (2006). *Adult Learning Adult Teaching*. Cardiff: Welsh Academic Press.
- Hall, E. and Wooster, A. (1984). *Human Relations in Educational Settings (Studyguide)*. Nottingham: University of Nottingham School of Education Publications Unit.
- Hall, E. and Hall, C. (1988). *Human Relations in Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning – Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Knowles, M., Holton, E. and Swanson, R. (1998). *The Adult Learner*. Woburn, MA: Butterworth Heinemann.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kulić, R. i Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.

<sup>3</sup> Learner centered learning se prevodi i kao: učenje usmereno na učenika, usmeravano od strane učenika, vodeno od strane učenika i centrirano na učenika.



- Lee, A. (2007). How Can a Mentor Support Experiential Learning? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 333-340.
- Maslow, A. (1962). *Towards a Psychology of Being*. Princeton, NJ: D. van Nostrand.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Rogers, A. (2002). *Teaching Adults*. Berkshire: Open University Press.
- Rogers, C. (1992). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(6), 827-832
- Rogers, C. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Yorks, L. and Kasl, E. (2006). I Know More Than I Can Say: A Taxonomy for Using Expressive Ways of Knowing to Foster Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 4, 43-64.

Maja Maksimović, Tamara Nikolić Maksić<sup>4</sup>

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## EXPERIENTIAL LEARNING AND ADULT EDUCATION

**Abstract:** *The aim of this paper is to relate experiential learning to adult education practice by exploring the use of experiential learning in educational setting and the context in which it takes place. Some of the key characteristics of experiential learning are described, underlining the specific process of knowledge creation in which experience represents the most important source of learning. The main emphasis is on the conditions in which such learning occurs and on the importance of a genuine relationship between facilitator and learner.*

**Key words:** *experiential learning, educational setting, learner-centered learning, conditions for learning.*

<sup>4</sup> Tamara Nikolić Maksić has graduated in Andragogy. She has MA in Human Relations, University of Nottingham. She is a postgraduate student at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, where she also works as a teaching assistant.

Maja Maksimović has graduated in Andragogy. She has MA in Counseling Studies, University of Nottingham. She works in a consulting agency as Human Resource Manager.

Ljiljana Levkov<sup>1</sup>

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

# SPECIFIČNOSTI KURIKULUMA U FUNKCIONALNOM OSNOVNOM OBRAZOVANJU ODRASLIH<sup>2</sup>

**Apstrakt:** Dugotrajna stagnacija i zanemarivanje obrazovanja u ukupnoj društvenoj politici u zemlji stvorili su stanje u kome mnogi segmenti sistema ne uspevaju da ostvare ni osnovne nivoe funkcionalnosti i efikasnosti nužne u pripremanju novih generacija za neizvestan, nestabilan i izazovan svet budućnosti. Na svojstvene načine se i obrazovanje Roma i obrazovanje odraslih nalaze u žiži konceptualnih i sistemskih inicijativa u obrazovnim sistemima širom sveta, posebno u evropskom obrazovnom prostoru. Jedna od malobrojnih inovacija, koja bi u obrazovanju u Srbiji mogla povoljno delovati i šire nego što je njena primarna namena, upravo tangira obrazovanje Roma i obrazovanje odraslih kroz razvoj i pilotiranje modela funkcionalnog osnovnog obrazovanja. U članku su prikazani neki ključni elementi tog modela, posebno s obzirom na izradu i razvoj kurikuluma. U uslovima u kojima su promišljene i pažljivo ciljane inovacije nasušno potrebne, povoljni pokazatelji realizacije modela i ukupna povoljna ocena projekta u okviru koga je model razvijen ukazuju na njegovu svrsishodnost, održivost i razvojni kapacitet.

**Ključne reči:** obrazovanje odraslih, funkcionalna pismenost, kurikulum, dizajn i razvoj kurikuluma.

Srbija je zemlja sa podužom listom ozbiljnih društvenih problema. Sa mnogima od njih su se suočavale i druge zemlje u tzv. periodu tranzicije, dok su neki drugi problemi starijeg datuma, a tranzicija ih je dodatno pojačala i učinila složenijim. Među ovim poslednjim, značajan deo čine problemi u prosveti. Veliki priliv novih na već postojeće probleme predstavlja, naravno,

<sup>1</sup> Mr Ljiljana Levkov je magistar psihologije, asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Konsultant je i ekspert u više projekata, među kojima su i projekti Ministarstva prosvete, Ministarstva za rad i socijalnu politiku, Pokrajinskog zavoda za obrazovanje, UNDP, Fonda za otvoreno društvo i sl.

<sup>2</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (br. 149015), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2006-2010).

lošu vest za svaki sistem. Još je lošija ako se, kao u obrazovanju, problemi ne rešavaju već gomilaju i na duži rok opterećuju. Ovo je veoma nepovoljno čak i kad se radi o sistemu za koji je karakteristična određena inertnost, produženo vreme reagovanja ili odloženo reagovanje na spoljašnje okolnosti, bilo povoljne bilo nepovoljne. Najgore je kad se, povrh svega, radi o ozbiljnim i teškim problemima, za čije razumevanje i rešavanje ne postoji potrebna spremnost ili potreban nivo kompetencija, pa se oni kamufliraju, prećutkuju ili, jednostavno, ignorišu.

Primer jednog od takvih problema u našem obrazovanju jeste njegova hronična a, kako neki noviji podaci pokazuju, i poražavajuća neefikasnost. Sporadična pojava pokazatelja te neefikasnosti u javnosti se po pravilu tumači teškim prilikama u kojima su se cela zemlja i njen obrazovni sistem nalazili u poslednjoj deceniji prošlog i na samom početku ovog veka, a čije se posledice i dalje osećaju.

## **Obrazovna postignuća: neke činjenice**

Koliko god notorna, takva objašnjenja i njihove raznovrsne varijacije prenebregavaju činjenicu da upozoravajući podaci o neuspehu našeg obrazovanja da ostvari svoj tradicionalno primarni cilj, usadi mladim naraštajima znanje u obliku sadržaja školskih predmeta, potiču iz istraživanja koja su obavljena i o kojima je u stručnoj i široj javnosti izveštavano i pre 1990. godine (Havelka i sar. 1990). Ovoj nužno redukovanoj skici stanja stvari potrebno je dodati i da su istraživanja kakvo je upravo pomenuto istraživanje Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu pravi rariteti u ovdašnjoj istraživačkoj praksi, što govori o tome kolika je briga za uspešnost, efikasnost i ukupni kvalitet sistema. Takođe, nalazi ovog istraživanja nisu imali naročitog odjeka u javnosti, uključujući i stručnu, te su izostale i korektivne mere na čiju su potrebu podaci o nepovoljnim trendovima jasno ukazivali, što takođe govori kako se i koliko brinulo o očuvanju i unapređivanju sistema.

Od 2004. godine u više navrata su pristizali i podaci o (ne)uspehu našeg obrazovnog sistema u međunarodnim razmerama, u okvirima istraživačkih serijala TIMSS i PISA. Posebno su značajni pokazatelji o postignućima na PISA, jer govore o ukupnim efektima osnovnog obrazovanja, kao i o kvalitetu obrazovnog sistema kao celine, a ne o konkretnim učenicima koji su bili ispitani ili školama iz kojih dolaze. U nizu poražavajućih pokazatelja nisu najgori čak ni oni koji nas smeštaju na samo dno liste evropskih zemalja. Mnogo je gore što po završetku osnovne škole gotovo polovina naših učenika nije u stan-

ju da na osnovu jednostavnog pisanog teksta ili koristeći osnovna matematička ili prirodno-naučna znanja rešava ni najjednostavnije praktične probleme sa kojima se sreće u svakodnevnom životu, ili može uspešno da se nosi samo sa takvima. Složenije zadatke i probleme uspešno rešava manjina, a broj onih koji se sa uspehom hvataju u koštac sa najsloženijima meri se doslovno promilima (PISA, 2007).

Bezmalobol identični pokazatelji su stajali na raspolaganju i nakon što su obrađeni rezultati ispitivanja PISA 2003, kada smo kao obrazovni sistem i država u njemu učestvovali po prvi put.

Iako je potpuno jasno da ovakvi pokazatelji postignuća nalažu, u najmanju ruku, vrlo ozbiljno i temeljno pretresanje koncepcije i inventara obrazovnog programa, od tada do danas nije učinjeno ništa na stvaranju uslova koji bi mogli doprineti da se od rezultata budućih ispitivanja očekuje pomak u dobrom pravcu. Preciznije rečeno, u nastavne programe koji nastaju u Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, a koje Nacionalni prosvetni savet usvaja i objavljuje u službenom prosvetnom glasilu, nije ugrađeno ništa od oruđa kojima se, bar u tom segmentu, može unaprediti efikasnost sistema.

Svaki od pomenutih podataka, kao i mnoštvo onih koji nisu stali u ovaj kroki, zasluđuje da mu se posveti puna pažnja i da se osvetli i razjasni iz različitih uglova. To u ovom tekstu nije slučaj ne samo zbog njegove drugačije namene i ograničenog prostora, već zato što svrha i kontekst u kome su ti podaci izneseni nisu analitički, već pre svega funkcionalni. Kada su, naime, performanse jednog obrazovnog sistema tako skromne i na tako niskim vrednostima, lako je zamisliti u kakvom su položaju oni njegovi segmenti ili korisnici koji i u znatno povoljnijim uslovima i okolnostima nailaze na probleme i poteškoće. Dakle, i u naprednim, funkcionalnim i u osnovi zdravim obrazovnim sistemima ima onih koji su po različitim pitanjima ili u različitim momentima manje ili više ugroženi ili zanemareni, ali u disfunkcionalnom sistemu, čiji je razvoj podriven ili potkočen, ranjivi i ugroženi postaju još ugroženiji i još brojniji. Ovo se najpre i najviše odnosi na različite vrste socijalnih i etničkih manjina i manjinskih grupa, kada je reč o korisnicima obrazovnog sistema, odnosno na one manje istaknute, kada je reč o njegovim strukturnim segmentima.

## Osnovno obrazovanje Roma

Obrazovni položaj Roma i stanje u kome se već godinama nalazi osnovno obrazovanje odraslih dva su dramatično ilustrativna primera. Pri tome treba

imati u vidu da je država Srbija potpisnica panevropske inicijative *Dekada socijalne inkluzije Roma*, a u drugom polugodištu 2008. i njena predsedavajuća, dok u oblasti obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih, koja je u samom vrhu prioriteta na globalnom planu, raspolaže stručnim kadrom profilisanim na najvišem, univerzitetskom nivou obrazovanja i respektivnim iskustvom u koncipiranju tog segmenta osnovnog obrazovanja i obrazovnog sistema.

Pa ipak, prema raspoloživim podacima:

- Od nekadašnjih preko 120 škola za osnovno obrazovanje odraslih u bivšoj SFRJ, u Srbiji danas funkcioniše 16. Ovaj podatak se često navodi u javnim saopštenjima, ali je zapravo nepouzdan, delom zato što nemaju sve škole na listi od 16 rešen formalno-pravni status, tj. nisu sve zakonski definisane kao škole za osnovno obrazovanje odraslih. Osim toga, noviji propisi omogućavaju i redovnim osnovnim školama da ponude programe osnovnog obrazovanja odraslih, za čiju realizaciju su, prema izvorima u Ministarstvu prosvete, odgovarajuće dozvole do sada dobile ukupno tri škole.
- U školama za osnovno obrazovanje odraslih se nastava, uglavnom konsultativnog tipa, odvija prema programu koji je sačinjen još pre skoro dvadeset godina, tačnije 1991. godine i ima sva karakteristična svojstva tradicionalnog predmetnog programa iz sredine dvadesetog veka.
- S obzirom na način izrade i konceptualna uporišta, zvanični program osnovnog obrazovanja odraslih predstavlja pre adaptaciju osnovnog obrazovnog programa za redovne osnovne škole i dečiji uzrast, nego autentičan programski izraz specifičnog pristupa odraslom korisniku.
- Prema podacima dobijenim od nastavnika u školama u kojima je pilotiran program *Funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih Roma (FOOOR)*, ova nastavnička grupacija je sistematski zaobilažena u programima stručnog usavršavanja, te u nizu godina nije bila u prilici da na stručnim seminarima unapređuje i osavremenjuje svoje profesionalne kompetencije.
- Za program osnovnog obrazovanja odraslih ne postoje udžbenici, a svi raspoloživi nastavni i didaktički materijali prilagođeni su potrebama i odgovarajućim uzrastima učenika osnovnih škola.

Ovom listom nisu ni izdaleka iscrpljeni svi relevantni podaci o stvarnim uslovima u kojima već duži niz godina funkcioniše osnovno obrazovanje

odraslih, no čini se dovoljnom za zaključak da je sistem osnovnog obrazovanja odraslih temeljno podriven, a da je njegov kvalitet još niži nego što je u ozbiljno kompromitovanom sistemu redovnog osnovnog obrazovanja.

O ekstremno inferiornom obrazovnom položaju pripadnika romske populacije (OSI/EUMAP, 2007) podaci i procene se mogu naći i u redovnim godišnjim izveštajima *Lige za dekadu socijalne inkluzije Roma* i u različitim tematskim pregledima koje su o socijalnom položaju i stanju Roma, posebno romske dece, izvele međunarodne organizacije (npr. UNDP<sup>3</sup>, UNICEF<sup>4</sup> ili Save the Children<sup>5</sup>).

## Politika i realnost

Prema rezultatima Popisa iz 2002. godine, i posle pedesetak godina zakonski obaveznog osnovnog obrazovanja u zemlji, skoro polovina stanovništva u Srbiji ima samo obrazovni minimum ili manje od toga: 22% stanovništva starijeg od 15 godina nema potpuno osnovno obrazovanje, a 24% nema ništa više od osnovnog obrazovanja. Prema Anketi o potrošnji u domaćinstvu koju je u toku 2006. sproveo Republički zavod za statistiku, oni koji su završili samo osnovnu školu, uz one sa nezavršenom osnovnom školom, čine skoro 70% siromašnih građana Srbije. Nedovoljan nivo pismenosti, udružen sa siromaštvom kao svojim prirodnim satelitom, predstavljaju prvu neprijateljsku liniju koju Srbija mora da ukloni ako želi da razvija ekonomiju zasnovanu na znanju i da se usmeri ka stvaranju društva znanja, kako su nedvosmisleno opredeljena savremena evropska društva i većina naprednih i razvijenih društava i zemalja u svetu.

U tom cilju je Vlada Republike Srbije krajem decembra 2006. usvojila *Strategiju razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji*, za koju je do aprila 2007. trebalo da bude urađen i usvojen i odgovarajući akcioni plan. Do januara 2009, kada nastaje ovaj tekst, jedna od malobrojnih, možda čak i jedina opipljiva aktivnost u domenu obrazovanja odraslih koja se uklapa u opredeljenja Strategije, jeste realizacija programa *Funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih Roma*. U školskoj 2006/7, u školama za osnovno obrazovanje odraslih u Adi, Beogradu, Bujanovcu, Leskovcu, Nišu, Obrenovcu, Prokuplju, Somboru, Valjevu, Vranju i Zemunu, pilotiran je nastavni plan i program funkcionalnog obrazovanja za VII i VIII razred, razvijen u okviru projekta koji je pod

<sup>3</sup> UNDP (2006): Pod rizikom: socijalna ugroženost Roma, izbeglica i interno raseljenih lica u Srbiji

<sup>4</sup> UNICEF (2007): Raskinuti lanac isključenosti

<sup>5</sup> Save the Children i Centar za prava deteta (2006): Više od nezvanične procene – položaj romske dece u Srbiji

istim nazivom realizovan u Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. U nastavku projektnih aktivnosti kompletiran je nastavni program za funkcionalno osnovno obrazovanje u višim razredima osnovne škole (od V do VIII).

## **Funkcionalno obrazovanje i funkcionalna pismenost**

Definisati pismenost nije jednostavan zadatak – ako ni zbog čega drugog, a ono zato što na ovom mestu i u okviru ovog teksta nema prostora za analizu izuzetno raznovrsnih uslovnosti i pristupa ovom problemu, kao i za diskusiju njihovih konsekvenci po koncipiranje obrazovanja i oblikovanje konkretnog obrazovnog programa. Stoga će ovde biti reči samo o nekim, za aktuelni kontekst relevantnim elementima funkcionalne pismenosti i obrazovanja.

Prvo, sam pojam pismenosti je kulturno relativan, što znači da ga je teško definisati nezavisno od konkretnog prostora, vremena ili kulture. Većina definicija pod pismenošću razume veštine i umenje čitanja, pisanja i elementarnog računanja, ali se kriterijumi koji se odnose na nivo razvijenosti ovih veština i umenja mogu veoma razlikovati.

Drugo, definicije su se vremenom menjale. U prvoj polovini XX veka pismenost je označavala sposobnost da se napiše ili pročita jednostavan tekst. Savremene definicije u većoj meri naglašavaju elemente i značaj konteksta (UNESCO, 2004) i efikasnost ili kritičke aspekte u njihovom korišćenju i primeni.

U konceptu „funkcionalne pismenosti“ posebno se naglašava korišćenje ovih bazičnih veština u specifičnom kontekstu (Imel and Grieve, 1985).

Osim osnovnih matematičkih i veština čitanja i pisanja, funkcionalna pismenost uključuje i određene životne kompetencije i iziskuje razlikovanje nivoa u razvijenosti tih kompetencija. Stoga se pismenost u ovom smislu ne vezuje samo za niže obrazovne nivoe već se, kako se to ističe i u UNESCO-ovim određenjima u kojima se razume kao sržna tačka obrazovanja za sve (EFA Global Monitoring Report, 2006), može uspostavljati i unapređivati na svim obrazovnim nivoima, što predstavlja temelj i okosnicu svakog narednog, budućeg učenja.

## Funkcionalizacija kurikuluma u FOOR-u

Proces učenja se, i u formalnim obrazovnim okvirima i u neformalnom kontekstu, odvija prema nekom ekspliciranom ili implicitno dejstvujućem predlošku. Ovako gipkim i inkluzivnim određenjima više nego pojam programa odgovara pojam kurikuluma, upravo zato što je ta gipka inkluzivnost kurikulumu u velikoj meri imanentna, a čvršćoj unutrašnjoj strukturi i preskriptivnoj prirodi sadržaja koji u najvećoj meri definišu program nije. Ili, drugim rečima, kurikulum ima kapacitet funkcionalizacije i funkcionalnog prilagođavanja, čak i u prilikama koje iziskuju da se npr. preispituju ili preinačavaju njegovi ciljevi, preoblikuju ili preusmeravaju iskustva i načini učenja, pregrupišu sadržaji ili promene evaluativni instrumenti. Ovakav funkcionalni i adaptivni kapacitet programu nije svojstven te se, da bi odgovorio na gotovo svaku od navedenih okolnosti, postojeći jednostavno mora zameniti drugim i drugačijim programom. Ovo obuhvata i one promene obrazovnog predloška koje se odnose na naglašavanje budućeg radnog i životnog konteksta i ličnih, radnih i životnih kompetencija potrebnih za efikasan i uspešan život u njemu, što je jedno od ključnih određenja funkcionalizovanog kurikuluma.

Funkcionalizacijom kurikuluma je u FOOR-u obuhvaćeno nekoliko nivoa. Kurikulum standardnih opšteobrazovnih predmeta dopunjen je novim predmetima i sadržajima koji su preciznije targetirali buduće radno i životno okruženje polaznika i koji su namenjeni uspostavljanju i izgradnji ličnih i socijalnih kompetencija u tim domenima.

Radi se o predmetima *Odgovorno življenje* i *Osnove preduzetništva i zapošljavanje*. Prvi je potpuno novi predmet u obrazovnom programu formalnog obrazovanja u našem obrazovnom sistemu uopšte, a drugi je premijerno uveden u obrazovni program osnovne škole prilagođavanjem programa razvijenog u okviru oglada u srednjem stručnom obrazovanju.

Strukturne dopune programa dobijene su pripajanjem programa stručne obuke osnovnoškolskom obrazovnom programu i njegovim uklapanjem u program kao jedinstvenu celinu.

Sledeći nivo funkcionalizacije je bio namenjen čvršćem povezivanju programa stručne obuke i opšteobrazovnih predmeta naglašavanjem znanja, umenja i aktivnosti koje su u okvirima nastave opšteobrazovnih predmeta dodatno pripremale polaznike za efikasno i kvalitetno savladavanje programa stručne obuke.



Kurikulum je funkcionalizovan i u pogledu uzajamnog uklapanja i prožimanja programskih sadržaja opšteobrazovnih predmeta, otvaranjem mogućnosti za njihovu sinhronizaciju, zajedničko i uzajamno tematizovanje i problemsko povezivanje.

Najzad, funkcionalizacija se na nivou pojedinačnih predmeta i aktivnosti odnosila na njihovo profilisanje i povezivanje sa grupnim i individualnim potrebama korisnika, i to kako na nivou koncepcije, tako i na procesnom planu.

Ovaj zaokruženi sistem funkcionalizacije, kojim su otvorene unutarnje veze među elementima kurikuluma i omogućena njihova uzajamna komunikacija, ne bi bio potpun bez jednog specifičnog, eksternog vida funkcionalizacije koja nije, niti je mogla biti, obavljena kurikularnim instrumentima, ali koja je u velikoj meri uticala na realni kurikulum kao funkcionalnu celinu. Reč je o izboru, ponudi i dizajnu programa stručne obuke koji su s jedne strane korespondirali sa potrebama lokalnog tržišta rada, a sa druge sa potrebama samih polaznika. Ova korespodencija je osigurana zahvaljujući dugotrajnim, složenim i delikatnim pregovorima, kako sa lokalnim partnerima tako i sa polaznicima. Iz perspektive efikasnosti programa uopšte, to pokazuje kritičan značaj karakteristika realnog konteksta i potrebu njegovog dobrog poznavanja i skrupuloznog funkcionalizovanja, jer nijedan kurikulum, posebno funkcionalni, ne postoji u vakuumu, a iz perspektive kurikuluma jasno dokumentuje dragocene izvore i mogućnosti napajanja, kako spoljašnje tako i unutrašnje motivacije polaznika, što suštinski doprinosi kvalitetu u realizaciji kurikuluma, njegovoj održivosti i povoljnim i trajnim efektima.

## **Karakteristike kurikuluma u FOOOR-u**

U jednoj vrlo slobodnoj interpretaciji, opisani kurikulum i, još šire, obrazovna koncepcija koja je u njegovoj osnovi i koja je vidljiva tek delimično, zasnivaju se značajnim delom na humanističkom razumevanju individualnog razvoja i na konstruktivističkom pristupu obrazovanju.

Stoga koncepcija ovog kurikuluma, kao i načina na koji je osmišljena njegova funkcionalizacija, počivaju na pretpostavkama da:

- proces učenja uključuje osobu koja uči kao celovitu ličnost, uključujući i njoj svojstvene doživljaje i osećanja, a ne samo neke ili uzajamno izolovane njene funkcije ili aspekte;
- za onoga ko uči učenje predstavlja značajan i vredan lični doživljaj;

- suština učenja je smisao koji se ugrađuje u ukupno iskustvo onoga ko uči;
- je centralni lokus evaluacije procesa učenja upravo osoba koja uči, koja zna koliko, da li i kako ono što uči odgovara njenim potrebama;
- čak i kada je glavni pokretač i inicijator procesa učenja eksterni, doživljaj otkrića, razumevanja, postignuća i sl. dolazi iznutra;
- zbog svega toga, učenje pravi razliku, učenje može da pokrene ili doprinese promenama ponašanja, stavova, pa čak i ličnosti onoga ko uči (prilagođeno prema Knowles i sar., 1998);
- učenje je proces aktivne konstrukcije i izgradnje, a ne pasivnog usvajanja gotovih znanja;
- ovako shvaćeno učenje se oslanja na postojeće iskustvo koje se u procesu učenja unapređuje i transformiše;
- učenje odraslog je u većoj meri usmereno na problem nego na sadržaj;
- njegov prirodni kontekst predstavljaju životne situacije a ne školski predmeti;
- uvek ima ličnu dimenziju koja ga utemeljuje u realnom životnom okviru;
- u kome odrasli preuzima odgovornost za odabrani smer i sadržaj svojih aktivnosti (prilagođeno prema: Zemke and Zemke, 1984).

Koncipirana kao razvojni proces, oslonjena na shvatanja, opredeljenja i principe od kojih su samo neki najvažniji tek ovlaš dotaknuti ovim tekstom, sa pouzdanjem uronjena u tekovine znanja o obrazovanju odraslih i obrazovanju uopšte, izrada kurikuluma za *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih Roma* rezultirala je „proizvodom“ koji je u praksi dosadašnje primene evaluiran, između ostalog, kao relevantan, aktivistički, transferan i integrisan (npr. Milivojević, 2008), što ga čini egzemplarnim u okvirima ovdašnje obrazovne prakse.

Oni koji razumeju prirodu opredeljenja i tradiciju na koju se ovaj kurikulum oslanja znaju da ovim njegov razvoj nije završen, već da je, naprotiv, tek započet. Proizvodno vreme je u obrazovanju možda obeshrabrujuće dugačko i meri se godinama, pa i nizom godina. Vreme ubiranja prvih plodova, čak i kad se radi najefikasnije i najvaljanije, još je duže. Teško je stoga i razumeti i opravdati one koji, zaduženi za ovdašnje obrazovanje, godinama ne čine ništa ne samo da ga osavremene i unaprede, nego ni da spreče sunovrat koji ga sva-

kim danom sve više udaljava od onih evropskih vrednosti i tekovina u kojima je ono tradicionalno tražilo svoje oslonce i uzore i nalazilo ih.

## Reference

- Aho E., Pitkänen, K., Sahlberg, P. (2006). Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland Since 1968. *Education, Working Paper Series*, (2), World Bank Education Unit.
- *An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland* (2005), Scottish Executive.
- Bransord, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (Eds) (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*, National Academy Press.
- *Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to student's diversity*, 2004, UNESCO.
- Comings, J., Parrella, A., Soricone, L. (2000). Helping Adults Persist, *Focus on Basics*, 4(1-6), National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Comings, J. P., Cuban, S., Bos, J. M., Taylor, C. J. (2001). „I DID IT FOR MYSELF“ *Studying Efforts to Increase Adult Learner Persistence in Library Literacy Programmes*, Manpower Demonstration Research Corporation.
- *Education For All Global Monitoring: Literacy for Life*, 2006, UNESCO.
- Havelka, N. i sar. (1990). *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Imel, S., Grieve, S. (1985). *Adult Literacy Education. Overview*, ERIC Digest No. 40, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.
- *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji*, 2007, Open Society Institute/EUMAP.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner*. Fifth Edition, Gulf Professional Publishing.
- Milivojević, Z. (2008). *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih Roma: Eksterna evaluacija – finalni izveštaj*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- OECD PISA (2007). *PISA 2006 – Srbija: Prvi rezultati (preliminarni izveštaj)*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Pravilnik o programu ogleđa funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih Roma. *Službeni glasnik Republike Srbije/Prosvetni glasnik*, br. 7/2006.
- Pravilnik o planu i programu obrazovno vaspitnog rada za osnovno obrazovanje i vaspitanje odraslih. *Službeni glasnik/Prosvetni glasnik*, br. 6/1991.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2007). Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji. *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 1/2007.
- Srucker, J. (2006). More Curriculum Structure: A Response to „Turbulence“. *Focus on Basics*, Vol. 8, Issue C, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*.

- Vella J. K, Vella, J. (2000). *Taking Learning to Task: Creative Strategies for Teaching Adults*. John Wiley & Sons.
- Zemke, R., Zemke, S. (1984). 30 Things We Know for Sure About Adult Learning, *Innovation Abstracts*, 6(8).

Ljiljana Levkov<sup>6</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## CURRICULUM CHARACTERISTICS IN THE FUNCTIONAL BASIC ADULT EDUCATION

**Abstract:** *The long-lasting stagnation and neglect of education in the overall social policy created a state in which many segments of the system fail to create even basic levels of functionality and efficiency that are a prerequisite to preparing new generations for an uncertain, unstable and challenging world of the future. Adult education and education of Roma are in certain ways in the centre of conceptual and system initiatives in the educational systems throughout the world, especially in the European educational area. One of the few innovations in Serbia that could have a favorable and even broader spectrum than its primary goals is exactly the one pertaining to education of adults and Roma through developing pilot models of the functional basic education. The article shows several key elements of that model, especially regarding curriculum creation and development. In the conditions requiring well-thought and carefully targeted innovations as indispensability, favorable signs of the model's realization and the overall favorable rating of the project that the model was developed in, testify to its meaningfulness, sustainability and capacity for development.*

**Key words:** *adult education, functional literacy, curriculum, curriculum design and development.*

<sup>6</sup> Ljiljana Levkov, MA in Psychology, Assistant professor at the Department for Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade. Expert of the Ministry of Education of the Republic of Serbia and UNDP.

Aleksandar Bulajić<sup>1</sup>  
Telenor, Beograd

# ANDRAGOŠKE DIMENZIJE SAMOUSMERENOG UČENJA

**Apstrakt:** *Samousmereno učenje predstavlja fenomen koji već dugo zaokuplja pažnju naučne javnosti. Međutim, i pored višedecenijskog bavljenja ovim problemom, pojam samousmerenog učenja nije uspeo da se zaokruži kao jasan i celovit kompleks. U tom smislu odlučili smo da pokušamo da damo svoj doprinos njegovom još uvek fragmentarnom objašnjenju. Prikazana su neka od relevantnih shvatanja ovog fenomena. Različiti autori stavljaju u fokus različite dimenzije, odnosno elemente samousmerenog učenja, kao na primer odgovornost za rezultate učenja, motivaciju za samousmereno učenje, spremnost za samousmereno učenje itd. U radu smo pokušali da damo svoj doprinosi razmatrajući neke osobenosti samoousmerenog učenja kao što su instruktivnost, integrativnost i karakter cilja učenja, što su istovremeno i neka od obeležja samousmerenog učenja koja doprinose njegovom razlikovanju od pojma samoobrazovanja.*

**Ključne reči:** *samousmereno učenje, odgovornost, instruktivnost, integrativnost, samoobrazovanje, životni cilj.*

Odavno se u stručnoj andragoškoj literaturi spominje koncept samousmerenog učenja. Međutim, pored ovog termina spominju se i drugi, koji referišu na sličan ili isti fenomen: samoobrazovanje, autodidaktizam, autonomno učenje, samoobrazovanje, samoplanirano učenje itd. Čisto terminološku prati naravno i konceptualna nejasnoća, vezana za ovaj pojam. Prvo pitanje koje se može postaviti u izučavanju ove pojave jeste, da li samousmereno učenje može uopšte opstati kao validan naučni koncept? Pregledom ranijih istraživanja i literature napisane na ovu temu dolazimo do zaključka da je i pored njegove teorijsko-metodološke neutemeljenosti ovaj koncept verovatno najkarakterističniji oblik obrazovanja i učenja odraslih.

---

<sup>1</sup> Aleksandar Bulajić je završio osnovne studije andragogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Radi kao saradnik Društva za obrazovanje odraslih u Beogradu. Pohađa master studije iz oblasti teorije kulture na Fakultetu političkih nauka. Radi kao trening menadžer u odeljenju za učenje i razvoj u kompaniji Telenor.

Kao i ostali obrazovni fenomeni i razmatranje o samousmerenom učenju ima svoj izvor u Antici. Samoučenje je imalo značajno mesto u životu i radu istaknutih antičkih filozofa (Sokrata, Platona i Aristotela). Kasniji primeri samousmerenog učenja mogu se videti iz biografija Erazma Roterdamskog ili Renea Dekarta. Takođe, socijalni uslovi u kolonijalnoj Americi uticali su pre svega u smislu nedostatka institucija formalnog obrazovanja, na to da veliki broj populacije uči na osnovu vlastitih snaga i potencijala.

Rani naučni pokušaji da se razume samousmereno učenje datiraju otprilike od pre oko 150 godina (SAD) i vezuju se za Krejka (Craik, 1840) koji je dokumentovao samoobrazovne napore nekoliko osoba. U otprilike isto vreme u Velikoj Britaniji, Smajls (Smiles, 1859) je objavio knjigu „Samopomoć” (Self-Help) u kojoj ističe visoku vrednost samousmerenog učenja za lični razvoj. Tek je tokom druge polovine XX veka samousmereno učenje postalo u većoj meri zanimljivo istraživačima na polju obrazovanja. Poznato Hulovo istraživanje (Cyrill O. Houle, Čikaški Univerzitet, Illinois, 1961) predstavlja osnovu koja je podstakla nekoliko pionirskih istraživanja. Tu svakako treba istaći i rad profesora Alana Tofa (Allan Tough) koji je kao doktorant kod C. O. Hula odbranio doktorsku disertaciju koja 1979. godine rezultira knjigom *Projekti učenja odraslih* (Adult's Learning Projects).

Negde u isto vreme Noules (Knowles, 1975) izdaje delo *Samousmereno učenje* (Self-directed Learning) u kom se daju neka fundamentalna objašnjenja samousmerenosti:

- a. samousmereno učenje ima za pretpostavku da ljudi tokom odrastanja povećavaju svoje sposobnosti i imaju potrebu da budu samousmereni;
- b. učenikovo iskustvo je bogat izvor za učenje;
- c. individue uče ono što im je potrebno kako bi rešavali svoje razvojne i životne zadatke;
- d. prirodna orijentacija odraslih u učenju je učenje orijentisano na problem;
- e. samousmeni učenici su motivisani za učenje različitim unutrašnjim podsticajima, kao što su potreba za samopoštovanjem, radoznalost, želja za postignućem i zadovoljstvo zbog sopstvenog uspeha u nečemu.

Noules, dakle, određuje samousmereno učenje kao „proces u kome individua ima inicijativu, sa ili bez pomoći drugih, u utvrđivanju svojih obrazovnih potreba, formulisanju ciljeva učenja, identifikovanju ljudskih i materijalnih sredstava za ishode učenja” (Knowles, 1975, str. 18). On dalje ističe da

drugi termini koji se mogu naći u literaturi poput: *samoplaniranog učenja*, *nezavisnog učenja*, *samoinstrukcije* i *autonomnog učenja*, jesu često pogrešno povezani sa verovanjem da je samousmereno učenje, učenje u izolaciji i da učenik sve svoje aktivnosti sprovodi potpuno nezavisno.

Priroda samousmerenog učenja je konzistentna sa osnovnim karakteristikama ostalih kao samousmerenih ljudskih bića. Bez obzira na to, Noules (Knowles, 1975) ističe da odrasli nisu odgovarajuće pripremljeni za ovu vrstu učenja. Citirajući Kida (Kidd, 1975), on ukazuje da svrha obrazovanja treba da bude produkovanje „doživotnog, intristički motivisanog, samousmerenog učenika”.

Ni ovde se ne možemo oteti utisku da i pored ogromnog Noulesovog doprinosa obrazovanju odraslih navedeni zaključci predstavljaju više opšte karakteristike obrazovanja u odrasлом dobu nego što predstavljaju funkcionalnu definiciju samousmerenog učenja. Postavlja se pitanje, da li možda i Noules zapravo povlači implicitni znak jednakosti između obrazovanja odraslih, odnosno sanoobrazovanja i samousmerenog učenja, s obzirom na to da se njegov opis samousmerenog učenja veoma malo razlikuje od koncepta obrazovanja odraslih uopšte? Druga pretpostavka odnosi se verovatnoću da pomenuti autor, kao i mnogi drugi, samousmereno učenje zapravo posmatraju kao difuzni aspekt obrazovanja odraslih te ga razmatraju ustvari kao *odliku* samousmerenosti kod učenja u odrasлом dobu a ne kao autonomni *oblik* obrazovanja. Noulesovi zaključci predstavljaju niz karakteristika obrazovanja odraslih kombinovanih sa nekoliko poželjnih stavova a sve to dobro obogaćeno i prožeto pragmatističkom filozofijom obrazovanja Djuja i njegovih sledbenika.

Noks ističe da „uspešan samousmereni učenik obavlja sam za sebe većinu mentorskih uloga koje uobičajeno vrši uspešan nastavnik za odrasle.“ (Knox, 1972, str. 10a).

Još jedan značajan pokušaj doprinosa datom problemu jeste disertacija Guljelminove (Guglielmino, 1977). Ona je konstruisala Skalu spremnosti za samousmereno učenje (Self-Directed Learning Readiness Scale – SDLRS). Ovaj instrument je korišćen u mnogim potonjim istraživanjima u cilju merenja spremnosti za samousmereno učenje ili za poredenje različitih aspekata samousmerenog učenja sa brojnim karakteristikama. Skala ima 57 ajtema Likertovog tipa, a faktorskom analizom identifikovano je osam mogućih faktora samostalnog učenja:

1. Ljubav prema učenju
2. Self koncept

3. Tolerancija na rizik, dvosmislenost i složenost učenja
4. Kreativnost
5. Razvijeni stavovi o učenju, kao korisnom i doživotnom procesu
6. Inicijativnost u učenju
7. Samorazumevanje
8. Prihvatanje odgovornosti za samostalno učenje

Ustanovljavanje godišnjeg *Međunarodnog simpozijuma o samousmerenom učenju* 1987. godine od strane Longa i njegovih saradnika predstavljao je značajan doprinos andragoškom promišljanju samousmerenog učenja u XX veku. Simpozijum je doprineo objavljivanju mnogih publikacija, izradi istraživačkih projekata i naučnim naporima u vidu teorijskih konstrukata širom sveta.

Hiemstra (Hiemstra, 1990) pokušava da odgovori na pitanje šta je to samousmereno učenje dajući njegovo opisno određenje, odnosno ističući nekoliko ključnih stavova. Tako on ističe da:

- a. pojedinci mogu biti ohrabreni da preuzmu daleku veću odgovornost za sopstveno učenje;
- b. pojam samousmerenosti se najbolje može predstaviti kao kontinuum ili karakteristika koja je u većem ili manjem stepenu imanentna svakoj osobi ali i svakoj situaciji učenja;
- c. samousmerenost učenja ne znači obavezno da se celokupno učenje dešava u izolovanosti (od drugih);
- d. samousmerene učenike karakteriše dobra sposobnost transfera, kako znanja tako i i same veštine učenja;
- e. samousmereno učenje može obuhvatati različita sredstva i aktivnosti, kao što su: „samovođeno“ čitanje, učešće u studentskim grupama, studentske prakse, aktivnosti refleksivnog pisanja;
- f. uloga nastavnika je takođe moguća u oblasti vođenja dijaloga sa učenikom, obezbeđivanju sredstava, evaluacije ishoda i pospešivanja kritičkog mišljenja;
- g. neke obrazovne institucije podržavaju aktivnosti samousmerenog učenja putem programa „otvorenog“ učenja, individualizovanih opcija učenja, ponude kurseva netradicionalnog tipa i putem raznih drugih inovativnih programa.

