

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, APRIL 2009.



Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Andragoške studije

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

Izdavač

Institut za pedagogiju i andragogiju
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

ISSN: 0354-5415

UDK: 37.013.83+374

Urednici

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

Asistent urednika

Nataša Vujisić-Živković, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Uredništvo

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

Tehnički urednik, dizajn: Zoran Imširagić

Lektura i korektura: Emilija Vidanović

Štampa: Publish, Beograd

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

Katalogizacija časopisa: Narodna biblioteka Srbije, Beograd.

Andragoške studije su odlukom *Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj* kategorizovane kao vodeći časopis nacionalnog značaja (M51).

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

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

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

Andragogical Studies

Andragogical Studies is the Journal for the Study of Adult Education and Learning, scholarly refereed, devoted to theoretical, historical, comparative and empirical studies in adult and continuing education, lifelong and lifewide learning. The journal reflects ideas from diverse theoretical and applied fields, addressing the broad range of issues relevant not only for Serbia, but also for the whole of Europe, as well as for the international audience. The journal publishes research employing a variety of topics, methods and approaches, including all levels of education, various research areas – starting with literacy, via university education, to vocational education, and learning in formal, nonformal and informal settings.

Publisher

Institute for Pedagogy and Andragogy
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

ISSN: 0354-5415

UDK: 37.013.83+374

Editors

MIOMIR DESPOTOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

KATARINA POPOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Assistant Editor

Nataša Vujisić-Živković, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Editorial Board

Šefika Alibabić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Heribert Hinzen, dvv international, Germany

Peter Jarvis, University of Surrey, UK

Nada Kačavenda-Radić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Radivoje Kulić, Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica

Snežana Medić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Balázs Németh, University of Pécs, Hungary

Kristinka Ovesni, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Aleksandra Pejatović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Franz Pöggeler, University of Aachen, Germany

Dušan Savićević, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Typesetting: Zoran Imširagić

Proofreading: Emilija Vidanović

Printed and Bound by: Publish, Belgrade

Andragogical Studies was launched in 1994, and since 2002 the journal is published twice annually. Editorial responsibility is on Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy and Adult Education Society, Belgrade. Andragogical Studies is supported by *dvv international* – Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association and BMZ – German Ministry for Economic Cooperation and Development.

Catalogue: National Library of Serbia.

By the decision of Ministry of Science and Technological Development the journal is categorized as the leading national journal (M51).

Indexing: This journal is indexed in National Library of Serbia (<http://scindeks-repozitorijum.nb.rs>), Serbian Library Consortium (<http://nainfo.nb.rs/kategorizacija/>); Ministry for Science; dvv international (<http://www.dvv-soe.org>); Education Research Abstracts (ERA) (<http://www.informaworld.com/>) and Contents Pages in Education (CPE) (<http://www.tandf.co.uk/journals/ccpe>) – Routledge | Taylor & Francis Group (<http://www.routledge.com/>).

Andragogical Studies is a member of the *Infonet Adult Education* network, Grundtvig / EU Lifelong Learning Program (<http://www.infonet-ae.net/partner.htm>).

Information for Subscribers: New order and sample copy requests should be addressed to: Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Ćika-Ljubina 18-20, 11000 Belgrade; E-mail: ipa@f.bg.ac.rs; Tel: ++381-11-3282-985. Annual subscription rates: €80 (VAT included). For the payment details please contact Institute for Pedagogy and Andragogy.

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, APRIL 2009.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

- SONJA KUMP
Can education solve the dilemmas of the welfare state? 9
- GEORGE A. KOULAOUZIDES, HELEN GIANNAKOPOULOU, DIMITRIS CHASSAPIS
**Research priorities of adult education
university members in Greece** 29
- EDINA SÁRINÉ CSAJKA, SÁRI-IMOLA WALTER
**Potential for improvement of key competences in
a special field of higher education** 47
- MIOMIR DESPOTOVIĆ
**Primena koncepta deficita znanja i veština u politici
i planiranju obrazovanja – slučaj jedne tranzicione ekonomije** 67
- ZORICA MILOŠEVIĆ
**Primena sistemskog pristupa (u) proučavanju
porodičnog funkcionisanja u naukama o vaspitanju** 87
- JOVAN MILJKOVIĆ
**Obrazovanje zaposlenih u kontekstu percepcije
lokusa kontrole sopstvenog položaja u organizaciji** 101
- SANJA PETKOVSKA
Kontroverze afirmativnih akcija u obrazovanju 121
- LJILJANA JOVANOVIĆ, ALEKSANDRA PEJATOVIĆ
**Osposobljavanje za ulazak u zanimanje
- studija slučaja -** 139

DOKUMENTI

Panevropska deklaracija o učenju odraslih za jednakost i inkluziju u kontekstu mobilnosti i konkurencije	167
--	-----

HRONIKA, KRITIKA I POLEMIKA

Međunarodna konferencija „Izgradnja i jačanje ljudskih resursa za održiva društva znanja u Jugoistočnoj Evropi”	175
OECD međunarodni program merenja kompetencija odraslih (PIAAC)	179
Dekada pismenosti Ujedinjenih nacija (2003–2012)	187
Konferencija „Obrazovanje odraslih – šansa za društveno-ekonomski razvoj Srbije – u susret CONFINTEA VI”	201

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

Odabrane andragoške konferencije u 2009. godini	207
Pregled andragoških časopisa	208

Contents

ARTICLES

- SONJA KUMP
Can education solve the dilemmas of the welfare state? 9
- GEORGE A. KOULAOUZIDES, HELEN GIANNAKOPOULOU, DIMITRIS CHASSAPIS
**Research priorities of adult education
university members in Greece** 29
- EDINA SÁRINÉ CSAJKA, SÁRI-IMOLA WALTER
**Potential for improvement of key competences in
a special field of higher education** 47
- MIOMIR DESPOTOVIĆ
**Application of the concept: knowledge and skills deficit in
education policy and planning – the case of a transitional
economy** 67
- ZORICA MILOŠEVIĆ
**The application of systematic approach (in) to studying
family functioning in educational sciences** 87
- JOVAN MILJKOVIĆ
**Employee's education in context of locus control
perception of employee's position in organization** 101
- SANJA PETKOVSKA
The controverses of affirmative actions in education 121
- LJILJANA JOVANOVIĆ, ALEKSANDRA PEJATOVIĆ
**Training for entering the occupation
– A case study –** 139

DOCUMENTS

Pan-European Statement on Adult Learning for Equity and Inclusion in the Context of Mobility and Competition	167
---	------------

CHRONICLE, REVIEWS, POLEMICS

International Conference „Fostering and Building Human Capital for Sustainable Knowledge Societies in South Eastern Europe“	175
OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)	179
United Nations Literacy Decade (2003-2012)	187
Conference „Adult Education - Chance for the Socio-Economic Development of Serbia - Towards CONFINTEA VI“	201

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

Selected Conferences on Adult Education in 2009	207
Review of Adult Education Journals	208

ČLANCI

Sonja Kump¹
Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia

Can education solve the dilemmas of the welfare state?

Abstract: Even though most established typologies do not consider education to be a part of the welfare state, education is placed in the forefront of the current debates on welfare. The changes of the basic social policy paradigm which represents a move from providing security to guaranteeing participation lead to an active social policy, within which education and training play a key role. The contribution derives from the thesis that the European Union member states – as regards the chosen indicators – are divided into four main welfare state regimes (liberal, conservative-corporate, social-democratic and Mediterranean) out of which every one can be linked with a certain educational policy profile. The basic ascertainment in this paper is linked to the appearance of the new fifth type of the welfare state regime in the connection with educational policy, i.e. the neo-liberal type, which is typical of the Baltic group of countries. The hybrid type of welfare state is typical of the Central European group of countries.

Key words: education, welfare state, comparative analysis, the European Union.

Introduction

According to the European Union (EU) Council education and training systems play two roles, social and economic. Education and training are supposedly the decisive factors in the ability of a country to develop its excellence, innovativeness and competitiveness while at the same time being a constitual part of the social dimension of Europe, for they carry the values of solidarity, equal opportunities and social participation, as well as have a positive effect on health, crime, the environment, democratisation and the general quality of life (European Commission, 2005).

¹ Prof. Sonja Kump, Ph.D. is professor for sociology of education and comparative adult education at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Arts, and Senior Researcher at the Faculty of Social Sciences, both at the University of Ljubljana. She was coordinator of several projects and member of numerous professional bodies and associations.

These emphasises should be important not only for education but also for any thoughts on the current and future changes in the European social model. According to the EU Council Europe is currently facing serious social-economic and demographic challenges related to the increasingly aging population, high numbers of low qualified adults, high levels of unemployed youth, etc. In relation to this the EU Council is trying to draw attention to the necessity of improving the long-term durability of European social systems and at this it is emphasising that education and training are a part of the solution to these problems.

On the basis of these starting points the discussions on the welfare state have so far searched for the connection with the field of education and ascertained that education is not included in a number of welfare state definitions. Most probably the reason for this lies in the fact that education is a constituent part of the welfare strategy in most countries. Educational policy represents an instrument that enables other policies to be realised, such as for instance the employment policy, economy policy, etc. Public support for the growth of educational possibilities thus represents a guard for the individual's insecurity in life. Encouraging education can become an alternative to other state social security programmes, especially in a period during which the welfare state is being reformed in the sense of reducing the role of the state from ensuring „unconditional” welfare to its citizens to ensuring „conditional” welfare (Kopač, 2005, p. 29). The goal of the latter is to ensure the capability of the individual to actively confront the social risks.

In this paper we wish to verify the thesis that EU member states can be divided into four dominating regimes of welfare state as regards the selected indicators of social and educational policy and that any type of a welfare state (liberal, conservative-corporate, social-democratic or Mediterranean) can be linked to a certain educational policy profile. The intention of the paper is to study whether the individual welfare state groups can be linked to the results of a certain educational policy and whether the differences in the welfare state system are linked to specific educational policies.

Types of welfare state regimes

In the past analysts defined welfare state regimes by the characteristics of their social programmes. On this basis they identified the various „worlds of welfare capitalism” (Esping-Andersen, 1990), special public policy „national styles” (Freeman, 1985) or certain „families of nations” (Castles, 1993). Contemporary analyses are based on the dominating four welfare state regimes that are men-

tioned as a part of the general social science knowledge. According to the definition by Esping-Andersen the welfare regime represents the manner in which a country, market and family participate in the production of welfare and how this is divided amongst them (Esping-Andersen, 1999, p. 170).

The most established typology of categorising welfare states was developed by Esping-Andersen (1990, 1999). In his analysis he attempted to prove that historic and political developments in developed industrial societies created three types of welfare state regimes: liberal, conservative-corporate and social-democratic. An individual group includes states that have a similar social policy with qualitatively different divisions between the state, market and family as sources for controlling social risks.

The liberal group consists of Anglo-Saxon countries, in which the state encourages market and private insurance schemes as an alternative to public social security. Social security is ensured through social aid systems and is intended for those with the lowest income, i.e. the poorest part of the population. At this social help is limited as regards its duration and is often stigmatised. The liberal welfare regime originates from the supposition that individuals are capable of ensuring their social security and welfare in the market. In this regime state interventions are an addition to the free market but should in no event limit it.

The conservative-corporate welfare regime, typical representatives of which are continental European states, support the preservation of the status quo and with this inequality. Social rights are linked to class, status and to what somebody can earn with his work. The state ensures social security with the aid of obligatory social insurance, financed through the social contributions of employees and all employed. Because the formation of the social security scheme is linked to employment this leads to the preservation of status stratification. Through social aid systems the state takes care only of those individuals who do not appear on the market.

The social-democratic group consists of Scandinavian countries which treat social rights as universal. This means that all citizens are treated equally and are introduced them to much higher standards than merely the basic needs. The goal of the social-democratic welfare system is to ensure the individual (and families) a socially acceptable standard, independent from their participation on the market. This regime limits the market and creates the feeling of solidarity between the working and middle classes, takes care of universal services based on equal possibilities and full employment, which in turn has an important influence on the educational policy. The level of decommodification (the level to which the welfare state limits the power of the labour market) and defamiliarisa-

tion (reducing the individual's dependence on his family and maximising his economic independence) are the highest in this regime.

A number of authors expanded the Esping-Andersen typology by adding the fourth type, the Mediterranean or South European group of welfare states (e.g. Abrahamson, 1999, Guillen and Alvartez, 2001), in which the welfare of the individual is primarily provided by the family and informal social networks. The market with its private collective insurance schemes only takes second place in this hierarchy. Only in the event that the first two institutions fail, the state steps in with the social security schemes or with minimal national insurance schemes.

The expanded Esping-Andersen model represents an effective means for important differentiation and classification of welfare regimes as regards the details provided by these social welfare programmes. As a model it is to a great extent flexible and useful for other comparative analysis. Esping-Andersen did not intend to define the reciprocally eliminating and extensive categories of welfare states. His model only shows that there is not a single pure example within a group of welfare states. He classified states as regards their main way of handling things. This treatment of an individual type of a welfare state could also include certain „elements” from other types of welfare states. In reality there is not a single welfare state that would have a totally liberal, conservative-corporate, social-democratic or Mediterranean regime.

Education and welfare state

Heidenheimer (1981) studied the development of public policies in Europe and the USA up to the rise of the welfare state. He paid special attention to analysing the public support shown towards spreading new possibilities of education and social security. On the basis of his analysis he ascertained that in the development of the welfare state (in the Western world) there was a trade-off between the public financing of the expansion of educational possibilities following the completion of primary education and financing social security programmes. This means that a public investment into education on secondary and higher levels of education represents a means for achieving the goals of equality and safety of citizens. From this Heidenheimer concluded that giving priority to education or to a social security programme can represent alternative strategies of a welfare state. Similar to Heidenheimer, Hecló (1985) also mentioned the trade-off or the search for the balance between public investment into education and expanding other social programmes as a well thought-out choice in the development of a welfare state.

The welfare policies in developed industrial societies usually include a certain level of offer in the field of health care, pension funds and insurance in the event of unemployment. The educational field is not included in numerous definitions of the welfare state, a point brought to attention especially by Castles (2004) and Room (2002). Even though Esping-Andersen did not include education in the description of the welfare state's social policy Hegga and Hokenmaier (2002) are of the opinion that his typology of welfare state regimes is interesting and useful for an analysis in the field of educational policies. Because Esping-Andersen's model was built on the assumptions as to the goals, priorities and tendencies of every type of welfare regime as regards its social programmes, this dominating treatment can be merged with other public programmes that receive state support. Hegga and Hokenmaier assumed that the analysis of the educational policies in industrial democracies will show a tendency of forming into three groups that would correspond to the Esping-Andersen typology of welfare states.

The intention of the research carried out by Hegga and Hokenmaier was to study whether individual groups of welfare states can be linked to the results of a certain educational policy and whether the political differences in the welfare state systems are linked to individual educational policies. On the basis of indicators (similar to Esping-Andersen) they have divided the countries as follows: the group of conservative-corporate welfare states consists of: Germany, Austria, Belgium, France and Italy; the liberal group of welfare states includes Australia, Canada, Ireland, Japan, New Zealand, Switzerland, USA and United Kingdom; the social-democratic group of welfare states consists of Denmark, Finland, the Netherlands, Norway and Sweden. Their research confirmed the starting thesis that the discussed states are divided into three different groups, within which similar social and educational policies can be identified.

In the current discussions as regards the changing of the welfare state education is becoming an increasingly important discussion topic, linked to key words such as lifelong learning, employability and accepting individual responsibilities. In relation to this Randhahn (2007) asks himself whether the educational policy is taking over the compensational function within the frame of the goals of the reformed social policy that is trying to adjust the welfare system to the current demographic and globalisation challenges. The social policy includes the principle of activation which changes the basic paradigm of this policy, for it represents a move from ensuring security (i.e. income) to ensuring participation (i.e. work), or the move from a „passive” to an „active” social policy within the frame of which human capital is the most important mechanism at the disposal of individuals when they confront the risks and insecurities found in the new era.

The discussions on the relation between the educational policy and the welfare state commence from the assumptions that the welfare state is no longer able to wholly compensate for the deficits in the labour market (due to the factors such as demographic changes and increased costs during the globalisation period). This trend results in great changes, especially in the move away from the so-called „guaranty state” towards the state as a social investor that invests into individual citizens and expects the individual to accept responsibility (Giddens, 2006).

Boeckh states that today the traditional protective function (which was until now represented by the distribution or rather redistribution of the income) is no longer sufficient, instead an additional preventive function is needed. Apart from the protection of the individual's existence through paid labour prevention has also become extremely important in the outlines of the new social policy (Boeckh 2004 in Randhahn, 2007). In relation to this education should be an important means for the development of the basic conditions for compensating the de-structured welfare state: better educational possibilities should protect the individual from social exclusion and the greater risk of poverty related to it. Education is thus becoming a key factor in the field of employment, social security and economic competitiveness. However, at the same time the responsibility for better education and social security is being transferred from the state to the individual. This development is taking place together with the endeavours for the strategy of „workfare” or „learnfare” in which the individual accepts the responsibility to being capable of cooperating within society (Kopač, 2005). Improved education also strengthens the employment competitiveness of the state policy. The educational policy is becoming a sort of link between the social and economic policy in the activation of the workfare state. The state needs appropriate educational measures if it wishes to control the shrinking of the social welfare with increased participation on the labour market. However, at this it faces the issue whether the educational policy is capable of compensating for the increasing lack of funds for the social policy? Taking into account the fact that education and social policy reforms are based on the same concept of activating people and markets, we assume that the educational reforms that are linked to privatisation and that the increasing marketing of the educational offer will achieve extremely limited welfare effects.

Comparative analysis of the European Union members according to the selected indicators

The relevancy of the comparative method

In social studies there is a general consensus as regards the usefulness and cognitive value of the comparative method. Regardless of this some basic issues that deal with the execution and comparability of the results remain open. The practice of the comparative research is linked to a certain risk that the obtained results might be single-sided and incomparable. Such a possibility derives from the fact that the compared units (in our example states) differ as regards various historic and cultural factors that make their comparison harder. The basic problem of the results comparability remains the issue of equivalency which represents the key criterion for the success of the comparative method. According to certain methodologists the demand for equivalency is more a wish than a realistic fact (Mohler, 1999, p. 15) which is why it is unrealistic to accept that the equivalency problem would ever be solved in its entirety (Volf, 2005, p. 20). The main factor that makes it harder to reach equivalency is represented by the extreme heterogeneity of the social occurrences. This factor is especially present in the comparative research on the international level, especially if we compare states with different cultural and historic environments. The problem of equivalency can be partially solved with an efficient unification of the methodology approaches, especially the procedures used for obtaining empirical data.

In this paper the unit of comparative analysis is a state. As stated by Kohn (1989, p. 20-24), this is an attempt to ascertain the differences between individual countries and an attempt to classify them as regards one or more studied characteristics.

Data collecting methodology

For the comparative analysis we used the data from Eurostat that has appropriately standardised most of the basic concepts and methodologies. Most of the European Union members use internationally comparable data, however some members have so far failed to develop all appropriate national indicators of operation or systems for gathering the necessary data. This is also the reason for the limited use of the chosen indicators. We have included only comparable, harmonised data into our analysis. According to the recommendations of the EU Council a series of comparable indicators should be developed, especially one for measuring efficiency and equity in educational systems.

Due to the time delays in the harmonisation of the gathered data most of the Eurostat data is available for the twenty-five EU members (Statistical portrait of Slovenia in the European Union, 2007). At the beginning of the analysis we divided the states into six relatively geographically homogenous groups that we – on the basis of the selected indicators of the welfare state (public expenditure for education and social security, data on the effects of education) labour market (share of long-term unemployed) and family support (household expenditure for education) – placed into four welfare state regimes: liberal, conservative-corporate, social-democratic and Mediterranean. The analysis included the following groups: Atlantic (Ireland, Great Britain); Scandinavian (Denmark, Finland, Sweden), Continental (Austria, Belgium, France, Luxembourg, Germany, the Netherlands), South European (Cyprus, Greece, Italy, Malta, Portugal, Spain), Baltic (Estonia, Latvia, Lithuania), Central European (Czech Republic, Hungary, Poland, Slovak Republic, Slovenia).

Analysing the role of education within the context of the welfare state regimes opens the problem of positioning the new EU states, for the treatment so far was almost entirely limited to the old member states. Therefore we are faced with the question whether the new member states with different social-economic and political histories are similar or significantly different from the already established welfare state regimes.

Comparative data analysis in selected countries

We started by analysing the correlations between public expenditure for education and social security in the area that covers the twenty-five EU countries (this can be seen in Figure 1 and 2). The overview of the entire expenditure for education and social security as a percentage of the GDP shows that the Scandinavian group excels with the highest levels of investment into educational and social security programmes, which is typical for social-democratic welfare state regimes. In the social democratic group the scope of social policy operation is universal and a similar profile can be seen in the educational policy. This is also proven by the constant increase of GDP shares for education and social security during the five year span (2000-2004) in all three Scandinavian countries.

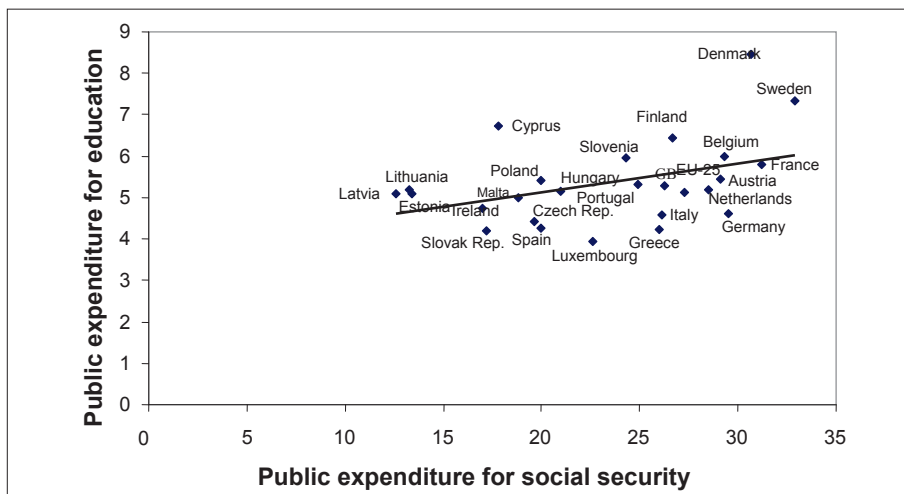
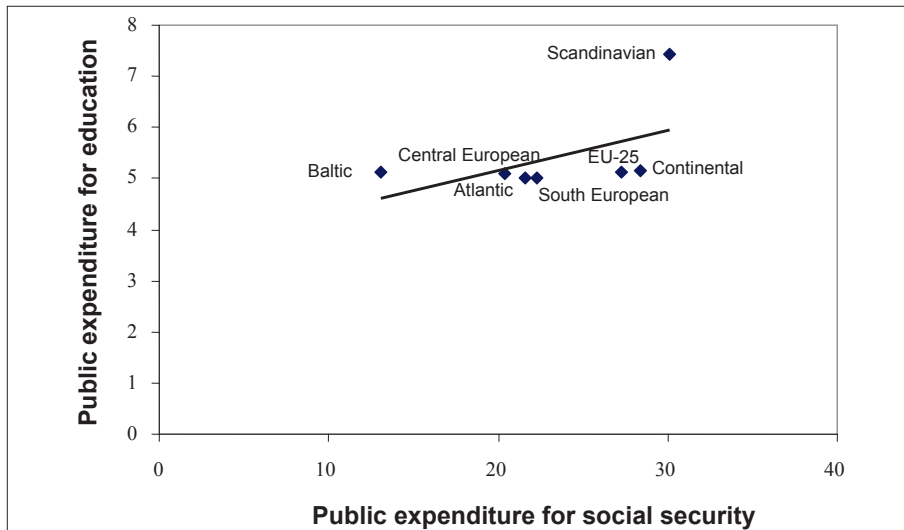


Figure 1. and 2: Links between the shares of public expenditure for education² and social security³, percentage of GDP - 2004

Source: Statistical portrait of Slovenia in the European Union (2007), Statistical Office of RS, Ljubljana.

² According to the Eurostat methodology the total expenditure for education is a sum of the public, private and international expenditures paid directly to educational institutions, as well as the expenditures of households for educational products and services outside of educational institutions.

³ According to ESSPROS (European System of Integrated Social Protection Statistics) the total expenditure for social security consists of all social income, administrative costs, transfers to other programmes as well as other expenses.

The continental group of countries belongs amongst the conservative-corporate type of welfare states. This type of social policy is identified by its vast scope of social security; however, the educational policy is not a part of the welfare state policy. The data on the total expenditure for social security in this group confirms this characteristic, for the trends points towards a constant increase of the GDP share that is similarly high to those in the Scandinavian group. According to the total expenses for education indicator, this group can be divided into two sub-groups. The first one includes Austria, France and Belgium, which dedicate a significantly larger percentage of GDP to education than Luxembourg, Germany and the Netherlands, the percentages of which do not reach the EU-25 average. However, for the first subgroup it is also typical that the shares have been on the decline between the years 2000 and 2004, while the second group has shown a significant increase in the GDP percentage dedicated to education.

The Atlantic group consists of liberal welfare states. This welfare type is typified by low investments into social security and a strong public support for expanding educational possibilities. This offers protection from risks and insecurity while at the same time represents an alternative to other public social security programmes. Eurostat data on public expenditure for social security confirms the previous analysis, for this expenditure is above the EU-25 average, even though they are significantly higher in Great Britain than in Ireland. However, according to the indicator of public expenditure for education these two countries do not reflect the characteristics of a liberal welfare state, for the expenditure in Ireland is much lower than the EU-25 average, while in Great Britain it is only slightly above average. This ascertainment differs from the results reached in the analysis by Hega and Hokenmaier (2002), who reached the conclusion that in liberal welfare states there is great support for educational programmes, which supposedly represents a substitute for the strong support for social security programmes found in conservative and social-democratic welfare states. Their analysis of the liberal system included not only Ireland and Great Britain but also Australia, Canada, Japan, New Zealand, Switzerland and USA, countries with significantly higher total expenditure for education than European countries.

According to the expenditure for social security indicator the South European group can be placed in the so-called Latin or Mediterranean welfare type. In this group the family and the voluntary sector take over most of the responsibility for welfare. The expenditure for social security in these countries is below the EU-25 average. According to the total expenditures for education these countries are rather heterogeneous; especially Cyprus and to a certain degree Portugal dedicate high shares of GDP for education (compared to EU-25), while the other four countries are below average.

The Central European group has the characteristics of a hybrid welfare regime, for it is placed somewhere between the liberal and Mediterranean welfare type. According to the shares of public expenditure for social security this group lags behind the European average. Even though Slovenia dedicates the largest share for social security (within this group), these shares have been on the decline in the period between 2000 and 2004. Hungary, Poland and especially Slovenia surpass the European average percentage of GDP for education, while the Czech Republic and Slovak Republic are placed amongst the countries with the lowest shares of GDP dedicated to education.

According to the discussed indicators the Baltic group is placed into the new, neo-liberal welfare state regime. Taking into account the extremely low shares dedicated to social security, the states in this group limit themselves to the minimum standards, and most probably even these are ensured only to a very limited extent. The expenditure for social security in the Baltic states is constantly on the decline (for instance in 2000: 15 % GDP, in 2004: 13% GDP). A similar trend can also be noticed in the education field. Even though these countries surpass the EU-25 average as regards the total expenditure for education, it has been on the decline between 2000 and 2004 in all three countries.

The European Committee is drawing attention to the constant high numbers of youth (almost 16% in the EU), who are leaving school without basic qualifications and capabilities. The committee links this data to the inadequacy of the educational systems which fail to offer the necessary base for life-long learning (European Commission, 2005). However, the reasons for this can also be of an economic nature. The influence household expenditure in individual countries has on the share of the youth who do not continue with their education is shown in Figure 3 and 4.

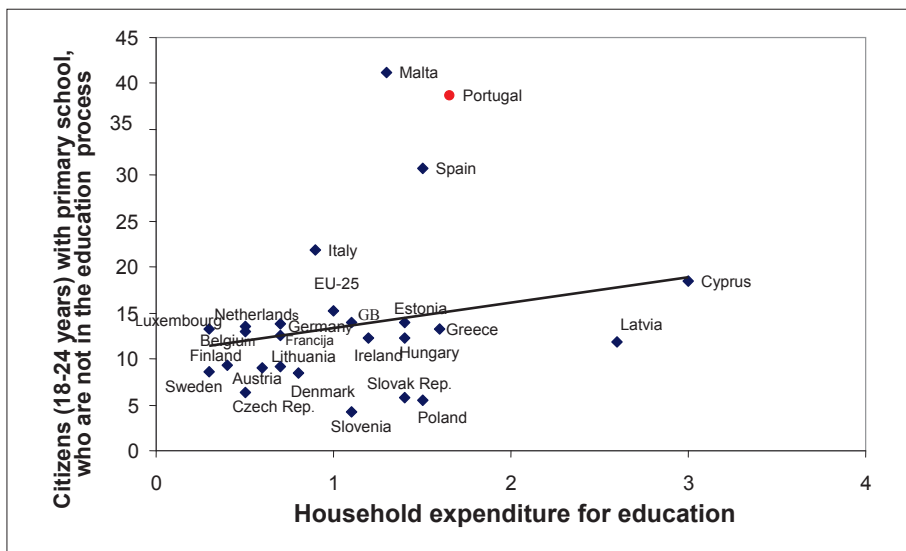
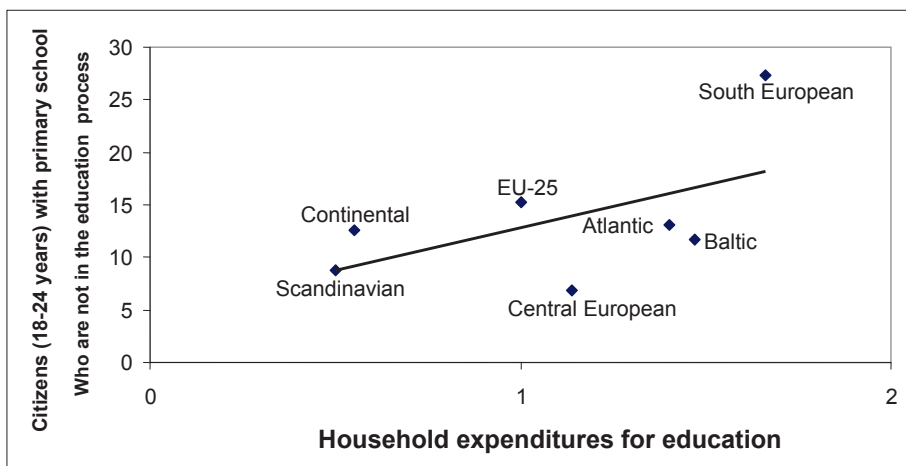


Figure 3. and 4: The correlation between the shares of inhabitants (18-24 years) with completed primary school, who are not enrolled into further education and training with the share of household expenditure for education and training⁴ – in 2005

Source: Statistical portrait of Slovenia in the European Union (2007), Statistical Office of RS, Ljubljana.

⁴ The household expenditure for educational products and services outside of educational institutions include household expenditure for products and services directly or indirectly linked to the inclusion in education (textbooks, expert literature, notebooks, computer equipment, private tutorship and similar).

Amongst the EU-25 members the personal expenditure for educational institutions as a share of GDP is very diverse, for it differs from the lowest (0.1%) in Finland and Portugal to the highest (0.9% – 10%) in Germany, Slovenia and Great Britain. The share of household expenditure for educational institutions is on the increase in most EU countries, which is a consequence of the changes in the legislations and the emergence of the private educational sector in the new member states. Usually households dedicate the greatest share to higher education institutions. The reasons for this lie in the new changes in the legislation covering the higher education institutions and the partial introduction of school fees in public institutions for higher education (e.g. enrolment fees for the universities in Italy).

Because the Scandinavian group sees almost free education as one of the main goals of the educational policy (especially in Sweden), this is clearly reflected in the share of the lowest household expenditure for education and training. In the European comparison the effects of such an educational policy are shown in the lowest shares of citizens (18-24 years), who have completed merely primary school and are not enrolled in any form of education or training.

The closest to the Scandinavian is the Continental group, for the states that comprise this group have (similar to the Scandinavian group) the lowest shares of household expenditure for education and training, and at the same time also low shares of youth with primary school education who are not involved in further education, for these shares do not reach the EU-25 average. However, if we take into account the public expenditure for educational institutions indicators, the continental group is divided into two sub-groups. The first consists of Austria, Belgium and France, which have a much higher than average public expenditure for educational institutions. This is also reflected in the high share of youth who have at least secondary school education. The second sub-group which includes Luxembourg, Germany and the Netherlands is typically known for one of the lowest public expenditures for educational institutions in Europe and at the same time the three countries do not reach the EU-25 average as regards the share of youth who have completed at least secondary school.

The South European group differs the most from the Scandinavian and Continental states. With the exception of Italy the South European group reaches the highest shares in the twenty-five states as regards the household expenditure for education. In this group one can also notice the obvious positive correlation between this indicator and the share of youth with primary school education, who are not enrolled in further education, for this group is far above the European average.

The positive correlation between the treated indicators is not noticeable in three groups. According to the share of household expenditure for education The Atlantic, Baltic (with the exception of Lithuania) and Central European (with the exception of the Czech Republic) states surpass the European average. The countries included in these three groups have – when compared to Europe – the lowest shares of youth who do not continue with their education once they have completed primary school and at the same time the highest shares of youth who have completed at least secondary school, at which the states from the Central European group are especially noticeable. If the reason for this lies in the high opinion on education still needs to be researched.

The positive correlation between the participation of adults in education and training and the share of long-term unemployed amongst all unemployed is clearly shown in Figure 5 and 6. In the EU adult participation in life-long learning is still low, for it reaches merely above 10%, and this share has been on the decline during the past years in a number of EU-25 member states. The Eurostat data on the past educational achievements of the participants in informal education show that people on the bottom of the educational ladder are least likely to participate in further learning with the goal of improving their employment possibilities (European Commission, 2006).

The more recent analyses show that employers are more likely to enable further training to individuals with higher education and are less likely to support the lower educated and individuals with lesser basic skills in their further training (European Commission, 2007).

The comparative analysis shows that the Scandinavian group has the lowest share of long-term unemployed amongst all unemployed (from all EU-25 states), which is in accordance to the social-democratic welfare state which tries to ensure full employment. The positive correlation of this indicator with adult participation in life-long learning is clearly visible, for the Scandinavian group also excels according to the highest share of adults (25-64 years) participating in education and training. The low percentage of long-term unemployed is obviously a consequence of the long-term attention paid by these welfare states for the rise in the level of education of all their citizens, including the unemployed who lack qualifications.

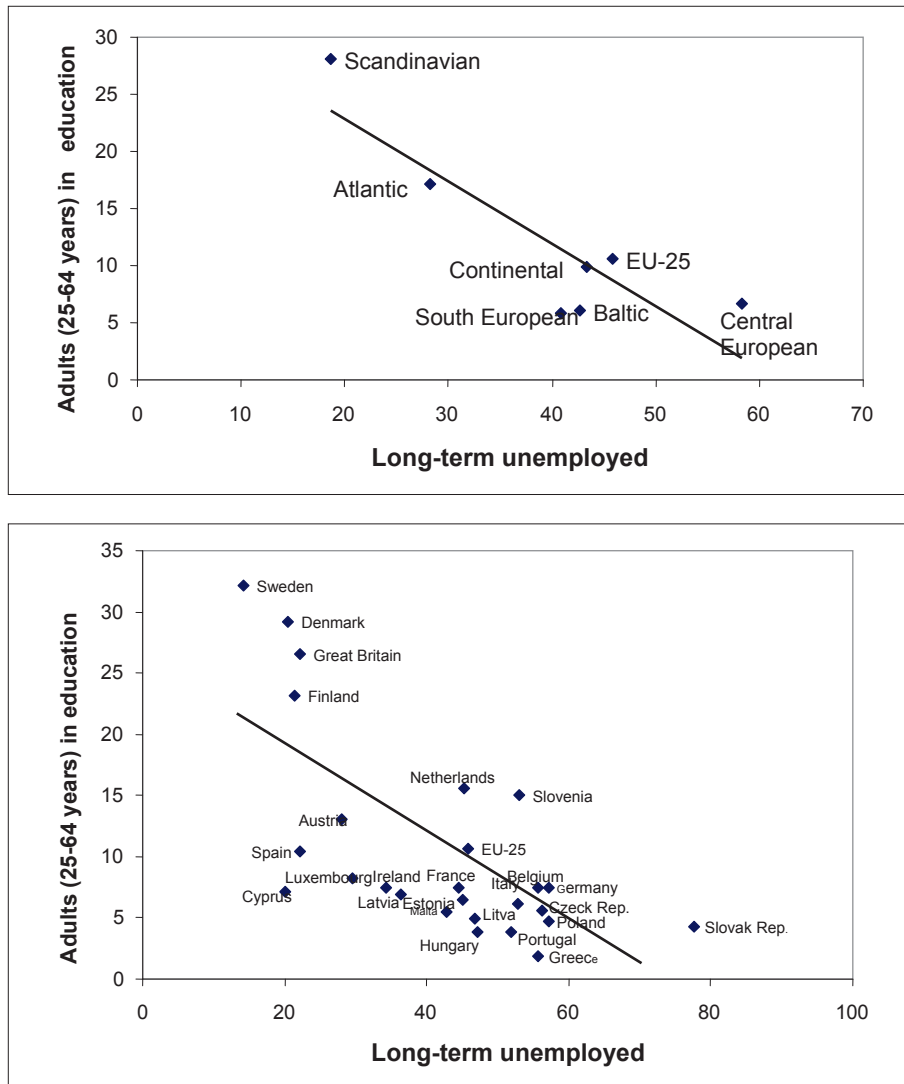


Figure 5. and 6: Correlation of the share of adults (25-64 years), who participate in education and training⁵ with the share of long-term unemployed amongst all unemployed – in 2006

Source: Statistical portrait of Slovenia in the European Union (2007), Statistical Office of RS, Ljubljana.

⁵ The data on the cooperation of inhabitants in education and training, between 25 and 64 years of age were gathered in the EU Labour Force Survey. Their participation reflects the situation for the period four weeks prior to the survey.

The Atlantic group also shows a similar trend, for both countries have a relatively low share of long-term unemployed. Especially in Great Britain this indicator can be linked to the policy of activating the population in the labour market and the share of adult participation in the education and training, which is amongst the highest in the EU-25.

The furthest away from the Scandinavian and Atlantic group is the Central European group, which steps out by its high shares of long-term unemployed, and at the same time it also has the lowest shares of adults participating in the education and training processes (in Europe). The only exception is Slovenia which surpasses the European average as regards the latter indicator.

The remaining three groups are close to the European average, even though certain differences can be noticed between them. While the Baltic group is average as regards the share of long-term unemployed it is below European average as regards the adult participation in education and training. In the Continental group Belgium and Germany have the largest shares of long-term unemployed. A greater share of adults attend education and training in Austria and the Netherlands, and especially in Austria this can be linked to the relatively low share of long-term unemployed.

The data on the share of long-term unemployed shows great differences in the South European group. The share of long-term unemployed is relatively low in Cyprus and Spain, while in the other countries this share surpasses the European average. All countries in the South European group typically have a low share of adults participating in education and training. None of these countries reach the European average in this aspect.

Final conclusions

The comparative analysis of the area covering the twenty-five EU member states allows for the conclusion that the countries that constitute the Scandinavian group (social-democratic welfare state regime) in their attempts to decommodify and defamiliarise dedicate the highest shares of GDP for education and social security. They have introduced universal services to both fields, believe in the same possibilities for all and provide a much higher standard than the minimum needs. Due to their endeavours to achieve order and stability in the socio-economic organisation the states in the Continental group (conservative-corporate welfare state regime) dedicate higher shares to social security and believe that this is more important than social mobility; this in turn leads to maintaining a status quo. The countries in the Continental group dedicate a significantly lower share of GDP

to education when compared to Scandinavian countries, but contrary to expectations the same or higher shares as the countries in the Atlantic group. Contrary to previous analysis the countries in the Atlantic group (most typologies consider them to have a liberal welfare state regime) do not give education an advantage over social security. Even though we have expected higher expenditures for education then in the first two groups, this group is slightly below the European average according to both indicators. According to its expenditure for education and social security the South European group (Mediterranean welfare state regime) is the closest to the Atlantic group, even though the desired effects of the educational policy in this group are much more modest.

The most different to the Scandinavian group is the Baltic group for which we have created a new type of welfare state regime. We have named this type that appears to be the most orthodox of them all, if not even a raw variant of the liberal welfare state regime, the neo-liberal regime. Compared to the rest of Europe the countries in the Baltic group surpass the shares of expenditure for education, and at the same time they appoint by far the lowest share of GDP (in EU-25) for social security. In this group supporting education appears to be the most noticeable alternative to spreading social security. The comparative analysis of data on higher education reveals that the Eastern European group is placed right next to the Baltic states.

The hybrid type of welfare state is typical for the Central European group. According to the analysed data these countries are most often placed between the South European (Mediterranean welfare regime) and the Atlantic (liberal welfare regime) groups. Taking into account the increasing trend of privatisation and marketing educational services, some of these countries are coming closer to the Baltic group i.e. the neo-liberal welfare state regime.

On the basis of the analysis we can ascertain that the twenty-five European countries can be divided into six welfare state regimes as regards the chosen social and educational policy indicators. Countries with similar social security profiles often have a similar educational policy. However, within individual groups there are significant differences between countries which are the consequence of the various directions in the development of the national welfare states so far and the different traditions in educational and social policies related to it. It is hard to capture all of these differences into schematic typologies, especially as they would have to be explained through extensive analysis of history, values and institutions. Because there is an array of various social systems in Europe it is hard to talk about a unified European social model in the same way as it is impossible to talk about a unified European educational space.

A minority of experts that believe in a „knowledge based society” are convinced that globalisation can encourage the increase in public expenditure for education at the expense of other welfare state programmes (Tanzi, 2001). However, such statements are not confirmed by the practice in most EU countries, which is especially true in the new member states. Alongside the ever diminishing public funds for social security no increase in the public expenditure for education can be noticed, for the trends seem to point towards a fall also in this area. The European Commission does also not call for an increase in public funds for education, but warns the members that they should spread the existing public funds efficiently and in a sustainable manner and that the funds by individuals, households and employers should increase.

There are important differences between the state policies of the old and new EU members. While the old member states use progressive tax systems, income redistribution and ensure welfare (especially countries in the Scandinavian and Continental groups), the policies of the new member states follow the American role, where there is a noticeable tendency for the personal provision of welfare (e.g. various forms of charity). Due to the experience with the post-war European social contract and the democratic traditions, the deconstruction of the welfare state in the old EU member states might take a longer time and will most likely be softened by various social security measures. The new members do not have these experiences and traditions. In reality they are facing the demolition of the remains of the bureaucratic state from the previous system. In the formation of the future welfare state models the influence of global organisations (i.e. World Bank, World Trade Organisation or OECD) can be clearly noticed in the new EU member states. The correlation between the new ‘efficient’ state and the reduction in the public sector as well as the definition of the minimal welfare state (Tomlison, 2001) is visible. The policies of these states do not follow European traditions, but are closer to the neo-liberal tendencies visible in the deconstruction of the welfare state, deregulation of all markets (including the labour market), reducing the costs of labour, privatisation and marketing former public goods and services, and tightening the grip on educational and medical programmes.

References

- ABRAHAMSON, P. (1999). The Welfare Modelling Business. *Social Policy & Administration*, 4, 394-415.
- CASTLES, F. G. (2004). *The Future of the Welfare State: Crisis Myths and Crisis Realities*. Oxford: Oxford University Press.

- CASTLES, F. G. (1993). *Families of Nations: Patterns of Public Policy in Western Democracies*. Aldershot: Dartmouth Publishing Company.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1999). Social Foundation of Post-industrial Economies. *Journal of Public Policy*, 4, 467-496.
- EUROPEAN COMMISSION. (2007). Employment in Europe 2007. Luxembourg: EC Publications Office. Retrieved from: http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/employ_2007_en.htm.
- EUROPEAN COMMISSION. (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European Education and Training*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_sl.pdf.
- EUROPEAN COMMISSION. (2005). *Modernising Education and Training: a Vital Contribution to Prosperity and Social Cohesion in Europe*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/docprogressreport06_sl.pdf/.
- GIDDENS, A. (2006). Positive Welfare. In C. Pierson & F.G. Casteles (Eds.) *The Welfare State Reader* (pp. 378-388). Cambridge: Polity Press.
- GUILLEN, A. M. ALVAREZ, S. (2001). Globalization and the Southern Welfare States. In R. Sykes, B. Palier & M. P. Prior (Eds.), *Globalization and European Welfare States*. Hampshire, New York: Palgrave.
- HECLO, H. (1985). *The Welfare State in Hard Times*. Washington: American Political Science Association.
- HEGA, G. M. & HOKENMAIER, K. G. (2002). The Welfare State and Education: A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies. *Politikfeldanalyse/German Policy Studies*, 1, 161-189.
- HEIDENHEIMER, A. J. (1981). Education and Social Security Entitlements in Europe and America. In P. Flora & A. J. Heidenheimer (Eds.), *The Development of Welfare States in Europe and America*. New Brunswick: Transaction Books.
- KOHN, M. (1989). *Cross-National Research in Sociology*. Newbury Park: SAGE Publications.
- KOPAČ, A. (2005). From Absolute to Conditional Welfare State – Changes within the Concept of Citizenship. *Družboslovne razprave*, 49/50, 51-64.
- MOHLER, P. PH. (1999). Testing for Equivalence and Bias. In N. Toš, P. Ph. Mohler & B. Malnar (Eds.), *Modern Society and Values: A Comparative Analysis Based on ISSP Project*. Ljubljana: FSS, Mannheim: ZUMA.
- RANDHAHN, S. (2007). Education Policy as Social Policy. A paper presented at the ESPAnet conference on the Education Policy in Europe: *Changing Paradigms in an Enlarging Europe?* Vienna: EspaNet.
- ROOM, G. (2002). Education and Welfare: Recalibrating the European Debate. *Policy Studies*, 1, 37-50.
- STATISTICAL OFFICE OF RS. (2007) *Statistical portrait of Slovenia in the European Union*. Ljubljana: Author

- TANZI, V. (2001). Taxation and the Future of Social Protection. In A. Giddens (Ed.), *The Global Third Way Debate* (pp. 189-198). Cambridge: Polity Press.
- TOMLISON, S. (2001). *Education in a Post-welfare Society*. Buckingham: Open University Press.
- VOLF, T. (2005). Problem ekvivalence v primerjalnem raziskovanju religioznosti (The Problem of Equivalency in the Comparative Research of Religiosity). In N. Toš, (ed.), *Paberkovanje po vrednotah (Gleaning through Values)* (pp. 3-99). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, IDV-CJMMK.

Sonja Kump⁶

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Ljubljana, Slovenija

Može li obrazovanje da razreši dileme države blagostanja?

Apstrakt: Iako opšteprihvaćene tipologije država blagostanja ne uključuju obrazovanje kao indikator, obrazovanje je u prvom planu aktuelnih rasprava o blagostanju. Promene temeljne paradigme socijalne politike koje se odnose na pomeranje „od obezbeđivanja bezbednosti” ka „obezbeđivanju učešća”, uzrokuju, takođe, pomeranje od „pasivne” ka „aktivnoj” socijalnoj politici u kojoj obrazovanje i osposobljavanje imaju suštinsku ulogu. Rad proizlazi iz pretpostavke da se države, članice Evropske unije, s obzirom na izabrane indikatore, mogu razvrstati u četiri preovlađujuće režime država blagostanja (liberalni, konzervativno-korporacijski, socijaldemokratski i mediteranski) i da je svaki od njih povezan sa određenim profilom obrazovne politike. Temeljna konstatacija ovog rada odnosi se na pojavu novog, petog tipa režima države blagostanja u vezi sa obrazovnom politikom, neoliberalnog tipa, koji je karakterističan za grupu baltičkih država. U srednjoevropskoj grupi država preovladava hibridni tip države blagostanja i sa njim povezana obrazovna politika.

Ključne reči: obrazovanje, država blagostanja, komparativna analiza, Evropska unija.

⁶ Dr Sonja Kump je profesor sociologije obrazovanja i komparativne andragogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Ljubljani, i viši istraživač na Fakultetu društvenih nauka istog univerziteta. Bila je koordinator nekoliko projekata iz ovih oblasti; član je brojnih stručnih organizacija i udruženja.

George A. Koulaouzides¹, Helen Giannakopoulou², Dimitris Chassapis³
Hellenic Open University; University of Athens, Greece

Research priorities of adult education university members in Greece

Abstract: The work reported herein presents the results of a research project, which was implemented using the Delphi method and had as its objective to identify the research priorities in the field of adult education in Greece. The research priorities were identified both as thematic research areas and as specific research proposals within these areas. The participants were twenty-seven faculty members from Greek universities who have long experience in teaching and researching in adult education. The results of the three-round Delphi process revealed the participants' conceptualizations of what constitutes key research that needs to be conducted in the field of adult education in Greece.

Keywords: research priorities, adult education, Delphi method.

Introduction

The last ten years adult education in Greece has been developing rapidly as a discrete scientific and professional field. The number of university departments that offer undergraduate courses and graduate study programmes in adult education has increased (Sipitanou & Papakonstantinou, 2004). Non-governmental scientific associations have been founded and are actively engaged in the professional development of the field (e.g. Hellenic Adult Education Association – www.adult-educ.gr, Panhellenic Association of Adult Educators – www.pasee.gr, Association for Adult Education – www.aae.org.gr) while recently the National Accreditation Centre for Continuing Vocational Training (www.ekepis.gr) developed and pre-

¹ George A. Koulaouzides, M.Sc. is a tutor-counsellor in adult education at the Hellenic Open University and a founding member of the Hellenic Adult Education Association.

² Helen Giannakopoulou, holds degrees in the area of mathematics, statistics and educational administration. She is a tutor-counsellor in adult education at the Hellenic Open University.

³ Ass. prof. Dimitris Chassapis, Ph.D. at the University of Athens, with the experience in the area of professional continuing education and training.

sented a detailed profile for the profession of the adult educator. Additionally, the qualifications' accreditation process for adult educators in continuing vocational training and in general adult education has started dynamically, while more and more publications on adult learning and education may be found nowadays in bookstores and public libraries (Kokkos, 2008).

In this environment, one of the basic questions that emerges concerns the orientation of the field of adult education in Greece. Where are we going? What are the next steps? How is the field going to be more advanced? There is a sense that these fundamental questions need to be answered prior to the further development of the field. The aforementioned questions are strongly related with a very important point of inquiry: what kind of research do we need in order to further promote the development of the field of adult education in Greece?

To answer the latter question we undertook the initiative to implement a research project in order to prepare a research priority list, which could eventually inform the field of adult education in Greece. The Delphi technique was used to elicit the opinions of 27 faculty members from Greek Universities who have an extensive experience in researching and teaching adult education. Since this particular research project concerned a specific context, we will start the presentation of its results with a brief review of some historical data about the evolution of adult education in Greece.

A brief overview of the development of adult education in Greece

The first adult education initiatives appear in the second half of the 19th century, through the activities of a series of private organizations and cultural associations whose aim was to fight the phenomenon of illiteracy in modern Greece. (Vergidis, et al, 1999, p. 12). Authors like Fourre and Theodosopoulos (1996, p.12) and Vergidis (ibid., p. 15) indicate a few characteristic names of these associations: "Hellenic Welfare", "Friends of the People", "Association for the Diffusion of Greek Letters", "Women's Association for Feminine Education." The Greek State interest in adult education was articulated for the first time in 1929, through an act of law (4397/1929) wherein the problem of adult illiteracy is officially recognized. However, after those first steps and most likely due to social, economic and political obstacles, the adult education field remained stagnant for several decades, having only as its aim to contribute to the propaganda of every political party elected in government (Vergidis, 1999, Kokkos, 2005). We should acknowledge though, that during the 1950's some very important efforts for the development of continuing professional training were implemented, mainly by

specialized state services like the Extension Service Bureau (*Diefihinsi Georgikon Efarmogon*) of the Ministry of Agriculture – (Koutsouris, 1999). Nevertheless, on the subject of the broader social role of adult education there is a sense that up to the decade of 1980, adult education in Greece was a non-appreciated institution (Kokkos, 2008).

Adult education in Greece does not follow the route of the other countries. In Europe and the rest of the countries that belong to the so-called “western world,” adult education is a socially acknowledged institution and during the 1960’s it went through a period of serious doubts regarding its efficiency. These doubts are the result of an intensive critique which concerned all levels of educational policies, and had its base in the fact that, beyond the significant investments in education in Europe after the Second World War, the capability of the educational system to contribute towards the battle against social, economical and educational inequalities was entirely unsatisfactory (Karabel & Halsey, 1977, Griffin, 1987). It was this very doubting process which guided the search for new models of adult educational policy and led eventually to the well-known reports on adult education initially by UNESCO (Faure, 1972) and then by OECD (OECD, 1989). These reports presented in two different decades support two dissimilar philosophies. The UNESCO report is more humanistic, focusing on democratization, voluntarism, and citizenship while the OECD report emphasizes more on the development of human resources focusing on high technology skills and science (Rubenson, 2004).

While these significant developments were taking place in Europe, adult education in Greece appears dynamically a few years after the fall of the military junta in 1974. The launch of the new era occurred right after the election of the first social-democratic government in 1981, which coincides with the entrance of the country in the European Union. (Chassapis, 2000; Kokkos, 2008). The social-democratic government very soon initiated a Popular Education program adopting the successful example of the Scandinavian popular education system. According to Kokkos (2008) during the period of 1981-1985 a series of innovative actions lead to the quality improvement of adult education provisions in Greece: “During these years, the General Secretariat of Popular Education was founded and several high-qualified people were employed to its departments. The Secretariat also recruited and placed in all the prefectures Popular Education Advisors. The advisors had an average age of 30-35 years and their responsibilities included the study of the training needs of the local population and the coordination of educational activities. Moreover, the General Secretariat founded and funded the Centre for Studies and Self-directed Learning (in Greek, K.E.M.E.A.) which undertook the training of the staff members of Popular Education, pub-

lished the journal *Self-directed Learning* and a number of books and organized a series of international conferences ... The apex of all the activities was a visit by Paulo Freire in Greece with whom the staff of popular education discussed the application of his ideas." (Kokkos, 2008, p. 4)

However, after that temporary period of flourishing, the Popular Education program started to experience a gradual decline, and after 1986 a clear turn towards continuing professional training is observed. This turn had as a result directing the function of the adult education institutions towards a role which was characterised as complementary to the official educational system (Karalis, A. & Vergidis, D. 2004, Kokkos, 2005). This change was supported by the E.U. through the funding priorities of the European Social Fund, which following the directions of the aforementioned OECD report, presented and imposed as the prevailing strategy in adult education the provisions for continuing vocational training (Kokkos, 2005, p. 2008).

Indeed, the main volume of adult education activities of this era, in Greece, is focused on technology and more specifically on information technology. Therefore, from the end of the 1980's to the start of the 1990's the field of adult education experienced an enormous growth in participation numbers and implemented programmes. However, this development was based mainly in a rationale of absorbing as much E.U. funding as possible. As it is easily understood this was a not a feasible strategy that did not contribute to the building of a sustainable and socially constructive adult education system due to its one-sided orientation towards continuing vocational training. A series of researchers have stated that during this decade (1980-1990) the planning of programs was realized without any appraisal or assessment of the real training needs of the general population (Palios, 2003, Vergidis & Prokou, 2005, p. 59-70). Moreover, for the same period a complete absence of evaluation processes and a lack of coordination between the bodies which offer adult education provisions are observed (Kokkos, 2008). The result of all of the above was an irrational distribution of the available funding which in some cases was characterized as completely inefficient (Vergidis & Prokou, *ibid.*).

To confront the abovementioned dysfunctional phenomena and after a series of directives from the E.U. authorities, the Hellenic Ministry of Labour (today Ministry of Employment) took over the control and management of all the continuing vocational training activities in the country. The result of this development is a series of ministerial decisions which led to the foundation of the Centres for Vocational Training (in Greek, K.E.K.). These new establishments are accredited and evaluated by an independent National Accreditation Centre (Kokkos, 2005). Moreover, recently the same Centre designed and implemented

the first national training of trainers program, which led to the accreditation of qualifications of about 10.000 adult trainers all over the country (Karalis & Kokkos, 2008). However, beyond the Centres of Vocational Training where we may claim that an accreditation and evaluation process is now in existence, there are other public and private organisations which, either without accreditation or with self-accrediting procedures, continue to offer continuing vocational training programs for adults in Greece (Kokkos, 2005).

On the other hand, in the area of general adult education (a term which substituted the “popular education” term in Greek educational policy) most of the activities are under the auspice of the General Secretariat of Lifelong Learning (www.gsae.edu.gr), which is the successor of the Secretariat of Popular Education. Having as its main policy implementation “tools” the Adult Education Centres and the Second Chance Schools, the Secretariat has as a mission to fight illiteracy, to educate socially marginalized groups, to implement language learning programs for immigrants, and to offer information technology courses to the general adult population of Greece. Moreover, the Secretariat organizes educational programs in the area of environmental education, and recently it launched its own training and accreditation program for the people who are employed as trainers in all of its programs (Tsimpoukli & Phillips, 2007).

