

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, pregrupušu 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.