Kao što se može primetiti, iz pomenutih karakteristika ne može se naslutiti bilo kakva eksplicitna definicija samousmerenog učenja koja bi doprinela distinktivnom razgraničenju i operacionalizaciji ovog pojma kao zaseb-



nog oblika učenja i obrazovanja odraslih. Kao i mnogi drugi autori koji su se bavili ovim problemom, Hiemstra ulazi u grešku opsivanja *samousmerenosti* kao opšte karakteristike učenja i obrazovanja u odrasлом dobu.

Kendi (Candy, 1991) ističe postojanje neprepoznate dihotomije koja karakteriše samousmereno učenje kao proces i kao cilj. Long (Long, et. al, 1988) se zalaže da se svako stvaranje teorije samousmerenog učenja ispituje u pogledu socioloških, pedagoških i psiholoških dimenzija. Sintetizujući znanja iz ove oblasti Broket i Hiemstra (Brockett & Hiemstra, 1991) su osmislili model *Orijentacija ka ličnoj odgovornosti* – PRO model (Personal Responsibility Orientation model). Ovaj model uključuje i sličnosti i razlike između samousmerenog učenja kao instruktivnog metoda i samousmerenosti učenika kao seta karakteristika ličnosti. Lična odgovornost se odnosi na individualno „vlasništvo” osoba nad sopstvenim mišljenjem i aktivnostima. Ovo se odnosi na sve okolnosti ili sredinske uslove u kojima osoba egzistira, ali pre svega podrazumeva da individue mogu kontrolisati načine na koji reaguju na različite situacije.

U smislu učenja, samousmerenost bi predstavljala volju individue da preuzme kontrolu nad bilo kojim potencijalom za samousmerenost. Ili jednostavnije, učenici imaju izbore u odnosu na usmerenja kojima teže. Uz to treba dodati i odgovornost za prihvatanje posledica sopstvenog mišljenja i aktivnosti kao učenika.

Neka novija istraživanja usmerena su na otkrivanje i bolje razumevanje različitih osobina ličnosti koje karakterišu uspešne samousmerene učenike. Self koncept ili slika o sebi, spremnost za samoumereno učenje, uloga iskustva i stilovi učenja su neke od njih. Ova istraživanja naglašavaju *unutrašnje faktore* samousmerenog učenja. Unutrašnji i spoljašnji faktori samousmerenosti mogu se prikazati kao kontinuum, pri čemu se optimalni uslovi učenja uspostavljaju kada je nivo učenikove samousmerenosti u ravnoteži sa stepenom mogućnosti realizacije prilika samousmerenog učenja.

Konačna verzija PRO modela se može prikazati kao krug koji obuhvata sve elemente modela. Dok su dispozicione karakteristike individue zajedno sa procesima poučavanja i učenja polazišne tačke za razumevanje samousmerenosti, društveni kontekst predstavlja polje u kom se stvaraju aktivnosti i rezultati učenja.

Broket ističe da je veza između samousmerenosti učenika i pozitivnog self-koncepta jedna od dva ili tri glavna nalaza relevantnih istraživanja u ovoj oblasti. Istraživanja koja su se bavila karakteristikama samousmerenih učenika su pokušavala da pronadju odgovore na sledeća pitanja: Da li je ova vrsta učenika introvertna ili ekstrovertna? Koji je njihov stil učenja? Koji je njihov

nivo obrazovanja i kako to utiče na njihovu sposobnost za samousmerenost? Da li su oni više autonomni od drugih učenika? Još konkretnije, istraživači su pokušavali da povežu različite varijable sa postojanjem samousmerenosti kod učenja. Na primer: spremnost za samousmereno učenje, obrazovni nivo, faktore ličnosti, stil učenja, kreativnost, zadovoljstvo za životom i autonomiju.

Može se dakle zaključiti da samousmerenost kod učenja obuhvata kako spoljašnje faktore u odnosu na koje učenik ima primarnu odgovornost, tako i unutrašnje faktore koji pretpostavljaju da odrasli preuzimaju odgovornost za sopstveno mišljenje i akcije u situacijama učenja.

Savićević ističe da je „samousmeravano” učenje tesno povezano sa paradigmom *učenja kako da se uči*. Ova paradigma, nastala 70-ih godina XX veka, je bila veoma intenzivno razvijana u Severnoj Americi pa nije ni čudo što je veoma brzo bila povezana sa konceptom samousmerenog učenja. I u koncepciji učenja kako da se uči, kao i u koncepciji samousmerenog učenja, posebno se naglašava svesnost učenika. Takođe, i u ovoj koncepciji osposobljavanje učenika za samostalno obrazovnu aktivnost, ističe se kao bitno, jer ako nastavnik povlači i kontrololiše sve funkcije učenja, tada ni učenici neće biti u stanju da te funkcije sami izvršavaju.

## **Modeli samousmerenog učenja**

Samousmereno učenje je često istraživano kao proces koji je planiran i koji ima svoje specifične faze. Mnogi istraživači na ovom polju pokušavali su da objasne pojam samousmerenog učenja prikazujući ga kao proces opisan u formi hipotetičkog modela. Dve osnovne vrste modela predstavljaju linearni (u našoj literaturi već detaljno opisani) modeli i interaktivni modeli.

### ***Interaktivni modeli***

Interaktivni modeli se oslanjaju na pretpostavku da proces samousmerenog učenja nije visoko planiran ili linearan po svojoj prirodi. Umesto toga, u ovim modelima se naglašava dva ili više faktora kao što su: prilike koje ljudi uočavaju u svojoj socijalnoj sredini, karakteristike ličnosti, kognitivni procesi i kontekst učenja.

### ***Spirov model***

Spirov model samousmerenog učenja počiva na tri glavna elementa: mogućnostima na kojoj ljudi nailaze u svojoj sopstvenoj okolini, prošla ili nova

znanja i šansama. On je na temelju svoje studije iz oblasti treniranja i razvoja organizacijskog osoblja našao da se proces samousmerenog učenja može svesti na sedam glavnih komponenata:

1. Znanje
  - Rezidualno znanje: znanje koje učenik unosi u projekat kao ostatak od svog predhodnog znanja
  - Stečena znanja: znanje koje je stečeno kao deo projekta učenja
2. Aktivnosti
  - Usmerena aktivnost: aktivnost usmerena prema poznatom ili specifičnom cilju
  - Istraživačka aktivnost: aktivnost koju učenik bira bez znanja o ishodima akcija ili sa ubeđenjem o korisnosti ishoda
  - Slučajna akcija: akcija koju učenik preduzima iz razloga koji nisu povezani sa projektima učenja
3. Okruženje
  - Konzistentno okruženje: uključuje i ljudske i materijalne elemente koji su regularni i opšte dostupni
  - Slučajno okruženje: obezbeđuje slučajne susrete koji nisu očekivani, ali uprkos tome utiču na projekte učenja

Posle daljih analiza podataka Spir zaključuje da je svaki samousmereni projekat učenja sastavljen od seta pomenutih elemenata. Na primer, osoba koja je deo neformalne učeničke grupe, a koja se bavi temom razvoja odraslih (konzistentno okruženje), odlučuje da bi volela da nauči više o razvoju žena što je oblast sa kojom je bila upoznata kroz svoje osnovne studije i pregled izborne literature (rezidualno znanje). Osoba, zatim, odlučuje da počne sa pohadjanjem serije diskusija na tu temu u organizaciji lokalnog ženskog centra (usmerena akcija). Individua nalazi da je najveći broj diskusija bio koristan (stečeno znanje). Na kraju jedne od diskusija, odlučuje da ode u obližni kafić sa prijateljem (slučajna akcija). Slučajno, oni sreću dve osobe sa diskusione grupe kako diskutuju sa dva člana lokalnog ženskog centra nakon čega su pozvani da im se priključe (istraživačka aktivnost).

### ***Kavalijerov model***

Kavalijere (Cavaliere, 1992) je na osnovu studije slučaja o letu braće Rajt, identifikovao pet specifičnih faza njihovih projekata učenja:

1. Pitanje (potreba da se reši problem)
2. Modelovanje (posmatranje sličnih fenomena i razvoj prototipa)

3. Eksperimentisanje i vežbanje (stalno usavršavanje i vežbanje upravljanja modelom)
4. Teoretisanje i usavršavanje (usavršavanje veština i modela)
5. Aktuelizovanje i prepoznavanje učinka njihovih napora letenja

U okviru svake od ovih pet faza, nalaze se četiri podfaze koje predstavljaju repetitivne kognitivne procese: postavljanje ciljeva, fokusiranje, perseveracija i reformulacija.

### **Model Denisove**

Denisova (prema: Merriam and Caffarella, 1992, str. 299-301) je predložila svojevrsnu mapu koja bi mogla biti od koristi pri istraživanju glavnih komponenti samousmerenog učenja, kao i objašnjenje načina interakcije glavnih elemenata modela. Model je zasnovan na shvatanju o samoregulaciji samousmerenog učenja. Komponente i podkomponente ovog modela se baziraju na sintezi relevantnih podataka iz predhodnih istraživanja, zatim na pojmu samoinstrukcije i razmatranjima vezanim za strategije učenja. Neki od ovih komponenti su bili već uveliko objašnjeni u drugim modelima.

<b>Komponente/ Podkomponente</b>	<b>Opis</b>
Strategije	Načini koje učenici koriste pri sticanju i primeni novih znanja; svest o karakteristikama samosvojne upotrebe ovih metoda.
Faze	Faze aktivnosti učenja koje su medjuzavisne mogu biti i ponavljane: reagovanje na uzročni događaj ili situaciju, izbor i potraga za specifičnim znanjima, kao i dostupnim resursima, organizovanje i strukturiranje sadržaja učenja kao i strategija učenja, sticanje i integrisanje novih znanja, ocenjivanje kvaliteta ishoda učenja kao i korišćenih strategija učenja, primena novih znanja.

<b>Komponente/ Podkomponente</b>	<b>Opis</b>
Sadržaj učenja	Samo znanje koje se usvaja, fokus je na vrstama i nivoima kompleksnosti ishoda učenja i na vezi između novih znanja i relevantnog predhodnog iskustva.
Učenik	Bilo koja osoba ili grupa učenika koja se nalazi u procesu sticanja novih znanja. Fokus se stavlja na sposobnosti učenja, identitet razvojne, kulturne i socijalne faktore.
Kontekst	Spoljni faktori iz okruženja koji olakšavaju, inhibiraju ili modifikuju usvajanje ili primenu novih znanja. Ovi faktori uključuju: uslove ili okolnosti koje utiču na vreme i mesto učenja, resurse koje koriste učenici i socijalne i organizacione strukture koje se pojavljuju kao intervenišući faktori pri samousmerenom učenju.

### **Garisonov model**

Garisonov model (Garrison, 1997) integriše samoupravljanje (kontekstualna kontrola), samopraćenje (kognitivna odgovornost) i motivacione dimenzije, da bi osmislio jedan smisleni pristup samousmerenom učenju. Prva dimenzija, samoupravljanje, obuhvata socijalni milje sa kojim učenici intereaguju bez obzira da li se radi o formalnom ili neformalnom okruženju. Ova dimenzija podrazumeva da učenici preuzimaju kontrolu nad oblikovanjem kontekstualnih uslova kako bi uspeli da dosegnu svoje zadate ciljeve i zadatke. Garison ističe da kontrola ne znači potpuno socijalnu nezavisnost ili slobodu od uticaja. Samoupravljanje se tiče korišćenja resursa učenja u okviru konteksta. Sledeće dve dimenzije, samopraćenje i motivacija, predstavljaju kognitivnu dimenziju samousmerenog učenja. Samopraćenje se opisuje kao sposobnost učenika da prati svoje kognitivne i metakognitivne procese što podrazumeva da su učenici u stanju da koriste različite strategije učenja, kao i sposobnost da razmišljanju o sopstvenom mišljenju. Motivaciona dimenzija označava karakter i sadržaj uticaja na ljude u smeru njihovog započinjanja samousmerenih aktivnosti učenja, ako i u smeru odbijanja od takvih aktivnosti.

## Ka koncepciji samousmerenog učenja

Brukfield ističe da preterano ocenjivanje nekih obrazovnih fenomena kao fenomena samousmerenog učenja nije mudro zbog neadekvatnosti teorijske osnove pojma samousmerenog učenja. On je također ističe da su istraživanja samousmerenog učenja do 1988. godine, bila uglavnom sprovedena na ispitanicima iz populacije srednje klase beličkog stanovništva. Još jedna zamerka odnosi se na njegovo viđenja da je najveći deo ovih istraživanja bio kvantitativnog tipa. Ipak, ovoj tvrdnji moramo dodati komentar da, suprotno Brukfieldovim zaključcima, Long nalazi da je većina istraživanja iz ove oblasti bila kvalitativnog tipa. Kendi (Candy, 1991) tvrdi da se istraživanje samousmerenog učenja nalazi u pat poziciji zbog nepostojanje konzistentne teorijske osnove, kontinuirane konfuzije oko značenja termina i upotrebe neodgovarajućih istraživačkih paradigmi. Konfesore i Konfesore (Confessore and Confessore, 1992) su objavili rezultate tri puta ponovljene delfi studije koja je uključivala 22 stručnjaka za oblast samousmerenog učenja iz nekoliko različitih zemalja. Konsenzus je postignut u nekoliko oblasti, a to su: koja se istraživanja i trendovi u istraživanjima mogu smatrati relevantnim i koje vrste praktične primene i objavljeni radovi mogu biti smatrani vrednim.

Na osnovu takve literature i tih istraživanja moguće je izvesti nekoliko značajnih nalaza:

- a. razvijeno je nekoliko validnih instrumenata za merenje nekih aspekata samousmerenog učenja;
- b. spremnost za samousmereno učenje se povezuje sa različitim veštinama, psihološkim i socijalnim varijablama;
- c. većina istraživanja iz oblasti samousmerenog učenja je kvalitativnog tipa;
- d. smišljeno je nekoliko tehnika i načina primene u oblasti pospešivanja samousmerenog učenja;
- e. koherentna teorija samousmerenog učenja još uvek ne postoji.

Kao što se iz prethodnih shvatanja može zaključiti osnovni nedostatak pri, kako razmatranju tako i istraživanju samousmerenog učenja, jeste teorijska neutemeljenost ovog pojma. Samousmereno učenje ne postoji kao jasan koncept, tačnije, nisu razređene njegove specifičnosti u odnosu na druge ključne andragoške pojmove poput samoobrazovanja, neformalnog obrazovanja, obrazovanja na daljinu itd. U njegovim prethodnim razmatranjima pojam je, ili određivan suviše uopšteno da bi mogao imati svoju naučnu verifikaciju ili su

pak istraživani samo pojednini elementi samousmerenosti učenja u odraslom dobu nepogodni za kopletnije određenje samousmerenog učenja.

Pri razmišljanju o konceptu koji bi trebalo osmisлити kao prvo pitanje se postavilo koja je to *differentia specifica* samousmerenog učenja koja bi bila polazna osnova za konceptualizaciju. Videli smo da niko od autora koji se bave ovim fenomenom ne osporava postojanje *instruktivnosti* kod samousmerenog učenja. Osoba koja preduzima samostalne napore može koristiti pomoć drugih osoba prilikom svojih aktivnosti učenja bilo za traženje pogodnih sadržaja, bilo pri planiranju ovih aktivnosti. Međutim, mišljenja smo da karakter *instruktivnosti* kod samousmerenog učenja mora biti drugačiji nego kod učenja kakvo se preduzima na primer u nastavi na daljinu.

## Instruktivnost kao sredstvo učenja

Ono što nam se nametnulo kao svojevrsni i jedinstveni karakter *instruktivnosti* u oblicima samousmerenog učenja jeste da se *svaka instrukcija tretira od strane učenika kao nematerijalno sredstvo učenja*. Budući da je kod ove vrste učenja centar obrazovne aktivnosti sam učenik, i to mnogo više nego što je to slučaj u neformalnim oblicima obrazovanja odraslih, jasno je da on sam snosi *isključivu* odgovornost i daje konačnu i definitivnu odluku u pogledu izbora sadržaja, metoda, ciljeva učenja, planiranja i načina evaluacije svojih aktivnosti učenja.

Osoba se može, na primer, prilikom izučavanja istorijata svoje porodice obratiti nekom poznavacu date oblasti za pomoć u pogledu izvora sadržaja kojom bi se bavila prilikom učenja. Međutim, navedeni autoritet kome se osoba obratila ne snosi nikakvu odgovornost za relevantnost ponuđenih izvora sadržaja niti je upoznata sa celokupnim implicitnim planom učenja osobe koja se pojavljuje u ulozi učenika. Ona stoga ne može biti ni na koji način odgovorna za tok i rezultat učenja.

Takođe, osim u pogledu kvaliteta instrukcije razlikujemo i njen kvantitet. Ukoliko se osoba suviše oslanja na instruktivnu pomoć drugih u sopstvenom učenju, karakter tog učenja gubi svoj smisao kao samousmereno učenje zbog povećanog nivoa zavisnosti. Zbog svega navedenog, čini nam se da je jasno da se ne može prilikom utvrđivanja kvantitativnog karaktera *instruktivnosti* odrediti njena jasna ili kvantitativna granica. U pogledu kvantiteta *instruktivnosti* prilikom samousmerenog učenja važnije je odrediti šta je ono što dominira učenjem-*instruktivnost* ili samousmerenost. Ukoliko u navede-

nom slučaju dominira samousmerenost, onda se može zaključiti da i u ovom pogledu određena aktivnost učenja jeste samousmerena. Zbog toga smo skloni da ovaj element-karakter instruktivnosti prikazemo kao kontinuum na čijem se jednom kraju nalazi instruktivnost, a na drugom samousmerenost. Da li se aktivnosti učenja u ovom domenu mogu odrediti kao samousmerene ili ne, zavisice kojom je pojmu određena aktivnost bliža.



## Integrativnost

Obimna istraživanja samousmerenog učenja, a pogotovo ono koje je sproveo Tof (Tough, 1979) pokazala su da kod ovog oblika učenja nema nekog određenog preovlađujućeg metoda ili načina organizacije učenja, a isto važi i za sadržaj.

Smatramo da je upravo ovo specifična osobenost samousmerenog učenja. U njemu su kombinovani svi putevi, načini, i oblici učenja. Osoba može u jednoj fazi, kako bi postigla postavljeni cilj učenja, učiti u potpunosti samostalno, na primer izučavajući određenu literaturu, u drugoj fazi može pohađati kurs u institucijama neformalnog obrazovanja, u trećoj fazi može razgovarati sa osobama koje mogu obezbediti određena znanja, dok u četvrtoj može koristiti određeni on-line programirani sadržaj kakav se može naći na Internetu.

Ovde bi se kurs neformalnog obrazovanja koji sam po sebi ne predstavlja samousmereno učenje, tretirao kao faza postizanja postavljenog cilja, odnosno predstavljao bi samo jedan od koraka koji se sprovode u celokupnoj aktivnosti samousmerenog učenja. Institucija koja sprovodi program ni na koji način ne bi mogla biti odgovorna bilo u programskom, bilo u rezultatskom smislu za uspeh konačnog cilja koji je postavila osoba.

## Samoobrazovanje i samousmereno učenje

Koncept samoobrazovanja, da bi mogao zadovoljiti zahteve koje konotira njegov termin, mora imati definisan cilj obrazovanja. Kod samousmerenog učenja kao primarni cilj postavlja se rešenje nekog životnog problema a ne rešenje nekog obrazovnog problema. Samoobrazovanje bi dalje imalo visoko strukturane sadržaje učenja, dok se prilikom samousmerenog oblika učenja često usvajaju difuzni sadržaji za koje ne postoji materijalni izvori učenja,



kao što to na primer slučaj sa učenjem u oblasti socijalizacije. Sadržaji koje se usvajaju samoobrazovnim aktivnostima morali bi biti sadržaji koji ulaze u kognitivnu sferu ličnosti, dok sadržaji samousmerenog učenja veoma često obuhvataju emotivni aspekt ličnosti. Evaluacija kod samoobrazovanja morala bi biti moguća u izraženo formalnom smislu. To znači da je osoba u stanju da proceni svoj uspeh u učenju u odnosu na sadržaj koji je obradila. Na primer, osoba koja se trudi da nauči da govori engleski jezik može koristiti brojne, za tu svrhu izrađene testove, koji određuju nivo napretka učenja, a često se prilažu uz određene štampane priručnike za učenje jezika. Osoba može, takođe, sama učiti jezik a kasnije se prijaviti, u za to ovlašćenim institucijama za polaganje ispita i dobijanje formalno priznatog sertifikata. Osoba u situaciji samousmerenog učenja zbog difuznosti i konfletnosti sadržaja često će samo biti u stanju da konstatuje u realnoj životnoj situaciji, da li su njeni napori učenja urodili plodom ili ne.

Sledeći shvatanje o paralelnosti dva koncepta, smatramo da samousmereno učenje stoji između samoobrazovanja i učenja. Učenje je širi pojam i obuhvata svaku trajnu ili relativnu trajnu promenu u ponašanje ličnosti. Samousmereno učenje bi smo mogli u odnosu na učenje u širem smislu odrediti kao svesno i namerno učenje, koje ima cilj rešenje nekog životnog problema ili situacije a koje ima neke odlike obrazovnog procesa u tom smislu što se pri učenju mogu koristiti manje ili više strukturirane metode ili sadržaji, kao i po tome što se životni cilj u izvesnoj meri izvodi u zadatke učenja.

## Karakter sadržaja

Naša dalja razmišljanja o mogućnostima povezivanja ovog koncepta sa pojmom samousmerenog učenja vratila su na pitanje šta odrasli uče putem samousmerenog učenja, šta čini njegov sadržaj. Da bismo krenuli dalje u odgovoru na pitanje „kako”, morali smo naći odgovore na pitanje „šta”. Smatramo da putem samousmerenog učenja odrasli uče, pre svega, sadržaje koji se tiču emotivne, odnosno kognitivno-emocionalne sfere ličnosti, za razliku od sadržaja samoobrazovanja koj više zalaze u domen čisto kognitivnog. Tako, smatramo da sadržaje samoobrazovnih aktivnosti čine pre svega konkretna znanja i veštine koja imaju visok stepen manifestne uočljivosti i prepoznatljivosti kako u pogledu rezultata učenja, tako i pogledu izvora i sredstava kojim se prenose. Da pojasnimo, smatramo da takvi sadržaji u pogledu znanja, obuhvataju više faktička i procesualna znanja, dakle visoko strukturirana znanja koja se mogu lako naći i preneti putem štampanih i elektronskih medija, koja se mogu ra-

lativno jasno klasifikovati, podvesti pod opštije kategorije, utvrditi i izmeriti. Takva znanja i veštine pripadaju determinisanim sistemima znanja koji imaju jasno određene elemente i strukturu. Znanja koja spadaju u korpus sadržaja niskog stepena struktuiranosti i uočljivosti, pripadaju stohastičkim sistemima čiji su elementi i struktura difuzni i u kojima deluju principi i zakonitosti koji su zbog svog složenog međudejstva teško uhvaljivi za utvrđivanje.

Dakle, navedeno nas vodi ka zaključku da su dominantni sadržaji samousmerenog učenja kod odraslih socijalne veštine, stavovi, vrednosti, moralni i ideološki sistemi, uverenja, norme i sistemi suđenja. Kako smo već naveli ovi kompleksni sadržaji se nalaze pod velikim uticajem emocionalne komponente ličnosti, zadiru u kognitivnu dimenziju a posredovane su konacijom zbog čega proces njihovog usavanja predstavlja proces koji je težak za praćenje i posmatranje, i manifestuje se krajnje posredno u pogledu ishoda učenja. Navedeni sadržaji sami po sebi zahtevaju visok stepen samousmerenosti pri učenju, te su zbog toga karakterističniji za odrasle učenike sa višim stepenom zrelosti. Za razliku od učenja određenih i jasnih faktičkih znanja koja se češće mogu uklopiti u već postojeće izgrađene strukture i mreže znanja, ove vrste znanja i veština predstavljaju gotovo neprekidan proces transformacije strukture jer same po sebi jesu systemske izmene ponašanja. Pojašnjeno u pijaževskim terminima u prvom slučaju radi se o dominantno asimilativnom a u drugom o pretežno akomodativnom procesu. Samousmereno učenje traži naglašenost meta-pozicije prilikom svih faza učenja i dominaciju učenja uviđanjem.

Iako se ovaj oblik učenja može uočiti i kod dece sa već dostignutim nivoom apstraktnog mišljenja on je pre svega karakterističan za odrasle. On predstavlja kretanje ka funkcionisanju na sve višim nivoima potreba i izraz je autentično ljudske težnje za samoostvarenjem.

## Reference

- Alibabić, Š. (2004). Razvijanje samoobrazovne kompetentnosti odraslih. *Obrazovanje odraslih*, br. 1.
- Brockett, R. & Hiemstra, G. R. (1991). *Self-direction in Learning: Perspectives in Theory, Research, and Practice*. London: Routledge.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cavaliere, L. A. & Sgroi, A. (eds.) (1992). Learning from personal development, *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 53. San Francisco: Jossey-Bass

- Craik, G. L. (1840). *Pursuit of Knowledge Under Difficulties: Its Pleasures and Rewards*. New York: Harper & Brothers.
- Despotović, M. (2000). *Igra potreba*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model, *Adult Education Quarterly*, 48 (1).
- Guglielmino, L. M. (1978). *Development of the self-directed learning readiness scale* (Doctoral dissertation, University of Georgia, 1977). *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467A.
- Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990). *Individualizing Instruction: Making Learning Personal, Empowering, and Successful*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*, Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Knox, A. B. (1973). *Life Long Self Directed Education*. University of Illinois, <http://eric.ed.gov>
- Knox, A. B. (1986). *Helping Adults Learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kulić, R. i Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Long, H. B. & associates (1988). *Self-directed learning: Application & theory*. University of Georgia, Adult Education Department, Athens, Georgia.
- Merriam, S. & Caffarella, B. R. S. (1991). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Oljača, M. (1992). *Samoobrazovanje i samorazvoj odraslih*. Novi Sad: Institut za pedagogiju – Filozofski fakultet.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*, Zagreb: Znamen.
- Pešić, V. (1977). *Društvena slojevitost i stil života*. U: K. Popović i ost, Društveni slojevi i društvena svest, Beograd.
- Savićević, D. (1989.) *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Beograd: ZUNS.
- Smiles, S. (1859.) *Self Help*. London: John Murray.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Aleksandar Bulajić<sup>2</sup>  
Telenor, Belgrade

## ANDRAGOGIC DIMENSIONS OF SELF-DIRECTED LEARNING

**Abstract:** *Self-directed learning is the phenomenon that has attracted attention of the scientific public for many years now. Nevertheless, in spite of the length of time, the notion of self-directed learning has not been theoretically encircled as a clear and integrated complex. In that sense, we decided to try to shed more light on this, only fragmentary explained phenomenon. Different authors put their focus on different dimensions or elements of self-directed learning: responsibility for learning results, motivation for self-directed learning, readiness for self-directed learning, for example, etc. This work represents our effort to contribute to understanding of self-directed learning by explaining some of its characteristics like: instructiveness, integrativity and goal character. In our opinion, all of these notions at the same time represent the key difference between two similar concepts, the concept of self-directed learning and the concept of self-education.*

**Key words:** *self-directed learning, responsibility, instructiveness, integrativity, self-education, life goal.*

<sup>2</sup> Aleksandar Bulajić graduated at the Department for Andragogy at the Faculty of Philosophy in Belgrade. He is an associate of Adult Education Society in Belgrade and the postgraduate student at the Faculty of Political Sciences, *Theory of culture*. He is employed as a Training Manager in the Learning and Development Department in company Telenor.

Milica Mitrović<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

# KONSTRUKCIJA ODNOSA USMENOSTI I PISMENOSTI U OBRAZOVANJU<sup>2</sup>

**Apstrakt:** U radu se razmatra odnos usmenosti i pismenosti na društvenom i individualnom planu, i moguća veza tog odnosa sa efektima razvijanja pismenosti na različitim nivoima formalnog i neformalnog obrazovanja. Usmenost i pismenost posmatrane su kao društvene i kulturne prakse, unutar kojih konstruišemo doživljaj sebe i realnosti. U radu su predstavljeni istraživački nalazi iz različitih naučnih disciplina, koji pomažu da se razume kulturni karakter opstajanja usmenosti u današnjim uslovima. Na podacima iz narativnih istraživanja obrazovanja ilustruje se priroda odnosa usmenosti i pismenosti u preraspodeli kulturnih funkcija. Podaci iz ovog priloga ukazuju da tokom XX veka lično značenje i društveni karakter pismenosti nisu opažani kao relevantni za ishod raznih projekata razvijanja pismenosti. U završnom delu rada, diskutuje se koncept pismenosti kao metanarativnog. Moguće je da on izražava poželjan odnos usmenosti i pismenosti u obrazovanju u budućnosti, posebno u pismenosti odraslih.

**Ključne reči:** Nove studije pismenosti, pismenost, usmenost, pismenost kao metanarativnost, značenje pismenosti.

## Uvod

Poslednje decenije XX veka bile su vrlo plodne na planu istraživanja prirode i karakteristika pismenosti. Razvijeno je nekoliko novih pristupa proučavanju pismenosti, unutar kojih se pismenost posmatra kao vrednost i koncept od izuzetnog značaja za budućnost obrazovanja. Istraživači su identifikovali i opisali na desetine različitih pismenosti, i istražili mnoge uzroke

<sup>1</sup> Dr Milica Mitrović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Bavi se istraživanjima jezika i pismenosti i kvalitativnim istraživanjima obrazovne prakse.

<sup>2</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (br. 149015), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2006-2010).

nedovoljne efikasnosti u razvijanju pismenosti. U takvom istraživačkom kontekstu, na prvi pogled izgleda da je usmenost fenomen koji pripada prošlosti. Međutim, aktuelni trenutak u oblasti proučavanja i razvijanja pismenosti, kako ga vidimo u ovom radu, po prvi put karakteriše veliki raskorak između novih saznanja o tome šta je pismenost fenomenološki i kako se efikasno razvija, i ustaljenih praksi razvijanja pismenosti. Institucionalizovane prakse veoma teško se menjaju. Za razumevanje mehanizama menjanja obrazovnih praksi, neophodna su dalja istraživanja. Iz tog razloga, u ovom prilogu pokušaćemo da sagledamo poziciju usmenosti u današnjim uslovima i njen odnos sa pismošću u obrazovanju. Koristićemo dva izvora podataka za razmatranje karakteristika i položaja usmenosti danas. Prvi izvor biće *Nove studije pismenosti* (jedan od pomenutih novih pristupa proučavanju pismenosti), unutar kojih se istraživanje odnosa usmenosti i pismenosti u društvenom i kulturno-istorijskom kontekstu smatra pretpostavkom za razumevanje karakteristika i dometa aktuelne pismenosti. Drugi izvor biće narativna istraživanja obrazovanja (narativne analize obrazovanja i istraživanja uloge narativa u obrazovanju). Tragom pojedinih nalaza iz ovih izvora, pokušaćemo da predstavimo kako su se menjala saznanja o tome šta je usmenost, kakva je priroda i dinamika međusobnog odnosa usmenosti i pismenosti u uslovima širenja pismenosti i kakav je njihov odnos u obrazovanju.

## Promene u načinima viđenja usmenosti

Načini viđenja usmenosti menjali su se tokom XX veka nekoliko puta. Pod uticajem ranih antropoloških radova, usmenost je u odnosu na pismenost nisko vrednovana. Društva, nivoi pristupačnosti prirode ljudskom istraživanju i načini mišljenja u pojedinim kulturama opisivani su u odnosu na odsustvo/prisustvo pisanog jezika, kroz oštre suprotnosti: primitivno-civilizovano, mitsko-naučno itd. Novije antropološke, psihološke, književne i lingvističke discipline vremenom su ponudile dokaze da je podela društava na primitivna i civilizovana na različite načine neodrživa. Tako je npr. ukazano na potrebu da se u budućim kroskulturnim proučavanjima razlikuju kognitivni procesi (pamćenje, mišljenje, razvijanje pojmova...), koji su zajednički svim ljudima, od kognitivnih sposobnosti – kao načina na koje se univerzalni kognitivni kapaciteti strukturiraju pri rešavanju egzistencijalnih problema u okvirima neke zajednice. Kognitivne sposobnosti vide se kao kulturno determinisane i na različite načine ispoljene (Ogbi, 1989). Opovrgnuto je stanovište da su jezici ili primitivni ili moderni, dokazima da se mnogi jezici iz usmenih kul-

tura nalaze među najkompleksnijima na svetu. Stalna proučavanja usmenih i pismenih tradicija u književnosti ponudila su opise upotreba jezika visokih umetničkih vrednosti u književnoj naraciji, nastalih upravo u uslovima potpune ili pretežne usmenosti. Primera radi, naše narodne epske pesme i danas se izučavaju na pojedinim univerzitetima u svetu. Takvi i slični uvidi vodili su ka *eliminisanju vrednovanja*, odnosno ka razumevanju usmenih i pismenih društava *kao različitih*. Usmenost se sve češće shvata kao određena *kulturna situacija* i kao *formativni društveni proces* (interesantno je pomenuti da je to bila tema međunarodnog simpozijuma održanog u Novom Sadu 1989. godine: „Usmeno i pisano/pismeno u književnosti i kulturi“).

Ovakvi uvidi predstavljali su impuls za dalje rasvetljavanje uloge usmenosti u istoriji ljudske kulture. Kroz klasične radove o pismenosti iz šezdesetih godina (Derida, 1976; Makluan, 1971; Rije, 1966. itd.), a potom i kroz radove u okviru studija pismenosti (Barton, 1996; Gee, 1996; Havelock, 1991; Hymes, 1996. itd.), razvija se teza da pismenost nije moguće fenomenološki istražiti bez razumevanja njenog odnosa sa usmenošću. Preispituje se metodologija dotadašnjeg načina proučavanja usmenosti i šire istraživanja odnosa usmenosti i pismenosti unutar konkretnih društava, kultura, potkultura. Kroz ova proučavanja ponuđeno je mnogo dokaza o i dalje *znatnoj rasprostranjenosti* usmenosti.

Sledeća promena u viđenjima usmenosti podstaknuta je nalazima koji pomažu da se razume *zašto* ona i dalje ima značajno mesto u društvima sa dugom tradicijom pismenosti. Ova poslednja promena čini nam se dragocenom za razumevanje: 1. na čemu počiva snaga usmenosti i opstajanje usmene kulture; 2. kako je efikasnost institucionalnog razvijanja pismenosti zavisna od načina na koji se u obrazovanju razrešava odnos između usmenosti i pismenosti; 3. kakav odnos između usmenosti i pismenosti može u budućnosti da ima povoljnije efekte na razvijanje pismenosti. U izboru i predstavljanju nalaza iz ove orijentacije sledićemo tu nit.

## Jezici u društvu i odnos usmenosti i pismenosti

Kada se razmišlja logikom podataka o obuhvatu dece obaveznim školovanjem, ili podataka o angažovanju UNESCO-a, OECD-a i drugih regionalnih i nacionalnih asocijacija naučnika i praktičara na iskorenjivanju nepismenosti među odraslima, oni upućuju na pretpostavku da smo skoro nadomak sveta pismenosti. Podsetimo se, primera radi, da je jedan od ciljeva OUN, preuzetih na svetskoj konferenciji „Obrazovanje za sve“ iz 1990. godine,

bio koordinisanje širokog programa društvenih aktivnosti na iskorenjivanju nepismenosti do 2000. godine (Savićević, 2000).

Sa druge strane, kada se razmatraju kvantitativni podaci o odnosu jezika i pisama na nivou ljudskog društva, oni ukazuju da ovakvi ciljevi nisu sasvim realni. Prema aktuelnim etnološkim statističkim podacima ([www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)), danas u svetu postoji oko 6912 prirodnih ljudskih jezika. Tek nešto više od 1000 njih imaju pismo, a od toga oko stotinu jezika ima pisanu književnost. Prema ovim podacima, na odnos usmenosti i pismenosti ima uticaja činjenica da tek na svakom šestom jeziku može da se piše. Drugim rečima, govornici velike većine jezika su, lingvističkim stanjem sopstvenog maternjeg jezika, upućeni na usmenost i usmenu kulturu. Usmenost se ovde može shvatiti kao prirodno stanje okruženja koje se zatiče rođenjem. Na nju upućuje maternji jezik tih osoba. Mala raširenost pisane književnosti ne znači odsustvo književnosti u bilo kom obliku – svaki narod ima sopstvene stihove, mitove, legende i pripovetke. Usmenost u ovakvim slučajevima nosi odgovornost za prenošenje arhetipova kulture i kulturnih modela koji pomažu da se razume stvarnost, osmisli život, razvije odnos između realnosti i fikcije itd.

Ova slika izgleda nešto povoljnije kada se razmatraju podaci o broju govornika pojedinih jezika, jer u tom pogledu postoje velike razlike među jezicima. Prema podacima koje navodi D. Kristal (Crystal, 1996), već sa dvadeset najfrekventnijih jezika, sa statusom zvaničnih jezika, polovina stanovništva naše planete ima priliku za upoznavanje i korišćenje pisanog jezika. Međutim, odnos rasprostranjenosti jezika kao maternjih i zvaničnih u većini slučajeva je različit, i obično na štetu jezika kao maternjih. Drugim rečima, realne okolnosti postojanja i korišćenja jezika u svetu na više načina su složene i, verovatno, nisu bez uticaja na opstajanje usmenosti i sporo širenje praksi pismenosti.

U ovakvom sagledavanju gde je i kako prisutna usmenost, možemo ići i korak dalje – ka nekim nespornim biološkim, psihološkim, pedagoškim i andragoškim pretpostavkama, koje takođe određuju njen odnos sa pismošću:

- Od rođenja svi učimo jezik kojim govori naša primarna zajednica i uglavnom naučimo da u okvirima te zajednice funkcionišemo kao govornici.
- Pisani jezik učimo ako ga ima u našoj zajednici i ako imamo priliku za učenje. Ovo drugo učenje, kao sistematsko, počinje nešto kasnije i kada su osnove naših internih modela sveta unekoliko uspostavljene na iskustvu usmenosti. Dostupnost pisanog jezika još uvek nije



pretpostavka da ćemo uspeti da se opismenimo, a opismenjenost još uvek nije dovoljna pretpostavka da ćemo funkcionisati kao pismene individue. Uz to, za razliku od čitanja, individualne prakse pisanja (kao najfiniji pokazatelj korišćenja pismenosti) još uvek nisu raširena svakodnevna delatnost ni u društvima sa dugom tradicijom pismenosti.