In the field of tertiary education, one of the most important developments concerning the field of adult education is the start of the operation of the Hellenic Open University (hereafter H.O.U.) in 1997. The H.O.U. is the only university in Greece which addresses its programs exclusively to adults (one of the basic admission criteria is age), and offers all the undergraduate and postgraduate programs through distance learning methods. Moreover, the H.O.U. offered the first master’s level program in adult education and learning.

Finally, another important development that contributes towards the professionalisation of the field is the foundation of the Hellenic Adult Education Association (hereafter H.A.E.A.). The H.A.E.A. is a non-profit, non-governmental organization. The mission of the association is to promote the scientific development of adult education in Greece to support the professional development of its members, to enhance communication, and to create a sense of community among its members (see www.adulteduc.gr).

From all the above we may argue that the field of adult education in Greece is in a stage of rapid development. All the new institutions, organizations and associations together with the efforts to professionalize the field create a complex mosaic with many conflicting elements. In this environment we believe that it is important to inform the field with a research orientation.

Methodology

The Delphi method is a forecasting technique used to elicit the opinions of a group of experts, whose views about a specific subject are considered significant. The technique is a structured procedure for the collection and processing of knowledge, which originates from a group of experts. The collection is implemented with the use of questionnaires employed in a controlled procedure of continuing feedback, in rounds (Adler & Ziglio, 1996). In education, the specific method has been used in several research efforts. Some of the most characteristic examples of its use were to assist decision making about educational policy (Clayton, 1997) and to predict the future developments in technical and vocational education (Mykerezzi, 2003). In adult education, the most well known case of using the Delphi method to inform educational policy is the research project known Eurodelphi (Leirman, 1995) which was implemented in order to collect the opinions of staff, researchers and decision makers in the field about the perspectives and the problems of the field in the decade of 1990. Another similar task where the Delphi method was used to elicit information was the SAEDA project, which aimed to reveal the opinion of trainers and trainees in the field of adult education about the potential strategies that could be followed in order to improve the provisions of the field at a regional level. (Vergidis et. al. 2000). Moreover, the Delphi method was also used in other research projects related to the identification of key knowledge and skills for the adult educator (Rossman & Bunning, 1978, Daniel & Rose, 1982).

However, our decision to use the Delphi method was influenced by the fact that the same technique was successfully used in the past within similar research projects, in different contexts, that aimed in developing research agendas in education and adult education (Long, 1991; Wright, 2007a, 2007b).

Participant selection

It is apparent that one of the most crucial elements for the success of a Delphi technique is the selection of the participants in the expert group. Since the results of the technique depend on the knowledge and the spirit of cooperation of the participants, it is obvious that the issue of the field representation is substituted by the added value of purposive participation (Fink & Kosecoff, 1985; Gordon, 1993). Most of the known studies use between 15 and 35 experts, while the response rate in all the rounds is usually between 40 and 75 per cent. (Gordon, 1993; Rowe & Wright, 1999). For this Delphi study, the participants were

twenty-seven (27) university faculty members who teach and research in the field of adult education either as adjunct lecturers or as full-time faculty (lecturers, assistant professors, associate professors and professors). Table 1 presents the distribution of the participants in relation to their institutional affiliation and table 2 presents the distribution of the participants in relation to their professional title in their own academic institution.

Table 1: Participants – Institutional Affiliation

Institutional Affiliation	Participants
Hellenic Open University	15
University of Patras	3
School of Pedagogical & Technical Education (ASPANTE)	3
University of Macedonia	2
Panteion University	2
University of the Aegean	1
University of Thessaly	1
Total	27

Table 2: Participants – professional titles

Professional title	Participants
Professors	3
Associate Professors	2
Assistant Professors	4
Lecturers	4
Adjunct lecturers	14
Total	27

It is apparent from the above tables that the participants from the H.O.U. outnumber their colleagues from other institutions. This fact is justified since the H.O.U. with an annual enrolment of 140 graduate students in its adult education master's course, runs the largest graduate programme in adult education in Greece. Therefore it employs more faculty members in that specific discipline than any other university in Greece. We note however, that the vast majority of the faculty members of H.O.U. are adjunct lecturers and this explains the larger number of that specific category in Table 2. We should also note that the all adjunct lecturers of the H.O.U. are at the same time employed in a variety of areas of adult education practice (i.e. trainers from the programmes of the General Secretariat of Lifelong Learning, banking sector trainers, trainers from the field of vocational guidance and counselling of former addicts, group therapists and

union training experts) and this was considered as an additional advantage of the specific group.

Limitations and ethical considerations

The use of the Delphi technique is recognized as an efficient, time saving, objective, focused and systematic procedure to collect opinions from experts in order to understand the trends for a specific topic of interest (Dalkey, 1969; Skutsch & Hall, 1973; Weatherman & Severson, 1974; Strauss & Zeigler, 1975). On the other hand, there are many criticisms regarding the application of the method. There have been concerns about the usefulness of the results since the future trends are easily changed by unpredictable events like political decisions (Linstone, 1978). Moreover, the continuing motivation of the participants is a delicate issue which many times demands special interpersonal skills from the researchers (Weaver, 1971). These issues were regarded before the implementation of the project. However, we considered that since this project is actually the first of its kind in the Greek adult education university context, the results of the research would be useful beyond their limitations.

In the specific research project ethical considerations were also well thought-out. All the participants were thoroughly informed about the scope of the research project, the time that they would have to devote in each round and their obligations. Therefore they could decide whether they could prefer to participate or not. During the whole process they were absolutely free to withdraw from the research, although we have to acknowledge that for the later there was in existence a tacit and informal commitment (the participation in all rounds was 100%) due to the fact that the scientific community of adult education is still small in Greece and the interpersonal relations among its members are to a certain extent influential. On the other hand the anonymity of the participants was kept in all phases of the procedure and the presentations of the views in every round were carefully implemented to avoid the exposure of the participants' identity (Cohen et al., 2000).

Specific procedures and results

The Delphi method is in essence a controlled form of developing arguments. Usually it utilizes a series of questionnaires which are distributed in the expert group in rounds. The answers in every round are submitted anonymously and

after processing they are resubmitted for evaluation and judgments to the whole group. This process is usually implemented in two or three rounds. At the end the opinion of the group is presented statistically using central tendency indexes. The number of the rounds is a quite crucial issue. Delbecq, Van de Ven & Gustafson (1975) support that Delphi research projects of three rounds are usually sufficient for every research issue. If the desired result is the consensus of a group which is characterized by heterogeneity then three or more rounds are necessary. However if the group is homogeneous then three rounds are adequate to produce reliable results (Skumolski, Hartman & Krahn 2007).

In our research project we were interested not only to reach a consensus among the participants on the research priorities, but also to create a list of complementary and alternative research themes and items for the field of adult education in Greece. It was more as if we were contacting a structured dialogue among university faculty members. The participants completed individual questionnaires in three rounds. The initial questionnaire was open-ended and general and participants were asked to write up to ten research items that they considered as important for the field of adult education in Greece. Elaborating on the UNESCO report on the world trends in adult education research (UNESCO, 1999) we developed seven research categories. These categories were: a) theoretical foundations of the field, b) social-political-economical and historical dimensions, c) design, d) evaluation, e) professionalisation of the field, f) the practice of adult education and g) other priorities. The written answers from the first round were collected within a period of two months and they were categorized in the aforementioned categories. In total 211 research items were collected. After their processing (i.e. eliminating similar items, creating more comprehensive items, etc.) we ended with 65 research items that were distributed as follows.

Table 3: Research items from the 1st round

Research categories	Number of items
Theoretical foundations of the field	10
Social-political-economical and historical dimensions	15
Design	11
Evaluation	8
Professionalisation of the field	8
The practice of adult education	11
Other priorities	2
Total	65

In the second round, the participants were asked to review each item on the list and rate them on a Lickert-scale of 1-5 in terms of perceived significance for research in the field of adult education in Greece. The collection of the second round questionnaire lasted approximately one month and the responses were statistically analyzed with a specific focus on measures of central tendency and dispersion for each item. Following the procedure which was used in the Halifax Consultation project (Wright, 2007a, 2007b) we used the interquartile range (IQR) and the median answer to create three categories of initiatives for analysis [sic]:

1. Highly important items for research were considered these with a high median score (4-5) and low IQR range (0-1)
2. Not important items for research were considered these with low median score (1-2) and low IQR range (0-1)
3. Contentious items for research were considered these with a: High median score (4-5) but larger IQR (2-5).

These categories were used to develop the questionnaire of the third round. We used those items which were considered as highly important and contentious items to develop the following ten (10) new and broader research themes. We should note that in some cases we considered a research item as part of more than one research theme:

Research theme 1: Employment and adult education

- a. Study of the in-service education and training policies in public organizations and private sector businesses.
- b. Assessment of the relation among adult education, employment policies and social marginalisation in Greece.
- c. The impact of lifelong education in production modifications.

Research theme 2: Assessment of the training needs in general and special population

- a. Training needs assessment of the general population in local and international level.
- b. Training needs assessment as they are perceived by the trainers.
- c. Training needs assessment and identification of the participation parameters in adult education programs by adults of special social groups (e.g. former drug addicts, people positive in HIV, prison inmates, etc.).

- d. Training needs assessment based on “secondary” aims of the educational process such as interests, the search for a deeper personal meaning, personal development, development of social and political participation, cultural development.

Research theme 3: Adult education in special social groups

- a. Planning of training programs for special social groups like programs for longterm unemployed people or parental training programs.
- b. Design and application of tools for the appraisal of the efficiency of adult education programs in different fields and especially in socially fragile groups.

Research theme 4: Adult educators: meaning, profile and professionalisation

- a. What is the personal meaning of being an adult educator?
- b. Identification of the profile of the adult educator in Greece.
- c. In depth review of the profession of the adult educator: is it a profession or part-time job?
- d. Identification of the attitudes and prejudices of the adult educators in relation with special groups of trainees.
- e. In depth study of the terms and the requirements of professionalism, professionality and professionalisation of the adult educators.
- f. Action-research as a tool of evaluation and development for the adult educators.

Research theme 5: Policy issues for adult education

- a. In depth study of the educational policy for lifelong learning in Greece.
- b. How is adult education related to social policy in the rhetoric of the knowledge society?
- c. Study of the Second Chance institutions in Greece and comparison with the respective institutions in the EU.
- d. The incorporation of adult education in the graduate and undergraduate programs of the Greek universities.

Research theme 6: The learning process: impediments, methods, evaluation

- a. Experiential learning and groups – applications and efficiency.
- b. Identification and application of new methodologies and participative techniques in adult education.

- c. In depth analysis of the learning process in group learning environment.
- d. Qualitative study for the identification of the objective and subjective impediments in the field of adult education in Greece: stereotypes, time management, and strategies for knowledge acquisition.
- e. Follow-up studies for the evaluation of the impact and the efficiency of adult education programs in the transformation of their frames of reference.

Research theme 7: Theory and practice of transformative learning

- a. In depth study of adult learning processes and especially of transformative learning and critical reflection.
- b. Design of transformative learning educational activities for adults.
- c. Transformative learning: practices and applications in the Greek context.
- d. Exploration of the possibilities for applying transformative learning in the framework of in-service training.
- e. Qualitative appraisal of the application of transformative learning
- f. Follow-up studies for the evaluation of the impact and the efficiency of adult education programs in the transformation of their frames of reference.

Research theme 8: General issues of theory and research

- a. In depth study of the epistemology of the contemporary trends in adult education.
- b. Review of all the empirical research in the field of adult education in Greece.

Research theme 9: Innovations (good practices, technology) and quality in adult education programs

- a. Development of quality indexes for the appraisal of the efficiency of adult education programs.
- b. Development of alternative (qualitative) evaluation tools focusing in learning.
- c. Action-research as a tool of evaluation and development for the adult educators.
- d. Training needs assessment based on “secondary” aims of the educational process such as interests, the search for a deeper personal mean-

- ing, personal development, development of social and political participation, cultural development.
- e. Design of educational programs in social skills and especially in time management and emotional intelligence.
 - f. Identification of good and innovative practices in designing educational programs.
 - g. The contribution of information and communication technology in adult education. What problems are resolved and what new problems are created?

Research theme 10: Participation motivation: general population and special groups

- a. Training needs assessment and identification of the participation parameters in adult education programs by adults of special social groups (e.g. former drug addicts, people positive in HIV, prison inmates, etc.)
- b. Identification of the socio-demographic characteristics of the adult population in Greece who enrol in adult education programs in relation with their motives and their expectations.

In the third and final round, the participants were asked to choose seven (7) research themes that they considered most important. The results of the third round are depicted in the table below.

Table 4: Final priority list of adult education research themes in Greece

Research theme	Count
Innovations (good practices, technology) and quality in adult education programs	23
Adult educators: meaning, profile and professionalisation	23
Policy issues for adult education	21
The learning process: impediments, methods, evaluation	20
Assessment of the training needs in general and special population	19
General issues of theory and research	17
Employment and adult education	17
Participation motivation: general population and special groups	17
Adult education in special social groups	17
Theory and practice of transformative learning	15
Total (27x7)	189

The whole implementation of the research Delphi project lasted approximately seven months while the participation percentage was 100% in all rounds. The collection of the participants' opinion had all the obstacles which are noted in bibliography on the Delphi method. The most important was the delay in responding, an issue which was somehow expected due to the professional responsibilities of the participants.

Epilogue

The project which was implemented in our effort to create a priority list for research in adult education within the context of Greece gave us the opportunity not only to construct a list but also to reflect on the conditions of the field of adult education in Greece. Some of our reflections are presented in the section.

The appearance of the research themes "Innovations (good practices, technology) and quality in adult education programs" and "Adult educators: meaning, profile and professionalisation" as the most important areas for research lead us to think about the development stage of adult education in Greece. We felt that there is an intention to explore efficiency, quality, and innovation in the field of practice of adult education. This intention may be interpreted as a search for a distinctive identity for the practice of the field in the stage of planning and implementation as well as in the stage of appraisal and evaluation of educational activities. Therefore, we consider it to be expected that the professionalisation and the need for the development of a clear professional identity for the adult educators are research priorities of the same value. Indeed, the last five years in Greece two major training programs for adult educators have been implemented (in both continuing vocational education and general-liberal adult education). These programs beyond their inherent value which derives from the fact that knowledge and skills on adult education was made available to a quite large population of trainers, created expectations among the participants who know see themselves from a more "professional" point of view.

We were quite concerned about the fact that the research themes "Employment and adult education" and "Adult education in special social groups" achieved a low placement in the preference list. We could understand this rating as a dissatisfaction about the impact of the role of adult education as an involvement which would generate change in these two areas of practice. However, since such a conclusion is difficult to be drawn based on the results of a forecasting method like Delphi, we suggest the further exploration of this issue.

Finally, we would like to note again that this was the first time that a research project was implemented in Greece in order to inform the field of adult education with a research priority list. Therefore, the results of the study depict the trends in Greek adult education at the time of the implementation (2007-2008) and apparently they create a satisfactory guide for the future research of the field. On the other hand, our era is an era of radical changes and consequently results which are generated by a forecasting method like the Delphi technique require similar efforts in frequent intervals in order to increase their concordance with contemporary trends. In other words, we feel that the results of our research will gain more value if beyond their inherent significance they could be used as a basis for a longitudinal effort to record the research trends of adult education in Greece.

References

- ADLER, M. & ZIGLIO, E. (1996). *Gazing into the Oracle*. Jessica Kingsley Publishers: Bristol, PA.
- CHASSAPIS, D. (2000). *Planning, Organisation, Application and Evaluation of Continuing Education Programmes* [in Greek]. Athens: Metaichmio.
- CLAYTON, M. (1997). Delphi: A Technique to Harness Expert Opinion for Critical Decision-making Tasks in Education. *Educational Psychology*, 17 (4), 373-391.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge-Falmer.
- DALKEY, N. C. (1969). An Experimental Study of Group Opinion: The Delphi method. *Futures*, 1(5), 408-426.
- DANIEL, R. & ROSE, H. (1982). Comparative Study of Adult Education Practitioners and Professors On Future Knowledge and Skills Needed By Adult Educators. *Adult Education Quarterly*, 32(2), 75-88.
- DELBECQ, A. L., VAN DE VEN, A. H. & GUSTAFSON, D. H. (1975). *Group Techniques for Program Planning: A guide to nominal group and Delphi processes*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- FAURE, E. (1972). *Learning to Be*. Paris: UNESCO.
- FINK, A. & KOSECOFF, J. (1985). *How to Conduct Surveys*. Newbury Park: Sage.
- FOURRE, P. & THEODOSOPOULOS, K. (1966). *Adult Education in Greece* [in Greek]. Athens: O.E.D.B.
- GORDON, T. J. (1994). *The Delphi Method*, Retrieved from: www.futurovenezuela.org/_curso/5-delphi.pdf
- GRIFFIN, C. (1987). *Adult Education as a Social Policy*. London: Croom Helm.
- KARABEL, J. & HALSEY, A. H. (1977). *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press.

- KARALIS, A. & VERGIDIS, D. (2004). Lifelong Education in Greece: Recent Developments and Current Trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189.
- KARALIS, A. & KOKKOS, (2008). The National Training of Trainers Programme (2002-2007). In A. Karalis (Ed.), *Adult Education: views of reality, theoretical and empirical approaches* [in Greek]. Patra: Hellenic Open University, 15-36.
- KOKKOS, A. (2005). *Adult Education: Tracing the Field* [in Greek]. Athens: Metaichmio.
- KOKKOS, A. (2008). Adult Education in Greece. Paper presented at the 11th International Conference 'Continuing Education in the countries of the Balkan Region', Retrieved from: www.adulteduc.gr/001/index.php.
- KOUTSOURIS, A. (1999). Organisation of Extension Services in Greece. In R. Rubino & P. Morand-Fehr (Eds.), *Systems of Sheep and Goat Production: Organisation and method of the innovations transfer*. Options Mediterraneeenes. Serie A: Seminaires Mediterraneeenes, FAO-CIHEAM-IMZ, 38, 47-50.
- LEIRMAN, W. (1996). Euro-Delphi. A Comparative Study on the Future of Adult Education in 14 countries between, 1993 and 1995. *International Journal of Lifelong Education*, 15(2), 125.
- LINSTONE, H. A. (1978). The Delphi Technique. In J. Fowler (Ed.) *Handbook of Futures Research*. Westport, CT: Greenwood.
- LONG, H. (1991). Continuing Higher Education Research Futures: A Delphi Study of Professors of Adult Education. *Journal of Continuing Higher Education*, 39(2), 29-35.
- MYKEREZI, P. (2003). *The Potential Contribution of Vocational and Technical Education to the Future Social-Economic Development of Albania*, Unpublished Ph.D. Dissertation, Virginia Tech.
- OECD. (1989). *Education and the Economy in a Changing Society*. Paris: Author.
- PALIOS Z. (Ed.) (2003). *Training and Employment* [in Greek]. Athens: INE-GSEE-ADEDY.
- ROWE, G. & WRIGHT, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15(4), 353-375.
- ROSSMAN, M. & BUNNING, R. (1978). Knowledge and Skills for the Adult Educator: A Delphi Study. *Adult Education Quarterly*, 28(3), 139-155.
- RUBENSON, K. (2004). *Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project*. Roskilde: Roskilde University Press.
- SIPITANOU, A. & PAPA-KONSTANTINOY, M. (2004). Continuing Education Courses in Undergraduate and Graduate programmes of Greek Universities. [in Greek]. Epistimitis Agogis. *Lifelong and distance learning in information society*, 37-56.
- SKUMOLSKI, G., HARTMAN, F. & KRAHN, J. (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 2-21.
- SKUTSCH, M. & HALL, D. (1973). *Delphi: Potential uses in educational planning project simu-school – Chicago component*. Chicago Board of Education, Illinois Department of Facilities Planning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 084 659).

- STRAUSS, H. J. & ZEIGLER H. (1975). The Delphi technique and its uses in social science research. *Journal of Creative Behaviour*, 9(4), 253-259.
- TSIMPOUKLI, A. & PHILLIPS, N. (2007). *Training of Adult Education Trainers: Distance Learning Programme – Educational Material* [in Greek]. Athens: Hellenic Ministry of Education.
- UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION. (1999). *World Trends in Adult Education Research*. Hamburg: Author.
- VERGIDIS, D., ABRAHAMSSON, K., DAVIS, M. & FAY, R. (1999). *Adult Education: Social and economic functions* [in Greek]. Patra: Hellenic Open University.
- VERGIDIS, D. ET AL. (2000). *SAEDA: Strategies for the improvement of adult education at regional levels: the views of trainees and other stakeholders – a comparative Delphi study* [in Greek]. Patra: University of Patra.
- VERGIDIS, D. & PROKOU, E. (2005). *Planning, administration and evaluation of adult education programmes* [in Greek]. Patra: Hellenic Open University.
- WEATHERMAN, R. & SEVENSON, K. (1974). *Delphi technique: Futurism in education*. Berkeley, CA: McCutcheon.
- WEAVER, W. T. (1971). The Delphi forecasting method. *Phi Delta Kappan*, 52(5), 267-273.
- WRIGHT, T. (2007a). Higher Education for Sustainability: Developing a comprehensive research agenda. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(1), 101-106.
- WRIGHT, T. (2007b). Developing Research Priorities with a Cohort of Higher Education for Sustainability Experts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(1), 34-43.

George A. Koulaouzides⁴, Helen Giannakopoulou⁵, Dimitris Chassapis⁶
Helenski otvoreni univerzitet; Univerzitet u Atini, Grčka

Definisanje liste istraživačkih prioriteta od strane zaposlenih na odeljenjima za obrazovanje odraslih na grčkim univerzitetima

Apstrakt: Rad predstavlja rezultate istraživanja u kojem je primenjen Delfi metod i koje je imalo za cilj da se definišu istraživački prioriteti i oblasti obrazovanja odraslih u Grčkoj. Identifikovani su istraživački prioriteti, kako opšta tematska područja, tako i specifični istraživački problemi. Uzorak je činilo 27 naučnika sa fakulteta u Grčkoj – predavača i istraživača u oblasti obrazovanja odraslih. Rezultati tri faze Delfi procesa pružili su uvid u način na koji ispitanici definišu ključna područja u oblasti istraživanja obrazovanja odraslih u Grčkoj.

Ključne reči: istraživački prioriteti, obrazovanje odraslih, Delfi metod.

⁴ Mr George A. Koulaouzides je tutor-savetnik za obrazovanje odraslih na Helenskom otvorenom univerzitetu i jedan od osnivača Helenskog društva za obrazovanje odraslih.

⁵ Helen Giannakopoulou je stručnjak i istraživač u oblasti matematike, statistike i administracije. Radi kao tutor-savetnik za obrazovanje odraslih na Helenskom otvorenom univerzitetu.

⁶ Dr Dimitris Chassapis je docent na Univerzitetu u Atini, ekspert u oblasti kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

Edina Sáriné Csajka¹, Sári-Imola Walter²
University of Kaposvár, Hungary

Potential for improvement of key competences in a special field of higher education

Abstract: This study tries to find out the possibilities to develop the key competencies in a special field of higher education in the case of the students who are preparing their degrees at the faculty of adult education in the programme related to the regional development. The basis and importance of the research is found in the absolute need to have and to develop continually the key competencies necessary to find a job in the labor market and to keep it. In the higher and adult education we face the fact that school leavers in the elementary and secondary education do not possess the required competencies. But the permanent struggle of finding and keeping a job could be successful if we make up for these insufficiencies of educational system related to key competencies. The novelty of the research arises from the fact that this is the first of studies of this kind which connects development of key competences with the regional development, especially through methodological aspects that were neglected by now.

Key words: key competencies, higher education.

„Competences have to be seen as general skills which are based on knowledge experience values and dispositions and which is improved by a person during the process of learning.”

(Coolahan)

¹ Edina Sáriné Dr Csajka is assistant professor at the University of Kaposvár, Faculty of Economics Science, with the experience in numerous international projects.

² Sári – Imola Walter is researcher at the University of Kaposvár.

Introduction

According to the meaning of the Lisbon strategy of European Union there is a need for educational and training systems which are able to satisfy the requirements of a higher level and standard of education which complies with the requirements of the knowledge based society.³ One of the main components of this is the stimulation to attain the new basic skills which are attained during the life-long learning. While determining basic skills basic competences were drawn up too. In this context competence means „the integration of the person’s skills and their social aims in their wider senses” in other words competence suggests the mixture of the person’s skills knowledge abilities and attitudes and beside the „know-how” it includes the ability of learning. The range of the references of the basic competences can be adopted for a base in any context of education and training during life-long learning (Dmeter, 2006).

So we undertook a research on an area of higher education, a definite group of the students who are doing their degrees in the faculty of adult education even in this group we are revealing the chances to develop the basic competences of the students participated in the course called region developer as we have been attending in their teaching-learning process. The cause of the importance of the research is that it is absolutely needed to have and develop continually all the eight basic competences to find a job in the labour market and keep it.

After having their degrees students who are doing their degrees in the faculty of adult education and participating in the region developer course can have every chance of getting a job out of the point of the institution of adult education and culture at the different levels of the institution of the region development such as regional development agencies, the offices of the network of the local area and region development where they have to face the continually changing new challenges. To be able to do their work successfully it is essentially important to have many skills abilities and attitude called basic competences besides having their highly acquired professional knowledge at the same time.

The novelty of the research is presented by the fact that first of all pedagogy studies the existence and development of basic competences so region development as a methodologically analysed development area has not been studied so deeply yet. That is why this study was written by a pedagogical and a region development expert to be able to explore efficiently the linking points of the two disciplines.

³ Conclusion of Presidency. European Council. 23-24 March 2000, Lisbon European Council.

The methodology of the research

We adopted three methods during our research. First we surveyed with document analysing both the bibliographies of basic competences and the samples of the faculty of adult education. This was needed because our research group was the students in the faculty of adult education. They take part in a special course in the Optional of Region Development they are attending lectures on subjects connecting to it during many semesters.

The subjects of the Optional Course of Region Development are the following: European Union Materials, Application Writing, Regional Planning and Programming, Knowledge on Regional and Local Economy, Regional and Local Policy and Development, Regional and Local Marketing and Settlement Civilization.

One of the authors is taking part in the teaching of the first four from these subjects. During the research we studied that which is the basic competences that have an outstanding importance in the case of our definite group. We used the methodology of outside observation, so we observed our students from outside which is suitable for the observation and explanation of the obvious social and human attitudes and learning habits. The consequences were regularly noted down and analysed systematically by more observers on the basis of prearranged guidelines. After this detailed data collection from our defined group we made a case study in which we explored our comments in both the aspect of pedagogy and the aspect of region development.

We are studying as well that what kind of facilities are available first of all in the practical education to develop students' basic competences connecting to the formerly mentioned subjects.

The basic competences

The basic competence is the multifunctional unit of the knowledge, skills and attitudes which must be had by every people to be able to achieve and develop their personality to socialize and to be employed (Rychen & Salganik, 2001). Basic competences, which are the basis of the life-long learning, must be acquired by the end of the obligatory teaching and training. Development of the competences is essential for the member of the present society. According to Klep and Van Haperen the development of the competences can fill the classical gap between theory and practice and makes it possible to notice the huge variety of the purposes which must be served by the people (Letschert, 2004).

In our country we can thank for defining the concept of competence for the work of Joseph Nagy. In his book entitled *21st Century and Education* he makes some notice about the requirements, personality and tasks of the school, teacher, leader that are able to solve the new problems produced by globalization. In his work we can find the separation, interpretation and logical system of basic competences (Nagy, 2000).

The OECD, which has had Hungary as its member since 1996, represents very significant values and tendencies in the aspect of education organizing. It argued for such things like equal chances fairness education without distinction efficient using of public money development of social and human resources and supporting of innovation. One of the main programmes of OECD is PISA monitoring survey series the so called *Programme for International Student Assessment* which started in 2000. and is repeated in every third year. It studies the abilities of the students in three fields: the field of applied, mathematical and scientific education and text analysis. In every survey different point is emphasized, in 2000. the text analysis in 2003. mathematic in 2006. science and in 2009. text analysis will be the stressed field again. These surveys would like to bring to light the level of competences, mathematic and scientific problem solving abilities, text analysis and applicable knowledge of the youth of the member states of OECD.

The definition of key competences was defined by the programme of DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competences*) made between 1997– 2002. on the basis of it „competence is an ability of efficient solving in given context of complex exercises” and in this programme the member states made their own key competence maps (Mihály, 2002).

The necessary key competences in the knowledge based society are the following⁴:

- *Native Language Communication.* Communication is the ability of oral and written expression and explanation of thoughts, feelings and facts (text analysis, speaking, reading and writing) and the ability of appropriate linguistic communication in every range of social and cultural contexts – in education, at the place of work, at home and in free time. The views of linguistic competences were set and worked out from the generative grammar theory of Noam Chomsky (Chomsky, 2004). In his system he differentiates the surface and deep structures of the language, which can be found in every language but they are different in the aspect of the given linguistic forming and requirements.

⁴ Implementation of „Education and Training 2010” Work Programme. Working Group B „Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004.

- *Foreign Language Communication.* Besides the previously mentioned abilities it needs such skills which connect to the mediation and explanation between cultures. The level of the foreign language knowledge can be different depending on the different languages and the person's linguistic environment and heritage. It includes the knowledge of vocabulary grammar and correct pronunciation and using these in different types of interactions. (telephone calls, work discussion, asking help in public transport. It is also needed to know text in different styles and genres, signals between cultures and social definiteness
- *Mathematic, scientific and technological competences.* Mathematic competence includes the using of addition, subtraction, multiplication, division, percentages and fractions during mental and written arithmetic to solve different kind everyday problems. In the deeper and abstract explanation of this the developed mathematic competence also includes the logical thinking development of noticing and understanding relations. The stress is rather on the process than on the result of it that is to say rather on the activities than on the knowledge. Scientific competence is the ability and diathesis of application knowledge and methods serving the purpose to explain the world of nature. Technological competence is knowledgeable adoption of this knowledge and method when man changes natural environment according to his requirements or needs⁵.
- *Digital competence.* Digital competence is the confident and critical adoption of electrical media at work in spare time and during communication. This competence relates to the logical and critical thinking the high level information management skills and the developed communication skills. Skills relates to the adoption of information and communication technologies at the basic level include the abilities of searching, valuation storing, making, presentation and transmitting of multimedia information⁶ and the abilities of internet communication and taking part in networks.

⁵ There are in progress some mathematic competence studies nowadays in Hungary related to the names of Tibor Vidakovich and Benő Csapó which are undertaken in the MTA Ability Research Centre.

⁶ The IKT as an educational facility has offered more and more chances for students. For teachers these chances are SDK's (School net Digital Knowledgebase) data base, the development of educational aids (interactive board) and the adoption of the new practice centred methods.

- *Learning how to learn.* Learning how to learn includes the ability of organizing and regulating the individual and group work of own education. The ability of efficient time –table, problem solving, the attainment, assimilation, valuation of new knowledge and the ability of adoption the new knowledge and skills in different contexts –at home, at work, in education and training are part of its process. In general the process of learning how to learn has a strong effect on the individuals' ability to control their own careers.
- *Interpersonal and Civic Competencies:* It includes all of the behaviours that man must attain to be able to take part efficiently and constructively in social life and if it is needed to be able to solve the conflicts. Interpersonal competencies are essential for the efficient personal and collective relations and they can be adopted in both the public life and privacy.⁷
- *Entrepreneurial competence.* Entrepreneurial skill has got an active and a passive component. It includes the effort to produce changes on the other hand the ability to accept and help the innovation produced by external factors. The responsibility for the person's own positive and negative actions, the formation of the strategic view, setting and fulfilment of the aims and success orientation are part of it.
- *Cultural competence.* It means the importance to express the thoughts, experiences and feelings creatively in different ways such as in music, dance, literature, sculpture and painting.

Teachers also must face to new challenges because of the social needs, expectations of the competencies and the changes of the paradigms in teaching-learning process. According to the list of Jos Letschert (Letschert, 2004) in our point of view these new efforts are the following:

- Such an educational environment which is suitable for the personal requirements.
- Teachers take the role of facilitator, helper in the teaching-learning process not the role of the autocratic leader.
- Students taking the responsibility for their own learning process.

⁷ To solve the conflicts is an important factor of a personality not simply because of the fact that it appears in both privacy and business life day by day but because it is the most important motive force of changes and development. There are not any changes and developments without conflicts. Unfortunately it gets negative meanings but it is essential for daily life.

- Learning environments which helps to develop a group.
- Keeping comprehensive learning purposes in view.
- Relevance of knowledge.
- Coming to the front of useable knowledge and attainment of knowledge transfer with the support theory with practice.
- The importance and development of competencies.
- Strategy of lifelong learning.
- 360 degree valuation(valuation of teachers and contemporary groups and self valuation and the assimilation of the mechanism of the feedback in the education process.
- Revalue the pedagogical approaches (methods and aids, new tendencies, theories).
- To make valuation more personal, vivid, more detailed, more easily interpretable for the students.

Naturally these requirements have to be faced by not just teachers in the elementary and secondary but in the higher education too. Frontal work form is pushed into the background more and more in the higher education too and is followed by the differentiated learning organization.

The up-to-dateness of this topic is proved by the experience that we find day by day in the higher and adult education. We are very sorry to acknowledge the fact and we fight against it that those students who left elementary and secondary education does not have the expected competencies. People can win in the struggle for keeping their actual jobs and to succeed to find an employment in the labour market if they make up these insufficiencies.

In our point of view in the aspect of methodology the future task is to change frontal class work increasingly to group work, pair work and individual work and to make theory based educational process be practice oriented. The increasing spread of differentiated learning organizing over the higher education expects more complicated and unusual competencies from the lecturers. Those ones who does not admit and follow this development are able to suit neither the students' increasing requirements nor the new professional challenges. Lecturers at different levels of the teaching-learning process must perceive the fact that they transmit any kind of knowledge the essential condition to attain knowledge successfully is to possess many-sided education organizing, methodological and attitude approach skills.

In elementary education lays (or should lay) the stress methodologically on seeing and noticing the details development of memory doing basic arithmetic and the confident adoption of these.

In secondary education it should be important to develop expressiveness, to expand vocabulary, to develop logical thinking, to solve abstract arithmetic without problems and to develop the inherited abilities and personal skills acquired in elementary education.

In this way in higher education there would be a chance to carry out a profession oriented training based on the previously attained knowledge, skills and students' abilities. In practice the development of the missing competencies in the environment of professional knowledge occurs as thinking, problem solving and the eight key competencies previously discussed in details cannot be left out from the teaching-learning process.

Significant key competencies in the aspect of students who are doing their degrees in the faculty of optional adult education and revealing the region development course.

Law of region development⁸ enacts the aims of region development and organization in the following:

- to help the region development and organization initiatives of the regional and local communities and to coordinate them with the national aims;
- work up, explain and carry out the conceptions, programmes and plans of development in order to preserve and improve the dynamic balance of economy and environment;
- to help to join the regional policy of European Union within the scope of international cooperation and to utilize the mutual advantages which lie in the regional cooperation and to help the coordinated development of the border regions (especially the disadvantaged border regions).

The students' basic tasks will be to advance to development of the given region independently of the fact whether they will work in the area of are or region development.

The graduates will have to face to the following three basic tasks besides many other activities whether they will be employed as colleagues of the region develop-

⁸ XXI Region Development and Organizing Law, 1996.

ment network, or in the LEADER community or at some work organizations on the regional and small local area level of region development:

- to help to keep in touch and cooperate with the representatives of civilian sphere or the local authorities in the given region (small local areas, LEADER community, etc) or their association and with the economical participants of the region (*mother tongue communication and entrepreneurial competencies*);
- to participate in the planning, carrying out, following and valuation of the development programmes of the given region (*mother tongue communication, entrepreneurial, technological, science, interpersonal, social, digital, foreign language and cultural competencies*);
- to seek out the resources of European Union and national area and region development to further their utilization according to the set aims (*mathematic, technological, entrepreneurial, digital, mother tongue and foreign language communication competence*).

So it is necessary for students to have an outstanding persuasive and communication ability, to know the motive force of the target group to be able to communicate and cooperate with the representatives of different spheres (municipal, entrepreneurial, civilian) having different values and interest.

They must know and be able to use the different communication channels to call the participant together, to chair and control forums and programmes. During developing cooperation it is important to have tolerance for other people's views and behaviours and to be able to gain their trust.

It is also important to be able to address the affected groups, collect their region development ideas to take place workable projects and programmes which are maintainable for long time and which are based on the given regions' real needs, problems and signs of their insufficiencies. They also should be able to mobilize the participant not just in the process of planning but during carrying out the programmes and projects (partnerships, Public-Private-Partnership Constructions). Here it is also necessary the ability of chairing forums.

It is significant to adopt strategic view. So students should know the steps of strategic planning. It is also necessary that they should think of not just the usual schemes but to be able to stimulate innovation, to think of flexibly, to have inquiries on the innovations of science and technology. For example during the process of carrying out the development conception, of which one main point is the presentation of the facilities of the local economical development, should

be open-minded for the new facilities (for example the wide using of alternative energies).

Connecting to the third topic their task can be to look for supporting resources which require the confident use of Internet, highly attained computer materials (handling fill in programmes for applications or editing web pages). Not just to find and collect the sponsoring facilities can be in their field of work but to write and send the application itself – so students should possess great creativity, financial–economical knowledge, good calculation skills. „Fear from figures” is basically mark the students who are doing their degrees in the faculty of adult education but one of the most important parts of an application form are the resource and the budget plan.

It is possible to originate the cooperation of the border regions and to send applications directly to EU. In both case it is important to be sensitive to the cultural differences, to get to know the cultures of the different countries and it will be significant to know foreign languages. Cultural applications bring to light and strengthen the identification with the national and European cultural inheritance.

According to our experiences insufficiencies occur regarding to al of the eight key competencies so we are considering for their development with the help of the following introduced methods – practical classes, case studies, games and in the scope of collective work.

The facilities to develop key competencies

First we are stating the practical methods used in some subject then we are presenting which key competencies they help to develop. During the teaching of *European Union Materials* many methods are adopted.

- Students should give a twenty minute presentation in a topic chose by themselves of which requirement is to link to EU, to be current and interesting and to provide materials which can be used in everyday life (for example employment, travelling, studying, acceptance of degrees in EU etc) and to value this in their own point of view.
- To get to know abbreviations and to attain their meanings in the scopes of games. Students compete in two groups to solve abbreviations the winner group gets a reward (for example EU sticker or brochure).
- To show funny short films (What did EU do for us?, modern cartoons) to help to understand them to give auxiliary materials.

- We use the game BINGO to keep attention and to help to understand the more boring topics (The budget plan of EU, Economic and Monetary Union, Competition law in EU etc) for the students who are doing their degrees in the faculty of adult education and are interested in the humanities. The rule of the game is the following: the lecturer give out 5x5 squares board at the beginning of the lesson which includes the definitions of the topic. The task of the students is to mark the mentioned definitions in the board and if they found five across, down or diagonally they should shout (normally this is the shout of BINGO, in our case it can be a topical word for example EURO).

Presentation

While completing the task – using multimedia technologies – the communication and presentation and presentation making ability of the students are developing. Students collect most of their materials from the Internet so their information management and selection and importance seeing ability are developing and they learn the electronic media confident and critical usage. Students' lectures are on the seminars which link to the lecturers' lectures. As they cannot read out their lectures but they have to learn them this task helps the process to attain to treat to value and to assimilate the new knowledge and the ability to adopt new knowledge and skills.

So this task participates in the following skills in the scope of *native tongue communication competence*:

- to attain short and clear speech
- to produce written text
- to search for, collect, work up written information, data and definition during learning
- to systematize the knowledge
- to draft own convincing arguments
- to make complex lecture using auxiliary materials(for example notes, maps)

The task contributes to the development of *digital competence* during this with the usage of IKT creativity and critical thinking is developing with the help of the following parts of the tasks:

- to search for, collect and work up of electronic information, data and definitions (originate, systematize them, differentiate between important unimportant and between subjective and objective) and to use these systematically;
- to use the appropriate auxiliary materials (presentations, diagrams, charts, maps) to produce, present and explain complex information;
- to find web pages and search on them.

The development of the *learning how to learn* key competence occurs with the usage of the following skills:

- to concentrate for longer time;
- communication as a part of the learning-teaching process during applying the appropriate instruments of verbal communication (intonation, gestures, mimic etc) and making different kind of multimedia messages.

It is not a last thing that the students' *civic competence* is also developing because they have to get to know the function of European Union and our country's facilities, rights and duties coming from the EU membership. Connecting to this the following attitudes can develop:

- the feeling of belonging to the European Union;
- to accept human rights and equal chances as the base of solidarity and responsibility appearing in the European modern democratic society (equal chances between men and women, for handicaps and regarding to national and religious affiliation);
- critical approach of information coming from the mass media.

Abbreviation game

This task first of all develops the native tongue and the learning how to learn competence on the other hand the problem solving, critical thinking and attention in the following way:

- understanding different kind of texts,
- systematize the Knowledge, knowledge transfer,
- decoding abbreviations.

Funny short films

With this method it is possible to strengthen the *native tongue communication competence* on the one hand and on the other hand the *learning how to learn competence* in the following way:

- listening to and valuation of different oral messages delivered in various communicational situation;
- selecting the important information during understanding the text;
- applying auxiliary materials (notes, hand-out) to understand complex text (film);
- collective interpretation of the delivered text.

Bingo

This task develops the following things within *native tongue communication competence and learning how to learn competence*:

- understanding relations,
- coding, decoding communicational messages,
- making analyses and syntheses,
- capturing the essence,
- logical thinking,
- attention.

During lecturing *Materials of Making an Application* various methods are applied.

- During sharing the theory to attain abbreviations within competitions is come to the front here too.
- Students can already make their short applications in the introduction lesson within a game, which means to complete a short poem. The poem itself is the application and the students who want to take part in the game are the applicants.
- The essence of the education is made by making an application chosen by them which they can do in small groups. Before this many projects are planned, especially making the budget plan, which they make collectively with the help of case studies.
- At the end of the semester it is considering to apply the TABOO game in which they are in two groups and they have to compete and explain the definitions learned during the semester with their own words to

their group mates in such way that they mustn't apply synonyms and words which were given in advance.

- Making mistakes have to be attended by the opponent group and they have to make warnings for it by a noisy instrument.

The mentioned methods contribute the following competencies.

Short application, poem completion

This exercise participates considerably in the development of the native tongue competence as to be able to perform it it is needed:

- to know literary genres (poem, lyric etc);
- to possess the ability for producing written text;
- and to develop the positive attitude towards native tongue realizing the fact that it can be a resource for the personal and cultural abundance.

We must mention that in our case the poem must be complete not just stylistically and intellectually but even ingeniousness and adapting to the topic were guidelines of assessment so this exercise also contributes to develop creativity.

Making applications

Planning a project and doing a chosen application in groups after that are conducive to the development of many competencies. Within *native tongue competence* the following things develop:

- collect and process written information and data,
- make concise, clear, complex written texts,
- selecting the essence,
- encapsulate the essence,
- spelling,
- expand vocabulary.

During making an international application these bounds become wider with the development of the *foreign language communication competence* too where the ability of reading and understanding and producing such written texts which are about definite topics and are qualified as technical texts.

As the most important part of the application form is the budget plan the students' *mathematic and technological competences* develop to a greater extent

during practice first of all during making correct basic arithmetic and adoption of making higher budget plans (for example cash flow analysis).

We can develop the students' *digital competences* too as they have to use computers and Internet to during attending to applications and filling in the application form electronically.

The *civic competencies* come to the front in connection with the effort to know the supporting policy of European Union since the present available significant financial aids is carried out in the support association with EU. European Union laid down several principles which must be considered by the member states. The so called horizontal principles' (equal chances, environmental protection, to be able to maintain) explanation is essential part of every application independently of the aim of the project. For the successful application sending the facilities of the fulfilment of the previously mentioned principles within the project should be sized up and worked out thoroughly.

There are chances to develop several skills of *entrepreneurial competence* during making an application:

- skills of planning, analysis, communication, report of consequences, valuation and making documents;
- skills of working out projects;
- cooperation;
- analysis and handlingg of risks.

If students decide to write a cultural application the chances of the development of the *cultural competence* will come to the front such as the facilities to realize and capitalize on the economic facilities lying in the cultural activities.

Taboo

With the adoption of Taboo game the *native tongue communication, the learning how to learn and technological competence* can be developed. During the game develops: association, creativity, expressiveness, vocabulary, flexible thinking, concentration, attention, memory, essence encapsulation

Regional planning and programming

- Students learn abbreviations, which are very characteristic feature of this science, in the forms of playful competitions (for example OTK, I. NFT, ÚMFT etc).
- They can acquire the methodology of *participate based planning* with the usage of many case studies. During this making the SWOT analysis of a given region is examined after the situation of the region is found out. After that students form the team of participants, analyse their participating facilities in the planning, they draw the problem and aim tree of the region with the help of these things they wording the strategies and operative programmes and determine the possible projects too.

Planning

To plan the region development programme of a given region in small groups is the most complex task that's why it is the method at the same time which develops the most competencies.

The first step of the regional planning is to present the economic social and environmental conditions of the given region in the scope of situation exploration. For this statistics should be collected and or own surveys should be done. This task contributes to the development of the *science and technological competences*. It is important to understand the relations between technology and other areas- scientific development, society and environment (environmental pollution, maintainable development). This develops the following skills:

- applying scientific data and findings;
- working with these to reach a given aim or consequence;
- logical thinking, creativity, essence encapsulation.

As finding out the situation is a large mass of facts the next step during the regional planning is to systematize the facts. The most frequently used device of the so called situation finding out is the SWOT analysis, in which we systematize the region's strengths, weaknesses, facilities and the facts which endanger it according to its structure. During this we pass on to the *native tongue competence* within this to the following skills:

- collect and treat written information and data, systematize these systematically;

- report written messages and make others understand these;
- make complex written text;
- expressiveness, creativity, essence encapsulation.

The second and the third skills develop continually during the planning, of which process resolution is a development conception or program of a region. For this it is needed to have the key vocabulary, the functional grammar and styles, linguistic functions and to know the materials the features of the written language.

During finding out and analyse the situation – in the case of using the participate based planning methodology – there is a chance for the initiation of the region's participants into the process when during different workshops, forums the given region's problems and matters can be collected and from these the region's problem – tree can be made. These problems need to be resolved and solved which can be presented well structurally with the making of an aim – tree. Later it is worth making the so called stakeholder analysis when we show the attitudes of the participants of the development in a structured form.

While they are completing this task the students' interpersonal, intercultural and social competencies develop since they will need the following skills later:

- constructive communication in various social situation (tolerance to other people's views and behaviours),
- win other people's trust,
- negotiating ability,
- skills of making compromise.

The *civic competence* also develops because they have to get to know the process of working out the field policies of the country and the European Union, the connected laws and their planning, development tasks. The feeling of belonging to the European Union can change here too. After the exercises it becomes natural for the graduates to take part in the life of their living place and in the national and European decision making process.

After finding out the situation the wording of the future follows then the strategy designing follows which is followed by the strategic and operative programming. After drifting the specific aims of the operative programmes the priorities, orders and the explanation of the projects – depending on the regional level – follow. These tasks must be completed by the students too with the help of case studies.

During practising planning the students' *entrepreneurial competences* develop considerably during this the following skills come to the front: recognition

of the available facilities, initiative skills, skills of planning, arranging, analysing, communication, action, report on results, valuation and documentation, skills of composition of projects, flexible teamwork based on cooperation, analyse the risks, usage of analysis, synthesis.

During planning the development of the border regions besides *foreign language competence cultural competence* can be developed too to be able to cooperate successfully, to make common plans it is essential to know the other nation's traditions, customs and cultural inheritance.

According to our experiences the success of the given task on the one hand in the fulfilment its function on the other hand in the development of the mentioned competencies depends on the mixture of the team considerably.

Conclusions

We have to be aware of the fact that the lecturer's chances are small in the applying of practical exercises during teaching first of all such theoretical subjects. This derives from the features of the subject, the small amount of the time and the lack of the needed devices. After all we could realize that there were facilities for the development of the materials, skills and attitudes defined in the references of the key competencies. In addition to the above mentioned methods there are several useful practical tasks (simulation exercise for the better understanding of the decision making mechanism of the European Union, making communication plans to attain the dissemination action connecting to the applications etc) which are worth for applying.

Because of the fact that students mostly are not aware of the fact that besides attaining the professional knowledge during the lessons they attain several materials, skills and attitudes too of which existences will be advantages for them later so to compile such a syllabus which helps to develop the key competences the most extensively is the lecturer's responsibility.

References

- CHOMSKY, N. (2004). *The integrated person. How curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDREE Yearbook.
- DMETER, K. (2006). *Challenges and Explanations*. National Institution of Public Education.
- EUROPEAN COMMISSION. (2004) Implementation of „Education and Training 2010” Work Programme. Working Group B ‘Key Competences’. *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Bruxelles: Author.

-
- EUROPEAN COUNCIL. (2000). *Conclusion of Presidency*. European Council. 23-24 March 2000, Lisbon: Author
- LETSCHERT, J. (2004). Introduction. In J. Letschert (Ed.), *CIDREE: The Integrated Person. How Curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDRRE/SLO.
- MIHÁLY, I. (2002). OECD Experts About Key Competences. *New Pedagogic Review*.
- NAGY, J. (2000). *21st Century and Education*. Osiris Publishers.
- RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Edina Sáriné Csajka⁹, Sári – Imola Walter¹⁰

Univerzitet u Kapošvaru, Mađarska

Mogućnosti za unapređivanje ključnih kompetencija u području visokog obrazovanja

Apstrakt: Ova studija ima za cilj da otkrije mogućnosti za razvijanje ključnih kompetencija u posebnom području visokog obrazovanja, u koje su uključeni studenti koji na fakultetima za obrazovanje odraslih stiču zvanja u tematskoj oblasti regionalnog razvoja. Osnova ovog istraživanja i njegova važnost nalaze se u neophodnosti da se stiču i razvijaju ključne kompetencije da bi se obezbedilo radno mesto na tržištu rada i da bi se ono zadržalo. U oblasti visokog obrazovanja i obrazovanja odraslih suočavamo se sa činjenicom da oni koji su završili osnovnu i srednju školu nisu stekli i potrebne kompetencije. Potraga za nalaženjem i zadržavanjem zaposlenja ipak može biti uspešna ukoliko se nadoknadi ovaj nedostatak prethodnog školovanja u oblasti ključnih kompetencija. Novost u ovom istraživanja je u činjenici da je ono prvo ove vrste koje povezuje razvoj ključnih kompetencija sa regionalnim razvojem, a posebno preko metodoloških aspekata, koji su do sada bili zanemareni.

Ključne reči: ključne kompetencije, visoko obrazovanje.

⁹ Dr Edina Sáriné Csajka je vanredni profesor na Univerzitetu u Kapošvaru, Ekonomski fakultet, sa istraživačkim iskustvom u brojnim međunarodnim projektima.

¹⁰ Sári – Imola Walter je istraživač na Univerzitetu u Kapošvaru.

Miomir Despotović¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Primena koncepta deficita znanja i veština u politici i planiranju obrazovanja – slučaj jedne tranzicione ekonomije²

Apstrakt: Osnovni istraživački problem u ovom radu jeste pouzdanost procene potreba za znanjima i veštinama koju daju poslodavci u tranzicionim ekonomijama i relevantnost ove procene za politiku i planiranje obrazovanja. Analizirani su trendovi u zapošljavanju i projektovani deficiti radne snage prema grupama zanimanja i stepenu stručne spreme u 53 preduzeća iz oblasti prerađivačke industrije u Srbiji. Rezultati analize pokazuju da su u tranzicionim ekonomijama procene potreba za znanjima i veštinama koje daju poslodavci prilično nesigurne. Autor zaključuje da se politika obrazovanja ne može zasnivati samo na konceptu identifikovanja domaćeg (lokalnog) deficita radne snage, znanja i veština, već da se moraju uzeti u obzir još najmanje dva faktora: a) trendovi u zapošljavanju odgovarajućih profila i zahtevi za znanjima i veštinama u vodećim svetskim kompanijama u odgovarajućim oblastima rada i b) aktivna uloga sistema obrazovanja u projektovanju i razvijanju potreba za znanjima i veštinama.

Ključne reči: tržište rada, obrazovne potrebe, potrebe za znanjima i veštinama.

Uvod

Ideja o ekonomskoj svrhovitosti obrazovanja je jedna od najznačajnijih ideja u području obrazovanja (Grubb & Lazerson, 2004). Ona je posebno afirmisana u teoriji ljudskog kapitala, koja, manje ili više, uverljivo elaborira stanovište da se ekonomski razvoj prvenstveno može postići putem ulaganja u ljude, posebno u njihovo obrazovanje (Schultz, 1985). U području socijalne i ekonomske politi-

¹ Dr Miomir Despotović, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, i prodekan istog fakulteta, međunarodni ekspert i konsultant za obrazovanje odraslih i stručno obrazovanje.

² Rad je nastao u okviru projekta „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (broj: 149015), koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

ke obrazovanje je steklo status osnovnog instrumenta ekonomskog rasta, individualnog napretka, smanjenja siromaštva i socijalne isključenosti. Nezamenljiva i neizbežna uloga obrazovanja u socijalno-ekonomskom razvoju je u socijalno-ekonomskoj politici i politici obrazovanja konvertovana u nepokolebljivu veru u obrazovanje. Stvoreno je „obrazovno jevanđelje” (*educational gospel*), nova vrsta dogme ili pravovernosti (Grubb, 2004).

Apostrofirajući ekonomsku vrednost obrazovanja teorija ljudskog kapitala je tradicionalnu opšteobrazovnu usmerenost srednjih škola i akademsku usmerenost univerziteta zamenila jasnom i jakim (neizbežnom) usmerenošću na potrebe sveta rada, odnosno na potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama. Insistiranje na zadovoljenju potreba poslodavaca kao ključnoj funkciji sistema obrazovanja započelo je 70-ih, da bi tokom 90-ih godina 20. veka doseglo svoj pun i potpuno artikulisan izraz. Ilustrativan i klasičan primer jeste Velika Britanija u kojoj obrazovanje ima centralnu poziciju u ekonomskoj politici, sa ključnom funkcijom zadovoljenja potreba poslodavaca za znanjima i veštinama odgovarajuće vrste i nivoa: „Potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama moramo postaviti u centar našeg interesovanja i upravljati ponudom za obukama, znanjima i veštinama na način da ona direktno zadovolji ove potrebe” (UK Secretary of State for Education and Skills, 2003, str. 9). U teoriju i praksu obrazovanja, posebno u teoriju i praksu razvoja kurikuluma, uvedeni su novi pojmovi i procedure koji svedoče o ekonomskoj instrumentalizaciji obrazovanja: *analiza potreba za obukama* (training needs analysis), *analiza potreba za veštinama* (skill needs analyses), *analiza potreba za zanimanjima* (occupational needs analysis), *analiza potreba za radnim profilima* (job profile research analyses), *analiza zadataka* (tasks analysis) i sl.

Zadovoljenje potreba poslodavaca za znanjima i veštinama podrazumeva uspostavljanje i održanje ravnoteže između ponude i tražnje na tržištu rada i obezbeđivanje visokog nivoa relevantnosti sadržaja i ishoda obrazovanja i učenja u odnosu na potrebe i zahteve rada. Dominantan način ostvarivanja obeju funkcija jeste identifikovanje i nadomeštanje deficita u vezi sa zanimanjima, odnosno znanjima i veštinama, između postojećeg, s jedne, i projektovanog, odnosno poželjnog i zahtevanog stanja, s druge strane. Koncept deficita (u vezi sa znanjima i veštinama) potpuno je pragmatičan i tržišno orijentisan jer počiva na uverenju da je osnovna uloga sistema obrazovanja: a) da nadomesti deficit radne snage po vrstama i nivoima osposobljenosti koje iskazuje svet rada, odnosno b) da obezbedi pojedincima ona znanja i veštine koje će im omogućiti uspeh na tržištu rada, i to trenutno i perspektivno.

Iako je nastao u razvijenim tržišnim ekonomijama, ovaj se model ekonomske instrumentalizacije obrazovanja i prilagođavanja obrazovanja potrebama tržišta rada i zapošljavanja gotovo bez ograničenja i značajnijih adaptiranja pri-

menjuje i u zemljama u tranziciji. Primeniti koncept koji je prvenstveno ponikao u britanskoj „kulturi preduzetništva” (Jergin, 2004) na „kulturu antipreduzetništva” (Županov, 1977) nije jednostavno, ako je uopšte moguće. Zahtev za identifikovanjem i zadovoljenjem potreba poslodavaca za znanjima i veštinama, odnosno zasnivanjem politike i sistema obrazovanja na potrebama poslodavaca za znanjima i veštinama, u tranzicionim ekonomijama znači pokušaj instaliranja jednog mehanizma tržišne ekonomije u, još uvek, plansku, prerogulisanu, državno kontrolisanu i neefikasnu privredu. Taj zahtev je inkompatibilan sa osnovnim karakteristikama tranzicionih ekonomija, a to su tehničko-tehnološka nerazvijenost, niska produktivnost, nedostatak konkurencije i otvorenosti, nedostatak političke i ekonomske kulture usmerene na preduzetništvo i sticanje društvenog bogatstva, dominantna orijentacija ka razvoju malih i srednjih preduzeća, velika stvarna i prikrivena nezaposlenost, odsustvo potpune i realne privatizacije, slobodnog tržišta i poslodavaca u punom smislu te reči.

Metodološki okvir istraživanja

Problem istraživanja

U najširem smislu, problem ovog istraživanja jeste: da li procene poslodavaca u vezi sa potrebama za znanjima i veštinama, izražene kao dugoročni trendovi u zapošljavanju, i procene i projekcije deficita zaposlenih po vrstama i nivoima obrazovanja predstavljaju pouzdanu osnovu za oblikovanje politike obrazovanja i planiranje obrazovanja?

Cilj istraživanja

Neposredni cilj istraživanja jeste da se na uzorku preduzeća iz područja prerađivačke industrije u Srbiji identifikuju:

- a. osnovni trendovi u zapošljavanju prema grupama zanimanja, stepenu stručne spreme i obrazovnom profilu, i
- b. deficit radne snage prema grupama zanimanja, stepenu stručne spreme i obrazovnom profilu.

Organizacija istraživanja

Istraživanje je realizovano u okviru Nacionalne službe za zapošljavanje u martu 2007. godine, na uzorku 53 preduzeća iz područja prerađivačke industrije. Prikupljeni podaci predstavljaju procenu menadžmenta i kadrovskih službi o stanju i potrebama preduzeća za određenim grupama zanimanja, stepenu stručne spreme i obrazovnom profilu. Podaci su prikupljeni putem upitnika koje su administrirali stručnjaci iz lokalnih jedinica Nacionalne službe za zapošljavanje.

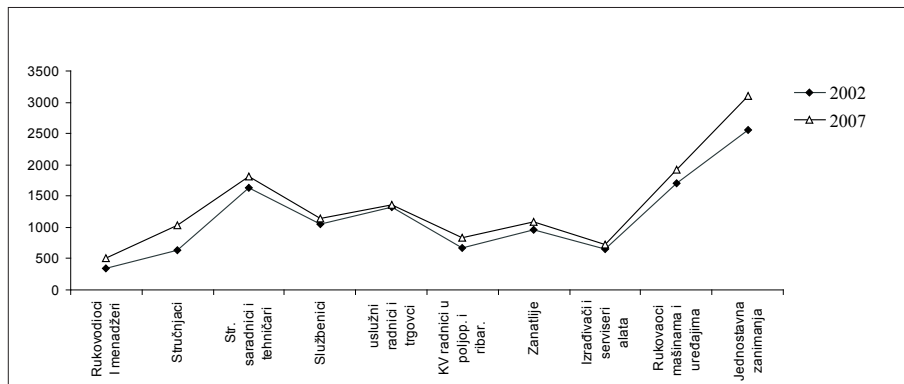
Interpretacija rezultata istraživanja

Potrebe za grupama zanimanja

U statističkim klasifikacijama zanimanje je analitička kategorija prema kojoj se razvrstavaju poslovi koji su slični po sadržaju i zahtevima. U sadržinskom smislu, zanimanje je skup poslova koji su po sadržaju, vrsti, organizacionim i tehnološkim karakteristikama srodni i međusobno povezani. Za potrebe ovog istraživanja, grupisanje zanimanja izvršeno je prema Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji zanimanja (International Standard Classification of Occupations) – ISCO-88, odnosno ISCO-08 (ILO, 1988). Shodno tome, prema stepenu složenosti, sva zanimanja razvrstana su u 10 osnovnih grupacija:

- Rukovodioci i menadžeri
- Stručnjaci
- Stručni saradnici i tehničari
- Službenici
- Uslužni radnici i trgovci
- Kvalifikovani radnici u poljoprivredi i ribarstvu
- Zanatlije
- Izrađivači i serviseri alata, postrojenja i uređaja
- Rukovaoci mašinama i uređajima i monter
- Jednostavna zanimanja

Najveći broj poslova unutar sektora prerađivačke industrije u Srbiji konstituišu jednostavna zanimanja³, zatim stručni saradnici i tehničari i uslužni radnici i trgovci. Ove tri grupe čine 34,6% ukupno zaposlenih.



Slika br. 1: Zaposlenost prema grupama zanimanja u 2002. i 2007. godini

Podaci o broju zaposlenih – prema grupama zanimanja – u periodu 2002–2007. godine pokazuju da je u ispitivanim preduzećima došlo do minimalnog i ujednačenog rasta zaposlenosti u svim grupama zanimanja. Ukupno prosečno povećanje broja radnih mesta u periodu 2002–2007. godine iznosilo je 14,7%. Najveći broj radnih mesta otvoren je za jednostavna zanimanja (27,3% od ukupnog broja novozaposlenih, odnosno 4% od ukupnog broja zaposlenih) i stručnjake (19,9% od ukupnog broja novozaposlenih, odnosno 2,9% od ukupnog broja zaposlenih). Promene u ostalim kategorijama su skoro simbolične.

Sudeći prema petogodišnjem trendu u zapošljavanju, odnosno značajnijoj pozitivnoj razlici u broju zaposlenih u 2002. i 2007. godini, može se zaključiti da će prerađivačka industrija Srbije prvenstveno imati potrebe za stručnjacima. Potrebe za zapošljavanjem ostalih kategorija zanimanja biće svedene na minimum.

³ Jednostavna zanimanja zahtevaju znanja i iskustva neophodna za vršenje najjednostavnijih i rutinskih poslova uz upotrebu ručnih alata i, u nekim slučajevima, znatniji fizički napor i ograničenu ličnu inicijativu. Najveći broj zanimanja ove grupe zahteva I stepen stručne spreme. Tipična zanimanja koja spadaju u ovu grupu jesu: čistač u kancelariji, spremačica, kafe-kuvar, perač vozila, raznoslač, noćni čuvar, radnik na parkingu, čistač dvorišta, pomoćni poljoprivredni radnik: berač/sakupljač plodova, stočar, gonik stoke, kopač, fizički radnici u rudarstvu, građevinarstvu, industriji i transportu, nekvalifikovani radnik na sortiranju proizvoda, nekvalifikovani radnik na razvrstavanju robe i ambalaže, paker, merač u proizvodnom pogonu, rukovalac poljoprivrednom mašinom bez motornog pogona, radnik na utovaru/istovaru i sl.

Tabela br. 1: Zaposlenost prema grupama zanimanja u 2002. i 2007. godini

Grupe zanimanja	Zaposleni u 2002, u %	Zaposleni u 2007, u %	Razlika
Rukovodioci i menadžeri	3,0	3,7	0,8
Stručnjaci	5,4	7,6	2,1
Stručni saradnici i tehničari	14,1	13,4	-0,8
Službenici	9,1	8,4	-0,7
Uslužni radnici i trgovci	11,4	10,0	-1,4
Kvalifikovani radnici u poljoprivredi i ribarstvu	5,7	6,0	0,3
Zanatlije	8,2	8,0	-0,2
Izrađivači i serviseri alata, postrojenja i uređaja	5,6	5,3	-0,3
Rukovaoci mašinama i uređajima i monter	9,3	14,1	-0,6
Jednostavna zanimanja	2,1	22,9	0,7
UKUPNO	100,00	100,00	0,00

Razume se da je trend u (realnom) zapošljavanju samo jedan od mogućih pokazatelja potreba za zapošljavanjem. Njegova osnovna slabost jeste ta što ne ukazuje na meru zasićenja u pogledu zaposlenosti pojedinih kategorija. Zbog toga je projektovana ponuda slobodnih radnih mesta nešto precizniji pokazatelj potreba za pojedinim kategorijama zaposlenih.

Ponuda radnih mesta za pojedine grupe zanimanja u 2007. godini je minimalna. Veoma visok procenat preduzeća (46,8%) procenjuje da u 2007. godini uopšte nema potrebu za prijemom novih radnika u svim grupama zanimanja. Broj preduzeća koja su potpuno zatvorena za zapošljavanje pojedinih grupa zanimanja drastično je veći od ukupnog proseka, što sugeriše da preduzeća iz područja prehrambene industrije imaju značajne viškove radne snage.

Tabela br. 2: Preduzeća koja nemaju potrebu za zapošljavanjem u 2007. godini, prema grupama zanimanja

Grupe zanimanja	%
Rukovodioci i menadžeri	75,4
Stručnjaci	59,6
Stručni saradnici i tehničari	68,4
Službenici	68,4
Uslužni radnici i trgovci	64,9
Kvalifikovani radnici u poljoprivredi i ribarstvu	75,4
Zanatlije	64,9
Izrađivači i serviseri alata, postrojenja i uređaja	73,7
Rukovaoci mašinama i uređajima i monter	68,4
Jednostavna zanimanja	63,2

U preduzećima koja su iskazala potrebu za novim zaposlenim, posmatrano u odnosu na postojeću sistematizaciju radnih mesta, trenutna ponuda slobodnih radnih mesta u 2007. godini, po grupama zanimanja, veoma je mala.

Tabela br. 3: Nedostajući kadrovi u 2007. godini u odnosu na postojeću sistematizaciju radnih mesta, prema grupama zanimanja

Grupe zanimanja	Broj zaposlenih u 2007	Potreban broj radnika	Deficit u odnosu na grupu, u %	Deficit u odnosu na ukupan broj zaposlenih, u %
Rukovodioci i menadžeri	509	6	1,2	0,0
Stručnjaci	1036	61	5,9	0,5
Stručni saradnici i tehničari	1818	41	2,3	0,3
Službenici	1146	6	0,5	0,0
Uslužni radnici i trgovci	1367	54	4,0	0,4
Kvalifikovani radnici u poljoprivredi i ribarstvu	826	33	4,0	0,2
Zanatlije	1091	40	3,7	0,3
Izrađivači i serviseri alata, postrojenja i uređaja	726	25	3,4	0,2
Rukovaoci mašinama i uređajima i monter	1918	41	2,1	0,3
Jednostavna zanimanja	3106	61	2,0	0,5
UKUPNO	13.543	368	/	/

Prosečan trenutni deficit, kad je reč o grupama zanimanja, iznosi 2,7%. S obzirom na visinu deficita, među grupama je uspostavljen sledeći redosled:

- Stručnjaci
- Uslužni radnici i trgovci
- Kvalifikovani radnici u poljoprivredi i ribarstvu
- Zanatlije
- Izrađivači i serviseri alata, postrojenja i uređaja
- Stručni saradnici i tehničari
- Rukovaoci mašinama i uređajima
- Jednostavna zanimanja
- Rukovodioci i menadžeri
- Službenici

Međutim, dugoročni ili razvojni deficit kadrova (razlika između trenutnog i idealno potrebnog broja zaposlenih u pojedinim grupama zanimanja u periodu dužem od godinu dana) značajno je veći.

Tabela br. 4: Perspektivne potrebe za pojedinim grupama zanimanja u 2007. god.

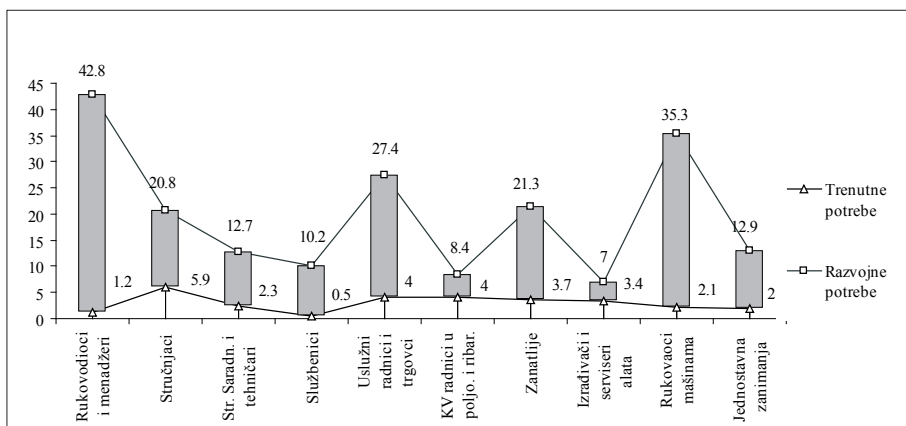
Grupe zanimanja	Broj zaposlenih u 2007	Potreban broj radnika	Deficit u odnosu na grupu, u %	Deficit u odnosu na ukupan broj zaposlenih, u %
Rukovodioci i menadžeri	509	218	42,8	1,6
Stručnjaci	1036	216	20,8	1,5
Stručni saradnici i tehničari	1818	231	12,7	1,7
Službenici	1146	118	10,2	0,8
Uslužni radnici i trgovci	1367	375	27,4	2,7
KV radnici u poljoprivredi i ribarstvu	826	70	8,4	0,5
Zanatlije	1091	233	2,3	1,7
Izrađivači i serviseri alata i uređaja	726	51	7,0	0,3
Rukovaoci mašinama i uređajima	1918	678	35,3	5,0
Jednostavna zanimanja	3106	401	12,9	2,9
	13.543	2591	19,1	/

Ukupan prosečan perspektivni (dugoročni) deficit zaposlenih iznosi 19,1%. S obzirom na vrednost ukupnog i deficita po pojedinim kategorijama, dobijena je sledeća hijerarhija potreba za grupama zanimanja:

- Rukovodioci i menadžeri
- Rukovaoci mašinama i uređajima
- Uslužni radnici i trgovci
- Zanatlije
- Stručnjaci
- Jednostavna zanimanja
- Stručni saradnici i tehničari
- Službenici
- Kvalifikovani radnici u poljoprivredi i ribarstvu
- Izrađivači i serviseri alata, postrojenja i uređaja

Razlika između trenutnih i razvojnih potreba u 2007. godini je značajna i iznosi 16,4%. To je nužan procenat porasta zaposlenosti od 15,8% do 22,8% u preduzećima kojima su potrebni novi zaposleni kako bi ostvarili veći promet uz odgovarajuću potražnju.

Značajna razlika između trenutnih i perspektivnih potreba za zaposlenima u 2007. godini, činjenica da je zaposlenost u periodu 2002–2007. godine uvećana za 14,5% i da samo u 2007. godini postoji deficit broja zaposlenih od 19,1%, ukazuju na očiglednu suzdržanost preduzeća u pogledu otvaranja radnih mesta. S obzirom na to da na tržištu rada postoji ogroman broj raspoložive radne snage svih profila i stepena stručne spreme, razlog za ovu suzdržanost ne leži u nemogućnosti da se nađe radna snaga, već je posledica sistemske barijere za njen prijem (birokratske barijere u otvaranju radnih mesta, visoka cena otvaranja novih radnih mesta, visoka zaštita jednom dobijenog radnog mesta, sopstveni viškovi radne snage, nestabilno tržište, nemogućnost da se uspostavi i održi disciplina plata i sl.).

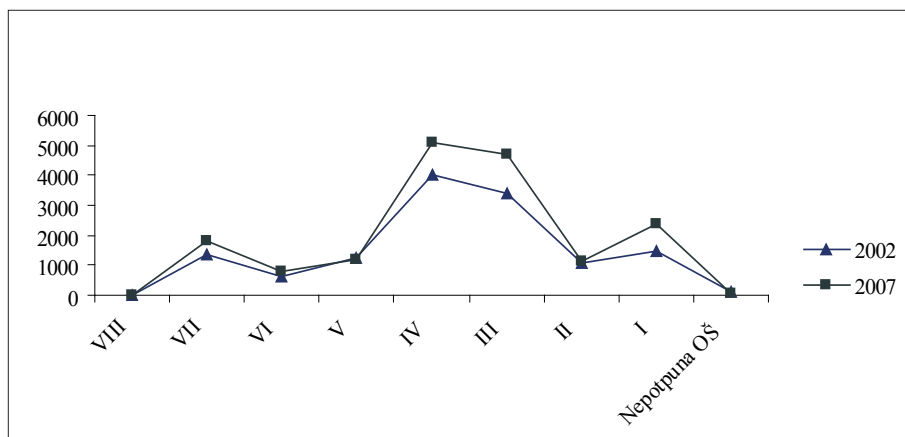


Slika br. 2: Razlika između trenutnih i razvojnih potreba po grupama zanimanja u 2007. g.

Iskazani razvojni trend istovremeno ukazuje i na značajnu potrebu za izmenom strukture radne snage i odnosa između pojedinih grupa zanimanja u prehrambenoj industriji. Neophodno je uvećanje grupa Rukovodioci i menadžeri za 42,8%, Rukovaoci mašinama i uređajima i monterima za 35,3%, Uslužni radnici i trgovci za 27,4%, Zanatlije za 21,3% i Stručnjaci za 20,8%. Kod ostalih grupa zanimanja zahtevane promene su manje jer je postotak njihovog zasićenja iznad 80%.

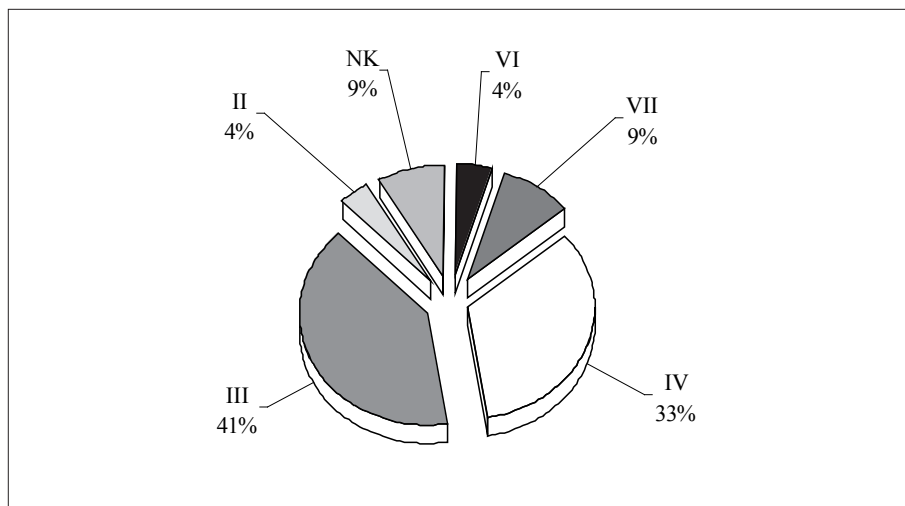
Potrebe za različitim nivoima stručnosti

Rast zaposlenosti u periodu 2002–2007. godine dosledno se manifestuje i kada je reč o zaposlenosti prema stepenu stručne spreme. U posmatranom periodu u ispitivanim preduzećima došlo je do blagog rasta zaposlenosti radnika skoro svih stepena stručne spreme, a posebno I, III i IV stepena.



Slika br. 3: Zaposlenost prema stepenu stručne spreme u 2002. i 2007. g.

Zaposleni sa III i IV stepenom stručne spreme predstavljaju dominantnu grupaciju u prehrambenoj industriji (74%), manje od 10% radnih mesta zauzimaju oni sa VII stepenom stručne spreme, dok je učešće zaposlenih sa II i VI stepenom stručne spreme u ukupnoj raspodeli radnih mesta minimalno.



Slika br. 4: Zaposleni prema stepenu stručne spreme u 2007. g.

Sudeći prema petogodišnjem trendu u zapošljavanju, odnosno pozitivnoj razlici u broju zaposlenih u 2002. i 2007. godini, može se zaključiti da će pre-

rađivačka industrija Srbije prvenstveno imati potrebe za zapošljavanjem radnika sa I i III stepenom stručne spreme. Trend u zapošljavanju ostalih kategorija ili je negativan ili je skoro nulti.

Tabela br. 5: Zaposleni u 2002. i 2007. godini, prema stepenu stručne spreme

Stepen stručne spreme	Zaposleni u 2002, u %	Zaposleni u 2007, u %	Razlika
VIII	0,1	0,1	0,0
VII	10,1	10,5	0,5
VI	4,7	4,5	-0,2
V	9,2	7,0	-2,2
IV	30,4	29,7	-0,7
III	25,6	27,4	1,8
II	8,2	6,6	-1,6
I	11,0	13,8	2,7
Nepotpuna OŠ	0,7	0,4	-0,3
UKUPNO	100	100	0,00

Kao i kada su u pitanju pojedine grupe zanimanja, i ovde veoma visok procenat preduzeća (44,8%) procenjuje da u 2007. godini uopšte nema potrebu za zapošljavanjem novih radnika bez obzira na stepen stručne spreme. Zatvorenost preduzeća za pojedine stepene stručne spreme veoma je visoka i kreće se u rasponu od 77,6% do 98,0%, što je, kao i u slučaju grupa zanimanja, indikacija značajnih viškova radne snage.

Tabela br. 6: Preduzeća koja nemaju potrebu za zapošljavanjem

Stepen stručne spreme	%
VIII	86,0
VII	87,7
VI	92,0
V	93,9
IV	60,0
III	68,0
II	84,0
I	77,6
Nepotpuna osnovna škola	98,0

U preduzećima koja su iskazala potrebu za zapošljavanjem u 2007. godini potreba za pojedinim stepenima stručne spreme u odnosu na referentnu grupu

kreće se u rasponu 0–17,5%, a u odnosu na ukupan broj zaposlenih – od 0% do 2,4%.

Tabela br. 7: Perspektivne potrebe za pojedinim stepenima stručne spreme u 2007. godini

Stepen stručne spreme	Broj zaposlenih u 2007	Potreban broj radnika	Deficit u odnosu na grupu, u %	Deficit u odnosu na ukupan broj zaposlenih, u %
VIII	19	0	0	0
VII	1815	195	10,7	1,1
VI	769	29	3,8	0,1
V	1204	82	6,8	0,4
IV	5109	367	7,2	2,1
III	4719	394	8,3	2,2
II	1135	83	7,3	0,4
I	2367	414	17,5	2,4
Nepotpuna OŠ	71	2	2,8	0
	17.208	1566	9,1	/

S obzirom na vrednost deficita po pojedinim grupama može se reći da preduzećima prvenstveno nedostaju profili sa I, VII, III, II i IV stepenom stručne spreme. Posmatrano u odnosu na ukupan broj zaposlenih, reč je o minimalnim nedostacima, koji su u svakom pojedinačnom slučaju manji od 2,4%.

Potrebe za stručnim profilima

U strukturi zaposlenih na nivou srednjoškolskog obrazovanja zastupljeni su profili iz svih područja rada, mada tri područja dominiraju sa 60%, i to: Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane, Mašinstvo i obrada metala, i Trgovina, ugostiteljstvo i turizam. Trogodišnji profili su preovlađujući u područjima Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane, Mašinstvo i obrada metala, Saobraćaj, Trgovina, ugostiteljstvo i turizam, dok su četvorogodišnji dominantniji u područjima Ekonomija, pravo i administracija, Elektrotehnika, Geodezija i građevinarstvo, i Hemija, nemetali i grafičarstvo. Prosečan deficit, kad je reč o kadrovima do IV stepena stručne spreme, u 2007. godini iznosi 4,7%. Struktura deficita kadrova do IV stepena stručne spreme data je u tabeli br. 8.

Tabela br. 8: Nedostajući profili sa I, II, III i IV stepenom stručne spreme u 2007. godini, po područjima rada

Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane	
Prehrambeni tehničar	112
Poljoprivredni tehničar	6
Mesar	34
Pekar	4
UKUPNO	156
Trgovina, ugostiteljstvo i turizam	
Trgovac	50
UKUPNO	50
Saobraćaj	
Vozač	20
UKUPNO	20
Elektrotehnika i informatika	
Elektrotehničar automatike	6
Elektroinstalater	4
Ekonomija, pravo i administracija	
Ekonomski tehničar	4
UKUPNO	14
Mašinstvo	
Mašinski tehničar	12
Mašinbravar	8
Mehaničar radnih mašina	28
Automehaničar	14
Zavarivač	2
UKUPNO	64
Hemija, nemetali i grafičarstvo	
Hemijsko-tehnološki tehničar	10
UKUPNO	10
Ostalo	
Tehničar za dizajn ambalaže	2
Magacioner	12
Portir	8
NK radnik	30
UKUPNO	52
UKUPNO	366

Najveći deo (83,6%) zaposlenih sa VI stepenom stručne spreme pripada sledećim područjima: Ekonomija, turizam, ugostiteljstvo, trgovina i administracija, Poljoprivreda, Mašinstvo i metalurgija, Tehnologija, Elektrotehnika, teleko-

munikacije i informatika. U 2007. godini preduzeća iz područja prehrambene industrije nisu iskazala deficit u vezi sa zaposlenima sa VI stepenom stručne spreme.

Zaposleni sa VII stepenom stručne spreme uglavnom pripadaju područjima: Poljoprivreda, Ekonomija, turizam, hotelijerstvo i trgovina, Tehnologija i metalurgija i Elektronika i informatika (73%). Prosečan deficit, kad je reč o zaposlenima sa VII stepenom stručne spreme, u 2007. godini iznosi 14,3%. Struktura deficita koji se odnosi na zaposlene sa VII stepenom stručne spreme u 2007. godini data je u tabeli br. 9.

Tabela br. 9: Nedostajući profili sa VII stepenom stručne spreme u 2007. godini, po područjima rada

Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane	
Inženjer poljoprivrede	6
Prehrambeni tehnolog	6
Menadžer u poljoprivredi	4
Inženjer za stočarstvo	2
Tehnolog animalnih proizvoda	2
Tehnolog u proizvodnji	4
Tehnolog biljnih proizvoda	4
Hemičar	6
Biolog	6
Inženjer tehnologije	6
UKUPNO	46
Mašinstvo i obrada metala	
Inženjer za mašinske konstrukcije i mehanizaciju	10
Inženjer za automatsko upravljanje	2
UKUPNO	12
Ekonomija, pravo i administracija	
Ekonomista	14
Ekonomista za računovodstvo, finansije i reviziju	8
Ekonomista za marketing	6
Ekonomista za trgovinu	8
Pravnik	6
UKUPNO	28
Elektrotehnika i informatika	
Inženjer elektrotehnike	4
Inženjer elektroenergetike	2
Informatičar	4
UKUPNO	10
UKUPNO	110

Rezultati prikazani u tabelama br. 8 i 9 ukazuju na to da je sposobnost poslodavaca za preciziranjem i konkretizovanjem nedostajućih profila prilično niska. Oni su u stanju da iskažu (imenuju) svega 30% od onih profila koji im „generalno” nedostaju (potrebe za različitim stepenima stručne spreme).

Sumirajući navedene rezultate može se reći da je u prerađivačkoj industriji Srbije:

- u periodu 2002–2007. godine zaposlenost rasla po stopi od skoro 3%;
- prema tipu poslova koje obavljaju, najveći broj radnih mesta zauzima jednostavna radna snaga;
- prema stepenu stručnosti (u različitim tipovima poslova), najviše su zaposleni radnici sa III i IV stepenom stručne spreme;
- ne postoji potreba za zapošljavanjem ili postoje značajni viškove radne snage; zasićenost u pojedinim kategorijama zanimanja, odnosno stepenima stručne spreme iznosi i preko 90%;
- trenutni deficit radne snage iznosi oko 3% (što odgovara prosečnoj stopi rasta zaposlenosti);
- maksimalan (dugoročni) deficit radne snage kreće se između 17% i 20%;
- trenutno najviše nedostaju stručnjaci, perspektivno rukovodioci i menadžeri, odnosno zaposleni sa VII stepenom stručne spreme u oblastima Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane, Mašinstvo i obrada metala, Ekonomija, pravo i administracija i Elektronika i informatika;
- deficit (i kratkoročni i dugoročni) u kategoriji uslužnih radnika i trgovaca i zanatlija je postojan⁴⁵, odnosno deficit zaposlenih sa I, II i III i IV stepenom stručne spreme u oblastima Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane, Elektrotehnika i informatika, Ekonomija, pravo i administracija, Saobraćaj, Mašinstvo, Hemija, nemetali i grafičarstvo;

⁴ Grupa *Uslužni radnici i trgovci* obuhvata zanimanja čiji poslovi i zadaci zahtevaju znanje i iskustvo neophodno za pružanje ličnih usluga, usluga zaštite i prodaje robe. Najveći broj zanimanja ove grupe zahteva stručnost na nivou III stepena stručne spreme. Tipična zanimanja iz ove grupe jesu: nadzornik zgrade, šef kuhinje, kuvar, poslužitelj u kantini, servirka, higijeničar, radnik protivpožarne zaštite, čuvar lovišta, radnik obezbeđenja, prodavac, trgovački pomoćnik i sl.

⁵ Kategorija *Zanatlija* reprezentuje zanimanja čiji poslovi zahtevaju znanja i iskustva u veštini različitih zanata, što podrazumeva poznavanje materijala i alata koji se koriste, poznavanje svih faza proizvodnog procesa, uključujući karakteristike i namene finalnih proizvoda. Najveći broj zanimanja ove grupe zahteva stručnost na nivou III i IV stepena stručne spreme. Tipična zanimanja koja spadaju u ovu grupu jesu: zidar, tesar, keramičar, fasader, staklorezac, vodoinstalater, građevinski elektroinstalater, električar na održavanju zgrada, farbar, moler, čistač industrijskih dimnjaka, kazandžija, limar, štampar, knjigovezac, kasapin, kobasičar, mesar, radnik na mariniranju mesa/ribe, klaser mesa, mesilac testa, pekar, mlekar - prerađivač mleka i sl.

- poslodavci su u stanju da konkretizuju oko 30% svojih uopšteno izraženih potreba za pojedinim profilima, odnosno znanjima i veštinama.

Zaključak

Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da se politika (i organizacija) obrazovanja u tranzicionim ekonomijama, kakva je srpska, ne može dosledno zasnivati samo na konceptu deficita, budući da deficita skoro da i nema ili je minimalan. U situaciji kada poslodavci imaju minimalne deficite, odnosno značajne viškove radne snage i značajna ograničenja za prijem nove, teško je, ako ne i nemoguće, njihove potrebe staviti u centar interesovanja sistema i politike obrazovanja. Uvažavajući potrebe poslodavaca, politika obrazovanja u zemljama u tranziciji mora se oslanjati na dva dodatna faktora: a) na dobru praksu i trendove u zapošljavanju odgovarajućih profila i zahteve za znanjima i veštinama u vodećim svetskim kompanijama u odgovarajućim oblastima rada i b) na aktivnu ulogu sistema obrazovanja u ekonomskom razvoju i oblikovanju politike obrazovanja. Ovde nije reč o izboru između politike koja se zasniva na tražnji i politike koja se zasniva na ponudi, već o zajedničkom oblikovanju politike između onih koji imaju potrebe za znanjima i veštinama i onih koji te potrebe zadovoljavaju. Nije ključna uloga sistema obrazovanja da nadoknađuje deficite i popunjava praznine, već on treba da projektuje i oblikuje tržište radne snage u skladu sa očekivanim promenama i rezultatima u znanjima i veštinama na globalnom nivou. Reč je o adekvatnoj produkciji programa, ponudi znanja, veština i kompetencija koje više „vuku” kompanije i ekonomije, pre nego što ih „podržavaju i guraju”, i koje ne samo da zadovoljavaju potrebe, već ih i razvijaju.

Reference

- GRUBB, W. N. & LAZERSON, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GRUBB, W. N. (2004). *The Anglo-American approach to vocationalism: The economic roles of education in England*. Research Paper 52, SKOPE Publications, University of Warwick. Retrieved from <http://www.skope.ox.ac.uk/WorkingPapers/SKOPEWP52.pdf>.
- DESPOTOVIĆ, M. (2008). Obrazovanje usmereno na kompetencije – implikacije za razvoj kurikuluma. U: *Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- ILO. (1988). *International Standard Clasification of Occupation – ISCO 88*. Retrieved from <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco88/index.htm>

- ILO. (2007). *Resolution Concerning Updating the International Standard Classification of Occupations*. Retrieved from <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>
- JERGIN, D., STANISLAV, DŽ. (2004). *Komandni visovi*. Beograd: Narodna knjiga.
- KNOWLES, M. (1990). *The Adult Education – A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- PASTUOVIĆ, N. (1978). *Obrazovni ciklus*. Zagreb: Andragoški centar.
- PASTUOVIĆ, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- PEJATOVIĆ, A. (1994). *Vrednosne orijentacije i obrazovne potrebe odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- SCHULTZ, T. W. (1985). *Ulaganje u ljude*. Zagreb: Cekade.
- SVETSKA BANKA. (2004). *Srbija i Crna Gora, Republika Srbija, Program za ekonomski rast i zapošljavanje*.
- DFES. (2003). *UK Secretary of State for Education and Skills 21st century skills: Realising our potential*. London: Author.
- DFES. (2009). Retrieved from <http://www.dfes.gov.uk/skillsstrategy/uploads/documents/21st%20Century%20Skills.pdf>.
- ŽUPANOV, J. (1977). *Sociologija i samoupravljanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Miomir Despotović⁶
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Application of the concept: knowledge and skills deficit in education policy and planning – the case of a transitional economy

Abstract: The basic research problem in this paper is the reliability of knowledge and skills needs assessment provided by employers in transitional economies and the relevance of this assessment to educational policy and planning. Trends in employment and projected deficit of labour force have been analysed against the groups of occupations and the levels of qualification in 53 enterprises from the field of processing industry in Serbia. Analysis results show that knowledge and skills needs assessments provided by employers is pretty unreliable in transitional economies. The author concludes that educational policy cannot only be based on the identification concept of local labour force deficit, knowledge and skills, but that at least two additional factors need to be taken into account: a) employment trends regarding adequate profiles and knowledge and skills requirements by the leading world companies in the specific fields of work and b) active role of the education system in projection and development of the needs for knowledge and skills.

Key words: labour market, educational needs, skill and knowledge needs.

⁶ Miomir Despotović, PhD is associate professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Department of Pedagogy and Andragogy and the vice-dean of this faculty; he is international expert and consultant for adult and vocational education.

Zorica Milošević¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Primena sistemskog pristupa (u) proučavanju porodičnog funkcionisanja u naukama o vaspitanju²

Apstrakt: Rad predstavlja pokušaj sagledavanja multifunkcionalnosti sistemskog pristupa porodici u razumevanju porodičnog funkcionisanja u naukama o vaspitanju. Sistemski pristup proučavanju porodičnog funkcionisanja u naukama u vaspitanju uvodi nov okvir posmatranja kako vaspitne stvarnosti porodice, tako i mogućnosti obrazovne intervencije na plan njenog funkcionisanja. On omogućava da se vaspitna stvarnost porodice sagledava kao živi, dinamički odnos različitih razvojnih dimenzija porodičnog funkcionisanja koji usmeravaju pravac razvoja kako članova porodice, tako i porodičnog sistema u celini. Razvojnost tih dimenzija porodičnog funkcionisanja ukazuje na njihovu vaspitljivost. S druge strane, ovakav pristup porodici u naukama o vaspitanju otvara prostor obrazovanju kao najmoćnijem sredstvu vaspitanja i obliku podrške porodici iz metasistema da utiče na usmeravanje tog pravca ka napredovanju i rastu porodice i svih njenih članova.

Ključne reči: sistemski pristup, porodično funkcionisanje, nauke o vaspitanju, obrazovna intervencija.

Fokus interesovanja u proučavanju porodičnog funkcionisanja u naukama o vaspitanju usmeren je kako na proučavanje vaspitne stvarnosti porodičnog konteksta, tako i na razumevanje mogućnosti da se ta stvarnost putem obrazovanja menja (Medić, 2007) u cilju razvoja porodice i njenih članova. Primena sistemskog pristupa proučavanju porodičnog funkcionisanja u naukama o vaspitanju doprinosi razumevanju porodice kao razvojnog sistema, čije je funkcionisanje uslovljeno kako organizacijom, strukturom i interakcijom njenih podsistema,

¹ Mr Zorica Milošević je asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, i istraživač Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

² Rad je nastao u okviru projekta „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija” (broj: 149015), koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

tako i funkcionisanjem vanporodičnih sistema, sistema društva u celini. Sistemski pristup predstavlja integralni model sagledavanja porodičnog funkcionisanja – on pruža sveobuhvatniji referentni okvir saznavanju svih dimenzija porodične sinergije, koja ukazuje da je porodica nešto veće i drugačije od zbira svojih članova.

Još jedan prikaz sistemskog pristupa porodici

Von Bertalanfi je definisao sistem kao skup elemenata koji se nalaze u interakciji (Milojković, Srna, Mićović, 1997), čime postavlja osnovnu premisu za konceptualizaciju porodice kao sistema. Kao glavne pretpostavke opšte teorije sistema, mogu se izdvojiti sledeće:

- osobine sistema su veće od zbira osobina njegovih pojedinačnih delova,
- funkcionisanje sistema podleže nekim opštim pravilima,
- svaki sistem ima granice koje su važne za razumevanje njegovog funkcionisanja,
- sistemi teže dostizanju relativno stabilnog stanja dinamičke ravnoteže,
- za funkcionisanje sistema važni su mehanizmi veze i povratne sprege između delova sistema,
- sistemi se sastoje od podsistema i u isto vreme oni su deo nekog većeg suprasistema.

Osnovno polazište sistemskog pristupa jeste da se celina sistema razlikuje od zbira njenih delova; ispitivanje delova sistema i "sabiranje rezultata" tog ispitivanja ne vodi nas ka zaključku kako će izgledati celina; ona se mora ispitivati kao sistem, umesto kao zbir svojih delova. U tom smislu, porodica se može posmatrati kao prirodna grupa koja je integrisana tako da ima sopstvenu realnost koja je drugačija od realnosti njenih članova (Zimmerman, prema: Golubović, 1981). Svaki sistem ima svoja pravila funkcionisanja koja mu daju specifičnost u odnosu na ostale sisteme, ali se ona nadograđuju i pravilima koja se prihvataju od drugih sistema; u toj razmeni i međusobnim interakcijama sistemi se razvijaju, rastu, jačaju. Granice sistema definišu prostornu, vremensku i funkcionalnu „teritoriju“ elemenata obuhvaćenih određenim sistemom; osim elemenata koji treba da budu obuhvaćeni nekim sistemom, one određuju kvalitet uzajamnog delovanja tih elemenata, kao i povratnu spregu koja se javlja sa drugim srodnim sistemima. Svaki sistem teži dostizanju relativno stabilnog stanja dinamičke ravnoteže, koje se ogleda u dostignutom stepenu usaglašenosti i komplementarnosti funkcionisanja njegovih delova u ostvarivanju zajedničkog cilja; relativnosti tog stanja doprinosi činjenica da bilo kakva promena u bilo kom elementu sistema izaziva

promenu celog sistema. Efikasnost sistema je određena kvalitetom veza između njegovih delova, a kako je funkcionisanje jednog determinisano funkcionisanjem drugog elementa sistema, to se naglašava značaj mehanizma povratne sprege u funkcinisanju sistema kao celine. Funkcionisanje sistema determinisano je kako odnosima unutar samog sistema, između elemenata koji čine sistem, tako i odnosom sistema prema svojoj okolini, suprasistemu.

Prenete na plan funkcionisanja porodice, ove karakteristike ukazuju na sledeće:

- Porodica se posmatra kao sistem, čiji su podsistemi: individualni (svakog člana porodice), partnerski ({van}bračni partneri), roditeljski (subsistem roditelja) i dečji (subsistem dece). U proširenim porodicama, osim pomenutih, postoji i subsistem treće generacije („roditelji roditelja”), a ukoliko je porodica proširena i življenjem drugih članova u njoj (rođaka), oni se takođe smatraju posebnim subsistemom porodičnog sistema. Podsistemi imaju sopstvenu organizaciju, granice, pravila funkcionisanja; svi su u odnosu kako između sebe, tako i prema porodici kao sistemu i porodičnom suprasistemu. Upravo taj stalni promenljivi odnos (veza, interakcija, relacija) i njegove različite posledice čine porodicu sistemom koji se ne može saznavati ispitivanjem njenih „delova” posebno, već joj se mora pristupiti kao celini. Ona nije zbir svojih članova pojedinačno, već su interakcije između njih ono što najviše determiniše taj zbir, tako da se porodica definiše i kao „jedinica uzajamno delujućih ličnosti”, „arena ličnosti koje su u interakciji”, „drama sa nizom stalno aktivnih promenljivih uloga” (Burgess, Hill, Kirkpatrick, prema: Golubović, 1981).
- Sagledavanje porodice kao sistema ukazuje na to da ona ima sopstvena pravila funkcionisanja koja je razlikuju od drugih društvenih sistema (mada se ona nadograđuju i pravilima drugih sistema i suprasistema). Ta pravila se mogu posmatrati i kroz načine i pravila ispunjavanja „tri vrste zadataka koje porodica, kao sistem koji igra centralnu ulogu u socijalizaciji, psihološkom i biološkom razvoju i održavanju članova porodice” (Goldner-Vukov, 1988, str. 38) treba da ispuni: 1) bazični zadaci – obezbeđivanje ishrane i zaštite, pružanje podrške, ljubavi i razumevanja za sve članove; 2) razvojni zadaci – podsticanje rasta i sazrevanja članova porodice pružanjem podrške kroz sve faze individualnog i porodičnog životnog ciklusa; 3) zadaci koji se odnose na prilagođavanje i reagovanje na krizne događaje – menjanje i razvoj porodičnog kontek-

sta i pružanje podrške za što je moguće bezbolniji rast i razvoj članova porodice, bez obzira na to da li su u pitanju očekivani ili neočekivani životni događaji. Samim tim što su specifični za porodični u odnosu na sve druge društvene sisteme, ispunjavanje ovih zadataka može predstavljati osnovu na kojoj se uspostavljaju sopstvena pravila funkcionisanja porodice, karakteristična kako za svaku porodicu „pojedinačno”, tako i za porodicu kao jednog od društvenih sistema u odnosu na sve druge sisteme u metasistemu.

- Porodica kao sistem ima svoje granice, zamišljene linije koje određuju pravila ko, kada i kako učestvuje u porodičnom životu, jer predstavljaju „način ograničavanja prostorne, vremenske i emocionalne teritorije odnosa u porodici” (Goldner-Vukov, 1988, str. 36). Mogu se posmatrati na nekoliko nivoa: najpre svaki član porodice, posmatran kao individua, ima svoje granice, koje (osim što su fizičke) omeđavaju zamišljenu teritoriju sopstvenog funkcionisanja, određujući pri tom pravila ko, kada i na koji način može u nju da uđe i utiče na to funkcionisanje (na bilo kom polju: emotivnom, socijalnom, profesionalnom...). Na sledećem nivou, može se govoriti o granicama porodičnih subsistema: dečji, partnerski/roditeljski i subsistem treće generacije takođe imaju svoje zamišljene teritorije funkcionisanja i pravila koja određuju „uplive drugih” na te teritorije. Na primeru partnerskog/roditeljskog subsistema može se uvideti složenost „određivanja” granica: naime, kako su dve individue u isto vreme i (van)bračni partneri i roditeljski partneri, to se granice ovog subsistema usložnjavaju – iako su oba od suštinskog značaja za funkcionisanje porodice, oni mogu imati sasvim različita pravila kojima se „određuju” uticaji drugih na njihovo funkcionisanje. Posmatrano na najopštijem nivou, porodica kao sistem ima svoje granice kojima se određuju pravila uticaja i razmene sa drugim sistemima u okruženju, a time i društvom u celini (metasistemom).
- Kao svaki živi sistem, porodica svojim funkcionisanjem teži dostizanju relativno stabilnog stanja dinamičke ravnoteže. To stanje ne treba nikako shvatiti kao mirovanje, već kao relativnu stabilnost unutrašnjeg porodičnog miljea, koja se održava stalnom dinamikom i interakcijom (Nikolić i saradnici, 1996), nekom vrstom „pokretne ravnoteže” (Satir, 1972; prema: Arcus, Schvaneveldt, Moss, 1993). Promena u jednom delu sistema izaziva promenu u celom sistemu, pa tako „pogođen”

- sistem postaje neuravnotežen. Različiti su načini reagovanja porodičnog sistema na te promene (od podrške promeni i njenog prihvatanja, do otpora prema promeni), ali su sve te reakcije usmerene ka ponovnom dostizanju homeostaze. Ona je činilac održavanja porodičnog sistema: ukoliko se to stanje promeni, dolazi do promena kako u međusobnim odnosima članova porodice, porodičnih subsistema, tako i porodice prema metasistemu (i obrnuto: promene u metasistemu, porodičnim subsistemima, ili članovima porodice pojedinačno, utiču na promene porodične homeostaze). Te promene su usmerene ka ponovnom dostizanju relativno stabilnog stanja homeostaze, koje se ogleda i u dostignutom stepenu usaglašenosti i komplementarnosti funkcionisanja porodičnih subsistema u pravcu ostvarivanju zajedničkog cilja.
- Da bi porodični sistem i njegovi subsistemi mogli biti prepoznatljivi, moraju biti opisani tako da se razlikuju od drugih sistema (podsistema), što je učinjeno pomenutim konceptom granica. Ali, porodični sistem nije „granica do granice”, već postoji zona između granica koja je pokrivena konceptom veze (Milojković, Srna, Mićović, 1997). „Sistemske pristupom porodici ona se razumeva na jedan nov način, kao živi razvojni sistem, sa ograničenim brojem članova i sa velikim brojem osnovnih veza čiji je kvalitet specifičan, trajanje je duže ili doživotno, ali je kompleksnost velika.” (Berger, 1994) Veze se mogu posmatrati kao „isprepletanost” (međuzavisnost) strukture porodičnih odnosa i komunikacije između članova porodice. Sistemski pristup porodici više je usmeren na odnose između članova porodice nego na njihove pojedinačne karakteristike, a komunikacija ne predstavlja samo razmenu informacija i poruka već je i pokazatelj tog odnosa (Goldner-Vukov, 1988), tj. "komunikacija ima aspekte međuodnosa kao i konteksta... ona definiše odnos između onih koji komuniciraju" (Watzlawick, prema: Milojković, Srna, Mićović, 1997, str. 37). Kako sva ponašanja koja se javljaju kada se jedna osoba (član porodice) nalazi u prisustvu druge nose neku poruku, to se ističe značaj mehanizma povratne sprege u porodičnom funkcionisanju. On ukazuje na to da su odnosi i komunikacija u porodici obostrani i međuzavisni – povratna informacija najpre je reakcija na poslatu informaciju, ali ona postaje uzrok sledeće povratne informacije. Otuda sistemski pristup porodici ukazuje na neophodnost sagledavanja njenog funkcionisanja kroz tzv.

cirkularnu uzročnost ili kružnu povezanost, u kojoj je "uzrok u stvari rezultat prethodnog uzroka" (Goldner-Vukov, 1988, str. 40), ponašanje jednog člana porodice rezultat je kružne povezanosti svih njenih članova. Razumevana u ovom kontekstu, povratna sprega u porodičnom funkcionisanju predstavlja "način promene i prilagođavanja koje sistem poseduje u bilo kom trenutku njegovog postojanja... način na koji se sistem menja i način kojim promena sistema menja načine promene" (Milojković, Srna, Mićović, 1997, str. 31).

- Porodica kao društveni sistem (uz druge društvene sisteme) pripada većem sistemu, sistemu društva, tj. metasistemu (porodica kao subsistem društvenog sistema). Baš kao što postoji razmena između različitih subsistema porodičnog sistema, tako i porodica konstantno razmenjuje „relevantan materijal” sa svojom okolinom. Otuda događaji i promene u široj društvenoj sredini utiču na promene i funkcionisanje same porodice i obratno. „Ista” sredina različito utiče i na svakog člana porodice pojedinačno; ispoljavanje određenog ponašanja u porodici (zasnovanog na stavovima, verovanjima, interesovanjima, vrednostima, emocijama) determinisano je i društvenim kontekstom u kom porodica funkcioniše. Ipak, treba naglasiti da sistemski pristup porodici ukazuje na to da se porodična organizacija ne transformiše usled neznatnih događaja iz svoje okoline, jer „poseduje mogućnost da održi isto, stabilno stanje sa različitim inputima” (Milojković, Srna, Mićović, 1997, str. 36). Svojim „uhodanim” načinom funkcionisanja (nezavisno od toga šta se oko nje događa), porodica može da ublaži posledice društvenih i ekonomskih neprilika u svom okruženju i da u takvim uslovima bude podrška razvoju svojih članova.

Sistemski pristup porodici kao polazna paradigma u istraživanju vaspitne stvarnosti porodice

Iz ovih osnovnih polazišta opšte teorije sistema prenetih na plan posmatranja porodice kao sistema razvija se i koncept posmatranja porodice u naukama o vaspitanju. Primenjujući sistemski pristup kao osnovnu paradigmu u proučavanju porodičnog funkcionisanja, porodica se može razumeti kao „živi sistem koji predstavlja organizovanu, trajnu, samoobnavljajuću celinu sa menjajućim obrascima ljudskog ponašanja” (Goldner-Vukov, 1988, str. 36), a „koja počiva na

temeljnim vrednostima ljubavi, intimnosti, zajedništva, privrženosti, lojalnosti i poštovanja” (Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1994, str. 49) između svojih članova. Sistemski pristup porodici omogućava kako sagledavanje multidimenzionalnosti vaspitne prakse u porodici, tako i multifunkcionalnost delovanja obrazovanja za život u porodici u cilju razvoja te prakse.

Vaspitna porodična stvarnost može se razumevati istraživanjem dva osnovna koncepta sistemskog pristupa porodici: organizacije i strukture porodice, koji se moraju sagledavati u svojoj međuzavisnosti, jer „organizacija porodice određuje njenu osnovnu strukturu – njen sklad i mesto” (Milojković, Srna, Mićović, 1997, str. 35).

Proučavanje vaspitne stvarnosti u kontekstu organizacije porodičnog sistema podrazumeva da se porodica ne posmatra kao skup pojedinaca koji stihijski utiču jedni na druge, već kao sistem čije su „komponente” u stalnom međudonosu, tako da se funkcionisanje jednog ne može razumevati izolovano od funkcionisanja drugog subsistema, sistema u celini i metasistema. Porodični sistem čine *subsistemi*: individualni, partnerski, roditeljski, dečji. Svaki subsistem ima svoje granice, organizaciju i obrasce funkcionisanja, a u međudejstvu je sa drugim porodičnim subsistemima.

Kako su osnovni kriterijumi za definisanje porodičnih subsistema položaji i uloge članova porodice, to se i proučavanje vaspitne stvarnosti porodice usmerava na razumevanje *položaja* članova porodice (i njihovo mesto u porodičnoj strukturi) i *uloga* članova porodice, shvaćenih kao „očekivani oblici ponašanja, dužnosti i odgovornosti svakog člana – šta, ko i kako treba da radi” (Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1997, str. 36), kao značajnih elemenata porodičnog konteksta koji usmeravaju ostvarivanje njenih članova.

Sa prirodom raspodele uloga u porodici tesno se povezuje i karakter *autoriteta* u porodici, koji je (osim raspodelom „važnih” uloga u porodici) determinisan i: učešćem članova u donošenju važnih odluka i personalnim karakteristikama članova porodice (Goldner-Vukov, 1988), a „ogledalo” je hijerarhijske raspodele moći u donošenju pravila i odluka u porodičnom funkcionisanju.

Karakteristika svakog porodičnog podsistema jeste da ima *granice*, zamišljene linije između subsistema koje određuju pravila ko i kako može da sudeluje u njegovom funkcionisanju. Osim što ih definišu, granice podsistema određuju kvalitet interaktivnog procesa sa drugim podsistemima u porodici. U porodici mora da postoji hijerarhijski organizovan skup pravila koja upravljaju održavanjem odnosa između članova porodice, regulišu ravnotežu između članova koji su tako povezani da predstavljaju jednu celinu, štite meru nezavisnog ličnog identiteta svakog člana i utiču na prilagodljivost porodične celine (Broderick, 1993, prema: Zabriskie, McCormick, 2003). Granice ({pod}sistema) mogu biti različiti-

tog kvaliteta: prema kriterijumu propustljivosti mogu se podeliti na otvorene, poluotvorene i zatvorene, tj. propustljive, polupropustljive i nepropustljive; ako se kao kriterijum posmatra njihova promenljivost, govorimo o: rigidnim (krutim), fleksibilnim i haotičnim granicama. Neke porodice imaju skoro nepropustljive granice, pa su izolovane od sredine u kojoj žive; druge, pak, imaju propustljive granice, pa su veoma osetljive na događaje iz svoje okoline; najčešće su one polupropustljive, tako da omogućavaju nekim uticajima da prođu kroz njih, a nekima ne (Milojković, Srna, Mićović, 1997). Rigidne (krute) granice su nepromenljive – kada se jednom postave važe stalno i ne mogu se menjati; fleksibilne su promenljive, u zavisnosti od rasta i razvoja porodice i njenih članova; haotične su toliko promenljive da se teško može utvrditi kriterijum njihovog menjanja (kada se i zbog čega menjaju).

Mada se sagledavaju kao aspekti ili dimenzije organizacije porodičnog funkcionisanja (subsistemi, položaj i uloge članova porodice, autoritet u porodici, granice porodice), oni nisu datost, već se moraju sagledati kao proces: *razvoj* porodičnog sistema vodi ka „prerastanju” subsistemskih pozicija (npr. roditeljski u subsistem treće generacije); iako su položaji članova porodice biološki određeni (suprug-otac, supruga-majka, kćerka-sestra, sin-brat), „društveno-kulturni uslovi utiču na definiciju njihovog društvenog značenja, što određuje mesto svakog položaja u porodičnoj strukturi” (Golubović, 1981, str. 166), zavise od društveno-kulturnog smisla koji im se pridaje; iz te društvene uslovljenosti položaja članova porodice proizlaze i njihove uloge, posmatrane kao zadaci članova porodice čijim izvršavanjem svi članovi pojedinačno doprinose funkcionisanju porodice kao sistema – njihova promenljivost je uslovljena i rastom i razvojem svih članova porodice (njihovim godinama, individualnim sposobnostima, promenom položaja u porodici...).

Posmatrani elementi organizacije porodičnog sistema, u proučavanju vaspitne stvarnosti porodice, razumevaju se, vrlo uslovno, kao okvir porodičnog vaspitnog konteksta. Njegov sadržaj predstavlja struktura porodice, koja podrazumeva „trajne interakcijske obrasce koji organizuju porodične komponente u donekle konstantan odnos” (Milojković, Srna, Mićović, 1997, str. 152), jer „porodica mora da se proučava kao struktura koja izrasta iz interakcije ličnosti” (Burgess, prema: Mitić, 1997, str. 27).

Struktura porodice može se shvatiti kao model porodičnog funkcionisanja, dijagram međusobnih odnošenja (relacija) porodičnih subsistema u ostvarivanju porodičnih funkcija radi dostizanja porodičnih ciljeva. Posmatrano u svetlu ovako razumevane strukture porodice, saznavanje vaspitne stvarnosti porodice obuhvata razumevanje uloge porodičnih odnosa i obrazaca ponašanja u realizaciji porodičnih funkcija (samim tim, i vaspitnih ciljeva porodice).

Svi članovi porodice okupljeni su oko realizacije porodičnih funkcija, svako od njih ima svoj zadatak, udeo, ulogu u njihovom ostvarivanju, pri čemu je uloga roditelja duže vreme uloga onog koji je zreliji, mudriji, iskusniji, pa samim tim i odgovorniji za njihovu realizaciju (Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1994). Iako su određene, uloge nisu nepromenljive, a njihovu određenost i promenljivost u velikoj meri determinišu porodični *odnosi*. Za razumevanje vaspitne stvarnosti porodice značajno je (najpre, ali ne i najvažnije) sagledavanje odnosa kao interakcije na različitim subsistemskim nivoima: individua-individua, individua-subsistem, subsistem-subsistem, subsistem-metasistem, individua-metasistem (jer oni govore o tome kako su različiti članovi i podsistemi porodice povezani na interaktivnom polju). Ostvarivanje porodičnih funkcija ostvaruje se upravo kroz taj međusobni odnos članova porodice i njihov odnos prema okruženju. Sadržaj tih relacija je drugo polje sagledavanja porodičnih odnosa i ono predstavlja najkonkretniji vid proučavanja vaspitne stvarnosti. Možda se ovde dolazi do nečega što može delovati kao paradoks: s jedne strane, ovo je najkonkretniji vid proučavanja vaspitne stvarnosti porodice, a sa druge – neograničen broj tih sadržaja (omeđen „samo” granicama života i življenja) ukazuje na zaključak da se on ne može sagledati u celosti (da li i treba?). Ako se i sagleda, da li se govori o realnoj vaspitnoj stvarnosti porodice ili doživljaju te stvarnosti? Ili je doživljaj – realnost? Da li je dovoljno iscrpna sledeća lista sadržaja odnosa između članova porodice koji mogu biti predmet istraživanja vaspitne stvarnosti porodice: položaj članova porodice, uloge članova porodice, raspodela moći i kontrole u porodici, načini zadovoljavanja potreba, komunikacija roditelj-dete, načini rešavanja porodičnih problema, zajedničko vreme roditelja i dece, roditeljska očekivanja od dece (očekivanja članova porodice), predstave o deci, nagrađivanje u porodici, kažnjavanje, načini pružanja međusobne podrške, reagovanje na razvojnne promene članova porodice, odnos članova porodice sa porodičnom sredinom (društvena participacija članova porodice), vrednosni sistem porodice, suočavanje sa porodičnim krizama, razvoj bazičnih mehanizama porodičnog funkcionisanja (ljubavi, zajedništva, solidarnosti, lojalnosti, zaštite, poverenja) – svi posmatrani u funkciji ostvarivanja vaspitnih ciljeva i ideala porodice? Naravno da nije dovoljno iscrpna, već je samo smernica u ukazivanju na višeslojnost sadržaja porodičnih odnosa, koji se u porodici „zajedno stvaraju i uče, unapređuju i menjaju” (Medić, 2007, str. 226).