Sledeći logiku ovih činjenica, vidimo da je i na individualnom planu pismenost uklopljena u usmenost i to je, u izvesnom smislu, biološko-psihološko-kulturološki program, uspostavljen prirodom procesa učenja maternjeg jezika. Usmenost je hronološki prioritarna u odnosu na pismenost za ljudske rase, pojedinačne jezike, društva i skoro sve individue.

## Dinamika odnosa usmenih i pismenih tradicija u društvu

Prema nalazima studija pismenosti, društva se ne mogu pojednostavljeno razlikovati kao usmena ili pismena; ona se nalaze u različitim modalitetima, od primarno usmenih do pismenih. Primarnom usmenošću označava se *stanje društva* u kome se ukupni odnosi među ljudima uspostavljaju „isključivo na akustičkom nivou, uz vizuelnu percepciju telesnih pokreta“ (Havelock, 1991, str. 91). Kako ovaj autor opisuje, pojedinac je u akustičkom odnosu sa drugim pojedincima, tradicijom, zakonom, upravom... On reaguje kad čuje u jeziku oblikovane zvuke i melodiju, proizvodeći ih i sam kao dopunu, proširenje, opovrgavanje onoga što je upravo čuo. U ovakvom društvu, usmenost se određuje kao *kombinacija pevanja, pripovedanja i pamćenja*. Jezik ima niz posebnih uloga i načina korišćenja kojima se čuva kontinuitet usmene kulture i koji, kao takvi, ne postoje u društvima sa pisanim jezikom.

U staroj Grčkoj, primera radi, poezija je pre prelaska na pismenost postala sredstvo za skladištenje kulturnih informacija i prenošenje važnih uputstava i direktiva (Havelock, 1991). To je postignuto konstruisanjem posebnog akustičkog ritma i na njegovim osnovama semantičkog ritma, odgovornog za raspored određenih predstava: sve što je novo „moralo je biti deo eha već rečenog“ – uobičajeno metričkim udarom ili tematskom sličnošću. To je bilo osnovno pravilo informacionog jezika koje je čuvano u primarnoj usmenosti. Hitna i važna obaveštenja prenosili su posebni glasnici, vernim usmenim ponavljanjem formi koje su ličile na formulativnu poeziju. Da bi se pomoglo pamćenje najvažnijih sadržaja, korišćena je narativna forma zasićena ljudskom akcijom. Ovakva upotreba jezika, prema mišljenju Haveloka, „pretvara se u os-

etljiv instrument“ koji stoji iznad jezika usmenog društva uobličavajući tradiciju, društveno ponašanje, postajući i sama tradicija. U studijama pismenosti procenjeno je da jezik usmene memorije ponekad ima sličnu ulogu kao jezik nauke.

Kroz istoriju, u dodiru sa pismenim društvima, usmena društva obično su predavala kontrolu nad ekonomijom, odbranom i pravnim sistemom pismenoj vladi. U tom procesu, primarna usmenost se gubi i opstaje u obliku „preživele usmenosti“. U novom obliku prestaje da bude na raniji način funkcionalna (posebno „da snosi odgovornost za memorizovanje određenog koda ponašanja“) i preuzima/razvija u novim uslovima nove funkcije i sadržaje. Prema istraživačkim nalazima, ovi procesi odvijali su se različitim tempom i u različitom obimu. Tako su mnoge kulture koje vekovima imaju sopstveno pismo (npr. arapske, mediteranske itd.) još uvek pretežno usmene. Takođe, u modernim tehnološki razvijenim društvima mnogo je formi preživele usmenosti. To posebno važi za višenacionalna društva u kojima, izvan javnih diskursa, u svakodnevnom životu dominira usmenost (Gee, 1996). Dakle, usmenost nije specifičnost samo malih i nerazvijenih društava. Ona je različitim funkcijama i u različitoj „meri“ svugde prisutna. Ono po čemu se društva značajno razlikuju jesu pismene infrastrukture društva. Njihovo postojanje obično znači da društvo koristi i vrednuje pismenost, te u skladu sa tim ima određena očekivanja od novih članova društva, odnosno obezbeđuje mehanizme za sistematsko razvijanje pismenosti. Mala, tehnološki nerazvijena društva nemaju ovakvu infrastrukturu. Iz perspektive studija pismenosti, delanje pismenih infrastrukture i institucionalno sistematsko opismenjavanje, postavljeno tradicionalno, ne rezultiraju uvek širenjem pismenosti; štaviše, nekada rezultiraju konačnim opredeljivanjem opismenjivanih za prakse usmenosti. Slično tvrdi i R. Bulatović: “Sama veština čitanja i pisanja ne garantuje pismenost, već je samo sredstvo za prenošenje usmenosti u pismenost“ (Bulatović, 1985, str. 20).

## Tip pisma i odnos usmenosti i pismenosti

Neki autori odavno se zalažu za širenje pojma usmenosti na *usmenu i pisanu komunikaciju u društvima koja nemaju fonografsko pismo*. Kao glavni argument pominju da sistemi pisanja koji koriste i kombinuju piktografske, ideografske i logografske principe nisu funkcionalni i efikasni u omogućavanju potpune pisane komunikacije i da ih stoga prati niska stopa pismenosti. Ovo bi bio visok kriterijum, koji bi sliku odnosa usmenosti i pismenosti u svetu

učinio još nepovoljnijom. U poslednje vreme, postoje i suprotna viđenja. R. Bugarski, u knjizi *Pismo*, bavi se vrednovanjem pisama iz ovog ugla, iznoseći podatke koji opovrgavaju istinitost pomenutog argumenta. Na ovom mestu, preuzećemo nekoliko takvih podataka (Bugarski, 1996, str. 117):

- Po procenama UNESCO-a, Japan već sredinom XX veka ima najvišu stopu pismenosti u svetu, koja iznosi 97-98%. Japan, pri tome, koristi silabički sistem pisanja, ali se on smatra najkomplikovanim pismom na svetu.
- Za nivo pismenosti u Kini procenjuje se da je kroz istoriju bio „bar uporediv sa onim u Evropi“. Kinesko pismo je pretežno logografske prirode, najstarije je od pisama koja su trenutno u upotrebi (staro oko 3 500 godina); za čitanje je potrebno poznavati i do 10 000 znakova.
- Sa druge strane, na 25 teritorija u Africi i Aziji, koje je UNESCO klasifikovao sa stopom od 5% pismenosti (što je najniža registrovana stopa) – u upotrebi su fonografski sistemi pisanja.
- Takođe, niska stopa pismenosti registruje se u Indiji, u kojoj se još od trećeg veka p.n.e. nalazi nekoliko stotina alfabetskih pisama.

Uz ovakve podatke tip pisma, sam po sebi, ne može se smatrati presudnim faktorom u pogledu korišćenja i širenja pismenosti. Nama se čini da i dalje ima smisla istraživati ulogu pisma kao instrumenta kulture. Ona je kao istraživački problem marginalizovana podeljenim viđenjima o ulozi i posledicama širenja alfabetskog sistema pisanja. Po nekim procenama, alfabetski sistem pisanja oko tri puta je rasprostranjeniji od ostalih. Danas su zastupnici tzv. alfabetske hipoteze angažovani na dokazivanju da se ovaj sistem pisanja uspešnije od ostalih udružuje sa ljudskom inteligencijom. Međutim, prisutni su i neki podaci o relativnim prednostima alfabetu. Ove dve strane saglasne su samo u viđenju da sistemi pisanja u čijoj su osnovi jedinice sa značenjem predstavljaju, u kulturnom pogledu, *bogatije forme pisanja* od onih u čijoj su osnovi jedinice samo glasovnih vrednosti.

## Narativni iskaz i identitet

Za razumevanje odnosa usmenosti i pismenosti, proučavanja u ovoj tradiciji značajnim smatraju pitanje prirode i uloge narativa u ljudskoj kulturi, a posebno uloge ličnih narativa u razvijanju pismenosti. Narativi su još jedan pojam oko koga su naučna mišljenja ranije bila podeljena i na čiji su značaj, u

vezi sa obrazovanjem, godinama ukazivale pojedine discipline (antropološke, istorijske, lingvističke, psihološke, matematičke itd.).

Tokom devedesetih godina XX veka, Dž. Bruner (Bruner, 2000) je sistematizovao sopstvene i nalaze drugih autora o prirodi narativa i njihovoj ulozi u obrazovanju. Ovi nalazi su pokazali da je naracija, uz deskripciju i argumentaciju, ne samo oblik izražavanja, već i *konstantan kulturni oblik ljudskog doživljavanja*. Narativno mišljenje, uz logičko-naučno, može se smatrati univerzalnim načinom organizovanja i strukturisanja neposrednog iskustva i znanja o svetu. Narativna upotreba jezika univerzalna je funkcija kulture. Narativno znanje nije ograničeno i drugorazredno, kako se ranije mislilo; ono je jedno od osnovnih ljudskih znanja (Hymes, 1996).

Prema ovim nalazima, narativni iskaz podjednako je značajan za koheziju jedne kulture i strukturisanje individualnog života. „Jedino u narativnom iskazu možemo konstruisati identitet i naći svoje mesto u kulturi“ (Bruner, 2000, str. 54). Prema našem razumevanju, ovaj nalaz moguće je shvatiti kao svojevrsni *evaluativni podatak* o efektima formalnog obrazovanja pred kraj XX veka.

Pomenuti nalazi predstavljali su snažan impuls za intenziviranje narativnih istraživanja. Narativna istraživanja u poslednjih desetak godina prerasla su u interdisciplinarna istraživanja ljudskog doživljaja sveta. Unutar njih posebno su aktuelna istraživanja identiteta i pokušaji da se razumeju identitet i učenje kroz narative. U sklopu njih, došlo je i do promene u shvatanju identiteta, tako da danas prevladava viđenje identiteta kao narativnog konstrukta.

## Specifičnost narativnih konstrukata stvarnosti

Sledeći krupan nalaz iz narativnih proučavanja jeste da se narativni konstrukti stvarnosti *razlikuju od konstrukata iz nauka i nastavnih predmeta*, i imaju neka univerzalna obeležja. Prema navodima Brunera (Bruner, 2000) njih, između ostalog, karakteriše: ljudski angažovano vreme, a ne vreme mereno konvencionalnom merom; hermeneutičko razumevanje iskaza; lako prihvatanje perspektive suprotne strane priče – obično lakše nego kada zastupamo suprotne dokaze i argumente, što narativne iskaze čini „neuništivim u kulturnim dogovorima“; nadovezivanje kroz narative događaja iz lične istorije individue i istorijskih događaja. To zajedničko povezivanje istorije Bruner vidi kao jedan od načina na koje „zajednički mentalno funkcionišemo“, a istoriju kao „kanonsko okruženje“ za našu ličnu autobiografiju. U narativnim kon-

struktima stvarnosti sadržan je univerzalni aspekt realnosti bitan za život u nekoj kulturi.

Ako naš identitet i mesto u kulturi konstruišemo prevashodno kroz narativni iskaz i narativni svet realnosti, onda to otvara *krupna pitanja* tipa: zašto sadržaji nastavnih predmeta (i njihovi konstrukti realnosti) imaju tako malo uticaja na naše predstave o sebi i svetu; zašto je narativni iskaz superiorniji instrument uma za stvaranje značenja od npr. eksplicitnog iskaza prirodnih nauka itd.

## Položaj narativa u obrazovanju

U sklopu ovih istraživanja, preispitivan je i odnos škole, kao institucije, prema narativnim stvarnostima. Škola pred kraj XX veka, kako se opisuje u studijama pismenosti, vrednuje tzv. razrađeni kod, nezavisnost od konteksta, objektivnost iskustva, analizu iskustva, metalingvističke potencijale itd. Otuda je narativno potcenjeno, isključeno ili prisutno u vrlo kontrolisanom obliku – kroz nastavu književnosti i lične priče učenika u mlađim razredima. Po mišljenju Haveloka (Havelock, 1991), poezija i druge umetničke forme narativnog danas su u obrazovanju postale sredstvo razonode, ili nešto što je ukras i ulepšava vreme. Prema uopštavanju Hajmza (Hymes, 1996), različiti istraživački podaci ukazuju da je postepen pad obrazovanja u nekoj zemlji obično povezan sa *pritiskom na narativnu funkciju*.

Loš položaj narativa u obrazovanju Vels (Wells, 1986) tumači verovanjem prisutnim tokom XX veka da, kada se ovlada tehnikama čitanja i pisanja, težište rada treba prebaciti na činjeničko znanje i discipline predmeta u okviru kojih se znanje organizuje. U tom verovanju, prema njegovom mišljenju, sadržana je predrasuda da je imaginativno bavljenje iskustvom manje vredno od praktičnog i analitičkog. Nasuprot tome, ovaj autor veruje da se kompletno obrazovanje osobe postiže samo ako imamo mogućnosti da istražujemo osećanja i vrednosti u životnim i imaginativnim situacijama i u lekcijama posvećenim razmatranju opštih principa. Kompletno zrelo znanje „izražava ravnotežu između ovih stvari“. Njegovu glavnu sugestiju formalnom obrazovanju mogli bismo da rezimiramo ovako: putem priča u govor, čitanje i pisanje, ali i kroz nastavni program sa različitim funkcijama priče.

Ova novija tumačenja narativnosti pokazuju sledeće:

- Narativi i narativni pristupi stvarnosti jesu izvorno sredstva svojstvena *kulturi usmenosti* i *najstarija sredstva* kojima kultura obezbeđuje individualni i kolektivni identitet.
- Pomeranjem u stranu narativnog, formalno obrazovanje *nije uspelo* da ovu funkciju preuzme na sebe.
- Izgleda da u proteklom periodu pitanja *kako učenici konstruišu značenja* na osnovu školskog gradiva, kako ih povezuju sa svojim mestom u kulturi, i uopšte pitanja značenja sadržaja obrazovanja za učenike – *nisu opažana* kao posebno relevantna.
- Izgleda da je ukupni smisao školskog gradiva za učenike istovremeno *mera realnog mesta školske pismenosti* u njihovim životima i *mera razvojnih potencijala* ove pismenosti za društvo.

Najbolju potvrdu poslednje pretpostavke činilo je, tokom sedamdesetih i osamdesetih godina, zvanično priznavanje *krize pismenosti* i pojave tzv. *novih nepismenih*, kako su širom Evrope označavani mladi zbog neuspeha na radnom mestu i u aktivnostima građanskog učestvovanja u institucijama društva. Ovi podaci su, takođe, ilustracija koliko lična motivacija postaje važan faktor za odrasle učesnike u programima razvijanja pismenosti, ukoliko su prethodno neuspešno školovani.

## **Neka nova saznanja o razvijanju individualne pismenosti**

U drugoj polovini XX veka, pod uticajem aktivnosti UNESCO-a na kreiranju programa opismenjavanja, razvijen je andragoški diskurs zasićen terminima kao što su: „pismenost”, „nepismenost”, „polupismenost”, „funktionalna nepismenost”, „iskorenjivanje nepismenosti” i sl. Ovakav diskurs, prema našem razumevanju, karakterisalo je ignorisanje sveta usmene kulture, na sličan način kao i u obaveznom obrazovanju, i ideja da postoji podela između nepismenosti i pismenosti. Sama nepismenost neretko je označavana kao bolest društva, najznačajnija prepreka progresu i razvoju. Pored toga, u ovakvom diskursu preovladavala je: 1. usmerenost na pismenost individue; 2. psihometrijski pristup efektima opismenjavanja; 3. usmerenost na razvijanje bazičnih veština. Pomenuti ciljevi izražavali su viđenje pismenosti kao individualnog postignuća i obrazovnu koncepciju poznatu u literaturi kao „orijentacija na razvijanje pismenosti kao veštine” (Mitrović, 2006).

Prema nalazima Novih studija pismenosti, pismenost je prevashodno društveno postignuće i, na nivou društva, prepoznaje se u obliku različitih društvenih praksi. Mi se opismenjavamo učestvujući u tim praksama, konstruišući svoj odnos prema svetu na način karakterističan za konkretnu praksu. Gledano iz ove perspektive, svako od nas, ako odrasta u društvu sa pisanim jezikom, ima ličnu istoriju pismenosti (Barton, 1996). Ona se sastoji od učestvovanja u različitim praksama pismenosti i od učenja pismenosti tokom celoga života. Veštine pismenosti kojima smo u nekom momentu ovladali, a koje dalje ne koristimo, posle izvesnog vremena zaboravljamo. Ovakav nalaz potvrđen je i u našoj sredini (Ikonova, 1966; prema: Alibabić, 1994). Naše opismenjavanje započinje učestvovanjem u pismenim događajima porodičnog okruženja, nastavlja se u školi i, paralelno, u drugim kontekstima van škole. Pod uticajem školovanja, nismo jednom i zauvek pismeni za sve (čak i ako smo visoko obrazovani). Pismeni smo u onim praksama kojima imamo pristup i priliku za učestvovanje. Ovo posebno dolazi do izražaja na radnom mestu, gde promena posla nužno uključuje učenje relevantne upotrebe pismenosti. Osnovne pretpostavke da se naša lična istorija pismenosti obogaćuje jesu: *društvena važnost* praksi pismenosti u kojima učestvujemo, *lično značenje* i *upotreba* pismenosti kojima smo ovladali. Dakle, iz ove perspektive, *značenje pismenosti* je ključni elemenat u procesu razvijanja i korišćenja pismenosti tokom celog života.

Polazeći od podataka o društvenom karakteru pismenosti i uzajamnim odnosima između pismenosti društva i pismenosti individue, pojedini autori zalažu se da se dosadašnja angažovanja na razvijanju pismenosti odraslih, orijentisana na individuu, obogate kroz programe pomaganja društvu društvu da postane pismeno (Barton, 1996). Takođe, sugerišu se istraživanja infrastrukture pismenosti i načina kako se svakodnevno korišćenje pismenosti integriše u društvenu strukturu.

## **Zaključak: pismenost u obrazovanju kao metanarativno**

Pristupom usmenosti preko kulture, u mogućnosti smo da razumemo da usmenost uključuje određene modele organizacije jezika u čijoj su osnovi svojevrсни načini saznavanja i osmišljavanja iskustva (možda čak i različite društvene epistemologije). Ti modeli različiti su od onih baziranih na pismenosti i *opstaju ako su funkcionalni*, ako imaju značenje za razumevanje i razrešavanje egzistencijalnih ljudskih problema. Prema tome, ako se žele izdvojati razlozi za opstajanje usmenosti, ovo je svakako jedan od njih.

S obzirom na saznanja ove vrste, neki autori (Edelsky, 1991; Luke, 1990, prema: Edelsky, 1991; Gee, 1996; Hymes, 1996) zastupaju ideju o pismenosti u obrazovanju *kao metanarativnom*. Ova ideja ima svoju istoriju u okviru paradigme postmodernizma, i u literaturi se iz različitih uglova obrazlaže, ali uvek s verovanjem da institucionalna pismenost, shvaćena kao metanarativno, ima kapacitet koncepta za budućnost. Tako Edelska u ovom konceptu vidi *putokaz u transformisanju* obrazovne prakse razvijanja pismenosti, a A. Luk *smernice kako* pismenost u obrazovanju treba da se koristi.

Pismenost u obrazovanju, shvaćena kao metanarativno, prema našem razumevanju, mogla bi u budućnosti da znači nekoliko stvari:

- To bi bila projekcija novog odnosa formalnog obrazovanja prema narativnosti, koji ne bi bio odnos ignorisanja kao do sada, već odnos legitimnog prisustva, bar u meri i na način kako je to video Vels. Ono što u pozadini tog odnosa stoji jeste *poštovano* lično narativno, pri čemu lično narativno ne shvatamo samo kao priliku da svako priča sopstvene priče, već i kao „materijal” za paralelni rad na sopstvenom govornom ponašanju i načinima konstruisanja značenja.
- Preusmeravanje obrazovne prakse razvijanja pismenosti ka osposobljavanju za „iščitavanje” sveta narativnosti – što znači povećanje prilika u obrazovanju za iskustvo sagledavanja relativnosti saznanja, i prilika za razvijanje metakognitivne osetljivosti za prirodu narativnih stvarnosti.
- To bi bio i put ka određenim promenama u sadržaju obrazovanja, sa potencijalom da smanjuju konflikte u kontekstu upotrebe pismenosti i ublažavaju protivurečnosti na relaciji kultura – institucionalno obrazovanje. Gledano konkretnije, moguće je prevazilaženje fragmentarnosti sadržaja obrazovanja, njegovo čvršće povezivanje sa praktičnim životnim problemima, te povećanje značenja obrazovnih sadržaja za učesnike u obrazovanju. To shvatamo i kao moguću priliku za stalno preispitivanje koja i kakva značenja konstruišemo u obrazovanju i kako ih povežemo sa ostalim iskustvima.

Na planu kulture obrazovanja, promene ovakvog tipa mogle bi da vode oživljavanju, aktuelizovanju i povezivanju institucionalne pismenosti sa relevantnim društvenim praksama pismenosti i usmenosti. Na individualnom planu, one bi vodile funkcionalnom upošljavanju aktuelne pismenosti učesnika u obrazovanju, što smatramo najpogodnijim načinom razvijanja iste. Stalno metanarativno nadgledanje, konstruisanje i dekonstruisanje sveta i našeg



odnosa prema njemu posebno je pogodno za doba odraslih. Tako usmerena pismenost podržavala bi legitimnost pojedinačnih pogleda na svet i izdvojenih kulturnih praksi. Sa druge strane, ona bi ohrabrivala preispitivanje dominantnih ideologija i diskursa, što su najviši ciljevi koji se, za sada, pominju u literaturi o pismenosti odraslih.

## Reference

- Alibabić, Š. (1994). *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*. Beograd: IPA.
- Barton, D. (1996). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Bugarski, R. (1988). Linguistic perspectives on literacy. U *Usmeno i pisano/pismo u književnosti i kulturi*, Novi Sad: VANU, 243-250.
- Bugarski, R. (1996). *Pismo*. Novi Sad: Matica srpska.
- Bulatović, R. N. (1985). Nepismenost – prošlost koja istrajava. *Osnovno obrazovanje odraslih*, Beograd: ZUNS, 7-29.
- Derida, Ž. (1976). *O gramatologiji*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Edelsky, C. (1991). *With Literacy and Justice for All: Rethinking the Social in Language and Education*. London: Falmer Press.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Havelok, A. E. (1991). *Muza uči da piše*. Novi Sad: Svetovi.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*. London: Teylor & Francis.
- Juzwik, M. M. (2006). Situating Narrative-Minded Research: A Commentary on Anna Sfard and Anna Prusak's "Telling Identities", *Educational Researcher*, 35(9), 13-21.
- Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
- Lonsdale, M., McCurry, D. (2004). *Literacy in the new millennium*. NCVER, <http://www.ncver.edu.au>
- Makluan, M. (1973). *Gutenbergova galaksija: Nastajanje tipografskog čoveka*. Beograd: Nolit.
- Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu*, neobjavljena doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Beograd.
- Ogbi, J. G. (1989). *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.
- Rije, R. (1966). *Životinja, čovek, simbolska funkcija*. Novi Sad: Matica srpska.
- Savićević, D. (2000). *Put ka društvu učenja*. Beograd: "Đuro Salaj", Prosvetni pregled.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth: Heinemann.

Milica Mitrović<sup>3</sup>

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## CONSTRUCTING RELATIONSHIP BETWEEN ORALITY AND LITERACY IN EDUCATION

**Abstract:** *This paper considers the relationship between orality and literacy from the social and individual point of view, and what the possible connection between that relationship and effects of developing literacy on different levels of formal and informal education might be. Orality and literacy have been treated as social and cultural practices, within which we are constructing our experience of self and reality. This paper presents research data from different scientific disciplines that help us to understand the cultural character of surviving orality in contemporary conditions. Based on the narrative research of education, the nature of the relationship between orality and literacy in the reallocation of cultural functions is illustrated. The data from this contribution show that throughout the 20<sup>th</sup> century, the personal meaning and social character of literacy hadn't been seen as relevant to the outcome of different literacy development projects respectively. In the closing part of the paper, the concept of literacy as a meta-narrative is discussed, as it is possible that it expresses a desirable relationship between orality and literacy in the future, especially literacy of adults.*

**Key words:** *New literacy studies, literacy, orality, literacy as a meta-narrative, meaning of literacy.*

<sup>3</sup> Milica Mitrović, PhD, Associate professor at the Department for Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade. Her fields of work are language research, literacy and qualitative research of the educational practice.

Lidija Radulović, Vera Rajović<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

# KONCEPT PRIPRAVNIŠTVA NASTAVNIKA U SVETLU REFLEKSIVNE PRAKSE<sup>2</sup>

**Apstrakt:** *Polazeći od značaja perioda uvođenja u profesiju i potrebe da se razvije koncepcija pripravništva, kako bi se obezbedilo da ovaj period bude zaista korisna faza u profesionalnom razvoju nastavnika, u radu se razmatra značenje koncepta refleksivne prakse nastavnika i pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru za tu koncepciju. Refleksivni pristup nastavniku predstavlja suštinski zaokret kako u praksi, obrazovanju nastavnika i istraživanju prakse. U njemu se pronalaze implikacije za sve elemente koncepcije: funkcije ovog perioda, ciljeve pripravništva oličene u slici nastavnika kakav se želi razviti, uloge pripravnika i mentora, vrste aktivnosti pripravnika i mentora i principe na kojima se zasniva njihovo učenje. Na osnovu analize doprinosa ideja o refleksivnoj praksi za pojedine elemente koncepcije pripravništva, zaključuje se da ozbiljno uzimanje u obzir pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru utiče ne samo na pojedine elemente koncepcije, već i na način razumevanja suštine celovitog procesa. Ono pomera ulogu celokupnog perioda uvođenja u profesiju i značenje pripravništva konceptualizujući ga kao fazu u profesionalnom razvoju i pripravnika i mentora u kontekstu škole kao zajednice učenja.*

**Ključne reči:** *koncepcija pripravništva/mentorstva, refleksivna praksa nastavnika, profesionalni razvoj.*

Istraživanja prakse mentorstva/pripravništva kod nas pokazuju sledeće:

1) neujednačenost prakse i u kvantitativnom i u kvalitativnom pogledu, kao

<sup>1</sup> Dr Lidija Radulović, docent – Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Odeljenju za pedagogiju i andragogiju. Saradnik na brojnim projektima, autor programa za obrazovanje i usavršavanje zaposlenih u obrazovanju.

Dr Vera Rajović, vanredni profesor – Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Centar za obrazovanje nastavnika. Autor i realizator brojnih programa za trening nastavnika, koordinator TEMPUS projekta *Curriculum Reform in Teacher Education* za Filozofski fakultet.

<sup>2</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektima Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija” (br. 149015) i Instituta za psihologiju „Psihološki problemi u kontekstu društvenih promena” (br. 149018D), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2006-2010).

i 2) nedostatak koncepcija pripravnništva i mentorstva, kao faza u profesionalnom razvoju nastavnika koje determinišu proces interakcije ova dva nastavnika, kao i njihovo učenje. U ovom radu pokušavamo da realizujemo dva cilja: 1) ekstrapolacija pristupa nastavniku kao reflektivnom praktičaru na jednu od faza u njegovom profesionalnom razvoju – pripravnništvo, odnosno, mentorstvo, 2) artikulacija teorijske utemeljenosti prakse nastavnika u ulozi mentora. Ovakav razvojni pristup nameće 1) istraživačka literatura o obrazovanju nastavnika (Radulović, 2008), kao i 2) evropski okvir za njihov profesionalni razvoj (Rajović, 2008), pri čemu prva ide u prilog zasnivanju obrazovanja nastavnika na pristupu reflektivne prakse, a druga definiše kompetencije kao složene kognitivno-afektivno-bihevioralne predispozicije koje predstavljaju željene ishode učenja, kao i imperativ kontinuiranog učenja kroz sopstvenu i tuđu praksu. Za nastavnika u ulozi mentora je, u ovom okviru, i iskustvo mentorstva/pripravnništva situacija u kojoj ne samo da predstavlja podršku, facilitatora učenja pripravnika, već i skup prilika za sopstvena učenja i usavršavanje sopstvene (i nastavničke, i mentorske) prakse.

## **Uvodna razmatranja: o potrebi razvijanja koncepcije pripravnništva nastavnika**

Društvena i kulturna kretanja, kao i saznanja o vaspitanju, obrazovanju i profesiji nastavnika, polazišta su iz kojih proizilaze brojni, raznovrsni i promjenljivi zahtevi koji se postavljaju nastavnicima i preispitivanja i reforme obrazovanja nastavnika, za koje se može reći da odlikuju savremeni svet u poslednjoj deceniji XX i početkom XXI veka. Kao jedan od bitnih elemenata sistema obrazovanja nastavnika izdvaja se uvođenje u profesiju (Buchberger i dr. 2000), kao period nakon inicijalnog profesionalnog obrazovanja (koje se odvija tokom studija)<sup>3</sup>, kada nastavnik počinje da radi svoj posao, ali je još uvek početnik (period koji se uobičajeno naziva pripravnništvo). Istraživanja pokazuju značaj ovog perioda: nastavnici postižu bolje rezultate ako su učestvovali u struktuiranom programu pripravnništva (Evertson, Smithey, 2000, prema Norman, Feiman-Nemser, 2005); postojanje mentora je značajno za profesiju (McDonald, 2007), nastavnici su uspješniji ako su njihovi mentori bolje i sistematskije pripremljeni (Ingersoll, Smith, 2003, prema Norman, Feiman-Nemser, 2005; Norman, Feiman-Nemser, 2005; Roehring, 2008; Tickle, 2000). Različiti iskustveni pokaza-

<sup>3</sup> Inicijalno obrazovanje nastavnika takođe karakterišu reforme u mnogim zemljama. Kada se radi o Srbiji, prema mišljenju ovih autora, način njegovog organizovanja i kompetencije koje se njime razvijaju potrebno je tek ozbiljno preispitati i reformisati. Međutim, i tamo gde je ovom obrazovanju posvećena potrebna pažnja i gde je ono ozbiljno zasnovano, ono ne isključuje potrebu posebne brige za nastavnike početnike.

telji, takođe, upućuju na to da je nastavniku početniku potrebna podrška. Bilo da evociramo sopstvene prve dane u praksi (ako smo bili nastavnici), ili razgovaramo sa nastavnicima,<sup>4</sup> doći ćemo do istog zaključka: nastavnici početnici se ne osećaju dobro ukoliko su prepušteni sebi u prvim danima rada, te je periodu pripravnštva potrebno posvetiti posebnu pažnju. Iz svega prethodno navedenog, verovatno se bez mnogo sumnje može prihvatiti teza da je uvođenje u profesiju značajan i kompleksan posao, koji zahteva posebnu sistematičnost i ozbiljnost.

Ipak, teorijski odgovori na to kako bi period pripravnštva trebalo da izgleda, a naročito praksa uvođenja u profesiju, mogu da budu veoma različiti. Ukoliko se ovaj period razume kao jedna od faza u obrazovanju nastavnika i ukoliko mu se želi ozbiljno pristupiti (kako bi se što bolje razumeo i adekvatno organizovao), potrebno je osmisliti i razjasniti šta se njime želi postići (ciljevi), koji su njegovi sadržaji, koji su oblici i metodi rada, koje uloge su odgovarajuće za njegove aktere... Dakle, potrebno je razviti program uvođenja u profesiju u okviru jasne koncepcije pripravnštva, koju bi, takođe, trebalo osmisliti. Sama koncepcija će zavisiti od i odslikavati određena društvena stremljenja i teorijska polazišta značajna za razumevanje svrhe i odlika procesa koji vode razvijanju nastavnika kao profesionalaca i nužno će se zasnivati na načinu razumevanja:

- znanja koja su potrebna nastavniku, polazeći od razumevanja suštine i posebnosti ove profesije
- načina razvijanja ovih znanja
- okolnosti u kojima se dešava proces njihovog profesionalnog razvoja.

Jedno od polazišta za odgovaranje na ova pitanja i za razvijanje celovite koncepcije i doslednog programa pripravnštva može da bude perspektiva koju omogućava pristup nastavniku kao refleksivnom praktičaru.

<sup>4</sup> Do sličnih uvida se može doći na osnovu više izvora: rezultati radionice „Stručno obrazovanje sa stanovišta nastavnika iz prakse“ koju je organizovao Centar za pedagoško, psihološko i metodičko obrazovanje Filozofskog fakulteta 2006.; intervju sa pripravnicima iz različitih krajeva Srbije koje je organizovao Centar za usavršavanje nastavnika, 2007; intervju sa nastavnicima početnicima koji su organizovani u okviru nastave sa studentima psihologije na Filozofskom fakultetu u Beogradu 2008. Ovi uvidi ukazuju na to da prvi dan u školi predstavlja traumatičan doživljaj za mnoge nastavnike, da im znanja koja su stekli na univerzitetu nisu dovoljna da bi se dobro osećali i samopouzdana donosili odluke kada se zaposle.

## Konstrukt „refleksivni nastavnik“ u kontekstu kontinuiranog učenja i profesionalnog razvoja

Iako su ideje o refleksivnoj praksi i refleksivnom nastavniku tokom svog razvijanja, zavisno od teorijskih utemeljenja i praktičnih orijentacija autora, dobijale različita značenja,<sup>5</sup> može se govoriti o nekim znanjima, sposobnostima, navikama, veštinama i stavovima nastavnika koje su tipične za refleksivne praktičare. Ovo su elementi onih kompetencija<sup>6</sup> koje će mu omogućiti da svoje delovanje zasniva na istraživanju i kritičkom promišljanju sopstvenog delovanja u kontekstu, odnosno omogućiti mu da sagledava svoju praksu iz različitih perspektiva i zasniva je polazeći od razumevanja sopstvenih pretpostavki, kao i okolnosti u kojima se ona odvija. Tako, brojni autori, u različitim kontekstima, naglašavaju nedovoljnost veština tehničkog tipa i naglašavaju značaj otvorenosti, posvećenosti, lične i društvene odgovornosti, samosvesti, samopouzdanja, fleksibilnosti nastavnika (Dewey, 1933, prema Sufumi, 1997; Calderhead and Gates, 1993, prema Moon, 2004; Colton and Sparks-Langer, prema Carter, 1997). Isto tako, u literaturi se naglašava ne samo posedovanje znanja o nastavi i učenju, već i sposobnost da se interpretira značenje tih saznanja za svakodnevne realne probleme (Clark, 1986, prema Kansanen, 2000) i ističu sposobnosti potrebne za razmatranje sopstvene prakse, procenjivanje etičkih aspekata nastave, razvijanje ličnih teorija o obrazovnoj praksi, realistično procenjivanje svojih slabosti i prednosti u odnosu na karakteristike prakse (Calderhead and Gates, 1993, prema Moon, 2004, str. 58; Carter, 1997). U sklopu ideja o refleksivnoj praksi naglašavaju se, takođe, značaj sposobnosti nastavnika da opišu iskustva, kritički analiziraju i sintetizuju novo i prethodno znanje, vrednuju (Atkins and Murphy, 1993, prema Moon, 2004, str. 59), zatim istraživački stav nastavnika, njegovo uverenje da može da utiče na učenike i školu, spremnost na saradnju, usmerenost na promenu zasnovanu na istraživanju... (Yendol-Silva, 2003) Na refleksivnost se gleda i kao na orijentaciju ka identifikovanju i rešavanju problema (Moon, 2004, str. 60).

<sup>5</sup> Ključnim momentom u razvijanju i popularizaciji ideja o refleksivnoj praksi mogu se smatrati radovi Donalda Šona (Argyris and Schön, 1974, prema Moon, 2004; Schön, 1987), iako se neke slične ideje i osnove za razvijanje koncepta refleksivnog nastavnika mogu naći i ranije (npr. Djui, 1933, prema Sufumi, 1997). U međuvremenu je nastao veliki broj radova koji se bave problematikom refleksivne prakse i refleksivna praksa više nije samo predmet naučnog razmatranja, već i orijentir u donošenju prosvetnih dokumenata u mnogim zemljama. Iako se ovaj koncept više ne dovodi u pitanje i može se smatrati jednim od najuticajnijih u radovima o profesiji nastavnika i obrazovanju nastavnika, sam pojam refleksivna praksa razumeva se na različite načine.

<sup>6</sup> Kompetencije predstavljaju integraciju znanja, razumevanja, veština, odnosa prema problemima i načina postupanja. U tom smislu, kompetencije nastavnika su integracija onoga što on zna, misli i ume, kako bi odgovarajuće delovao, odnosno „sklop kognitivnih i praktičnih veština i sposobnosti, iskustava, strategija, navika, ali i emocija, vrednosti, motivacije, stavova... kao i sposobnost njihovog uvremenjenog korišćenja“ (Rajović i Radulović, 2007, str. 419)

## Značenje nove paradigme: shvatanje procesa i svrhe refleksivne prakse kao polazišta za razvoj koncepcije pripravnštva nastavnika

Za razumevanje pripravnštva iz perspektive refleksivne prakse, međutim, nije dovoljno znati pojedinačne odlike nastavnika koji se može smatrati refleksivnim. Upravo celina koncepta refleksivne prakse nudi naročito značajne elemente za razvijanje koncepcije pripravnštva. Ovde će kratko biti reči o dve određujuće odlike ovog koncepta: epistemološkoj osnovi refleksivne prakse i shvatanju njene svrhe i dometa.

Epistemologija refleksivne prakse zasniva se na specifičnoj vezi teorije i prakse, kao i odnosa sopstvenog iskustvenog sa opšteprihvaćenim znanjima. Refleksivna praksa je proces koji se odvija kroz faze delovanja, evaluacije i refleksije, te samim tim ne podrazumeva samo primenu, već preispitivanje znanja u praksi i preispitivanje delovanja iz perspektive opštih saznanja. Zato, nastavnik koji je refleksivni praktičar: ispituje svoje delovanje, uočava i definiše probleme u kontekstu, ono što uoči dovodi u vezu sa dotadašnjim saznanjima, donosi odluke o daljem delovanju nastojeći da svoj rad prilagodi konkretnim situacijama, učenicima, svojim novim saznanjima, prati efekte svog delovanja... i dalje ispituje to delovanje (Schön, 1987). Istraživanje je ne samo jedan od elemenata, već način postojanja refleksivne prakse, kroz koji nastavnik razumeva praksu i razvija sebe kao profesionalca. On, dakle, radi na ovaj način dok god je profesionalni nastavnik i ovaj proces ne bi trebalo da prestane sa završetkom pripravnčkog staža.

Osim toga, refleksivna praksa ne predstavlja samo skup individualnih odlika pojedinih nastavnika i individualnih delatnosti jednog nastavnika. Delovanje, kao ni mišljenje o njemu, nisu isključivo individualne, već društvene kategorije i one se dešavaju u određenom okruženju. Niti iz ličnog iskustva i individualnog razmišljanja o njemu proizilazi automatski razumevanje tog iskustva, niti je moguće stvarno promeniti individualnu praksu bez ikakvog uticaja na okruženje u kome se ona odvija.<sup>7</sup> Zato se, s jedne strane, refleksivna praksa može opisati kao kulturni fenomen, a sa druge, refleksivnost individualnog delovanja se mora posmatrati u kontekstu određenog okruženja. Refleksivno delovanje znači preispitivanje i menjanje pojedinaca, njihove prakse i okolnosti koje na nju utiču.

<sup>7</sup> Svođenje refleksivne prakse na individualno mišljenje i promenu individualnog načina delovanja kritikovano je od autora koji kao ključnu komponentu refleksivnosti vide njenu društvenu svrhu i zasnivaju je na kritičkoj epistemološkoj paradigmi (predstavnicu kritičke pedagogije i zastupnici akcionog istraživanja; kao i Brookfield, 1995; Jaworski, 1993, prema Moon, 2004, str. 36; Pešić, 1998).

## **Na koje elemente koncepcije pripravnštva mogu da utiču ideje o reflektivnoj praksi?**

Već i na osnovu površnog uvida u ideje o reflektivnoj praksi može se uočiti da one mogu direktno da utiču na sve elemente jedne obrazovne koncepcije kakva je koncepcija pripravnštva nastavnika: 1) ciljeve ovog perioda, definisane kao kompetencije nastavnika koje se želi razviti, 2) uloge pripravnika i mentora u ovom procesu, 3) vrste aktivnosti i principe na kojima se zasniva proces učenja.

### ***O kompetencijama nastavnika koje se razvijaju u periodu pripravnštva iz perspektive reflektivne prakse***

Ukoliko se sumiraju i integrišu različita shvatanja reflektivnog nastavnika i suštinske ideje o reflektivnoj praksi, mogu se izdvojiti neki ključni elementi za razumevanje toga kakav bi nastavnik, koji je reflektivni praktičar, trebalo da bude i šta bi on trebalo da radi, odnosno koje uloge bi trebalo da ostvaruje i koja vrsta znanja mu je za to potrebna. Ovakav nastavnik je:

- istraživač svoje prakse (što proističe iz jedinstvene veze teorije i prakse i delovanja nastavnika kao kontekstualno i situaciono uslovljenog, što znači da su nastavniku neophodna znanja i veštine potrebne da bi opažao i definisao probleme i istraživao ih na način koji će mu pomoći da ih rešava, kao i stavovi spremnosti da se menja, otvorenosti za potebe okruženja u kome radi i konkretnih situacija sa kojima se suočava, navike preispitivanja i istraživanja...)
- akter i kreator sopstvenog razvoja, kurikuluma, užeg i šireg okruženja (što proističe iz epistemologije i svrhe reflektivne prakse i iz uvažavanja autonomije nastavnika, a zahteva kompetencije potrebne za planiranje, realizaciju i evaluaciju, kao i stavove otvorenosti, spremnosti na angažman, inicijativu i odlučivanje, doživljavanje kontinuiranog učenja kao dela profesionalnog identiteta i svest o odgovornosti za sopstveni razvoj i delovanje...)
- saradnik i član profesionalnog tima (što proističe iz značaja timskog rada i profesionalne zajednice, a zahteva sposobnosti potrebne za timski rad, spremnost i naviku učenja kroz razmenu sa kolegama, umeća da se traži i da se pruža pomoć i podrška...)



Ove uloge nastavnik će ostvarivati u različitim oblastima svoga rada (kakvi su planiranje i programiranje nastave, praćenje i ocenjivanje učenika, saradnja sa kolegama, porodicom i lokalnom zajednicom, angažman u profesionalnoj zajednici itd.). Nastavnik će, na primer, da planira nastavne aktivnosti:

- polazeći od preispitivanja njihove svrhe za razvoj učenika,
- polazeći od istraživanja njihovog doprinosa razvoju pojedinih učenika,
- polazeći od ispitivanja značaja planiranih sadržaja za nastavnu oblast, za lokalnu sredinu i aktuelna dešavanja,
- razmenjujući iskustva sa kolegama,
- osvešćujući svoj način razumevanja sadržaja koje planira, predviđenih aktivnosti i postupaka, načina obrazovanja koji je u njihovoj osnovi ili ciljeva tih sadržaja i aktivnosti...
- upoređujući svoj način razumevanja sa teorijskim znanjima... i sl.

Opisane uloge i složeni zadaci nastavnčkog posla zahtevaju, dakle, onu vrstu znanja koja se, uobičajeno, naziva kompetencijama, i to onim kompetencijama koje prevazilaze tehničke veštine i zahtevaju kognitivnu kompleksnost i etičku odgovornost. Ovakva slika nastavnika ujedno predstavlja ciljeve njegovog osposobljavanja za profesiju, pa može da bude orijentir za period pripravnništva kao faze u tom obrazovanju.

### ***O ulogama i kompetencijama mentora iz perspektive refleksivne prakse***

Mentor će ispunjavati svoju ulogu kroz modelovanje sopstvenim ponašanjem (i sam će, dakle, biti refleksivni nastavnik) i stvaranjem uslova u kojima će pripravnik moći da preispituje svoj način rada i svoje poglede (davaće podršku pripravniku da se razvija, koordinisaće aktivnosti, obezbeđivati prilike, otvarati mogućnosti i perspektive profesionalnog razvoja, a najmanje će ga obučavati).

Da bi ovo mogao da ostvaruje, mentoru su potrebne sve kompetencije i kvalitete koji su potrebni i drugim nastavnicima, ali i nešto više od toga. Neke od onih kompetencija koje su potrebne svim nastavnicima naročito su značajne za mentore, jer su mu potrebne i u obavljanju svakodnevnog posla nastavnika (kao modelu) i u njegovom angažmanu kao mentora (na primer: da ume da posmatra i istražuje praksu, da koristi podatke dobijene posmatranjem ili drugom vrstom istraživanja kako bi otkrivao i razumevao probleme u praksi, da integriše i artikuliše saznanja do kojih dolazi iz različitih izvora, da

prati nova naučna saznanja...). Neke od nastavničkih kompetencija u njegovom delovanju kao mentora dobijaju neku novu dimenziju iz ugla onoga što bi trebalo da radi kao mentor, jer razlika proizilazi iz različitog tipa diskursa u ovim relacijama. Na primer: svi nastavnici bi trebalo da znaju da prate vaspitno-obrazovni proces i njegove rezultate i da daju povratnu informaciju, ali u radu sa odraslima – kolegama, načini praćenja i davanja povratne informacije mogu da budu drugačiji u odnosu na one koje koristi u radu sa decom.

Takođe je potrebno da mentor ima one kompetencije koje će mu omogućiti da takve kompetencije razvija kod pripravnika. Na primer: ne samo da kritički pristupa teoriji i praksi, već i da ume da podstakne pripravnika da gradi takav pristup; ne samo da ispituje nove načine rada, već i da motiviše druge da to čine; ne samo da preispituje svoj odnos prema deci sa različitim potrebama, već i da podstakne druge da preispituju svoje vrednosti i delovanja u vezi sa tim... Isto tako, trebalo bi da mentor ne samo bude voljan da uči iz iskustva, već i spreman da deli svoje iskustvo, razmatra ga i istražuje sa drugima, vodi i podržava autonomno sticanje iskustava drugih i učenje iz sopstvenog i iskustva drugih kolega. Ostvarivanje različitih uloga mentora zahteva i druga znanja koja ostali pripadnici njegove profesije ne moraju da imaju u istoj meri (o učenju odraslih, o procedurama uvođenja u posao), mada ovo nije specifičnost samo pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru.

### ***Kako organizovati proces učenja pripravnika iz perspektive refleksivne prakse***

Kada se pripravništvo posmatra iz perspektive ideja o refleksivnoj praksi, neka saznanja o učenju i podučavanju postaju do te mere značajna, da dobijaju značenje principa. Razumevanje i poštovanje ovih principa neophodno je ne samo da bi se organizovale aktivnosti koje su adekvatne za učenje pripravnika i ostvarivanje ciljeva pripravništva, već i da bi se razumela suština koncepcije pripravništva koja je odgovarajuća pristupu nastavniku kao refleksivnom praktičaru i odlike konteksta u kome ovaj proces može da se odvija. Takva su saznanja:

1. o značaju aktivnosti, participacije i samodirektivnosti u procesu učenja, te o prednostima onih oblika organizovanog podučavanja-učenja (nastave, obuke...) koje se zasniva na interakciji (Johnson and Johnson, 1989; Gibbons, 1980);
2. o značaju ne samo kognitivnih, već i emocionalnih potreba onih koji uče (Gardner, 1991), te o značaju partnerskih odnosa i međusobne

- podrške učesnika u obrazovanju (Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000);
3. o značaju individualnih razlika za obrazovanje i usmerenosti procesa podučavanja na one koji uče (Kolb, 1985; Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000);
  4. o kontekstualnoj uslovljenosti obrazovnih procesa (Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000);
  5. o mogućnostima i značaju iskustvenog učenja (Kolb, A. and Kolb D. A. 2001);
  6. o procesualnosti učenja i značaju dinamičnosti učenja-podučavanja (Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000).

Polaganje od ovih saznanja zahteva recipročnost u angažmanu i mentora i pripravnika u svim fazama perioda uvođenja u posao. To znači da bi oni trebalo ne samo da razmenjuju svoja zapažanja i razmišljanja, već i da zajednički odlučuju o aktivnostima i planiraju ih, dogovaraju se o aktuelnim ciljevima, o svojim ulogama u pojedinim aktivnostima, dele odgovornost za ono što su planirali i realizovali.

Da bi ove aktivnosti mogli odgovorno da obavljaju, potrebno je da sistematski prate svoj rad, u čemu će im pomoći vođenje neke vrste portfolia kao dokumenta o svom radu. Prethodno, takođe, podrazumeva njihovo međusobno poštovanje i uvažavanje mišljenja sagovornika, što se odnosi kako na uvažavanje različitih mišljenja o pojedinim problemima, tako i različitih vrsta znanja i iskustava pripravnika i mentora, odnosno njihove različite perspektive. Ovo znači razmenu informacija i iskustava, ravopravnost u odlučivanju i negovanje atmosfere međusobnog poverenja, u kojoj se učesnici osećaju sigurno, odnosno građenje bezbedog okruženja za učenje, u kome je svako vrednovan kao resurs.

Ovakav odnos prema planiranju aktivnosti omogućava i zahteva da se one planiraju polazeći od karakteristika pripravnika i mentora, onoga što oni opažaju kao teškoće, potreba koje proističu iz njihovog prethodnog obrazovanja, formalnih i neformalnih znanja, stila učenja, socio-kulturne pripadnosti, očekivanja...

Imajući na umu da rad u različitim okolnostima postavlja različite zahteve pred nastavnike, ali i da pruža različite mogućnosti, aktivnosti pripravnništva je neophodno planirati polazeći od konkretnog konteksta – odlika škole, lokalne sredine i društvenog okruženja, što se zasniva na razumevanju i odlika

dominantne kulture, i potreba sredine, i kulturnih specifičnosti učesnika ovog procesa (pripravnik, mentora, osoba sa kojima rade).

Iako koncept refleksivne prakse polazi od neophodnosti učenja iz iskustva, on se zasniva na ideji o tome da se ovo učenje ne dešava automatski, već ga je potrebno obezbediti kroz proces strukturiranog organizovanog učenja koji obezbeđuje ko-konstrukciju opažanja i razumevanja iskustva koje zadržava svoj karakter privatnog. Upravo organizovanje učenja iz iskustva zahteva: istraživanje sopstvene prakse, omogućavanje i građenje kritičkog odnosa prema iskustvu, integraciju teorijskih i praktičnih znanja. Sve ovo zajedno, a ne prosto individualno razmišljanje, znače refleksivnost ovog procesa kao pretpostavku novog kvaliteta u narednom delovanju.

Potreba da se aktivnosti i mentora i pripravnik usmerene na učenje pripravnik zasnivaju na problemima koji su aktuelni za samog pripravnik i konkretnu situaciju u kojoj se nalazi, znači ne samo potrebu njegovog učešća u planiranju svog staža, već i obezbeđivanje mogućnosti da se ovaj plan po potrebi menja (kada pripravnik ili mentor uoče novi problem, kada im neki problem više nije aktuelan, kada zbog novih okolnosti imaju potrebu da promene redosled problema kojim će se baviti ili dogovorenu dinamiku susreta...).

## **Koncepcija pripravnštva iz perspektive pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru**

Iako se neki doprinosi pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru za razumevanje perioda pripravnštva mogu uočiti iz prethodnog razmatranja značenja ovih ideja za pojedine elemente koncepcije pripravnštva, suština značenja ovog pristupa za koncepciju pripravnštva ogleda se u ovim elementima i logički je sa njima povezana, ali ih i prevazilazi. Polazeći od njihovog daljeg razmatranja, može se pokazati da ideje o refleksivnoj praksi i nastavniku kao refleksivnom praktičaru, ne samo doprinose sagledavanju i razvijanju pojedinih elemenata koncepcije pripravnštva, već imaju značenje za razumevanje celokupnog perioda uvođenja u profesiju i njegovog mesta u profesionalnom razvoju.

Napred je bilo reči o značenju ideja o refleksivnoj praksi za razumevanje kompetencija koje su potrebne nastavniku. Neophodno je naglasiti da se ovde ne radi o pojedinačnim odlikama i ulogama, već one, da bi zaista bile elementi refleksivnosti nastavnika, predstavljaju deo jedinstvene celine koja gradi novi kvalitet. Taj kvalitet refleksivnosti mogao bi se opisati kao pose-

ban sklop, nad-odlika, generativni princip koji obuhvata i «boji» ostale odlike nastavnika i utiče na njegovo odlučivanje i delovanje u različitim situacijama (Tigchelaar and Korthagen, 2004), sklonost ka refleksiji (Moon, 2004) kao neka vrsta profesionalnog stila, ili čak habitusa. On povezuje lična svojstva, profesionalne kompetencije i ponašanje u dinamičku celinu koja ove entitete integriše u određeni profesionalni identitet. Samim tim, građenje ovog i ovako dinamički shvaćenog profesionalnog identiteta predstavlja dugoročan i kontinuiran proces. Zato se ne može sasvim precizno govoriti o nekom nastavniku kao o onom ko je refleksivan, osim uslovno. Nastavnici su manje ili više refleksivni, oni pokazuju refleksivnost u različitim situacijama i različitim povodima. Ako se uopšte može odgovoriti na pitanje o tome ko je refleksivni nastavnik, onda bi se moglo reći da su to oni nastavnici koji teže da ostvaruju ove odlike, odnosno koji se u svom radu orijentišu prema vrednostima koje su u njihovoj osnovi. Razvijanje složenih kompetencija i razvoj profesionalnog identiteta su kumulativni procesi, a nastavnici koji se orijentišu prema vrednostima refleksivne prakse asimptotično se približavaju slici refleksivnog nastavnika. Taj proces se ne završava u jednom momentu, pa svakako ne ni sa prestankom pripravnštva.

Prethodno rečeno ima posledice kako za poimanje razvijanja profesionalnosti, tako i za definisanje pripravnštva. S jedne strane, razvijanje refleksivnosti znači nužnost kontinuiranog profesionalnog razvoja (koji počinje još tokom inicijalnog obrazovanja i traje do kraja profesionalnog angažmana), a sa druge pripravnštvo se mora razumeti kao deo, faza u procesu profesionalnog razvoja. Samim tim, za ono što se dešava u ovom periodu značajno je i prethodno obrazovanje nastavnika i prilike za njegov dalji razvoj nakon ovog perioda, što je potrebno uzimati u obzir prilikom osmišljavanja konkretnog programa pripravnštva.

Iz prethodnog direktno sledi i način na koji se mora razumeti mentor i mentorstvo. Mentorstvo, naime, takođe, predstavlja jednu od faza u profesionalnom razvoju, u kojoj iskusni nastavnik ima priliku da artikuliše, preispituje i razvija svoju svakodnevnu praksu, ali i obogaćuje je novim sadržajima koje zahteva relacija mentor-pripravnik. Na primer, pomažući pripravniku u planiranju i realizaciji nastavnih aktivnosti, mentor preispituje svoj način razumevanja planiranja i svoje planove, svoj način razumevanja rada u nastavi i svoju nastavnu praksu, upoređujući ih sa mišljenjem i radom pripravnika, ali i sa novim saznanjima sa kojima pripravnik može da bude bolje upoznat, jer je imao prilike da ih sa univerziteta donese. Mentor, takođe, uči kako da razume svoju ulogu mentora u odnosu na svoje kompetencije i iskustva u ulozi

nastavnika (Orland, 2001), kao i da preispituje svoj odnos prema pripravniku i svoj način delovanja kao mentora. On će, dakle, biti i reflektivni nastavnik i reflektivni mentor. Motivisanost da se bude mentor može da proističe ne samo iz toga što se time pomaže mladom kolegi da se snađe u profesionalnoj ulozi i pomaže u postizanju što kvalitetnijeg rada škole (uvažavajući, pre svega, interes učenika kroz njihovu participaciju), već i iz činjenice da ovakav angažman omogućava mentoru da iskoristi svoja znanja na nov način, ali i da ih preispituje i razvija, te na taj način razvija sebe kao profesionalca. Uloga mentora nije, dakle, samo da daje podršku pripravniku u prevazilaženju stresnih situacija tokom prve godine profesionalnog rada (Bullough et. al, 2008) i podstiče njegov razvoj koji vodi dobijanju licence i eventualno kvalitetnom profesionalnom radu, već i da sam uči i istražuje praksu. Ovaj njegov angažman bi trebalo da pomaže i pripravniku i mentoru u:

- sagledavanju svojih kompetencija, sopstvene prakse i načina funkcionisanja institucije u konkretnom kontekstu,
- građenju kritičkog odnosa prema svom delovanju, osposobljavanju da se uči iz prakse, te kontinuiranom razvijanju potrebnih kompetencija i menjanju sopstvene prakse (Kansanen, 2000),
- razvijanju navike praćenja i uzimanja u obzir novih saznanja i promenljivih okolnosti i negovanju otvorenosti za promene, ali i
- razvijanju spremnosti da se iniciraju promene u okruženju koje će stvarati kontekst koji je povoljan za rad (menjanje kulture škole i lokalne zajednice).

Period pripravnštva je značajan kao osnov za ovakav pristup građenju sopstvene profesionalnosti, a mentorstvo je jedan od koraka u građenju profesionalnosti.

Ovakav način razrade uloge mentora zahteva rekonceptualizaciju same koncepcije pripravnštva i njeno pomeranje iz pripravnštva u pripravnštvo/mentorstvo. Takvu koncepciju pripravnštva/mentorstva odlikuje:

1. odnos prema tome ko uči (*ne samo* pripravnik, već i pripravnik i mentor);
2. odnos prema ciljevima ovog procesa (*ne* priprema za profesiju, već osposobljavanje za profesionalni razvoj, *ne* dostizanje odlike sa zamišljene konačne liste kompetencija nastavnika i sticanje rutina, već osposobljavanje za njihovo kontinuirano razvijanje i preispitivanje; *ne* sticanje pojedinačnih znanja i veština, već celovit psiho-socijalni razvoj; *ne* sticanje sigurnosti u znanja i veštine koje neko poseduje, već razvijanje samopouzdanja da se prispituje i menja; *ne* davanje/

- dobijanje odgovora kako bi trebalo reagovati na pojedine probleme, već osposobljavanje da se procenjuju potrebe i otkrivaju problemi, razvijanje zaliha ideja o mogućim načinima rada i spremnosti za njihovo isprobavanje, kao i za preispitivanje sopstvene odgovornosti i anticipaciju posledica delovanja i razvijanje odgovornosti za sopstveno delovanje);
3. odnos prema samom procesu učenja (*ne* toliko obuka i primena znanja, koliko razvoj i samorazvoj; *ne* kontrola i nadzor mentora i ispunjavanje njegovih zahteva, već timski rad; *ne* rad prema unapred zadatom programu pripravništva razvijenom nezavisno od njih, već zajedničko planiranje mentora i pripravnika koje uzima u obzir njihove potrebe i okolnosti);
  4. odnos prema dugoročnoj svrsi ovog perioda (*ne* samo da pripravnik položi ispit, već da se i pripravnik i mentor profesionalno razvijaju, ali i da se zahvaljujući njihovom angažmanu menjaju okolnosti u kojima rade, dakle da se kontinuirano razvija i škola).

## **Okolnosti u kojima je moguće realizovati koncepciju pripravništva/mentorstva**

Osim od akademskih saznanja i teorijskih opredeljenja, razvijanje i realizacija jedne obrazovne koncepcije zavise od vrednosti kojima se teži u jednom prosvetnom sistemu i u društvu u kome se on organizuje. Kada se radi o koncepciji pripravništva/mentorstva, koja podrazumeva i zahteva celovit profesionalni razvoj, razumevanje nastavničke profesije kao autonomne i razumevanje profesionalnog razvoja nastavnika kao istraživačkog i socio-kulturnog procesa, još je očiglednije da će odgovori na akademska, prosvetna, ali i politička i ekonomska pitanja predstavljati okolnosti koje mogu da budu izvor teškoća, kao i podsticaja za njenu realizaciju.

Kada se radi o akademskim pitanjima, za realizaciju ove koncepcije su naročito značajna pitanja odnosa teorije i prakse, i načina na koji se razume podela uloga između takozvane akademske i istraživačke zajednice, sa jedne strane, i nastavnika-praktičara, sa druge. Ovo proizilazi iz odlika određene epistemologije. Kako je o ovom problemu napred bilo reči, ovde će biti samo naglašeno da se ideje o refleksivnoj praksi, pa i zasnivanju pripravništva/mentorstva koje joj teži, razvijaju unutar kritičke epistemološke paradigme i viđenja nastavnika kao istraživača svoje prakse, a ne samo tehničara koji primenjuje

znanja do kojih su istraživači došli kao do opštevažaćih (Elliott, 2001; Car and Kemmis, 2002; Pešić, 1998).

Na ostvarivanje ovde opisane koncepcije pripravnštva/mentorstva uticaće i odlike škole, kao institucije u kojoj se ovaj proces odvija, kao i drugih institucija koje su značajne za obrazovanje nastavnika i njihovih međusobnih odnosa. Za uspeh pripravnštva/mentorstva biće značajno ako se ono razume kao deo školskog programa profesionalnog razvoja (koji je značajan za celu školu, a ne samo za pojedinačnog pripravnika, ili pripravnika i mentora), te ukoliko se u školi ne samo daje načelna podrška pripravnici, već se razvija odgovarajuća organizacija rada (opterećenost obavezama, obezbeđivanje prostora za timski rad i sredstava potrebnih u radu) i neguje kultura profesionalnog razvoja, u kome se učenje doživljava kao vrednost i redovan deo angažmana svih nastavnika, u koliko u njoj vladaju saradnički odnosi i odnosi međusobnog poverenja, otvorenost za preispitivanje i menjanje, odnosno ako se škola razvija kao zajednica koja uči i istražuje. Takva sredina može i kod svojih novih članova da neguje osećaj sigurnosti da uče i preispituju svoj rad.

Podršku pripravnštvu/mentorstvu predstavljalo bi i usaglašeno delovanje svih onih koji su značajni za ovaj proces: da je on prepoznat i dobro sistemski regulisan i podržan od strane prosvetnih organa, da postoji dobra informisanost svih nastavnika o mogućnostima profesionalnog razvoja i o samom pripravnštvu/mentorstvu, da se na istim osnovama profesionalnog razvoja zasniva inicijalno obrazovanje nastavnika, te da institucije za obrazovanje nastavnika budu kontinuirani resurs podrške nastavnicima u svim fazama njihovog profesionalnog razvoja... Za rad i koordinisano delovanje institucija u ovom polju, pa i za mogućnost postizanja rezultata pripravnštva/mentorstva potreban je, naravno, odgovoran odnos prema prosveti kao delatnosti na nivou društva, kao i vrednovanje obrazovanja, odgovornosti prema radu, otvorenosti za preispitivanje u svim sferama ljudskog delovanja. To bi bile odlike kulture koja podržava i neguje profesionalni, lični, institucionalni i svaki drugi razvoj.

Ipak, iako bi ovakve okolnosti bile najpogodnije za pripravnštvo/mentorstvo, one u principu nisu takve, ili nisu u svemu takve. To, međutim ne znači potpunu nemogućnost profesionalnog razvoja. Upravo refleksivna praksa je jedan od puteva ne samo individualnog, već i institucionalnog i kulturnog razvoja. Zato naponi svih aktera (i nastavnika i onih koji su značajni za njihov razvoj) da se razvijaju kao refleksivni praktičari, mogu da doprinesu upravo stvaranju boljih okolnosti i za budući profesionalni razvoj na različitim nivoima.



## Reference

- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (Eds.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Thematic Network on Teacher Education, Umea University, Sweden.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.
- Gibbons, M., Bailey, A., Comeau, P., Schmuck, J., Seymour, S., Wallace, D. (1980). Toward a Theory of Self-Directed Learning: A Study of Experts Without Formal Training. *The Journal of Humanistic Psychology*, 41-56.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., Jyrhama, R. (2000). *Teachers' pedagogical Thinking*. New York: Peter Lang, Inc.
- Kolb, A. and Kolb D. A. (2001). *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*. Boston, Ma.: McBer.
- Kolb, D. A. (1985). *The Learning Style Inventory*. Boston, Ma.: McBer.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection in Learning & Professional Development*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Norman, P. J., Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, 21, 679-697.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75-88.
- Pavlović-Breneselović, D., Pavlovski, T. (2000). *Interaktivna obuka*, Beograd: IPA.
- Pešić, M. (1998). *Istraživanja praktičara*. U: M. Pešić (ured), Pedagogija u akciji. Beograd: IPA.
- Radulović, L. (2008). *Obrazovanje nastavnika: zajednički problemi i naše specifičnosti*. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ured), Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija. Beograd: IPA.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opaćaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 51(4), 413-434.
- Rajović, V. (2008). *Problemi kompetentnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje: ka evropskom kontekstu razvijanja kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje*. U: Š. Alibabić i A. Pejatović (ured) Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija, Beograd: IPA.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- Schön, D. (1987). *Educating The Reflective Practitioner*, San Francisco.
- Sufumi, S. (1997). To be a Reflective Teacher. *Canadian Modern Language Review*, 53(3), 581-587.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Lidija Radulović, Vera Rajović<sup>8</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## THE CONCEPT OF TEACHER INTERNSHIP IN THE LIGHT OF REFLEXIVE PRACTICES

**Abstract:** *Starting with importance of the period of introduction into the profession and the need for development of the concept of internship so that this period would truly be a useful phase in a teacher's professional development, this paper considers the meaning of the concept of the teacher's reflexive practice and approaches teachers as reflexive practitioners for that concept. This reflexive approach to the teacher is a true turn both in practice, teacher education and practice research. Within it we find implications for all elements of this concept: functions of the probationary period, internship goals presented as the image of teacher to be, roles of trainees and mentors, types of activities of trainees and mentors and principles that their learning is based on. Based on the analysis of the contribution of reflexive practice ideas for certain elements of the internship concept, the authors conclude that to seriously approach the teacher as a reflexive practitioner influences not only certain elements of the concept, but the way of understanding essence of the entire process. It shifts the role of the entire introduction into the profession and the meaning of internship, conceptualizing it as a phase in the development of both trainee and mentor in the context of the school as the learning community.*

**Key words:** *concept of internship/mentorship, teacher reflexive practice, professional development.*

<sup>8</sup> Lidija Radulović, PhD, Associate professor – Center for Teacher Education, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Department for Pedagogy and Andragogy. Associate in numerous projects, author of the program for education and professional development of teachers.

Vera Rajović, PhD, Associate Professor – Department for Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Center for Teacher Education. Author and coordinator of numerous programs for teacher education, Coordinator of the TEMPUS project for the Faculty of Philosophy, titled *Curriculum Reform in Teacher Education*.

Bojan Veselić, Katarina Popović<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

# DRUŠTVENE PROMENE I NEFORMALNO OBRAZOVANJE ŽENA U SRBIJI I HRVATSKOJ DEVEDESETIH GODINA XX VEKA<sup>2</sup>

**Apstrakt:** U članku se analiziraju socijalne, političke i ekonomske promene koje su se dogodile u Srbiji i Hrvatskoj krajem XX veka, a posebnim naglaskom na društveni položaj i promenu uloge žene u ovim procesima. Neformalno obrazovanje se posmatra kao logičan odgovor na izrazito nepovoljne društvene okolnosti, u kojima tradicionalni sistem formalnog obrazovanja ne može da zadovolji novonastale obrazovne potrebe i pomogne prilagođavanju na promene. Žene su se, kao naročito ugrožena grupa u ovim društvima, pojavile ne samo kao korisnici, već i kao nosioci brojnih novih oblika neformalnog obrazovanja.

**Ključne reči:** neformalno obrazovanje, obrazovanje žena, društvene promene.

Uticaj društvenih promena u Srbiji i Hrvatskoj devedesetih godina na obrazovanje je fenomen kojem još nije poklonjena dužna pažnja od strane pedagoške i andragoške nauke. To još više važi za neformalno obrazovanje, koje na ovim prostorima, za razliku od razvijenijih zemalja Evrope, još spada u marginalne sfere obrazovanja. Ako se tome doda i problem zapostavljenosti obrazovanja osetljivog na probleme roda i pola, onda se bavimo fenomenom koji je od strane društva, obrazovne politike, ali i nauke višestruko marginalizovan. Takođe ne postoje komparativna istraživanja koja bi omogućila rasvetljavanje kompleksnog odnosa neformalnog obrazovanja žena i društvenih promena u zemljama u periodu kriza i tranzicije, kakve su Srbija i Hrvatska,

<sup>1</sup> Bojan Veselić je diplomirani andragog, radi na brojnim projektima iz oblasti obrazovanja odraslih, saradnik Društva za obrazovanje odraslih u Beogradu.

Dr Katarina Popović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, predsednik Društva za obrazovanje odraslih u Beogradu, direktor *divv international* u Srbiji, član borda EAEA.

<sup>2</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektu Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (br. 149015), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2006-2010).

pri čemu bogata praksa nedvosmisleno govori o individualnoj i socijalnoj relevantnosti ovog problema.

## **Neformalno obrazovanje**

Iako postoje brojna, različita određenja neformalnog obrazovanja, uz rizik pojednostavljenja pod neformalnim obrazovanjem se može podrazumevati organizovana i sistematska obrazovna aktivnost koja je usmerena na osposobljavanje odraslih za rad, socijalne aktivnosti i privatni život (Kulić i Despotović, 2004). Neformalno obrazovanje, kao i formalno, pruža sistematsku i namernu aktivnost usmerenu ka transmisiji znanja, stavova i veština, pri čemu je naglasak na veštinama (Tuijnman, 1996). Ono što je *differentia specifica* pomenute aktivnosti je činjenica da se ona realizuje van okvira formalnog školskog obrazovanja i da se pojavljuje u vrlo raznolikim oblicima: opismenjavanje, treninzi za lični razvoj, zdravstveno obrazovanje, razvoj zajednice, pa čak i kao društveno angažovane kampanje (Ibid). Iako su neki oblici neformalnog obrazovanja delimično institucionalizovani, ipak se neformalno obrazovanje prepoznaje kao aktivnost koja je izvan struktura formalnog sistema obrazovanja. Sa druge strane, veliki broj autora koji se bavi informalnim obrazovanjem pita se da li ima prostora za to da se o neformalnom obrazovanju uopšte govori kao o formi obrazovanja, budući da najvećim delom predstavlja neinstitucionalizovanu i individualizovanu aktivnost (Ibid) i da ga je teško razlikovati od samog učenja. Naravno, postoje oblici informalnog obrazovanja koji su institucionalizovani, kao što je učenje na radnom mestu, pa je ovo još jedan od razloga zbog koga je teško napraviti potpunu distinkciju između neformalnog i informalnog obrazovanja.

Aktuelne tendencije u oblasti prepoznavanja i validacije prethodnog učenja (najčešće onog koje je stečeno upravo neformalnim putem) dovode dalje u pitanje distinkciju između formalnog i neformalnog obrazovanja i postavljaju pitanje da li društvo u svom razvoju teži da bar u određenoj meri formalizuje sve oblike obrazovanja. Sa druge strane, insistiranje na validaciji prethodnog učenja govori i o sve izraženijoj svesti o značaju neformalnog obrazovanja i potencijalu koji ono ima i za pojednca i za društvo.

Poseban problem predstavlja razlikovanje neformalnog učenja i neformalnog obrazovanja, ali ova diskusija vodi u bavljenje suštinskim problemima nauka o vaspitanju i obrazovanju - odnosu učenja i obrazovanja, što je obiman i neiscrpan, kontinuiran izvor naučnog razmatranja.

## Položaj žene – posleratni razvoj

Položaj žene u Jugoslaviji nakon Drugog svetskog rata bio je uslovljen nasleđem patrijarhalnog, agrarnog društva i tradicionalnim moralom sa jedne strane, i deklarativnom politikom u kojoj je proklamovana ravnopravnost žene sa druge strane. Ravnopravnost žene bila je garantovana zakonom i to u svim oblastima - u braku, na poslu, u politici, svuda osim u praksi. Jedan od osnovnih uzroka neravnopravnosti žene ležao je u različitim ulogama žene i muškarca u porodici. Postojeća podela rada u porodici koja je odraz patrijarhalnog karaktera društva, ženu angažuje neuporedivo više od muškarca u obavljanju kućnih poslova i preuzimanju brige o deci. Iz takve uloge proističu i druge posledice, kao što je slabo učešće žena u organima državne vlasti. Žene ulažu ogromnu energiju da odgovore brojnim zahtevima i spoje različite uloge koje obavljaju na poslu i u kući, i često nemaju ni vremena niti interesa za angažman u politici. S druge strane društvo priznaje tradicionalna gledišta da „žene nisu za politiku“, da se one ne snalaze dobro u njoj, a ukoliko to čine da bezuslovno zanemaruju porodicu i decu, što je u suštini samo racionalizacija nasleđenog tradicionalnog stava patrijarhalnog društva. Sličan princip važio je i u oblasti rada i zapošljavanja.

Na početku Drugog svetskog rata formirana je mreža ženskih organizacija kao rezultat nastojanja aktivistkinja predratnih organizacija. Godine 1942. formiran je Antifašistički savez žena (AFŽ) koji je imao sledeće zadatke: prosvetovanje i osvešćivanje žena, rad na uključivanju žena u oružane jedinice NOV-a, organizovanje pomoći NOV-u iz pozadine, borba za dosledno sprovođenje ravnopravnosti žena i muškarac, organizovanje kurseva za žene. Nakon oslobođenja AFŽ je nastavio sa radom ističući da nema posebnih ženskih pitanja i da su sva pitanja društvena. Ipak, bilo je od velikog značaja ova društvena pitanja propagirati u najširim slojevima. AFŽ je za svoje zadatke odredio: učvršćivanje ravnopravnosti žena, razvijanje bratstva i jedinstva između naroda, angažovanje žena u izgradnji narodne vlasti, prosvetno i kulturno uzdizanje žena. AFŽ je uzeo učešća u akcijama osnivanja seljačkih radnih zadruga i kolektivizacije i odigrao je presudnu ulogu u skidanju zara i feredže sa lica muslimanskih žena. Međutim, AFŽ nije bio samostalan u odnosu na KPJ, a od 1950. godine postaje sekcija Narodnog fronta, sa odvojenim aktivima za izvršavanje posebnih zadataka. Ovi aktivisti se horizontalno povezuju sa Narodnim frontom i vertikalno preko izbornih tela AFŽ-a. Na četvrtom kongresu AFŽ-a 1953. godine ova organizacija je ukinuta i osnovan je Savez ženskih društava uz obrazloženje da je postojanje AFŽ izdvaja žene iz

rešavanja zajedničkih društvenih problema. Slična argumentacija ponovljena je 1959. godine u Komisiji SSRNJ-a (Socijalističkog saveza radnog naroda Jugoslavije), kada je predloženo ukidanje Saveza ženskih društava. Već je u Programu SKJ iz 1958. naglašeno da ravnopravnost žena više nije ni politički, niti pravni problem, već problem nasleđene zaostalosti koji treba rešavati razvijanjem društvenih službi i podizanjem standarda. Tako se, kao sekcija SSRN-a, ali sa posebnim predsedništvom, formira 1961. i do 1965. traje Konferencija za društvenu aktivnost žena. Zadaci Konferencije bili su: pokretanje i razmatranje problema vezanih za žene, uključivanje žena u rešavanje ovih problema, organizovanje aktivnosti potrebnih ženama, izdavanje mesečnika „Žena danas“ koji je spojen sa srpskom „Zorom“. U isto vreme u Hrvatskoj izlazi jedan časopis za žene i još po jedan u Sloveniji i Makedoniji.

Feministički pokret, nastao u SAD i Zapadnoj Evropi šezdesetih godina otvorio je nove mogućnosti. Preko međunarodnih skupova o Jugoslaviji i preko aktivnosti Univerzitetskog centra u Dubrovniku, pokret je preispitivao odnose među polovima, dominaciju muškaraca i potčinjenost žena i patrijarhalno društvo koje počiva na takvim osnovama. Pokret se realizovao kroz posebne aktivnosti ili kroz uključivanje u javni i politički život zastupajući sledeće ideje: jednako pravo na zapošljavanje, jednake nagrade za isti rad, pravo na seksualnost, pravo na raspolaganje svojim telom i odlučivanje o rađanju, borbu protiv nasilja i diskriminacije po osnovu pola.

Godine 1979. u Beogradu je održan međunarodni skup „Drug/ca žena – žensko pitanje – novi pristup“ u kome su učestvovala mlade, profesionalno afirmisane žene iz Beograda, Zagreba i još nekih jugoslovenskih gradova. Na skupu je predstavljen savremeni feminizam i prvi put je javno izložen kritički osvrt na žensko pitanje u Jugoslaviji. Potom su zagrebačke feministkinje osnovale u okviru Socijalističkog društva Hrvatske grupu „Žena i društvo“ Feministkinje Beograda u okviru Studentskog kulturnog centra osnovale su neformalnu aktivističku grupu pod istim imenom koja se bavila aktuelnim feminističkim temama: patrijarhalne norme, ženska seksualnost, silovanje, kontracepcija, mediji o ženi.