Afektivna obojenost porodičnih relacija predstavlja treće polje (da li i najvažnije?) sagledavanja porodičnih odnosa u kontekstu proučavanja vaspitne stvarnosti porodice. Neposrednost i intimnost odnosa između članova porodice, nega i briga kao fundamentalne karakteristike prirode tih odnosa, intenzivna emocionalna vezanost između članova porodice (koja doprinosi stvaranju oseća-

nja sigurnosti i zaštite) u najvećoj meri doprinose tome da se porodični odnosi opažaju kao „najintimniji i najtešnji odnosi koji se mogu postići u nekoj društvenoj zajednici” (Golubović, 1981, str. 187). Da li se sledeće može razumeti kao još jedan paradoks: prirodu porodičnih odnosa u velikoj meri karakteriše kako mogućnost da se porodici pripada kao kompletna ličnost, tako i mogućnost da se tim kompletnim pripadanjem ne izgubi individualnost, već da se ona upravo neguje i podržava u porodici? Upravo je to snaga porodičnog funkcionisanja koju ne poznaje nijedna druga društvena grupa, institucija, zajednica, ona snaga koja dovodi do zaključka da „kada nestane porodične intime, nestaje i porodica” (Milić, 2001, str. 52).

Porodični odnosi su put ka utvrđivanju *obrazaca ponašanja* članova porodice, kako u cilju realizacije porodičnih funkcija (samim tim, i vaspitnih ciljeva porodice), tako i u cilju održavanja porodičnog sistema. Ponavljanjem porodičnih interakcija utvrđuje se obrazac ponašanja koji se odnosi na to ko se, kada i kako nalazi u relaciji sa drugim članom porodice; ponovljene radnje stvaraju obrazac, koji, s jedne strane, učvršćuje porodični sistem (Goldner-Vukov, 1988), a sa druge, već stvoreni transakcioni obrazac uobličava ponašanje članova porodice. „U osnovi, porodično-sistemska teorija vidi porodicu kao živi organizam koji funkcioniše unutar određenih granica, pravila, očekivanja i modela interakcije između njenih članova – ti modeli interakcije su preuzimani i prilagođavani kroz mnoge generacije. Oni mogu biti od pomoći ili destruktivni za članove porodice, ali bez obzira na to, oni su veoma snažni u određivanju ponašanja svake individue.” (Arcus, Schvaneveldt, Moss, 1993, str. 50) Taj pogled u prošlost individue kroz transgeneracijsku analizu može pomoći u sagledavanju i razumevanju porodičnog funkcionisanja „sada i ovde”.

Prednosti sistemskog pristupa porodici u proučavanju vaspitne stvarnosti porodice su višestruke, a kao najvažnije autori ističu mogućnost holističkog pristupa porodici kao sistemu (čime se premošćuju tradicionalni {nesistemski} pristupi), odnosno pomeranje fokusa istraživanja porodice sa odnosa roditelj-dete na celokupno funkcionisanje porodice, koja se, najzad, sagledava kao živi, samim tim – razvojni i promenljivi sistem (Goldner-Vukov, 1988; Berger, 1994; Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1994). Upravo ta dinamička dimenzija sistemskog pristupa porodici, kojom se sagledavaju kako dinamogene snage unutar porodice, tako i u odnosu porodice prema okruženju, otvara prostor za obrazovnu intervenciju u porodični sistem (Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1994).

Sistemski pristup porodici kao okvir obrazovne intervencije u porodični sistem

Sistemski pristup proučavanju načina menjanja i unapređivanja vaspitne stvarnosti porodice, preciznije – sistemski pristup porodici kao okvir obrazovnih intervencija u porodični sistem, može se bazirati na ključnim konceptima opšte teorije sistema: celovitosti, reciprociteta, povezanosti, diferencijacije, homeostaze i cirkularnosti.

Koncept *celovitosti* ukazuje kako na to da je porodica mnogo više od zbira svojih pojedinačnih subsistema, tako i na to da se funkcionisanje celokupnog porodičnog sistema može razumevati samo u odnosu na druge sisteme koji su u porodičnom okruženju. Efikasnost porodičnog sistema u velikoj meri zavisi od povezanosti porodice sa svojom okolinom, i u tom smislu porodični sistem može biti regulisan od strane drugih sistema iz porodičnog okruženja. Obrazovnu intervenciju u porodični sistem možemo posmatrati upravo tako: kao sredstvo vaspitno-obrazovnog sistema društva da u porodični sistem unese promenu radi unapređenja, rasta i razvoja porodice i njenih članova u određenom smeru.

Princip *reciprociteta* ukazuje na to da promena u jednom porodičnom subsistemu utiče na promene u drugim porodičnim subsistemima, a samim tim i u porodičnom sistemu kao celini. Ovaj koncept opravdava uverenje da se uvođenje obrazovne intervencije na bilo kom nivou porodične organizacije smatra podrškom rastu i razvoju celokupnog porodičnog sistema. Obrazovna intervencija se smatra podrškom razvoju celokupnog porodičnog sistema bez obzira na to da li je, svojom realizacijom, direktno usmerena na rad sa: celokupnom porodicom, nekim od porodičnih subsistema (dečji, roditeljski, bračni, treće generacije) ili pojedinim članovima porodičnog sistema.

U bliskoj vezi sa prethodnim jeste i koncept *povezanosti*, koji ukazuje na to da su interakcije, veze, odnosi između porodičnih subsistema podjednako važni kao i subsistemi pojedinačno. Analiza obrazaca subsistemskih interakcija u porodici usmerena je ka iznalaženju načina da se oni uvek iznova promišljaju, restrukturiraju, menjaju, razvijaju. Otuda se sadržajima obrazovnih intervencija u porodični sistem obuhvataju kako oni sadržaji usmereni na razumevanje linije individualnog razvoja svakog člana porodice (koje je, pri tom, uvek razvoj uz druge), tako i sadržaji usmereni ka razumevanju porodične dinamike, „fizičkih, mentalnih, emocionalnih, socijalnih, ekonomskih i psiholoških aspekata interpersonalnih odnosa aktera porodičnog života” (Medić, 2007, str. 227).

Princip *diferencijacije* ukazuje na to da s vremenom porodični sistem postaje sve složeniji, razvijajući pri tom i više različitih dimenzija svog funkcionisanja. Otuda se sve porodične funkcije, sve porodične uloge, svi porodični odnosi,

sve praktične veštine porodičnog života, posmatrani u svojoj razvojnoj perspektivi, mogu smatrati kako područjima obrazovnih intervencija u porodični sistem, tako i sadržajima obrazovnih programa usmerenih ka porodici (Medić, 2007).

Princip *homeostaze* ukazuje na težnju porodičnog sistema da uspostavlja ravnotežu u svom funkcionisanju, a u cilju održanja i zaštite sistema. To „obavezuje” usmeravanje obrazovnih intervencija kako na jačanje zdravih porodičnih snaga radi unapređivanja porodičnog funkcionisanja, tako i na disfunkcionalne porodične tačke radi rešavanja porodičnih problema; otuda obrazovna intervencija može biti usmerena: ka razvoju porodičnih snaga, članova porodice i porodice u celini (u tom slučaju, intervencija ima primarno-zaštitni karakter); direktno na problem ili polje porodične disfunkcionalnosti (sekundarno-zaštitni karakter obrazovne intervencije); ka posebnim poljima osnaživanja pojedinih ciljnih grupa porodica pogođenih specifičnim životnim krizama (tercijalno-zaštitni karakter intervencije).

Koncept *cirkularnosti* je „najzaslužniji” za najčešće grafičko predstavljanje putanje porodičnog razvoja kao kružnice (porodice kao kruga). Hipokratovo viđenje funkcionisanja ljudskog organizma kao delova koji formiraju krug u kom je svaki deo istovremeno i početak i kraj (Goldner-Vukov, 1988), upotrebljeno u sistemskom pristupu porodici, ukazuje na kružnu uzročnost porodičnog funkcionisanja – porodično funkcionisanje u sadašnjosti je, u isto vreme, rezultat, posledica njenog funkcionisanja u prošlosti, ali i uzrok njenog budućeg funkcionisanja. Razvojnost porodičnog sistema može se pratiti kroz određene faze, u kojima je kraj jedne uvek početak sledeće faze. Obrazovna intervencija može se uvoditi u različitim fazama porodičnog funkcionisanja, pri čemu se može očekivati kao rezultat fenomen kružnog uzrokovanja (Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1994), sagledavanja uticanja prošlog na sadašnje, a oba – na buduće funkcionisanje porodičnog sistema.

Zaključak

Sistemski pristup proučavanju porodičnog funkcionisanja u naukama u vaspitanju uvodi sasvim nov okvir posmatranja kako vaspitne stvarnosti porodice, tako i mogućnosti obrazovne intervencije na plan njenog funkcionisanja. On omogućava da se vaspitna stvarnost porodice sagledava kao živi, dinamički odnos različitih razvojnih dimenzija porodičnog funkcionisanja koji usmeravaju pravac razvoja kako članova porodice, tako i porodičnog sistema u celini; razvojnost tih dimenzija porodičnog funkcionisanja ukazuje na njihovu vaspitljivost. S druge (iste?) strane, ovakav pristup porodici u naukama o vaspitanju otvara prostor

obrazovanju da, kao najmoćnije sredstvo vaspitanja i oblik podrške porodici iz metasistema, utiče na usmeravanje tog pravca ka napredovanju i rastu porodice i svih njenih članova (u bilo kojoj fazi razvoja porodičnog sistema).

Reference

- ARCUS, M., SCHVANEVELDT, J. D. & MOSS, J. J. (1993). *Handbook of Family Life Education*, 1, London: SAGE Publications.
- BERGER, J. (1994). Psihološki koncept porodice – teorijska načela i empirijski rezultati. U: R. Jovanović (red.), *Metode i tehnike za procenu braka i porodice (7-23)*. Beograd, Socijalna misao.
- GOLDNER-VUKOV, M. (1988). *Porodica u krizi*. Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga.
- GOLUBOVIĆ, Z. (1981). *Porodica kao ljudska zajednica*. Zagreb: Naprijed.
- MEDIĆ, S., MATEJIĆ-ĐURIČIĆ, Z. I VLAOVIĆ-VASILJEVIĆ, D. (1994). Novi model Škole za roditelje, *Andragoške studije*, 1(1-2), 45-56.
- MEDIĆ, S., MATEJIĆ-ĐURIČIĆ, Z. I VLAOVIĆ-VASILJEVIĆ, D. (1997). *Škola za roditelje – socio-edukativni program za porodicu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- MEDIĆ, S. (2007). Teorija porodičnog vaspitanja – tačke ukrštanja na putu razvoja pedagogije i andragogije. U: Š. Alibabić, A. Pejatović (red.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma (223-237)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- MILIĆ, A. (2001). *Sociologija porodice*. Beograd: Čigoja štampa.
- MILOJKOVIĆ, M., SRNA, J. I MIĆOVIĆ, R. (1997). *Porodična terapija*. Beograd: Centar za brak i porodicu.
- MITIĆ, M. (1997). *Porodica i stress – između poraza i nade*. Beograd: Institut za psihologiju.
- NIKOLIĆ, S. I SAR. (1996). *Osnove obiteljske terapije*. Zagreb: Medicinska naklada.
- ZABRISKIE, R. B. & McCORMICK, B. P. (2003). Parent and Child Perspectives of Family Leisure Involvement and Satisfaction with Family Life. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 163-189.

Zorica Milošević³
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The application of systematic approach (in) to studying family functioning in educational sciences

Abstract: This paper represents an attempt to take into account multifunctional character of the systematic approach to the family in understanding family functioning in Educational Sciences. The systematic approach to the study of family functioning in Educational sciences introduces new framework for observation of family educational reality, but also the possibilities for educational intervention to its functioning plan. It provides opportunity for educational reality to be seen as a living, dynamic relationship between different development dimensions of family functioning - the relationship which focuses the direction of development of the family members and family system as a whole. The possibility to develop these dimensions of the family functioning indicates their possibility to be changed by educational intervention. On the other hand, this approach to family in Educational sciences creates the space for the education, the most powerful mean of upbringing and meta-system form of support to the family, to influence the focus of that direction towards improvement and growth of the family and all its members.

Key words: systematic approach, family functioning, educational sciences, educational intervention.

³ Zorica Milošević M.A. is an assistant at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, The Department for Pedagogy and Andragogy and researcher at the Institute for Pedagogy and Andragogy.

Jovan Miljković¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Obrazovanje zaposlenih u kontekstu percepcije lokusa kontrole sopstvenog položaja u organizaciji²

Apstrakt: U radu se na osnovu rezultata empirijskog istraživanja ukazuje na značaj percepcije lokusa kontrole sopstvenog položaja zaposlenog u organizaciji za andragošku teoriju i praksu. Navedena pojava, u zavisnosti od percepcije, deluje kao motivator ili barijera obrazovanju zaposlenih, uslovljavajući intenzitet, vrstu i obim obrazovnih aktivnosti zaposlenih.

Ključne reči: obrazovanje zaposlenih, lokus kontrole, položaj zaposlenih.

Uvod

Opstanak i razvoj savremene civilizacije uslovljen je generisanjem i transmisijom znanja. To su neprekidni, međusobno uslovljeni procesi čija sinergija obećava blagostanje, a asinhronost preči uništenjem sveta kakav nam je poznat. Brzina generisanja novog znanja i njegovo opredmećivanje u obliku novih tehnologija, proizvoda i usluga su veliki. To ubrzano stvaranje novih načina i uslova življenja prisiljava savremenog čoveka da im se prilagodi. Međutim, i pomenutu akomodaciju moramo posmatrati kao razvojni fenomen, jer je brzina promena tolika da je samo dinamička ravnoteža optimalno stanje. Učenje i obrazovanje su jedini mehanizmi neprekidnog održanja te ravnoteže, a mera u kojoj im društvo poklanja pažnju (i ulaže resurse) jeste mera njegove razvijenosti.

Različite organizacije su nosioci razvoja svakog društva, a osobe koje u njima rade su, nesumnjivo, njegovi najfunkcionalniji članovi. Organizacija, kao

¹ Mr Jovan Miljković, asistent na Filozofskom fakultetu u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju; doktorand na Grupi za andragogiju.

² Rad je nastao u okviru projekta „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (broj: 149015), koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

mesto na kome najproduktivniji deo odrasle populacije provodi najveći deo svog svesnog bitisanja, jeste kontekst u kome se odvija veliki, ako ne i najveći deo njihove obrazovne aktivnosti. Ako se i ne odvija u potpunosti u organizaciji u kojoj je radnik zaposlen, obrazovanje odraslih je čvrsto povezano sa radom i mestom čoveka u njemu. Jer, „u mnogim zemljama najvitalniji oblici obrazovanja odraslih su oni koji organizuju obrazovanje za one koji rade za zaradu” (Savićević, 2003, str. 121).

S obzirom na to da je obrazovanje zaposlenih od esencijalne društvene važnosti, pokušali smo da doprinesemo davanju odgovora na pitanje čime je pomenuti fenomen sve determinisan, skretanjem pažnje naučne javnosti na fenomen percepcije lokusa kontrole. Smatramo da je percepcija lokusa kontrole sopstvenog položaja u organizaciji pojava i pojam od velikog značaja za andragogiju, jer uslovljava ili inhibira javljanje učenja i obrazovanja odraslih.

„Volja za moć”

Ova čuvena i kontroverzna Ničeova sintagma poslužiće nam samo kao ilustracija praiskonske težnje čoveka da ovlada svetom koji ga okružuje. Čovek se kao evoluciono (u fizičkom smislu) inferiornno biće opredelio za intelekt kao sredstvo svakodnevnog preživljavanja. U tom kontekstu, promenio je svoju okolinu, stvorio je nove predmete i potrebe, ali je stvorio i kompleksne društvene odnose, kao nešto što mu nije dato samom ljudskom prirodom i sa čime se čovek ne rađa kao sa datošću. Čovek je učio kako da ovlada svojom okolinom, kao što uči i kako da ovlada sopstvenim ponašanjem i postizanjem onoga što Vigotski naziva „kulturni nivo” – nivo karakterističan isključivo za ljudska bića. Dakle, možemo reći da je sve što je čovek učio tokom svoje dugogodišnje istorije bilo usmereno na poboljšanje i unapređenje sopstvenog položaja, odnosno bio je pokušaj da se ovlada faktorima koji su uticali na njegovu poziciju. Čovek će preduzeti brojne akcije (uključujući i obrazovne) za koje smatra da će poboljšati njegov položaj. Slična razmišljanja možemo naći i kod brojnih autora. Tako Kid deli mišljenje Angvala i Snygga, koji su istakli da se ljudski organizam razvija u izvesnom smislu koji je predvidljiv. „Čini se da se kreće prema većoj nezavisnosti i samoodgovornosti. To je kretanje prema sve većem samoupravljanju, samouređenju i autonomiji, a udaljavanje od povjerenja u kontrolu vanjskih sila” (Kid, 1969, str. 21). Sličnog je mišljenja i psiholog Tolman, koji, razmatrajući različite ljudske aktivnosti, postavlja pitanje njihove motivacije. „Za ono što čovjek ili životinja čini značajno je: zašto to on čini. Učenik bira sredstva ili oruđe kako bi postigao svoju svrhu. Učenje se ne dešava slučajno. I tu postoji princip najmanjeg napora. Učenik na-

stoji da bira ona sredstva kojima će najlakše i najbrže postići svoju svrhu” (Ibid, str. 21). Humanistički orijentisani psiholozi kao Horney, Reisman i Rogers smatraju da je pomenuta težnja sastavni deo ljudske prirode. Carl Rogers tvrdi, na osnovu svoje kliničke karijere, da nije „naišao na nekoga tko bi, dobro ispitavši svoju situaciju i smatrajući da je shvaća, svjesno odabrao ovisnost, svjesno odlučio da drugi upravlja njime” (Ibid, str. 22-23). Ovakva razmišljanja su imala značajan uticaj prilikom razmatranja osobenosti obrazovanja odraslih u odnosu na obrazovanje dece, ali i u formulisanju nekih osobenih andragoških principa (kao što je princip dobrovoljnosti) koji imaju značajnih implikacija i na andragošku didaktiku. Urbanzyk, razmatrajući slučajeve kada odrastao čovek postaje akter obrazovanja pod uticajem pritiska (na primer, zakonske prisile, ili pritiska radne organizacije), konstatuje: „Ako je naime već s djecom, koja neće učiti, teško kod učenja postići nešto ozbiljnije, onda je to sa odraslima upravo beznadan slučaj” (Urbanzyk, 1967, str. 67).

Razmatrajući optimalne preduslove i ishode učenja odraslih, Kulić i Despotović konstatuju da „odrasli postižu najbolje rezultate u učenju kada je ono u funkciji rešavanja njihovih problema i kad imaju povratnu informaciju o uspehu u učenju” (Kulić, Despotović, 2005, str. 73), ali i „kada osećaju odgovornost za ono što uče i kako uče” (Ibid, str. 75). Ovo nam jasno ukazuje i na potrebu da odrasli kontrolišu (koliko god je to moguće) i celokupnu obrazovnu situaciju, jer ne može neko biti odgovoran za ono nad čime nema kontrolu.

S obzirom na to da smo u ovom radu fokusirani na zaposlene osobe, izložićemo neka viđenja autora o njihovoj motivaciji za učenjem. Urbanzyk pravi jasnu distinkciju između motiva zaposlenih koji su zadovoljni svojim poslom i motiva onih koji to nisu. „Ako već učesnik radi, te je svojim zanimanjem zadovoljan, onda je njegov glavni motiv najčešće želja za poboljšanjem svoje kvalifikacije. Neki učesnici ove kategorije žele teoretsku kvalifikaciju koja im nedostaje, drugi dopuniti svoje obrazovanje, ostali pak žele povesiti svoju kvalifikaciju, da bi napredovali; katkada se radi o proširenju mogućnosti zarade. Ako učesnik nije zadovoljan svojim poslom, onda obično nastoji promijeniti mjesto ili vrstu posla, a obrazovanje će mu na neki način to omogućiti. To je motiv koji se osobito često javlja kod fizičkih ili kod slabo nagrađenih radnika.” (Urbanzyk, 1967, str. 34) U slučaju kada zaposleni dobije bolji položaj, on čini sve kako bi ga zadržao, što uključuje i razvijanje i usavršavanje različitih kompetencija. Sve nam ovo govori o motivaciji radnika za obrazovanjem koja je instrumentalnog karaktera. Zaposleni će preduzimati obrazovne akcije onda kada pretpostavljaju da će preduzeta akcija biti generator promena koje će im doneti ili bolju zaradu, ili veći ugled, ili veću sigurnost posla ili lakše radno mesto. Naravno, ovim nije ni izdaleka iscrpena lista motiva započinjanja obrazovnih aktivnosti odraslih, kao ni oblasti u kojima se

motivi operacionalizuju (porodica, društvo, politika, religija...). Ono što smatramo zajedničkim navedenim motivima i oblastima obrazovanja jeste problemska situacija koja odraslog stavlja u poziciju onoga koji mora nešto da nauči, onoga koji mora da se promeni, kako bi ovladao problemom i uspešno ga rešio. Ovo nas dovodi do pitanja da li odrasli (u našem slučaju zaposleni) vide obrazovanje i učenje kao instrument i alat za popravku sopstvenog položaja, odnosno da li zaposleni percipiraju obrazovanje kao mehanizam kojim mogu ovladati vlastitom životnom situacijom. Odgovor na ovo pitanje pokušaćemo da damo na osnovu empirijskog istraživanja, u redovima koji slede.

Opis empirijskog istraživanja³

U ovom istraživanju koristili smo deskriptivnu, neeksperimentalnu, empirijsku metodu. Tehnike koje smo koristili jesu anketiranje i skaliranje. Istraživanje je sprovedeno na slučajnom uzorku od 593 zaposlenih osoba koje rade na teritoriji grada Beograda. Podaci su prikupljeni u periodu od marta do juna 2008. godine. Statistička obrada dobijenih podataka podrazumevala je: izračunavanje Hi-kvadrata, koeficijenta kontingencije (C) i jednosmerne analize varijanse.

U kontekstu ovoga rada, kao nezavisnu varijablu možemo identifikovati percepciju lokusa kontrole sopstvenog položaja zaposlenih u organizaciji, dok se kao zavisna varijabla javlja obrazovanje zaposlenih. „Ajtemi upitnika za ispitivanje lokusa kontrole sopstvenog položaja su aranžirani kao pitanja o tome šta uslovljava karijeru, zarađivanje, profesionalni ugled, materijalnu sigurnost, podršku organizacije, i to tako da su za svako od ovih pet pitanja bila ponuđena po dva modaliteta odgovora koji znače unutrašnji, i po dva koji znače spoljašnji lokus kontrole” (Čukić, Kurbalija, Kosanović, 2002, str. 276). Dobijeni odgovori ukazuju na iskustveno naučene, kulturno uslovljene obrasce ponašanja koji su karakteristični za organizaciju u kojoj ispitanik radi. Odgovori koji ukazuju na verovanje ispitanika da njegovu karijeru, prihod, ugled u organizaciji kontroliše on sam, odnosno da su posledica njegovih sopstvenih sposobnosti, obrazovanja i zalaganja na poslu, svrstali smo u kategoriju unutrašnjeg lokusa kontrole. Spoljašnji lokus kontrole predstavlja verovanje zaposlenog da u organizaciji kojoj pripada njegov položaj zavisi od podrške i naklonosti uticajnih ljudi, sticaja okolnosti ili opšte situacije, a ne od njegovog vlastitog zalaganja.

Obrazovanje zaposlenih, kao izuzetno složenu varijablu, operacionalizovali smo kroz sledećih devet indikatora: kvantiteta obrazovanja u organizacijama, vr-

³ Više o istraživanju i njegovim karakteristikama u: Miljković, J. (2009). *Organizaciona kultura i obrazovanje zaposlenih*, magistrski rad, Beograd.

ste sadržaja koji se preferira u obrazovanju u organizacijama, mesta sticanja obrazovanja, organizacionih oblika obrazovanja zaposlenih, značaja koji obrazovanju pridaju zaposleni, planiranja obrazovanja u organizacijama, motiva participacije zaposlenih u obrazovnim aktivnostima, percepcije zaposlenih o korisnosti učenog sadržaja i barijera za participaciju zaposlenih u obrazovanju.

U želji da što detaljnije istražimo proučavani fenomen, uveli smo još jednu nezavisnu varijablu, koju smatramo komplementarnom percepciji lokusa kontrole sopstvenog položaja, a to su *organizacijske vrednosti*. Na ovom mestu je nužno definisati šta zapravo podrazumevamo pod „vrednostima”. Odlučili smo se za Olportovu definiciju po kojoj su vrednosti „verovanja u skladu sa kojima čovek deluje, preferirajući određene postupke u odnosu na neke druge njima suprotne” (Ibid, str. 272). Ovako definisane organizacijske vrednosti usmeravaju različite oblike ljudskog ponašanja u okviru organizacije, pa i one aktivnosti koje nas sa aspekta ovoga rada najviše zanimaju, a to su obrazovne aktivnosti. Odgovori na ovo pitanje kazuju nam da li su organizacijske vrednosti u konkretnoj organizaciji saobrazne *poštovanju obaveza, unutrašnjem lokusu kontrole, planiranju, timskom radu i obrazovanju*.

Analiza i interpretacija dobijenih rezultata

Rezultati dobijeni empirijskim istraživanjem ukazuju na to da više od četvrtine naših ispitanika (25,9%) nikada nije preduzelo nijednu obrazovnu akciju u periodu od kada su se zaposlili. To znači da navedeni zaposleni nisu nikada sistematski bili upoznati sa sadržajem posla koji obavljaju u organizaciji u kojoj trenutno rade, odnosno da nisu imali nikakvu obuku koja bi ih uputila u sadržaj i način optimalnog obavljanja posla za koji su angažovani. Razloge za ove rezultate potražili smo u motivaciji i barijerama zaposlenih za preduzimanje obrazovnih aktivnosti, ali i u percepciji lokusa kontrole položaja zaposlenog u organizaciji i organizacijskim vrednostima. *Motivi* koji su naveli naše ispitanike na obrazovanje dati su u tabeli br. 1.

Tabela br. 1: Motivi participacije zaposlenih u obrazovanju

	Frekvencije	Procenti	Validni procenti	Kumulativni procenti
Veća plata	35	5,9	10,2	10,2
Bolje radno mesto	103	17,4	29,9	40,1
Veći ugled	18	3,0	5,2	45,3
Strah od gubljenja posla	11	1,9	3,2	48,5
Želja za radom u drugoj organizaciji	10	1,7	2,9	51,5
Voli da uči	28	4,7	8,1	59,6
Želja za upoznavanjem ljudi	2	,3	,6	60,2
Prilika da nauči nešto što želi a nije imao priliku	71	12,0	20,6	80,8
Zahtev organizacije	55	9,3	16,0	96,8
Nešto drugo	11	1,9	3,2	100,0
UKUPNO	344	58,0	100,0	

Možemo videti da je pojedinačno najznačajniji motiv za obrazovanjem bilo dobijanje boljeg radnog mesta, koji je pokrenuo na obrazovanje gotovo trećinu ispitanika (29,9%) koji su se obrazovali tokom svoje karijere. Ovo je u skladu sa tezom o instrumentalnoj motivaciji obrazovanja u odraslom dobu. U ovu kategoriju možemo svrstati i 10,2% onih koji su se u obrazovanje uključili sa željom da poboljšaju svoju finansijsku situaciju. Na zahev organizacije obrazovalo se 16% ispitanika, što nam se učinilo dosta sličnim i povezanim sa organizacionim oblikom instruktaze, koja nam se čini jednim od prirodnih oblika obrazovanja u organizacijama. Ukrstivši ova dva indikatora našli smo statistički značajnu, nisku povezanost, na nivou značajnosti 0,05, što nam govori da je značajan deo ispitanika koji je pod pritiskom organizacije ušao u proces obrazovanja učinio to u obliku instruirane obuke. Kada govorimo o motivaciji, ne treba zanemariti ni značajnu petinu ispitanika (20,6%) koji su se obrazovali, a koji su to učinili iz želje da nauče nešto što su želeli a što nisu imali priliku da nauče. Ovo govori o ljudskoj potrebi za samoaktuelizacijom, za širenjem identiteta i dostizanjem integriteta ličnosti, odnosno o dostizanju promenljive kategorije zrelosti, koja bi trebala da je u relaciji sa pojmom odraslost. Sa ovom kategorijom povezali bismo i 8,1% ispitanika koji su izjavili da su participirali u obrazovnim aktivnostima vođeni ljubavlju prema učenju, odnosno tvrdnjom da je učenje sastavni deo njihovog života (kako mi tumačimo ovaj podatak). Za većim ugledom teži 5,2% ispitanika, što može biti posledica želje da dobiju ili legitimišu već stečenu moć, ali i psihološka potreba koja nije nužno povezana sa prethodnim razlogom.

Barijere koje su ometale (ili sprečile) zaposlene u njihovom obrazovnom angažovanju podeli smo u dve grupe: barijere onih koji se nikada nisu obrazovali od kada su se zaposlili i barijere onih koju su bili angažovani u obrazovnim aktivnostima u navedenom periodu.

Ispitanici koji *nikada* nisu preduzimali obrazovne aktivnosti (tabela br. 2) od kada su se zaposlili (25,9% od ukupnog uzorka) u najvećem broju (34,5%) izjavljuju da je glavni razlog bilo to što nemaju potrebu za novim znanjima. Postavlja se otvoreno pitanje da li je to samo njihova percepcija odsustva sopstvenog obrazovnog deficita ili oni zaista nemaju potrebu za novim znanjima. Čini nam se da je reč o jednom neosvešćenom delu populacije, koji ne uviđa da se društvo radikalno promenilo i da je obrazovna intervencija u nekoj od oblasti življenja (a najverovatnije u svim) nužna i neophodna. Na drugom mestu razloga za nepreduzimanje obrazovnih akcija (28,6% ispitanika) istaknuto je nepodržavanje obrazovanja od strane organizacije. Na ovo može da se gleda kao na činioce koji fizički sprečavaju zaposlenog da izostane iz obrazovnih akcija (kruto i nepogodno radno vreme, premor i sl.) i činioce koji psihički inhibiraju osobu da preduzme obrazovnu akciju, što spada u domen fenomena organizacione kulture. Manifestacija takve kulture je odsustvo bilo kakve nagrade za preduzetu obrazovnu akciju (čak i pohvale) i omalovažavanje takvih napora od strane kolega i nadređenih. Smatramo da je naročito u ovom delu uzorka moguć veliki obrazovni progres koji bi bio generisan adekvatnom promenom organizacione kulture. Ovoj grupi ispitanika uslovno bismo mogli dodati i 16% onih koju su kao razlog naveli nedostatak vremena, jer organizacija koja na obrazovanje gleda kao na generator razvoja tretira obrazovanje kao radnu aktivnost.

Samo 5% ispitanika smatra da ne može da izdvoji novac za neki vid obrazovanja, dok se 3,4% ispitanika ne oseća sposobno za učenje. Moramo naglasiti da nam enigmu predstavlja 12,6% ispitanika koji su zaokruživši opciju „nešto drugo” sugerisali da postoje brojni razlozi koji sprečavaju ovu populaciju da se obrazuje, a koje mi nismo predvideli. Analizom dopisanih odgovora, nismo uspele da dođemo do konzistentnog zaključka.

Tabela br. 2: Barijere za participaciju u obrazovanju

Razlozi zašto se nikada niste obrazovali:	Frekvencije	Procenti	Validni procenti	Kumulativni procenti
Nemam potrebu za novim znanjima	41	6,9	34,5	34,5
Nedostatak vremena	19	3,2	16,0	50,4
Nedostatak novca	6	1,0	5,0	55,5
Nisam sposoban za učenje	4	0,7	3,4	58,8
Organizacija ne podržava obrazovanje zaposlenih	34	5,7	28,6	87,4
Nešto drugo	15	2,5	12,6	100,0
UKUPNO	119	20,1	100,0	

Ispitanici koji su *preduzimali obrazovne akcije* (tabela br. 3) od kada su se zaposlili, njih 44,7%, kao glavni razlog za nepovećavanje intenziteta participacije u obrazovanju navode da su potpuno zadovoljili svoje obrazovne aspiracije. Ovotlikiprocenat onih koji su već „naučili” sve što ih u životu interesuje ne uliva nam naročiti optimizam. Za ovim ispitanicima, po brojnosti (24,5%) slede oni koji bi se više obrazovali kada bi imali više vremena, a na trećem mestu po brojnosti (12,8%) nalaze se polaznici koje organizacija ne podržava u naporima da sistematski stiču znanja. Polaznici koje nedostatak novca sprečava da se više obrazuju sačinjavaju 10,6% uzorka koji se obrazovao, dok je 7,4% ispitanika izjavilo da ih nešto drugo od ponuđenog sprečava da se više obrazuju. U vezi sa slučajem ispitanika koji su naveli „neke druge razloge” za nepreduzimanje više obrazovnih akcija moramo naglasiti da smo analizom dopisanih odgovora došli do zaključka koji ukazuje na to da ih u obrazovanju najviše ometa organizacija, odnosno rukovodstvo organizacije u kojoj rade. Ali ako je tako, nije nam jasno zašto taj odgovor nisu i zaokružili (nalazi se u instrumentu samo jedan red iznad ovoga u kome su pomenute odgovore ispisali), tako da se ne bismo usudili da generalizujemo ove druge razloge.

Analizirajući dobijene rezultate o razlozima koji sprečavaju ispitanike da nastave obrazovanje i nakon pronalaska posla, nalazimo dosta prostora za unapređenje obrazovne prakse, a koji svoje poreklo imaju u organizacionoj kulturi. Neverovatno deluje podatak da ne tako mali deo ispitanika percipira organizaciju ne samo kao nestimulativni, već i inhibirajući faktor obrazovanja. Takođe, razlozi vremenskog i finansijskog deficita u organizaciji koja uči nisu jednostavno mogućí, jer ovaj tip organizacije živi upravo kroz učenje i ulaže različite tipove svojih resursa u dostizanje obrazovnih ciljeva.

Tabela br. 3: Barijere za nastavlanje obrazovnih aktivnosti

Razlozi zbog kojih se niste više obrazovali:	Frekvencije	Procenti	Validni procenti	Kumulativni procenti
Nema ih, učestvovao sam onoliko koliko sam želeo	168	28,3	44,7	44,7
Nedostatak vremena	92	15,5	24,5	69,1
Nedostatak novca	40	6,7	10,6	79,8
Organizacija ne podržava obrazovanje zaposlenih	48	8,1	12,8	92,6
Nešto drugo	28	4,7	7,4	100,0
UKUPNO	376	63,4	100,0	

Tražeci sumarne barijere obrazovanja zaposlenih došli smo do rezultata da najveću prepreku za obrazovanje zaposlenima čine situacione barijere (67,7%), za njima slede dispozicione barijere (20,7%), dok je 11,6% izjavilo da su neke druge barijere, koje mi nismo naveli, uzrok njihovog nedovoljnog obrazovanja. Vredi napomenuti da smo prepreke koje nastaju neodobravanjem obrazovanja zaposlenih od strane organizacije klasifikovali u situacione barijere i da, tretirane nezavisno, one čine bitnih 24,3% uzroka neobrazovanja u organizacijama. Ovo govori da organizaciona kultura direktno, u slučaju četvrtine naših zaposlenih, predstavlja inhibirajući faktor učenja i stvara potrebu za urgentnom andragoškom i upravljačkom intervencijom.

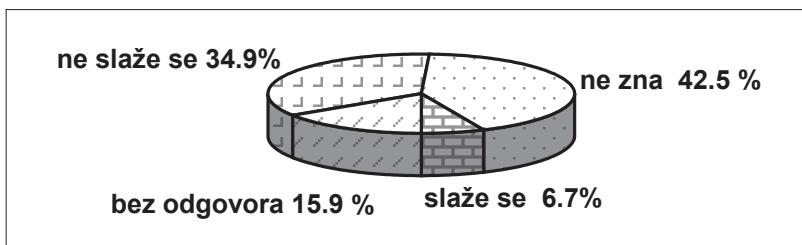
Percepcija lokusa kontrole položaja zaposlenog u organizaciji kao indikator organizacione kulture istražena je preko sledećih dimenzija: karijere zaposlenog, njegovog zarađivanja, profesionalnog ugleda, materijalne sigurnosti i podrške koju mu organizacija pruža, odnosno mišljenja zaposlenog o tome ko upravlja navedenim dimenzijama (i ko ih kontroliše), koje neposredno utiču na njegov život. Sumiranjem pomenutih kategorija dobili smo podatak da *velika većina naših ispitanika smatra da nije „gospodar svoje sudbine”*, barem ne u profesionalnom smislu (tabela br. 4).

Tabela br. 4: Kontrola sopstvene karijere – percepcija zaposlenih

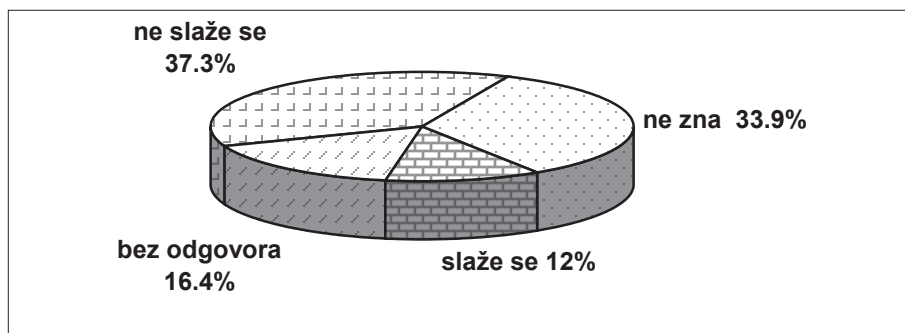
	Frekvencije	Procenti	Validni procenti	Kumulativni procenti
Ne slažem se	165	27,8	32,9	32,9
Ne znam	287	48,4	57,2	90,0
Slažem se	50	8,4	10,0	100,0
Ukupno	502	84,7	100,0	
Bez odgovora	91	15,3		
UKUPNO	593	100,0		

Ispitanici u velikom broju, čak 32,9% zaposlenih koji su se izjasnili po ovom pitanju, smatraju da ne kontrolišu sopstvenu karijeru. Ako ovom broju dodamo i 57,2% onih koji nisu sigurni da li njihovo zalaganje, trud, efikasnost i kompetencije utiču na njihov položaj u organizaciji, što tumačimo takođe kao percepciju odsustva kontrole nad svojom profesionalnom sudbinom, situacija postaje još alarmantnija. To znači da samo 10% naših ispitanika veruje da će od njihovih karakteristika i performansi zavisiti njihov profesionalni status, kao i sve implikacije koje iz njega proizlaze (novac, ugled, položaj). Ova činjenica ima bitne implikacije i na obrazovne akcije koje ispitanici mogu preduzeti u kontekstu prezentovanih podataka. Jer, ako 90% ispitanika smatra da njihovo obrazovanje, znanje, veštine i lične karakteristike, koliko god se unapredile, neće imati posledica na njihov profesionalni život i karijeru, možemo očekivati da će odsustvo ove vrste motiva instrumentalne prirode uticati i na obim, ali i na vrstu učenja na koje ispitanici usmeravaju svoje snage.

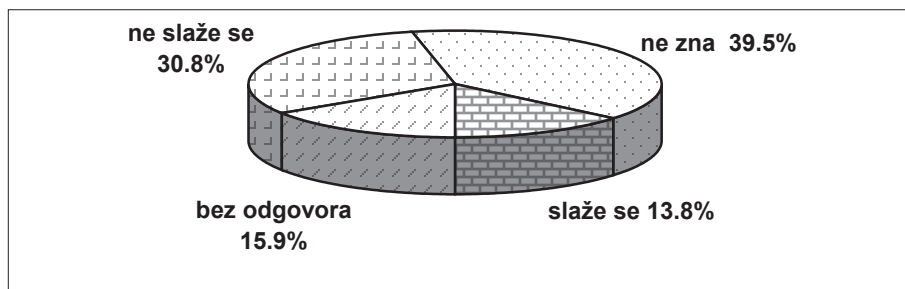
Zanimljive su nam i percepcije radnika o pojedinačnim indikatorima loka kontrole. Skorovi tri indikatora su prilično konzistentni i saglasni skoru opisane varijable (slike br. 1, 2 i 3), ali se jedan značajno razlikuje (tabela br. 4).



Slika br. 1: Razumevanje i pomoć zaposlenom od strane organizacije zavise od njegovih sposobnosti i zalaganja

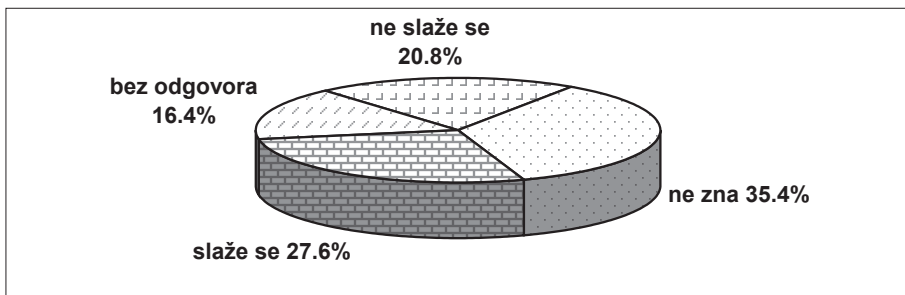


Slika br. 2: Zarada zaposlenog zavisi od njegovih sposobnosti, obrazovanja i zalaganja



Slika br. 3: Materijalna sigurnost zaposlenog zavisi od njegovih sposobnosti, obrazovanja i zalaganja

Naime, na postavljena četiri pitanja u vezi sa lokusom kontrole u organizaciji, ispitanici su odgovorili na sledeći način: najmanje ispitanika (6,7%) veruje da od njihovih umeća, njihovog obrazovanja i njihovih karakteristika zavisi pomoć i razumevanje organizacije u kojoj su zaposleni (slika br. 1). Ovako nizak stepen poverenja u zaštitu od strane organizacije objašnjavamo lošim iskustvima koje su radnici imali, i još uvek imaju tokom perioda tranzicije, ali i pojačanom nesigurnošću u vezi s radnim mestom uzrokovanom aktuelnom ekonomskom krizom. Malo više ispitanika (12%) tvrdi da od njih samih zavise njihova zarada (slika br. 2) i materijalna sigurnost (13,8%), ali je drugačija situacija kada ih pitamo za profesionalni ugled. Po pitanju njihovog profesionalnog ugleda, 27,5% ispitanika tvrde da on zavisi od ličnog obrazovanja, osobina i radnog učinka (slika br. 4).



Slika br. 4: Profesionalni ugled zaposlenog zavisi od njegovih sposobnosti, obrazovanja i zalaganja

Znači, naši ispitanici veruju da pomoć organizacije zaposlenom, njihova materijalna sigurnost i zarada ne zavise od njihovih karakteristika, dok gotovo jedna trećina smatra da njihov profesionalni ugled zavisi od njih lično. Ovo nam sugerise da zaposleni ipak lično cene obrazovanje i znanje, ali ne misle da je to način da se napreduje u karijeri. Nije nam poznato koji su to načini i mehanizmi kojima zaposleni nastoje da napreduju, ali je izvesno da oni koji hoće da poprave svoj položaj u organizaciji to verovatno neće pokušati da ostvare uz pomoć obrazovanja.

Vrednosti koje društvo pripisuje učenju i obrazovanju determinišu i javljanje ovih dveju međusobno povezanih pojava. Nuisl tvrdi da „ako se učenje više vrednuje, ono će steći i više poštovanja i prihvatanja u društvu kao celini i postaće glavni zadatak svih delova društva” (Pejatović, 2005, str. 73).

Sve procenjivane vrednosti (poštovanje obaveza, planiranje, timski rad, lokus kontrole vlastitog položaja u organizaciji i obrazovanje) u velikoj su meri prisutne kod ispitivanog uzorka. Ispitanici se u 83,2% dobijenih odgovora slažu da je obrazovanje vrednost. Vrlo nam je zanimljivo da čak 86,6% ispitanika smatra kontrolu vlastitog ponašanja za vrednost, što nije u skladu sa pomenutih 10% ispitanika koji smatraju da kontrolišu sopstvenu karijeru. Ovo ukazuje i na mogući izvor frustracija koji se može i negativno odraziti na motivaciju za obrazovanjem. Dalje, 91,2% ispitanika smatra poštovanje obaveza za vrednost, a još veći broj njih (93%) to isto misli i za planiranje. Među ponuđenim vrednostima u vezi sa funkcionisanjem organizacije, kao najvredniji procenjen je timski rad, koji je 94,2% ispitanika procenilo kao vrednost. Ovo ukazuje na visoku svest ispitanika o neophodnosti koordinisanog delovanja više ljudi kako bi se postigao željeni cilj. S obzirom na to da vrednosti usmeravaju naše ponašanje, postavlja se pitanje: kako to da zaposleni u velikoj meri smatraju obrazovanje vrednošću, a mnogo manji broj njih aktivno deluje kako bi dostigao pomenutu vrednost. Mo-

gući odgovor daje nam Kuzmanović, kroz pojavu suspenzije vrednosti. „U nekim slučajevima može doći do suspenzije vrednosti – kada osoba zadržava svoj vrednosni sistem, ali ga stavlja u zagradu i u praktičnom životu se ne rukovodi njime već nekim elementarnijim potrebama i realnošću” (Radović, 2007, str. 319-320).

Rezultati istraživanja vezani za vrednosti zaposlenih objašnjavaju nam i neke podatke u vezi sa motivacijom zaposlenih za daljim obrazovanjem (tabela br. 1). Naočigled mali procenat ispitanika (3,2%), s obzirom na aktuelnu tranziciju i svetsku ekonomsku krizu, koji strahuju od gubitka posla, pa iz toga razloga preventivno povećavaju svoje kompetencije, jeste razumljiv ako uzmemo u obzir činjenicu da većina ispitanika veruje da njihove kompetencije ne utiču na sigurnost zadržavanja posla, odnosno kontrolisanja sopstvene karijere. S tim dovodimo u vezu i 2,9% ispitanika koji su se obrazovali da bi promenili radno mesto, ali i kompaniju u kojoj rade. To je verovatno zbog verovanja da njihove sposobnosti neće biti razlog njihovog angažovanja, već će to biti drugi faktori (lična poznanstva, npr.).

Iako velika diskrepancija između želje za posedovanjem kontrole sopstvenog položaja u organizaciji i percipirane realnosti verovatno dovodi do frustracije zaposlenih, ipak ostavlja prostora za andragoški optimizam, jer nam ukazuje na želju zaposlenih da kontrolu preuzmu u svoje ruke, kao i na rasprostranjenost obrazovanja kao vrednosti među proučavanim uzorkom. To znači da će se učešće u obrazovnim aktivnostima znatno povećati onda kada obrazovanje bude mehanizam za kontrolu sopstvenog položaja u organizaciji (ili makar bude percipirano kao takvo).

Povezanost percepcije lokusa kontrole sopstvenog položaja u organizaciji i obrazovanja zaposlenih

Na osnovu analize dobijenih rezultata istraživanja možemo konstatovati da je percepcija lokusa kontrole sopstvenog položaja zaposlenih u organizaciji povezana sa njihovim obrazovnim aktivnostima. Do tog zaključka došli smo na osnovu pronađene statistički značajne povezanosti između percepcija lokusa kontrole sopstvenog položaja zaposlenih u organizaciji i četiri indikatora obrazovanja: kvantiteta, mesta, organizacionog oblika obrazovanja i percepcije posedovanja obrazovnih planova (tabela br. 5).

Tabela br. 5: Kontrola sopstvene karijere i obrazovanje zaposlenih

Statistički značajne korelacije između percepcije kontrole sopstvene karijere i ...	χ^2	c
kvantiteta obrazovanja	0,01	.239
organizacije kao mesta obrazovanja	0,01	.171
nekog drugog organizacionog oblika	0,01	.279
		.222

Ovo nam je od velike važnosti za naš rad jer smo ubeđeni da preduzimanje obrazovne akcije u određenoj meri odnosno nepreduzimanje zavisi od percepcije da li naša profesionalna karijera zavisi od nas ili ne. Naime, kako smo u prethodnom delu istakli, motivacija za obrazovanjem odraslih je najvećim svojim delom instrumentalne prirode, tako da smo mišljenja da će zaposleni, ukoliko misle da svojim aktivnostima utiču na svoj položaj u organizaciji, češće i intenzivnije preduzimati obrazovne akcije koje će dovesti do željene promene.

Pronašli smo statistički značajnu nisku *povezanost*, na nivou značajnosti 0,01, između percepcije lokusa kontrole iskazanog u kategorijama: kontrolišem, ne znam da li kontrolišem i ne kontrolišem sopstvenu karijeru i kvantiteta obrazovanja.

Analizom obrađenih podataka dobili smo prilično kontroverzne rezultate. Očekivanim nam se čini dobijeni rezultat po kome se među onima koji smatraju da kontrolišu svoju karijeru javlja upadljivo (u odnosu na druge dve kategorije) manje osoba (14,3%) koje se nikada nisu obrazovale od kada rade. U kategoriji onih koji ne kontrolišu svoju karijeru znatno je veći procenat onih koji se nikada nisu obrazovali – 25%, a najveći je u kategoriji onih koji nisu sigurni da li kontrolišu svoju profesionalnu sudbinu, 29,2%. To objašnjavamo time što smatramo da oni koji misle da kontrolišu svoju profesionalnu karijeru koriste obrazovanje kao jedan od vidova kontrole i tako se ređe javljaju kao skupina koja nikada nije učestvovala u obrazovanju u periodu od kada radi.

Podatak koji nas je začudio jeste da se u grupi onih koji smatraju da ne kontrolišu svoju sudbinu javlja najveći procenat (31,3%) onih koji se svakodnevno obrazuju, dok je znatno manji procenat (23,8%) u grupi onih koji nisu sigurni da li kontrolišu svoju profesionalnu sudbinu. Najmanji je u grupi onih koji smatraju da kontrolišu svoju karijeru: 22,4%. Mislimo da bi nam u interpretaciji ovih podataka od pomoći mogao biti rezultat istraživanja prema kome se najveći broj (26,5%) onih koji smatraju da kontrolišu svoju karijeru obrazuje jednom mesečno, znatno više nego drugi pojedinačni skorovi drugih kategorija (ako izuzmemo kategoriju svaki dan). Ovo nas upućuje na mogući zaključak da ovo predstavlja

optimalnu frekvenciju obrazovanja ove kategorije zaposlenih, mada bi nam za donošenje logički konzistentnog zaključka bili potrebni dodatni podaci u vezi sa ovom kategorijom, kojima mi ne raspoložemo (kao npr. istaživanje subjektivnih i objektivnih obrazovnih potreba).

Pronašli smo statistički značajnu nisku *povezanost*, na nivou značajnosti 0,01, između *percepcije lokusa kontrole sopstvenog položaja u organizaciji i organizacije kao mesta obrazovanja*. U okviru ove povezanosti ističu se zaposleni koji smatraju da imaju kontrolu nad svojom karijerom, svojim obrazovnim angažovanjem u organizaciji. Čak 73,2% njih je izjavilo da svoje obrazovanje stiče i u okviru organizacije u kojoj radi. Za njima slede oni koji nisu sigurni da li kontrolišu svoju profesiju (56,4% njih je izjavilo da se obrazuje u organizaciji), a na trećem se mestu nalaze oni koji smatraju da ne kontrolišu tok svoje karijere, od kojih se u organizaciji obrazuje 43,3%. Jednosmernom analizom varijanse pronašli smo i statistički značajnu razliku, na nivou značajnosti 0,05, po pitanju organizacije kao mesta obrazovanja, između onih koji smatraju da imaju kontrolu nad svojom karijerom i onih koji smatraju da je nemaju. Ovo nam kazuje da će zaposleni koji smatraju da imaju kontrolu nad svojom karijerom značajnije participirati u obrazovnim aktivnostima koje se odvijaju u organizaciji, upravo koristeći obrazovanje kao instrument kontrole svoje karijere. Uočljivo je da oni u značajnoj meri participiraju u obrazovanju koje se odvija u organizaciji, koristeći je i kao izvor relevantnog znanja, očigledno u želji da ovladaju organizacionim znanjem, ali i željom da kolegama i prepostavljenima dokažu svoje znanje i time utiču na svoj položaj.

Pronašli smo statistički značajnu nisku *povezanost*, na nivou 0,01, između *percepcije lokusa kontrole i organizacionog oblika obrazovanja* (neki drugi organizacioni oblik). U ovom slučaju, ispitanici koji smatraju da nemaju kontrolu nad svojom karijerom participiraju u prilično visokom procentu (27,1%) u nekom organizacionom obliku koji nije bio ponuđen. To su u manjem procentu (14,6%) izjavili i ispitanici koji nisu sigurni da li kontrolišu svoju profesionalnu karijeru, dok nijedan ispitanik koji je izjavio da kontroliše svoju karijeru nije participirao u nekom organizacionom obliku koji mi nismo ponudili. Pronašli smo takođe statistički značajnu razliku, na nivou značajnosti 0,05, po pitanju učenja u nekom drugom organizacionom obliku, između onih koji ne kontrolišu svoju karijeru i onih koji nisu sigurni da li je kontrolišu, ali i između onih koji ne kontrolišu svoju karijeru i onih koji je kontrolišu. Iluziju o masovnom korišćenju nekih novih hibridnih organizacionih oblika raspršila je analiza dopisanih odgovora onih koji su zaokružili „neki drugi organizacioni oblik obrazovanja”. Ispostavilo se da najveći broj dobijenih odgovora ukazuje da je „neki drugi organizacioni oblik” sticanja obrazovanja u organizacijama u stvari praksa, odnosno neposredni rad ispitanika, mada je bilo odgovora koji su upućivali i na neke druge organizacione

oblike. S obzirom na to da je više od polovine ispitanika koji su nešto dopisali u instrument u vezi sa ovim pitanjem odgovorilo „praksa”, smatramo da možemo, uz određenu ogradu, ovaj „drugi organizacioni oblik” smatrati uobičajenim obavljanjem svakodnevnih radnih obaveza. Skloni smo mišljenju da su na ovaj način ispitanici dali socijalno poželjan odgovor, a da ne možemo govoriti o sistematskom promišljenom naporu usmerenom na usvajanje novih znanja.

Pronašli smo statistički značajnu nisku *povezanost*, na nivou 0,01, između *percepcije lokusa kontrole i percepcije posedovanja obrazovnih planova*. Rezultati ANOVA postupka pokazali su da postoji statistički značajna razlika, na nivou značajnosti 0,05, između onih koji smatraju da nemaju kontrolu nad svojom karijerom i onih koji smatraju da je imaju, ali i između onih koji nemaju kontrolu i onih koji nisu sigurni da li je poseduju. To znači da se kategorija onih koji smatraju da nemaju kontrolu nad svojom karijerom i u ovom slučaju pokazala kao relativno nezavisna i osobena kategorija. Pokazalo se, shodno našem očekivanju, da oni koji misle da imaju kontrolu nad svojom karijerom u znatno većoj meri (49,3%) percipiraju postojanje obrazovnih planova, što je i razumljivo ukoliko obrazovanje posmatramo kao oruđe promene. Naime, onaj ko misli da svojim (obrazovnim) akcijama utiče na svoj položaj, trebalo bi i da raspolaže obrazovnim planovima, kao strategijom dostizanja željenog stanja. Ovo ukazuje ne samo na postojanje ličnih obrazovnih planova, već i percepcije radne sredine kao strukturiranog entiteta sa izraženom osobinom planiranja. Oni koji smatraju da ne upravljaju svojom karijerom u znatno manjoj meri (12,6%) percipiraju ukupno postojanje obrazovnih planova, dok to čini 27,1% onih koji nisu sigurni u vlastitu kontrolu svog profesionalnog položaja.

Na osnovu iznetih podataka i analiza možemo rezimirati neke obrazovne karakteristike kategorija koje se međusobno razlikuju po kriterijumu percepcije posedovanja lokusa kontrole nad sopstvenom karijerom u organizaciji.

Ispitanici koji smatraju da kontrolišu svoju profesionalnu karijeru:

- zauzimaju 10% ukupnog broja ispitanika;
- manje od ostalih kategorija „izbegavaju” obrazovne situacije (14,3% ispitanika iz ove kategorije nikada se nisu obrazovali od kada rade);
- najviše pripadnika ove skupine (26,5%) preduzima obrazovne akcije jednom mesečno;
- izrazito više u odnosu na pripadnike drugih grupa (73,2%) obrazuje se u organizaciji u kojoj radi;
- niko iz ove kategorije nije zaokružio opciju kojom bi tvrdio da je u obrazovanju koristio neke druge organizacione oblike obrazovanja od ponuđenih;

- više od ostalih skupina (49,3%) percipiraju posedovanje planova obrazovanja.

Statistički značajno se razlikuju, na nivou značajnosti 0,05, od grupe koja percipira da ne poseduje kontrolu nad sopstvenom karijerom u sledećim obrazovnim aspektima:

- izrazito više se obrazuju u organizaciji u kojoj rade;
- ne koriste neke „alternativne” organizacione oblike obrazovanja;
- više percipiraju postojanje obrazovnih planova.

Ispitanici koji nisu sigurni da li kontrolišu svoju profesionalnu karijeru:

- zauzimaju 57,2% ukupnog broja ispitanika;
- najviše ispitanika iz ove kategorije (29,2%) izjavilo je da se nikada nisu obrazovali od kada su se zaposlili u organizaciji u kojoj sada rade;
- 56,4% ispitanika iz ove kategorije, koji su izjavili da su se od kada rade ponekad obrazovali, učinili su to u organizaciji u kojoj rade;
- 14,6% onih koji su se obrazovali učinili su to u nekom nama nepoznatom organizacionom obliku.

Statistički značajno se razlikuju, na nivou značajnosti 0,05, od grupe koja percipira da ne poseduje kontrolu nad sopstvenom karijerom u sledećim obrazovnim aspektima:

- koriste neke „alternativne” organizacione oblike obrazovanja, ali u znatno manjem obimu;
- više percipiraju postojanje obrazovnih planova.

Ispitanici koji smatraju da ne kontrolišu svoju profesionalnu karijeru:

- zauzimaju 32,9% ukupnog broja ispitanika;
- četvrtina zaposlenih sa ovim uverenjima nikada se nije obrazovala od kada radi;
- među onim delom ispitanika iz ove kategorije koji se uopšte obrazovao, najveći broj njih to čini svakodnevno (31,3%);
- manje od ostalih grupa se obrazuju u organizaciji u kojoj rade (43,3% ispitanika koji su se obrazovali učinili su to u organizaciji u kojoj rade);
- više od ostalih ispitanika uče u „nekom drugom organizacionom obliku obrazovanja” (27,1%);
- manje od ostalih percipiraju postojanje obrazovnih planova (12,6%).

Analizom dobijenih podataka nismo pronašli statistički značajne razlike između onih koji smatraju da kontrolišu sopstvenu karijeru i onih koji nisu sigurni u to da li je kontrolišu, ali smo našli nabrojane razlike između pomenute dve grupe i onih koji misle da ne kontrolišu svoju karijeru. Stoga smo skloni da zaključimo kako su ispitanici koji nisu sigurni da li kontrolišu svoju karijeru „sličniji” onima koji misle da je kontrolišu nego onima koji misle suprotno, što bi, ukoliko se potvrdi kao tačno, predstavljalo bogat andragoški potencijal. Svesni smo da ovu tvrdnju treba uzeti sa velikom rezervom.

Zaključak

Na osnovu pronađenih statistički značajnih korelacija između percepcije lokusa kontrole i između kvantiteta obrazovanja koje preduzimaju zaposleni, mesta na kome uče, organizacionog oblika u kome uče i planiranja obrazovanja, smatramo da ima osnova za tvrdnju da *percepcija lokusa kontrole zaposlenih utiče na obrazovanje koje se odvija u organizacijama*. Smatramo da postoji osnova za tvrdnju da *percepcija posedovanja lokusa kontrole nad sopstvenom profesionalnom karijerom pozitivno utiče na obrazovanje u organizaciji*.

Ono što zabrinjava jeste podatak da samo 10% zaposlenih u našem uzorku smatra da kontroliše svoju karijeru, što tumačimo kao posledicu procesa tranzicije i aktuelne svetske ekonomske krize, ali i nekih osobina nacionalne kulture koje su ranije bile izrazito naglašene (kolektivizam i ženske vrednosti). U svakom slučaju, mišljenja smo da pravilnim korišćenjem organizacione kulture i menjanjem njenog sadržaja možemo uspostaviti mehanizme koji će jasno pokazati zaposlenom da njegova karijera u većoj meri zavisi od raznih oblika njegovog angažovanja u organizaciji u kojoj radi, i da je obrazovanje jedan od vrednovanih oblika aktivnosti i način promene sopstvenog položaja. Naravno, samo pod uslovom da obrazovanje prestane da bude floskula i poštapalica, a da postane priznati mehanizam promene i razvoja društva. Smatramo da postoji osnova od značajnih 57,2% onih koji nisu sigurni da li kontrolišu svoju karijeru, i da je to skupina kod koje bi željena transformacija mogla biti relativno brzo izvedena, jer nam se čini da je ova skupina po svojim karakteristikama sličnija onima koji misle da kontrolišu svoju karijeru nego onima koji misle suprotno. Ovo nam daje osnovu za umereni optimizam povodom mogućnosti inkluzije obrazovanja u set alata koji stoje na raspolaganju odrasle čoveku, a služe za unapređivanje njegovog svakodnevnog života.

Reference

- ČUKIĆ, B., KURBALIJA, D. I KOSANOVIĆ, B. (2002). Merenje organizacione kulture: komponentni pristup. *Sociologija: časopis za sociologiju, socijalnu psihologiju i socijalnu antropologiju*. 3, 271-283.
- KID, J. R. (1969). *Kako odrasli uče*. Rijeka: Fakultet industrijske pedagogije.
- KULIĆ, R., DESPOTOVIĆ, M. (2005). Uvod u andragogiju. Beograd: Svet knjige.
- MILJKOVIĆ, J. (2009). *Organizaciona kultura i obrazovanje zaposlenih*. Magistarski rad, Filozofski fakultet u Beogradu.
- PEJATOVIĆ, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: IPA.
- RADOVIĆ, V. (2007). *Feminizacija učiteljskog poziva*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: IPA.
- URBANCZYK, F. (1967). *Didaktički problemi u obrazovanju odraslih*. Rijeka: Visoka industrijsko-pedagoška škola.

Jovan Miljković⁴
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Employee's education in context of locus control perception of employee's position in organization

Abstract: This paper, based on empirical research results, tries to indicate on importance of control locus perception of employee's position in organization for andragogical theory and practice. These phenomenon, depending of perception, act as a motivator or obstacle of employee's education, stipulate intensity, category and extent of employee's educational activity.

Key words: employees education, control locus, employee's position.

⁴ Jovan Miljković, M.A. is a teaching assistant at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, The Department for Pedagogy and Andragogy and the PhD student in Andragogy.

Sanja Petkovska¹
Centar za obrazove politike, Beograd

Kontroverze afirmativnih akcija u obrazovanju

Apstrakt: Ideja uključivanja različitosti u obrazovni sistem na ravnopravan način je savremeni fenomen u okviru strategija upravljanja različitostima. Iako ne daje rezultate, upozorava na nužnost pronalaženja rešenja za sve probleme u vezi sa problemima jednakosti, ljudskih prava, društvene i istorijske pravde, zajedničkog života i vrednosti. Afirmativna akcija potiče sa američkog kontinenta, iz osamdesetih godina prošlog veka, ali je veoma povezana sa obrazovnim i kulturnim fenomenima u savremenom obrazovanju i društvenom životu u celom svetu. Kontroverznost njenog sprovođenja prevazilazi okvire obrazovnog sistema, dok će diskusije o zastupljenosti manjinskih i istorijski marginalizovanih grupa u institucijama zapadnog društva, koje će se intenzivno voditi i u budućnosti, biti najverovatnije podjednako obeležene nesporazumima koji leže u osnovi kontakata i zajedničkog političkog života različitih kultura.

Ključne reči: različitosti, ljudska prava, obrazovanje, afirmativna akcija, jednakost, socijalna pravda.

Uvod

Diskurs ljudskih prava već je nekoliko decenija područje društvenih borbi, koje u savremenom svetu u kontekstu globalizacije i poglavlja „post” u ljudskoj istoriji – dobija sasvim specifična obeležja. Najvidljivija ispoljavanja tih transformacija su sve očiglednija trvenja različitosti čiji se međusobni odnosi i kontrasti u diskursu moderne retorike između fundamentalizma i relativizma zaoštavaju ili relativizuju. Za razliku od društvenih borbi tokom ranijih istorijskih perioda, koje su se vodile u aktivnom društvenom prostoru i uključivale široke mase pojedinaca, polja današnjih sukobljavanja oko bazičnih elemenata političkog i društvenog života prevashodno se odvijaju na području interpretacija i značenja. Tendencija

¹ Sanja Petkovska, diplomirani andragog, student postdiplomskih studija na Fakultetu političkih nauka, istraživač-saradnik u Centru za obrazove politike.

tog prenosa društvenih i kulturnih problema na simboličku ravan veoma se ističe u debati vezanoj za olakšanje uslova integracije manjina u visokoobrazovne institucije, poznatoj pod nazivom afirmativna akcija.

Tendencije da se različita pitanja koja se tiču socijalnog uključivanja i učestvovanja svih „drugačijih” svedu pod zajednički imenitelj „multikulturalizam” prisutne su naročito u diskursu međunarodnih deklaracija, dokumenata, proglašenja i sličnih publikacija.² Savremene doktrinacije naučno-ideološkog aparata vešto na novi način formulišu ista, stara pitanja, na koja nude istrošene, neefikasne odgovore koji u svakodnevnom životu ne omogućavaju rešavanje društvenih i kulturoloških problema. Neretko se prikazivanje sukoba različitosti na taj način zapravo stavlja u funkciju preusmeravanja pažnje sa činjenice da se susret svih mogućih različitosti već dogodio, kao i da su pripremanja za isti stvar nove retorike (Fabi-jeti, Maligneti, Matera, 2002, str. 50), a ne novih političkih ili obrazovnih rešenja koja će u realnost doslovice sprovesti vrednosti i osnovna načela diskursa ljudskih prava. Kao dva osnovna ljudska prava građanska ideologija ističe: pravo glasa i pravo na obrazovanje. Od ta dva prava, prema građanskim projekcijama, zavisi ostvarivanje građanskog društva kroz ostvarivanje ravnopravnog učesća svih osoba nastanjenih u njemu, bez obzira na rasu, etničko poreklo, rod, političko opredeljenje, fizički izgled ili neku drugu socijalnu ili kulturnu karakteristiku.

Udeo evropske populacije u procesu naseljavanja sveta, kao i brojna mešanja „razvijenih zemalja sveta” u društvene i političke procese u Aziji, Africi i Južnoj Americi podsticala su i ubrzavala migracione procese i procese prisilnog zajedničkog življenja pripadnika mnoštva različitih društvenih, kulturnih, nacionalnih, rodnih, etničkih grupa u toku nekoliko proteklih vekova. Pritisak ka tim delovima sveta nije prestao ni nakon okončanja kolonijalizacije, do današnjih dana. Jedna od oblasti u kojoj možemo da pratimo i primetimo jasan presek svih gorućih pitanja globalizacije i modernizacije u novom, postmodernom i postkolonijalnom ključu, svakako je područje obrazovanja. Uloga jezika i njegovog razvoja u procesu izgradnje modernih nacionalnih država presudno je oblikovala ideju obrazovanja, izniklu iz diskursa modernizma.³ Širenje pismenosti je bilo

² Primer je UNESCO-v dokument o kulturnoj politici i interkulturalnom dijalogu: *Division of cultural policies and intercultural dialogue* iz 2004. godine, gde dolazi do neobičnog preklapanja političkog, kulturološkog i diskursa nauka o obrazovanju. Stil pisanja je optimistički, daju se pojednostavljene i neupotrebljive preporuke, dok je glavni oblik izražavanja generalizovanje i preporučivanje. Većina dokumenata na kojima se baziraju obrazovne reforme, kao što je Bolonjska deklaracija, napisani su sličnim stilom i u istom diskursu. Njih karakteriše tendencija uobličavanja i generalizacija na mestu gde bi trebalo dati precizno adresirane odgovore: da li su ti ideali ostvarljivi i na koji način. Na primeru *Sporazuma o klimi* videli smo da dokumenta od globalne važnosti zapravo nisu obavezujuća, tačnije – ne postoje mehanizmi kojima bi se mogle sprovesti odluke njima zahtevane, ukoliko do toga ne dođe dobrovoljno.

³ Anderson u svom radu *Nacija – zamišljena zajednica* analizira jezičke i političke procese i njihovu ulogu u stvaranju nacionalnih država. U pozadini autor takođe opisuje nastanak formalnog obrazovnog sistema, posebno začetke onoga što se danas zove „multikulturalno obrazovanje” – školovanje u inostranstvu, učenje

žarište političkih i obrazovnih emancipacija širih narodnih masa, što ostaje i u savremenom periodu. Povezanost fenomena različitosti, politike i obrazovanja možemo da ilustrujemo na nekoliko načina: samo pismeni ljudi mogu da glasaju⁴, pismenost je jedan od najvažnijih indikatora izračunavanja takozvanog Indeksa ljudskog razvoja (HDI).⁵ Tek sa razvojem kritičkih teorija, koje se oslanjaju na strukturalizam, studije roda, etničke studije, i sve derivate proistekle iz njihovog preklapanja i njihove međusobne interakcije prilikom istraživanja određenih predmeta – javljaju se i prve analize i kritičke opservacije povezanosti jezika, obrazovanja i političkih pitanja. Promišljanje uloge koju obrazovanje može da odigra u pokušaju društvene i pravne intervencije koja se sprovodi u cilju uključivanja istorijski isključenih grupa u sve blagodeti koje zapadno društvo pruža, ravnopravnom participacijom i obezbeđivanjem ravnopravnog pristupa zapadnom perceptivnom, simboličkom i jezičkom sistemu, postaje goruće mesto sukobljavanja različitih interesnih grupa.⁶ Ova pitanja zauzimaju prostor u javnosti ranije rezervisan za pitanja jednakog pristupa različitih društvenih grupa materijalnim resursima, odnosno koji je bio ispunjen razmatranjima klasnih nejednakosti. Primeri prihvatanja produkata drugih kultura od strane dominantnih koje se deklariraju kao „razvijene” postoje, poput izlaganja predmeta drevnih, „primitivnih” kultura u muzejima zapadnih zemalja, ali je jasno da nekada velike i razvijene kulture, koje su tokom industrijalizacije kolonizovane, imaju neznatan ideo u odnosima koji su ucrtali trasu međunarodne strukture razmene. Kontekst izlaganja predmeta izmeštenih iz svojih prvobitnih staništa u obrazovno-kulturnim institucijama zapadnog sveta teško da bi se mogao nazvati pozitivnim prihvatanjem različitosti. Primer izmeštanja i izlaganja predmeta drugih kultura je na određen način ekvivalentan ideji afirmativne akcije, koja predstavlja simbolički ustupak koji je američko društvo ponudilo kao prividno rešenje duboko neuravnoteženih druš-

stranih jezika, prevođenje kapitalnih dela i rečnika, koje je bilo značajna indikacija formiranja buržoaske klase. Standardizacija nacionalnih jezika bila je ključna za formiranje obrazovnih sistema, koji su, s druge strane, bili preduslov nastanka modernih nacionalnih država (Anderson, 1983).

⁴ Interesantno bi bilo analizirati načine na koje pismenost biva postavljena kao uslov mogućnosti glasanja – učestvovanja u političkom životu, što se može tumačiti zapravo kao način ograničavanja prava glasa samo na one koji imaju mogućnost i sredstva da se školuju. Tokom istorije su postojali različiti načini – modeli društvenog izjašnjavanja (glasanja, u savremenom smislu te reči), npr. putem simbola ili znakova, predmeta i sl.

⁵ Uprkos brojnim kritikama, pokušajima osporavanja ovakvog načina upoređivanja zemalja, ukazivanja na problematiku samih definicija mera koje su uključene u indeks, poput one date u knjizi *Osobe koje nedostaju – kritika društvenih nauka* (Daglas, Nej, 2003), ovi indeksi su i dalje u širokoj upotrebi. Najzastupljeniji su u medijima, ali su prisutni i u naučnim publikacijama.

⁶ Primere isključenosti određenih društvenih grupa iz formalnog obrazovanja ilustrovaćemo sa nekoliko podataka: 1960. godine 94% studentske populacije na američkim koledžima činili su belci (Semprini, 2004, str. 17); 80% Roma starijih od 60 godina je nepismeno (Republika, br. 161, 1997); dok je u Africi stopa nepismenosti 40%, Sjedinjene Američke Države imaju stopu nepismenosti, po datim merilima, 1% (veb adrese na kojima se mape mogu pogledati date su na kraju rada).

tveno-kulturnih, ali i materijalnih odnosa, kako bi simbolički sebe predstavljalo kao društvo ravnopravnih pojedinaca, u kojima rasa i etničko ili rodno poreklo nisu bitni za ostvarenje blagostanja. U prilog tome ne govore niti dokazi iz prošlosti, niti sadašnja obrazovna i ekonomska struktura tamošnjeg stanovništva.

Poreklo dodatnih mera društvenog uključivanja i ustavno-administrativna pitanja

Ideja afirmativne akcije potekla je, pod tim nazivom, sa američkog kontinenta, dok je najdalji i najformalniji doseg te ideje *sistem kvota*, koji se na kraju ispostavio najegzaktnijim rešenjem za sprovođenje mera uključivanja manjina u obrazovni sistem. Ranije su postojali različiti programi opismenjavanja stanovništva koje su realizovale međunarodne institucije, kao što je UNESCO, naročito aktuelni nakon Drugog svetskog rata, kada je modernizacija počela da poprima savremene oblike. Tendencija da se vrednosti neke rase i njenog društvenog uključenja bilo u sistem glasanja kao ustavnog prava, bilo u izračunavanjima raznih stopa po kojima se stanovništvo diferencira radi komparacija koje se najčešće koriste u političke svrhe, izraze brojčano od početka je karakterisala programe integracije manjina (Hardth, Negri, 2003, str. 149). Četrdesetih godina XX veka američki univerziteti koristili su kvote za upis Jevreja (Semprini, 2004, str. 19), ne zbog toga da bi obezbedili ravnopravno učešće Jevreja u obrazovnom sistemu, nego da bi kontrolisali broj Drugih koji koriste usluge i ekonomska sredstva SAD. Britansko iskustvo pokazalo je da se ulaganja u integraciju, ukoliko nisu isplativa (Haralambos, 2002, str. 835-837) i ne daju brzo vidljive rezultate (koji se pre svega mere naknadnim kvalifikacijama, šansama za kasnije zapošljavanje, ili visinom prihoda), ne percipiraju kao društvena vrednost sama po sebi. Od svog početka, programi afirmativne akcije ili pozitivne diskriminacije bili su povezani sa setom kulturoloških pitanja, koja se generalno tiču multikulturalizma, pojave koju Semprini definiše kao „ilustraciju i otelovljenje duboke promene koja se zbiva u postkolonijalnim društvima” (Semprini, 2003, str. 6). U zavisnosti od toga da li privilegije izmenjenih uslova upisa u obrazovnu ustanovu ili prijema na radno mesto posmatraju sa stanovišta „žrtvi” dominantne kulture zarad socijalnog mira, ili sa stanovišta društvene i političke vrednosti šanse pružene tokom istorije osporavanim i isključivanim grupacijama, autori koriste pojam *pozitivna diskriminacija* ili pojam *afirmativna akcija*, dok građanski orijentisani autori koriste i uopšteniji pojam *inkluzivna obrazovna politika* (Šalaj, 2005). Pojam inkluzivne obrazovne politike nekada se uže vezuje za grupaciju onih sa posebnim potrebama (Bines, 2000), ali treba podsetiti da afirmativna akcija predstavlja uključivanje

šireg spektra različitosti nego što je to bio slučaj sa američkim primerom gde je problem rasne segregacije bio naglašeniji. Afirmativna akcija se isto tako odnosi i na grupacije koje su specifične: rodno, starosno, po seksualnoj orijentaciji, religiji, materijalnom položaju ili na neki drugi način (Hall & Drague, 2008).

Neretko se celokupni proces posmatra u ključu društvene odgovornosti – društveni cilj u savremenim demokratijama je pristup obrazovanju koji ne zavisi od društveno-kulturnih obeležja. Strategije za postizanje uključivanja jesu stipendije, ekonomski programi i programi kreditiranja studenata, i drugi slični programi (Altbach, 2008). Multikulturalnost i jednakost se na taj način, barem u normativnoj ravni, postavljaju kao globalna društvena obaveza savremenih društava (Herrera, 2008, str. 177).

Kako se Sjedinjene Američke Države smatraju kolevkom savremene demokratije (društvena zbivanja na tim prostorima imaju sada već uočljiv i neosporiv uticaj na ceo svet), može se smatrati logičnim da je prvobitno poreklo ideje *zakonske regulative stepena prisutnosti pripadnika manjinskih zajednica na radnim mestima i u obrazovnim institucijama* upravo u Ustavu SAD. Takvo zakonsko određenje izglasano je s namerom da se Afroamerikanci učine punopravnim građanima SAD. Članom XIII Ustava SAD ukinuto je ropstvo, a članom XIV garantuje se jednaka zaštita pred zakonom i zabranjuje se rasna diskriminacija. Počev od predsednika Trumana, koji je dodao 1953. godine da Biro za zapošljavanje treba da deluje tako da „pozitivno i afirmativno sprovodi politiku nediskriminacije” (Sykes, 1995). Nakon tih odluka, kreirani su brojni programi za promovisanje zapošljavanja manjina i programi posebnih uslova prijema manjina na visokoo-brazovne ustanove. Po već pomenutom članku u *Stranforfskoj filozofskoj enciklopediji*, afirmativna akcija „predstavlja pozitivne korake u cilju povećanja prisustva žena i manjina u oblastima iz kojih su oni tokom istorije isključeni – zapošljavanja, obrazovanja i biznisa”.

Afirmativna akcija na području obrazovanja deo je velike reforme obrazovnog sistema, pod kojom u okviru ovog rada podrazumevamo događaje započete osamdesetih godina prošlog veka, tokom kojih obrazovni sistem, formiran u XVIII veku, doživljava ozbiljne kritike:

- reformu u SAD u kojoj se paradigma obrazovanja bazira na uspehu koji se ogleda u autputu, tj. ishodu koji se meri onim što student zna i može

da uradi nakon završenog određenog perioda školovanja: određenim znanjima i veštinama⁷, uz naglasak na primenljivosti određenog znanja;

- izmenjenu obrazovnu politiku na evropskom kontinentu, pre svega u Velikoj Britaniji⁸, gde takođe pojmovi standarda i bojazni od opadanja kvaliteta obrazovanja postaju dominantni od osamdesetih godina XX veka nadalje.

Kritike obrazovanja krajem XX veka dolazile su sa svih strana podjednako (Haralambos & Holborn, 2002: poglavlje „Obrazovanje”); i levi politički blok i desni počinju da vrše veliki društveni pritisak u pravcu prebacivanja velikog dela društvene odgovornosti na izvršne vlasti. Taj pritisak ogleda se naročito u načinu na koji vlade država planiraju i realizuju obrazovanje, budući da je obrazovanje veliki potencijal za kreiranje javnog prostora po određenim ideološkim merilima, ali i pogodno tle za premeštanje poligona rešavanja društvenih problema. U savremenom političkom diskursu, kompenzacijski vidovi obrazovanja dobijaju ključno mesto, dok većinu predloga, rešenja i odluka s tim u vezi donose i sprovode predstavnici izvršne vlasti. Dva glavna oblika kompenzacijskog obrazovanja su: doživotno ili obrazovanje odraslih, koje bi trebalo da pomogne u rešavanju nepovoljne obrazovne strukture stanovništva u situaciji velikih promena u svetu rada i tranzicionom periodu promene ekonomskih i društvenih sistema u pojedinim zemljama. Drugi najzastupljeniji vidovi jesu multikulturno ili interkulturno obrazovanje, koji bi trebalo da rešavaju sukobe različitih kulturnih, etničkih i rasnih skupina i pitanja njihove integracije u političko odlučivanje. Istovremeno se odvija i proces prenošenja odgovornosti sa izvršnih vlasti na niže organe uprave, uključivanjem šireg kruga stanovništva u podelu odgovornosti za tenzije i probleme savremenog sveta, Loša strana decentralizacije ispoljava se kao simptom nemogućnosti upućivanja velikog broja problema koji društveni život u određenom trenutku čine nemogućim – na bilo čiju adresu. U takvoj strukturi međusobnog komuniciranja različitih instanci niko se ne ispostavlja kao nadležan za veliki broj pitanja. Pri tom, ne treba zaboraviti da izvršne vlasti i dalje donose sve ključne odluke, a da polje delovanja lokalnih samouprava ostaje veoma ograničeno.

⁷ Iako su pojedini pripadnici akademske zajednice skeptični prema upotrebi Wikipedie, zbog sumnje da iza članaka stoje ljudi koji nemaju formalne kvalifikacije, stav autorke članka jeste da veruje u odgovornost onih koji samoinicijativno žele da podele neko znanje, te se informacije iz te velike elektronske enciklopedije koriste takođe na autorkinu odgovornost, uz ogradu da je njeno poverenje možda neosnovano (http://en.wikipedia.org/wiki/Standards_based_education_reform).

⁸ Nažalost, za potrebe ovog rada nismo bili u prilici da detaljnije ispitamo pojedinačno politike drugih evropskih zemalja kako bismo videli šta se tačno događa sa njima u vezi sa pitanjem kulturnih razlika nakon osamdesetih godina prošlog veka. Politikama obrazovanja evropskih zemalja pozabavićemo se u okviru ideologije bolonjskih reformi, ali i tom prilikom samo načelno.

Premda kod brojnih autora možemo da pronađemo tezu da obrazovanje postaje vrlo pogodan teren za nadziranje i kontrolu svih dostignuća misli, naučnog i društvenog delovanja, u smislu u kom je o tome govorio Foucault (1975), ono ipak i dalje ne kontroliše postizanje vlastitih ciljeva. Većina stručnjaka misli da su kompenzacijsko obrazovanje i afirmativna akcija „bacanje prašine u oči” (Haralambos, 2001, str. 837), učutkivanje velikog broja doseljenika i pripadnika „manjinskih grupa”, uključivanjem malog broja njih u privilegije zapadnjačkog načina života. Ukoliko sposobnost obrazovnog sistema da bude vodeći instrument društvenog nadziranja nije precenjena, onda obrazovni sistem nadzire održavanje nejednakosti i vlastite neuspešnosti. U radu *Poreklo i sudbina (Origins and destinations)*, 1980), autori A. H. Halsey, A. Health i J. M. Ridge pronalaze malo dokaza da su sve promene uvedene u školski sistem donele bilo kakve izgleda za povećanje mogućnosti da pripadnici različitih, društveno-etničkih skupina ostvare povećanu *jednakost šansi* u društvu.

Zastupnici konfliktnog posmatranja društvenih pojava, Bowles i Gintis, obrazovanje nazivaju „džinovskim strojem za proizvodnju mitova” (Haralambos, 2001, str. 789). Mitovi koji su usko povezani sa društvenom ulogom obrazovnog sistema jesu: ideja da se obrazovni uspeh temelji na zaslugi, shvatanje da se nagrada u radu temelji na zaslugi, i neosnovano predubeđenje da je školovanje put koji vodi kasnijem uspehu u svetu rada. Nijedan od navedenih mitova ne pokazuje se tačnim u svakodnevnoj praksi.

Veoma interesantan članak, pod nazivom *Bolonjski konj*, napisao je Hajrudin Hromadžić, trudeći se da pitanje ne postavi dihotomno, u vidu izbora za tradicionalno ili za moderno obrazovanje. U tom članku Hromadžić iznosi ideju o povezanosti američke i evropske reforme obrazovne misli i politike tokom osamdesetih godina XX veka, upoređujući ih sa promenama tokom 1968. godine, kada su se u svetu odigrali masovni studentski protesti. Savremenu reformu i studentske proteste iz '68. Hromadžić smatra sličnim bolonjskom procesu po obimu i globalnosti, ali ta dva događaja su vođena dvema potpuno suprotnim teorijskim i političkim paradigmatama (Hromadžić, 2007). Neke od pretpostavki tradicionalnog obrazovanja autor koristi kao način kritikovanja savremenih, jednodimenzionalnih tendencija, koje legitimizuju samo jedan pogled na svet i znanje – onaj koji podržava kapitalističko društveno uređenje. Dok je pitanje različitosti u obrazovanju na američkom kontinentu bilo aktuelno i pre reformi i standardizacije, na ovaj ili onaj način – jer je od samog naseljavanja američki kontinent bio mesto susreta veoma različitih društava, kultura i pogleda na svet, ono u Evropi postaje aktuelnije nakon uticaja američke paradigme standarda (ibidem). Drugi faktor koji dovodi do naglašavanja pitanja različitosti jeste sve veća obrazovna pokretljivost. Nakon objavljivanja *Bolonjske deklaracije* 1999. godine,

u brojnim dokumentima koje su objavile Evropska komisija, UNESCO i druge međunarodne organizacije, posebno se insistira na pokretljivosti u sferama visokog obrazovanja i zapošljavanja. Društvena pokretljivost u tim sferama do tada je bila praksa samo veoma bogatih ljudi, dok danas postaje svojevrstan društveni i obrazovni imperativ.

U toku razvoja programa afirmativne akcije formirala su se dva pravca njihovog delovanja, prema društvenim oblastima u kojima se ispoljavaju:

1. kao zakonska i administrativna rešenja i
2. u vidu javne debate o zaslugama i pravima, u vidu zauzimanja pro et kontra pozicija.

Od početka sedamdesetih godina prošlog veka, do trenutka kada je Vrhovni sud SAD u slučaju *Bakke vs. University of California* zabranio da se indikator rase koristi kao kategorija prilikom bodovanja i rangiranja kandidata u procesu odlučivanja o upisu na neku visokoškolsku ustanovu, trajala je veoma ostrašćena diskusija pristalica i protivnika. Na osnovu članka u Stranfordskoj filozofskoj enciklopediji (*Stanford encyclopedia of philosophy*) sastavili smo tabelu svih argumenata koji su se pojavili za, kao i svih onih argumenata koji su bili protiv ovih akcija koje su poljuljale sistem privilegija u društvu (tabelu možete pogledati na kraju članka). Najradikalniji kritičari afirmativne akcije smatrali su da su prava onih belaca i belkinja koji zbog specijalnih programa neće uspeti da upišu željeni fakultet ugrožena, odnosno da se na taj način oni povratno diskriminišu i dovode u poziciju nejednakih građana i građanki. Većina argumenata koji će oblikovati diskusiju oko prijema manjina na visokoškolske ustanove pojavila se upravo tokom rasprave oko ovog pomenutog slučaja.

Slučaj Alan Bakke

Slučaj Bakke je postao jedan od najspominjanijih i najcitiranijih slučajeva povezanih sa afirmativnom akcijom i problematikom kulturnih različitosti u obrazovanju. Ishodi tog slučaja, koji je okončan 1978. godine, ostavili su veliki pečat na sve diskusije i odluke o pokretanju sličnih akcija širom sveta. Moglo bi se kažu da su odluke Vrhovnog suda (Supreme Court) u tom pojedinačnom slučaju shvaćene očigledno i kao razrešenje svih terminoloških, kulturoloških i pravnih nedoumica koje prate ove zahteve za ravnopravnim uključenjem pripadnika manjina u svet rada i obrazovanja, budući da su na temelju istih obustavljene afirmativne

akcije širom SAD (Schrag, 1996; Fryer, Loury, 2005).⁹ Između 1996. i 1998. ovi programi zabranjeni su u državama Texas, Michigan i Washington (Barkan, 2008). S druge strane, neuspjeh afirmativne akcije u SAD obeležio je, svojim negativnim i kontroverznim konotacijama, svaki sličan pokušaj u budućnosti, kako na evropskom kontinentu tako i šire. Postoje i čitave knjige napisane o ovom slučaju, kao što je na primer knjiga *Harwarda Balla: The Bakke Case – race, education and affirmative action* iz 2000. godine. Robert Post (1996) smatra da je razlog uticaja tog slučaja na zakonsku regulativu afirmativnih akcija u drugim državama američkog kontinenta taj što je sudija Powell svoju odluku uklopio u širi ideološki kontekst. Powell je prilikom iznošenja svog mišljenja izjavio kako smatra da je i program Harvard Universityja neustavan. Prema njegovom viđenju, zakonska regulativa upisa studenata i studentkinja iz manjinskih grupa predstavlja narušavanje autonomije univerziteta vršenjem političkog pritiska na njih da ostvaruju ciljeve koji nemaju veze sa obrazovanjem. Post zaključuje da takvo viđenje čini nelegitimnim i mnoge druge obrazovne ciljeve, čija je povezanost sa politikom očigledna.

Medical school of University of California doneo je odluku da od 100 mesta, koliko je studenata ovaj fakultet primao na godišnjem nivou, 16 mesta bude namenjeno isključivo pripadnicima manjinskih grupa (Afroamerikancima i Latinoamerikancima), dok ostala 84 mesta mogu da budu namenjena bilo kome kvalifikovanom da bude upisan, bez obzira na rasu. 1973. tridesettrogodišnji Allan Bakke, belac, konkurisao je za upis u Medical School, ali je odbijen. Naredne, 1974. godine, Bakke je ponovo aplicirao, ali je odbijen ponovo, iako su njegovi skorovi na testovima bili značajno bolji od rezultata većine studenata, pripadnika manjina, koji su primljeni po specijalnom programu upisa (The New York Times, Sunday, May 18, 2008).¹⁰ Smatrajući da je odbijanje njegove aplikacije od strane University of California suprotno XIV amandmanu Ustava SAD koji govori o jednakoj zaštićenosti građana SAD pred zakonom, Bakke je odlučio da podnese tužbu. Sud je presudio da rasa ne može da bude faktor koji odlučuje da li će određeni broj studenata biti primljen na studiranje, ali da oni ne znaju da li bi Bakke bio primljen u slučaju da nema tog specijalnog programa, nakon čega je Bakke odlučio da slučaj preda Vrhovnom sudu. Vrhovni sud je presudio da University of California treba da dokaže da Bakke ne bi bio primljen ni kada specijalni program

⁹ U državi California realizovanje programa afirmativne akcije je zabranjeno 1996. godine.

¹⁰ Bakke je imao ukupan skor 3.51, a njegovi rezultati na pojedinačnim testovima bili su: 96 poena na verbalnom testu, 94 iz matematike, 97 iz nauke i 72 na testu opšte informisanosti. Prosečni skor studenata primljenih po posebnom programu bio je 2.88, 46 na verbalnom testu, 24 iz matematike, 35 iz nauke i 33 iz opšte informisanosti.

ne bi postojao – što nije bilo moguće, tako da je Bakke na kraju ipak primljen na studije.

Vrhovni sud je 1978. godine doneo odluku i proglasio program afirmativne akcije University of California neustavnim (Supreme Court of the United States, 438 U.S. 265, Regents of the University of California v. Bakke, 1978). Obrazloženje je bilo da Univerzitet nije mogao da specifikuje kvote jer nije za to nadležan. Sud je podržao Medical School da i ubuduće rasu koristi kao jedan 'faktor plus' prilikom individualizovanog razmatranja svake pojedinačne prijave, kao što je praksa prilikom upisa na Harvard.¹¹ Ta odluka je bila rezultat duge diskusije, u kojoj su sudije bile podeljenih mišljenja, jer je četvoro sudija želelo da sačuva specijalni program, dok je isto toliko bilo protiv. S obzirom na to da nimalo nije jednostavno napraviti razliku između rigidno propisanih kvota i fleksibilnijih načina uključivanja, možemo zaključiti da se prihvatljivost ili neprihvatljivost određuju stepenom a ne vrstom integracije (Fryer, Loury, 2005). Osećaj ugroženosti kod belaca zbog programa afirmativne akcije takođe se ispostavlja kao iracionalan, verovatno i kao vid racionalizacije vlastitog neuspeha da se upiše željeni fakultet. Naime, kako je svega 3% studenata koji se na univerzitetu primaju prema specijalnim programima, verovatnoća da će neka druga od 80% uobičajeno odbačenih prijama biti rezultat toga što je neko drugi primljen po smanjenim kriterijumima – skoro je beznačajno mala (ibidem). Osim toga, kada je reč o primeru University of California, broj studenata koji pripadaju populaciji manjina ni u vreme najvećeg uspona programa afirmativne akcije nije dostigao procenat viši od 21% populacije koja je diplomirala.

U većini članaka koje sam pročitala o ovom čuvenom slučaju nije bilo napomena koje se odnose na kulturno-istorijsku pozadinu razlika u rezultatima koje pripadnici manjina ostvaruju tokom školovanja. Uglavnom, zaključak se svodio na to da su rezultati pripadnika manjinskih grupa bili objektivno lošiji od drugih, kao i na to da ni upisivanje na fakultet u najvećem broju slučajeva ne doprinese da se položaj koji pripadnici manjina imaju u društvu poboljša. Generalni kontekst iz kog se pisalo o tom slučaju, između redova ili otvoreno, uglavnom se svodi na iznošenje suda da je bolje šansu pružiti onima koji se u sistemu školovanja već bolje snalaze, koji će nakon toga imati veću mogućnost da dalje napreduju.

Viđenje Pjera Burdjiea o sistemu obrazovanja kao sredstvu *kulturne reprodukcije* (Bourdieu, 1977) zasigurno je jedan od interpretativnih okvira koji nam može poslužiti da ukratko objasnimo dvosmislenost obrazovne inkluzivnosti kao obrazovnog ideala. Ideja kulturnog uključivanja zapravo i nije osmišljena, niti se

¹¹ Ukoliko posetite internet prezentaciju Harvard Universityja i ukucate u pretraživač sajta pojam affirmative action kako biste proverili šta se trenutno događa po tom pitanju, doćekaće vas natpis: This mechant is no longer participate in affirmative action programs.

realizuje tako da zaista uključi marginalizovane. Samo kultura dominantnih klasa ima mogućnost da se prenosi dalje, iako ne postoje dokazi da je ona vrednija od bilo kog drugog sistema vrednosti – jer samo je dominantna ona kultura koja se može prevesti u bogatstvo i moć (Haralambos, 2001, str. 837). Sami sadržaji obrazovanja, po ovom francuskom sociologu, ne moraju da budu presudni, ali stil života i jezičkog izražavanja marginalizovanih slojeva bitno se razlikuje od dominantnog, i to je velika prepreka da se oni uklope u život obrazovnog sistema i u sve ono što on sobom nosi. Kako Paul Willis tvrdi, nefunkcionalnost obrazovnog sistema je duboko ugrađena u osnovne načine i principe njegovog funkcionisanja.¹²

Jedna od kritika programa afirmativne akcije dolazila je i sa strane pristalica ovih programa jer oni favorizuju imigrante u odnosu na starosedeoce. Društveni položaj imigranata često je veoma povoljniji od položaja starosedelaca, tako da se ne može smatrati da ovi programi zaista imaju za cilj da reintegrišu najugroženije slojeve društva koji su pretrpeli razne oblike diskriminacije u prošlosti. Stoga možemo da donesemo zaključak da nije načelo jednakosti ideja kojom se univerziteti rukovode prilikom odluke da upisuju studente prema specijalnim kriterijumima upisa koji su osetljivi na kategorije rase, nego je u pitanju njihov vlastiti interes (Barkan, 2008).

U članku napisanom za *Stanfordsku filozofsku enciklopediju* afirmativne akcije esencijalizuju se paradoksalnim zaključkom: ključna dilema ko zaslužuje šta i ko ima pravo na šta ovde se rešava na sledeći način: ukoliko smo u dilemi da li pre na fakultet treba upisati dete belca hirurga, počasnog člana društva, ili dete crnca koji radi u rudniku, dok se može zaključiti da dete belca prolaz ima na osnovu svoje rase, što je prepreka za dete afroameričkog porekla – izbor pred nama je jednostavan. Treba da izaberemo dete neurohirurga afroameričkog porekla. Jedini problem je u tome što treba da pronađemo takvog kandidata!

Ideja afirmativne akcije – između različitosti i jednakih prava

Kao pitanje koje se postavlja i razrešava na ravni simboličkog, afirmativna akcija nije mnogo doprinela jasnijem sagledavanju značaja i kontekstualizovanju načela ravnopravnosti, jer će svaki pojedinac koji poseduje neku od karakteristika koja se u strogo definisanom vrednosnom poretku zapadnog sveta može oceniti kao po-

¹² Istraživanje koje je Paul Willis sproveo 1977. godine, *Learning to labour*, jeste prototip istraživanja obrazovanja u okviru kulturoloških studija. On je pratio grupu neuspešnih dečaka belaca i opisao njihovu subkulturu, objašnjavajući kako je njihovo odbacivanje autoriteta i obrazovnih vrednosti neškodljivo za sam obrazovni sistem, štaviše, kako je njihov bunt sasvim uklopiv u obrazovni sistem, i nešto „na šta se računati“.

voljnija od neke druge insistirati da dobije pravo da iskoristi svoju prednost – kao što smo videli u slučaju Bakke. U tom pokušaju bilo kog pripadnika ili bilo koje pripadnice nekog dominantnog sloja da upotrebi diskurs zakonske jednakosti kako bi ostvarila ili ostvario svoje postojeće prednosti i prava, postojeći zakonski okviri će biti od velike pomoći. To pokazuje praksa sprovođenja programa afirmativne akcije. Međutim, pitanje jednakosti ne može da se svede na pitanje jednakosti pred zakonom bilo koje zemlje zapadnog sveta.

Semprini (2001) u centar diskusije oko afirmativne akcije takođe stavlja problematiku različitosti, odnosno problema mesta i prava manjina u zapadnom društvu, pitanja različitih identiteta i zahteva za njihovim priznavanjem. Sve multikulturne konflikte Semprini grupiše oko tri ključna pitanja: pitanja obrazovanja, pitanja rodnih i međuljudskih odnosa, kao i pitanja politika identiteta. Konflikti na području obrazovanja povezani su sa kulturnim različitostima i rezultiraju žučnim polemikama oko: reformi propisa i programa obrazovanja i pitanja olakšavanja prijema manjina na visokoškolske ustanove, tj. afirmativne akcije.

Oba područja konflikta obiluju veoma bizarnim primerima. Pojedini pokušaji njihovog rešavanja završili su se karikiranjem svih pokušaja intervencija u dominantnim paradigmatama. Drugim konfliktnim područjem već smo se bavili, s obzirom na to da je on ključna tema ovog rada, ali on je usko povezan sa prvim konfliktnim područjem. Kontroverznost reformi obrazovnih programa Semprini ilustruje situacijom do koje je došlo kada je grupa istoričara pokušala da revidira udžbenike istorije tako da u njima bude napomenut i pozitivan doprinos manjina istorijskim zbivanjima. Takozvane opozicione strane u tom slučaju bile su groteskno promenjene. Na kraju procesa pripadnici manjina su ocenili da su stari udžbenici bili bolji, tačnije, da su, prema njihovom viđenju, oni bolje prikazani u nerevidiranim udžbenicima. Semprini je te neobične primere dijaloga opisao rečima koje možda najbolje opisuju svaki multikulturni konflikt: „Kada suprotstavljene strane ne uspevaju da pronađu – kroz pregovore ili kroz kompromise – pogodan teren za dogovor, i najmanji konflikt postaje nerešiv” (2001, str. 37). Sličan primer imamo u feminističkom pokretu u Turskoj, gde dolazi do čudnog spoja feminizma i fundamentalizma: fundamentalističke feministkinje doživljavaju sekularizaciju kao prinudnu, zabranu nošenja zara kao nasilje protiv koga se bore zahtevanjem da im nošenje marama bude dozvoljeno u institucijama i na drugim javnim mestima. Mada je u institucijama i na javnim mestima u Turskoj već dugi niz godina zabranjeno nošenje marama, svedoci smo postojanja velikih afera u medijima koje prate borbu muslimanki širom sveta, s ciljem da im nošenje marama na javnim mestima bude dozvoljeno. U većini evropskih zemalja pokrivanje maramama na javnim mestima za pripadnice muslimanske verske zajednice i jeste dozvoljeno. Među tim neobičnim zabunama u vezi sa

tradicionalnim i modernim često nije lako predvideti u kom smeru će se razvijati zahtevi pojedinih grupacija.

U tom ambivalentnom duhu i Semprini završava analizu obrazovanja kao područja multikulturalnih sukobljavanja navodeći negativne rezultate afirmativne akcije – ona nije dovela do većeg broja pripadnika manjina koji imaju diplomu, studenti primljeni po posebnim programima prijema za manjine pokazuju gubitak samopouzdanja jer su ostali studenti daleko nadmoćniji, dok je desnica od programa afirmativne akcije napravila novu temu za podsmeh. Precizno definisani administrativni zahtevi za uključivanje određenih društvenih grupa u obrazovni sistem, ma koliko nedostataka imali, ukazuju se kao najefikasnije rešenje (2001, str. 65). Pojam *društvenog prostora*, koji je uveo Habermas (Habermas, 1962), Semprini je upotrebio da bi pokazao način na koji je taj prostor ograničen i omeđen konstantnim promovisanjem određenog stila vrednosti, određenog stila života i identiteta, naročito putem medija.¹³ Međutim, studija Semprinija deluje jako važna iz još jednog razloga – zato što uobličava pomenutu pojavu dajući joj šire tumačenje u okviru političke teorije.

Društvena i politička teorija o afirmativnoj akciji

Nakon dominacije vertikalnog političkog obrasca posmatranja društvenih pojava, rastao je uticaj prepoznavanja sociokulturnih faktora i njihove uloge u pozicioniranju i strukturisanju društvenog prostora takvog kakav on jeste. Dok je u tradicionalnom modelu glavna suprotnost u omeđavanju društvenog prostora bila suprotnost vrh – podnožje, po sociokulturnom modelu govorimo o centru i periferiji, gde više nema uspona ka vrhu, nego premeštanja (2001, str. 100). Promena dominantne društvene paradigme vezana je za razvoj društvene i političke teorije i njen povratni uticaj na društvo i društvene promene. Taj uticaj ogleda se u tezama kulturnih, postkolonijalnih, etničkih i rodni studija o transformaciji društvenog prostora kroz pokušaje redefinisanja identiteta i položaja manjinskih grupa i njihovih subjektivnosti u društvenom prostoru, naglašavanjem konstrukcionističkog načela. Konstrukcionističko načelo sastoji se od konstatacije da određeni identiteti i pozicije nisu rezultat prirodne preraspodele moći, već su postojeći poredak moći i globalno pozicioniranje kultura – odnosno da su proizvođač takvih subjektivnosti i pozicija (Burr, 1995). Ukoliko bi globalni poredak i odnos kultura, rasa, rodova i sl. bio drugačiji, niko ne bi mogao da tvrdi da parna mašina

¹³ Primer na koji način mediji manipulišu rodni razlikama pokazan je u rodni studijama glasa; brojne studije (Dyson, 1994, str. 184) pokazale su da se u ozbiljnim i obrazovnim emisijama izuzetno retko koristi ženski glas, jer „deluje neubedljivo, bojažljivo i nesamopouzdanost” (Schingler; Wieringa, 1998, str. 97).

ne bi mogla da bude pronađena u Africi ili na nekom drugom kontinentu, niti da iznosi mnoštvo drugih pretpostavki o sposobnostima stanovnika „Trećeg sveta”.

Treća paradigma, koja očigledno najbolje opisuje sve načine na koje dominantni sistemi vrednosti uspevaju, uprkos raznim intervencijama, da ostaju nedodirnuti vrednostima drugačijim od njih, data je od strane Davida Theo Goldberga (Goldberg, 1994) – paradigma *strategije upravljanja različitostima* (corporate multiculturalism). Ova strategija rešenje konflikta kulturnih nejednakosti direktno prenosi iz realnog društvenog prostora u simbolički svet. Više nije reč o potlačenima, kao u tradicionalnoj paradigmi, niti o isključenima i marginalizovanima – po modelu upravljanja različitostima reč je o uključenim različitostima. Jedini problem je što je ta uključenost simbolička, ne realna. Ljude druge boje kože, žene, kao i osobe sa posebnim potrebama, sada možemo da vidimo, oni postaju vidljivi i prisutni u svetu rada i obrazovanja – ali broj isključenih, siromašnih ljudi kojima je uskraćeno pravo glasa i odlučivanja u kakvom svetu i političkom uređenju žele da žive, nepismenih i nezaposlenih, ne postaje time realno manji. U tom pravcu o afirmativnoj akciji govore i Fryer i Loury (Fryer, Loury, 2005) kao o programima koji su „vid regulisanja tržišta”, jer na slobodnom tržištu mora vladati ubeđenje da sve nacije, klase i rodovi načelno mogu da pruže istu uslugu, čime se, zamenom teza, dalje tvrdi da im je time vraćen i jednak položaj u društvu.

Debatu za ili protiv afirmativne akcije obrazovalo je nekoliko teoretičara, među kojima je pre svega John Rawls, koji u članku *A theory of justice* (Rawls, 1971) iznosi stav da je podela odgovornosti u vidu pomaganja manjinama da se integrišu u obrazovni sistem i društvo u celini legitiman vid dobrinosa sveopštem javnom dobru. Magazin *Philosophy & public affairs* objavio je članke Tomasa Nagela *Equal treatment and compensatory justice* (Nagel, 1978), i članak Judith Jarvis Thompson *Preferential hiring* (Thompson, 1974). Dok je Nagel branio argument koji je podvukao Rawls, javno dobro koje proističe iz programa afirmativne akcije, Thompsonova je iznela načela principa kompenzatorne pravde. Kompenzacija se sastoji u nastojanju da se pozitivnim gestovima uključivanja ispravi dugogodišnje isključenje manjina iz obrazovanja. Sudija u slučaju Bakke upotrebio je prilikom donošenja odluke ideju filozofa Richarda Wassertoma. Prema Wassertomu, legitimnost rasnih preferencija u vidu dodatnih poena prilikom upisa na visokoškolsku ustanovu treba da se meri time koliko brzo nas takva postupanja vode ka društvu u kom rasa više nije važna (Wassertom, 1983). Na prvi pogled razložna, ova misao bolje sagledana izaziva skeptičnost: zbog čega sada odjednom rasa ne treba više da bude važna? Nije li to ideja koja će amnestirati istorijske nepravde nad Afroamerikancima, Azijatima i Latinoamerikancima, koje su počinjene tokom istorije? Rasa ne može da bude nevažna, ali njena važnost treba sasvim drugačije da se interpretira. Ona nije važna da bismo je vrednovali prema određenom

sistemu vrednosti, isključili prema vlastitom pogledu na svet, već kao drugačije obeleženo iskustvo i pogled na svet koji je bio nipodaštavan. Ne bi trebalo da se zaboravi da ne možemo da pretpostavimo da su pripadnice i pripadnici manjina jednaki, budući da oni počinju sa znatno drugačijom ličnom i porodičnom istorijom, jer oni to nisu bili i nisu još uvek, a trebalo bi da budu.

Kotlowski (2007) među uzrocima znatno goreg položaja manjina u SAD vidi politiku New Deala, koja je favorizovala samo belce i time stvorila veliku razliku u njihovom društvenom i materijalnom položaju. Manjine su tokom „Nove ekonomske politike”, koja je ojačala američku srednju klasu, ostale po strani – i to im daje za pravo da traže da im to uskraćivanje bude nadoknađeno. Postoje i viđenja po kojima je sistematski zakonski podržavana rasna i segregacija, tako da se smatra da je njihov uticaj na obrazovanje u prošlosti uzrokovao programe afirmativne akcije, koji su, s druge strane, ustuknuli pred pogrešnim, liberalistički shvaćenim pojmom jednakosti. Liberalističke paradigme naslonjene na utilitaristička i individualistička shvatanja koriste aristotelovski nominalistički pojam jednakosti, dok bi prava jednakost podrazumevala jednakost po principima koje je definisao Kohtberg: reverzibilnost i reciprocitet perspektiva (Bying, 1992). Takvo viđenje jednakosti balansira tenzije između individue i društva i tenzije između jednakosti i različitosti, koja se nalazi u središtu afirmativne akcije. Prema Byingovom viđenju, tok specijalnih programa upisa na univerzitete u Americi odredio je neuspeh Vrhovnog suda (Supreme Court) da objavi jasne razloge, procedure i pravila za realizovanje ovih programa prilikom prvobitnih preporuka da se njima unapredi poštovanje ustavne jednakosti svih američkih građana.

Zaključak

Programi afirmativne akcije pre svega su pozitivan korak unapređivanja društvenog položaja manjinskih grupa. Kao takav korak, ovakvi programi, uz fleksibilnija rešenja i uz uzimanje u obzir konteksta u kojima se akcija sprovodi, trebalo bi da osiguraju značajno prisustvo etničkih manjina, žena, pripadnika drugih rasa, osoba sa posebnim potrebama i drugih grupacija, kako na visokoobrazovnim ustanovama tako i na različitim radnim mestima. Kvote same govore da ne postoji tendencija da njihovo prisustvo bude ravnomerno, i to je glavni argument protiv protivnika ovakvih ideja. Traži se daleko manje od jednakosti, tako da je veliko pitanje kakvo je to društvo koje se zalaže za ideale jednakosti i slobode, koje nije spremno ni za toliki ustupak određenim grupama građana. Preterano relativizovanje udela rase u procesima diskriminacije tokom istorije, putem pozivanja na nominalni koncept jednakosti, kao i strogi zakonski propisi, bili su najčešći

prigovori i načini osporavanja afirmativne akcije. Uprkos svemu, denotativno uzimanje u obzir pojmova i društvenih pojava takođe nam jasno daje do znanja da jednakost nije pitanje retorike, i da se samo manipulacijama može upotrebiti da bi se osigurala prednost za one koji je svojim poreklom, rasom, materijalnim položajem ili mestom rođenja već imaju. Jednakost nije rođena niti se računa od juče, svaki pojedinac stupa u društvo sa mnoštvom tereta svog identiteta: biološki pol, rod, rasa kojoj pripada, materijalna situacija njegovih roditelja, način na koji mu se (ne)omogućava da stiče sposobnosti koje su mu neophodne da bi izgradio svoj „kulturni kapital” i bio sposoban za poziciju koja će mu obezbediti socijalnu i materijalnu sigurnost, kao i brojni drugi faktori.

Postojeće stanje stvari govori nam da, ukoliko ne bude bilo rigidnog propisivanja kvota, njihovo prisustvo u obrazovnom sistemu i svetu rada biće simboličko osiguravanje pluralizma, dok će društvene nejednakosti nastaviti da se produbljuju, ostavljajući sve manje mogućnosti za pristup obrazovanju najugroženijim društvenim slojevima. Stoga, potrebno je insistirati na sociokulturnom osmišljavanju načina da se izbegne prepuštanje odluke da li sprovesti programe specijalnih uslova upisa ili ne, isključivo pravno-zakonskom diskursu. Osim toga što zakon ne omogućuje rešenje čitavog problema, on je često omogućavao i da se kršenje ljudskih prava naziva zakonom, tako da se odluka da li treba sprovesti programe afirmativne akcije ili ne ne može svesti samo na pitanje čija će retorika jednakosti ostaviti jači utisak.

Reference

- ALTBACH, G. P. (2008). The Complex Roles of Universities in the Period of Globalisation. In *Higher education in the World*, 5-14.
- BARKAN, J. (2008). *Alive and Not Well: Affirmative action on Campus*, Dissent. 49-57. In Encyclopaedia Britannica. Retrieved from: <http://www.britannica.com/bsp/additionalcontent/18/31828958/Alive-and-Not-Well-Affirmative-Action-on-Campus>
- BASSETT, D., GUALTIERI, K. (2002). Paul Willis and the Scientifical Imperative. *Qualitative Sociology*, 25(1), 23-48.
- BENEDIKT, A. (1998). *Nacija kao zamišljena zajednica*. Beograd: Plato.
- BER, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Zepther Book World: Beograd.
- BERGER, J. (2008). Education; The Bakke Case 10 Years Later: Mixed Results. *The New York Times*, Retrieved from <http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=940DEFDD1E38F930A25754C0A96E948260>
- BINES, H. (2008). Inclusive standards? Current developments in policy for special educational needs in England and Wales. *Oxford Review of Education*, 26(1).
- BOURDIEU, P. (2008). Social Space and Symbolic Power, *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.