## **Socijalne, ekonomske i političke promene**

Društvene promene 90-tih koje su relevantne za neformalno obrazovanje žena odnose se pre svega na političke, ekonomske i socijalne promene. Promene na političkom planu manifestuju se kroz otpor vladajućih struktura da ustupe pozicije moći sledećoj generaciji rukovodilaca i pokušaj održavanja

na njima po svaku cenu, s tim što u dovoljnoj meri menjaju politički kontekst iz koga nastupaju u cilju uspešnog infiltriranja u „novu“ političku elitu. Ekonomske promene se najčešće prve javljaju i uslovljene su promenama u ekonomiji samog društva ili uticajima tržišta drugih društava. Ekonomija tranzicionih društava često trpi pritisak vladajućih struktura u smislu održavanja „poželjnih“ oblika ekonomije i zadržavanja „poželjnih“ zakona na tržištu. Međutim, ekonomske promene ne mogu se većito odlagati, one se dogode, ali često preko prelaznih - „neregularnih“ oblika. Kada govorimo o socijalnim promenama, u prvi plan treba istaći raslojavanje društva. Pripadnici najvišeg sloja imaju i najviše šansi da izbegnu negativne efekte promena. Oni mogu pretrpeti gubitke pozicija, ali su im na početku promena još uvek na raspolaganju poluge moći koje mogu da koriste u novonastalim uslovima kako bi se sa što manje gubitaka ponovo pozicionirali. Sa druge strane, najniži slojevi društva ostaju ono što su bili. Njihov položaj se u drastičnim promenama može dalje pogoršati, kada im pretili egzistencijalna ugroženost, jer ne raspolažu sa kakvom rezervom koja bi ublažila negativne efekte promena. Srednji slojevi društva trpe najviše pritisak: ovde se događa raslojavanje na adaptibilnije koji su u manjini i koji postaju „profiteri“ vremena promena i manje adaptibilne koji „padaju“ na nižu društvenu lestvicu.

U vremenu društvenih-političkih promena nove ideologije najbolje „uspevaju.“ Javljaju se različita tumačenja, različita rešenja i pozivi na mobilizaciju istomišljenika na zajednički rad na ostvarenju željenih ciljeva. Tako se uspostavljaju nove ideologije koje ruše postojeće vrednosti i pozivaju na formiranje novih. Često se reaktuelizuju i neke stare vrednosti, kolektivno pamćenje i iskustvo koje se može primeniti u različitim situacijama.

Ovakvi uslovi pogoduju nastanku neformalnih grupa koje počinju da deluju u skladu sa ciljevima svog osnivanja i koje se javljaju izvan institucija postojećeg sistema. Naime, budući da u postojećem sistemu ne postoji zakonska regulativa, niti mehanizmi formiranja novih grupa koje bi se bavile novonastalim društvenim potrebama, obrazuju se neformalne grupe koje pružaju odgovore na te potrebe. One su brži, fleksibilniji i neposredniji put do rešenja koja ne mogu da čekaju „zvanična“ odobrenja predstavnika sistema. Ako se do rešenja i ne dođe brzo, članovi grupa upražnjavaju odabranu aktivnost i direktno doprinose ishodima koji slede.

U vremenu promena u društvu najveću senzibilnost imaju društvene grupe koje su najmanje fleksibilne, koje su već ugrožene i marginalizovane. Ovakvu socijalnu grupu čine upravo žene i to po više kriterijuma. U vreme burnih društvenih promenama one često gube i ono malo krhkih pozicija moći

u društvu koje su imale, njihova se prava još više smanjuju, a sa druge strane njihove obaveze rastu. Porodica ugrožena promenama koristi ženu kao „pojas za spasavanje.“ One najčešće ostaju u toj ulozi, ali se jednom delom organizuju, tako što se udružuju tražeći sebi pomoć ili tražeći svoja prava, ili čak učeći kako da se adaptiraju na promene i da na njih utiču. Dešava se da svoje „spasilačke kapacitete“ podižu na viši nivo i postaju indikatori spasavanja i boljitka društva.

Društvenu strukturu socijalističke Jugoslavije karakterisala je suprotnost komandnog i izvršnog rada na kojoj su se konstituisale vladajuća, kolektivno-vlasnička klasa i potčinjena klasa radništva. Izvan osnovne klasne sheme diferencirali su se slojevi privatnika (seljaka, obrtnika i sl.) (Lazić, 1994). Karakteristike društvene dominacije kolektivno-vlasničke klase bile su određene činjenicom da je individualni položaj njenih pripadnika počivao isključivo na aktivnom obavljanju uloge u strogo hijerarhizovanoj strukturi klase. Društvena dominacija vladajuće grupacije bila je apsolutna – ona je imala monopol na donošenje ekonomskih i političkih odluka i potpunu ideološku kontrolu. Međutim, ukupne ekonomske nejednakosti bile su izrazito manje od onih u tržišnim društvima Zapada, ali ovo nije doprinelo napretku sistema koji je bio opterećen društvenim vlasništvom, odsustvom motivacije i stagnacijom proizvodnje. Uvođenjem samoupravljanja trebalo je da bude prevaziđena oštra podela između upravljanja i proizvodnje, ali umesto da proizvođači postanu upravljači, direktori i drugi rukovodioci i dalje su donosili sve važne odluke i zadržavali ekonomsku moć. Radnička klasa nije upravljala proizvodnjom, a ekonomija je zapadala u krizu. Sprovedeno je niz reformi sa ciljem revitalizacije privrede, ali bez vidnijih rezultata. Uz neprevaziđene suprotnosti između vladajuće i radničke klase, krah socijalizma bio je neminovan. S obzirom da je sistem imao unutrašnju logiku sopstvenog reprodukovanja, nije se mogao pojaviti novi društveni oblik unutar starog, koji bi izazvao krah postojećeg sistema. Aktuelni poredak slamaju njegove sopstvene unutrašnje kontradikcije, a pomoćnu ulogu odigrali su spoljašnji činioci. Razrešenje procesa društvenih promena odvija se, međutim, uz postojanje globalističko-kapitalističkog društvenog okvira. Takvo okruženje sada postaje aktivan unutrašnji, a ne samo spoljašnji činilac promene.

## **Društvene promene devedesetih i položaj žena**

Političke promene koje su se dogodile 90-tih izgleda predstavljaju tragičan nastavak društvene krize iz 80-tih i posledicu sukoba suprotstavljenih



politika (prvenstveno domaćih) u razrešenju krize, a svoj epilog imale su kroz ratna događanja na tlu bivše Jugoslavije koja su počela 1991. godine. Do kraja 1989. godine, uprkos uočenim nepovoljnim tokovima, većina jugoslovenskih analitičara je očekivala ili pobjedu demokratskih snaga, ili produženo „rvanje“ demokratskih i konzervativno-socijalističkih snaga (Bolčić i Milić, 2002). Nakon prvih višepartijskih izbora u Srbiji i Hrvatskoj, onima koji su glasali nije bilo bolje nego pre. Mnogima je i bez rata bilo gore. Marginalizovane grupe sklonjene su još više u stranu, a žene su jedna od tih grupa. Npr. zastupljenost žena u srpskoj skupštini iznosila je samo 1,6%, a u hrvatskoj skupštini 5,2%. (Bolčić i Milić, 2002). Jačanje etničkih identiteta usko je povezano sa instrumentalizacijom žena. Razlike u stavovima i ponašanju prema ženama nestaju i retrogradni stavovi se javljaju i u najvišim i najobrazovanim slojevima (Blagojević, 1997).

Novе nacionalne ideologije podvođe interese žena interesima nacije, što je naročito vidljivo u demografskom diskursu, često povezanom sa religioznim diskursom. Politika reprodukcije je u zemljama tranzicije veoma važan deo politike upšte. Javne diskusije preoblikuju viđenja stanovnika: reprodukcija određuje „naciju“ i njene granice: debate o reprodukciji služe kao elementi za političku legitimizaciju države i određivanje „moralnosti.“ Ove debate bi se mogle svesti na pitanje da li su žene građanke u građanskoj državi ili su „majke nacije“ u nacionalnoj državi. Istraživanja pokazuju da žene o ovome imaju veoma jasne stavove: one su građanke i majke svoje dece, a ne „nacionalne dece“ (Blagojević, 1997).

U uslovima takvih promena žene se instiktivno i brzo organizuju – ne uvek ispravno. U prvo vreme one podležu nacionalnoj euforiji i postaju npr. u Hrvatskoj glasnogovornice sa nacionalističkim nabojem, a u Srbiji „bacačice cveća na tenkove.“ Međutim, već tokom tokom 1992. i 1993. godine žene Srbije i Hrvatske imaju razvijenu svest o tome ko im je najveći politički neprijatelj – to je bio sam rat.

Svakako, političke promene idu paralelno sa ekonomskim, koje nose pre svega rapidno osiromašenje. U razorenom i pauperuzovanom srpskom i hrvatskom društvu žene su sve više bile prinuđene da se vrata svojim tradicionalnim ulogama ili da naprave izbor između profesije i porodice, jer su dodatno angažovane da „nadoknade“ gubitke i omoguće preživljavanje svojih ukućana. Upotreba njihovih resursa biva iscrpljena pukim preživljavanjem. Paradoks se ogleda u činjenici da se često radi o populacijama u kojima je nivo obrazovanja žena izrazito visok. Žene se vraćaju tradicionalnoj ulozi majke i domaćice. Ženska radna snaga izložena je dekvilifikaciji i deprofesionalizaciji

kroz proces nezaposlenosti, gubljenja posla ili obavljanja poslova koji su ispod obrazovnih ili profesionalnih kvalifikacija. U ovakvim uslovima žene u Srbiji i Hrvatskoj počele su već početkom 90-ih godina da se angažuju u NVO kroz koje pokušavaju da poprave svoj položaj i da utiču na njega. Formira se veliki broj organizacija žena. U ekonomskoj sferi NVO imaju slične ciljeve - npr. da kroz neformalno obrazovanje edukuju žene za razne prekvalifikacije i dokvalifikacije. Ovaj model organizovanja i obrazovanja nije u mogao da značajno promeni ekonomski položaj žena ali je postao alternativa i oslonac za dalji razvoj.

Srbija je 90-ih bila društvo u kome su bazične institucije (države, privrede, kulture) bile u temelju razorene. Građani u Srbiji masovno su živeli svoj svakodnevni „normalni“ život mimo pravila zvaničnog, institucionalno uobličenog društva. Upravo takav život, mimo i nasuprot društva, bio je razuman odgovor ili „strategija preživljavanja“ običnih ljudi na životne nevolje: gubitak posla i obesmišljavanje osnovnog zanimanja i uloge u društvu, pretvaranje uštedenog novca u neostvarljiva potraživanja, gubitak statusa i prava državljanina, gubitak slobode komuniciranja i kretanja u prostoru koji je bio dojučerašnji životni prostor, smrt najbližih, gubitak zdravlja, gubitak budućnosti... Te su životne nevolje prevashodno proizašle iz politike onih koji su imali vlast u Srbiji i koji su, navodno, sve što su učinili, činili za „dobro građana Srbije“ i Srba u drugim delovima bivše Jugoslavije.

Sličan socijalni kontekst bio je prisutan u Hrvatskoj u kojoj su bazične institucije društva takođe bile razorene. Ljudi su živeli mimo ustaljenih pravila u novonastalim „modusima preživljavanja“, njihovi kapital je iščezao, poslovi propali, kretanje ograničeno, a zdravlje i životi ugroženi. Dodatno, imali su rat u „svom dvorištu“ i granate nad svojim krovom. Jedino nisu imali gubitak nade i budućnosti.

Za srpsko društvo tok rata nije obećavao nikakav dobar ishod, osim kraja. Domaće sociološke analize pokazuju da su protekla ratna zbivanja ostavila duboko razarajuće posledice na čitav prostor bivše države i na sve novostvorene entitete, ali najviše na društvo u Srbiji (Lazić, 2000; Bolčić, 1995 prema: Bolčić i Milić, 2002). Ono što ostaje nedovoljno vidljivo su patnje miliona pojedinaca čije su porodice izbačene iz svakodnevnog vremenskog i prostornog konteksta, izložene ratnom uništavanju, izbeglištvu, ekonomskom osiromašenju i opšte duhovnom propadanju.

## Angažman žena u okvirima krize

Društvena transformacija deluje različito na različite slojeve/klasu žena. One se diferenciraju na tri sloja - na pripadnice lokalne menadžerske elite, na preduzetnice i službenice, i na pripadnice radničke klase. Dok prvi sloj prihvata model u kome je žena svedena na domaćicu koja vreme posvećuje izgledu, deci i socijalnim aktivnostima porodice, drugi se delom utapa u treći, a iz manjeg dela se „regrutuju“ preduzetnice - „dobitnice transformacije.“ Treći sloj predstavlja sloj „gubitnica“ transformacije. Radnice ne samo da su osiromašene, već su i bez mreža podrške, izolovane, često bez adekvatnih partnerskih odnosa i sa razbijenim porodičnim okvirom, najčešće bez posla, bez aktivnosti u sekundarnoj ekonomiji ili čak u poljoprivredi, izložene „kulturnoj devaluaciji samog rada“, oko koga su one u prethodnom sistemu centrirale svoj identitet i svoje životne strategije.

Porast nasilja nad ženama događa se u sklopu opšteg porasta nasilja u zemljama u tranziciji. Porast nasilja povezan je sa kolapsom institucija prethodnog režima i izvesnog institucionalnog vakuma unutar koga se uspostavljaju nova „pravila igre“, uglavnom „prava jačega“. Na mikro nivou porast nasilja nad ženama u porodici najčešće je povezan sa porastom alkoholizma koji se javlja kao jedna manifestacija muške neprilagođenosti u tranzicijskim zemljama koje su bile izložene ratu. Nasilje nad ženama poprima raznovrsne oblike - od ubistva, preko silovanja, prinudnog iseljavanja, seksualnih ucena, do prisilne prostitucije (istraživanje Nikolić-Ristanović, 1993, prema: Bolčić i Milić, 2000).

Usled krize porodice i raslojavanja društva, nužno je formiranje organizacija otvorenih za sve slojeve društva, preko kojih se oni mogu povezati, organizovati pomoć i međusobnu podršku. U ovim neformalnim organizacijama biće uspostavljene nove društvene mreže. Garancija da će se to u njima desiti, i pored opšteg zatvaranja u društvu, jeste princip dobrovoljnosti. Kroz razne oblike neformalnog obrazovanja žene mogu da nauče kako da se aktivno adaptiraju na nepovoljne uslove, kako da reaguju na stres, kako da nađu svoje mesto u društvu i kako same da kreiraju buduće društvo. Za to je potrebno prilagođavanje „u hodu“, sticanje novih znanja i njihovo uklapanje sa postojećim znanjima.

U uslovima velikih promena 90-ih i u Srbiji i u Hrvatskoj nastala je ideološka kriza zbog koje je reaktuelizovana dilema između tri društvena modela, socijalističkog, konzervativističkog i liberalnog, i s tim u vezi između tri vrednosno/ideološke orijentacije: 1) holizam (koji predstavlja reziduum

socijalističke ideologije u izmenjenim okolnostima; 2) tradicionalizam (kao modifikovani i specifični oblik konzervativizma u širem smislu) i 3) liberalizam (kao izraz usvajanja liberalne ideologije) (Bolčić i Milić, 2002). Shodno tome, implikacije su bile vidljive i na početke formiranja organizacija za neformalno obrazovanje žena. S tim u vezi, formirale su se organizacije u Srbiji i Hrvatskoj koje su pokušale da pruže alternativu, ne samo ženama, već i deci i onim muškarcima koji su imali poteškoća u prilagođavanju aktuelnom kontekstu. One su kroz svoje sadržaje, organizacione oblike i ciljne grupe pokušale da odgovore tadašnjim potrebama žena. U Srbiji su najvidljivije organizacije bile sledeće: Žene u crnom, SOS telefon, Autonomni centar za žene silovane u ratu i Centar za ženske studije u Beogradu. U Hrvatskoj najaktivnije su bile: Centar za žene žrtve rata – ROSA, CESI i Centar za ženske studije u Zagrebu.

## **Oblici neformalnog obrazovanja žena**

U Srbiji i Hrvatskoj 90-ih je oformljen veliki broj ženskih grupa. One su nastajale od nekoliko žena međusobno povezanih feminističkim idejama i željom da deluju u aktuelnom trenutku. Ove grupe su same određivale svoje ciljeve i uglavnom su radile po nehijerarhijskom principu, često volonter-ski. Inače, sve „ženske“ grupe širile su feminističke, anti-militarističke i anti-seksističke ideje, što je bio deo „skrivenog kurikuluma“ neformalnog obrazovanja žena i čitavog društva. Sigurno postoji veliki broj motiva zbog kojih su se žene udruživale. Karakter formiranih grupa se u najvećoj meri odnosio na njihove unutrašnje potrebe i reflektovao je suštinu njihove motivacije. Sadržaji neformalnog obrazovanja žena bili prilagođeni tadašnjim društveno-političkim okolnostima i predstavljali su refleksiju potreba žena: odnosili su se na borbu protiv nasilja na ženama, protiv marginalizacije žena, na pravnu zaštitu žena, na suprotstavljanje aktuelnim političkim trendovima i na razvoj ženske profesionalne i kreativne aktivnosti.

Organizacioni oblici „ženskih“ grupa bili su različiti i u Srbiji, i u Hrvatskoj. Poteškoća koja nastaje prilikom kreiranja svake podele s ciljem lakše sistematizacije i pregleda materijala i ovde je prisutna. Dodatnu poteškoću predstavlja činjenica da je u praksi neformalnog obrazovanja žena bilo puno „hibridnih“ organizacionih oblika obrazovanja koji nisu obuhvaćeni uobičajenim andragoškim podelama. Funkcionalnost svakog organizacionog oblika zavisi pre svega planova, programa i metoda obrazovanja, kao i od samih učesnika obrazovnog procesa. Imajući to u vidu, organizacioni oblici se mogu podeliti na one sa stalnim sastavom učesnika i one sa nestalnim

sastavom učesnika (Osnovi andragogije, 1966). Od organizacionih oblika sa stalnim sastavom učesnika u neformalnom obrazovanju žena dominirali su: kurs, seminar, kružok, sastanak grupe, savetovanje, konferencija, radionica. U drugoj grupi organizacionih oblika javljali su se: javna predavanja, ciklusi predavanja, diskusije, priredbe (performansi). Pored spomenutih organizacionih oblika potrebno je istaći da se u ovom periodu javlja niz organizacionih oblika neformalnog obrazovanja žena koji se tek u skorijim radovima svrstavaju u naučne klasifikacije, kao što su: protesti, mitinzi, skupovi, saopštenja, odlasci u krizna područja, instruktaze, pomoć ličnim kontaktom, kampovi, letnje/zimske škole, susreti, okrugli stolovi, obuke, rad na osnivanju različitih grupa, ženske studije, javna saopštenja i govori podrške.

Ciljne grupe ovih oblika obrazovanja su u prvom redu žene žrtve nasilja, marginalizovane žene po raznim osnovama, žene zainteresovane za dodatno obrazovanje, žene kojima je neophodna psihološka i/ili terapijska podrška, žene koje su se društveno-politički angažovale, slučajne prolaznice, ljubavnice, supruge, majke, devojke, rečju – sve žene. Što se tiče muškaraca, oni su postali ciljna grupa kasnije, kada su se žene osnažile i shvatile da je u cilju promene položaja u kome se nalaze neophodno uključiti i muškarce. Muškarci su bili uključeni u razne ulične akcije, performanse, seminare, treninge, predavanja, i to su bili muškarci koji su pokazali određeni nivo svesti za pitanja kojima su se žene organizovano bavile. Kada je reč o deci, treba istaći da se na njih gledalo sa posebnom pažnjom. Ideja vodiya bila je da se uradi sve što se može kako bi deca najmanje osetila negativan teret društvene, političke, ekonomske i porodične situacije u kojoj su se našla. Organizovana je podrška deci u najopštijem smislu. Pored savetovališta, poklona, školovanja, bilo je i odlazaka u druge gradove na izlete, druženja sa decom iz drugih gradova, pomoć za izbeglu decu.

Svi ovi oblici obrazovanja su plod izrazito dinamičnog i izrazito nepovoljnog društvenog razvoja, restriktivnog političkog okvira i „urušavanja” tradicionalnih formi obrazovanja, koje ne mogu da odgovore na novonastale lične/obrazovne potrebe pojedinaca, naročito onih koji su ugroženi promenama. Interesantno je da upravo krizni periodi „produkuju” brojne, nove oblike obrazovanja i/ili nekim pojavama, koje do tada nisu bile vezivane za obrazovanje, daju novi - obrazovni karakter i funkciju. Nekada i oblici i sadržaji neformalnog obrazovanja kompenzuju nedostatke, nemoć i neefikasnost formalnog ili tradicionalnog sistema obrazovanja, a nekada se oni javljaju čak kao njegova suprotnost.

Surova društvena realnost Srbije i Hrvatske s kraja XX veka oblikovala je jednu od najugroženijih grupa - žene u organizatore, nosioce i korisnike ovog „novog” obrazovanja. Stoga je ono imalo raznovrsnu organizacionu osnovu, kritički intonirane sadržaje i snažnu društvenu funkciju. Snažna politička poruka i političko ishodište neformalnog obrazovanja žena u pomenutom kontekstu ne dezavuišu njegova obrazovna postignuća, niti umanjuju andragoški značaj ove pojave. Naprotiv, ovim se aktuelizuje pitanje velike društvene moći obrazovanja odraslih - na tragu freireovskih ideja osveščivanja i sličnih koncepcija obrazovanja kao osnaživanja, ali sa novom konotacijom i povećanom odgovornošću. Sem toga, situacije krize, tranzicije i društvenih promena, poput velikog, nevoljnog socijalnog eksperimenta, jasno ukazuju na obrazovanje odraslih, a naročito neformalno obrazovanje, kao na živ, dinamičan fenomen u bliskom odnosu sa društvenom realnošću, ali i sa individualnom relevantnošću za adaptiranje na nju ili njeno savladavanje.

## Reference

- Bolčić, S. i Milić, A. (2002). *Srbija krajem milenijuma – razaranje društva, promene i svakodnevni život*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Grupa autora (1966). *Osnovi andragogije*. Sarajevo: Zavod za udžbenike.
- Gudac-Dodić, V. (2006). *Žena u socijalizmu – položaj žene u drugoj polovini 20. veka*. Beograd: Institut za noviju istoriju Srbije.
- Kulić, R. i Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Lazić, M. i sar. (1994). *Razaranje društva – Jugoslovensko društvo u krizi 90-ih*. Beograd: Filip Višnjić.
- Marković, D. i dr. (2007). *Neformalno obrazovanje u Evropi, Korak ka prepoznavanju neformalnog obrazovanja u SCG*. Beograd: Grupa „Hajde da...”
- Mijić, B. i Vojvodić, D. (ur.) (2006). *Žene žrtve rata*. Beograd: Udruženje građana Civis.
- Nikolić-Ristanović, V, Konstantinović-Vilić, S, Mrvić-Petrović, N, Stevanović, I, Knežić, B (1996). *Žene Krajine: rat, egzodus i izbeglištvo*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Nikolić-Ristanović, V, Mrvić-Petrović, N, Konstantinović-Vilić, S, Stevanović, Ivana (1995). *Žene, nasilje i rat*. Beograd: Institut za sociološka i kriminološka istraživanja: Beograd.
- Tuijnman, C. A. (1996) (ur). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Elsevir Science Ltd.
- Vušković, L. i Trifunović, Z. (2007). *Ženska strana rata*. Beograd: Žene u crnom.

Bojan Veselić, Katrina Popović<sup>3</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## SOCIAL CHANGES AND INFORMAL EDUCATION OF WOMEN IN SERBIA AND CROATIA IN THE 90'

**Abstract:** *The article analyses social, political and economic changes which took place in Serbia and Croatia toward the end of the 20<sup>th</sup> century, with special emphasis on the social status of women and the change of their role in these processes. Informal education is seen as a logical answer to extremely unfavorable social circumstances in which the traditional system of formal education cannot satisfy the newly generated educational needs and help in adjustment to the changes. As an especially vulnerable group in these societies, women emerged not only as beneficiaries but also as organizers of numerous new forms of informal education.*

**Key words:** *informal education, women education, social changes.*

<sup>3</sup> Bojan Veselić, andragogue (BA), worked in numerous projects in the field of adult education, Associate of the Adult Education Society in Belgrade.

Katarina Popović, PhD, Associate professor at the Department for Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Director of the Adult Education Society in Belgrade, Director of *dvu internacional* in Serbia, Board Member of EAEA.





# ***DOKUMENTI***

---



CONFINTEA VI  
Regionalna pripremna konferencija za Evropu,  
Severnu Ameriku i Izrael

3-5. decembra 2008, Budimpešta, Mađarska

*Rezime izveštaja*

# OBRAZOVANJE I UČENJE ODRASLIH U UNESCO REGIONU EVROPE, SEVERNE AMERIKE I IZRAELA

Helen Keogh

## Uvod

Ovaj regionalni izveštaj daje pregled razvoja obrazovanja i učenja odraslih u UNESCO regionu koji obuhvata zemlje Evrope, Severne Amerike i Izraela, a njegov cilj je da doprinese Svetskom izveštaju o obrazovanju i učenju odraslih (Global Report on Adult Learning and Education – GRALE) za konferenciju CONFINTEA VI 2009. godine. Hamburška deklaracija sa konferencije CONFINTEA V definiše obrazovanje odraslih na sledeći način:

*Obrazovanje odraslih obuhvata celokupni proces formalnog i neformalnog učenja u kojem osobe koje se smatraju odraslima od strane društva kome pripadaju razvijaju sposobnosti, obogaćuju svoja znanja, poboljšavaju svoje tehnike ili profesionalne kvalifikacije ili ih usmeravaju u drugom pravcu kako bi odgovorili na sopstvene potrebe i potrebe svog društva. Učenje odraslih obuhvata formalno i stručno obrazovanje, neformalno učenje, kao i spektar informalnog, slučajnog učenja koje se može odvijati u jednom multikulturalnom društvu koje uči i u kome su prepoznati pristupi zasnovani na teoriji i praksi (UNESCO Institut za obrazovanje 1997a).*

Obrazovanje i učenje odraslih karakteriše njegova heterogenost. Ono pokriva širok dijapazon usluga, uključujući raznovrsnost struktura, prioriteta, ciljeva, pružalaca usluga, sadržaja učenja, načina organizacije, trajanja i ishoda učenja.

Nacionalni izveštaji, a time i ovaj izveštaj, koncentrisani su uglavnom na obrazovanje i učenje odraslih kao organizovani proces učenja i podučavanja u formalnom i neformalnom okruženju. Dok se ovaj izveštaj dotiče različitih kategorija obrazovanja i učenja odraslih, jasno je da se u realnom okruženju iskustva u učenju odraslih sve više preklapaju, a razlike postaju sve manje jasne. Kada uče, odrasli ne obraćaju pažnju na tanane administrativne ili druge razlike. Nije nužno da se njihovi ciljevi poklapaju sa ciljevima onih koji obrazovanje finansiraju ili pružaju, pa odrasli često postižu neplanirane ili neočekivane ishode i uspešno primenjuju naučeno. Štaviše, važna karakteristika društva znanja, koje se sve više razvija, upravo je povezanost sa svim aspektima učenja koje se odvija kod pojedinaca, preduzeća, zajednica i regiona.

Poznato je da su sistemi obrazovanja i obuke u regionu ukorenjeni u veoma različite tradicije, ali ovaj izveštaj koristi široki pristup kako bi opisao sistemske karakteristike i trendove obrazovanja i učenja odraslih u nekoliko dimenzija: politika učenja i obrazovanja odraslih, legislativa i upravljanje, finansiranje, okvir za provajdere, mogućnosti za učenje, ishodi učenja i njihovo prepoznavanje, kvalitet i istraživanje obrazovanja i učenja odraslih.

Evropska unija, kao nadnacionalno telo, ključni je igrač u razvoju obrazovanja i učenja odraslih u mnogim zemljama ovog UNESCO regiona i to kroz politiku doživotnog učenja, ciljeva i smernica Lisabonske deklaracije, a na način opisan u programu *Obrazovanje i obuka 2010*. Evropsku uniju čini 27 zemalja. Island i Norveška usko saraduju sa EU u programu *Obrazovanje i obuka 2010* i *Programu za doživotno učenje*; Švajcarska učestvuje u procesima EU vezanim za Bolonjsku deklaraciju (visoko obrazovanje) i Kopenhašku deklaraciju (stručno obrazovanje i obuka), kao i u programu *Doživotno učenje*; sedam država (Turska i države Jugoistočne Evrope) koje imaju status potencijalnih kandidata za članstvo u EU nastoje da usklade svoju politiku i praksu sa praksom Evropske unije. Izrael, Gruzija i pet država Nezavisnih država Komonvelta (CIS) učestvuju u *Programu evropske politike prema susednim zemljama* (ENP), koji podržava razvoj ljudskih resursa, a Ruska Federacija ima posebno Strateško partnerstvo sa Unijom u oblasti razvoja ljudskih resursa. U okviru politike proširenja EU, Evropska fondacija za obuku (ETF) podržava zemlje u tranziciji kako bi pokrenule potencijal svojih ljudskih resursa, a u cilju povećanja prosperiteta, podrške održivom razvoju i promocije socijalne inkluzije. Na

taj način, mehanizmi kao što su prepristupni fondovi i ENP predstavljaju put za prenošenje politike i prakse EU u oblasti doživotnog učenja.

Ovaj regionalni izveštaj je sastavljen iz materijala 31 nacionalnog izveštaja, koji predstavljaju glavni izvor informacija, mada ti izveštaji imaju i određena ograničenja.

- Pre svega, zemlje su znatno više opisale trenutno stanje u obrazovanju i učenju odraslih u 2008. godini nego njegov razvoj od 1997.
- Sama terminologija i područje obrazovanja i učenja odraslih predstavljaju izazov za pojedine zemlje.
- Iz istorijskih, političkih i obrazovnih razloga, kao i zbog razlike u raspoloživim resursima, mogućnosti za finansiranje obrazovanja i učenja odraslih iz javnih fondova u nekim zemljama su veoma male, pa je fokus na bazičnoj stručnoj obuci (IVT) i na programima „druge šanse“ za one koji napuštaju školu pre vremena.
- Veliki broj izveštaja pružio je ograničenu količinu informacija ili nije pružio nikakve informacije o neformalnom obrazovanju i učenju odraslih. Obrazovanje i učenje odraslih u tercijalnom sektoru ima ograničenu pokrivenost, a informalno učenje se jedva pominje.
- Najzad, različiti parametri i različite interpretacije o tome šta sve čini obrazovanje i učenje odraslih postavili su i izazove statističke prirode. Stoga, ovaj izveštaj počiva na usaglašenim međunarodnim statističkim podacima kako bi se predstavio obim i razvijenost obrazovanja i učenja odraslih u regionu.

## Kontekst

U UNESCO regionu Evrope, Severne Amerike i Izraela, doživotno učenje, uključujući i obrazovanje i učenje odraslih, smatra se ključnim odgovorom na ekonomske, društvene, ekološke i druge izazove. Širi kontekst obrazovanja i učenja odraslih i zahtevi koji se pred njega postavljaju variraju širom regiona.

Razvijenije industrijske zemlje između ostalog ističu:

- potrebu za povećanjem produktivnosti i konkurencije u situaciji globalizacije proizvodnje i komunikacionih procesa;
- drugačiju organizaciju;
- tehnološke inovacije;
- sektorske promene;
- stariju populaciju;

- nedostatak radne snage i veština, nizak nivo veština miliona radnika i veštine koje ne odgovaraju potrebama;
- potrebu da se održi društvena kohezija i demokratske institucije, suočene sa oslabljenom sistemom socijalnog osiguranja i društvene fragmentacije;
- povećanje jaza između onih koji zarađuju mnogo i onih koji zarađuju malo;
- porast imigracije;
- potrebu za održivim razvojem i
- očuvanje prirodnih resursa.

Zemlje u tranziciji i zemlje u razvoju ističu:

- skorašnje političke i građanske napore usmerene na nestabilnosti koje još uvek postoje u ovim zemljama;
- „razbijena“ društva, oslabljenu infrastrukturu i siromaštvo;
- izazove uspostavljanja demokratskih institucija i prakse;
- potrebe za izgradnjom institucionalnih i pravnih okvira;
- izazove prelaska na tržišnu ekonomiju;
- potrebe da se osnaži privatni sektor i postigne visok nivo makroekonomske stabilnosti i održivog razvoja;
- nerazvijeno tržište rada;
- visok nivo nezaposlenosti/dugoročna nezaposlenost, nizak obrazovni nivo i nivo veština radne snage;
- nedostatak radne snage/„odliv mozgova“;
- populaciju koja stari i
- potrebu za uspostavljanjem adekvatnih sistema socijalne i zdravstvene zaštite.

## **Situacija u obrazovanju i učenju odraslih u 2008. godini**

Opšti ciljevi i pravac politike obrazovanja i učenja odraslih u zemljama regiona pokazuju sličnosti u širem smislu, dok se značajne razlike mogu videti u prioritetima i pristupu, metodima i instrumentima kojima se stiže do ciljeva. Politika i praksa obrazovanja i učenja odraslih pre svega su nacionalnog karaktera, pa širok dijapazon faktora doprinosi uslovima za obrazovanje i učenje odraslih u svakoj zemlji:

- prevladavajuća socijalno-politička kultura koja se sastoji od verovanja i vrednosti vezanih za važnu ulogu države, a posebno kada je reč o obrazovanju i obuci;
- preovlađujući pogledi na funkciju obrazovanja i obuke – u ovom slučaju obrazovanja i učenja odraslih – u vezi sa socijalnim, kulturnim, političkim i ekonomskim ciljevima i prioritetima države;
- dominantni pogledi na balans moći, ulogu i aktivnosti tri glavne društvene institucije – države, tržišta i civilnog društva;
- sistemi upravljanja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih u praksi, uključujući ulogu socijalnih partnera i
- nivo ekonomskog razvoja i nivo investicije u obrazovanje i obuke.

Jedanaest godina posle CONFINTEA V, sporan je obim u kome su ispoštovane tada preuzete obaveze. Deklaracija iz Sofije iz 2002. godine napominje da „mnoge zemlje (u regionu) nemaju politiku, okvir i strukturu koja je potrebna kako bi se unapredilo obrazovanje odraslih. Ti zahtevi uključuju novo zakonodavstvo, adekvatnu finansijsku podršku, odgovarajuće institucionalne strukture, efikasne administrativne sisteme, kvalitetne okvire i uslove koji su neophodni kako bi se podržala efikasna partnerstva i lobiranje“ (Medel-Añonuevo, 2003). Evropska komisija je u 2006. godini istakla da „učenje odraslih nije uvek dobijalo priznanje koje zaslužuje, u smislu povećanja njegove vidljivosti, stavljanja među prioritetne političke ciljeve i izdvajanja sredstava“ u EU (European Commission, 2006). Te iste godine BUSINESSEUROPE, koji predstavlja zaposlene iz 34 zemlje, pozvao je na zajednički pristup doživotnom učenju i kreiranje politike koja je fokusirana na razvoj kompetencija, kako bi se povećale investicije, naglašavanje specifičnih veština i posebnih ciljnih grupa, partnerski pristup i bolju dostupnost informisanju i vođenju (Higham, 2006). U 2007. godini Komisija je ponovila da učenje odraslih i dalje „zahteva veće priznanje u smislu povećanja vidljivosti, stavljanja među prioritetne političke ciljeve i izdvajanja sredstava“ (European Commission, 2007).

Izazovi sa kojima se suočava EU još su veći u *Jugoistočnoj Evropi, Nezavisnim državama Komonvelta (CIS) i Gruziji*, gde se doživotno učenje u odrasloj dobi – po prvi put posle kolapsa, politički kontrolisanog obrazovanja i učenja odraslih – počelo ponovo pojavljivati na političkoj agendi, i to u formi obuka za stručno osposobljavanje, kako bi se rešila visoka nezaposlenost i niska ekonomska aktivnost. Gorući problemi uključuju status obrazovanja i učenja odraslih, politiku, zakonodavstvo, socijalne partnere i uključivanje civilnog društva; resurse, usklađivanje tržišta rada i stručnog obrazovanja; transparentnost kvalifikacija, veštine zaposlenih, političku nameru da se obrazovanje i

učenje odraslih iskoristi u društvene i kulturne svrhe, kao i „kulturu učenja“ u samoj populaciji. U međuvremenu, *Izrael* ističe potrebu promovisanja adekvatnih formi učenja pismenosti, negovanja razvoja ljudskog kapitala i povećanje interkulturalne solidarnosti, dok *SAD* ističe potrebu za povećanjem investicija u osnovno obrazovanje odraslih i srednjoškolsko obrazovanje.

## **Pružanje usluga (*provision*) u oblasti obrazovanja i učenja odraslih**

Koncept obrazovanja odraslih je formiran na kontinuumu između informalnog, neformalnog i formalnog obrazovanja i zavisi od svrhe, namere, lokacije, vremenskog određenja, strukture, odnosa između profesora i učenika i ishoda. Formalno obrazovanje odraslih najviše je zastupljeno u domenu institucija, ono je organizovano sa namerom, strukturirano (u smislu ciljeva učenja, programa, vremena i/ili podrške) i vodi priznavanju sertifikata i diploma. Neformalno učenje je strukturirano i namerno iz perspektive učenika, ali nije deo formalnog obrazovanja, najčešće se ne odvija u institucijama za obuku i obično ne vodi direktno sertifikaciji. Informalno učenje je rezultat dnevnih životnih aktivnosti vezanih za rad, porodicu ili slobodno vreme. Ono nije strukturirano i najčešće ne dovodi do dobijanja sertifikata. Ono može biti namerno, ali je u većini slučajeva slučajno/nasumično (European Commission 2001). Odnos između ova tri modela je kompleksan i njihove granice su propustljive, sa sve većim „pomeranjem sadržaja“ (Knoll, 2005) između formalnog i neformalnog obrazovanja i učenja odraslih, npr. kada organizatori obrazovanja u lokalnoj zajednici prođu kroz profesionalnu obuku kako bi osigurali javno finansiranje obrazovanja, ili kada pojedinac stiče određenu veštinu kroz formalno obrazovanje i kroz sam posao. Svi izveštaji opisuju formalno učenje, a većina izveštaja pominje neformalno učenje. Veze između dva modela vide se najpre u kontekstu validacije neformalnog učenja u okviru sistema kvalifikacija. Osim kratkih pregleda u javnim kampanjama u oblasti zdravstvene zaštite i zaštite životne sredine, informalno učenje se jedva pominje u izveštajima i nalazi se van regulatornog i statističkog okvira nadležnih državnih institucija u skoro svim zemljama.