- BOURDIEU, P., PASSERON, J. (1977). *Reproduction, Society and Culture*. London: Sage publications.
- BYNG, D. M. (1992). Affirmative Action and Justice: A Philosophical and Constitutional Inquiry. (Review of the book by M. Rosenfeld). *The American Journal of Sociology*, 98(3), 652-654.
- CARDELL, K. J. (1983). The Bakke Decision: White Reactions to the U.S. Supreme Court's Test of Affirmative Action Programs. *The Journal of Conflict Resolution*, 27(4), 687-705.
- FUKO, M. (1997). *Nadzirati i kažnjavati – rođenje zatvora*. Beograd: Prosveta.
- HALL, L. B. & DRAGNE, C. (2008) The Role of Higher Education for Human and Social Development in the USA and Canada (pp. 256 - 272). In GUNI, *Higher Education in the World 3*. GB: Palgrave Macmillan.
- HARALAMBOS, M. I HOLBORN, M. (2002). *Sociologija – teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- HARDTH, M. I NEGRI, A. (2003). *Imperij*. Zagreb: Multimedijalni Insitut – Arkzin.
- HARVARD UNIVERSITY (n.d.) Retrieved from <http://www.harvard.edu/>
- HERRERA, S. (2008). Social Responsibility of Universities. In *Higher education in the World*, 176-177.
- HROMADŽIĆ, H. (2007). *Bolonjski konj I dio*, H-alter. Dostupno na <http://www.h-alter.org/tekst/bolonjski-konj---1.-dio/3936>
- HUMAN DEVELOPMENT REPORTS (n.d.) Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/statistics/>
- KOTLOWSKI, J. D. (2007). White, Black, or Colour-blind: The Past and the Future of Affirmative Action, *The Journal of Policy History*, 19(4).
- McELROY, W. (2008). *What does affirmative actions affirm?* Retrieved from <http://www.zetetics.com/mac/affirm.htm>
- PERAZIĆ, O. I BELIĆ, J. (1997). *Pismenost u svetu i kod nas*. Beograd: Republika, br. 161, Dostupno na http://www.yurope.com/zines/republika/arhiva/97/161/161_10.HTM), Januar 2008.
- POST, R. (1996). *After Bakke*. Race and Representation: Affirmative Action, 55, 1-12.
- ROLAND G. F. JR. & LOURY, G. C. (2005). *Affirmative Action and its Mythology*, w.p. 11464, Cambridge: National Bureau of Economic Research. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w11464>
- ROTHMAN, S., NEVITTE, N. & LIPSET, S. M. (2003). Racial Diversity reconsidered, *Public Interest*. Retrieved from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0377/is_2003_Spring/ai_100388978/.
- SCHRAG, P. (1996). Backing off Bakke: the New Assault on Affirmative Action (Regents of the University of California v. Bakke), *The Nation*. Retrieved from <http://www.highbeam.com/doc/1G1-18205323.html>
- SEMPRINI, A. (2004). *Multikulturalizam*. Beograd: CLIO.
- STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. (2005). Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/affirmative-action/>.

- SUPREME COURT OF THE UNITED STATES. 438 U.S. 265. (1978). Regents of the University of California v. Bakke. Retrieved from http://www.law.cornell.edu/supct/html/historics/USSC_CR_0438_0265_ZS.html
- SYKES, M. (1995). The origins of affirmative action, *National NOW Times*. Retrieved from <http://www.now.org/nnt/08-95/affirmhs.html>.
- STANDARD BASED EDUCATIONAL REFORM (n.d.) Retrieved from Wikipedia: <http://en.wikipedia.org/>
- ŠINGLER, M. I VIRINGA, S. (2000). *Radio*, Beograd: CLIO.
- THERNSTROM, A. (2000). Diversity Yes, Preference No. *Academe*, 86(5), 30.
- UNESCO. (2004) *Division of cultural policies and intercultural dialogue*. Retrieved from <http://portal.unesco.org/culture/en/>
- WORLD LITERACY MAP (n.d.) Retrieved from <http://www.justmaps.org/maps/thematics/literacy.asp#>
- WORLD LITERACY RATES (n.d.) Retrieved from <http://www.infoplease.com/ce6/society/A0858751.html>

Sanja Petkovska¹⁴
Centre for Education Policy, Belgrade

The controversies of affirmative actions in education

Abstract: The idea of including diversities in the educational system based on equality is a contemporary phenomenon within diversity management strategies. It does not bear results, but warns to the necessity of the solution for all problems related to equality, human rights, social and historical justice, common life and values. The affirmative action originated from the American continent in the eighties. It is closely connected to educational and cultural phenomena in contemporary education and social life all over the world. The controversy of its implementation overcomes the boundaries of the educational system. The discussions on representation of minorities and historically marginalised groups in the institutions of the Western world will be intensively continued in the future and will most probably be marked by misunderstandings in the basis of the contacts and the joint political life of different cultures.

Key words: human rights, education, affirmative action, equity, social justice.

¹⁴ Sanja Petkovska, dipl. adult educator, post graduate student at the Faculty for Political Sciences and researcher in the Centre for Education Policy.

Ljiljana Jovanović¹, Aleksandra Pejatović²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Osposobljavanje za ulazak u zanimanje - studija slučaja -³

Apstrakt: Ideja da se prouči osposobljavanje za zanimanje frizera proizašla je iz uočene tendencije da frizeri koji su za to zanimanje stekli diplomu u formalnom sistemu obrazovanja često iznova upisuju osnovni kurs za osposobljavanje frizera u institucijama neformalnog obrazovanja. Razloge za ovo „produženo“ osposobljavanje pokušali smo da ispitamo preko koncepta obrazovnih potreba. Potrebe smo razvrstali u tri grupe: na one koje se odnose na procenu osposobljenosti za rad, zatim na artikulisane karijerne ciljeve i na potrebe vezane za motive uključivanja u obuku i procenu ustanove i organizatora obuke. Podaci pokazuju da se naši ispitanici osećaju kompetentnim za obavljanje posla, u skladu za zahtevima tržišta, tek kada su završili formalno obrazovanje, zatim produženo ostajali na praksi i potom završili kurs za osposobljavanje frizera u neformalnom obrazovanju. Šire posmatrano, podaci ukazuju na neophodnost saradnje između socijalnih partnera u oblasti stručnog obrazovanja odraslih.

Ključne reči: osposobljavanje, obrazovne potrebe, kompetencije, karijerno planiranje, obuka na radnom mestu.

Promena diskursa o stručnom obrazovanju

U skladu sa stavom da srednje stručno obrazovanje „igra važnu ulogu u usklađivanju veština koje nude radnici sa veštinama koje traže poslodavci“ (Richardson, 2007, str. 8), poslednjih decenija se u razvijenim državama dešava temeljno pomeranje fokusa „sa reagovanja na potrebe individualnih učenika u stručnom obrazovanju, ka sistemu koji pokreću potrebe industrije“ (Hawke, 2000, str. 3).

¹ Ljiljana Jovanović, diplomirani andragog Filozofskog fakulteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

² Dr Aleksandra Pejatović, docent na Filozofskom fakultetu u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Upravnik Instituta za pedagogiju i andragoju, ekspert na brojnim nacionalnim i međunarodnim projektima.

³ Rad je nastao u okviru projekta „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (broj: 149015), koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Ovaj proces pomeranja fokusa, odnosno radikalna promena diskursa obrazovnih politika, odvija se i u državama koje su u ekonomskoj i društvenoj tranziciji, pa se u cilju reforme srednjeg stručnog obrazovanja u Srbiji navodi da sistem srednjeg stručnog obrazovanja i obučavanja „kroz dobro obučenu radnu snagu” treba da doprinese ekonomskom razvoju i društvenoj stabilizaciji (Reforma srednjeg stručnog obrazovanja u Srbiji, prema: Pejatović, 2007).

Zahtevi koje je industrija prvobitno upućivala VET-u odnosili su se na povećanje udela stručnih sadržaja u obrazovnim programima i jasne ishode obrazovanja. Poslodavci su kritikovali irelevantnost kurseva za svet rada, a pritisak koji su vršili imao je uticaja na stvaranje standarda stručnog obrazovanja. Međutim, uviđajući kako dinamično i izuzetno promenljivo radno okruženje treba fleksibilnu radnu snagu, poslodavci su u poslednjoj deceniji promenili zahteve koje upućuju sistemima stručnog obrazovanja; „Zalažu se za obrazovni proces koji jača kapacitet radnika za prilagođavanje rapidno promenljivim specifičnim zahtevima novih radnih konteksta, bez ekstenzivnog retreninga”, time podržavajući koncepciju doživotnog obrazovanja (Hawke, 2000, str. 7).

„Sada poslodavci smatraju da su im potrebni zaposleni koji poseduju interdisciplinarnu i široku bazu veština”, jer savremeni načini proizvodnje podrazumevaju kako korišćenje velikog broja mašina, alata i uređaja, tako i različite „kulturne obrasce” rada (Gibbons-Wood and Lange, 2000).

Mnogi pojedinci investiraju u svoje obrazovanje i sticanje širih, bazičnih veština jer su svesni dešavanja na tržištu rada i žele da ostanu konkurentni (Maxwell, Cooper and Biggs, 2000, str. 79). Mladi se odlučuju za programe kojima se razvijaju bazične veštine, a odrasli razvijaju više vrsta veština: bazične veštine, specifične veštine vezane za zanimanje i veštine koje ih pripremaju za budućnost (Wolf, prema: Maxwell, Cooper and Biggs, 2000). Međutim, poslodavci su usmereni na svoje kratkoročne potrebe, pre nego na visokokvalitetne obuke i dugoročnu korist (Noble et al., prema: Maxwell, Cooper and Biggs, 2000).

Reakcije VET sistema na promene tržišta rada uključuju i prepoznavanje važnosti učenja na radnom mestu, odnosno integraciju obuke na radnom mestu i obuke u školi, kao i priznavanje kvalifikacija ili dela kvalifikacija na osnovu radnog iskustva. Neki autori uzroke ovom trendu nalaze u rastućem nezadovoljstvu formalnim obrazovanjem, budući da VET sistem ne uspeva da odgovori na veoma promenljive potrebe sveta rada (Hawke, 2000, str. 1).

Na promene zahteva rada reaguju i poslodavci. Velike kompanije, nezadovoljne kako specifičnim veštinama u vezi sa zanimanjem, tako i bazičnim veštinama koje se razvijaju u formalnom obrazovanju, uspostavljaju sopstvene „obrazovne institucije” – programi koji se sprovode na ovaj način često se razlikuju

od programa formalnog obrazovanja jedino po manjoj zastupljenosti teorijskih sadržaja u nastavi (Gibbons-Wood and Lange, 2000).

Obrazovni sistemi povećanim udelom obuke na radnom mestu i različitim modalitetima obrazovanja koji vode do određene kvalifikacije, odnosno stepena stručne spreme, pokušavaju da zadovolje potrebe tržišta rada.

Obrazovanje frizera – mogućnost za kombinovanje različitih modaliteta

Srednje stručno obrazovanje frizera u našoj zemlji traje tri godine i regulisano je Zakonom o srednjoj školi (iz 1992. godine). Pored opšteobrazovnih predmeta, program po kome se školuje za frizera sadrži i stručne predmete i predviđa praktičan rad u frizerskim salonima. Tokom izvođenja praktične nastave i prakse, predviđeni nadzor nad radom učenika je obaveza predmetnih nastavnika i saradnika u nastavi, to jest zaposlenih u organizacijama u kojima se praksa obavlja (Maksimović, Šećibović i Despotović, 2002, str. 28). Formalno obrazovanje razlikuje dva obrazovna profila: muški frizer i ženski frizer.

U formalnom obrazovanju frizera smenjuju se sledeći modaliteti obrazovanja: teorijska nastava, praktična nastava i obuka na radnom mestu. Kao i kod gotovo svih drugih obrazovnih profila u srednjem stručnom obrazovanju u Srbiji, i kod obrazovanja muškog i ženskog frizera dominira teorijska, odnosno uobičajena školska nastava, koja se služi metodom predavanja, usmerena je ka sticanju konceptualnih znanja i „opšteobrazovna” je i po sadržajima i po ciljevima. Istraživanje koje je sproveo Ministarstvo prosvete i sporta 2002. godine pokazalo je da je veliki problem za većinu stručnih škola odnos opšteg i stručnog obrazovanja. Iako taj odnos varira u zavisnosti od područja rada, u nastavnim planovima više područja veći je udeo opšteobrazovnih nego stručnih predmeta.

Praktična nastava označava rad u simuliranom frizerskom salonu, usmerena je ka sticanju veština, odnosno razvoju radnih kompetencija. Škole se žale na ukupan nedostatak uslova za adekvatno izvođenje praktične nastave, što uključuje adekvatan prostor, opremu, materijal i kadrove (Mazić, 2002, str. 417-426).

Iskustvo rada u stvarnom radnom okruženju učenici koji pohađaju program formalnog obrazovanja stižu radeći kao pomoćni radnici u frizerskim salonima. Škole sklapaju ugovore sa frizerskim salonima u koje odlaze njihovi učenici – neretko je ovaj deo obrazovanja prilično neregulisan, neosmišljen i bez nadzora škole. Na taj način obučavanje učenika prepušteno je slučaju, odnosno dobroj volji vlasnika i radnika frizerskog salona, kao i snalazljivosti učenika ili njihovih

roditelja u pronalazenju frizera koji bi pokazali interesovanje za obučavanje učenika.

Učenje koje se odvija na radnom mestu nema istu „logiku” kao učenje u školi. To je logika akcije, a ne logika predmeta ili opsega nauke. Da bi osoba stekla široko osnovno znanje, u učenju je potrebno pratiti logiku predmeta, odnosno naučne discipline. Međutim, da bi osoba naučila kako da nešto radi, kako da primeni znanje ili da nešto izvrši na najbolji način, učenje se mora odvijati u svetu akcije i moramo pratiti logiku akcije u procesu učenja (European Training Foundation, 2003, str. 47).

Mnoge studije pokazuju da učenje na radnom mestu i učenje u školi nisu povezani. Na radnom mestu učenici asistiraju kolegama, učestvuju u novim i nepoznatim aktivnostima, rešavaju nepredviđene situacije i stoga je učenje deo svakodnevnih rutina i izmiče planiranju. Mnogi treneri ili mentori u kompanijama nemaju saznanja o tome šta se uči u školi, ili čak doživljavaju ono što se uči u školi kao irelevantno za rešavanje radnih problema (Onstenk and Blokhuis, 2007).

Programi kooperativnog obrazovanja (ko-op) pokušavaju da prevaziđu nedostatke obučavanja na radnom mestu i učenja u školi. Ko-op obrazovanje jeste naziv programa u kojima se kombinuju studiranje, odnosno školovanje, i plaćeni rad koji je u vezi sa karijernim ciljevima studenta, odnosno učenika. Tri su vrste ko-op obrazovanja: paralelni program (polovina vremena se provodi u školi, a druga polovina na poslu), produženi dan (na školski dan u punom trajanju nadovezuje se rad sa pola radnog vremena ili obrnuto) i naizmeničan program (smenjuju se periodi punog radnog vremena i punog vremena školovanja). Ova kooperacija zasniva se na dogovoru između studenta, odnosno učenika, poslodavca i obrazovne institucije (FinAid Newsletter, 2000).

Frizersko zanimanje i kontinuirano obrazovanje

Tranzicioni period u Srbiji doveo je do posebne turbulencije na tržištu rada za frizere: postoji puno radnih mesta, ali su uslovi rada generalno loši, veliki deo zaposlenih radi neprijavljeno i bez poštovanja osnovnih prava koje garantuje Zakon o radu. Veliku većinu poslova u sivoj ekonomiji odlikuju niske plate, ekstremna nesigurnost i ostale odlike najnižih segmenata tržišta rada (Arandarenko, 2007, str. 28).

Društvene okolnosti dovele su do povećanog interesovanja za ovo zanimanje jer se ono smatra sigurnim u uslovima ekonomske krize, a za pokretanje održivog sopstvenog biznisa potrebna su relativno mala ulaganja. Za upis u srednje frizerske škole konkuriše oko četiri puta veći broj učenika od broja učenika koji se

upiše, a među njima je svake godine sve veći broj onih koji imaju odličan uspeh u osnovnoj školi (Mazić, 2002, str. 415-417).

Ovo zanimanje karakteriše ogroman broj preduzeća, odnosno zanatskih radnji (zaposleni u Frizerskom klubu Beograda, s kojima smo razgovarali, procenjuju da je broj frizerskih salona na teritoriji Beograda između tri i pet hiljada – ovaj broj možda je i veći). Velika je potražnja za frizerima, stalno se otvaraju nove radnje, ali se isto tako lako i gase. Frizeri samim tim često menjaju poslodavce ili sami postaju poslodavci.

Programi neformalnog obrazovanja za frizere vezuju se već dugo za rad frizerskih udruženja koja redovno organizuju i održavaju seminare, prezentacije, demonstracije, treninge i takmičenja. Frizerski sajmovi takođe imaju svoju obrazovnu dimenziju. Osim što na ovim sajmovima proizvođači upoznaju frizere sa tehnološkim napretkom, u poslednje vreme se na našim prostorima u okviru sajmova odvijaju i kratki oblici obrazovanja, obično predavanja, iz oblasti prodaje, marketinga, poslovanja (Opatija u Hrvatskoj smatra se balkanskim centrom frizerskih manifestacija). Uobičajeno je da proizvođači frizerskih preparata organizuju sopstvene obrazovne programe čiji je cilj da demonstriraju upotrebu novih preparata, odnosno preparata baš tog određenog proizvođača (u javnosti je poznata Redken Academy, na primer). Udruženja frizera postoje i na međunarodnom planu, i svako od ovih udruženja dva puta godišnje osmišljava nove frizure koje se frizerima predstavljaju na revijama, demonstracijama šišanja, ali i putem nastavnog materijala, odnosno pomoću video-zapisa za korak-po-korak učenje novih frizura.

Posebne oblasti frizerskog rada (frizure za posebne prilike ili nadogradnja kose, na primer) takođe imaju specifične programe neformalnog obrazovanja, koji uključuju ustanove neformalnog obrazovanja (poznat je Patrick Cameron koji obučava frizere širom sveta u oblasti svečanih frizura za dugu kosu), priručnike i video-zapise (na DVD-u).

Tehnologija rada u frizerskom poslu napreduje najvećim delom zahvaljujući proizvođačima frizerskih preparata, ali i naučnim dostignućima koja donose novu opremu i usavršene procese rada. Danas je uobičajeno da frizeri umeju da koriste nekoliko desetina različitih frizerskih preparata u svakodnevnom radu. Promene u organizaciji rada se u frizerskom poslu odnose na zadatke koje frizeri obavljaju u upravljanju sopstvenim biznisom, odnosno menadžerske i marketinške zadatke, kao što su upravljanje finansijama i prodaja preparata u salonima.

Za frizersko zanimanje je od značaja i postojanje različitih stilova ili „škola” rada, iako se ovo zapravo odnosi na fineze u samom procesu rada, a ne na neke opštevažeća pravila ili koncepte u frizerskom poslu. Takođe, frizerski posao je kreativan posao, ne samo zbog toga što se od frizera očekuje da osmisle frizuru u

mnogim njenim aspektima, već i zbog toga što u osmišljavanju frizure ne postoji jedno tačno rešenje problema.

Osposobljavanje frizera u ustanovi neformalnog obrazovanja

Studija slučaja sprovedena je u privatnoj obrazovnoj ustanovi neformalnog obrazovanja „Akademija Šobota” u Beogradu. Ova je ustanova jedna od poznatijih privatnih frizerskih škola u Srbiji, sa razvijenim programima stručnog osposobljavanja i usavršavanja frizera. Nijedan program ove ustanove nije akreditovan, tako da učenici po završetku programa dobijaju interni sertifikat koji se ne prepoznaje na zvaničnom tržištu rada.

Program stručnog osposobljavanja za posao frizera u ovoj ustanovi neformalnog obrazovanja zasnovan je na ishodima. Iako ovaj program traje znatno kraće (ukupno 992 časa tokom devet meseci obuke) od programa formalnog obrazovanja (tokom tri godine školovanja učenici imaju 1120 časova praktične nastave), on se odvija gotovo u celini u simuliranom radnom okruženju i jedini cilj ovog programa jeste osposobljavanje za rad. Obuka u ustanovi neformalnog obrazovanja koncipirana je po ugledu na obuke koje već dugo postoje u razvijenim zemljama, i vrlo se malo razlikuje od njih (pre svega po dužini trajanja i po celovitosti sadržaja programa – ovim programom obuhvaćene su sve osnovne frizerske kompetencije, što nije slučaj sa obukama svih srodnih ustanova; neke od njih imaju programe koji su u stvari moduli i svaki modul je posvećen jednoj važnoj radnoj kompetenciji, odnosno grupi kompetencija).

Posebno interesantna grupa učenika u ustanovi neformalnog obrazovanja u kojoj je istraživanje sprovedeno, sa andragošskog stanovišta, jesu učenici koji su upisali program osposobljavanja za posao frizera a prethodno su završili srednju frizersku školu, odnosno kvalifikovani su frizeri.

Iako ustanova neformalnog obrazovanja ima u svojoj ponudi obrazovnih programa više kraćih i jeftinijih obuka za usavršavanje frizera, uočili smo da postoji značajan broj učenika koji su upisali najduži i najskuplji obrazovni program te ustanove, program stručnog osposobljavanja za posao frizera, iako su prethodno stekli kvalifikaciju u formalnom obrazovanju. Odlučili smo da ispitamo obrazovne potrebe samo ove grupe učenika i da saznamo njihove razloge za ponovno osposobljavanje za frizerski posao.

Teorijsko-metodološki okvir istraživanja

Istraživanje osposobljavanja za posao frizera i odnosa između formalnog i neformalnog obrazovanja frizera vršili smo služeći se andragoškom kategorijom obrazovnih potreba, i to određenjem koje je A. Pejatović dala u jednom ranijem radu. Tom prilikom identifikovana su tri nivoa potrebna za razumevanje i dolaženje do obrazovnih potreba odraslih. Prvi nivo obuhvata obrazovne (i sazajne) potrebe koje se mogu vezati za svaku drugu vrstu ljudskih potreba. Na drugom nivou su obrazovne potrebe koje su zapravo način zadovoljavanja nekih drugih potreba; „te potrebe, dakle, nisu prvenstveno obrazovnog karaktera, no taj karakter poprimaju načinom zadovoljavanja”, i mogu biti razlog uključivanja u neki od organizacionih oblika obrazovanja odraslih. Treći nivo obuhvata obrazovne potrebe posmatrane kao zasebnu vrstu potreba, što mogu biti potrebe za različitim obrazovnim aktivnostima, sadržajima, organizacionim oblicima, vremenskim trajanjem obrazovanja, metodama, itd. (Pejatović, 1994, str. 51). Ovakvim odabirom posmatrali smo obrazovne potrebe ispitanika na različitim nivoima, kao potrebe koje su po sebi obrazovne potrebe, ali i kao manifestaciju i način zadovoljavanja drugih vrsta potreba, pre svega u profesionalnoj sferi života.

Za potrebe ovog istraživanja konstruisali smo jednostavan teorijski model obrazovnih potreba frizera. Obrazovne potrebe naših ispitanika podelili smo u tri veće grupe: prva grupa su potrebe koje se odnose na osposobljenost za rad; u drugu grupu svrstali smo svesne i artikulisane karijerne ciljeve; treća grupa potreba obuhvatila je širi raspon razloga uključivanja i odlika ustanove u kojoj se obuka sprovodi i same obuke. Podelu smo zasnovali na novijim shvatanjima pojmova „kompetencija”, „znanje” i „bazične veštine”, kao i na radovima koji ističu značaj karijernog planiranja za kontinuirano obrazovanje.

Pojam funkcionalnih kompetencija

Više autora razvilo je teorijske modele kojima pokušavaju da objasne pojam kompetencije (Mansfield, 2001; Cheetham and Chivers, 1996; Reischmann, 2000; Ellström, 1997). Za potrebe našeg istraživanja, pojam funkcionalnih kompetencija preuzet je iz modela britanskih autora Cheethama i Chiversa, u značenju „sposobnosti da se efektivno izvrši spektar radnih zadataka radi proizvođenja specifičnih ishoda”. Ovaj pojam u prvi plan postavlja vršenje radnih zadataka sa određenim ciljem, odnosno usmerenost akcije na rezultate, i, u poređenju sa određenjima drugih autora, izuzetno je pogodan za operacionalizaciju jer se fokusira na distinktivan sadržaj određenog posla ili grupe poslova – zanimanja.

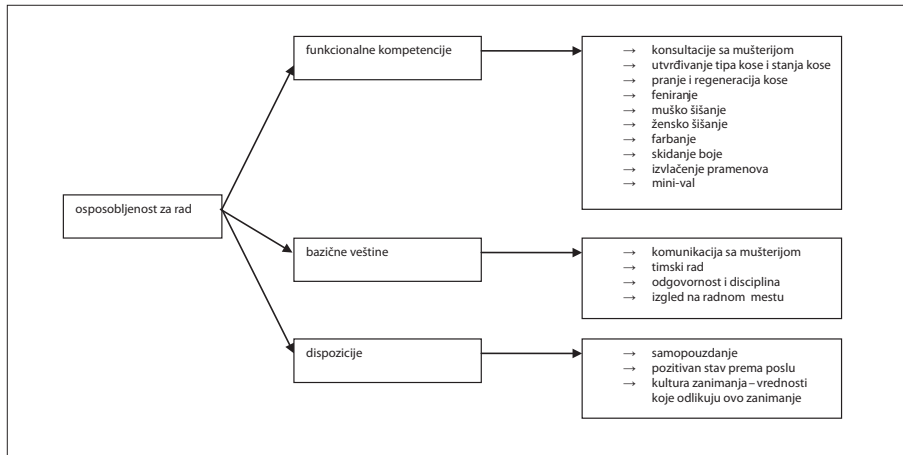
Pojam karijernog planiranja

Pojam karijernog planiranja novijeg je datuma i naglašava savremene karijerne pojave u uslovima globalizacije i brzih tehnoloških promena. Budući da je za mlade osobe postalo uobičajeno da promene više poslova na samom početku svog radnog veka (Wolf, prema: Hawke, 2000), istraživači su konstruisali pojam koji povezuje longitudinalnu perspektivu sa odlukama koje osoba donosi u vezi sa poslom, odnosno karijerom (Dockery, Koshy and Stromback, 2005; Smith and Green, 2005). Karijerno planiranje odnosi se na ciljeve koje osoba sebi postavlja u vezi sa svojom karijerom, na odluke koje donosi u određenim okolnostima i u svetlu ciljeva koje je sebi postavila, kao i na procenu značaja ili vrednosti određenih aktivnosti i okolnosti – ovo često važi za obrazovne aktivnosti, s obzirom na to da mnogi odrasli preduzimaju obrazovne aktivnosti kada procene da će imati pozitivan efekat na karijerne ciljeve i putanje.

Obrazovne potrebe frizera

Obrazovne potrebe kvalifikovanih frizera, koji su uključeni u program osposobljavanja za isto zanimanje u neformalnom obrazovanju, definisali smo kao razliku između znanja, veština, vrednosti, stavova i osećanja koje ti kvalifikovani frizeri poseduju i onih znanja, veština, vrednosti, stavova i osećanja koja su im potrebna da bi sa uspehom ostvarili svoje profesionalne zadatke, ciljeve i uloge.

Obrazovne potrebe naših ispitanika podelili smo u tri grupe. Prva grupa su potrebe koje se odnose na osposobljenost za rad. Savremeno shvatanje kompetentnosti okrenuto je ka nekoliko najvažnijih aspekata ličnosti, uključujući znanja i veštine koje su direktno u vezi sa izvršenjem specifičnih radnih zadataka, pa one veštine koje omogućuju osobi da saraduje, da se prilagođava, usvaja različite i nove tehnologije rada i organizacione modele rada; dalje, ove potrebe se odnose i na specifične vrednosti, stavove i osećanja, uključujući moralna osećanja, samopouzdanje, pozitivan stav prema radu, vrednosti specifične za određeno zanimanje ili organizaciju.



Slika br. 1: Potrebe koje se odnose na osposobljenost za rad

U drugu grupu potreba svrstali smo svesne i artikulisane karijerne ciljeve, kratkoročne i dugoročne, koje odrasli sebi postavljaju a za čije je ostvarenje neformalno obrazovanje način ili uslov. U ove potrebe spadaju:

- potrebe kontakta sa potencijalnim poslodavcima,
- potrebe napredovanja na trenutnom radnom mestu – bolja zarada, povećan obim posla, povećana raznovrsnost posla i više uvažavanja od strane drugih,
- potrebe pozicioniranja na tržištu rada – vrednost koju sertifikat ustanove ima na tržištu rada, lakše nalaženje posla, nalaženje boljeg posla ili bolje plaćenog posla,
- dugoročni planovi o pokretanju sopstvenog biznisa (frizerskog salona).

Treća grupa potreba, koju smo nazvali glavnim i specifičnim obrazovnim potrebama, obuhvatila je širi raspon obrazovnih potreba koje nastaju iz specifičnosti frizerskog zanimanja, životnih uloga odraslih, društveno-ekonomske situacije, ali i odlika obuke koju su odrasli upisali, što se odnosi pre svega na prednost sadržaja i uslova realizacije programa neformalnog obrazovanja u odnosu na program formalnog obrazovanja. Ovu grupu potreba podelili smo na dve manje i koherentne grupe:

- potrebe vezane za aspekte obuke i institucije (u ovu grupu spadaju uslovi u kojima se obuka odvija, kompetentnost trenera, način sprovođenja

obuke, poseban stil rada u ovoj organizaciji, učenje modernih frizura i imidž ustanove), i

- glavne obrazovne potrebe – razlozi uključivanja (što obuhvata inoviranje znanja, usavršavanje, odnosno podizanje kompetentnosti na viši nivo, rekvalifikaciju i sticanje radnog iskustva).

Polazeći u ovo istraživanje mi smo unapred napravili selekciju veština i znanja koja, po našem mišljenju, ulaze u bazičan opis frizerskog posla na našem tržištu rada. To znači da smo isključili sve ono o čemu smo već imali saznanja da frizeri u maloj meri poseduju – složenije kompetencije koje ne ulaze u izbor usluga većine frizerskih salona (nadogradnja kose, izrada frizura za svečane prilike, trajno ispravljanje kose, tretmani protiv opadanja kose, izrada frizura za snimanja i revije), bazičnih veština i kompetencija koje se odnose na upotrebu ICT-ja (korišćenje personalnog računara za zakazivanje i naplatu, naplata elektronskim putem – karticama, korišćenje kase), veštine i znanja koja se odnose na preduzetništvo i poslovanje (uključujući jednostavne veštine kao što je popunjavanje različitih obrazaca ili operacije koje se odnose na dnevnu zaradu, i sva složena znanja o tome kako pokrenuti i održati posao), sanitarne propise, znanja o zaštiti zdravlja i ekološkoj zaštiti sredine, te poznavanje bar jednog evropskog jezika, itd. Naš izbor obrazovnih potreba u vezi sa osposobljavanjem za rad obuhvatio je osnovni set usluga u frizerskim salonima, kompetencije koje su navedene u programima formalnog i neformalnog obrazovanja, kao i bazične veštine za koje smo pretpostavili da se mogu steći radnim iskustvom. Da smo pošli od rigoroznije i celovitije procene potrebnih znanja i veština, rezultati istraživanja bili bi drugačiji.

Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja bio je da se ispituju obrazovne potrebe kvalifikovanih frizera koji pohađaju program stručnog osposobljavanja u neformalnom obrazovanju za isto zanimanje.

Zadaci istraživanja bili su sledeći: ispitati obrazovne potrebe koje se odnose na osposobljenost za rad; ispitati obrazovne potrebe koje se odnose na karijerne ciljeve; i ispitati glavne i specifične obrazovne potrebe.

Naša glavna pretpostavka bila je da se kvalifikovani frizeri putem neformalnog obrazovanja osposobljavaju za rad, ostvaruju svoje karijerne ciljeve i zadovoljavaju glavne i specifične obrazovne potrebe.

Očekivali smo da ćemo naći značajne razlike između željenog i postojećeg nivoa osposobljenosti za rad kod ispitanika, posebno u oblasti funkcionalnih kompetencija. Takođe smo očekivali da postojanje odvojenih obrazovnih profila,

muški frizer i ženski frizer, indukuje obrazovne potrebe u specifično „muškim”, odnosno „ženskim” oblastima.

U vezi s karijernim ciljevima, naša očekivanja bila su da će oni pokazati značajan udeo u artikulisanju obrazovnih potreba ispitanika. Imajući u vidu rezultate ranijih istraživanja, koji su pokazali da odrasli najčešće uče radi profesionalnog napredovanja, povećanja zarade, odnosno boljeg pozicioniranja na tržištu rada, pretpostavili smo da će i naši ispitanici snažno ispoljiti ovaj aspekt svojih obrazovnih potreba.

Kad je reč o trećoj grupi obrazovnih potreba, očekivali smo da neke od potreba iz ove grupe budu veoma izražene, najpre kompetentnost trenera, uslovi u kojima se obuka odvija i način sprovođenja obuke.

Istraživačka metoda, tehnike i instrumenti

Polazeći od tvrdnje da se istraživaču koji namerava da ispita obrazovne potrebe na raspolaganju nalazi gotovo čitava metodološka aparatura društvenih nauka (Kulić i Despotović, 2001, str. 109), a razmatrajući specifičnost istraživog problema i planiranog uzorka, kao i uslove za realizaciju istraživanja, opredelili smo se da koristimo istraživačku metodu (ili strategiju istraživanja, kako je neki autori nazivaju) studiju slučaja.

Radi obezbeđivanja metodološke triangulacije, koristili smo sledeće tehnike istraživanja: anketiranje, skaliranje i intervjuisanje. Osnovno ograničenje tehnika istraživanja jeste da su nam pružile uvid jedino u samoprocene ispitanika, odnosno njihova viđenja sopstvenih obrazovnih potreba. Iako ova okolnost umanjuje objektivnost rezultata istraživanja, ona im ne umanjuje značaj: za dobrovoljno obrazovno ponašanje odraslih ključan je doživljaj obrazovnih potreba, kao i svest o obrazovnim potrebama – već smo napomenuli da ispitanike u ovom istraživanju posmatramo kao osobe kod kojih je očigledna snažna izraženost obrazovne motivacije.

Korišćena je baterija instrumenata koju su činili: upitnik, trostepena skala Likertovog tipa „Karijerni ciljevi”, skala samoprocene posedovanog i željenog nivoa kompetentnosti, ček-lista bazičnih veština, trostepena skala Likertovog tipa „Dispozicije”, protokol strukturiranog intervjua i skala ranga razloga uključivanja i aspekata obuke i institucije.

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja bio je nameran i obuhvatio je 20 ispitanika koji su bili podeljeni u dva poduzorka: prvi poduzorak obuhvatio je ispitanike koji su u tom

trenutku bili na obuci u neformalnom obrazovanju, a drugi poduzorak obuhvatio je ispitanike koji su već završili obuku u neformalnom obrazovanju.

U uzorak je ušlo 14 frizerki i 6 frizera (70% žena i 30% muškaraca). Prosečna starost ispitanika bila je 20 godina. Vreme koje je proteklo između završetka formalnog obrazovanja, odnosno srednje škole, i upisa obuke u neformalnom obrazovanju je za većinu ispitanika (13 ispitanika, odnosno 65% uzorka) bilo „0 godina”, za pet ispitanika (20% uzorka) – „1 godina”, za jednog ispitanika – „6 godina”, a za jednu ispitanicu – „8 godina”. Kvalifikovani ženski frizeri činili su 55% uzorka, kvalifikovani muški frizeri – 30% uzorka, a kvalifikovani muško-ženski frizeri – 15% uzorka. Samo su dve ispitanice (10% uzorka) vanredno pohađale srednju školu. Prosečan uspeh ispitanika tokom školovanja bio je dobar (oko 3,4). Jedan ispitanik je jednom ponovio razred. Svi ispitanici imali su praksu tokom srednje škole, i to 12 njih u jednom frizerskom salonu, a 8 u više frizerskih salona. 75% uzorka je bilo na praksi duže od 6 meseci, 20% uzorka duže od mesec dana i kraće od 6 meseci, a samo 5%, odnosno jedan ispitanik, bio je na praksi kraće od mesec dana. Pet ispitanika, što čini 25% uzorka, učestvovalo je na frizerskim takmičenjima, a 4 ispitanika su bili (neki još uvek jesu) članovi frizerskih udruženja. Dvoje ispitanika je pre obuke u ustanovi u kojoj se vrši istraživanje već završilo obuku za frizera u neformalnom obrazovanju – ispitanik je završio sličnu obuku u privatnoj obrazovnoj ustanovi, ali za muškog frizera, a ispitanica je završila šestomesečni kurs za frizere Narodnog univerziteta „Svetozar Marković” u Beogradu. Što se radnog iskustva tiče, 12 ispitanika (60%) imalo je radnog iskustva, ali samo njih 5 imalo je radno iskustvo u trajanju dužem od 6 meseci. Polovina ovog broja ispitanika ima radno iskustvo na mestu pomoćnog radnika, a drugih 6 su raspoređeni u ostalim kategorijama: frizer, i frizer i pomoćni radnik, frizer i vlasnik salona. 13 ispitanika (65% uzorka) bilo je nezaposleno u trenutku ispitivanja.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Obrazovne potrebe za osposobljenošću za rad

Opšti nalaz u ovoj oblasti istraživanja jeste da su one komponente osposobljenosti za rad koje zahtevaju uvežbavanje tokom dužeg perioda, veliki broj ponavljanja i samostalan rad, nisko razvijene, odnosno obrazovne potrebe su u tim komponentama najizraženije.

Funkcionalne kompetencije

Obrazovne potrebe u oblasti funkcionalnih kompetencija su veoma izražene. Posmatrajući razlike između posedovanog i željenog nivoa kompetentnosti, uočava se da su najveće razlike u kompetencijama „žensko šišanje”, „skidanje boje” i „muško šišanje”. Dok za šišanje važi da je u pitanju kompetencija relativno visokog stepena složenosti, koj pre svega zahteva dugo vreme za formiranje i veliki broj ponavljanja, za kompetenciju „skidanje boje” je karakteristično to da ona uopšte nije zastupljena u programu formalnog obrazovanja za frizersko zanimanje, pa je visoka razlika dobijena pre svega zahvaljujući niskom stepenu razvijenosti te kompetencije kod svih ispitanika.

Razlike u obrazovnim profilima ispitanika su u velikoj meri doprinele visokim razlikama između željenog i posedovanog nivoa kompetentnosti, ali ovaj nalaz treba posmatrati u okvirima pojedinačnih kompetencija. Na primer, kada je u pitanju „muško šišanje”, nijedan ispitanik koji je kvalifikovan muški frizer sebi nije dao negativnu ocenu za posedovani nivo kompetentnosti. Za razliku od toga, ocena posedovanog nivoa kompetencije „žensko šišanje” dobila je četiri negativne ocene od strane kvalifikovanih ženskih frizera – slično je i sa ostalim kompetencijama kvalifikovanih ženskih frizera, koje ukupno imaju mnoštvo negativnih ocena. Razlike bi svakako bile manje izražene da ne postoji podela na obrazovne profile muški frizer i ženski frizer, ali bi i dalje bile i te kako značajne.

Nekoliko ispitanika je konzistentno davalo ili visoke ili niske ocene za posedovani nivo kompetentnosti, što jeste zanimljiv podatak. Ovde uočavamo ograničenje tehnike samoprocene koju smo koristili, ali smatramo da je samoprocena, čak i u slučaju da ne odražava verno objektivnu stvarnost, pokretač obrazovnog ponašanja pojedinaca. Rang lista prosečnih ocena željenih nivoa kompetentnosti ipak sugerise da su ispitanici značajno realistični – davali su više ocene za željeni nivo znanja onih kompetencija koje su manje složene ili manje zahtevne, a nešto su im umerenija očekivanja kada su u pitanju najzahtevnije kompetencije.

Bazične veštine

Obrazovne potrebe u oblasti bazičnih veština su relativno malo zastupljene. Oko 23% ukupnih odgovora ispitanika bili su negativni, odnosno ukupno su ocenili da tokom formalnog obrazovanja nisu stekli otprilike petinu bazičnih veština koje smo ispitivali.

Jedan od neočekivanih nalaza našeg istraživanja jeste podatak da su mnogi ispitanici na praksi u frizerskim salonima proveli znatno duže vreme od vremena propisanog nastavnim planom srednjih škola. Nekoliko ispitanika je sve tri godine, koliko traje srednja škola, svakodnevno (što se odnosi na radne dane u nedelji,

ali za neke ispitanike i na dane vikenda) bilo na praksi u frizerskom salonu. Od ukupnog uzorka, 75% ispitanika je provelo na praksi duže od 6 meseci, i to bar dva dana u sedmici. Dugo vreme provedeno u frizerskim salonima, i to u svojstvu učenika (što znači da rad ispitanika nije bio plaćen), objašnjava visok ukupan stepen razvijenosti bazičnih veština ispitanika.

Rang lista broja negativnih procena razvijenosti bazičnih veština pokazuje da su ukupno najlošije ocenjene bazične veštine iz grupe „timski rad”. Tokom formalnog obrazovanja veštine prilagođavanja kolegama, pomaganja kolegama, sposobnost da se saraduje i svest o tome da od rada celog tima zavisi uspeh frizerskog salona, najmanje su razvijene kao grupa veština. Ovo nam pokazuje da značajan broj ispitanika, i pored dugog vremena provedenog na praksi u frizerskim salonima, nije imalo priliku da se adekvatno integriše u grupe zaposlenih, niti su imali adekvatnu integraciju u grupama na praktičnoj nastavi u samim srednjim školama. S druge strane, treba uzeti u obzir i to da je veliki broj frizerskih salona sastavljen od malog broja zaposlenih, pa nije ni moguće imati pravo iskustvo timskog rada – po rečima više ispitanika, za to je potrebno da se radi u većem timu (primeru radi, u ustanovi neformalnog obrazovanja ispitanici su radili u grupama od po 15 ili čak 20 učenika, što zahteva visok stepen saradnje jer je broj modela-mušterija veliki, a neka sredstva rada i oprema jesu, kao i vreme, ograničeni).

Naša očekivanja u vezi sa obrazovnim potrebama koja su u vezi sa bazičnim veštinama samo su donekle bila ispunjena – ove obrazovne potrebe daleko su manje izražene od onih u grupi funkcionalnih kompetencija. Takođe, ispunjeno je naše predviđanje da će vreme provedeno na praksi biti povezano sa razvijenošću bazičnih veština, ali je iznenađujući podatak da su gotovo svi ispitanici proveli vreme daleko duže od propisanog vremena na praksi u frizerskim salonima.

Dispozicije

Opšta ocena dispozicija nalazi se na sredini trostepene skale, odnosno ukupna ocena za dispozicije stečene u formalnom obrazovanju je 2,05.

Ispitanici su visoko ocenili većinu dispozicija koje se odnose na kulturu zanimanja. Tvrdnja: „Dobar frizer ostavlja svoje probleme kod kuće, a pred mušterijom je uvek lepo raspoložen” dobila je ocenu 2,35, a i ostale dispozicije iz ove grupe imale su ocene veće od 2.

Pozitivan stav prema poslu je u samom vrhu rang liste prosečnih ocena stečenosti dispozicija u formalnom obrazovanju, što nam govori da većina ispitanika smatra da je tokom formalnog obrazovanja razvila kako pozitivan odnos prema radu, tako i pozitivan odnos prema svom zanimanju.

Za nas je posebno zanimljivo i to da većina ispitanika smatra da je stav „dobar frizer se stalno usavršava i uči” usvojila tokom formalnog obrazovanja. Ovako visoke ocene ove dispozicije ukazuju nam na to da su ispitanici usvojili kontinuirano usavršavanje i učenje kao vrednost, i podržava našu pretpostavku da ispitanici imaju snažnu motivaciju za učenje. Takođe, i pozitivan odnos prema poslu može biti deo motivacije za učenje, kroz identifikaciju sa poslom, koju su neki ispitanici i eksplicitno navodili – „Znala sam da ću biti frizerka u prvom razredu osnovne”, rekla je jedna ispitanica, a druga: „Frizerski posao je centar mog sveta”.

Među svim dispozicijama, grupa dispozicija „samopouzdanje” dobila je najniže ocene. Ovo objašnjavamo na isti način kao i nivo kompetentnosti kada su u pitanju zahtevne i složene funkcionalne kompetencije. Za sticanje samopouzdanja očigledno su potrebni značajno vreme uvežbavanja, samostalnost u radu i veliki broj ponavljanja. Kao što smo videli iz rezultata koji se odnose na funkcionalne kompetencije, naši ispitanici nisu imali priliku da obavljaju značajan samostalan rad u zahtevnijim oblastima frizerskog posla. „Uliti poverenje mušteriji” i „imati samopouzdanja u radu” jesu dispozicije koje su dobile najniže ocene, odnosno ispitanici su ih u najmanjoj meri stekli tokom formalnog obrazovanja, naravno, u poređenju sa ostalim dispozicijama koje smo ispitivali.

Ocene stečenosti dispozicija u formalnom obrazovanju su sveukupno podeljene u tri prilično ujednačene grupe: 36% odgovora su bili „Dobro se nauči/ponese iz srednje škole”, 32,7% odgovora su bili „Osrednje se nauči/ponese iz srednje škole”, a 31,3% odgovora su bili „Ne nauči se/ne ponese se iz srednje škole”.

Naša očekivanja u vezi sa obrazovnim potrebama koje se odnose na dispozicije ispunjena su. Ova grupa obrazovnih potreba je značajno izražena, ali manje od obrazovnih potreba koje se odnose na funkcionalne kompetencije, kao što smo i pretpostavili. Dispozicije koje su ispitanici visoko ocenili jesu deo kulture zanimanja, i očito je učešće u zajednicama prakse, odnosno praksa u frizerskim salonima, ali i kontakt sa nastavnicima-frizerima, stvorilo dovoljno prilika da ispitanici usvoje kulturu zanimanja. Međutim, njihovo školovanje im nije pružilo prilike da u dovoljnoj meri steknu samopouzdanje.

Obrazovne potrebe i karijerni ciljevi

Karijerni planovi ispitanika jasno su se koncentrisali oko tri središta: zapošljavanje, pokretanje sopstvenog biznisa i obrazovanje. Karijerne ciljeve ispitanika ispitivali smo otvorenim i zatvorenim pitanjima i trostepenom skalom stavova. Svi odgovori koje smo dobili ukazuju na to da ispitanici imaju veoma pragmatičan

pristup obrazovanju, kao i višestruke procenjene koristi od obuke u neformalnom obrazovanju.

Osim u slučaju jedne ispitanice, koja već poseduje svoj frizerski salon, kod svih ispitanika se uočava sledeće viđenje njihove karijerne putanje:

1. Zaposliti se
2. Steći radno iskustvo
3. Otvoriti frizerski salon.

Najfrekventniji odgovor na pitanje o karijernim planovima, u ukupnom uzorku, jeste „Otvoriti salon”. Sledeći po frekvenciji su odgovori „Zaposliti se” i odgovori koji se odnose na obrazovanje, odnosno „Usavršavati se”, „Edukovati se”. Veoma su prisutni i odgovori „Sticati iskustvo” i „Postati profesionalac” odnosno „Biti dobar majstor”.

Ispitanici su pokazali karijerni cilj koji je neuobičajen za naše društvo, a to je pokretanje sopstvenog biznisa. Ova činjenica se tumači iz nekoliko perspektiva: prvo, frizersko zanimanje je takvo da pokretanje sopstvenog biznisa ne iziskuje velika ulaganja i, kao što smo već rekli, frizerski saloni se često otvaraju i lako gase; drugo, otvaranje salona se smatra vrhuncem u karijeri frizera, te ispitanici pokazuju da su ambiciozni u tom pogledu; treće, tržište rada nije blagonaklono prema ovom zanimanju – iako ima puno posla za frizere, uslovi rada za njih u većini slučajeva nisu povoljni, te ne čudi da frizeri imaju veliku želju da rade za sebe, a ne kod poslodavaca koji većinom ne pružaju dobre radne uslove; četvrto, budući da je uzorak ovog istraživanja mali, odnosno nereprezentativan za celu frizersku populaciju, vrlo je moguće da smo samim izborom uzorka zahvatili specifičan segment populacije kvalifikovanih frizera, a to su osobe koje imaju nameru da pokrenu sopstveni biznis – ovo bi značilo da je obuka u neformalnom obrazovanju privlačna u velikoj meri onim kvalifikovanim frizerima koji imaju isti karijerni cilj i koji, možda, mogu sebi da priušte otvaranje frizerskog salona (sama obuka je već veoma skupa za platežnu moć stanovništva u Srbiji); i peto, budući da su ispitanici veoma mladi (prosečna starost ispitanika je 20 godina, a interval je od 18 do 28 godina), možda njihovi karijerni planovi još uvek nisu dospeli u realističniju fazu.

Ispitanici su obrazovanje istakli kao važan deo svog karijernog razvoja, čak polovina ispitanika navodi usavršavanje, odnosno edukaciju, kao jedan od odgovora na pitanja o karijernim planovima. Ove odgovore tumačimo u svetlu profesionalne motivacije, ali i imajući u vidu kontinuirano obrazovanje kao deo kulture frizerskog zanimanja.

U poduzorku koji obuhvata ispitanike koji su već završili obuku u neformalnom obrazovanju, 7 ispitanika (što čini 70% ovog poduzorka) kaže da su

ispunili ciljeve koje su imali pre upisa obuke u neformalnom obrazovanju, a 3 ispitanika (što je 30% ovog poduzorka) kažu da nisu ispunili ciljeve koje su imali pre upisa obuke. Ovaj nalaz vidimo kao potvrdu toga da su ispitanici zadovoljni učinkom koji je obuka u neformalnom obrazovanju dala kada su u pitanju njihove karijere.

Čitav uzorak je davao veoma visoke ocene tvrdnjama u trostepenoj skali „Karijerni ciljevi”. Ovo nam je nedvosmisleno ukazalo na to da ispitanici obuku vide kao višestruko korisnu u profesionalnoj sferi njihovih života. Takođe, iz ovih ocena možemo videti koliko je pragmatičan pristup obrazovanju ovih ispitanika – oni od obrazovanja očekuju da ima direktan pozitivan uticaj na njihove karijere.

Donekle neočekivan rezultat jeste smeštanje tvrdnji iz grupe „napredovanje na radnom mestu” u gornji deo rang liste prosečnih ocena tvrdnji iz skale „Karijerni ciljevi”. Budući da je samo 35% uzorka bilo zaposleno u trenutku ispitivanja, smeštanje tvrdnje iz grupe „pozicioniranje na tržištu rada” u donji deo rang liste nije očekivan. Ovaj nalaz tumačimo kao određeni skepticizam u pogledu mogućnosti da se uopšte nađe dobar ili dobro plaćen posao, odnosno da se puno zarađuje. Neki ispitanici su istakli da u njihovim sredinama svi frizeri malo zarađuju, bez obzira na to koliko su kompetentni ili koju su obuku u neformalnom obrazovanju završili. Dakle, po mišljenju dela ispitanika, tržište rada ne odlikuju dobro plaćeni poslovi, visoke zarade ili obilje poslovnih mogućnosti.

Međutim, zanimljivo je da su ispitanici u drugom poduzorku (oni koji su već završili obuku u neformalnom obrazovanju) dosledno davali više ocene tvrdnjama iz skale, u odnosu na ocene koje je davao prvi poduzorak, što govori o pozitivnom efektu radnog iskustva na percepciju koristi koju imaju od obuke u neformalnom obrazovanju.

Najviše ocenjena jeste tvrdnja „Frizerima koji planiraju da otvore svoj salon obuka može biti korisna u tome”. Ovde se još jednom potvrđuje da ispitanici imaju jasan cilj u karijeri na čijem postizanju rade i putem obrazovanja.

Tvrdnja koja je zauzela drugo mesto u rang listi jeste „Obuka pomaže frizerima da počnu da obavljaju više vrsta usluga u salonu nego što su ranije obavljali”, a treće mesto „Znanje sa obuke pomaže u povećanju obima posla u salonu”. Ovaj nalaz je u direktnoj vezi sa razvojem funkcionalnih kompetencija i govori nam da zadovoljavanje obrazovnih potreba u oblasti funkcionalnih kompetencija treba direktno da doprinese radnoj efikasnosti frizera.

Ocene tvrdnji iz skale „Karijerni ciljevi” visoke su, kako za one tvrdnje koje se odnose na korisnost znanja koje obuka pruža, tako i za tvrdnje koje se odnose na benefite koje donosi diploma.

Naše pretpostavke u vezi sa obrazovnim potrebama ispitanika koje se odnose na karijerne ciljeve su se potvrdile. Svi ispitanici visoko vrednuju efekat

obuke u neformalnom obrazovanju na njihove karijere. Ispitanici su se pokazali veoma pragmatičnim i orijentisanim na cilj – otvaranje frizerskog salona. Iako je prosečna starost uzorka samo 20 godina, profesionalni ciljevi su nesumnjivo najsnažnija motivaciona osnova njihovog učenja, odnosno direktno su zaslužni za artikulaciju obrazovnih potreba.

Obrazovne potrebe, različiti aspekti obuke i institucije i razlozi uključivanja

Obrazovne potrebe iz treće grupe ispitivali smo skalom ranga i intervjuom. Kada je reč o rangiranju, ubedljivo najbolje rangirana stavka iz ove grupe potreba jeste „način sprovođenja obuke”. Ova stavka je u sebe uključila odnos teorijskog i praktičnog dela obuke, način na koji instruktori podučavaju učenike, sadržaj koji se uči tokom obuke, veštine koje se stiču, testiranje znanja, tempo napredovanja, trajanje nastave i broj modela. Drugo mesto je zauzela kompetentnost trenera, odnosno znanje i stručno iskustvo instruktora, a na trećem mestu su modni trendovi.

Prva tri mesta u rangiranju zauzeli su aspekti obuke i institucije, a potom se smenjuju razlozi uključivanja i aspekti obuke i institucije.

Iz rang liste prosečnih vrednosti dobijenih rangiranjem razloga uključivanja i aspekata obuke i institucije vidimo da su ispitanicima najvažniji oni aspekti obuke i institucije koji su odgovorni za sticanje znanja i veština, odnosno razvoj kompetencija. Drugim rečima, ispitanicima je kvalitet obučavanja bio na prvom mestu prilikom donošenja odluke da upišu obuku u neformalnom obrazovanju.

Visoka rangiranost modnih trendova može se tumačiti u sklopu sa „inoviranjem znanja” i „podizanjem kompetencija na viši nivo”; ove obrazovne potrebe reflektuju anticipirane zahteve realnih radnih situacija, pa se njihovim zadovoljavanjem formira aktuelno i isplativo znanje i veštine frizera.

Uslovi u kojima se obuka odvija zauzeli su tek 6. mesto rang liste prosečnih vrednosti dobijenih rangiranjem razloga uključivanja i aspekata obuke i institucije. Ovaj nalaz nam govori da su ispitanicima važniji oni aspekti obuke i institucije koji su direktno povezani sa procesom prenošenja znanja i veštine.

Imidž ustanove je takođe zauzeo nisko mesto na rang listi, što takođe tumačimo primarnim interesom ispitanika da im obuka osigura znanja i veštine. Međutim, iako je imidž tako nisko rangiran, kroz odgovore ispitanika na pitanja u intervjuu vidi se da su oni obuku ove ustanove upisali upravo zahvaljujući pozitivnoj slici koju ustanova neformalnog obrazovanja ima među frizerima.

Iscrpnija analiza odgovora ispitanika na pitanja u vezi sa razlozima uključivanja i aspektima obuke i institucije daje nam nešto drugačiju sliku nego rezultati

skale ranga. Iz frekvencija ključnih reči u odgovorima ispitanika, možemo videti da su, osim rekvalifikacije („da li si imao veću pauzu u bavljenju frizerskim poslom”), svi ostali navedeni razlozi uključivanja i aspekti obuke/institucije važni ispitanicima.

I pored prisutne tendencije davanja pozitivnih odgovora na pitanja u intervjuu, odgovori ispitanika nam nedvosmisleno ukazuju na veoma elaboriranu motivacionu osnovu učenja, odnosno razloge uključivanja u neformalno obrazovanje. Čini se da većina ispitanika temeljno procenjuje kako valjanost sopstvenih razloga za uključivanje u neformalno obrazovanje, tako i sve aspekte obuke i institucije i način na koji ti aspekti doprinose njihovom obrazovanju (odnosno razvoju njihove kompetentnosti), i njihovim karijernim ciljevima.

Sažeta analiza odgovora koje su ispitanici dali tokom intervjuja dovodi nas, između ostalog, do sledećih podataka. Ukupno 13 ispitanika (65% uzorka) odgovorilo je da su im uslovi u kojima se obuka odvija u izvesnoj meri važni (7 odgovora je bilo „veoma važno”, 3 odgovora „dosta važno” i 3 odgovora „važno”). Javili su se različiti odgovori koji opisuju kakav prostor u kome se odvija obuka treba da bude, ali i 5 odgovora koji su precizirali potrebu za radnim mestom za svakog učenika.

Na pitanje o važnosti načina na koji se sprovodi obuka (odnos teorijskog i praktičnog dela obuke, način na koji instruktori podučavaju učenike, sadržaj koji se uči, veštine koje se vežbaju, testiranje znanja, tempo kojim se napreduje, trajanje nastave, broj modela) dobili smo najveći broj različitih odgovora, odnosno precizirajućih odgovora. Čak je 75% ispitanika izjavilo da je način sprovođenja obuke „mnogo važan”, a još 15% ispitanika je reklo da je ovaj aspekt „važan”, odnosno „dosta važan”. Ispitanici su istakli gotovo sve komponente načina na koji se vrši obučavanje: broj modela, veštine i znanje, ponašanje instruktora, način podučavanja („kako instruktori objašnjavaju”), tempo napredovanja, zastupljenost praktičnog rada („najbitnija je praksa”), trajanje nastave. Tri ispitanice su se u odgovoru na ovo pitanje pozvale na svoja iskustva iz srednje škole i istakle da im obuka u neformalnom obrazovanju pruža to što im formalno obrazovanje nije pružilo („Izašla sam iz srednje škole da ništa nisam naučila”, „Ništa od toga nisam dobila u srednjoj školi”, „To nismo imali u srednjoj školi”).

Znanja i stručno iskustvo instruktora je kao aspekt obuke/institucije ocenjen kao veoma važan, odnosno dosta važan i važan. Ispitanici su isticali da je potrebno da instruktori umeju i da „prenesu znanje”, pored toga što je potrebno da budu „dobri frizeri”, odnosno „da znaju da rade”.

Govoreći o važnosti da se nauče neke nove tehnike i upoznaju novi preparati, većina ispitanika je spominjala nepotpuno ili zastarelo znanje koje su dobili tokom formalnog obrazovanja. Čini se da ispitanici u ovom slučaju nisu mogli

da se usredsrede na tehnološki napredak jer u većini slučajeva nisu savladali ni osnove zanimanja. Takođe, iz odgovora se vidi da u velikom broja salona u koje idu na praksu, a ne samo tokom praktične nastave u srednjim školama, ispitanici nisu bili adekvatno upoznati sa frizerskim preparatima i alatima.

Ispitanici su u većini slučajeva kao „važno”, „dosta važno” i „mnogo važno” procenili učenje modernih frizura, šišanja i koloringa tokom obuke. Važnost je u ovom slučaju nužna „radi posla”, odnosno da bi stekli, pridobili mušterije: „Nema posla, nema ‘leba od starijih frizura”, „U srednjoj školi se praktično ni ne uče te moderne frizure, a to je u stvari posao koji ću da radim”.

Da ovladaju stilom koji se neguje u salonima Šobota za 14 ispitanika (60%) uzorka bilo je „važno” i „veoma važno”, odnosno „dosta važno”. Međutim, u odgovorima na ovo pitanje javlja se i suprotna tendencija, odnosno „nije važno”. Nekim ispitanicima je proučavanje stila rada u ovoj ustanovi važno kako bi umeli da razviju svoj stil, dok su drugi izjavljivali da žele da uče od uspešnih frizera, odnosno frizera koji su „mnogo prošli i videli, putovali”.

Pitanje: „Da li si znao da radiš frizerski posao i pre dolaska na Akademiju Šobota?” od posebnog je značaja jer nam razrešava dilemu da li kvalifikovani frizeri obuku u neformalnom obrazovanju vide kao osposobljavanje za rad ili kao usavršavanje. Četvrtina, odnosno 25% ispitanika, izjavilo je da nisu umeli da rade frizerski posao pre upisa obuke u neformalnom obrazovanju. Delimično ili slabo je frizerski posao znalo da radi 35% ispitanika. Preostalih 40% ispitanika izjavilo je da je znalo da radi frizerski posao pre upisa obuke u neformalnom obrazovanju. Među njima je bilo onih koji su takođe izjavili „ne tako dobro kao danas” ili su rekli da nisu znali „pravilno”, ali su, ipak, bili osposobljeni za rad: „Nisam znala dobro, ali znala sam... Sve to nije bilo tehnički ispravno, sve smo mi to radili, ne znajući ni kako ni zašto”; „Ne kao sada, ali znala sam...”. Kada se detaljnije pogledaju odgovori ispitanika, vidi se da među njima onih koji su već stekli značajno radno iskustvo, ali samo kao muški ili samo kao ženski frizeri. Ti ispitanici su zapravo upisali obuku da bi se dokvalifikovali, odnosno da bi naučili i posao ženskog odnosno muškog frizera. Polovina ispitanika obuku u neformalnom obrazovanju doživljava kao usavršavanje.

Odgovori na pitanje o pravljenju veće pauze u bavljenju frizerskim poslom posle završetka srednje škole a pre upisa obuke pokazali su nam da rekvalifikacija, odnosno ponovna kvalifikacija zbog dužeg vremena tokom koga se frizer nije bavio svojim poslom, nije zastupljen razlog upisivanja obuke.

Većina ispitanika (njih 80%) odgovorila je da su devetomesečnu obuku u neformalnom obrazovanju smatrali nekom vrstom radnog iskustva, dok je 20% ispitanika reklo da je za njih obuka pre svega učenje. Objašnjenje tako visokog procenta ispitanika koji smatraju obuku u neformalnom obrazovanju nekom vr-

stom radnog iskustva daje nam praktična orijentacija ove obuke – daleko veći deo obuke je samostalan rad na modelima, što i sami ispitanici ističu: „Non-stop radiš na modelima”, „Puno se radi”. S druge strane, neki ispitanici uočavaju jasnu razliku između pravog radnog iskustva i obuke: „Mislim da je ovo učenje, jer kad gledam sebe, ja sporo radim”; „Više sam to shvatala kao učenje, jer ako pogrešiš, ima nekog ko će to ispraviti”.

Iako je imidž ustanove u rang listi razloga upisivanja i aspekata institucije i obuke zauzeo deveto mesto, iz detaljnih odgovora na pitanje o imidžu saznali smo da je pojedinim ispitanicima bilo od izuzetne važnosti da dobiju interni sertifikat ustanove neformalnog obrazovanja, i da je to prvenstveni razlog zašto su izabrali devetomesečnu osnovnu obuku, a ne neki od kraćih kurseva usavršavanja: „Važnija je ova diploma od obične” (pod „običnom” diplomom se misli na diplomu srednje frizerske škole na Dušanovcu). Imidž ustanove je takođe dovođen u vezu sa garancijom „kvaliteta” obuke.

Intervjuisanjem ispitanika došli smo do nalaza koji većim delom potvrđuju naše početne pretpostavke. Ispitanici visoko vrednuju način na koji se vrši obuka u ustanovi neformalnog obrazovanja, kao i kompetentnost trenera. Međutim, uslovi u kojima se odvija obuka nisu postigli visok rezultat na rang listi aspekata obuke i institucije i razloga uključivanja, koji smo očekivali. Takođe smo saznali da polovina ispitanika doživljava obuku u neformalnom obrazovanju kao usavršavanje, a da svega 40% ispitanika smatra da je znalo da radi frizerski posao pre upisa obuke u neformalnom obrazovanju.

Zaključna razmatranja

U istraživanju obrazovnih potreba kvalifikovanih frizera koji su polaznici programa osposobljavanja za isto zanimanje u neformalnom obrazovanju gotovo su u potpunosti potvrđene istraživačke hipoteze. Kvalifikovani frizeri se putem neformalnog obrazovanja osposobljavaju za rad, ostvaruju svoje karijerne ciljeve i zadovoljavaju glavne i specifične obrazovne potrebe.

Ispitivanjem smo utvrdili da su obrazovne potrebe iz sve tri grupe veoma izražene i da reflektuju odnos formalnog obrazovanja, neformalnog obrazovanja i kretanja na tržištu rada.

Osim opšteg zaključka, rezultati istraživanja doneli su nam i druge važne nalaze:

1. Obrazovne potrebe su najizraženije u onim oblastima osposobljenosti za rad koje zahtevaju uvežbavanje tokom dužeg perioda, veliki broj ponavljanja i samostalan rad. Drugim rečima, složene kompetenci-

je su kod ispitanika slabo razvijane u formalnom obrazovanju. Ovaj podatak nam govori da formalno obrazovanje u značajnoj meri priprema frizere za posao pomoćnog frizerskog radnika, a ne za posao kvalifikovanog frizera, koji zahteva samostalnost u radu i razvijenost velikog broja složenih kompetencija. Ovaj podatak ukazuje i na to da tokom prakse u frizerskim salonima ispitanici nisu razvijali složenije već samo jednostavnije kompetencije – možemo reći da je obučavanje na radnom mestu usmereno na potrebe poslodavaca, što direktno ugrožava interese učenika (Smith et al., prema: Maxwell, Cooper and Biggs, 2000, str. 7).

2. Ispitanici su kao slabo procenili svoje samopouzdanje u radu. Ova dispozicija je od posebne važnosti jer predstavlja komponentu kompetencije (Reischmann, 2000). Za samopouzdanje važi isto što i za složenije kompetencije – potrebni su vreme, posvećenost i znatan broj uspešnih ponavljanja da bi se steklo.
3. Podela na obrazovne profile „muški frizer” i „ženski frizer” ne odražava potrebe učesnika u stručnom obrazovanju i usavršavanju, kao ni potrebe tržišta rada (Mazić, 2002, str. 429). Ova podela je uzrok niskim ocenama posedovanog nivoa kompetentnosti u rezultatima istraživanja, posebno nivoa kompetentnosti za „muško šišanje”.
4. Ukupna kompetentnost ispitanika je na niskom nivou. Samo 40% ispitanika tvrdi da je znalo da radi frizerski posao i pre upisa „Akademije Šobota”, a čak je i među tim ispitanicima bilo onih koji su isticali da su znali kako-tako, ili da su imali nepotpuno ili tehnički čak pogrešno znanje.
5. Obrazovne potrebe ispitanika ne samo da su veoma izražene, već su i veoma elaborirane. Pre svega, ispitanici uče da bi ostvarili određene koristi od obrazovanja, odnosno da bi ispunili svoje karijerne ciljeve. Međutim, profesionalna korist koju ispitanici imaju od obuke u neformalnom obrazovanju je mnogostruka, odnosi se i na pozicioniranje na tržištu rada, i na poboljšanje radnog učinka, kao i na glavni cilj ispitanika, što je pokretanje sopstvenog biznisa.
6. Obrazovne potrebe ispitanika jasno odražavaju dešavanja i promene na tržištu rada i u frizerskom poslu (unisex frizeri, otpočinjanje sopstvenog biznisa).

7. Veliki broj ispitanika proveo je znatno duže vreme na praksi u frizerskom salonu od vremena koje je propisano školskim planom. Više ispitanika je izjavilo da su svakodnevno tokom sve tri godine srednjeg školovanja odlazili na praksu u frizerski salon. Oni u tim salonima nisu bili u svojstvu zaposlenog, već u svojstvu učenika. Ove izjave nam ukazuju na čitav jedan svet neregulisanog i „ilegalnog” kooperativnog obrazovanja. Frizerski saloni očigledno iskorišćavaju učenike srednjih škola, verovatno im dajući u zamenu za obavljanje najmanje poželjnih poslova napojnice. Glavni razlog za odluku učenika da se uopšte upuste u takvu vrstu neplaćenog rada jeste njihova želja da što više nauče. Međutim, u većini slučajeva ne postoji nikakva prava obuka na radnom mestu: učenici se obučavaju da obavljaju samo one poslove koji su poslodavcu potrebni, a to su poslovi pomoćnog frizerskog radnika. Tokom dugog vremena provedenog u frizerskim salonima većina ispitanika je odlično usvojila kulturu zanimanja i razvila većinu bazičnih veština.
8. Formiranje kompetencija u srednjem stručnom obrazovanju, kada je reč o frizerima, veoma je neizvesno. Više ispitanika je izjavilo da su „krali zanat”, odnosno pomno posmatrali frizere za koje su besplatno radili mesecima, kako bi na taj način formirali svoje kompetencije, pošto im očigledno nijedan drugi način nije bio na raspolaganju. Više od četvrtine ispitanika je tokom intervjuisanja pomenulo da „ništa nisu naučili u srednjoj školi”. Odnosno, naučnim terminima rečeno, ispitanici su zaista slabo razvili i usvojili one delove osposobljenosti za rad koji zahtevaju samostalan rad, dugo vreme uvežbavanja i veliki broj ponavljanja. Sami ispitanici su svesni i važnosti odnosa trenera prema učenicima, kao i važnosti stručnih znanja, iskustva, posebnih veština i metodičkih znanja instruktora, za formiranje kompetencija, te visoko vrednuju ovaj aspekt obuke u neformalnom obrazovanju.

Rezultati našeg istraživanja podržavaju stanovište onih autora koji govore o opštem nezadovoljstvu ishodima srednjeg stručnog obrazovanja (Hawke, 2000). Tokom formalnog obrazovanja, najviše zahvaljujući dugom vremenu provedenom u frizerskim salonima, naši ispitanici su gotovo u potpunosti usvojili kulturu zanimanja, stekli ljubav prema radu i prema svom poslu, razvili bazične veštine i osobine koje ih čine sposobnim da rade u različitim okruženjima – ove koristi od obučavanja na radnom mestu ističu i drugi autori (Smith and Harris, 2000).

Međutim, bazične veštine i dispozicije koje se razvijaju samostalnim značajnim dugotrajnim radom mnogi naši ispitanici nisu imali prilike da razviju tokom formalnog obrazovanja. Ova činjenica nam ukazuje na postojanje tenzije ili konflikta interesa između poslodavaca koji pružaju obučavanje na radnom mestu – kao deo formalnog obrazovanja – i učenika koji su na obuci, kao i na činjenicu da su mnoga radna mesta zapravo restriktivna okruženja za učenje (Mària i Serrano, 2006; Smith, 2007).

Rezultati istraživanja pokazali su da je karijerno planiranje (i srodni koncepti) ključno za razumevanje obrazovnih potreba ispitanika, odnosno motivacije za učenje, participaciju u obrazovanju i transfer (Cheng and Ho, 2001; Rowold and Schilling, 2006). Takođe, o rezultatima ovog istraživanja možemo govoriti u svetlu „manjka veština” (skill shortage), i to misleći na kvalitativnu razliku (quality gap) između veština koje nezaposleni nude i veština koje poslodavci traže na tržištu rada (Richardson, 2007).

Neformalno obrazovanje odraslih, u slučaju koji smo istražili, vrši funkcije osposobljavanja, prekvalifikovanja, dokvalifikovanja, usavršavanja – sve su to oblasti u kojima se, u ovom slučaju, formalno obrazovanje pokazalo disfunkcionalnim. Naši ispitanici su stigli do neformalnog obrazovanja najčešće prethodno isprobavši sve ostale mogućnosti da nauče da rade svoj posao.

Reference

- ARANDARENKO, M. (2007). *Transition from Education to Work – Serbia Country Report*, ETF Working document.
- CHEETHAM, G. AND CHIVERS G. (1996). Towards a holistic model of professional competence, *Journal of European Industrial Training*, 20/5, 20–30.
- CHENG, E.W.L. AND HO, D. C. K. (2001). The influence of job and career attitudes on learning motivation and transfer, *Career Development International*, 6(1), 20–27.
- CO-OPERATIVE EDUCATION. (2007). *FinAid Newsletter*. Retrieved from <http://finaid.org/>
- DOCKERY, A. M., KOSHY, P. AND STROMBACK, T. (2005). *From school to work: The role of traineeships*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- ELLSTRÖM, P. E. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification, *Journal of European Industrial Training*, 21(6/7), 266–273.
- EUROPEAN TRAINING FOUNDATION. (2003). *Core and Entrepreneurial Skills in Vocational Education and Training – From Concept and Theory to Practical Application*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- GIBBONS-WOOD, D. & LANGE, T. (2000). Developing Core Skills – Lessons from Germany and Sweden, *Education + Training*, 42(1), 24–32.
- HAWKE, G. (2000). *Implications for VocED of Changing Work Arrangements*. Columbus: National Dissemination Center for Career and Technical Education.

- KULIĆ, R. I DESPOTOVIĆ, M. (2001). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- MAKSIMOVIĆ, I., ŠEĆIBOVIĆ, R. I DESPOTOVIĆ, M. (2002). Analiza stanja u srednjem stručnom obrazovanju. U: *Reforma srednjeg stručnog obrazovanja: od razgovora ka realizaciji* (11-34). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- MANSFIELD, B. (2001). *Linking Vocational Education and Training Standards and Employment Requirements: An International Manual*. Harrogate: PRIME Research and Development.
- MÀRIA I SERRANO, J. F. (2006). Traineeship as vocational training in Catalonia: between the law, the actors and the market, *European Journal of Vocational Training*, No 38, 39-48.
- MAXWELL, G., COOPER, M. & BIGGS, N. (2000). *How People Choose Vocational Education and Training Programs: Social, Educational and Personal Influences on Aspiration*. Leabrook: National Centre for Vocational Education Research.
- MAZIĆ, S. (2002). Delatnost ličnih usluga – Analiza stanja i predlog promena. U: *Reforma srednjeg stručnog obrazovanja: od razgovora ka realizaciji* (413-433). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- ONSTENK, J. & BLOKHUIS, F. (2007). Apprenticeship in The Netherlands: Connecting School- and Work-based Learning, *Education + Training*, 49(6), 489-499.
- PEJATOVIĆ, A. (2007). Centri za kontinuirano obrazovanje odraslih – bliski susret obrazovanja i rada. U: Š. Alibabić i A. Pejatović (red.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (347-357). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- PEJATOVIĆ, A. (1994). *Vrednosne orijentacije i obrazovne potrebe odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- REISCHMANN, J. (2000). Kako podučavati 'kompetenciju'. U: U. Gartenschlaeger i H. Hinzen (ur), *Perspektive i trendovi obrazovanja odraslih u Evropi* (125-132). Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.
- RICHARDSON, S. (2007). *What is a Skill Shortage?* Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- ROWOLD, J. & SCHILLING, J. (2006). Career-related Continuous Learning: Longitudinal predictive Power of Employees' Job and Career Attitudes, *Career Development International*, 11(6), 489-503.
- SMITH, E. (2007). Australian employers' strategies to improve the quality of apprentices, *Education + Training*, 49(6), 459-473.
- SMITH, E. AND GREEN, A. (2005). *How Workplace Experiences While at School Affect Career Pathways*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- SMITH, E. & HARRIS, R. (2000). *Work Placements in Vocational Education and Training Courses: Evidence from the Cross-Sectoral Literature*. Leabrook: National Centre for Vocational Education Research.
- YIN, R.K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

Ljiljana Jovanović⁴, Aleksandra Pejatović⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Training for entering the occupation – A case study –

Abstract: The idea to study training for hairdressers as an occupation has resulted from the observed tendency where hairdressers who have already obtained a diploma in the formal education system often enter again the basic training course for hairdressers in an institution of non-formal education. We have tried to examine the reasons for this 'extended' training through the concept of educational needs. Needs have been divided into three groups: those related to the capacity to work, articulated career goals and the needs related to the reasons for inclusion and assessment of the characteristics of the institution organising the training. Data indicate that our interviewees feel competent to do the job in accordance with the requirements of the market only when they have completed formal education, continued to practice in the workplace beyond the regular practice timetable and completed the course for hairdressers in non-formal education. Broadly speaking, the data point to the necessity of cooperation between social partners in the area of vocational education of adults.

Key words: training, educational needs, competences, career planning, on-the-job training

⁴ Ljiljana Jovanović is graduate student of the Faculty of Philosophy, The Department for Pedagogy and Andragogy.

⁵ Aleksandra Pejatović, Ph.D. is associate professor at the Faculty of Philosophy, The Department for Pedagogy and Andragogy, Head of the Institute for Pedagogy and Andragogy and expert in numerous national and international projects.

DOKUMENTI

CONFINTEA VI, Pripremna konferencija, UIL/2009/ME/H/4
3 -6. decembar 2008, Budimpešta, Mađarska

Panevropska deklaracija o učenju odraslih za jednakost i inkluziju u kontekstu mobilnosti i konkurencije

1. Mi, predstavnici 33 zemlje *UNESCO Panevropskog regiona*¹ na ovoj pripreмноj konferenciji za CONFINTEA VI, obavezujemo se da ćemo podržati učenje i obrazovanje kao jedan od prioriteta za sve odrasle u tom Regionu. Sreli smo se ovde u vreme ekonomske krize u Regionu i svetu, a u kontekstu postojećih konflikata, ubrzanih demokratskih promena i promena u životnoj sredini. Ponoно potvrđujemo značaj učenja odraslih u osnaživanju ljudi da se nose sa ekonomskim i socijalnim promenama, da aktivno učestvuju u civilnom društvu, da neguju kulturne promene i obogaćuju svoje živote.

Primetno je da se mnoge zemlje Regiona sve više fokusiraju na stručno obrazovanje u cilju zapošljivosti, kao i na razvoj veština neophodnih za rad, pa se postavlja pitanje koliko trenutna kriza poziva na promenu ovog trenda. Mi verujemo da je u ovom trenutku učenje odraslih važnije nego ikada i da dobija sve veću ulogu u pružanju podrške ljudima da zarade za život, ali i za poboljšanje kvaliteta života.

Opšti kontekst

2. Sa milijardu i 164 miliona stanovnika, ovaj region se veoma razlikuje geografski, ekonomski, politički, društveno, etnički i kulturološki. Demografska struktura se menja, opšta populacija se smanjuje i stari, u najvećem delu Regiona različitosti su sve veće, sa posledicama po ekonomiju, društvo, kulturu i politiku.

¹ Severna Amerika, Evropa i Izrael (prim.prev.)

U zoni EU-27, deo populacije koji ima 65 i više godina će se povećati sa 84,6 miliona (17.1%) u 2008. godini na 151.5 miliona (30%) u 2060. godini.

3. U 2006. godini skoro dva miliona novih imigranata se uselilo u EU, dok je 20% današnjih Kanađana i 13% Amerikanaca rođeno na stranom tlu.

4. Trenutna stopa nezaposlenosti u EU iznosi 7.1%, a u SAD 6.5%. Gotovo trećina radne snage u Istočnoj Evropi ima samo niže srednjoškolsko obrazovanje, a u 2008. godini bilo je skoro sedam miliona onih koji su napustili školu pre vremena. U Americi 21% odrasle populacije ne poseduje srednjoškolsku diplomu/sertifikat ili nije uopšte pohađalo školu, dok je u Kanadi 60% odraslih između 25 i 64 godine završilo neki oblik srednjoškolskog obrazovanja. Pismenost i ključne kompetencije su i dalje izazov u mnogim delovima Regiona. U ovom kontekstu je važno napomenuti da će do 2020. godine u EU biti neophodno visoko obrazovanje za 31.5% poslova, a više obrazovanje za 50% radnih mesta i da je ovo konstantan trend u Regionu. Kada se uzme u obzir polna struktura, činjenica da su obrazovna postignuća žena generalno viša nego kod muškaraca ne menja situaciju, jer je u mnogim delovima Regiona stopa zaposlenosti žena manja i one i dalje zarađuju manje od muškaraca.

Posledice po obrazovanje i učenje odraslih

5. Obrazovanje i učenje odraslih ima ključnu ulogu u odgovoru na ekonomske, socijalne, kulturne, političke i obrazovne izazove. Od poslednje konferencije CONFINTEA V značajno se povećao broj „frontova“ na kojima se treba boriti. EU i OECD prepoznaju centralnu ulogu doživotnog učenja. Svest o ključnoj ulozi obrazovanja i učenja odraslih povećala se u većini zemalja, a 17 od 27 zemalja EU su usvojile sveobuhvatne strategije doživotnog učenja kao odgovor na Lisabonsku strategiju. Politika obrazovanja i učenja odraslih postoji gotovo u svakoj zemlji u Regionu. Imajući u vidu pokazatelje za Evropu, stopa participacije odraslih se povećala sa 7.1% u 2000. na 9.7% u 2007. godini. U SAD, gotovo 50% odraslih starijih od 16 godina učestvovalo je u nekom obliku obrazovanja i učenja odraslih u 2001. godini. Ministarstvo prosvete Kanade objavilo je jasnu viziju o učenju u aprilu 2008. godine, kako bi se izašlo u susret obrazovnim potrebama i željama Kanađana. Vizija *Learn Canada 2020* predstavlja priliku za kvalitetno doživotno učenje svih Kanađana.

6. Između ostalog, obrazovanje i učenje odraslih ima značajan uticaj na aspekte socijalne politike u oblasti zdravstva, pravosuđa i civilnog angažmana. Učenici, praktičari i drugi akteri u oblasti socijalne politike i socijalnih pokreta pružaju doprinos u ostvarivanju tog uticaja, često kroz kreativne i inovativne for-

me koje uključuju npr. zajednice i regione koje uče, festivale učenja ili planove za razvoj zaposlenih. Pružanje sistematske podrške ovom razvoju je izazov.

7. Postojeći okvir, a samim tim i kapacitet obrazovanja i učenja odraslih da pruži odgovor na izazove koji su pomenuti, varira kroz ceo Region. U većini zemalja taj odgovor je pre svega: stručno obrazovanje i obuka u cilju razvoja i konkurentnosti. Međutim, opšti zaključak ove konferencije je da postoji potreba za integrisanim pristupom koji će uzeti u obzir ekonomski razvoj, socijalnu koheziju, jednakost i raznolikost, demokratsko građanstvo, održivi razvoj, razvoj zajednice i lični razvoj.

Preporuke

8. Četrdeset osma UNESCO međunarodna konferencija o obrazovanju (ICE) u novembru 2008. godine ponovo se pozvala na član 26. *Deklaracije o ljudskim pravima* Ujedinjenih nacija, koji nalaže da svaka osoba ima pravo na obrazovanje. Mi se slažemo sa zaključkom ove konferencije da je inkluzivno obrazovanje osnova za postizanje ljudskog, socijalnog i ekonomskog razvoja.

9. Postoji potreba da *Panevropski region* prepozna svoju odgovornost i da reaguje kao partner u razvoju obrazovanja i učenja odraslih u ostalom delu sveta. Ističemo značaj partnerstva između severa i juga, jer to partnerstvo može omogućiti zajedničko učenje i pomoć koja se može usmeriti na postizanje ciljeva *Obrazovanja za sve* i prepoznavanje značaja obrazovanja i učenja odraslih u dostizanju *Milenijumskih ciljeva*.

10. Preporuka je da politički okvir:

- uključi formalne, neformalne i informalne oblike obrazovanja i učenja odraslih,
- uzme u obzir lične, socijalne, zdravstvene, ekonomske, kulturne i međugeneracijske dobiti od učenja odraslih,
- uključi programe koji su zasnovani na potrebama onih koji uče i učini ih pristupačnijim kroz adekvatne sadržaje i podršku,
- bude razvijen i implementiran kroz horizontalni, koordinisani i inkluzivni pristup.

11. Pitanje upravljanja mora se rešavati s obzirom na lokalni, regionalni i nacionalni okvir, strukturu i partnerstvo, uključujući državne vlasti, socijalne partnere i civilno društvo, što je neophodno za razvoj, koordinaciju, finansiranje, pružanje usluga, upravljanje kvalitetom i praćenje obrazovanja i učenja odraslih. Posebno se mora promovisati i podržavati uključivanje građanskog

društva u razvoj i implementaciju politika, kao i veće učešće u upravljanju. U tom kontekstu, udruženja učenika/polaznika, zajednice koje uče i regioni koji uče imaju pozitivnu ulogu u uspostavljanju, planiranju, pružanju i podršci inicijativama obrazovanja i učenja.

12. Obrazovanje i učenje odraslih je ključno za ostvarenje državnih i privatnih interesa, a velike javne investicije su ključ za razvoj obrazovanja i učenja odraslih. U mnogim zemljama ne finansira se dovoljno stručno obrazovanje, a naročito je loše finansiranje opšteg obrazovanja.

13. Finansiranje treba da uključi državne izvore, uz podršku sa nacionalnog, regionalnog i lokalnog nivoa, kao i doprinos pojedinaca i raznih aktera iz privatnog sektora. Marginalnim grupama potrebna je posebna finansijska pomoć. Blagovremeno i efikasno investiranje u obrazovanje i učenje odraslih moglo bi sprečiti veće društvene troškove koje stvaraju nezaposlenost ili marginalizacija.

14. Neophodno je uspostaviti nove mehanizme finansiranja kako bi se stimulisalo učešće pojedinaca i grupa i povećale investicije preduzeća.

15. Zemlje treba da poboljšaju pristup obrazovanju i učenju odraslih. Nizak nivo participacije u obrazovanju i učenju odraslih, posebno onih socio-ekonomskih grupa koje bi imale najviše koristi od daljeg učenja, zabrinjavajući je. Preporučujemo pristup i učešće u obrazovanju i učenju odraslih na bazi jednakosti, zatim podršku i promociju obrazovanja i učenja odraslih kroz konkretne mere, usmerene posebno na one odrasle koji bi inače retko učestvovali, kao što su npr. nedelje celoživotnog učenja i festivali obrazovanja odraslih. Kao rezultat, opšte učešće će se povećati. Ovo podrazumeva povećanje kvaliteta i punog opsega usluga obrazovanja i učenja odraslih, razvoj sistema vođenja i poboljšanje ključnih kompetencija koje su neophodne kako bi se odgovorilo na individualne, socijalne i ekonomske promene, kao i polne i socijalne nejednakosti, čime bi se doprinelo većoj socijalnoj pravdi i dinamici civilnog društva. Institucije visokog obrazovanja treba uspešnije da odgovaraju na povećanu tražnju za višim nivoom kvalifikacija.

16. Prepoznamo ključni značaj pismenosti, poznavanja jezika, računanja, posedovanja socijalnih, ICT i VET kompetencija kao deo strategija doživotnog učenja u Panevropskom regionu i drugim regionima sveta, a u svetlu novih, povećanih zahteva za ovim kompetencijama preporučujemo da se posebna pažnja obrati na:

- a. podršku ljudima koji moraju da održe i poboljšaju svoju pismenost, poznavanje jezika, računanje i ICT kompetencije kao ključ za lično osnaživanje, inkluziju i ekonomsku dobrobit,
- b. kontinuirano sticanje i održavanje kompetencije pismenosti u domenima zdravlja, rada, u socijalnom i ličnom kontekstu,

- c. međugeneracijski uticaj i dobiti od porodične pismenosti,
- d. neophodnost da učenje odraslih i obrazovni programi teže ostvarenju ciljeva *Obrazovanja za sve* i ciljeva UN *Dekade pismenosti*, koji predstavljaju međunarodnu platformu za poboljšanje akcija u oblasti opismenjavanja.

17. Imajući u vidu raznolikost strukture i mogućnosti obrazovanja i učenja odraslih u razvoju Regiona, predlažemo da UNESCO napravi tabelu indikatora participacije i napretka na svom web portalu, kako bi mnoge zemlje mogle da prate i evaluiraju promene tokom vremena i podele dobra iskustva sa ostalim zemljama. Korisno bi bilo da ovi indikatori uključuje:

- stopu participacije u obrazovanju i učenju odraslih, posebno poželjnu stopu povećanja participacije kod marginalnih grupa,
- adekvatne mere za one odrasle kojima je potrebno dodatno opismenjavanje, učenje jezika, računanje i ICT veštine i kompetencije i
- adekvatne mere kojima se može izaći u susret želji svake odrasle osobe da unapredi svoje veštine, kompetencije i/ili kvalifikacije neophodne za rad.

18. Ishodi učenja treba da budu prepoznati i priznati - gde god, kad god i kako god da su postignuti. Ovo treba uraditi u okviru konteksta koherentnih podnacionalnih i/ili nacionalnih sistema u Regionu. Pozivamo UNESCO da podrži inicijative u ovoj oblasti.

19. Potrebno je razvijati politiku, strukture i mere osiguranja kvaliteta učenja. Kada god je izvodljivo treba razvijati profil kompetencija za nastavnike u oblasti obrazovanja i učenja odraslih i sistemski pristupati njihovom bazičnom pripremanju i stručnom usavršavanju. Ključnu ulogu u tome ima visoko obrazovanje, kao i drugi provajderi obrazovnih usluga.

20. Obrazovanje i učenje odraslih je legitimna i veoma važna oblast istraživanja. Predlažemo više investicija u istraživanje i evaluaciju obrazovanja i učenja odraslih u cilju poboljšanja njegovog kvaliteta i promocije politike koja se zasniva na adekvatnim informacijama. Potrebno je razviti sveobuhvatne sisteme prikupljanja podataka u cilju ukazivanja na koristi od participacije u obrazovanju i učenju odraslih, kao i zbog značajnog povećanja njegove uporedljivosti i vidljivosti za šire interesne grupe. Postoji jasna potreba za razvojem istraživačkih struktura, jakih mehanizama za sprovođenje istraživanja i diseminaciju rezultata, kao i za većim korišćenjem rezultata istraživanja u razvoju i implementaciji politika, u cilju poboljšanja istraživanja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih, diseminacije i primene rezultata.

21. **Predlažemo da UNESCO podstakne zemlje članice** da uključe predstavnike nevladinog sektora, građanskog društva, poslodavaca, privatnih provajdera obrazovanja i same polaznike u svoje delegacije za konferenciju CONFINTEA VI.

Nastavak aktivnosti posle CONFINTEA VI

Neophodan je razvoj i implementacija mehanizama redovnog praćenja kako bi se realizovale preporuke koje su date na ovoj konferenciji. Stoga se odlučno zalazemo za sledeće:

- Da države članice uspostave mehanizme redovnog praćenja ostvarivanja datih preporuka na nacionalnom nivou;
- Da se države članice obavežu da će pratiti napredovanje u realizaciji dogovorenog i da će pripremiti CONFINTEA VI srednjoročni pregled, koji se vremenski podudara sa dostizanjem ciljeva *Obrazovanja za sve* i *Milenijumskih razvojnih ciljeva* do 2015. godine;
- Da se kreiraju modeli razmene dobrih iskustava u okviru međunarodne saradnje, preko savetodavnih tela u oblasti obrazovanja i učenja odraslih, uključujući i nevladine organizacije i predstavnike građanskog društva, razne mreže i programe saradnje;
- Da se države članice obavežu da će ohrabriti i podržati dijalog i saradnju između različitih interesnih grupa i aktera u obrazovanju odraslih;
- Da UNESCO, preko UNESCO Instituta za celoživotno učenje, koordinira proces praćenja na globalnom nivou i da periodično meri napredovanje i uspeh u oblasti obrazovanja i učenja odraslih.

Prevod sa engleskog:
Marijana Todorović, Katarina Popović

Hronika, Kritika i Polemika

Međunarodna konferencija „Izgradnja i jačanje ljudskih resursa za održiva društva znanja u Jugoistočnoj Evropi”

Međunarodna konferencija „Izgradnja i jačanje ljudskog kapitala za održiva društva znanja u jugoistočnoj Evropi” održana je 6. i 7. marta 2009. godine u Bukureštu. Cilj konferencije bio je da se promoviše ideja o novoj ulozi ljudskih resursa za razvoj društava znanja u regionu jugoistočne Evrope i za njegovo brže uključivanje u proces evropskih integracija.

Organizator konferencije bila je Radna grupa za izgradnju i jačanje ljudskih resursa u okviru Regionalnog saveta za saradnju (RCC) za jugoistočnu Evropu, uz ERISSEE, Stalnu platformu za istraživanja za zapadni Balkan, Rumunski nacionalni centar za održivi razvoj, Evropsku komisiju, Evropsku fondaciju za obuku (ETF) i Savet Evrope. Konferenciju su podržali Rumunska akademija, rumunsko Ministarstvo za obrazovanje, nauku i omladinu, austrijsko Ministarstvo za obrazovanje, umetnost i kulturu, austrijski KulturKontakt i drugi.

Konferenciju su otvorili Ekaterina Andronesku, ministar za obrazovanje, istraživanje i inovacije Rumunije, i Jonel Haiduk, predsednik Rumunske akademije. Ispred Evropske komisije učesnicima je video-poruku uputio Jan Figel, evropski komesar za obrazovanje, obuku, kulturu i mlade, i Leonard Orban, komesar za multijezičnost, a ispred RCC-a, Mladen Dragašević, rukovodilac Radne grupe.

U radu konferencije učestvovalo je oko 200 delegata, predstavnika evropskih institucija, međunarodnih organizacija i donatora, RCC, predstavnika NVO, ministarstava prosvete, nauke, rada i socijalnih pitanja, eksperata i istraživača, studenata.

Tematski okvir konferencije činila su sledeća pitanja:

- obezbeđivanje podrške u cilju sprečavanja fragmentacije opšteg, stručnog i univerzitetskog obrazovanja i istraživanja i jačanja njihovih zajedničkih tačaka u razvoju ljudskih resursa,
- osmišljavanje delovanja u odnosu na povećanu potrebu za uticajem „trougla” znanja na ekonomski i socijalni razvoj u Jugoistočnoj Evropi,

- informisanje o trendovima i podizanje svesti o značaju podrške i koherentnog delovanja na svim nivoima, naročito na nivou politike obrazovanja, i
- obezbeđivanje saradnje između ključnih aktera u polju razvoja ljudskih resursa u regionu.

Konferencija nije organizovana samo radi ukazivanja na stanje u oblasti obrazovanja, nauke i istraživanja, već i radi sagledavanja napretka u zemljama Jugoistočne Evrope i isticanja prioriteta u cilju uključivanja dodatnih organizacija, razvijanja inovativnih pristupa u regionalnoj saradnji i daljoj integraciji u EU. Ključne teme Konferencije definisane su na sledeći način: 1) Ljudski resursi i regionalni razvoj, 2) Politika razvoja ljudskih resursa zasnovana na istraživačkim dokazima, 3) Jačanje kapaciteta za delovanje u tržišnim i kompetitivnim uslovima, 4) Ljudski resursi i održivi razvoj i 5) Modernizacija stručnog i visokog obrazovanja u Rumuniji kroz Phare projekat: izazovi za ljudske resurse u uslovima promena u društvu.

1. *Ljudski resursi i regionalni razvoj.* Fokus prve tematske grupe jeste implementacija regionalnih inovativnih strategija razvoja ljudskih resursa. Bazično pitanje odnosi se na ključne elemente strategije održivog razvoja na nivou regionalne saradnje.
2. *Politika razvoja ljudskih resursa zasnovana na istraživačkim dokazima.* Središnje pitanje druge tematske grupe jeste obezbeđivanje efikasnosti i jednakosti u obrazovanju i školovanju, odnosno razvijanje „evidence-based” politike istraživanja i razvoja škole budućnosti. Bazično pitanje odnosi se na strategije planiranja u oblasti obrazovanja zasnovane na aktuelnim trendovima i projekcijama razvoja.
3. *Jačanje kapaciteta za delovanje u tržišnim i kompetitivnim uslovima.* Treća tematska grupa otvara pitanje načina da se povećaju efekti investiranja u ljudski kapital u zemljama Jugoistočne Evrope. Pored pitanja podrške inoviranju i povećanju efikasnosti obrazovnog sistema, tematska grupa fokusirana je posebno na izazove tržišta rada u zemljama Jugoistočne Evrope i na unapređivanje instrumenata za jačanje ljudskih resursa.
4. *Ljudski resursi i održivi razvoj.* Četvrta tematska grupa stavlja akcenat na nacionalne strategije razvoja ljudskih resursa i na jačanje holističkog pristupa ljudskim resursima kao ključnom faktoru ekonomskog razvoja.
5. *Modernizacija stručnog i visokog obrazovanja u Rumuniji kroz Phare projekat: izazovi za ljudske resurse u uslovima promena u društvu.* Po-

slednja tematska grupa usmerena je na Rumuniju i ispituje načine artikulacije stručnog i visokog obrazovanja i njihovu relevantnost i dostupnost u kontekstu doživotnog učenja i razvoja ljudskih resursa.

Moderator prve plenarne sesije bila je Madlen Šerban (direktor Nacionalnog centra za razvoj stručnog obrazovanja). Plenarna izlaganja obuhvatila su sledeće teme: *Vrednovanje ljudskih resursa – biznis perspektive*, i *Razumevanje dinamike ljudskih resursa u kontekstu stalnih promena – izazovi za obrazovanje, obuku i istraživanje*.

Moderator druge plenarne sesije, *Razvoj ljudskih resursa – iskustva i izazovi u budućnosti*, bio je Anton Dobart (generalni direktor u Ministarstvu za obrazovanje, nauku i kulturu Austrije). Diskusija je obuhvatila teme: *Inicijative u oblasti reforme obrazovanja u Jugoistočnoj Evropi*, *Istraživačke strategije za zemlje zapadnog Balkana*, *Integracija Zapadnog Balkana u evropski obrazovni prostor – tekući projekti (WBC-INCO.NET i SEE-ERA.NET)*, *Evropske i međunarodne organizacione perspektive*.

Predsedavajući treće plenarne sesije, s temom *Ljudski resursi u uslovima političkih promena*, bila je Ivana Puljiz (direktor Direktorata za međunarodnu saradnju i evropske integracije, Ministarstvo za nauku, obrazovanje i sport, Hrvatska). U okviru paralelnih sesija diskutovalo se u pet tematskih grupa:

1. Prva tematska grupa: *Doprinos ljudskih resursa regionalnom razvoju – prema zajednici koja uči*.
2. Druga tematska grupa: *Politika zasnovana na istraživačkim dokazima – efikasna politika razvijanja ljudskih resursa*.
3. Treća tematska grupa: *Jačanje ljudskih resursa za tržište rada i kompetitivnost*.
4. Četvrta tematska grupa: *Doprinos ljudskih resursa za održivi razvoj*.
5. Peta tematska grupa: *Pozivno i visoko obrazovanje u Rumuniji – Phare projekat: izazovi za izgradnju ljudskih resursa u društvu koje se menja*.

Predsedavajući četvrte plenarne sesije, s temom *Izgradnja ljudskih resursa – perspektive stejkholdera*, bila je Lidija Topić (savetnik u RCC-u, kancelarija u Briselu, a predsedavajući pete plenarne sesije, s temom *Preporuke i dalji pravci delovanja*, bila je Madlen Šerban (rukovodilac Radne grupe za izgradnju i jačanje ljudskih resursa).

Završni izveštaj sa konferencije dala je Tinde Kovač-Cerović (državni sekretar u Ministarstvu prosvete Republike Srbije). Plenarna sopštenja imali su Anton Dobart, Barbara Vejtgruber i Ivana Puljiz (kopredsedavajući Radne grupe za izgradnju ljudskih resursa), Mladen Dragašević (rukovodilac Radne grupe) i

Marian-Jian Marinesku (član delegacije Evropskog parlamenta za odnose sa zemljama Jugoistočne Evrope).

Miomir Despotović

OECD međunarodni program merenja kompetencija odraslih (PIAAC)

Opisujući PIAAC projekat, Angel Guria, generalni sekretar OECD-a kaže: „Znanje i veštine su najvrednije stvari za današnje i buduće generacije. Vlade nastoje da dostignu opštu kompetentnost, povećaju fleksibilnost i osetljivost tržišta rada i reše problem starenja populacije. OECD-ov proboj u oblasti kompetencija odraslih, preko projekta PIAAC, obezbediće nacionalnim vladama jedinstveno i efikasno sredstvo praćenja stanja, u smislu kvantiteta i kvaliteta znanja i veština radne snage. Takođe, jednako važno, obezbediće uvid u odnos društvenog i ekonomskog blagostanja svakog pojedinca i cele nacije i ukazati na to na koji način efikasan obrazovni sistem obezbeđuje veštine potrebne savremenom čoveku i društvu”.

PIAAC je akronim od Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Program međunarodne procene kompetencija odraslih, koji, polazeći od značajnih iskustava PISA studije na školskoj populaciji i velikog međunarodnog odjeka i zainteresovanosti za PISA rezultate, predviđa sličan program procene za populaciju odraslih. Prva testiranja predviđena su za 2011, i to u razvijenim zemljama članicama OECD-a; pripreme, izrada i testiranje metodoloških instrumenata su u toku, a rezultati će biti objavljeni 2013. godine.

Model procene koji predviđa PIAAC obuhvata:

- intervjuisanje odraslih starosti od 16 do 65 godina u njihovim domovima – 5000 ljudi u svakoj pojedinačnoj zemlji,
- procenu njihovih jezičkih i matematičkih veština i njihove sposobnosti da rešavaju probleme u visokotehnološkom okruženju, i
- prikupljanje širokog kruga informacija od onih koji su uključeni u istraživanje, uključujući i primenu znanja i veština na poslu i u drugim kontekstima, kao što su porodica i zajednica.

PIAAC se zasniva i na nekim ranijim međunarodnim istraživanjima kompetencija odraslih (LAMP, IALS), ali ide korak dalje:

- širenjem raspona veština koje se mere,
- uvođenjem samovrednovanja vlastitih veština na poslu, i

- upotrebom kompjutera u administriranju merenja kompetencija odraslih na međunarodnom nivou.

PIAAC je:

- najsveobuhvatnije međunarodno istraživanje kompetencija odraslih koje je ikada preduzeto;
- zasnovan na saradnji između nacionalnih vlada, međunarodnih konzorcijuma različitih organizacija i OECD-a;
- projekat koji se odnosi na merenje veština i kompetencija koje su potrebne svakom pojedincu da bi učestvovao u društvenom životu i u ekonomiji koja stalno napreduje;
- projekat koji će pomoći vladama da bolje razumeju na koji način obrazovni sistem može da podrži razvoj veština i kompetencija odraslih.

Zašto je potrebno merenje veština i kompetencija odraslih? U poslednje dve decenije raste interesovanje nacionalnih vlada za praćenje kompetencija odraslih u cilju sagledavanja stepena u kom je populacija pripremljena za izazove društva koje uči. Praćenje kompetencija odraslih u okviru PIAAC projekta ima značajne prednosti u odnosu na ranije pokušaje jer je zasnovano na ispitivanju kompetencija zaposlenih, budući da školska diploma ne daje precizan uvid u kompetencije, čak ni na dan kada je dobijena. Diplome iz ranijeg perioda još su nepreciznije od današnjih. PIAAC će povećati razumevanje efekata obrazovanja i školskog sistema u pogledu razvijanja osnovnih kognitivnih sposobnosti i ključnih radnih veština i kompetencija. Takođe, kao međunarodno istraživanje, PIAAC obezbeđuje zemljama učesnicama u ovom projektu visokokvalitetan model merenja kompetencija odraslih.

Koje su veštine i kompetencije praćene u ranijim istraživanjima? Sredinom devedesetih godina prošlog veka u okviru Internacionalne studije pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey – IALS) praćena je čitalačka, dokumentacijska i numerička pismenost odraslih u 22 zemlje, a u periodu 2002–2006. godine u okviru projekta Pismenost odraslih i životne veštine (Adult Literacy and Life skills – ALL) praćena je čitalačka, dokumentacijska, matematička pismenost i sposobnost rešavanja problema u 10 zemalja.

Kako su ranija istraživanja dovela do PIAAC? PIAAC je zasnovan na ranijim studijama, ali ima veće ambicije – da na međunarodnom nivou prati kompetencije odraslih definišući ih na netradicionalan način. Postoji potreba da se prikupe preciznije informacije, koje bi bile od veće pomoći nacionalnim vladama da razviju visokokvalifikovanu radnu snagu koja je sposobna da rešava probleme i da se nosi sa kompleksnim informacijama koje su često date u elektronskoj formi, putem kompjutera.

Merenje sposobnosti rešavanja problema i upotrebe veština i kompetencija na radnom mestu PIAAC studiju pomera daleko iznad konvencionalnih merenja pismenosti. Ova dva aspekta će pomoći da se sagleda stepen u kojem su odrasli ovladali bazičnim veštinama i kompetencijama. U isto vreme, PIAAC pažljivije od prethodnih studija prati da li odrasli sa niskim nivoom pismenosti imaju bazične veštine neophodne za efikasno čitanje.

Šta je još novo u PIAAC? PIAAC uključuje veliki broj zemalja, obezbeđuje daleko sveobuhvatniju sliku ljudskih resursa na međunarodnom nivou. Osmišljen je kao istraživanje koje će se ponavljati više puta tokom određenog perioda. Na taj način PIAAC će obezbediti vladama da prate razvoj ljudskih resursa u svojim zemljama.

Ovaj projekat je ambiciozan i u pogledu analitičkih ciljeva: njime se ne mere samo veštine, već se nastoji da se sagleda kako su veštine povezane sa uspešnošću pojedinaca i država. PIAAC takođe nastoji da sagleda kako dobar obrazovni sistem razvija kompetencije i na koji način se on može unaprediti.

Tabela br. 1: Elementi merenja u istraživanjima kompetencija odraslih

International Adult Literacy Survey IALS 1994-1998	Adult Literacy and Life Skills Survey ALL 2002-2006	PIAAC 2011
Čitalačka pismenost	čitalačka pismenost	čitalačka pismenost
Dokumentacijska pismenost	dokumentacijska pismenost	čitalačka pismenost
Matematička pismenost	matematička pismenost	matematička pismenost
	rešavanje problema	rešavanje problema u visokotehnoj sredini

Osnovni elementi PIAAC. U okviru PIAAC biće praćen nivo ključnih kompetencija odraslih u zemljama učesnicama projekta. Projektom će se obezbediti informacije o veštinama i kompetencijama koje odrasli koriste na radnom mestu, u zajednici i u ličnom životu.

Koje se kompetencije prate u okviru PIAAC? Svrha praćenja jeste da se izmere ključne kompetencije odraslih u informacionom dobu. Predmet merenja biće:

1. sposobnost rešavanja problema u visokotehnoj sredini,
2. pismenost,
3. matematička pismenost, i
4. komponente veštine čitanja.

Šta je kompetencija za rešavanje problema u visokotehnološkom društvu? Kompetencija za rešavanje problema u visokotehnološkom društvu jeste sposobnost da se u rešavanju složenih problema i zadataka koristi tehnologija. Ovde nije reč o merenju kompjuterske pismenosti, već o intelektualnoj sposobnosti koja je potrebna u informatičkom dobu – dobu u kome dostupnost informacija igra ključnu ulogu na radnom mestu, kao i kritička evaluacija i upotreba informacija. Da bi se pratila ova sposobnost, naročito je važno ne samo da se mere osnovne veštine, već i da se identifikuju veštine visokog nivoa.

Kako će se meriti kompetencije za rešavanje problema u visokotehnološkom društvu? Prvi zadatak PIAAC odnosi se posebno na praćenje sposobnosti rešavanja problema upotrebom različitih izvora informacija na kompjuteru. Za razliku od drugih načina merenja sposobnosti rešavanja problema, naglasak će biti na merenju sposobnosti prikupljanja, evaluacije i korišćenja informacija. Ovaj zadatak ima različite nivoe složenosti, i kad je reč o intelektualnim zahtevima, i u pogledu potrebnog nivoa kompjuterske pismenosti – neki zadaci će biti lakši u pogledu prvog kriterijuma, a neki teži u pogledu drugog kriterijuma. Posebno će se obratiti pažnja na zadatke koji su zahtevni u oba ova aspekta. Ovi zadaci će omogućiti razlikovanje onih odraslih koji znaju da primene svoje sposobnosti i kompjutersku pismenost u zadacima čije rešavanje zahteva visoku tehnološku pismenost.

Šta je pismenost u PIAAC? Pismenost je sposobnost da se razumeju i koriste informacije iz pisanog teksta u različitim kontekstima da bi se postigli željeni ciljevi i dalji razvoj znanja i sposobnosti. Pismenost je bazičan zahtev za razvoj veština visokog nivoa i za unapređivanje ekonomije i društva. Ranija istraživanja su pokazala da postoji povezanost između nivoa pismenosti i učešća odraslih u društvenom životu i doživotnom učenju.

Kako se meri pismenost? Praćenje veštine čitanja će se velikim delom zasnivati na ranijim međunarodnim istraživanjima. Međutim, polje istraživanja će biti prošireno. Na primer, PIAAC će dati opštu meru pismenosti, ali će, takođe, omogućiti svakoj od zemalja učesnica projekta da prate stepen pismenosti na nacionalnom nivou. PIAAC je zasnovan na ranijim studijama, kao što je ALL, preuzimajući 60% ajtema iz nje, dok je preostalih 40% zadataka potpuno novo i osmišljeno je u cilju proširivanja polja istraživanja na upotrebu teksta datog u elektronskoj formi.

Šta je matematička pismenost u PIAAC? Matematička pismenost je sposobnost da se koriste, primenjuju, interpretiraju i razmenjuju matematičke informacije i ideje. Ona je centralna kompetencija u dobu u kome se ljudi sreću sa povećanim brojem i širim rasponom kvantitativnih i matematičkih informacija u svakodnevnom životu. Matematička sposobnost stoji paralelno sa pismošću i stoga je od velike važnosti da se sagleda njihov međudnos, budući da kod istih ljudi ove dve veštine mogu biti razvijene na različitom nivou.

Kako se meri matematička pismenost? Matematička pismenost se velikim delom zasniva na AAL studiji. Oko 60% ajtema preuzeto je iz nje, dok je preostalih 40% zadataka potpuno novo. Zadaci će pokrivati četiri široka polja: 1) kvantitet i broj, 2) dimenzije i oblici, 3) podaci, verovatnoća i modeli i 4) odnosi i promene.

Šta se podrazumeva pod veštinom čitanja u PIAAC? Da bi efikasno čitao, pojedinac mora da ima razvijene osnovne veštine kao što su prepoznavanje, razumevanje, vokabular i fluentnost – ovo su temelji pismenosti i osnovne veštine. Ranija istraživanja pismenosti odraslih nisu obuhvatala ispitivanje nivoa pismenosti koji je neophodan da bi se pisana informacija primila, razumela i primenila u svakodnevnom životu. Takođe, ranija istraživanja nisu omogućavala da se napravi jasna razlika između onih čije osnovne veštine čitanja nisu razvijene i onih koji su funkcionalno nepismeni i ne razumeju ono što čitaju.

Kako će se meriti veština čitanja? U PIAAC će se pratiti oni koji imaju nizak nivo pismenosti da bi se odredilo do kog su nivoa razvili osnovne veštine čitanja. Svrha nije da se upoređuju države, već da se omogući bolje razumevanje onih koji imaju nizak nivo pismenosti.

Kako će se procenjivati veštine koje se koriste na poslu? Ovaj aspekt predstavlja inovativni deo PIAAC projekta. Odnosi se samo na zaposlene. Koristiće se pristup „zahtevi radnog mesta”, koji podrazumeva da odrasli ispitanici navedu vrste i nivo ključnih veština koje koriste na radnom mestu. Ovo uključuje upotrebu pismenosti i matematičke kompetencije na poslu, kao i poznavanje informacione tehnologije, posedovanje veština komunikacije, prezentacije i grupnog rada. Ispitanici treba da navedu kompetencije koje su im potrebne na poslu, u smislu nivoa i učestalosti njihovog primenjivanja.

Koje će se informacije o uzorku istraživanja prikupljati PIAAC upitnikom? O svim učesnicima u projektu prikupiće se sledeći podaci:

- demografske karakteristike (godine, pol i dr.),
- obrazovni nivo,
- kako koriste pismenost, matematičke kompetencije i kompjutersku pismenost u životu, i
- podaci o radnom mestu i društvenom životu.

Kako će se ove informacije koristiti? Pribavljene informacije će se koristiti da bi se odgovorilo na važna pitanja o odnosu između obrazovanja i razvijanja veština i kompetencija, o tome kako se ovaj odnos manifestuje u različitim podgrupama ukupne populacije i koji faktori mogu da doprinesu ovladavanju potrebnim veštinama i kompetencijama tokom čitavog života, a koji ne. Upitnik je pažljivo

osmišljen u cilju prikupljanja potrebnih podataka. Sakupiće se podaci ne samo o tome koju je školu određeno lice završilo, već i informacije o ličnostima i njihovom iskustvu. Ovi podaci će imati ulogu „kontrolne” varijable da bi bilo moguće sagledavanje sličnosti između ljudi koji su prošli određenu vrstu obrazovanja i učenja.

Proces prikupljanja podataka – praćenje i merenje

Kako će se sprovesti istraživanje? Za metodologiju i implementaciju PIAAC projekta odgovoran je međunarodni konzorcijum relevantnih organizacija iz Severne Amerike i Evrope, predvođen Servisom za testiranje u oblasti obrazovanja iz USA. Ostali partneri ovog konzorcijuma su Westat (USA), cApStAn (Belgija), Centar za istraživanja u obrazovanju i tržištu rada (Univerzitet u Mastrohtu, Holandija) i GESIS-ZUMA Centar za istraživanja, Nemački institut za međunarodna istraživanja obrazovanja (DIPF) i Centar za prikupljanje podataka pri Međunarodnom društvu za evaluaciju obrazovnih postignuća (IEA, Nemačka). Svaka država učesnica projekta je odgovorna za izbor uzorka, prevođenje instrumenata koji će se koristiti i organizaciju prikupljanja podataka, u saradnji sa Konzorcijumom. Svaka zemlja učesnica postaviće nacionalnog koordinatora koji će nadgledati implementaciju projekta na nacionalnom nivou.

Uzorak ispitanika. Svaka zemlja će imati svoj uzorak ispitanika. Iz svake zemlje u ispitivanje će biti uključeno 5000 odraslih, a zemlje će moći da naprave i veći uzorak da bi dobile detaljnije informacije – npr. na regionalnom nivou ili za neke posebne grupe, kao što su mladi koji tek treba da se zaposle ili oni stariji od 65 godina.

Kako će se realizovati prikupljanje podataka? Prikupljanje podataka obaviće se u domovima ispitanika koji će odgovarati na kompjuteru, a oni koji saopšte da ne znaju da koriste kompjuter moći će da odgovore na pitanja olovkom.

Nova vrsta procene ljudskih resursa

Šta PIAAC donosi? PIAAC nudi zemljama učesnicama projekta moćno sredstvo za praćenje, merenje i upoređivanje kompetencija odraslih. Posebno je osmišljen da obezbedi podatke koji će omogućiti da se osmisli efikasna politika obrazovanja. Prikupljeni podaci će:

- *Pokazati faktore koji su povezani sa kompetencijama odraslih.* PIAAC će omogućiti ispitivanje odnosa između intelektualnih veština i širokog raspona varijabli, kao što su demografske karakteristike, školovanje, uspeh na poslu, upotreba veština i kompetencija na poslu i šire. PIAAC

će naročito unaprediti razumevanje odnosa tržišta rada i obrazovanja – mereći direktno ulogu kompetencija na poslu pokazaće u kom stepenu pojedinci zaista koriste veštine i kompetencije na radnom mestu. Takođe, identifikovaće ulogu koju imaju intelektualne veštine i kompetencije u određivanju mesta tzv. rizičnih grupa na tržištu rada.