U praksi, usluge u oblasti obrazovanja i učenja odraslih (*provision*) strukturirane su u četiri oblasti:

- obrazovanje i učenje odraslih „za drugu šansu“ u cilju dostizanja srednje ili više stručne kvalifikacije;



- stručno obrazovanje i obuka odraslih (VET), uključujući bazično stručno osposobljavanje (IVT) i stručno usavršavanje (CVT);
- liberalno, popularno ili opšte obrazovanje i učenje odraslih kao deo socijalne i kulturne politike i/ili društvenog pokreta;
- tercijalno obrazovanje odraslih koje se sastoji od stručnog usavršavanja na diplomskom nivou, postdiplomskom nivou, a i kao kratkotrajni stručni i/ili specijalizovani kursevi.

## **Dve krajnosti kontinuumu razvoja obrazovanja i učenja odraslih**

Uopšteno govoreći, obrazovanje i učenje odraslih u regionu nalazi se na kontinuumu razvoja između dve krajnosti.

### ***Pozitivni deo kontinuumu***

Na kraju jednog dela kontinuumu nalazi se relativno mali broj zemalja koje usvajaju sistemski pristup formalnom i neformalnom obrazovanju i učenju odraslih. Ono predstavlja integralni autonomni sektor u okviru opšteg sistema obrazovanja i obuke i usađeno je u šire društvene, ekonomske, kulturne i političke domene.

Na ovaj način su:

- zakonodavstvo,
- politike; struktura,
- finansiranje,
- podrška i fleksibilnost učenja,
- sistem kvalifikacija sa učenikom u centru,
- inicijalno stručno obrazovanje i profesionalni razvoj zaposlenih i
- praćenje i evaluacija

za primarni, sekundarni i tercijalni obrazovni sektor postavljeni u opšte okvire doživotnog učenja. Razvoj politike i kulture pružanja usluga osnova je jakog trojnog dogovora koja održava aktivno učešće socijalnih partnera u formalnom sistemu. Za razliku od drugih zemalja, nivo participacije u obrazovanju i učenju odraslih je visok, a razlika u nivou učešća odraslih koji će najverovatnije učestvovati i onih koji najverovatnije neće participirati manja je nego u drugim zemljama. U ovom delu kontinuumu, nivo pismenosti odraslih je relativno visok, a oni sa niskim obrazovnim nivoom imaju ustavno pravo

da steknu srednje i više obrazovanje u adekvatnim institucijama koje finansira država. Oni takođe imaju ustavno pravo da dokažu punovažnost svog neformalnog i informalnog učenja u cilju izuzimanja ili priznavanja određenog dela ili celokupne kvalifikacije.

Obrazovanje i učenje odraslih smatra se „javnim dobrom“, odgovornost je države, deo je redistributivnih mera i mera za sprovođenje jednakosti u okviru načela javnih službi; ono predstavlja sistemsku, dogovorenu i regulisanu praksu na radnom mestu i zajednički projekat u okviru civilnog društva, koji doprinosi dostizanju konsenzusa, socijalne kohezije i održanju demokratskih institucija. Država je jasno prepoznala suštinsku vrednost neformalnog obrazovanja i učenja odraslih kao kolektivni i individualni projekat koji gradi mostove između ljudi različitih kultura i vodi ka povećanju društvenog kapitala. Pružaoci usluga u oblasti neformalnog obrazovanja zasnivaju svoje usluge na principu ponuda u okviru dobro razvijene infrastrukture državnih i privatnih institucija. Popularna udruženja i organizacije dobijaju državna sredstva, a zadržavaju svoju nezavisnost u smislu sadržaja učenja i organizacije, ali su odgovorni za trošenje tih sredstava.

Zadaci koji se tiču kvaliteta, praćenja i evaluacije prenose se u domen politike, struktura i mera. Rezultat ovoga je široko integrisani, relativno nevidljiv sistem usluga obrazovanja i učenja odraslih, „bez vidljivih šavova“, koji funkcioniše efikasno u okviru društvenih ciljeva – socijalnih, kulturnih i ekonomskih – i koji je privlačan za odrasle. Značajno je da su, gde je to primenljivo, ove zemlje visoko rangirane po pitanju svih ključnih kriterijuma programa EU *Obrazovanje i obuka 2010*. Međutim, sve države streme ka tome da povećaju kvantitet i kvalitet obrazovanja i učenje odraslih u svim njegovim dimenzijama.

### ***Manje pozitivan kraj kontinuuma***

Na drugom kraju kontinuuma nalaze se zemlje kod kojih su, iz ideoloških razloga, zbog nivoa razvoja i/ili resursa, usluge koje pruža obrazovanje i učenje odraslih ograničene i najčešće uslovljene tržištem. Zakonodavstvo, politika i finansijska podrška su raslojene, slabe ili nepostojeće; strukture su fragmentirane. Takva politika obrazovanja i učenja odraslih često se ne razlikuje od politike tržišta rada. Sistemsko uključivanje socijalnih partnera je nepostojeće ili slučajno. Pružaoci usluga su u okviru školskog sistema, neophodno je osavremeniti kurikulum, potrebno je kontinuirano profesionalno usavršavanje za zaposlene u tom sektoru, a veze sa tržištem rada su ograničene. Dokumen-

tovani nivo učešća u obrazovanju i učenju odraslih je nizak. Razlika u nivou participacije između odraslih koji imaju najviše šansi da se uključe i onih koji imaju najmanje šanse da participiraju je visoka. Ne postoji dovoljno investicija zbog pada tržišta, naročito za pripadnike marginalnih grupa, a vlasti ili neće ili ne mogu da preuzmu dodatne akcije.

Obrazovanje i učenje odraslih može zavisiti od privatnog sektora i od civilnog društva, a najzad i od individualne potražnje. Ne postoji bilo kakva javna obaveza kada je u pitanju uloga neformalnog obrazovanja i učenja odraslih u održavanju i/ili kreiranju demokratskih institucija i socijalne kohezije. Fragmentisano civilno društvo poseduje ograničen kapacitet da bi se angažovalo u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Organizacije civilnog društva zavise od limitiranog finansiranja iz različitih izvora, od širokog niza nacionalnih i internacionalnih privatnih, filantropskih fondova i fondova koji zavise od potražnje i često nemaju mogućnost pristupa državnim fondovima.

Pristup takvim fondovima koje obezbeđuje država limitiran je kriterijumima podobnosti koji su kreirani prema onima koji rano napuštaju školu. Ti fondovi se najčešće zasnivaju na školskom modelu i nisu posebno relevantni za potrebe tržišta rada. Ponekad se podržava učenje pismenosti za manjinske etničke i druge grupe. Praćenje i evaluacija su sporadični, a tamo gde postoje, ne moraju pružiti informacije i dokaze za kreiranje politike. Mnoge zemlje sa ovog kraja kontinuumu naglašavaju istorijsko nasleđe i finansijske teškoće pre nego ideološke razloge za svoje ograničene kapacitete podrške obrazovanju i učenju odraslih, dok većina njih teži povećanju kvantiteta obrazovanja i učenja odraslih.

## **Obrazovanje i učenje odraslih u zemljama sa sredine kontinuumu**

Obrazovanje i učenje odraslih u većini zemalja regiona nalazi se duž kontinuumu razvoja politike, zakonodavstva, upravljanja, finansiranja, infrastrukture, participacije, pružanja usluga, prepoznavanja učenja i osiguranja kvaliteta.

U ovim zemljama, široki političko-edukativni podstrek kreće se prema racionalizaciji pružanja usluga, sa uverenjem da će ove mere povećati koordinaciju, kvantitet i odgovornost.

## Politika i upravljanje

Uopšteno gledano, zemlje iz sredine kontinuuma donose posebne zakone u oblasti obrazovanja odraslih ili ga tretiraju kao deo šireg zakonodavstva u oblasti obrazovanja i drugih zakona. U cilju rešavanja fragmentacije na vertikalnom i horizontalnom nivou, usvojena su dva vladina pristupa: decentralizacija i koordinacija na nacionalnom i/ili regionalnom nivou ministarstava. Uključivanje socijalnih partnera uglavnom koordinira država i ono je najčešće na dobrovoljnoj osnovi. Uspostavljena su nacionalna i lokalna partnerstva između različitih aktera i njima se svakako teži, ali osim nacionalnih predstavnika asocijacija koje pružaju usluge neformalnog obrazovanja i učenja odraslih, koordinacija i koherentni planovi se ne odnose uvek i na neformalno obrazovanje i učenje odraslih. Ključni izazov u svim zemljama je implementacija politike u cilju razvoja obrazovanja i učenja odraslih. Najvažniji izazov koji se tiče edukatora u obrazovanju odraslih u zemljama na sredini kontinuuma jeste činjenica da, iako ciljevi obrazovanja i učenja odraslih zastupaju ciljeve ekonomskog razvoja i socijalne inkluzije koji su međusobno komplementarni, praksa se primarno rukovodi ekonomskim principima, koji su preovladavali u obrazovanju odraslih i pre nego što je ono definisano kao jedan od prioriteta u ekonomskim programima.

## Finansiranje obrazovanja i učenja odraslih

Mnoge zemlje teže da uspostave balans u tome ko plaća, šta plaća, za šta i za koga se plaća u obrazovanju i učenju odraslih. Podaci nisu kompletni, ali je iz nacionalnih izveštaja jasno da finansiranje obrazovanja i učenja odraslih kao državna obaveza i investiranje u ovu oblast variraju od zemlje do zemlje, u zavisnosti od ideologije, državnog uređenja i raspoloživih resursa. Većina država finansira obrazovanje kao „drugu šansu,“ uključujući opismenjavanje i unapređenje veština nezaposlenih kroz različite centralizovane i necentralizovane kanale. U cilju podsticanja pojedinaca da investiraju u sopstveno učenje, pojavljuju se planovi koji su vođeni potražnjom, a koje finansira država, socijalni partneri ili mešoviti fondovi, pri čemu se investicija usmerava direktno ka učeniku umesto ka provajderima usluga, i to pre svega za stručno usavršavanje. U većini zemalja ne postoji egzaktna dokumentacija o javnim državnim investicijama u neformalno obrazovanje i učenje odraslih. Finansiranje iz višestrukih izvora – propisanih zakonom, onih koji nisu obuhvaćeni zakonom, privatnih, filantropskih i izvora koje diktira potražnja, postalo je standard u

neformalnom obrazovanju i učenju odraslih. Nivoi finansiranja značajno variraju a participacija u obrazovanju i učenju odraslih ima tendenciju samofinansiranja, osim u slučajevima pojedinaca koji su pripadnici socijalno ili ekonomski marginalnih grupa. Manjak planova vođenih potražnjom za neformalno obrazovanje i učenje odraslih koje nije vezano za rad i zapošljavanje, jedna je od glavnih problematičnih tačaka za veliki broj edukatora u oblasti obrazovanja odraslih u regionu, koji i dalje smatraju da je finansiranje civilnog društva u cilju razvoja socijalnog kapitala podjednako važno kao i ulaganje u razvoj ljudskog kapitala, ako ne i važnije od njega.

## **Participacija u obrazovanju i učenju odraslih**

Povećanje participacije u obrazovanju i učenju odraslih najveći je izazov u ovim zemljama. Realnost je takva da se najveći deo učenja odraslih odvija van formalnog okruženja, u obliku neformalnog i informalnog učenja. Zato je obrazovanje i učenje odraslih pre učenje odraslih nego institucionalizovano obrazovanje odraslih. Većina zemalja se fokusira na odrasle iz marginalnih grupa, pa mnoge države, prema svojim kapacitetima, podržavaju neformalno obrazovanje u cilju obuhvata osoba „u riziku“. U svojim naporima da odgovore na pritisak vremena i na stalne pritiske koji onemogućavaju participaciju, organizacijom učenja se bave na institucionalnom nivou. Fleksibilnost je ključni organizacioni princip u zemljama koje izveštavaju o kursovima prilagođenim klijentu, nezavisnim prilikama za učenje, usklađenoj pedagogiji, fleksibilnim lokacijama i zakazivanju pogodnih termina za učenje, kao i pružanju adekvatne podrške u učenju. Mnoge zemlje koriste vođenje i savetovanje kako bi promovisale ponovno uključivanje u proces učenja, završavanje kurseva i uspešnu tranziciju na održiv posao.

## **Pružaoци usluga u oblasti obrazovanja i učenja odraslih (provajderi)**

Javne mere podrške koje omogućavaju odraslima da dobiju obavezno i više srednjoškolsko obrazovanje i stručnu kvalifikaciju postoje u skoro svim zemljama na sredini kontinuuma. U određenom broju zemalja odrasli imaju zakonom zagarantovano pravo da pohađaju srednjoškolsko obrazovanje i steknu kvalifikaciju. Opismenjavanje se često smatra neformalnim obrazovanjem, ali može imati podršku i u okviru formalnog sistema. Poslednjih godina, neke zemlje su se fokusirale na razvoj okvira za pružanje usluga opismenja-

vanja, uključujući zakonodavstvo, infrastrukturu i akcione planove. Određeni broj zemalja smatra da njihov nivo pismenosti ne traži nikakve posebne intervencije. Poslodavci su glavni pružaoci usluga stručnog usavršavanja, dok inicijalno stručno osposobljavanje uglavnom obezbeđuje država, najčešće za nezaposlene odrasle osobe, a kao deo aktivnih programa za razvoj tržišta rada. Izazove neformalnom obrazovanju i učenju odraslih predstavljaju sva socijalna, kulturna i politička pitanja. Obuka za sticanje veština u oblasti informacionih tehnologija i komunikacije, kao i digitalnih kompetencija, deo je formalne i neformalne ponude u oblasti obrazovanja i učenja odraslih, mada se više pojavljuje u neformalnom sistemu. Ponuda obrazovanja u oblasti učenja jezika i kulturnog učenja za imigrante i/ili bazično obrazovanje za manjinske etničke grupe postoji u gotovo svim zemljama.

## **Priznavanje ishoda obrazovanja i učenja odraslih**

Nadnacionalni i nacionalni ciljevi razvoja društva za doživotno učenje stvaraju veliku potražnju za koherentnijim i fleksibilnijim sistemima kvalifikacije. U samoj Evropi, Evropski okvir kvalifikacija (EQF) vodi i stimuliše razvoj, a vlade odgovaraju razvojem nacionalnih i/ili regionalnih okvira kvalifikacije. Pokret za validaciju ishoda učenja nezavisnu od toga kada, gde ili kako su postignuti ishodi, sve je snažniji. Uopšteno gledajući, program validacije se rukovodi stručnim obrazovanjem i sektorom obuke kao sredstvima za unapređivanje veština svih pojedinaca, firmi i društva. Postoji zabrinutost u neformalnom sektoru obrazovanja i učenja odraslih da validacija može dovesti do direktne aplikacije akreditacionih sistema na neformalno učenje, kao što se već događa, što može dovesti do još većeg smanjenja učenja koje ne donosi nikakve sertifikate. Pored toga, sve je jasnije da mere koje promovišu jednaku distribuciju obrazovanja i njegovih dobitaka najčešće budu od koristi onima koji su već relativno dobrog obrazovnog nivoa. Štaviše, kretanje ka validaciji neformalnog i informalnog učenja postavlja prilično velike izazove – tehničke, kulturne i političke – i to u mnogim zemljama.

## **Kvalitet obrazovanja i učenja odraslih**

Povećanje efikasnosti obrazovanja i obuke putem povećanja standarda kvaliteta jedna je od najvažnijih tema u mnogim zemljama. U školama koje su deo formalnog sistema ili visokoškolskim ustanovama gde postoji obrazovanje i učenje odraslih, primenjuju se mere osiguranja kvaliteta tih institucija. Zabri-

nutost za kvalitet od strane države ima svoje posledice na stručno usavršavanje na radnom mestu. Izveštaji opisuju mnogo širi dijapazon pristupa osiguranju kvaliteta u sistemu formalnog obrazovanja i učenja odraslih nego neformalnog obrazovanja. Međutim, mnoge zemlje nisu razvile adekvatne indikatore uspeha ili postavile odgovarajuće uslove za prikupljanje potrebnih podataka, što je rezultiralo teškoćama u merenju opšteg kvaliteta i uticaja aktivnosti u oblasti obrazovanja i učenja odraslih.

Profesionalni razvoj zaposlenih ključna je komponenta za osiguranje kvaliteta obrazovanja i učenja odraslih. Malo pažnje pridaje se definisanju sadržaja i procesu inicijalnog osposobljavanja za zaposlene u formalnom sistemu obrazovanja i učenja odraslih, a još manje za zaposlene u neformalnom sistemu. Dok stručno usavršavanje i razvoj preovlađuju u odnosu na osnovni profesionalni razvoj, on ostaje rasparčan i *ad hoc*. Poseban akcenat se stavlja na obrazovanje odraslih kao disciplinu u visokom obrazovanju, i to na postdiplomskom nivou, u formi akademske discipline i/ili kontinuiranog profesionalnog razvoja. Većina ovih zemalja nema jasan pogled na standardne kompetencije i veštine koje su potrebne kako bi se ispunili profesionalni zadaci obrazovanja i učenja odraslih, delom i zbog raznovrsnosti ove oblasti. Mali broj zemalja je razvio profile kompetencija za zaposlene u obrazovanju i učenju odraslih, dok se neke zemlje odvajaju od ideje „profila“ i „profesije“ i idu ka ideji „profesionalizacije“ i razvoju „profesionalizma“ u obrazovanju i učenju odraslih. Evropska komisija će razviti standarde za profesionalce za učenje odraslih 2009. godine.

## Istraživanje u obrazovanju i učenju odraslih

Širina i opseg istraživanja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih su ograničeni. Postoji goruća potreba za poboljšanjem istraživačke infrastrukture i istraživačkog instrumentarija, kako bi se uvećala količina, kvalitet i uticaj istraživanja obrazovanja i učenja odraslih i povećao kvantitet i kvalitet njegovih ishoda.

## Preporuke

Jasno je da se obrazovanje i učenje odraslih u većini zemalja u regionu suočava sa izazovima u svim dimenzijama politike, zakonodavstva, upravljanja, finansiranja, participacije, pružanja usluga, priznavanja, kvaliteta i istra-

živanja. Imajući u vidu potrebu povećanja kvaliteta i kvantiteta obrazovanja i učenja odraslih, sledeće preporuke upućene su članicama UNESCO-a u regionu, kao i učesnicima pripremnog regionalnog sastanka u Budimpešti.

Mesto obrazovanja i učenja odraslih u strategijama i okviru doživotnog učenja mora biti ojačano i mora se obezbediti veća podrška obrazovanju i učenju odraslih kao jednom od ključnih faktora za promociju ekonomskog razvoja i socijalne kohezije. Posledice ove tendencije ka planskoj promeni sa obrazovanja i učenja odraslih na učenje odraslih treba pratiti, kako bi se odgovorilo na negativne efekte koji se mogu pojaviti.

Moramo se više koncentrisati na razvoj koherentnih politika za obrazovanje i učenje odraslih, a naročito na implementaciju politika. Zajednički prostor između relevantnih politika mora biti unapređen. Neophodno je uvesti zakonodavstvo koje promovise i podržava obrazovanje i učenje odraslih, ali treba imati na umu da samo zakonodavstvo ne može da dovede do značajno bolje ponude obrazovanja i učenja odraslih.

Pitanje rukovođenja mora se rešavati imajući u vidu stvaranje lokalnih, regionalnih i nacionalnih okvira, struktura i partnerstava koji su neophodni za razvoj, koordinaciju, finansiranje, pružanje usluga, menadžment kvaliteta i praćenje obrazovanja i učenja odraslih.

Posebno treba promovisati i podržavati uključivanje civilnog društva u upravljanje. Ključni akteri, naročito državne službe i poslodavci, treba da povećaju finansiranje obrazovanja i učenja odraslih u formalnom, neformalnom i informalnom obliku, kako bi dostigli civilne, socijalne i političke i ekonomske ciljeve. Kao dodatak, neophodno je postaviti regulatorne i institucionalne mere koje doprinose povećanju investicija u nižim nivoima vlasti od strane preduzeća, civilnog društva i individua. Specifikovanje referentnih tački i standarda za praćenje napretka je ključno.

Neophodno je preduzeti potrebne korake kako bi se povećao obim ponude u obrazovanju i učenju odraslih. Treba promovisati nepristrasnu raspodelu usluga obrazovanja i učenja odraslih i podržati konkretne mere za prevazilaženje barijera i podsticanje participacije, posebno među odraslima koji imaju najmanje šanse da se uključe zbog svog početnog obrazovnog i stručnog nivoa, statusa na tržištu rada, geografske lokacije, godina, pola, rase ili etničke pripadnosti.

Obrazovanje i učenje odraslih koje finansira država treba obezbediti kroz državne mreže lokalnih, fleksibilnih okruženja za učenje odraslih kao deo



institucionalnih službi, u cilju očuvanja socijalne kohezije, ekonomskog razvoja i jednakih mogućnosti na nacionalnom i lokalnom nivou.

Ključni akteri treba da razvijaju i podržavaju sve elemente ponude obrazovanja i učenja odraslih – „drugu šansu“, sticanje kvalifikacija na nivou srednje škole ili više škole, stručno obrazovanje i obuku, obrazovanje u oblasti društvenih nauka za odrasle i tercijalno obrazovanje odraslih.

Neophodno je promovisati povećanje koherentnosti međusobnih odnosa ovih elemenata ponude između formalnog, neformalnog i informalnog sistema učenja i okruženja. Mora se promovisati i podržavati fokus na ključne kompetencije u dijapazonu usluga koje nudi obrazovanje i učenje odraslih i mora se dati prioritet razvoju politika u čijem su centru odrasli i sama praksa.

Moraju se razvijati i održavati kontinuirani sistemi karijernog vođenja kao deo efikasne podrške učenju i kao osnova za uspeh, transfer i napredak u okviru obrazovanja i učenja odraslih.

Treba ubrzati priznavanje učenja koje se odigralo bilo kada, bilo gde i na bilo koji način, u okviru opšteg sistema kvalifikacija, uključujući validaciju neformalnih i informalnih ishoda učenja kao dodatnu vrednost učenju i stimulaciji participacije i napretka.

Moraju se pratiti posledice validacije neformalnog i informalnog učenja. Uzimajući u obzir razvoj profila kompetencija za zaposlene u oblasti obrazovanja i učenja odraslih, sistemski pristup inicijalnom obrazovanju, stručnom usavršavanju i razvoju zaposlenih kako bi se omogućila „profesionalizacija“, ključno je ubrzavanje razvoja politika, struktura i mera koje se odnose na pitanje kvaliteta ishoda.

Sveobuhvatni sistemi prikupljanja podataka moraju se postaviti tako da predstave osnovne podatke, odrede referentne tačke i standarde, prate napredak, evaluiraju uspeh i povećavaju opštu vidljivost obrazovanja i učenja odraslih. U cilju promocije rezultata istraživanja obrazovanja i učenja odraslih, kao i njegove diseminacije i primene, pojavljuje se jasna potreba za razvojem istraživačke infrastrukture i jakih mehanizama za obavljanje i diseminaciju istraživanja i, kao veoma važno, za promocijom koristi od ovakvih istraživanja za razvoj politike i njenu implementaciju.

## Reference

- European Commission (2001). Communication from the Commission. *Making an European area of lifelong learning a reality* [COM (2001) 678 final].
- [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf)
- European Commission (2006). Communication from the Commission. *Adult learning: It is never too late to learn* [COM (2006) 614 final]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2007). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Adult learning: It's always a good time to learn* [COM (2007) 558 final].
- [http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf)
- Higham, M. (2006). *How to maintain and improve competence in work*. Powerpoint presentation 29 September 2006 on behalf of UNICEF, The Voice of Business in Europe.
- Knoll, J. H (2005). Adult Education – Continuing Education – International Dimensions – Or: What are the General Characteristics and the Common Core of Adult and Continuing Education? *Adult Education and Development* 64/2005. Bonn: IZZ/DVV.
- [www.iizdvv.de/index.php?article\\_id=252&clang](http://www.iizdvv.de/index.php?article_id=252&clang)
- Medel-Añonuevo, C. (Ed.) (2003). *Lifelong Learning Discourses in Europe*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- UNESCO Institute for Education (1997a). *Hamburg Declaration*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Prevela: Marijana Todorović

# ***ANDRAGOGIJA U SVETU***

---



# INSTITUT ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH RUSKE AKADEMIJE OBRAZOVANJA

Institut za obrazovanje odraslih Ruske akademije obrazovanja u Sankt Petersburgu predstavlja jedan od najstarijih i najvećih centara za istraživanje obrazovanja odraslih u svetu. Od 2007. godine, ovaj Institut dobio je status baze za razvoj koncepcije obrazovanja odraslih u zemljama Zajednice nezavisnih država (bivše sovjetske republike bez baltičkih država). Zbog navedenih karakteristika, potreban je nešto širi osvrt na istoriju i sadašnji rad ovog Instituta.

Pokret obrazovanja odraslih u predrevolucionarnoj Rusiji dobio je snažan zamajac održavanjem Prvog kongresa delatnika narodnih univerziteta Rusije 1908. godine u Sankt Petersburgu i Prvog kongresa narodnog obrazovanja u Moskvi 1911. godine. Tada su, zaslugom J. N. Medinskog i drugih ruskih teoretičara obrazovanja, formulisani osnovni principi obrazovanja odraslih: 1) *kulturnocentričnost*, odnosno socijalna usmerenost – obrazovanje odraslih vidi se kao važan faktor ekonomskog i duhovnog razvoja društva; opšte obrazovanje odraslih treba da bude osnova njihovog specijalnog, profesionalnog obrazovanja; 2) *antropocentričnost*, usmerenost obrazovanja odraslih na aktivnost i samodelatnost ličnosti; na ovom principu zasnivan je i naučni i filozofsko-humanistički karakter sadržaja obrazovanja odraslih; 3) *svetovni* (laički) karakter obrazovanja odraslih; 4) *opštedostupnost* obrazovanja odraslih; 5) *demokratski, humanistički karakter* nastavnog procesa u obrazovanju odraslih; 6) obezbeđivanje *diferenciranih formi* obrazovanja odraslih za različite slojeve stanovništva; 7) oslonac na *samoobrazovanje i koordinacija* delovanja obrazovnih i kulturno-prosvetnih ustanova; 8) *princip društvenosti*, kojim se naglašava široko učešće društvenih organizacija u obrazovanju odraslih, kao i autonomija ustanova za obrazovanje odraslih i 9) *finansiranje obrazovanja odraslih iz lokalnih i državnog budžeta*. Medinski se suprotstavlja tada široko rasprostranjenom korišćenju termina „vanškolsko obrazovanje“ za obrazovanje odraslih, tvrdeći da se ovim terminom izražava nerazumevanje celovitosti obrazovnog procesa. Istovremeno, on izdvaja pet tipova škola za obrazovanje odraslih: 1) škole opismenjavanja, 2) dopunski kursevi, 3) profesionalni kurse-

vi, 4) dopunske škole i 5) narodni univerziteti. Narodni univerziteti, zaslugom u prvom redu A. L. Šanjavskog, već su delovali u 16 gradova Rusije sa odeljenjima za visoko obrazovanje odraslih i naučno-popularizatorskim odeljenjima (koja su odgovarala srednjim školama). U ovom periodu, Medinski postavlja osnove nove, specijalne nauke o obrazovanju odraslih – andragogije.

Nakon Oktobarske revolucij, rad na obrazovanju odraslih nastavljen je i intenziviran. U Petrogradu je 1918. godine osnovan Institut za vanškolsko obrazovanje sa primarnom funkcijom obrazovanja kadrova za rad sa odraslima, pokrenut je i časopis „Vanškolsko obrazovanje” i održan Prvi sveruski kongres za vanškolsko obrazovanje (1919). Tokom dvadesetih godina publikovan je i veći broj teorijskih radova posvećenih obrazovanju odraslih. Njihovi autori se slažu u tome da se principi didaktike masovne škole ne mogu efikasno primeniti u obrazovanju odraslih, ali je razvoj teorije obrazovanja odraslih objektivno bio ograničen „embrionalnim“ stanjem sovjetske sociologije, razvojne i socijalne psihologije, socijalne pedagogije, ergonomije itd. Ipak, dvadesete godine XX veka predstavljale su zlatan period sovjetske andragogije u odnosu na tri naredne decenije.

Pitanja teorije i istraživanja obrazovanja odraslih vratiće se na dnevni red tek krajem pedesetih i početkom šezdesetih godina. Pri Akademiji pedagoških nauka osnovan je 1960. godine, pod rukovodstvom Anatolija Viktoroviča Darinskog, Naučno-istraživački institut večernjih i vanrednih opšte-obrazovnih srednjih škola. To je bio, ističu ruski autori, prvi naučni institut u svetu posvećen sistematskoj razradi teorijskih osnova obrazovanja odraslih na interdisciplinarnoj osnovi. U prvoj etapi rada, Institut je najveću pažnju poklanjao pitanjima osnovnog obrazovanja radničke omladine i odraslih u večernjim školama, da bi tokom sedamdesetih i osamdesetih godina, u skladu sa promenjenim nazivom u Institut za opšte obrazovanje odraslih, bio razvijen širok dijapazon istraživanja, koja su obuhvatala izučavanje istorije obrazovanja odraslih, pitanja usavršavanja vanrednog obrazovanja odraslih i razvoja didaktike obrazovanja odraslih, probleme školskog obrazovanja odraslih, razvoj obrazovanja i usavršavanja pedagoškog i andragoškog kadra itd. U prvoj etapi rada Instituta sproveden je veći broj istraživanja motivacije za vanredno obrazovanje i efekata nastavnog procesa u školama za obrazovanje odraslih. Publikovan je i veći broj radova iz predmetnih metodika u obrazovanju odraslih (nastava stranih jezika, na primer). Naročita pažnja posvećena je socijalnoj ulozi obrazovanja odraslih i istraživanju položaja i karakteristika ličnosti odraslog u obrazovnom procesu.

Fundamentalni karakter za razvoj teorije obrazovanja odraslih u bivšem Sovjetskom Savezu imala su istraživanja psihologije odraslih kojima je rukovodio znameniti ruski psiholog Boris Gerasimovič Ananjev (1907-1972), osnivač lenjingradske psihološke škole ili škole antropološke psihologije. Istraživanje *Razvoj saznajnih psihičkih funkcija odraslih i optimalni uslovi njihove obuke*, kojim je obuhvaćena populacija od 18 do 60 godina života započeto je 1966. godine, a rezultati su saopšteni u četvorotomnoj studiji *Razvojna psihologija odraslih, teorija i primena* (1971) i u knjizi *Razvoj psihofizioloških funkcija odraslih ljudi* (1972). Osnovni nalazi istraživanja ukazali su na to da nivo funkcionalnog razvoja intelekta na različitim etapama uzrasne evolucije odraslih ostaje dovoljno visok i da se ne nalaze nikakvi nagli prekidi ovih funkcija (osim u patološkim slučajevima). Dobijeni rezultati su ukazali i na „heterohronost“, odnosno neravnomernost razvoja psihičkih funkcija odraslih. U određenim etapama odraslog uzrasta bržim tempom se razvija pamćenje, a u drugim etapama mišljenje. Sa uzrastom su pojedine psihičke funkcije sve koordiniranije, što vremenom omogućava i kompenzaciju ranije slabije razvijenih funkcija. Sledeći doprinosi Ananjeva teoriji obrazovanja odraslih odnose se na njegovu *akmeologiju* i teoriju radne sposobnosti. On se osobito bavio fenomenom čovekove zrelosti, odnosno zakonomernostima i mehanizmima dostizanja optimalnog psihosocijalnog nivoa (*acme*) u razvoju ličnosti. Akmeologija kao interdisciplinarna oblast proučavanja formiranja zrele ličnosti naročito doprinos pruža andragogiji kao pouzdana osnova za razvoj teorije profesionalnog osposobljavanja, naglašeno je na naučnom skupu posvećenom stogodišnjici Ananjevovog rođenja u Institutu za obrazovanje odraslih RAO 2007. godine.

Tokom devedesetih, nestanak sovjetskog sistema obrazovanja znatno je pogodilo i oblast obrazovanja odraslih. Period devedesetih predstavljao je vreme iščezavanja brojnih institucija koje su se bavile obrazovanjem i prosvetivanjem odraslih, ali i iščezavanja mitova negovanih u sovjetskom periodu, recimo onog po kome je Sovjetski Savez smatran prvom i jedinom zemljom u kojoj je iskorenjena nepismenost. U okviru transformisane Ruske akademije obrazovanja organizovan je današnji Institut za obrazovanje odraslih, koji je u saradnji sa UNESCO-om pokrenuo projekat istraživanja funkcionalne nepismenosti odraslih u Rusiji i projekat „Obrazovanje odraslih u uslovima tržišne privrede“.

Od 1997. godine, Institutom za obrazovanje odraslih Ruske akademije obrazovanja rukovodi Vladimir Ivanovič Podobed. Funkcija instituta je sprovođenje fundamentalnih i primenjenih istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih i specijalističko obrazovanje andragoga. Rad Instituta za obrazovanje odra-

slih organizovan je u devet naučno-istraživačkih laboratorija: 1) za filozofske i sociokulturne probleme obrazovanja odraslih (oblast istraživanja: filozofska analiza kontinuiranog obrazovanja, filozofski, socijalni i kulturološki problemi obrazovanja odraslih, pitanja motivacije odraslih za nastavu i vaspitanje), 2) za teoriju i tehnologiju opšteg i profesionalnog kontinuiranog obrazovanja odraslih (posebno se bavi i andragoškim obezbeđivanjem procesa kontinuiranog obrazovanja u teorijskom, metodičkom i kadrovskom pogledu), 3) za organizaciono-pravne i socijalno-ekonomske probleme obrazovanja odraslih (istraživanje ekonomske efektivnosti sistema kontinuiranog obrazovanja), 4) za metodologiju, prognoziranje i upravljanje kontinuiranim obrazovanjem, 5) za istraživanje komparativne efikasnosti i kvaliteta sistema obrazovanja odraslih, 6) za koordinaciju naučne i praktične delatnosti u obrazovanju odraslih, 7) za sistemsku analizu i investiciono planiranje zdravstvene zaštite i higijene, 8) za socijalnu psihologiju i porodičnu pedagogiju i 9) za pitanja moralnog, pravnog i profesionalnog vaspitanja i prosvetavanja odraslih. Pri institutu radi Naučna biblioteka (170.000 bibliografskih jedinica), Izdavački i Socijalno-obrazovni centar.

Od značajnijih izdanja, poslednjih godina izdvajaju se monografije i zbornici: četvorotomni zbornik (objavljen u 12 svezaka) *Obrazovanje odraslih na granici vekova: pitanja metodologije, teorije i prakse* (2000-2001), J. I. Ogarrev: *Kontinuirano obrazovanje: osnovni pojmovi i termini – teaurus* (2005), *Praktična andragogija 1 i 2* (u redakciji V. I. Podobeda i A. E. Marona, 2003, 2007). Institut izdaje naučni časopis *Čovek i obrazovanje*, koji izlazi četiri puta godišnje.

U skladu sa promenama naučne politike u savremenoj Rusiji, kojima su Ruska akademija obrazovanja i njeni instituti dobili status državnih naučno-istraživačkih ustanova, isti rang dodeljen je i Institutu za obrazovanje odraslih, koji je od 2007. godine dobio i status osnovne međudržavne organizacije za razvoj obrazovanja odraslih u Zajednici nezavisnih država. To je uticalo i na inoviranu koncepciju kompleksnog programa istraživanja obrazovanja odraslih u periodu 2008-2012. godine. Opšti predmet istraživanja jeste obrazovanje odraslih kao socijalni institut razvoja jedinstvenog životnog prostora. Cilj istraživanja određen je kao razvoj sistema obrazovanja odraslih koji obezbeđuje održiv i inovativan razvoj društva (Rusije i Zajednice nezavisnih država). Osnovna usmerenja istraživanja su: 1) rad na naučnoj osnovi razvoja obrazovanja odraslih u polikulturnoj sredini, 2) obrazovanje odraslih kao ključna ustanova društvenog razvoja, 3) teorijske osnove modelovanja i inovacija u sistemu obrazovanja odraslih, 4) modernizacija modela profesionalne delatnosti



u obrazovanju odraslih i 5) istraživanje odnosa obrazovanja odraslih i kulture. Posebno se ističu sledeće teme istraživanja: metodologija inovacionog razvoja obrazovanja odraslih, razvoj kontinuiranog obrazovanja, socijalne i obrazovne inovacije u upravljanju sistemom obrazovanja odraslih, andragoško obezbeđenje sistema opšteg i profesionalnog obrazovanja i razvoj korporativne kulture andragoga, teorijske osnove projektovanja i upravljanja sistemom kvaliteta obrazovanja odraslih, razvoj motivacione sfere i samorealizacije u profesionalnom obrazovanju, duhovno-moralno vaspitanje odraslih u sistemu kontinuiranog obrazovanja, ekonomsko i zdravstveno obrazovanje stanovništva u uslovima modernizacije profesionalnog obrazovanja. Za dostizanje postavljenog cilja i adekvatnu obradu tema istraživanja potreban je, po mišljenju direktora instituta V. I. Podobeda, intenzivniji rad na teoriji upravljanja sistemom obrazovanja odraslih, na istraživanju kulture profesionalne delatnosti, na razvoju teorije i metodologije andragoških istraživanja kroz analizu i sistematizaciju dosadašnjih, domaćih i inostranih, istraživanja u oblasti andragogije i na razvoju metodologije međunarodne standardizacije i istraživanja kvaliteta obrazovanja odraslih.

Pripremio: Miomir Despotović

# POSTDIPLOMSKE STUDIJE U OBLASTI OBRAZOVANJA NA UNIVERZITETU U NOTINGEMU

*School of Education* u okviru Univerziteta u Notingemu ima dugu tradiciju i široko poznatu reputaciju, ne samo u Velikoj Britaniji već i na međunarodnom nivou. Odlikuje se istaknutim i izvanrednim kvalitetom istraživanja i realizovanja nastave, nudeći širok raspon kurseva – od inicijalnog *teacher traininga*, preko obrazovanja odraslih, obrazovanja za specijalne potrebe, savetovanja, rukovođenja i menadžmenta u obrazovanju, pa do upotrebe informacionih tehnologija u obrazovanju. U okviru *School of Education* deluje i *Centre for the Study of Human Relations*, čiji članovi realizuju različite kurseve na postdiplomskom nivou: *BA in Humanistic Counselling Practice/Studies*, *MA/Diploma/Certificate in Human Relations*, *MA/Diploma/Certificate in Counselling Studies*, *MA/Diploma/Certificate in Counselling Practice*, *MA/Diploma/Certificate in Special Needs*, *MA/Diploma/Certificate in Counselling Children and Young People* i *PG Certificate in Trauma Studies*.

Zahvaljujući stipendijama koje je Univerzitet u Notingemu dodelio određenom broju studenata iz Srbije, a posredstvom Fondacije prestolonaslednika Aleksandra II za obrazovanje i stipendijama Ministarstva za obrazovanje RS, u protekle dve godine i studenti andragogije Filozofskog fakulteta u Beogradu imali su priliku da steknu master diplomu na ovom prestižnom fakultetu. Ovaj prikaz obuhvata iskustva vezana za dva master programa.

## **MA Studije savetovanja (MA in Counselling Studies)**

*MA Studije Savetovanja* je iskustveni kurs koji je zasnovan na humanističkim teorijama ljudskog razvoja i modelima prakse savetovanja. Strukturiran je tako da doprinese razvoju svesnosti, razumevanja i kompetencija vezanih za profesiju savetnika. Svaki modul je usklađen sa ovim ciljem. Modul *Lični i međuljudski razvoj (Personal and Interpersonal development)* fokusira se na razvoj samosvesnosti budućeg savetnika. Cilj modula *Individualno i grupno savetovanje (Individual and Group Counselling)* jeste upoznavanje studenata sa ključnim temama vezanim za savremena istraživanja i praksu u oblasti

mentalnog zdravlja. Modul *Terapeutski modeli (Therapeutic Models)* omogućava sticanje uvida i prakse iz različitih modela savetovanja. Pisanje eseja, koji predstavljaju jedini način ocenjivanja, podrazumeva samorefleksiju, odnosno internalizaciju pitanja i problema o kome se raspravlja, kroz pisanje o duboko ličnom iskustvu, kao i kritičko objašnjenje postojećih teorija, a u vezi sa temom. Proces pisanja je kako intelektualni, tako i duboko emotivni proces, koji doprinosi istinskom razumevanju teme. Ovakav pristup se naročito neguje u jednom od četiri modula *Teorija i istraživanje u savetovanju (Theory and Research in Counselling)*, čiji je cilj da aktivno angažuje studenta u procesu kvalitativnog istraživanja. Na taj način istraživanje nije više set apstraktnih teorijskih koncepata, već postaje življeno iskustvo istraživača.

Način rada na kursu omogućava ne samo usvajanje novih znanja, već (putem razvijanja samosvesnosti i rada na sebi) i razvijanje kompetencija savetnika. Kroz iskustvene aktivnosti studenti su ohrabreni da duboko razmišljaju o sopstvenim vrednostima, pretpostavkama, verovanjima i predrasudama o ljudskoj prirodi i procesu promene. Znanje se ne nameće, već je uloga tutora da formira zajednicu učenja u kojoj ne samo da se diskutuje o teoriji, već se kroz individualni i grupni proces omogućava studentima da razviju kritičko mišljenje, poboljšaju empatiju i emotivno izražavanje. Ovakva metoda učenja je u skladu sa idejom Rodžersove *klijentom usmerene terapije*, na čijim principima je kurs i osmišljen. Naime, za uspešnog savetnika u radu sa klijentom nije ključno da poseduje tehnike, već je bitna njegova celokupna ličnost, kao i to da je odnos taj koji dovodi do promene. Od suštinskog značaja je ideja da ono što znamo, crpimo iz sopstvenih potencijala i iskustva. Lični razvoj je odgovornost učenika, a ne samo edukatora. Tutori podržavaju slobodu izražavanja, prepoznaju potencijale, insistiraju na različitosti i subjektivnosti. Kroz ovakvu podršku otvaraju se vrata kreativnosti i dozvoljeno je biti subjektivan, jer je samo kroz priznavanje faktora Ja moguće približiti se subjektivnoj istini, toliko potenciranoj na kursu *MA Studije Savetovanja*.

## **MA Međuljudski odnosi (MA in Human Relations)**

Međuljudski odnosi u kontekstu ovog kursa nisu izdvojeni fenomen stavljen pod lupu naučne pronicljivosti, nešto daleko od nas samih, što treba razmatrati u okvirima ustaljenih empirijskih pristupa, već su onakvi kakvim ih mi doživljavamo, svakodnevna pojava u kojoj se manje ili više uspešno snalazimo. Tako postaviti stvari znači poći od sebe, razumeti sve ono u nama samima što nas tera na interakciju sa drugima, kao i sve ono što nas koči, oduzima

energiju i ne dozvoljava da u tim odnosima budemo ono što jesmo. Tako se u samoj osnovi kursa javlja iskustveno učenje, kao onaj mehanizam koji omogućava svakom studentu da pronikne u svoje potrebe i motive i dođe u dodir sa sopstvenim Ja. Na taj način učimo da razumemo sebe, a onda i druge.

Kurs je organizovan kroz četiri modula. Najpre, u okviru modula *Self u odnosu sa drugima (The Self in Relationship)*, studenti imaju priliku da steknu znanja vezana za razumevanje self-koncepta i razvijanje ličnog samopouzdanja, upoznaju se sa osnovama komunikacije i posvete se dubljem proučavanju sopstvene uspešnosti u interakciji sa drugim ljudima. Modul *Veštine savetovanja i pomaganja (Counseling and Helping Skills)* omogućava bliže upoznavanje sa odnosom između sebe i druge osobe, razvijajući veštine aktivnog slušanja, empatije, pomaganja i pružanja podrške drugima, kroz usvajanje osnovnih strategija procesa savetovanja. *Proces grupa (The Process Group)* predstavlja intenzivno grupno iskustvo, u okviru kojeg studenti mogu da prate različite aspekte grupne dinamike i razviju senzibilitet za funkcionisanje u malim grupama. Na kraju, četvrti modul *Međuzavisno učenje (Interdependent Learning)* zaokružuje celinu proučavanja međuljudskih odnosa, fokusirajući se na intergrupne odnose, kao i odnos pojedinca prema velikim grupama i institucijama kroz proučavanje kompleksnih pitanja, kao što su: funkcionisanje ljudi u organizacijama, pitanja rukovođenja, demokratičnosti, političkog i socijalnog selfa.

U okviru kursa neguje se lični, ali i kritički pristup. Lična iskustva iz života, kao i zapažanja stečena kroz brojne vežbe i radionice na časovima, izražavaju se i analiziraju putem pisanja eseja, kao zaključnog rada na kraju svakog od modula. Na taj način, sve ono što se može okarakterisati kao subjektivno iskustvo može se putem proučavanja adekvatne literature uporediti sa shvatanjima različitih autora i preispitivati kroz teorijske postavke koristeći narativnu, autobiografsku i brojne druge kvalitativne metode istraživanja, te se na taj način obrađuju neke od ključnih tema koje čine predmet ovog kursa. Ovako koncipiran program predstavlja odgovor na savremenu potrebu čoveka za kompetencijama u oblasti međuljudskih odnosa i pruža relevantnu kvalifikaciju na postdiplomskom nivou, koju u podjednako meri karakterišu lični i profesionalni razvoj u tom domenu, stavljajući akcenat na sve ono što čini autentični odnos između dvoje ili više ljudi.

Pripremilo: Maja Maksimović i Tamara Nikolić Maksić

# INFONET – MREŽA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

InfoNet za obrazovanje odraslih (InfoNet Adult Education) predstavlja evropsku mrežu u oblasti obrazovanja odraslih i doživotnog obrazovanja koja je nastala 2005. godine u okviru projekta „Doživotno učenje – Grundvig 4 (2005-2008/2008-2011)“, koji podržava Evropska komisija sa sedištem u Briselu. InfoNet je mreža koja obezbeđuje informacije o obrazovanju odraslih u većini zemalja Evropske unije, ali i nekim drugim evropskim zemljama. Značajnu podršku u realizaciji projekta pružaju EAEA (European Adult Education Association) i UNESCO. Ova podrška omogućava slobodan protok informacija u oblasti obrazovanja odraslih i doživotnog učenja u evropskim zemljama i na taj način značajno doprinosi izgradnji evropskog obrazovnog prostora.

InfoNet je pre svega usmeren na časopise iz oblasti obrazovanja odraslih. Glavni izvor informacija su 25 urednika i saradnika renomiranih andragoških časopisa, koji istovremeno rade i kao dopisnici InfoNeta. Koordinator InfoNeta, dr Michael Sommer, urednik je nemačkog časopisa *Erwachsenenbildung* (Obrazovanje odraslih) i član jednog od najvećih centara za obrazovanje odraslih u Nemačkoj – *Akademie Klausenhof*. InfoNet obezbeđuje multilingvalnu elektronsku bazu podataka o projektima i aktivnostima u oblasti obrazovanja odraslih koji se realizuju u zemljama EU. Materijali dostupni u ovoj bazi dizajnirani su tako da se lako koriste kao izvor informacija, kako od strane organizacija, tako i pojedinaca zainteresovanih za obrazovanje odraslih. Svi tekstovi su dostupni na engleskom i na originalnom jeziku na kom su napisani i mogu se preuzeti besplatno.

U okviru InfoNeta su dostupni:

- InfoService – sveobuhvatna elektronska baza podataka (vesti, članci, dokumenti, intervjui i dr.), koja sadrži preko 350 priloga;
- InfoLetter – tematske vesti iz oblasti obrazovanja odraslih, koje se pripremaju dva puta mesečno i dostupne su u PDF formatu;
- multilingvalni rečnik sa preko 100 andragoških termina;
- mreža od oko 30 dopisnika;
- organizacije i mreže u oblasti obrazovanja odraslih na nivou Evropske unije i drugih pojedinačnih zemalja.

## InfoNet mreža

InfoNet mrežu čine međunarodne i evropske organizacije, nacionalna društva, univerziteti, fakulteti, obrazovni centri i pojedinci. Iz Srbije učestvuju Društvo za obrazovanje odraslih (Adult Education Society) i časopis Instituta za pedagogiju i andragogiju – Andragoške studije (Andragogical Studies). Neki od članova mreže su:

Regionalne i evropske organizacije:

- Deutscher Volkshochschulverband *dvv international* (German Adult Education Association international, Bonn),
- European Association for the Education of Adults EAEA (Brussels/Helsinki)
- Europabüro für katholische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung (European office for catholic youth and adult education, Brussels)
- Fédération Européenne pour l'Education Catholique des Adulte FEECA (European Federation for catholic Adult Education, Brussels)
- Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande (Nordic Network for Adult Learning)

Nacionalne organizacije:

- AONTAS Irish National Association of Adult Education (Ireland)
- Arbeitsgemeinschaft katholisch sozialer Bildungswerke (Association of Catholic Social Training Centres, Germany)
- Dansk Folkeoplysnings Samråd (DFS, Danish Adult Education Association, Denmark)
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V (DEAE, German Association for Ecumenical Adult Education, Germany)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE, German Institute for Adult Education, Germany)
- Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (Association of Catholic Adult Education in Austria, Austria)
- Kansanvalistusseura KVS Foundation (Adult Education Foundation, Finland)
- Kansalais- ja työväenopistojen liitto (KTOL, Association of Adult Education Centres, Finland)

- Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet National (Institute of Vocational and Adult Education, Hungary)
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE, Catholic Federal Association for Adult Education, Germany)
- Lietuvos suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras (LSŠA, Lithuanian Centre for Adult Education and Information, Lithuania)
- Mtü Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsatsioon (ANDRAS, NGO Association of Estonian Adult Educators, Estonia)
- National Institute of Adult Continuing Education (NIACE, UK)
- Katolikus Ifjúsági és Felnőttképzési Szövetséget (Catholic Youth and Adult Education Association, Hungary)
- Suomen Kansanopistoyhdistys sy Finnish (Folk High School Association, Finland)
- Syndesmos Ekpaidefsis Enilikon (MKO, Association For Adult Education, Greece)
- Voksenopplæringsforbundet Norwegian (Association for Adult Education, Norway)

Univerziteti, obrazovni centri, društva i pojedinci:

- Akademie Klausenhof (Germany)
- Associazione Obiettivo Napoli Onulus (Naples Objective Association, Italy)
- Azzjoni Nazzjonali (National Action, Malta)
- Die Berater (consultant, Austria)
- Spectrum Gelderland Centrum Maatschappelijke Ontwikkeling (Spectrum centre for Social Development, Netherlands)
- Studieförbundet Riksförbundet (The Study Promotion Association, Sweden)
- Universitatea Populara Ion I. Dalles (Popular University Ion I. Dalles, Romania)
- Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna "Ignatianum" (The University School of Philosophy and Education "Ignatianum", Poland)
- Renée David Aeschlimann (Journalist, France)
- Gokcen Camliyurt (Journalist, Turkey)
- Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB, Swiss Federation for Adult Learning, Switzerland)
- Društvo za obrazovanje odraslih (Adult Education Society, Serbia; Journal: Andragogical Studies)

U okviru InfoNeta dostupne su sledeće elektronske baze podataka:

- InfoService
- Časopisi u oblasti obrazovanja odraslih
- Terminologija – multilingvalni rečnik ključnih termina u oblasti obrazovanja odraslih.

## Infoservis

Infoservis za obrazovanje odraslih (InfoService Adult Education – EISAE) organizovan je februara 2006. godine u cilju razmene informacija između redakcija časopisa, izdavača i eksperata u oblasti obrazovanja odraslih u zemljama EU. Obezbeđuje nacionalne i međunarodne izveštaje, prikaze knjiga, naučne radove i druge materijale u oblasti obrazovanja odraslih koji se objavljuju u časopisima, revijama i drugim periodičnim publikacijama. Izvori ovih članaka su oko 30 izdavača časopisa i saradnika iz evropskih zemalja, koji obezbeđuju preko 350 priloga godišnje (adresa: [www.infonet-ae.eu](http://www.infonet-ae.eu)).

## InfoLetter

InfoLetter je elektronski servis koji je u okviru InfoNeta ponuđen od oktobra 2007. godine. Servis obezbeđuje novosti u oblasti obrazovanja odraslih, koje se prikupljaju dva puta mesečno. InfoLetter je dostupan u PDF formatu i ima preko 1000 pretplatnika.

InfoLetter je tematski organizovan. Npr. u toku 2008. godine „pokrivene“ su sledeće tematske oblasti: Nauka (februar), Aktuelni razvoj (april), Evropski projekti (jun), Najbolje priče (avgust), Nezaposlenost (oktobar), Kreativnost (decembar).

### Statistički podaci o broju korisnika za period avgust 2007 – avgust 2008. godine

Tematske grupe	Broj korisnika
Najbolje priče (avgust, 2008)	441
Evropski projekti (jun, 2008)	486
Aktuelni razvoj (april, 2008)	1888
Nauka (februar, 2008)	1344
Dobra praksa (decembar, 2007)	340
Politika finansiranja (oktobar, 2007)	471
Građansko društvo (avgust, 2007)	37



## Terminologija – multilingvalni rečnik

InfoNet obezbeđuje bazu od 111 pojmova i definicija koje se najučestalije koriste u oblasti obrazovanja odraslih i koje su date na ukupno 12 jezika.

### Izvod iz rečnika andragoških pojmova – Infonet

<b>Engleski</b>	<b>Nemački</b>	<b>Francuski</b>
<b>education of adult educators</b>	Ausbildung Erwachsenenbildner	formation des éducateurs d'adultes
<b>non-formal adult education</b>	nicht-formale Erwachsenenbildung	
<b>citizenship education</b>	Politische Bildung	éducation citoyenne
<b>residential adult education centre</b>	Heimvolkshochschule	
<b>adult education centre</b>	Volkshochschule	université populaire
<b>informal learning</b>	informelles Lernen	apprentissage informel
<b>formal learning</b>	formales Lernen	apprentissage formel
<b>non-formal learning</b>	nicht-formales Lernen	apprentissage non formel
<b>distance education/ learning</b>	E-learning	enseignement à distance/e-learning
<b>Engleski</b>	<b>Švedski</b>	<b>Finski</b>
<b>education of adult educators</b>	utbildning av vuxenutbildare	aikuisopettajien koulutus
<b>non-formal adult education</b>	folkbildning	vapaa sivistystyö
<b>citizenship education</b>	medborgarutbildning	kansalaiskasvatus
<b>residential adult education centre</b>	folkhögskola	kansanopisto
<b>adult education centre</b>	arbetar- och medborgarinstitut (Finland), Folkhögskola	kansalais- ja työväenopisto
<b>informal learning</b>	informellt lärande	vapaamuotoinen oppiminen
<b>formal learning</b>	formellt lärande	tutkintotavoitteinen opiskelu
<b>non-formal learning</b>	icke-formellt lärande	vapaa sivistystyö
<b>distance education/ learning</b>	distansutbildning	etäopiskelu

<b>Engleski</b>	<b>Španski</b>	<b>Danski</b>
<b>education of adult educators</b>	formación para educador de adultos	uddannelse voksenundervisere
<b>non-formal adult education</b>		
<b>citizenship education</b>	educación cívica	medborgeruddannelse
<b>residential adult education centre</b>	centro de educación de adultos en régimen de internado	folkehøjskole
<b>adult education centre</b>	centro de educación de adultos	Voksenundervisningscenter
<b>informal learning</b>	aprendizaje informal	uformel læring
<b>formal learning</b>	aprendizaje formal	formel undervisning
<b>non-formal learning</b>	aprendizaje no formal	ikke-formel læring
<b>distance education/ learning</b>	educación a distancia	fjernundervisning
<b>Engleski</b>	<b>Italijanski</b>	<b>Mađarski</b>
<b>education of adult educators</b>	formazione professionale per gli specialisti nella formazione degli adulti	felnőttoktatók képzése
<b>non-formal adult education</b>		nem formális felnőttképzés
<b>citizenship education</b>	Scienze politiche	állampolgárrá nevelés
<b>residential adult education centre</b>		helyi felnőttképzési központ
<b>adult education centre</b>	Centro di istruzione per adulti	felnőttoktatási központ
<b>informal learning</b>	Apprendimento informale	informális tanulás
<b>formal learning</b>	Apprendimento formale	iskolarendszerű tanulás
<b>non-formal learning</b>	Apprendimento informale	nem formális tanulás
<b>distance education/ learning</b>	Apprendimento a distanza	távoktatás/távtanulás

Engleski	Poljski	Holandski
<b>education of adult educators</b>	kształcenie nauczycieli osób dorosłych	opleiding opleider volwassenen
<b>non-formal adult education</b>		
<b>citizenship education</b>	Edukacja polityczna	Politieke opleiding
<b>residential adult education centre</b>	Lokalne centrum kształcenia dla dorosłych	Residentiële volksuniversiteit
<b>adult education centre</b>	Centrum kształcenia dla dorosłych	Volksuniversiteit
<b>informal learning</b>	Edukacja nieformalna	Informeel leren
<b>formal learning</b>	Edukacja formalna	Opleiding met formeel diploma
<b>non-formal learning</b>	Edukacja niesformalizowana	Opleiding zonder formeel diploma
<b>distance education/ learning</b>	E-learning	E-learning

## Časopisi u oblasti obrazovanja odraslih (Journals on Adult Education)

Elektronska baza *Časopisi u oblasti obrazovanja odraslih* (Journals on Adult Education) pokriva ukupno 83 nacionalna časopisa. Pretraživanje časopisa organizovano je na taj način što se najpre preko karte Evrope ulazi u pojedinačnu državu, a potom dobija lista štampanih i elektronskih časopisa i revija. Preko ove baze korisnici mogu da dođu do elektronske forme časopisa u Velikoj Britaniji (*United Kingdom Concept, Insight, Electronic Journal of e-Learning, Journal of Vocational Education and Training, Adults Learning, Education and training, International Journal of Lifelong Learning, Convergence, Journal of Adult and Continuing Education*), Nemačkoj (*Erwachsenenbildung und Entwicklung, Außerschulische Bildung, Dis.kurs, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Hessische Blätter für Volksbildung, Forum Erwachsenenbildung, International Review of Education, Aksb-inform*), Francuskoj (*Educacion Permanente, Actualité de la formation permanente (AFP), Savoirs, Le Savoir Partagé, Les Idées en Mouvement, ALSIC, Inffo Flash - L'information sur la information*) i ostalim evropskim zemljama, uključujući i Tursku.

Pripremila: Katarina Popović

## AONTAS KONFERENCIJA – INTERKULTURNI DIJALOG

Kao jedna od aktivnosti kojima je obeležena 2008. godina (koja je u zemljama Evropske unije proglašena Godinom interkulturalnog dijaloga), 21. oktobra u pitoresknom mestu Malahajd pored Dablina organizovana je evropska konferencija posvećena odnosu interkulturalnog dijaloga i obrazovanja odraslih. Koordinator projekta *2008 – Godina interkulturalnog dijaloga* je Irski nacionalni savetodavni komitet za rasizam i interkulturalizam (National Consultative Committee on Racism and Interculturalism – NCCRI).

Organizator konferencije u Dablinu bila je irska nacionalna organizacija za obrazovanje odraslih AONTAS. Sam naziv organizacije, ustanovljene 1969. godine, zapravo je akronim. Pun naziv organizacije na irskom jeziku jeste „Aos Oideachais Naisiunta Tri Aontu Soarlach”, odnosno „Nacionalno obrazovanje odraslih putem dobrovoljnog udruživanja”.

Ciljevi konferencije bili su da se sveobuhvatno sagleda koncept interkulturalnog dijaloga u zemljama EU, sa posebnim osvrtom na ulogu interkulturalnog dijaloga u Irskoj, da se ukaže na ulogu obrazovanja odraslih u promovisanju interkulturalnog dijaloga, predstave primeri dobre prakse i sagledaju perspektive daljeg rada na razvijanju interkulturalnog dijaloga kroz različite forme obrazovanja odraslih.

Konferenciju su organizovali Marian Dafi, predsednik AONTAS-a, Šin Hogej, Ministar za doživotno obrazovanje Irske i Filip Vat, direktor NCCRI. Plenarnom sesijom rukovodila je Berni Brejdi, direktor AONTAS-a. U okviru konferencije su organizovane dve plenarne sesije – „Za interkulturalizam je potreban dijalog, a ne monolog” i „Uloga obrazovanja odraslih u promovisanju interkulturalnog dijaloga”.

Rad učesnika konferencije organizovan je u diskusionim grupama vezanim za temu „Povezivanje teorije i realnosti interkulturalnog obrazovanja”. U okviru diskusionih grupa, između ostalih su učestvovali: Džo Merdajf – „Uključivanje izolovanih pojedinaca i uloga obrazovanja odraslih” (predstavljen je interesantan rad organizacije *Men Alone In No-man's-land* – MAIN), Rozmari Or – „Razvijanje kompetencija za interkulturalni dijalog u irskom zdravstvenom sistemu”, Viktor Robinson – „Irske prekogranične inicijative u oblasti obra-

zovanja" (projekat koji ima za cilj da pomogne razvijanje poverenja između protestanata i katolika na severnim granicama Irske), Meri Neli – „Stari i interkulturalna razmena" (projekat učenja engleskog jezika), Paulina Enajs – „Ženske grupe stavljaju interkulturalni dijalog u akciju" (iskustva projekata razmene preko uzajamnih poseta u Irskoj) i dr.

Pripremila: Katarina Popović

## NAGRADA GRUNDTVIG ZA 2008. GODINU

Na ovogodišnjoj Generalnoj skupštini EAEA (European Association of Education for Adults), koja je održana 20. oktobra u Irskoj, dodeljene su nagrade Grundvig za 2008. godinu. Na skupštini je prisustvovalo preko 80 predstavnika različitih organizacija i društava iz oblasti obrazovanja odraslih.

Tema nagrade Grundvig za 2008. godinu bila je „Interkulturni dijalog u neformalnom učenju i obrazovanju odraslih“. Nagradu je po prvi put uručila osoba ovako visokog ranga: predsednica Irske Meri MekAlis održala je nadahnut govor i dodelila nagrade u dve zasebne kategorije – evropski transnacionalni projekti i projekti izvan EU.

U kategoriji evropskih projekata, nagradu Grundvig dobio je projekat grupe ROC Tilburg iz Holandije. Nuradin Eradi i Roland Kleg, koordinatori projekta, primili su nagradu u ime grupe ROC Tilburg za projekat „Integracija profesionalnog iskustva u Turskoj“ (*Benim Adim Einar*). Reč je o projektu u koji je bilo uključeno 23 eksperta iz 8 evropskih zemalja. U osnovi projekta je ideja da se sagledaju izazovi i poteškoće integracije emigranata putem sakupljanja i analize njihovih iskustva. Cilj projekta je bio da ukaže na činjenicu da integracija nije jednostran proces, da su za integraciju potrebne obe strane i da se otvori pitanje kako da komuniciramo sa drugačijim kulturama. Grupa učesnika projekta iz evropskih zemalja boravila je jedno vreme u malim mestima u Turskoj i učestvovala u programu integracije u koji su bili uključeni emigranti u njihovim zemljama. Program se odnosio na učenje jezika i ovladavanje socijalnim veštinama, a iskustvo učesnika projekta dokumentovano je u DVD formi. Film koji je nastao kao rezultat projekta prikazan je u preko 17 evropskih zemalja.

U međunarodnoj kategoriji, nagradu je dobila nevladina organizacija Pusat Komang iz Malezije za projekat „Obrazovanje protiv rasne i etničke diskriminacije“. U ime grupe Pusat Komang nagradu je primio Džerald Jozef. Malezija je zemlja sa visokim nivoom rasne i etničke diskriminacije, a politički sistem u ovoj zemlji dodatno otežava rešavanje ovog problema. NVO Pusat Komang ima za cilj da stvori prostor za slobodan dijalog o problemima diskriminacije i borbu protiv nje, da podigne svest o uticaju diskriminacije na svakodnevni život ljudi i njihove stavove i da razvije obrazovne programe koji mogu da pomognu lokalnim socijalnim službama u borbi protiv rasizma i diskriminacije.

Pripremio: Jovan Miljković

## NAJAVA NAGRADE GRUNDTVIG ZA 2009. GODINU

Slobodno se može reći da je u poslednjoj deceniji jedno od ključnih pitanja kako povećati broj odraslih koji su obuhvaćeni nekom formom obrazovanja. Još uvek veliki broj odraslih nije uključen u obrazovanje, a barijere koje stoje na tom putu su različite: materijalne prirode – problem finansiranja, organizacione – oblici i modeli obrazovanja odraslih ponekad ne pružaju dovoljnu podršku za kontinuirano i dugotrajno učešće, a razlozi mogu biti i u nedostatku vremena, iskustva... U pronalaženju načina da se prevaziđu ove barijere, mnoge organizacije su osmislile projekte usmerene na specifične ciljne grupe, zasnovane na originalnom i kreativnom pristupu učenju.

Nagrada Grundvig Evropskog društva za obrazovanje odraslih (EAEA) u 2009. godini biće dodeljena projektima na temu „Kreativni i inovativni načini prevazilaženja barijera u učenju”. Kriterijumi za projekte su sledeći:

- Projekat treba da je zasnovan na inovativnim i kreativnim načinima da se prevaziđu barijere u učenju odraslih.
- Projekat treba da ima adekvatnu evidenciju o ostvarenim postignućima, kao što su izveštaji, DVD ili sl.
- Projekat treba da traje ne manje od godinu dana.
- Poželjno je da projekat može da se primeni u drugim zemljama.

Prijava na konkurs za nagradu Grundvig uključuje: informacije o ekspertskom timu koji realizuje projekat; opis projekta – ciljevi, šta je zapravo urađeno, koja je ciljna grupa, koliko polaznika je bilo uključeno i na koji način; opis ostvarenih rezultata – uticaj koji je ostvaren, način na koji je praćena efikasnost projekta, šta je ekspertski tim naučio za budući rad i, na kraju, šta je to što projekat čini inovativnim i kreativnim u prevazilaženju barijera u učenju i šta drugi mogu da nauče iz njega.

Potencijalni učesnici konkursa o uslovima mogu da se informišu na adresi [gina.ebner@eaea.org](mailto:gina.ebner@eaea.org), a svoje predloge treba da dostave do 2. aprila 2009. godine na jednom od sledeća četiri jezika – engleskom, francuskom, nemačkom i španskom.

Pripremio: Jovan Miljković

## UNESCO PAN-EVROPSKA PRIPREMNA KONFERENCIJA ZA CONFINTEA VI

U sklopu priprema za međunarodnu konferenciju UNESCO-a za obrazovanje odraslih CONFINTEA VI, pripremna panevropska konferencija održana je u Budimpešti u periodu od 3. do 5. decembra 2008. godine, na temu „Život i učenje za održivu budućnost – snaga obrazovanja odraslih“.

Konferenciju u Budimpešti organizovao je UNESCO-ov Institut za doživotno učenje iz Hamburga, u saradnji sa mađarskom vladom (UNESCO Nacionalna komisija Mađarske i Institut za kulturu). Reč je o jednoj od pet regionalnih konferencija UNESCO-a koje se realizuju u periodu septembar 2008. – januar 2009. godine, kao deo obimnih priprema za Šestu međunarodnu konferenciju o obrazovanju odraslih – CONFINTEA VI, koja će se održati u Brazilu maja 2009. godine.

Na konferenciji su učestvovalе visoke državne delegacije zemalja Evrope, Kanade, SAD i Izraela, a jedan broj zemalja predstavljale su NVO, agencije, eksperti i posmatrači. Od značajnijih međunarodnih organizacija, u radu konferencije učestvovali su predstavnici ICAE, EAE, *dvv international*, ISAEA i dr.

Trodnevni program konferencije u Budimpešti organizovan je na takav način da omogući razmenu informacija o stanju u oblasti učenja i obrazovanja odraslih u pojedinim regionima, sa fokusom na socioekonomske izazove, trendove i pravce u oblasti obrazovanja odraslih. Konkretan zadatak bio je da se identifikuju ključna pitanja u oblasti obrazovanja odraslih i daju preporuke u ovoj oblasti za CONFINTEA VI.

Helen Keo predstavila je sintetički regionalni izveštaj „Učenje i obrazovanje odraslih u Evropi, Severnoj Americi i Izraelu“, zasnovan na nizu ranije pripremljenih nacionalnih izveštaja. Ovaj izveštaj predstavljao je odličnu polaznu tačku za diskusiju organizovanu u formi plenarnih sesija, prezentacija, okruglih stolova i radnih grupa. Dominantne teme bile su sledeće: politika obrazovanja odraslih, rukovođenje učenjem i obrazovanjem odraslih, inkluzija i participacija u obrazovanju odraslih, pismenost.

Na konferenciji su organizovana dva tipa radnih grupa: tematske grupe – paneli, na kojima su diskutovana pitanja kvaliteta obrazovanja odraslih,



pismenost, bazične veštine i ključne kompetencije, praćenje i evaluacija obrazovanja odraslih, dok su u drugim radnim grupama, koje su činili predstavnici različitih zemalja, razmatrane strategije i definisane preporuke za sledeće oblasti – politika obrazovanja odraslih, finansiranje, inkluzija, modeli praćenja i evaluacije. Rezultati radnih grupa objedinjeni su u posebnom završnom izveštaju koji ima karakter preporuka sa konferencije.

Od ukupno 52 članice UNESCO-a, 38 zemalja podnelo je nacionalni izveštaj o stanju u oblasti obrazovanja odraslih. Nacionalni izveštaji su pokazali da se većina zemalja kreće u pravcu racionalizacije, veće koordinacije i povećanja obima i efikasnosti u oblasti obrazovanja odraslih. Bilo da je obrazovanje odraslih dominantno usredsređeno na ekonomiju, bilo na socijalne ili na kulturne ciljeve, ili na kombinaciju ova tri usmerenja, sasvim je jasno da se obrazovanje odraslih nalazi u stanju permanentnog preispitivanja, a jedna od stvari koje su obeležile konferenciju i završnu deklaraciju bila je aktuelna svetska kriza i iznalaženje adekvatnog odgovora učenja i obrazovanja odraslih na izazove koje ona donosi.

Već sam broj zemalja učesnika konferencije govori o poteškoćama u iznalaženju zajedničkog okvira. Uprkos velikim razlikama, učesnici konferencije imaju zajedničku svest o značaju obrazovanja odraslih, i za pojedince i za društvo, i viziju budućnosti koja je rezultirala zajedničkim dokumentom „Panevropska deklaracija o učenju i obrazovanju odraslih za pravednost i inkluziju u kontekstu mobilnosti i konkurentnosti”.

Za zemlje jugoistočne Evrope pripremna konferencija bila je veoma uspešna, naročito ako se uzme u obzir veliki napredak koji je ostvaren u periodu od poslednje konferencije, održane u Hamburgu 1997. godine, gde one nisu bile čak ni prisutne. Na konferenciji su učestvovalе sve zemlje jugoistočne Evrope, koje su podnele nacionalne izveštaje pripremljene i štampane uz podršku *dvv international*. Takođe, predstavljen je i regionalni izveštaj o stanju u oblasti obrazovanja odraslih, koji su pripremile A. Miteva, K. Popović i S. Medić.

Srpsku delegaciju, koja je imala izuzetno zapaženo učešće i dala značajan doprinos radu konferencije i izradi završne deklaracije, činili su: dr Žarko Obradović, ministar obrazovanja, dr Vesna Fila, zamenik ministra obrazovanja, Mirjana Milanović, savetnik, dr Snežana Medić, profesor Filozofskog fakulteta u Beogradu na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju, dr Katarina Popović, docent Filozofskog fakulteta u Beogradu na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju i direktor Društva za obrazovanje odraslih, Marijana Todorović, član Evropske ekspertske grupe, i grupa studenata Andragogije Filozofskog

fakulteta u Beogradu: Marina Marinković, Marija Srećković, Sladana Đekić, Ksenija Joksimović i Aleksa Jovanović.

Pripremnu konferenciju pratio je niz dodatnih aktivnosti, seminara i sastanaka. Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih (European Association for the Education of Adult – EAEA) organizovala je 2. decembra konferenciju o akcionom planu za obrazovanje odraslih Evropske komisije „Uvek je pravo vreme za učenje”. EAEA je takođe organizovala sesiju na kojoj su predstavnici nevladinih organizacija imali priliku da daju svoj doprinos izradi završnog dokumenta pripreme CONFINTEA VI, jer su formalno pravo na to imali samo članovi državnih delegacija. Međunarodni Hol slavnih u obrazovanju odraslih (Hall of Fame in Adult and Continuing Education) organizovao je ceremoniju predavljanja novih članova ove prestižne grupe, a sjajna organizacija i bogat prateći program doprineli su uspehu ovog značajnog skupa.

Pripremila: Katarina Popović

# GENERALNA SKUPŠTINA EAEA I IZBOR NOVOG UPRAVNOG ODBORA

Na Generalnoj skupštini Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih (European Association for the Education of Adult – EAEA), koja je održana 20. oktobra 2008. godine u Irskoj, u mestu Malahajd (Malahide) pored Dablina, izabran je novi upravni odbor EAEA sa dvoipogodišnjim mandatom. Odbor čini 10 istaknutih eksperata u oblasti obrazovanja odraslih, među kojima je i jedan član iz Srbije – dr Katarina Popović, docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju filozofskog fakulteta u Beogradu i predsednik Društva za obrazovanje odraslih.

Novi Upravni odbor EAEA čine:

1. Uwe Gartenschlaeger (Nemačka), potpredsednik *divv international*;
2. Eeva-Inkeri Sirelius (Finska), generalni sekretar Finskog društva za obrazovanje odraslih (Finnish Adult Education Association – FAEA);
3. Katarina Popović (Srbija), predsednik Društva za obrazovanje odraslih (Adult Education Society);
4. Ruth Jermann (Švajcarska), potpredsednik Švajcarskog društva za obrazovanje odraslih (Swiss Federation for Adult Learning – SVEB);
5. Levan Kvatchadze (Gruzija), osnivač i član Gruzijskog društva za obrazovanje odraslih (Adult Education Association of Georgia – AEAG);
6. Britta Lejon (Švedska), direktor Švedskih visokih škola;
7. Per Paludan Hansen (Danska), direktor Danskog društva za obrazovanje odraslih (Danish Adult Education Association – DAEA);
8. Eitan Israeli (Izrael), predsednik Izraelskog društva za obrazovanje odraslih (Israel Adult Education Association – IAEA);
9. Ingrida Mikisko (Litvanija), direktor Litvanskog društva za obrazovanje odraslih (Latvian Adult education Association – LAEA);
10. Juan José Salado Sánchez (Španija), generalni direktor i sekretar Građanske fondacije.

Pripremio: Miomir Despotović

# PREGLED ANDRAGOŠKIH ČASOPISA

## ***Adult Education Quarterly, Nov 2008, Vol. 59 Issue 1***

A Review and Critique of the Portrayal of Older Adult Learners in Adult Education Journals, 1980-2006. Li-Kuang Chen; Young Sek Kim; Moon, Paul; Merriam, Sharan B. p3-21, 19p; Governance, Globalization, and Political Economy: Perspectives From Canadian Adult Education. Sumner, Jennifer. p22-41, 20p; Recognition of Prior Learning as a Practice for Differential Inclusion and Exclusion of Immigrants in Sweden. Andersson, Per; Osman, Ali. p42-60, 19p; Engaging With Issues of Cultural Diversity and Discrimination Through Critical Emotional Reflexivity in Online Learning. Zembylas, Michalinos. p61-82, 22p; Review of Adult Learning and Literacy (Volume 7). Belzer, Alisa. Issue 1, p83-84, 2p; Research Methods for Adult Educators in Africa. Walters, Shirley. p84-86, 3p; The Arts and Social Justice: Re-crafting Adult Education and Community Cultural. Kucukaydin, Ilhan. p86-90, 5p; The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction. Batista-Taran, Laura C.; Cruz-Ledón, A. Margarita; Coombs, Claudette. p90-93, 4p.