- *Proširiti neposredno merenje veština i kompetencija zaposlenih.* PIAAC će dati celovitije informacije i jasniju predstavu o ljudskim resursima. Zasnivajući se na ranijim istraživanjima pismenosti odraslih omogućiće da se bolje objasne karakteristike odraslih – i onih sa niskim nivoom kompetentnosti i onih visoko kompetentnih. Za visoko kompetentne pokazaće u kom su stepenu sposobni da koriste svoje kompetencije u rešavanju složenih problema koje zahteva visoku kompjutersku pismenost. Za one sa niskim nivoom kompetentnosti pokazaće da li je reč o nedostatku osnovne pismenosti ili o funkcionalnoj nepismenosti.
- *Obezbediće bolje razumevanje efikasnosti obrazovnog sistema.* PIAAC će pokazati u kom su stepenu pojedinci koji imaju formalno obrazovanje (diplomu) ovladali potrebnim veštinama i koliko su sposobni da ih koriste na radnom mestu i u društvu. Kad je reč o mladima, PIAAC će pokazati vezu između nivoa kompetentnosti na testovima PISA na uzrastu od 15 godina i njihove kompetentnosti u starijim godinama. Što se tiče starije populacije, istraživanje će u sklopu podataka dobijenih ranijim istraživanjima obezbediti podatke o tome da li se nivo kompetentnosti smanjio, ostao isti ili se povišio.
- *Obezbediće komparaciju između zemalja u dužem periodu.* PIAAC projekat je osmišljen tako da se postigne maksimum međukulturne, međunacionalne i jezičke validnosti. Ovo je važno da bi se izvršila komparativna analiza. Međunarodni izveštaj će dati sliku distribucije kompetencija odraslih zajedno sa slikom njihovog obrazovnog postignuća. One zemlje koje su bile uključene u IALS (International Adult Literacy Survey) i ALL (Adult Literacy and Lifeskills survey) moći će da u 2013. godini sagledaju kako je ljudski kapital napredovao, a za preostale zemlje ovo će biti moguće u sledećem periodu.

OECD je u fazi razmatranja organizacije sledećeg ciklusa PIAAC istraživanja koji bi obuhvatilo zemlje u razvoju, što bi otvorilo mogućnost i Srbiji da učestvuje u ovoj studiji.

Dekada pismenosti Ujedinjenih nacija (2003–2012)

Dekada pismenosti UN predstavlja kolektivni napor međunarodne zajednice u cilju promovisanja pismenosti za sve, dečake i devojčice, žene i muškarce, u nerazvijenim i razvijenim zemljama. *Dekada* je ustanovljena iz tri ključna razloga:

1. Na svetskom nivou, jedan od pet odraslih ne zna da čita i piše. Prema poslednjim procenama, 776 miliona ljudi je nepismeno, a dve trećine od njih su žene. U modernom svetu ovako veliki broj nepismenih je neprihvatljiv.
2. Pismenost je pravo čoveka. Osnovno obrazovanje, u kome je pismenost osnovno sredstvo učenja, promovisano je još pre 50 godina u Univerzalnoj deklaraciji o ljudskim pravima kao pravo čoveka. Ovo pravo se ne poštuje u velikom delu sveta.
3. Dosadašnji naponi da se smanji broj nepismenih nisu dali rezultate ni na nacionalnom, ni na međunarodnom nivou. *Dekada pismenosti* je prilika da se obezbedi kolektivni napor koji će ići dalje od kratkoročnih inicijativa.

Kao odgovor na ove faktore, u okviru *Dekade pismenosti* naponi su usmereni prema društvenim grupama koje su najviše marginalizovane (uključujući žene) i prate inicijative u vezi sa smanjivanjem stope siromaštva. Prema planu *Dekade*: „Savremena politika opismenjavanja zahteva da se na pismenost više ne gleda na ograničen način koji je dominirao u prošlosti. Pismenost za sve podrazumeva drugačiji pogled ... Da bi opstao u današnjem globalizovanom svetu svako mora da nauči nove forme pismenosti i da razvije sposobnost da pronade, vrednuje i efikasno upotrebljava informacije na različite načine”.

UNESCO vodi *Dekadu pismenosti* pod sloganom „Pismenost kao sloboda”. Dekada je započela 2003. godine i ima za cilj da poveća nivo pismenosti i osnaži građane svuda u svetu. Proglašavajući 2003–2013. *Dekadom pismenosti* međunarodna zajednica prepoznaje da je promovisanje pismenosti u interesu za sve, kao deo napora da se obezbede mir, poštovanje i komunikacija u globalizovanom svetu.

UNESCO je pripremio *Međunarodni plan akcije za Dekadu pismenosti* koji je usvojen na 57. sesiji Generalne skupštine UN 2002. godine. U ovom planu nagašeni su strategija i očekivani ishodi *Dekade* i preporučeno je šest ključnih polja akcije:

1. promena politike u cilju obezbeđivanja okvira za saradnju u oblasti opismenjavanja,
2. razvoj fleksibilnih programa,
3. jačanje sektora onih koji neposredno opismenjavaju,
4. istraživanje,
5. participacija lokalne zajednice, i
6. praćenje i evaluacija napredovanja.

I – Inicijativa za opismenjavanje u cilju osnaživanja (2006–2015)

Na zahtev Generalne skupštine UN, UNESCO je koordinator *Dekade pismenosti* i njenih međunarodnih aktivnosti. UNESCO je pokrenuo *Inicijativu za opismenjavanje u cilju osnaživanja (Literacy Initiative for Empowerment - LIFE)* 2005. godine kao opšti okvir za postizanje ciljeva *Dekade*. LIFE je globalni strateški okvir implementacije *Dekade pismenosti* (2003–2012), koji ima svrhu da pomogne ostvarivanje ciljeva zacrtanih u *Obrazovanju za sve* i posebno je fokusiran na opismenjavanje odraslih i dece koja nisu obuhvaćena školskim sistemom. Osmišljen je u trenutku kada je postalo jasno da dosadašnji naponi neće dovesti do pedesetoprocentnog povećanja broja pismenih u populaciji odraslih do 2115. godine. Ciljna grupa LIFE je 35 država u kojima je broj pismenih manji od 50% ili populacije koje imaju više od 10 miliona nepismenih. 85% nepismenih na svetu nalazi se u ovim zemljama, a dve trećine od njih su žene. LIFE koordinira UNESCO Institut za doživotno učenje iz Hamburga. Reč je o desetogodišnjem operativnom mehanizmu koji treba da pomogne bolju artikulaciju napora pojedinačnih zemalja usmerenih na opismenjavanje, naročito u zemljama u kojima je stopa nepismenosti visoka.

LIFE:

- predstavlja okvir zajedničkog delovanja u cilju unapređivanja aktivnosti na opismenjavanju na nacionalnom nivou,
- jeste proces podrške opismenjavanju koji je specifičan za svaku zemlju koja je uključena i koja ga vodi,
- uključuje podršku nacionalnoj politici i strategiji kroz mehanizme tehničke podrške i organizacije od strane UNESCO u oblasti promovisanja pismenosti, saradnje, uključivanja i inovacija.

LIFE nije projekat ili program, niti ima funkciju da zameni nacionalne programe i politiku u oblasti opismenjavanja. Ciljevi LIFE:

1. LIFE teži da pomogne zemljama da ostvare ciljeve *Obrazovanja za sve*, posebno cilj 4. – povećanje broja pismenih za 50%, cilj 3. – zadovoljenje potreba za učenjem kod mladih i starih i cilj 5. – ostvarivanje polne jednakosti u pravu na obrazovanje. LIFE takođe pomaže da se ostvare *Milenijumski razvojni ciljevi* u vezi sa smanjenjem siromaštva, poboljšanjem položaja žena, smanjenjem broja HIV zaraženih i bolešnih od side.
2. LIFE je fokusiran na zemlje koje nemaju dovoljno sredstava i kapaciteta da povećaju broj pismenih za 50% do 2015. godine. Preko LIFE i zemljama sa najvećom stopom nepismenosti biće pružena pomoć u primeni pojedinih preporuka *Dekade pismenosti*.
3. LIFE ima poseban cilj da osnaži najsiromašnije i one koji su u najvećem stepenu marginalizovani. Usmeren je na one koji nisu uključeni u školski sistem, na majke i decu koja žive ispod granice siromaštva u seoskim sredinama.

Najopštiji cilj LIFE jeste da osnaži sve ljude, posebno žene i devojčice. Konkretni zadaci su:

- jačanje nacionalne i međunarodne posvećenosti problemu nepismenosti,
- podrška razvijanju politike koja je orijentisana na smanjenje nepismenosti,
- jačanje nacionalnih kapaciteta u oblasti implementacije i upravljanja programima, i
- jačanje inovativnih inicijativa i prakse u oblasti opismenjavanja.

Implementacija LIFE zasniva se na tri ključna principa:

1. LIFE vode nacionalne vlade i prilagođava se potrebama pojedinačnih zemalja,
2. LIFE je uklopljen u nacionalnu politiku i strategiju,
3. LIFE se primenjuje 10 godina.

LIFE naglašava konkretne akcije na nacionalnom nivou. Posebni nacionalni LIFE planovi akcije usklađeni su sa ciljevima *Obrazovanja za sve* i *Milenijumskim razvojnim ciljevima* na međunarodnom nivou. Uključivanje zemalja u LIFE odvijaju se u tri ciklusa:

1. (počinje 2006): Bangladeš, Egipat, Haiti, Mali, Maroko, Nigerija, Pakistan, Senegal, Sudan, Jemen;

2. (počinje 2008): Avganistan, Brazil, Burkina Faso, Kina, Demokratska Republika Kongo, Etiopija, Zambija, Indija, Indonezija, Mauritanija, Mozambik, Papua Nova Gvineja;
3. (počinje 2010): Centralna Afrička Republika, Čad, Eritreja, Kenija, Gvineja-Bisau, Iran, Irak, Madagaskar, Nepal, Sijera Leone.

Monitoring i evaluacija LIFE obuhvata:

- nacionalni nivo – napredovanje se može pratiti preko mesečnih nacionalnih izveštaja;
- međunarodni nivo – kroz stalno praćenje: a) nivoa uspešnosti na kojem UNESCO i njegovi međunarodni partneri promovišu pismenost i b) efikasnosti UNESCO tehničke i finansijske podrške.

Tokom čitavog perioda 2003–2012. godine UNESCO prati napredovanje projekta. Opšti uspeh LIFE evaluiraće se sredinom 2011. godine i biće usklađen sa izveštajem o *Dekadi pismenosti*.

II – Simpozijum o daljem razvijanju strateškog okvira delovanja u drugoj fazi dekade pismenosti UN (2008–2012)

Simpozijum o daljem razvijanju strateškog okvira delovanja u drugoj fazi *Dekade pismenosti UN (2008–2012)* održan je u UNESCO kancelariji u Parizu, 26–28. januara 2009. godine. Na simpozijumu je bilo oko 60 učesnika, uključujući predstavnike UN institucija, vlada, NVO sektora i univerziteta.

Srednjoročno praćenje ostvarivanja ciljeva *Dekade pismenosti* započeto je 2006. godine. Namera je bila da se sagleda efikasnost akcija koje su preduzete i razvojnih strategija za buduće delovanje. *Strateški okvir akcije* o kome se diskutovalo zasnovan je na izveštajima i preporukama Šeste UNESCO regionalne konferencije podrške opismenjavanju. *Strateški okvir* ima za cilj da:

- pomogne realizaciju tri prioriteta strateška cilja (1. jačanje posvećenosti opismenjavanju, 2. povećanje efikasnosti na terenu i 3. podržavanje novih ideja u oblasti opismenjavanja),
- razmotri konsekvantne strategije,
- artikuliše koherentan okvir saradnje, i
- sagleda ključne tačke godišnjeg planiranja i praćenja do kraja *Dekade*.

Na međunarodnom, regionalnom i nacionalnom nivou cilj je da se zemlje učesnice osposobe da artikulišu sopstvene akcione planove detaljnih aktivnosti u okviru

Strateškog plana akcije i da na taj način doprinesu većoj efikasnosti kolektivnih napora. Ciljevi trodnevnog Simpozijuma u Parizu bili su da se:

1. razvije jači i širi osećaj pripadništva *Dekadi pismenosti*,
2. razvije jasnije razumevanje i prihvatanje tri strateška cilja u *Dekadi pismenosti* i glavnih aktivnosti koje omogućavaju njihovu realizaciju u narednim godinama,
3. potvrdi strategija delovanja u preostalim godinama *Dekade* uzimanjem u obzir raznovrsnih inovativnih aktivnosti u pojedinačnim zemljama.

Program Simpozijuma uključivao je panel prezentacije, radne grupe i plenarne diskusije. Učesnici na Simpozijumu imali su mogućnost da u radnim grupama i na plenarnim sesijama razmotre regionalne strategije delovanja. Regionalne radne grupe dale su predloge koji će biti inkorporirani u *Strateški plan akcije*.

Diskusija

Nik Bern, pomoćnik generalnog direktora za obrazovanje pri UNESCO, otvorio je Simpozijum. Bern je ukazao na činjenicu da postoji 776 miliona mladih ljudi koji su nepismeni i da nemogućnost školovanja ima duboke socijalne i političke posledice. Naglasio je da je serija regionalnih konferencija koje je UNESCO organizovao u 2007. i 2008. godini omogućila da se jasnije sagledaju efekti napora koji se ulažu u rešavanje problema nepismenosti, razmenu iskustava i prepoznavanje efikasnih programa opismenjavanja. Takođe, potvrđena je snažna posvećenost LIFE projektu u 35 zemalja kojima je ona najpotrebnija. U mnogima od ovih zemalja u politici obrazovanja opismenjavanje je stavljeno na visoko mesto, a u pojedinim zemljama formirana su nova ministarstva i povećana sredstva koja se iz budžeta odvajaju za programe namenjene opismenjavanju.

Bern je naglasio da je u drugoj polovini *Dekade* glavni cilj dalje građenje na zadobijenom „političkom kapitalu”, u smislu da intervencije u pravcu opismenjavanja postanu u većem stepenu strateške i ciljno usmerene. U narednim mesecima postoji više prilika da se nastavi sa promovisanjem opismenjavanja, a to su, između ostalog: 1) *Opšta kampanja za obrazovanje*, koja je za glavnu temu svoje „Svetske nedelje obrazovanja” (krajem aprila 2009. godine) uzela opismenjavanje; 2) u maju će CONFINTEA u Belém (Brazil) okupiti ministre, NVO i ostale partnere; 3) u julu će se na *Svetskoj konferenciji o visokom obrazovanju* usmeriti pažnja na društvenu odgovornost univerziteta. Barnet je podvukao potrebu da se razvije jasna putanja delovanja u drugoj polovini *Dekade*. Osmišljavanje

konkretne strategije je od vitalnog značaja u cilju postizanja stvarnog napretka u opismenjavanju.

Počasni ambasador *Dekade pismenosti*, Lora Buš (USA), uputila je poruku učesnicima Simpozijuma ističući ono što je najvažnije u *Dekadi*. Naglasila je da je pismenost ključna za oslobođenje ljudi i da može da spase živote, da može pozitivno da utiče na zdravlje porodica, da pomogne u građenju stabilne ekonomije i da predstavlja ključ za demokratski razvoj. Postoji potreba da se udvostruče naponi u oblasti opismenjavanja u nerazvijenim zemaljama – a za uspeh ovih napora potrebna je efikasnija saradnja neposrednih učesnika u procesu opismenjavanja i organizacija koje najbolje razumeju potrebe u ovoj oblasti.

Patrik Gaston, predsednik Verizon fondacije, predstavio je njenu ulogu u promovisanju opismenjavanja. Misija fondacije je da se unaprede obrazovanje, pismenost, porodična sigurnost i zdravstvena briga, i to povećanjem dostupnosti savremene kompjuterske tehnologije. Gaston je govorio o tri ključna sredstva realizacije misije Fondacije. Prvi je vezan za snagu odnosa između državnog i privatnog sektora. Privatni sektor donosi veštine i iskustvo. Verizon fondacija teži saradnji sa neprofitnim organizacijama koje mogu da pomognu da ona unapredi svoju uspešnost i svoj uticaj. Na primer, Fondacija saraduje sa Džordžtaun Univerzitetom i sa UNESCO u razvijanju Globalnog portala za učenje, odnosno veb mreže za istraživače u oblasti opismenjavanja na univerzitetu (videti <http://www.glp.net/web/gec/home>). Ovaj sajt nudi „on line” kurseve za profesionalni razvoj, biblioteku, servis za prevodjenje, softvere i materijale za nastavu engleskog, arapskog, francuskog, portugalskog i španskog jezika. Drugo sredstvo je volonterski sektor. Verizon fondacija uključuje volontere u njihove zajednice u Argentini, Brazilu, Hong Kongu, UK i USA. Na primer, u Kini i Indiji angažuje volontere koji podučavaju u kompjuterskim laboratorijama. Treće sredstvo vezano za povećanje efikasnosti u oblasti opismenjavanja i za brži socijalni i ekonomski razvoj jeste tehnologija. Na primer, Verizon fondacija obezbeđuje besplatne izvore znanja nastavnicima kroz Thinkfinity.org. Verizon u saradnji sa Džordžtaun univerzitetom i, takođe, razvija materijale za opismenjavanje odraslih u okviru svoje ProLiteracy inicijative.

Enkhtsetseg Ochir, predstavnik Mongolije u UN, predstavio je razvoj *Dekade pismenosti*. Ukazao je na činjenicu da je u početku postojala rezervisanost prema *Dekadi*, prvenstveno zbog kompleksnosti koncepta pismenosti i dominacije tradicionalnog stava da je pismenost nešto što se tiče formalnog obrazovanja. Sada *Dekada* ima široku podršku. *Dekada* može imati ključnu ulogu u prihvatanju šireg pogleda na pismenost koji je neophodan za društvo znanja. Pismenost se ne odnosi samo na čitanje i pisanje, već i na veštine da se pronađu, vrednuju i koriste informacije na različite načine. Novi pogled na pismenost omogućava da

se sagledaju različiti nivoi pismenosti (između pismenih i nepismenih postoji niz podgrupa). To je omogućilo da se osmisle inovativni programi i da se prihvati činjenica da se učenje dešava i u školi i u neformalnim uslovima. Ochir je ukazao na to da je vlada Mongolije dala prioritet neformalnom obrazovanju i učenju na daljinu i odnosu između opismenjavanja i zapošljavanja. Ukazala je na to da srednjoročni izveštaj o efektima *Dekade* svedoči o važnosti posvećenosti opismenjavanju. U Aziji, Latinskoj Americi i na Karibima povećana su ulaganja iz budžeta u opismenjavanje i otvorena su nova ministarstva. Ali *Dekada* stoji pred novim izazovima. Ukoliko se ne ulože dodatni naponi, tri četvrtine od 127 zemalja neće uspeti da ostvari cilj, odnosno da poveća broj pismenih za 50%.

Debi Lendi, direktor Kancelarije za razvoj i koordinaciju Razvojne grupe, započela je svoje izlaganje naglašavanjem važnosti sagledavanja progressa u opismenjavanju: danas je 4 milijarde ljudi pismeno, a zabeležen je i značajan pomak u povećanju broja onih koji su uključeni u formalno obrazovanje. Opismenjavanje je definisano kao ljudsko pravo prema UN Konvenciji o ljudskim pravima iz 1990. godine. Ali postoji još mnogo toga što treba uraditi: jedan od 5 odraslih ne zna da čita i piše i postoji veliki jaz između muškaraca i žena u pogledu pismenosti. Lendi je istakla da je opismenjavanje od fundamentalnog značaja za postizanje osam *Milenijumskih razvojnih ciljeva*, ali da će biti potrebno da opismenjavanje ostane prioritet u politici obrazovanja i sredstvo borbe protiv siromaštva. Vlade mogu da uštede investirajući u opismenjavanje siromašnih. Na primer, na Filipinima će vlada uštedeti 800 miliona dolara godišnje, a u većini zemalja cena opismenjavanja po osobi kreće se između 50 i 100 dolara. Lendi je ukazala na svoj rad na Filipinima – *Dekada* je na Filipinima realizovana u saradnji sa lokalnom administracijom, medijima i NVO, i to u oblasti borbe protiv širenja side.

Andre Luiz de Figueredo Lazaro, pomoćnik ministra za obrazovanje Brazila, predstavio je prioritete u politici obrazovanja u Brazilu i programe koji se odnose na opismenjavanje odraslih. Ukazao je na činjenicu da je u 2003. godini u Brazilu bilo više od 14 miliona odraslih koji su bili nepismeni. Iako je danas gotovo 97,4% dece uzrasta od 7 do 14 godina obuhvaćeno formalnim obrazovanjem, u ranijem periodu škola mnogima nije bila dostupna. Problem je naročito izražen u severoistočnom Brazilu. Podaci govore sledeće: među odraslima starosti između 55 i 64 godine nepismenih je 19,5%, a među onima od 65 godina i više 31,5%; postoji jasna razlika u pogledu nivoa pismenosti između različitih rasa – 14% crnaca u Brazilu je nepismeno, u poređenju sa 6,1% belaca; u seoskim sredinama 23,7% odraslih je nepismeno, a u gradskoj sredini 7,6%. Ovi statistički podaci omogućili su da se identifikuju ciljne grupe i osmisle efikasni programi. Brazilski program opismenjavanja fokusiran je na mobilizaciju, unapređivanje i postizanje održivosti. UNESCO je bio od velike pomoći u ostvarivanju ovih ciljeva. Rad

vlade na poboljšanju stanja doveo je do uvođenja testiranja u oblasti jezika i matematike na nacionalnom nivou u svim školama. Vlada se, takođe, usmerila na unapređivanje kompjuterske pismenosti. Evaluacije pokazuju da postoji napredak, mada spor. Pomoćnik ministra naglasio je da nema prečica u smanjivanju nepismenosti i da je veoma važno da se osiguraju programi opismenjavanja. Na primer, odraslima su možda potrebne naočare za vid, poslodavci možda treba da daju slobodno vreme zaposlenima za časove opismenjavanja, a vlade mogu da obezbede stipendije onima koji redovno pohađaju časove. Brazil je, takođe, zainteresovan da razvije adekvatne programe za indijansko stanovništvo i biće domaćin okruglog stola Indijanaca iz celog sveta na sledećoj konferenciji CONFINTEA u Belému.

Tehničke konsultacije

Mark Ričmond, direktor Odeljenja za koordinaciju UN u sektoru Prioriteti u obrazovanju UNESCO, otvorio je tehničke konsultacije. Naglasio je važnost projekta „Pismenost za sve” (u duhu *Obrazovanja za sve*) i rad Amartya Sen na projektu „Pismenost znači slobodu”. Ričmond je naglasio da je opismenjavanje cilj velikog broja međunarodnih i regionalnih projekata, uključujući *Milenijumske razvojne ciljeve*, *Obrazovanje za sve*, CONFINTEA i LIFE. Izazovi su brojni i uključuju: nepostojanje politike i planova, neadekvatnu koordinaciju, nedostatak saradnje i finansijskih sredstava, nedostatak praćenja i evaluacije. Prva polovina *Dekade* potvrdila je potrebu da se pažnja usmeri na najranjivije. Tri prioritete grupe su žene i devojčice, mladi, i marginalizovane grupe (kulturne i jezičke manjine, indijansko stanovništvo, nomadi, migranti, seosko stanovništvo, odrasli sa posebnim potrebama i dr.). Prema uvodnoj reči gospodina Ričmonda, agenda za tehničke konsultacije organizovana je oko tri cilja definisana *Strateškim planom akcije*.

Na konferenciji je naglašeno da je važno da se prihvati da regioni imaju svoje osobene modele i politiku, te da sama praksa opismenjavanja zavisi od konteksta. Regionalna iskustva razmatrana su u grupama i svaka grupa dala je svoj doprinos. Izmenjena verzija *Strateškog plana akcije* najpre je predstavljena i o njoj se diskutovalo. Učesnici su bili pozvani da pošalju svoje komentare o tome kako se dokument može unaprediti. UNESCO tim je još jednom naglasio da je *Strateški plan akcije* radni dokument i da će se dalje konsultacije nastaviti, budući da je cilj da se *Plan* usvoji, ali i da bude što kvalitetniji.

Sledeći koraci

U završnoj sesiji Simpozijuma učesnici su predstavili aktivnosti koje će preduzeti u cilju implementacije *Strateškog plana akcije*. Predstavnici vlada Argentine, Brazila i Nigerije predstavili su progres u razvoju pravnog okvira koji definiše odgovornost vlada u oblasti opismenjavanja. Argentina i Brazil, na primer, naglasile su da je važno da vlade preuzmu odgovornost za podizanje nivoa pismenosti odraslih. One treba da postavle ciljeve i prate njihovo ostvarivanje. Politika treba da se zasniva na podacima. Važno je sagledati dobrobiti koje pismenost donosi, kao i troškove. Vlade treba da su spremne da pruže podršku na različitim nivoima, uključujući informisanje o programima opismenjavanja, finansiranje udžbenika i nastavnika, davanje podrške odraslima kroz stipendije i dr.

Predstavnici različitih UN organizacija razmatrali su načine na koje je njihov rad povezan sa ciljevima *Dekade*.

1. Organizacija za ishranu i poljoprivredu (The Food and Agriculture Organization – FAO) ima obrazovne aktivnosti u seoskim sredinama. FAO naglašava saradnju između ministarstava za poljoprivredu i ministarstava za obrazovanje. Ova organizacija takođe je razvila projekat *Obrazovanje za ruralno stanovništvo* u saradnji sa 360 partnera koji rade na projektima opismenjavanja. Projekat ima za cilj da se razviju politika i strategije delovanja za koje je FAO zainteresovan. FAO je predvideo i udžbenike iz oblasti poljoprivrede i ribarstva.
2. Razvojni program Ujedinjenih nacija (The United Nations Development Programme – UNDP) nastaviće da promovise opismenjavanje kao važan razvojni cilj i da obezbeđuje povezanost planova za opismenjavanje i drugih razvojnih ciljeva definisanih na međunarodnom nivou, uključujući *Milenijumske razvojne ciljeve*.
3. Svetski program ishrane Ujedinjenih nacija (The United Nations World Food Programme – WFP) doprinosi naporima koji se ulažu u oblast opismenjavanja.
4. UNICEF podržava *Dekadu* kroz projekte opismenjavanja porodica i rada u lokalnoj sredini. Agencija je osmislila materijale za učenje za oba pola. Naglašava se da UNICEF treba da ima jasno definisano mesto u *Dekadi* fokusirajući se na mlade koji nisu obuhvaćeni formalnim obrazovanjem.
5. UNESCO Institut za statistiku (UIS) naglašava da je *Projekat merenja i praćenja pismenosti* (LAMP) ugaoni kamen LIFE. Institut radi na

- meranju pismenosti, priprema eksperte na regionalnom i nacionalnom nivou u oblasti praćenja stope pismenosti.
6. UNESCO Institut za doživotno obrazovanje (UIL) ukazao je na širok raspon akcija u vezi sa opismenjavanjem u koji je uključen (LIFE, UNLD, EFA, CAELL). Institut je posebno uključen u razvijanje ekspertskega sektora, pruža tehničku podršku i promovise saradnju nerazvijenih zemalja. Buduće inicijative odnosiće se na opismenjavanje porodica i pojedinaca.
 7. UNESCO regionalni biro i njegove kancelarije takođe su uključene u *Dekadu*. UNESCO nacionalna kancelarija u Brazilu podržava saradnju zemalja portugalskog govornog područja. Kancelarija saraduje sa vladom Brazila u organizaciji kurseva jezika na univerzitetu.
 8. Univerziteti takođe saraduju u *Dekadi*. Univerzitet West Indies i Fondacija Jamajka pomažu razmenu studenata i zainteresovani su za unapređivanje profesionalizacije u ovoj oblasti.
 9. Predstavnici više bilateralnih i multilateralnih agencija ukazali su na svoje aktivnosti, i to: Društvo za razvoj obrazovanja u Africi (ADEA), Organizacija hispanoameričkih država, Nauka i kultura (OEI), Evropska komisija, Savet Evrope, Evropsko društvo za obrazovanje odraslih (EAEA), Međunarodna Frankofonska organizacija (OIF), Ministarska organizacija za obrazovanje u severoistočnoj Aziji (SE-AMEO). Ove agencije rade na unapređivanju veza između regiona koje predstavljaju i na jačanju šire međunarodne saradnje. Takođe, fokusirane su na jačanje privrženosti inicijativama vezanim za opismenjavanje, na unapređivanje procesa praćenja ovih programa i na razvijanje sredstava za osiguravanje njihovog kvaliteta.
 10. Predstavnici ActionAid-a i Azijskog južnopacifičkog regiona (ASPBAE) ukazali su na više stvari: na napore da se povise zahtevi u vezi sa pismenošću, na razvijanje kapaciteta u oblasti političkog odlučivanja, mrežu podrške, međunarodne evaluacije, pokazatelje pismenosti... Ukazali su, takođe, na svoj rad u okviru kampanje FIFA World Cup. Ove agencije poslale su jedinstvenu poruku da planovi obrazovanja kojima se ne obuhvata opismenjavanje nisu dovoljni.
 11. Kad je reč o privatnom sektoru, predstavnici Majkrosofta ukazali su na urgentnu potrebu za onim što Majkrosoft naziva „veštine za 21. vek”. Da bi se proširila upotreba savremene kompjuterske tehnologije, Majkrosoft će imenovati ličnost na visokom položaju u kompaniji koja će koordinirati aktivnosti u drugoj polovini *Dekade*.

Kuin Tang, zamenik pomoćnika generalnog direktora, zatvorio je sesiju naglasivši da će UNESCO nastaviti da intenzivno promoviše probleme nepismenosti i posvećeno radi na njihovom rešavanju u drugoj polovini *Dekade*.

III – Peta UNESCO regionalna konferencija podrške opismenjavanju

Šest regionalnih konferencija, u Aziji, Africi, na Pacifiku, u Evropi, Latinskoj Americi i na Karibima, fokusirane su na izazove opismenjavanja u svakom od ovih regiona. Ciljevi regionalnih konferencija su:

- promovisanje opismenjavanja,
- identifikovanje glavnih izazova i postignuća u oblasti opismenjavanja,
- prezentovanje i dalje širenje primene efikasnih programa opismenjavanja,
- razvijanje saradnje između različitih organizacija koje podržavaju napore u oblasti opismenjavanja,
- mobilisanje različitih partnera za konkretne intervencije na nacionalnom nivou, i
- osmišljavanje preporuka za dalje delovanje.

Prva regionalna konferencija za region arapskih zemalja održana je u gradu Doha, državi Qatar, u periodu 12–14. marta 2007. godine; druga konferencija za istočnoazijski, južnoazijski i pacifički region održana je u Narodnoj Republici Kini, u periodu 31. jula – 1. avgusta 2007. godine (u Pekingu); treća, Afrička regionalna konferencija – u gradu Bamako, Mali, u periodu 10–12. septembra 2007. godine; četvrta konferencija za južni, jugozapadni i centralnoazijski region – u periodu 29–30. novembra 2007. godine, u Nju Delhiju.

Tema pete regionalne UNESCO konferencije, koja je održana u Bakuu (Azerbejdžan), u periodu 14–16. maja 2008. godine, bila je 'Izazovi opismenjavanja u regionu Evrope: izgradnja saradnje i promovisanje inovativnih pristupa'. Konferencija je organizovana pod pokroviteljstvom gospođe Mehriban Alieva, prve dame Azerbejdžana i UNESCO ambasadora dobre volje, i Heydar Aliyev fondacije iz Azerbejdžana.

Ova konferencija odnosila se na evropski region (baltičke zemlje i zemlje centralne, istočne i severnoistočne Evrope) i uključivala je 30 zemalja: Albaniju, Jermeniju, Azerbejdžan, Austriju, Belorusiju, Bosnu i Hercegovinu, Bugarsku, Hrvatsku, Kipar, Češku Republiku, Estoniju, Nemačku, Grčku, Mađarsku, Litvaniju, Lihtenštajn, Letoniju, Moldaviju, Crnu Goru, Poljsku, Rumuniju, Rusku Federaciju, Srbiju, Slovačku, Sloveniju, Švajcarsku, Makedoniju, Tursku i Ukrajinu.

Konferenciji su prisustvovala prve dame u funkciji UNESCO ambasadora dobre volje, ministri zaduženi za obrazovanje i socijalni rad, predstavnici UN agencija i drugih međunarodnih organizacija, civilnog sektora, univerziteta i istraživačkih ustanova, multilateralnih i bilateralnih organizacija, privatnih fondacija, izdavača, pisaca i novinara.

Konferencija je održana u sklopu širih napora koji se ulažu u promovisanje pismenosti na nacionalnom, regionalnom i međunarodnom nivou, kao jednog od najznačajnijih ciljeva *Obrazovanja za sve*. Konferencija se zasnivala na platformi i zaključcima do kojih se došlo na Konferenciji o opismenjavanju održanoj u Njujorku septembra 2006. godine, čiji je domaćin bila Laura Buš, prva dama USA i počasni ambasador *Dekade pismenosti UN*.

Cilj konferencije u Bakuu bio je da okupi međunarodne i nacionalne lidere i eksperte na zadatku promovisanja opismenjavanja jačanjem podrške ulaganju u opismenjavanje i povezivanjem programa opismenjavanja u širu strategiju obrazovanja. Konferencija je takođe bila usmerena na pružanje pomoći zemljama u rešavanju problema opismenjavanja i osmišljavanja realnog, merljivog uticaja opismenjavanja na smanjivanje siromaštva i obezbeđivanje održivog razvoja.

Uprkos visokoj stopi pismenih u Evropi, broj nepismenih nije beznačajan. U suprotnosti sa široko rasprostranjenim stavom da je nepismenost karakteristična za manjinske nacionalne grupe, problem postoji i u evropskoj populaciji, odnosno značajan broj odraslih ili ima nizak nivo pismenosti ili ne koristi stečenu veštinu čitanja i pisanja i zato je s vremenom gubi. Zahtevi ubrzanih tehnoloških promena, ekonomska i kulturna globalizacija, rastuća kompeticija i liberalizacija, nejednakost, konflikti i siromaštvo, zahtevaju da svaka individua razvije više kompetencije koje idu dalje od osnovnih komunikacionih veština, kao što su čitanje i pisanje, matematičke kompetencije i poznavanje jezika, kompetencije da odaberu, analiziraju, integrišu i kritički se odnose prema novim znanjima i informacijama.

Uspešna i održiva nacionalna politika opismenjavanja i raznovrsni i stimulatívni programi i inicijative koje se primenjuju u regionu mogu da se dalje šire i primenjuju u različitim mestima i kontekstima. Međutim, u mnogim evropskim zemljama potrebni su dodatni naponi da bi se razvila nacionalna strategija opismenjavanja.

Konferencija u Bakuu je stoga bila veoma važna za UNESCO, zemlje članice i partnere, u smislu stimulisanja napora da se opismenjavanje postavi na visoko mesto u politici obrazovanja na nacionalnom i regionalnom nivou i da se razviju konkretne akcije da bi se postigli ciljevi *Lisabonske strategije* (2000).

Na konferenciji su razmatrane sledeće teme: (1) definisanje i procene pismenosti i učenja odraslih u savremenom svetu – pismenost kao osnova doži-

votnog obrazovanja i ključna kompetencija za zapošljavanje, aktivno učešće u društvenom životu i socijalna inkluzija u društvo znanja; (2) praćenje, merenje i evaluacija stope pismenosti; (3) pristupi promovisanju efikasnog učenja i (4) integrisanje sistema pružanja podrške u opismenjavanju.

Plenarne sesije pratile su tematska polja zacrtana još na prvoj konferenciji o opismenjavanju:

- pismenost u porodici i krosgeneracijsko učenje
- pismenost i zdravlje
- pismenost na radnom mestu
- učenje na daljinu i putem savremene kompjuterske tehnologije
- učenje odraslih sa posebnim potrebama, kao što su migranti, manjinske nacionalne grupe i zatvorenici
- obrazovanje za održivi razvoj – građansko i ekološko obrazovanje.

Katarina Popović

Konferencija „Obrazovanje odraslih – šansa za društveno-ekonomski razvoj Srbije – u susret CONFINTEA VI”

Ministarstvo prosvete i Društvo za obrazovanje odraslih, uz podršku Instituta za međunarodnu saradnju Udruženja za obrazovanje odraslih Nemačke (*dv international*) i Evropske fondacije za obuku (ETF) organizovalo je 17. marta 2009. godine u Palati Srbije konferenciju o obrazovanju odraslih *Obrazovanje odraslih – šansa za društveno-ekonomski razvoj Srbije*.

Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Društvo za obrazovanje odraslih su tokom 2008. nastavili da realizuju aktivnosti na unapređivanju obrazovanja i učenja odraslih. Ekspertska grupa Ministarstva sačinila je Nacionalni izveštaj o razvoju i stanju obrazovanja odraslih u Srbiji koji je podnet UNESCO u sklopu priprema za međunarodnu konferenciju o obrazovanju i učenju odraslih CONFINTEA VI, koja će se održati u Brazilu u decembru 2009. godine.

Konferencija *Obrazovanje odraslih – šansa za društveno-ekonomski razvoj Srbije* imala je za cilj da se sagledaju mogućnosti obrazovanja i učenja odraslih kao resursa za razvoj Srbije i da se predlože mere i koraci u oblasti obrazovanja odraslih u cilju optimalnog korišćenja tog resursa. Ovom konferencijom Ministarstvo prosvete skrenulo je pažnju na doživotno učenje kao širu društvenu potrebu koja zahteva koordinaciju i saradnju većeg broja socijalnih partnera kojima je obrazovanje odraslih neophodan instrument za ostvarivanje resornih politika. Nužnost daljeg razvoja reformi, ali i aktuelna ekonomska kriza, stavljaju u prvi plan obrazovanje, a posebno obrazovanje odraslih.

Konferenciju je otvorio dr Žarko Obradović, ministar prosvete. Ministar je naglasio da je Srbiji neophodan zakon o obrazovanju odraslih kojim bi se osiguralo da njihove raznovrsne i multifunkcionalne obrazovne potrebe postanu integralni deo celovitog sistema obrazovanja Republike. Dr Obradović je ukazao na to da je na sednici Vlade koja je održana u ponedeljak 16. marta 2009. godine usvojen *Akcionni plan za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji za period 2009–2010. godine. Akcionni plan, uz Strategiju razvoja obrazovanja odraslih*, usvojenu 2006. godine, neophodan je dokument za stva-

ranje kulture učenja, društvene organizacije i ekonomije zasnovane na znanju i unapređenju sposobnosti i postignuća odraslih ljudi, rekao je Obradović.

Uvodna izlaganja na Konferenciji podneli su:

- prof. dr Miloš Nedeljković, državni sekretar, Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj: "Obrazovanje odraslih u funkciji socijalnih aspekata razvoja društva";
- Ljiljana Džuver, pomoćnik ministra, Ministarstvo ekonomije i regionalnog razvoja: "Obrazovanje odraslih u funkciji ekonomskih aspekata razvoja društva";
- prof. dr Snežana Medić, prof. dr Miomir Despotović, doc. dr Katari-na Popović, Filozofski fakultet u Beogradu, Katedra za andragogiju: "Obrazovanje odraslih i razvoj Srbije – koncept, realizacija, prepreke i mogućnosti".

U radu Konferencije učestvovali su domaći i strani eksperti:

- prof. dr Jost Rajšman, Univerzitet u Bambergu (Nemačka): "Politika i praksa obrazovanja odraslih";
- Eva-Inkeri Sirelius, potpredsednik Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih (EAEA): "Neformalno učenje i obrazovanje odraslih – EU iskustva";
- Karlos Ribeiro, ANOP, (Portugal): "Nacionalni sistem za prepoznavanje, validaciju i sertifikaciju kompetencija – iskustvo Portugala";
- Bogoljub Lazarević, pomoćnik ministra, Ministarstvo prosvete Republike Srbije: "Zakonski i finansijski okvir obrazovanja odraslih";
- Jean Raymond Masson, Evropska fondacija za obuku (ETF): "Učenje odraslih, socijalno partnerstvo i Nacionalni okvir kvalifikacija (NOK) u Srbiji";
- dr Refik Šećibović, Beogradska otvorena škola: "Socijalno partnerstvo u obrazovanju i Nacionalni okvir kvalifikacija (NQF)", i
- prof. dr Miladin Stefanović, Univerzitet u Kragujevcu: "Razvoj okvira za doživotno učenje u Srbiji – TEMPUS projekat".

Na Konferenciji su usvojeni Zaključci i preporuke koje ovde donosimo u integralnoj formi.

*Zaključci i preporuke konferencije
– okvir za dalji razvoj obrazovanja odraslih –*

1. Dalja podrška razvoju obrazovanja odraslih je neophodan uslov celokupne socijalno-ekonomske transformacije i razvoja društva.
2. Obrazovanje odraslih je važan mehanizam društveno-ekonomskog razvoja i treba da odgovori na konkretne lokalne i nacionalne potrebe.
3. Razvoj obrazovanja odraslih zasnivaće se na iskustvima drugih zemalja, naročito evropskih i onih u tranziciji, a stečena iskustva će doprineti jasnijem sagledavanju vlastitih potreba, ciljeva i samih rešenja, što će omogućiti bolju implementaciju.
4. Obrazovanje odraslih treba da bude dostupno svima onima kojima je potrebno. Važno je da postoje različiti putevi i mogućnosti u sticanju obrazovanja i zadovoljavanju potreba pojedinca i zajednice.
5. Neophodno je obezbediti adekvatnu finansijsku podršku, u čemu treba da učestvuju i država i poslodavci. Treba da se razmotri mogućnost povećanja sredstava za finansiranje obrazovanja i učenja odraslih i u formalnom i u neformalnom sektoru kako bi se dostigli ekonomski, socijalni i građanski ciljevi.
6. Obrazovanje odraslih mora biti partnerska delatnost i zajednička odgovornost različitih aktera u društvu. Resor obrazovanja jeste jedan od partnera u tom procesu koji ima ključnu ulogu, značaj i odgovornost, ali ne i jedini.
7. Na Konferenciji su definisani ključni partneri koji bi trebalo da budu spremni da preuzmu odgovornost za dalju podršku ovom delu obrazovanja u cilju korišćenja obrazovanja odraslih kao resursa za implementaciju svojih resornih strategija i nacionalnih politika. To su, pre svega: poslodavci, sindikati, državni resori za razvoj ekonomije, regionalnog razvoja, zapošljavanja i rada.
8. Korišćenje rezultata istraživanja, nauke i čvršće povezivanje i korišćenje tog resursa je neophodno u cilju daljeg razvoja politike obrazovanja.
9. Neophodno je donošenje zakona o obrazovanju odraslih kojim će se promovisati i podržavati obrazovanje i učenje odraslih.

10. Pokreće se inicijativa za:

- formiranje međuresornog tela sa ulogom da predlaže mere i aktivnosti za unapređenje delatnosti obrazovanja odraslih, izradi nacrt predloga zakona o obrazovanju odraslih, usaglašava i umrežava strateške dokumente obrazovanja odraslih sa ostalim sektorima i promoviše dogovorene i ugovorene programe i projekte u oblasti obrazovanja odraslih;
- donošenje zakona o obrazovanju odraslih;
- formiranje Saveta za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, i
- osnivanje Agencije za Stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Miomir Despotović

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

Odabrane andragoške konferencije u 2009. godini

1. *Financing Adult Education for Development*, dvv international, Bonn, Germany, June 23-24. *Between Global and Local: adult learning and development*. Magdeburg University, Magdeburg, Germany, May 28-30.
2. *Pathways Interconnecting History Education and Democratic Citizenship/Human Rights Education in Adult Learning*, DARE, Berlin 29-30 May.
3. *Financing Adult Education for Development*, dvv international, Bonn, Germany, June 23-24.
4. *Conference of the ESREA network on the history of adult education and training in Europe*. University of Turku, Turku, Finland, June 8-9.
5. *Active Citizenship in Europe*, European Association for Education of Adults (EAEA) and the Swedish Adult Education Association (SAEA), Gothenburg, September 29-30.
6. *Learning Conference 2009*, University of Barcelona, Barcelona, Spain, 1-4 July.
7. *Researching Gender, Participation, Flexibility and Identity in Adult Learning*, ESREA network, Conference of the ESREA network, University of Hull, UK, October 8-10, 2009.
8. *Creating Your Future Within Our Future*, American Association for Adult and Continuing Education (AAACE), Cleveland, Ohio, 3 – 6. November.
9. *Conference of the ESREA network on adult educators, trainers and their professional development*, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece, November 6-8, 2009.
10. *Professionalisation in Adult Education*, Department for Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrad, EAEA, Belgrade, 13-15. November.

Pregled andragoških časopisa

Adult Education Quarterly, May 2009, Vol. 59 Issue 3

The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in *Adult Education*. By: Rubenson, Kjell; Desjardins, Richard. p187-207, 21p; Conflict and Collaboration: Providers and Planners Implementing the Workforce Investment Act (WIA). By: Hopkins, John L.; Monaghan, Catherine H.; Hansman, Catherine A. p208-226, 19p; The New, Modern Practice of *Adult Education*: Online Instruction in a Continuing Professional *Education* Setting. B: Donavant, Brian W. p227-245, 19p; Dealing With the Stress of College: A Model for *Adult* Students. B: Giancola, Jennifer Kohier; Grawitch, Matthew J.; Borchert, Dana. p246-263, Faculty of Color in Academia. By: Ray, Nichole M. p264-266, 3p; Theoretical Frameworks in Qualitative Research. By: Reybold, L. Earle. p267-269, 3p; Non-Western Perspectives on Learning and Knowing. By: Seepersad, Rehana; Banerjee, Rimjhim. p269-271, 3p; More Words in Edgeways: Rediscovering *Adult Education*. By: Nesbit, Tom.

Adult Basic Education & Literacy Journal, Spring 2009, Vol. 3 Issue

Poverty, Residential Mobility, and Persistence across Urban and Rural Family *Literacy* Programs in Pennsylvania. By: Schafft, Kai A.; Prins, Esther S. p3-12, 10p; Assessing *Adult* Student Reactions to Assistive Technology in Writing Instruction. By: Mueller, Julie; Wood, Eileen; Hunt, Jen; Specht, Jacqueline. p13-23, 11p; *Literacy* Skills Acquisition and Use: A Study of an English Language Learner in a U.S. University Context. By: Bifuh-Ambe, Elizabeth. p24-33, 10p; Disparate Reading Identities of *Adult* Students in One GED Program. By: Compton-Lilly, Catherine. p34-43, 10p; Reaching *Adults* Who Want More *Education*: The Power of Peers. By: Goto, Stanford; Spitzer, Rosalind; Sadouk, Jennifer. p44-47, 4p; Transforming *Adult* Students into Authors: The Writer to Writer Challenge. By: Beverstock, Caroline; Bhaskaran, Shanti; Brinkley, Jacquie; Jones, Donna; Reinke, Valerie. p48-52, 5p; Tools for Online Teaching and Learning and for Communities of Practice. p53-54, 2p; Recently Completed Primary Research. p55-55, 1p; An Environmental Scan of *Adult* Numeracy Professional Development Initiatives and Practices. p56-56, 1p; Secondary Research, Meta-Analyses and

Research Reviews of Note. p58-58, 1p; A Tool for Creative Writing: The Make Beliefs Comix Web Site. Kamiya, Akira. p59-59; Assessing Technological Literacy. Fedele, Mariann. p60-62, 3p.

International Journal of Lifelong Education, May 2009, Vol. 28 Issue 3

The limits of learning throughout our lives. p287-288; An enabling framework for reflexive learning: Experiential learning and reflexivity in contemporary modernity. By: Dyke, Martin. p289-310; Memento mori: is there room for death in lifelong learning? By: Moon, Paul J. p311-321; Talking up learning at work: Cautionary tales in co-opting everyday learning. By: Boud, David; Rooney, Donna; Solomon, Nicky. p323-334; The aspect of 'accessibility' in the light of European lifelong learning strategies: Adult education centres—a case study. By: Papastamatis, Adamantios; Panitsidou, Eugenia. p335-351; Shaping the re-training and re-education experiences of immigrant women: The credential and certificate regime in Canada. By: Hongxia Shan. p353-369; Reconstructing literacy as an innovation for sustainable development: A policy advocacy for Bangladesh. Preview By: Bhola, H. S. p371-382; Mathematical identity in women: The concept, its components and relationship to educative ability, achievement and family support. Preview By: Axelsson, Gun B. M. p383-406; Book reviews. By: Duke, Chris; Singh, Madhu; Harrison, Neil; Mukherjee, Mousumi; Ollin, Ros; Finn, Yvonne; Preece, Julia. p407-418. *New Directions for Adult & Continuing Education, Spring 2009 Issue 121*

Editors' notes. By: Larrotta, Clarena; Brooks, Ann K. p1-4; Assessing the literacy skills of *adult* immigrants and *adult* English language learners. By: Wrigley, Heide Spruck; Chen, Jing; White, Sheida; Soroui, Jaleh. p5-24; Best practices for teaching the "whole" *adult* ESL learner. By: Schwarzer, David. p25-33; Journaling in an *adult* ESL literacy program. By: Larrotta, Clarena. p35-44; Identity issues in building an ESL community: The Puerto Rican experience. By: Morales, Betsy; Blau, Eileen K. p45-53; Community in a hurry: Social contracts and social covenants in short-term ESL courses. By: Martinsen, Rob A. p55-64; Complexity and community: Finding what works in workplace ESL. By: Brooks, Ann K. p65-74; Final thoughts on community in *adult* ESL. By: Larrotta, Clarena. p75-77.

Journal of Adolescent & Adult Literacy, Apr2009, Vol. 52 Issue 7

What's Happening in YA Literature? Trends in Books for Adolescents. By: Koss, Melanie D.; Teale, William H. p563-572; Picturing a Writing Process: Photovoice and Teaching Writing to Urban Youth. By: Zenkov, Kristien; Harmon, James. p575-584; English as a Second Language Learners' Exploration of Multimodal Texts in a Junior High School. By: Ajayi, Lasisi. p585-595; Multiple Literacies in the Content Classroom: High School Students' Connections to U.S. History. By: Hansen, Jane. p597-606; The Impact of Internet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students. By: Mokhtari, Kouider; Reichard, Carla A.; Gardner, Anne. p609-619; Literacy Benefits for Latina/o Parents Engaged in a Spanish Literacy Project. By: Larrotta, Clarena; Ramirez, Ysabel. p621-630; Wikis, Digital Literacies, and Professional Growth. By: Knobel, Michele; Lankshear, Colin. p631-634; Literacy and Sexuality: What's the Connection? By: Ashcraft, Catherine. p636-638; My Fair Godmother. By: Crandall, Lisa. p639-640; Just One Wish. By: Crandall, Sandra; Crandall, Lisa. p640-641; Interview With Janette Rallison. p641-644; The Adventurous Deeds of Deadwood Jones. By: Gillis, Bryan. p644-644; The Pact of the Wolves. p645-645; Forever Changes. By: Smith, Ashley. p645-646; The Last Exit to Normal. By: Clifton, Jennifer. p646-646; The Dead & the Gone. By: Stahn, Bridgette. p646-647.

Uputstvo za autore priloga

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju redakciji isključivo u elektronskoj formi, na e-adrese: ipa@f.bg.ac.rs i aes@sbb.rs ili na: Institut za pedagogiju i andragogiju Univerziteta u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd.

Format teksta

Tekstovi se dostavljaju u Word formatu, u obimu od 25.000 do 60.000 slovnih znakova, latiničnim pismom. Uz to je neophodno dostaviti i apstrakt rada u obimu do 1000 slovnih znakova, 3-5 ključnih reči, kao i najvažnije podatke o autoru/ki rada, u obimu do 250 slovnih znakova. Neophodno je navesti trenutnu poziciju na kojoj se autor/ka nalazi, tj. instituciju ili organizaciju u kojoj je zaposlen/a, godinu rođenja (koja se ne objavljuje, već služi u svrhe katalogizacije), kao i e-adresu. Ukoliko rad ima više autora, za svakog pojedinačnog autora/ku treba navesti sve prethodno navedene podatke.

Sem naslova, rad može sadržati i dva nivoa podnaslova, koji se ne numerišu. Za sva isticanja i naglašavanja u tekstu koristiti kurziv (*italic*), ne koristiti podvlačenja i druge forme naglašavanja. Slike, tabele i grafičke prikaze označiti odgovarajućim brojem (arapskim) i naslovom koji ih jasno objašnjava i dostaviti ih u formatu pogodnom za štampanje.

Jezik

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

Citiranje i literatura

Pozive na literaturu treba davati u tekstu, u zagradama, a fusnote koristiti samo kada je neophodno, npr. za komentare i dopunski tekst. Pri citiranju izvora (štampanih i elektronskih) i u bibliografiji koristiti isključivo *APA stil (APA Citation Style - American Psychological Association)*. Detaljnije u: *Publication manual of the American Psychological Association (Association (5th edition). (2001) ili (6th ed.). (2009). Washington, DC: American Psychological Association*. Takođe vidi na: <http://www.apastyle.org/>. Primere videti na: <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>
<http://www.douglas.bc.ca/library/apa.html>
<http://www.liu.edu/cwis/cwp/library/workshop/citapa.htm>
<http://www.sdst.org/shs/library/apa.html>

Kod tekstova na srpskom jeziku *imena stranih autora/ki* u tekstu navode se u transkripciji prilikom prvog poziva na autora/ku ili izvor, uz navođenje prezimena u originalu u zagradi (u sledećim pozivima na istog autora/ku dovoljno je navesti samo transkripciju) ili u originalu u celom tekstu.

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

Za tačnost citata i referenci odgovorni su autori.

Recenziranje

Rad recenziraju dva recezenta. Recenzije se u propisanom formatu dostavljaju uredništvu. Na osnovu pozitivne recenzije urednici donose odluku o objavljivanju rada i o tome obavestavaju autora/ku.

O *redosledu* članaka u časopisu odlučuju urednici.

Članci se razvrstavaju u sledeće *kategorije*: izvorni naučni radovi, pregledni radovi, stručni radovi. Časopis objavljuje i: prevode značajnih dokumenata (i, izuzetno, prevode članaka objavljenih na nekom drugom mestu), hronike, prikaze i kritike, intervjue i polemike, bibliografije i informacije o aktuelnim događanjima (skupovima, projektima, publikacijama) iz zemlje, regiona, Evrope i sveta.

Autorska prava: Sva prava zadržava ©Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. Redakcija zadržava pravo izmena u tekstu. Prevod ili naknadno objavljivanje tekstova iz časopisa u drugim izvorima je besplatno, uz obaveznu prethodnu saglasnost uredništva. Saglasnost nije potrebna za korišćenje časopisa u istraživačke i nastavne svrhe, za citiranje, prikaze, kritike i u privatne svrhe. Kod citiranja i objavljivanja delova časopisa poželjno je obavestiti uredništvo.

Kontakti vezani za autorska prava i uređivačku politiku: Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Čika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd i e-pošta: mdespoto@f.bg.ac.rs i aes@sbb.rs; telefon: 00381-11-3282-985.

Notes for Contributors

Paper Submission

Editorial receives only MS Word type electronic submissions sent to e-mail: ipa@f.bg.ac.rs or aes@sbb.rs, or to the Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Ćika-Ljubina 18-20, 11000 Beograd.

Notes on style

All papers submitted should be between 25.000 and 60.000 characters (with spaces), in Latin letter. Abstract should also be submitted of no more than 1000 characters (with spaces), the title of the manuscript, as well as 3-5 keywords. Submissions should include: full name, institutional affiliation and position of the author; basic data on author (up to 250 characters with spaces) and the contact information, as well as the date of birth (will not be published, serve just for the catalogue). If there is more than one author, the information should be provided for each author.

Articles should be structured using up to two levels of headings. Numbering should not be used in headings. Italic formatting is allowed for emphasizing. Bolding, underlining and other such formatting are not allowed. Figures, pictures and tables should be named and numbered by Arabic numerals, and supplied in a form suitable for reproduction.

Language

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

Quotations and References

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

See also:

<http://www.apastyle.org/>

<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>

<http://www.douglas.bc.ca/library/apa.html>

<http://www.liu.edu/cwis/cwp/library/workshop/citapa.htm>

<http://www.sdst.org/shs/library/apa.html>

Up to 25 bibliographic references in APA style should be listed alphabetically at the end of the paper. It is the contributor's responsibility to ensure that all references and citations are correct.

Reviews

Submitted manuscripts are subject to peer review by two reviewers at the discretion of the Editorial Board. Papers which receive positive reviews are published, and authors are informed beforehand. The editors determine *the order of articles*.

Reviewed *articles are categorized as follows*: original scientific articles, review articles, professional articles. The journal publishes also translation of relevant documents (or, *exceptionally, translation of papers published elsewhere*), chronicles, scientific reviews, polemics and interviews, bibliographies, information about current projects, events and publications in the national, European and global adult education and learning field.

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

Contact: Enquiries concerning copyrights and editorial policy should be addressed to: Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Ćika-Ljubina 18-20, 11000 Belgrade; e-mail: mdespot@f.bg.ac.rs and aes@sbb.rs; Tel: ++381-11-3282-985.