## ***Adult Basic Education & Literacy Journal, Summer 2008, Vol. 2 Issue 2***

Low-Education Adults' Participation in Informal Learning Activities: Relationships With Selected Demographic Characteristics. Smith, M. Cecil; Smith, Thomas J., p67-73, 7p; Popular Ideas, Attitudes, and Value Patterns Affecting Participation in Adult Literacy Programs in Slum Communities of Turkey: The Case of Nato Yolu Neighbourhood. Yıldız, Ahmet. p74-83, 10p; Reading, Writing, and Relationships: Human and Social Capital in Family Literacy Programs. St. Clair, Ralf. p84-93, 10p; Volunteers Tutoring Reading-Disabled Adult Literacy Learners: A Case Study. Preview By: Sandman-Hurley, Kelli. p94-103, 10p; Dividing and Conquering: Successful Writing Processes for Adult Learners. Beverstock, Caroline; McIntyre, Sue. p104-108, 5p; Action Research in Adult Education: Academic-Practitioner Partnership in Washington, DC. Shifferaw, Maignet; Burton, Janet. p109-112, 4p; Blogs. p113-115, 3p; Recently Completed Primary Research. Young, Sarah. p116-118, 3p; Primary Research in Progress. p118-119, 2p; Secondary Research, Meta-Analyses and Research Reviews of Note. p119-120, 2p.

**New Directions for Adult & Continuing Education, Fall 2008, Issue 119**

Editors' notes. Merriam, Sharan B.. p1-4, 4p; Transformative learning theory. Taylor, Edward W. p5-15, 11p; Workplace learning: Emerging trends and new perspectives. Fenwick, Tara. p17-26, 10p; Spirituality and adult learning. Tisdell, Elizabeth J. p27-36, 10p; Learning through the body. Freiler, Tammy J. p37-47, 11p; Teaching with the brain in mind. Taylor, Kathleen; Lamoreaux, Annalee. p49-59, 11p; Narrative learning in adulthood. Clark, M. Carolyn; Rossiter, Marsha. p61-70, 10p; Non-Western perspectives on learning and knowing. Merriam, Sharan B.; Kim, Young Sek. p71-81, 11p; Troubling adult learning in the present time. Hill, Robert J. p83-92, 10p; Adult learning theory for the twenty-first century. Merriam, Sharan B. p93-98, 6p.

**Studies in the Education of Adults, Spring 2008, Vol. 40 Issue 1**

Editorial – happy birthday to us! Zukas, Miriam. p1-4, 4p; Critical Perspectives on Practitioner Research. Issue 1, p5-6, 2p; What's the use of Foucault in research on lifelong learning and post-compulsory education? A review of four academic journals. Fejes, Andreas. p7-23, 17p; Adult literacy education, gender equity and empowerment: Insights from a Freirean-inspired literacy programme. Prins, Esther. p24-39, 16p; Promises and risks of the learning society: the meanings of lifelong learning for three Finnish generations. Olkinuora, Erkki; Rinne, R.; Mäkinen, J.; Järvinen, T.; Jauhiainen, A. p40-61, 22p, 2 charts, 1 diagram; Learning as dwelling. Plumb, Donovan. p62-79, 18p; Feisty fabrics: Women's education, learning and activism through fabric arts in Canada and Aotearoa New Zealand. Clover, Darlene E.; Stalker, Joyce. Issue 1, p80-95, 16p; How important is intuition for teaching expertise in the field of adult education? Harteis, Christian; Gruber, Hans. p96-109, 14p, 3 charts; Factors affecting participation in adult education: a case study of participation in Hackney and Waltham Forest, London. Bariso, Elfneh U. p110-124, 15p, 6 charts; Participation in Transition: Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working. Cieslik, Mark. p125-126, 2p.

**International Journal of Lifelong Education, Nov/Dec 2008, Vol. 27 Issue 6**

Editorial. p609-611, 3p; The alchemy of learning and work: negotiating learner knowledge in a global society. Dabic, Snezana. p613-624, 12p; Lifelong learning for all? Policies, barriers and practical reality for a socially excluded group. Stenfors-Hayes, Terese; Griffiths, Christopher; Ogunleye, James. p625-

640, 16p; 'Bringing learning closer to home': the value and impact of the Lisbon strategy for strengthening the role of local learning centres and partnerships in south-eastern Europe. Zarifis, George K. p641-657, 17p, 1 diagram; Learners, tutors and power in adult literacies research in Scotland. Tett, Lyn; Maclachlan, Kathy. p659-672, 14p; More than nickels and dimes: the health benefits of a community-based lifelong learning programme for older adults. Narushima, Miya. p673-692, 20p; Perceptions of student teachers towards the effectiveness of co-operating teachers, school principals and university supervisors participating in the teacher education program in Jordan. Albasheer, Akram; Khasawneh, Samer; Nabah, Abdallah Abu; Hailat, Salah. p693-705, 13p; Challenging the orthodoxy of literacy: realities of moving from personal to community empowerment through Reflect in Ghana. Tagoe, Michael. p707-728, 22p; Book reviews: Bagnall, Richard G.; Guldberg, Karen; Petersen, Nadine; Smetherham, Claire; Tøsse, Sigvart; Weller, Susie, p729-738, 10p.

#### ***Adults Learning, Dec 2008, Vol. 20 Issue 4***

Millions still not online. p4-4, 1/3p; 'First-aid English' for asylum seekers. p4-4; In brief. p4-6, 2p; Downturn could hit apprenticeships. p5-5, 1/3p; Untitled., p5-5, 1/9p; Stephen Macdonald: An appreciation. p6-6, 1/3p; Dance, dance, dance. p6-6, 1/6p; Untitled. p6-6, 1/8p; Together we stand. By: Mackney, Paul. p7-7, 1p; A right to a voice. By: Taylor, Chris. p8-8, 1p; 'Without English I would be lost'. By: Melia, Ed. p9-9, 2/3p; Survival English. p9-9, 1/3p; Tough, but where's the love? By: Cousey, Mary. p10-11, 2p; 'A virtually limitless resource'. By: Stanistreet, Paul. p12-15, 4p; Our people, our culture. By: Biggs, Bryan. p16-17, 2p; Our great journey. By: Fearon, Bec. p18-19, 2p; A rare vocation. By: Stanistreet, Paul. p20-21, 2p; Seize the day. By: Milne, Sarah. p22-23, 2p; Our creative futures. p24-25, 2p; Mind the reality gap. By: Spear, Richard. p26-27, 2p; Out of reach. By: Watters, Kate. p28-29, 2p; Making the most of ourselves. By: Groombridge, Brian. p30-31, 2p.

#### ***Journal of Adult Development, Dec 2008, Vol. 15 Number 4***

The Shapes of Commitment Development in Emerging Adulthood. E. Saskia Kunnen, Viviana Sappa, Paul L. C. van Geert and Laura Bonica, p 113-131; Mindful Learning: A Moderator of Gender Differences in Mathematics Performancem. Laura P. Anglin, Michael Pirson and Ellen Langer, p 132-139; Practitioner – Faculty Dialectic: Balancing Professional Identities in Adult Education. L. Earle Reybold, p 140-147; The Role of Generativity in Psycholo-

gical Well-Being: Does it Differ for Childless Adults and Parents? Tanja Rottbrauff and Teresa M. Cooney, p 148-159; Early Caregiving: Perceived Parental Relations and Current Social Support, Kim Shifrenm p 160-171.

Pripremio: Miomir Despotović





# ***DOMAĆA I REGIONALNA HRONIKA***

---



# „DRUGA ŠANSA” – PISMENOŠĆU I STRUČNIM OSPOSOBLJAVANJEM DO SOCIJALNE INTEGRACIJE

Program „Druga šansa – pismenošću i stručnim osposobljavanjem do socijalne integracije” realizovan je u Crnoj Gori u periodu od februara 2007. do avgusta 2008. godine. Procenjuje se da u Crnoj Gori živi između 10 i 20 hiljada Roma, od kojih je oko 70% funkcionalno nepismeno. Program „Druga šansa” osmišljen je u cilju integracije romske populacije i pripadnika drugih etničkih grupa u obrazovni sistem. Ovaj projekat je podržan od strane „Programa za razvoj civilnog društva” Evropske agencije za rekonstrukciju (EAR), Fondacije za stipendiranje Roma (FSR), Centra za stručno obrazovanje (CSO), Zavoda za zapošljavanje Crne Gore i Instituta za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih (*dvv international*). Fondacija za stipendiranje Roma – Institut socijalne inkluzije (FSR-ISI) osnovana je 2005. godine kao deo projekta *Razvoj romskog liderskog potencijala u Crnoj Gori*, koji je realizovan uz podršku OEBS-a. FSR, glavni nosilac projekta, organizacija je jedinstvena u Crnoj Gori po svojoj misiji, jer se kontinuirano bavi nizom pitanja vezanih za unapređenje obrazovanja i zapošljavanja Roma. Vizija FSR je građansko društvo sa obrazovanom i integrisanom romskom zajednicom. Drugi ključni partner na projektu bio je Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih (*dvv international*), koji podržava obrazovanje odraslih širom sveta, a od 2000. godine započeo je niz projekata za podršku obrazovanju odraslih i promociju koncepcije doživotnog obrazovanja u jugoistočnoj Evropi. Budući da je podrška marginalizovanim grupama odraslih jedan od osnovnih zadataka rada *dvv international*, saradnja na ovom projektu bila je logična i plodna.

Opšti ciljevi programa „Druga šansa” su: ravnopravno učešće građana u društvenim, političkim i ekonomskim procesima, bolja integracija marginalnih grupa u društvo i tržište rada i visok aktivizam civilnog sektora. Ovako definisani ciljevi ostvareni su kroz organizovanje kurseva opismenjavanja i stručnog obrazovanja u saradnji sa lokalnom sredinom. Ciljna grupa programa su bili nepismeni i nezaposleni mladi ljudi (od 15 do 30 godina), Romi, Egipćani i

Aškalije, pri čemu su prednost imale žene, koje su činile preko 50% polaznika. Program je realizovan u Podgorici, Nikšiću i Beranima.

Projekat je realizovan u dva koraka:

1. Kroz Program elementarnog funkcionalnog opismenjavanja (PEFO), polaznici stiču osnovnu jezičku i matematičku pismenost i bazične socijalne veštine neophodne za uspešnu socijalnu integraciju – u okviru četvoromesečnog kursa učesnici stiču znanja ekvivalentna programu prva četiri razreda osnovne škole i time stiču minimalnu kvalifikaciju koja se priznaje na tržištu rada.
2. Profesionalno obrazovanje koje odgovara drugom nivou stručne spreme – sticanje znanja i veština u okviru jednog zanimanja kroz obuku u trajanju od dva meseca. Da bi se ojačale mogućnosti polaznika za nalaženje što adekvatnijeg i sigurnijeg zaposlenja, ponuđen je i kurs informatičkog opismenjavanja, kao i vozačka obuka za „B“, „C“, „D“ ili „E“ kategoriju.

U toku 18 meseci, realizovane su sledeće aktivnosti:

- uspostavljanje tima asistenata za integraciju, odgovornog za pronalaženje polaznika i posrednika u lokalnoj zajednici (romskoj, ali i šire),
- organizovanje kurseva opismenjavanja,
- organizovanje kurseva stručnog osposobljavanja za oko 10 struka,
- dodatna ponuda, kao što je sticanje vozačke dozvole ili dodatnih kompjuterskih veština,
- serija seminara za podršku integraciji za asistente, nastavnike i projektni tim (metodologija kao transfer iskustva),
- *follow-up* program u funkciji podrške polaznicima da se integrišu u tržište rada,
- kontinuirana aktivnost u medijima na diseminaciji rezultata i lobi aktivnosti u cilju povećanja svesti o značaju ovih problema u javnosti.

FSR i *dvv international* organizovali su u pripremnoj fazi niz seminara koji su imali funkciju osposobljavanja realizatora programa za rad u oblasti obrazovanja odraslih, a posebno obrazovanja Roma. Tako je u septembru 2007. godine realizovan seminar za obuku nastavnika „Odrasli Romi u procesu doživotnog učenja – program funkcionalnog opismenjavanja“. Cilj seminara bio je upoznavanje nastavnika koji predaju na kursovima projekta za opismenjavanje sa metodama obrazovanja odraslih, i posebno sa pitanjima obrazovanja Roma.

Teme seminara su bile: psihološke karakteristike odraslosti i učenja odraslih, barijere za učenje odraslih, posebno Roma, stereotipi i predrasude – karakteristike i funkcije, nepismenost kao fenomen i nepismen čovek, metode u opismenjavanju odraslih, implementacija Programa funkcionalnog opismenjavanja, didaktički materijal, organizacija rada i ocenjivanje. U novembru 2007. godine u Podgorici je održan seminar „Socijalna integracija marginalizovanih grupa”. Učesnici seminara bili su asistenti u nastavi, osoblje FSR, predstavnici romske zajednice i partnerskih organizacija i volonteri angažovani u programu „Druga šansa.” Cilj seminara bio je jačanje personalnih i organizacionih kapaciteta u oblasti socijalne inkluzije i obrazovanja marginalizovanih i teško zapošljivih grupa.

U okviru programa „Druga šansa”, naročita pažnja posvećena je motivisanju polaznika za kontinuiranu višemesečnu obuku, zasnovanu na iskustvima realizacije sličnih programa u Srbiji i Bugarskoj. Na svakom kursu asistenti nastavnika obučavani su da uspostave dobre kontakte sa lokalnom sredinom i da rade na obezbeđivanju povoljnog društvenog okruženja, sa ciljem da se osigura redovnost pohađanja nastave i javna atraktivnost projekta.

Efikasnost projekta ogleda se u činjenici da je od 88 polaznika na kraju njih ukupno 67 zadovoljilo kriterijume za pristup završnim polaganjima. Grupa od 67 odraslih Roma i Egipćana iz Podgorice i Nikšića, uzrasta od 15 do 40 godina, uspešno je završila pohađanje programa i položila završne ispite. Program funkcionalnog opismenjavanja, kroz fond od 320 časova, pored elementarne matematičke i jezičke pismenosti, uključio je i elementarno obrazovanje za roditeljstvo sa osnovama zdravstvene zaštite, zaštitu životne sredine, obrazovanje za život u društvenoj zajednici i funkcionalne veštine za svakodnevni život i rad u savremenom društvu. Završnu proveru znanja iz jezičke i matematičke pismenosti zajednički su realizovali Ispitni centar Crne Gore, Zavod za školstvo i Centar za stručno obrazovanje. U realizaciji programa funkcionalnog opismenjavanja, važan doprinos dale su partnerske organizacije, osnovna škola „Marko Miljanov“ i Centar za obrazovanje i obuku iz Podgorice, te osnovna škola „Radoje Čizmović“ i Radnički univerzitet iz Nikšića. Podršku realizaciji programa pružili su i Ministarstvo prosvete i nauke, Ministarstvo za zaštitu ljudskih i manjinskih prava i Ministarstvo zdravlja, rada i socijalnog staranja.

Od 67 polaznika koji su stekli osnovnu pismenost, njih 60 (90%) steklo je mogućnost da nastavi stručno osposobljavanje kroz programe ZZZ Crne Gore, odnosno da se uključi u drugu fazu profesionalne obuke za zanimanje. Tako je grupa od 25 Roma i Romkinja, nakon višemesečne obuke za zanimanje

pomoćnica/ik frizera, u julu mesecu 2008. godine sa uspehom položila završni ispit. U ispitnoj komisiji bila su dva predstavnika ZZZ i stručno lice iz Srednje hemijske škole koja je i vršila ocenjivanje, a ispit su nadgledali treneri koji su polaznike/ce obučavali.

Obuka u sticanju informatičke pismenosti realizovana je u Podgorici i Nikšiću. Tri grupe, jedna ženska i dve muške, u februaru su prvi put uključeni u ovaj program u trajanju od 16 časova.

U toku su aktivnosti koje imaju za cilj da se osigura „follow-up“ projekta i diseminacija njegovih rezultata.

Pripremio: Miomir Despotović

# REFORMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U HRVATSKOJ

Posljednjih godina, reforma obrazovanja odraslih u Hrvatskoj doživela je pun zamah – učinjeno je mnogo na jačanju infrastrukture, osnivanju tela za upravljanje i podršku, kao i na zakonskom regulisanju ove oblasti. Uz podršku međunarodnih organizacija, značajan angažman vlade, koja se pokazala kao ključni partner u reformama obrazovanja odraslih, brojne inicijative i doprinos stručnjaka, stručnih asocijacija i mreže provajdera, učinjen je veliki pomak.

## Zakonsko regulisanje obrazovanja odraslih u Hrvatskoj

- Hrvatski Sabor je 2007. godine usvojio *Zakon o obrazovanju odraslih*;
- Vlada Republike Hrvatske i Povjerenstvo za obrazovanje odraslih usvojili su 2004. godine *Strategiju i Akcijski plan obrazovanja odraslih*, pri čemu Vlada svake godine donosi poseban akcijski plan „Provedbe strategije obrazovanja odraslih“ za tu konkretnu godinu, čiju realizaciju i sprovođenje nadgleda i prati Povjerenstvo za obrazovanje odraslih;
- Iz Zakona o obrazovanju odraslih proizašli su posebni *pravilnici*; 2008. godine usvojeno je 4 pravilnika:
  1. Pravilnik o javnim ispravama u obrazovanju odraslih,
  2. Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih,
  3. Pravilnik o sadržaju, obliku te načinu vođenja i čuvanja andragoške dokumentacije,
  4. Pravilnik o evidencijama u obrazovanju odraslih.

## **Glavna tela za upravljanje obrazovanjem odraslih**

### ***Vijeće za obrazovanje odraslih***

Vijeće za obrazovanje odraslih osnovano je 2007. godine rešenjem Vlade Republike Hrvatske. Vijeće za obrazovanje odraslih je stručno i savetodavno telo Vlade Republike Hrvatske koje ima sledeće zadatke:

- praćenje stanja i predlaganje mera za razvoj obrazovanja odraslih,
- predlaganje, odnosno davanje mišljenja na predloge zakonskih i podzakonskih akata,
- predlaganje finansiranja programa obrazovanja odraslih za koje se osiguravaju sredstva u državnom budžetu.

### ***Agencija za obrazovanje odraslih Republike Hrvatske***

Vlada republike Hrvatske je 2006. donela odluku o osnivanju Agencije za obrazovanje odraslih, kao javne ustanove u nadležnosti ministarstva za obrazovanje.

“Djelatnosti Agencije su:

- razvijanje
- praćenje
- vrednovanje
- unaprjeđivanje obrazovanja odraslih.

Zadaće:

- analitički i razvojni poslovi u djelatnosti obrazovanja odraslih,
- usklađivanje prijedloga stručnih tijela,
- stručni nadzor nad radom ustanova za obrazovanje odraslih,
- stručna i savjetodavna djelatnost,
- stručno osposobljavanje i usavršavanje zaposlenih u području obrazovanja odraslih,
- inoviranje, praćenje i vrednovanje provedbe programa obrazovanja odraslih,
- poticanje suradnje i sudjelovanje u provedbi programa i projekata vezanih za područje obrazovanja odraslih,
- vođenje baze podataka i osiguravanje informacija za tijela državne uprave i mjerodavno ministarstvo o evidenciji i drugim važnim po-



dacima vezanim za praćenje stanja i razvoj djelatnosti obrazovanja odraslih,

- analiza poslovnih procesa djelatnosti,
- određivanje kriterija za uspostavljanje, provođenje i nadzor sustavnog financiranja obrazovanja odraslih u programskom, investicijskom i materijalnom poslovanju,
- drugi poslovi određeni aktom o osnivanju Agencije.“  
(<http://www.aoo.hr/>, decembar 2008)

Neke od aktivnosti Agencije za obrazovanje odraslih:

- Agencija će ove godine prvi put u sopstvenoj organizaciji obeležiti Međunarodni dan pismenosti, organizovanjem tribine na kojoj će se raspravljati o pojmu pismenosti u 21. veku, sa ciljem: „promovirati kulturu učenja u Republici Hrvatskoj, senzibilizirati javnost za potrebu cjeloživotnog učenja, ali i pokrenuti raspravu o definiranju i redefiniranju pojma pismenosti u 21. stoljeću, s posebnim osvrtom na sintagmu 'pismenost 21. stoljeća', uvedenu u hrvatski javni diskurs prihvaćanjem Strategije obrazovanja odraslih (2004) te na koncept ključnih kompetencija (key competences) koje ističe Europska komisija“. (<http://www.aoo.hr/>, decembar 2008)
- Agencija organizuje “Tjedan cjeloživotnog učenja”, manifestaciju čiji je cilj promocija važnosti doživotnog učenja i obrazovanja odraslih, podsticanje rasprave o važnim pitanjima iz navedenih područja, osnaživanje saradnje sa ustanovama za obrazovanje odraslih i učesnicima sistema obrazovanja odraslih i pružanje informacija o obrazovnim mogućnostima zainteresovanim polaznicima u nekoliko gradova.
- Agencija saraduje sa UNESCO-ovim Institutom za doživotno učenje u Hamburgu i za šestu Međunarodnu konferenciju o obrazovanju odraslih u Brazilu (CONFINTEA VI) pripremila je “Nacionalno izvješće o razvoju i stanju učenja i obrazovanja odraslih”. Osim toga, delegacija Republike Hrvatske učestvovala je na pripremnoj konferenciji za CONFINTEA VI, koja je održana u decembru 2008. u Budimpešti.
- Kao i “Agencija za odgoj i obrazovanje” i “Agencija za strukovno obrazovanje,” Agencija za obrazovanje odraslih organizuje Programme usavršavanja andragoškog kadra, pre svega stručno usavršavanje direktora, nastavnika i stručnih saradnika tokom školske godine. Agencija za obrazovanje odraslih završila je ciklus od pet seminara

za rukovodioce i saradnike u ustanovama za obrazovanje odraslih na temu primene novih pravilnika u praksi.

### **Hrvatsko andragoško društvo**

Stručno udruženje „Hrvatsko andragoško društvo“ ima za cilj: informisanje, obrazovanje i primenu andragoške teorije i prakse, sa posebnim zadacima koje se ostvaruju u obrazovanju odraslih osoba u cilju podizanja njihovog nivoa znanja kao najvažnije vrednosti društva.

“Hrvatsko andragoško društvo ima zadaću:

- promicanje i razvoj andragoške teorije i prakse,
- unapređivanje teorije i prakse formalnih i neformalnih oblika obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja odraslih,
- usavršavanje članova društva u okvirima znanstveno stručnih skupova, seminara, savjetovanja i studijskih putovanja,
- poticanje znanstveno istraživačkog rada u području obrazovanja odraslih,
- pružanje stručne pomoći članovima i pravnim osobama u praksi i primjeni Zakona i propisa iz djelokruga obrazovanja, posebno obrazovanja odraslih osoba,
- strukovno povezivanje članstva koje radi na obrazovanju odraslih osoba i razmjena iskustava,
- zajednički nastup članstva prema državnim tijelima, a radi unapređivanja i zaštite profesije,
- poticanje i razvijanje suradnje s tijelima državne uprave, strukovnim udrugama, komorama te drugim subjektima u obrazovanju odraslih,
- međunarodna suradnja,
- izdavanje glasila, časopisa i drugih stručnih publikacija.”

(<http://www.andragoško.hr/>, decembar 2008)

Hrvatsko andragoško društvo organizuje stručne skupove i Zimsku andragošku školu i izdaje “Andragoški glasnik”.

### **CARDS program za obrazovanje odraslih**

CARDS 2004 u Hrvatskoj iz sredstava Evropske komisije od 2007. godine sprovodi projekat „Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj“, sa ciljem: „Pružiti

potporu razvoju modernog i fleksibilnog sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj koji će pratiti zahtjeve tržišta rada, načela cjeloživotnog učenja i primjere najbolje prakse iz zemalja članica EU. Općenito govoreći, projekt će se usredotočiti na unaprjeđivanje strukturiranog modela obrazovanja i osposobljavanja odraslih, prilagođavanjem i modernizacijom programa osposobljavanja odraslih (s posebnim naglaskom na osnovnim vještinama) te podizanjem javne svijesti o važnosti kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja. Projekt CARDS 2004 *Obrazovanje odraslih* iznimno je važan za razvoj sustava obrazovanja odraslih zato što izravno jača kapacitete Agencije za obrazovanje odraslih, ostalih suradnih ustanova i dionika. Riječ je o prvom projektu sustavne potpore institucionalnoj izgradnji sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj.“ (<http://www.aoo.hr/>, decembar 2008)

Od 2007. godine, Agencija je glavni projektni partner CARDS projekta „*Obrazovanje odraslih*“, a u njoj je smešteno i sedište projekta. Ukupna vrednost projekta je 1,5 miliona evra.

Pripremila: Katarina Popović

## UPUTSTVO ZA AUTORE PRILOGA

### ***Dostavljanje rada***

Rad dostaviti redakciji u dva štampana primerka ili u elektronskoj formi na adresu Univerzitet u Beogradu – IPA, Filozofski fakultet, br. 18-20, 11000 Beograd, sa napomenom „Za časopis“. Štampane verzije se ne vraćaju autoru.

### ***Format rada***

Radovi se dostavljaju u Word formatu, u Times New Roman fontu, veličina 12, Serbian latin. Tekst može biti napisan na srpskom, engleskom ili nemačkom jeziku, u dvostrukom proredu, dužine do 16 strana. Tekst pisati u trećem licu. Stranice osnovnog teksta moraju biti numerisane. Uz tekst rada daje se i posebna, naslovna stranica na kojoj se navode: naslov rada, ime i prezime autora, institucija u kojoj je autor zaposlen, mesto, privatna ili službena kontakt adresa, broj telefona. Ukoliko rad ima više autora, za svakog pojedinačnog autora treba navesti sve prethodno navedene podatke.

Takođe, potrebno je da se za svakog pojedinačnog autora navedu, u nekoliko rečenica, osnovni biografski podaci, kao u primeru:

Dr Zoran Petrović je vanredni profesor na Filozofskom fakultetu univerziteta u Beogradu, predsednik Evropskog uduženja za kontrolu kvaliteta, koordinator UNESCO-vog projekta „Obrazovanje i održivi razvoj“ i nosilac Vukove nagrade za opismenjanje.

Uz rad je neophodno priložiti apstrakt dužine do 16 redova (jedan pasus). U apstraktu se navodi problem koji se obrađuje, cilj, osnovni rezultati i zaključci. Na kraju apstrakta navode se ključne reči (maksimalno pet). Ukoliko je apstrakt napisan na srpskom jeziku, redakcija obezbeđuje njegovo prevođenje na engleski jezik, a ukoliko je napisan na engleskom ili nemačkom jeziku, prevođenje na srpski.

Tabele i grafičke prikaze označiti odgovarajućim brojem i naslovom koji ih jasno objašnjava. Za sva isticanja i naglašavanja u tekstu koristiti kurziv.

Pozive na literaturu treba davati u tekstu, u zagradama (Primer: Knowles, 2008, str. 15). Izbegavati fusnote za navođenje bibliografskih podataka. Fusnote treba koristiti samo ako je to nužno, za komentare i dopunski tekst. Imena stranih autora u tekstu navode se u transkripciji prilikom prvog poziva na autora ili izvor, uz navođenje prezimena autora u originalu u zagradi. U sledećim pozivima na istog autora dovoljno je navesti samo transkripciju. U pozivu na literaturu navodi se prezime autora i godina izdanja izvora na koji se pozivamo. Navođenje više autora u zagradi treba uraditi alfabetski, a ne hronološki. Ako ima dva autora, u zagradi se navode oba. Ukoliko ima više od dva autora, u zagradi se navodi prezime prvog autora i skraćunica *i sar.*

Na kraju rada navodi se spisak korišćene literature. Maksimalan broj radova koji se navode u literaturi je 20. Radovi se navode abecednim redom na sledeći način:

### **Monografije:**

prezime autora, zarez, prvo slovo imena autora, tačka, godina izdanja u zagradi, tačka, naziv rada, tačka, mesto izdanja, dva tačke, naziv izdavača, tačka.

### **Članak u časopisu:**

prezime autora, zarez, prvo slovo imena autora, tačka, godina izdanja u zagradi, tačka, naziv rada, tačka, naziv časopisa, zarez, godište časopisa, broj časopisa u zagradi, zarez, broj strane na kojoj rad počinje, crtica, broj strane na kojoj se rad završava, tačka.

### **Prilog u zborniku:**

prezime autora, zarez, prvo slovo imena autora, tačka, godina izdanja u zagradi, tačka, naziv rada, tačka, prvo slovo imena urednika, tačka, prezime urednika, zarez, naziv zbornika, zarez, mesto izdanja, dve tačke, naziv izdavača, zarez, broj strane na kojoj rad počinje, crtica, broj strane na kojoj se rad završava, tačka.

Ako se jedan autor navodi više puta, radovi se navode po redosledu publikovanja. Ukoliko se navodi više radova istog autora u jednoj godini, treba ih označiti slovima a; b; c: (1997 a, 1997 b).

**Recenzija radova**

Rad recenziraju dva recenzenta. Recenzije se u propisanom formatu dostavljaju uredniku. Na osnovu pozitivne recenzija urednik donosi odluku o objavljivanju rada i o tome obaveštava autora.

# SADRŽAJ ČASOPISA ZA 2008. GODINU

Heribert Hincen CONFINTEA VI – SVETSKA UNESCO KONFERENCIJA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH U KONTEKSTU MDG, EFA, UNLD, LIFE I DESD	7
Joahim H. Knol PRILOG ISTORIJI SVETSKIH KONFERENCIJA UNESCO ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH (Od Elsinora 1949. do Hamburga 1997. Međunarodna politika obrazovanja u svetlu ličnosti i programa)	24
Balázs Németh LIFELONG LEARNING AND REGIONAL DEVELOPMENT IN HUNGARY: A NEW ROLE FOR HIGHER EDUCATION	42
Radivoje Kulić REFORMA SREDNJEG STRUČNOG OBRAZOVANJA U USLOVIMA TRANZICIJE	62
Nada Kačavenda-Radić TOURIST TRAVEL AND LEISURE AS VALUES AND SOME EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF ADULTS	77
Katarina Popović NEVLADINE ORGANIZACIJE I OBRAZOVANJE – ZAKONSKA REGULATIVA, PROBLEMI I MOGUĆNOSTI	91
Aleksandra Pejatović CENTRI ZA OBUKU ODRASLIH U MAĐARSKOJ – PRIMERI IZ KOJIH SE MOŽE UČITI	108
Jelena Đorđević i Katarina Popović OBRAZOVANJE ZA DEMOKRATIJU I GRAĐANSKO DRUŠTVO U EVROPI	121

Jovan Miljković ANDRAGOŠKI RAD ĆIRILA I METODIJA	139
Jost Reischmann ANDRAGOGY: HISTORY, MEANING, CONTEXT, FUNCTION	215
Dušan Savićević PROGRAMI VISOKOG OBRAZOVANJA KAO FILOZOFSKI I NAUČNI PROBLEM	226
Šefika Alibabić RAZVIJANJE LIDERSKIH KOMPETENCIJA	250
Maja Maksimović, Tamara Nikolić Maksić ISKUSTVENO UČENJE I OBRAZOVANJE ODRASLIH	265
Ljiljana Levkov SPECIFIČNOSTI KURIKULUMA U FUNKCIONALNOM OSNOVNOM OBRAZOVANJU ODRASLIH	274
Aleksandar Bulajić ANDRAGOŠKE DIMENZIJE SAMOUSMERENOG UČENJA	285
Milica Mitrović KONSTRUKCIJA ODNOSA USMENOSTI I PISMENOSTI U OBRAZOVANJU	301
Lidija Radulović, Vera Rajović KONCEPT PRIPRAVNIŠTVA NASTAVNIKA U SVETLU REFLEKSIVNE PRAKSE	315
Bojan Veselić, Katarina Popović DRUŠTVENE PROMENE I NEFORMALNO OBRAZOVANJE ŽENA U SRBIJI I HRVATSKOJ DEVEDESETIH GODINA XX VEKA	331
<i>Dokumenti</i>	
AKCIONI PLAN EU ZA UČENJE ODRASLIH: UVEK JE DOBRO VREME ZA UČENJE	151
OBRAZOVANJE I UČENJE ODRASLIH U UNESCO REGIONU EVROPE, SEVERNE AMERIKE I IZRAELA	347



*Andragogija u svetu*

EVROPSKO DRUŠTVO ZA ISTRAŽIVANJA U OBLASTI OBRAZOVANJA ODRASLIH (ESREA)	167
EVROPSKI MASTER U OBLASTI OBRAZOVANJA ODRASLIH (EMAE)	174
NACIONALNI INSTITUT ZA KONTINUIRANO OBRAZOVANJE ODRASLIH U ENGLJSKOJ I VELSU (NIACE)	179
5. PASCAL MEĐUNARODNA KONFERENCIJA	183
ODABRANE ANDRAGOŠKE KONFERENCIJE U 2008. GODINI	184
PREGLED ANDRAGOŠKIH ČASOPISA	186
INSTITUT ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH RUSKE AKADEMIJE OBRAZOVANJA	365
POSTDIPLOMSKE STUDIJE U OBLASTI OBRAZOVANJA NA UNIVERZITETU U NOTINGEMU	370
INFONET – MREŽA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH	373
AONTAS KONERENCIJA –INTERKULTURNI DIJALOG	380
NAGRADA GRUNDTVIGZA 2008. GODINU	382
NAJAVA NAGRADE GRUNDTVIG ZA 2009. GODINU	383
UNESCO PAN-EVROPSKA PRIPREMNA KONFERENCIJA ZA CONFINTEA VI	384
GENERALNA SKUPŠTINA EAEA I IZBOR NOVOG UPRAVNOG ODBORA	387
PREGLED ANDRAGOŠKIH ČASOPISA	388

*Domaća i regionalna hronika*

PROMOVISANJE DOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA U JUGOISTOČNOJ EVROPI (LLLA)	193
PRVI ANDRAGOŠKI DAN ILI „KAKO JE DOBRO VIDJETI TE OPET”	197
„DRUGA ŠANSA” – PISMENOŠĆU I STRUČNIM OSPOSOBLJAVANJEM DO SOCIJALNE INTEGRACIJE	395
REFORMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U HRVATSKOJ	399

## REVIEW OF CONTENT FOR 2008

Joachim H. Knoll	
THE REVIEW OF HISTORY OF UNESCO	
WORLD CONFERENCES ON ADULT EDUCATION	7
Heribert Hinzen	
CONFINTEA VI – UNESCO WORLD CONFERENCE FOR ADULT	
EDUCATION IN THE CONTEXT OF MDG, EFA, UNLD, LIFE I DESD	24
Balázs Németh	
LIFELONG LEARNING AND REGIONAL DEVELOPMENT IN	
HUNGARY: A NEW ROLE FOR HIGHER EDUCATION	42
Radivoje Kulić	
SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION REFORM IN THE	
CIRCUMSTANCES OF TRANSITION	62
Nada Kačavenda-Radić	
TOURIST TRAVEL AND LEISURE AS VALUES AND SOME	
EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF ADULTS	77
Katarina Popović	
NONGOVERNMENTAL ORGANISATIONS AND EDUCATION -	
LEGAL REGULATIONS, PROBLEMS AND POSSIBILITIES	91
Aleksandra Pejatović	
ADULT TRAINING CENTERS IN HUNGARY	
– EXAMPLES TO LEARN FROM	108
Jelena Djordjević and Katarina Popović	
EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP IN EUROPE	121
Jovan Miljković	
ANDRAGOGICAL WORK OF CYRIL AND METHOD	139
Jost Reischmann	
ANDRAGOGY: HISTORY, MEANING, CONTEXT, FUNCTION	215

---

Dušan Savićević HIGHER EDUCATION CURRICULA AS A PHILOSOPHICAL AND SCIENTIFIC PROBLEM	226
Šefika Alibabić DEVELOPING LEADERSHIP COMPETENCIES	250
Maja Maksimović, Tamara Nikolić Maksić EXPERIENTIAL LEARNING AND ADULT EDUCATION	265
Ljiljana Levkov CURRICULUM CHARACTERISTICS IN THE FUNCTIONAL BASIC ADULT EDUCATION	274
Aleksandar Bulajić ANDRAGOGIC DIMENSIONS OF SELF-DIRECTED LEARNING	285
Milica Mitrović CONSTRUCTING RELATIONSHIP BETWEEN ORALITY AND LITERACY IN EDUCATION	301
Lidija Radulović, Vera Rajović THE CONCEPT OF TEACHER INTERNSHIP IN THE LIGHT OF REFLEXIVE PRACTICES	315
Bojan Veselić, Katarina Popović SOCIAL CHANGES AND INFORMAL EDUCATION OF WOMEN IN SERBIA AND CROATIA IN THE 90'	331
<i>Documents</i>	
<hr/>	
ACTION PLAN EU ON ADULT LEARNING: IT IS ALWAYS A GOOD TIME TO LEARN SUMMARY REPORT: ADULT LEARNING AND EDUCATION (ALE) IN THE UNESCO REGION OF EUROPE, NORTH AMERICA AND ISRAEL	151    347
<i>Adult Education around the Globe</i>	
<hr/>	
EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH ON THE EDUCATION OF ADULTS (ESREA)	167
EUROPEAN MASTER IN ADULT EDUCATION (EMAE)	174

---

THE NATIONAL INSTITUTE OF ADULT CONTINUING EDUCATION IN ENGLAND AND WALES (NIACE)	179
THE 5TH PASCAL OBSERVATORY INTERNATIONAL CONFERENCE	183
SELECTED ADULT EDUCATION CONFERENCES IN 2008	184
THE REVIEW OF ADULT EDUCATION JOURNALS INSTITUTE OF ADULT EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION	186 365
POSTGRADUATE STUDIES AT THE SCHOOL OF EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF NOTTINGHAM	370
INFONET – EUROPEAN NETWORK IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION	373
AONTAS CONFERENCE ON INTERCULTURAL DIALOGUE	380
GRUNDTVIG AWARD FOR 2008	382
CALL FOR GRUNDTVIG AWARD 2009	383
UNESCO PANEUROPEAN PREPARATORY CONFERENCE FOR CONFINTEA VI	384
EAEA GENERAL ASSEMBLY AND ELECTION FOR THE NEW EAEA BOARD	387
THE REVIEW OF ADULT EDUCATION JOURNALS	388

---

*Local and regional chronicle*

---

LIFELONG LEARNING ADVOCACY IN SOUTH-EASTERN EUROPE	193
THE FIRST “ADULT EDUCATION DAY” OR: IT IS SO GOOD TO SEE YOU AGAIN!	197
“SECOND CHANCE: INTEGRATION BY ADULT LITERACY AND VOCATIONAL TRAINING”	395
ADULT EDUCATION REFORM IN CROATIA	399